

Uniwersytet w Białymstoku

Wydział Filologiczny

Anna Szuchalska

**CECHY OSOBOWOŚCI UCZNI
A TWORZENIE WYPOWIEDZI PISEMNEJ
W JĘZYKU ANGIELSKIM
(NA PRZYKŁADZIE UCZNIÓW KLASY
MATURALNEJ)**

**Rozprawa doktorska napisana pod kierunkiem
dr hab. Marzanny Karolczuk, prof. UwB
oraz promotora pomocniczego dr Joanny Pitury**

Białystok 2023

SPIS TREŚCI

WSTĘP	7
ROZDZIAŁ I. UMIEJĘTNOŚĆ PISANIA W JĘZYKU ANGIELSKIM JAKO JĘZYKU OBCYM	15
1.1. Pisanie w języku angielskim jako języku obcym – przegląd definicji	15
1.1.1. Funkcje pisania w języku angielskim jako języku obcym	19
1.2. Pisanie w języku angielskim jako języku obcym – modele teoretyczne	20
1.2.1. Modele pisania zorientowane na tekst	21
1.2.2. Modele pisania zorientowane na autora	22
1.2.3. Modele pisania zorientowane na odbiorcę	22
1.3. Umiejętność komunikacji w piśmie w perspektywie europejskiej i polskiej polityki oświatowej	25
1.3.1. Podejście komunikacyjne do pisania w języku obcym	26
1.3.2. Umiejętność komunikacji pisemnej w języku obcym w <i>Europejskim Systemie Opisu Kształcenia Językowego (ESOKJ)</i>	28
1.3.3. Umiejętność komunikacji pisemnej w języku obcym w <i>Podstawie programowej kształcenia ogólnego. Język obcy nowożytny</i>	30
1.3.4. Wymagania egzaminacyjne na egzaminie maturalnym z języka angielskiego na poziomie podstawowym (2015–2022)	32
1.4. Strategie pisania w języku angielskim jako języku obcym	33
1.5. Nauczanie i uczenie się umiejętności pisania w języku angielskim jako języku obcym	39
1.6. Ocenianie pisania w języku angielskim jako języku obcym	49
1.6.1. Ocenianie pisania w języku angielskim jako języku obcym w <i>Europejskim Systemie Opisu Kształcenia Językowego (ESOKJ)</i>	52
1.6.2. Ocenianie pisania w języku angielskim jako języku obcym na poziomie podstawowym w <i>Informatorze o egzaminie maturalnym z języka angielskiego</i>	53
1.7. Trudności i wyzwania w zakresie umiejętności pisania w języku angielskim jako języku obcym	57
1.7.1. Trudności psychologiczne w pisaniu w języku angielskim jako języku obcym	58
1.7.2. Trudności językowe w pisaniu w języku angielskim jako języku obcym	59
1.7.3. Trudności poznawcze w pisaniu w języku angielskim jako języku obcym	60

1.7.4. Trudności afektywne w pisaniu w języku angielskim jako języku obcym	61
Podsumowanie	63
ROZDZIAŁ II. OSOBOWOŚĆ UCZNIĄ W PERSPEKTYWIE GLOTTODYDAKTYCZNEJ	65
2.1. Różnice indywidualne w edukacji językowej	65
2.2. Definicja osobowości – przegląd	71
2.3. Teorie i modele osobowości	75
2.4. Narzędzia pomiaru osobowości	95
2.5. Osobowość ucznia a uczenie się i nauczanie języka angielskiego jako języka obcego	101
2.5.1. Ograniczenia w glottodydaktyce w badaniach nad osobowością ucznia	110
Podsumowanie	112
ROZDZIAŁ III. UMIEJĘTNOŚĆ PISANIA W JĘZYKU ANGIELSKIM I OSOBOWOŚĆ UCZNIĄ W ŚWIETLE BADAŃ – PRZEGLĄD	114
3.1. Umiejętność pisania w języku angielskim i osobowość ucznia – badania z wykorzystaniem <i>Myers-Briggs Type Indicator</i> (MBTI)	114
3.2. Umiejętność pisania w języku angielskim i osobowość ucznia – badania z wykorzystaniem <i>Eysenck Personality Inventory</i> (EPI)	125
3.3. Umiejętność pisania w języku angielskim i osobowość ucznia – badania z wykorzystaniem <i>NEO-Five Factor Inventory</i> (NEO-FFI)	135
3.4. Umiejętność pisania w języku angielskim i osobowość ucznia – badania z wykorzystaniem innych narzędzi	142
Podsumowanie	151
ROZDZIAŁ IV. METODOLOGIA BADAŃ WŁASNYCH	152
4.1. Problem badawczy i cel badań	152
4.2. Procedury badania mieszanego	153
4.2.1. Charakterystyka badań mieszanych	154
4.2.2. Strategia badań mieszanych w niniejszym badaniu	156
ROZDZIAŁ V. ZALEŻNOŚĆ POMIĘDZY CECHAMI OSOBOWOŚCI UCZNIĄ A WYNIKIEM ZA TWORZENIE WYPOWIEDZI PISEMNEJ W JĘZYKU ANGIELSKIM NA PRÓBNYM EGZAMINIE MATURALNYM Z JĘZYKA ANGIELSKIEGO – OPIS BADANIA ILOŚCIOWEGO I PREZENTACJA WYNIKÓW	157
5.1. Cele i pytania badawcze	157

5.2. Zbieranie danych ilościowych	159
5.2.1. Procedura zbierania danych ilościowych	159
5.2.2. Charakterystyka uczestników badania ilościowego	160
5.2.3. Zmienne i narzędzia w badaniu ilościowym	162
5.3. Analiza danych ilościowych	166
5.4. Wyniki badania	167
5.4.1. Osobowość a ocena holistyczna za tworzenie wypowiedzi pisemnej w języku angielskim	167
5.4.2. Osobowość a ocena analityczna (treść, spójność i logika, zakres środków językowych, poprawność środków językowych)	169
Podsumowanie	175
ROZDZIAŁ VI. ZALEŻNOŚĆ POMIĘDZY CECHAMI OSOBOWOŚCI UCZNI A WYNIKIEM ZA TWORZENIE WYPOWIEDZI PISEMNEJ NA PRÓBNYM EGZAMINIE MATURALNYM Z JĘZYKA ANGIELSKIEGO – OPIS I PREZENTACJA WYNIKÓW BADANIA JAKOŚCIOWEGO	
177	
6.1. Cele badania jakościowego i pytania badawcze	177
6.2. Zbieranie danych jakościowych	178
6.2.1 Rola badacza w badaniu jakościowym	178
6.3. Procedura gromadzenia danych jakościowych	180
6.3.1. Uczestnicy badania jakościowego	180
6.3.2. Metoda gromadzenia danych	180
6.4. Rejestracja danych jakościowych	183
6.5. Analiza danych jakościowych	184
6.6. Weryfikacja rzetelności i trafności ustaleń badania jakościowego	184
6.7. Wyniki badania jakościowego	185
6.7.1. Postawa wobec tworzenia wypowiedzi pisemnej w języku angielskim	185
6.7.1.1. Postawa wobec tworzenia wypowiedzi pisemnej w języku angielskim a ekstrawersja	185
6.7.1.2. Postawa wobec tworzenia wypowiedzi pisemnej w języku angielskim a neurotyzm	189
6.7.1.3. Postawa wobec tworzenia wypowiedzi pisemnej w języku angielskim a otwartość	192
6.7.1.4. Postawa wobec tworzenia wypowiedzi pisemnej w języku angielskim a ugodowość	195

6.7.1.5. Postawa wobec tworzenia wypowiedzi pisemnej w języku angielskim a sumienność	198
6.7.2. Pisanie wstępne a osobowość ucznia	201
6.7.2.1. Pisanie wstępne a ekstrawersja	201
6.7.2.2. Pisanie wstępne a neurotyzm	203
6.7.2.3. Pisanie wstępne a otwartość	205
6.7.2.4. Pisanie wstępne a ugodowość	206
6.7.2.5. Pisanie wstępne a sumienność	208
6.7.3. Tworzenie szkicu i sprawdzanie/poprawianie a osobowość	210
6.7.3.1. Tworzenie szkicu i sprawdzanie/poprawianie a ekstrawersja	210
6.7.3.2. Tworzenie szkicu i sprawdzanie/poprawianie a neurotyzm	212
6.7.3.3. Tworzenie szkicu i sprawdzanie/poprawianie a otwartość	215
6.7.3.4. Tworzenie szkicu i sprawdzanie/poprawianie a ugodowość	218
6.7.3.5. Tworzenie szkicu i sprawdzanie/poprawianie a sumienność	221
6.7.4. Redagowanie wypowiedzi pisemnej i dzielenie się jej rezultatami a osobowość	223
6.7.4.1. Redagowanie wypowiedzi pisemnej i dzielenie się jej rezultatami a ekstrawersja	223
6.7.4.2. Redagowanie wypowiedzi pisemnej i dzielenie się jej rezultatami a neurotyzm	225
6.7.4.3. Redagowanie wypowiedzi pisemnej i dzielenie się jej rezultatami a otwartość	227
6.7.4.4. Redagowanie wypowiedzi pisemnej i dzielenie się jej rezultatami a ugodowość	228
6.7.4.5. Redagowanie wypowiedzi pisemnej i dzielenie się jej rezultatami a sumienność	230
6.7.5. Trudności podczas pisania w języku angielskim jako języku obcym oraz sposoby radzenia sobie z nimi a osobowość	232
6.7.5.1. Trudności podczas pisania w języku angielskim jako języku obcym oraz sposoby radzenia sobie z nimi a ekstrawersja	232
6.7.5.2. Trudności podczas pisania w języku angielskim jako języku obcym oraz sposoby radzenia sobie z nimi a neurotyzm	234
6.7.5.3. Trudności podczas pisania w języku angielskim jako języku obcym oraz sposoby radzenia sobie z nimi a otwartość	236

6.7.5.4. Trudności podczas pisania w języku angielskim jako języku obcym oraz sposoby radzenia sobie z nimi a ugodowość	238
6.7.5.5. Trudności podczas pisania w języku angielskim jako języku obcym oraz sposoby radzenia sobie z nimi a sumienność	241
Podsumowanie	244
ROZDZIAŁ VII. CECHY OSOBOWOŚCI UCZNIA A TWORZENIE WYPOWIEDZI PISEMNEJ W JĘZYKU ANGIELSKIM (NA PRZYKŁADZIE UCZNIÓW KLASY MATURALNEJ) – WNIOSKI I DYSKUSJA WYNIKÓW	245
PODSUMOWANIE, OGRANICZENIA I IMPLIKACJE DYDAKTYCZNE	262
BIBLIOGRAFIA	277
SPIS TABEL, WYKRESÓW I RYSUNKÓW	291
ANEKSY	295
SUMMARY	306

WSTĘP

Umiejętność pisania to nieodłączny element życia ludzkiego, a jej testowanie jest również stałą składową wszelkich egzaminów zewnętrznych z języka ojczystego i języków obcych, ponieważ w sposób przekrojowy sprawdza wiedzę i umiejętności uczniów, m.in. z zakresu gramatyki, ortografii, leksyki, znajomości schematów kompozycyjnych czy stylów funkcjonalnych. Jak wskazuje Graham (2019), „jeśli uczniowie mają odnosić sukcesy w szkole, w pracy i w życiu osobistym, muszą nauczyć się pisać”¹ (s. 277). Oznacza to, iż powinni otrzymać odpowiednią edukację w tym zakresie oraz mieć możliwość adekwatnej praktyki, ponieważ umiejętność pisania nie jest nabywana i nie rozwija się w sposób naturalny. Stąd jednym z fundamentalnych celów kształcenia formalnego jest przygotowanie uczniów do skutecznego i elastycznego posługiwania się językiem pisanym. Jednakże, jak wskazują wyniki egzaminów czy badań, pisanie jest najslabiej wypadającą podczas egzaminów umiejętnością.

W przeprowadzonym w 2011 r. przez Instytut Badań Edukacyjnych (IBE) na terenie Polski *Europejskim Badaniu Kompetencji Językowych ESLC* analizowano stopień opanowania umiejętności w zakresie języka angielskiego przez uczniów gimnazjum. Wnioski płynące z analizy danych dotyczących umiejętności pisania w języku angielskim są alarmujące. Okazało się, że 35,5% polskich 16-latków, po co najmniej 8 latach nauki języka angielskiego, w obszarze pisania osiągnęło poziom A1 (według *Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego*, ESOKJ), a tylko co czwarty trzecioklasista dotarł do poziomu A2. Z kolei ok. 20% uczniów uplasowało się poniżej poziomu A1. Wyniki przeprowadzonego w latach 2012-2014 przez Pracownię Języków Obcych Instytutu Badań Edukacyjnych projektu badawczego dotyczącego nauczania języka angielskiego w gimnazjum – *Badanie uczenia się i nauczania języków obcych* (BUNJO) – były podobnie niepokojące. Okazało się, że tylko 47% uczniów z badanej próby osiągnęło wymagany na koniec klasy trzeciej gimnazjum poziom umiejętności w zakresie tworzenia wypowiedzi pisemnych, tzn. uzyskali oni co najmniej 10 na 12 pkt w teście. Jedyne nieco mniej niż połowa badanych uczniów gimnazjów wykazała się umiejętnością tworzenia gramatycznie, leksykalnie i ortograficznie poprawnej wypowiedzi pisemnej w języku angielskim, w której przekazała niezbędne informacje i rozwinęła wymagane elementy treści. Jak wskazuje Łompiś (2018), podobnie alarmujące są wnioski płynące z analiz wypowiedzi pisemnych maturzystów – „słaby poziom prac pisemnych pod

¹ Wszelkie tłumaczenia cytatów z oryginalnych źródeł anglojęzycznych, o ile nie podano inaczej, pochodzą od autorki rozprawy.

względem zakresu i poprawności stosowanych środków językowych jest sygnalizowany w sprawozdaniach Centralnej Komisji Egzaminacyjnej z egzaminów maturalnych” (s. 140). Od roku 2015 do roku 2022, kiedy w Polsce obowiązywał egzamin maturalny w tzw. „starej formule”, wyniki uczniów za tę część stopniowo obniżały się. W 2015 r. absolwenci uzyskali średnio 79% za tworzenie wypowiedzi pisemnej w języku angielskim, zaś w latach 2020–2021 już zaledwie 72%.

Graham (2019, s. 278–296) przeanalizował 28 badań na temat nauczania pisania w języku obcym przeprowadzonych w różnych krajach na całym świecie, z których wynika, że nawet jeśli nauczyciele zajmują się kształceniem umiejętności pisania, nauczanie jej pozostawia wiele do życzenia. Okazało się między innymi, że nauczyciele nie poświęcają uczeniu pisania wystarczająco dużo czasu (od 1 godziny dziennie do 1 lekcji raz na 2 lub 3 tygodnie), uczniowie nie piszą podczas lekcji lub w domu z wystarczającą częstotliwością (i często nie więcej niż jeden akapit), metody dydaktyczne nie są dostatecznie zróżnicowane, pedagodzy nie wykorzystują narzędzi cyfrowych w nauczaniu pisania, jedynym odbiorcą uczniowskich prac jest zazwyczaj nauczyciel, pisanie odbywa się z reguły bez współpracy między rówieśnikami czy rzadko występuje ocenianie formatywne (które ma na celu dać uczniowi wgląd w poziom jego wiedzy).

Na taki stan rzeczy mają wpływ różnorodne czynniki (Iluk, 2012, s. 17; Lipińska, 2016, s. 10–19; Łompieś, 2018, s. 140–142). Pisanie nie jest w języku angielskim dokładnym odbiciem mowy, co sprawia trudność szczególnie uczniom ze specyficznymi problemami typu dysleksja czy dysortografia, wywołuje negatywne emocje i może prowadzić do spadku motywacji wewnętrznej, a nawet do pojawienia się lęku językowego. Ponadto wśród uczniów, a niekiedy również wśród nauczycieli, panuje przekonanie (wynikające z praw akwizycji języka ojczystego i obcego, gdzie pisanie jest ostatnią z nabywanych sprawności) o małej przydatności pisania w życiu codziennym. Na pejoratywny odbiór umiejętności pisania w gronie uczniów wpływ ma również nastawienie samych nauczycieli języka angielskiego, którzy czują się metodycznie i merytorycznie nieprzygotowani do nauczania tej sprawności, co z kolei uniemożliwia im prawidłowe kształcenie w tym obszarze. Poza tym oferta ćwiczeń i treści kształcenia w podręcznikach do nauki języków obcych są mało zróżnicowane i niewystarczające. Z badań nad podręcznikami do języka niemieckiego jako języka obcego wynika, że „zadania pisemne sprowadzane są przede wszystkim do funkcji pomocniczej, etap edycji tekstu jest marginalizowany, podręczniki cechuje brak systematyczności w nauczaniu tworzenia prac pisemnych oraz deficyt informacji skierowanej do uczniów na temat celu pisania czy odbiorcy tekstu” (Jochimczyk, 2016, s. 22). Marginalizacja roli pisania w nauczaniu

wynika również z błędnego rozumienia pojęcia „komunikacji”, stanowiącej główny cel nauczania języka obcego, które zazwyczaj zawęża się do porozumiewania się za pomocą mowy, zapominając o udziale pisma w procesie interakcji.

Tymczasem w edukacji językowej nie można lekceważyć fundamentalnych korzyści wynikających z nauczania pisania. Oprócz wymienionego wyżej faktu obecności zadań na tworzenie tekstu pisemnego na niemal każdym egzaminie oraz oczywistych kwestii, takich jak trwałość przekazu pisemnego, konwencja społeczna czy wzrastająca popularność e-maili, krótkich wiadomości tekstowych, tweetów, należy pamiętać, że de facto pisanie rzadko jest dyscypliną nieskomplikowaną i samodzielną. Zbudowanie wypowiedzi pisemnej wymaga operacji na słowach, zdaniach i akapitach, oparte jest na znajomości słownictwa, gramatyki i stylistyki, a także związane z innymi umiejętnościami – słuchaniem, czytaniem ze zrozumieniem, mówieniem, tłumaczeniem, parafrazowaniem, wyjaśnianiem itd., oraz obciąża uczących się do złożonych procesów myślowych. W istocie więc pisanie nie jest postępowaniem jedynie sensu stricto językowym, a raczej psychojęzykowym, i powinno uwzględniać nie tylko założenia lingwistyki, ale także brać pod uwagę indywidualne cechy ucznia.

Mówiąc o nauczaniu pisania w języku obcym, Graham (2019) podkreśla, że

dobrze nauczanie wymaga bogatej i wzajemnie powiązanej wiedzy na temat przedmiotu i treści, na temat stylów uczenia się i różnorodności uczniów oraz przedmiotowych i ogólnych metod pedagogicznych; profesjonalnej wizji nauczania oraz umiejętności adaptacyjnych do produktywnego, strategicznego i skutecznego stosowania tej wiedzy; oraz profesjonalnego zaangażowania, aby zagwarantować, że ta wiedza i potrzebne działania będą stosowane każdego dnia (s. 283).

Aby nauczanie pisania było efektywne, trzeba zrozumieć, jak ważna jest jego rola w edukacji szkolnej i życiu codziennym – pisanie poprawia osiągnięcia uczniów w innych ważnych przedmiotach szkolnych (zarówno w naukach humanistycznych, jak i ścisłych) oraz może wpłynąć na sukces uczących się w przyszłości, tak w obszarze wykształcenia, jak i rzeczywistości pozaszkolnej. Istotne jest również zrozumienie, jak odbywa się przyswajanie umiejętności pisania w języku ojczystym oraz języku obcym, co pozwoli na dostosowanie metod nauczania do indywidualnych wymogów uczniów, np. do ich wieku, płci, motywacji czy osobowości.

Na przyswajanie przez jednostkę języka obcego wpływ mają różne czynniki, m.in. wiek uczącego się, jego zdolności językowe, motywacja, inteligencja czy style i strategie uczenia się. Jednym z takich czynników jest też osobowość. Harmer (1991) twierdzi, że zrozumienie, iż w naszych klasach są różne osoby, jest niezwykle ważne, jeśli mamy planować aktywności,

które będą dla nich odpowiednie. W tym świetle, jak podkreśla Ellis (1994), „nieco zaskakujące jest odkrycie, że badania, które analizowały zmienne osobowości i uczenie się języka obcego, są tak skąpe i pod wieloma względami tak niezadowolające” (s. 517). Badania nad zależnością pomiędzy cechami osobowości a uczeniem się i nauczaniem języka angielskiego skupiają się głównie wokół kilku zakresów tematycznych. Część z nich dotyczy doboru przez uczniów konkretnych strategii uczenia się (np. Otis, 1972; Eggins, 1979; McCaulley & Natter, 1974; Haber, 1980; Kilmann & Taylor, 1974; Smith & in., 1973; Lawrence, 1984; Bielska, 2009; Nikoopour & Farsani, 2010; Safdarian, Ghyasi & Farsani, 2014) oraz preferencji uczniów odnośnie do określonych umiejętności i podsystemów języka (np. Bielska, 2009; Ożańska-Ponikwia, 2017, 2018). Niektórzy badacze próbują dokonać charakterystyki tzw. dobrego ucznia (np. Ehrman & Oxford, 1995; Ehrman, 1996; Kappe & van der Flier, 2012; Ożańska-Ponikwia, 2017; Baumann & Harvey, 2021). Wreszcie oddzielna grupa badań koncentruje się wokół poszukiwania przyczyn sukcesu i porażki w dziedzinie uczenia się języków obcych (np. Carrell, Prince & Astika, 1996; Ali, 2012, Biedroń, 2010, 2011, 2012; Ożańska-Ponikwia, 2018). Analiza zebranych przez wyżej wymienionych badaczy danych wskazuje, że istnieje zależność pomiędzy osobowością ucznia a uczeniem się języka obcego, ale wyniki badań są niejednokrotnie odmienne lub nawet sprzeczne.

Również niedostatecznie zbadana wydaje się tematyka korelacji między umiejętnością pisania a osobowością ucznia. Liczba badań dotyczących tej problematyki nie jest satysfakcjonująca – analiza zasobów baz prac naukowych (np. Web of Science, Scopus, Google Scholar), której dokonała autorka rozprawy, wskazała na niewielką liczbę artykułów o tej tematyce w ostatnich latach (w XXI w.). Ponadto badania te pochodzą głównie z pozaeuropejskiego kręgu naukowego (najczęściej z krajów azjatyckich) i większość z nich dotyczy studentów. Co więcej, gros naukowców skupia się na parze ekstrawersja – introwersja, jedynie nieliczni studiują przedstawicieli innych typów osobowości. Zdecydowana większość studiów mówi o zależności pomiędzy osobowością ucznia a jego osiągnięciami w dziedzinie pisania (Vaezi & Kafshgar, 2012; Boroujeni, Roohani & Hasanimanesh, 2015; Revola, 2016; Zainuddin, 2016; Agesta & Cahyono, 2017; ul-Ain & Saeed, 2017; Husain & Adam, 2018; Quanwal & Ghani, 2019; Zaswita & Ihsan, 2020; Szuchalska, 2020). Niewielki odsetek badań dotyczy procesu pisania (Jensen & DiTiberio, 1984; Gladis, 1993; Szuchalska, 2022). Niektóre analizy poświęcone są konkretnym strategiom wykorzystywanym przez uczniów podczas pisania (Leki, 1995; Petrić & Czárł, 2003; Mafton & Seyyedrezaei, 2012; Sarab & Farsani, 2014; He, 2019; Jackson i Park, 2020). Osobna kategoria badań wiąże się z ewaluacją umiejętności pisania (Carrell, 1995; Marefat, 2006; Alaei, Ahmadi & Zadeh, 2014; Birjandi

& Siyyari, 2016) oraz tematyką wypowiedzi pisemnych (Sotoudehnama & Moini, 2013; Jakovljević & Milin, 2017). Pozostałe analizy trudno przypisać do wymienionych wcześniej kategorii – Verhoeven & Vermeer (2002) studiowali pisemną kompetencję komunikacyjną, Zhang (2010) zajmował się pisaniem w nauczaniu opartym na współpracy, Abbasi (2017) – pisaniem w podejściu zadaniowym, a Hewett & Hallman Martini (2018) badali, czy osobowość nauczyciela ma wpływ na nauczanie umiejętności pisania.

W toku przeprowadzonego na potrzeby rozprawy badania wyznaczono kilka celów. Jednym z celów dysertacji są rozważania o charakterze teoretycznym, którym świadomie poświęcono sporą część pracy ze względu na fakt, że poruszane w niej problemy dotyczące nauczania i uczenia się języka obcego i osobowości są żywo dyskutowane w literaturze przedmiotu, natomiast aparat pojęciowy z zakresu pisania w języku angielskim i osobowości ucznia jest niedoprecyzowany i zagadnienia z nim związane warto uporządkować. Kolejnym wyzwaniem okazało się podsumowanie dotychczasowych badań dotyczących zależności pomiędzy umiejętnością pisania w języku obcym a osobowością oraz wskazanie braków w tym obszarze. Wreszcie, za kluczowy cel pracy postawiono zbadanie korelacji pomiędzy pisaniem w języku angielskim a osobowością uczących się oraz poznanie i zrozumienie procesów tworzenia wypowiedzi pisemnej w języku angielskim.

Z analizy badań na temat zależności pomiędzy osobowością a umiejętnością pisania w języku angielskim jako języku obcym wynika, że istnieją luki w tym obszarze. Stąd potrzeba prowadzenia niniejszych badań wynika z kilku powodów.

Po pierwsze, można zauważyć, iż przeważająca część badań rozpatruje pisanie w języku obcym z perspektywy produktu, analizując np. ocenę holistyczną czy analityczną tekstu, studiując leksykę i składnię czy strategie pisania. Tylko w pojedynczych badaniach pojawia się odniesienie do procesu budowania wypowiedzi pisemnej w języku angielskim. Ponadto badacze nie poszukują podobieństw ani różnic w procesie pisania pomiędzy uczniami, którzy uzyskują najwyższe i najniższe wyniki w ocenie swoich prac.

Po drugie, jak wskazano wyżej, liczba badań w ostatnich latach nie jest satysfakcjonująca. Przeprowadzone dotychczas badania pochodzą głównie z pozaeuropejskiego kręgu naukowego i większość dotyczy studentów. Badacze koncentrują się na parze ekstrawersja – introwersja, jedynie nieliczni studiuje przedstawicieli innych typów osobowości. Autorzy dostępnych badań korzystają z różnych narzędzi do określenia osobowości uczniów oraz z różnych modeli oceniania wypowiedzi pisemnych. Niewiele jest wśród nich takich studiów, w których użyto wyników egzaminów zewnętrznych – arkusze egzaminów są wystandaryzowane, a kryteria ich oceny obiektywne i rzetelne.

Po trzecie, choć autorzy badań zdają sobie sprawę z doniosłości wiedzy o osobowości uczących się dla procesu nauczania pisania w języku obcym, w ich analizach brakuje praktycznych wskazówek dla nauczycieli, które dotyczyłyby przebiegu tworzenia wypowiedzi pisemnej w języku angielskim przez uczniów o różnych typach osobowości, uzyskujących zarówno wysokie, jak i niskie wyniki. Takie sugestie ułatwiłyby codzienną pracę nauczania pisania w języku angielskim, dostarczając użytecznych informacji i gotowych rozwiązań czy zestawów ćwiczeń.

Uzupełnieniu powyższych luk służyć miało niniejsze badanie empiryczne z zastosowaniem podejścia mieszanego. Głównym celem jest zgłębienie problematyki tworzenia wypowiedzi pisemnej w języku angielskim jako języku obcym (rozpatrywanej w perspektywie produktu i procesu) przez uczniów szkoły średniej o różnych cechach osobowości.

Badanie zaprezentowane w niniejszej pracy składało się z dwóch części. W pierwszej części ilościowe pytania badawcze dotyczyły zależności pomiędzy osobowością ucznia a pisaniem w języku angielskim jako języku obcym potraktowanym z perspektywy produktu. Analizie poddano wypowiedzi pisemne w języku angielskim uczniów IV Liceum Ogólnokształcącego w Białymstoku. Przeprowadzone w drugiej części wywiady jakościowe miały na celu poznanie i zrozumienie, w jaki sposób uczniowie o odmiennych cechach osobowości realizują proces tworzenia wypowiedzi pisemnej w języku angielskim jako języku obcym. Uzasadnieniem dla zastosowania metodologii badań mieszanych było to, że na potrzeby zgłębienia problematyki budowania wypowiedzi pisemnej w języku angielskim niezbędne było wykorzystanie wyników uzyskanych na etapie ilościowym i danych jakościowych po to, aby umiejętność pisania w języku angielskim rozpatrywać kompleksowo, zarówno z perspektywy produktu, jak i procesu.

Badanie ilościowe miało charakter uogólniający i wyjaśniający – jego celem było poszukiwanie zależności pomiędzy pisaniem w języku angielskim jako języku obcym a osobowością ucznia wśród określonej populacji. Badanie jakościowe miało charakter indywidualizujący i opisowy – jego celem było skrupulatne przedstawienie procesu tworzenia wypowiedzi pisemnej w języku angielskim jako języku obcym.

Dane w obu częściach badania gromadzono za pomocą różnorodnych metod, wykorzystując zarówno instrumenty ilościowe (kwestionariusz osobowości IPIP-NEO-FFI-50 oraz wypowiedź pisemna na próbnym egzaminie maturalnym z języka angielskiego na poziomie podstawowym), jak i techniki jakościowe (wywiad jakościowy).

Niniejsza rozprawa składa się siedmiu rozdziałów. Trzy pierwsze zgłębiają problematykę badań w świetle literatury naukowej i stanowią przegląd podstaw teoretycznych

i empirycznych dotyczących zagadnień omawianych w tej pracy. Cztery kolejne rozdziały przedstawiają i omawiają wyniki badania empirycznego przeprowadzonego wśród uczniów klasy maturalnej IV Liceum Ogólnokształcącego im. C. K. Norwida w Białymstoku.

Rozdział pierwszy podejmuje próbę definicji pisania w języku angielskim, rozpatrując je z perspektywy procesu, produktu i gatunku, oraz przedstawia teoretyczne modele pisania w języku angielskim opisane przez badaczy zajmujących się umiejętnością pisania i zaprezentowane w najważniejszych europejskich i polskich publikacjach oraz dokumentach prawa oświatowego. Rozdział ten omawia również sposoby nauczania pisania w języku angielskim oraz oceniania wypowiedzi pisemnych, a także prezentuje czynniki psychologiczne, językowe, poznawcze i afektywne, które mogą uczącym się utrudniać opanowanie umiejętności pisania w języku obcym.

Rozdział drugi prezentuje teorie i modele osobowości, uwzględniając te z nich, które miały i mają zastosowanie w dydaktyce języków obcych, oraz opisuje narzędzia pomiaru osobowości wykorzystywane w badaniach, jak również wyjaśnia, w jaki sposób osobowość ucznia wpływa na jego umiejętności w zakresie nauki języka angielskiego.

Rozdział trzeci przedstawia badania dotyczące zależności pomiędzy pisaniem w języku angielskim jako języku obcym a osobowością ucznia. Badania zostały opisane na podstawie teorii osobowości i zaprezentowane według narzędzia, którego ich autorzy użyli do określenia osobowości uczących się.

Celem części empirycznej jest przedstawienie i omówienie wyników badania empirycznego z zastosowaniem podejścia mieszanego.

Rozdział czwarty przybliży metodologię badań własnych z wykorzystaniem podejścia mieszanego – wyodrębnia problem badawczy i przedmiot badań, wyszczególnia cele badawcze oraz opisuje procedurę badawczą z zastosowaniem metodologii mieszanej.

Rozdział piąty prezentuje zakładane cele badania ilościowego oraz pytania badawcze, omawia procedurę badawczą i charakteryzuje osoby badane, a także przedstawia wyniki analizy zebranego materiału.

Rozdział szósty mówi o zakładanych celach badania jakościowego oraz wyszczególnia pytania badawcze. Opisuje również procedurę badawczą i charakteryzuje osoby badane, a także przedstawia wyniki analizy zebranego materiału.

Rozdział siódmy zawiera wnioski z badania empirycznego, przedstawia dyskusje wyników badania ilościowego i jakościowego oraz wskazuje na implikacje, jakie mogą one mieć dla przyszłych studiów i codziennej praktyki dydaktycznej. W rozdziale przedstawione są również ograniczenia niniejszego badania.

Rozprawę zamyka streszczenie w języku angielskim. Dopelnienie pracy stanowią aneks, spis tabel i rysunków oraz wykaz bibliografii.

ROZDZIAŁ I. UMIEJĘTNOŚĆ PISANIA W JĘZYKU ANGIELSKIM JAKO JĘZYKU OBCYM

W rozdziale pierwszym dokonano charakterystyki umiejętności pisania w języku angielskim jako języku obcym oraz przedstawiono teoretyczne modele pisania w języku obcym w świetle wybranej literatury przedmiotu. Omówiono również sposoby nauczania pisania oraz oceniania wypowiedzi pisemnych, a także zaprezentowano czynniki psychologiczne, językowe, poznawcze i afektywne, które mogą uczącym się utrudniać opanowanie umiejętności pisania w języku obcym.

1.1. Pisanie w języku angielskim jako języku obcym – przegląd definicji

W literaturze nie ma jednoznacznej definicji pojęcia pisania w języku obcym, ponieważ, jak wskazuje Cumming (2016), jest to zjawisko złożone, wielopłaszczyznowe i zmienne.

W najbardziej podstawowym, grafomotorycznym znaczeniu *pisanie* to „czynność polegająca na kojarzeniu wyobrażeń znaków pisma (liter) z ruchami ręki; przy pisaniu «pod dyktando» czynność ta staje się bardziej złożona, składa się na nią: odbieranie znaków języka dźwiękowego, wyobrażania sobie ich znaczeń, wyobrażenie sobie znaków pisma i kreślenie ręką tych znaków” (Okoń, 2001, s. 295).

W glottodydaktyce badacze najczęściej posługują się terminem *pisanie* w perspektywie psycholingwistycznej. Kurcz (2005) wyjaśnia, że przedmiotem psycholingwistyki jako nauki z pogranicza psychologii i lingwistyki jest „badanie językowego funkcjonowania jednostki w aspekcie wpływu czynników psychologicznych” (s. 11). W tym świetle Kowal i O’Connell (1987) definiują pisanie jako zachowanie językowe, które rozwija się w czasie i jest otwarte na bezpośrednią obserwację. Takie rozumienie pisania obejmuje nie tylko pisanie jako abstrakcyjny system znaków, ale zawiera również w swoim obrębie produkt czynności pisania, proces powstawania wypowiedzi pisemnej oraz sam akt pisania jako linearnego, graficznego przedstawienia znaczenia w sekwencji wyrazów, zdań i akapitów. Podobnie pisanie definiuje Nunan (2003), rozpatrując je z perspektywy czynności zarówno fizycznej, jak i umysłowej. Fizycznie pisanie jest utrwalaniem myśli piszącego za pomocą materialnego medium. W sferze umysłowej jest czynnością polegającą na wymyślaniu pomysłów, zastanawianiu się, jak je precyzyjnie wyrazić, i organizowaniu ich w formie, dzięki której staną się jasne dla czytelnika. Także Chakraverty i Gautum (2000) podkreślają, że pisanie stanowi dla jednostki wyzwanie

pod względem poznawczym. Wymaga czasu na myślenie i refleksję nad tematem, zakłada odniesienie się do uprzedniej wiedzy, jej przeanalizowanie i sklasyfikowanie, a w rezultacie użycie odpowiedniego języka, aby wyrazić te idee w spójnym i logicznym dyskursie.

Badacze zajmujący się pisaniem w języku angielskim eksponują jednocześnie jego komunikacyjną naturę, podkreślając, iż użytkownicy języka obcego podejmują tę czynność po to, aby porozumiewać się z odbiorcą/odbiorcami tekstu. Grabe i Kaplan (1996) przedstawiają model komunikacji odnośnie do pisania. Najważniejszymi elementami tego modelu są kontekst i werbalna pamięć robocza. Kontekst obejmuje sytuację pisania oraz ostateczny produkt, czyli tekst. W obrębie sytuacji badacze wymieniają uczestników komunikacji, otoczenie, polecenie oraz tematykę wypowiedzi. Werbalna pamięć robocza odpowiada za operacje werbalne, które prowadzą do powstania tekstu. Te operacje to ustalenie celu, przetwarzanie werbalne oraz jego rezultat. Podobnie ujmuje pisanie Nunan (2003). Według niego celem piszących jest zarówno uzewnętrznienie swoich myśli, jak i wywołanie wrażenia na odbiorcy. Muszą w związku z tym wybrać najlepszą formę przedstawienia. Każda z tych form ma inny poziom złożoności zależnie od celu, jaki przyświeca użytkownikowi języka obcego. Także Hedge (2005) akcentuje komunikacyjny charakter pisania, które powinno być osadzone w określonym kontekście, skierowane do konkretnego (rzeczywistego czy wirtualnego) odbiorcy i zmierzające ku realizacji danego celu komunikacyjnego. Również w europejskich publikacjach dotyczących polityki oświatowej i polskich dokumentach prawa oświatowego eksponuje się komunikacyjny charakter pisania w języku obcym. *Europejski System Opisu Kształcenia Językowego* (ESOKJ, 2001) określa pisanie jako działanie produktywne, w którym użytkownik języka obcego tworzy tekst skierowany do jednego lub więcej odbiorców, a które wymaga od uczącego się zastosowania umiejętności poznawczych (organizacja wypowiedzi), lingwistycznych (sformułowanie wypowiedzi) oraz sprawności manualnej (napisanie tekstu odręcznie lub z wykorzystaniem klawiatury). Na komunikacyjny wymiar pisania wskazuje również *Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych. Język obcy nowożytny* z 2012 r.² (dla absolwentów zdających egzamin maturalny w formule od 2015 r.) oraz *Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia. Język obcy nowożytny* z 2017 r. (dla absolwentów zdających egzamin maturalny w formule od 2023 r.). Celem uczenia się i nauczania języka obcego jest komunikacja, stąd język obcy (zarówno w mowie, jak i w piśmie) ma zapewnić

² Badanie własne przeprowadzono wśród uczniów szkoły ponadgimnazjalnej, stąd w części teoretycznej i empirycznej autorka odwołuje się do *Podstawy programowej* obowiązującej od 2012 do 2017 r.

uczniom osiągnięcie ich zamysłów komunikacyjnych właściwych dla danej sytuacji komunikacyjnej, a więc zależnych od kontekstu, miejsca, odbiorcy.

Współcześnie w definicjach pisania w języku angielskim pojawia się jego aspekt społeczny. Shokrpour i Fallahzadeh (2007) określają pisanie nie tylko jako czynność poznawczą, ale także złożony akt społeczny. Myhill (2009) akcentuje, iż pisanie jest bardzo złożoną czynnością, która wymaga od piszącego opanowania trzech aspektów: perspektywy poznawczo-psychologicznej, perspektywy społeczno-kulturowej i aspektu językowego.

Uczni zajmujący się pisaniem w języku angielskim wskazują, iż należy je rozpatrywać zarówno w perspektywie procesu, jak i produktu, ponieważ „piszący wyobraża sobie, organizuje, tworzy kolejne wersje, redaguje je i ponownie czyta. Ten proces pisania jest często cykliczny, a czasem chaotyczny. Ostatecznie to, co widzi odbiorca, niezależnie od tego, czy jest to nauczyciel, czy szersza publiczność, jest produktem – esejem, listem, opowiadaniem lub raportem z badań” (Nunan, 2003, s. 88). Rozważając pisanie w języku obcym, Atkinson (2018) podkreśla, że jego podwaliny opierają się na dwóch podstawowych założeniach – pisanie obejmuje zarówno produkt, jak i proces oraz potrzeby piszących w języku obcym są odmienne od potrzeb użytkowników języka ojczystego.

Wreszcie Grabe i Kaplan (1996) przyjmują, że pisanie, w przeciwieństwie do mówienia, nie jest umiejętnością, którą ludzie nabywają naturalnie, ale sprawnością (czy raczej zbiorem sprawności), która jest zdobywana na drodze świadomego uczenia się i ćwiczenia. Również Hedge (2005) postrzega pisanie jako umiejętność, którą należy opanować. Użytkownik języka musi przyswoić zasady gramatyki, ortografii i interpunkcji oraz reguły kompozycji. Musi również posiadać określony zasób słownictwa, stosować zasady spójności i logiki oraz przekazać założone przez siebie treści w sposób precyzyjny. Kształtowanie się umiejętności w ogóle, w tym umiejętności pisania, przebiega w kilku etapach. Okoń (2001) wyróżnia w tym procesie następujące fazy: uświadomienie sobie przez ucznia znaczenia danej umiejętności, sformułowanie reguł postępowania, poznanie modelu konkretnej czynności, ćwiczenie w posługiwaniu się umiejętnością, najpierw w sposób kontrolowany, a finalnie samodzielnie. Grabe i Kaplan (1996) oraz Hedge (2005) podkreślają, że takie rozumienie pisania w języku obcym pozwala wyjaśnić, dlaczego opanowanie tej umiejętności sprawia użytkownikom języka znaczne trudności.

Na podstawie przytoczonych definicji można wyróżnić istotne cechy pisania w języku obcym (tabela 1). Po pierwsze, jest ono złożonym zachowaniem językowym wymagającym od piszącego skomplikowanych procesów poznawczych. Ponadto jest aktem komunikacji z określonym odbiorcą, odbywającym się w konkretnej sytuacji i mającym rzeczywisty cel

komunikacyjny. Jest też aktem społecznym osadzonym w ustalonym kontekście. Pisanie może być rozpatrywane z perspektywy procesu tworzenia wypowiedzi i z perspektywy produktu, czyli jej wersji tekstowej. Wreszcie pisanie nie jest naturalną umiejętnością człowieka, a nabywaną na drodze świadomego uczenia się i nauczania.

Tabela 1

Wybrane definicje pisania w języku angielskim jako języku obcym

Autor	Definicja
Kowal i O'Connell (1987) Chakraverty i Gautum (2000) Nunan (2003)	<ul style="list-style-type: none"> • pisanie jako złożone zachowanie językowe
Grabe i Kaplan (1996) Nuan (2003) ESOKJ (2001) Hedge (2005) <i>Podstawa programowa kształcenia ogólnego. Język obcy nowożytny</i> (2012, 2017)	<ul style="list-style-type: none"> • pisanie jako akt komunikacji
Shokrpour i Fallahzadeh (2007) Myhill (2009)	<ul style="list-style-type: none"> • pisanie jako akt społeczny
Nunan (2003) Atkinson (2018)	<ul style="list-style-type: none"> • pisanie jako produkt i proces
Grabe i Kaplan (1996) Hedge (2005)	<ul style="list-style-type: none"> • pisanie jako umiejętność nabywana na drodze świadomego uczenia się i nauczania

Źródło: opracowanie własne.

Reasumując, na podstawie dokonanej analizy definicji pisania w języku obcym, w niniejszej pracy i zawartej w niej koncepcji badań przyjęto rozumienie pisania jako złożonego zachowania językowego (Kowal & O'Connell, 1987; Chakraverty & Gautum, 2000; Nunan, 2003), będącego jednocześnie aktem komunikacji (Grabe & Kaplan, 1996; Nuan, 2003; ESOKJ, 2001; Hedge, 2005; *Podstawa programowa kształcenia ogólnego. Język obcy nowożytny*, 2012, 2017) z określonym odbiorcą, w konkretnej sytuacji i za pomocą adekwatnej

formy, realizującym założony cel komunikacyjny. Co więcej, pisanie w języku obcym potraktowano w pracy z perspektywy produktu (zadanie na tworzenie wypowiedzi pisemnej) oraz procesu tworzenia tekstu (Nunan, 2003; Atkinson, 2018).

Ponadto założono, że pisanie jako zachowanie językowe wpisuje się w definicję umiejętności, którą *Nowy słownik pedagogiczny* określa jako „sprawność w posługiwaniu się odpowiednimi wiadomościami przy wykonywaniu określonych zadań” (Okoń, 2001, s. 418), stąd terminy *pisanie* w języku angielskim i *umiejętność pisania* w języku angielskim stosowano zamiennie. Przyjęto również, iż umiejętność pisania w języku obcym jest nabywana na drodze świadomego uczenia się i nauczania (Grabe i Kaplan, 1996; Hedge, 2005) i jako taka może wiązać się z określonymi trudnościami, np. psychologicznymi, językowymi czy afektywnymi.

1.1.1. Funkcje pisania w języku angielskim jako języku obcym

Pisanie jako akt komunikacji pełni rozmaite funkcje, a piszący w swoich wypowiedziach realizują określone cele. Grabe (2001) wskazuje na trzy podstawowe role pisania w języku obcym. Po pierwsze, jest ono głównym środkiem zapisu produkcji tekstu. Po drugie, służy celom użytkowym, takim jak tworzenie list, uzupełnianie dokumentów, streszczanie, parafrazowanie, i jako takie jest wyrazem wiedzy człowieka. Po trzecie, ma funkcję twórczą i jest wykorzystywane przez użytkowników języka, aby zrozumieć otaczający świat, zapamiętywać i podsumowywać informacje, opowiadać wydarzenia; aby się uczyć, rozwiązywać problemy, syntetyzować wiedzę; aby dokonywać analizy krytycznej, argumentować i interpretować; i wreszcie, aby tworzyć nowe rzeczywistości, dostarczać rozrywki i wywoływać emocje.

W zależności od celu tworzenia wypowiedzi pisemnych i jej funkcji można wyodrębnić ich różne rodzaje (Hedge, 2005, s. 86–87; Tickoo, 2007, s. 67; Smalzer, 2014, s. 45):

- pisanie osobiste/refleksyjne, przeznaczone dla samych piszących w celu wyrażenia ich własnych sądów, myśli, przeżyć, potrzeb, zadań (np. dzienniki, pamiętniki, listy zakupów, przepisy kulinarne);
- pisanie edukacyjne, stosowane w celach edukacyjnych (np. notatki, streszczenia, recenzje, eseje, bibliografie);
- pisanie publiczne, tworzone z perspektywy członka społeczeństwa, pisma do organizacji czy instytucji, mocno skonwencjonalizowane (np. listy z zapytaniem czy reklamacją, listy motywacyjne, formularze);

- pisanie kreatywne, mające na celu wspomaganie uczniów w ich rozwoju osobistym i społecznym (np. wiersze, opowiadania, piosenki);
- pisanie społeczne, którego zadaniem jest nawiązywanie i podtrzymywanie relacji społecznych (np. listy, zaproszenia, wiadomości tekstowe);
- pisanie instytucjonalne, odnoszące się do ról zawodowych użytkowników języka obcego (np. raporty, programy, okólniki, protokoły);
- pisanie opisowe, wykorzystywane w celu charakterystyki osoby, miejsca, przedmiotu, wydarzenia, z założenia bezstronne i obiektywne;
- pisanie narracyjne, mające na celu przedstawienie wydarzenia w porządku chronologicznym (np. biografie i autobiografie);
- pisanie informacyjne (objaśniające), stosowane z intencją zapoznania odbiorcy z nowym faktem, odkryciem, ciekawostką (np. sprawozdania z badań, artykuły);
- pisanie argumentacyjne, wykorzystywane z zamiarem przedstawienia kilku perspektyw jednego zjawiska (np. rozprawki „za i przeciw”);
- pisanie perswazyjne, mające na celu przekonanie odbiorcy do konkretnych zachowań (np. reklamy, broszury).

Każdy z opisanych wyżej rodzajów pisania charakteryzuje się innymi cechami i ma inny cel, ale wszystkie są tak samo istotne dla wszechstronnego opanowania umiejętności pisania w języku obcym. Zadaniem nauczyciela jest tak wyposażyć uczących się, aby byli w stanie efektywnie komunikacyjnie i poprawnie językowo tworzyć różne typy tekstów.

1.2. Pisanie w języku angielskim jako języku obcym – modele teoretyczne

Dla powstania modeli pisania w języku obcym znaczenie miało kilka różnych paradygmatów teoretycznych: retoryka kontrastywna, podejście gatunkowe, empiryzm, kognitywizm, pragmatyzm, perspektywa socjokulturowa i pedagogika krytyczna (Cumming, 2016, s. 65; Atkinson, 2018, s. 2–3). W zależności od tego, na jakim aspekcie pisania w języku obcym koncentrują się teoretycy i badacze zajmujący się tą tematyką, można wyróżnić trzy dominujące grupy modeli teoretycznych (Hyland, 2009): zorientowane na tekst (produkt), autora (proces) i odbiorcę (kontekst socjokulturowy). Odwołania do tych koncepcji pojawiają się w najważniejszych europejskich publikacjach na temat polityki oświatowej i polskich dokumentach prawa oświatowego.

1.2.1. Modele pisania zorientowane na tekst

Modele pisania zorientowane na tekst korzystają z dorobku retoryki kontrastywnej, której początki pochodzą z analiz tekstów zagranicznych studentów studiujących na amerykańskich uniwersytetach, i podejścia gatunkowego (Atkinson, 2018). Kaplan (1983), jeden z przedstawicieli retoryki konstruktywnej (zwanej też kontrastującą czy międzykulturową), utrzymuje, iż retoryczne struktury języka ojczystego danej osoby mogą zakłócać próby pisania w języku obcym, utrudniając zrozumienie przekazu tekstu. Osoby piszące w języku obcym muszą więc opanować struktury retoryczne danego języka, aby móc komunikować znaczenie. Cumming (2016) z kolei wskazuje, że w podejściu gatunkowym tworzenie wypowiedzi pisemnej postrzega się jako dokonywanie wyboru ze zbioru taksonomicznych kategorii (gatunków), które są uwarunkowane sytuacyjnie, a które użytkownicy języka obcego nabywają poprzez uczenie się i z których następnie korzystają w edukacji, pracy czy interakcjach społecznych.

W modelach zorientowanych na tekst główny nacisk kładziony jest na dające się analizować aspekty pisania. Pisanie w języku obcym jest w tej koncepcji rozumiane jako *produkt*. W obrębie tego modelu istnieją rozmaite podejścia postrzegające tekst z odmiennych perspektyw. W dominującym przez wiele lat paradygmacie przyjmuje się, że „teksty są autonomicznymi przedmiotami, które mogą być analizowane i opisywane niezależnie od konkretnych kontekstów, piszących czy czytelników. Teksty mają strukturę, są uporządkowanymi układami słów i zdań, a przestrzegając zasad gramatycznych, piszący mogą przekazać zamierzone przez siebie znaczenia” (Hyland, 2009, s. 8). W tej perspektywie tekst powstaje i jest odczytywany niezależnie od kontekstu, doświadczeń i przekonań piszącego czy odbiorcy, jako że jego znaczenie może być zinterpretowane przez każdego czytelnika, który posługuje się tym samym językiem co autor wypowiedzi. W tym podejściu najbardziej istotna jest poprawność gramatyczna, kompozycja i precyzyjne wyrażanie myśli. W drugim podejściu zorientowanym na tekst wypowiedź pisemna rozumiana jest w kategorii dyskursu jako sposobu, w jakim użytkownicy języka wykorzystują go do komunikacji, aby osiągnąć konkretne cele w określonych sytuacjach (Halliday i Hasan, 1989; Singer, 1990; Mann i Thompson, 1992). W przeciwieństwie do wcześniej wspomnianej koncepcji w tym spojrzeniu tekst nie jest odczytywany w izolacji, a osadzony w kontekście społecznym, zaś osoba pisząca ma wyraźne intencje i informacje do przekazania, co realizuje poprzez wypowiedź pisemną, zwracając się do odbiorców, z którymi łączy ją określony związek. Oznacza to, iż choć znaczenie znajduje się w tekście, jego czytelnik musi posiadać wiedzę podstawową oraz

umiejętności interpretacyjne, aby zrozumieć przesłanie twórcy. Wiedzę odbiorcy można rozpatrywać w perspektywie jego znajomości gatunku, bowiem „każdy gatunek ma szereg cech, które odróżniają go od innych gatunków: każdy ma określony cel, ogólną strukturę, specyficzne cechy językowe i jest wspólny dla członków danej kultury” (Hyland, 2009, s. 15). Nadawanie i odbieranie komunikatu (znaczenia tekstu) odbywa się dzięki obustronnym oczekiwaniom. Piszący przekazuje informacje, starając się przewidywać oczekiwania czytelników wynikające z ich uprzedniej lektury tekstów o tożsamej formie, natomiast odbiorcy dekodują znaczenia, wyciągając wnioski z podobieństw między nową wypowiedzią a znanymi im wcześniej pracami.

1.2.2. Modele pisania zorientowane na autora

Modele zorientowane na autora odwołują się do reguł wypracowanych przez kognitywizm, którego przedstawiciele uważają, iż działalność człowieka można wyjaśnić, studiując ludzki mózg i jego procesy poznawcze. W kognitywizmie uczenie się jest uznawane za formę przetwarzania informacji (Atkinson, 2018), a pisanie w języku obcym rozumiane jest jako rozwiązywanie problemów poznawczych w sposób analogiczny do tego, jak wyjaśnia się zagadnienia matematyczne czy interpretuje treści (Cumming, 2016). Jak zasygnalizowano wcześniej, pisanie w tych modelach rozważane jest w kategorii *procesu*.

Hyland (2009) wskazuje, że w obrębie modeli pisania zorientowanych na piszącego można wyróżnić trzy główne nurty teoretyczne. Pierwszy z nich, nurt ekspresywistyczny, rozumie pisanie jako osobistą ekspresję autora, który stoi tutaj w centrum zainteresowania, a jego twórcza ekspresja jest ostatecznym celem powstawania wypowiedzi pisemnej. Drugim kierunkiem w zakresie pisania zorientowanego na osobę piszącego jest taki, który postrzega pisanie jako proces poznawczy. Flower i Hayes (1981, s. 366–386) opisują tę koncepcję pisania jako proces opierający się na czterech filarach. Po pierwsze, można go zdefiniować jako zbiór charakterystycznych procesów myślowych, które piszący wykorzystują podczas tworzenia wypowiedzi. Akt pisania składa się z trzech elementów: środowiska zadania, pamięci długotrwałej piszącego i procesów pisania. Pierwszy z nich to samo wyznaczone zadanie i tekst, który powstanie. Drugi komponent to wiedza piszącego nie tylko na temat określony w ćwiczeniu, ale też na temat odbiorcy. Trzeci element to procesy pisania, czyli planowanie, tłumaczenie i poprawianie. Kolejny filar koncepcji Flower i Hayesa zakłada, że procesy pisania mają hierarchiczną organizację, w której każdy jeden proces może być osadzony w każdym innym i pojawiać się w różnej konfiguracji. Po trzecie, tworzenie tekstu jest procesem

zorientowanym na cel – pisząc, autor stawia przed sobą kolejne zadania w kolejnych etapach procesu. Można je podzielić na intencje samego procesu, tzn. kolejne kroki w tworzeniu wypowiedzi pisemnej, oraz na zamiary dotyczące treści, czyli co autor chce przekazać swojemu odbiorcy. Wreszcie piszący generują własne cele na dwa kluczowe sposoby: albo kreując zarówno cele nadrzędne, jak i wspierające je cele podrzędne, które reprezentują główną intencję piszącego, albo z kolei zmieniając główne cele lub nawet ustanawiając zupełnie nowe w wyniku transformacji zachodzących w jego wiedzy w procesie pisania.

Kontynuując linię badań Flower i Hayesa rozpatrujących pisanie z perspektywy psychologii kognitywnej jako proces, Bereiter i Scardamalia (1987) wyróżnili dwa modele pisania, bazując na różnicy pomiędzy zadaniami prostymi oraz zadaniami trudnymi i typowymi dla nich właściwościami poznawczymi. Pierwszy model, określany jako przekazywanie wiedzy (*knowledge telling*), opisuje komponowanie tekstu jako umiejętność nabywaną naturalnie i wspólną dla wszystkich, podczas gdy model drugi, nazwany przekształcaniem wiedzy (*knowledge transforming*), obejmuje „celową, strategiczną kontrolę nad tymi częściami procesu, które nie są brane pod uwagę w bardziej naturalnie rozwiniętej zdolności” (Bereiter i Scardamalia, 1987, s. 6). Zakłada się, że początkujący piszący stosują strategię przekazywania wiedzy, w której tworzenie tekstu jest kierowane przez bezpośrednie pobieranie informacji z pamięci długotrwałej i jest zorganizowane wyłącznie przez skojarzeniowe relacje między treściami przechowywanymi w pamięci długotrwałej. Z kolei piszący bardziej doświadczeni stosują strategię przekształcania wiedzy wymagającą więcej refleksyjności podczas pisania: przed napisaniem opracowują bardziej rozbudowane plany, modyfikują je i dopracowują w trakcie pisania oraz rewidują i korygują wstępne szkice. Efektem tych procesów jest to, że teksty bardziej zaawansowanych piszących są dokładną odpowiedzią na potrzeby czytelnika, realizującą określony cel komunikacyjny.

Ostatni nurt w obrębie pisania zorientowanego na osobę twórcy rozumie pisanie jako akt społeczny usytuowany w konkretnym kontekście. Tekst jest nie tylko wyrazem osobistych przeżyć autora, ale także sytuacji społecznej i politycznej, w której powstał.

1.1.3. Modele pisania zorientowane na odbiorcę

Modele pisania zorientowane na odbiorcę czerpią z dorobku pragmatyzmu i pedagogiki krytycznej (Atkinson, 2018). Środek ciężkości przenosi się w nich z osoby twórcy na osobę odbiorcy. Rolą piszącego jest przekazanie treści w taki sposób, aby miała sens dla adresata i go zaangażowała. W tym rozumieniu pisanie jest aktem komunikacji, jako że ma charakter

interakcji pomiędzy nadawcą a odbiorcą. Komunikacja opiera się na negocjowaniu między tym, co twórca chce przekazać, a tym, jakie oczekiwania w tym zakresie ma czytelnik, który niekoniecznie jest tutaj realną jednostką, a może być adresatem stworzonym w wyobraźni piszącego odnośnie do konkretnego tekstu. W innym nurcie w obrębie tego modelu pisanie jest rozumiane jako konstrukt społeczny, w którym autor i czytelnik nie są tylko indywidualnymi osobami, a raczej członkami pewnej społeczności, a język nie jest jedynie sposobem na autoekspresję, a raczej środkiem, za pomocą którego jego użytkownicy tworzą i odbierają wspólną rzeczywistość, będąc jej uczestnikami. W tym znaczeniu tekst jest aktem komunikacji, wtedy kiedy zawiera wzorce i konwencje formalne charakterystyczne dla społeczności, dla której jest napisany. Jeszcze inny kierunek w modelu pisania zorientowanym na czytelnika, nazywany krytyczną analizą dyskursu, przedstawia Hyland (2009), objaśniając pisanie jako „władzę i ideologię”, gdzie dyskurs z jednej strony konstruuje rzeczywistość społeczną i polityczną, a z drugiej jest przez nie uwarunkowany. Centralnym założeniem tej teorii jest przekonanie, iż „interesy, wartości i relacje władzy w każdym kontekście instytucjonalnym i społeczno-historycznym odzwierciedlane są w sposobach, w jakie ludzie używają języka” (Hyland, 2009, s. 39). Pisanie nie jest jedynie końcowym produktem aktu tworzenia, to kontekst, w którym tekst jest tworzony, to nie tylko czynność jednostkowa, lecz także społeczna. Takie rozumienie tworzenia wypowiedzi pisemnej wpisuje się w perspektywę socjokulturową, gdzie języki są postrzegane jako media, za pośrednictwem których ludzie się komunikują, nawiązują stosunki towarzyskie, myślą i uczą dzięki korzystaniu z zasobów symbolicznych (np. słowa, wzorce interakcji) i materialnych (teksty) (Cumming, 2016).

Powyższe teorie i modele wniosły znaczący wkład w zrozumienie konceptu pisania w języku obcym (Cumming, 2016, s. 79–80). Modele zorientowane na tekst stanowiły początek zainteresowania tematyką i wyznaczyły pierwotne trendy w nauczaniu pisania (retoryka kontrastyczna) oraz wskazały, jakiego rodzaju wzorców uczyć piszących w języku obcym i jakich tekstów oczekiwać od nich (zwłaszcza) w specjalistycznych interakcjach pisemnych (podejście gatunkowe). Modele zorientowane na autora (szczególnie kognitywizm) umożliwiły zrozumienie procesu tworzenia wypowiedzi pisemnej oraz wyposażyły użytkowników języka obcego w narzędzia i strategie do efektywnego realizowania tego procesu. Wreszcie modele zorientowane na odbiorcę (m.in. perspektywa socjokulturowa) wyjaśniły, jak teksty są tworzone i rozumiane w różnych kontekstach społecznych.

Nadal jednak brakuje jednolitego konstruktu pisania w języku obcym, który stanowiłby przewodnik dla badań, nauczania oraz testowania. Grabe (2001) wskazuje na dwa potencjalne nurty teoretyczne – eksplanacyjny (wyjaśniający) i deskryptywny (opisowy). Pierwszy

kierunek to koncepcje, które zajmują się pisaniem w różnych kontekstach i zapewniają jego model, wyjaśniając hierarchiczną naturę pisania i przewidując czynności związane z tworzeniem wypowiedzi pisemnej, które mogłyby umożliwić standaryzację procedur w nauczaniu i testowaniu. Teorie opisowe bazują na istniejących badaniach, są ich syntezą, która ma prowadzić do wskazania cech wspólnych tekstów w języku obcym i ustalenia jednolitej nomenklatury oraz która ma wyznaczyć tok dalszych badań i zawierać wskazówki niezbędne w tworzeniu programów nauczania, opracowaniu form testowania i oceniania oraz codziennej pracy pedagogicznej. Atkinson (2010) proponuje z kolei wypracowanie teorii pisania „przez małe t”, która byłaby ściśle związana z praktyką pisania, obejmowała różnorodne sytuacje i doświadczenia oraz byłaby ukierunkowana na te środowiska, gdzie język angielski jest zaangażowany w rozpowszechnianie dóbr społecznych i władzy.

Reasumując, na podstawie przytoczonej analizy literatury dotyczącej modeli pisania w języku angielskim, można stwierdzić, że wielowymiarowa i wszechstronna koncepcja pisania w języku obcym powinna zawierać szereg elementów teoretycznych. Grabe (2001) wymienia wśród nich teorię języka, teorię wiedzy deklaratywnej i reprezentacji mentalnych, teorię przetwarzania językowego (pisemnego), teorię różnic indywidualnych, teorię socjolingwistyczną i teorię nauczania. Z uwagi na złożony charakter pisania w języku obcym dopiero połączenie tych elementów w jedną całość pozwoli na stworzenie w miarę kompletnego i wyczerpującego modelu.

1.3. Umiejętność komunikacji w piśmie w perspektywie europejskiej i polskiej polityki oświatowej

Teoretyczne modele pisania nie służą jedynie badaczom do prowadzenia studiów nad pisaniem w języku obcym. Są również punktem wyjścia w nauczaniu umiejętności pisania w edukacji formalnej, jako że nauczanie jest per se nie tylko czynnością praktyczną, ale ma również założenia teoretyczne, np. analizując nauczanie pisania oparte na procesie, Atkinson (2018) wskazuje na jego korzenie tkwiące w modelu pisania zorientowanym na odbiorcę. Teoria jest bowiem „narzędziem myślenia”, jak również „narzędziem działania” (Atkinson, 2018, s. 1) wprowadzającym myślenie o konkretnych zjawiskach w czyn, obserwując, jak abstrakcyjne konstrukty realnie działają, oraz dostosowując je do jeszcze lepszego funkcjonowania. To, co jest ważne w przypadku nauczania pisania w języku obcym, to fakt, że teorie nie powinny być abstraktami oderwanymi od rzeczywistości, a konstrukctami, które uwzględniają, co i jak poprzez pisanie chcą wyrazić konkretni nauczyciele i uczniowie

w określonych sytuacjach i warunkach (Cumming, 1998). Temu celowi mają służyć publikacje i formalne dokumenty stworzone na potrzeby szerszych (Unia Europejska) i węższych (Polska) społeczności.

1.3.1. Podejście komunikacyjne do pisania w języku obcym

W preambule *Podstawy programowej kształcenia ogólnego* (PP) z 2012 r. zapisano, iż „jednym z najważniejszych zadań liceum ogólnokształcącego i technikum jest rozwijanie kompetencji językowej i kompetencji komunikacyjnej stanowiących kluczowe narzędzie poznawcze we wszystkich dyscyplinach wiedzy. Istotne w tym zakresie jest łączenie teorii i praktyki językowej” (PP, 2012, s. 8). Na tej podstawie można stwierdzić, że nauka języka obcego ma umożliwić jego przyszłym użytkownikom efektywne funkcjonowanie w naturalnych sytuacjach komunikacyjnych.

W XX w. *kompetencja komunikacyjna* definiowana była zwykle w jej aspekcie socjolingwistycznym, tzn. jako umożliwiająca komunikacyjne działanie językowe jednostki, zgodne w normami społecznymi i językowymi odpowiednimi do danej sytuacji, statusu czy wieku rozmówców (Wilczyńska, 2002). W takim brzmieniu i rozumieniu Wilczyńska (2002) uznaje tę definicję za niezadowalającą, bowiem pomija ona takie istotne czynniki, jak strategie indywidualne, osobisty wymiar uczenia się i komunikacji, działania komunikacyjne i edukacyjne.

W XXI w. naczelną rolę aspektu społeczno-językowego zajął wymiar pragmatyczny, który został zaproponowany w *Europejskim Systemie Opisu Kształcenia Językowego* (ESOKJ, 2001). Opisana w nim kompetencja komunikacyjna nie jest niepodzielną całością, ale składa się z możliwych do wyodrębnienia elementów. Językowa kompetencja komunikacyjna jest w dokumencie sklasyfikowana w trzy kategorie – kompetencje lingwistyczne, socjolingwistyczne i pragmatyczne. Pierwsza grupa obejmuje wiedzę i umiejętności w obrębie systemowej wiedzy o języku, np. znajomość fonologii, morfologii, składni, leksyki czy semantyki (ESOKJ, 2001, s. 23), przy czym dla uczącego się języka obcego większe znaczenie ma sposób wewnętrznej organizacji tej wiedzy i talent do jej szybkiego przywoływania niż jej zasób i jakość. Kompetencje socjolingwistyczne dotyczą społecznego wymiaru komunikacji językowej (ESOKJ, 2001, s. 106) i są to m.in. wyznaczniki relacji społecznych, konwencje grzecznościowe, nośniki „mądrości ludowej”, rejestr wypowiedzi, dialekty i odmiany regionalne. Kompetencje pragmatyczne obejmują umiejętność funkcjonalnego użycia środków językowych i określają znajomość zasad budowania przekazu (kompetencja dyskursywna),

używania go do wypełnienia określonej funkcji komunikacyjnej (kompetencja funkcjonalna) oraz porządkowania go (znajomość schematów) (ESOKJ, 2001, s. 24).

Odnosnie do umiejętności pisania, kompetencje językowa, komunikacyjna i kulturowa łączą się, tworząc kompetencję tekstową, która w praktyce oznacza umiejętność tworzenia i odbierania (kodowania i odkodowania) tekstów oraz zdolność rozróżniania gatunków tekstów, które de facto stanowią kulturowo i historycznie ukształtowane wypowiedzi oraz są ujęte w społeczne konwencje, tak aby kształtowały sposób językowego komunikowania się (Tabisz, 2006, s. 65). Kompetencja tekstotwórcza jest częścią kompetencji komunikacyjnej ze względu na swoją funkcję kreatywną, czyli możliwość konstruowania złożonych wypowiedzi tekstowych (Nocoń, 2012, s. 24). W wyniku procesu tworzenia tekstu powstaje wypowiedź, która cechuje się określoną strukturą (kompozycją), ma typowe właściwości językowo-stylistyczne oraz posiada wyraźne tło pragmatyczne (Trysińska, 2021, s. 423). Tekst w perspektywie komunikacyjnej uznaje się za zdarzenie komunikacyjne, co oznacza, że za pośrednictwem tekstów można działać, wpływając na otaczającą rzeczywistość (Kłakówna, 2016, s. 376). Wypowiedź pisemna nie jest więc tu traktowana wyłącznie z perspektywy końcowego produktu, ale podkreśla się jej aspekty komunikacyjne, m.in. realizowanie różnych funkcji i celów, zwracanie się do odmiennych adresatów, dostosowanie do określonej sytuacji czy funkcjonalne stosowanie środków językowych (Nocoń, 2020, s. 43).

W komunikacyjnym podejściu do pisania w języku obcym podkreśla się wagę autentyczności celu pracy pisemnej oraz jej odbiorców. Jak wskazuje Reid (1993, s. 39), względem ogólnych założeń komunikacyjnego sposobu nauczania oznacza to, że materiały do nauczania pisania mają pochodzić z autentycznych źródeł, tj. uczniowie powinni mieć możliwość pracy z realnymi wypowiedziami pisemnymi innych użytkowników języka obcego – ceni się tutaj szczególnie technikę wzajemnej recenzji (*peer review*), gdzie uczący czytają wypracowania rówieśników, znajdują i poprawiają w nich błędy, ale też oceniają je pod względem treści, kompozycji, spójności i logiki czy bogactwa językowego i poprawności językowej. Waga etapu poprawy czy recenzji (*review*) akcentowana jest we współczesnych podejściach do nauczania umiejętności pisania, zwłaszcza w popularnym obecnie rozumieniu pisania jako procesu. Analiza rzeczywistych prac pisemnych podczas zajęć językowych nadaje owym zajęciom sens i celowość, a tekst wyjściowy staje się dla osoby piszącej bazą, zapewnia potrzebne środki językowe, struktury gramatyczne, składniowe, interpunkcyjne czy ortograficzne, ukazuje poprawne rozwiązania kompozycyjne. Pogłębione studiowanie prac wyjściowych oraz ich restrukturyzacja mają niebagatelny wpływ na przyrost wiedzy i umiejętności oraz rozwój kompetencji komunikacyjnej, ponieważ ułatwiają zapamiętywanie

informacji, pozwalają uczącym się na zaznajomienie się i oswojenie z wymaganiami konstrukcyjnymi poszczególnych gatunków, co w rezultacie sprzyja tworzeniu samodzielnych prac. Tematyka wypowiedzi pisemnych ma być umieszczona w kontekście wspólnym dla danej grupy uczących się – powinni oni wyrażać swoje opinie dotyczące zagadnień, o których słyszą czy czytają na co dzień. Dobór stosownej tematyki, korzystanie z autentycznych źródeł, pragmatyzm i osadzenie tematu wypowiedzi w konkretnej sytuacji mają służyć realnym potrzebom uczniów, którzy znajdują się w centrum procesu kształcenia językowego. Tworzenie prac pisemnych wydaje się mieć większy wpływ na rozwój kompetencji komunikacyjnej niż formułowanie wypowiedzi ustnych (Iluk, 2012, s. 19). Po pierwsze, w przeciwieństwie do zadań oralnych, które są bardziej pasywne i polegają na słuchaniu innych uczących się lub nauczyciela, zadania pisemne aktywizują każdego ucznia z osobna. Po drugie, dzięki rozłożeniu w czasie ćwiczenia pisemne umożliwiają piszącym dokładne przekazywanie myśli i intencji oraz precyzyjne generowanie tekstu.

1.3.2. Umiejętność komunikacji pisemnej w języku obcym w *Europejskim Systemie Opisu Kształcenia Językowego* (ESOKJ)

Jednym z wariantów podejścia komunikacyjnego, które Rada Europy postuluje w swojej najważniejszej publikacji dotyczącej uczenia się i nauczania języków obcych, jest podejście zadaniowe. W *Europejskim Systemie Opisu Kształcenia Językowego* (ESOKJ, 2001) podejście zadaniowe określa się jako

posługiwanie się językiem, w tym także uczenie się języka, obejmuje działania podejmowane przez uczestników życia społecznego, którzy – jako osoby indywidualne – posiadają i stale rozwijają swoje kompetencje zarówno ogólne, jak i językowe kompetencje komunikacyjne. Posługując się tymi kompetencjami, podejmują oni określone działania językowe. Uwzględniając uwarunkowania i ograniczenia wynikające z danego kontekstu, uruchamiają pewne procesy językowe, które pozwalają rozumieć lub tworzyć teksty dotyczące tematów z określonych sfer życia. Stosują przy tym strategie najbardziej odpowiednie dla wykonania danego zadania (s. 20).

Taki model uczenia się i nauczania języka obcego ma kilka ważnych implikacji. Użytkownicy języka postrzegani są jako aktywni członkowie określonej wspólnoty społecznej, mający do wykonania pewne zadania językowe i pozajęzykowe uwarunkowane konkretnym kontekstem środowiskowym i sytuacyjnym. Choć same akty mowy są przejawem działań sensu stricto językowych, o ich pełnym znaczeniu stanowi szerszy kontekst społeczny, w którym są prowadzone. *Działanie językowe* rozumienie jest w publikacji jako „zastosowanie językowych kompetencji komunikacyjnych w konkretnej sferze życia do stworzenia bądź zrozumienia

jednego lub więcej tekstów w celu wykonania danego zadania” (ESOKJ, 2001, s. 20); *zadanie* to z kolei „każde celowe działanie, uważane za konieczne, by rozwiązać jakiś problem, wypełnić zobowiązanie lub zrealizować dążenie” (ESOKJ 2001, s. 21). Definicja podejścia działaniowego zawiera wszelkie elementy, które akcentuje podejście komunikacyjne – działania językowe mają być osadzone w szerszym kontekście społecznym i sytuacyjnym, mają być celowe i pragmatyczne, a więc nastawione na realizowanie założeń realnej komunikacji życia codziennego, oraz koncentrują się na uczniu i jego potrzebach, jako że to uczący się jest aktywnym uczestnikiem porozumiewania się.

W ESOKJ pisanie jest, obok mówienia, uznawane za działanie produktywne, w którym użytkownik języka obcego tworzy tekst skierowany do jednego lub więcej odbiorców. Kreowanie tekstu wymaga od uczącego się zastosowania umiejętności poznawczych (organizacja wypowiedzi), lingwistycznych (sformułowanie wypowiedzi) oraz sprawności manualnej (zapisanie tekstu). W obrębie produkcji uczący się powinien umieć używać języka obcego w sposób kreatywny i interpersonalny, a także oceniający, nastawiony na wymianę i rozwiązywanie problemów. Publikacja CEFR *Companion Volume* (2020), stanowiąca poszerzenie i aktualizację ESOKJ z 2001 r., jako przykłady wypowiedzi pisemnych w kategorii pisania kreatywnego podaje m.in. fragmenty z pamiętnika, wiersze, krótkie biografie, opisy czy teksty narracyjne. W zakresie raportów i esejów uczeń powinien umieć tworzyć wszystko – od prostych plakatów po rozprawy akademickie, w których uwzględnia zalety i wady, opisuje studium przypadku czy rozwiązuje problem.

CEFR *Companion Volume* (2020, s. 75) szczegółowo opisuje umiejętności uczącego się w zakresie kształtowania wypowiedzi pisemnych na poszczególnych poziomach znajomości języka. Uczeń na początku edukacji językowej (pre-A1, A1) potrafi pisać pojedyncze wyrazy i zdania, często z wykorzystaniem słownika. Na kolejnych poziomach (A2, B1) potrafi łączyć je w niezłożone teksty za pomocą podstawowych spójników, zwykle na tematy związane z jego zainteresowaniami. Na poziomach najwyższych (B2, C1, C2) konstruuje już teksty o bardziej abstrakcyjnej problematyce, wyraża swoje opinie i je argumentuje, wyciąga wnioski, dba o spójność i logikę.

Pisanie w języku obcym, oprócz produkcji, obejmuje interakcję, w której zawierają się przekazywanie i wymiana notatek czy wiadomości, prowadzenie korespondencji, negocjowanie treści tekstów (np. umów, komunikatów) oraz uczestnictwo w konferencjach za pośrednictwem Internetu (*online* i *offline*) (ESOKJ, 2001). Publikacja podaje skalę ogólnych umiejętności w zakresie interakcji pisemnej dla każdego poziomu biegłości językowej (ESOKJ, 2001, s. 80). Na poziomach najniższych (A1, A2) uczeń powinien umieć tworzyć proste

pozdrowienia i bardzo proste listy nieformalne wyrażające podziękowania lub przeprosiny. Na kolejnych poziomach (B1, B2) uczący się potrafi pisać listy prywatne, w których, z podaniem pewnych szczegółów, opisuje doświadczenia i wydarzenia, uwzględnia informacje i opinie na tematy abstrakcyjne oraz komentuje wiadomości przekazane przez korespondenta. Na poziomach najwyższych (C1, C2) użytkownik języka umie precyzyjnie wyrażać swoje poglądy i uczucia w listach prywatnych, posługując się przy tym żartami i aluzją.

Zawarte w ESOKJ (2001) informacje mają na celu wskazanie tego, co uczący się powinni opanować, aby efektywnie uczestniczyć w działaniach komunikacyjnych w języku obcym, oraz jak można im pomóc to osiągnąć. Uczestnictwo w komunikacji ma użytkownikom języka obcego zapewnić nabycie koniecznych kompetencji (jak wspomniano wcześniej, są to kompetencje ogólne i językowe kompetencje komunikacyjne), umiejętność uaktywnienia tych kompetencji w działaniu oraz sprawność stosowania strategii niezbędnych do uaktywnienia tych kompetencji. Publikacja ma uczącym się ułatwić proces przyswajania języka obcego, ukazując możliwości w zakresie wyboru celów dydaktycznych, materiałów czy metod pracy w zależności od ich potrzeb. Dla nauczycieli ESOKJ (2001) stanowi źródło wiedzy w zakresie umiejętności, które uczniowie powinni opanować na każdym poziomie biegłości językowej, oraz zapewnia wskazówki i wsparcie w procesie przygotowywania konspektów lekcji, konstruowania testów i ich oceniania.

1.3.3. Umiejętność komunikacji pisemnej w języku obcym w *Podstawie programowej kształcenia ogólnego. Język obcy nowożytny*

Jak zasygnalizowano wyżej, fundamentalnym celem kształcenia w zakresie uczenia się i nauczania języka obcego nowożytnego zapisanym w *Podstawie programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego i technikum* (2012) jest efektywne porozumiewanie się w języku obcym, zarówno w piśmie, jak i w mowie. Język obcy ma stanowić narzędzie, które zapewni uczniom osiągnięcie założonych przez nich zamysłów komunikacyjnych, właściwych dla określonej sytuacji komunikacyjnej, a więc zależnych od kontekstu, miejsca i odbiorcy. Wymienione w dokumencie wymagania ogólne i szczegółowe zakładają, że uczeń będzie realizował przewidziane przezeń cele nie tylko kierując się motywacją zewnętrzną, a więc np. koniecznością zdania egzaminu czy znalezieniem pracy, ale też motywacją wewnętrzną, taką jak wyjazd w celach turystycznych lub rozmowa ze znajomym z zagranicy, bowiem opisany w podstawie programowej zasób środków językowych (leksykalnych i gramatycznych) oraz wiadomości i umiejętności na wybranym etapie edukacyjnym mają

umożliwić uczącym się skuteczne porozumiewanie się w rzeczywistości szkolnej i pozaszkolnej. Jednocześnie efektywne porozumiewanie się w języku obcym nie jest w dokumencie rozumiane jako przekazanie komunikatu w jakiegokolwiek formie, tzn. z brakiem dbałości o styl, precyzję, bogactwo czy poprawność wypowiedzi – w trakcie kształcenia językowego uczeń powinien dążyć do uzyskania coraz wyższego zaawansowania w zakresie jasności wyrażania swoich intencji oraz coraz wyższego poziomu poprawności lingwistycznej.

Podstawa programowa kształcenia ogólnego w zakresie uczenia się i nauczania języków obcych nowożytnych na poziomie podstawowym (s. 15) wymienia następujące wymagania ogólne: znajomość środków językowych, rozumienie wypowiedzi, tworzenie wypowiedzi, reagowanie na wypowiedzi oraz przetwarzanie wypowiedzi. Wymagania szczegółowe precyzują, jakie umiejętności powinien opanować uczeń przygotowujący się do matury podstawowej z języka angielskiego.

W zakresie tworzenia wypowiedzi pisemnych (s. 17) uczeń powinien być w stanie utworzyć proste, spójne i logiczne teksty, m.in. notatkę, ogłoszenie, zaproszenie, życzenia, wiadomość tradycyjną i tekstową, kartkę pocztową, historyjkę, list prywatny, e-mail czy wpis na blogu. W ramach swojej wypowiedzi zdający egzamin musi umieć opisywać ludzi, zwierzęta, rzeczy, miejsca, zjawiska, upodobania; opowiadać o czynnościach i doświadczeniach z przeszłości i teraźniejszości; przedstawiać fakty, intencje, marzenia, wady i zalety, sposób postępowania; wyrażać emocje, opinie i poglądy, pewność i przypuszczenie, stosując właściwe zasady komponowania tekstów oraz styl wypowiedzi adekwatny do sytuacji.

W zakresie reagowania w formie prostej wypowiedzi (s. 19) pisemnej uczeń powinien umieć m.in. przedstawić siebie i innych; uzyskiwać i przekazywać informacje; wyrażać opinie i pytać o nie; zapraszać i odpowiadać na zaproszenie; proponować i przyjmować lub odrzucać propozycje; pytać o pozwolenie i go udzielać lub odmawiać; wyrażać prośby i na nie reagować, stosując odpowiednie zwroty i formy grzecznościowe oraz styl wypowiedzi dobrany do odbiorcy.

Tekst dokumentu precyzuje zakres wiedzy i umiejętności, które uczeń powinien posiadać na etapie edukacji w szkole ponadgimnazjalnej (PP, 2012, s. 19–20). Po pierwsze, powinien mieć podstawową wiedzę o krajach, które posługują się danym językiem obcym nowożytnym, oraz być świadomym podobieństw i różnic pomiędzy kulturą własną a obcą. Uczący się powinien również potrafić samodzielnie pracować nad językiem oraz dokonywać samooceny własnych umiejętności, jak również współdziałać w grupie. Użytkownik języka powinien sprawnie korzystać ze źródeł obcojęzycznych, w tym także za pomocą technologii informacyjno-

komunikacyjnych. Ponadto uczeń powinien stosować strategie komunikacyjne i kompensacyjne oraz posiadać świadomość językową.

Rolą nauczyciela każdego przedmiotu jest wspomaganie ucznia w jego rozwoju intelektualnym, wyposażenie go w umiejętność samodzielnego wyszukiwania i selekcji informacji, wychowanie do właściwego odbioru i wykorzystania środków masowego przekazu oraz kształtowanie postaw prozdrowotnych i obywatelskich. Nauczyciel języka obcego nowożytnego powinien wykorzystywać język obcy nie tylko w przypadku treści swoistych dla nauczanego przedmiotu, ale również do interakcji w zespole klasowym. Powinien stosować takie zadania językowe, które będą sprzyjać nie tylko realizacji celów edukacyjnych i komunikacyjnych, lecz także uświadomią uczniom znaczenie języka obcego w rozmaitych sytuacjach życia społecznego (np. w przyszłej pracy). Nauczyciele na lekcji powinni używać autentycznych materiałów źródłowych, w tym z użyciem technologii informacyjno-komunikacyjnych (np. tablicy interaktywnej). Pedagodzy powinni zachęcać uczniów do samodzielnej pracy z wykorzystaniem książek w języku obcym, filmów, piosenek czy zasobów Internetu. Wreszcie ich rolą jest rozwijanie podczas lekcji wrażliwości międzykulturowej oraz postawy otwartości i tolerancji.

1.3.4. Wymagania egzaminacyjne na egzaminie maturalnym z języka angielskiego na poziomie podstawowym (2015–2022)

Zakres wymagań sprawdzanych na egzaminie maturalnym z języka angielskiego na poziomie podstawowym (2015–2022) zawarty jest w *Informatorze o egzaminie maturalnym* przygotowanym przez Centralną Komisję Egzaminacyjną przy współpracy z Okręgowymi Komisjami Egzaminacyjnymi (dalej zwany *Informatorem*).

W obszarze tworzenia wypowiedzi pisemnej dokument przytacza pozycje z podstawy programowej dotyczące rodzaju i tematyki tekstów oraz precyzuje formy wypowiedzi, które uczeń powinien umieć utworzyć. Na poziomie podstawowym są to: tekst użytkowy (np. list w formie tradycyjnej albo elektronicznej [e-mail], wiadomość umieszczana na blogu lub forum internetowym) z elementami np. opisu, relacjonowania, uzasadniania opinii, w tym przedstawiania zalet i wad różnych rozwiązań i poglądów. Polecenie do zadania na tworzenie wypowiedzi pisemnej podane jest w języku polskim, a w jego treści znajdują się cztery elementy, które uczący się powinien rozwinąć. *Informator* definiuje również kryteria oceniania wypowiedzi pisemnej (o czym będzie mowa w dalszej części rozdziału) oraz wymagany poziom biegłości językowej według ESOKJ. Uczeń przystępujący do egzaminu maturalnego

z języka angielskiego na poziomie podstawowym powinien osiągnąć poziom biegłości językowej B1. Oznacza to, że uczący się powinien potrafić wyraźnie zasygnalizować kolejność chronologiczną w tekście narracyjnym; napisać prostą recenzję filmu, książki lub programu telewizyjnego, używając ograniczonego zakresu języka; pisać proste, szczegółowe opisy na szereg znanych mu tematów z zakresu jego zainteresowań; pisać relacje z doświadczeń, opisując uczucia i reakcje w prostym, połączonym tekście; napisać opis wydarzenia, niedawnej podróży – prawdziwej lub wymyślonej – oraz opowiedzieć historię.

Reasumując, opisane wyżej informacje dotyczące pisania w języku obcym zawarte w podstawowych publikacjach i dokumentach europejskiej i polskiej polityki oświatowej, oprócz charakterystyki umiejętności pisania w języku obcym oraz przedstawienia wymagań, jakie uczący powinni spełniać na poszczególnych poziomach biegłości językowej w tym obszarze czy w zakresie kryteriów egzaminacyjnych (np. egzamin maturalny z języka angielskiego na poziomie podstawowym), uwzględniają również strategie, których wykorzystanie ma użytkownikom języka obcego pomóc w realizacji celów komunikacyjnych. Na podstawie dokonanej analizy publikacji i dokumentów w koncepcji niniejszych badań określono, jaką wiedzę i umiejętności w zakresie tworzenia i reagowania pisemnego powinien posiadać uczeń szkoły ponadgimnazjalnej przystępujący do egzaminu maturalnego z języka angielskiego na poziomie podstawowym oraz jakim poziomem biegłości językowej według ESOKJ powinien się charakteryzować, a także zdefiniowano kryteria oceny wypowiedzi pisemnej.

1.4. Strategie pisania w języku angielskim jako języku obcym

Dąbrowska i Dąbrowska (2022) podkreślają, że „nauczanie pisania, czyli pomaganie uczniom w rozwijaniu umiejętności pisania i stawaniu się w tym coraz lepszym, wiąże się z koniecznością wspierania uczniów w rozwijaniu odpowiednich strategii, które mogą wspomóc i ułatwić sam proces pisania” (s. 141-142).

Punktem wyjścia do prowadzenia badań nad strategiami językowymi, w tym strategiami pisania, była obserwacja jednostkowych cech i zachowań uczniów uzdolnionych, które poprzez charakterystyczne dla siebie działania byli w stanie uefektywnić proces uczenia się języka obcego (Jaroszewska i in., 2021, s. 45). Dalsze studia dotyczące tej problematyki wskazały, że odpowiednio przeprowadzony trening strategiczny pozwala na jeszcze bardziej skuteczne użycie strategii, co w rezultacie prowadzi do osiągnięcia lepszych wyników w nauce języka

obcego (dotyczy to zarówno uczniów o większych, jak i o mniejszych uzdolnieniach językowych). Jaroszewska i in. (2021) konkludują, że

strategie są nie tylko mentalnymi procesami, lecz mogą mieć również charakter fizyczny, a zatem można je obserwować. Uczący się często wykorzystują je w sposób celowy, elastyczny i twórczy; łącząc je ze sobą w różny sposób, np. w ciągu działań, w określonych celach, aby sprostać swoim potrzebom edukacyjnym. Strategii można się nauczyć. To uczący się, w zależności od danej sytuacji, decyduje, jaką strategię powinien wybrać (s. 45).

Oxford (1990), mówiąc o strategiach uczenia się języka obcego, podkreśla, że są to określone zachowania podejmowane przez uczącego się, aby przyswajanie języka obcego było łatwiejsze, szybsze, przyjemniejsze i skuteczniejsze. Najważniejszą cechą strategii uczenia się (Oxford 1990, s. 9) jest orientacja na podstawowy cel, którym jest osiągnięcie kompetencji komunikacyjnej. Oxford (1990, s. 14–15) dzieli strategie uczenia się języka obcego na bezpośrednie mające na celu radzenie sobie z nowymi treściami językowymi i pośrednie służące ogólnemu zarządzaniu i posługiwaniu się językiem. Wśród bezpośrednich wymienia strategie kognitywne (zrozumienie i wytwarzanie języka), kompensacyjne (posługiwanie się językiem pomimo braków w wiedzy) i pamięciowe (zapamiętywanie i odzyskiwanie informacji), a wśród pośrednich – społeczne (interakcja z innymi uczącymi się), afektywne (kontrolowanie emocji) i metakognitywne (koordynowanie procesu uczenia się).

W innej klasyfikacji Cohen i Henry (2020) proponują podział na strategie uczenia się języka (*language learning strategies*) oraz strategie posługiwania się językiem (*language use strategies*). Pierwsza kategoria odnosi się do tych zachowań uczniów, które są przez nich wykorzystywane w celu poprawy wiedzy i zrozumienia języka obcego. Druga grupa odwołuje się do sposobów posługiwania się opanowanymi treściami językowymi. W ich obrębie mówi się o strategiach odświeżania informacji, które uczący wykorzystują do przywoływania nabytej wiedzy i umiejętności; strategiach próby, które są używane do ćwiczenia docelowych struktur językowych; strategiach komunikacyjnych służących przekazywaniu istotnych i zrozumiałych dla odbiorcy informacji oraz strategiach ukrycia do stworzenia pozorów posiadania umiejętności językowych po to, aby nie wyglądać na nieprzygotowanego czy nieinteligentnego.

Jaroszewska i in. (2021) reasumują, iż aby dane działanie użytkownika języka obcego można było uznać za strategię, powinno uwzględniać możliwość wyboru, być serią czynności podejmowanych przez ucznia, bazować na wiedzy oraz wpływać na zwiększanie skuteczności opanowania języka obcego oraz posługiwania się nim.

Congjun (2005) na podstawie analizy prac dotyczących strategii pisania w języku obcym (od roku 1987 do czasów mu współczesnych) zaproponował ich ogólną klasyfikację (tabela 2).

Tabela 2*Taksonomia strategii pisania w języku obcym*

Strategie pisania	Podstrategie	Przypuszczenia (dotyczące celu użycia)
Strategie retoryczne	Organizacja Użycie języka ojczystego Formatowanie/modelowanie Porównanie	Wstęp/rozwińnięcie/zakończenie Tłumaczenie na język obcy Rozważania nt. gatunków Różne konwencje retoryczne
Strategie metakognitywne	Planowanie Monitorowanie Ocenianie	Skoncentrowanie się na określonej kwestii Identyfikowanie problemów Rewidowanie celów i tekstów
Strategie kognitywne	Generowanie pomysłów Poprawianie Przerabianie Wyjaśnianie Odzyskiwanie Wypróbowanie Podsumowanie	Powtarzanie, wprowadzanie, wnioskowanie itp. Wprowadzanie zmian do planu i tekstu Rozwijanie treści Usuwanie niejasności Wydobywanie informacji z pamięci Wypróbowanie pomysłów i środków językowych Syntezowanie danych
Strategie komunikacyjne	Unikanie Ograniczanie Wyczucie odbiorców	Unikanie problemów Wycofywanie się w obliczu problemów Przewidywanie reakcji odbiorców
Strategie społeczne/afektywne	Korzystanie ze źródeł Informacja zwrotna Wyznaczanie celów Odpoczynek/odroczenie	Odwoływanie się do źródeł Otrzymywanie wsparcia od nauczyciela/rówieśników Rozłożenie ciężaru zadania Ograniczenie lęku

Źródło: Congjun, 2005, s. 10.

Na podstawie informacji zamieszczonych w tabeli 2 można stwierdzić, że strategie retoryczne to takie wybory uczących się, które służą im do porządkowania i przedstawiania swoich intencji w konwencjach pisania, które są akceptowalne dla rodzimych użytkowników języka. Aby osiągnąć ten cel, uczący się muszą czasami posiłkować się swoim językiem ojczystym, tłumacząc pomysły na język obcy. Strategie kognitywne i metakognitywne są związane z procesem kreowania wypowiedzi pisemnej od etapu generowania pomysłów po fazę oceny ostatecznej wersji tekstu. Strategie komunikacyjne wykorzystywane są przez piszących w celu wyrażenia zamysłów w jak najbardziej efektywny sposób. Strategie społeczne dotyczą interakcji z innymi ludźmi, zarówno nauczycielem i rówieśnikami, jak i potencjalnymi (założonymi) odbiorcami tekstów. W obrębie strategii afektywnych znajdują się te rozwiązania, które służą uczącym się do ograniczenia lęku językowego (w tym wypadku lęku przed pisaniem).

Leki (1995, s. 247–253), na podstawie badania jakościowego, w którym przeprowadziła wywiady z pięcioma studentami uczącymi się języka angielskiego jako obcego, wyodrębniła dziesięć najczęściej stosowanych przez nich strategii pisania w języku angielskim. Pierwsza kategoria to strategie wyjaśniające, które uczący się wykorzystują, aby upewnić się, czy właściwie zrozumieli polecenie na tworzenie wypowiedzi pisemnej. Uczniowie zwykle rozwiewają swoje wątpliwości, konsultując się z nauczycielem i/lub rówieśnikami. Kolejny typ strategii to strategie skupienia, których użytkownicy języka obcego używają, aby skoncentrować się na zadaniu; w węższym sensie, czytając kilkakrotnie polecenie i wypisując jego główne zagadnienie, a w szerszym, zapoznając się z literaturą na temat danej kwestii i znajdując obszary dotychczas w niej niezbadane. Ponadto uczący się podczas pisania opierają się na uprzedniej wiedzy i doświadczeniach w zakresie pisania w języku obcym, aby zwiększyć skuteczność aktualnej pracy. Dodatkowo, by zrekompensować braki w obszarze języka obcego, korzystają z zasobów języka ojczystego i jego kultury. Poza tym dostosowują strategie pisania, robiąc użytek z bieżącego doświadczenia lub informacji zwrotnej, którą oni sami lub ich rówieśnicy otrzymują od nauczyciela. Oprócz tego piszący w języku obcym poszukują modeli do swoich wypowiedzi w dostępnych im źródłach (np. w podręcznikach). Kolejną istotną strategią pisania w języku obcym jest korzystanie z wiedzy zdobytej w ciągu całego cyklu uczenia się języka obcego. Podczas pisania uczący się również odnoszą się do wymagań nauczyciela, akceptując je (np. w celu spełnienia jego oczekiwań lub zadowolenia go) lub odrzucając (np. gdy uznają swoje rozwiązanie za bardziej logiczne). Ostatnią grupę strategii stanowią strategie radzenia sobie z trudnościami wynikającymi z obciążenia uczniów zajęciami, bieżącą pracą, wymogów konkretnego polecenia czy problemów życia codziennego.

Gordon (2008) przeprowadziła wywiady jakościowe z dwójgim uczących się z Nowej Zelandii w wieku 16 i 23 lat, aby nakreślić obraz dobrego ucznia w zakresie pisania w języku angielskim. W obszarze strategii kompetentni użytkownicy języka pisanego najczęściej wykorzystywali te techniki, które umożliwiły im radzenie sobie z niepewnością dotyczącą wymogów zadania, sposobów wyrażenia własnych pomysłów oraz braku wiary we własne umiejętności językowe, co jest cechą zidentyfikowaną przez badaczy (Naiman i in., 1978) jako właściwość charakteryzująca dobrego ucznia.

Strategie pisania w języku obcym są również opisane w najważniejszych publikacjach europejskiej polityki oświatowej (ESOKJ, 2001) i dokumentach polskiego prawa oświatowego (PP, 2012). W ESOKJ (2001) wymienione są odnośnie do poszczególnych faz tworzenia tekstu – planowania, wykonania, oceny i korekty. Stadium planowania zakłada ćwiczenie wypowiedzi (świadome przygotowanie się do pisania), korzystanie z wiedzy źródłowej (np. posiłkowanie się słownikami czy sięganie po pomoc innych osób), branie pod uwagę adresatów (dopasowanie wypowiedzi do odbiorców, tak aby osiągnąć zamierzony efekt), dostosowanie zadania (ograniczenie się do skromniejszej realizacji zadania w przypadku braku odpowiednich środków językowych lub realizacja zadania w większej skali niż zasoby językowe ucznia na to pozwalają) oraz dostosowanie przekazu (jak najbardziej precyzyjne wyrażenie swoich intencji z wykorzystaniem dostępnych narzędzi). Podczas wykonania zadania ucący wykorzystują strategię kompensacji (np. omówienie, przybliżenie, tworzenie nieistniejących słów, użycie opanowanych pamięciowo wyrażen, dosłowne tłumaczenie), strategię budowania na uprzedniej wiedzy (odwoływanie się do znanych wyrażen czy chwytów przy konstruowaniu nowego jakościowo tekstu) oraz strategię wypróbowywania (wykorzystywanie niezbyt dobrze jeszcze opanowanych sformułowań czy struktur, aby sprawdzić, czy w danej wypowiedzi zadziałają). Po napisaniu pracy autor poddaje ją ocenie, monitorując jej skuteczność. Oceny wypowiedzi pisemnej dokonuje sam ucący się, sprawdzając ją pod kątem językowym, stylistycznym czy komunikacyjnym. Ostateczną fazą tworzenia tekstu jest korekta – sprawdzając pracę, autor dostrzega swoje błędy i poprawia je.

Celem pisania jest interakcja z adresatem tekstu. Wzajemne oddziaływanie w komunikacji pisemnej w ESOKJ (2001) obejmuje m.in. przekazywanie i wymianę notatek czy wiadomości w sytuacji, gdy interakcja ustna nie jest możliwa, prowadzenie korespondencji czy negocjowanie tekstów umów, kontraktów, komunikatów dotyczących sformułowań i wymiany wstępnych szkiców, poprawek i korekt czy uczestnictwa w konferencjach komputerowych online lub offline. Pisanie wymaga także zastosowania strategii mediacyjnych, wśród których znajdują się: tłumaczenie dokładne, tłumaczenie literackie, streszczanie najważniejszych treści

w obrębie języka drugiego lub między pierwszym a drugim językiem, parafrazowanie. Na poziomie biegłości językowej B1 (wymaganym od zdających na egzaminie maturalnym z języka angielskiego na poziomie podstawowym) w zakresie planowania uczeń powinien umieć ćwiczyć i wypróbowywać nowe kombinacje i wyrażenia, prosząc o opinie, oraz opracować sposób przekazania głównych punktów, które chce zawrzeć, wykorzystując wszelkie dostępne zasoby i ograniczając przekaz do tego, co jest w stanie sobie przypomnieć, lub znaleźć środki wyrazu (CEFR *Companion Volume*, 2018, s. 78). W obszarze strategii kompensacji uczeń powinien potrafić określić cechy konkretnego przedmiotu czy zjawiska, dla którego nie pamięta słowa; przekazać znaczenie, kwalifikując słowo oznaczające coś podobnego; użyć prostego słowa oznaczającego coś podobnego do koncepcji, którą chce przekazać, oraz przekształcić słowo w języku ojczystym, tak aby przypominało w swojej formie wyraz w języku obcym (CEFR *Companion Volume*, 2018, s. 79). W sferze strategii monitorowania i korygowania uczący się powinien potrafić poprawić błędy w użyciu czasów lub leksyki, które prowadzą do nieporozumień, pod warunkiem że rozmówca wskaże, gdzie znajduje się błąd; poprosić o potwierdzenie poprawności zastosowanej formy oraz zacząć od nowa, stosując inną taktykę, gdy nastąpi niepowodzenie w komunikacji (CEFR *Companion Volume*, 2018, s. 80).

Nawiązanie do strategii pisania znajduje się również w podstawie programowej (PP, 2012, s. 25). Dokument wymienia dwa typy strategii pisania w języku obcym, które mogą wspomóc uczącego się w tworzeniu wypowiedzi pisemnej. Są to strategie komunikacyjne (np. domyślanie się znaczenia wyrazów z kontekstu, identyfikowanie słów kluczy lub internacjonalizmów) i strategie kompensacyjne, w przypadku gdy użytkownik języka obcego nie zna lub nie pamięta wyrazu (np. upraszczanie formy wypowiedzi, zastępowanie innym wyrazem, opis, wykorzystywanie środków niewerbalnych).

Reasumując, na podstawie przytoczonej literatury można stwierdzić, że użytkownicy języka angielskiego jako języka obcego używają szeregu strategii językowych, by zagwarantować skuteczność pisemnej komunikacji językowej. Niektóre strategie służą realizacji głównych celów interakcji, inne mają za zadanie rekompensować braki w wiedzy czy umiejętnościach językowych, jeszcze inne wykorzystywane są przez uczniów, aby monitorować, korygować i oceniać własną pracę.

1.5. Nauczanie i uczenie się umiejętności pisania w języku angielskim jako języku obcym

Jak już zasygnalizowano wcześniej, aby opanować sztukę pisania, użytkownik języka powinien posiadać odpowiedni zasób słownictwa i mieć znajomość określonych struktur gramatycznych, umieć poprawnie stosować zasady interpunkcji i ortografii, znać konwencje kompozycyjne i orientować się w danej tematyce (Hedge, 2005, s. 10). Oznacza to konieczność wypracowania odpowiednich metod kształcenia umiejętności pisania w języku obcym.

W zależności od tego, na co zorientowane jest pisanie w języku angielskim jako języku obcym (na tekst, autora lub odbiorcę), wokół tego koncentruje się nauczanie i uczenie się pisania (tabela 3).

Tabela 3

Główne modele nauczania pisania w języku angielskim jako języku obcym

Model teoretyczny	Orientacja	Nacisk	Cel	Główne techniki pedagogiczne
Model zorientowany na tekst	Struktura <i>/produkt</i>	Forma językowa	<ul style="list-style-type: none"> poprawność językowa słownictwo biegłość w języku obcym 	Uzupełnianie luk, substytucja, unikanie błędów
	Funkcja	Użycie języka	<ul style="list-style-type: none"> wzorce organizacji akapitów i tekstu 	Swobodne pisanie, pisanie paralelne, materiał wizualny
Model zorientowany na autora	Ekspresja	Piszący	<ul style="list-style-type: none"> kreatywność samoodkrywanie 	Dzienniki, informacja zwrotna od rówieśników, czytanie
	<i>Proces</i>	Piszący	<ul style="list-style-type: none"> sposób wykonania 	Burza mózgów, planowanie, pisanie na brudno, praca w parach i grupach
Model zorientowany na odbiorcę	Treść	Tematyka	<ul style="list-style-type: none"> pisanie poprzez odpowiednią treść i czytanie 	Czytanie, prace badawcze i projektowe

Model teoretyczny	Orientacja	Nacisk	Cel	Główne techniki pedagogiczne
	<i>Gatunek</i>	Tekst i kontekst	<ul style="list-style-type: none"> • struktura konkretnych typów tekstów 	Budowanie świadomości w obrębie retoryki

Źródło: Hyland, 2003, s. 23.

Jak wskazują informacje zamieszczone w tabeli 3, nauczanie i uczenie się pisania może koncentrować się wokół sześciu kwestii: struktury, funkcji tekstu, ekspresji, tworzenia wypowiedzi pisemnej, treści i gatunku (Hyland, 2003, s. 2–30). W ostatnich latach w glottodydaktyce dominuje podejście zorientowane na produkt, proces i gatunek.

Nauczanie i uczenie się pisania według modelu zorientowanego na tekst – produkt

W nauczaniu pisania w języku obcym skoncentrowanym na strukturze pisanie jest rozumiane z perspektywy *produktu*. Produkt to ostateczna wersja tekstu powstała dzięki opanowaniu przez autora gramatyki i leksyki języka docelowego. Jak podkreśla Hyland (2003), nauczanie i uczenie się pisania w tym nurcie opiera się na analizie i naśladowaniu tekstów modelowych dostarczanych przez nauczyciela i odbywa się w czterech etapach. W pierwszym etapie zapoznawania się (*familiarization*) uczniowie poznają konkretne struktury gramatyczne i leksykalne, zazwyczaj na podstawie tekstów modelowych. Następnie, w fazie pisania kontrolowanego (*controlled writing*), uczniowie pracują na gotowych pracach pisemnych, wprowadzając zmiany w obrębie ustalonych schematów. W kolejnym stadium, tj. pisania ze wskazówkami/instrukcjami (*guided writing*), uczący się odwzorowują tekst modelowy, aby na koniec, na etapie pisania swobodnego (*free writing*), utworzyć własną wypowiedź pisemną zawierającą wyuczone wzorce. W tym modelu oceniana jest poprawność opanowania przez użytkowników struktur języka obcego.

Podejście zorientowane na produkt ma wiele zalet, zwłaszcza w nauczaniu i uczeniu się języka nastawionym na egzaminy – rozpoznaje ono i zaspokaja potrzeby uczniów w zakresie zasad i struktur, tekst modelowy dostarcza przejrzystego obrazu organizacji słów i zdań, naśladowanie zaś jest jednym ze skutecznych sposobów, dzięki którym możemy się uczyć, a w sytuacji szkolnej nie ma innej lepszej metody, poza imitacją, aby przekazać pewne określone struktury i schematy kompozycyjne. Z drugiej strony podejście, w którym ocenie poddaje się końcowy produkt, ma też swoich przeciwników. Przede wszystkim krytykują oni

schematyczność i nastawienie na poprawność językową, twierdząc, że uczący się piszą teksty nie po to, żeby wyrazić siebie, a zadowolić nauczyciela. Ponadto w podejściu opartym na produkcji za podstawową jednostkę kompozycyjną uważa się pojedyncze zdanie i ono jest punktem wyjściowym imitacji i transformacji, w związku z czym piszący tracą z oczu perspektywę dyskursu jako całości. Zamel (1982) konstatuje, że

ponieważ ten kierunek badań koncentrował się na ocenie tekstu, który uczniowie napisali po otrzymaniu pewnych wskazówek, niewiele uwagi poświęcono innym, ważniejszym czynnikom, takim jak cel, odbiorcy i sam proces komponowania. Pytania dotyczące dlaczego lub dla kogo uczniowie pisali nie były brane pod uwagę. Całe wyobrażenie o tym, jak pisarze piszą – skąd pochodzą pomysły, jak są formułowane i rozwijane, co pociągają za sobą poszczególne etapy komponowania – zostało zignorowane (s. 195).

W modelu nauczania i uczenia się pisania w języku obcym skoncentrowanym na funkcjach tekstowych wypowiedź postrzegana jest jako obiekt, stąd pisanie może być kształtowane niezależnie od kontekstu, autora czy odbiorców. Swoje intencje uczący się realizuje poprzez stosowanie określonych funkcji tekstowych, czyli konkretnych form językowych pełniących różne role komunikacyjne. Celem nauczania jest w tym modelu pisania wykształcenie u uczniów umiejętności tworzenia efektywnych akapitów poprzez ćwiczenie zdań kluczowych (*topic sentences*) oraz argumentów wraz z ich uzasadnieniem. Poprzez komponowanie krótkich, będących zamkniętymi całościami fragmentów użytkownicy dochodzą do etapu, kiedy są w stanie napisać spójną wypowiedź. Podobnie jak w poprzednim modelu nauczanie i ocenianie skupiają się tutaj wokół poprawności.

Nauczanie i uczenie się pisania według modelu zorientowanego na autora – proces

W paradygmacie ekspresywistycznym głównym celem pisania w języku obcym jest umożliwienie piszącym wyrażenia samych siebie, stąd pisanie nie jest tutaj nauczane w sposób bezpośredni. Rolą nauczyciela jest zapewnienie uczniom bezpiecznej przestrzeni, w której będą mogli realizować swój potencjał w zadaniach mających dla nich osobiste znaczenie. W tym modelu pisanie odseparowane jest od kontekstu i pozbawione wymiaru komunikacyjnego.

W modelu nauczania pisania w języku obcym zorientowanym na *proces* pisanie postrzegane jest jako czynność nieliniarna i eksploracyjna, podczas której piszący odkrywa i formułuje znaczenia, które chce przekazać. Poszczególne etapy procesu zachodzą w sposób rekurencyjny, tzn. nie w porządku chronologicznym, a powtarzającym się. Rolą nauczyciela jest przeprowadzenie uczniów przez proces tworzenia wypowiedzi pisemnej poprzez takie pokierowanie zajęciami, gdzie uczniowie będą mogli wygenerować pomysły, napisać kilka

wersji, skonsultować się z rówieśnikami, otrzymać informację zwrotną, a dopiero na koniec zostać ocenieni.

Pisanie wstępne jest jednym z najważniejszych, choć często niedocenianym, etapów pisania, ponieważ stanowi swoiste przygotowanie do tworzenia tekstu, podczas którego „piszący zaczynają niepewnie od mówienia, czytania i pisania, aby zobaczyć, co wiedzą i w jakim kierunku chcą iść” (Tompkins, 2004, s. 10). W tej fazie uczący się dokonują trzech ważnych decyzji – wybierają temat, rozważają cel tekstu, jego odbiorców i formę oraz generują pomysły. W realiach edukacji formalnej i egzaminów zewnętrznych selekcja tematu jest najczęściej uzależniona od nauczyciela czy zadania egzaminacyjnego. Decyzja dotycząca celu, odbiorcy i formy jest również w rzeczywistości szkolnej podyktowana wymogami zadania – w polskim systemie edukacyjnym na egzaminie maturalnym z języka angielskiego na poziomie podstawowym uczeń musi napisać tekst użytkowy (np. list prywatny, e-mail, wpis na blogu lub forum internetowym) z elementami np. opisu, relacjonowania, uzasadniania opinii, w tym przedstawiania zalet i wad różnych rozwiązań w obrębie 14 podanych w informatorze maturalnym tematów (np. człowiek, dom, szkoła). Tekst ten ma charakter nieformalny i skierowany jest do kolegi/kolegów z zagranicy. Etap gromadzenia pomysłów Tomkins (2004, s. 16) nazywa ćwiczeniami próbnymi. W tej fazie uczniowie wykorzystują różne metody i techniki, np. rysują obrazki, rozmawiają z rówieśnikami i/lub nauczycielem, czytają, tworzą mapy myśli, wykresy i diagramy. Na tym etapie nauczyciel może wspomagać uczniów, dając im wskazówki i podpowiedzi, lub zachęcić uczących się do samodzielnego zgłębiania idei. Z puli rozwiązań piszący musi wybrać następnie kwestię centralną, mając na uwadze oczekiwania potencjalnego odbiorcy i odpowiadając na postawione przez niego pytanie: co chcesz mi powiedzieć? Wybrawszy swoje stanowisko, uczeń kolejno musi zastanowić się, w jaki sposób je zaprezentować, tzn. jak skonstruować swój tekst, nie mając jednak przyjętej z góry wersji ostatecznej, a zakładając, że organizacja wypowiedzi pisemnej może się zmieniać w toku jej powstawania.

Następnie piszący przechodzi do fazy *tworzenia szkicu* oraz jego *sprawdzania/poprawiania*. Tworzenie szkicu „to czas na wskazanie pomysłów, bez zwracania uwagi na ortografię, interpunkcję i inne aspekty techniczne” (Tompkins, 2004, s. 17). W tej fazie uczniowie i nauczyciele koncentrują się na treści, co oznacza, że ci pierwsi weryfikują wcześniejsze założenia dotyczące formy, celu i odbiorcy oraz rozwijają zgromadzone pomysły, zaś drudzy wspierają uczących się w ich wyborach i udzielają rad w kwestiach merytorycznych. Dalszym stadium procesu tworzenia wypowiedzi pisemnej jest sprawdzanie, kiedy piszący spoglądają na swoje teksty z nowej perspektywy – „to nie tylko szlifowanie pisania: to zaspokajanie potrzeb

czytelników poprzez dodawanie, zastępowanie, usuwanie i przestawianie materiału” (Tompkins, 2004, s. 18). W tej fazie uczniowie korzystają z pomocy rówieśników i nauczyciela, czytając im swoje pierwotne szkice, dzieląc się uwagami, a następnie poprawiając teksty zgodnie z informacją zwrotną uzyskaną od interlokutorów. Poprawianie odbywa się na różnych poziomach pracy – na poziomie słów (np. poprzez ich dodawanie lub usuwanie), wyrażzeń (np. zamienianie kolejności), zdań (np. zastępowanie) czy całych akapitów (np. przestawianie).

Dwoma ostatnimi etapami procesu pisania są *redagowanie* tekstu oraz *dzielenie się jego rezultatami* z rzeczywistymi odbiorcami. Redagowanie to „nadanie wypowiedzi jej ostatecznego kształtu” (Tompkins, 2004, s. 22). Na tym etapie nacisk nie jest już kładziony na treść, a na sferę techniczną gotowego produktu – użycie małych i wielkich liter, ortografię, interpunkcję czy strukturę zdań i akapitów. Faza redagowania powinna odbywać się w trzech krokach. Pierwszy z nich zakłada zdystansowanie się od swojej pracy, odłożenie jej na kilka dni – podczas pisania autor staje się tak obeznany z własnym tekstem, że trudno mu w nim zobaczyć jakiegokolwiek usterki. Po nabraniu dystansu następuje etap korekty, „unikalna forma czytania, w której dzieci czytają słowo po słowie i szukają błędów, zamiast szukać sensu” (Tompkins, 2004, s. 22). Wreszcie uczniowie starają się poprawić zauważone pomyłki, jednak nie należy oczekiwać, że zdołają dostrzec i skorygować wszystkie błędy w swojej pracy. Ostatnim etapem procesu pisania jest publikowanie wypowiedzi i udostępnianie jej odbiorcom. W rzeczywistości szkolnej odbiorcami pracy mogą być rówieśnicy piszącego, natomiast w codziennej praktyce ostatecznym czytelnikiem tekstu jest nauczyciel czy egzaminator. Celem tej fazy jest „motywowanie uczniów do doskonalenia pisania, ponieważ będą dzielić się nim z prawdziwym adresatem” (Tompkins, 2004, s. 24).

Zwolennicy nauczania i uczenia się zorientowanego na proces pisania podkreślają, iż skupia się ono na piszącym i jego procesach myślowych, a uczniowie uczą się języka, będąc jego twórczymi użytkownikami, co wyzwala w nich motywację wewnętrzną. Ponadto, jak widać w publikacji White i Arndt (1991), która jest podręcznikiem do nauki pisania w konwencji procesu, to podejście proponuje zróżnicowane ćwiczenia do wykonania w klasie (np. burza mózgów, notatki, pomoce wizualne, mapy myśli), bardzo często wykorzystując pracę w parach lub grupach jako sposób na zwiększenie motywacji uczniów i rozwijanie ich pozytywnego nastawienia do pisania. Z drugiej strony przeciwnicy uważają, że to podejście zwraca mniejszą uwagę na gramatykę i kompozycję tekstu oraz na sam produkt końcowy, co powoduje, iż uczniowie nie są dostatecznie przygotowani do spełniania wymagań, jakie stawia przed nimi pisanie akademickie, np. podczas egzaminów wewnętrznych. Leki (1982) wskazuje, iż pisanie

zorientowane na proces kładzie zbyt duży nacisk na wyrażanie osobistych doświadczeń, co może sprawiać trudność uczniom w niektórych kręgach kulturowych (np. azjatyckim). Wreszcie sami nauczyciele nie są dostatecznie przygotowani do uczenia tego podejścia ani nie są skłonni do porzucenia tradycyjnych form pracy na rzecz innowacyjności.

Nauczanie i uczenie się pisania według modelu zorientowanego na odbiorcę – gatunek

W paradygmacie skoncentrowanym na odbiorcę nauczanie i uczenie się pisania w języku obcym ogniskuje się często wokół tematyki istotnej społecznie, takiej jak ochrona środowiska, przestępczość, związki międzyludzkie. Kształcenie opiera się tutaj głównie na czytaniu – uczniowie zapoznają się najpierw z tekstami dotyczącymi danej kwestii, z których czerpią wiedzę nie tylko na temat określonego zagadnienia, ale też mają możliwość poznać niezbędne słownictwo i struktury gramatyczne oraz przyjrzeć się schematom kompozycyjnym.

Centralnym założeniem modelu zorientowanego na *gatunek* jest przekonanie, że pisanie nie jest celem samym w sobie, a środkiem komunikacji z odbiorcą, ukierunkowanym na osiągnięcie zamierzonych intencji. Piszący osiągają swój cel poprzez stosowanie społecznie i kulturowo określonych wzorców użycia języka, czyli gatunków, które są rozpoznawalne dla czytelnika z ich kręgu socjokulturowego. Rolą nauczyciela jest więc zapoznanie uczących się z tymi schematami, tak aby mogli je odróżniać i właściwie stosować, a nauczanie jest skoncentrowane wokół analizy tekstów modelowych i ćwiczenia poszczególnych gatunków. Każdy uczący się przystępujący do pisania ma konkretne intencje, określonych odbiorców na myśli i zdefiniowane treści do przekazania oraz jest wyposażony w wiedzę dotyczącą gatunków, aby osiągnąć wszystkie swoje zamiary. Podejście skoncentrowane na gatunku obejmuje znajomość cech dyskursu oraz społeczne aspekty użycia języka. Hyland (2003) sugeruje, że nauczanie umiejętności pisania w obrębie tej koncepcji powinno rozpoczynać się od określenia intencji komunikacyjnej, aby następnie przejść do kolejnych etapów tekstu, które mogą wyrazić tę intencję.

Podczas gdy zwolennicy tego podejścia podkreślają jego społeczny charakter, komunikatywny wymiar i przejrzystość konwencji, przeciwnicy argumentują, iż jest za bardzo zogniskowane na produkcie pisania, niedostatecznie podkreślając procesy, jakie mu towarzyszą, oraz może prowadzić do nauczania w sposób normatywny, skoncentrowany na nauczycielu, a nie na uczniu.

Nauczanie i uczenie się pisania według podejścia procesowo-gatunkowego

Jak zasygnalizowano wyżej, każde z wymienionych podejść ma swoich zwolenników i przeciwników. Badger i White (2000) podjęli próbę syntezy nauczania i uczenia się pisania zorientowanego na produkt, proces i gatunek, nazywając je podejściem procesowo-gatunkowym (*proces-genre approach*).

Centralnym założeniem takiej orientacji w stosunku do pisania w języku obcym jest przekonanie, że

pisanie obejmuje wiedzę o języku (tak jak w przypadku podejścia zorientowanego na produkt i gatunek), znajomość kontekstu, w którym odbywa się pisanie oraz celu pisania (jak w podejściu gatunkowym) oraz umiejętność posługiwania się językiem (podobnie jak w podejściu procesowym). Rozwój pisania odbywa się poprzez odkrywanie potencjału uczniów (jak w podejściu procesowym) oraz poprzez dostarczanie zadania, na które reagują uczniowie (jak w przypadku podejścia produktowego i gatunkowego) (Badger i White, 2000, s. 157–158).

Badger i White (2000) zakładają, że nauczanie i uczenie się pisania w języku obcym powinno się rozpocząć od uświadomienia uczniom, iż pisanie odbywa się w określonym kontekście i ma do osiągnięcia określony cel. Następnie uczący się odnoszą tematykę zadania do przewidywanego odbiorcy oraz zastanawiają się nad skutecznym sposobem przekazania znaczenia za pomocą odpowiedniej formy. Kolejno użytkownicy języka przechodzą przez poszczególne fazy procesu pisania. Rolą nauczyciela jest dostarczenie uczniom tekstu modelowego, na podstawie którego poznają cechy określonego gatunku oraz jego wymagania leksykalne i składniowe. Nauczyciel pełni tutaj również funkcję odbiorcy tekstu, zwłaszcza na etapie tworzenia szkicu, odnosząc się do treści wypowiedzi ucznia i udzielając mu wskazówek. W ostatniej fazie procesu pisania nauczyciel przyjmuje rolę oceniającego, wskazując na mocne i słabe strony tekstu ucznia, oraz rolę egzaminującego, dokonując formalnej oceny gotowego produktu.

W praktyce dydaktycznej stosowane są również inne, mniej i bardziej powszechne, podejścia do nauczania i uczenia się pisania w języku obcym (Reims, 1983; Silva, 1990; Johns, 1990; Tribble, 1996; Harmer, 2001; Nunan, 2003).

Podejście od kontrolowanego do swobodnego

Ma charakter sekwencyjny: uczniowie najpierw otrzymują ćwiczenia na pojedyncze zdania, a następnie akapity do skopiowania lub transformacji gramatycznej, np. poprzez zamianę pytań na stwierdzenia, czas teraźniejszy na przeszły lub liczbę mnogą na pojedynczą. Dzięki tym kontrolowanym ćwiczeniom uczniom stosunkowo łatwo jest uczyć się pisać, a jednocześnie unikać błędów, co upraszcza potem ich korygowanie. Sukcesywnie zmniejsza się stopień

kontroli, a na jeszcze późniejszym etapie uczniowie mogą otrzymać wskazówki dotyczące języka i treści, ale dostają coraz więcej swobody w wyrażaniu siebie i własnych opinii. Podejście to kładzie nacisk na gramatykę i składnię, podkreślając poprawność, a nie płynność czy oryginalność.

Podejście propagujące swobodę w pisaniu

Kładzie nacisk na ilość, a nie na jakość, jako że jego celem nie jest ostateczny produkt, a sam proces tworzenia. Nauczyciele zadają uczniom wiele prac na określone lub wybrane przez uczących się tematy, minimalnie je następnie poprawiając. Podejście to koncentruje się na treści, płynności i odbiorcy, a nie na dokładności czy formie. Swobodne pisanie ma sprawić, że piszący tworzy tekst prawie automatycznie, bez koncentrowania się na samej idei pisania ani na takich jego aspektach, jak ortografia, interpunkcja, gramatyka, błędy. Może też służyć jako doskonała burza mózgów – uczeń spisuje na kartce wszystkie pomysły, żeby potem wybrać ten, który chce rozwinąć. Najważniejszą jednak korzyścią jest to, iż swobodne pisanie pomaga uczniom rozwijać się w pisaniu w ogóle, czyniąc proces powstawania tekstów naturalnym, transparentnym i instynktownym.

Podejście akapitowe

Zwraca uwagę na organizację tekstu i opiera się na przekonaniu, że w odmiennych kulturach kompozycja tekstu pisanego różni się od siebie i mimo że uczniowie sprawnie i poprawnie konstruują teksty w języku ojczystym, muszą nauczyć się ich prawidłowego budowania w języku obcym. Podejście to podkreśla znaczenie akapitu jako podstawowej jednostki wypowiedzi pisemnej. Rolą nauczyciela jest nauczenie użytkowników języka obcego, jak konstruować i organizować oddzielne akapity, wykorzystując różne techniki, np. tworzenie akapitów z pomieszanych zdań, pisanie akapitów równoległych, rozwijanie akapitów ze zdań wprowadzających (*topic sentences*).

Podejście gramatyka-składnia-organizacja

Akcentuje równoczesną pracę nad więcej niż jedną cechą kompozycji, podkreślając, że pisanie nie może być traktowane jako złożone z oddzielnych umiejętności, których uczy się kolejno, jedna po drugiej, ale wymaga od uczniów skupienia się na kilku cechach pisania jednocześnie. Ta praktyka pisania łączy jego cel z konkretnymi formami, które są wymagane do przekazania danych myśli.

Podejście komunikacyjne

Podkreśla cel pisania i jego odbiorców. Pisanie postrzegane jest tutaj na równi z mówieniem, jako umiejętność służąca komunikacji międzyludzkiej. Dzięki takiemu spojrzeniu w uczniach wyrabia się motywację do pisania, pokazując im, że jest ono formą komunikacji z konkretną intencją i określonym adresatem. Reid (1993, s. 39) podkreśla, że efektywne wykorzystanie podejścia komunikacyjnego do pisania powinno opierać się na czterech zasadach – autentyczności (uczniowie powinni mieć możliwość pracy nie tylko na tekstach z podręczników, ale też analizować rzeczywiste prace rówieśników), celowości zadania, kontekście opartym na własnych doświadczeniach i wiedzy uczniów oraz brania pod uwagę faktycznych potrzeb uczących się pisania w języku obcym.

Podejście kreatywne

Koncentruje się wokół tematów i tekstów wymagających udziału wyobraźni (tworzenie wierszy, opowieści czy sztuk). Fundamentalnym celem jest osiągnięcie poczucia spełnienia. Harmer (2001) postuluje, że dzięki pisaniu kreatywnemu uczniowie bardziej angażują się w zadanie (jako że często korzystają w nim z własnych doświadczeń życiowych), a co za tym idzie – dążą do tego, aby ich tekst był nie tylko oryginalny, ale też poprawny i urozmaicony językowo. Jedną z potencjalnych słabości kreatywnego pisania jest przekonanie uczniów, że nie mają nic do powiedzenia, co może u nich wywołać poczucie porażki i zniechęcić do pisania w ogóle. Wiele zależy tu od nauczyciela, który musi zapewnić uczniom stosowne zadania i odpowiednio ich do nich przygotować.

Podejście oparte na współpracy

Praca w parach i grupach na lekcji języka angielskiego jest formą pracy lekcyjnej sprzyjającą naturalnej komunikacji, ponieważ jej uczestnicy posiadają równe prawa, czują się ze sobą swobodnie oraz mają większą niezależność i autonomię. Jako taka jest chętnie wykorzystywana przez nauczycieli podczas zajęć języka obcego, ciesząc się popularnością nie tylko podczas ćwiczenia umiejętności mówienia, ale również pisania. Przynosi korzyści na każdym etapie procesu tworzenia tekstu pisanego – przy gromadzeniu pomysłów, dyskusji nad poszczególnymi etapami i elementami tworzenia pracy czy nawet przy ewaluacji rówieśniczej. Oprócz bycia motywującym i atrakcyjnym dla uczniów pisanie grupowe jest użyteczne również dla nauczyciela, bowiem pozwala na zapewnienie bardziej szczegółowej i konstruktywnej informacji zwrotnej, ponieważ ma do czynienia z niewielką liczbą grup, a nie wieloma indywidualnymi osobami.

Nauczanie pisania wspomagane komputerowo

Współcześnie jednym z podejść do nauczania pisania w języku obcym jest nauczanie pisania wspomagane komputerowo (*computer assisted writing instruction*). Beatty (2010) definiuje nauczanie języka wspomagane komputerowo jako każde działanie uczącego się, w którym wykorzystuje on komputer, a które prowadzi do udoskonalenia umiejętności językowych. Tę definicję można odnieść również do nauczania pisania w języku obcym. Obecnie nauczyciele i uczniowie stosują wiele narzędzi, które oferuje im nowoczesna technologia (np. komputery, urządzenia mobilne, Internet) – od edytorów tekstów po aplikacje i strony internetowe, a nawet od niedawna sztuczną inteligencję, z którą można prowadzić pisemną dyskusję na każdy temat. Krajka (2000) podsumowuje zasady, o których powinni pamiętać nauczyciele, wykorzystując nowoczesną technologię podczas nauczania pisania w języku obcym. Po pierwsze, wprowadzaniu ćwiczeń online powinien przyświecać wcześniej zdefiniowany cel, nie mogą one pojawiać się na lekcji przypadkowo, tylko po to, aby ją urozmaicić. Oznacza to, iż należy je uprzednio włączyć do programu nauczania i logicznie powiązać z zawartymi w nim treściami. Ponadto nauczyciele powinni być starannie przygotowani do zajęć z wykorzystaniem nowoczesnych technologii. Nie tylko powinni uprzednio sprawdzić zawartość stron internetowych czy aplikacji, z których zamierzają skorzystać, aby zweryfikować ich problematykę, ale muszą też wziąć pod uwagę takie techniczne aspekty, jak liczba komputerów w sali, działanie sieci internetowej czy czas załadowania się strony z ćwiczeniami. Wcześniejsze przygotowanie jest istotne również dlatego, że podczas lekcji z wykorzystaniem nowoczesnych technologii powinni służyć uczniom pomocą i wsparciem. Zalety wykorzystania nowoczesnej technologii w nauczaniu pisania w języku obcym są niezaprzeczalne. Może ona wspierać ucznia w tworzeniu i edytowaniu wypowiedzi, uwzględnia potrzeby uczniów o różnych stylach uczenia się, usprawnia interakcję i współpracę z innymi. Jak podkreśla Krajka (2000), stosowanie nowoczesnych technologii w uczeniu się i nauczaniu pisania w języku obcym zapewnia aktualność nauczanych treści, ponieważ uczniowie mają możliwość zapoznać się z zagadnieniami, które dotyczą bieżących wydarzeń, a zawartość podręczników może ulec przedawnieniu od daty ich publikacji. Ponadto daje uczniom sposobność wyboru w perspektywie ich własnych zainteresowań i potrzeb, co podnosi motywację w zakresie uczenia się języka obcego oraz zwiększa autonomię. Wreszcie wykorzystanie nowoczesnych technologii pozwala uczniom na kontakt z kulturą krajów danego kręgu językowego, co wpływa pozytywnie na ich postawę tolerancji, otwartości i wrażliwości kulturowej.

Z analizy powyższych modeli nauczania języka wynika, że piszący powinni być wyposażeni w pięć rodzajów wiedzy, aby tworzyć skuteczne teksty, co należy uwzględnić w nauczaniu (Hyland, 2003, s. 27). Pierwszy z nich to znajomość treści – zagadnień w obszarze tematycznym, którego dotyczy wypowiedź pisemna. Drugi to znajomość systemu języka – składni, leksyki i adekwatnych konwencji formalnych. Ponadto uczący się powinni posiadać wiedzę procesową na temat tego, jak przygotować i utworzyć tekst. Kolejnymi istotnymi typami wiedzy jest znajomość gatunków oraz znajomość kontekstu – oczekiwań odbiorców, ich preferencji kulturowych i powiązanych tekstów.

Podsumowując analizę wybranych podejść w nauczaniu i uczeniu pisania w języku obcym, można stwierdzić, iż w literaturze glottodydaktycznej pojawia się wiele różnorodnych ujęć tego zagadnienia. Celem ich omówienia w niniejszym podrozdziale nie była szczegółowa charakterystyka wszystkich podejść, a jedynie podkreślenie ich wielostronności. W koncepcji niniejszych badań przyjęto, że pisanie będzie rozpatrywane z perspektywy produktu, który jest poddany ocenie podczas egzaminu maturalnego z języka angielskiego na poziomie podstawowym, oraz z perspektywy procesu, który zachodzi podczas konstruowania wypowiedzi pisemnej.

1.6. Ocenianie pisania w języku angielskim jako języku obcym

Ocenianie jest w dydaktyce języków obcych kwestią niezmiernie istotną. Hyland (2003, s. 212) dowodzi, że ocena dostarcza danych, które można wykorzystać do mierzenia postępów uczniów, identyfikowania problemów, z którymi się borykają, sugerowania rozwiązań usprawniających nauczanie i weryfikacji skuteczności konkretnej lekcji czy zadania. Ocenianie zapewnia informacje nie tylko nauczycielowi, ale również uczniowi i jego rodzicom oraz szkole jako instytucji. Pozwala porównywać ucznia na tle innych uczących się w jego szkole, ale także na tle miasta, województwa czy kraju. W codziennej sytuacji szkolnej stosuje się ocenianie formatywne mające na celu określenie mocnych i słabych stron uczących się i zaprojektowanie działań naprawczych oraz ocenianie podsumowujące dające wiedzę na temat osiągnięć ucznia po zakończeniu danego etapu edukacyjnego (np. klasy). Hyland (2003, s. 214) wskazuje, że uczniów ocenia się z pięciu głównych powodów. Po pierwsze, w przypadku języka obcego, aby zakwalifikować uczących się do grup o odpowiednim dla nich poziomie językowym. Po drugie, w celu zdiagnozowania u uczniów ich silnych stron i braków (np. w dziedzinie umiejętności pisania). Ponadto, aby udokumentować postęp, który uczniowie poczynili w ciągu jakiegoś czasu (np. semestru czy roku). Co więcej, aby udzielić informacji

o stopniu realizacji konkretnego zadania. Wreszcie, by określić poziom biegłości językowej użytkownika języka obcego, np. w formie certyfikatu potwierdzającego jego kompetencje językowe.

Pisanie w języku obcym jest zazwyczaj oceniane względem ustalonych kryteriów, np. tak jak na egzaminie maturalnym z języka angielskiego na poziomie podstawowym: treść, spójność i logika, zakres środków językowych, poprawność środków językowych. Hyland (2003, s. 226–232) dzieli rodzaje oceniania na trzy główne kategorie – holistyczne, analityczne i oparte na cechach.

Ocenianie *holistyczne* jest ocenianiem globalnym, jako że opiera się na przekonaniu, że wypowiedź pisemna jest zamkniętą całością, którą należy uchwycić za pomocą jednej skali mającej zawierać wszystkie właściwe tekstowi cechy. Taka forma oceniania ma swoje zalety. Jest stosunkowo łatwa w użyciu, mało czasochłonna, zwraca uwagę oceniającego na mocne strony wypowiedzi pisemnej, a jej stosowanie wskazuje na dosyć sporą rzetelność w związku z porównywalnością wyników między oceniającymi. Z drugiej strony to podejście wiąże się też z wadami. Po pierwsze, nie zapewnia informacji diagnostycznej o umiejętności pisania uczniów. Ponadto ostateczny wynik jest trudny do zdefiniowania, ponieważ nie widać różnic na poziomie poszczególnych elementów tekstu pisemnego. Wreszcie może mylić umiejętność pisania z ogólną znajomością języka.

W ocenianiu *analitycznym* nauczyciel weryfikuje wypowiedź pisemną na podstawie określonych kryteriów opisujących poszczególne aspekty tekstu, np. treść czy poprawność językową. Każdemu elementowi oceny odpowiada skala zapisana np. za pomocą malejących cyfr, które po zsumowaniu dają wynik całościowy za gotowy produkt. Ocenianie holistyczne ma wiele zalet. Przede wszystkim jest praktycznym narzędziem diagnozy wiedzy i umiejętności ucznia (np. w zakresie tworzenia wypowiedzi pisemnej) i stanowi przejrzystą informację dla nauczyciela, ucznia i jego rodziców. Jest także instrumentem stosunkowo prostym w użyciu, co ma znaczenie zwłaszcza w przypadku niedoświadczonych oceniających. Jego wynik jest dosyć ustandaryzowany w przypadku różnych grup uczniów, ponieważ te same cechy tekstu są oceniane za pomocą tej samej skali. W literaturze przedmiotu podkreśla się, że rezultaty oceniania analitycznego są bardziej wiarygodne, bowiem wypowiedzi pisemne oceniane są za pomocą kilku szczegółowych kryteriów, a nie jednej ogólnej skali (Hyland, 2003). Jakkolwiek ta forma oceniania posiada swoje wady. Wynik w jednym kryterium może oddziaływać na inne kryteria w taki sposób, aby wynik ostateczny odpowiadał oczekiwaniom oceniającego. Ponadto deskryptory w poszczególnych wskaźnikach mogą być niejasne lub się na siebie nakładać. Poza tym ocenianie analityczne jest czasochłonne – nauczyciele muszą

skupić się na ewaluacji różnych elementów wypowiedzi pisemnej. Wreszcie może odwracać uwagę od ogólnej jakości całego tekstu, skupiając się na jego poszczególnych, odizolowanych elementach. Przykładem oceniania analitycznego jest ocena egzaminu maturalnego – kryteria oceniania zostaną szczegółowo opisane w dalszej części rozdziału.

W przeciwieństwie do oceniania holistycznego i analitycznego ocenianie *oparte na cechach* jest zależne od konkretnego kontekstu – jego narzędzia są konstruowane tak, aby mierzyć jakość jednostkowego tekstu. W obrębie tej kategorii można wyróżnić ocenianie na podstawie cech głównych oraz ocenianie na podstawie wielu cech. W pierwszym typie oceniający skupiają się na jednej cesze wypowiedzi pisemnej, która jest zazwyczaj uprzednio ustalona przez twórców określonego zadania. Z jednej strony pozwala to nauczycielom i uczniom skoncentrować się na konkretnym elemencie wypowiedzi pisemnej, a z drugiej redukuje wypowiedź do owego specyficznego elementu, pomijając mocne i słabe strony ucznia w zakresie innych członów pisania. W drugim typie ocenie poddane są różne komponenty wypowiedzi (podobnie jak w ocenianiu analitycznym), ale skala opracowana jest na potrzeby konkretnego zadania i odnosi się do jednostkowego polecenia, kontekstu, celu, gatunku czy odbiorcy. Ten rodzaj jest korzystny, ponieważ informuje nauczyciela, uczniów i ich rodziców o stopniu realizacji danego zadania, dostarczając szczegółowych danych, które potem mogą być wykorzystane do stworzenia narzędzi naprawczych. Z drugiej strony jest to narzędzie, którego przygotowanie i użycie jest czasochłonne, a końcowa ocena może być niekiedy subiektywna i tendencyjna.

Reasumując, w zależności od celu, jaki przyświeca oceniającemu (np. kwalifikacja do odpowiedniej grupy, diagnoza czy ewaluacja osiągnięć), może on używać wybranej przez siebie skali oceniania, zawsze pamiętając, aby stosować ją w sposób obiektywny i rzetelny.

1.6.1. Ocenianie pisania w języku angielskim jako języku obcym w *Europejskim Systemie Opisu Kształcenia Językowego (ESOKJ)*

W rozdziale dziewiątym ESOKJ (2001) znajduje się szczegółowy opis oceniania umiejętności językowych (biegłości językowej). Autorzy publikacji sugerują możliwość wykorzystania tego opisu na trzy sposoby (ESOKJ, 2001, s. 28–29). Po pierwsze, może być zastosowany do określenia treści testów i egzaminów. Po drugie, można go użyć do zdefiniowania kryteriów oceny osiągnięcia założonych celów nauczania, zarówno w ocenie konkretnego zadania (np. wypowiedzi pisemnej), jak ocenie ogólnej dokonywanej przez nauczyciela, ale również ocenie rówieśniczej czy ocenie własnej. Wreszcie można go

wykorzystać do scharakteryzowania poziomów biegłości dla istniejących testów i egzaminów, aby umożliwić ich porównywanie pomiędzy systemami, w których są przeprowadzone.

Zawarte w ESOKJ (2001) wskaźniki biegłości językowej i sposoby oceny poszczególnych umiejętności zostały stworzone na podstawie doświadczeń wielu przedstawicieli różnych instytucji i poprzedzone rozmowami autorów z nauczycielami oraz studiami teoretycznymi. Są one sformułowane w sposób pozytywny (tzn. opisują, co uczeń potrafi), zwięzłe, zrozumiałe i przejrzyste, uporządkowane i zapisane tak, aby odzwierciedlać realistyczne cele osiągnięte przez osoby z odmiennych grup wiekowych, a także elastyczne i spójne pod względem treści.

Opis skali oceniania wypowiedzi pisemnej dla poziomu biegłości językowej B1 (czyli dla egzaminu maturalnego z języka angielskiego na poziomie podstawowym) według publikacji uzupełniającej ESOKJ (2001), czyli *CEFR Companion Volume* (2020), przedstawia tabela 4.

Tabela 4

Skala oceniania wypowiedzi pisemnej na poziomie B1 według CEFR Companion Volume (2020)

Kryteria oceny	Opis poziomu B1
Ocena ogólna	Potrafi pisać proste, połączone teksty na znane mu tematy z zakresu jego zainteresowań, łącząc serie krótszych odrębnych elementów w sekwencję liniową. <i>Teksty są zrozumiałe, ale zawierają sporadyczne niejasne wyrażenia i/lub niekonsekwencje mogące powodować zaburzenia w odbiorze.</i>
Zakres	Posługuje się językiem, aby poradzić sobie w sytuacji komunikacyjnej, ma wystarczające słownictwo, aby się wyrazić (czasami za pomocą pewnych omówień) na takie tematy, jak rodzina, hobby i zainteresowania, praca, podróże i bieżące wydarzenia.
Spójność	Potrafi połączyć serię krótszych oddzielnych elementów w linearny tekst.
Poprawność	Posługuje się dość poprawnie repertuarem często używanych struktur językowych i wzorców związanych z powszechnymi sytuacjami. <i>Czasami popełnia błędy, które czytelnik zazwyczaj może poprawnie zinterpretować na podstawie kontekstu.</i>
Opis	Potrafi pisać relacje z doświadczeń, opisując uczucia i reakcje w prostym, połączonym tekście.

Kryteria oceny	Opis poziomu B1
	<p>Potrafi napisać opis wydarzenia, niedawnej podróży – prawdziwej lub wymyślonej.</p> <p>Potrafi opowiedzieć historię.</p> <p>Potrafi pisać proste, szczegółowe opisy na szereg znanych mu tematów z zakresu jego zainteresowań.</p>
Argumentacja	<p>Potrafi pisać krótkie, proste eseje na interesujące go tematy.</p> <p>Potrafi streszczać, relacjonować i wyrażać swoją opinię na temat zgromadzonych faktów dotyczących znanych mu kwestii w swojej dziedzinie z pewną dozą pewności.</p> <p>Potrafi pisać bardzo zwięzłe raporty w standardowym, konwencjonalnym formacie, które przekazują powszechne informacje o faktach i uzasadniają działania.</p>

Źródło: CEFR *Companion Volume*, 2020, s. 174.

Opis skal pomiaru biegłości językowej (w tym przypadku w zakresie umiejętności pisania) został stworzony w formie oceniania analitycznego, biorąc pod uwagę ogólną jakość wypowiedzi, zakres i poprawność językową, spójność oraz cechy opisu i argumentacji. Jak wynika z analizy informacji zamieszczonych w tabeli 4, na poziomie B1 uczeń potrafi stworzyć tekst głównie na znane mu i interesujące go tematy, używając dość prostej leksyki i nieskomplikowanych struktur językowych w relatywnie poprawny sposób. Błędy, które popełnia uczący się, nie zaburzają komunikacji i przekaz jest zrozumiały dla czytelnika.

Na podstawie skal oceniania zawartych w ESOKJ (2001) i CEFR *Companion Volume* (2020) autorzy egzaminów zewnętrznych w różnych krajach Europy tworzą własne systemy ewaluacji. Skale z publikacji europejskiej zastosowano również w przypadku polskiego egzaminu maturalnego z języka angielskiego.

1.6.2. Ocenianie pisania w języku angielskim jako języku obcym na poziomie podstawowym w *Informatorze o egzaminie maturalnym z języka angielskiego*

W obrębie pomiaru dydaktycznego wyróżnia się pomiar różnicujący i pomiar sprawdzający (Niemierko, 1999, s. 52–53). Pierwszy stosuje się, wówczas gdy wyniki indywidualnego ucznia porównujemy do wyników innych uczniów. Przykładem mogą być egzaminy na studia wyższe, kiedy tworzone są rankingi uzyskanych rezultatów, od najwyższych do najniższych. W drugim

natomiast punktem odniesienia do wyników poszczególnych osób nie są inne osoby, a wymagania programowe. Przykładem pomiaru sprawdzającego w polskim systemie oświaty jest egzamin maturalny, który stanowi zwieńczenie obowiązkowej edukacji szkolnej. *Informator o egzaminie maturalnym z języka angielskiego (2013)*³ precyzuje:

Język obcy nowożytny obowiązuje jako przedmiot egzaminacyjny na sprawdzianie w szkole podstawowej, na egzaminie gimnazjalnym i maturalnym. Podczas ostatniego z nich sprawdza się, w jakim stopniu absolwent szkoły ponadgimnazjalnej spełnia wymagania z zakresu języka obcego nowożytnego określone w podstawie programowej kształcenia ogólnego dla IV etapu edukacyjnego (podstawa programowa IV.1 i IV.2). Poszczególne zadania w arkuszu egzaminacyjnym mogą też – w myśl zasady kumulatywności przyjętej w podstawie programowej – odnosić się do wymagań przypisanych do etapów wcześniejszych (I i II – szkoła podstawowa oraz III – gimnazjum) (s. 9).

Jak zasygnalizowano wcześniej, egzamin maturalny z języka obcego nowożytnego przeprowadzany jest na dwóch poziomach. Wszyscy uczniowie kończący szkołę ponadgimnazjalną zobligowani są do zdawania egzaminu z wybranego języka obcego nowożytnego na poziomie podstawowym. Chętni mogą dodatkowo przystąpić do egzaminu z języka obcego nowożytnego na poziomie rozszerzonym. W koncepcji niniejszej pracy założono, iż badaniu poddane zostaną wyniki z egzaminu na poziomie podstawowym, który jest obowiązkowy dla wszystkich absolwentów szkół ponadgimnazjalnych.

Wypowiedź pisemna na egzaminie maturalnym z języka angielskiego na poziomie podstawowym oceniana jest według określonych kryteriów. Są to: treść, spójność i logika, zakres środków językowych i poprawność środków językowych odnośnie do konkretnego zadania na tworzenie wypowiedzi pisemnej.

Ocena treści

W ocenie treści bierze się pod uwagę, w jakim stopniu zdający zrealizował wymagane elementy polecenia: czy tylko się do nich odniósł, czy również je rozwinął (tabela 5). W kryterium treści zdający może otrzymać od 0 do 4 punktów.

³ Autorka cytuje *Informator o egzaminie maturalnym z języka angielskiego z 2013 r.*, ponieważ dotyczy on egzaminu maturalnego w tzw. starej formule (dla absolwentów szkół ponadgimnazjalnych), którego część (zadanie na tworzenie wypowiedzi pisemnej) stanowi przedmiot analizy w badaniu własnym.

Tabela 5*Zasady oceniania treści*

Do ilu elementów zdający się odniósł?	Ile elementów rozwinął?				
	4	3	2	1	0
4	4 pkt	4 pkt	3 pkt	2 pkt	3 pkt
3		3 pkt	3 pkt	2 pkt	1 pkt
2			2 pkt	1 pkt	1 pkt
1				1 pkt	0 pkt
0					0 pkt

Źródło: *Informator*, 2013, s. 19.

Analiza informacji zawartych w tabeli 5 pozwala zrozumieć, jak wyliczyć wynik zdającego w kryterium treści. Oceniający bierze najpierw pod uwagę elementy polecenia, do których uczeń się odniósł, a następnie te, które rozwinął. Wynik za całość znajduje na ich styku, np. jeżeli zdający odniósł się do 2 podpunktów polecenia i oba rozwinął, w kategorii treść otrzyma 2 punkty (sposób wyliczenia punktacji zaznaczono kolorem żółtym).

Ocena spójności i logiki

W ocenie spójności i logiki bierze się pod uwagę, czy i w jakim stopniu tekst stanowi całość dzięki wyraźnym powiązaniom wewnątrz zdań oraz między zdaniem lub akapitami tekstu oraz czy i w jakim stopniu wypowiedź jest klarowna (tabela 6).

Tabela 6*Zasady oceniania spójności i logiki*

2 pkt	Wypowiedź jest w całości lub w znacznej większości spójna i logiczna zarówno na poziomie poszczególnych zdań, jak i całego tekstu.
1 pkt	Wypowiedź zawiera usterki w spójności/logice na poziomie poszczególnych zdań i/lub całego tekstu.
0 pkt	Wypowiedź jest w znacznej mierze niespójna/nielogiczna i zbudowana z trudnych do powiązania w całość fragmentów.

Źródło: *Informator*, 2013, s. 20.

Jak wynika z analizy informacji zamieszczonych w tabeli 6, maksymalną liczbę punktów (2 punkty) w zakresie spójności logiki otrzyma zdający, którego wypowiedź jest w znacznej większości spójna i logiczna. Czym większa liczba usterek w tym obszarze pojawi się w tekście ucznia, tym mniej punktów otrzyma.

Ocena zakresu środków językowych

W ocenie zakresu środków językowych bierze się pod uwagę zróżnicowanie środków leksykalno-gramatycznych użytych przez zdającego w wypowiedzi, czy zakres tych środków jest zadowalający czy raczej ograniczony, czy wykorzystane słownictwo i struktury gramatyczne charakteryzują się wysokim stopniem pospolitości czy są raczej precyzyjne (tabela 7). Od absolwenta szkoły średniej oczekuje się znajomości środków językowych na poziomie B1 według europejskiej skali biegłości językowej.

Tabela 7

Zasady oceniania zakresu środków językowych

2 pkt	Zadowalający zakres środków językowych; oprócz środków językowych o wysokim stopniu pospolitości w wypowiedzi występuje kilka precyzyjnych sformułowań.
1 pkt	Ograniczony zakres środków językowych; w wypowiedzi użyte są głównie środki językowe o wysokim stopniu pospolitości.
0 pkt	Bardzo ograniczony zakres środków językowych; w wypowiedzi użyte są wyłącznie najprostsze środki językowe.

Źródło: *Informator*, 2013, s. 20.

Z analizy informacji przedstawionych w tabeli 7 wynika, iż czym więcej precyzyjnych (tzn. ściśle związanych z tematem wypowiedzi) sformułowań piszący używa, tym więcej punktów otrzyma w obszarze zakresu środków językowych. Zdający nie dostaje żadnych punktów, gdy w jego tekście znajdują się jedynie środki o bardzo wysokim stopniu pospolitości.

Ocena poprawności środków językowych

W ocenie poprawności środków językowych na poziomie podstawowym bierze się pod uwagę błędy gramatyczne, leksykalne i ortograficzne oraz to, jak wpływają one na komunikatywność wypowiedzi (tabela 8).

Tabela 8*Zasady oceniania poprawności środków językowych*

2 pkt	<ul style="list-style-type: none">• brak błędów• nieliczne błędy niezakłócające komunikacji lub sporadycznie zakłócające komunikację
1 pkt	<ul style="list-style-type: none">• liczne błędy niezakłócające komunikacji lub czasami zakłócające komunikację• bardzo liczne błędy niezakłócające komunikacji
0 pkt	<ul style="list-style-type: none">• liczne błędy często zakłócające komunikację• bardzo liczne błędy czasami lub często zakłócające komunikację

Źródło: *Informator*, 2013, s. 20.

Analiza informacji przedstawionych w tabeli 8 pozwala stwierdzić, że w ocenianiu poprawności środków językowych bierze się pod uwagę zarówno liczbę błędów, jak i to, w jakim stopniu zakłócają one komunikację. Liczbę błędów analizuje się na całej długości tekstu stworzonego przez zdającego, jako że „liczne” błędy w krótkim tekście to nie to samo co „liczne” błędy w długiej wypowiedzi.

W tradycyjnym systemie oceniania dominuje koncentracja na tym, co błędne, a nie na tym, co twórcze i poprawne. W dużej mierze wpływa to negatywnie na motywację uczniów i zniechęca ich do podejmowania prób. Dobrze, by ocena stanowiła źródło wiedzy o spełnianiu kryteriów formalnych, dodatkiem do niej powinna być zaś informacja zwrotna. Komorowska (2002, s. 176) postuluje, aby nauczyciel reagował zarówno na treść wypowiedzi ucznia, jak i na jej formę, dostarczając mu tyle samo pochwał co krytycznych uwag. Pisanie w języku obcym jest i tak czynnością skomplikowaną, wymagającą od uczącego się opanowania różnych umiejętności i będącą dla niego wyzwaniem. Rolą nauczyciela jest wspierać go w procesie nabywania umiejętności pisania i pomagać mu pokonywać trudności.

1.7. Trudności i wyzwania w zakresie umiejętności pisania w języku angielskim jako języku obcym

Powszechnym przekonaniem wśród osób uczących się języka obcego jest założenie, że sukces w jego opanowaniu zależy przede wszystkim od zdolności językowych. Bielska (2011) podkreśla, że posiadanie talentu językowego nie stanowi gwarancji powodzenia, ponieważ przyswojenie języka ma związek z innymi czynnikami, zarówno zewnętrznymi, jak

i subiektywnymi, zależnymi od ucznia. Jedną z przeszkód w opanowaniu języka obcego jest występowanie barier psychicznych, które Bielska (2011) opisuje jako „termin zbiorczy na określenie wielu różnorodnych zjawisk psychicznych, których cechą wspólną jest hamowanie, utrudnianie, a czasem wręcz uniemożliwianie pełnego wykorzystania potencjału rozwojowego człowieka” (s. 332). Odnosząc się do obszaru języka obcego, Bielska (2011, s. 334–335) wyodrębnia bariery poznawcze, afektywne, osobowościowe, językowe i psychospołeczne. Bariery poznawcze dotyczą procesów postrzegania, przetwarzania, przyswajania, zapamiętywania, rozumienia oraz wykorzystywania informacji. Bariery afektywne związane są ze stanami emocjonalnymi uczniów, ich postawami, motywacją i zahamowaniami. Bariery osobowościowe wynikają z charakterystycznych dla danego uczącego się cech psychicznych i związanych z nimi wzorców postępowania. Bariery językowe są rezultatem konkretnego stanu wiedzy językowej ucznia i sytuacji uczenia się języka obcego, zaś bariery psychospołeczne mają swoje podłoże w społecznym kontekście uczenia się języka obcego.

W ramach pisania w języku obcym można wyodrębnić trudności natury psychologicznej, językowej, poznawczej i afektywnej (Byrne, 1988; Halli Mayer White, 2019; Horyśniak, 2019; Schaffhauser, 2020).

1.7.1. Trudności psychologiczne w pisaniu w języku angielskim jako języku obcym

W perspektywie psychologicznej problemy z pisaniem wynikają z faktu, iż jest to czynność *per se* indywidualna, która zazwyczaj nie zakłada interakcji, a piszący nie otrzymuje natychmiastowej informacji zwrotnej.

Odnośnie do pisania, jednym z czynników, który ma wpływ na jego opanowanie, jest motywacja, która ściśle wiąże się z socjokulturowym kontekstem pisania, głównie z zainteresowaniem ucznia tematem oraz związkami treści polecenia z rzeczywistością i codziennym życiem uczących się. W zależności od celów, jakie stawiają sobie uczniowie, motywacja będzie miała również wpływ na przyswajanie języka poprzez pisanie, zwłaszcza z perspektywy opinii zwrotnej od nauczyciela. Niektórzy uczniowie skupią się na ocenie ich wysiłku pod kątem treści, inni pochylą się nad warstwą językową czy leksykalną tekstu, jeszcze inni poczują się zmotywowani lub zdemotywowani, otrzymując końcową punktację za swoją wypowiedź.

Jedną z ważniejszych cech ucznia w procesie uczenia się i nauczania jest samoregulacja, którą można definiować jako zdolność planowania, monitorowania i regulowania przebiegu własnego uczenia się oraz oceniania jego efektów (Lemańska-Lewandowska, 2008, s. 4).

Samoregulacja w umiejętności pisania w języku obcym pojawia się stopniowo (Magno, 2009, s. 4). W pierwszej fazie uczniowie korzystają z modeli, których dostarczają im nauczyciele i podręczniki do nauki języka angielskiego lub do nauki pisania. Następnie zaczynają pisać poprzez obserwację, przyswajanie i naśladowanie modelu, które są już etapami samokontroli i samoregulacji, jako że piszący opracowują własne strategie konstruowania wypowiedzi pisemnej, takie jak planowanie czy monitorowanie własnej pracy. Im wcześniej uczniowie przejmą odpowiedzialność za własne uczenie się i zaczną kontrolować jego przebieg, tym szybciej zaczną tworzyć wypowiedzi pisemne, które będą poprawne pod względem językowym i zrozumiałe dla odbiorcy.

1.7.2. Trudności językowe w pisaniu w języku angielskim jako języku obcym

Trudności językowe w pisaniu w języku obcym wynikają z samej natury komunikacji pisemnej tak różnej od mowy, która jest naturalną umiejętnością człowieka.

Harmer (2004, s. 7–11) i Tribble (1996, s. 9–22) wymieniają i opisują rozbieżności pomiędzy mówieniem a pisaniem. Najistotniejsza różnica odnosi się do czasu i miejsca, w których przebiegają obie czynności. Mówienie odbywa się tu i teraz, jest z natury rzeczy przejściowe i ulotne. Pisanie przekracza barierę czasu i miejsca, jest trwałe i niezmiennie. Kolejną odmienność pomiędzy mową a pismem stanowią ich uczestnicy. Komunikacja ustna toczy się zazwyczaj pomiędzy osobami, które się widzą, a więc jest wspomagana pozajęzykowymi środkami wyrazu – mową ciała, gestami, mimiką. Poza tym odbiorca komunikatu jest znany jego nadawcy, więc nadawca, bazując na tej wiedzy, decyduje, co i w jaki sposób powiedzieć. W konwersacji ustnej wszyscy jej uczestnicy biorą czynny udział, zmieniając role, reagując na wypowiedzi pozostałych, wyjaśniając wątpliwości lub prosząc o ich wyjaśnienie, modyfikując swoje słowa. W komunikacji pisemnej odbiorcą nie jest konkretna osoba, ale raczej reprezentant jakiejś grupy. Odrębność mowy od pisma widać też w samym procesie powstawania. Kiedy mówimy, recepcja jest niemal symultaniczna z produkcją, słowo wypowiedziane nie może być cofnięte, a uczestnik komunikacji musi podejmować natychmiastowe decyzje, co i jak powiedzieć. W mowie pojawiają się powtórzenia czy zawahania, które dają uczestnikom czas na zebranie myśli. Ostateczna wersja wypowiedzi pisemnej powstaje natomiast w obrębie jakiegoś okresu i jest wynikiem prób, szkiców, brudnopisów, stąd piszący ma czas na dopracowanie finalnego produktu. Rozbieżność pomiędzy mową a pismem widać również w organizacji wypowiedzi i w używanym języku. Wypowiedź pisemna ma zazwyczaj charakterystyczną dla danego gatunku kompozycję, np. list

formalny rozpoczyna się odpowiednim zwrotem do adresata, w jego wstępie nadawca wyraża cel pisania, a akapity w eseju argumentacyjnym powielają konkretny schemat, to jest zdanie główne i uzasadnienie. Wypowiedź ustna jest zwykle nieprzewidywalna i nie ma ustalonego zamysłu kompozycyjnego. W mówieniu uczestnicy popełniają błędy lub korzystają z równoważników zdań czy krótkich fragmentów, aby szybciej wyrazić myśl, co nie razi odbiorcy, tak jak błędy ortograficzne, usterki gramatyczne czy niepełne wypowiedzenia w piśmie. Wypowiedź pisemną cechuje także większa gęstość leksykalna, tj. proporcja pomiędzy słowami niosącymi znaczenie (np. czasowniki, rzeczowniki, przymiotniki) a wyrazami mającymi funkcję czysto gramatyczną (np. operatory, spójniki, przyimki), niż konwersację ustną. W piśmie występuje dużo więcej części mowy odmiennych i nacechowanych znaczeniowo, podczas gdy w mowie ta proporcja jest odwrotna. Na koniec – zarówno mowa, jak i pismo posiadają typowe dla siebie znaki i symbole, które czynią komunikację bardziej efektywną. W interakcji ustnej są to atrybuty paralingwistyczne – mowa ciała, mimika, intonacja, wysokość głosu. W komunikacji pisemnej za jej skuteczność odpowiadają znaki interpunkcyjne, zwłaszcza znaki zapytania i wykrzykniki, szyk wyrazów, ale też zapis, np. kursywa czy podkreślenie. W ostatnich czasach, głównie w komunikatorach internetowych czy w wiadomościach tekstowych, pojawiły się emotikony, ideogramy służące do wyrażania nastroju, które ułatwiają odbiorcom odczytanie intencji i samopoczucia nadawcy.

Zrozumienie odmienności języka pisanego i mówionego i trudności z niej wynikających ma istotne znaczenie dydaktyczne. Jak zauważa Tribble (1996, s. 16), gdy uczniowie uświadomią sobie, w jaki sposób teksty mówione i pisane mogą się od siebie różnić, będą znacznie lepiej przygotowani, aby tworzyć wypowiedzi pisemne zarówno poprawne, jak i efektywne. Uczący się muszą zdać sobie sprawę, iż teksty pisane nie są dokładnym odzwierciedleniem wypowiedzi ustnych, ale rządzą się własnymi prawami i regułami, które należy poznać, by je skutecznie stosować.

1.7.3. Trudności poznawcze w pisaniu w języku angielskim jako języku obcym

Trudności poznawcze są rezultatem tego, iż, jak zasygnalizowano już wcześniej, pisanie (w przeciwieństwie do mówienia) nie jest umiejętnością, którą nabywamy w sposób naturalny, ale zdobywaną na drodze uczenia się i nauczania. Uczący się muszą opanować takie formy i struktury językowe, które nie występują w mowie, a także poznać, jak przekazywać zamierzone przez siebie komunikaty w efektywny, zrozumiały dla odbiorcy sposób.

Jednym z czynników poznawczych są zdolności językowe (Kormos, 2012, s. 390–403, Papi i in., 2022, s. 381–397). Kormos (2012, s. 393) opisuje je jako łączące w sobie predyspozycję do kodowania dźwięków, wrażliwość gramatyczną, talent do zapamiętywania oraz umiejętność logicznego rozumowania. Zdolności językowe mogą pozytywnie lub negatywnie wpływać na te etapy procesu pisania, w których uczeń musi dokonywać językowego przetwarzania danych mentalnych, czyli głównie na fazę zapisywania oraz ponownego czytania i poprawiania. Wrażliwość na struktury językowe i logiczne rozumowanie może korzystnie lub niekorzystnie oddziaływać na warstwę syntaktyczną, uczenie się na pamięć – na warstwę leksykalną, a kodowanie dźwięków – na poprawność ortograficzną. Kormos (2012, s. 397) dodaje, że hipotetycznie rzecz biorąc, zdolności językowe mogą mieć również wpływ na to, czego uczniowie nauczą się dzięki konkretnym zadaniom na konstruowanie wypowiedzi pisemnej i jaki pożytek przyniesie im informacja zwrotna od nauczyciela czy rówieśników (np. świadomość błędów i umiejętność ich skorygowania z wykorzystaniem wrażliwości dotychczasowej wiedzy metalingwistycznej).

Innym czynnikiem poznawczym jest pamięć robocza, która odpowiada za gromadzenie informacji za pomocą zmysłów oraz ich krótkotrwałe przechowywanie i wykorzystywanie, i z natury rzeczy jest bardzo przydatna w uczeniu się języków obcych, np. przy robieniu notatek, analizowaniu danych czy właśnie pisaniu. Kormos (2012, s. 394) podsumowuje, że pamięć robocza ma niebagatelny wpływ na prędkość i wydajność, z jaką uczniowie realizują kolejne fazy procesu pisania, zwłaszcza te wymagające wiedzy i umiejętności, które nie są jeszcze u nich w pełni naturalne i zautomatyzowane, oraz te, które występują w danej chwili jednocześnie (np. planowanie i równoczesne zapisywanie pomysłów).

1.7.4. Trudności afektywne w pisaniu w języku angielskim jako języku obcym

Badania prowadzone w różnych krajach i wśród odmiennych grup docelowych pokazują, iż uczący się języka obcego nie lubią zadań związanych z tworzeniem wypowiedzi pisemnej. Horyśniak (2019) przeprowadziła badanie na temat przydatności poszczególnych umiejętności językowych w różnych przedziałach wiekowych (uczniowie szkoły średniej, studenci lingwistyki stosowanej i uczestnicy Uniwersytetu Trzeciego Wieku). Wyniki dotyczące pisania w języku obcym układały się odmiennie. Wszyscy respondenci jednakowo podkreślili największą istotność umiejętności rozumienia wypowiedzi, mówienia i czytania, na czwartym miejscu umieszczając umiejętność pisania. Tutaj jednak wyniki się różniły – pisanie okazało się ważne dla ok. 33% uczniów szkoły średniej, ok. 27% studentów uniwersytetu oraz ok. 11%

uczestników Uniwersytetu Trzeciego Wieku. Ta dysproporcja wynika zapewne z użyteczności pisania dla poszczególnych grup respondentów – uczniowie szkoły średniej tworzą wypowiedź pisemną podczas egzaminu maturalnego, studenci studiujący języki stosowane muszą pisać teksty akademickie, natomiast seniorom umiejętność pisania jest przydatna w minimalnym lub nawet żadnym stopniu. Zapytani o to, które ćwiczenia w języku obcym lubią najbardziej, ponownie wszyscy uczestnicy badania wymienili prace pisemne na ostatnim miejscu, za konwersacjami, czytaniem tekstu, ćwiczeniami gramatycznymi, ćwiczeniami dotyczącymi znajomości słownictwa, ćwiczeniami w rozumieniu ze słuchu. W tym obszarze wyniki plasowały się nieznacznie odmiennie niż w obszarze dotyczącym użyteczności pisania w języku obcym. Tworzenie prac pisemnych lubi ok. 27% studentów, 21% uczniów i 5% ludzi w starszym wieku.

Wpływ na występowanie trudności afektywnych mogą mieć różne czynniki. Najbardziej podstawowe z nich to przyczyny wynikające z samej czynności pisania – uczniowie muszą się skoncentrować, aby wyprodukować pismo, nie jest to czynność tak automatyczna, jak mówienie, czują, że proces pisania jest powolny i żmudny, starają się zatrzymać swoje myśli, jednocześnie przenosząc je na papier. Ponadto uczniowie często czują się przytłoczeni zadaniem, trudno im jest zacząć wypowiedź, mają wrażenie, że ich praca nie jest satysfakcjonująca, mimo że poświęcili jej dużo czasu i wysiłku. Co więcej, nie poświęcają wystarczająco dużo czasu na naukę umiejętności pisania poza szkołą. Przytaczając badania przeprowadzone przez *Learning Agency Lab* w Stanach Zjednoczonych, Schaffhauser (2020) wskazuje, że zaledwie 25% uczniów w gimnazjum i liceum pisze przez co najmniej pół godziny dziennie, co jest uważane za minimalny standard ustalony przez ekspertów ds. uczenia się w celu rozwijania umiejętności pisania. Oprócz tego nauczyciele nie dbają wystarczająco o rozwój tej umiejętności podczas swoich lekcji – badania analizowane przez Schaffhausera (2020) sugerują, że szkoły i nauczyciele nie traktują pisania priorytetowo. Hall i Mayer White (2019, s. 362–363) podkreślają, że nastawienie nauczyciela do pisania może wpływać na strategię, których używa w procesie jego nauczania, ile czasu poświęca na dany temat, na jakość nauczania i chęć wypróbowania nowych metod

Kolejnym czynnikiem, który może uczniom utrudniać pisanie w języku obcym, jest lęk językowy. Kruk (2021), analizując literaturę przedmiotu dotyczącą tego zagadnienia, przytacza jego potencjalne źródła. Lęk językowy może wynikać z obaw osobistych i interpersonalnych, przekonań uczniów na temat uczenia się języków obcych i przekonań nauczycieli na temat ich nauczania, interakcji pomiędzy nauczycielem a uczeniem, procedur podczas lekcji języka obcego oraz testowania umiejętności językowych. Jak podkreśla Kruk (2021), doświadczenie

lęku językowego może mieć negatywny wpływ na szereg wymiarów nauki języka obcego. Może osłabić odbiór języka i jego interpretację oraz zniekształcić jego produkcję. Osoby uczące się języka obcego, które doświadczają lęku, nie chcą aktywnie uczestniczyć w zajęciach, zaniedbują swoje obowiązki i nie wykorzystują możliwości posługiwania się językiem docelowym. Odnośnie do pisania w języku obcym Grabe i Kaplan (1996) określają lęk przed pisaniem jako negatywne emocje uczących się względem pisania, które zniekształcają część procesu tworzenia wypowiedzi pisemnej. Oznacza to, iż piszący wiedzą, jak wykonać dane zadanie, ale nie potrafią tej wiedzy wykorzystać z powodu towarzyszących im trudnych emocji. Obawa uczniów może też być spowodowana perspektywą oceny przez nauczyciela i może wpływać zarówno na realizację konkretnego zadania oraz na biegłość, jak i osiągnięcia w obszarze pisania, a w rezultacie na motywację użytkowników języka obcego wobec umiejętności pisania.

Podsumowanie

Podsumowując analizę wybranych zagadnień dotyczących umiejętności pisania w języku angielskim jako języku obcym można stwierdzić, że w literaturze przedmiotu wyróżnia się wiele ujęć i sposobów jej opisywania w zależności od przyjętej perspektywy teoretycznej czy dydaktycznej.

Podjęmując próbę definicji pisania w języku angielskim, na początku skupiono uwagę na sposobach konceptualizacji tej kwestii w świetle dostępnej literatury, aby ostatecznie móc przyjąć rozumienie pisania w języku angielskim w koncepcji niniejszej pracy i własnego badania empirycznego. Pisanie zostało potraktowane tutaj jako złożone zachowanie językowe, będące jednocześnie aktem komunikacji z określonym odbiorcą, w konkretnej sytuacji i za pomocą adekwatnej formy, realizujące założony cel komunikacyjny. Co więcej, pisanie w języku obcym rozpatrywane jest w pracy z perspektywy produktu (zadanie na tworzenie wypowiedzi pisemnej) oraz procesu tworzenia tekstu.

W rozdziale dokonano również charakterystyki modeli teoretycznych pisania w języku obcym w świetle wybranej literatury przedmiotu, opisano strategie pisania w języku obcym oraz przeanalizowano podejścia do nauczania i uczenia się pisania. W kolejnej części rozdziału omówiono ocenianie pisania, szczegółowo odnosząc się do egzaminu maturalnego z języka angielskiego na poziomie podstawowym, którego wyniki stanowiły przedmiot badania empirycznego w niniejszej pracy. Na koniec rozważono trudności psychologiczne, językowe, poznawcze i afektywne w pisaniu w języku obcym.

Z przeglądu literatury przedmiotu wynika, że dobór strategii językowych, sukces językowy (w tym w obszarze pisania w języku obcym) czy trudności w tym zakresie są często związane z indywidualnymi predyspozycjami uczących się. Zagadnieniu różnic indywidualnych w procesie uczenia się i nauczania języka obcego, ze szczególnym naciskiem na osobowość, poświęcony jest rozdział drugi.

ROZDZIAŁ II. OSOBOWOŚĆ UCZNIĄ W PERSPEKTYWIE GLOTTODYDAKTYCZNEJ

W rozdziale drugim zaprezentowano problematykę różnic indywidualnych w edukacji językowej, przedstawiono różne sposoby rozumienia pojęcia *osobowość* oraz scharakteryzowano teorie i modele osobowości. Celem analizy jest przedstawienie podobieństw i różnic w sposobach rozumienia osobowości człowieka w ogóle i osobowości uczącego się języka obcego w szczególności. W kolejnych częściach rozdziału opisano narzędzia pomiaru osobowości oraz podjęto próbę wyjaśnienia, w jaki sposób osobowość ucznia wpływa na jego umiejętności językowe.

2.1. Różnice indywidualne w edukacji językowej

Na sukces osób uczących się języka obcego wpływ ma wiele czynników. W glottodydaktyce te czynniki opisane są jako *różnice indywidualne*. Zagadnieniu temu poświęcono znaczną liczbę rozważań teoretycznych i badań empirycznych. Pawlak (2013) podkreśla, że przekonanie o istotności tej problematyki wynika z faktu, jak duża jest ich rola w przyswajaniu języka obcego i jak duże znaczenie w nauczaniu i uczeniu się języka obcego ma wiedza dotycząca różnic indywidualnych, ponieważ

nie istnieją techniki nauczania gramatyki, słownictwa, wymowy czy pragmatyki, które będą jednakowo skuteczne w przypadku każdego ucznia, nawet najlepiej skonstruowane i przeprowadzone ćwiczenia i zadania mogą nie spełniać swojej roli, różne strategie uczenia się mogą się okazać pomocne dla różnych osób, a rozwijanie autonomii w nauce języka obcego będzie łatwiejsze bądź też trudniejsze w zależności od profilu uczącego się (s. 99).

Mimo zainteresowania tematyką różnic indywidualnych i mimo znaczącego stanu badań nad nimi nie istnieje ich jednolita klasyfikacja. Niektóre pojęcia i terminy powtarzają się u kilku badaczy, inni proponują własną, odmienną nomenklaturę (tabela 9).

Tabela 9*Przykładowe klasyfikacje różnic indywidualnych*

Badacz	Brown (2001)	Johnson (2001)	Cohen i Dörneyi (2002)	Ellis (2004)	Cook (2008)	Gass i Selinker (2008)
Klasyfikacja	1. style i strategie 2. cechy osobowości 3. aspekty socjokulturowe	1. czynniki kognitywne 2. czynniki afektywne 3. cechy osobowości 4. strategie uczenia się	1. czynniki, które da się kształtować 2. czynniki, które są w miarę stabilne	1. zdolności 2. skłonności 3. procesy myślowe	1. motywacja 2. postawy 3. zdolności językowe 4. wiek	1. czynniki afektywne 2. dystans społeczny 3. wiek 4. motywacja 5. zdolności językowe 6. osobowość 7. style i strategie

Źródło: Pawlak, 2013, s. 104.

Jak wynika z analizy informacji zamieszczonych w tabeli 9, wśród różnic indywidualnych, które powtarzają się w klasyfikacjach omówionych badaczy, są: wiek, zdolności językowe, style i strategie uczenia się, motywacja, inteligencja i osobowość. To one zostaną poniżej pokrótce omówione.

Wiek

Wśród użytkowników języka obcego panuje przekonanie, iż młodszy ludzie przyswajają wiedzę językową i nabierają umiejętności językowych szybciej i łatwiej. Ma to związek z hipotezą okresu krytycznego sformułowaną przez amerykańskiego psychologa i językoznawcę Erica Lenneberga w 1967 r., według której w życiu jednostki istnieje stały przedział czasowy, podczas którego uczenie języka obcego odbywa się w sposób naturalny i bez wysiłku, a po którym niemożliwe jest osiągnięcie pełnego sukcesu w akwizycji języka. Ten okres krytyczny to pierwsze dziesięć lat życia, podczas których następuje lateralizacja funkcji odpowiedzialnych za naukę języka w lewej półkuli mózgu. W XXI w. hipotezę okresu krytycznego zastąpiła teoria o okresie wrażliwym (np. Hyltenstam & Abrahamsson, 2003; Granena & Long, 2013; Pinker, 2018), według której udana akwizycja języka jest łatwiejsza

w określonym przedziale czasowym, a nie, że tylko wtedy może zostać osiągnięta. Można stąd wnioskować, że tych okresów wrażliwych jest więcej niż jeden. Teoria o okresie krytycznym czy też okresach wrażliwych ma swoje prawdopodobne wytłumaczenia sensoryczne (obniżona zdolność odbierania i segmentowania dźwięków u osób dorosłych), neurologiczne (zmiany w anatomii mózgu zachodzące w określonych etapach życia ludzkiego wpływają na umiejętności językowe jednostki), motywacyjno-afektywne (dzieci są bardziej zmotywowane, aby porozumiewać się w języku obcym, oraz nie doświadczają lęku językowego w tak dużym stopniu, jak dorośli), kognitywne (w nauce języka dorośli polegają na umiejętnościach opartych na indukcji, podczas gdy dzieci wykorzystują osobisty mechanizm przyswajania języka). Jednakże nie należy przeceniać kwestii wieku w kształceniu językowym. Nawet jeśli przyjmuje się, iż dzieci faktycznie uczą się języków obcych szybciej i łatwiej niż osoby dorosłe, to proces ten musi być wsparty przez regularny i znaczący kontakt z językiem docelowym. W rzeczywistości jest to warunek praktycznie niemożliwy do spełnienia, jako że nauka odbywa się w środowisku szkolnym, czyli z założenia sztucznym, a język obcy nie jest powszechnie używany w najbliższym otoczeniu dziecka. Z kolei osoby starsze, zwykle zaczynając naukę języka obcego, robią to świadomie, stawiają przed sobą określony cel i mają do dyspozycji szerokie spektrum metod i strategii. W związku z powyższym ich szanse na osiągnięcie sukcesu w przyswojeniu języka są tożsame lub większe, nawet jeśli ich wymowa, gramatyka, słownictwo czy umiejętność interakcji będą odbiegały od tych, które posiadają rodzimi użytkownicy języka.

Zdolności językowe

Zdolność w znaczeniu ogólnym definiowana jest jako „zdolność do nauczenia się, która zależy od połączenia mniej lub bardziej stałych cech charakteryzujących ucznia” (Ellis, 1994, s. 494), zaś zdolności językowe zakładają „szczególną skłonność do uczenia się języka obcego” (Ellis, 1994, s. 494). Zdolności językowe nie są koniecznym warunkiem akwizycji języka, ale na pewno ją przyspieszają i ułatwiają. Analizując literaturę przedmiotu dotyczącą zdolności językowych, Biedroń (2011) wymienia cztery jej komponenty: zdolność kodowania fonetycznego, wrażliwość gramatyczną, zdolność indukcyjnego uczenia się języka i pamięć asocjacyjną. Na podstawie dostępnych badań dotyczących umiejętności językowych Kurcz (2005, s. 205) przedstawiła bardziej szczegółową listę zdolności cząstkowych tworzących ogólną zdolność językową. Są to: wiedza językowa, pamięć mechaniczna słuchowa, pamięć mechaniczna wzrokowa, zdolność rozróżniania głosek, zdolność artykulacji, zdolność kojarzenia dźwięku z symbolem, zdolność naśladowania intonacji i rytmu, zdolność

uogólniania znaczenia, zdolność uogólniania konstrukcji językowych, wrażliwość na styl, łatwość nazywania pokazywanych przedmiotów, łatwość znajdowania wyrazów w słowniku umysłowym, płynność słowna, łatwość wypowiedzi i zdolność wypowiadania się. Mimo iż nie można zakwestionować wagi zdolności językowych w procesie uczenia się języka obcego i odniesienia sukcesu w tej dziedzinie, uwzględnienie ich w praktyce dydaktycznej jest trudne, ponieważ, jak podkreśla Pawlak (2012),

nie bardzo wiadomo, w jakim zakresie tego typu wiedza może być przydatna w dydaktyce językowej. Trudno sobie bowiem wyobrazić, by działania dydaktyczne były planowane odmiennie dla różnych uczniów zależnie od posiadanych przez nich kompleksów zdolności, a decydowanie o tym, którzy uczniowie i w jakim zakresie mają się uczyć języków na podstawie wykazywanych przez nich zdolności jest rozwiązaniem nie do przyjęcia (s. 108).

Style uczenia się

Style uczenia się „to sposoby przetwarzania informacji, rozwiązywania problemów i radzenia sobie w różnych sytuacjach, które mogą być mniej lub bardziej efektywne w zależności od określonego kontekstu” (Pawlak, 2013, s. 109). Style uczenia się nie są wrodzone, a uobecniają indywidualne preferencje jednostki, co oznacza, że ich skuteczność nie zależy tylko od uczącego się, ale także od okoliczności, kontekstu, metod itd., czyli można je różnorodnie wykorzystać na lekcji języka obcego oraz w pewnym stopniu je kształtować i modyfikować.

W glottodydaktyce występuje kilka niezależnych typologii stylów uczenia się. Jedna z nich (Reid, 1987) zakłada istnienie czterech systemów opartych na percepcyjnym funkcjonowaniu uczniów – wizualnego, audytywnego, kinestetycznego oraz dotykowego. Inna (Willing, 1987) rozróżnia styl konkretny (bezpośredni, oparty na wyobraźni i emocjach, kinestetyczny, spontaniczny), analityczny (logiczny, przyczynowo-skutkowy, niezależny), komunikatywny (elastyczny, prospołeczny, decyzyjny) oraz zorientowany na autorytet/wzorzec (sekwencyjny, ustrukturyzowany, ukierunkowany przez nauczyciela). Niektórzy badacze dzielą uczniów na zorientowanych na doświadczenie i interakcję oraz takich, którzy potrzebują norm i reguł. Claxton i Murrell (1988, za: Lesiak-Bielawska, 2007b, s. 31–32) do opisu stylów uczenia się użyli „modelu cebuli”, w którym kolejne warstwy odpowiadają różnym wymiarom stylu uczenia się – trzon modelu stanowią podstawowe cechy osobowości, drugą warstwę – typowe tryby przetwarzania informacji, trzecią – cechy osobnicze mające wpływ na interakcję w określonym kontekście społecznym, zewnętrzną zaś warstwę budują preferencję ucznia dotyczące określonych metod nauczania. W ostatnich latach z kolei badania nad stylem uczenia

się (Elliot, 1995; Salmani-Nodoushan, 2002; Jantarska, 2014) skupiają się wokół pary zależność/niezależność od pola danych. Jantarska (2014, s. 66) charakteryzuje jednostki niezależne od pola jako takie, które widzą całość jako zbiór czynników indywidualnych, myślą analitycznie, dostrzegają szczegóły, wolą pracę samodzielną, ale lubią też rywalizację, nie oczekują pomocy ze strony nauczyciela czy rówieśników, zadania wykonują szybko, preferują metodę dedukcji, dobrze wypadają w testach kompetencji. Osoby zależne od pola danych myślą globalnie, cenią poczucie bezpieczeństwa, które daje im praca w grupie, są wrażliwe i empatyczne, wolą zadania oparte na zasadzie indukcji, dobrze radzą sobie w sytuacjach, które wymagają spontanicznych reakcji językowych.

Motywacja

Słownik psychologiczny (2012, s. 319) definiuje motywację jako „bodziec pozytywny lub negatywny pobudzający do podjęcia określonych działań”. W rzeczywistości szkolnej motywacja oznacza to, „w jakim stopniu uczący się poświęcają uwagę i wysiłek na rozmaite przedsięwzięcia związane z procesem uczenia się” (Marcinkowska-Bachlińska, 2009, s. 121). Poszukiwaniu motywów, które skłaniają dzieci i dorosłych do uczenia się języków obcych, poświęcono wiele badań. Dokonano rozróżnienia na motywację instrumentalną, która ma swoje źródło w dążeniu jednostki do osiągnięcia osobistego pożytku ze znajomości języka obcego, oraz integracyjną, gdy uczenie się języków obcych wynika z chęci zintegrowania się z grupą społeczną lub kulturą kraju, w którym używany jest dany język. Na podstawie analizy wyników badań można też stworzyć bardziej szczegółową, uniwersalną listę powodów, dla których ludzie podejmują naukę języków obcych. Wśród nich są: uczenie się dla przyjemności uczenia, poznawania, wzbogacania siebie; uczenie się w celu zdobycia korzyści osobistych; uczenie się ze względu na utożsamianie się z grupą; nastawienie na zdobycie nagrody lub uniknięcie kary; uczenie się z uwagi na presję środowiska; poczucie obowiązku; cele życiowe i plany; uczenie się ze względu na potrzebę społeczną (Marcinkowska-Bachlińska, 2009, s. 121–122). Motywacja jest konstruktem dynamicznym, zmienia się wraz z wiekiem, nabywaniem nowych doświadczeń, środowiskiem, osiąganymi sukcesami czy doznawanymi porażkami, zainteresowaniami, samooceną, efektami kształcenia. Na poziom motywacji mają wpływ czynniki ze strony nauczyciela (np. jego osobowość, wiedza merytoryczna, warsztat dydaktyczny, stosunek do uczniów), ucznia (np. wiek, płeć, doświadczenie) oraz środowiska (rodzina, rówieśnicy). Kruk (2021) konkluduje jednak, że pomimo iż „bez motywacji sukces w nauce języka obcego byłby trudny do osiągnięcia, należy jednak zaznaczyć, że nauka języka

obcego jest procesem długotrwałym, wymagającym ciężkiej pracy i zaangażowania” (s. 14).

Inteligencja

Inteligencja jest jednym z istotnych czynników w akwizycji języków obcych i jednym z najbardziej złożonych. W psychologii odnosi się do sprawności w zakresie bodźców poznawczych, takich jak uczenie się, przetwarzanie informacji czy okres skupienia uwagi, i wyraża za pomocą współczynnika IQ.

Takiemu jednolitemu podejściu przeciwstawił się Gardner (2002), którego teoria inteligencji wielorakich postuluje istnienie różnych stylów poznania oraz indywidualnych sposobów uczenia się i rozumienia otaczającej nas rzeczywistości. Gardner wyróżnił osiem rodzajów inteligencji (2002, s. 38–50) – językową (zdolności związane z umiejętnością czytania, słuchania, mówienia i myślenia za pomocą słów), logiczno-matematyczną (rozumowanie i wyciąganie wniosków), przyrodniczą (wrażliwość na środowisko naturalne, zdolność rozróżniania flory i fauny), przestrzenną (m.in. odnajdywanie drogi, wyobrażenia trójwymiarowa, rozpoznawanie kształtów), muzyczną, cielesno-kinestetyczną (umiejętne posługiwanie się własnym ciałem np. w celu wyrażania emocji), interpersonalną (empatia, nawiązywanie kontaktów) oraz intrapersonalną (rozumienie siebie). Jego koncepcja była przyczynkiem do stworzenia nowej wizji szkoły opartej na jednostce, której celem „powinno być rozwijanie różnych rodzajów inteligencji i pomaganie ludziom w zdobywaniu zawodu oraz kształtowaniu zainteresowań, które odpowiadają konkretnemu spektrum inteligencji każdego z uczniów” (Gardner, 2002, s. 27).

W przypadku glottodydaktyki istotna jest również triarchiczna teoria inteligencji Sternberga (2002, s. 22–41). Jej twórca wyróżnia trzy aspekty inteligencji: analityczny, kreatywny i praktyczny, u których podłoża leżą trzy zbiory procesów – metaskładniki, składniki wykonawcze i składniki nabywania wiedzy. Inteligencja analityczna odpowiada za sprawne funkcjonowanie procesów poznawczych i aplikowana jest do analizowania, oceniania, osądzania, porównywania i przeciwstawiania w warunkach, kiedy natura problemu jest znana z wcześniejszych doświadczeń jednostki, a opinie mają mieć charakter abstrakcyjny. W jej skład wchodzi np. dobra pamięć, podzielność i selektywność uwagi. Inteligencja twórcza jest odpowiednia w sytuacjach, kiedy człowiek musi radzić sobie z relatywnie nowymi dla siebie realiami, jakimi może być m.in. uczenie się języka obcego. Inteligencja praktyczna ma zastosowanie w okolicznościach, w których ludzie muszą się zmagać z problemami życia codziennego, np. w domu czy pracy, tak aby dostosować się do otaczającej rzeczywistości (czyli zmienić się tak, aby do niej pasować), kształtować ją (czyli zmieniać rzeczywistość tak,

aby dostosować ją do siebie) albo wybierać odpowiednie środowisko (które w danej sytuacji będzie bardziej dostosowane do umiejętności, potrzeb czy pragnień człowieka). Teoria Sternberga wydaje się adekwatna do opisu procesu akwizycji języków obcych, jako że nie tylko tłumaczy mechanizmy nabywania wiedzy czy przetwarzania informacji (inteligencja analityczna), ale też kładzie nacisk na konieczność wypracowania strategii służących do radzenia sobie w sytuacjach nieznanach, np. zastąpienie w rozmowie słowa nieznanego parafrazą lub synonimem (inteligencja twórcza), i wreszcie podkreśla użyteczny aspekt intelektu, który jest pomocny w dostosowaniu się do sytuacji i jej optymalnemu wykorzystaniu.

Obok opisanych wyżej różnic indywidualnych osobowość jest jednym z istotnych czynników wpływających na sukces lub porażkę edukacyjną.

2.2. Definicja osobowości – przegląd

Zainteresowanie *osobowością* człowieka w glottodydaktyce pojawiło się wraz z badaniami nad różnicami indywidualnymi. Za ich prekursora uważa się niemieckiego psychologa Williama Sterna, który w 1910 r. opublikował swoją monografię pt. *O psychologii różnic indywidualnych*.

Studiami nad osobowością zajmuje się psychologia osobowości. Gasiul (2006), podsumowując zakres zainteresowań tej dziedziny psychologii, stwierdza:

Psychologia osobowości jest zatem poszukiwaniem odpowiedzi na pytanie o przyczyny odmienności zachowań różnych osób podlegających podobnym wpływom kulturowym, biologicznym, sytuacyjnym itd. Dalej, psychologia osobowości to rozpoznanie, jakie mechanizmy i według jakich praw prowadzą do kształtowania się indywidualności, która pozwoli później zrozumieć i przewidywać zachowania danej osoby (s. 43–44).

Zdefiniowanie pojęcia osobowości jest niezwykle trudne, ponieważ w osobowości ludzkiej łączą się świat umysłu i świat fizjologii. Malim i Birch (1998) wskazują, na różne sposoby ujęcia zagadnienia osobowości, konkludując, że

koncepcja «osobowości» usiłuje objąć wszystkie różnorakie procesy psychologiczne i zaprezentować spójny obraz charakterystycznych dla jednostki sposobów myślenia, odczuwania i zachowania. (...) Niektórzy psycholodzy używają terminu „osobowość” w nawiązaniu do wszelkich cech, które odróżniają jednostki od siebie, w tym zachowanie społeczne, emocje, intelekt, itd., podczas gdy inni ograniczają go do społecznych i emocjonalnych aspektów zachowania (s. 705).

W *Nowym słowniku pedagogicznym* (Okoń, 2001) osobowość zdefiniowana jest jako „zespół stałych właściwości i procesów psychofizycznych, odróżniających daną jednostkę od innych, wpływający na organizację jej zachowania, a więc na stałość w nabywaniu

i porządkowaniu doświadczeń, wiadomości i sprawności, w reagowaniu emocjonalnym, w stosunkach z innymi ludźmi oraz na stałość w wyborze celów i wartości” (s. 277). W *Słowniku psychologicznym* (2010) osobowość opisana jest jako „zbiór względnie trwałych cech behawioralnych i poznawczych danej jednostki wnoszonych przez nią do podejmowanych kontaktów, zaistniałych sytuacji czy relacji” (s. 331). W obu definicjach widać podobieństwa w określeniu pojęcia osobowości – przedstawiana jest jako grupa właściwości, które są stałe czy względnie trwałe.

Allport (1937), amerykański psycholog, opisał osobowość jako „dynamiczną organizację w jednostce tych systemów psychofizycznych, które determinują jej specyficzne przystosowanie się do jej środowiska” (s. 48). W swojej definicji Allport (1937, s. 48–50) kładzie nacisk na kilka kwestii. Po pierwsze, opisuje osobowość jako dynamiczną organizację – z jednej strony widzi ją jako pewien system, który wiąże ze sobą poszczególne elementy osobowości, z drugiej podkreśla, że nieustannie się ona zmienia i rozwija. Ponadto osobowość u Allporta jest psychofizyczna, a więc nie odnosi się tylko do mentalnych właściwości człowieka, a zakłada integrację psyche i somy. Słowo „determinują” oznacza, że pewne czynniki (u Allporta są to cechy) warunkują określone zachowania człowieka. Co więcej, psycholog podkreśla, iż osobowość jest jedyna w swoim rodzaju i posiada umiejętność przystosowania się do zewnętrznego otoczenia. Według Cattella (1950) „osobowość jest tym, co pozwala przewidzieć, co dana osoba zrobi w danej sytuacji” (s. 2). Celem badań psychologicznych nad osobowością jest więc ustalenie praw określających, jak odmienni ludzie będą się zachowywać i postępować w różnego rodzaju sytuacjach społecznych i środowiskowych. Eysenck (1953) definiuje osobowość jako „całość aktualnych i potencjalnych układów zachowania się organizmu, zdeterminowanych przez dziedziczność i środowisko, (...) powstaje i rozwija się przez funkcjonalne współdziałanie czterech sfer, w których te układy zachowania się są organizowane: sfera poznawcza (inteligencja), sfera woluntarna (charakter), sfera afektywna (temperament) i sfera somatyczna (konstrukcja ciała)”.

Pervin i John (2002) przyjęli, że osobowość to „te charakterystyki osoby, które wyjaśniają spójny wzorzec uczuć, myślenia i zachowania” (s. 4). W świetle tego założenia w analizie pojęcia osobowości należy zwracać uwagę zarówno na zewnętrzne zachowania jednostki, jak i na jej właściwości wewnętrzne, czyli uczucia i myśli.

Gasiul (2006) zaproponował rozumienie osobowości jako

ujawniającej się w ciągu życia ludzkiego konfiguracji indywidualnych, niepowtarzalnych właściwości podmiotu wyznaczających sposoby jego zachowania w różnych interakcjach społecznych, w stosunku do samego siebie oraz do różnych innych form rzeczywistości. Osobowość jest w ciągłym procesie stawania się

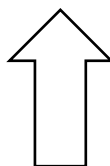
i choć poprzez powtarzalność pewnych sposobów postępowania można wnioskować o posiadanych cechach, to jednak ich koloryt zawsze okazuje się nieco odmienny, jeśli pojawiają się różne własności interakcyjne (s. 45).

Powyższą definicję Gasiul (2006) przedstawia w ramach schematu: predyspozycje – dyspozycje – stan (rysunek 1). Osobowość, czyli jednostkowe właściwości człowieka, znajduje się na poziomie dyspozycji. Cechy wchodzą w interakcję z konkretnymi okolicznościami i ujawniają się jako stan, czyli daną postać osobowości. Kształtowanie się indywidualnych dyspozycji zależy od poziomu predyspozycji, czyli różnic indywidualnych, które są warunkowane poprzez cechy natury psychofizycznej człowieka (takie jak temperament, inteligencja, środowisko, kultura, doświadczenia).

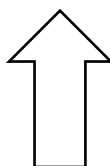
Rysunek 1

Osobowość a zachowanie

Stan – aktualne zachowania danej osoby posiadającej dane właściwości w danej interakcji. Dana forma interakcji uaktywniająca dane motywy i emocje, dane procesy wartościowania, ujawnia specyfikę danej osobowości.



Dyspozycje – aktualne właściwości osobowości (niepowtarzalne, jednostkowe).



Predyspozycje – zmienne warunki i właściwości psychofizyczne mające znaczenie w rozwoju osobowości.

Źródło: Gasiul, 2006, s. 46.

McAdams i Pals (2006) wskazują, że osobowość to „charakterystyczna dla jednostki niepowtarzalna wariacja na tle ogólnego ewolucyjnego konstruktury natury ludzkiej, objawiająca się jako rozwijający się wzorzec cech usposobienia, określonych adaptacji i doświadczeń i osadzona w kulturze” (s. 212). Powyższa konceptualizacja akcentuje pięć istotnych elementów. Autorzy tej definicji podkreślają ewolucyjny charakter osobowości.

Przez cechy usposobienia rozumieją wymiary ludzkiej indywidualności, które są bezwarunkowe, niezależne od kontekstu, linearne i dwubiegunowe (np. ekstrawersja – introwersja). Poza cechami usposobienia życie ludzkie różni się pod względem charakterystycznych dla niego motywacyjnych, społeczno-poznawczych i rozwojowych adaptacji, do których zaliczyć można motywy, cele, plany, dążenia, strategie, wartości, cnoty, obrazy siebie i wiele innych aspektów ludzkiej indywidualności. Życie ludzkie różni się także w zakresie osobistych narracji, które jednostki konstruują, aby nadać sens i tożsamość we współczesnym świecie. Tożsamość narracyjna jest opowieścią, którą osoba snuje, aby nadać własnemu życiu jedność, cel i znaczenie. Na wszystkie elementy osobowości znacząco oddziałuje kultura – od niewielkiego wpływu na ekspresję cech, przez silniejsze oddziaływanie na treść i czas charakterystycznych adaptacji, po najgłębsze i najbardziej znaczące działanie na historii życia.

Piechurska-Kuciel (2020) podkreśla, że przywołane wyżej definicje osobowości opierają się na trzech wspólnych założeniach (s. 3). Po pierwsze, podkreślają kompleksowość struktur i procesów psychologicznych, co wynika z zależności pomiędzy licznymi podsystemami i wewnątrz tych, które tworzą osobowość człowieka. Po drugie, rozwój jednostki zależy od interakcji osobowości ze środowiskiem zewnętrznym. Wreszcie osobowość charakteryzuje się trwałością i spójnością.

Definicje osobowości można zaklasyfikować do kilku szerszych kategorii (Hall & in., 2006, s. 31–32; Engler, 2014, s. 4; Piechurska-Kuciel, 2020, s. 2–4). W najbardziej ogólnym znaczeniu można wyróżnić makroteorie osobowości, które dążą do uniwersalności i kładą nacisk na zrozumienie całej osoby, oraz mikroteorie, które powstały w wyniku szczegółowych badań skupionych na konkretnych aspektach osobowości człowieka. Jedną z tych kategorii to definicje biospołeczne i biofizyczne. Definicje biospołeczne akcentują zależność jednostki od innych, podkreślając, że osobowość ludzka jest określana przez to, jak na nią reagują inni członkowie społeczeństwa. W definicjach biofizycznych natomiast osobowość jest silnie osadzona w cechach lub właściwościach jednostki. Kolejną grupą definicji są definicje zbiorcze, które opisują osobowość poprzez wyliczenie, tzn. osobowość jest wszystkim tym, co da się powiedzieć o człowieku, wymieniając jego najbardziej istotne właściwości. Innym typem definicji są te, które podkreślają jej integrującą czy organizacyjną funkcję, czyli to, co nadaje sens i logikę działaniom podejmowanym przez człowieka. Jeszcze inne definicje wskazują na przystosowawcze atrybuty osobowości umożliwiające jednostce adaptację do otaczającego świata, czy też eksponują te cechy osobowości ludzkiej, które odróżniają ją od innych przedstawicieli gatunku ludzkiego.

Biorąc pod uwagę unikatowość człowieka, badacze dzielą teorie osobowości na idiograficzne i nomotetyczne. Teorie nomotetyczne zakładają, że te same cechy czy wymiary osobowości występują u każdego człowieka w taki sam sposób, jednak ludzie różnią się natężeniem ich występowania. Za zwolenników takiego myślenia uważa się Raymonda Cattella i Hansa Eysencka. Teorie idiograficzne z kolei są zorientowane na jednostkę i nie skupiają się na szukaniu podobieństw pomiędzy poszczególnymi osobami, a zbudowaniu odrębnego obrazu każdego z osobna. Głównym orędownikiem takiego rozumienia osobowości jest Gordon Allport. Inny podział koncepcji osobowości opiera się na dychotomii cecha – typ. Teorie cech opisują ludzi na podstawie trwałych właściwości odzwierciedlających się w ich zachowaniu, a teorie oparte na typach zakładają, że ludzi można przydzielić do określonych grup.

Biedroń (2021) wskazuje, że współcześnie w badaniach nad osobowością można wyróżnić trzy główne podejścia. W pierwszym badacze koncentrują się nad różnicami indywidualnymi, próbując odpowiedzieć na pytanie, dlaczego ludzie różnią się pomiędzy sobą w pewnych sferach w sposób systematyczny. W drugim autorzy badań skupiają się na stałości, która charakteryzuje ludzi i próbują wyjaśnić czynniki, które ją warunkują. W trzecim podejściu osobowość rozumiana jest jako mechanizm, który determinuje organizację i kierunkowość zachowania ludzi.

Różnorodność definicji osobowości stawia przed badaczami z różnych dziedzin rozmaite wyzwania (Dörney, 2005, s. 13–14). Pierwszym jest próba zintegrowania tych zasadniczo odmiennych podejść. Kolejną kwestią, odnoszącą się głównie do uczenia się i nauczania języków obcych, jest wpływ czynników sytuacyjnych na osobowość i zachowanie ludzkie. Psychologia osobowości skupia się raczej na statycznym obrazie jednostki i jej stałych, niezmiennych cechach, pomijając często dynamiczne zmienne, jakimi jest np. określona sytuacja czy konkretny czas. Wreszcie przed uczonymi stoi wyzwanie dotyczące przyszłości badań nad osobowością ludzką. Dotychczas prace teoretyczne skupiały się na próbie ukształtowania jednolitego modelu, który zostałby zaakceptowany i używany w badaniach w celu ujednolicenia ich rezultatów. Takim modelem na gruncie glottodydaktyki wydaje się współcześnie model Wielkiej Piątki.

2.3. Teorie i modele osobowości

Z uwagi na złożoność pojęcia osobowości jej teoria powinna „umożliwiać wyjaśnienie i wyprowadzenie przewidywań dotyczących szerokiego zakresu ludzkich zachowań;

obejmować wszelkie aspekty zachowań, które mogą być uznane za ważne z punktu widzenia funkcjonowania jednostki” (Hall i in., 2006, s. 37).

Na psychologię osobowości największy wpływ wywarło kilka teoretycznych podejść (Cervone i Pervin, 2011, s. 34–36). Jednym z nich jest teoria psychodynamiczna zapoczątkowana przez Zygmunta Freuda. W tym ujęciu psychika traktowana jest jako system energetyczny składający się z różnych podsystemów mających za zadanie spełniać określone funkcje – zaspokajania wymogów organizmu, reprezentowania oczekiwań społecznych czy osiągnięcia harmonii pomiędzy potrzebami jednostki a oczekiwaniami społeczeństwa. Według psychoanalityków popędy człowieka są przez niego nieuświadomione. Kolejnym ważnym w psychologii podejściem wobec osobowości jest podejście fenomenologiczne, które zajmuje się świadomym (fenomenologicznym) doświadczaniem przez ludzi otaczającego ich świata. Wprawdzie z fenomenologicznego punktu widzenia ludzie mają biologiczne popędy, ale w życiu kierują się potrzebami wyższej rangi – motywacją do rozwoju osobistego i samospelnienia. Innym aspektem osobowości zajmuje się psychologia ewolucyjna, u której podłoża stoi dążenie do rozumienia biologicznych podstaw osobowości, zarówno genetycznych cech łączących ludzi, jak i odróżniających ich struktur mózgu. W tej perspektywie pewne wspólne wzorce społeczne można tłumaczyć rezultatami ludzkiej ewolucyjnej przeszłości. Alternatywne pojmowanie osobowości proponują behawioryści, według których zachowanie ludzkie jest kształtowane przez środowisko i ujmowane w kategorii dostosowania do nagród i kar, doznawanych w różnego rodzaju układach. W przeciwieństwie do behawioryzmu teoria konstruktów osobistych bada sposoby, w jakie ludzie wykorzystują subiektywne poglądy (konstrukty) do interpretowania swojego środowiska. Wreszcie psychologowie pracujący w nurcie podejścia społeczno-poznawczego analizują układy społeczne, w których ludzie zdobywają wiedzę, umiejętności czy przekonania. Osobowość jest tutaj studiowana nie w izolacji, a w perspektywie interakcji ludzi i środowiska.

Piechurska-Kuciel (2020) wskazuje, że zróżnicowanie perspektyw teoretycznych dotyczących osobowości przyczyniło się w rezultacie do powstania wieloaspektowego spojrzenia na osobowość. Teorie psychoanalityczne akcentują rolę instynktów i popędów jednostki, która jest kontrolowana przez poczucie winy i lęk. W świetle teorii behawioralnych osobowość ludzka jest poddana wpływowi środowiska zewnętrznego, które ją kształtuje. Teorie humanistyczne koncentrują się wokół pozytywnych wymiarów ludzkiej natury i podkreślają, że motywami działania człowieka są miłość, samoświadomość, refleksja i rozwój.

Ze względu na niezwykle obszerny i złożony zakres tematyczny dotyczący problematyki osobowości w pracy przedstawiono podstawowe założenia wybranych teorii osobowości. W celu zachowania przejrzystości zaprezentowano je w porządku chronologicznym.

Teoria osobowości według Carla Gustawa Junga

W swojej pionierskiej książce pt. *Typy psychologiczne* (pierwsze wydanie w języku niemieckim – 1921, pierwsze tłumaczenie na język angielski – 1923) Carl Gustaw Jung dokonał klasyfikacji ludzkiej osobowości, wyodrębniając dwa główne typy postaw oraz poboczne typy funkcjonalne. Typy postaw (ekstrawertyzm i introwertyzm) Jung wyłonił, biorąc pod uwagę specyficzne nastawienie jednostki wobec przedmiotu. Introwertyk przybiera względem podmiotu postawę ignorującą, podczas gdy ekstrawertyk – postawę uwzględniającą (pozytywną) (Jung, wyd. 2015, s. 369). Typy funkcjonalne odróżnia od siebie funkcja, za pomocą której jednostka przystosowuje się do wewnętrznej czy zewnętrznej rzeczywistości. Typy funkcjonalne Jung dalej kategoryzuje na racjonalne (myślące i odczuwające), warunkowane przez moment refleksji oraz irracjonalne (doznające i intuicyjne) opierające się jedynie na postrzeganiu zjawisk, bez uwzględniania zasad logiki, a niekiedy nawet wbrew nim (tabela 10).

Tabela 10

Typy psychologiczne według Carla Gustawa Junga

Typy postaw	Typy funkcjonalne
<ul style="list-style-type: none"> • ekstrawertyzm • introwertyzm 	<ul style="list-style-type: none"> • racjonalne – myślące i odczuwające • irracjonalne – doznające i intuicyjne

Źródło: opracowanie własne, za: Jung, wyd. 2015, s. 369.

Dwa główne typy postaw dzielą się następnie dalej według funkcji, tzn. można mówić o typach ekstrawertycznych myślących, odczuwających, doznających i intuicyjnych oraz o typach introwertycznych myślących, odczuwających, doznających i intuicyjnych.

Ekstrawertyk w życiu opiera się na przesłankach, które uzyskuje za pomocą zewnętrznych warunków obiektywnych. Te zewnętrzne przesłanki dominują też myślenie ekstrawertyczne, które jest konkretne, oparte na faktach czy obiektywnych ideach. Ekstrawertyczny typ myślowy swoje zachowanie i działanie uzależnia od wniosków i refleksji natury intelektualnej i w taki też sposób ocenia rzeczywistość. Uzasadnione jest więc wszystko, co da się wytłumaczyć rozumowo, a niesłuszne to, co zachodzi niezależnie lub wbrew normom umysłowym. Myślenie

typu ekstrawertycznego ma charakter pozytywny, progresywny, twórczy, syntetyczny i orzecznikowy – zawsze buduje, nigdy rujnuje. Wykorzystuje fakty i materiały empiryczne do przeformułowania istniejącej rzeczywistości, zbudowania nowej jakości, zastąpienia utartych schematów nowymi wartościami. Czuć w postawie ekstrawertycznej jest również zorientowane wokół przedmiotu, wokół tego, co dane obiektywnie, co ma charakter tradycyjny i co jest powszechnie uznane za wartościowe. Uczucia są poddawane racjonalnemu osądowi i tylko jako zdroworozsądkowe są akceptowane, wyklucza się natomiast wszystko, czego umysł nie jest w stanie objąć, co jest przypadkowe i nielogiczne. W światopoglądzie ekstrawertyka doznania są również uwarunkowane przez przedmiot, a siła doznań determinowana ich obiektywnymi właściwościami. W postawie ekstrawertycznej jedynie te przedmioty i procesy, które są konkretne i zmysłowo postrzegalne, wywołują doznania. Blisko przeżyć plasuje się w tej orientacji intuicja jako funkcja skierowana ku przedmiotom zewnętrznym. Jednakże, podczas gdy doznania skupia się na faktyczności, intuicja kieruje się ku możliwościom, które rzeczywistość zewnętrzna daje człowiekowi, stając się procesem twórczym i kreatywnym – szuka bowiem stale dróg wyjścia i nowych szans w świecie zewnętrznym. Ekstrawertyczny typ intuicyjny nie lubi stabilizacji i stagnacji, w życiu ciągle poszukuje nowych możliwości.

Introwertyk patrzy na świat poprzez pryzmat subiektywny, z perspektywy podmiotu, a nie przedmiotu. Przez czynnik subiektywny Jung rozumie pewien stan psychiczny, który dla osoby introwertycznej stanowi taką samą rzeczywistość jak realny przedmiot. Podczas gdy przedmiot ma charakter obiektywny, stały i niezmienny, podmiot charakteryzuje się płynnością i przypadkowością. Myślenie introwertyczne uwidacznia tendencję do skupiania się na tym, co dane subiektywnie, służy tworzeniu nowych teorii, stawianiu pytań i szukaniu na nie odpowiedzi, ogłaszaniu nowych poglądów. Dla introwertyka fakty mają znaczenie wtórne, stanowią jedynie przykłady czy dowody na istnienie pewnych idei. Introwertyczny typ myślący podąża ku wnętrzu (a nie ku światu na zewnątrz), ku pogłębianiu refleksji (a nie jej poszerzaniu), ku sobie (a nie innym). W sferze czucia introwertyk odnosi się do przedmiotu jako formy pobudzenia, często traktując fakty za niewystarczające do osiągnięcia pełni doznań. Uczucia introwertyka nie są ekstensywne, są intensywne – sięgają w głąb. Również doznawanie, choć z natury rzeczy skupia się na tym, co zewnętrzne i obiektywnie dane, w postawie introwertycznej ulega transformacji. Mimo że źródłem przeżyć jest przedmiot, introwertyk buduje impresje z subiektywnym udziałem percepcji. Doznawanie introwertyczne jest więc głębsze, bardziej intensywne, nie dryfuje po powierzchni, a dąży, aby odkryć to, co ukryte, bowiem według Junga (wyd. 2015) „czynnikiem decydującym nie jest tu doznawanie

realności przedmiotu, lecz doznawanie realności czynnika subiektywnego, tzn. obrazów pierwotnych, które w swej całkowitości przedstawiają świat psychiczny będący zwierciadlanym odbiciem świata fizycznego” (s. 439). Intuicja w postawie introwertycznej dostaje bodziec od przedmiotów zewnętrznych, ale kieruje się ku przedmiotom wewnętrznym, które Jung (wyd. 2015) definiuje jako „subiektywne obrazy rzeczy, których w doświadczeniu zewnętrznym spotkać niepodobna, stanowią one bowiem treści nieświadomości” (s. 443). Typy intuicyjne polegają wyłącznie na możliwościach, które niesie rzeczywistość zewnętrzna lub wewnętrzna, i nie interesują się sytuacjami, które tych możliwości im nie dają.

Teoria osobowości według Gordona Allporta

Jednym z pierwszych psychologów, który opisał osobowość zdrowego człowieka, nie odwołując się do aberracji i anormalności, był Gordon Allport (1937). Centralnym elementem teorii Allporta jest pojęcie cechy, która została przez niego zdefiniowana jako „struktura neuropsychiczna mająca zdolność dostarczania wielu bodźców funkcjonalnie równoważnych oraz inicjowania i ukierunkowywania równoważnych (spójnych znaczeniowo) form zachowania adaptacyjnego i ekspresyjnego” (1937, s. 287). Allport dalej stwierdza, że cech nie obserwuje się bezpośrednio, a wnioskuje o nich na podstawie zachowania – jak często w postępowaniu danej osoby występuje konkretna cecha, w jakich sytuacjach się najczęściej przejawia i w jakiej intensywności. Uczony dokonuje dwójakiego podziału cech. Z jednej strony wyróżnia cechy wspólne i jednostkowe, z drugiej zaś – cechy kardynalne, centralne i drugorzędne. Cechy wspólne są to te przymioty jednostek, które pozwalają na porównywanie ludzi między sobą, umożliwiają ich ocenę na podstawie skal i dają sposobność do dokonywania klasyfikacji i wyciągania ogólnych wniosków. Cechy indywidualne to te atrybuty, które są symptomatyczne wyłącznie w przypadku konkretnej jednostki i zależą od jej swoistych przeżyć czy możliwości. Cechę kardynalną Allport opisuje jako najbardziej ogólną, dostrzegalną w zachowaniu i działaniach niemal każdej osoby. Cechy kardynalne jednak występują u człowieka stosunkowo rzadko, większość ludzi nie ma jednej, wiodącej dominanty. Cechy centralne są dużo bardziej typowe, jako że charakteryzują zwyczajowe sposoby myślenia i postępowania, które osoba stosuje w życiu. Ujawniają się w działaniu i są stosunkowo łatwe do dostrzeżenia. Cechy drugorzędne natomiast to te przymioty, które są mniej reprezentatywne i mniej stałe, a więc trudniejsze do rozpoznania, dostępne tylko tym, którzy dobrze znają daną osobę.

W swojej próbie zdefiniowania osobowości i dokonania klasyfikacji jej komponentów Allport stosował metodę idiograficzną i nie posługiwał się instrumentami statystyczno-

matematycznymi. Swoje poszukiwania prowadzące do opisu cech osobowości psycholog rozpoczął od analizy słownika języka angielskiego *Webster's New International Dictionary* (wydanie z roku 1925). Zaczerpnął z niego blisko 18 tysięcy przymiotników, które można zastosować do opisu ludzkiej osobowości. Główną właściwością koncepcji Allporta jest to, że w swoich pracach teoretycznych i badaniach empirycznych szukał cech unikalnych dla danego człowieka, tak aby dokonać możliwie szczegółowego i całościowego jego opisu. Współcześni psycholodzy doceniają wkład Allporta w rozwój psychologii osobowości, zwracając uwagę na fakt, iż jako jeden z pierwszych uczonych nie skupiał się na zachowaniach będących odstępstwem od normy oraz dążył do pełnego opisu konkretnej jednostki, a nie porównywania jej z innymi ludźmi. Takie podejście jednak uważane jest przez wielu dzisiejszych badaczy za słabość koncepcji Amerykanina jako nieprzydatne w dochodzeniu do opisu natury ludzkiej w ogóle. Allport uważał również, że do charakterystyki jednostki nie powinno używać się metod naukowych, a skupiać na określonych przejawach jej myślenia i postępowania – takie stanowisko spotyka się obecnie z krytyką jako zbyt mało uczone, a bardziej literackie (biograficzne).

Teoria osobowości według Raymonda Cattella

Teoria osobowości Raymonda Cattella opiera się na podejściu nomotetycznym, a jego badania mają prowadzić przede wszystkim do odkrycia uniwersalnych praw rządzących postępowaniem człowieka. W koncepcji Cattella podstawowym pojęciem jest cecha, a złożony i zróżnicowany system cech konstytuuje osobowość. Cechę uczony rozumie jako strukturę psychiczną, którą można wywnioskować z obserwowanego zachowania i na tej podstawie wyjaśnić regularności czy spójności tego zachowania. Zasadniczym rozróżnieniem, którego dokonuje Cattell, jest podział cech na powierzchniowe i źródłowe.

Cechy powierzchniowe, dostępne na drodze obserwacji, reprezentują zmienne zewnętrzne i występują łącznie. Cattell na podstawie analizy statystycznej podzielił je na odrębne skupiska, a następnie na sektory (regiony) (tabela 11).

Tabela 11

Lista pogrupowanych cech powierzchniowych w grupie osób zdrowych w klasyfikacji Raymonda Cattella

Lista sektorów obejmujących cechy powierzchowne	Nazwa sektora
Sektor I	siła charakteru – moralny defekt
Sektor II	realizm – neurotyczność
Sektor III	równowaga, optymizm – niepokój, melancholia
Sektor IV	inteligencja, wykształcenie – brak
Sektor V	asertywność, dominacja – zahamowanie, skromność
Sektor VI	twardość, szorstkość – wrażliwość
Sektor VII	uspolecznienie – wrogość
Sektor VIII	ogólna emocjonalność – spokój
Sektor IX	życzliwość – podejrzliwość
Sektor X	wylewność – rezerwa
Sektor XI	pomysłowość – samozadowolenie
Sektor XII	nieuporządkowanie – uporczywość, pedantyczność

Źródło: Gasiul, 2006, s. 95 (za: Cattell, 1957, s. 807).

Cechy źródłowe (najbardziej przydatne w wyjaśnianiu zachowania) to zmienne podstawowe, które wyznaczają wszelkie przejawy powierzchniowe i można je analizować wyłącznie poprzez analizę czynnikową. Cattell (1950, s. 37–41) wyodrębnił 16 cech źródłowych (tabela 12).

Tabela 12

Cechy źródłowe w klasyfikacji Raymonda Cattella

Cecha źródłowa – wymiar pozytywny	Cecha źródłowa – wymiar negatywny
towarzyski	powściągliwy
bardziej inteligentny	mniej inteligentny
o dużej sile ego	o małej sile ego
asertywny	pokorny
beztroski	poważny
mający sumienie	pozbawiony standardów moralnych

Cecha źródłowa – wymiar pozytywny	Cecha źródłowa – wymiar negatywny
odważny	nieśmiały
zdeterminowany	delikatny/chwiejny
ufny	podejrzliwy
kreatywny	praktyczny
przebiegły	szczerzy
bojaźliwy	pewny siebie
nowoczesny	konserwatywny
zależny	samowystarczalny
swobodny	panujący nad sobą
zrelaksowany	spięty

Źródło: Cattell, 1950, s. 37–41.

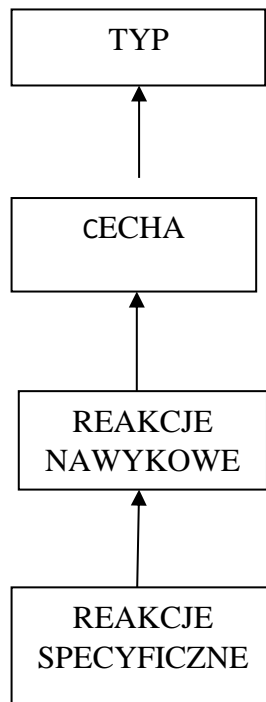
Jak wynika z analizy informacji zamieszczonych w tabeli 12, każdej cesze pozytywnej można przeciwstawić jej wymiar negatywny, np. na jednym spektrum znajduje się towarzyskość, a na przeciwstawnym – powściągliwość. Cechy źródłowe można dalej podzielić na konstytucjonalne, które odzwierciedlają działania czynników dziedzicznych, oraz ukształtowane przez środowisko, zależne od wpływów zewnętrznych, np. szkoły czy rodziny. W zależności od stopnia, w jakim się przejawiają, wśród cech źródłowych występują cechy dynamiczne, które skłaniają człowieka do działania w określonym celu, cechy zdolnościowe, które wiążą się ze skutecznością, z jaką jednostka osiąga zamierzony cel, oraz cechy temperamentalne, które odnoszą się do szybkości i reaktywności emocjonalnej człowieka.

Teoria osobowości według Hansa J. Eysencka

Koncepcja Hansa J. Eysencka jest kolejną, która kieruje się podejściem nomotetycznym, a więc szuka praw rządzących zachowaniem całych grup ludzkich, a także opiera się na analizie czynnikowej. Ma charakter biospołeczny w tym sensie, że według niej charakterystyka funkcjonowania ośrodkowego układu nerwowego predestynuje jednostki do reagowania w określony sposób na otoczenie, jako że ludzie różnią się od siebie pod względem łatwości reagowania i zmienności autonomicznego układu nerwowego (który jest fizjologicznym aparatem leżącym u podstaw i odpowiedzialnym za reakcje uczuciowe). Labilność uważana jest za wrodzoną cechę organizmów. Osobowość w koncepcji Eysencka zorganizowana jest w sposób hierarchiczny (rysunek 2).

Rysunek 2

Hierarchiczna struktura osobowości według Hansa Eysencka



Źródło: opracowanie własne, za: Eysenck, 1953.

Na najwyższym poziomie hierarchii znajdują się typy, które są tworzone przez grupę skorelowanych cech i mają znaczenie biologiczne. Niższy poziom tworzą cechy będące grupą skorelowanych aktów lub tendencji działania. Poniżej plasują się reakcje nawykowe, czyli zachowania częste lub powtarzające się, a na samym dole hierarchii leżą reakcje specyficzne, tj. zachowania obserwowane rzeczywiście.

Obok typu i cechy Eysenck wyróżnia trzy główne wymiary osobowości: neurotyzm (N), ekstrawersję – introwersję (E, I) i psychotyzm (P). Neurotyzm odnosi się do stopnia, w jakim jednostki mają kontrolę nad swoimi emocjami. Neurotyków charakteryzuje przede wszystkim nieśmiałość w kontaktach towarzyskich, niepokój, zmienność humorów i gwałtowność, podczas gdy osoby na przeciwnej skali w tym wymiarze są spokojne i zrównoważone. Dychotomia ekstrawersja – introwersja dotyczy tego, jak dalece człowiek jest społecznie otwarty czy społecznie wycofany. Ekstrawertycy są towarzyscy i otwarci na świat zewnętrzny i innych ludzi oraz wrażliwi społecznie, ale cechuje ich też mała wytrwałość, niski poziom aspiracji i słaba odporność na stres. Jednostki o wysokim poziomie introwersji są typami samotniczymi, cichymi i skrytymi, ale charakteryzuje ich również duża wytrwałość i spore aspiracje, wrażliwość społeczna i przywiązanie do raz poznanych osób. Psychotyzm to zaburzenia w sferze poznania, zachowania i uczuć. Osoby osiągające wysokie wyniki na skali

psychotyzmu są wrogie, antyspołeczne i impulsywne, na przeciwnym krańcu skali znajdują się natomiast jednostki altruistyczne, empatyczne i nastawione na współpracę.

Mimo iż model Eysencka jest wielkim osiągnięciem w dziedzinie psychologii, wysoko ocenianym ze względu na swój naukowy charakter, doczekał się też głosów krytyki. Przeciwnicy teorii Eysencka podkreślają, że hipotezy formułowane na jej podstawie nie zawsze zyskują potwierdzenie w badaniach empirycznych, a opisywane w niej zjawiska są często zależne od innych zmiennych.

Teoria osobowości według Katherine Briggs i Isabel Briggs Myers

Teoria Katherine Briggs i jej córki Isabel Briggs Myers (1962) powstała na podwalinach koncepcji Carla Gustawa Junga. Badaczki zdecydowały się rozwinąć koncepcję szwajcarskiego psychiatry, wskazując na jej niedostatki w kilku kwestiach. Po pierwsze, podkreśliły, iż Jung opisuje typy czyste, bez odwołania się do funkcji pobocznych, a takie w rzeczywistości są bardzo rzadkie, jeżeli w ogóle istnieją. Po drugie, ignorując funkcje pomocnicze, naukowiec pomija związki percepcji z osądem, co znacznie ogranicza pole zastosowań teorii, nie biorąc pod uwagę np. dziedziny biznesu, nauki, językoznawstwa czy socjologii. W końcu nieuwzględnianie funkcji pobocznych w opisie typu introwertycznego powoduje, że taka jednostka wydaje się niezdolna do komunikacji ze światem zewnętrznym, niemająca nań wpływu i niepotrafiąca go zrozumieć.

Główną zaletą koncepcji Briggs i Briggs Myers jest przypuszczanie, że konkretni ludzie są obdarzeni konkretną osobowością, co pozwala radzić sobie z nimi i ich odmiennością w skuteczny sposób. Klasyfikację typów osobowości budują wokół różnic w nastawieniu jednostki do świata zewnętrznego (ekstrawersja versus introwersja), odmiennych sposobów postrzegania (poznanie versus intuicja), przeciwstawnych metod dokonywania osądów i podejmowania decyzji (myślenie versus odczuwanie) oraz kontrastowych podejść do podejmowania zadań i decyzji (osądzanie versus obserwacja) (tabela 13).

Tabela 13

Charakterystyka typów osobowości odnośnie do ich preferencji

TYP OSOBOWOŚCI					
CHARAKTERYSTYKA	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="width: 50%; text-align: center;">EKSTRAWERSJA (E)</th> <th style="width: 50%; text-align: center;">INTROWERSJA (I)</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="vertical-align: top;"> <ul style="list-style-type: none"> – skupiony na środowisku zewnętrznym – nastawiony na różnorodność i działanie przed refleksją – wyrazisty i towarzyski – preferuje komunikowanie się za pomocą mówienia – ma szeroki wachlarz zainteresowań – dochodzi do wniosków za pomocą wymiany myśli i dyskusji – traci zainteresowanie dłuższymi zadaniami – skoncentrowany przez krótki czas – przejmuje inicjatywę w pracy i związkach </td> <td style="vertical-align: top;"> <ul style="list-style-type: none"> – czerpie z własnego świata wewnętrznego – nastawiony na refleksję przed działaniem i mówieniem – lubi pracę w ciszy – przedkłada własne towarzystwo nad obecność innych – preferuje komunikowanie się za pomocą pisania – pogłębia własne zainteresowania – refleksyjny i dociekliwy – zamknięty w sobie i opanowany – potrafi się skupić na jednym zadaniu przez dłuższy czas </td> </tr> </tbody> </table>	EKSTRAWERSJA (E)	INTROWERSJA (I)	<ul style="list-style-type: none"> – skupiony na środowisku zewnętrznym – nastawiony na różnorodność i działanie przed refleksją – wyrazisty i towarzyski – preferuje komunikowanie się za pomocą mówienia – ma szeroki wachlarz zainteresowań – dochodzi do wniosków za pomocą wymiany myśli i dyskusji – traci zainteresowanie dłuższymi zadaniami – skoncentrowany przez krótki czas – przejmuje inicjatywę w pracy i związkach 	<ul style="list-style-type: none"> – czerpie z własnego świata wewnętrznego – nastawiony na refleksję przed działaniem i mówieniem – lubi pracę w ciszy – przedkłada własne towarzystwo nad obecność innych – preferuje komunikowanie się za pomocą pisania – pogłębia własne zainteresowania – refleksyjny i dociekliwy – zamknięty w sobie i opanowany – potrafi się skupić na jednym zadaniu przez dłuższy czas
EKSTRAWERSJA (E)	INTROWERSJA (I)				
<ul style="list-style-type: none"> – skupiony na środowisku zewnętrznym – nastawiony na różnorodność i działanie przed refleksją – wyrazisty i towarzyski – preferuje komunikowanie się za pomocą mówienia – ma szeroki wachlarz zainteresowań – dochodzi do wniosków za pomocą wymiany myśli i dyskusji – traci zainteresowanie dłuższymi zadaniami – skoncentrowany przez krótki czas – przejmuje inicjatywę w pracy i związkach 	<ul style="list-style-type: none"> – czerpie z własnego świata wewnętrznego – nastawiony na refleksję przed działaniem i mówieniem – lubi pracę w ciszy – przedkłada własne towarzystwo nad obecność innych – preferuje komunikowanie się za pomocą pisania – pogłębia własne zainteresowania – refleksyjny i dociekliwy – zamknięty w sobie i opanowany – potrafi się skupić na jednym zadaniu przez dłuższy czas 				
CHARAKTERYSTYKA	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="width: 50%; text-align: center;">POZNANIE (S)</th> <th style="width: 50%; text-align: center;">INTUICJA (N)</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="vertical-align: top;"> <ul style="list-style-type: none"> – koncentruje się na tym, co prawdziwe i rzeczywiste – ceni praktyczne rozwiązania – wykorzystuje własną wiedzę do poszukiwania rozwiązań – rzeczowy i konkretny – obserwuje, zapamiętuje i pracuje krok po kroku, w sposób sekwencyjny – zorientowany na teraźniejszość – ufa doświadczeniom i przeżyciom </td> <td style="vertical-align: top;"> <ul style="list-style-type: none"> – koncentruje się na możliwościach – ceni wyobraźnię i kreatywność w rozwiązywaniu złożonych problemów – woli uczyć się nowych rzeczy, niż wykorzystywać zdobytą uprzednio wiedzę – myślący w sposób abstrakcyjny, teoretyzujący, kreatywny – pracuje porywami, chaotycznie – zorientowany na przyszłość – ufa inspiracji i intuicji </td> </tr> </tbody> </table>	POZNANIE (S)	INTUICJA (N)	<ul style="list-style-type: none"> – koncentruje się na tym, co prawdziwe i rzeczywiste – ceni praktyczne rozwiązania – wykorzystuje własną wiedzę do poszukiwania rozwiązań – rzeczowy i konkretny – obserwuje, zapamiętuje i pracuje krok po kroku, w sposób sekwencyjny – zorientowany na teraźniejszość – ufa doświadczeniom i przeżyciom 	<ul style="list-style-type: none"> – koncentruje się na możliwościach – ceni wyobraźnię i kreatywność w rozwiązywaniu złożonych problemów – woli uczyć się nowych rzeczy, niż wykorzystywać zdobytą uprzednio wiedzę – myślący w sposób abstrakcyjny, teoretyzujący, kreatywny – pracuje porywami, chaotycznie – zorientowany na przyszłość – ufa inspiracji i intuicji
POZNANIE (S)	INTUICJA (N)				
<ul style="list-style-type: none"> – koncentruje się na tym, co prawdziwe i rzeczywiste – ceni praktyczne rozwiązania – wykorzystuje własną wiedzę do poszukiwania rozwiązań – rzeczowy i konkretny – obserwuje, zapamiętuje i pracuje krok po kroku, w sposób sekwencyjny – zorientowany na teraźniejszość – ufa doświadczeniom i przeżyciom 	<ul style="list-style-type: none"> – koncentruje się na możliwościach – ceni wyobraźnię i kreatywność w rozwiązywaniu złożonych problemów – woli uczyć się nowych rzeczy, niż wykorzystywać zdobytą uprzednio wiedzę – myślący w sposób abstrakcyjny, teoretyzujący, kreatywny – pracuje porywami, chaotycznie – zorientowany na przyszłość – ufa inspiracji i intuicji 				

TYP OSOBOWOŚCI		
CHARAKTERYSTYKA	<p align="center">MYŚLENIE (T)</p> <ul style="list-style-type: none"> – analityczny i krytyczny – wierzy w ciąg przyczynowo-skutkowy – twardy i bezkompromisowy w pracy – poszukuje obiektywnej prawdy – zdroworozsądkowy, odczuwa satysfakcję z dobrze wykonanego zadania 	<p align="center">ODCZUWANIE (F)</p> <ul style="list-style-type: none"> – współczujący, w życiu kieruje się osobistymi wartościami – wrażliwy w relacjach ze współpracownikami – poszukuje harmonii i uprawomocnienia – odczuwa satysfakcję, gdy spełnione są potrzeby innych ludzi
	<p align="center">OSĄDZANIE (J)</p> <ul style="list-style-type: none"> – zorganizowany i systematyczny, opiera się na schematach i harmonogramach – planuje z wyprzedzeniem – skupia się na doprowadzeniu zadania do końca – szybko podejmuje decyzje 	<p align="center">OBSERWACJA (P)</p> <ul style="list-style-type: none"> – spontaniczny i elastyczny, w pracy ceni różnorodność – z łatwością przystosowuje się do nowych warunków – skupia się na samym wykonaniu zadania – decyzje podejmuje po przeanalizowaniu dostępnych informacji i opcji

Źródło: Myers, 1993.

Analiza cech charakterystycznych typów osobowości zamieszczonych w tabeli 13 pokazuje, że w parze ekstrawersja/introwersja przedstawiciel pierwszego typu skupia się na zewnętrznym świecie, na ludziach i rzeczach, natomiast reprezentant drugiego – na wewnętrznym świecie pojęć i wyobrażeń. Ekstrawertyk czerpie ze źródła doświadczeń i interakcji z innymi, introwertyk zaś – z własnych odczuć, myśli i refleksji. W duecie poznanie/intuicja ludzie polegający na przeżyciach postrzegają świat za pomocą zmysłów, wykazując zainteresowanie faktycznym stanem rzeczy w świecie zewnętrznym, zaś ludzie ufający intuicji percypują otoczenie w sposób pośredni, nieuświadomiony. Typy poznające są uważne i skrupulatne, zaciekawione tym, co dzieje się wokół nich, praktyczne i mające pamięć do szczegółów. Typy intuicyjne koncentrują się raczej na możliwościach niż na realiach, są obdarzeni wyobraźnią i kreatywni, mają tendencję do tworzenia modeli i schematów oraz poszukiwania nowych rozwiązań. W parze myślenie/odczuwanie myśliciele wyciągają wnioski za pomocą logiki,

ludzie czujący – na podstawie relatywnych odczuć, wartości, zalet i zasług. Jednostki myślące polegają na faktach i obiektywnych prawach, analizują ciągi przyczynowo-skutkowe, polegają na sprawiedliwości i bezstronności, są systematyczne, dobrze zorganizowane i efektywne. Jednostki czujące tymczasem skupiają się na związkach międzyludzkich, dążą do harmonii, są obdarzone empatią w stosunku do siebie i innych, a swoje decyzje i wybory opierają na subiektywnej ocenie tego, co znaczące i wartościowe. W dwójce obserwacja/osądzanie osobnicy typu pierwszego wydają osąd, dopiero gdy mają dostęp do wszelkich możliwych informacji, analizując je z różnych perspektyw i pod różnymi względami, pozostając w gotowości na odbiór nowych faktów. Typy osądzające formułują ocenę i podejmują decyzję, gdy uznają, że mają wystarczającą ilość danych, wszelkie dodatkowe przypadki traktując jako irrelewantne. Rozpoznanie swojej funkcji umysłowej (poznanie/intuicja, myślenie/odczuwanie), postawy (ekstrawersja/introwersja) oraz nastawienia do świata zewnętrznego (osądzanie/obserwacja) pozwala na określenie własnego typu osobowości.

Z uwagi na to, że cztery powyższe wymiary osobowości są od siebie niezależne, możliwe jest wyodrębnienie 16 typów psychologicznych (tabela 14). Każdy z nich posiada zarówno cechy, które dzieli z innymi, jak i przymioty właściwe jedynie sobie samemu, które wynikają z interakcji pomiędzy preferencjami. Każdy człowiek ma preferowany sposób postrzegania (poznanie/intuicja) i sądzenia (myślenie/odczuwanie), ale tylko jeden z nich – albo postrzeganie, albo sądzenie – będzie rozwinięty lepiej niż drugi. Ten bardziej ukształtowany proces staje się dominujący i to on jest odpowiedzialny za ukierunkowanie jednostki w życiu. Drugi z kolei stanie się dopełniający i odpowiada za uzyskanie równowagi pomiędzy postrzeganiem a osądzaniem. To samo rozróżnienie występuje względem postaw ludzkich – skoro proces dominujący daje nam poczucie komfortu, zadaniem funkcji pobocznej jest zapewnienie harmonii pomiędzy ekstrawersją i introwersją i tak będzie ona zintrowertyzowana, jeśli dominuje postawa ekstrawertyczna lub zekstrawertyzowana, jeżeli jednostka jest introwertykiem.

Zrozumienie formuły typu psychologicznego jest możliwe dzięki właściwej interpretacji procesu dominującego i dopełniającego oraz dynamiki między nimi.

Tabela 14

Cechy charakterystyczne dla typów osobowości w klasyfikacji Briggs – Briggs Myers

TYP OSOBOWOŚCI				
CHARAKTERYSTYKA	ISTJ	ISFJ	INFJ	INTJ
	praktyczny, rozsądny, systematyczny, logiczny, analityczny, obiektywny, spokojny, wycofany, poważny, konsekwentny, uporządkowany, tradycjonalista	praktyczny, rozsądny, konkretny, uczynny, troskliwy, uprzejmy, wrażliwy, cichy, poważny, sumienny, taktowny, zaangażowany, tradycjonalista	wnikliwy, odkrywczy, kreatywny, marzycielski, głęboki, idealistyczny, złożony, wrażliwy, współczujący, empatyczny, zaangażowany, zamknięty, tajemniczy, uczuciowy, indywidualista	wnikliwy, kreatywny, dalekosiężny, refleksyjny, konkretny, zrozumiały, rozsądny, obiektywny, wycofany, powściągliwy, niezależny, oryginalny
CHARAKTERYSTYKA	ISTP	ISFP	INFP	INTP
	obiektywny, krytyczny, analityczny, logiczny, praktyczny, realista, rzeczowy, pragmatyczny, zorientowany na działanie, podejmujący ryzyko, pewny siebie, niezależny, zdeteminowany	ufny, uprzejmy, troskliwy, wrażliwy, delikatny, spozrzegawczy, praktyczny, konkretny, rzeczowy, cichy, wycofany, spontaniczny, tolerancyjny	wrażliwy, zaangażowany, troskliwy, lojalny, ciekawski, kreatywny, wizjoner, introspektywny, skomplikowany, oryginalny, indywidualista	logiczny, analityczny, krytyczny, wycofany, kontemplujący, wnikliwy, pomysłowy, cichy, opanowany, spokojny, obiektywny, niezależny, ceniący autonomię

TYP OSOBOWOŚCI				
CHARAKTERYSTYKA	ESTP	ESFP	ENFP	ENTP
	praktyczny, realista, sposstrzegawczy, empiryk, racjonalny, analityczny, bezpośredni, asertywny, towarzyski, spontaniczny, śmiały, pragmatyczny	praktyczny, realista, konkretny, sposstrzegawczy, skoncentrowany na teraźniejszości, hojny, optymista, elokwentny, przekonujący, ciepły, współczujący, taktowny, pomysłowy, wspierający, towarzyski	ciekawski, kreatywny, pełen wyobraźni, energiczny, entuzjastyczny, spontaniczny, ciepły, przyjazny, troskliwy, uczynny, ujmujący, sposstrzegawczy, wszechstronny	kreatywny, pełen wyobraźni, bystry, ciekawski, analityczny, logiczny, racjonalny, obiektywny, asertywny, kontestujący, niezależny, autonomiczny, energiczny, entuzjastyczny, pełen energii, bezpośredni
CHARAKTERYSTYKA	ESTJ	ESFJ	ENFJ	ENTJ
	logiczny, analityczny, obiektywny, stanowczy, zdecydowany, asertywny, praktyczny, realistyczny, rzeczowy, systematyczny, pragmatyczny, sumienny	ciepły, współczujący, pomocny, ujmujący, uczynny, taktowny, trzeźwy, praktyczny, zdecydowany, dokładny, konsekwentny, towarzyski, otwarty, entuzjastyczny, energiczny	ciepły, troskliwy, wspierający, lojalny, godny zaufania, kreatywny, lubiący wyzwania, towarzyski, otwarty, sympatyczny, łaskawy, ekspresywny, czuły, przekonujący	obiektywny, analityczny, logiczny, zdecydowany, konkretny, asertywny, innovacyjny, teoretyk, bezpośredni, prowokujący, sprawiedliwy, inspirujący

Źródło: Myers, 1993.

(E – ekstrawersja, I – introwersja, S – poznanie, N – intuicja, T – myślenie, F – odczuwanie, J – osądzanie, P – obserwacja)

Analiza informacji zamieszczonych w tabeli 14 pokazuje, że pierwsza litera wzoru dotyczy postawy wobec świata zewnętrznego (ekstrawersja/introwersja). Druga wskazuje na wybrany sposób obserwacji (poznanie/intuicja), trzecia – metodę dokonywania osądu i podejmowania decyzji. Ostatnia litera prezentuje stosunek jednostki do podejmowania zadań. Interpretacja tabeli pozwala zauważyć, iż ludzie o poszczególnych typach osobowości dzielą ze sobą pewne cechy wspólne (wynikające z ich postaw i zachowań), ale jednocześnie istnieją właściwości, które ich od siebie odróżniają.

Teoria osobowości w pięcioczynnikowym modelu osobowości (PMO)

Pięcioczynnikowy model osobowości (PMO) Costy i McCrae, inaczej nazywany Wielką Piątką, jest obecnie jednym z podejść, które inspiruje znacząco liczbę badaczy. PMO to kompromis pomiędzy trójdziałną koncepcją Eysencka a 16 wymiarami osobowości zaproponowanymi przez Cattella.

Za prekursora koncepcji PMO uważa się Lewisa Goldberga i jego leksykalną hipotezę, że indywidualne różnice pomiędzy ludźmi mogą zostać wyrażone za pomocą podobnych terminów w większości języków na świecie. W jego taksonomii terminy te zostały pogrupowane i zaklasyfikowane, bazując na ich wspólnym kulturowo znaczeniu uzyskanym na podstawie definicji słownikowych, konsultacji z rodzimymi użytkownikami języka, współwystępowania przymiotników oraz samoopisu osób badanych.

Pracę nad modelem Wielkiej Piątki zapoczątkował Goldberg, ale twórcami modelu PMO są Paul Costa i Robert McCrae, którzy zaproponowali klasyfikację czynników osobowości według pięciostopniowej skali. W założeniu autorów (1999) PMO miał być makroteorią próbującą przedstawić przegląd funkcjonowania całej osoby w ciągu całego jej życia. Ich model opiera się na 16 postulatach mających na celu określenie sposobu działania systemu osobowości (Costa i McCrae, 1999, s. 145) (tabela 15).

Tabela 15*Postulaty teorii Wielkiej Piątki*

POSTULAT OGÓLNY	POSTULATY SZCZEGÓŁOWE
Podstawowe tendencje	<ul style="list-style-type: none">• indywidualność• pochodzenie• rozwój• struktura
Charakterystyczne adaptacje	<ul style="list-style-type: none">• adaptacja• niedostosowanie• plastyczność
Obiektywna biografia	<ul style="list-style-type: none">• wielokrotna determinacja• przebieg życia
Samoświadomość	<ul style="list-style-type: none">• obraz siebie• wybiórcze postrzeganie
Wpływy zewnętrzne	<ul style="list-style-type: none">• interakcja• postrzeganie• wzajemność
Procesy dynamiczne	<ul style="list-style-type: none">• dynamika uniwersalna• dynamika różnicowa

Źródło: opracowanie własne, za: Costa i McCrae, 1999, s. 145.

Na bazie informacji zawartych w tabeli 15 można zauważyć, że podstawowe tendencje człowieka oznaczają, iż każda jednostka charakteryzuje się odmiennymi cechami, które są endogenne, rozwijają się wraz z rozwojem człowieka i mają hierarchiczną strukturę. Osobowość cechuje również zdolność do adaptacji (momentami mogącą przerodzić się w nieprzystosowanie w wyniku np. niesprzyjających okoliczności), która ma właściwości plastyczne, tzn. reaguje na warunki zewnętrzne, dojrzewanie itp. Każdy człowiek działa, adaptując się do konkretnej sytuacji, i każdy ma długofalowy plan, który wprowadza w życie w sposób, który jest zgodny z jego cechami osobowości. Wszyscy ludzie mają własny obraz siebie, który jest dostępny świadomości i spójny z głównymi wymiarami osobowości. Osobowość wchodzi w interakcję ze środowiskiem zewnętrznym, które interpretuje w zgodzie ze swoimi właściwościami, i przystosowuje się do niego. Zachowaniem człowieka rządzą

pewne uniwersalne mechanizmy poznawcze, afektywne i wolicjonalne, ale ich wpływ jest różny dla każdego ze względu na jego indywidualne cechy osobowościowe.

Pięć głównych elementów podejścia (znajdujących się na szczycie hierarchicznej struktury osobowości) zawiera się w angielskim akronimie OCEAN: otwartość na doświadczenie (*openness to experience*), sumienność (*conscientiousness*), ekstrawersja (*extraversion*), ugodowość (*agreeableness*) i neurotyzm (*neuroticism*). Każdy czynnik wyższego rzędu posiada dwa przeciwstawne bieguny i składa się ze swoich własnych czynników niższego rzędu, które z kolei mogą być opisane przez kolejne przymiotniki (Zawadzki i in. 2007, s. 70–79; Dewaele 2013, s. 169–176) (tabela 16).

Tabela 16

Wymiary pięciu podstawowych czynników osobowości w modelu PMO Costy i McCrae

Czynnik	Symbol	Cechy niższego rzędu
Neurotyczność	N1	lęk
	N2	agresywna wrogość
	N3	depresyjność
	N4	nadmierny samokrytycyzm
	N5	impulsywność
	N6	nadwrażliwość
Ekstrawersja	E1	serdeczność
	E2	towarzyskość
	E3	asertywność
	E4	aktywność
	E5	poszukiwanie doznań
	E6	emocje pozytywne
Otwartość na doświadczenie	O1	wyobraźnia
	O2	estetyka
	O3	uczucia
	O4	działania
	O5	idee
	O6	wartości
Ugodowość	U1	zaufanie
	U2	prostolinijność

Czynnik	Symbol	Cechy niższego rzędu
	U3	altruizm
	U4	ustępliwość
	U5	skromność
	U6	skłonność do rozczulania się
Sumienność	S1	kompetencje
	S2	skłonność do porządku
	S3	obowiązkowość
	S4	dążenie do osiągnięć
	S5	samodyscyplina
	S6	rozwaga

Źródło: za: Strus, Ciecuch i Rowiński, 2011, s. 69.

Analiza informacji zawartych w tabeli 16 pokazuje, że para stabilność emocjonalna – neurotyczność opisuje podatność na odczuwanie negatywnych emocji. Osoby stabilne emocjonalnie mają zdolność do radzenia sobie ze stresem bez doświadczania napięć, rozdrażnienia czy obaw. Osoby neurotyczne mają mniejszą zdolność do kontrolowania swoich popędów czy radzenia sobie ze stresem, przejawiają też większą skłonność do zamartwiania się, cechuje je wstydlivość, lęk i napięcie w kontaktach społecznych. Dychotomia ekstrawersja – introwersja nawiązuje do skłonności w podejmowaniu interakcji społecznych, energii i aktywności oraz doznawania pozytywnych emocji. Ekstrawertycy (jednostki wysoko na skali) to osoby serdeczne i przyjacielskie, aktywne i optymistyczne, towarzyskie i rozmowne, poszukujące bodźców i stymulacji. Introwertycy natomiast (jednostki nisko na skali) wykazują zazwyczaj rezerwę w kontaktach społecznych, brak optymizmu czy preferencję do przebywania w samotności. Otwartość na doświadczenie odnosi się do tendencji jednostki do poszukiwania i pozytywnego wartościowania nowych doświadczeń życiowych, tolerancji wobec nowości i ciekawości poznawczej. Wysoka pozycja na skali wiąże się z ciekawością, kreatywnością, wyobraźnią, niekonwencjonalnością oraz niezależnością sądów, podczas gdy niska otwartość na doświadczenie oznacza zwykle konwencjonalność, konserwatywność, wyznawanie tradycyjnych wartości, pragmatyczne zainteresowania i preferencje względem uznanych społecznie sposobów działania. Ugodowość dotyczy skłonności do pozytywnego lub negatywnego nastawienia do innych ludzi związaną z altruizmem versus antagonizmem. Osoby o wysokiej ugodowości są zazwyczaj wrażliwe, ufne, sympatyczne, pomocne, prostolinijne, prostoduszne, szczere, potulne, łagodne, skromne i uczuciowe, podczas gdy jednostki o niskiej

ugodowości cechuje obojętność na sprawy innych, brak zaufania, egocentryzm, nastawienie rywalizacyjne, agresywność i oschłość w kontaktach z innymi. Sumiennosc odnosi się do stosunku jednostki do działania zorientowanego na cel i łączy z motywacją, zorganizowaniem i wytrwałością. Wysokie miejsce na skali oznacza skrupulatność, obowiązkowość, rozważność i rzetelność, ale też pracoholizm, skłonność do utrzymywania porządku i perfekcjonizm. Niska sumiennosc wiąże się natomiast z niewielkim sprecyzowaniem celów życiowych, niską skrupulatnością i motywacją osiągnąć, hedonizmem, impulsywnością w podejmowaniu decyzji oraz spontanicznością w działaniu.

Pięcioczynnikowy model osobowości jest podejściem uznawanym we współczesnej psychologii osobowości za uniwersalne i kompletne. Piechurska-Kuciel (2020) podsumowuje argumenty świadczące na korzyść tego podejścia. Po pierwsze, badania podłużne potwierdziły, iż pięć wymiarów osobowości występuje w określonych sytuacjach. Nie są one znacząco zależne od wieku ani płci oraz zidentyfikowano je w różnych kulturach. Ponadto kwestionariusze osobowości opisują jej wymiary codziennym językiem. Wreszcie wymiary osobowości mają podłoże biologiczne.

Niemniej jednak i ten model doczekał się negatywnych ocen – jego krytycy (za: Dörnyei, 2005, s. 18) twierdzą, że wprowadzie każdy inny schemat osobowości da się skojarzyć z Wielką Piątką, ale nie każdą osobowość konkretnej jednostki da się opisać za pomocą kombinacji cech wymieniowych w warstwie teoretycznej koncepcji. Funder (2001, s. 201) zwraca uwagę na to, że „ten brak kompleksowości staje się problemem, kiedy badacze, zwabieni (jego) dogodnością i pozorną jednomyślnością, postępują tak, jak gdyby mogli otrzymać pełny portret osobowości za pomocą pięciu wskaźników” (za: Dörnyei, 2005, s. 18).

PMO jest obecnie dominującym ujęciem teoretycznym osobowości, ale cały czas powstają modele, których autorzy poszukują nowych rozwiązań na opisanie złożoności osobowości (Strus i Ciecuch, 2014).

Modele alternatywne dla pięcioczynnikowego modelu osobowości

Współcześnie najpoważniejszym modelem alternatywnym dla PMO jest sześcioczynnikowy model HEXACO autorstwa Ashtona i Lee (2001). Zakłada on istnienie sześciu podstawowych wymiarów osobowości. Szóstym czynnikiem jest tutaj *uczciwość – pokora* i odnosi się do moralnych aspektów osobowości (które w PMO ujęte były w ugodowości i sumiennosci). Autorzy HEXACO dokonali również rekonceptualizacji znaczenia czynników opisanych w modelu Costy i McCrae.

Model *Abridged Big Five Dimensional Circumplex (AB5C)* Hofstee, De Radaa i Goldberga (1992) zakłada, że każdy z pięciu podstawowych wymiarów osobowości posiada dziewięć aspektów. W każdej dziewięcioelementowej grupie aspektów danego czynnika jeden z nich (tzw. aspekt rdzenny) jest niezależny od innych. Pozostałe osiem zależy od dodatniego albo ujemnego bieguna innego czynnika i są to tzw. aspekty mieszane. W sumie więc model przyjmuje, że istnieje 45 aspektów, w tym pięć rdzennych i 40 związanych jednocześnie z dwoma czynnikami podstawowymi.

W innym modelu opartym na PMO z 2007 r. jego autorzy (DeYoung, Quilty i Peterson) zakładają, że pomiędzy pięcioma podstawowymi czynnikami osobowości a ich aspektami istnieje pośredni poziom organizacji cech składający się z podwymiarów. Istnieje 10 podwymiarów – każdy z pięciu podstawowych wymiarów posiada dwa odrębne (choć ze sobą powiązane) podwymiary.

Obecnie badacze skłaniają się ku tezie, że poza pięcioma podstawowymi czynnikami osobowości istnieją jeszcze dwa, tzw. czynniki wyższego rzędu (m.in. Digman, 1997; DeYoung, Peterson i Higgins, 2002). Pierwszy z nich, alfa – stabilność, jest połączeniem stabilności emocjonalnej, ugodowości i sumienności i dotyczy stabilności właściwego funkcjonowania w sferze emocjonalnej, społecznej i motywacyjnej. Drugi – beta, czyli plastyczność – to wspólna wariancja ekstrawersji i otwartości i jest związana ze skłonnością człowieka do angażowania się w nowe doświadczenia.

Musek (2007), Rushton i Irving (2008, 2011) przyjęli założenie o istnieniu ogólnego czynnika osobowości – *General Factor of Personality (GFP)*, który stanowiłby najbardziej podstawowy wymiar integrujący pozostałe wymiary. W hierarchicznym modelu poniżej czynnika ogólnego znajdują się aspekty alfa i beta o silnym nasileniu, a jeszcze niżej są dalsze cechy osobowości (ekstrawersja, otwartość, stabilność/neurotyzm, ugodowość, sumiennosc).

Przyglądając się opisanym wyżej najbardziej współczesnym modelom osobowości, można zauważyć, że opierają się na pięcioczynnikowym modelu osobowości. Może to oznaczać, iż PMO jest nadal podejściem trafnym i w miarę wszechstronnym, a dalsze próby stworzenia uniwersalnej teorii nie muszą podążać ku obaleniu modelu Costy i McCrae, ale ku jego rewizji i rozszerzeniu.

2.4. Narzędzia pomiaru osobowości

Test jest narzędziem służącym ocenie. Według *Standardów dla testów stosowanych w psychologii i pedagogice* (APA, 2007) ich istotą jest otrzymanie w określonej sytuacji

i konkretnych warunkach próbki zachowania osób badanych, a następnie dokonanie ich oceny zgodnie z wystandardyzowanymi zasadami. Każdy test zawiera próbki zadań, czyli zdefiniowane standardowe bodźce. Poza tym uwzględnia skalę lub skale standardowe, rejestrujące reakcje wywołane przez bodźce. Zachowanie, które podlega rejestracji w teście, musi być deskrypcją cechy i spełniać kryterium typowości, specyfiki dla występującego bodźca oraz reprezentacji ilościowej. Testy podlegają określonym wymogom. Pierwszym z nich jest standaryzacja. Oznacza to, że procedura badania testem musi być tak precyzyjnie opracowana, aby stosowanie go było za każdym razem identyczne, niezależnie od osoby badającej i osoby badanej. Ponadto testy muszą być obiektywne, a procedury wyników opisane w taki sposób, aby ich wyjaśnienie było zawsze identyczne, niezależnie od osoby badającej. Kolejnym wymogiem jest normalizacja, która zakłada konieczność opracowania procedury przekształcania wyników liczbowych w wyniki różnicowe, tak aby umożliwić ocenę wyniku danej osoby na tle populacji. Testy muszą również zapewniać rzetelność pomiaru w zakresie jego stabilności (powtarzalności wyników badania) i konsystencji (precyzji pomiaru). Wreszcie muszą odznaczać się trafnością, aby maksymalizować stopień, w jakim mierzą daną cechę. Trafność powinna dotyczyć tego, co test mierzy i jak mierzy określone zjawisko, oraz tego, co możemy przewidywać na podstawie wyników testowych.

Kwestionariusze osobowości jako narzędzia badawcze zaczęto stosować na początku XX w. do analizowania zaburzeń psychicznych (Zawadzki, 2006, s. 13). Dopiero później były używane do diagnozowania innych aspektów tożsamości człowieka – zmiennych czy stresorów środowiskowych, jak również cech i stanów jednostki, np. cech osobowości, wartości, postaw, potrzeb, zainteresowań, własności intelektualnych czy pamięci. Wyniki badań za pomocą inwentarzy osobowości były wykorzystywane do oceny różnych kryteriów praktycznych, m.in. prognozy powodzenia zawodowego, efektywności szkolenia i nauczania czy oceny zaburzeń stanu zdrowia, zarówno psychicznego, jak i somatycznego. Jednak ich podstawową funkcją było badanie cech osobowości.

Użycie kwestionariuszy osobowości do badania cech usposobienia ma szereg zalet, z których najbardziej istotne to: „ekonomiczność (szybkość uzyskania diagnozy osobowości, niskie koszty badania), łatwość zastosowania (standaryzację procedury badania, możliwość badania dużych grup osób badanych), obiektywizm oceny wyników (sformalizowany system obliczania i interpretacji danych) oraz zadowalające parametry psychometryczne” (Zawadzki, 2006, s. 15). Wykorzystywanie testów psychometrycznych w badaniach nad osobowością, np. w edukacji, jest korzystne z kilku powodów (Zawadzki, 2006, s. 28-29). Po pierwsze, są one przeznaczone do badania zachowania na podstawie diagnozy cech za pomocą samoopisu

badanej osoby z założeniem, że „człowiek w ciągu swojego życia i kontaktów z otoczeniem gromadzi pewną wiedzę na swój temat. Jest świadomy m.in. sposobów swojego postępowania, zachowania w danych sytuacjach, własnych preferencji czy wartości” (Jaroszevska i in., 2021, s. 48). Po drugie, umożliwiają pomiar ilościowy właściwości osobniczych, odzwierciedlając stopień nasilenia danej cechy u jednostek, co pozwala na ujawnienie różnic pomiędzy poszczególnymi osobami. Ponadto specyficzna budowa inwentarzy, opierająca się na obiektywnym pomiarze, sprawia, że uzyskane wyniki można uznać za trafne i rzetelne.

W badaniach glottodydaktycznych do analizowania osobowości najczęściej wykorzystuje się *Myers-Briggs Type Indicator* (MBTI), *Eysenck Personality Questionnaire* (EPQ) oraz *NEO-Five Factor Inventory* (NEO-FFI).

Myers-Briggs Type Indicator (MBTI)

W grupie narzędzi stosowanych w teorii opartej na koncepcji Junga o typach psychologicznych najbardziej popularnym narzędziem jest kwestionariusz MBTI stworzony w latach 50. XX w. przez Katherine Myers i Isabel Briggs Myers. Pytania zostały napisane prostym językiem, tak aby były zrozumiałe przez różne grupy ludzi. Obecnie standardowy kwestionariusz MBTI, tzw. Form G, zawiera 126 pozycji i jest przeznaczony dla młodzieży w szkole średniej i osób dorosłych. Wszystkie punkty w spisie wymagają od respondentów dokonania wyboru pomiędzy dwoma przeciwstawnymi biegunami w danej dwudzielności.

Przykładowe itemy w MBTI to:

3. Lubisz mieć szerokie grono znajomych.
7. Myślisz, że wszystko na świecie jest względne.
10. Podejmując decyzję, bardziej polegasz na swoich uczuciach niż na analizie sytuacji.
18. Zwykle planujesz swoje działania z wyprzedzeniem.
35. Łatwo wczuwasz się w obawy innych ludzi

MBTI można wykonać tradycyjnie w formie papier-ołówek, można go też wykonać przez Internet na oficjalnej stronie organizacji Myers-Briggs zajmującej się badaniami z wykorzystaniem tego narzędzia. Na tle innych testów osobowości MBTI wyróżnia fakt, iż nie został stworzony, aby mierzyć preferencje ludzi, ale by klasyfikować jednostki na określone grupy.

Eysenck Personality Questionnaire (EPQ)

Kwestionariusz Eysencka (EPQ) został skonstruowany w 1975 r. (Brzozowski i Drwal, 1995, s. 27–29). Zawiera 90 pytań w czterech kategoriach – neurotyzm, ekstrawersja, psychotyzm i kłamstwo. Wersja dla młodzieży składa się z 81 pytań. W wersji nowszej, z 1985 r., kategoria psychotyzmu została zrewidowana i ulepszona i w obecnie używanej wersji kwestionariusz EPQ-R liczy 100 pytań – 24 pytania ze skali neurotyzm, 23 pytania ze skali ekstrawersja, 32 pytania ze skali psychotyzm i 21 pytań ze skali kłamstwo. Pytania z różnych skal są ze sobą przemieszane. Polskiej adaptacji EPQ-R dokonali P. Brzozowski i R. Drwal.

EPQ-R jest testem typu papier-ołówek i składa się z trzech części: arkusza pytań, arkusza odpowiedzi i czterech kluczy (do każdej ze skal). Arkusz pytań ma na początku instrukcję z informacją, jak należy odpowiadać na pytania. Na arkuszu pytań osoba badana nic nie zapisuje, do tego służy arkusz odpowiedzi. W jego górnej części znajduje się metryczka z miejscem na informacje o badanym, poniżej są numery pytań, a obok każdego – TAK i NIE. Zadaniem osoby badanej jest wybór jednej odpowiedzi.

Przykładowe stwierdzenia z polskiej wersji kwestionariusza brzmią:

1. Czy masz wiele różnych zainteresowań (hobby)?
3. Czy często miewasz zmienne nastroje?
12. Czy bardzo poruszyłby cię widok cierpiącego dziecka czy zwierzęcia?
18. Czy ludzie powinni zawsze przestrzegać prawa?
41. Czy dobre wychowanie i schludność mają dla ciebie duże znaczenie?
62. Czy zawsze myjesz ręce przed jedzeniem?
76. Czy kiedykolwiek pragnąłeś (pragnęłaś) nie żyć?
85. Czy na ogół potrafisz wierzyć, że ludzie mówią prawdę?
98. Czy zawsze gotów (gotowa) jesteś przyznać się do popełnionych błędów?

Po drugiej stronie arkusza znajdują się tabela, w której wpisuje się wyniki uzyskane przez badanego w każdej ze skal, oraz miejsce na interpretację. Czas badania nie jest ograniczony; średni czas potrzebny na wypełnienie kwestionariusza wynosi ok. 20–25 minut. Do obliczania wyników w EPQ-R używa się punktacji zero-jedynkowej, dlatego też suma punktów nie może przekroczyć liczby pytań.

NEO-Five Factor Inventory (NEO-FFI)

Kwestionariusz NEO-FFI powstał w 1989 r., a jego polskiej adaptacji dokonali w 1998 r. B. Zawadzki, J. Strelau, P. Szczepaniak i M. Śliwińska. Zawiera 60 pytań, po 12 w każdej z pięciu skal (ekstrawersja, neurotyzm, otwartość na doświadczenie, ugodowość i sumienność).

Inwentarz jest narzędziem typu papier-ołówek. Na stronie pierwszej znajdują się jego tytuł i autorzy, metryczka zawierająca pytania o podstawowe dane osobowe i instrukcja wykonania. Każda pozycja jest stwierdzeniem, które wymaga od osoby badanej ustosunkowania się, gdzie 1 oznacza *całkowicie się nie zgadzam*, 2 – *nie zgadzam się*, 3 – *nie mam zdania*, 4 – *zgadzam się*, 5 – *zdecydowanie się zgadzam*. Czas badania nie jest ograniczony; średnio wynosi 10–15 minut. Według autorów polskiej wersji pytania inwentarza nie powinny sprawiać trudności nawet osobom młodszym czy o niższym wykształceniu. Im wynik surowy jest wyższy, tym bardziej wskazuje na większe nasilenie danej cechy.

Przykładowe stwierdzenia z kwestionariusza NEO-FFI odnośnie do poszczególnych wymiarów osobowości brzmią:

- Neurotyzm: np. Często złości mnie sposób, w jaki ludzie mnie traktują; Czasami czuję się zupełnie bezwartościowy; Czasami było mi tak wstyd, że chciałem się schować; Mam problem z oparciem się zachciankom.
- Ekstrawersja: np. Naprawdę lubię większość ludzi, których spotykam; Lubię mieć wokół siebie dużo ludzi; Jestem dominujący, stanowczy i asertywny; Lubię być tam, gdzie coś się dzieje.
- Otwartość na doświadczenie: np. Prowadzę aktywne życie w wyobraźni; To, co myślę o różnych rzeczach, jest dla mnie ważne; Często próbuję nowych i obcych potraw; Mam dużo ciekawości intelektualnej.
- Ugodowość: np. Wierzę, że większość ludzi ma zasadniczo dobre intencje; Nie chciałbym być uważany za hipokrytę; Staram się być uprzejmy dla wszystkich, których spotykam; Staram się być pokorny.
- Sumienność: np. Jestem dumny z mojego zdrowego osądu; Kiedy się zobowiązuję, zawsze można na mnie liczyć, że dotrzymam słowa; Ciężko pracuję, aby osiągnąć swoje cele; Jestem produktywną osobą, która zawsze wykonuje swoją pracę; Zawsze rozważam konsekwencje, zanim podejmę działanie.

Większość narzędzi do określania cech lub typów osobowości to testy, których interpretacja wymaga wiedzy z dziedziny psychologii osobowości. Jak podkreśla Kolera (2010),

zastosowanie w badaniach glottodydaktycznych technik pomiaru typowych dla psychologii wiąże się, nie bez powodu zresztą, z dodatkowymi trudnościami. Testy psychologiczne w Polsce może zakupić jedynie osoba, która legitymuje się dyplomem ukończenia magisterskich studiów psychologicznych. Testy są bowiem specyficznym, chronionym narzędziem pracy w grupie zawodowej psychologów. Ramy ochrony testu wyznaczone są przez reguły obowiązujące w tej grupie zawodowej, czyli między innymi Kodeks etyczno-zawodowy psychologa (PTP 1994), Standardy dla testów stosowanych w psychologii i pedagogice (AERA,

APA, NCME 2007), Wytyczne Międzynarodowej Komisji ds. Testów (ITC 2000) oraz na mocy Ustawy o zawodzie psychologa i samorządzie zawodowym psychologów (2001) (s. 207).

International Personality Item Pool (IPIP)

Aby umożliwić powszechny dostęp do elementów kwestionariuszy osobowości i ich skal, żeby mogły być wykorzystane zarówno w celach naukowych, jak i komercyjnych, powstał międzynarodowy projekt, który zaowocował stworzeniem witryny *International Personality Item Pool (IPIP)* – <https://ipip.ori.org>. Inicjatywa narodziła się w ramach projektu napisania pozycji osobowości zorganizowanego przez Wima Hofstee oraz jego współpracowników i studentów na Uniwersytecie w Groningen w Holandii. Pierwszą publiczną prezentacją projektu IPIP był referat wygłoszony przez Goldberga (1999) na 8. Europejskiej Konferencji na temat Osobowości w 1996 r. Obecnie elementy IPIP przetłumaczono na 40 języków.

IPIP jest szczególnie atrakcyjny dla studentów i początkujących badaczy podejmujących się określenia osobowości, ponieważ często nie mają oni ani funduszy, ani kwalifikacji zawodowych do wykonania komercyjnych kwestionariuszy osobowości. Ponadto zarówno studenci, jak i profesjonaliści nierzadko chcą prowadzić swoje badania w Internecie, a ograniczenia dotyczące praw autorskich zabraniają kopiowania i ponownego formatowania pozycji z zasobów komercyjnych. Poza tym, ponieważ IPIP znajduje się w domenie publicznej, niepotrzebne jest pozwolenie na korzystanie z zamieszczonych tam zasobów, bowiem zezwolenie na wykorzystanie inwentarzy IPIP w dowolnym, komercyjnym lub niekomercyjnym, celu jest automatycznie udzielone każdej osobie.

W 2015 r. podjęto gruntowną przebudowę serwisu IPIP. Strona główna została podzielona na trzy sekcje. Pierwsza zawiera zestaw linków bezpośredniego dostępu do kwestionariuszy dla profesjonalistów i innych osób regularnie korzystających z IPIP. W drugiej sekcji znajduje się zestaw linków dla nowych użytkowników, które wyjaśniają, jak znaleźć i korzystać z materiałów IPIP. W trzeciej sekcji umieszczone są linki prowadzące do informacji na temat IPIP. Obecnie w zasobach IPIP znajduje się 3320 pozycji z kwestionariuszy osobowości.

Polska wersja projektu (IPIP Polish Version) jest adaptacją wersji angielskiej zainicjowaną przez T. Rowińskiego, W. Strusa i J. Ciecucha w Instytucie Psychologii Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie (<http://www.ipip.uksw.edu.pl/index.php>). Osoby pracujące przy tłumaczeniu pozycji z języka angielskiego zdecydowały się w wielu przypadkach odejść od dosłownego tłumaczenia poszczególnych itemów, a zaadaptować je kulturowo. Pierwsza publiczna prezentacja rezultatów polskiej inicjatywy odbyła się na *XI Conference on Psychological Assessment* w Rydze (31 sierpnia – 3 września 2011). Obecnie

na stronie znajduje się baza ponad trzech tysięcy itemów składających się na ponad 250 skal mierzących możliwie wszystkie konstrukty osobowościowe. Itemy i skale można kopiować, edytować, tłumaczyć i używać według własnych potrzeb. Nie jest wymagane pozwolenie ani nie są pobierane żadne opłaty za korzystanie z materiałów. Kwestionariusze zamieszczone na stronie nie posiadają norm, można je wykorzystywać we własnych badaniach naukowych bez specjalnego pozwolenia.

Reasumując, ze względu na zasygnalizowane wyżej trudności w wykorzystaniu testów psychologicznych w badaniach glottodydaktycznych (Kolera, 2010), można stwierdzić, że dostępne kwestionariusze do pomiaru osobowości mają ograniczoną przydatność do badania problemu będącego przedmiotem niniejszej pracy. Ponieważ większość wystandardyzowanych testów psychologicznych jest dostępna tylko dla psychologów, w niniejszym badaniu użyto narzędzia dostępnego w witrynie *International Personality Item Pool*. Jako że celem badania w tej rozprawie nie jest szczegółowa diagnoza pojedynczego ucznia, a ilościowy pomiar występowania cech osobowości w określonej populacji, uznano, że zastosowanie powszechnie dostępnego kwestionariusza osobowości zapewni badaniu odpowiednią trafność i rzetelność.

Badanie osobowości uczniów jest ważne nie tylko w obszarach związanych z psychologią ogólnie. Jest ono również istotne w dziedzinie edukacji, ponieważ osobowość odgrywa kluczową rolę w doświadczeniach uczniów w szkole, a co za tym idzie – ma znaczenie w relacjach z rówieśnikami i nauczycielami oraz wpływa na zachowanie w klasie, przyczyniając się do osiągnięć w nauce.

2.5. Osobowość ucznia a uczenie się i nauczanie języka angielskiego jako języka obcego

Badanie osobowości ma trzy doniosłe zastosowania edukacyjne (Matthews, Zeidner i Roberts, 2005, s. 163). Pierwszym jest badanie wpływu osobowości na takie kwestie, jak motywacja, orientacja społeczna czy uczenie się. Drugie zastosowanie to badanie nieprawidłowości i wyjątkowości. Pedagogom potrzebne są narzędzia do diagnozowania osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi wynikającymi z dysfunkcyjnej osobowości, a także do rozpoznawania osób wyjątkowo uzdolnionych. Trzeci użytek z badań nad osobowością to ułatwienie nauczycielom poruszania się w grupach uczniów o różnorodnej osobowości. Może się to odbywać poprzez wdrażanie programów terapeutycznych dla dzieci z zaburzeniami, dostosowywanie metod i technik nauczania do indywidualnych potrzeb poszczególnych uczniów czy wypracowanie narzędzi odpowiednich dla osób szczególnie uzdolnionych.

W analizowanych przez autorkę badaniach opublikowanych w XXI w. dotyczących osobowości ucznia i uczenia się i nauczania języka angielskiego jako języka obcego można wyróżnić cztery grupy tematyczne: osobowość a preferencje uczniów, osobowość a strategie językowe, osobowość a umiejętności językowe, osobowość a sukces edukacyjny.

Osobowość a preferencje uczniów

Podsumowując badania nad preferencjami uczenia się z wykorzystaniem kwestionariusza MBTI, Bielska (2004, s. 132–133) opisała uczących się o określonych typach osobowości. Uczniowie typu introwertycznego, intuicyjnego i obserwującego preferują naukę samodzielną, podczas gdy uczniowie typu ekstrawertycznego wolą uczyć się w grupie. Uczący się o typie intuicyjnym i obserwującym wybierają indukcyjne podejście do zdobywania wiedzy, natomiast uczniowie, u których dominują poznanie i obserwacja – podejście dedukcyjne. Uczniowie typu poznającego uczą się przy pomocy zmysłów i cenią pomoce wizualne, a uczniowie o dominacji myślenia wolą tradycyjne, ustrukturyzowane podejście do nauczania języków obcych.

Właściwy dobór strategii przy nauczaniu i uczeniu się języka może mieć znaczący wpływ na sukces edukacyjny oraz prowadzić do zwiększenia poziomu biegłości językowej. Bielska (2009, s. 13–23) zbadała 103 uczniów szkoły średniej zdających język angielski jako język obcy na egzaminie maturalnym. Uczniowie wypełnili kwestionariusz MBTI w celu zidentyfikowania ich typu osobowości, a następnie uzupełnili ankietę dotyczącą ich preferencji w zakresie zadań na lekcji języka angielskiego. W parze ekstrawersja/introwersja widać znaczącą różnicę w typie zadań wybieranych przez przedstawicieli poszczególnych grup – ekstrawertycy jako ulubione wskazali ćwiczenia wiążące się z werbalną i niewerbalną interakcją, takie jak dyskusje i debaty, zadania z odgrywaniem ról, kalambury. Reprezentanci typu obserwującego najlepiej odnajdywali się w ćwiczeniach umiejętności czytania i pracy ze słownikiem, podczas gdy uczniowie o typie intuicyjnym pozytywnie oceniali debaty i zadania z odgrywaniem ról. Analiza pozostałych par nie wskazała na silną zależność między typem osobowości a preferowanym rodzajem zadań. Wyniki powyższego badania wskazują, iż większy wpływ na wybór konkretnych typów zadań mają nastawienie jednostki do świata zewnętrznego (ekstrawersja versus introwersja) oraz podejście do podejmowania zadań i decyzji (osądzenie versus obserwacja). I to one powinny zostać poddane pogłębionej analizie, pamiętając jednocześnie, że rozpatrywanie ich w izolacji (zwłaszcza w przypadku pary ekstrawersja/introwersja) może być nadmiernym uproszczeniem.

Ożańska-Ponikwia (2017) badała zależność pomiędzy ekstrawersją/introwersją a postawami uczących się odnośnie do języka angielskiego, preferencjami dotyczącymi poszczególnych

umiejętności (wymowa, gramatyka, ortografia, słownictwo, mówienie, pisanie, słuchanie, czytanie), gotowością komunikacyjną zarówno w klasie, jak i poza nią oraz końcową oceną z przedmiotu. Badaniem objęto 115 uczniów szkoły średniej. Osobowość uczniów określono za pomocą kwestionariusza Wielkiej Piątki. Analiza wyników wykazała dosyć znaczącą korelację pomiędzy ekstrawersją a przyswajaniem i ćwiczeniem wymowy, aktywnym uczestnictwem w lekcji, gotowością komunikacyjną w szkole i środowisku pozaszkolnym. Jednocześnie okazało się, że introwertycy nie wykazują chęci do rozpoczynania konwersacji, prezentują mniej pozytywny stosunek do przyswajania i ćwiczenia wymowy, są mniej skłonni do używania języka angielskiego na lekcji i po niej oraz z oporami uczestniczą w zajęciach. Powyższe rezultaty potwierdzają to, co glottodydaktycy wiedzą o naturze ludzkiej, a mianowicie, że uczniowie ekstrawertyczni mają tendencję do podejmowania ryzyka podczas mówienia, chętnie angażują się w zadania wymagające interakcji z innymi, podczas gdy uczniowie introwertyczni są zwykle niezależni i autonomiczni i chętnie wykorzystują umiejętności metakognitywne, czyli związane z planowaniem i kontrolowaniem swojego procesu uczenia się.

W innym badaniu Ożańska-Ponikwia (2018) analizowała zależność pomiędzy wszystkimi cechami osobowości określanymi za pomocą modelu Wielkiej Piątki (ekstrawersja, neurotyzm, otwartość, sumienność i ugodowość) a preferencjami użytkowników języka angielskiego dotyczącymi nabywania języka obcego. W badaniu wzięło udział 140 studentów I i II roku studiów licencjackich na uniwersytecie w Bielsku-Białej. Za pomocą kwestionariusza samoopisu z użyciem skali Likerta (gdzie 1 oznaczało *Nie lubię wcale* a 5 *Lubię bardzo*) uczestnicy określali swoje preferencje w zakresie umiejętności i podsystemów języka. Analiza wyników badania wykazała korelację określonych cech osobowości z wybranymi aspektami języka obcego. Okazało się, że ekstrawersja pozytywnie koreluje z preferencjami w zakresie mówienia oraz wymowy, a negatywnie – w zakresie czytania. Otwartość pozytywnie koreluje z inklinacją do mówienia, a sumienność – z upodobaniem do pisania, czytania, gramatyki i ortografii. Pozwala to stwierdzić, że osobowość osoby uczącej się języka angielskiego jako języka obcego może być istotnie powiązana z jej preferencjami dotyczącymi nabywania i ćwiczenia określonych umiejętności w języku obcym, a w rezultacie wpływać na proces uczenia się i nauczania języka obcego.

Osobowość a strategie językowe

W badaniu Bielskiej (2006) dotyczącym zależnością pomiędzy osobowością użytkowników języka angielskiego wzięło udział 381 uczniów klasy maturalnej szkoły ponadgimnazjalnej

w Polsce. Analiza wyników pokazała, że wybór strategii językowej związany jest z typem osobowości ucznia. Uczniowie typu ekstrawertycznego częściej niż uczniowie introwertyczni stosują strategie kontekstualizacji (m.in. rozpoczynanie rozmowy w języku angielskim umieszczanie nowego słownictwa w kontekście) oraz strategie emocjonalne związane z obniżeniem stresu (m.in. wykorzystywanie metod relaksacyjnych czy afirmacji). Osoby typu intuicyjnego są bardziej gotowe niż uczniowie typu poznającego do posługiwania się strategiami kontekstualizacji (umieszczanie nowych słów w różnych kontekstach), strategiami unikania tłumaczenia językowego oraz strategiami integracyjnymi (odnajdowanie przyjemności w czytaniu). Uczący się typu osądającego wykazują się większą skłonnością do wyboru strategii metakognitywnych (m.in. monitorowanie własnych postępów, samoocena, planowanie wykonania zadania językowego), strategii emocjonalnych związanych z obniżeniem stresu (m.in. stosowanie metod relaksacyjnych czy afirmacji) oraz strategii integracyjnych (m.in. szukanie okazji do ćwiczenia umiejętności czytania) niż uczniowie typu obserwującego. Analiza wyników badania pokazała również, iż uczniowie typu odczuwającego charakteryzują się nieco większą gotowością do wyboru strategii społecznych, zaś uczniowie typu introwertycznego, poznającego oraz obserwującego nie dominują nad przedstawicielami opozycyjnych względem siebie typów w wyborze strategii językowych. Badanie Bielskie ma istotne implikacje dla uczenia się i nauczania języka angielskiego. Autorka zauważa potencjał badań ilościowych na dużych grupach badanych, jako że dostarczają one wiedzy na temat wzorców zachowań językowych wśród większej populacji. Znajomość tych wzorców może stanowić ramę, na podstawie której następnie można stawiać hipotezy dotyczące indywidualnych uczniów, źródeł ich trudności w nauce języka angielskiego oraz możliwych sposobów radzenia sobie z problemami.

Nikoopour i Farsani (2010) zbadali 137 studentów języka angielskiego jako obcego z Iranu, aby określić, czy istnieje związek pomiędzy typem osobowości a strategiami nauki języka obcego. W badaniu użyli kwestionariusza MBTI. W przypadku ekstrawertyków i introwertyków wybór strategii był przewidywalny (ekstrawertycy preferowali strategie społeczne, podczas gdy introwertycy – poznawcze), a różnice mało znaczące. Typy poznające i intuicyjne wykazały istotne dysproporcje w doborze strategii, z wyraźną przewagą strategii afektywnych. Typy myślące, w przeciwieństwie do odczuwających, przeważnie skłaniały się ku strategiom pamięciowym i społecznym, a typy osądające i obserwujące w równym stopniu wybierały strategie poznawcze. Badanie Nikoopour i Farsani ma praktyczne implikacje dla kształcenia lingwistycznego. Można je potraktować dwójako – analiza typu psychologicznego może informować edukatorów o tym, jakie strategie dany uczeń wybierze w procesie uczenia

się języka obcego, lub odwrotnie – na podstawie wybieranych przez uczących się strategii można określić, jaki typ osobowości reprezentują. Bez względu na sposób interpretacji badania jego wyniki mogą okazać się cenną pomocą dla autorów materiałów i sylabusów, pedagogów, nauczycieli i samych uczniów.

Osobowość a umiejętności językowe

Ali (2012) przeprowadził badanie korelacyjne, w którym uczestniczyło 105 studentów, 6 nauczycieli języka angielskiego oraz 5 rodziców z Pakistanu. Studenci objęci zostali badaniem ilościowym oraz jakościowym, nauczyciele i rodzice – jakościowym. Osobowość określono za pomocą kwestionariusza Wielkiej Piątki. Uczniowie wykonali test językowy zawierający zadania na wszystkie cztery umiejętności językowe (część na tworzenie wypowiedzi pisemnej oraz część ustna zostały sprawdzone przez trzech niezależnych oceniających, część na czytanie i słuchanie jako z natury bardziej obiektywne – przez jednego). Następnie z wybranymi uczącymi się, wszystkimi nauczycielami i rodzicami przeprowadzono wywiady, żeby poznać ich opinie dotyczące związku pomiędzy osobowością a umiejętnościami językowymi. Badanie ukazało pozytywną korelację pomiędzy ekstrawersją a czytaniem, pisanem i mówieniem oraz negatywną korelację pomiędzy tą cechą osobowości a słuchaniem. Ugodowość ma nieznacznie pozytywny związek z czytaniem, mówieniem i słuchaniem, brak natomiast zależności pomiędzy ugodowością a pisanem. Analiza wyników pokazała pozytywną korelację pomiędzy sumiennością a czytaniem i negatywną z mówieniem oraz brak korelacji pomiędzy tą właściwością a pisanem i słuchaniem. Neurotyzm pozostaje w negatywnej korelacji ze wszystkimi czterema umiejętnościami językowymi, natomiast otwartość koreluje z nimi pozytywnie. Rozmowy z respondentami potwierdziły te ustalenia.

W omówionym wcześniej badaniu Ożańska-Ponikwia (2018) zapytała uczestników, który aspekt nauki języka obcego uważają za najtrudniejszy. W etapie jakościowym badania wzięło udział 129 studentów. Zdecydowana większość osób (niezależnie od cechy osobowości) uznała mówienie w języku obcym za najbardziej problematyczne. W zakresie mówienia uczestnicy dokonali gradacji jego elementów. Na pierwszym miejscu pod względem trudności znalazło się słownictwo, następnie brak płynności językowej, gramatyka, obawa przed popełnianiem błędów, stres związany z wypowiadaniem się w języku obcym, niewystraszająca umiejętność wyrażenia własnych myśli, problemy ze zrozumieniem rozmówcy, obcy akcent i wymowa oraz niski poziom pewności siebie. Analizując wyniki badania, można zauważyć, że istnieje zależność pomiędzy cechami osobowości ucznia a trudnościami w obszarze mówienia w języku obcym. Uczniowie z wysokim wynikiem w zakresie ekstrawersji za jego najbardziej

problematyczny aspekt uznali słownictwo i gramatykę, uczniowie otwarci – gramatykę oraz słownictwo, uczący się o cechach ugodowości – niewystarczającą umiejętność wyrażenia siebie oraz brak płynności, uczniowie sumienni – obawę przed popełnianiem błędów oraz stres, a uczniowie neurotyczni – stres i obawę przed popełnianiem błędów. Podsumowując rezultaty badania można stwierdzić, że osobowość uczestników może odgrywać istotną rolę w procesie oceniania, jak również reakcji na potencjalne trudności pojawiające się w procesie przyswajania języka obcego.

Eisenberg i Lee (2020) dokonali przeglądu literatury dotyczącej związku pomiędzy osobowością a uczeniem się i nauczaniem języka obcego. Wyboru tekstów dokonali z baz ProQuest, Google Scholar i EBSCO. Poszukiwania zawężili do badań o charakterze ilościowym i artykułów, które w tytule czy treści zawierały słowa: osobowość, umiejętności językowe i strategie językowe. Analiza literatury odnoszącej się do korelacji osobowości z poszczególnymi umiejętnościami pokazała zarówno zależności pozytywne, jak i negatywne pomiędzy obiema zmiennymi (tabela 17).

Tabela 17

Umiejętności językowe a osobowość

Umiejętności językowe	Cechy z korelacją pozytywną	Liczba badań	Cechy z korelacją negatywną	Liczba badań
Pisanie	Ekstrawersja	1	Neurotyzm	2
	Introwersja	1		
Czytanie	Otwartość	1	Neurotyzm	2
Mówienie	Neurotyzm	1	Neurotyzm	1
			Otwartość	1

Źródło: Eisenberg i Lee, 2020.

Interpretacja danych zawartych w tabeli 17 pokazuje, że wyniki badań są różne i często wzajemnie sobie zaprzeczające. W czterech badaniach okazało się, że ekstrawersja i introwersja pozytywnie korelują z pisanem w języku obcym, otwartość – z czytaniem w języku obcym, a neurotyzm – z mówieniem w języku obcym. Rezultaty sześciu innych badań wskazały, że neurotyzm koreluje negatywnie z pisanem, słuchaniem i mówieniem w języku obcym, a otwartość – z mówieniem. Autorzy podsumowania podkreślili korzyści z wykorzystania teorii osobowości w uczeniu się i nauczaniu języka obcego, ponieważ wiedza o tych cechach usposobienia uczących się, które mają wpływ na sukces językowy, może zostać

praktycznie wykorzystana przez nauczycieli oraz samych uczniów, zarówno w klasie językowej, jak i w samodzielnej nauce. Jednocześnie Eisenberg i Lee (2020) postulują, aby w badaniach nad osobowością w dydaktyce języków obcych wziąć pod uwagę aspekt kulturowy, ponieważ osobowość i środowisko kulturowe nie wykluczają się, a mogą na siebie wzajemnie wpływać.

Osobowość a sukces edukacyjny

Biedroń (2010, 2011, 2012) analizowała zależność pomiędzy osobowością ucznia a jego osiągnięciami w obszarze języka obcego. W badaniu z 2010 r. wzięło udział 81 studentów: 44 osoby uznane za uzdolnione językowo i 37 nieobdarzone talentem językowym. Analiza statystyczna pokazała, iż w zakresie pięciu czynników osobowości, tylko otwartość na doświadczenie była nieznacznie wyższa wśród studentów uzdolnionych językowo. W badaniu z 2011 r. uczestniczyło 90 osób: 44 uzdolnione i 46 nieuzdolnione. Nie stwierdzono istotnych różnic w czynnikach osobowościowych między zdolnymi i nieuzdolnionymi uczącymi się języka obcego. Zaobserwowano jedynie, że uczniowie uzdolnieni charakteryzowali się wyższym poziomem otwartości i sumienności, a niższym poziomem ekstrawersji i ugodowości. W trzecim badaniu, z 2012 r., uczestniczyło 44 utalentowanych użytkowników języka angielskiego. Wyniki badania wskazały na brak bezpośredniego związku między czynnikami osobowościowymi a zdolnościami poznawczymi związanymi z nauką języka obcego u zdolnych uczniów, ale ukazały pewne tendencje charakterystyczne dla osób obdarzonych talentem językowym – wśród uczestników badania można było zaobserwować wyższy poziom otwartości na doświadczenie.

Badanie Kappe i van der Fliera (2012) miało na celu odpowiedź na pytanie, jakie czynniki prognozują sukces edukacyjny. Udział wzięło w nim 137 studentów z Holandii. Do ustalenia osiągnięć edukacyjnych zebrano oceny z ćwiczeń, warsztatów umiejętności, projektów zespołowych, stażu i pracy naukowej. Ponadto pod uwagę wzięta została średnia ocen ze wszystkich przedmiotów podczas całego okresu studiowania. Dodatkowo określono inteligencję, osobowość, motywację i poziom lęku językowego każdego uczestnika. Osobowość uczestników badania określono za pomocą kwestionariusza Wielkiej Piątki. Okazało się, że inteligencja i lęk językowy potencjalnie nie przewidują sukcesu edukacyjnego, natomiast motywacja i osobowość – tak. Pilność koreluje pozytywnie z wszystkimi pięcioma kryteriami użytymi w badaniu oraz średnią i jest najbardziej spójnym i najsilniejszym czynnikiem prognostycznym pomysłowości szkolnej. Badanie niderlandzkich naukowców ma istotne konsekwencje pedagogiczne, zwłaszcza na poziomie uniwersyteckim – „wysoce

sumienni studenci, którzy są zorganizowani i zmotywowani wewnątrznie, mogą potencjalnie otrzymać bardziej wymagające programy z odpowiednimi specjalnymi wyróżnieniami na dyplomach, podczas gdy studenci, którzy uzyskali niskie wyniki w zakresie sumienności, otrzymaliby więcej wsparcia poprzez studenckie grupy badawcze, częste i jasno określone terminy, krótsze zadania, zadania grupowe, jasno określone cele nauki, ale mniej drugich szans na zdanie egzaminów” (Kappe i van der Flier, 2012, s. 605).

We wspomnianym powyżej badaniu Ożańska-Ponikwia (2018) analizowała, czy cechy osobowości wyższego rzędu (mierzone za pomocą kwestionariusza NEO-FFI) mają wpływ na uczenie się i nauczanie języka angielskiego jako języka obcego. Analiza wyników badania wskazała na istnienie zależności pomiędzy niektórymi cechami osobowości a określonymi aspektami uczenia się i nauczania języka angielskiego. Po pierwsze, okazało się, że istnieje ujemna korelacja pomiędzy ekstrawersją a wynikiem uczniów uzyskanym w części pisemnej egzaminu maturalnego z języka angielskiego (obejmującym rozumienie tekstu słuchanego, rozumienie tekstu czytanego, znajomość środków językowych oraz tworzenie wypowiedzi pisemnej). Oznacza to, iż uczniowie, którzy osiągnęli niższy wynik w zakresie ekstrawersji, zdobyli wyższy wynik w części pisemnej egzaminu maturalnego. Badanie wykazało również, że istnieje dodatnia zależność pomiędzy ekstrawersją, otwartością i ugodowością a wynikiem w części ustnej egzaminu maturalnego z języka angielskiego – wyższy wynik w nasileniu cechy równał się wyższemu wynikowi w części ustnej. Autorka następnie przeanalizowała, czy istnieje zależność pomiędzy cechami osobowości a poszczególnymi umiejętnościami w języku angielskim (badanymi na podstawie oceny końcowej z przedmiotów wchodzących w skład Praktycznej Znajomości Języka Angielskiego: gramatyka, pisanie oraz umiejętności łączone). Okazało się, iż ekstrawersja koreluje ujemnie z gramatyką, a dodatnio z umiejętnościami łączonymi. Oznacza to, że w zakresie gramatyki języka angielskiego wyższe oceny uzyskali uczestnicy introwertyczni (przeciwstawny biegun ekstrawersji), a w obszarze umiejętności łączonych – studenci o osobowości ekstrawertycznej. Analiza wyników badania pozwala stwierdzić, iż pewne cechy osobowości wydają się mieć wpływ na biegłość w zakresie określonych umiejętności i podsystemów języka angielskiego jako języka obcego.

Analizując popularny współcześnie pięcioczynnikowy model osobowości, badacze stworzyli charakterystykę uczących się, dla których można przewidzieć sukces lub porażkę edukacyjną (Lika, 2018, s. 30–32). Osoby neurotyczne, jako nadwrażliwe i skłonne do samokrytyki, z racji swojej osobowości są skazane na borykanie się z trudnościami, jako że w procesie uczenia się często towarzyszą im lęk przed popełnianiem błędów, brak wiary we własne możliwości, niechęć do wypowiedzania się i przedstawiania swojej opinii, stres

związany z udziałem w konwersacji. Z kolei uczniowie ekstrawertyczni, sumienni, otwarci na doświadczenie czy ugodowi, mają stosunkową łatwość nabywania drugiego języka. Osoby otwarte na doświadczenie są ciekawe świata, kreatywne, obdarzone wyobraźnią, co czyni je otwartymi na kulturę obszaru języka, którego się uczą, a tym samym sprzyja akwizycji języka. Ekstrawertycy, jako jednostki otwarte, towarzyskie i zaangażowane, uważani są za najbardziej uprzywilejowanych pod względem językowym. Z jednej strony jest to przekonanie słuszne – są oni aktywni podczas lekcji i komunikatywni, chętnie uczestniczą w ćwiczeniach, których celem jest interakcja ustna, z drugiej jednak to introwertycy wypadają lepiej w testach biegłości językowej, które są zazwyczaj oparte na rozumieniu tekstów słuchanych i pisanych oraz tworzeniu wypowiedzi pisemnej, jako że są bardziej cisi, skupieni i wnikliwi. Uczniowie ugodowi to osoby pozytywnie nastawione, obdarzające zaufaniem innych i skromne, co przydaje się zwłaszcza w opanowaniu poprawnej wymowy w języku obcym – uważnie słuchają swoich rozmówców, a następnie nieświadomie tak używają własnego głosu, aby harmonizował z interlokutorem. Wreszcie uczący się cechujący się sumiennością są zmotywowani, zorganizowani, systematyczni i obowiązkowi – wszystkie te atrybuty są związane z sukcesem w nauce języka obcego.

W najnowszych badaniach pojawia się trend, żeby osobowość ucznia zestawiać z innymi cechami, które go wyróżniają na tle innych. W opisanym wyżej badaniu Kappe i van der Flier (2012) brali pod uwagę nie tylko charakter, ale również motywację, inteligencję i lęk językowy. Analiza wyników badania pokazuje, że połączenie osobowości, inteligencji i motywacji wewnętrznej może dokładnie przewidzieć osiągnięcia w nauce na poziomie szkolnictwa wyższego – zarówno w obszarze średniej ocen, jak i czasu do ukończenia studiów. Autorzy wskazali na ważne implikacje płynące z analizy uzyskanych danych dla studentów, wykładowców akademickich, ale również na poziomie zarządzania sektorem edukacji wyższej. Badając osobowość uczących się, jak również określając ich inteligencję i motywację zewnętrzną, można założyć, którzy z nich ukończą studia w terminie, a którzy potencjalnie mogą zrezygnować ze studiów lub ukończyć je z opóźnieniem.

Ożańska-Ponikwia (2018) rozpatrywała z kolei, czy poziom lęku językowego określany przez samych uczestników badania jest związany z biegłością w języku obcym oraz cechami osobowości. Analiza wyników pokazała, iż lęk językowy ma wpływ na produktywne umiejętności językowe, zwłaszcza na mówienie. W obszarze osobowości okazało się, że istnieje korelacja pomiędzy neurotyzmem a poziomem lęku językowego. Ta zależność może tłumaczyć, dlaczego uczniowie odczuwający lęk unikają interakcji ustnej podczas lekcji języka

obcego, co z kolei może w rezultacie prowadzić do uzyskania niższego wyniku z części ustnej egzaminów zewnętrznych.

Baumann i Harvey (2021) z kolei zgłębiali zależność pomiędzy osobowością, motywacją, duchem rywalizacji a sukcesem edukacyjnym. Ducha rywalizacji rozumieją oni jako „zdolność i chęć prześcignięcia innych – lub przynajmniej polepszenia własnych wyników – na indywidualnym mikro poziomie” (Baumann i Harvey, 2021, s. 3). W badaniu wzięło udział 226 studentów w Australii, których osobowość, motywacja i duch rywalizacji zostały ocenione za pomocą kwestionariuszy samooceny (osobowość – na podstawie kwestionariusza Wielkiej Piątki). Oceny studentów zebrano z oficjalnych dokumentów. Analiza rezultatów wykazała, że studenci, którzy uzyskiwali wysokie wyniki w nauce (85%), charakteryzują się wysokim poziomem sumienności, motywacji wewnętrznej i ducha rywalizacji. Neurotyzm ani ekstrawersja nie korelowały z osiągnięciami edukacyjnymi. Otwartość natomiast miała znaczenie w przypadku uczniów, którzy uzyskiwali oceny na granicy zdawalności, co niektórzy badacze tłumaczą faktem, że uczniowie otwarci na doświadczenie, poszukujący oryginalności i innowacyjności słabo radzą sobie w zadaniach, które polegają na odtwarzaniu wiedzy.

Reasumując, dostępne studia dotyczące zależności pomiędzy osobowością a uczeniem się języka obcego dostarczają istotnych informacji w zakresie analizowanej problematyki. Świadomość istnienia korelacji pomiędzy osobowością ucznia a uczeniem się i nauczaniem języka obcego oraz wiedza na temat tej korelacji mogą przynieść korzyści zarówno uczniom w indywidualnej nauce i nauczycielom organizującym proces edukacyjny, jak również autorom materiałów dydaktycznych i programów nauczania.

2.5.1. Ograniczenia w glottodydaktyce w badaniach nad osobowością ucznia

Jak zasygnalizowano wcześniej, analizy dotyczące zależności pomiędzy osobowością a uczeniem się i nauczaniem języka obcego przynoszą niejednokrotnie sprzeczne rezultaty.

Ellis (1994, s. 517–520) wymienia główne przyczyny takiego stanu rzeczy. Po pierwsze, badacze wykorzystują w swoich studiach rozmaite koncepcje osobowości – niektórzy sięgają do znanych teorii, ale prowadzą badania bez odniesienia się do nich, inni luźno odwołują się do konstruktów w psychologii ogólnej, a jeszcze inni adaptują idee psychologiczne, tak aby miały zastosowanie w uczeniu się i nauczaniu języka obcego. Po drugie, zmienne osobowości opisane w rozmaitych badaniach są często nieprecyzyjne i nakładają się na siebie w niejasny sposób, np. ekstrawersja, empatia i podejmowanie ryzyka wydają się ze sobą powiązane, ale z badań nie wynika, w jakim stopniu ani w jakiej formie. Po trzecie, narzędzia do badania

osobowości wykorzystywane w glottodydaktyce nie są tożsame, a często też są wątpliwej ważności i rzetelności – niektórzy badacze posługują się testami zaczerpniętymi z psychologii, ale inni wykorzystują własne narzędzia zaprojektowane z myślą o nauczaniu języków obcych i często nie wynika z nich, co mają za zadanie sprawdzić ani w jakim celu.

Dörny (2005) wskazuje na jeszcze inne przyczyny takiej sytuacji. Po pierwsze, czynniki osobowości wchodzi w interakcje z różnymi zmiennymi integralnie związanymi z kontekstem społecznym sytuacji uczenia się i nauczania, co uniemożliwia uogólnienie wyników na całą populację. Te zmienne to m.in. wiek, natura samego zadania językowego, środowisko nauki. Po drugie, skoro związek osobowości z uczeniem się i nauczaniem nie jest bezpośredni ani linearny oraz zależy od innych czynników, dotychczasowe narzędzia badawcze koncentrujące się na określeniu korelacji między tymi dwoma zmiennymi mogą być niewystarczające. Ponadto badania skupiają się zwykle na wymiarach osobowości określonych w pięcioczynnikowym modelu osobowości, tzn. na ekstrawersji, neurotyzmie, otwartości, ugodowości i sumienności, co czasami nie jest odpowiednie, ponieważ osoby o takim samym wyniku w obrębie wymiarów osobowości różnią się w obszarze ich poszczególnych aspektów (cech) i na tym poziomie należałoby szukać odpowiedzi o zależność pomiędzy osobowością a uczeniem się i nauczaniem języka obcego. Wreszcie odmienność rezultatów może mieć podłoże metodologiczne – autorzy badań używają różnych narzędzi, analizują różne aspekty tego, co może stanowić o sukcesie językowym (np. oceny z egzaminów, średnią ocen), czy też badaniem obejmują uczestników o odmiennej charakterystyce (wiek, poziom edukacji itp.).

Zważywszy na istnienie wielu teorii i sprzecznych wyników badań, Dörny (2005) twierdzi, iż

nie należy spodziewać się wielu silnych liniowych zależności (wyrażonych np. korelacjami) między indywidualnymi cechami osobowości a osiągnięciami, ponieważ odnoszący sukcesy uczniowie mogą łączyć swoje cechy osobowości z najlepszym skutkiem, wykorzystując swoje mocne strony i kompensując ich ewentualnych słabości. Tak więc (...) często spotykany w literaturze wniosek, że osobowość nie jest wystarczająco powiązana z osiągnięciami w nauce, aby mieć rzeczywiste znaczenie w środowisku edukacyjnym, jest mylący. Zdolność i motywacja – dwie zmienne różnice indywidualne, które okazały się odpowiedzialne za większość wariacji w wynikach uczniów w nauce – po prostu nie wyjaśniają całego obrazu, ponieważ czynniki osobowości działają jak potężne zmienne modyfikujące. Uważam, że przyszłe badania z bardziej złożonymi konstruktami teoretycznymi i projektami badawczymi prawdopodobnie lepiej udokumentują wpływ osobowości (s. 24).

Dewaele (2005) wskazuje na jeszcze inne trudności w badaniach nad osobowością w uczeniu się i nauczaniu języka obcego. Po pierwsze, większość studiów skupia się na grupie, a nie na jednostce, a badacze poszukują raczej cech wspólnych członków zbiorowości niż

właściwości ich odróżniających. Koncentrując się na określaniu podobieństw, zaniedbują indywidualnych uczniów z ich odrębną kulturą i charakterystyką językową, psychologiczną, społeczną i poznawczą. Ponadto Dewaele (2005) utrzymuje, iż badania w obszarze tej problematyki wykorzystują albo metodologię ilościową, albo jakościową, niezmiernie rzadko stosując metody mieszane. W przypadku badań jakościowych językoznawca postuluje, aby mieć na uwadze fakt, że wynik analizy może być w dużej mierze zależny od populacji osób uczestniczących w badaniu. Co więcej, badacze zwykle zajmują się określonym językiem obcym, natomiast wnioski generalizują na języki obce w ogóle. Kolejny problem w przypadku badań jakościowych wynika z tego, iż zwykle są prowadzone w warunkach jednorodnych, co prowadzi do wykreowania monolitycznego obrazu „przeciętnego ucznia” w określonej sytuacji uczenia się i nauczania. Zaś badania ilościowe wymagają bardziej specjalistycznej wiedzy i zastosowania bardziej kompleksowych narzędzi statystycznych. Wreszcie Dewaele (2005) twierdzi, że badacze z obszaru uczenia się języka obcego mają tendencję do zamykania się na dokonania innych, pokrewnych dziedzin nauki, ograniczając możliwości interpretacji pewnych zjawisk w swojej sferze. Dewaele (2005) postuluje więc, że

najlepszą drogą naprzód w uczeniu się i nauczaniu języka obcego jest skupienie się na jednostce, jak również na grupach przy użyciu odpowiednich projektów badawczych. (...) badania nad uczeniem się i nauczaniem języka obcego odniosłyby korzyści z poszerzenia analiz uczestników o aspekt kulturowy i socjodemograficzny oraz złączenia badań ilościowych i jakościowych. Przestrzegam też przed izolacjonizmem badawczym i wzywam do większej interdyscyplinarności w tej dziedzinie (s. 368).

Podsumowanie

W rozdziale przedstawiono różne sposoby rozumienia osobowości opisane w literaturze psychologicznej. Podsumowując analizę wybranych definicji tego pojęcia oraz teorii psychologicznych dotyczących tej kwestii, można stwierdzić, że w literaturze wyróżnia się wiele różnorodnych ujęć i metod rozumienia osobowości. Celem analizy, której wyniki przedstawiono w tym rozdziale było ukazanie tej różnorodności oraz próba znalezienia punktów wspólnych. Przegląd tekstów źródłowych wskazuje, że u podstaw definicji osobowości leżą trzy podstawowe założenia (Piechurska-Kuciel, 2020) – przekonanie o kompleksowości struktur psychologicznych, przeświadczenie, iż rozwój człowieka jest zależny od interakcji osobowości ze środowiskiem zewnętrznym oraz uznanie osobowości za trwałą i spójną organizację cech. Dokonana w rozdziale analiza badań dotyczących zależności pomiędzy osobowością a uczeniem się i nauczaniem języka angielskiego wskazuje, iż jest to

problematyka warta dalszego zgłębiania. Wyniki niektórych badań podkreślają istnienie zależności pomiędzy osobowością ucznia a konkretnymi aspektami znajomości języka angielskiego, podczas gdy inne analizy wskazują na brak związku pomiędzy obiema zmiennymi. W tym świetle, wartym zbadania wydaje się korelacja pomiędzy osobowością a umiejętnością pisania w języku angielskim jako umiejętnością, której opanowanie jest istotne w ramach formalnej edukacji językowej.

ROZDZIAŁ III. UMIEJĘTNOŚĆ PISANIA W JĘZYKU ANGIELSKIM I OSOBOWOŚĆ UCZNIĄ W ŚWIETLE BADAŃ

W rozdziale trzecim przedstawiono badania dotyczące zależności między pisaniem w języku angielskim jako języku obcym a osobowością ucznia. Następnie je zestawiono i przeanalizowano, rozpatrując z punktu widzenia użytego narzędzia badawczego, badanej grupy, rozważanych zmiennych i uzyskanych wyników.

Badania opisujące zależności pomiędzy umiejętnością pisania w języku obcym a osobowością ucznia przedstawiają je z różnych perspektyw – część rozpatruje pisanie pod kątem produktu, biorąc pod uwagę tekst i analizując jego końcowy wynik albo punktację z poszczególnych komponentów poddanych ocenie. Inne postrzegają tworzenie wypowiedzi pisemnej jako proces i opisują, jak cechy osobowości wpływają na kolejne jego etapy. Jeszcze inne studiują strategie pisania, ocenianie wypowiedzi pisemnych i najczęściej pojawiające się w nich błędy. Można też wyróżnić badania, w których ich autorzy rozważają, czy osobowość ucznia ma wpływ na wybory tematyczne oraz takie, gdzie pisanie analizowane jest z perspektywy aktu komunikacji. Osobną grupę stanowią studia, w których badacze zastanawiają się, czy osobowość nauczyciela ma wpływ na umiejętność pisania u uczących się.

3.1. Umiejętność pisania w języku angielskim i osobowość ucznia – badania z wykorzystaniem *Myers-Briggs Type Indicator* (MBTI)

Kwestionariusz *Myers-Briggs Type Indicator* może być wykorzystany w edukacji w różnych celach (Myers i McCaulley, 1985, s. 4). Po pierwsze, może służyć rozwijaniu zróżnicowanych metod nauczania, aby zaspokoić potrzeby różnych typów uczniów. Po drugie, pozwala zrozumieć odmienności w motywacji do uczenia się języka obcego wśród przedstawicieli określonych typów osobowości. Ponadto może być wykorzystany w analizie programów nauczania, podręczników czy materiałów dydaktycznych w świetle potrzeb indywidualnych uczniów. Co więcej, sprzyja konstruktywnej współpracy pomiędzy kadrą zarządzającą placówką, nauczycielami i rodzicami. Myers i McCulley (1985) podkreślają znaczenie wiedzy o różnicach między uczniami w codziennej praktyce dydaktycznej, ponieważ zapewnia ona taki „sposób doboru zadań, które wykorzystują mocne strony i minimalizują słabe punkty każdego z typów osobowości, [umożliwia] tworzenie zespołów, które mogą wnieść więcej do nauczania niż jakikolwiek nauczyciel w pojedynkę, oraz tworzenie środowisk

uczenia się, które zwiększają kreatywność nauczycieli w szukaniu sposobów motywowania i uczenia wszystkich szesnastu typów uczniów” (s. 136).

Jensen i DiTiberio (1984) w swoim badaniu weryfikowali hipotezę, że osobowość uczącego się ma wpływ na jego proces pisania w języku obcym. Badanie zostało przeprowadzone wśród 215 studentów University of Illinois w Chicago oraz Georgia State University. Uczestnicy zostali podzieleni na cztery grupy: grupa wsparcia w pisaniu rozprawy naukowej (25 studentów), warsztaty dotyczące strategii pisania i blokad twórczych (77 studentów), zajęcia naprawcze (31 studentów), kurs pisania dla uczących się, którzy nie osiągnęli satysfakcjonującego poziomu pozwalającego na kontynuowanie przedmiotu na poziomie uniwersyteckim (82 studentów). Na podstawie wywiadów z uczestnikami i obserwacji uczących się autorzy opisali, jak przebiega proces pisania u przedstawicieli poszczególnych typów osobowości. Jensen i DiTiberio (1984) wskazują na ważne implikacje, jakie ich studium może mieć dla dalszych badań, określając pięć obszarów wartych przeanalizowania. Po pierwsze, potrzeba twardych danych dotyczących tego, jak typ osobowości wpływa na pisanie w języku obcym. Po drugie, należałoby się przyjrzeć, czy osobowość nauczycieli oddziałuje na to, jak uczą pisania w języku obcym. Ponadto trzeba zbadać piszących w różnym wieku i o różnym poziomie zaawansowania w pisaniu w języku obcym, aby sprawdzić, czy i jak typ osobowości może pomóc w wyjaśnieniu niektórych cech rozwoju umiejętności pisania w języku obcym. Co więcej, powielenia i rozszerzenia wymagają istniejące teorie na temat związku osobowości nauczycieli z tym, jak oceniają pisanie. Wreszcie autorzy postulują ponowne przyjrzenie się metodologii badań dotyczących związku osobowości uczących się z umiejętnością pisania w języku obcym, jako że wymaga ona uzupełnienia o nową wiedzę w tym obszarze. Badanie Jensena i DiTiberio dostarcza istotnych informacji na temat charakterystyki uczniów o poszczególnych typach osobowości w obszarze pisania w języku obcym. Wiedza ta może być szczególnie użyteczna dla nauczycieli, którzy uczą pisania, np. przygotowując uczniów do egzaminów zewnętrznych. Znajomość różnic w przebiegu tworzenia wypowiedzi pisemnej u uczących się o konkretnym typie osobowości pomoże im tak dostosować metody i techniki nauczania, aby przyniosły korzyść wszystkim uczniom. Badanie Jensena i DiTiberio opierające się na obserwacji można by pogłębić o autorefleksję samych uczniów, by stworzyć wieloaspektowy obraz piszącego w języku obcym.

W badaniu Marefat (2006) analizie poddana została zależność pomiędzy osobowością uczących się a umiejętnością pisania w języku angielskim jako języku obcym. W badaniu uczestniczyło 86 studentów uniwersytetu w Iranie. Nie wykazało ono żadnego znaczącego związku w przypadku korelacji między osobowością ucznia a umiejętnością pisania w języku

obcym. Mimo braku zależności można dostrzec korzyści płynące z wniosków tego studium. Po pierwsze, poznanie swojego typu osobowości może pomóc uczniom w doborze odpowiednich technik uczenia się z repertuaru dobrze im już znanych, ale też nowych. Nauczycielom wiedza o różnych typach osobowości ułatwić może nie tylko codzienną pracę, ale także ocenianie wypowiedzi pisemnych uczniów. Z kolei autorzy materiałów mogliby zrobić użytek z informacji na temat osobowości uczących się języka obcego, przygotowując różnorodne zadania.

Anani Sarab i Amini Farsani (2014) przeprowadzili badanie, które miało na celu określenie strategii pisania w języku obcym osób uczących się języka angielskiego odnośnie do ich typów osobowości. W badaniu uczestniczyło 210 studentów różnych uniwersytetów w Iranie. Strategie pisania studentów przeanalizowano za pomocą kwestionariusza strategii pisania opartego na taksonomii Oxford. Badanie wykazało, że irańscy studenci wykorzystują wszystkie strategie pisania, najchętniej sięgając po strategie metapoznawcze i poznawcze, a najrzadziej – po pamięciowe. Jeżeli chodzi o rozkład użycia strategii przez uczniów o konkretnym typie osobowości, badanie nie pokazało znaczących korelacji. Jedynie w przypadku uczniów o typie odczuwającym i osądzającym osobowość okazała się nieco silniejszym predykatorem wyboru strategii pamięciowej, afektywnej, społecznej, metapoznawczej i poznawczej w porównaniu z uczącymi się o odmiennych typach osobowości. Wyniki badania Anani Sarab i Amini Farsani mają kilka implikacji dla nauczania języka angielskiego, zwłaszcza względem nauczania pisania. Zbadanie, jakie strategie stosują piszący w języku obcym, może pomóc lepiej zrozumieć specyfikę procesu tworzenia wypowiedzi pisemnej w języku obcym oraz możliwe przyczyny leżące u podstaw różnych wyników uczniów i ich braku sukcesów w pisaniu wypowiedzi, które nie są zgodne z ich preferowanymi strategiami, co umożliwi nauczycielom dokonywanie właściwych wyborów metodycznych. Co więcej, świadomość uczniów na temat ich typów osobowości może prowadzić do większego wysiłku z ich strony w celu rozwijania naturalnych mocnych stron i predyspozycji.

Celem badania Boroujeni, Roohani i Hasanimanesh (2015) była analiza możliwego wpływu ekstrawersji i introwersji na wyniki uczących się w pisaniu w języku obcym odnośnie do różnych jego elementów, tj. treści, kompozycji, języka, ortografii i interpunkcji oraz słownictwa. Autorzy postawili dwa pytania badawcze: czy istnieje znacząca różnica między ekstrawertycznymi i introwertycznymi irańskimi studentami uczącymi się języka angielskiego jako obcego pod względem umiejętności pisania oraz czy istnieje znacząca różnica między ekstrawertycznymi i introwertycznymi irańskimi studentami uczącymi się języka angielskiego jako obcego pod względem różnych elementów pisania. W badaniu wzięło udział 50 studentów

uniwersytetu w Iranie w wieku 19–26 lat. Rezultaty pokazały, że uczniowie introwertyczni osiągnęli lepsze wyniki w większości elementów pisania, takich jak treść, język, ortografia i interpunkcja oraz słownictwo. W obszarze kompozycji różnica okazała się statystycznie nieistotna. Autorzy badania sugerują, iż jego wyniki mogą pozytywnie wpłynąć na uczniów, nauczycieli i nauczanie umiejętności pisania w języku obcym. Uczniom ekstrawertycznym mogą pomóc podnieść ich motywację i poprawić wyniki w pisaniu w języku obcym poprzez uświadomienie sobie własnych typów osobowości i trudności w niektórych aspektach pisania. Nauczycielom mogą pomóc uświadomić pewne ogólne realia, które dotyczą większości piszących ekstrawertycznych i introwertycznych, co pomoże im bardziej bezpośrednio odpowiadać na potrzeby uczniów. Znajomość typów osobowości uczniów może też umożliwić nauczycielom dopasowanie ich wymagań i oczekiwań do możliwości uczących się.

Badanie Zainuddina (2016a) miało na celu sprawdzenie, czy istnieje różnica w obszarze błędów składniowych w pracach pisemnych w języku obcym uczniów o osobowości ekstrawertycznej i introwertycznej. W badaniu uczestniczyło 40 studentów Uniwersytetu Negeri Medan w Indonezji (20 uczniów ekstrawertycznych i 20 introwertycznych). Wyniki wskazały, że istnieje znacząca różnica w ocenie składni między studentami ekstrawertycznymi a introwertycznymi. W tym studium introwertyczni uczniowie uczący się języka angielskiego jako obcego radzili sobie lepiej niż ekstrawertyczni uczniowie w obszarze konstruowania zdań. Autorzy badania sugerują, iż analiza jego wyników może przynieść korzyści nauczycielom, wychowawcom, rodzicom uczniów i autorom programów nauczania, jako że dostarcza ono cennych wiadomości na temat związku osobowości ucznia z jego osiągnięciami w obszarze umiejętności pisania w języku obcym. Dodatkowo informacja o związku osobowości z nauką języka obcego może pomóc uczniom osiągnąć optymalny poziom wydajności dzięki wiedzy, jak rozwiązywać własne problemy w nauce języków obcych.

Celem badania Agesty i Cahyono (2017) było określenie wpływu podejścia procesowo-gatunkowego na osiągnięcia w obszarze umiejętności pisania w języku obcym dwóch typów uczących się: ekstrawertyków i introwertyków. W badaniu wzięło udział 56 uczniów gimnazjum w Indonezji, którzy zostali podzieleni na dwie grupy – eksperymentalną i kontrolną. Uczniowie w ciągu sześciu spotkań uczyli się, jak napisać sprawozdanie, które potem oceniane było przez 2 niezależne osoby w pięciu kategoriach: treść, kompozycja, gramatyka, słownictwo oraz ortografia i interpunkcja. Jedna grupa uczniów omawiała zadanie w sposób tradycyjny, druga – z perspektywy podejścia procesowo-gatunkowego. Badanie wykazało, że wyniki uczniów wdrażanych do podejścia procesowo-gatunkowego były znacząco wyższe w obrębie kompozycji, gramatyki, słownictwa, ortografii i interpunkcji, zaś

w obszarze treści nie było znaczącej różnicy pomiędzy grupą eksperymentalną a kontrolną. Okazało się natomiast, że nie ma zasadniczej rozbieżności w osiągnięciach w dziedzinie pisania w języku obcym pomiędzy ekstrawertykami a introwertykami. Oznacza to, że podejście procesowo-gatunkowe jest stosunkowo uniwersalne i sprawdza się wśród uczniów o różnorodnych predyspozycjach. Autorzy badania wskazują, że nauczyciele języka angielskiego jako obcego mogą wykorzystać podejście procesowo-gatunkowe do nauczania innych typów tekstów. Przyszłym badaczom rekomendują zaś, aby w swoich studiach koncentrowali się na stylach uczenia się oraz na dostrzeganiu związku między stosowaniem podejścia opartego na gatunku i procesie a strategiami pisania, by zidentyfikować, co może korzystnie wpływać na osiągnięcia uczniów w pisaniu w języku obcym.

Szuchalska (2020) przeprowadziła w roku szkolnym 2019/2020 badanie, którego przedmiotem była zależność pomiędzy umiejętnością pisania w języku obcym a osobowością ucznia, a którego celem było określenie, czy typ osobowości ucznia ma wpływ na wynik końcowy i wyniki za poszczególne elementy wypowiedzi pisemnej w języku angielskim. W badaniu uczestniczyło 20 uczniów szkoły średniej w Polsce. Zadaniem uczących się w obszarze pisania było utworzenie wypowiedzi pisemnej w języku angielskim. Wypowiedź została oceniona w następujących kategoriach: treść, spójność i logika, zakres środków językowych, poprawność środków językowych i wynik końcowy (10 pkt) porównany na tle wszystkich uczestników. Analiza wyników pokazała, że w każdej parze istniała dominacja jednego typu nad drugim. Introwertycy poradzili sobie lepiej od ekstrawertyków o 0,62 pkt, typy intuicyjne od poznających – o 0,59 pkt, typy odczuwające od myślących – o 0,58 pkt. Jedynie w przypadku typów osądających i postrzegających różnica nie była tak znacząca, gdyż przedstawiciele grupy postrzegającej otrzymali zaledwie 0,17 pkt więcej niż uczniowie z grupy osądającej. Jeżeli chodzi o poszczególne aspekty wypowiedzi pisemnej, wyniki okazały się zróżnicowane. Limit słów w zadaniu na tworzenie wypowiedzi pisemnej na egzaminie maturalnym wynosi 80–130 słów. Ekstrawertycy, typy intuicyjne, myślące i postrzegające przestrzegali wymaganego limitu, podczas gdy introwertycy, typy poznające, odczuwające i osądające nieco przekroczyli próg słów. Uczniowie typu intuicyjnego dobrze poradzili sobie z zadaniem pisemnym w zakresie poprawności językowej i bogactwa językowego, uzyskując najwyższy wynik w obu kategoriach. Równie dobrze w obu tych obszarach sprawdzili się uczniowie typu introwertycznego, myślącego i odczuwającego. Badanie wykazało, że nie ma znaczących dysproporcji w liczbie zdań w całej wypowiedzi – napisali oni od 12 (ekstrawertycy, typy intuicyjne i postrzegające) do 14 (introwertycy, typy odczuwające i oceniające) zdań. Istnieją jednak różnice dotyczące proporcji zdań podrzędnie

i współrzędnie złożonych w stosunku do ogólnej liczby zdań (jako miara złożoności składniowej). Niektórzy uczniowie napisali niewiele zdań, ale używali zdań złożonych (np. ekstrawertycy). Ci zaś, którzy napisali najwięcej zdań, stosowali głównie krótkie, pojedyncze zdania. Podsumowując, istnieje zależność między osobowością uczniów a bogactwem językowym i poprawnością językową. Okazało się, że nie ma znaczącego związku między typami osobowości uczniów a liczbą słów, których użyli w zadaniu pisemnym. Choć liczba zdań w wypowiedziach wszystkich typów uczniów nie różniła się istotnie, to wyróżniał się stosunek zdań podrzędnie i współrzędnie złożonych do liczby zdań w ogóle. Biorąc pod uwagę polski system oświaty oraz rzeczywistość kształcenia i oceniania, autorka zauważyła, że wyniki badania mogą potwierdzić, że system szkolnictwa i konstrukcja egzaminów zewnętrznych (zwłaszcza zadań na tworzenie wypowiedzi pisemnej) faworyzuje pewne typy osobowości – podczas egzaminów maturalnych uczniowie otrzymują wyraźne i konkretne instrukcje (poznanie) i oczekuje się od nich, że precyzyjnie (myślenie) i w sposób uporządkowany (osądzanie) przekażą treść. Grupą nieco zaniedbywaną, choć dominującą, są ekstrawertycy, gdyż zadania pisemne mają per se charakter indywidualny i wymagają raczej namysłu i skupienia niż pracy zespołowej i dyskusji.

Szuchalska (2021, w recenzji) przeprowadziła badanie, które miało na celu ukazanie zależności między typem osobowości uczniów a ich opinią na temat umiejętności pisania w języku obcym oraz wyborami podejmowanymi przez nich w trakcie pisania. W badaniu wzięło udział 20 uczniów szkoły średniej w Białymstoku (Polska). Kwestionariusz wywiadu dotyczył strategii przyjmowanych przez uczących się języka obcego, zanim przystąpią do pisania, podczas pisania oraz po napisaniu pracy, a także poleceń do zadań pisemnych, limitu słów, argumentacji i oryginalności. Wyniki kwestionariusza pokazały, że wszyscy ekstrawertycy (13 osób) przygotowują się do pisania, rozmawiając na dany temat z rówieśnikami, a niektórzy (6) zapisują pomysły, zwykle w języku obcym. Wszyscy potrzebują również informacji zwrotnej podczas pisania, dlatego często rozmawiają z nauczycielem lub kolegami z klasy, aby omówić swoje pomysły. Inną wspólną cechą ekstrawertyków okazało się to, że nie tworzą planu. Z drugiej strony każdy uczeń reprezentujący typ introwertyczny (7 osób) zaczyna od napisania planu i nigdy nie prosi innych o radę podczas pracy nad swoją wypowiedzią. Wszyscy badani uczniowie (20) realizują zadanie na tworzenie wypowiedzi pisemnej w porządku chronologicznym i zgodnie z punktami w poleceniu. Większość preferuje polecenia, które są precyzyjne, konkretne i szczegółowe (16) oraz jasno określają cel zadania (12). Osoby, które lepiej radzą sobie z zadaniami związanymi z ich osobistymi doświadczeniami, deklarują, że są typami uczuciowymi. Dla uczniów ważne

jest, aby przekazać wszystkie informacje wymagane w zadaniu (koncentrując się na treści). Na 20 badanych 3/4 twierdzi, że podany limit słów utrudnia pisanie, a tylko 5 uczniów (4 z nich reprezentuje typy odczuwające, a 1 to typ oceniający) przyznaje, że woli mieć określony limit słów. Podczas pisania uczniowie na ogół starają się uzasadnić argumenty (12), nierzadko podając przykłady w celu ich wyjaśnienia (11). Dla większości uczniów (15) ważne są poprawność gramatyczna i zróżnicowanie struktur, ale niektórzy z nich (8) zwracają większą uwagę na słownictwo. 40% badanych osób stara się poszerzyć temat (większość z nich to typy postrzegające), a 15% ma tendencję do jego zawężania (wszystkie są typami oceniającymi). Po napisaniu tekstu gros uczniów (17) sprawdza go i przepisuje, licząc słowa i skreślając niektóre z nich, aby nie przekroczyć określonego w poleceniu limitu (15). Wnioski płynące z tego badania wskazują, że do niektórych aspektów pisania uczący się języka obcego podchodzą w ten sam sposób, niezależnie od ich osobowości. Istnieją jednak takie obszary tworzenia wypowiedzi pisemnej w języku obcym, w których uczący się o różnych typach osobowości używają odmiennych strategii. Rezultaty badania mają implikacje dla nauczania umiejętności pisania w języku obcym. Zdając sobie sprawę z indywidualnej charakterystyki uczniów oraz posiadając wiedzę na temat tego, jak podchodzą do pisania w języku obcym, nauczyciele mogą tak dostosować metody pracy, aby każdy uczeń mógł w pełni zrealizować swój potencjał.

Łącznie przeanalizowano osiem badań dotyczących zależności pomiędzy pisaniem w języku obcym a osobowością ucznia z wykorzystaniem kwestionariusza *Myers-Briggs Type Indicator* (tabela 18).

Tabela 18

Badania dotyczące związku pomiędzy osobowością ucznia a umiejętnością pisania z wykorzystaniem kwestionariusza MBTI

Lp.	Autor i rok badania	Kraj	Uczestnicy (liczba / etap edukacyjny)	Badany element pisania	Badane cechy osobowości	Wyniki/wnioski
1	Jensen i DiTiberio (1984)	Stany Zjednoczone	215 / uniwersytet	proces	ekstrawersja/introwersja; poznanie/intuicja; myślenie/odczuwanie; osądzanie/postrzeganie	Osobowość ma wpływ na proces pisania; potrzeba dalszych badań (zwłaszcza ilościowych).
2	Marefat (2006)	Iran	86 / uniwersytet	ocena holistyczna	ekstrawersja/introwersja; poznanie/intuicja; myślenie/odczuwanie; osądzanie/postrzeganie	Brak związku pomiędzy osobowością a pisaniem w języku obcym.
3	Anani Sarab i Amini Farsani (2014)	Iran	210 / uniwersytet	strategie pisania	ekstrawersja/introwersja; poznanie/intuicja; myślenie/odczuwanie; osądzanie/postrzeganie	Brak korelacji pomiędzy osobowością a strategiami pisania w języku obcym.
4	Boroujeni, Roohani i Hasanimanesh (2015)	Iran	50 / uniwersytet	ocena analityczna	ekstrawersja/introwersja	Wyższy wynik introwertyków w obszarze treści, języka, słownictwa, ortografii i interpunkcji.

Lp.	Autor i rok badania	Kraj	Uczestnicy (liczba / etap edukacyjny)	Badany element pisania	Badane cechy osobowości	Wyniki/wnioski
5	Zainuddin (2016a)	Indonezja	40 / uniwersytet	błędy składniowe	ekstrawersja/introwersja	Lepszy wynik uczniów introwertycznych w obszarze konstruowania zdań.
6	Agesta i Cahyono (2017)	Indonezja	56 / gimnazjum	podejście procesowo-gatunkowe; ocena analityczna	ekstrawersja/introwersja	Brak zależności pomiędzy osobowością a pisaniem w języku obcym.
7	Szuchalska (2020)	Polska	20 / szkoła średnia	ocena holistyczna; ocena analityczna	ekstrawersja/introwersja; poznanie/intuicja; myślenie/odczuwanie; osądzanie/postrzeganie	Ocena holistyczna – w każdej parze dominacja jednego typu nad drugim; ocena analityczna – zależność między osobowością a bogactwem językowym i poprawnością językową; brak znaczącego związku między typami osobowości uczniów a liczbą słów; zależność między osobowością a liczbą zdań podrzędnie złożonych.

Lp.	Autor i rok badania	Kraj	Uczestnicy (liczba / etap edukacyjny)	Badany element pisania	Badane cechy osobowości	Wyniki/wnioski
8	Szuchalska (2021)	Polska	20 / szkoła średnia	opinia o pisaniu w języku obcym / proces pisania	ekstrawersja/introwersja; poznanie/intuicja; myślenie/odczuwanie; osądzanie/postrzeganie	Zależność między osobowością a etapami tworzenia wypowiedzi pisemnej.

Źródło: opracowanie własne.

W tabeli 18 przedstawiono podsumowanie 8 badań dotyczących zależności pomiędzy umiejętnością pisania w języku obcym a osobowością z użyciem kwestionariusza MBTI. Jak wynika z analizy informacji zamieszczonych w tabeli 18, trzy z tych badań przeprowadzono w Indonezji, po dwa – w Iranie i Polsce, oraz jedno w Stanach Zjednoczonych. Uczestnicy pięciu z nich to studenci uniwersytetu, dwóch to uczniowie szkoły średniej i jednego to uczniowie gimnazjum. Badania koncentrowały się na różnych aspektach pisania w języku obcym: w trzech analizowano podejście do pisania, w dwóch – ocenę holistyczną, a w trzech – analityczną. W jednym badaniu autorzy skupiali się na strategiach pisania w języku obcym, błędach składniowych i opinii dotyczącej pisania w języku obcym. Trzy z badań przeprowadzono wśród osób o osobowości ekstrawertycznej i introwertycznej, pięć – wśród wszystkich typów osobowości, których dotyczyło narzędzie. Wyniki trzech badań wskazały na brak zależności pomiędzy osobowością a umiejętnością pisania w języku obcym, dwa wskazywały na wyższy wynik uczniów introwertycznych w konkretnych aspektach pisania (treść, język, słownictwo, ortografia i interpunkcja, błędy składniowe). Reszta badaczy podkreśliła, że osobowość ma wpływ na pisanie w języku obcym, ale zaleciła prowadzenie dalszych badań, zwłaszcza ilościowych, które dostarczą twardych danych. Autorzy wszystkich badań wskazali na istotne znaczenie ich wyników dla uczenia się i nauczania pisania w języku obcym, podkreślając możliwość zastosowania wiedzy o zależności pomiędzy obiema zmiennymi w codziennej praktyce dydaktycznej oraz w tworzeniu materiałów dydaktycznych i podręczników czy programów nauczania.

Analiza wyników badań nad pisaniem w języku obcym i osobowością ucznia z wykorzystaniem kwestionariusza MBTI pozwala na dokonanie znaczących konkluzji. Autorzy wskazują, że świadomość różnic między indywidualnymi uczniami może wesprzeć nauczycieli w procesie nauczania języka obcego oraz pozytywnie wpłynąć na ocenianie przez nich wypowiedzi pisemnych. U uczniów może prowadzić do większego wysiłku w celu rozwijania swoich mocnych stron. Ponadto okazało się, że warto zastanowić się nad zastosowaniem w nauczaniu pisania w języku obcym podejścia procesowo-gatunkowego, ponieważ wydaje się korzystne, niezależnie od osobowości uczniów. Badacze wskazali również na potrzebę prowadzenia dalszych badań w obszarze zależności pomiędzy pisaniem w języku obcym a osobowością ucznia w celu zebrania twardych danych i weryfikacji wyników dotychczasowych analiz.

3.2. Umiejętność pisania w języku angielskim i osobowość ucznia – badania z wykorzystaniem *Eysenck Personality Inventory* (EPI)

W badaniach nad osobowością ucznia i różnymi aspektami uczenia się i nauczania języka obcego stosunkowo często wykorzystywany jest kwestionariusz *Eysenck Personality Inventory* (EPI). Sam twórca narzędzia wskazywał, że „prawa psychologiczne zawsze odnoszą się do jednostek i jednostki wnoszą do zadania własne cechy poznawcze i osobowościowe” (Eysenck, 1996, s. 429), postulując integrację psychologii i dydaktyki języków obcych. Eysenck jest przekonany, że społeczeństwo powinno zapewnić uczniom taką edukację, która pozwoli im osiągnąć szczyt ich możliwości. Psycholog utrzymuje, że „to, co jest niepodważalne, to prosty fakt, że dzieci bardzo różnią się osobowością; że te różnice są istotne dla ich reakcji na różne metody nauczania; i że fakty tego rodzaju powinny być badane, rozpowszechniane i uwzględniane w naszym systemie edukacji na każdym poziomie” (Eysenck, 1996, s. 438).

Hajimohammadi i Mukundan (2011) badali, czy autokorekta jest bardziej skuteczna niż poprawa błędów przez nauczyciela i ma większy wpływ na postępy w obszarze pisania w języku obcym oraz czy istnieje związek pomiędzy ekstrawersją i introwersją a postępami w tworzeniu wypowiedzi pisemnej w języku obcym. W eksperymencie uczestniczyło 120 uczniów szkoły języków obcych w Iranie. Zostali oni podzieleni na cztery grupy zgodnie z wynikami testu osobowości – w grupie A (eksperymentalnej) znaleźli się ekstrawertycy, którzy dokonywali autokorekty, w grupie B (kontrolnej) – ekstrawertycy, których prace były poprawiane przez nauczycieli, w grupie C (eksperymentalnej) – introwertycy, którzy dokonywali autokorekty, w grupie D (kontrolnej) – introwertycy, których prace były poprawiane przez nauczycieli. Podczas 5-tygodniowego okresu wszyscy uczniowie napisali pięć wypowiedzi na zadane tematy. Prace zostały sprawdzone przez dwóch niezależnych nauczycieli, przy czym uczniowie z grupy A i C dokonywali następnie autokorekty swoich tekstów na podstawie wskazówek pedagogów. Na zakończenie eksperymentu wszyscy uczestnicy napisali ostatnią wypowiedź, sprawdzoną i ocenioną przez dwóch nauczycieli – średnia z obu ocen była brana pod uwagę jako wynik ostateczny. Badanie ukazało, że autokorekta jest bardziej skuteczną metodą niż poprawianie błędów przez nauczyciela w przypadku wszystkich czterech analizowanych typów usterek (morfologiczne, leksykalne, syntaktyczne oraz ortograficzne i interpunkcyjne) i ma znaczący wpływ na postępy uczniów w dziedzinie pisania w języku obcym. Natomiast osobowość (ekstrawersja i introwersja) nie ma żadnego istotnego znaczenia w tym obszarze. W świetle tych wyników można uznać, że autokorektę należałoby wykorzystywać jako jedną z metod procesu uczenia się i nauczania

pisania w języku obcym ze względu na potencjalne korzyści, jakie może przynosić uczniom, niezależnie od ich cech osobowości.

Nejad, Bijami i Ahmadi (2012) badali, w jakim stopniu cechy osobowości (ekstrawersja i introwersja) mogą przewidywać osiągnięcia w obszarze pisania w języku obcym. W badaniu wzięło udział 30 studentów uniwersytetu w Iranie. Ich wypowiedzi były oceniane w skali holistycznej od 0 do 6. Wyniki wskazały, że nie ma znaczącej korelacji pomiędzy osobowością uczniów a pisaniem w języku obcym. Autorzy zalecają jednak, aby podobne badania przeprowadzić na większej próbie uczestników i odnośnie do innych umiejętności.

Vaezi i Kafshgar (2012) przeprowadzili badanie, którego celem było określenie prawdopodobnego wpływu cech osób uczących się na właściwości językowe ich wypowiedzi pisemnych w języku angielskim. Autorzy zadali pytanie, czy istnieje znacząca różnica między ekstrawertykami a introwertykami pod względem złożoności leksykalnej i składniowej ich wypowiedzi pisemnych. Złożoność składniową oceniano na podstawie średniej długości zdania (którą obliczono, bazując na średniej liczbie słów w zdaniu) oraz proporcji zdań podrzędnie złożonych. Złożoność leksykalną oceniano na podstawie różnorodności leksykalnej oraz gęstości leksykalnej. W badaniu uczestniczyło 112 studentów dwóch irańskich uniwersytetów, którzy opanowali język angielski na poziomie średnio zaawansowanym. Rezultaty badania pokazały, że ekstrawertycy pisali dłuższe zdania (o większej liczbie słów), zaś introwertycy używali więcej zdań podrzędnie złożonych. W obszarze złożoności leksykalnej ekstrawertycy stosowali bardziej różnorodne słownictwo do wyrażenia swoich myśli, natomiast w zakresie gęstości leksykalnej okazało się, że nie ma żadnej różnicy między tymi dwoma grupami uczących się. Wyniki świadczą o tym, że czynniki osobowości mają wpływ na naukę języka. Autorzy podkreślili, iż aby skutecznie nauczać języka obcego (w tym pisania w języku obcym), nauczyciele muszą rozumieć indywidualne różnice między uczniami.

Alavinia i Hassanlou (2013) analizowali zależność pomiędzy osobowością uczących się języka angielskiego (ekstrawersją i introwersją) a umiejętnością pisania w języku obcym. W badaniu uczestniczyło 52 studentów dwóch uniwersytetów w Iranie. Uczestnicy mieli za zadanie napisanie trzech wypowiedzi pisemnych: eseju argumentacyjnego, opisu i tekstu o charakterze narracji. Wyniki pokazały, iż nie ma korelacji pomiędzy badanymi aspektami osobowości uczących się a ich umiejętnością pisania w języku obcym. Autorzy badania, mimo że jego rezultaty były w opozycji z ich przewidywaniami, sądzą, że należy zajmować się tematem wpływu różnic indywidualnych (zwłaszcza osobowości) na pisanie w języku obcym. Może to przynieść korzyści zarówno nauczycielom, jak i uczniom oraz twórcom programów nauczania i materiałów edukacyjnych.

Sotoudehnama i Moini (2013) przeprowadzili badanie, które miało na celu odkrycie, czy uprzedzenia tematyczne mają wpływ na biegłość w pisaniu w języku obcym. W badaniu wzięło udział 100 irańskich uczniów szkół językowych. Uczestników podzielono na 4 grupy ze względu na typ osobowości i poziom zaawansowania w pisaniu. Pierwszą grupę stanowili ekstrawertycy o wysokim zaawansowaniu, drugą – introwertycy o wysokim zaawansowaniu, trzecią – ekstrawertycy o niskim zaawansowaniu, czwartą – introwertycy o niskim zaawansowaniu. Wszyscy mieli za zadanie napisanie trzech wypowiedzi: obiektywnej, stronniczej w stosunku do ekstrawertyków i stronniczej w stosunku do introwertyków. Wypowiedzi zostały ocenione przez dwóch niezależnych oceniających. Wyboru tematu dokonało sześcioro ekspertów w zakresie nauczania języka angielskiego jako obcego oraz psychologii – zostali oni zapoznani z definicją ekstrawersji i introwersji i jeśli co najmniej czworo z nich oceniło temat jako stronniczy w stosunku do któregoś z obu typów osobowości, został on za taki uznany przez autorów badania. Temat obiektywny dotyczył studiowania – czy lepiej jest wybrać wiele kursów z różnych dziedzin, czy zawęzić je do konkretnej specjalizacji. Temat wspierający uczniów ekstrawertycznych odnosił się do zalet spędzania czasu wolnego na aktywnościach i sportach grupowych, natomiast temat odpowiadający introwertykom dotyczył planowania swoich czynności z wyprzedzeniem. W przypadku tematu bezstronnego badanie pokazało, że na ocenę wypowiedzi pisemnej nie miał wpływu poziom biegłości językowej, istotny zaś był typ osobowości ucznia – introwertycy uzyskali wyższe wyniki w porównaniu z ekstrawertykami, bez względu na ich stopień zaawansowania językowego. W przypadku tematów stronniczych w stosunku do każdej z obu grup w zdecydowanej większości introwertycy zdobyli wyższe wyniki, niezależnie od poziomu języka i od tematu. Co zaskakujące, tylko w jednym przypadku ekstrawertycy poradzili sobie lepiej – uczniowie o tej cesze osobowości i wysokim zaawansowaniu uzyskali więcej punktów w temacie, który faworyzował introwertyków. Autorzy badania tłumaczą ten zastanawiający rezultat faktem, że skoro zaawansowani językowo uczniowie są świadomi swoich cech osobowości, ćwiczą tak dużo, że potrafią lepiej wypowiadać się pisemnie w języku obcym nawet na temat niezgodny z ich osobowością.

Baradaran i Alavi (2015) w swoim badaniu analizowali, czy zastosowanie metody CIRC (*Cooperative Integrated Reading and Composition*), która łączy czytanie, pisanie i sztukę w nauczaniu pisania w języku obcym, ma wpływ na osiągnięcia w pisaniu w języku obcym uczniów o różnym typie osobowości. W badaniu uczestniczyło 60 uczniów instytutów językowych w Iranie w wieku 16–30 lat. Zostali oni podzieleni na 4 grupy (2 kontrolne i 2 eksperymentalne) – 2 grupy ekstrawertyków i 2 grupy introwertyków. Uczestnicy z grup

eksperymentalnych wzięli udział w programie nauczania pisania opartego na współpracy, a następnie w grupach napisali dwie wypowiedzi na zadane tematy. Teksty zostały następnie ocenione przez dwoje niezależnych oceniających. Uczniowie z grup kontrolnych pracowali dotychczasowymi metodami. Badanie Baradaran i Alavi pokazało, że to introwertycy uzyskali lepsze wyniki zarówno w grupie eksperymentalnej, jak i kontrolnej. Autorzy tłumaczą to ogólną predyspozycją introwertyków do umiejętności pozwalających im na zastanowienie się i opóźnioną reakcją (a taką umiejętnością jest pisanie), w przypadku zaś metody CIRC lepsze wyniki tej grupy uczniów można interpretować faktem, że praca w grupach obniżyła ich poziom lęku, co pozytywnie wpłynęło na osiągnięcia. Autorzy wierzą, że ich badanie może mieć znaczenie dla przyszłych analiz oraz dla nauczania pisania w języku obcym. Uważają, iż instytucje doskonalenia nauczycieli powinny zapoznać ich z technikami CIRC, które okazały się skuteczne w procesie pisania w języku obcym. Wyniki badania mogą skłonić twórców programów nauczania do wprowadzenia większej liczby ćwiczeń obejmujących wspólne uczenie się w celu poprawy pisania uczniów. Nauczycielom autorzy zalecają, aby podczas lekcji stosowali więcej zadań i ćwiczeń opartych na współpracy, co pozwoli uczniom na przyswajanie wiedzy poprzez jej samodzielne konstruowanie.

Cahyono i Mutiaraningrum (2016) badali biegłość w obszarze pisania w języku angielskim u dwóch typów uczących się: ekstrawertyków i introwertyków. Badaniem objętych zostało 74 studentów uniwersytetu w Indonezji. Zadaniem uczniów było utworzenie wypowiedzi pisemnej o charakterze problem – rozwiązanie na temat nauczania języka angielskiego. Prace pisemne były następnie oceniane pod kątem treści, kompozycji, słownictwa, użycia języka oraz ortografii i interpunkcji. Wyniki wskazują, iż nie ma różnicy w osiągnięciach w obszarze pisania w języku obcym pomiędzy uczniami o cechach ekstrawertycznych i introwertycznych. Autorzy badania uważają, że takie rezultaty są korzystne dla nauczania umiejętności produktywnych, jako że nauczyciele nie muszą być świadomi, jaką osobowość mają uczniowie, aby skutecznie nauczyć ich pisania w języku obcym.

Zainuddin (2016b) analizował błędy składniowe w wypowiedziach pisemnych uczących się języka angielskiego jako obcego. W badaniu wzięło udział 20 studentów uniwersytetu w Indonezji. Zbadawszy prace studentów, autor dostrzegł, że istnieje różnica w liczbie i rodzajach błędów popełnionych przez uczniów o różnej osobowości. W wypowiedziach pisemnych uczniów o osobowości ekstrawertycznej znalazło się 108 błędów w 10 rodzajach, w wypowiedziach uczniów introwertycznych – 60 błędów w 8 rodzajach. Autor badania zaleca, aby więcej uwagi poświęcić uczniom o osobowości ekstrawertycznej w obszarze składni, jako że bywają niedbali w tym zakresie, stąd ich tendencja do popełniania błędów syntaktycznych.

Ul-Ain i Saeed (2017) w swoim badaniu analizowali, czy istnieje korelacja pomiędzy ekstrawersją i introwersją a osiągnięciami w dziedzinie pisania w języku obcym oraz czy introwersja stanowi przeszkodę w efektywnym opanowaniu umiejętności pisania. W badaniu uczestniczyło 200 studentów uniwersytetu w Pakistanie. Ich zadaniem było napisanie wypowiedzi, która została oceniona w kilku kategoriach: jasność przekazu, kompozycja, związek z tematem, słownictwo, składnia. Wyniki pokazały, że introwersja nie jest przeszkodą w osiągnięciu zaawansowania w obszarze pisania – spośród pięciu badanych komponentów tekstu introwertycy zdobyli wyższe wyniki w trzech z nich (jasność przekazu, kompozycja i związek z tematem). Ekstrawertycy osiągnęli większą biegłość w słownictwie i składni. Badacze przeprowadzili również wywiady dotyczące osobowości uczących się z 20 nauczycielami pracującymi na uniwersytecie w Bahawalpur. Z wywiadów z nauczycielami wynikało, że są oni świadomi różnic charakterologicznych pomiędzy uczącymi się – część postrzegają jako aktywnych i zaangażowanych, innych – jako nieśmiałych i pasywnych podczas lekcji. Pedagodzy wskazywali na ekstrawertyków jako bardziej biegłych w mówieniu, a introwertyków – w pisaniu, konkludując, że introwertyzm nie stanowi przeszkody w opanowaniu języka obcego. Nauczyciele byli przekonani, że introwertycy koncentrują się na poprawności wzorców językowych, zaś prace ekstrawertyków są bardziej różnorodne składniowo. Autorzy podsumowują, iż opinie nauczycieli zdają się zgodne z wynikami badania ilościowego, co wskazuje na to, że osobowość ucznia może mieć znaczenie w uczeniu się pisania w języku obcym.

Husain i Adam (2018) zauważyli istotne problemy w zakresie umiejętności pisania wśród indonezyjskich uczniów – czynnikami utrudniającymi pisanie okazały się zwłaszcza brak znajomości struktur kompozycyjnych i typ osobowości. W związku z tym przeprowadzili badanie, które dotyczyło zależności pomiędzy umiejętnością pisania w języku obcym a osobowością ucznia, a którego celem było zbadanie różnic w osiągnięciach w pisaniu esejów w języku angielskim między introwertycznymi i ekstrawertycznymi typami osobowości użytkowników języka obcego. W badaniu wzięło udział 174 uczniów szkół średnich w Indonezji. Zadaniem w obszarze pisania w języku obcym było utworzenie wypowiedzi pisemnej o charakterze objaśniającym, która oceniona została w następujących kategoriach: treść, kompozycja, leksyka, użycie języka, ortografia i interpunkcja. Badanie pokazało, że nie ma różnicy w wynikach pisania esejów w języku angielskim między uczniami o introwertycznych i ekstrawertycznych cechach osobowości. Na tej podstawie autorzy zalecają, aby w nauczaniu pisania w języku obcym wziąć pod uwagę różne inne elementy, np. metody, techniki i podejścia do nauczania oraz stopień opanowania przez uczniów

materiału. Badacze podkreślają jednak, iż mimo że czynniki osobowościowe nie są w świetle ich badania czynnikami, które mają istotny wpływ na opanowanie umiejętności pisania w języku obcym, różnice osobowości powinny być uwzględnione przez nauczycieli w procesie nauczania.

Badanie Quanwala i Ghani (2019) miało na celu określenie roli cech osobowości (ekstrawersji i introwersji) w nauce pisania w języku angielskim jako obcym. Wzięło w nim udział 57 studentów anglistyki uniwersytetu w Pakistanie. Zadaniem uczących się było napisanie wypowiedzi o tematyce dotyczącej niezapomnianej uroczystości z ich życia. Ocenie podlegały: słownictwo, gramatyka (w tym ortografia), treść i ekspresja w czterostopniowej skali – słaby (*poor*), satysfakcjonujący (*satisfactory*), dobry (*good*) i wyjątkowy (*exceptional*). Wyniki badania pokazały, że ekstrawertyczni uczący się osiągnęli przeciętne rezultaty w obszarze słownictwa i ekspresji. Treść ich wypowiedzi była dobra, ale kompetencje gramatyczne – jedynie zadowalające. Okazało się, że wyniki uczących się o osobowości neurotycznej są zadowalające pod względem ich gramatyki, podczas gdy słownictwo i ekspresję oceniono jako dobre. Introwertycy zdobyli stosunkowo niską punktację w obszarze gramatyki, ale w innych obszarach (słownictwo, treść i ekspresja) – oceny dobre i wyjątkowe. Niniejsze badanie potwierdziło, że introwertycy lepiej radzą sobie w dziedzinie pisania niż przedstawiciele obu pozostałych grup, natomiast nie stwierdzono znaczących odrębności między wynikami ekstrawertyków i osób neurotycznych. Autorzy stwierdzili, że osobowość uczących się ma istotny związek z ich osiągnięciami w dziedzinie pisania w języku obcym.

Badanie Kafryawan (2020) miało na celu sprawdzenie, czy istnieje korelacja pomiędzy ekstrawersją a umiejętnością pisania w języku obcym. Uczestniczyło w nim 50 studentów uniwersytetu w Indonezji. Wyniki pokazały, że istnieje średnia zależność pomiędzy ekstrawersją a pisaniem w języku obcym, co świadczy o tym, iż uczniowie o cechach ekstrawertycznych opanowali umiejętność pisania w języku obcym na poziomie przeciętnym. Autor zaleca, aby w nauczaniu pisania nauczyciele skupiali uwagę na uczniach ekstrawertycznych, przede wszystkim pomagając im skoncentrować się na zadaniu, co będzie miało pozytywny wpływ na ich osiągnięcia w dziedzinie pisania w języku obcym.

Łącznie przeanalizowano 12 badań dotyczących zależności pomiędzy pisaniem w języku obcym a osobowością ucznia z wykorzystaniem kwestionariusza *Eysenck Personality Inventory* (tabela 19).

Tabela 19

Badania dotyczące związku pomiędzy osobowością ucznia a umiejętnością pisania z wykorzystaniem kwestionariusza EPI

Lp.	Autor i rok badania	Kraj	Uczestnicy (liczba / etap edukacyjny)	Badany element pisania	Badane cechy osobowości	Wynik
1	Hajimohammadi i Mukundan (2011)	Iran	120 / szkoła językowa (brak informacji o wieku)	autokorekta	ekstrawersja/introwersja	Brak zależności pomiędzy osobowością a pisaniem w języku obcym.
2	Nejad, Bijami i Ahmadi (2012)	Iran	30 / uniwersytet	ocena holistyczna	ekstrawersja/introwersja	Brak zależności pomiędzy osobowością a pisaniem w języku obcym.
3	Vaezi i Kafshgar (2012)	Iran	112 / uniwersytet	złożoność składniowa i leksykalna	ekstrawersja/introwersja	Uczniowie ekstrawertyczni – dłuższe zdania, różnorodne słownictwo; uczniowie introwertyczni – więcej zdań podrzędnie złożonych.
4	Alavinia i Hassanlou (2013)	Iran	52 / uniwersytet	ocena holistyczna	ekstrawersja/introwersja	Brak zależności pomiędzy osobowością a pisaniem w języku obcym.

Lp.	Autor i rok badania	Kraj	Uczestnicy (liczba / etap edukacyjny)	Badany element pisania	Badane cechy osobowości	Wynik
5	Sotoudehnama i Moini (2013)	Iran	100 / szkoła językowa (brak informacji o wieku)	uprzedzenia tematyczne	ekstrawersja/introwersja	Uczniowie introwertyczni – wyższy wynik bez względu na tematykę.
6	Baradaran i Alavi (2015)	Iran	60 / szkoła językowa (brak informacji o wieku)	metoda CIRC	ekstrawersja/introwersja	Uczniowie introwertyczni – wyższy wynik w grupie eksperymentalnej i kontrolnej.
7	Cahyono i Mutiaraningrum (2016)	Indonezja	74 / uniwersytet	ocena analityczna	ekstrawersja/introwersja	Brak zależności pomiędzy osobowością a pisaniem w języku obcym.
8	Zainuddin (2016b)	Indonezja	20 / uniwersytet	błędy składniowe	ekstrawersja/introwersja	Różnica w liczbie i rodzajach błędów u uczniów o różnej osobowości (więcej błędów u ekstrawertyków).

Lp.	Autor i rok badania	Kraj	Uczestnicy (liczba / etap edukacyjny)	Badany element pisania	Badane cechy osobowości	Wynik
9	Ul-Ain i Saeed (2017)	Pakistan	200 / uniwersytet	ocena analityczna	ekstrawersja/introwersja	Uczniowie introwertyczni – wyższy wynik w kategorii jasności przekazu, kompozycji i związku z tematem.
10	Husain i Adam (2018)	Indonezja	174 / szkoła średnia	ocena analityczna	ekstrawersja/introwersja	Brak zależności pomiędzy osobowością a pisaniem w języku obcym.
11	Quanwal i Ghani (2019)	Pakistan	57 / uniwersytet	ocena analityczna	ekstrawersja/introwersja/neurotyzm	Uczniowie introwertyczni – wyższy wynik; brak zależności w przypadku ekstrawersji i neurotyzmu.
12	Kafryawan (2020)	Indonezja	50 / uniwersytet	ocena holistyczna	ekstrawersja	Średnia zależność między osobowością a pisaniem w języku obcym.

Źródło: opracowanie własne.

W tabeli 19 przedstawiono podsumowanie 12 badań dotyczących zależności pomiędzy osobowością a umiejętnością pisania w języku obcym z użyciem kwestionariusza EPI. Jak wynika z analizy informacji zawartych w tabeli 19, sześć z tych badań przeprowadzono w Iranie, cztery – w Indonezji i dwa – w Pakistanie. Uczestnicy ośmiu z nich to studenci uniwersytetu, trzech – uczniowie szkoły językowej, a jednego – uczniowie szkoły średniej. Badania koncentrowały się na różnych aspektach pisania w języku obcym. Trzy z nich dotyczyły oceny holistycznej, a cztery – oceny analitycznej. Badacze analizowali również autokorektę (jedno badanie), złożoność składniową i leksykalną (jedno badanie), błędy składniowe (jedno badanie), uprzedzenia tematyczne i metodę CIRC. Dziesięć badań przeprowadzono wśród osób o osobowości ekstrawertycznej i introwertycznej, jedno – wśród uczących się o osobowości ekstrawertycznej, introwertycznej i neurotycznej, oraz jedno – wśród uczniów o osobowości ekstrawertycznej. Wyniki pięciu badań wskazały na brak zależności pomiędzy osobowością a umiejętnością pisania w języku obcym, pięciu wskazały na wyższy wynik uczniów introwertycznych w konkretnych aspektach pisania, w jednym badaniu uczniowie ekstrawertyczni dominowali w długości zdań oraz użyciu bardziej różnorodnego słownictwa i w jednym okazało się, iż istnieje średnia zależność pomiędzy ekstrawersją a pisaniem w języku obcym.

Analiza wyników badań nad umiejętnością pisania w języku obcym i osobowością ucznia pozwala na wyciągnięcie istotnych wniosków w perspektywie dalszych badań oraz praktyki dydaktycznej. Po pierwsze, w uczeniu się i nauczaniu języka obcego należy wykorzystywać inne, mniej tradycyjne metody, np. autokorektę czy nauczanie oparte na współpracy, co może wpłynąć na wyższe wyniki w obszarze pisania w języku obcym, często niezależnie od osobowości ucznia. Po drugie, studia nad obiema zmiennymi należałoby przeprowadzać na większej próbie uczestników, aby zweryfikować wyniki dotychczasowych analiz. Co więcej, na rezultaty w dziedzinie pisania wpływ ma nie tylko osobowość ucznia. Istotne znaczenie może mieć również wiedza nauczyciela o indywidualnych różnicach pomiędzy uczniami. Ważny wydaje się także postulat, aby na lekcjach pisania w języku obcym więcej uwagi poświęcać uczniom o tych cechach osobowości, które mogą mieć wpływ na trudności w tym obszarze, np. ekstrawertykom.

Reasumując, analiza badań dotyczących pisania w języku obcym i osobowości ucznia przeprowadzonych z wykorzystaniem kwestionariuszy MBTI i EPI pozwala zauważyć istotne podobieństwa pomiędzy wynikami. W obu grupach dominowały badania zrealizowane w Indonezji i Iranie wśród studentów uniwersytetu, koncentrujące się na różnych aspektach pisania w języku obcym, najczęściej na ocenie holistycznej i analitycznej. Z reguły badacze

analizowali wypowiedzi pisemne uczniów o cechach ekstrawertycznych i introwertycznych. Wyniki większości badań (pięciu z wykorzystaniem EPI i trzech z wykorzystaniem MBTI) wskazały na brak zależności pomiędzy pisaniem w języku obcym a osobowością ucznia. W przypadku pięciu badań z użyciem EPI i dwóch z użyciem MBTI okazało się, że uczniowie o cechach introwertycznych osiągnęli wyższe wyniki w obszarze pisania w języku obcym.

3.3. Umiejętność pisania w języku angielskim i osobowość ucznia – badania z wykorzystaniem *NEO-Five Factor Inventory* (NEO-FFI)

Pięcioczynnikowy model osobowości odniósł sukces potwierdzony w badaniach na całym świecie z udziałem uczestników w różnych okresach rozwojowych (Filipiak i Łubianka, 2019). Mimo że, jak utrzymują Filipiak i Łubianka (2019) na podstawie analiz dostępnych badań z wykorzystaniem teorii Wielkiej Piątki, do niedawna większość studiów nad osobowością dotyczyła osób dorosłych, obecnie coraz większą popularność zyskują studia nad cechami osobowości u osób w okresie dojrzewania.

Alaei, Ahmadi i Zadeh (2014) przeprowadzili badanie, w którym analizowali, czy usposobienie pedagogów oddziałuje na to, jak oceniają wypowiedzi pisemne w języku obcym. W badaniu wzięło udział 31 irańskich nauczycieli języka angielskiego pomiędzy 20. a 27. rokiem życia z 3-letnim doświadczeniem zawodowym. Uczestnicy oceniali wypowiedzi pisemne (takie jak opowiadanie, rozprawka wyrażająca opinię, rozprawka za i przeciw oraz esej analizujący przyczyny i skutki zjawiska). Prace pisemne oceniane były dwójako – holistycznie i analitycznie (treść, kompozycja, użycie języka i słownictwo). Rezultaty badania wykazały, że nie ma znaczącej korelacji pomiędzy osobowością oceniającego a holistyczną oceną tekstów reprezentujących poszczególne gatunki. Analiza wyników ocen za poszczególne elementy wypowiedzi pokazała, że istnieje pozytywny silny związek między ugodowością a oceną treści oraz między sumiennością a oceną słownictwa. Autorzy badania sądzą, że implikacje płynące z jego wyników przyniosą korzyści nie tylko nauczycielom, ale także uczniom. Lepsze zrozumienie procesu oceniania przez oceniających o odmiennych cechach osobowości pomoże zapewnić odpowiednie sposoby minimalizowania subiektywności w kryteriach punktacji oraz doprowadzi nauczycieli do wyższego poziomu samoświadomości, dokładności i profesjonalizmu w procesie oceniania.

Badanie Birjandi i Siyyari (2016) miało na celu przeanalizowanie związku między dwiema wybranymi cechami osobowości (ugodowość i sumiennosc) a stopniem błędu oceny w samoocenie i ocenie rówieśniczej w kontekście pisania w języku obcym. W badaniu wzięło

udział 136 irańskich studentów pomiędzy 18. a 29. rokiem życia. Uczestnicy zostali podzieleni na dwie grupy – przedstawiciele pierwszej sami oceniali swoje prace, reprezentanci drugiej oceniali prace pisemne rówieśników. Wszystkie teksty zostały też niezależnie ocenione przez troje doświadczonych nauczycieli. Aby oszacować stopień błędu oceny, obliczono różnicę pomiędzy samooceną lub oceną rówieśniczą a średnią wyciągniętą z ocen trojga nauczycieli. Korelacja pomiędzy samooceną a stopniem błędu w ocenianiu dla obu cech (ugodowość i sumienność) okazała się bardzo słaba i nieznacząca. W przypadku oceny rówieśniczej korelacja jest stosunkowo znacząca i ujemna. W świetle wyników swojego badania autorzy zalecają wykorzystywanie praktyki oceniania rówieśniczego w środowisku edukacyjnym ze świadomością, że osobowość oceniającego (ale także inne zmienne, np. społeczne, które autorzy postulują szerzej zbadać) ma wpływ na to, w jaki sposób ocenia wypowiedź pisemną.

Badanie korelacyjne Sucianik i Harum (2018) miało na celu określenie związku pomiędzy osobowością ucznia a umiejętnością pisania w języku obcym. W badaniu uczestniczyło 25 uczniów szkoły średniej w Indonezji. Wyniki świadczą o tym, iż istnieje silna pozytywna korelacja pomiędzy ekstrawersją, ugodowością, sumiennością i otwartością a pisaniem w języku obcym, tzn. im wyższy był wynik w nasileniu danej cechy, tym więcej punktów uczniowie zdobyli za wypowiedź pisemną. Z analizy studium wynika również, że istnieje słaba negatywna korelacja pomiędzy neurotyzmem a pisaniem w języku obcym, tzn. wyższy wynik w nasileniu neurotyzmu przekładał się na niższy wynik za wypowiedź pisemną. Badanie to wyróżnia się na tle innych pod względem liczby pozytywnych korelacji pomiędzy konkretną cechą osobowości a umiejętnością pisania. W większości badań autorzy wskazywali na istnienie zależności między jedną cechą osobowości, głównie introwertyzmem lub sumiennością, a pisaniem w języku obcym.

He (2019) przeprowadził badanie, aby przeanalizować relacje między aspektami osobowości, wykorzystaniem strategii pisania i wynikami pisania osób uczących się angielskiego jako języka obcego. W badaniu wzięło udział 201 studentów jednego z uniwersytetów w Tajwanie pomiędzy 19. a 21. rokiem życia, których zadaniem było napisanie eseju popierającego karę śmierci lub przeciwstawiającego się jej. Dwaj niezależni nauczyciele ocenili wypowiedzi pisemne uczniów pod względem treści, kompozycji, stylu, ekspresji, języka, ortografii i interpunkcji oraz długości tekstu. Badanie He pokazało, że samodyscyplina, porządek, asertywność i aktywność w znaczący sposób przewidują wyniki w dziedzinie pisania w języku obcym. Ujawniło również, że altruizm, zgodność, pomysłowość i estetyka (aspekty ugodowości i otwartości) nie przewidują bezpośrednio osiągnięć w dziedzinie pisania. Ponadto studium wykazało, że wszystkie rodzaje strategii pisania (z

wyjątkiem strategii społecznej) pozytywnie zakładają osiągnięcia w obszarze umiejętności pisania w języku obcym. W obrębie poszczególnych wymiarów osobowości różni uczniowie wykorzystują odmienne strategie pisania. Ci obdarzeni asertywnością najchętniej sięgali po wszystkie strategie, natomiast obdarzeni aktywnością – po strategię kompensacyjną, metapoznawczą, afektywną i społeczną. Z kolei uczący się o skłonnościach do zaniepokojenia nie używają strategii pamięciowej, społecznej ani afektywnej (które wiążą się z interakcją z innymi i kontrolowaniem własnej wiedzy i emocji), zaś uczniowie depresyjni – żadnej z sześciu strategii, jako że ich predyspozycje mają negatywny wpływ na uczenie się w ogóle. Studenci o tendencjach do samodyscypliny stosują strategię poznawczą, metapoznawczą, kompensacyjną i afektywną, a uczniowie uporządkowani – jedynie strategię kompensacyjną. Badanie He jest pionierskie, bowiem pokazuje trójczłonowy związek pomiędzy wymiarami osobowości, użyciem strategii pisania a wynikami w obszarze pisania w języku obcym. Wyniki ujawniają, że poszczególne cechy osobowości odmiennie wpływają na osiągnięcia w dziedzinie pisania, a uczniowie o dystynktywnych cechach osobowości wykorzystują różne strategie pisania.

Jackson i Park (2020) przeprowadzili badanie w metodologii mieszanej. Celem badania przekrojowego było ustalenie związku pomiędzy samoregulacją i umiejętnością pisania odnośnie do dwóch cech osobowości – sumienności i neurotyzmu. Badanie podłużne miało natomiast na celu przeanalizowanie, czy związek ten zmienia się na przestrzeni czasu oraz jak uczniowie postrzegają swoją zdolność do samoregulacji w przypadku umiejętności pisania w języku obcym. Badacze następnie porównali wyniki obu studiów, aby ustalić, czy są one zbieżne, czy rozbieżne. W badaniu ilościowym uczestniczyło 645 studentów uniwersytetu w Japonii, a w badaniu jakościowym – troje studentów. Analiza wyników badania przekrojowego pokazała, że pilność pozytywnie koreluje z samoregulacją, natomiast neurotyzm ma korelację negatywną. Ponadto samoregulacja okazała się dodatnio związana z umiejętnością pisania w języku obcym opisaną przez samych uczestników badania. Rozmowy z uczniami potwierdziły, że pilność jest cechą wspomagającą samoregulację, zaś neurotyzm jest właściwością jej niesprzyjającą. Co więcej, wywiady z uczestnikami naświetliły ważne kwestie, które mają istotne aplikacje dydaktyczne. Po pierwsze, różnice indywidualne wpływają na cały proces pisania, co oznacza, że warto zapoznać uczniów z różnymi technikami samoregulacyjnymi, aby ich w tym procesie wspomóc. Po drugie, tematy zadań pisemnych mogą wywoływać w uczniach emocje, które trudno przewidzieć nauczycielowi – pedagogzy powinni więc zapewnić uczniom rozmaite opcje, np. proponując im kilka tematów do wyboru czy zachęcając do pisania o interesujących ich kwestiach. Wreszcie osobowość uczących się

rzutuje na to, czy wolą posługiwać się strategiami indywidualnymi, czy personalnymi. Należy więc pokazywać im różnorakie możliwości, tak aby każdy pojedynczy uczący się mógł dokonać selekcji w obrębie odpowiednich dla niego metod.

Łącznie przeanalizowano pięć badań dotyczących zależności pomiędzy pisaniem w języku obcym a osobowością ucznia z wykorzystaniem kwestionariusza *NEO-Five Factor Inventory* (tabela 20).

Tabela 20

Badania dotyczące związku pomiędzy osobowością ucznia a umiejętnością pisania z wykorzystaniem narzędzi teorii Wielkiej Piątki

Lp.	Autor i rok badania	Kraj	Uczestnicy (liczba / etap edukacyjny)	Badany element pisania	Badane cechy osobowości	Wynik
1	Alaei, Ahmadi i Zadeh (2014)	Iran	31 / nauczyciele	ocena holistyczna i analityczna	ekstrawersja/neurotyzm/otwartość/ ugodowość/sumienność	Brak zależności pomiędzy osobowością nauczyciela a oceną holistyczną; zależność pomiędzy ugodowością a oceną za treść i sumiennością a oceną słownictwa.
2	Birjandi i Siyyari (2016)	Iran	136 / uniwersytet	samoocena i ocena rówieśnicza	ugodowość/sumienność	Słaba korelacja pomiędzy osobowością a samooceną; ujemna korelacja pomiędzy osobowością a oceną rówieśniczą.
3	Sucianik i Harum (2018)	Indonezja	25 / szkoła średnia	ocena holistyczna	ekstrawersja/neurotyzm/otwartość/ ugodowość/sumienność	Silna pozytywna korelacja pomiędzy ekstrawersją, otwartością, sumiennością i ugodowością a pisaniem

Lp.	Autor i rok badania	Kraj	Uczestnicy (liczba / etap edukacyjny)	Badany element pisania	Badane cechy osobowości	Wynik
						w języku obcym; słaba negatywna korelacja pomiędzy neurotyzmem a pisaniem w języku obcym.
4	He (2019)	Tajwan	201 / uniwersytet	ocena analityczna	wymiary osobowości	Samodyscyplina, porządek, asertywność i aktywność przewidują wynik w pisaniu w języku obcym.
5	Jackson i Park (2020)	Japonia	645 / uniwersytet	samoregulacja	sumienność/neurotyzm	Sumienność pozytywnie koreluje z pisaniem w języku obcym; neurotyzm negatywnie koreluje z pisaniem w języku obcym.

Źródło: opracowanie własne.

W tabeli 20 przedstawiono podsumowanie pięć badań dotyczących zależności pomiędzy osobowością a umiejętnością pisania w języku obcym z użyciem narzędzi modelu Wielkiej Piątki. Jak wynika z informacji zamieszczonych w tabeli 20, dwa z tych badań przeprowadzono w Iranie, po jednym – w Indonezji, Tajwanie i Japonii. Uczestnicy trzech z nich to studenci uniwersytetu, jednego – uczniowie szkoły średniej, a jednego – nauczyciele. Badania koncentrowały się na dwóch głównych aspektach pisania w języku obcym – ocenie (holistycznej, analitycznej oraz samoocenie i ocenie rówieśniczej) i samoregulacji (jedno badanie). Dwa z badań przeprowadzono wśród osób reprezentujących różne cechy osobowości, których dotyczyło narzędzie, reszta koncentrowała się na konkretnych cechach lub wymiarach osobowości. Każde z badań wskazało na istnienie zależności między osobowością a pisaniem w języku obcym – czasami była to zależność słaba, pozytywna lub negatywna; w każdym badaniu inna cecha osobowości korelowała z innym aspektem pisania w języku obcym.

Analiza wyników badań umożliwiła sformułowanie istotnych wniosków. Po pierwsze, cechy osobowości mają wpływ zarówno na ocenianego, jak i oceniającego. Po drugie, autorzy badań wskazali na korzyści płynące z zastosowania samooceny i oceny rówieśniczej. Ponadto okazało się, że osobowość ucznia oddziałuje na wybór konkretnych strategii pisania w języku obcym. Jedno ze studiów (Jackson i Park, 2020) jest w tej grupie szczególnie znaczące, ponieważ zastosowano w nim strategię mieszaną i przeanalizowano, czy związek między osobowością a pisaniem w języku obcym zmienia się na przestrzeni czasu.

Reasumując, analiza badań dotyczących pisania w języku obcym i osobowości ucznia przeprowadzonych z wykorzystaniem kwestionariusza MBTI, EPI i narzędzi PMO pozwala zauważyć zarówno podobieństwa, jak i różnice pomiędzy zakresem ich zainteresowania oraz wynikami. We wszystkich grupach dominowały badania zrealizowane w Indonezji i Iranie wśród studentów uniwersytetu. Badania przy użyciu kwestionariuszy PMO najczęściej koncentrowały się wokół oceniania, a ich autorzy analizowali wypowiedzi pisemne uczniów wszystkich lub większości cechach badanych za pomocą konkretnego narzędzia. W przeciwieństwie do badań z dwóch poprzednich grup wyniki wszystkich studiów z wykorzystaniem kwestionariuszy PMO wskazały na istnienie zależności pomiędzy cechami osobowości ucznia a pisaniem w języku obcym, z tym że każda korelacja dotyczyła innej cechy.

3.4. Umiejętność pisania w języku angielskim i osobowość ucznia – badania z wykorzystaniem innych narzędzi

Istnieje również grupa badań, których autorzy stosują inne narzędzia lub nie wymieniają, z jakich metod określenia osobowości uczestników skorzystali.

Revola (2016) badał zależność między typami osobowości a ich osiągnięciami w obszarze pisania w języku obcym. W badaniu ilościowym uczestniczyło 58 studentów trzeciego semestru, studiujących filologię angielską na uniwersytecie w Indonezji. Ich zadaniem było napisanie wypowiedzi o charakterze narracyjnym. Wyniki badania ilościowego ujawniły, że istnieje znacząca różnica pomiędzy osiągnięciami w dziedzinie tworzenia wypowiedzi pisemnej pomiędzy introwertykami a dwoma pozostałymi grupami, nie ma natomiast wyraźnej rozbieżności pomiędzy osiągnięciami uczniów o osobowości ekstrawertycznej a ambiwertykami⁴. W kolejnym etapie badacz przeprowadził wywiady z wybranymi uczestnikami (po jednym przedstawicielu każdego typu osobowości). Respondenci odpowiadali na trzy pytania – którą z umiejętności (pisanie czy mówienie) preferują, dlaczego ją przedkładają nad inne i jakie problemy pojawiają się u nich podczas pisania. Introwertycy zdecydowanie opowiedzieli się w swoim wyborze za umiejętnością pisania, jako że pozwala im się wystarczająco skupić, mają czas na przemyślenie swoich odpowiedzi i mogą swobodnie wyrażać myśli. Ekstrawertycy preferują wypowiedzi ustne, ponieważ podczas pisania mają problem z rozpoczęciem, często gubią się w gąszczu swoich pomysłów i zazwyczaj potrzebują pomocy innych osób. Wskazywali również na trudności w zakresie poprawności gramatycznej i leksykalnej nie tylko w obrębie całego tekstu, ale również na poziomie pojedynczych zdań. Ambiwertycy mają skłonność zarówno w kierunku pisania, jak i mówienia, w zależności od nastroju, i podobnie jak w przypadku introwertyków pisanie pomaga im się skoncentrować, ale też potrzebują współpracy z innym, kiedy czują się zagubieni. Autor sądzi, że jego badania wnoszą wkład teoretyczny i empiryczny w obszarze pisania w języku obcym. Zaleca, aby nauczyciele zwracali szczególną uwagę na ekstrawertyków i uczniów ambiwertycznych na zajęciach z pisania w języku obcym, ponieważ poziom ich pisania jest znacznie niższy niż u studentów introwertycznych. Ponadto ważne jest, aby twórcy programów nauczania uwzględniali różnice w osobowości uczących się przy projektowaniu zadań.

Jakovljević i Milin (2017) analizowali związek między cechami językowymi tekstów pisanych w języku obcym a cechami osobowości ich autorów. W badaniu wzięło udział

⁴ *Słownik psychologiczny* (2012) podaje następującą definicję ambiwertyka: „pośredni typ osobowości łączący w sobie cechy introwertyka i ekstrawertyka” (s. 262).

114 osób z Serbii w przedziale wiekowym 15–65 lat, które autorzy podzielili na 5 grup wiekowych. Każdy z uczestników miał za zadanie napisanie oryginalnego autorskiego tekstu o długości minimum 5000 słów. Do określenia osobowości użyto kwestionariusza VP+2 zawierającego 184 stwierdzenia korespondujące z siedmioma wymiarami osobowości – ekstrawersją, neurotyzmem, sumiennością, agresywnością, otwartością, walencyjnością pozytywną i negatywną. Cechy tematyczne tekstów badano na podstawie zakresu najczęściej występujących słów. Cechy syntaktyczne analizowano na podstawie średniej długości zdań, a leksykalne – na podstawie maksymalnej liczby nowych słów. Wyniki badania ujawniły, że obszary tematyczne, które wskazują na korelację pomiędzy problematyką a cechami osobowości, to te związane z aktywnościami dnia codziennego, pracą i życiem zawodowym oraz rozwojem i perspektywami życiowymi. Osoby o niskiej sumienności a wysokim neurotyzmem i walencyjności negatywnej pisały najczęściej o codzienności, a nie wspominały o pracy ani perspektywach życiowych, z kolei osoby cechujące się agresywnością często wspominały o kwestiach zawodowych. W przypadku ekstrawersji ten wymiar osobowości nie wykazał żadnego znaczącego związku z wyborem konkretnego tematu. Badanie Jakvljev i Milina (2017) wykazało też słabe związki pomiędzy cechami leksykalnymi i składniowymi a cechami osobowości. Jedyny silniejszy związek wystąpił między agresywnością i negatywną walencyjnością a mniejszym bogactwem leksykalnym. Wnioski badaczy świadczą o tym, że osobowość uczących się wpływa na wybór tematów w języku pisanym, co wpisuje się w wyniki wcześniejszych badań przeprowadzonych w tej dziedzinie. Autorzy postulują, aby przyszłe badania nadal poszukiwały odpowiedzi na pytania dotyczące związku między pisaniem w języku obcym a osobowością, ale zalecają też, by poszukiwania prowadzić w kontekście innych struktur psychologicznych.

Abbasi (2017) przeprowadził badanie, aby przeanalizować, czy nauczanie pisania metodą zadaniową ma wpływ na umiejętność pisania opowiadań uczniów o osobowości ekstrawertycznej i introwertycznej. W badaniu wzięło udział 100 uczniów szkół językowych w Iranie w wieku 16–21 lat. Uczestnicy zostali podzieleni na cztery grupy pod względem osobowości – dwie grupy eksperymentalne i dwie kontrolne. Grupy eksperymentalne w czasie trwania kursu (12 sesji) pracowały w nurcie podejścia zadaniowego, dyskutując na zadane tematy, wykonując mapy myśli czy robiąc ćwiczenia z luką informacyjną. Uczniowie z grup kontrolnych pracowali tradycyjnymi metodami. Wszyscy uczestnicy pod koniec kursu napisali wypowiedź o charakterze narracyjnym, którą następnie oceniło dwoje niezależnych oceniających. Wyniki badania pokazały, że praca metodą zadaniową miała wpływ na osiągnięcia uczniów w zakresie pisania opowiadania – uczniowie z grup eksperymentalnych

(zarówno ekstrawertycy, jak i introwertycy) poradzili sobie z ćwiczeniem lepiej niż uczący się z grup kontrolnych. Ponadto okazało się, że ekstrawertycy uzyskali nieznacznie wyższe rezultaty niż introwertycy. Z jednej strony rezultaty te są w opozycji do większości z opisanych badań, w których to introwertycy zdobywali wyższe oceny, a z drugiej wyniki badania wskazują na korzyści płynące z zastosowania podejścia zadaniowego, które wspiera interakcję pomiędzy uczniami – stąd lepsze osiągnięcia ekstrawertyków. Wyniki niniejszego badania mają istotne implikacje dydaktyczne. Mając świadomość różnic między ekstrawertykami i introwertykami oraz wiedząc o ich prawdopodobnym wpływie na umiejętności językowe, w tym pisanie w języku obcym, nauczyciele mogą przewidzieć, jakie rodzaje zadań będą sprawiać uczniom satysfakcję czy jakich metod nauczania będą potrzebować.

Badanie Sutrisno, Rasyid i Rahmat (2018) miało na celu poznanie wpływu technik uczenia się kooperacyjnego i typów osobowości na umiejętność pisania wypowiedzi w języku angielskim. Autorzy użyli dwóch innych technik uczenia się i nauczania opartego na współpracy – *Think-Pair-Share* (TPS) oraz *Student Team Achievement Division* (STAD). Pierwsza z nich rozpoczyna się od pracy indywidualnej – uczniowie najpierw samodzielnie rozwiązują problem (*think*), a następnie łączą się w pary (*pair*) i wspólnie robią dane zadanie, po czym dzielą się rezultatami swoich przemyśleń z całą klasą (*share*). Technika STAD to strategia, w ramach której małe grupy uczniów o różnych poziomach umiejętności współpracują ze sobą, aby osiągnąć wspólny cel uczenia się. W badaniu uczestniczyło 32 studentów uniwersytetu w Indonezji, którzy zostali podzieleni na dwie grupy eksperymentalne po 16 osób, z których jedna pracowała techniką TPS, a druga – STAD. Badanie wykazało, że uczniowie pracujący w parach uzyskali wyższe wyniki za wypowiedź pisemną niż ci pracujący w grupach. Ponadto uczniowie introwertyczni poradzili sobie z zadaniem lepiej niż uczący się o osobowości ekstrawertycznej. Co więcej, okazało się, że istnieje zależność pomiędzy metodą uczenia się i nauczania a typem osobowości uczniów – uczniowie introwertyczni wykonujący zadanie techniką TPS zdobyli więcej punktów niż uczniowie introwertyczni korzystający z techniki STAD. Na podstawie rezultatów badania autorzy wskazują, że zastosowanie odpowiedniej techniki nauczania umiejętności pisanie wypowiedzi w języku angielskim, opartej na typie osobowości uczniów, może wpłynąć na ich poprawę umiejętności tworzenia wypowiedzi pisemnych w języku obcym.

Zaswita i Ihsan (2020) przeprowadzili quasi-eksperyment, aby zbadać, czy osobowość piszącego w obszarze ekstrawersja/introwersja ma wpływ na jego umiejętność pisanie w języku obcym. Badaniem objęto 32 uczniów szkoły zawodowej w Indonezji – 16 uczniów w grupie eksperymentalnej i 16 w grupie kontrolnej. Zadaniem uczących się było napisanie listu

formalnego zgodnego z wymogami formalnymi programu nauczania języka angielskiego. Uczniowie o osobowości introwertycznej uzyskali więcej punktów za wypowiedź pisemną niż ci o osobowości ekstrawertycznej, zarówno w grupie eksperymentalnej, jak i kontrolnej. Autorzy badania uważają, że osobowość powinna być brana przez nauczyciela pod uwagę przy wyborze metod nauczania oraz przy rozwiązywaniu problemów w obszarze pisania w języku obcym.

Łącznie przeanalizowano pięć badań dotyczących zależności pomiędzy pisaniem w języku obcym a osobowością ucznia z wykorzystaniem innych kwestionariuszy psychologicznych (tabela 21).

Tabela 21*Badania dotyczące związku pomiędzy osobowością ucznia a umiejętnością pisania z wykorzystaniem innych narzędzi*

Lp.	Autor i rok badania	Kraj	Uczestnicy (liczba / etap edukacyjny)	Badany element pisania	Badane cechy osobowości	Wynik
1	Revola (2016)	Indonezja	58 / uniwersytet	ocena holistyczna	ekstrawersja/introwersja/ambiwersja	Uczniowie introwertyczni – wyższy wynik w pisaniu w języku obcym; ekstrawersja i ambiwersja – brak korelacji.
2	Jakovljević i Milin (2017)	Serbia	114 / 15–65 lat	tematyka, leksyka, składnia	ekstrawersja/neurotyzm/sumienność/agresywność/otwartość/walencyjność pozytywna i negatywna	Słaba korelacja pomiędzy cechami osobowości a tematyką, leksyką i składnią.
3	Abbasi (2017)	Iran	100 / 16–21 lat	metoda zadaniowa	ekstrawersja/introwersja	Praca metodą zadaniową – wyższy wynik w obu grupach eksperymentalnych; uczniowie ekstrawertyczni – wyższy wynik od uczniów introwertycznych.
4	Sutrisno, Rasyid i Rahmat (2018)	Indonezja	32 / uniwersytet	metoda TPS i STAD	ekstrawersja/introwersja	Uczniowie introwertyczni pracujący metodą TPS – wyższy wynik za pisanie w języku obcym.

Lp.	Autor i rok badania	Kraj	Uczestnicy (liczba / etap edukacyjny)	Badany element pisania	Badane cechy osobowości	Wynik
5	Zaswita i Ihsan (2020)	Indonezja	32 / szkoła zawodowa	ocena holistyczna	ekstrawersja/introwersja	Uczniowie introwertyczni – wyższy wynik za pisanie w języku obcym.

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 21 przedstawia podsumowanie pięciu badań dotyczących zależności pomiędzy osobowością a umiejętnością pisania w języku obcym z użyciem innych (lub nieznanymi) narzędzi. Jak wynika z analizy informacji zawartych w tabeli 21, jedno z tych badań przeprowadzono w Iranie, trzy – w Indonezji, i jedno – w Serbii. Uczestnicy dwóch z nich to studenci uniwersytetu, jednego – uczniowie szkoły zawodowej, i jednego – szkoły językowej. Badania koncentrowały się na różnych aspektach pisania w języku obcym – ocenie holistycznej (dwa badania), tematyce, leksyce i składni (jedno badanie) oraz na niestandardowych metodach nauczania pisania w języku obcym (dwa badania). Trzy z badań przeprowadzono wśród osób o cechach ekstrawersji i introwersji, w jednym badaniu ujęto również osoby o cechach ambiwersji, a w jednym – wszystkie osoby wskazane w narzędziu. Każde z badań potwierdziło istnienie zależności między osobowością a pisaniem w języku obcym – w czterech badaniach wyższy wynik uzyskali uczniowie introwertyczni, w jednym – ekstrawertyczni.

Analiza wyników badań z wykorzystaniem innych narzędzi psychologicznych prowadzi do istotnych z perspektywy dalszych badań i praktyki dydaktycznej wniosków. W dwóch przypadkach autorzy studiowali wpływ metody nauczania na wypowiedzi pisemne w języku obcym uczniów o różnych typach osobowości. W obu okazało się, że oprócz osobowości wybór metody oddziałuje na osiągnięcia uczniów w obszarze pisania w języku obcym. Należy się więc zastanowić nad zastosowaniem mniej tradycyjnych sposobów nauczania pisania podczas lekcji języka obcego, a także prowadzić dalsze badania nad zależnością pomiędzy tymi zmiennymi, poszerzając je o inne metody oparte na współpracy.

Reasumując, z analizy badań na temat pisania w języku angielskim jako języku obcym i osobowości ucznia przeprowadzonych z wykorzystaniem różnych narzędzi wyłania się wieloaspektowy obraz dotyczący zależności pomiędzy obiema zmiennymi (tabela 22).

Tabela 22

Badania zależności pomiędzy pisaniem w języku obcym a osobowością ucznia – zestawienie

Aspekt badania	Dane	Liczba badań
Narzędzie	MBTI	8
	EPI	12
	model Wielkiej Piątki	5
	inne	5
Kraj	Iran	12

Aspekt badania	Dane	Liczba badań
	Indonezja Pakistan Polska Japonia Serbia Stany Zjednoczone Tajwan	10 2 2 1 1 1 1
Uczestnicy	Uniwersytet szkoła językowa szkoła średnia szkoła zawodowa gimnazjum nauczyciele	18 5 4 1 1 1
Tematyka	ocena analityczna ocena holistyczna proces pisania metody niestandardowe błędy składniowe złożoność składniowa i leksykalna samoocena / ocena rówieśnicza strategie pisania autokorekta uprzedzenia tematyczne samoregulacja	9 9 3 3 2 2 1 1 1 1 1 1
Osobowość	ekstrawersja i introwersja wszystkie wymiary ekstrawersja/introwersja/neurotyzm ekstrawersja/introwersja/ambiwersja ekstrawersja	17 10 1 1 1
Wyniki	<ul style="list-style-type: none"> • wyższy wynik uczniów o osobowości introwertycznej, • brak korelacji 	11 9

Aspekt badania	Dane	Liczba badań
	• istnienie korelacji	6
	• wyższy wynik uczniów o osobowości ekstrawertycznej	3
	• słaba lub ujemna korelacja	2

Źródło: opracowanie własne.

W niniejszym rozdziale omówiono 30 badań analizujących zależności pomiędzy osobowością uczących się a pisaniem w języku obcym.

Najwięcej badań przeprowadzono z użyciem kwestionariuszy *Eysenck Personality Inventory* (EPI) oraz *Myers-Briggs Type Indicator* (MBTI). Pięciu badaczy wykorzystało narzędzia modelu Wielkiej Piątki, a pięciu nie wymieniło, jakiego narzędzia używali, lub skorzystało z narzędzia stworzonego na potrzeby konkretnego badania.

Większość badań (27) dotyczących zależności pomiędzy osobowością ucznia a pisaniem w języku obcym przeprowadzono poza Europą, głównie w Iranie (12) i Indonezji (10).

Autorzy badań najczęściej koncentrowali się na cechach i typach osobowości studentów uniwersytetu (18). Kilka badań odbyło się również w szkole językowej (5) oraz szkole średniej (4), a pojedyncze badania – w szkole zawodowej, gimnazjum i wśród nauczycieli.

Badania nad zależnością pomiędzy osobowością a pisaniem w języku obcym koncentrowały się wokół różnorodnej tematyki. Najwięcej z nich analizowało związek pomiędzy osobowością a oceną – analityczną (9) i holistyczną (9). Kilka badań dotyczyło procesu pisania w języku obcym (3), niestandardowych metod nauczania pisania (3), błędów składniowych (2) i złożoności składniowej i leksykalnej (2). Pojedyncze badania skupione były wokół strategii pisania, autokorekty, uprzedzeń tematycznych, samoregulacji i samooceny / oceny rówieśniczej.

Analizie w badaniach nad zależnością pomiędzy osobowością a pisaniem w języku obcym poddawane były różne cechy i typy osobowości. Gros badań koncentrowało się wokół pary ekstrawersja – introwersja (17), kilku badaczy zainteresowanych było wszystkimi cechami osobowości (10). Jedno badanie objęło uczniów o osobowości ekstrawertycznej, jedno – ekstrawersję, introwersję i neurotyzm, oraz jedno – ekstrawersję, introwersję i ambiwersję.

Badania nad zależnością pomiędzy osobowością a pisaniem w języku obcym przyniosły odmienne, często sprzeczne rezultaty. Z analizy danych zawartych w tabeli 22 można wnioskować, że w większości badań widać dominację osób o cechach introwertycznych

w zadaniach na tworzenie wypowiedzi pisemnej w języku obcym (11). W wielu badaniach autorzy nie odkryli żadnej zależności pomiędzy osobowością a pisaniem w języku obcym (9). Kilku badaczy (6) nie wspomniało o istnieniu korelacji w ogóle, a kilku (2) mówiło o istnieniu słabej lub ujemnej korelacji (2). W trzech badaniach osoby o cechach ekstrawertycznych uzyskały wyższe wyniki w obszarze pisania w języku obcym.

Podsumowanie

Reasumując, w rozdziale trzecim opisano wybrane badania dotyczące zależności pomiędzy pisaniem w języku obcym a osobowością ucznia. Z analizy badań na ten temat wynika kilka istotnych wniosków. Po pierwsze, przegląd zasobów baz prac naukowych (np. Web of Science, Scopus, Google Scholar) dokonany przez autorkę rozprawy pokazuje, że nadal jest to tematyka niedostatecznie eksplorowana. Ponadto badania opisane w niniejszym rozdziale pochodzą głównie z pozaeuropejskiego kręgu naukowego (najczęściej z krajów azjatyckich) i większość z nich dotyczy studentów. Co więcej, gros naukowców skupia się na parze ekstrawersja – introwersja, jedynie nieliczni studiują przedstawicieli innych (lub wszystkich) typów osobowości. Autorzy dostępnych badań korzystali z różnych narzędzi do określenia osobowości uczniów oraz modeli oceniania wypowiedzi pisemnych. Wśród badań brakuje takich, w których przeanalizowano wyniki egzaminów zewnętrznych, których arkusze są wystandaryzowane, a kryteria oceny obiektywne i rzetelne. Przeważająca część badaczy rozpatruje pisanie w języku obcym z perspektywy produktu, analizując np. ocenę holistyczną czy analityczną, studiując leksykę i składnię czy strategie pisania. Tylko w dwóch przypadkach pojawiło się odniesienie do procesu pisania, przy czym autorzy jednego badania (Jensen i DiTiberio, 1984) dostarczają opis zachowań uczniów o konkretnych typach osobowości podczas tworzenia wypowiedzi pisemnej w języku obcym, a wyniki drugiego (Agesta i Cahyono, 2017) wskazały na brak zależności pomiędzy osobowością a podejściem procesowo-gatunkowym do pisania w języku obcym.

Wyniki scharakteryzowanych badań pokazują, jak ważna w praktyce dydaktycznej jest wiedza o osobowości uczniów. Nauczyciel nie jest w stanie poznać każdego ucznia indywidualnie, ale powinien orientować się w ogólnej typologii osobowości. Umożliwi mu to takie dostosowanie metod nauczania, materiałów czy tematyki, aby każdy uczeń mógł w pełni wykorzystać swój potencjał. Znajomość cech i typów osobowości ma również znaczenie w szerszym wymiarze – dla autorów materiałów dydaktycznych czy podręczników oraz twórców programów nauczania.

ROZDZIAŁ IV. METODOLOGIA BADAŃ WŁASNYCH

W rozdziale czwartym zaprezentowano metodologiczną koncepcję przeprowadzonych badań empirycznych – wyodrębniono problem badawczy i przedmiot badań, wyszczególniono cele badawcze oraz opisano procedurę badawczą z zastosowaniem metodologii mieszanej.

4.1. Problem badawczy i cel badań

Jak stwierdzono wcześniej, badania nad problematyką tworzenia wypowiedzi pisemnej w języku angielskim jako języku obcym przez uczniów o różnych cechach osobowości mają kilka luk.

Po pierwsze, literatura na temat kształcenia umiejętności pisania nie jest zbyt obszerna w porównaniu z innymi obszarami badawczymi.

Po drugie, przeważająca część badań rozpatruje pisanie w języku obcym z perspektywy produktu, analizując np. ocenę holistyczną czy analityczną tekstu, studiując leksykę i składnię czy strategie pisania. Brakuje studiów, w których badacze podejmują próbę charakterystyki procesu tworzenia wypowiedzi pisemnej w języku obcym przez uczniów o odmiennych cechach osobowości, poszukując atrybutów wspólnych i różnic. Ponadto badania pochodzą głównie z pozaeuropejskiego kręgu naukowego (najczęściej z krajów azjatyckich) i większość z nich dotyczy studentów. Jun (2008) zauważył, że

niewiele badań zajmowało się rozwojem umiejętności pisania w języku obcym u uczniów szkół średnich w ciągu ich edukacji w szkole średniej. Przegląd artykułów opublikowanych w *Journal of Second Language Writing* pokazuje, że tylko około 3% artykułów dotyczyło piszących w języku obcym w szkołach średnich (...) W związku z tym bardzo ważne jest włączenie uczniów szkół średnich do tej dziedziny badawczej (s. 113).

Jun poczynił tę obserwację na początku XXI w., ale jak wynika z analizy badań dotyczących zależności pomiędzy osobowością a umiejętnością pisania w języku angielskim przedstawionej w rozdziale trzecim, to stwierdzenie jest nadal w dużym stopniu aktualne.

Co więcej, gros naukowców skupia się na parze ekstrawersja – introwersja, jedynie nieliczni studiują przedstawicieli innych (lub wszystkich) typów osobowości. Autorzy dostępnych badań korzystali z różnych narzędzi do określenia osobowości uczniów i z różnych modeli oceniania wypowiedzi pisemnych. Brakuje wśród nich takich studiów, w których użyto by wyników egzaminów zewnętrznych – arkusze egzaminów są wystandaryzowane, a kryteria ich oceny obiektywne i rzetelne.

Celem badania jest zatem kompleksowe zgłębienie problematyki tworzenia wypowiedzi pisemnej w języku angielskim jako języku obcym (analizowanej w perspektywie produktu i procesu) przez uczniów szkoły średniej o odmiennych cechach osobowości. Zrozumienie zagadnienia dotyczącego procesu tworzenia wypowiedzi pisemnej w języku obcym przez uczniów o różnych cechach osobowości oraz analiza wyników efektu końcowego tego procesu, tj. produktu w postaci wypowiedzi pisemnej na próbnym egzaminie maturalnym z języka angielskiego ma ważne znaczenie praktyczne dla nauczycieli, instytucji edukacyjnych i przedstawicieli polityki oświatowej, ponieważ wnioski płynące z badania dostarczają wskazówek istotnych z punktu widzenia procesu kształcenia w zakresie pisania w języku angielskim.

Przedmiotem badania są dwie kategorie. Jedną z nich jest umiejętność pisania w języku angielskim jako języku obcym rozpatrywana w niniejszej koncepcji empirycznej z perspektywy produktu i procesu pisania. Drugą kategorią badań jest osobowość ucznia definiowana w różny sposób przez badaczy z zakresu psychologii i dydaktyki, a w tej pracy traktowana jako „konfiguracja indywidualnych, niepowtarzalnych właściwości podmiotu wyznaczających sposoby jego zachowania w różnych interakcjach społecznych, w stosunku do samego siebie oraz do różnych innych form rzeczywistości” (Gasiul, 2006, s. 45).

W badaniu zastosowano metodologię mieszaną. Składa się ono z dwóch części. W pierwszej części ilościowe pytania badawcze dotyczyły zależności pomiędzy osobowością ucznia a pisaniem w języku angielskim jako języku obcym potraktowanym z perspektywy produktu. Analizie poddano wypowiedzi pisemne w języku angielskim uczniów IV Liceum Ogólnokształcącego w Białymstoku. Przeprowadzone w drugiej części wywiady jakościowe miały na celu poznanie i zrozumienie, w jaki sposób uczniowie o odmiennych cechach osobowości realizują proces tworzenia wypowiedzi pisemnej w języku angielskim jako języku obcym. Uzasadnieniem dla zastosowania metodologii badań mieszanych było to, że na potrzeby zgłębienia problematyki budowania wypowiedzi pisemnej w języku angielskim niezbędne było wykorzystanie wyników uzyskanych na etapie ilościowym i danych jakościowych po to, aby umiejętność pisania w języku angielskim rozpatrywać kompleksowo, zarówno z perspektywy produktu, jak i procesu.

4.2. Procedury badania mieszanego

Jak podkreślono w rozdziale drugim, większość studiów nad zależnością pomiędzy osobowością ucznia a uczeniem się i nauczaniem języka obcego skupia się na grupie, a nie na

jednostce, a badacze poszukują raczej cech wspólnych członków zbiorowości niż właściwości ich odróżniających. Kierując uwagę na określanie podobieństw, zaniedbują indywidualnych uczniów z ich odrębną kulturą i charakterystyką językową, psychologiczną, społeczną i poznawczą (Dewaele, 2005)

Aby opisać zarówno grupę uczniów, jak i pojedynczych użytkowników języka i aby zrealizować założone cele badawcze, zdecydowano się na wykorzystanie metodologii badań mieszanych. Badanie ilościowe w paradygmacie pozytywistycznym zastosowano, by określić zależności pomiędzy analizowanymi zmiennymi. Badania jakościowego użyto, aby poszerzyć perspektywę oglądalności studiowanego zjawiska (Pilch i Bauman, 2001).

4.2.1. Charakterystyka badań mieszanych

Początki strategii mieszanych (zwanych też integrującymi, syntetycznymi czy polimetodycznymi) sięgają końca lat 50. XX w. – w 1959 r. zastosowali je Cambell i Fisk, badając trafność identyfikacji cech psychicznych (Creswell, 2009, s. 39). Metody mieszane zyskują coraz większą popularność, ponieważ, jak stwierdza Creswell (2009),

wykorzystują atuty zarówno badań jakościowych, jak i ilościowych. (...) Połączenie badań jakościowych i ilościowych wyjaśnia więcej niż każda z tych form osobno. Łącznie zapewniają szersze zrozumienie problemów badawczych (s. 219).

Badania naukowe ze względu na treści uzyskane za ich pośrednictwem i ich pragmatyczne znaczenie mogą mieć cztery cele (Pilch i Bauman, 2001; Babbie, 2004; Wilczyńska i Michońska-Stadnik, 2010; Muszyński, 2018) – eksploracyjne, opisowe, wyjaśniające i praktyczne.

W badaniach glottodydaktycznych wyróżnia się cztery kategorie badań (Wilczyńska i Michońska-Stadnik, 2010, s. 61–64):

- badania empiryczne (systematyczny opis danego zjawiska), modelotwórcze (budowanie modelu) i teoriiwórcze (budowanie teorii);
- badania statyczne (poprzeczne – zarysowanie stanu rzeczy w danym zakresie) i dynamiczne (podłużne – uchwycenie dynamiki zjawiska);
- badania opisowo-eksploracyjne (jak jest?) i wyjaśniające (tak jest, ale dlaczego?);
- badania indywidualizujące (specyfika pojedynczego zjawiska) i uogólniające (uchwycenie cech wspólnych).

W ujęciu mieszanym można zastosować schematy sekwencyjne lub schematy równoległe (Creswell, 2009, s. 226–231).

W strategiach sekwencyjnych badacz potwierdza i/lub rozszerza wyniki jednej metody o inną:

- w sekwencyjnej strategii eksplanacyjnej badacz pozyskuje i analizuje dane ilościowe w pierwszej fazie badania oraz pozyskuje i analizuje dane jakościowe w drugiej fazie; ten rodzaj badania wykorzystuje się najczęściej do wyjaśnienia i interpretacji wyników ilościowych poprzez uzupełnienie ich danymi jakościowymi, np. gdy badanie ilościowe przynosi niespodziewane rezultaty;
- w sekwencyjnej fazie eksploracyjnej etapy badania są odwrócone – w pierwszej fazie gromadzone i analizowane są dane jakościowe, a w drugiej – ilościowe; model ten jest użyteczny we wstępnej eksploracji zjawiska czy testowania teorii;
- w sekwencyjnej strategii transformatywnej badanie również odbywa się w dwóch etapach (najpierw ilościowym, następnie jakościowym – lub odwrotnie) podporządkowanych konkretnej perspektywie teoretycznej.

W strategiach równoległych badacz jednocześnie zbiera dane ilościowe i jakościowe:

- w równoległej strategii triangulacyjnej zbieranie danych jakościowych i ilościowych odbywa się jednocześnie; służy to ich porównaniu w celu stwierdzenia powiązań pomiędzy zmiennymi; obie metody gromadzenia danych uznaje się tutaj za równorzędne; wyniki uzyskane za pomocą tej strategii są dobrze uzasadnione i wiarygodne;
- w równoległej strategii zanurzeniowej zbieranie danych jakościowych i ilościowych również odbywa się jednocześnie, przy czym jedną metodę traktuje się tutaj jako główną, a drugą – jako pomocniczą; model ten stosuje się, aby pozyskać szersze spojrzenie na zjawisko w wyniku wykorzystania różnych metod, a nie jednej dominującej;
- w równoległej strategii transformatywnej gromadzenie danych ilościowych odbywa się symultanicznie i ukierunkowane jest przez konkretną perspektywę teoretyczną.

Zastosowanie procedur mieszanych w badaniach ma liczne korzyści (Dörney, 2007). Po pierwsze, poprzez użycie ilościowych i jakościowych metod gromadzenia danych badacz wzmacnia ich mocne strony, jednocześnie eliminując ich słabości. Ponadto pozwala na uzyskanie wieloaspektowego oglądu danego zjawiska. Wreszcie ich wyniki mogą być dostępne dla szerszego grona odbiorców. Jednakże podejście mieszane ma również swoje niedostatki (Dörney, 2007). Oprócz tego, że bardziej czasochłonne, jest także bardziej skomplikowane

i wymaga sporych umiejętności od badacza. Poza tym możliwości łączenia różnych metod są tak liczne, że trudno mówić o jednolitym podejściu metodologicznym.

4.2.2. Strategia badań mieszanych w niniejszym badaniu

W tym badaniu zastosowano strategię badań mieszanych, mając na celu opis danego zjawiska (badanie empiryczne) w danym zakresie (badanie statyczne).

Badanie ilościowe miało charakter uogólniający i wyjaśniający – jego celem było poszukiwanie zależności pomiędzy pisaniem w języku angielskim jako języku obcym a osobowością ucznia wśród określonej populacji. Badanie jakościowe miało charakter indywidualizujący i opisowy – jego celem było szczegółowe przedstawienie procesu tworzenia wypowiedzi pisemnej w języku angielskim jako języku obcym.

Dane w obu częściach badania gromadzono za pomocą różnorodnych metod, wykorzystując zarówno instrumenty ilościowe (kwestionariusz osobowości NEO-FFI-50 oraz wypowiedź pisemna na próbnym egzaminie maturalnym z języka angielskiego na poziomie podstawowym), jak i techniki jakościowe (wywiad jakościowy).

ROZDZIAŁ V. ZALEŻNOŚĆ POMIĘDZY CECHAMI OSOBOWOŚCI UCZNIA A WYNIKAMI ZA TWORZENIE WYPOWIEDZI PISEMNEJ W JĘZYKU ANGIELSKIM NA PRÓBNYM EGZAMINIE MATURALNYM Z JĘZYKA ANGIELSKIEGO – OPIS BADANIA ILOŚCIOWEGO I PREZENTACJA WYNIKÓW

Rozdział piąty prezentuje zakładane cele badania ilościowego oraz pytania badawcze, opisuje procedurę badawczą i charakteryzuje osoby badane, a także przedstawia wyniki analizy zebranego materiału.

5.1. Cele i pytania badawcze

Nadrzędnym celem podjętego badania ilościowego było poznanie zależności pomiędzy cechami osobowymi ucznia na podstawie pięcioczynnikowego modelu osobowości a jego wynikami za tworzenie wypowiedzi pisemnej (rozpatrywanej z perspektywy produktu) na próbnym egzaminie maturalnym z języka angielskiego.

Realizacji celu nadrzędnego służyło zdefiniowanie następujących celów szczegółowych:

1. Poznanie zależności pomiędzy oceną holistyczną za wypowiedź pisemną na maturze próbnej z języka angielskiego na poziomie podstawowym a cechami osobowymi ucznia:
 - 1.1. ocena holistyczna za wypowiedź pisemną a ekstrawersja
 - 1.2. ocena holistyczna za wypowiedź pisemną a neurotyzm
 - 1.3. ocena holistyczna za wypowiedź pisemną a otwartość
 - 1.4. ocena holistyczna za wypowiedź pisemną a ugodowość
 - 1.5. ocena holistyczna za wypowiedź pisemną a sumienność
2. Poznanie zależności pomiędzy oceną analityczną za wypowiedź pisemną na maturze próbnej z języka angielskiego na poziomie podstawowym a cechami osobowymi ucznia:
 - 2.1. treść a ekstrawersja, neurotyzm, otwartość, ugodowość i sumienność
 - 2.2. spójność i logika a ekstrawersja, neurotyzm, otwartość, ugodowość i sumienność
 - 2.3. zakres środków językowych a ekstrawersja, neurotyzm, otwartość, ugodowość i sumienność

2.4. poprawność środków językowych a ekstrawersja, neurotyzm, otwartość, ugodowość i sumienność

Do postawionych wyżej celów szczegółowych sformułowano następujące pytania badawcze o charakterze rozstrzygnięcia:

1. Czy istnieje zależność pomiędzy oceną holistyczną za wypowiedź pisemną na maturze próbnej z języka angielskiego na poziomie podstawowym a cechami osobowymi ucznia?
 - 1.1. Czy istnieje zależność pomiędzy oceną holistyczną za wypowiedź pisemną a ekstrawersją?
 - 1.2. Czy istnieje zależność pomiędzy oceną holistyczną za wypowiedź pisemną a neurotyzmem?
 - 1.3. Czy istnieje zależność pomiędzy oceną holistyczną za wypowiedź pisemną a otwartością?
 - 1.4. Czy istnieje zależność pomiędzy oceną holistyczną za wypowiedź pisemną a ugodowością?
 - 1.5. Czy istnieje zależność pomiędzy oceną holistyczną za wypowiedź pisemną a sumiennością?
2. Czy istnieje zależność pomiędzy oceną analityczną za wypowiedź pisemną na maturze próbnej z języka angielskiego na poziomie podstawowym (treść, spójność i logika, zakres środków językowych, poprawność środków językowych) a cechami osobowymi ucznia?
 - 2.1. Czy istnieje zależność pomiędzy wynikiem za treść a ekstrawersją, neurotyzmem, otwartością, ugodowością i sumiennością?
 - 2.2. Czy istnieje zależność pomiędzy wynikiem za spójność i logikę a ekstrawersją, neurotyzmem, otwartością, ugodowością i sumiennością?
 - 2.3. Czy istnieje zależność pomiędzy wynikiem za zakres środków językowych a ekstrawersją, neurotyzmem, otwartością, ugodowością i sumiennością?
 - 2.4. Czy istnieje zależność pomiędzy wynikiem za poprawność środków językowych a ekstrawersją, neurotyzmem, otwartością, ugodowością i sumiennością?

5.2. Zbieranie danych ilościowych

5.2.1. Procedura zbierania danych ilościowych

Badanie przeprowadzono w roku szkolnym 2019/2020 (listopad 2019 r.) oraz w roku szkolnym 2020/2021 (listopad 2021 r.).

W listopadzie 2019 r. uczniowie klas maturalnych IV Liceum Ogólnokształcącego, za zgodą dyrekcji szkoły, zostali zaproszeni do udziału w badaniu. Ci, którzy byli zainteresowani, uzupełnili kwestionariusz osobowości udostępniony poprzez platformę Google Forms. Po przeanalizowaniu zebranych online danych ilościowych okazało się, że liczba odpowiedzi wynosi 79 osób. Uznano, iż należy przeprowadzić badanie uzupełniające, aby grupę badaną można było uznać za dużą (Pilch i Bauman, 2001). Jednakże w związku z epidemią COVID-19 w szkołach w całej Polsce rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dn. 25.03.2020 r. wprowadzono nauczanie zdalne, które objęło, z kilkudniowymi wyjątkami, cały rok szkolny 2020/2021 oraz I semestr roku szkolnego 2021/2022 (z przerwami). Fizyczna nieobecność uczniów w szkole w tym okresie przesunęła w czasie termin przeprowadzenia badania uzupełniającego, które było zaplanowane podczas matur próbnych – tak aby wszyscy uczniowie w szkole pisali takie same prace, w tym samym czasie, w tych samych warunkach, uzyskując w miarę najbardziej obiektywne i porównywalne rezultaty. Z tych powodów badanie kwestionariuszem samoopisu udało się zrealizować w listopadzie 2021 r. W momencie przeprowadzania badania wszyscy uczniowie klas maturalnych biorący w nim udział mieli ukończone 18 lat, w związku z czym nie była konieczna zgoda podpisana przez rodziców. Uczestnictwo w badaniu było dobrowolne – instrukcja do internetowego kwestionariusza osobowości podkreślała, że jego rozwiązanie jest równoznaczne z pozwoleniem na wykorzystanie jego wyników i wyników matury próbnej.

Następnie uczniowie wykonali zadanie matury próbnej z języka angielskiego na poziomie podstawowym (w obu terminach tworzyli wypowiedź pisemną na ten sam temat). Matura próbna odbyła się kolejno 25–28.11.2019 r. i 22–25.11.2021 r. Arkusze sprawdzili pracujący w IV Liceum Ogólnokształcącym nauczyciele języka angielskiego – egzaminatorzy egzaminu maturalnego z języka angielskiego wpisani do rejestru egzaminatorów Centralnej Komisji Egzaminacyjnej – w ciągu dwóch tygodni od jej przeprowadzenia (taki termin wynika z zapisu w statucie szkoły). Kolejno autorka badania wpisała wyniki uzyskane przez uczniów do tabeli Excel.

5.2.2. Charakterystyka uczestników badania ilościowego

Badaniem objęto uczniów IV Liceum Ogólnokształcącego im. C. K. Norwida w Białymstoku. Wybór placówki podyktowany został kilkoma względami. Po pierwsze, badaczka od 2003 r. jest nauczycielem języka angielskiego w placówce, co ułatwiło przeprowadzenie badania. Po drugie, liczba uczniów w szkole umożliwiła znalezienie uczestników w obrębie jednej instytucji. IV LO w Białymstoku jest jedną z największych szkół w województwie podlaskim – co roku liczba osób uczących się w liceum oscyluje wokół jednego tysiąca. W roku szkolnym 2019/2020 i 2020/2021 w klasach maturalnych w IV LO uczyło się ok. 250 osób, z czego ok. 39% to osoby, które nie mieszkały na co dzień w Białymstoku ani w miejscowościach położonych na granicy obszaru miejskiego. Ze względu na dogodną lokalizację (w centrum miasta, w pobliżu dworca PKP i PKS, na trasie kilku linii autobusowych) szkoła cieszy się popularnością zarówno wśród młodzieży mieszkającej w Białymstoku, jak i pochodzącej z pobliskich i nieco bardziej odległych miejscowości.

Ogólnie w obecnym badaniu ilościowym zgromadzono odpowiedzi 145 osób: 86 dziewcząt (59,3%) i 59 chłopców (40,7%). Wszyscy w momencie przystąpienia do badania mieli ukończone 18 lat, posługiwali się tym samym językiem ojczystym (językiem polskim) oraz uczyli się języka angielskiego jako pierwszego języka obcego co najmniej od pierwszej klasy szkoły podstawowej (wtedy w Polsce rozpoczyna się edukacja formalna w zakresie nauczania języków obcych). Większość osób biorących udział w badaniu uczyło się w klasach z językiem angielskim nauczonym na poziomie podstawowym (realizujących podstawę programową na poziomie IV.1.P) w typowym wymiarze godzin – trzy godziny lekcyjne w tygodniu. W dwóch klasach język angielski nauczany był na poziomie podstawowym (poziom IV.1.R według podstawy programowej) w wymiarze pięciu godzin w tygodniu.

Natężenie określonej cechy wśród uczestników badania ilościowego przedstawiają tabela 23 i tabela 24⁵.

⁵ Wynik w każdej skali NEO –FFI oblicza się poprzez zsumowanie punktów uzyskanych przez osobę badaną za odpowiedzi zgodne z kluczem. Za każdą odpowiedź badany może uzyskać od 0 do 5 punktów. Należy pamiętać, iż w przypadku niektórych stwierdzeń kierunek punktacji jest odwrócony. Poszczególne skale zawierają po 10 stwierdzeń (5 wprost i 5 nie-wprost) i w związku z tym wynik surowy w każdej ze skal zawiera się w przedziale od 0 do 50 punktów. Wyższy wynik liczbowy w skali wskazuje na większe nasilenie danej cechy. Po obliczeniu wyników surowych przekształcane są one na wyniki znormalizowane (steny). (Zawadzki i in., 1998, s. 84- 85).

Tabela 23

Zakresy wyników surowych do przeliczenia na wartości stenów dla poszczególnych cech osobowości

<i>Sten</i>	<i>Poziom</i>	<i>Neurotyczność</i> (<i>NEU</i>)	<i>Ekstrawersja</i> (<i>EKS</i>)	<i>Otwartość</i> (<i>OTW</i>)	<i>Ugodowość</i> (<i>UGO</i>)	<i>Sumienność</i> (<i>SUM</i>)
1	niski	0-10	0-14	0-18	0-15	0-13
2	niski	11-13	15-19	19-21	16-19	14-16
3	niski	14-17	20-24	22-24	20-23	17-21
4	przeciętny	18-21	25-29	25-28	24-27	22-24
5	przeciętny	22-26	30-32	29-31	28-30	25-29
6	przeciętny	27-31	33-35	32-35	31-32	30-33
7	wysoki	32-35	36-39	36-38	33-35	34-37
8	wysoki	36-38	40-42	39-41	36-37	38-40
9	wysoki	39-41	43-44	42-43	38-40	41-43
10	wysoki	42-50	45-50	44-50	41-50	44-50

Źródło: opracowanie własne.

Adnotacja: kolorem żółtym oznaczono zakres wyników surowych w przeliczeniu na wartości stenów dla poszczególnych cech osobowości wśród uczestników badania (N=145).

Tabela 24

Statystyki opisowe dla poszczególnych wymiarów osobowości dla wyników surowych

<i>Zmienna</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Mdn</i>	<i>Min</i>	<i>Maks</i>	<i>Sk.</i>	<i>Kurt.</i>
EKSTRAWERSJA	35,90	6,96	38	18	49	-0,577	-0,297
NEUROTYCZNOŚĆ	30,60	8,32	31	14	50	0,0187	-0,716
OTWARTOŚĆ	35,90	6,42	36	23	50	-0,182	-0,646
UGODOWOŚĆ	35,20	5,95	36	25	49	0,0112	-0,909
SUMIENNOŚĆ	31,30	7,33	31	14	49	-0,0908	-0,618

Źródło: opracowanie własne.

Jak wynika z analizy danych przedstawionych w tabeli 23 i 24 uczestnicy badania (N=145) charakteryzują się przeciętnym nasileniem neurotyczności i sumienności (sten 6) oraz wysokim nasileniem ekstrawersji, otwartości i ugodowości (sten 7).

5.2.3. Zmienne i narzędzia w badaniu ilościowym

W niniejszym badaniu analizowane są dwie grupy zmiennych. W języku nauki zmienną jest „określenie każdej wyróżnionej pojedynczej właściwości przedmiotu naszych badań, ze względu na którą zamierzamy przedmiot ten ukazać w sposób zróżnicowany w stosunku do innych przedmiotów” (Muszyński, 2018, s. 136). Za jedną grupę zmiennych uznano cechy osobowości ucznia: ekstrawersję, neurotyzm, otwartość, ugodowość i sumienność. Drugą grupę zmiennych stanowiła ocena holistyczna w części tworzenia wypowiedzi pisemnej na próbnym egzaminie maturalnym z języka angielskiego na poziomie podstawowym oraz ocena analityczna za poszczególne kryteria, takie jak: treść, spójność i logika, zakres środków językowych, poprawność środków językowych (tabela 25).

Tabela 25

Zmienne w badaniu ilościowym

Zmienne	Wskaźniki	Narzędzia
Osobowość	Odpowiedzi uczniów w kwestionariuszu osobowości	Kwestionariusz osobowości NEO-FFI-50
1. ekstrawersja		– podskala <i>ekstrawersja</i> , stwierdzenia nr 2, 12, 22, 32, 42, 7, 17, 27, 37, 47
2. neurotyzm		– podskala <i>neurotyzm</i> , stwierdzenia nr 1, 11, 21, 31, 41, 6, 16, 26, 36, 46
3. otwartość		– podskala <i>otwartość na doświadczenie</i> , stwierdzenia nr 3, 13, 23, 33, 43, 8, 18, 28, 38, 48
4. ugodowość		– podskala <i>ugodowość</i> , stwierdzenia nr 4, 14, 24, 34, 44, 9, 19, 29, 39, 49
5. sumienność		– podskala <i>sumienność</i> , stwierdzenia nr 5, 15, 25, 35, 45. 10, 20, 30, 40, 50

Zmienne	Wskaźniki	Narzędzia
Ocena holistyczna za wypowiedź pisemną w języku angielskim na maturze próbnej na poziomie podstawowym	Ocena holistyczna (0-10 pkt) – dane z karty odpowiedzi z arkusza egzaminacyjnego	Kryteria oceniania egzaminu maturalnego zawarte w <i>Informatorze</i>
Ocena analityczna za wypowiedź pisemną w języku angielskim na maturze próbnej na poziomie podstawowym	Ocena analityczna – dane z karty odpowiedzi z arkusza egzaminacyjnego 1. treść (0-4 pkt) 2. spójność i logika (0-2 pkt) 3 zakres środków językowych (0-2 pkt) 4. poprawność środków językowych (0-2 pkt)	Kryteria oceniania egzaminu maturalnego zawarte w <i>Informatorze</i>

Źródło: opracowanie własne.

Do pomiaru pierwszej grupy zmiennych – osobowości uczniów – w niniejszym badaniu użyto kwestionariusza *NEO-Five Factor Inventory-50* (NEO-FFI-50) (Aneks A). Jest to narzędzie zaadaptowane na podstawie *NEO-Five Factor Inventory* stworzonego przez Costa i McCrae (1992). Kwestionariusz NEO-FFI-50 jest powszechnie dostępny i nie wymaga wiedzy z dziedziny psychologii ani formalnego wykształcenia, bowiem zarówno narzędzie, jak i wskazówki do jego interpretacji zawarte są na stronie internetowej *International Personality Item Pool* (IPIP). Polskiej adaptacji kwestionariusza dokonali Strus, Ciecuch i Rowiński.

NEO-FFI-50 pozwala na uzyskanie informacji o pięciu wymiarach osobowości. Jest narzędziem stosunkowo krótkim – składa się z 50 pozycji, co pozwala osobom badanym na wykonanie go w ciągu 10–15 minut. Jak wskazują autorzy wersji polskiej, jest mało stroniczy demograficznie, tzn. że stwierdzenia są sformułowane w taki sposób, że nie wymagają umiejętności czytania ani rozumienia na poziomie wyższym niż szkoła podstawowa. Przeznaczony jest dla obu płci i osób w różnych grupach wiekowych (począwszy od okresu dorastania).

Inwentarz NEO-FFI-50 jest narzędziem typu papier-ołówek (w przypadku niniejszego badania – narzędziem elektronicznym umieszczonym na platformie Google Forms). Na stronie pierwszej podano tytuł i nazwiska autorów (zarówno wersji oryginalnej, jak i polskiej

adaptacji), metryczkę oraz instrukcję wykonania. W wersji IPIP instrukcja ta brzmi następująco: „Przeczytaj uważnie poniższe zdania, opisujące różne zachowania, uczucia i myśli ludzi. Zastanów się nad każdym z nich – w jakim stopniu opisuje ono również Ciebie takiego/taką, jakim/jaką zwykle jesteś? Ludzie są bardzo różni, więc nie ma tu dobrych ani złych odpowiedzi. Za każdym razem po prostu szczerze odpowiedz na pytanie, w jakim stopniu dane stwierdzenie opisuje Ciebie”. Arkusz zawiera 50 pozycji, po 10 dla każdej z pięciu skal (5 wprost i 5 nie-wprost): neurotyczność, ekstrawersja, otwartość, ugodowość, sumiennosc. Każda pozycja jest stwierdzeniem wzorowanym na skali Likerta, które wymaga od osoby badanej ustosunkowania się, gdzie 1 oznacza „całkowicie nie trafnie mnie opisuje”, 2 – „raczej nie trafnie mnie opisuje”, 3 – „trochę trafnie, a trochę nie trafnie mnie opisuje”, 4 – „raczej trafnie mnie opisuje”, 5 – „całkowicie trafnie mnie opisuje”.

Przykładowe stwierdzenia wchodzące w skład wymiaru *ekstrawersja* to (Aneks B):

- Świetnie się czuję wśród ludzi.
- Trzymam się z boku.
- Łatwo się zaprzyjaźniam.

Przykładowe stwierdzenia wchodzące w skład wymiaru *neurotyczność* to (Aneks B):

- Często miewam huśtawki nastrojów.
- Trudno mnie czymś zaniepokoić.
- Często jestem przygnębiony(-a).

Przykładowe stwierdzenia wchodzące w skład wymiaru *otwartość* to (Aneks B):

- Mam bujną wyobraźnię.
- Unikam dyskusji filozoficznych.
- Skłaniam się do głosowania na liberalnych polityków.

Przykładowe stwierdzenia wchodzące w skład wymiaru *ugodowość* to (Aneks B):

- W moim towarzystwie inni czują się swobodnie.
- Potrafię dopiec innym.
- Wierzę, że inni mają dobre intencje.

Przykładowe stwierdzenia wchodzące w skład wymiaru *sumiennosc* to (Aneks B):

- Robię plany i ściśle się ich trzymam.
- Robię tylko tyle, ile trzeba.
- Systematycznie realizuję to, co zaplanowałem(-am).

Do pomiaru drugiej grupy zmiennych – wyników uczniów w zakresie oceny holistycznej wypowiedzi pisemnej na próbnym egzaminie maturalnym z języka angielskiego na poziomie

podstawowym i oceny analitycznej za poszczególne elementy składowe wypowiedzi – wykorzystano zadanie na tworzenie wypowiedzi pisemnej z egzaminu maturalnego z języka angielskiego na poziomie podstawowym z 8 maja 2019 r. Polecenie do zadania brzmiało następująco:

Przebywasz na rocznym stypendium w Szkocji. Od niedawna wynajmujesz mieszkanie. W e-mailu do kolegi z Londynu:

- napisz, w jaki sposób znalazłeś(-aś) mieszkanie;
- wyjaśnij, dlaczego właśnie na to mieszkanie się zdecydowałeś(-aś);
- poinformuj o szkodzie wyrządzonej przez ciebie w mieszkaniu;
- przedstaw swoje obawy związane z tym, jak może zareagować właściciel mieszkania, i poproś kolegę o radę, co zrobić w tej sytuacji.

Rozwiń swoją wypowiedź w każdym z czterech podpunktów, pamiętając, że jej długość powinna wynosić od 80 do 130 słów (nie licząc słów w zdaniach, które są podane). Oceniane są: umiejętność (pełnego) przekazania informacji (4 pkt), spójność i logika wypowiedzi (2 pkt), bogactwo językowe (2 pkt) oraz poprawność językowa (2 pkt). Podpisz się jako XYZ.

Kryteria oceniania zadań maturalnych znajdują się w *Zasadach oceniania rozwiązań zadań*. Służą one egzaminatorom jako podstawowe narzędzie ewaluacji, prezentują wymagania ogólne i szczegółowe oraz precyzują reguły przyznawania punktów za poszczególne kryteria oceny, tj. treść, spójność i logikę, zakres środków językowych i bogactwo środków językowych (opisane szczegółowo w rozdziale pierwszym). W maju 2019 r. w ramach wymagań ogólnych w zakresie znajomości środków językowych sformułowano następujący warunek: „Zdający posługuje się w miarę rozwiniętym zasobem środków językowych (leksykalnych, gramatycznych, ortograficznych)”. W obszarze tworzenia wypowiedzi pisemnej: „Zdający samodzielnie formułuje krótkie, proste, zrozumiałe wypowiedzi (...) pisemne”. W zakresie reagowania na wypowiedzi: „Zdający (...) reaguje w sposób zrozumiały, adekwatnie do sytuacji komunikacyjnej (...) pisemnie”. Wśród wymagań szczegółowych wymieniono następujące kryteria z podstawy programowej dla liceum ogólnokształcącego: 1. Zdający posługuje się w miarę rozwiniętym zasobem środków językowych (leksykalnych, gramatycznych, ortograficznych) (...). 5.1. Zdający opisuje (...) przedmioty, miejsca, (...) czynności. 5.3. Zdający przedstawia fakty z przeszłości i teraźniejszości. 5.5. Zdający wyraża i uzasadnia swoje opinie (...). 5.10. Zdający wyraża pewność, przypuszczenie (...). 5.12. Zdający stosuje zasady konstruowania tekstów o różnym charakterze. 5.13. Zdający stosuje

formalny lub nieformalny styl wypowiedzi (...). 7.2. Zdający (...) przekazuje informacje i wyjaśnienia. 7.7. Zdający wyraża swoje emocje (...). 7.8. Zdający prosi o radę (...).

Charakterystykę poszczególnych zmiennych przedstawiono w tabeli 26.

Tabela 26

Charakterystyka zmiennych próby

Zmienna	Opis	Typ zmiennej	Przebieg wartości
<i>Wyniki surowe IPIP-NEO-FFI-50</i>			
Neurotyczność	Suma punktacji baterii pytań dla poszczególnych obszarów	Numeryczne, $x \in \mathbb{Z}^+$	[10-50]
Ekstrawersja			
Otwartość			
Ugodowość			
Sumienność			
<i>Steny IPIP-NEO-FFI-50</i>			
Neurotyczność	Przeliczone wyniki surowe na wartości stenowe w oparciu o dane tabeli 1	Numeryczne, $x \in \mathbb{Z}^+$	[1-10]
Ekstrawersja			
Otwartość			
Ugodowość			
Sumienność			
<i>Wyniki matury próbnej</i>			
Wynik ogólny	Wynik matury próbnej	Numeryczna, $x \in \mathbb{Z}^+$	[1-10]
Treść	Składowe wyniku ogólnego metry próbnej	Numeryczna ⁶	[1-4]
Spójność			
Bogactwo			
Poprawność			

Źródło: opracowanie własne.

5.3. Analiza danych ilościowych

Ilościowej interpretacji uzyskanych danych dokonano na wynikach surowych.

⁶ W wyniku tego, że ilość możliwych unikatowych wartości jest poniżej 10 w analizach korelacji traktowana jest jako wartość porządkowa.

Miarę asocjacji pomiędzy dwiema ciągłymi niezależnymi o rozkładzie normalnym obliczono za pośrednictwem współczynnika korelacji Pearsona (r -Pearson) i współczynnika korelacji Spearmana (ρ -Spearman).

Współczynnik korelacji Pearsona wykorzystano do pomiaru związku liniowego między dwiema zmiennymi numerycznymi, natomiast współczynnik korelacji Spearmana obliczono dla zmiennych porządkowych (gdzie wartości danych zastąpiono rangami).

Statystykę testu obliczono zakładając następujące hipotezy: $H_0: \tau = 0$ i $H_1: \tau \neq 0$. Za poziom istotności testów statystycznych w niniejszej analizie uznano $\alpha = 0,05$.

5.4. Wyniki badania

Analizy wyników prezentowane są w tej samej kolejności, w jakiej zostały postawione pytania badawcze.

5.4.1. Osobowość a ocena holistyczna za tworzenie wypowiedzi pisemnej w języku angielskim

W zadaniu na tworzenie wypowiedzi pisemnej na egzaminie maturalnym z języka angielskiego na poziomie podstawowym można uzyskać łącznie 10 punktów. Rozkład wyników w zakresie oceny holistycznej za tworzenie wypowiedzi pisemnej w języku angielskim w niniejszym badaniu przedstawiono w tabeli 27.

Tabela 27

Rozkład wyników w zakresie oceny holistycznej za tworzenie wypowiedzi pisemnej w języku angielskim

Wynik	N	%	% skumulowany
0	1	0.7	0.7
1	1	0.7	1.4
2	1	0.7	2.1
3	3	2.1	4.2
4	4	2.8	7.0
5	12	8.3	15.3

Wynik	N	%	% skumulowany
6	18	12.4	22.7
7	19	13.1	40.8
8	25	17.2	58.0
9	28	19.3	77.3
10	33	22.7	100
Ogółem	N=145	100.0	–

Źródło: opracowanie własne.

Na podstawie danych zamieszczonych w tabeli 27 można wykazać, że najczęstszą oceną punktową matury w zakresie oceny holistycznej była ocena 10 punktów – zdobyło ją 33 uczniów (22,7%). Oceny 8-9 punktów zdobyło w sumie 53 uczniów (36,5%). Oceny 7-6 punktów uzyskało 37 uczniów (25,5%). Oceny 5 punktów i mniej zdobyło 22 uczniów (15.1%).

Ogólną charakterystykę oceny holistycznej dla uczestników badania (N=145) pokazuje tabela 28.

Tabela 28

Statystyki opisowe dla oceny holistycznej

Kryterium	M	Mdn	Min	Maks	SD	Sk.	Kurt.
Ocena holistyczna	7,66	8	0	10	2,09	-0,943	0,742

Źródło: opracowanie własne.

Jak wynika z analizy danych zamieszczonych w tabeli 28, średni wynik w ocenie holistycznej dla uczestników badania (N=145) to 7,66 pkt. Mediana wskazuje, że wynik powyżej 8 pkt uzyskała połowa badanej próby. Odchylenie standardowe wyniosło 2,09. Ujemna wartość skośności (-0,943) wskazuje, że rozkład jest lewostronny. Dodatni wynik kurtozy (0,742) oznacza rozkład leptokurtyczny, co sygnalizuje, iż wśród uczestników badania jest dużo osób o wynikach bliskich średniej.

Korelację pomiędzy cechami osobowości a wynikiem matury w zakresie oceny holistycznej obliczono za pośrednictwem współczynnika korelacji Pearsona (*r*-Pearson) (tabela 29).

Tabela 29

Wyniki analizy korelacji (r) pomiędzy wymiarami osobowości a wynikiem matury w zakresie oceny holistycznej

Cecha osobowości	r-Pearson	p-wartość
Ekstrawersja	-0,00862	0,918
Neurotyczność	-0,0452	0,589
Otwartość	-0,133	0,111
Sumienność	0,0428	0,609
Ugodowość	-0,161	0,0526

Źródło: opracowanie własne.

Jak wynika z danych zawartych w tabeli 29, przeprowadzona analiza korelacji nie ujawniła istotnej zależności pomiędzy wynikami surowymi obszaru *Ekstrawersja* a wynikiem matury próbnej za całość – ($N = 145$), $r = 0,00862$, $p = 0,918$. Nie wykazano również istotnej zależności pomiędzy wynikami surowymi obszaru *Neurotyczność* a wynikiem matury próbnej za całość – ($N = 145$), $r = 0,0452$, $p = 0,589$. Nie istnieje także istotna zależność pomiędzy wynikami surowymi obszaru *Otwartość* a wynikiem matury próbnej za całość – ($N = 145$), $r = 0,133$, $p = 0,111$. Ponadto, nie ma istotnej korelacji pomiędzy wynikami surowymi obszaru *Sumienność* a wynikiem matury próbnej za całość – ($N = 145$), $r = 0,0428$, $p = 0,609$. Przeprowadzona analiza korelacji wykazała bardzo słabą zależność pomiędzy wynikami surowymi obszaru *Ugodowość* a wynikiem matury próbnej za całość – ($N = 145$), $r = 0,161$, $p = 0,0526$. Korelacja ujemna oznacza, iż wyższe nasilenie ugodowości oznacza niższy wynik w zakresie oceny holistycznej.

5.4.2. Osobowość a ocena analityczna (treść, spójność i logika, zakres środków językowych, poprawność środków językowych)

Wypowiedź pisemna na egzaminie maturalnym z języka angielskiego na poziomie podstawowym oceniana jest w następujących kryteriach: treść, spójność i logika, zakres środków językowych, poprawność środków językowych.

Treść

Rozkład wyników w kryterium treści przedstawiono w tabeli 30.

Tabela 30

Rozkład wyników za treść

Wynik	N	%	% skumulowany
0	1	0.7	0.7
1	6	4.1	4.8
2	28	19.3	24.1
3	43	29.7	53.8
4	67	46.2	100
Ogółem	N=145	100	–

Źródło: opracowanie własne.

Jak wskazują dane zawarte w tabeli 30, najczęstszą oceną punktową za *treść* była ocena 4 punktów – uzyskało ją 67 uczniów (46,2%). Ocenę 3 punkty uzyskało 43 uczniów (29,7%). Ocenę 2 punkty uzyskało 28 uczniów (19,3%). Ocenę 1 punkt lub poniżej zdobyło jedynie siedmiu uczniów (4,8%).

Ogólną charakterystykę oceny analitycznej w kryterium treści dla uczestników badania (N=145) pokazuje tabela 31.

Tabela 31

Statystyki opisowe dla kryterium treści

Kryterium	M	Mdn	Min	Maks	SD	Sk.	Kurt.
Treść	3,17	3	0	4	0,928	-0,848	-0,0572

Źródło: opracowanie własne.

Jak wynika z analizy danych zamieszczonych w tabeli 31, średni wynik w ocenie holistycznej dla uczestników badania (N=145) to 3,17 pkt. Mediana wskazuje, że wynik powyżej 3 pkt uzyskała połowa badanej próby. Odchylenie standardowe wyniosło 0,928. Ujemna wartość skośności (-0,848) wskazuje, że rozkład jest lewostronny. Ujemny wynik kurtozy (-0,0572) oznacza rozkład platykurtyczny, co sygnalizuje, iż wśród uczestników

badania jest dużo osób o wynikach skrajnych (w przypadku badania własnego łącznie 110 osób uzyskało wynik 4 lub 3 punkty na 4 możliwe do zdobycia).

Korelację pomiędzy cechami osobowości a wynikiem matury w kryterium treści obliczono za pośrednictwem współczynnika korelacji Spearmana (ρ -Spearman) (tabela 32).

Tabela 32

Wyniki analizy korelacji (ρ -Spearman) pomiędzy wymiarami osobowości a wynikiem matury w zakresie oceny analitycznej w kryterium treści

Cecha osobowości	ρ-Spearman	p-wartość
Ekstrawersja	-0,0083	0,921
Neurotyczność	-0,0103	0,902
Otwartość	-0,138	0,0987
Sumienność	0,0283	0,736
Ugodowość	-0,144	0,0838

Źródło: opracowanie własne.

Jak wynika z danych zawartych w tabeli 32, przeprowadzona analiza korelacji nie ujawniła istotnej zależności pomiędzy wynikami surowymi obszaru *Ekstrawersja* a wynikiem w kryterium treści – ($N = 145$), $\rho = -0,0085$, $p = 0,921$. Nie wykazano również istotnej zależności pomiędzy wynikami surowymi obszaru *Neurotyczność* a wynikiem w kryterium treści – ($N = 145$), $\rho = -0,0103$, $p = 0,902$. Nie istnieje także istotna zależność pomiędzy wynikami surowymi obszaru *Sumienność* a wynikiem matury w kryterium treści – ($N = 145$), $\rho = 0,0283$, $p = 0,736$. Ponadto, nie ma istotnej korelacji pomiędzy wynikami surowymi obszaru *Ugodowość* a wynikiem matury w kryterium treści – ($N = 145$), $\rho = -0,144$, $p = 0,00838$. Przeprowadzona analiza korelacji wykazała bardzo słabą zależność pomiędzy wynikami surowymi obszaru *Otwartość* a wynikiem matury w kryterium treści – ($N = 145$), $\rho = -0,138$, $p = 0,0987$. Wartość prawdopodobieństwa (p) wskazuje jednak, że nie jest to korelacja istotna statystycznie. Korelacja ujemna oznacza, iż wyższe nasilenie otwartości oznacza niższy wynik w kryterium treści.

Spójność i logika, zakres środków językowych, poprawność środków językowych

Rozkład wyników matury za spójność i logikę, zakres środków językowych i poprawność środków językowych przedstawiono w tabeli 33.

Tabela 33

Rozkład wyników matury za spójność i logikę, zakres środków językowych i poprawność środków językowych

Wynik	Spójność i logika			Zakres środków językowych			Poprawność środków językowych		
	N	%	% skum.	N	%	% skum.	N	%	% skum.
0	5	3.4	3.4	3	2.1	2.1	8	5.5	5.5
1	38	26.2	29.6	79	54.5	56.6	69	47.6	53.1
2	102	70.4	100	63	43.4	100	68	46.9	100
Ogółem	N=145	100	–	N=145	100	–	N=145	100	–

Źródło: opracowanie własne.

Jak wskazują dane zawarte w tabeli 33, Najczęstszym wynikiem punktowym w kategorii *spójność i logika* było 2 punkty – 102 osoby (70,4%). 1 punkt uzyskało 38 osób (26,2%). 0 punktów zdobyło pięć osób (3,4%).

W kategorii *zakres środków językowych* najczęstszą oceną punktową był 1 punkt – uzyskała ją 79 uczniów (54,5%). 2 punkty zdobyło 63 uczniów (43, 4%), a 0 punktów – troje uczniów (2,1%).

W kategorii *poprawność środków językowych* najczęstszą oceną punktową był 1 punkt – uzyskała ją 69 osób (47,6%). Niewiele mniej osób, 68 (46,9%), zdobyło 2 punkty. 0 punktów uzyskało ośmioro uczniów (5,5%).

Ogólną charakterystykę oceny analitycznej w kryterium spójności i logiki, zasobu środków językowych i poprawności środków językowych dla uczestników badania (N=145) pokazuje tabela 34.

Tabela 34

Statystyki opisowe dla kryterium spójności i logiki, zasobu środków językowych i poprawności środków językowych

Kryterium	<i>M</i>	<i>Mdn</i>	<i>Min</i>	<i>Maks</i>	<i>SD</i>	<i>Sk.</i>	<i>Kurt.</i>
Spójność i logika	1,67	2	0	2	0,541	-1,35	0,841
Zakres środków językowych	1,41	1	0	2	0,535	-0,0624	-1,17
Poprawność środków językowych	1,41	1	0	2	0,596	-0,049	-0,706

Źródło: opracowanie własne.

Jak wynika z analizy danych zamieszczonych w tabeli 34, średni wynik w ocenie analitycznej w zakresie spójności i logiki dla uczestników badania ($N=145$) to 1,67 pkt. Mediana wskazuje, że wynik powyżej 2 pkt uzyskała połowa badanej próby. Odchylenie standardowe wyniosło 0,541. Ujemna wartość skośności (-0,848) wskazuje, że rozkład jest lewostronny. Dodatni wynik kurtozy (0,841) oznacza rozkład leptokurtyczny, co sygnalizuje, iż wśród uczestników badania jest dużo osób o wynikach bliskich średniej.

Średni wynik w ocenie analitycznej w kryterium zasobu środków językowych dla uczestników badania ($N=145$) to 1,41 pkt. Mediana wskazuje, że wynik powyżej 1 pkt uzyskała połowa badanej próby. Odchylenie standardowe wyniosło 0,535. Ujemna wartość skośności (-0,0624) wskazuje, że rozkład jest lewostronny. Ujemny wynik kurtozy (-1,17) oznacza rozkład platykurtyczny.

Średni wynik w ocenie analitycznej w zakresie poprawności środków językowych dla uczestników badania ($N=145$) to 1,41 pkt. Mediana wskazuje, że wynik powyżej 1 pkt uzyskała połowa badanej próby. Odchylenie standardowe wyniosło 0,596. Ujemna wartość skośności (-0,049) wskazuje, że rozkład jest lewostronny. Ujemny wynik kurtozy (-0,706) oznacza rozkład platykurtyczny.

Korelację pomiędzy cechami osobowości a wynikiem matury w kryterium spójności i logiki, zasobu środków językowych i poprawności środków językowych obliczono za pośrednictwem współczynnika korelacji Spearmana (ρ -Spearman) (tabela 35).

Tabela 35

Wyniki analizy korelacji (ρ -Spearman) pomiędzy wymiarami osobowości a oceną analityczną za spójność i logikę, zakres środków językowych i poprawność środków językowych

Cecha osobowości	Spójność i logika		Zakres środków językowych		Poprawność środków językowych	
	ρ -Spearman	p -wartość	ρ -Spearman	p -wartość	ρ -Spearman	p -wartość
Ekstrawersja	-0,0244	0,771	-0,0272	0,746	0,04	0,633
Neurotyczność	-0,102	0,224	-0,025	0,765	-0,0519	0,535
Otwartość	-0,192	0,0204	0,0572	0,495	0,00225	0,979
Sumienność	0,036	0,668	0,0519	0,535	0,0897	0,283
Ugodowość	-0,148	0,0761	-0,0877	0,294	-0,139	0,0949

Źródło: opracowanie własne.

Jak wynika z danych zawartych w tabeli 35, przeprowadzona analiza korelacji nie ujawniła istotnej zależności pomiędzy wynikami surowymi obszaru *Ekstrawersja* a wynikiem w kryterium spójności i logiki – ($N = 145$), $\rho = -0,0244$, $p = 0,771$. Nie wykazano również istotnej zależności pomiędzy wynikami surowymi obszaru *Neurotyczność* a wynikiem w kryterium spójności i logiki – ($N = 145$), $\rho = -0,102$, $p = 0,224$. Nie istnieje także istotna zależność pomiędzy wynikami surowymi obszaru *Sumienność* a wynikiem matury w kryterium spójności i logiki – ($N = 145$), $\rho = 0,036$, $p = 0,668$. Przeprowadzona analiza korelacji wykazała bardzo słabą zależność pomiędzy wynikami surowymi obszaru *Otwartość* a wynikiem matury w kryterium spójności i logiki – ($N = 145$), $\rho = -0,192$, $p = 0,0204$. Korelacja ujemna oznacza, iż wyższe nasilenie otwartości oznacza niższy wynik w kryterium spójności i logiki. Ponadto, istnieje bardzo słaba korelacja pomiędzy wynikami surowymi obszaru *Ugodowość* a wynikiem matury w kryterium spójności i logiki – ($N = 145$), $\rho = -0,148$, $p = 0,0761$. Korelacja ujemna oznacza, iż wyższe nasilenie ugodowości oznacza niższy wynik w kryterium spójności i logiki. Wartość prawdopodobieństwa (p) wskazuje jednak, że nie jest to korelacja istotna statystycznie.

Przeprowadzona analiza korelacji nie ujawniła istotnej zależności pomiędzy wynikami surowymi obszaru *Ekstrawersja* a wynikiem w kryterium zakresu środków językowych – ($N = 145$), $\rho = -0,0272$, $p = 0,746$. Nie wykazano również istotnej zależności pomiędzy

wynikami surowymi obszaru *Neurotyczność* a wynikiem w kryterium zakresu środków językowych – ($N = 145$), $\rho = -0,025$, $p = 0,765$. Nie istnieje także istotna zależność pomiędzy wynikami surowymi obszaru *Otwartość* a wynikiem matury w kryterium zakresu środków językowych – ($N = 145$), $\rho = 0,0572$, $p = 0,495$. Brak jest również korelacji pomiędzy wynikami surowymi obszaru *Sumiennosc* a wynikiem w kryterium zakresu środków językowych – ($N = 145$), $\rho = -0,0519$, $p = 0,535$. Nie istnieje też znacząca zależność pomiędzy wynikami surowymi obszaru *Ugodowość* a wynikiem matury w kryterium zakresu środków językowych – ($N = 145$), $\rho = 0,0877$, $p = 0,294$.

Przeprowadzona analiza korelacji nie ujawniła istotnej zależności pomiędzy wynikami surowymi obszaru *Ekstrawersja* a wynikiem w kryterium poprawności środków językowych – ($N = 145$), $\rho = -0,04$, $p = 0,633$. Nie wykazano również istotnej zależności pomiędzy wynikami surowymi obszaru *Neurotyczność* a wynikiem w kryterium poprawności środków językowych – ($N = 145$), $\rho = -0,519$, $p = 0,535$. Nie istnieje także istotna zależność pomiędzy wynikami surowymi obszaru *Otwartość* a wynikiem matury w kryterium poprawności środków językowych – ($N = 145$), $\rho = 0,00225$, $p = 0,979$. Przeprowadzona analiza korelacji wykazała także brak zależności pomiędzy wynikami surowymi obszaru *Sumiennosc* a wynikiem matury w kryterium poprawności środków językowych – ($N = 145$), $\rho = -0,0897$, $p = 0,283$. Istnieje bardzo słaba korelacja pomiędzy wynikami surowymi obszaru *Ugodowość* a wynikiem matury w kryterium poprawności środków językowych – ($N = 145$), $\rho = -0,139$, $p = 0,0949$. Korelacja ujemna oznacza, iż wyższe nasilenie ugodowości oznacza niższy wynik w kryterium spójności i logiki. Wartość prawdopodobieństwa (p) wskazuje jednak, że nie jest to korelacja istotna statystycznie.

Podsumowanie

Analiza korelacji pomiędzy cechami osobowości a wynikiem matury w zakresie oceny holistycznej wykazała bardzo słabą zależność pomiędzy wynikami surowymi obszaru *Ugodowość* a wynikiem matury próbnej za całość – ($N = 145$), $r = 0,161$, $p = 0,0526$. Korelacja ujemna oznacza, iż wyższe nasilenie ugodowości oznacza niższy wynik w zakresie oceny holistycznej.

Analiza korelacji pomiędzy cechami osobowości a wynikiem matury w poszczególnych kryteriach w zakresie oceny analitycznej wskazuje, że istnieje bardzo słaba korelacja pomiędzy otwartością a wynikiem za treść ($\rho = -0,138$), ale wynik nie jest istotny statystycznie ($p = 0,0987$). W kryterium spójności i logiki istnieje bardzo słaba ujemna korelacja w przypadku otwartości ($\rho = -0,192$) oraz nieistotna statystycznie korelacja w przypadku ugodowości ($\rho = -0,148$,

$p=0,761$). Brak jest korelacji pomiędzy cechami osobowości a wynikiem w kryterium zakresu środków językowych. Istnieje bardzo słaba nieistotna statystycznie ($p=0,0949$) korelacja pomiędzy ugodowością a wynikiem w kryterium poprawności środków językowych ($\rho=-0,139$).

Dyskusja wyników dotyczących badań ilościowych zostanie omówiona szczegółowo w rozdziale siódmym.

ROZDZIAŁ VI. ZALEŻNOŚĆ POMIĘDZY CECHAMI OSOBOWOŚCI UCZNIĄ A WYNIKAMI ZA TWORZENIE WYPOWIEDZI PISEMNEJ NA PRÓBNYM EGZAMINIE MATURALNYM Z JĘZYKA ANGIELSKIEGO – OPIS I PREZENTACJA WYNIKÓW BADANIA JAKOŚCIOWEGO

W rozdziale szóstym zaprezentowano zakładane cele badania jakościowego oraz pytania badawcze, opisano procedurę badawczą i scharakteryzowano osoby badane. Przedstawiono również wyniki analizy zebranego materiału.

6.1. Cele badania jakościowego i pytania badawcze

Nadrzędnym celem podjętego badania jakościowego było poznanie, jak proces tworzenia wypowiedzi pisemnej w języku angielskim jako języku obcym przebiega u uczniów o odmiennych cechach osobowości.

Realizacji celu nadrzędnego służyło zdefiniowanie następujących celów szczegółowych:

1. Określenie stosunku uczniów szkoły średniej o różnych cechach osobowości do umiejętności pisania w języku angielskim.
2. Poznanie i zrozumienie zachowań charakteryzujących uczniów szkoły średniej o różnych cechach osobowości przed przystąpieniem do pisania, podczas tworzenia wypowiedzi pisemnej w języku angielskim i po jej ukończeniu.
3. Określenie trudności, które pojawiają się u uczniów szkoły średniej o różnych cechach osobowości podczas pisania w języku angielskim, oraz sposobów radzenia sobie z nimi.
4. Poznanie przebiegu procesu tworzenia wypowiedzi pisemnej w języku angielskim uczniów o różnych cechach osobowości, którzy uzyskali najwyższy i najniższy wynik w ocenie holistycznej.

Do postawionych wyżej celów szczegółowych sformułowano następujące pytania badawcze:

1. Jaki stosunek mają uczniowie szkoły średniej o różnych cechach osobowości do umiejętności pisania w języku angielskim?
2. Jakie zachowania charakteryzują uczniów szkoły średniej o różnych cechach osobowości przed przystąpieniem do tworzenia wypowiedzi pisemnej w języku angielskim?

3. Jakie zachowania charakteryzują uczniów szkoły średniej o różnych cechach osobowości podczas tworzenia wypowiedzi pisemnej w języku angielskim?
4. Jakie zachowania charakteryzują uczniów szkoły średniej o różnych cechach osobowości po napisaniu wypowiedzi pisemnej w języku angielskim?
5. Jakie trudności pojawiają się u uczniów szkoły średniej o różnych cechach osobowości podczas procesu tworzenia wypowiedzi pisemnej w języku angielskim i jak sobie z nimi radzą?
6. Czy istnieje różnica w przebiegu procesu pisania w języku angielskim pomiędzy uczniami o różnych cechach osobowości, którzy uzyskali najwyższy i najniższy wynik w ocenie holistycznej?

6.2. Zbieranie danych jakościowych

6.2.1. Rola badacza w badaniu jakościowym

Jednym z kluczowych elementów procedury badawczej w podejściu jakościowym jest osoba badacza. Jako że badanie jakościowe jest z natury interpretacyjne, jego autor musi uważać, aby nie analizować dowodów przez pryzmat własnych przekonań ani uprzedzeń, a starać się o jak najbardziej obiektywny ogląd studiowanej kwestii. Oprócz przymiotów osobowości badacz powinien posiadać kompetencje sensu stricto techniczne, które opisuje szczegółowo Yin (2011, s. 26–30). Jedną z najważniejszych kompetencji jest umiejętność słuchania – nie tylko tego, co zostanie wyraźnie powiedziane, ale także tego, co nie zostanie eksplicytnie wyrażone: intonacji, tonu głosu, nastrojów, języka ciała itd. Ponadto badacz powinien mieć umiejętność zadawania pytań. W centrum badania jakościowego znajduje się jego uczestnik i to na nim, jego postawach i zachowaniach skupiona winna być uwaga badacza, ale jednocześnie dobrze postawione pytanie pomoże pokierować rozmową w taki sposób, aby zyskać jak najszerszy ogląd sytuacji. Autor badania jakościowego powinien posiadać obszerną wiedzę na temat badanej kwestii. Wiedzę tę uzyska, studiując wcześniejsze badania, co pozwoli mu na zdobycie informacji teoretycznych i poznanie metodologii wcześniejszych badań, dzięki czemu uniknie rozpatrywania analizowanych uprzednio kwestii i uzyska orientację w istniejących trendach i narzędziach. Dobrze, by badacz zapoznał się też z informacjami na temat uczestników badania oraz otoczenia, w jakim zostanie ono przeprowadzone. Ponadto istotne w pracy autora badań jakościowych jest odpowiednie postępowanie z zebranymi danymi. Należy je odpowiednio organizować, przechowywać (np. robiąc kserokopie notatek

i następnie przepisując je do pliku komputerowego) oraz opisywać. Badanie jakościowe jest najczęściej postępowaniem, które nie odbywa się w sposób linearny, jednorowy i chronologiczny, ale niejednokrotnie wymaga od badacza wykonywania kilku zadań jednocześnie, np. w wywiadzie badacz musi wnikliwie słuchać uczestnika i zapisywać jego słowa, paralelnie zwracając uwagę na jego nastrój, język ciała, cechy otoczenia itp. Wreszcie badacz musi cechować się wytrwałością. Badanie jakościowe przeprowadzane jest w bezpośrednim kontakcie z ludźmi, w ich naturalnym otoczeniu. Może to wywoływać różnorakie problemy, od trudności interpersonalnych po zmiany zachodzące w miejscu przeprowadzania badania. Jego autor musi więc umieć poradzić sobie z przeszkodami, nie poddać się frustracji i rozgoryczeniu, tak aby doprowadzić badanie do końca.

Biorąc pod uwagę powyższe czynniki, autorka niniejszego badania zdecydowała się przeprowadzić je w formie badań wewnętrznych (*insider research*), tzw. badań „zaplecza”, w placówce, gdzie pracuje jako nauczyciel języka angielskiego od 1.09.2003 r. – w IV Liceum Ogólnokształcącym im. C. K. Norwida w Białymstoku. Wybór miejsca podyktowany został kilkoma przesłankami. Po pierwsze, dyrekcja szkoły udzieliła autorce niezbędnego pozwolenia na wykonanie badania w kierowanej przez nią instytucji. Po drugie, autorka doskonale zna organizację, co umożliwiło wybór spokojnego miejsca i dogodnego czasu do odbycia wywiadów z uczniami. Co więcej, uczestnicy badania jakościowego to maturzyści z IV LO – tożsame godziny nauki i pracy w tej samej placówce ułatwiły organizację wspólnych spotkań.

Jak wynika z powyższego opisu, autorka wnosi do badania wiedzę o szkole, jej strukturze i uczniach. Ze względu na zajmowane przez siebie stanowisko nauczyciela języka angielskiego badaczkę mogła cechować pewna stronniczość, ale dołożyła wszelkich starań, aby nie wpłynęło to na postrzeganie ani interpretowanie danych. W trosce o zachowanie bezstronności i jakości wywiadu kierowała się kilkoma zasadami (Yin, 2011, s. 136–139). Po pierwsze, starała się zachować właściwe proporcje wypowiedzi – osoba badana miała główny głos. Po drugie, dążyła do tego, aby nie ukierunkowywać uczestnika, a pozwolić mu na werbalizowanie własnych niezależnych poglądów. Ponadto próbowała zachować neutralność nie tylko w wyrażaniu swoich opinii, ale również w mowie ciała i mimice twarzy. Autorka dbała o nawiązanie i podtrzymanie relacji z osobą badaną, aby ta czuła się bezpiecznie i komfortowo. Cała rozmowa była zapisywana w protokole wywiadu, by upewnić się, że odpowiedzi uczestników będą ewidencjonowane uczciwie i obiektywnie.

6.3. Procedura gromadzenia danych jakościowych

6.3.1. Uczestnicy badania jakościowego

W niniejszym badaniu zastosowano celowy dobór próby. Autorka zdecydowała się na takie rozwiązanie z kilku powodów (Yin, 2011, s. 88–89). Po pierwsze, dążeniem badaczki był wybór takich uczestników, których odpowiedzi dostarczą najbardziej wiarygodnych i szczegółowych informacji, biorąc pod uwagę problem badawczy i cele badawcze. Wywiady przeprowadzono z uczniami jednej placówki oświatowej – IV Liceum Ogólnokształcącego im. C. K. Norwida w Białymstoku – którzy brali wcześniej udział w badaniu jakościowym. W związku z tym, że nadrzędnym celem podjętego badania jakościowego było poznanie, jak proces tworzenia wypowiedzi pisemnej w języku obcym przebiega u uczniów o odmiennych cechach osobowości, z uwzględnieniem postępowania przed rozpoczęciem pisania, podczas procesu oraz po jego zakończeniu, a także określenie postaw charakteryzujących uczniów o odmiennych cechach osobowości w stosunku do umiejętności pisania i zrozumienie problemów pojawiających się podczas tworzenia wypowiedzi pisemnej i uczniowskich sposobów na radzenie sobie z nimi, w badaniu jakościowym wzięli udział uczniowie o różnych dominujących cechach.

W badaniu jakościowym uczestniczyło 20 osób wytypowanych ze wszystkich uczestników badania ilościowego ($N = 145$) ze względu na dominującą cechę osobowości:

1. Ekstrawersja – E1 (mężczyzna), E2 (mężczyzna), E3 (mężczyzna), E4 (kobieta).
2. Neurotyzm – N1 (mężczyzna), N2 (mężczyzna), N3 (mężczyzna), N4 (mężczyzna).
3. Otwartość – O1 (mężczyzna), O2 (kobieta), O3 (mężczyzna), O4 (mężczyzna).
4. Ugodowość – U1 (mężczyzna), U2 (kobieta), U3 (mężczyzna), U4 (mężczyzna).
5. Sumienność – S1 (kobieta), S2 (mężczyzna), S3 (mężczyzna), S4 (mężczyzna).

Powyższe osoby zostały wybrane ze względu na swoje wyniki w poszczególnych wymiarach osobowości. W rozdziale czwartym przedstawiono statystyki opisowe poszczególnych wymiarów osobowości, wskazując na średni wynik dla konkretnej cechy.

6.3.2. Metoda gromadzenia danych

Aby zrealizować cele badania jakościowego, jako metodę gromadzenia danych wybrano wywiad bezpośredni częściowo standaryzowany (zwany też skategoryzowanym czy kwestionariuszowym). Wywiad bezpośredni zakłada kontakt twarzą w twarz i oprócz

informacji wprost podanych przez respondentów, dostarcza przeprowadzającemu wywiad cennych wskazówek pozawerbalnych. Wywiad częściowo standaryzowany zawiera zarówno pytania zamknięte, jak i otwarte. Pytania zawarte w kwestionariuszu tego badania miały charakter eksploracyjny – ich celem było raczej poznanie oraz opis zjawisk i zachowań niż testowanie przyjętych z góry hipotez (Gudkova, 2012, s. 113).

Narzędzie badawcze zastosowane w niniejszym badaniu jakościowym jest połączeniem wywiadu kwestionariuszowego i swobodnego, a więc zawiera zarówno pytania zamknięte ułożone w określonej kolejności, jak i pytania otwarte umożliwiające swobodną interakcję osoby badającej i badanej. Takie połączenie sprzyjało realizacji celów badawczych. Z jednej strony wpłynęło na większy obiektywizm uzyskanych wyników (pytania zamknięte), z drugiej zaś dało sposobność uzyskania informacji o ludzkich przeżyciach i zachowaniach oraz interpretacji faktów z perspektywy uczestników badania. Wywiad jest metodą korzystną – pozwala badaczowi zachować kontrolę nad przebiegiem rozmowy, jednocześnie koncentrując się na osobie badanej, umożliwiając jej podawanie informacji z przeszłości. Ma również swoje ograniczenia (Creswell, 2009, s. 195; Pilch i Bauman, 2001, s. 93). Odbywa się w ustalonym miejscu, a nie w warunkach naturalnych. Informacje uzyskane od osoby pytanej mogą być celowo zafałszowane. Respondent może też mimowolnie wprowadzić badacza w błąd lub nie podać pewnych istotnych z perspektywy badania wiadomości, ponieważ ich nie posiada. Badacz może różnie odbierać odpowiedzi uczestników, tendencyjnie ukierunkowywać tok badania lub kłaść odmienny nacisk na poszczególne kwestie.

Kwestionariusz badania jakościowego podzielony został na pięć części (Aneks C). Część pierwsza dotyczy postaw uczniów o różnych cechach osobowości wobec pisania i zawiera dziewięć pytań otwartych. Przykładowe zagadnienia w tej sekcji to:

- Czy lubisz pisać prace w języku obcym?
- Jak się czujesz przed przystąpieniem do pisania (jesteś zaniepokojony itp.)?
- Jeśli temat pracy cię interesuje, ułatwia ci to proces pisania?

Pytania w częściach drugiej, trzeciej i czwartej związane są z etapami procesu tworzenia wypowiedzi pisemnej. Część druga dotyczy zachowań uczniów przed przystąpieniem do pisania w języku angielskim i zawiera jedno ogólne pytanie podzielone na bardziej szczegółowe sekcje. Przykładowe zagadnienia w tej sekcji to:

1. Zanim przystąpię do pisania (można wybrać więcej niż jedną odpowiedź):
 - lubię gromadzić pomysły, pracując w parach/grupach,
 - tworzę plan wypowiedzi,

- zakładam czas przeznaczony na pisanie.

Część trzecia porusza kwestie związane z tworzeniem szkicu i sprawdzaniem wypowiedzi pisemnej. Znajduje się tutaj osiem pytań. Przykładowe zagadnienia w tej sekcji to:

3. Wolę polecenia, które (można wybrać więcej niż jedną odpowiedź):

- są jednoznaczne, szczegółowe i konkretne (dlaczego?).

6. W jakich warunkach najlepiej ci się pisze (np. cisza i spokój, porządek w miejscu pracy)?

Część czwarta dotyczy redagowania i publikowania wypowiedzi pisemnej. Znajdują się w niej trzy pytania. Przykładowe zagadnienia w tej sekcji to:

1. Po napisaniu pracy (można wybrać więcej niż jedną odpowiedź):

- sprawdzam ją i przepisuję na czysto.

2. Napisaną pracę sprawdzam:

- pod względem treści.

Część ostatnia zawiera pytania o trudnościach pojawiających się podczas pisania w języku angielskim oraz sposoby ich rozwiązywania i obejmuje trzy pytania. Przykładowe zagadnienia w tej sekcji to:

1. Jakie czynniki utrudniają ci pisanie?

- Lenistwo.
- Poczucie, że nie mam nic wartościowego do powiedzenia.

Przed rozpoczęciem wywiadów sporządzono protokół wywiadu do notowania informacji przez badającego (Aneks D), który stanowił element narzędzia badawczego. Protokół składał się z następujących części: wprowadzenia, w którym uczestnik został poinformowany o celu badania oraz badacz zagwarantował mu anonimowość i poprosił o szczerą odpowiedź; części głównej zawierającej pytania z kwestionariusza wywiadu z miejscem na notatki osoby przeprowadzającej wywiad oraz części końcowej z miejscem na uwagi dodatkowe.

Creswell (2007, s. 118) przedstawia proces gromadzenia danych jakościowych jako cykl składający się z 7 etapów (które nie muszą występować w sposób linearny ani chronologiczny): wybór miejsca i ogólne wymagania dotyczące potencjalnych uczestników, dotarcie do uczestników i nawiązanie z nimi relacji, celowy dobór próby, gromadzenie danych, rejestrowanie danych, rozwiązywanie ewentualnych problemów, przechowywanie danych.

Procedura gromadzenia danych w niniejszym badaniu wyglądała następująco:

1. Uzyskanie zgody dyrektora IV LO na przeprowadzenie badania jakościowego w placówce.
2. Wybór uczestników badania jakościowego na podstawie kwestionariusza osobowości.

3. Poinformowanie uczestników o celu i formie badania i uzyskanie ich zgody na udział w badaniu jakościowym (wszyscy uczniowie w momencie badania mieli ukończone 18 lat, więc nie potrzebowali zgody rodziców).
4. Wybór strategii badania – wywiad bezpośredni częściowo standaryzowany.
5. Przeprowadzenie wywiadów z uczestnikami:
 - a. uwagi wstępne – przypomnienie celu badania, informacja o anonimowości badania, pytania uczestników;
 - b. kwestionariusz wywiadu częściowo ustrukturyzowanego – rozmowa z osobami badanymi;
 - c. doprecyzowanie kwestii i problemów, które pojawiły się w trakcie wywiadu;
 - d. uwagi końcowe i podziękowanie za udział w badaniu.

6.4. Rejestracja danych jakościowych

Wszystkie wywiady zostały przeprowadzone stacjonarnie (przed pandemią COVID-19) w roku szkolnym 2019/2020 (co oznacza, że uczestników badania wyłoniono spośród 79 osób, które wzięły udział w badaniu w listopadzie 2019 r.). Rozmowy z osobami badanymi odbyły się w IV Liceum Ogólnokształcącym w Białymstoku jako środowisku znanym zarówno badaczce, jak i uczestnikom badania, co pozytywnie wpłynęło na poczucie komfortu i bezpieczeństwa uczestników, a badaczce pozwoliło jednocześnie na pozyskiwanie danych empirycznych przez obserwację. Uczniowie spotykali się z autorką badania przed lekcjami lub po ich zakończeniu, tak aby zapewnić obu stronom możliwość spokojnego i swobodnego prowadzenia konwersacji. Wywiady trwały 45–60 minut. Rozmowy prowadzone były w języku polskim jako języku ojczystym badacza i uczestników, aby mogli się oni skoncentrować na pytaniach i odpowiedziach, a nie na kwestiach językowych.

Każdy uczestnik otrzymał własny kwestionariusz wywiadu, w którym zaznaczał odpowiedzi do pytań zamkniętych (wielokrotny wybór – odpowiedzi a, b, c itd.) oraz notował uwagi do niektórych pytań otwartych. Jednocześnie badaczka, używając protokołu wywiadu, zapisywała odpowiedzi udzielone przez uczniów, notując też własne obserwacje na temat np. mowy ciała, zawahań i przestojów w rozmowie.

6.5. Analiza danych jakościowych

Analiza danych jakościowych składa się zazwyczaj z trzech etapów (Creswell, 2007, s. 148): przygotowanie i porządkowanie danych, kodowanie danych, sporządzenie raportu – prezentacja danych w formie rysunków, tabel czy opisu. Creswell (2007, s. 150–155; 2009, s. 201–202) procedurę analizy danych jakościowych przedstawia szczegółowo za pomocą procesu iteracyjnego, przypominając, że podejście jakościowe nie ma charakteru linearnego, a rekursywny. Pierwszy element stanowi zarządzanie danymi – porządkowanie ich w foldery, pliki komputerowe czy katalogowanie za pomocą kart w ustalonym wcześniej porządku. Następnie badacz przegląda zgromadzone i sklasyfikowane informacje, starając się zyskać ogólny ich ogląd, oraz opatruje je dalszymi uwagami. W następnej fazie autor koduje dane, segregując je według przyjętego przez siebie porządku i wyodrębniając główne kwestie, i kolejno opisuje zebrany przez siebie materiał badawczy. Późniejszą fazę stanowi przedstawienie danych. Ostatnim etapem analizy jest wyjaśnienie znaczenia zgromadzonych informacji, czyli ich interpretacja.

W niniejszym badaniu analiza danych jakościowych wyglądała następująco:

- a. przepisanie notatek sporządzonych ręcznie do plików komputerowych w specjalnie do tego przeznaczonym folderze;
- b. klasyfikacja danych według przyjętego przez badaczkę porządku – stosunek uczniów do umiejętności pisania, zachowanie przed przystąpieniem do pisania, w jego trakcie i po jego zakończeniu, problemy pojawiające się podczas procesu tworzenia wypowiedzi pisemnej;
- c. analiza danych w grupie uczniów o tej samej dominującej cesze osobowości oraz w grupach o odmiennych cechach osobowości;
- d. prezentacja i interpretacja danych (w rozdziale siódmym);
- e. przedstawienie implikacji dydaktycznych wynikających z analizy danych jakościowych (w części rozdziału siódmego).

6.6. Weryfikacja rzetelności i trafności ustaleń badania jakościowego

W badaniu jakościowym jego poprawność nie jest tożsama z rzetelnością ani trafnością w rozumieniu ilościowym, ale „oznacza, że badacz sprawdził wiarygodność wyników, stosując odpowiednie procedury, rzetelność badań jakościowych świadczy natomiast o spójności ujęcia z innymi badaniami własnymi i innych autorów” (Creswell, 2009, s. 206). Metodolodzy

zajmujący się podejściem jakościowym (m.in. Creswell, 2009; Yin, 2011) proponują rozmaite strategie zapewnienia trafności, np. triangulację źródeł danych, testowanie przez uczestników, treściwy i szczegółowy opis, zwrócenie uwagi na ewentualne błędy ze strony badacza, uwzględnienie informacji negatywnych lub rozbieżnych, wydłużony czas przebywania w terenie, konsultację koleżeńską czy audyt zewnętrzny realizacji całości projektu.

Część z tych strategii zastosowano do zagwarantowania rzetelności i trafności niniejszego badania jakościowego. Przede wszystkim wyniki badania opisane są w możliwie najbardziej przekrojowy i precyzyjny sposób, biorący pod uwagę wszystkie dane, nawet te sprzeczne. W opisie zawarto dosłowne cytaty z wypowiedzi uczniów, tak aby również odbiorcy mieli możliwość własnej interpretacji zgromadzonych informacji. Ponadto, choć badanie przeprowadzone było w zamkniętym przedziale czasowym, z racji na swoją pozycję zawodową badaczka miała okazję przyglądać się uczniom w ich naturalnym środowisku i rozmawiać z nimi przez dłuższy czas. Co więcej, przyjmując rolę badacza, autorka wyjaśniła (por. rozdz. VI, sekcja *Rola badacza w badaniu jakościowym*) wątpliwości i obawy o stronniczość czy subiektywność, które mogą zostać wniesione do badania ze względu na rolę, jaką pełni w instytucji objętej badaniem.

6.7. Wyniki badania jakościowego

Analizę danych jakościowych przedstawiono z podziałem na pięć części, zgodnie z pięcioma modułami kwestionariusza wywiadu jakościowego. Każdą z nich opisano oddzielnie dla przedstawicieli danej cechy osobowości, a więc ekstrawersja, neurotyzm, otwartość, ugodowość i sumienność. Pod koniec każdej części zaprezentowano krótkie podsumowanie będące próbą wskazania podobieństw i różnic między osobami o tej samej cesze osobowości a także między uczniami, którzy zdobyli najwyższy i najniższy wynik za tworzenie wypowiedzi pisemnej w języku angielskim.

6.7.1. Postawa wobec tworzenia wypowiedzi pisemnej w języku angielskim

6.7.1.1. Postawa wobec tworzenia wypowiedzi pisemnej w języku angielskim a ekstrawersja

Dwa pierwsze pytania dotyczące postaw odnosiły się do ogólnego stosunku uczniów wobec umiejętności pisania i ich uczuć przed przystąpieniem do tworzenia wypowiedzi pisemnej.

Troje z czterech uczestników badania (E1, E3, E4) lubi pisać i rozpoczyna pracę z podekscytowaniem i entuzjazmem (E1 i E3) lub bez żadnych konkretnych emocji (E4), natomiast jeden uczeń (E2) nie lubi pisać w języku obcym, czuje się do tego przymuszony i jest zaniepokojony, zanim przystąpi do pracy. Wszystkim uczniom zdecydowanie ułatwia proces pisania, jeśli temat wypowiedzi jest dla nich interesujący – jak wyjaśnia uczeń E1: „czuję się wtedy dobrze, na spokojnie podchodzę do tematu”. Dwojgu uczniom fakt, że temat nie jest dla nich ciekawy utrudnia proces pisania (E1, E2), jak mówią: „nie zawsze wiem, co mam napisać” (E1), jednej osobie (E3) ten fakt trochę utrudnia pisanie, dla jednej natomiast (E4) kwestia ta nie jest istotna: „zawsze i tak szukam w internecie informacji na dany temat, żeby się móc przygotować”. Dwoje uczniów (E3, E4) w procesie pisania najbardziej nie lubi jego rozpoczynania: „mam wtedy pustkę w głowie, nie wiem jak napisać pierwsze zdanie; potem idzie już z górki” (E3), pozostali (E1, E2) obawiają się utknięcia na pewnym etapie pracy: „boję się, że skończą mi się pomysły, a przecież na maturze muszę podać ileś tam informacji, żeby dostać punkty za treść” (E1). Z kolei w procesie pisania uczniowie lubią samo „myślenie nad pomysłami” (E1), etap: „jak już się rozpędzę” (E3) lub zbliżanie się ku końcowi (E2, E4). Wszyscy zgadzają się, że umiejętność pisania w języku obcym jest ważna, podając różnorodną motywację: „ponieważ więcej się uczę” (E1), „znajomość języków jest ważna” (E2), „jest to na egzaminie” (E3), „ta umiejętność rozszerza możliwość pracy w przyszłości” (E4). Sukces w dziedzinie umiejętności pisania uczniowie uzależniają od trzech głównych czynników – od czytania różnego rodzaju tekstów (E1, E3), znajomości słownictwa (E2, E4) i gramatyki (E2). W poszukiwaniu przyczyny, dlaczego jedni uczniowie piszą z łatwością, a innym przychodzi to trudniej, respondenci konkludowali, co następuje: „jedni mają swobodę w pisaniu, a inni się blokują” (E1), „niektórzy mają bogaty zasób słownictwa i łatwo im się pisać” (E2), „[uczniowie] może nie lubią pisać” (E3), „niektórzy uczniowie mają swobodę do mówienia, a inni do pisania” (E4). Wszyscy uczestnicy badania uznali, że umiejętności pisania można się nauczyć: „przecież wszystkiego jesteśmy w stanie się nauczyć” (E1).

Tabela 36

Postawa uczniów ekstrawertycznych wobec tworzenia wypowiedzi pisemnej w języku angielskim

Pytanie	E1				E2				E3				E4			
Ocena holistyczna	6				9				10				7			
Ocena analityczna	T	S	Z	P	T	S	Z	P	T	S	Z	P	T	S	Z	P
	2	2	1	1	4	2	2	1	4	2	2	2	3	2	1	1
Czy lubisz pisać w języku obcym?	Tak				Nie				Tak				Tak			
Jak się czujesz przed przystąpieniem do pisania?	Podekscytowany, z entuzjazmem				Zmuszony, zaniepokojony				Podekscytowany, z entuzjazmem				Brak emocji			
Czy interesujący temat ułatwia ci proces pisania?	Tak				Tak				Tak				Tak			
Czy nieinteresujący temat utrudnia ci proces pisania?	Tak				Tak				Trochę				Nieistotne			
Czego nie lubisz w procesie pisania?	Utknięcie				Utknięcie				Rozpoczynanie				Rozpoczynanie			
Co lubisz w procesie pisania?	Myślenie nad pomysłami				Zbliżanie się ku końcowi				„jak już się rozpędzę”				Zbliżanie się ku końcowi			
Czy umiejętność	Tak				Tak				Tak				Tak			

Pytanie	E1	E2	E3	E4
pisania jest ważna?				
Od czego zależy sukces w obszarze pisania?	Czytanie	Słownictwo, gramatyka	Czytanie	Słownictwo
Dlaczego jedni piszą z łatwością, a innym jest trudniej?	Swoboda w pisaniu	Zasób słownictwa	„[uczniowie] może nie lubią pisać”	Swoboda w pisaniu
Czy umiejętności pisania można się nauczyć?	Tak	Tak	Tak	Tak

Źródło: opracowanie własne.

(T – treść, S – spójność i logika, Z – zakres, P – poprawność)

Badanie pokazało (tabela 36), że uczniowie ekstrawertyczni dzielą pewne wspólne przekonania dotyczące pisania w języku obcym. Większość z nich lubi pisać w języku obcym. Wszyscy jednogłośnie twierdzą, że interesujący temat ułatwia im pisanie, a nieciekawa tematyka zwykle to utrudnia. Uczący się również zgadzają się co do tego, od czego zależy sukces w pisaniu w języku obcym – od czytania i znajomości słownictwa. Wreszcie wszyscy stwierdzają, że umiejętność pisania w języku obcym jest ważna i można się jej nauczyć.

Z analizy informacji zamieszczonych w tabeli 36 widać również różnice w postawie uczących się o cechach ekstrawersji do tworzenia wypowiedzi pisemnej w języku angielskim. Po dwoje uczniów nie lubi tego samego w procesie pisania – rozpoczynania i utknięcia na pewnym etapie pracy. Każdy uczeń lubi także inny etap procesu pisania – dla jednego to myślenie nad pomysłami, dla innego rozpędzenie się, dla dwojga zbliżanie się ku końcowi. Uczniowie przypisują łatwość w pisaniu w języku angielskim odmiennym czynnikom – swobodzie, zasobowi słownictwa czy ogólnej postawie wobec tej czynności.

Analiza informacji o uczniach, którzy uzyskali najwyższy (E3 – 10 pkt) i najniższy (E1 – 6 pkt) wynik w ocenie holistycznej, pokazuje zarówno podobieństwa, jak i różnice w ich

postawie wobec pisania w języku angielskim. Obie osoby lubią tworzyć wypowiedź pisemną i przed przystąpieniem do pisania odczuwają podekscytowanie i entuzjazm. Obu uczniom interesujący temat ułatwia proces pisania. Uczniowie E1 i E3 uważają, że umiejętność pisania w języku angielskim jest ważna i można się jej nauczyć, a także sukces w dziedzinie pisania uzależniają od czytania. Uczniowi z wyższym wynikiem (E3) nieinteresujący temat tylko trochę utrudnia pisanie, natomiast uczniowi ze słabszym wynikiem – zdecydowanie utrudnia. Osoba E3 w procesie pisania nie lubi jego rozpoczynania, a lubi moment rozpędzenia się. Uczeń E1 nie lubi utknięcia, lubi natomiast samo myślenie nad pomysłami. Uczeń E3 uważa, że trudności w pisaniu mają te osoby, które nie lubią pisać, podczas gdy uczeń E1 łatwość w pisaniu przypisuje swobodzie językowej.

6.7.1.2. Postawa wobec tworzenia wypowiedzi pisemnej w języku angielskim a neurotyzm

Wszystkie osoby charakteryzujące się neurotyzmem lubią pisać prace w języku obcym, jedna „bardziej niż w języku polskim” (N3). Mimo to przed przystąpieniem do pisania trzech uczniowie odczuwają negatywne emocje – zaniepokojenie (N1), poczucie bycia przymuszonym (N2) czy niechęć i zakłopotanie (N3). Tylko jedna osoba (N4) podchodzi do zadania z obojętnością: „ponieważ wiem, że coś napiszę”. Wszystkim piszącym tworzenie wypowiedzi zdecydowanie ułatwia fakt, że temat jest dla nich interesujący, a trojgu brak zaciekawienia tematem utrudnia pisanie: „trudniej mi ułożyć zdanie” (N3). Tylko dla jednej osoby nieatrakcyjność zagadnienia nie stanowi problemu (N4). Dwoje uczniów (N1, N2) ma kłopot z rozpoczynaniem pisania, jedna osoba (N4) najbardziej obawia się utknięcia na pewnym etapie pracy, jedna (N3) za przeszkodę uważa następujący fakt: „czasem brakuje mi słownictwa”. Uczniowie neurotyczni mają relatywnie pozytywny stosunek do procesu pisania – lubią: „wymyślanie historii” (N1), „możliwość popisania się słownictwem i wyobraźnią” (N3), „zakończenie pracy z myślą, że dobrze mi poszło” (N2) oraz „patrzenie na całokształt, jak już napisałem” (N4). Jeden uczeń (N1) uważa, że umiejętność pisania w języku obcym nie jest ważna, „bo bardziej liczy się mówienie”, troje uczniów uznaje tę umiejętność za przydatną w codziennym życiu: „ułatwia działanie w przyszłości” (N2), „[daje] możliwość dogadania się z ludźmi z zagranicy” (N3) czy „[daje] możliwość popisania z ludźmi z zagranicy” (N4). Sukces w dziedzinie pisania według uczestników zależy od talentu (N1), praktyki (N2), od „przygotowania sobie przykładowych zwrotów/słownictwa” (N3) czy od znajomości słownictwa (N4). Niektórym pisanie przychodzi z łatwością, ponieważ „mają talent” (N1)

i „więcej się uczą” (N4), a czasem „tak po prostu jest” (N2). Wszyscy udzielający wywiadu uczniowie zgodnie stwierdzili, że pisanie w języku obcym można się nauczyć: „systematyczną pracą i nauką można się wszystkiego nauczyć” (N4).

Tabela 37

Postawa uczniów neurotycznych wobec tworzenia wypowiedzi pisemnej w języku angielskim

Pytanie	N1				N2				N3				N4			
Ocena holistyczna	10				5				7				8			
Ocena analityczna	T	S	Z	P	T	S	Z	P	T	S	Z	P	T	S	Z	P
	4	2	2	2	2	1	1	1	3	2	1	1	4	1	2	1
Czy lubisz pisać w języku obcym?	Tak				Tak				Tak				Tak			
Jak się czujesz przed przystąpieniem do pisania?	Zaniepokojony				Zmuszony				Zakłopotany				Brak emocji			
Czy interesujący temat ułatwia ci proces pisania?	Tak				Tak				Tak				Tak			
Czy nieinteresujący temat utrudnia ci proces pisania?	Tak				Tak				Tak				Nie			
Czego nie lubisz w procesie pisania?	Rozpoczynanie				Rozpoczynanie				Utknięcie				Brak słownictwa			

Pytanie	N1	N2	N3	N4
Co lubisz w procesie pisania?	Myślenie nad pomysłami	Zbliżanie się ku końcowi	Popisanie się słownictwem	Patrzenie na całość
Czy umiejętność pisania jest ważna?	Nie	Tak	Tak	Tak
Od czego zależy sukces w obszarze pisania?	Talent	Praktyka	Przygotowanie zwrotów	Słownictwo
Dlaczego jedni piszą z łatwością, a innym jest trudniej?	Mają talent	„tak po prostu jest”	Brak odpowiedzi	Więcej się uczą
Czy umiejętności pisania można się nauczyć?	Tak	Tak	Tak	Tak

Źródło: opracowanie własne.

(T – treść, S – spójność i logika, Z – zakres, P – poprawność)

Jak wynika z analizy danych zamieszczonych w tabeli 37, rozkład wyników za wypowiedź pisemną między uczniami neurotycznymi był różny – od 10 pkt do 5 pkt. Choć wszyscy lubią pisać w języku angielskim, odczuwają raczej negatywne emocje przed przystąpieniem do tworzenia tekstu. Jednogłośnie zgadzają się, że umiejętności pisania w języku obcym można się nauczyć, a sukces w tej dziedzinie zależy od talentu, praktyki i zasobu słownictwa. Wszystkim uczniom interesujący temat ułatwia proces pisania, a trojgu nieciekawy temat utrudnia pisanie w języku angielskim.

W grupie uczniów o osobowości neurotycznej jedna osoba uważa, że umiejętność pisania w języku obcym nie jest ważna. Uczniowie wskazali na odmienne etapy procesu pisania, które

lubią (myślenie nad pomysłami, zbliżanie się ku końcowi, popisanie się słownictwem, patrzenie na całość) oraz których nie lubią (rozpoczynanie, utknięcie i brak słownictwa). Ponadto sukces w obszarze pisania w języku obcym przypisują innym czynnikom – talentowi, praktyce, wcześniejszemu przygotowaniu zwrotów, słownictwu. Uczniowie neurotyczni uważają, że z łatwością piszą te osoby, które mają talent i więcej się uczą.

Analiza informacji o uczniach neurotycznych, którzy uzyskali najwyższy (N1 – 10 pkt) i najniższy (N2 – 5 pkt) wynik w ocenie holistycznej, pokazuje zarówno podobieństwa, jak i różnice w ich postawie wobec pisania w języku angielskim. Obie osoby lubią pisać w języku angielskim, ale przed przystąpieniem do pisania odczuwają raczej negatywne emocje (zaniepokojenie i przymus). Obu uczniom interesujący temat ułatwia pisanie, a nieciekawy je utrudnia. Obie osoby w procesie pisania nie lubią etapu rozpoczynania, ale każda lubi inną fazę: uczeń N1 (10 pkt) – myślenie nad pomysłami, a uczeń N3 (5 pkt) – zbliżanie się ku końcowi. Uczeń, który otrzymał najwyższą liczbę punktów, uważa, że umiejętność pisania w języku angielskim nie jest ważna, podczas gdy uczeń z najniższą punktacją w tej grupie uznaje ją za istotną. Uczeń N1 sukces w dziedzinie pisania w języku angielskim przypisuje talentowi, a uczeń N2 – praktyce.

6.7.1.3. Postawa wobec tworzenia wypowiedzi pisemnej w języku angielskim a otwartość

Trzej uczniowie cechujący się otwartością (O1, O3, O4) lubią pisać w języku obcym, ponieważ mogą sprawdzić swoje umiejętności (O3) oraz „idzie mi to łatwiej niż po polsku i jest to «dobra zabawa»” (O1). Jedna osoba (O2) nie lubi tworzenia wypowiedzi pisemnych, gdyż nie zna wielu słów i ma trudności z budowaniem spójnych zdań. Odznaczający się otwartością uczestnicy badania odczuwają raczej negatywne emocje przed przystąpieniem do tworzenia wypowiedzi pisemnej – czują się przymuszeni (O1, O3), zaniepokojeni, zdenerwowani i zestresowani (O2). Tylko uczeń O4 nie odczuwa stresu i podchodzi do pisania neutralnie. Wszyscy czterej uczniowie sądzą, że interesujący temat ułatwia pisanie, ponieważ „łatwiej mi dobrać argumenty” (O1) i „łatwiej wpadniesz na więcej pomysłów” (O4), natomiast nieciekawy temat zdecydowanie pisanie utrudnia, jako że jest to dla nich irytujące (O1). Żaden z czworga uczniów w procesie pisania nie lubi jego rozpoczynania, ponieważ ciężko im zebrać myśli (O3), jedna osoba nie znajduje przyjemności w kończeniu wypowiedzi pisemnej (O2), a uczeń O1 nie toleruje uczucia przymusu. Trzej uczniowie (O1, O2, O4) lubią z kolei pisać rozwinięcie, zwłaszcza etap szukania argumentów, jeden uczeń (O1) osiąga satysfakcję, kończąc pracę, a jeden (O3) – otrzymując jej wynik. Wszyscy uczniowie uważają, że

umiejętność pisania w języku obcym jest istotna, ponieważ ułatwia komunikację (O4) i można przekazać informacje innym (O3), ale jest ona mniej ważna niż umiejętność mówienia (O1, O2). Wszyscy uczestnicy badania wskazują na znajomość słownictwa jako tę decydującą o sukcesie w dziedzinie pisania, ale dodatkowo utrzymują, że znaczące są też: etap edukacji wczesnoszkolnej, granie w gry komputerowe (O1), „otwarta głowa” i wyobrażenia (O2). Uczniowie podają różne powody trudności w opanowaniu umiejętności pisania – „nie potrafią łać wody” (O1), inni nie mają pewności co do swojej znajomości języka (O2) albo brakuje im słownictwa (O3, O4). Wszyscy uczestnicy zgadzają się, że umiejętność pisania można opanować, ale „jest to łatwe, ciężko nauczyć się wielu słówek i zasad gramatyki” (O3).

Tabela 38

Postawa uczniów otwartych wobec tworzenia wypowiedzi pisemnej w języku angielskim

Pytanie	O1				O2				O3				O4			
Ocena holistyczna	6				5				10				8			
Ocena analityczna	T	S	Z	P	T	S	Z	P	T	S	Z	P	T	S	Z	P
	2	2	1	1	2	1	1	1	4	2	2	2	4	2	1	1
Czy lubisz pisać w języku obcym?	Tak				Nie				Tak				Tak			
Jak się czujesz przed przystąpieniem do pisania?	Zmuszony				Zaniepokojony, zdenerwowany				Zmuszony				Brak emocji			
Czy interesujący temat ułatwia ci proces pisania?	Tak				Tak				Tak				Tak			
Czy nieinteresujący temat utrudnia ci proces pisania?	Tak				Tak				Tak				Tak			

Pytanie	O1	O2	O3	O4
Czego nie lubisz w procesie pisania?	Rozpoczynanie, kończenie	Rozpoczynanie, przymus	Rozpoczynanie	Rozpoczynanie
Co lubisz w procesie pisania?	Rozwinięcie	Rozwinięcie	Otrzymanie wyniku	Rozwinięcie
Czy umiejętność pisania jest ważna?	Tak	Tak	Tak	Tak
Od czego zależy sukces w obszarze pisania?	Słownictwo	Słownictwo	Słownictwo	Słownictwo
Dlaczego jedni piszą z łatwością, a innym jest trudniej?	„nie umieją łąć wody”	Brak pewności znajomości języka	Brak słownictwa	Brak słownictwa
Czy umiejętności pisania można się nauczyć?	Tak	Tak	Tak	Tak

Źródło: opracowanie własne.

(T – treść, S – spójność i logika, Z – zakres, P – poprawność)

Analiza informacji zamieszczonych w tabeli 38 wskazuje, że odpowiedzi uczniów o osobowości otwartej na doświadczenie były w wielu kwestiach bardzo podobne lub identyczne. Choć większość z nich (3) lubi pisać w języku obcym, towarzyszą im przy tym negatywne emocje. Wszystkim uczniom interesujący temat ułatwia pisanie, a nieciekawy je utrudnia. Uczniowie o cechach otwartości najbardziej nie lubią rozpoczynania pisania,

a większość lubi zbieranie argumentów i pisanie rozwinięcia. Wszyscy jednomyślnie twierdzą, że umiejętność pisania w języku angielskim jest ważna i można się jej nauczyć, a sukces w tej dziedzinie zależy głównie od znajomości słownictwa.

Jedyną istotną różnicę pomiędzy uczniami o cechach otwartości widać w ich przekonaniu dotyczącym łatwości pisania w języku angielskim. Dwoje uczniów jako źródło trudności w tworzeniu wypowiedzi pisemnej podaje brak słownictwa, jeden uczeń – brak pewności znajomości języka, a jeden – brak umiejętności pisania ogólnikowo.

Jak widać z powyższej analizy, nie ma znaczących różnic w postawie wobec tworzenia wypowiedzi pisemnej w języku angielskim pomiędzy uczniem, który otrzymał najwyższy wynik (O3 – 10 pkt), a uczniem, który uzyskał wynik najniższy (O2 – 5 pkt). Obie osoby lubią pisać w języku angielskim, ale przed przystąpieniem do pisania czują zaniepokojenie i przymus. Obu interesujący temat ułatwia proces pisania w języku angielskim, a nieciekawy je utrudnia. Obaj w procesie pisania lubią etap jego rozpoczynania. Uczniowie zgodnie twierdzą, że pisanie w języku angielskim można się nauczyć i jest to umiejętność ważna, a sukces w tym obszarze przypisują znajomości słownictwa. Różnicę pomiędzy uczniami O2 i O3 widać w pytaniu o to, co lubią w procesie pisania. Uczeń, który uzyskał 10 pkt, lubi moment otrzymania wyniku. Uczeń z niższą punktacją woli etap rozwijania pomysłów. Ponadto uczeń O3 trudności w obszarze pisania w języku angielskim wiąże z brakiem słownictwa, a osoba O2 – z ogólnym brakiem pewności znajomości języka angielskiego.

6.7.1.4. Postawa wobec tworzenia wypowiedzi pisemnej w języku angielskim a ugodowość

Dwoje uczniów odznaczających się ugodowością (U2, U3) lubi pisać w języku obcym: „rozwija to umiejętności językowe i poszerza słownictwo” (U3), jedna osoba przyznaje, że „jeśli trzeba, to napiszę” (U4), a jedna (U1) zdecydowanie nie lubi tej czynności. Dwoje uczniów (U1, U3) przed przystąpieniem do pisania czuje zaniepokojenie, zwłaszcza brakiem wiedzy (U3). Jeden uczestnik badania (U4) podchodzi do tworzenia pisania neutralnie, a jeden uzależnia swoje samopoczucie od tematu lub formy wypowiedzi: „rozprawki na ogół idą mi lepiej” (U2), ale zwykle odczuwa, że napisanie tekstu to jego obowiązek, więc nie zastanawia się nad doznaniem, tylko przystępuje do realizacji zadania. Wszystkim uczniom zainteresowanie tematem ułatwia proces pisania, gdyż szybciej przychodzą im pomysły (U2), szczególnie gdy piszą o czymś związanym z ich codziennym życiem (U3), a nieciekawe zagadnienie utrudnia im proces pisania, zwłaszcza w kwestii pomysłów (U2) i słownictwa (U1, U2). Trzej uczestnicy (U1, U3, U4) w procesie pisania najbardziej nie lubią rozpoczynania,

osoba U2 obawia się poczucia zatrzymania: „nie wiem, co dalej pisać”, a uczeń U3 niepokoi się, czy zdąży napisać tekst w przeznaczonym na to zadanie czasie. W procesie pisania uczniowie najbardziej lubią wymyślanie pomysłów i zbieranie argumentów (U1, U2, U4): „szybko układam zdania w głowie” (U2) i „mogę wyrazić to, co mam w głowie” (U4). Uczeń U3 osiąga satysfakcję, gdy kończy pisać swoją wypowiedź. Wszyscy uczestnicy zgadzają się, że umiejętność pisania w języku obcym jest ważna – może przydać się w pracy (U1, U2), pomaga rozwijać i wzbogacać słownictwo (U3) oraz porozumiewać się z innymi (U4), ale generalnie „lepiej jest umieć pisać niż nie, bo nie wiadomo, co może się zdarzyć w życiu” (U2). Sukces w dziedzinie pisania zależy od wielu czynników – od umiejętności pisania argumentów (U1), budowania zdań i znajomości słownictwa (U2), czytania (U3) czy ogólnej wiedzy o świecie (U4). Każdy uczeń zgodnie twierdzi, że łatwość pisania mają te osoby, które mają w tym kierunku predyspozycje i talent. Wszyscy zgadzają się również, że umiejętności pisania można się nauczyć, choć uczeń U3 podkreśla, co następuje: „można się nauczyć schematów pisania, ale lekkiej ręki i łatwości pisania nie”.

Tabela 39

Postawa uczniów ugodowych wobec tworzenia wypowiedzi pisemnej w języku angielskim

Pytanie	U1				U2				U3				U4			
Ocena holistyczna	5				7				4				9			
Ocena analityczna	T	S	Z	P	T	S	Z	P	T	S	Z	P	T	S	Z	P
	2	1	1	1	3	2	1	1	1	1	1	1	3	2	2	2
Czy lubisz pisać w języku obcym?	Nie				Nie				Tak				Tak			
Jak się czujesz przed przystąpieniem do pisania?	Zaniepokojony				Zaniepokojony				To mój obowiązek				Brak emocji			
Czy interesujący temat ułatwia ci proces pisania?	Tak				Tak				Tak				Tak			

Pytanie	U1	U2	U3	U4
Czy nieinteresujący temat utrudnia ci proces pisania?	Tak	Tak	Tak	Tak
Czego nie lubisz w procesie pisania?	Rozpoczynanie	Poczucie zatrzymania	Rozpoczynanie	Rozpoczynanie
Co lubisz w procesie pisania?	Wymyślanie pomysłów	Wymyślanie pomysłów	Kończenie	Wymyślanie pomysłów
Czy umiejętność pisania jest ważna?	Tak	Tak	Tak	Tak
Od czego zależy sukces w dziedzinie pisania?	Pisanie argumentów	Budowanie zdań, słownictwo	Oczytanie	Wiedza o świecie
Dlaczego jedni piszą z łatwością, a innym jest trudniej?	Talent	Talent	Talent	Talent
Czy umiejętności pisania można się nauczyć?	Tak	Tak	Tak	Tak

Źródło: opracowanie własne.

(T – treść, S – spójność i logika, Z – zakres, P – poprawność)

Analiza informacji zawartych w tabeli 39 wskazuje, że uczniowie ugodowi uważają, że umiejętność pisania w języku obcym jest istotna i można się jej nauczyć, a jej opanowanie zależy głównie od talentu. Uczniom o cechach ugodowości interesujący temat ułatwia pisanie, a nieciekawy je utrudnia.

Przegląd danych zamieszczonych w tabeli 39 pozwala zauważyć znaczące różnice w postawie dotyczącej tworzenia wypowiedzi pisemnej w języku angielskim pomiędzy uczniami o cechach ugodowości. Dwoje z nich lubi pisać w języku angielskim, a dwoje nie lubi. Ci ostatni czują się przymuszeni do procesu pisania, podczas gdy pierwsi podchodzą do tego obojętnie, ze świadomością, że jest to ich obowiązek. Uczniowie o osobowości ugodowej sukces w obszarze pisania w języku angielskim przypisują odmiennym czynnikom – pisaniu argumentów, budowaniu zdań i znajomości słownictwa, czytaniu i ogólnej wiedzy o świecie.

W postawach wobec pisania w języku obcym ucznia, który otrzymał najwyższą (U4 – 9 pkt) liczbę punktów za tworzenie wypowiedzi pisemnej w języku angielskim, a tego, który uzyskał ich najmniej (U3 – 4 pkt), widać więcej podobieństw niż różnic. Obaj lubią tworzyć wypowiedź pisemną w języku angielskim i zdają sobie sprawę, że jest to ich obowiązek. Obu interesujący temat ułatwia proces pisania, a nieciekawy je utrudnia. Zarówno uczeń U4, jak i uczeń U3 w procesie pisania najbardziej nie lubią etapu rozpoczynania. Sądzą, że umiejętność pisania w języku angielskim jest istotna i można się jej nauczyć, a sukces w tym obszarze przypisują talentowi. Jedyna rozbieżność widoczna jest w nastawieniu do ulubionej fazy procesu pisania – uczeń U3 lubi kończenie, podczas gdy uczeń U4 woli wymyślanie pomysłów.

6.7.1.5. Postawa wobec tworzenia wypowiedzi pisemnej w języku angielskim a sumienność

Troje uczniów charakteryzujących się sumiennością (S1, S3, S4) lubi pisać prace w języku obcym, ponieważ nie sprawia im to problemu (S4), jedna osoba (S3) ma do tej aktywności stosunek neutralny. Dwoje uczniów (S1, S3) do pisania przystępuje z podekscytowaniem, pozostała dwójka (S2, S4) podchodzi do niego obojętnie: „stresuje mnie to mniej niż sprawdzian” (S2). Zainteresowanie tematem ułatwia pisanie wszystkim uczniom: „mogę się wtedy łatwiej rozpisać” (S4), dla dwojga z nich (S3, S4) brak zaciekawienia zagadnieniem jest przeszkodą w tworzeniu wypowiedzi pisemnej, natomiast dla reszty (S1, S2) nie jest to szczególną przeszkodą, trudniej jest im jedynie znaleźć argumenty (S2). W procesie pisania dwoje uczestników badania (S1, S3) nie lubi jego rozpoczynania, dwoje (S3, S4) – momentu utknięcia na pewnym etapie pracy, gdy zaczyna brakować pomysłów, jedna osoba (S4) –

przymusu, a jedna (S2) – usilnego szukania argumentów. Uczniowie odznaczający się sumiennością w procesie pisania najbardziej lubią samo jego rozpoczynanie, ponieważ wywołuje to w nich ekscytację (S4); satysfakcję przynosi im również myślenie nad pomysłami (S1, S3) oraz następujący fakt: „pisząc, wiem, że piszę na dogodny temat” (S2). Wszyscy uczniowie jednomyślnie twierdzą, że umiejętność pisania w języku obcym jest istotna, ponieważ znajomość języków obcych w ogóle jest ważna (S3), uczy logicznego tworzenia zdań (S1), ułatwia komunikację (S2) i umożliwia ćwiczenie języka (S4). Sukces w dziedzinie umiejętności pisania zależy od różnorodnych czynników – od znajomości języka i schematów kompozycyjnych, pomysłów (S2), słownictwa i ogólnej wiedzy na dany temat (S4); od tego, „żeby kleiła się dana rzecz” (S1), oraz od bycia humanistą (S3). Tworzenie wypowiedzi pisemnej z łatwością przychodzi tym osobom, które mają do umiejętności pisania predyspozycje (S1) czy powołanie (S3) oraz ich znajomość języka obcego jest na wysokim poziomie (S3). Trudność w pisaniu mają natomiast te osoby, którym „nie pasuje temat, może brakować im kreatywności czy pomysłu” (S2). Wszyscy uczniowie zgodnie uważają, że umiejętności pisania można się nauczyć, jeśli „dużo się ćwiczy i przykłada do tego” (S1).

Tabela 40

Postawa uczniów sumiennych wobec tworzenia wypowiedzi pisemnej w języku angielskim

Pytanie	S1				S2				S3				S4			
Ocena holistyczna	9				8				10				8			
Ocena analityczna	T	S	Z	P	T	S	Z	P	T	S	Z	P	T	Z	S	P
	4	2	1	2	4	2	1	1	4	2	2	2	4	2	1	1
Czy lubisz pisać w języku obcym?	Tak				Tak				Ani tak, ani nie				Tak			
Jak się czujesz przed przystąpieniem do pisania?	Podekscytowany				Brak emocji				Podekscytowany				Brak emocji			
Czy interesujący	Tak				Tak				Tak				Tak			

Pytanie	S1	S2	S3	S4
temat ułatwia ci proces pisania?				
Czy nieinteresujący temat utrudnia ci proces pisania?	Nie	Tak	Tak	Nie
Czego nie lubisz w procesie pisania?	Rozpoczynanie	Szukanie argumentów	Rozpoczynanie	Utknięcie
Co lubisz w procesie pisania?	Wymyślanie pomysłów	Tematyka	Wymyślanie pomysłów	Rozpoczynanie
Czy umiejętność pisania jest ważna?	Tak	Tak	Tak	Tak
Od czego zależy sukces w obszarze pisania?	Znajomość języka i schematów kompozycyjnych	„Żeby się kleiło”	Bycie humanistą	Słownictwo i wiedza o świecie
Dlaczego jedni piszą z łatwością, a innym jest trudniej?	Predyspozycje	Brak pomysłów	Powołanie	Znajomość języka
Czy umiejętności pisania można się nauczyć?	Tak	Tak	Tak	Tak

Źródło: opracowanie własne.

(T – treść, S – spójność i logika, Z – zakres, P – poprawność)

Z analizy danych zamieszczonych w tabeli 40 widać, że większość uczniów sumiennych lubi pisać. Wszystkim interesujący temat ułatwia proces pisania w języku angielskim. Wszyscy zgadzają się, że umiejętność pisania w języku obcym jest istotna, a jej opanowanie zależy od predyspozycji, powołania czy znajomości języka w ogóle. Wszyscy też twierdzą, że można się jej nauczyć.

Analiza informacji zawartych w tabeli 40 pozwala dostrzec różnice w postawie wobec tworzenia wypowiedzi pisemnej w języku angielskim wśród uczniów o osobowości sumiennej. Dwie osoby podchodzą do tej czynności z podekscytowaniem, dwie – z obojętnością. Nieinteresujący temat utrudnia proces pisania w języku obcym tylko dwojgu uczniów. Osoby sumienne wskazują na inne etapy pisania, które lubią (wymyślanie pomysłów, tematyka, rozpoczynanie) i których nie lubią (rozpoczynanie, szukanie argumentów, utknięcie). Uczniowie o cechach sumienności sukces w obszarze pisania przypisują innym czynnikom – znajomości języka i schematów kompozycyjnych, byciu humanistą, słownictwu i wiedzy o świecie.

Przeгляд informacji uwzględnionych w tabeli 40 nie pozwala na wskazanie istotnych podobieństw ani różnic pomiędzy tymi uczniami o osobowości sumiennej, którzy uzyskali najwyższy czy najniższy wynik za wypowiedź pisemną, ponieważ wyniki w tej grupie rozkładały się równomiernie – w przedziale od 8 pkt do 10 pkt. Nieznaczne odmienności widać jedynie w zakresie emocji przed przystąpieniem do pisania. Uczeń S3 (10 pkt) czuje się podekscytowany, a uczniowie S2 i S4 (8 pkt) nie odczuwają żadnych emocji.

6.7.2. Pisanie wstępne a osobowość ucznia

6.7.2.1. Pisanie wstępne a ekstrawersja

Uczniowie o osobowości ekstrawertycznej przed przystąpieniem do pisania mają ogólny zarys tego, co i jak napisać (E1, E3, E4), ponieważ „wtedy łatwiej mi ruszyć dalej” (E1), „piszę spontanicznie, ale zawsze wiem mniej więcej o czym chcę pisać” (E1). Uczeń E2 lubi gromadzić pomysły, pracując w parach/grupach; tłumaczy to następująco: „pisanie samo w sobie jest nudne, więc chociaż wtedy mogę porozmawiać z kolegami; poza tym, rozmawiając z innymi, robię notatki i wykorzystuję je przy pisaniu mojej pracy”. Uczący się zwykle (E1, E3, E4) zapisują sugestie w języku ojczystym. Uczniowie ekstrawertyczni różnie tłumaczą swoje posługiwanie się językiem ojczystym: „w języku polskim myślę i piszę szybciej, więc

mam potem więcej czasu na napisanie całej pracy” (E1), „dziwnie jest rozmawiać z kolegą po angielsku” (E3) czy „najpierw wypisuję sobie wszystko, co mi przychodzi do głowy po polsku, bo tak jest mi łatwiej; przecież na co dzień wszystko robię po polsku” (E4). U jednej osoby (E2) pomysły pojawiają się podczas pisania: „nie zastanawiam się wcześniej, po prostu piszę, zawsze coś mi przyjdzie do głowy”. Żadna z badanych osób nie przygotowuje z góry planu wypowiedzi – do procesu pisania podchodzą zgodnie ze swoją naturą: spontanicznie i impulsywnie: „po co pisać plan, to tylko ok. 100 słów, więcej czasu mi zajmie myślenie nad tym, co napisać niż samo pisanie” (E2). Jedna osoba (E1) wspomniała, że zamysł kompozycyjny (podział na wstęp, rozwinięcie i zakończenie) pojawia się u niej w trakcie pisania: „nie myślę o tym, jak napisać, a co napisać; po skończeniu czytam całą pracę i wtedy decyduję, gdzie zaczyna się i kończy jakaś część; zaznaczam to potem w tekście, żeby egzaminator to widział”.

Tabela 41

Pisanie wstępne a ekstrawersja

Pytanie	E1				E2				E3				E4			
Ocena holistyczna	6				9				10				7			
Ocena analityczna	T	S	Z	P	T	S	Z	P	T	S	Z	P	T	S	Z	P
	2	2	1	1	4	2	2	1	4	2	2	2	3	2	1	1
Zanim przystąpię do pisania	– nie tworzę planu wypowiedzi – zapisuję pomysły w języku ojczystym – mam ogólny zarys, co napisać – zamysł kompozycyjny pojawia się w trakcie pisania				– nie tworzę planu wypowiedzi – lubię gromadzić pomysły, pracując w parach/grupach – pomysły pojawiają się w trakcie pisania – mam ogólny zarys, co napisać				– nie tworzę planu wypowiedzi – zapisuję pomysły w języku ojczystym – mam ogólny zarys, co napisać				– nie tworzę planu wypowiedzi – zapisuję pomysły w języku ojczystym – mam ogólny zarys, co napisać			

Źródło: opracowanie własne.

(T – treść, S – spójność i logika, Z – zakres, P – poprawność)

Jak wynika z analizy danych zamieszczonych w tabeli 41, żaden z uczniów o osobowości ekstrawertycznej nie tworzy planu wypowiedzi, ale przed przystąpieniem do pisania mają oni ogólny zarys tego, co chcą napisać. Większość swoje pomysły gromadzi i zapisuje w języku ojczystym.

Analiza informacji zawartych w tabeli 41 pozwala wyodrębnić różnice w pierwszym etapie procesu pisania w języku angielskim pomiędzy uczniami o cechach ekstrawersji. Tylko jeden uczeń przyznaje, że lubi gromadzić pomysły, pracując w parach/grupach, ale też wskazuje, że pomysły pojawiają się u niego podczas pisania. Jedna osoba mówi o tym, że zamysł kompozycyjny wyłania się podczas tworzenia wypowiedzi pisemnej.

Analizując dane zgromadzone w tabeli 41, można stwierdzić, że w przypadku etapu pisania wstępnego widać więcej cech wspólnych pomiędzy uczniami o osobowości ekstrawertycznej z najwyższą (E3 – 10 pkt) i najniższą (E1 – 6 pkt) liczbą punktów. Żadna z tych osób nie tworzy planu wypowiedzi, ale obie mają ogólny zarys tego, co chcą napisać. Obie również zapisują pomysły w języku ojczystym. Uczeń E1 dodatkowo podkreśla, że zamysł kompozycyjny pojawia się w trakcie tworzenia wypowiedzi pisemnej w języku angielskim.

6.7.2.2. Pisanie wstępne a neurotyzm

Z odpowiedzi uczniów o osobowości neurotycznej nie wyłania się jednolity obraz ich podejścia do fazy wstępnej procesu pisania, choć można w nim znaleźć punkty stykowe. Dwoje uczniów (N1, N3) tworzy plan wypowiedzi przed przystąpieniem do pisania: „ułatwia mi to pisanie; nie stresuję się potem, czy wiem, co mam dalej napisać; mój plan jest bardzo ogólny, to tylko luźne pomysły do każdej «kropki»” (N1). Uczeń N3 ma przed przystąpieniem do pisania swobodny zarys tego, co chce napisać, ale zawsze notuje wszystkie myśli przed rozpoczęciem tworzenia wypowiedzi pisemnej: „boję się, że coś mi uleci i potem na egzaminie czas zajmie mi samo wymyślanie argumentów”. Obie osoby zbierają i wypisują pomysły w języku docelowym: „zapisywanie po polsku i potem tłumaczenie tego na angielski nie ma sensu; po pierwsze, to strata czasu, a po drugie, staram się od razu przestawić na myślenie po angielsku, to bardziej naturalne” (N1). Istotność ram czasowych wspomina również uczeń N2, który zawsze najpierw zakłada czas przeznaczony na pisanie: „boję się, że się z czymś nie wyrobię na lekcji, czy potem na egzaminie”. Dwoje uczniów o osobowości neurotycznej (N2, N4) nigdy nie tworzy planu wypowiedzi, a pomysły i zarys kompozycyjny wypowiedzi pojawiają się u nich podczas pisania.

Tabela 42*Pisanie wstępne a neurotyzm*

Pytanie	N1				N2				N3				N4			
Ocena holistyczna	10				5				7				8			
Ocena analityczna	T	S	Z	P	T	S	Z	P	T	S	Z	P	T	S	Z	P
	4	2	2	2	2	1	1	1	3	2	1	1	4	1	2	1
Zanim przystąpię do pisania	– tworzę plan wypowiedzi – wypisuję pomysły w języku docelowym				– wypisuję pomysły w języku docelowym – zakładam czas przeznaczony na pisanie – nie tworzę planu wypowiedzi – zarys kompozycyjny pojawia się podczas pisania				– tworzę plan wypowiedzi – mam ogólny zarys tego, co chcę napisać – wypisuję pomysły w języku docelowym				– wypisuję pomysły w języku docelowym – nie tworzę planu wypowiedzi – zarys kompozycyjny pojawia się podczas pisania			

Źródło: opracowanie własne.

(T – treść, S – spójność i logika, Z – zakres, P – poprawność)

Jak pokazuje analiza danych zamieszczonych w tabeli 42, jedynym podobieństwem między uczniami o osobowości neurotycznej jest fakt, że pomysły gromadzą i zapisują w języku docelowym. Poza tym dwoje z nich tworzy plan wypowiedzi, a dwoje go nie tworzy. U dwojga uczniów zamysł kompozycyjny pojawia się w trakcie pisania. Jedna osoba zakłada czas przeznaczony na napisanie wypowiedzi, a jeden uczeń przed przystąpieniem do pisania ma ogólny zarys tego, co chce napisać.

Analiza informacji zawartych w tabeli 42 pozwala dostrzec różnice na etapie pisania wstępnego pomiędzy uczniem z najwyższą (N1 – 10 pkt) i najniższą (N2 – 5 pkt) liczbą punktów otrzymanych za wypowiedź pisemną w języku angielskim. Uczeń, który otrzymał więcej punktów, tworzy plan wypowiedzi, podczas gdy uczeń N2 nie przygotowuje go, a zarys

kompozycyjny pojawia się w trakcie pisania. Osoba z niższą punktacją zakłada za to czas przeznaczony na pisanie wypowiedzi w języku angielskim.

6.7.2.3. Pisanie wstępne a otwartość

Troje uczniów (O1, O3, O4) zadeklarowało, że nigdy nie tworzy planu wypowiedzi, u wszystkich zaś (O1, O2, O3, O4) pomysły i zamysł kompozycyjny pojawiają się w trakcie pisania. Uczeń O4 określił swoją postawę jako improwizującą: „nie ma sensu zastanawiać się na zapas nad tym, co napiszę; tematy na podstawie są tak banalnie proste, że wystarczy przeczytać początek, który jest w arkuszu egzaminacyjnym zawsze podany i dalej pisanie idzie samo”. Uczeń O3 również nawiązał do tematyki zagadnień egzaminacyjnych, wyjaśniając, dlaczego nie sporządza planu: „znam słownictwo z każdego działu, znam też gramatykę, więc nie ma opcji, żebym nie napisał takiej pracy”. Osoba O2 natomiast podkreśla, co następuje: „oglądam filmy po angielsku, gram w gry komputerowe, rozmawiam z ludźmi z całego świata, mam więc dużą wiedzę o świecie”. Tylko jedna osoba (O1) wskazała, że tworzy zawczasu plan wypowiedzi: „zanotowanie tego, co mam napisać w każdej «kropce», pomaga mi się skupić i zmniejsza stres; nie zawsze wykorzystuję wszystkie pomysły, ale sam fakt, że je mam, uspokaja mnie i pozwala skoncentrować się na zadaniu”. Pojawiające się w trakcie pisania pomysły zapisuje w języku ojczystym: „jestem wzrokowcem i piszę słowo po polsku, a potem przypominam sobie, gdzie to słowo było w książce, jak uczyłam się do kartkówek ze słówek”.

Tabela 43

Pisanie wstępne a otwartość

Pytanie	O1				O2				O3				O4			
Ocena holistyczna	6				5				10				8			
Ocena analityczna	T	S	Z	P	T	S	Z	P	T	S	Z	P	T	S	Z	P
	2	2	1	1	2	1	1	1	4	2	2	2	4	2	1	1
Zanim przystąpię do pisania	– nie tworzę planu wypowiedzi – pomysły pojawiają się				– pomysły pojawiają się w trakcie pisania				– nie tworzę planu wypowiedzi – pomysły pojawiają się				– nie tworzę planu wypowiedzi – pomysły pojawiają się			

Pytanie	O1	O2	O3	O4
	w trakcie pisania – pomysły zapisuję w języku ojczystym	– tworzę plan wypowiedzi	w trakcie pisania	w trakcie pisania

Źródło: opracowanie własne.

(T – treść, S – spójność i logika, Z – zakres, P – poprawność)

Na podstawie wyników zamieszczonych w tabeli 43 można wskazać, że uczniów otwartych łączy to, że u wszystkich z nich pomysły pojawiają się w trakcie pisania. Troje uczniów nie tworzy planu wypowiedzi, jeden wcześniej go przygotowuje. Jeden uczeń pomysły zapisuje w języku ojczystym.

Z analizy informacji zawartych w tabeli 43 wynika, że nie ma żadnej różnicy na etapie pisania wstępnego pomiędzy osobą, która zdobyła najwyższy (O3 – 10 pkt) wynik, a tą, która uzyskała najniższy (O2 – 5 pkt). Żadna z nich nie tworzy planu wypowiedzi, a pomysły pojawiają się u nich podczas pisania.

6.7.2.4. Pisanie wstępne a ugodowość

Uczniowie o osobowości ugodowej generalnie nie tworzą planu wypowiedzi, ale przed przystąpieniem do jej pisania mają ogólny zarys tego, co i jak napisać (U2, U4). Osoba U2 wyjaśnia: „najpierw dokładnie czytam temat, żeby zrozumieć, do kogo i o czym mam napisać; potem patrzę na poszczególne «kropki»; nie piszę pracy na brudno, ale obok każdej «kropki» notuję chociaż jedną myśl; potem dopiero zaczynam pisać”. Ci sami uczniowie lubią gromadzić pomysły, pracując w parach/grupach. Uczeń U4 mówi: „zawsze co dwie głowy, to nie jedna; mogę z kolegą wymienić się pomysłami, pytam też zawsze, jakiego czasu użyć, bo z gramatyki jestem słaby”. Wszyscy uczniowie (U1, U2, U3, U4) wskazują, że pomysły i zamysł kompozycyjny pojawiają się u nich w trakcie pisania. Pomysły zapisują w języku docelowym (U2, U3), gdyż „na egzaminie jest i tak mało czasu na zrobienie wszystkiego; gdybym jeszcze zapisywał wszystko po polsku i potem tłumaczył na angielski, to zajęłoby mi to dwa razy tyle i nie wyrobiłbym się ze wszystkimi zadaniami” (U3). Uczeń U1 dobitnie podsumowuje ten etap tworzenia wypowiedzi pisemnej: „angielski to nie to, co polski; nie trzeba wymyślać żadnej

tezy, nie muszę odwoływać się do lektur, których i tak nie znam, więc napisać pracę z angielskiego to żadna filozofia; siadam, czytam polecenie i piszę; jaki to problem wymyślić 80 słów na temat, który zazwyczaj jest banalny?''.

Tabela 44

Pisanie wstępne a ugodowość

Pytanie	U1				U2				U3				U4			
Ocena holistyczna	5				7				4				9			
Ocena analityczna	T	S	Z	P	T	S	Z	P	T	S	Z	P	T	S	Z	P
	2	1	1	1	3	2	1	1	1	1	1	1	3	2	2	2
Zanim przystąpię do pisania	– nie tworzę planu wypowiedzi – pomysły i zamysł kompozycyjny pojawiają się w trakcie pisania				– nie tworzę planu wypowiedzi – mam ogólny zarys tego, co napisać – lubię gromadzić pomysły, pracując w parach/grupach – pomysły i zamysł kompozycyjny pojawiają się w trakcie pisania – pomysły zapisuję w języku docelowym				– nie tworzę planu wypowiedzi – pomysły i zamysł kompozycyjny pojawiają się w trakcie pisania – pomysły zapisuję w języku docelowym				– nie tworzę planu wypowiedzi – mam ogólny zarys tego, co napisać – lubię gromadzić pomysły, pracując w parach/grupach – pomysły i zamysł kompozycyjny pojawiają się w trakcie pisania			

Źródło: opracowanie własne.

(T – treść, S – spójność i logika, Z – zakres, P – poprawność)

Jak wynika z analizy danych zamieszczonych w tabeli 44, żaden z uczniów o osobowości ugodowej nie tworzy planu wypowiedzi, a u wszystkich pomysły i zamysł kompozycyjny pojawiają się w trakcie pisania. Dwoje z uczących się lubi gromadzić pomysły, pracując z rówieśnikami. Te same osoby przed przystąpieniem do pisania w języku obcym mają ogólny zarys tego, co napisać.

Analiza informacji zawartych w tabeli 44 pozwala stwierdzić, że uczeń o osobowości ugodowej, który otrzymał najwyższą liczbę punktów (U4 – 9 pkt), większe znaczenie przypisuje etapowi pisania wstępnego. Choć nie tworzy planu wypowiedzi pisemnej w języku angielskim, a pomysły i zamysł kompozycyjny pojawiają się w trakcie pisania, ma ogólny zarys tego, co chce napisać. Nowe idee lubi gromadzić, pracując z rówieśnikami. Uczeń ugodowy, który otrzymał najniższą liczbę punktów (U2 – 4 pkt), nie tworzy wypowiedzi, a pojawiające się w trakcie pisania pomysły zapisuje w języku docelowym.

6.7.2.5. Pisanie wstępne a sumienność

Wszyscy uczniowie odznaczający się sumiennością (S1, S2, S3, S4) przed przystąpieniem do pracy tworzą plan wypowiedzi. Takie postępowanie motywują w różny sposób – jest to dla nich forma zmniejszenia stresu (S1), typowe dla nich postępowanie (S2) czy narzędzie kontroli czasu (S4). Uczeń S3 wyjaśnia, że tak nauczył się pisać w szkole podstawowej, kiedy przygotowywał się do egzaminu ósmoklasisty, i „skoro to działa, to po co to zmieniać”. Uczeń S4 wspomina, że zawsze zakłada czas przeznaczony na pisanie: „w końcu jestem uczniem klasy matematycznej, więc wszystko zamieniam na liczby; arkusz egzaminacyjny dzielę sobie na części i myślę, ile czasu potrzebuję na zrobienie każdej; a na lekcji staram się napisać wypracowanie w takim czasie, jaki sobie wyliczyłem, że będzie mi potrzebny na maturze”. Dwoje uczniów (S1, S3) lubi gromadzić pomysły, pracując z rówieśnikami, choć traktują ten etap raczej jako okazję do ćwiczenia umiejętności mówienia w języku obcym niż fazę pisania wstępnego (S1). Uczeń S2 pomysły notuje w języku polskim: „stresuje się, gdy brakuje mi argumentów, wtedy zatrzymuję się w miejscu i trudno mi potem pisać dalej; wolę więc zapisać sobie kilka słów czy zdań i wtedy czuję się bezpiecznie”. U trojga uczniów pomysły (S1, S2, S4) i zamysł kompozycyjny (S1, S2, S4) pojawiają się również w trakcie pisania. Osoba S4 wyjaśnia: „to, że mam plan, nie znaczy, że ściśle się go trzymam; to tylko taki szkielet, dobrze, że jest, ale wcale nie jest ostateczny; jeżeli przyjdzie mi do głowy jakiś inny, fajny pomysł, zawsze go używam”.

Tabela 45*Pisanie wstępne a sumienność*

Pytanie	S1				S2				S3				S4			
Ocena holistyczna	9				8				10				8			
Ocena analityczna	T	S	Z	P	T	S	Z	P	T	S	Z	P	T	S	Z	P
	4	2	1	2	4	2	1	1	4	2	2	2	4	2	1	1
Zanim przystąpię do pisania	– tworzę plan wypowiedzi – lubię gromadzić pomysły, pracując w parach/grupach – pomysły i zamysł kompozycyjny pojawiają się w trakcie pisania				tworzę plan wypowiedzi				– tworzę plan wypowiedzi – lubię gromadzić pomysły, pracując w parach/grupach – pomysły i zamysł kompozycyjny pojawiają się w trakcie pisania				– tworzę plan wypowiedzi – zakładam czas przeznaczony na pisanie – pomysły i zamysł kompozycyjny pojawiają się w trakcie pisania			

Źródło: opracowanie własne.

(T – treść, S – spójność i logika, Z – zakres, P – poprawność)

Jak wynika z analizy danych zamieszczonych w tabeli 45, wszyscy uczniowie o osobowości sumiennej tworzą plan wypowiedzi. U trojga z nich o cechach sumienności pomysły i zamysł kompozycyjny pojawiają się w trakcie pisania. Dwoje lubi gromadzić pomysły, pracując z rówieśnikami. Jedna osoba zakłada czas przeznaczony na pisanie w języku angielskim.

Analiza informacji zawartych w tabeli 45 pozwala zauważyć, że nie widać istotnych różnic pomiędzy uczniami z najwyższym (S3 – 10 pkt) i najniższym (S2, S4 – 8 pkt) wynikiem za tworzenie wypowiedzi pisemnej w języku angielskim (rozbieżność w punktacji nie jest duża). Wszystkie trzy osoby tworzą plan wypowiedzi. Ponadto uczniowie S3 i S4 wskazują, że pomysły i zamysł kompozycyjny pojawiają się u nich w trakcie pisania. Co więcej, osoba S4 zakłada czas przeznaczony na tworzenie wypowiedzi pisemnej w języku angielskim. Z analizy danych wynika, że najmniej uwagi etapowi wstępnemu poświęca uczeń S2.

6.7.3. Tworzenie szkicu i sprawdzanie/poprawianie a osobowość

6.7.3.1. Tworzenie szkicu i sprawdzanie/poprawianie a ekstrawersja

Dwoje uczestników zadeklarowało, że podczas pisania konsultują się z rówieśnikami i/lub nauczycielem, aby upewnić się, czy ich pomysły są trafne. Dla ucznia E1 jest to istotne, ponieważ „koledzy pomagają mi w zasadzie tylko wtedy, kiedy gdzieś utknę, kiedy mam blokadę i nie wiem, co pisać dalej”. Uczeń E2 ceni natomiast wsparcie nauczyciela: „pytam panią, czy to, co piszę, wystarczy, żeby dostać maksymalne punkty za treść; pani jest egzaminatorem i dzięki temu ja się uczę, jak najlepiej napisać egzamin”. Pozostali objęci badaniem uczniowie o osobowości ekstrawertycznej (E3, E4) nie potrzebują rad od pozostałych uczestników procesu edukacyjnego: „na egzaminie nikt mi przecież nie pomoże, jestem zdany sam na siebie, więc jaki jest sens konsultowania się z kolegami” (E3). Troje uczniów (E1, E3, E4) tekst pisze w porządku chronologicznym, zgodnie z kolejnymi krokami polecenia: „tak jest prościej; polecenia są przecież logiczne, jedno wynika z drugiego, więc po co kombinować i zmieniać to, co jest już dobre” (E4). Jedna osoba (E2) nie trzyma się kolejności elementów polecenia: „zawszę piszę tak, jak mi pasuje; wiem, że może to utrudniać pracę tym, co sprawdzają, ale mam w głowie jakąś koncepcję i ją realizuję”. Uczniowie ekstrawertyczni zdecydowanie wolą polecenia, które są jednoznaczne i konkretne (E2, E4) oraz jasno określają cel wypowiedzi (E1, E3). Pozwala im to skupić się na przekazaniu ustalonych informacji, „mimo że nie mogę dać się ponieść kreatywności” (E4). Wszyscy uczestnicy jednoznacznie zgodzili się, że podany na egzaminie limit słów utrudnia im pisanie, głównie dlatego, że muszą się wtedy skupić na suchym przekazywaniu informacji i „gdzieś znika możliwość popisania się słownictwem czy gramatyką” (E1) oraz „zawsze piszę za dużo i potem kreślę; nie wiem, które zdania skreślić, i często potem pani zabiera mi punkty za spójność i logikę, bo usunąłem jakieś zdania i potem brakuje połączenia pomiędzy różnymi fragmentami” (E3). Ten fakt bywa dla ekstrawertyków frustrujący, ponieważ w pisaniu ważne jest dla nich dążenie do oryginalności (E1). Ponadto istotne są dla nich: zamysł kompozycyjny (E1), przekazanie wszystkich informacji (E1, E2, E3, E4), wywołanie wrażenia na odbiorcy (E3), zaimponowanie bogatą leksyką (E3) oraz zawężenie tematu (E4). To ostatnie związane jest dla ucznia E4 z podanym limitem słów. Podczas pisania wszystkim ekstrawertycznym uczestnikom badania niezbędne są cisza i spokój: „choć najbardziej lubię ćwiczenia, gdzie mogę pracować z kolegami, do pisania potrzebna jest mi cisza” (E3). Trzy osoby (E1, E3, E4) wypowiedź piszą od razu w języku angielskim, jedna natomiast (E2) pierwszą, najbardziej ogólną, wersję tworzy

w języku polskim: „nie jestem zbyt dobry z angielskiego i łatwiej mi postarać się przetłumaczyć to, co mam po polsku, niż od razu pisać po angielsku; wtedy bym chyba nie ciekawego nie napisał...”. Podczas pisania dwie osoby (E2, E3) korzystają ze słownika, jedna (E1) – z podręcznika do gramatyki, dwie (E1, E2) – z pomocy rówieśników. Jedna osoba (E4) nie posiłkuje się żadnymi źródłami, uzasadniając to ponownie wymogami egzaminacyjnymi.

Tabela 46

Tworzenie szkicu i poprawianie/sprawdzanie a ekstrawersja

Pytanie	E1				E2				E3				E4			
Ocena holistyczna	6				9				10				7			
Ocena analityczna	T	S	Z	P	T	S	Z	P	T	S	Z	P	T	Z	S	P
	2	2	1	1	4	2	2	1	4	2	2	2	3	2	1	1
Podczas pisania konsultuję się z innymi	Tak				Tak				Nie				Nie			
Piszę w porządku chronologicznym	Tak				Nie				Tak				Tak			
Wolę polecenia	jasno określające cel wypowiedzi				jednoznaczne i konkretne				jasno określające cel wypowiedzi				jednoznaczne i konkretne			
Limit słów	utrudnia pisanie				utrudnia pisanie				utrudnia pisanie				utrudnia pisanie			
Gdy piszę, istotne jest dla mnie	przekazanie informacji				przekazanie informacji				przekazanie informacji				przekazanie informacji			
Warunki pisania	cisza i spokój				cisza i spokój				cisza i spokój				cisza i spokój			
Piszę	w języku angielskim				brak informacji				w języku angielskim				w języku angielskim			
Podczas pisania korzystam	– z podręcznika do gramatyki – z pomocy rówieśników				– ze słownika – z pomocy rówieśników				ze słownika				nie korzystam z żadnych źródeł			

Źródło: opracowanie własne.

(T – treść, S – spójność i logika, Z – zakres, P – poprawność)

Jak wynika z analizy danych przedstawionych w tabeli 46, wszyscy uczniowie o osobowości ekstrawertycznej wołają polecenia, które są konkretne i jasno określają cel wypowiedzi, oraz wszyscy skupiają się przede wszystkim na przekazaniu wymaganych w poleceniu informacji. Uczniom ekstrawertycznym najlepiej pracuje się w ciszy i spokoju. Osoby o cechach ekstrawersji wypowiedź pisemną tworzą od razu w języku angielskim. Dwoje uczniów o osobowości ekstrawertycznej, pisząc wypowiedź w języku angielskim, konsultuje się z innymi. Jedna osoba pracy nie pisze w porządku chronologicznym, pozostali uczniowie trzymają się kolejności zadania. Trzy osoby podczas pracy korzystają z różnych źródeł wiedzy: słownika, podręcznika do gramatyki czy informacji otrzymanych od rówieśników.

Analizując dane zamieszczone w tabeli 46, można stwierdzić, że uczniowie z najwyższą (E3 – 10 pkt) i najniższą (E1 – 6 pkt) liczbą punktów w niemal identyczny sposób realizują etap tworzenia szkicu i sprawdzania. Obie osoby piszą w porządku chronologicznym, skupiając się na przekazaniu informacji. Wymagany w poleceniu limit słów utrudnia im pisanie. Najlepiej pracuje im się w ciszy i spokoju. Wypowiedź piszą od razu w języku docelowym i podczas pisania korzystają z różnych źródeł. Jedyną różnicą między nimi jest fakt, że uczeń E1 w trakcie pisania korzysta z pomocy innych, podczas gdy osoba E3 polega na własnych umiejętnościach.

6.7.3.2. Tworzenie szkicu i sprawdzanie/poprawianie a neurotyzm

Podczas pisania uczniowie o osobowości neurotycznej zwykle nie konsultują się z rówieśnikami ani nauczycielem, aby upewnić się, czy ich pomysły są trafne (N1, N2, N3). Uzasadniają to następująco: „wybija mnie to z rytmu; jak zaczynam pisać, skupiam się już tylko na zadaniu” (N2), „wolę pracować sam, wtedy najlepiej mi się coś robi” (N4). Jedna osoba (N1) prosi o wsparcie innych uczniów i nauczyciela: „stresuję się, że to, co chcę napisać, nie jest wystarczającym rozwinięciem «kropek», i wolę się upewnić, kiedy mogę, żeby potem dostać więcej punktów i lepszą ocenę”. Wszyscy uczestnicy piszą swoją wypowiedź zgodnie z kolejnymi krokami polecenia i wszystkim podany limit słów ułatwia proces pisania. Instrukcje do zadania na tworzenie wypowiedzi pisemnej na egzaminie z języka angielskiego na poziomie podstawowym są „zawsze bardzo sensowne; wydaje mi się, że są one przemyślane, żeby móc sprawdzić różne nasze umiejętności, ale też kolejność informacji jest logiczna, jak np. podaję okoliczności jakiegoś zdarzenia, to potem naturalne jest, że będę o nim opowiadał” (N1). Limit słów z kolei „jest dla mnie ogromną pomocą; wiem, ile mogę napisać minimalnie i maksymalnie” (N1) oraz „mniej się stresuje, jeśli wiem, ile słów mam napisać; to jest jakaś rama i staram się jej trzymać” (N2). Uczniom o osobowości neurotycznej najłatwiej realizować

polecenia, które są jednoznaczne i konkretne (N1, N2), jasno określają cel wypowiedzi (N2, N4) oraz są związane z ich osobistymi przeżyciami (N3). Wyraźnie sprecyzowane zadania pozytywnie wpływają u nich na obniżenie poziomu stresu: „polecenia, w których nie muszę nic specjalnego wymyślać, są łatwiejsze, zwłaszcza jeżeli dotyczą typowych tematów; trudno mi pisać o czymś, czego nie znam, zwłaszcza że nie czytam książek i nie mam bogatej wyobraźni” (N4), „jestem informatykiem i lubię konkrety; jeżeli mam informację «opisz», «poproś», «zapytaj», to wiem, co mam robić; dobrze, że na angielskim nie ma tematów typu «wyobraź sobie» itp.” (N4). Tylko uczeń N3 preferuje polecenia o wysokim stopniu ogólności: „liczba słów i tak mnie ogranicza, więc nieważne, jakie jest zadanie, i tak nie mogę się rozpisać, żeby potem nie stracić punktów”. Wszyscy uczestnicy w tej grupie zakomunikowali, że podczas procesu tworzenia wypowiedzi pisemnej potrzebują ciszy i spokoju: „zdecydowanie wolę pisać w domu; e klasie trudniej jest mi się skupić, bo ciągle ktoś o coś pyta i to mnie dekoncentruje; dobrze, że na egzaminie nie można się odzywać” (N1). Wszyscy uczniowie o osobowości neurotycznej piszą pracę od razu w języku angielskim: „nie rozumiem w ogóle, po co pisać najpierw po polsku; przecież zajmuje to dwa razy więcej czasu, więc mogłoby skończyć się tak, że nie wyrobię się potem z pisaniem pracy na czysto” (N2). Podczas tworzenia wypowiedzi pisemnej troje uczniów (N2, N3, N4) korzysta ze słownika online, jedna osoba (N3) – z wcześniej przygotowanych notatek, a jedna (N1) – z pomocy rówieśników i nauczyciela. W procesie pisania dla uczniów o tendencjach neurotycznych najważniejsze jest dążenie do oryginalności (N1, N2, N3): „mam nadzieję, że moja praca zwróci uwagę czytającego i dzięki temu będę miał przewagę potem przy ocenianiu” (N2). Uczniowie starają się też pogłębiać argumenty (N1, N4) w trosce o to, żeby rozwinąć wszystkie elementy polecenia: „z tyłu głowy mam zawsze to, że muszę napisać trzy rzeczy do każdej «kropki»” (N1). Dla jednej osoby ważny jest zamysł kompozycyjny (N3), przekazanie wszystkich informacji (N2), wywołanie wrażenia u odbiorcy (N3) oraz zawężenie tematu (N2), tak aby przekazać wszystkie składowe polecenia, ale jednocześnie nie przekroczyć limitu słów.

Tabela 47*Tworzenie szkicu i poprawianie/sprawdzanie a neurotyzm*

Pytanie	N1				N2				N3				N4			
Ocena holistyczna	10				5				7				8			
Ocena analityczna	T	S	Z	P	T	S	Z	P	T	S	Z	P	T	S	Z	P
	4	2	2	2	2	1	1	1	3	2	1	1	4	1	2	1
Podczas pisania konsultuję się z innymi	Nie				Nie				Nie				Tak			
Piszę w porządku chronologicznym	Tak				Tak				Tak				Tak			
Wolę polecenia	jednoznaczne i konkretne				– jednoznaczne i konkretne – jasno określające cel wypowiedzi				związane z osobistymi przeżyciami				jasno określające cel wypowiedzi			
Limit słów	ułatwia pisanie				ułatwia pisanie				ułatwia pisanie				ułatwia pisanie			
Gdy piszę, istotne jest dla mnie	– dążenie do oryginalności – pogłębianie argumentów				dążenie do oryginalności				dążenie do oryginalności				pogłębianie argumentów			
Warunki pisania	cisza i spokój				cisza i spokój				cisza i spokój				cisza i spokój			
Piszę	w języku angielskim				w języku angielskim				w języku angielskim				w języku angielskim			
Podczas pisania korzystam	z pomocy rówieśników				ze słownika				– ze słownika – z notatek				ze słownika			

Źródło: opracowanie własne.

(T – treść, S – spójność i logika, Z – zakres, P – poprawność)

Z analizy danych zamieszczonych w tabeli 47 wynika, iż wszyscy uczniowie o osobowości neurotycznej piszą wypowiedź w porządku chronologicznym. Wszystkim im limit słów ułatwia

pisanie w języku obcym. Podczas pisania uczący się potrzebują ciszy. Wypowiedź pisemną tworzą od razu w języku angielskim. Wszyscy podczas fazy tworzenia tekstu korzystają z różnych źródeł wiedzy, najczęściej ze słownika, ale też z własnych notatek i pomocy rówieśników. Troje uczniów o osobowości neurotycznej nie konsultuje się z innymi, aby uzyskać od nich pomoc, i ważne jest dla nich, aby polecenia były jasne i konkretne. Jedna osoba wskazuje, że duże znaczenie w realizacji zadania ma dla niej możliwość odwołania się do własnych przeżyć.

Analiza informacji zawartych w tabeli 47 pokazuje, iż nie ma znaczących różnic pomiędzy uczniami z najwyższym (N1 – 10 pkt) i najniższym (N1 – 5 pkt) wynikiem na etapie tworzenia szkicu i sprawdzania. Obie osoby podczas tworzenia wypowiedzi pisemnej w języku angielskim nie konsultują się z innymi i piszą w porządku chronologicznym. Dla obu istotne jest, aby polecenia były jednoznaczne i konkretne, a wymagany limit słów ułatwia im pisanie. Najlepiej pracują w ciszy i spokoju. W realizacji zadania dużą uwagę przywiązują do dążenia do oryginalności. Piszą od razu w języku docelowym, podczas tworzenia wypowiedzi korzystając z różnych źródeł wiedzy (pomoc rówieśników i słownik). Różnice można zauważyć jedynie w dwóch przypadkach. Uczeń N2 woli polecenia, które jasno określają cel wypowiedzi, a osoba N1, pisząc, koncentruje się na pogłębianiu argumentów.

6.7.3.3. Tworzenie szkicu i sprawdzanie/poprawianie a otwartość

Uczniowie otwarci na doświadczenie podczas pisania raczej nie konsultują się z rówieśnikami czy nauczycielem, aby upewnić się co do swoich pomysłów (O1, O3, O4). Nie potrzebują pomocy innych, ponieważ sami są wystarczająco twórczy i dociekliwi: „rozmowy z innymi tylko wytrącają mnie z równowagi, bo wtedy zaczynam wątpić w to, co wymyśliłem; wolę liczyć na samego siebie” (O3). Tylko jedna osoba (O2) korzysta w tej fazie procesu pisania ze wsparcia innych, ale raczej potrzebuje rad dotyczących kwestii językowych niż merytorycznych. Troje uczniów (O2, O3, O4) wypowiedź pisze zawsze w porządku chronologicznym, zgodnie z treścią polecenia: „pozwała mi to skupić się na słownictwie czy gramatyce; polecenie jest dla mnie wyznacznikiem treści i dzięki «kropkom» wiem, co pisać po kolei, więc mogę bardziej postarać się zabłysnąć słówkami czy konstrukcjami gramatycznymi”. Jeden uczeń (O1) pisze „jak mi «w duszy gra», tzn. stosuję własną logikę, ale zawsze sprawdzam, czy zrealizowałem «kropki»”. Wszystkim uczniom otwartym na doświadczenie limit słów zdecydowanie utrudnia proces pisania: „ogranicza to moją kreatywność; zamiast móc pochwalić się swoimi umiejętnościami językowymi, muszę pisać

tylko suche fakty, żeby zmieścić się w 130 słowach” (O4). Mimo dążenia do oryginalności uczniowie deklarują, że wolą polecenie, które są jednoznaczne i szczegółowe (O1, O2, O4) oraz jasno określa cel wypowiedzi (O3). Uczniowie otwarci na doświadczenie do tworzenia wypowiedzi pisemnej również potrzebują ciszy i spokoju (O2, O3, O4). Tylko uczeń O1, gdy pisze w domu, włącza głośną muzykę, bowiem „dobrze działa na moją wyobraźnię; ostre «beaty» pobudzają moje komórki mózgowe”. Większość osób w tej grupie (O1, O3, O4) tworzy swoją pracę od razu w języku angielskim, natomiast jedna osoba (O2) pisze najpierw w języku polskim, wyjaśniając, że język ojczysty jest dla niej pierwotnym narzędziem do wyrażania własnych myśli, więc łatwiej jest jej treść przekazać na początku we własnym języku. Podczas pisania uczniowie obdarzeni otwartością na doświadczenie korzystają głównie ze słownika (O2, O3, O4), z podręcznika do gramatyki (O2, O3) oraz wcześniej przygotowanych notatek (O2). Uczeń O1 nie korzysta z żadnych źródeł: „najlepszym źródłem wiedzy jestem ja sam; jestem pewien swoich umiejętności językowych i nie potrzebuję żadnej pomocy podczas pisania wypracowania”. W procesie pisania najważniejsze jest dla uczniów otwartych przekazanie informacji (O1, O2, O3), ale równie istotne są dla nich pogłębianie argumentów (O2, O4) oraz podawanie przykładów w celu wyjaśnienia zjawiska (O1, O2). Uczniowie z tej grupy kładą nacisk na leksykę (O1, O4): „znam dużo słówek, więc mam się czym popisać” (O4).

Tabela 48

Tworzenie szkicu i poprawianie/sprawdzanie a otwartość

Pytanie	O1				O2				O3				O4			
Ocena holistyczna	6				5				10				8			
Ocena analityczna	T	S	Z	P	T	S	Z	P	T	S	Z	P	T	S	Z	P
	2	2	1	1	2	1	1	1	4	2	2	2	4	2	1	1
Podczas pisania konsultuję się z innymi	Nie				Tak				Nie				Nie			
Piszę w porządku chronologicznym	Nie				Tak				Tak				Tak			

Pytanie	O1	O2	O3	O4
Wolę polecenia	jednoznaczne i konkretne	jednoznaczne i konkretne	jasno określające cel wypowiedzi	jednoznaczne i konkretne
Limit słów	utrudnia pisanie	utrudnia pisanie	utrudnia pisanie	utrudnia pisanie
Gdy piszę, istotne jest dla mnie	– przekazanie informacji – dążenie do oryginalności – podawanie przykładów – leksyka	– przekazanie informacji – pogłębianie argumentów – podawanie przykładów	przekazanie informacji	– pogłębianie argumentów – leksyka
Warunki pisania	głośna muzyka	cisza i spokój	cisza i spokój	cisza i spokój
Piszę	w języku angielskim	w języku polskim	w języku angielskim	w języku angielskim
Podczas pisania korzystam	nie korzystam z żadnych źródeł	– ze słownika – z podręcznika do gramatyki – z notatek	– ze słownika – z podręcznika do gramatyki	ze słownika

Źródło: opracowanie własne.

(T – treść, S – spójność i logika, Z – zakres, P – poprawność)

Analiza wyników zamieszczonych w tabeli 48 pozwala wywnioskować, że nie ma istotnych podobieństw między uczniami o osobowości otwartej na etapie tworzenia szkicu i sprawdzania. Jedyną rzeczą, która łączy wszystkich uczących się, jest fakt, że wymagany w poleceniu limit słów utrudnia im pisanie. Większość uczniów (trzy osoby) otwartych na doświadczenie nie konsultuje się z innymi, aby uzyskać od nich pomoc. Trzy osoby piszą wypowiedź w języku obcym zgodnie z kolejnymi punktami zadania. Uczniowie otwarci deklarują, że wolą polecenia, które są konkretne i precyzyjne. Trojgu uczniom najbardziej zależy na przekazaniu informacji wymaganych w poleceniu, ale jako na istotne wskazują również na dążenie do oryginalności, podawanie przykładów, pogłębianie argumentów i uwzględnienie wyszukanej leksyki. Trzem osobom najlepiej pracuje się w ciszy i spokoju, ale jednej pomaga głośna

muzyka. Troje uczniów podczas pisania korzysta z różnych źródeł wiedzy: słownika, podręcznika do gramatyki i własnych notatek.

Z analizy informacji zawartych w tabeli 48 wynika, że istnieją pewne podobieństwa między uczniami o osobowości otwartej, którzy uzyskali najwyższy (O3 – 10 pkt) i najniższy (O2 – 5 pkt) wynik w zadaniu na tworzenie wypowiedzi pisemnej w języku angielskim. Obie osoby piszą w porządku chronologicznym i limit słów utrudnia im pisanie. Obu najbardziej istotne wydaje się przekazanie wszystkich informacji. Zarówno osoba O2, jak i O3 za najlepsze warunki pracy uznają ciszę i spokój. Obaj uczniowie podczas pisania korzystają z różnych źródeł wiedzy. Uczeń O2 w trakcie pisania konsultuje się z innymi i woli polecenia, które są jednoznaczne i konkretne, podczas gdy uczeń O3 pisze samodzielnie i oczekuje, że polecenia będą jasno określały cel wypowiedzi. Oprócz przekazania informacji osobie O2 zależy na pogłębieniu argumentów i podawaniu przykładów (co niekoniecznie przekłada się na punktację w kryterium treści). Uczeń O3 pisze od razu w języku docelowym, a uczeń O2 – w języku ojczystym.

6.7.3.4. Tworzenie szkicu i sprawdzanie/poprawianie a ugodowość

Dwoje uczniów (U2, U4) podczas pisania konsultuje się z rówieśnikami czy nauczycielem, aby upewnić się co do trafności swoich pomysłów. Zapytani o źródła pomocy podczas pisania deklarują, że korzystają ze wsparcia innych uczniów i nauczyciela, głównie np. pytając, czy dane wyrażenie jest poprawne (U2), lub chcąc wyjaśnić jakieś wątpliwości (U4). Wszyscy uczący się obdarzeni ugodowością piszą w porządku chronologicznym, zgodnie z kolejnymi krokami polecenia: „skoro tak jest nakazane, tak robię” (U1). Dla zdecydowanej większości istotne jest, aby instrukcje były wyrażone w sposób jednoznaczny i precyzyjny (U1, U2, U4), jasno określający cel wypowiedzi (U2, U3, U4). Ważny dla uczniów jest również związek zadania z osobistymi przeżyciami (U2, U3, U4): „życie jest najlepszym źródłem inspiracji; jak piszę o tym, co znam, jest mi łatwiej, bo nie muszę nic nowego wymyślać” (U2). Wymagany na egzaminie limit słów zdecydowanie utrudnia uczniom tworzenie wypowiedzi pisemnej (U2, U3, U4). Uważają, że 130 wyrazów to zdecydowanie za mało, aby móc w pełni wykorzystać i pokazać swój potencjał językowy. Tylko uczeń U1 docenia podane granice: „dają mi one ramę, w której muszę się zmieścić”. Dwoje uczniów (U2, U3) wskazuje na ciszę i spokój jako najlepsze warunki podczas pisania, dodając: „muszę wyłączyć wszystkie powiadomienia lub po prostu odłożyć telefon, bo mnie rozpraszają; przerywam pisanie, żeby sprawdzić, od kogo jest wiadomość lub kto coś zamieścił na Instagramie” (U3). Uczeń U4 musi mieć porządek

w miejscu pracy, aby skupić się na swoim zadaniu: „zanim zacznę pisać, chowam wszystko, co będzie mi niepotrzebne; zostawiam tylko kartkę i długopis, nic poza tym”. Wszyscy uczestnicy tworzą wypowiedź od razu w języku angielskim: „wydaje mi się, że w tłumaczeniu z jednego języka na drugi ginie sens tego, co chce się napisać; jak tłumaczę dosłownie, wychodzą mi głupoty” (U1). Podczas pisania uczniowie z tej grupy korzystają z różnych źródeł – ze wspomnianej wyżej pomocy rówieśników i nauczyciela, ale też ze słownika (U1, U2, U3) czy wcześniej przygotowanych notatek (U2). W wypowiedzi pisemnej najważniejsze dla uczniów obdarzonych ugodowością są podawanie przykładów w celu wyjaśnienia zjawiska (U1, U2, U3, U4) oraz wykorzystanie wyrafinowanej leksyki (U2, U3, U4). Nieznacznie mniej istotne są przekazanie wszystkich wymaganych w poleceniu informacji (U2, U4) oraz spełnienie kryteriów kompozycyjnych (U3, U4). Uczestnicy badania starają się również dążyć do oryginalności (U4), pogłębiać argumenty (U1), wywołać wrażenie na odbiorcy (U4), użyć skomplikowanych struktur gramatycznych (U3) oraz dokonać wszechstronnego oglądu tematu (U3).

Tabela 49

Tworzenie szkicu i poprawianie/sprawdzanie a ugodowość

Pytanie	U1				U2				U3				U4			
Ocena holistyczna	5				7				4				9			
Ocena analityczna	T	S	Z	P	T	S	Z	P	T	S	Z	P	T	S	Z	P
	2	1	1	1	3	2	1	1	1	1	1	1	3	2	2	2
Podczas pisania konsultuję się z innymi	Nie				Tak				Nie				Tak			
Piszę w porządku chronologicznym	Tak				Tak				Tak				Tak			
Wolę polecenia	jednoznaczne i konkretne				– jednoznaczne i konkretne – związane z osobistymi przeżyciami				związane z osobistymi przeżyciami				– jednoznaczne i konkretne – związane z osobistymi przeżyciami			
Limit słów	ułatwia pisanie				utrudnia pisanie				utrudnia pisanie				utrudnia pisanie			

Pytanie	U1	U2	U3	U4
Gdy piszę, istotne jest dla mnie	podawanie przykładów	– podawanie przykładów – leksyka	– podawanie przykładów – leksyka	– podawanie przykładów – leksyka
Warunki pisania	brak informacji	cisza i spokój	cisza i spokój	porządek w miejscu pracy
Piszę	w języku angielskim	w języku angielskim	w języku angielskim	w języku angielskim
Podczas pisania korzystam	ze słownika	– ze słownika – z notatek	ze słownika	brak informacji

Źródło: opracowanie własne.

(T – treść, S – spójność i logika, Z – zakres, P – poprawność)

Analiza danych zamieszczonych w tabeli 49 pokazuje, że uczniowie ugodowi piszą wypowiedź w języku obcym w porządku chronologicznym. Pisząc, starają się podawać przykłady w celu wyjaśnienia zjawiska. Wszyscy od razu tworzą wypowiedź w języku angielskim i podczas pisania korzystają z różnych źródeł (głównie słownika). Uczniowie o osobowości ugodowej wolą polecenia, które są precyzyjne i konkretne (trzy osoby), związane z ich osobistymi przeżyciami (trzy osoby). Trzem osobom limit słów utrudnia tworzenie wypowiedzi pisemnej w języku angielskim. Dwie osoby podczas pisania konsultują się z innymi, a dwie piszą samodzielnie. Dla trojga uczniów podczas pisania istotne jest uwzględnienie zaawansowanego słownictwa. Dwie osoby najlepiej pracują w ciszy i spokoju, dla jednej znaczenie ma porządek w miejscu pracy.

Jak wskazują informacje zawarte w tabeli 49, można wyodrębnić podobieństwa na etapie tworzenia szkicu i sprawdzania pomiędzy uczniami z najwyższym (U4 – 9 pkt) i najniższym (U3 – 4 pkt) wynikiem za tworzenie wypowiedzi pisemnej w języku angielskim. Obie osoby piszą w porządku chronologicznym, od razu w języku angielskim i preferują polecenia związane z ich osobistymi przeżyciami. Obu uczniom wymagany limit słów utrudnia proces pisania. Za istotne podczas pisania uznają podawanie przykładów i używanie bogatej leksyki. Jednakże uczeń U3 podczas pisania nie konsultuje się z innymi, a osoba U4 korzysta z pomocy rówieśników. Za najlepsze warunki do pracy uczeń U3 uznaje ciszę i spokój, a uczeń U4 – porządek. Osoba U3 podczas pisania korzysta ze słownika (co nie przekłada się ani na wynik w kryterium treści, ani punktację w kryterium zasobu środków językowych).

6.7.3.5. Tworzenie szkicu i poprawianie/sprawdzanie a sumiennosc

Uczniowie sumienni w zdecydowanej większości nie potrzebują wsparcia innych osób, aby zyskać pewność, czy ich tok myślenia jest trafny (S1, S2, S4). Jedna osoba (S3) zasięga rady rówieśników czy nauczyciela, głównie jednak po to, aby potwierdzić, że wyraża dokładnie to, co uprzednio założyła. Wszyscy uczący się pisząc, zachowują chronologiczny porządek – takie postępowanie ułatwia im proces pisania: „mam jasne wytyczne i nimi się kieruję” (S4). Dla *gros* respondentów istotne jest, aby polecenia były konkretne i jednoznaczne (S2, S3, S4) i jasno określały cel wypowiedzi (S1, S2, S4). Dla dwóch osób (S3, S4) znaczący jest fakt, żeby zadania związane były z ich osobistymi przeżyciami – osadzenie w znanej im rzeczywistości daje poczucie bezpieczeństwa oraz sensu tworzenia wypowiedzi. Uczniowie sumienni deklarują, że limit słów utrudnia im proces pisania, nie pozwalając na pełne wyeksploatowanie tematu (S2). Tylko uczniowi S3 podana z góry minimalna i maksymalna liczba słów optymalizuje pisanie: „wydaje mi się uczciwe, że każdy pisze pracę mniej więcej tej samej długości; wtedy oceny egzaminatorów są może bardziej porównywalne i obiektywne”. Wszystkim osobom w tej grupie najlepiej pisze się, kiedy towarzyszy im cisza i spokój, najlepiej zaś w warunkach domowych (S2). Podczas pisania uczniowie sumienni najchętniej zwracają się po radę do nauczyciela (S1, S2) jako do „eksperta, który wie, jak najlepiej zdać egzamin” (S1), korzystają też z wcześniej przygotowanych notatek (S3). Uczeń S4 odwołuje się do własnej wiedzy jako najbardziej wiarygodnego źródła: „na maturze mogę liczyć tylko na samego siebie”. W procesie pisania uczestnicy skupiają się przede wszystkim na przekazaniu wszystkich wymaganych w poleceniu informacji (S2, S3, S4), starając się przy tym pogłębiać argumenty (S1, S2, S4) i podawać przykłady, aby wyjaśnić zjawiska (S1, S3, S4). Uczniowie sumienni starają się również wywołać wrażenie na odbiorcach (S3, S4), a w swojej pracy dbają o wszechstronny ogląd tematu (S1, S3). Uczeń S3 stara się dążyć do oryginalności, żeby jego praca wyróżniała się na tle innych.

Tabela 50*Tworzenie szkicu i poprawianie/sprawdzanie a sumienność*

Pytanie	S1				S2				S3				S4			
Ocena holistyczna	9				8				10				8			
Ocena analityczna	T	S	Z	P	T	S	Z	P	T	S	Z	P	T	S	Z	P
	4	2	1	2	4	2	1	1	4	2	2	2	4	2	1	1
Podczas pisania konsultuję się z innymi	Nie				Nie				Tak				Nie			
Piszę w porządku chronologicznym	Tak				Tak				Tak				Tak			
Wolę polecenia	jasno określające cel wypowiedzi				– jednoznaczne i konkretne – jasno określające cel wypowiedzi				jednoznaczne i konkretne				– jednoznaczne i konkretne – jasno określające cel wypowiedzi			
Limit słów	utrudnia pisanie				utrudnia pisanie				ułatwia pisanie				utrudnia pisanie			
Gdy piszę, istotne jest dla mnie	– podawanie przykładów – pogłębianie argumentów				– przekazanie informacji – pogłębianie argumentów				– przekazanie informacji – podawanie przykładów				– przekazanie informacji – pogłębianie argumentów – podawanie przykładów			
Warunki pisania	cisza i spokój				cisza i spokój				cisza i spokój				cisza i spokój			
Piszę	w języku angielskim				w języku angielskim				w języku angielskim				w języku angielskim			
Podczas pisania korzystam	z pomocy nauczyciela				z pomocy nauczyciela				z notatek				z własnej wiedzy			

Źródło: opracowanie własne.

(T – treść, S – spójność i logika, Z – zakres, P – poprawność)

Jak wynika z analizy danych zamieszczonych w tabeli 50, wszyscy uczniowie o cechach sumienności piszą chronologicznie, zgodnie z kolejnymi krokami zadania i wolą polecenia, które są konkretne i jednoznaczne, a także jasno określają cel wypowiedzi. Wszyscy uczący się o osobowości sumiennej tworzą wypowiedź pisemną od razu w języku angielskim i wszystkim do pracy potrzebna jest cisza i spokój. Jeden uczeń o osobowości sumiennej podczas pisania konsultuje się z rówieśnikami. Większości uczniów sumiennych (trzy osoby) limit słów utrudnia pisanie, ponieważ ogranicza im możliwość rozwinięcia tego, co jest dla nich ważne, czyli wymaganych w zadaniu informacji i argumentów czy przykładów pogłębiających polecenie. Dwie osoby sumienne podczas tworzenia wypowiedzi pisemnej w języku angielskim korzystają z pomocy nauczyciela, a jedna – z własnych notatek. Jeden uczeń polega na własnej wiedzy.

Analiza informacji przedstawionych w tabeli 50 pozwala stwierdzić, że istnieją jedynie niewielkie różnice pomiędzy uczniami z najwyższą (S3 – 10 pkt) i najniższą (S2, S4 – 8pkt) liczbą punktów za tworzenie wypowiedzi pisemnej w języku angielskim (przy czym różnica pomiędzy najwyższym a najniższym wynikiem jest niewielka i wynosi 2 pkt). Osoba S3 podczas pisania konsultuje się z innymi i korzysta z wcześniej przygotowanych notatek, a podany w poleceniu limit słów ułatwia jej pisanie. Wydaje się, że te czynniki mogły przesądzić o wyższym wyniku – osoby z niższą punktacją piszą samodzielnie, a jedna z nich (S4) nie używa żadnych dodatkowych źródeł wiedzy.

6.7.4. Redagowanie wypowiedzi pisemnej i dzielenie się jej rezultatami a osobowość

6.7.4.1. Redagowanie wypowiedzi pisemnej i dzielenie się jej rezultatami a ekstrawersja

Troje uczniów o osobowości ekstrawertycznej (E1, E2, E4) pisze wypowiedź najpierw w brudnopisie, a następnie sprawdza ją i przepisuje na czysto. Uczestnicy badania wskazują na różne powody takiego postępowania – chcą, aby ostateczna wersja miała nieskazitelny wygląd po to, aby ułatwić czytanie nauczycielowi czy egzaminatorowi (E1); czują się pewniej, pisząc najpierw szkic, a potem dopiero gotowy produkt (E2); z doświadczenia wiedzą, że trudno im zmieścić się w limicie słów, więc nie chcą, aby potem w czystopisie było wiele nieestetycznych skreśleń (E4). Tylko jedna osoba (E3) po skończeniu pisania nie czyta pracy ponownie, a liczy słowa i ewentualnie usuwa ich nadmiar i od razu oddaje tekst nauczycielowi. Poza uczniem E3 osoba E4 także sprawdza liczbę słów i wykreśla słowa czy zdania, tak aby praca nadal miała sens, ale mieściła się w określonych w poleceniu granicach. Troje uczniów (E1, E3, E4)

weryfikuje ostateczną wersję wypowiedzi pod względem poprawności językowej, skupiając się głównie na błędach ortograficznych: „wiem, że na maturze podstawowej nie są brane pod uwagę błędy interpunkcyjne, więc nawet nie zwracam na nie uwagi” (E1). Dwie osoby (E2, E3) czytają ponownie swoją pracę pod kątem spełnienia kryterium treści, tzn. czy przekazali wymagane trzy informacje do każdego podpunktu polecenia. Wszyscy ekstrawertycy po otrzymaniu sprawdzonej przez nauczyciela pracy przeglądają ją, aby zobaczyć, jakie błędy popełnili. Uczeń E2 wątpliwości co do charakteru usterek konsultuje z nauczycielem: „nie proszę nauczyciela, żeby poprawił błędy, ale staram się sam podać właściwą odpowiedź i upewniam się, czy jest ona dobra; tym sposobem więcej się nauczę i zapamiętam poprawną wersję na przyszłość”.

Tabela 51

Redagowanie wypowiedzi i dzielenie się jej rezultatami a ekstrawersja

Pytanie	E1				E2				E3				E4			
Ocena holistyczna	6				9				10				7			
Ocena analityczna	T	S	Z	P	T	S	Z	P	T	S	Z	P	T	S	Z	P
	2	2	1	1	4	2	2	1	4	2	2	2	3	2	1	1
Po napisaniu pracy	sprawdzam brudnopis i przepisuję				sprawdzam brudnopis i przepisuję				liczę wyrazy				– sprawdzam brudnopis i przepisuję – liczę wyrazy			
Napisaną pracę sprawdzam pod kątem	poprawności				treści				– poprawności – treści				poprawności			
Ocenioną przez nauczyciela pracę analizuję pod kątem błędów	Tak				Tak				Tak				Tak			

Źródło: opracowanie własne.

(T – treść, S – spójność i logika, Z – zakres, P – poprawność)

Z analizy danych zamieszczonych w tabeli 51 wynika, że wszyscy uczniowie o osobowości ekstrawertycznej analizują ocenioną przez nauczyciela pracę pod kątem błędów, które popełnili, aby móc ich uniknąć w przyszłości. Większość uczniów o osobowości ekstrawertycznej (trzy osoby) najpierw pisze wypowiedź w języku obcym w brudnopisie, a następnie sprawdza ją i przepisuje na czysto, licząc przy tym wyrazy (dwie osoby). Większości uczniów ekstrawertycznych (trzy osoby) zależy na poprawności językowej ich tekstów. Dwaj uczniowie sprawdzają gotową wypowiedź pod kątem treści.

Przegląd informacji zawartych w tabeli 51 pozwala stwierdzić, że różnice pomiędzy uczniem ekstrawertycznym z najwyższą (E3 – 10 pkt) i najniższą (E1 – 6 pkt) liczbą punktów na etapie tworzenia wypowiedzi pisemnej i dzielenia się jej rezultatami są niewielkie. Obaj uczniowie napisaną pracę sprawdzają pod kątem poprawności językowej, uczeń E3 dodatkowo weryfikuje treść. Obie osoby ocenioną przez nauczyciela pracę analizują pod kątem błędów. Uczeń E1 najpierw pisze pracę w brudnopisie i dopiero potem ją przepisuje, podczas gdy uczeń S3 pisze pracę od razu w czystopisie, a na koniec liczy w niej wyrazy.

6.7.4.2. Redagowanie wypowiedzi pisemnej i dzielenie się jej rezultatami a neurotyzm

Tylko jeden uczeń o osobowości neurotycznej (N2) tworzy pierwszą wersję wypowiedzi pisemnej w brudnopisie, a później sprawdza ją i przepisuje na czysto. Taka kolejność wydaje mu się właściwa, co uzasadnia w następujący sposób: „na początku moja praca to raczej zlepek zdań; potem ją czytam jeszcze raz i dopisuję lub skreślam, a na koniec przepisuję wszystko w czystopisie”. Wszystkie osoby (N1, N2, N3, N4) liczą wyrazy, aby sprawdzić, czy ich tekst mieści się w podanym limicie słów. Jeśli nie, dodają słowa czy zdania lub usuwają zbędne fragmenty, ale przy tym obawiają się, czy nauczyciel/egzaminator będzie w stanie właściwie odczytać ich intencje (N4). Troje uczestników badania weryfikuje pracę pod względem kryterium treści (N1, N2, N4) i poprawności językowej (N1, N3, N4). Uczniowie zdają sobie sprawę z następującej rzeczy: „najwięcej punktów, bo aż cztery, można dostać za treść, więc przekazanie informacji jest dla mnie najważniejsze” (N3). W warstwie językowej uczniowie zdają się najwięcej wagi przywiązywać do poprawnego użycia czasów: „pani nam ciągle powtarza, że w pracy muszą być chociaż załączki np. czasu przeszłego, więc zawsze uważam, żeby napisać choć określenie, które wskazuje, czy to teraźniejszość, przeszłość czy przyszłość” (N4). Tylko uczeń N1 ponownie sprawdza pracę pod względem jej kompozycji, choć zdaje sobie sprawę, że na egzaminie maturalnym na poziomie podstawowym to kryterium nie jest brane pod uwagę w ocenie wypowiedzi pisemnej. Wszyscy uczestnicy badania o osobowości

neurotycznej przeglądają swoją pracę po sprawdzeniu jej przez nauczyciela. Chcą zobaczyć, co im poszło najlepiej, a nad czym muszą jeszcze pracować (N2).

Tabela 52

Redagowanie wypowiedzi i dzielenie się jej rezultatami a neurotyzm

Pytanie	N1				N2				N3				N4			
Ocena holistyczna	10				5				7				8			
Ocena analityczna	T	S	Z	P	T	S	Z	P	T	S	Z	P	T	S	Z	P
	4	2	2	2	2	1	1	1	3	2	1	1	4	1	2	1
Po napisaniu pracy	liczę wyrazy				liczę wyrazy				liczę wyrazy				liczę wyrazy			
Napisaną pracę sprawdzam pod kątem	– treści – poprawności				Treści				poprawności				– treści – poprawności			
Ocenioną pracę analizuję pod kątem błędów	Tak				Tak				Tak				Tak			

Źródło: opracowanie własne.

(T – treść, S – spójność i logika, Z – zakres, P – poprawność)

Na podstawie danych zamieszczonych w tabeli 52 można stwierdzić, że wszyscy uczący się o osobowości neurotycznej liczą słowa, aby sprawdzić, czy zmieścili się w limicie. Wszyscy analizują też ocenioną przez nauczyciela pracę pod kątem błędów, które popełnili, aby móc ich uniknąć w przyszłości. Większość uczniów (trzy osoby) weryfikuje skończoną wypowiedź pod kątem treści i poprawności.

Z analizy informacji zawartych w tabeli 52 wynika, że jedyną różnicą na etapie redagowania wypowiedzi pisemnej i dzielenia się jej rezultatami pomiędzy uczniem z najwyższą (N1 – 10 pkt) i najniższą (N2 – 5 pkt) punktacją jest fakt, że osoba N1 oprócz sprawdzenia swojej pracy pod kątem treści, weryfikuje ją też w zakresie poprawności językowej.

6.7.4.3. Redagowanie wypowiedzi pisemnej i dzielenie się jej rezultatami a otwartość

Wszyscy uczniowie otwarci na doświadczenie (O1, O2, O3, O4) po napisaniu gotowego tekstu liczą wyrazy, aby upewnić się, czy zmieścili się w określonym w poleceniu limicie słów. Uczeń O3 przyznaje, że ma tendencję do znacznego przekraczania górnej granicy i dużo czasu zabiera mu ponowne sprawdzanie pracy i usuwanie nadmiaru słów czy zdań w taki sposób, aby nadal przekazać wszystkie informacje. Uczeń O4 wypowiedź pisze od razu na czysto i bez powtórnego przeczytania oddaje ją nauczycielowi. Osoba O2 z kolei tekst pisze najpierw w brudnopisie i dopiero potem umieszcza ostateczną wersję w czystopisie. Dla trojga uczniów (O1, O2, O3) najistotniejsze jest zweryfikowanie tekstu pod kątem treści: „za przekazanie informacji dostaje się prawie połowę punktów z całości” (O1). Zdają oni sobie też sprawę, z następującej kwestii: „jak mam weny, piszę, co mi przychodzi do głowy, i mogę nie uwzględnić jakiejś «kropki» czy jej części” (O3). Jedna osoba (O4) czyta ponownie wypowiedź pod kątem poprawności językowej, a jedna (O1) zwraca uwagę na kompozycję. Tylko jeden uczestnik badania (O2) z uwagą ogląda sprawdzoną przez nauczyciela pracę, aby zapoznać się z oceną i popełnionymi przez siebie błędami. Uczeń O4 analizuje skorygowaną pracę jedynie czasami, a uczeń O1 najczęściej nie robi tego wcale: „zawsze mieszczę się w przedziale ocen 4–5–6, więc mi nie zależy”. Uczeń O3 nigdy nie studiuje ocenionej pracy: „i tak nie rozumiem, co oznaczają poszczególne symbole; mógłbym zapytać o nie panią, ale mi się nie chce”.

Tabela 53

Redagowanie wypowiedzi i dzielenie się jej rezultatami a otwartość

Pytanie	O1				O2				O3				O4			
Ocena holistyczna	6				5				10				8			
Ocena analityczna	T	S	Z	P	T	S	Z	P	T	S	Z	P	T	S	Z	P
	2	2	1	1	2	1	1	1	4	2	2	1	4	2	1	1

Pytanie	O1	O2	O3	O4
Po napisaniu pracy	liczę wyrazy	liczę wyrazy	liczę wyrazy	liczę wyrazy
Napisaną pracę sprawdzam pod kątem	treści	Treści	treści	poprawności
Ocenioną przez nauczyciela pracę analizuję pod kątem błędów	Nie	Tak	Nie	Nie

Zródło: opracowanie własne.

(T – treść, S – spójność i logika, Z – zakres, P – poprawność)

Jak wskazują dane zamieszczone w tabeli 53, wszyscy uczniowie otwarci na doświadczenie po napisaniu pracy liczą wyrazy, aby sprawdzić, czy zmieścili się w limicie słów. Większość osób o cechach otwartości (trzy osoby) ukończoną pracę weryfikuje w kryterium treści. Trzej uczniowie nie analizują ocenionej przez nauczyciela pracy pod kątem błędów.

Z analizy informacji zawartych w tabeli 53 wynika, że jedyną różnicą na etapie redagowania wypowiedzi pisemnej i dzielenia się jej rezultatami u uczniów z najwyższą (O3 – 10 pkt) i najniższą (O2 – 5 pkt) punktacją jest fakt, że uczeń O2 ocenioną przez nauczyciela pracę sprawdza pod kątem popełnionych przez siebie błędów.

6.7.4.4. Redagowanie wypowiedzi pisemnej i dzielenie się jej rezultatami a ugodowość

Dla wszystkich uczniów charakteryzujących się ugodowością (U1, U2, U3, U4) upewnienie się, czy zmieścili się w wymaganym w pisemnym zadaniu egzaminacyjnym limicie słów, jest priorytetem. Uczeń U2 sprawdza, czy osiągnął dolny próg: „nie umiem «łać wody», piszę tylko to, co jest w «kropkach», i zazwyczaj okazuje się, że to za mało; potem muszę coś na siłę dopisywać”. Z tego powodu ten uczeń pisze najpierw pracę w brudnopisie, a dopiero po tym, jak zyska pewność, że ma konieczne minimum słów, przepisuje ją na czysto. Troje uczniów (U1, U2, U4) napisaną wypowiedź czyta ponownie, weryfikując ją pod względem treści: „pani za każdym razem, jak coś piszemy w klasie, powtarza nam, że muszą być trzy informacje do każdej «kropki», że stało się już moim nawykiem, że to sprawdzam; na maturze próbnej nawet

pisalem sobie 1, 2, 3 nad każdą informacją” (U4). Również trzy osoby (U1, U2, U3) weryfikują gotowy tekst w kryterium poprawności językowej: „za każdym razem, jak czytam swoją pracę, zauważam jakiś błąd; najczęściej są to zwykłe literówki, ale i one mogą później wpłynąć na ocenę” (F16). Wszyscy uczestnicy badania deklarują, że sprawdzoną przez nauczyciela pracę dokładnie studiują, aby zapoznać się z rodzajem błędów, które popełnili, i uniknąć ich w przyszłości. Uczeń U4 zwraca uwagę zwłaszcza na poprawki w zakresie użycia czasów gramatycznych, bo z nimi ma największy problem: „inne wyszukane struktury nie są mi potrzebne na maturze podstawowej, więc ich nawet nie używam”.

Tabela 54

Redagowanie wypowiedzi i dzielenie się jej rezultatami a ugodowość

Pytanie	U1				U2				U3				U4			
Ocena holistyczna	5				7				4				9			
Ocena analityczna	T	S	Z	P	T	S	Z	P	T	S	Z	P	T	S	Z	P
	2	1	1	1	3	2	1	1	1	1	1	1	3	2	2	2
Po napisaniu pracy	liczę wyrazy				liczę wyrazy				liczę wyrazy				liczę wyrazy			
Napisaną pracę sprawdzam pod kątem	– treści – poprawności				– treści – poprawności				poprawności				– treści – poprawności			
Ocenioną przez nauczyciela pracę analizuję pod kątem błędów	Tak				Tak				Tak				Tak			

Źródło: opracowanie własne.

(T – treść, S – spójność i logika, Z – zakres, P – poprawność)

Z analizy danych zamieszczonych w tabeli 54 wynika, że wszyscy uczniowie o osobowości ugodowej po napisaniu wypowiedzi w języku angielskim liczą wyrazy, aby sprawdzić, czy zmieścili się w limicie słów. Wszyscy uczniowie ugodowi weryfikują gotowe prace w kryterium treści. Ocenione przez nauczyciela prace zawsze analizują pod kątem błędów,

które popełnili. Troje uczniów o cechach ugodowości napisaną w języku angielskim wypowiedź dodatkowo sprawdza w kryterium treści.

Analiza informacji zawartych w tabeli 54 wskazuje, że jedyną różnicą pomiędzy uczniami z najwyższą (U4 – 9 pkt) i najniższą (U3 – 4 pkt) punktacją jest to, że uczeń U4 napisaną pracę sprawdza pod kątem poprawności i treści, a uczeń U3 tylko pod względem treści (stąd może wynikać różnica punktów w kryterium treści).

6.7.4.5. Redagowanie wypowiedzi pisemnej i dzielenie się jej rezultatami a sumienność

Osoby sumienne są z natury zorganizowane i dokładne, stąd też troje przedstawicieli tej grupy objętych badaniem (S1, S2, S4) zawsze przed oddaniem gotowego tekstu sprawdza go pod kątem limitu słów. Uczniowie mają przy tym do tego odmienne podejścia – uczeń S2 liczy każdy wyraz w linijce, zapisuje z boku liczbę, a potem wszystko sumuje, podczas gdy uczeń S4 kalkuluje wynik w przybliżeniu, tzn. liczbę wyrazów w linii mnoży przez liczbę wersów: „nie ma większego znaczenia, jeśli pomylę się o kilka wyrazów”. Uczeń S3 pisze najpierw swoją wypowiedź w brudnopisie, a dopiero następnie przepisuje ją na czysto. Dwoje uczestników (S2, S4) po napisaniu pracy sprawdza ją w kategorii treści, skupiając się, podobnie jak reprezentanci innych typów osobowości, na przekazaniu trzech informacji do każdego podpunktu polecenia. Również dwie osoby (S1, S3) gotowy produkt weryfikują pod kątem kompozycji, co oznacza dla nich głównie upewnienie się, czy użyli form skróconych (tzn. np. *don't* zamiast *do not*) i nieformalnych zwrotów. Dwoje uczniów (S3, S4) dokonuje inspekcji swojej wypowiedzi w zakresie poprawności językowej, choć „nigdy nie jestem pewien, czy to, co napisałem wcześniej, czy to, na co zamieniłem, jest dobre” (S4). Wszystkie osoby w tej grupie wnikliwie przypatrują się sprawdzonym przez nauczyciela tekstom: „jest to dla mnie też forma nauki, zwłaszcza jeśli nauczyciel jednocześnie poprawia błędy; bo jeśli widzę tylko podkreślenia czy kółka, to nigdy nie wiem, o co w tym chodzi” (S2).

Tabela 55*Redagowanie wypowiedzi i dzielenie się jej rezultatami a sumienność*

Pytanie	S1				S2				S3				S4			
Ocena holistyczna	9				8				10				8			
Ocena analityczna	T	S	Z	P	T	S	Z	P	T	S	Z	P	T	S	Z	P
	4	2	1	2	4	2	1	1	4	2	2	2	4	2	1	1
Po napisaniu pracy	liczę wyrazy				liczę wyrazy				przepisuję na czysto				liczę wyrazy			
Napisaną pracę sprawdzam pod kątem	Kompozycji				treści				– kompozycji – poprawności				– treści – poprawności			
Ocenioną przez nauczyciela pracę analizuję pod kątem błędów	Tak				Tak				Tak				Tak			

Źródło: opracowanie własne.

(T – treść, S – spójność i logika, Z – zakres, P – poprawność)

Analiza danych zamieszczonych w tabeli 55 pozwala stwierdzić, że wszystkich uczniów o osobowości sumiennej łączy fakt, że ocenioną przez nauczyciela pracę analizują pod kątem popełnionych błędów. Każda osoba sumienna napisaną pracę weryfikuje pod innym względem – dwie osoby w zakresie treści, dwie w zakresie poprawności i dwie w obszarze kompozycji. Trzej uczniowie po skończeniu pisania liczą wyrazy, a jedna – przepisuje gotową wypowiedź na czysto.

Z analizy informacji zawartych w tabeli 55 wynika, że różnice na tym etapie procesu pisania pomiędzy osobami z najwyższą (S3 – 10 pkt) i najniższą (S2, S4 – 8 pkt) punktacją są nieznaczne. Uczeń S3 najpierw pisze pracę w brudnopisie, a potem przepisuje ją na czysto, wypowiedź sprawdzając w kryterium kompozycji i poprawności. Uczniowie S2 i S4 liczą w napisanej pracy wyrazy i sprawdzają ją pod kątem treści, uczeń S4 dodatkowo w zakresie poprawności. Wszyscy uczniowie ocenioną przez nauczyciela pracę analizują pod względem popełnionych błędów.

6.7.5. Trudności podczas pisania w języku angielskim jako języku obcym oraz sposoby radzenia sobie z nimi a osobowość

6.7.5.1. Trudności podczas pisania w języku angielskim jako języku obcym oraz sposoby radzenia sobie z nimi a ekstrawersja

Dla większości uczniów (E2, E3, E4) najpoważniejszym czynnikiem, który utrudnia im samo przystąpienie do pisania, jest lenistwo. Uczeń E2 przyznaje, że tworzenie wypowiedzi pisemnej jest czasochłonne i wymaga od niego ogromnego wysiłku, więc zwykle odkłada to na ostatnią chwilę, a potem stresuje się dodatkowo terminem oddania pracy. Ostateczny termin stanowi również blokadę podczas pisania dla ucznia E3, który bardzo często wypracowania pisze w dniu ich oddania podczas innych lekcji i czym mniej ma na to czasu, tym bardziej opornie mu to przychodzi. Dodatkowymi powodami, które stają ekstrawertykom na przeszkodzie, są czynniki z otoczenia zewnętrznego (E1, E4), najczęściej powiadomienia z mediów społecznościowych (jeżeli piszą w domu) czy obecność rówieśników podczas zadań w klasie. Uczniom o osobowości ekstrawertycznej brakuje również motywacji do pisania w języku obcym (E1, E3): „e-maili czy wpisów na blogu nie piszę nawet po polsku, więc tym bardziej nie widzę sensu pisać ich po angielsku” (E3). Uczniowi E2 z kolei towarzyszy lęk przed popełnieniem błędów, który może negatywnie wpłynąć na jego ocenę czy punktację na maturze. Podczas pisania największą przeszkodą do pokonania dla reprezentantów tej grupy jest limit słów (E1, E3, E3): „dłużej się nad wszystkim zastanawiam, ciągle coś kreślę czy dopisuję i to zabiera mi dużo czasu” (E1). Dodatkową trudnością dla ekstrawertyków są pomysły – dwie osoby (E2, E4) borykają się z ich brakiem, jednej (E3) zaś problem stanowi ich nadmiar. Ucznia E1 paraliżuje fakt, że proces pisania odbywa się ze swojej natury w izolacji: „jako osobie towarzyskiej i żywej ciężko mi tak siedzieć po cichu i tylko pisać”. Ten sam uczeń wskazuje na różnice pomiędzy językiem ojczystym a językiem obcym jako na jedną z przyczyn blokady twórczej: „wydaje mi się, że angielski jest bardziej schematyczny; chciałbym czasami napisać coś bardziej wymyślnego, poetyckiego, ale nie wiem, jak to zrobić po angielsku”. Dla osoby E4 problemem podczas pisania jest kreatywność/wyobraźnia, ale wiąże to z faktem, że ma ścisły umysł i woli bazować na danych i faktach, niż wymyślać nowe historie. Może dlatego z trudnościami związanymi z procesem pisania radzi sobie, przygotowując wcześniej słownictwo dotyczące danego tematu. Uczeń E1 z kolei postępuje następująco: „koncentruję się nad danym zadaniem; staram się uspokoić i podejść do tego z uśmiechem i dobrym podejściem”.

Tabela 56

Trudności podczas pisania w języku angielskim jako języku obcym oraz sposoby radzenia sobie z nimi a ekstrawersja

Pytanie	E1				E2				E3				E4			
Ocena holistyczna	6				9				10				7			
Ocena analityczna	T	S	Z	P	T	S	Z	P	T	S	Z	P	T	S	Z	P
	2	2	1	1	4	2	2	1	4	2	2	2	3	2	1	1
Trudności	– czynniki ze środowiska zewnętrznego – motywacja do pisania w języku angielskim – różnice pomiędzy językiem ojczystym a obcym				– lenistwo – lęk przed popełnianiem błędów				– lenistwo – termin oddania pracy – motywacja do pisania w języku angielskim				– lenistwo – czynniki ze środowiska zewnętrznego			
Blokady	– limit słów – izolacja				– limit słów – pomysły				– limit słów – pomysły				– pomysły			
Rozwiązania	pozytywne podejście				brak informacji				brak informacji				wcześniej przygotowane słownictwo			

Źródło: opracowanie własne.

(T – treść, S – spójność i logika, Z – zakres, P – poprawność)

Jak wynika z analizy danych przedstawionych w tabeli 56, uczniom o osobowości ekstrawertycznej trudności podczas tworzenia wypowiedzi pisemnej w języku angielskim sprawiają inne elementy procesu pisania. Większości pisanie w języku obcym najbardziej utrudnia lenistwo (trzy osoby). Podczas pisania najpoważniejszymi blokadami są dla nich limit

słów i brak lub nadmiar pomysłów (trzy osoby). Poza tym dla dwóch osób problemy stanowią czynniki ze świata zewnętrznego i motywacja do pisania w języku obcym. Dla jednej trudnością jest różnica pomiędzy językiem ojczystym a językiem obcym, dla innej – termin oddania wypowiedzi. Z problemami uczniowie ekstrawertyczni radzą sobie w różny sposób, starając się przede wszystkim nastawić pozytywnie do zadania na tworzenie wypowiedzi pisemnej w języku angielskim oraz przygotowując wcześniej przydatne zwroty i wyrażenia.

Analiza informacji zamieszczonych w tabeli 56 pozwala stwierdzić, że uczniom z najwyższą (E3 – 10 pkt) i najniższą (E1 – 6 pkt) punktacją trudności sprawiają inne elementy procesu tworzenia wypowiedzi pisemnej w języku angielskim. Dla ucznia E1 są to przede wszystkim motywacja do pisania w języku angielskim, różnice pomiędzy językiem ojczystym a językiem obcym oraz czynniki z otoczenia. W przypadku ucznia E3 największymi problemami są własne lenistwo, termin oddania pracy oraz brak motywacji do pisania w języku angielskim. Obie osoby wskazują na limit słów jako na blokadę podczas pisania, dodatkowo uczeń E3 wymienia nadmiar pomysłów. Uczeń E1 radzi sobie z problemami, starając się pozytywnie nastawić do czekającego go zadania.

6.7.5.2. Trudności podczas pisania w języku angielskim jako języku obcym oraz sposoby radzenia sobie z nimi a neurotyzm

Wśród czynników, które utrudniają pisanie, trzech uczniowie o osobowości neurotycznej (N1, N3, N4) wskazują na lenistwo. Dla ucznia N1 jest to raczej synonim prokrastynacji, jako że tworzenie wypowiedzi pisemnej odkłada w czasie: „po prostu nie lubię pisać”. W przypadku ucznia N2 problem stanowi obawa przed oceną nauczyciela, rozumiana jednak nie jako stopień w dzienniku, a krytyka ze strony osoby, która jest dla niego autorytetem. Bariera jest dla niego również hałas w miejscu pracy: „nie mogę się wtedy skupić; jak już zacznę, jest dobrze, ale kiedy rozpraszają mnie różne hałasy, trudno mi jest w ogóle napisać pierwsze zdanie”. Dwoje uczestników o tendencjach neurotycznych (N1, N4) wskazuje na limit słów jako na blokadę podczas pisania. Uczeń N4 wyjaśnia, że wszelkie reguły go ograniczają, a jedną z nich jest dostosowanie długości pracy do wymogów egzaminacyjnych. Wydaje mu się, że bardziej wtedy skupia się na tym, żeby wszystko było poprawne formalnie, niż na samym przekazaniu informacji. Dwie osoby (N2, N3) hamuje brak pomysłów – obawiają się, że nie będą w stanie uchwycić złożoności problemu, wyjaśnić zjawiska czy podać przykładów i ucierpi na tym ocena treści. Uczeń N1 z kolei uskarża się na nadmiar pomysłów i nieumiejętność podjęcia decyzji, który z nich jest najlepszy. Dla ucznia N3 blokadą bywa samo polecenie: „nie zawsze

dotyczy ono konkretów; czasami pisać trzeba o czymś, o czym nie ma się pojęcia, np. o opiece nad zwierzęciem czy braniu udziału w przedstawieniu”. Utrudnieniem jest dla niego również pisanie wypracowań na lekcji, ponieważ odczuwa dyskomfort w warunkach klasowych. Dla uczniów o osobowości neurotycznej efektywnymi sposobami na przezwycięzenie lenistwa są wcześniejsze przygotowanie się do pracy (N3) oraz zapisanie w kalendarzu terminu oddania wypracowania, jeśli zadane jest ono jako praca domowa (N1). Z brakiem pomysłów uczestnicy radzą sobie poprzez zrobienie wcześniej planu (N2) lub zapisanie sugestii obok poszczególnych elementów polecenia (N3).

Tabela 57

Trudności podczas pisania w języku angielskim jako języku obcym oraz sposoby radzenia sobie z nimi a neurotyzm

Pytanie	N1				N2				N3				N4			
Ocena holistyczna	10				5				7				8			
Ocena analityczna	T	S	Z	P	T	S	Z	P	T	S	Z	P	T	S	Z	P
	4	2	2	2	2	1	1	1	3	2	1	1	4	1	2	1
Trudności	– lenistwo – termin oddania pracy				– lęk przed oceną nauczyciela – hałas				lenistwo				Lenistwo			
Blokady	– limit słów – pomysły				pomysły				– pomysły – treść polecenia – pisanie na lekcji				limit słów			
Rozwiązania	zapisanie terminu				przygotowanie planu				przygotowane słownictwo i pomysły				brak informacji			

Źródło: opracowanie własne.

(T – treść, S – spójność i logika, Z – zakres, P – poprawność)

Analiza danych przedstawionych w tabeli 57 wykazała, że uczniom neurotycznym trudności w pisaniu w języku obcym sprawiają inne jego elementy. Większość z nich wskazuje na

lenistwo jako na źródło trudności. Jeden uczeń podkreśla, że obawia się oceny nauczyciela oraz problemem jest dla niego hałas podczas tworzenia wypowiedzi pisemnej w języku angielskim na lekcji. Uczniów neurotycznych często blokuje limit słów (trzy osoby) oraz brak lub nadmiar pomysłów (trzy osoby). Ponadto trudnościami dla jednej osoby są często sam charakter polecenia, a także pisanie na lekcji. Z problemami osoby o cechach neurotyzmu radzą sobie w różny sposób, np. zapisując termin oddania pracy, przygotowując wcześniej plan, notując użyteczne słownictwo czy zapisując pojawiające się na bieżąco sugestie.

Analizując informacje zawarte w tabeli 57, można stwierdzić, że uczniowi neurotycznemu z najwyższą liczbą punktów (N1 – 10pkt) największy problem sprawia własne lenistwo. Podczas pisania blokują go limit słów i nadmiar pomysłów. Osoba N1 wskazuje również, że ma trudność z zapamiętaniem terminu oddania pracy, z czym radzi sobie, zapisując pracę domową w kalendarzu. Uczeń N2 (5 pkt) za największe problemy uznaje lęk przed oceną (czy raczej reakcją) nauczyciela oraz hałas panujący na lekcji. Osobę N2 najbardziej blokuje brak pomysłów, co próbuje rozwiązać, przygotowując wcześniej plan wypowiedzi.

6.7.5.3. Trudności podczas pisania w języku angielskim jako języku obcym oraz sposoby radzenia sobie z nimi a otwartość

Podobnie jak w przypadku przedstawicieli innych typów osobowości lenistwo stanowi problem również dla uczniów otwartych na doświadczenie (O1, O3), nie jest jednak powodem dominującym. Uczestnicy z tej grupy równie często wskazują na swój poziom opanowania języka angielskiego jako jedną z trudności (O2, O3). Sposobem na jej pokonanie jest dla ucznia O3 sięgnięcie do podręcznika kursowego oraz źródeł internetowych: „mogę przynajmniej użyć ładniejszych słówek, bo na gramatykę i tak niewiele poradzę, w Internecie korzystam ze słownika synonimów, który poleciła pani, np. zamiast *beautiful view* piszę *breathtaking view*, to już dodatkowe punkty za bogactwo językowe”. Bywa, że pisaniu towarzyszą strach przed popełnianiem błędów i obawa przed oceną nauczyciela (O2); niekorzystnie na proces pisania wpływają też czynniki z otoczenia zewnętrznego (O4), czyli jak we wcześniej wspomnianych przypadkach, powiadomienia z portali społecznościowych. Uczeń O3 przywołuje również brak motywacji do pisania w języku obcym jako jedną z przyczyn kłopotów: „wspomniane w poleceniu «byłeś w Londynie» czy «piszesz do kolegi z Anglii» nie sprawiają, że cel pisania jest bardziej prawdopodobny, a zawsze wywołują u mnie, zresztą i u innych też, śmiech”. Trzy osoby (O1, O2, O3) deklarują, że brak pomysłów wywołuje u nich blokadę podczas pisania. Starają się wtedy „uspokoić swoje myślenie i pomyśleć o tym, co bym chciał uwzględnić

w pracy” (O1) albo „uspokoić i skupić na danej pracy” (O2). Z kolei uczeń O4 boryka się ze zbyt wieloma ideami, nie wiedząc, którą z nich wybrać; ostatecznie typuje tę, o której wie najwięcej. Dużą frustrację wywołuje u uczestników z tej grupy ograniczenie liczby słów (O1, O4). Mając zbyt wiele pomysłów, uczeń O4 pisze zwykle za dużo, więc stara się tę tendencję przezwyciężyć poprzez liczenie słów na bieżąco. Osoba O2 wskazuje na termin oddania pracy jako czynnik wywołujący u niej blokadę: „czym bliżej końca lekcji, tym mocniej się denerwuję, że nic dobrego nie napisałam”. Dla tej samej osoby problem stanowią również różnice pomiędzy językiem ojczystym a językiem obcym, zwłaszcza w zakresie kompozycji: „pani zawsze powtarza nam, żeby pisząc po angielsku, zapomnieć o polskim, bo to dwie zupełnie odmienne rzeczy; ale jak mam to zrobić, jak jednocześnie przygotowuję się do matury z polskiego i też piszę dużo prac; wszystko mi się zaczyna mieszać”.

Tabela 58

Trudności podczas pisania w języku angielskim jako języku obcym oraz sposoby radzenia sobie z nimi a otwartość

Pytanie	O1				O2				O3				O4			
Ocena holistyczna	6				5				10				8			
Ocena analityczna	T	S	Z	P	T	S	Z	P	T	S	Z	P	T	S	Z	P
	2	2	1	1	2	1	1	1	4	2	2	2	4	2	1	1
Trudności	Lenistwo				– znajomość języka – lęk przed oceną nauczyciela				– lenistwo – znajomość języka – brak motywacji do pisania w języku obcym				czynniki z otoczenia zewnętrznego			
Blokady	– pomysły – limit słów				– pomysły – termin oddania pracy – różnice pomiędzy językiem				pomysły				– pomysły – limit słów			

Pytanie	O1	O2	O3	O4
		ojczystym a obcym		
Rozwiązania	spokój i koncentracja	spokój i koncentracja	– podręcznik – Internet	brak informacji

Źródło: opracowanie własne.

(T – treść, S – spójność i logika, Z – zakres, P – poprawność)

Analiza informacji zamieszczonych w tabeli 58 pozwala stwierdzić, że uczniom o osobowości otwartej trudności sprawiają różne elementy procesu pisania. Dwóm osobom pisanie w języku obcym utrudniają lenistwo i poziom znajomości języka, który sami oceniają jako niewystraszający. Jeden uczeń wskazuje również na lęk przed oceną nauczyciela, jeden – na brak motywacji do pisania w języku angielskim, a inny – na czynniki z otoczenia. Podczas pisania wszystkich uczniów o cechach otwartości paraliżują brak lub nadmiar pomysłów oraz wyznaczony z góry limit słów (dwie osoby). Ponadto jedna osoba wymienia różnice między językiem ojczystym a językiem obcym jako źródło blokady, a inna – termin oddania pracy (tzn. zbliżający się koniec lekcji). Uczniowie otwarci z trudnościami radzą sobie poprzez uspokojenie się i skoncentrowanie na zadaniu oraz korzystanie z różnych źródeł wiedzy (głównie z podręcznika i Internetu).

Analizując dane zawarte w tabeli 58, można zauważyć różnice pomiędzy uczniem z najwyższym (O3 – 10pkt) i najniższym wynikiem (O2 – 5pkt). Dla osoby O3 największymi problemami są własne lenistwo i brak motywacji do pisania w języku angielskim, podczas gdy uczeń O2 mierzy się z brakiem pewności co do własnej znajomości języka angielskiego oraz obawą przed oceną nauczyciela. Osobę O3 blokuje jedynie brak pomysłów, podczas gdy uczeń O2 jako źródła blokady wymienia brak pomysłów, termin oddania pracy oraz różnice między językiem ojczystym a docelowym. Z trudnościami osoba O2 radzi sobie głównie poprzez spokój i koncentrację, a uczeń O3 korzysta w tym celu z różnych źródeł wiedzy.

6.7.5.4. Trudności podczas pisania w języku angielskim jako języku obcym oraz sposoby radzenia sobie z nimi a ugodowość

Wszyscy uczestnicy badania odznaczający się ugodowością jednogłośnie przyznali, że bycie leniwym jest ich największym problemem w procesie pisania, zwłaszcza w kwestii pisania w domu. Łączy się to z blokadą w związku z terminem oddania pracy (U3, U4), jako że obu

wymienionym uczniom kłopot sprawia samo przystąpienie do pisania, a czym bliżej ostatecznej daty, tym trudniej im się skupić i tym bardziej rośnie poziom ich stresu. Trzy osoby (U1, U2, U4) wskazały również na strach przed popełnianiem błędów jako jedną z przyczyn trudności. Osoba U2 kojarzy to z faktem, że jej poziom opanowania języka jest zbyt niski, co bardzo ją martwi: „zrobię tyle błędów, że dostanę zero punktów za poprawność”. Dwoje uczestników (U1, U4) odczuwa obawę przed oceną nauczyciela, przy czym uczeń U4 bardziej niż stopniem przejmuje się faktem, że może nie mieć nic wartościowego do powiedzenia: „polecenia dotyczą spraw banalnych, to jak mogę napisać coś odkrywczego; na poziomie rozszerzonym jeszcze da się coś wymyślić, ale na podstawie jest to niemożliwe”. Ten sam uczeń przyznaje, że brakuje mu motywacji do pisania w języku angielskim, ponieważ uważa tę umiejętność za nieprzydatną życiu codziennym, w przeciwieństwie do umiejętności mówienia. Dwoje uczniów (U3, U4) obwinia czynniki z otoczenia zewnętrznego za niepowodzenia w dziedzinie pisania, przy czym osobę U3 blokują one najbardziej podczas tworzenia wypowiedzi w klasie, gdyż nie może się skupić, kiedy inni co chwilę pytają o coś nauczyciela. Za największą trudność podczas samego procesu pisania uczestnicy obdarzeni ugodowością uznają jednak brak pomysłów (U2, U3, U4), zwłaszcza jeśli „jestem za mało kreatywna” (U2) lub jeśli polecenie jest „zbyt trudne, ciężkie do interpretacji” (U3). Aby poradzić sobie z zadaniem, uczeń U3 postępuje następująco: „podporządkowuję się poleceniu i daję z siebie wszystko”. Równie znaczącą niedogodnością jest limit słów (U2, U3), z czym osoba U3 stara się sobie radzić na bieżąco, wykreślając zbędne według siebie wyrażenia. Dla jednego uczestnika badania (U4) przeszkodę stanowi sama natura czynności tworzenia tekstu jako procesu bardziej indywidualnego i wewnętrznego; ma on również kłopot z zaakceptowaniem kryteriów oceniania: „z jednej strony wiem, że są one ustalone z góry, przez CKE, ale pracę sprawdza jakiś egzaminator i czy jest on do końca obiektywny?”. Ten sam uczeń za trudność podczas pisania uznaje kontekst społeczno-kulturowy, który utożsamia bardziej z kategorią tzw. błędu kardynalnego na egzaminie maturalnym z języka polskiego, obawiając się jego popełnienia podczas pisania pracy w języku angielskim (taki typ błędów nie jest obecny w kryteriach egzaminu maturalnego z języka obcego na poziomie podstawowym – dopisek autorki). Na różnice pomiędzy językiem ojczystym a językiem obcym jako przyczynę komplikacji wskazuje również uczeń U1, mając tutaj na uwadze raczej różnicę w zasobie słownictwa w języku polskim a języku angielskim. Uczniowie o osobowości ugodowej różnie radzą sobie z problemami podczas tworzenia wypowiedzi pisemnej – rozmawiają z koleżankami czy nauczycielem (U2), odwołują się do różnych źródeł, np. Internetu (U4), i przede wszystkim starają się o pozytywne nastawienie (U1).

Tabela 59

Trudności podczas pisania w języku angielskim jako języku obcym oraz sposoby radzenia sobie z nimi a ugodowość

Pytanie	U1				U2				U3				U4			
Ocena holistyczna	5				7				4				9			
Ocena analityczna	T	S	Z	P	T	S	Z	P	T	S	Z	P	T	S	Z	P
	2	1	1	1	3	2	1	1	1	1	1	1	3	2	2	2
Trudności	– lenistwo – strach przed popełnieniem błędów – lęk przed oceną nauczyciela				– lenistwo – strach przed popełnieniem błędów – niski poziom językowy				– lenistwo – czynniki z otoczenia zewnętrznego				– lenistwo – strach przed popełnieniem błędów – lęk przed oceną nauczyciela – brak motywacji do pisania w języku angielskim – czynniki z otoczenia zewnętrznego			
Blokady	zasób słownictwa				– pomysły – limit słów				– pomysły – termin oddania pracy – treść polecenia – limit słów				– pomysły – termin oddania pracy – izolacja – kryteria oceniania – kontekst społeczno-kulturowy			
Rozwiązania	pozytywne nastawienie				rozmowy z innymi				spokój i koncentracja				Internet			

Źródło: opracowanie własne.

(T – treść, S – spójność i logika, Z – zakres, P – poprawność)

Analiza danych zamieszczonych w tabeli 59 pozwala zauważyć, że największe trudności dla uczniów ugodowych stanowią lenistwo (cztery osoby) i strach przed popełnieniem błędów (trzy osoby). Dwie osoby jako źródła problemów wskazują również na lęk przed oceną nauczyciela oraz czynniki z otoczenia zewnętrznego. Jeden uczeń wymienia także brak motywacji do pisania w języku angielskim, a inny – niski poziom znajomości języka obcego. Podczas pisania uczących się blokują: brak lub nadmiar pomysłów (trzy osoby), limit słów (dwie osoby), termin oddania pracy (dwie osoby) oraz zasób słownictwa, treść polecenia czy kryteria oceniania. Uczniowie ugodowi trudności w tworzeniu wypowiedzi pisemnej w języku angielskim pokonują przede wszystkim dzięki pozytywnemu nastawieniu, spokojowi i koncentracji oraz rozmowom z innymi, a także odwołując się do różnych źródeł wiedzy (głównie do Internetu).

Analizując informacje zawarte w tabeli 59, można stwierdzić, że uczeń, który otrzymał najwyższą liczbę punktów (U4 – 9 pkt), jednocześnie wskazuje na największą liczbę trudności i blokad związanych z procesem pisania w języku angielskim. Podczas pisania problem sprawiają mu lenistwo, strach przed popełnieniem błędów, lęk przed oceną nauczyciela, brak motywacji do pisania w języku angielskim oraz czynniki z otoczenia zewnętrznego, podczas gdy osoba U1 (4 pkt) wymienia lenistwo, strach przed popełnieniem błędów oraz lęk przed oceną nauczyciela. Podobnie podczas pisania ucznia U4 blokują pomysły, termin oddania pracy, izolacja, kryteria oceniania oraz kontekst społeczno-kulturowy, a uczeń U1 wspomina tylko o zasobie słownictwa. Uczeń U4 problemy rozwiązuje, korzystając z dodatkowych źródeł wiedzy, a osoba U1 – poprzez pozytywne nastawienie.

6.7.5.5. Trudności podczas pisania w języku angielskim jako języku obcym oraz sposoby radzenia sobie z nimi a sumienność

W przeciwieństwie do reprezentantów innych typów osobowości objętych badaniem żadna z osób obdarzonych sumiennością nie wskazała na lenistwo jako przeszkodę w procesie pisania. Za najczęstszy powód trudności uczestnicy w tej grupie podawali poczucie, że nie mają nic wartościowego do powiedzenia (S1, S3), co we wszystkich przypadkach wiązało z brakiem pomysłów (S1, S2, S3, S4). Uczeń S4 dodał, że znalezienie odpowiednich argumentów zajmuje mu dużo czasu, przez co stresuje się, że nie zdąży napisać całej pracy w przeznaczonym na to czasie. Osoba S1 rozwiązuje ten problem poprzez spisanie wszystkich koncepcji i wybór tych, które wydają jej się najciekawsze. Pisząc w domu, korzysta z rozmaitych źródeł, najczęściej z Internetu, i tam szuka inspiracji. Jedna osoba jako podłoże problemów wyeksponowała swój niski poziom opanowania języka angielskiego (S1), strach przed popełnieniem błędów (S3),

obawę przed oceną nauczyciela (S3), czynniki z otoczenia zewnętrznego (S3) oraz brak motywacji do pisania w języku angielskim (S4). Uczeń S3 przyznał, że wszystkie powody, które podał, wynikają z jego ogólnej niechęci do tworzenia wypowiedzi pisemnych, zarówno w języku ojczystym, jak i obcym. Podczas procesu pisania uczniów najczęściej blokuje podany limit słów (S1, S2): „zmieszczenie się w limicie słów zwykle wiąże się z usuwaniem dokładniejszych opisów i rozwinięć” (S2). Osoba S1 stara się więc „nie rozpisywać za bardzo przy każdym punkcie”, aby uniknąć konieczności usuwania napisanych fragmentów, co często skutkuje zaburzeniami w spójności i logice. Uczestnicy równie często czują się sparaliżowani samym poleceniem (S1, S3), zwłaszcza jeżeli „dotyczy tematów, o których nic nie wiem” (S3). Dwie osoby podkreśliły, że mają wątpliwości co do obiektywizmu kryteriów oceniania (S3, S4), szczególnie w zakresie bogactwa językowego: „jak ocenić, które słowa czy wyrażenia są wystarczająco «wyszukane», a które nie” (S3). Ucznia S3 dodatkowo blokuje fakt, że pisanie jest procesem, który odbywa się w izolacji: „nawet podczas lekcji niby jesteśmy razem, ale każdy pracuje sam i ludzie denerwują się, kiedy inni im przeszkadzają”. Ten sam uczeń wspomina również, że świadomość ograniczenia czasu wpływa na niego negatywnie, głównie w sytuacji egzaminacyjnej (np. podczas matury próbnej): „mimo że piszę najpierw na brudno, staram się robić to estetycznie, żeby jeżeli się nie wyrobię, egzaminator mógł sprawdzać moje wypracowanie w brudnopisie; to mnie trochę uspokaja”. Uczeń S4 wspomina o swojej kreatywności, a raczej jej braku, jako źródle blokady i dodaje: „może pani ma rację, że codziennie trzeba przeczytać choć jedną stronę jakiejś książki, i to dobrze wpłynie na wyobraźnię, ale też na język”. Pisząc w domu, uczeń szuka inspiracji w Internecie, np. czytając blogi czy artykuły popularnonaukowe.

Tabela 60

Trudności podczas pisania w języku angielskim jako języku obcym oraz sposoby radzenia sobie z nimi a sumiennosc

Pytanie	S1				S2				S3				S4			
Ocena holistyczna	9				8				10				8			
Ocena analityczna	T	S	Z	P	T	S	Z	P	T	S	Z	P	T	S	Z	P
	4	2	1	2	4	2	1	1	4	2	2	2	4	2	1	1

Pytanie	S1	S2	S3	S4
Trudności	– nic wartościowego do powiedzenia – poziom znajomości języka	brak informacji	– nic wartościowego do powiedzenia – strach przed popętnieniem błędów – lęk przed oceną nauczyciela – czynniki z otoczenia zewnętrznego	– termin oddania pracy – brak motywacji do pisania w języku angielskim
Blokady	– pomysły – limit słów – treść polecenia	– pomysły – limit słów	– pomysły – treść polecenia – kryteria oceny – izolacja – ograniczenie czasu	– pomysły – kryteria oceny
Rozwiązania	– wypisanie wszystkich pomysłów – Internet	brak informacji	pisanie na brudno	– Internet – czytanie

Źródło: opracowanie własne.

(T – treść, S – spójność i logika, Z – zakres, P – poprawność)

Z analizy danych przedstawionych w tabeli 60 wynika, że uczniom o osobowości sumiennej trudności sprawiają inne elementy procesu pisania w języku angielskim. Dwoje z nich sądzi, że nie ma nic wartościowego do powiedzenia, pojedyncze osoby wymieniają poziom znajomości języka, strach przed popełnieniem błędów, lęk przed oceną nauczyciela, czynniki z otoczenia zewnętrznego czy brak motywacji do pisania w języku angielskim. Wszystkich uczniów sumiennych blokuje brak pomysłów; dla części utrudnieniem stanowią limit słów, kryteria oceny i treść polecenia (dwie osoby) oraz izolacja, a także ograniczenie czasowe.

Uczniowie sumienni radzą sobie z trudnościami poprzez pisanie pracy najpierw na brudno, wypisywanie wszystkich pomysłów, czytanie oraz szukanie inspiracji w dostępnych źródłach, np. w Internecie.

Analiza informacji zamieszczonych w tabeli 60 pozwala zauważyć, że uczeń, który otrzymał najwyższą liczbę punktów (S3 – 10pkt), wskazuje na najbardziej liczne trudności i blokady w procesie tworzenia wypowiedzi pisemnej w języku angielskim. Za źródła problemów uznaje: przekonanie, że nie ma nic wartościowego do powiedzenia, strach przed popełnieniem błędów, lęk przed oceną nauczyciela oraz czynniki z otoczenia zewnętrznego. Mówiąc o blokadach w trakcie pisania, wspomina brak pomysłów, treść polecenia, kryteria oceniania, izolację i ograniczenie czasu. Rozwiązaniem problemów jest pisanie pracy na brudno. Uczniowie z najniższą punktacją (S2, S4 – 8 pkt) jako trudności postrzegają termin oddania pracy oraz brak motywacji do pisania w języku angielskim (S4), a podczas pisania blokują ich przede wszystkim brak pomysłów (S2, S4), limit słów (S2) i kryteria oceniania (S4). Uczeń S4 źródeł inspiracji szuka, czytając, głównie treści w Internecie.

Podsumowanie

Analiza danych jakościowych dotyczących procesu tworzenia wypowiedzi pisemnej w języku angielskim pozwoliła stwierdzić, że istnieją podobieństwa i różnice pomiędzy uczniami o tych samych cechach osobowości w zakresie postaw wobec pisania w języku angielskim, zachowań i wyborów w trakcie pisania oraz trudności i sposobów radzenia sobie z nimi. Podobieństwa i różnice można również zauważyć pomiędzy przedstawicielami tej samej grupy, którzy uzyskali najwyższy i najniższy wynik za tworzenie wypowiedzi pisemnej w języku angielskim.

Wnioski i dyskusja wyników przedstawionych w tym rozdziale zostaną omówione szczegółowo w rozdziale siódmym.

ROZDZIAŁ VII. CECHY OSOBOWOŚCI UCZNIA A TWORZENIE WYPOWIEDZI PISEMNEJ W JĘZYKU ANGIELSKIM (NA PRZYKŁADZIE UCZNIÓW KLASY MATURALNEJ) – WNIOSKI I DYSKUSJA WYNIKÓW

Przedmiotem niniejszego badania z zastosowaniem metodologii mieszanej były dwie kategorie: umiejętność pisania w języku angielskim jako języku obcym oraz osobowość ucznia. Umiejętność pisania w języku angielskim badana była w niniejszej koncepcji empirycznej z perspektywy produktu i procesu pisania. Osobowość, która definiowana jest w odmienny sposób przez badaczy z zakresu psychologii i dydaktyki, tutaj potraktowana została jako zbiór indywidualnych, niepowtarzalnych właściwości każdej jednostki wyznaczających sposoby zachowania w różnych interakcjach społecznych (Gasiul, 2006, s. 45).

Głównym celem niniejszego badania było zgłębienie problematyki tworzenia wypowiedzi pisemnej w języku angielskim jako języku obcym (rozpatrywanej w perspektywie produktu i procesu) przez uczniów szkoły średniej o różnych cechach osobowości.

Zaprezentowane badanie składało się z dwóch części. W pierwszej części ilościowe pytania badawcze dotyczyły zależności pomiędzy osobowością ucznia a pisaniem w języku angielskim rozpatrywanym z perspektywy produktu. Przeprowadzone w drugiej części wywiady jakościowe miały na celu poszerzenie wiedzy o perspektywę pisania jako procesu poprzez poznanie i zrozumienie, w jaki sposób uczniowie o odmiennych cechach osobowości realizują cykl konstruowania wypowiedzi pisemnej w języku angielskim jako języku obcym.

Nadrzędnym celem podjętego badania ilościowego było poznanie związków pomiędzy cechami osobowymi ucznia (na podstawie pięcioczynnikowego modelu osobowości) a jego wynikami z tworzenia wypowiedzi pisemnej (rozpatrywanej z perspektywy produktu) na próbnym egzaminie maturalnym z języka angielskiego na poziomie podstawowym.

Do postawionych celów szczegółowych sformułowano następujące pytania badawcze.

1. Czy istnieje zależność pomiędzy oceną holistyczną za wypowiedź pisemną na maturze próbnej z języka angielskiego na poziomie podstawowym a cechami osobowymi ucznia (ekstrawersją, neurotyzmem, otwartością, ugodowością i sumiennością)?
2. Czy istnieje zależność pomiędzy wynikiem w zakresie oceny analitycznej na maturze próbnej z języka angielskiego na poziomie podstawowym (treść, spójność i logika, zakres środków językowych, poprawność środków językowych) a cechami osobowymi ucznia?

- 2.1. Czy istnieje zależność pomiędzy wynikiem za treść a ekstrawersją, neurotyzmem, otwartością, ugodowością i sumiennością?
- 2.2. Czy istnieje zależność pomiędzy wynikiem za spójność i logikę a ekstrawersją, neurotyzmem, otwartością, ugodowością i sumiennością?
- 2.3. Czy istnieje zależność pomiędzy wynikiem za zakres środków językowych a ekstrawersją, neurotyzmem, otwartością, ugodowością i sumiennością?
- 2.4. Czy istnieje zależność pomiędzy wynikiem za poprawność środków językowych a ekstrawersją, neurotyzmem, otwartością, ugodowością i sumiennością?

Przeprowadzone badanie ilościowe pozwoliło na znalezienie odpowiedzi na wszystkie pytania badawcze.

W odpowiedzi na pytanie, czy istnieje zależność pomiędzy oceną holistyczną za wypowiedź pisemną w języku angielskim na poziomie podstawowym na maturze próbnej a cechami osobowymi ucznia, wyniki badania ilościowego wskazały, że istnieje bardzo słaba ujemna korelacja pomiędzy *ugodowością* a oceną holistyczną za wypowiedź pisemną ($r = 0,161$, $p = 0,0526$). Korelacja ujemna oznacza, iż wyższe nasilenie ugodowości oznacza niższy wynik w zakresie oceny holistycznej.

Wyniki niniejszego badania są w zgodzie z wynikami niektórych wcześniejszych badań, ale również stoją w opozycji z innymi. W badaniach nad zależnością pomiędzy cechami osobowości ucznia a oceną holistyczną za tworzenie wypowiedzi pisemnej w języku angielskim tylko w jednym wskazano na brak zależności pomiędzy obiema zmiennymi (Husain & Adam, 2018). Rezultaty pozostałych studiów mówią o dominacji uczniów o cechach introwersji w tym zakresie (Revola, 2016; Zaswita i Ihsan, 2020; Szuchalska, 2020).

Wyniki niniejszego badania trudno jest jednak porównywać na tle innych. Po pierwsze, każde przeprowadzono z użyciem innego narzędzia badawczego (Husain & Adam, 2018 – EPI, Szuchalska, 2020 – MBTI, Revola, 2016 – brak informacji, Zaswita & Ihsan, 2020 – brak informacji, niniejsze badanie – NEO-FFI-50). Po drugie, ich uczestnicy należeli do różnych kategorii wiekowych – byli wśród nich zarówno uczniowie szkoły średniej, jak i studenci uniwersytetu. Ponadto wielkość grupy badawczej plasowała się pomiędzy 20 osób (Szuchalska, 2020) a 174 osoby (Husain & Adam, 2018). Przynajmniej w dwóch badaniach (niniejszym i Szuchalska, 2020) analizą objęto przedstawicieli wszystkich cech osobowości. Pozostali badacze skupili się na uczniach o cechach ekstrawersji i introwersji.

W odpowiedzi na pytanie badawcze o to, czy istnieje zależność pomiędzy wynikiem w zakresie oceny analitycznej na maturze próbnej z języka angielskiego na poziomie podstawowym (treść, spójność i logika, zakres środków językowych, poprawność środków

językowych) a cechami osobowymi ucznia, analiza zgromadzonych danych wskazała, że istnieje bardzo słaba korelacja pomiędzy otwartością a wynikiem za treść ($\rho=-0,138$), ale wynik nie jest istotny statystycznie ($p=0,0987$). W kryterium spójności i logiki istnieje bardzo słaba ujemna korelacja w przypadku otwartości ($\rho=-0,192$) oraz nieistotna statystycznie korelacja w przypadku ugodowości ($\rho=-0,148$, $p=0,761$). Brak jest korelacji pomiędzy cechami osobowości a wynikiem w kryterium zakresu środków językowych. Istnieje bardzo słaba nieistotna statystycznie ($p=0,0949$) korelacja pomiędzy ugodowością a wynikiem w kryterium poprawności środków językowych ($\rho=-0,139$).

Wynik badania wskazujący na zależność pomiędzy otwartością a punktacją za treść jest zgodny z rezultatami badań Biedroń (2010, 2011, 2012), która rozpatrywała korelację pomiędzy osobowością ucznia a jego osiągnięciami w nauce języka angielskiego jako języka obcego. Analiza wyników studiów Biedroń pokazuje, że otwartość jest wyższa u uczniów uzdolnionych w zakresie języka obcego (2010). Dwa pozostałe badania (2011, 2012) nie wskazały na istnienie zależności, ale ukazały pewne tendencje charakterystyczne dla osób obdarzonych talentem językowym – wśród uczestników badania można było zaobserwować wyższy poziom otwartości na doświadczenie. Ożańska-Ponikwia (2018) w swoim badaniu wykazała zależność pomiędzy otwartością i ugodowością w zakresie wyniku na egzaminie ustnym.

W obszarze pisania, korelację pomiędzy otwartością, sumiennością i ugodowością a umiejętnością pisania w języku angielskim wykazało badanie Sucianik i Harum (2018). Alaei i in. (2014) dowiedli z kolei, że osobowość nauczyciela ma związek ze sposobem, w jaki ocenia wypowiedzi pisemne w języku angielskim – ugodowość nauczyciela ma wpływ na ocenę treści, a sumiennosc na ocenę słownictwa.

Rezultaty niniejszego badania i innych wcześniejszych studiów w obszarze rozpatrywanej problematyki (osobowość ucznia a pisanie w języku angielskim jako obcym) są rozbieżne. W jednym studium wskazano na brak zależności pomiędzy osobowością ucznia a oceną analityczną za wypowiedź pisemną w języku angielskim (Agesta & Cahyono, 2017). Z analizy pozostałych badań wynika, iż uczniowie o osobowości ekstrawertycznej i typu impulsywnego tworzą dłuższe wypowiedzi, a prace osób o cechach ekstrawersji cechuje większa różnorodność leksykalna (Vaezi & Kafshgar, 2012), uczniowie introwertyczni uzyskali wyższy wynik w większości kategorii (Boroujenii & in., 2015; Ul-Ain & Saeedi, 2017; Quanwal & Ghani, 2019) i odznaczali się większą poprawnością językową (Zainuddin, 2016; Szuchalska, 2020) oraz szerszym zakresem środków językowych (Szuchalska, 2020). Rozbieżności w wynikach badań wynikają z kilku przyczyn. W pięciu z siedmiu z wyżej

wymienionych badań autorzy analizą objęli przedstawicielei osobowości ekstrawertycznej i introwertycznej (Vaezi & Kafshgar, 2012; Boroujeni & in., 2015; Ul-Ain & Saeedi, 2017; Zainuddin, 2016; Agesta & Cahyono, 2017), w jednym – ekstrawertycznej, introwertycznej i neurotycznej (Quanwal & Ghani, 2019), i w jednym – uczniów o wszystkich typach osobowości (Szuchalska, 2020). Ponadto w pięciu badaniach uczestnikami byli studenci uniwersytetu (Vaezi & Kafshgar, 2012; Boroujeni & in., 2015; Ul-Ain & Saeedi, 2017; Quanwal & Ghani, 2019; Zainuddin, 2016), w jednym – uczniowie gimnazjum (Agesta & Cahyono, 2017), i w jednym – szkoły średniej (Szuchalska, 2020). Co więcej, wielkość próby badawczej wahała się od 20 (Szuchalska, 2020) do 200 (Ul-Ain & Saeedi, 2017) osób. Wreszcie w czterech na siedmiu analizach użyto kwestionariusza EPI, a w trzech – MBTI.

Nadrzędnym celem podjętego badania jakościowego było poznanie, jak proces tworzenia wypowiedzi pisemnej w języku angielskim jako języku obcym przebiega u uczniów o odmiennych cechach osobowości.

Do postawionych celów szczegółowych sformułowano następujące pytania badawcze:

1. Jaki stosunek mają uczniowie szkoły średniej o różnych cechach osobowości do umiejętności pisania w języku angielskim?
2. Jakie zachowania charakteryzują uczniów szkoły średniej o różnych cechach osobowości przed przystąpieniem do tworzenia wypowiedzi pisemnej w języku angielskim?
3. Jakie zachowania charakteryzują uczniów szkoły średniej o różnych cechach osobowości podczas tworzenia wypowiedzi pisemnej w języku angielskim?
4. Jakie zachowania charakteryzują uczniów szkoły średniej o różnych cechach osobowości po napisaniu wypowiedzi pisemnej w języku angielskim?
5. Jakie trudności pojawiają się u uczniów szkoły średniej o różnych cechach osobowości podczas procesu tworzenia wypowiedzi pisemnej w języku angielskim i jak sobie z nimi radzą?
6. Czy istnieje różnica w przebiegu procesu pisania w języku angielskim pomiędzy uczniami o różnych cechach osobowości, którzy uzyskali najwyższy i najniższy wynik w ocenie holistycznej?

Przeprowadzone badanie jakościowe pozwoliło na znalezienie odpowiedzi na postawione pytania badawcze, umożliwiając opis przebiegu procesu tworzenia wypowiedzi pisemnej w języku angielskim u uczniów o różnych cechach osobowości.

Postawa wobec tworzenia wypowiedzi pisemnej a osobowość

Ekstrawersja. Większość uczniów o osobowości ekstrawertycznej lubi tworzyć wypowiedź pisemną w języku angielskim i odczuwa podekscytowanie przed przystąpieniem do wykonania

zadania. Wszystkim osobom interesujący temat ułatwia pisanie, a nieciekawy zwykle je utrudnia. W procesie pisania uczniowie lubią myślenie nad argumentami, rozwijanie myśli oraz zbliżanie się ku jego końcowi, nie lubią zaś samego rozpoczynania ani poczucia utknięcia w miejscu. Sukces w pisaniu w języku obcym uczniowie o cechach ekstrawersji przypisują czytaniu i znajomości słownictwa. Uczniowie ekstrawertyczni uważają, że umiejętność pisania w języku obcym jest ważna i można się jej nauczyć.

Neurotyzm. Uczniowie o osobowości neurotycznej lubią pisać w języku angielskim, ale odczuwają raczej negatywne emocje przed przystąpieniem do tworzenia tekstu. Interesujący temat ułatwia im proces pisania w języku angielskim, a nieinteresujący je utrudnia. Uczniowie wskazują na różne etapy procesu pisania, które lubią. Jest to głównie myślenie nad pomysłami, zbliżanie się ku końcowi oraz możliwość zastosowania wyszukanej leksyki. W procesie pisania szczególnie nie lubią rozpoczynania, utknięcia i braku słownictwa. Uczniowie neurotyczni uważają, że pisanie przychodzi z łatwością tym osobom, które mają talent i więcej się uczą; sukces w tym obszarze zależy od talentu, ćwiczenia i zasobu słownictwa. Wszystkie osoby o cechach neurotycznych zgadzają się, że umiejętności pisania w języku obcym można się nauczyć i jest ona istotnym elementem znajomości języka obcego.

Otwartość. Większość uczniów o osobowości otwartej lubi pisać w języku angielskim, ale towarzyszą im przy tym negatywne emocje. Wszystkim uczniom interesujący temat ułatwia pisanie, a nieciekawy je utrudnia. Uczniowie o cechach otwartości najbardziej nie lubią rozpoczynania pisania, za to większość lubi zbieranie argumentów i pisanie rozwinięcia. Wszyscy uczący się uznają umiejętność pisania w języku angielskim za ważną i sądzą, że można się jej nauczyć, a sukces w tym obszarze przypisują głównie znajomości słownictwa. Źródła trudności w tworzeniu wypowiedzi pisemnej w języku angielskim upatrują w braku słownictwa i braku pewności znajomości języka.

Ugodowość. Uczniowie o osobowości ugodowej najbardziej różnili się między sobą w postawie wobec tworzenia wypowiedzi pisemnej w języku angielskim. Dwoje z nich wskazało, że lubi pisać w języku angielskim, a dwoje – że nie lubi i czują przymus przed przystąpieniem do procesu pisania. Uczniom o cechach ugodowości interesujący temat ułatwia pisanie, a nieinteresujący je utrudnia. Sukces w obszarze pisania w języku obcym przypisują różnym czynnikom – pisaniu argumentów, budowaniu zdań i znajomości słownictwa, odcytaniu i ogólnej wiedzy o świecie. Mimo obojętności czy nawet negatywnej postawy wobec pisania w języku angielskim zgadzają się, że jest ona istotna i można się jej nauczyć, a jej opanowanie zależy głównie od talentu.

Sumiennosc. Uczniowie o osobowości sumiennej lubią tworzyć wypowiedź pisemną w języku angielskim. Do czynności tej przystępują raczej z ekscytacją. Wszystkim interesujący temat ułatwia proces pisania w języku angielskim. W procesie pisania lubią rozpoczynanie, wymyślanie pomysłów czy określoną tematykę, a nie lubią szukania argumentów ani utknięcia. Sukces w obszarze pisania przypisują znajomości języka i schematów kompozycyjnych, byciu humanistą, słownictwu i wiedzy o świecie. Osoby sumienne zgadzają się, że umiejętność pisania w języku obcym jest istotna, a jej opanowanie zależy od predyspozycji, powołania czy znajomości języka w ogóle. Wszyscy uczniowie twierdzą, że można się jej nauczyć.

Reasumując, w postawie wobec tworzenia wypowiedzi pisemnej w języku angielskim można wyróżnić pewne kwestie wspólne u uczniów o różnych cechach osobowości. Większość lubi tworzyć wypowiedzi pisemne w języku obcym – zadeklarowało tak 75% uczestników badania. Przed przystąpieniem do pisania uczniowie odczuwają raczej emocje negatywne lub neutralne – 40% osób czuło się zaniepokojonymi i zmuszonymi, 30% opisało swoje wrażenia jako obojętne. Pejoratywny stosunek uczniów nie przełożył się na wyniki uzyskane przez nich w zadaniu na tworzenie wypowiedzi pisemnej w języku angielskim – zdobyli co najmniej 4 pkt w ocenie holistycznej. Aż 75% wszystkich uczestników badania jakościowego zdecydowanie stwierdziło, że interesujący temat ułatwia im pisanie, a 60% osób zadeklarowało, że brak zaciekawienia tematem przeszkadza im w pisaniu. Dla 60% osób krytycznym momentem okazało się rozpoczynanie pisania. W procesie pisania uczniowie zdecydowanie najbardziej lubią myślenie nad pomysłami i rozwijanie argumentów (50%). Wszyscy uczestnicy (100%) uznali, że umiejętność pisania w języku obcym jest ważna, i byli przekonani, że można się jej nauczyć. Sukces w dziedzinie pisania uczniowie przypisywali różnym czynnikom. Wydaje się, że najważniejszym z nich jest posiadanie bogatego słownictwa – tej kwestii największe znaczenie przypisuje aż 45% osób. Według uczestników badania łatwość czy trudność w tworzeniu wypowiedzi pisemnej jest również podyktowana różnymi powodami. Swobodnie piszą osoby obdarzone talentem czy predyspozycjami w tej dziedzinie (35%) i posiadające bogaty zasób słownictwa (15%). Uczniowie jako podłoże zmysłu do pisania lub kłopotów w tym obszarze wymieniali brak kreatywności i pomysłów, negatywny stosunek do umiejętności pisania lub fakt, że nie uczą się, jak dobrze pisać.

Pisanie wstępne a osobowość

Ekstrawersja. Uczniowie o osobowości ekstrawertycznej nie tworzą planu wypowiedzi. Przed przystąpieniem do pisania mają ogólny zarys tego, co chcą napisać. Większość z nich swoje pomysły gromadzi i zapisuje w języku ojczystym. Osoby o cechach ekstrawersji na

etapie zbierania pomysłów wolą pracować samodzielnie. Uczniowie ekstrawertyczni przyznają przy tym, że nie przywiązują dużej wagi do tej fazy procesu pisania – zarówno pomysły, jak i zamysł kompozycyjny pojawiają się u nich podczas tworzenia wypowiedzi pisemnej w języku angielskim.

Neurotyzm. Analiza danych zgromadzonych w badaniu jakościowym pokazała, że uczniowie o osobowości neurotycznej różnią się między sobą w podejściu do pisania wstępnego. Łączy ich jedynie fakt, iż pomysły gromadzą i zapisują w języku docelowym. Poza tym niektórzy wcześniej tworzą plan wypowiedzi, a inni – nie, jedni planują czas przeznaczony na pisanie, inni z kolei nie przygotowują się do pisania, a pomysły i zamysł kompozycyjny pojawiają się u nich podczas procesu tworzenia wypowiedzi pisemnej w języku angielskim.

Otwartość. Uczniowie o osobowości otwartej nie przywiązują dużej wagi do etapu pisania wstępnego – nie tworzą planu wypowiedzi, pomysły na realizację elementów polecenia pojawiają się u nich w trakcie procesu tworzenia wypowiedzi pisemnej w języku angielskim. Swoje przemyślenia zapisują w języku docelowym.

Ugodowość. Osoby o cechach ugodowości nie tworzą planu wypowiedzi pisemnej w języku angielskim, ale część z nich przed przystąpieniem do pisania lubi pracować w parach lub grupach, aby wspólnie zastanowić się nad zadaniem. Dzięki temu uczniowie o osobowości ugodowej mają ogólny zarys tego, co chcą napisać, szczegóły natomiast pojawiają się w trakcie procesu pisania w języku angielskim.

Sumiennosc. Wszyscy uczniowie o osobowości sumiennej tworzą plan wypowiedzi. Pomaga im w tym praca z rówieśnikami, podczas której kształtują ogólną koncepcję tekstu. Szczegóły i zamysł kompozycyjny precyzują się w trakcie procesu pisania. Jedna osoba zakłada czas przeznaczony na pisanie w języku angielskim.

Reasumując, na etapie pisania wstępnego w procesie tworzenia wypowiedzi pisemnej w języku angielskim można wyróżnić pewne kwestie wspólne u uczniów o różnych cechach osobowości. Większość wykorzystuje podobne strategie podczas fazy pisania wstępnego. Połowa z nich nie sporządza planu przed rozpoczęciem pisania pracy w języku angielskim (50%), ale uczniowie najpierw gromadzą pomysły, najchętniej pracując w parach czy grupach, i zapisują je, zanim zaczną tworzyć wypowiedź pisemną (robi tak 45% uczestników). W większości uczniowie sporządzają notatki od razu w języku docelowym. U gros uczniów pomysły do polecenia (70%) i zamysł kompozycyjny (50%) pojawiają się w trakcie procesu tworzenia wypowiedzi pisemnej w języku angielskim.

Tworzenie szkicu i sprawdzanie/poprawianie a osobowość

Ekstrawersja. Wszyscy uczniowie o osobowości ekstrawertycznej duże znaczenie przypisują konstrukcji poleceń – wolą te, które są precyzyjne, konkretne i jasno określają cel wypowiedzi. Pracę piszą w porządku chronologicznym, zgodnie z kolejnymi punktami zadania. W konstruowaniu wypowiedzi pisemnej w języku angielskim za najbardziej istotne uważają przekazanie wymaganych w zadaniu elementów treści. Tekst tworzą w języku docelowym. Podczas pracy czasami konsultują się z rówieśnikami lub nauczycielem, aby upewnić się, czy ich tok myślenia jest prawidłowy. Korzystają też z różnych źródeł wiedzy: słownika, podręcznika do gramatyki, rad innych uczących się. Uczniom ekstrawertycznym najlepiej pracuje się w ciszy i spokoju.

Neurotyzm. Uczniowie o osobowości neurotycznej wskazują, że najważniejszymi cechami poleceń na tworzenie wypowiedzi pisemnej w języku angielskim są jasność i precyzja oraz możliwość odwołania się do osobistych przeżyć. Wypowiedź piszą w porządku chronologicznym. Podczas budowania pracy nie konsultują się z innymi, ale korzystają z innych źródeł wiedzy: słownika czy własnych notatek. Limit słów ułatwia im pisanie w języku obcym. Wypowiedź pisemną tworzą od razu w języku angielskim. Podczas pisania uczący się o cechach neurotycznych potrzebują ciszy.

Otwartość. Uczniowie o osobowości otwartej w bardzo odmienny sposób pracują na etapie tworzenia szkicu i sprawdzania/poprawiania. Jedyną rzeczą, która łączy wszystkich uczących, jest fakt, że wymagany w poleceniu limit słów utrudnia im pisanie. Można jednak zaobserwować pewne prawidłowości charakterystyczne dla większości osób o cechach otwartości. Gros z nich nie konsultuje się z innymi podczas tworzenia wypowiedzi pisemnej w języku angielskim, ale korzysta z innych źródeł wiedzy: słownika, podręcznika do gramatyki i własnych notatek. Większość pisze wypowiedź w języku obcym zgodnie z kolejnymi punktami zadania, podkreślając, że najbardziej istotne jest dla nich, aby były one konkretne i precyzyjne. Uczniom otwartym najbardziej zależy na przekazaniu informacji wymaganych w poleceniu, ale za istotne uznają również dążenie do oryginalności, podawanie przykładów, pogłębianie argumentów i uwzględnianie wyszukanej leksyki. Większości najlepiej pracuje się w ciszy i spokoju; jednej osobie pomaga głośna muzyka.

Ugodowość. Uczniowie o osobowości ugodowej wskazują, że najważniejsze w strukturze poleceń jest to, aby były jasne i precyzyjne oraz związane z ich osobistymi przeżyciami. Osoby ugodowe piszą wypowiedź w języku angielskim w porządku chronologicznym. Pisząc, starają się podawać przykłady w celu wyjaśnienia zjawiska i uwzględniać zaawansowane słownictwo. Podczas tworzenia wypowiedzi pisemnej korzystają z różnych źródeł (głównie słownika),

a także konsultują się z innymi. Limit słów utrudnia im zazwyczaj konstruowanie wypowiedzi pisemnej w języku angielskim. Pisząc, potrzebują ciszy i porządku w miejscu pracy.

Sumiennosc. Uczniowie o cechach sumiennosci piszą chronologicznie, zgodnie z kolejnymi krokami zadania i wolą polecenia, które są konkretne i jednoznaczne oraz jasno określają cel wypowiedzi. Osoby sumienne podczas budowania wypowiedzi pisemnej w języku angielskim korzystają z pomocy nauczyciela lub rówieśników, a także z własnych notatek. Większości z nich limit słów utrudnia pisanie, ponieważ ogranicza im możliwość rozwinięcia tego, co jest dla nich ważne, czyli wymaganych w zadaniu informacji oraz argumentów czy przykładów pogłębiających polecenie. Uczący się o osobowości sumiennej tworzą wypowiedź pisemną od razu w języku angielskim, a do pracy potrzebne są im cisza i spokój.

Analiza danych jakościowych na temat etapu tworzenia szkicu i sprawdzania/poprawiania pozwala wyodrębnić podobieństwa między uczniami o różnych cechach osobowości. Tworząc pierwszą wersję pracy, najchętniej pracują samodzielnie – 65% uczniów nie konsultuje się z rówieśnikami ani nauczycielem, aby upewnić się, czy ich pomysły są trafne. Badanie jakościowe pokazało, jak ważne jest polecenie do zadania na tworzenie wypowiedzi pisemnej. Zdecydowana większość (90%) wskazała, że wypowiedź pisze w porządku chronologicznym, zgodnie z kolejnymi krokami polecenia, a 70% uczestników badania preferuje polecenia, które są jednoznaczne, szczegółowe i konkretne oraz jasno określają cel wypowiedzi. Duża część (45%) zadeklarowała również, że woli zadania, w których może odwołać się do własnych przeżyć i pisać o doświadczeniach. Wymagany w poleceniu egzaminacyjnym limit słów utrudnia pisanie bezwzględnej większości uczniów (70%). Dla zdecydowanej większości osób (60%) najważniejsze podczas pisania jest przekazanie wszystkich wymaganych w poleceniu informacji. Dużą wagę przykładają również do podawania przykładów w celu wyjaśnienia zjawiska (45%) oraz pogłębiania argumentów (40%). Większość uczniów podczas pisania potrzebuje ciszy i spokoju – w takich warunkach najefektywniej pracuje się 85% z nich. Prawie wszyscy (90%) swoją wypowiedź piszą od razu w języku angielskim, uważając takie wyjście za bardziej racjonalne i skuteczne. Podczas pisania uczący się chętnie sięgają do różnych źródeł wiedzy – najczęściej są to słowniki (55%), podręczniki do gramatyki i własne notatki.

Redagowanie wypowiedzi pisemnej oraz dzielenie się jej rezultatami
a osobowość

Ekstrawersja. Na ostatnim etapie tworzenia wypowiedzi pisemnej w języku angielskim uczniowie o osobowości ekstrawertycznej koncentrują się przede wszystkim na poprawności środków językowych oraz weryfikują pracę w zakresie treści. W tym celu najpierw piszą tekst

w brudnopisie, a po jego sprawdzeniu przepisują na czysto. Ocenioną przez nauczyciela pracę analizują pod kątem popełnionych błędów, aby uniknąć ich w przyszłości.

Neurotyzm. W fazie redagowania wypowiedzi pisemnej w języku angielskim dla uczniów neurotycznych najbardziej istotne jest jej zrewidowanie w zakresie realizacji polecenia i w drugiej kolejności – pod kątem poprawności środków językowych. Osoby neurotyczne liczą słowa, aby sprawdzić, czy zmieścili się w wymaganym limicie. Po otrzymaniu ocenionej przez nauczyciela pracy analizują ją pod kątem popełnionych błędów, aby uniknąć ich w przyszłości.

Otwartość. Uczniowie o osobowości otwartej, sprawdzając swoją wypowiedź, koncentrują się przede wszystkim na przekazaniu wszystkich elementów polecenia oraz na tym, aby zmieścić się w limicie słów wymaganym w zadaniu na tworzenie wypowiedzi pisemnej w języku angielskim na poziomie podstawowym. Większość nie analizuje ocenionej przez nauczyciela pracy pod kątem błędów.

Ugodowość. Dla uczniów o osobowości ugodowej największe znaczenie na ostatnich etapach procesu pisania ma poprawność językowa, i to na niej się koncentrują, weryfikując ostateczną wersję wypowiedzi pisemnej. Ocenioną przez nauczyciela pracę zawsze analizują pod kątem popełnionych błędów. Niektóre osoby o cechach ugodowości dodatkowo sprawdzają wypowiedź napisaną w języku angielskim w kryterium treści. Uczniowie o osobowości ugodowej po napisaniu wypowiedzi w języku angielskim liczą wyrazy, aby sprawdzić, czy zmieścili się w limicie słów.

Sumiennosc. Uczniowie o osobowości sumiennej szczegółowo sprawdzają wypowiedź pisemną w języku angielskim, koncentrując się zarówno na treści, jak i poprawności środków językowych oraz kompozycji. Jedna osoba najpierw tworzy wypowiedź w brudnopisie, następnie ją przepisuje. Uczący się o cechach sumiennosci liczą wyrazy, aby upewnić się, że zmieścili się w limicie słów. Wszyscy ocenioną przez nauczyciela pracę analizują pod kątem popełnionych błędów.

Na podstawie analizy danych jakościowych można stwierdzić, że uczniowie o różnych cechach osobowości dzielą pewne zachowania na etapie redagowania wypowiedzi pisemnej i jej publikowania. Wymagany w poleceniu na tworzenie wypowiedzi pisemnej w języku angielskim limit słów odgrywa dla nich kluczową rolę – 55% uczniów po napisaniu pracy liczy słowa, aby upewnić się, czy zachowany został ich limit. Znaczna większość uczniów (65%) napisaną pracę sprawdza pod kątem treści. Aż 60% osób rewiduje swój tekst pod względem poprawności językowej, a 85% uczniów po otrzymaniu sprawdzonej przez nauczyciela pracy czyta ją, aby zobaczyć, jakie błędy popełnili, co ma pomóc w uniknięciu ich w przyszłości.

Trudności podczas pisania w języku obcym oraz sposoby radzenia sobie z nimi a osobowość

Ekstrawersja. Największą trudnością uczniów o osobowości ekstrawertycznej podczas tworzenia wypowiedzi pisemnej w języku angielskim jest przewyciężenie własnego rozleniwienia. Podczas pisania najpoważniejszymi blokadami są dla nich stosowanie się do wymaganego limitu słów oraz brak lub nadmiar pomysłów. Dla osób ekstrawertycznych problem stanowią również czynniki ze świata zewnętrznego, motywacja do pisania w języku obcym, różnica pomiędzy językiem ojczystym a językiem obcym oraz termin oddania wypowiedzi. Z powyższymi trudnościami uczniowie ekstrawertyczni radzą sobie w różny sposób, starając się przede wszystkim nastawić pozytywnie do zadania na tworzenie wypowiedzi pisemnej w języku angielskim oraz wcześniej przygotowując przydatne zwroty i wyrażenia.

Neurotyzm. Uczniom neurotycznym trudności w pisaniu w języku obcym sprawia głównie lenistwo. Poza tym osoby o cechach neurotyzmu wskazują, że obawiają się oceny (czy krytyki) nauczyciela. Problemem jest dla nich również hałas podczas tworzenia wypowiedzi pisemnej w języku angielskim na lekcji. Uczniów neurotycznych blokują limit słów i brak lub nadmiar pomysłów. Ponadto problemem dla nich bywa sam charakter polecenia czy pisanie na lekcji. Z trudnościami osoby o cechach neurotyzmu radzą sobie w rozmaity sposób, np. zapisując termin oddania pracy, przygotowując wcześniej plan, notując użyteczne słownictwo czy pojawiające się na bieżąco pomysły.

Otwartość. Za największe trudności związane z procesem pisania w języku angielskim uczniowie o osobowości otwartej uznali lenistwo, niewystarczający poziom znajomości języka, lęk przed oceną nauczyciela, brak motywacji w języku angielskim oraz czynniki z otoczenia zewnętrznego. Podczas pisania wszystkich uczniów o cechach otwartości paraliżują brak lub nadmiar pomysłów i wyznaczony limit słów. Blokadę podczas tworzenia wypowiedzi pisemnej stanowią również różnice między językiem ojczystym a językiem obcym oraz termin oddania pracy. Uczniowie otwarci z trudnościami radzą sobie poprzez uspokojenie się i skoncentrowanie na zadaniu oraz korzystanie z różnych źródeł wiedzy, głównie z podręcznika i Internetu.

Ugodowość. Największymi trudnościami dla uczniów ugodowych są lenistwo (cztery osoby) oraz strach przed popełnieniem błędów, czasami związany z lękiem przed oceną nauczyciela. Problemem bywają także czynniki z otoczenia zewnętrznego, brak motywacji do pisania w języku angielskim oraz niski poziom znajomości języka obcego. Podczas pisania uczących się blokują brak lub nadmiar pomysłów, limit słów, termin oddania pracy, jak również

zasób słownictwa, treść polecenia czy kryteria oceniania. Uczniowie ugodowi trudności w tworzeniu wypowiedzi pisemnej w języku angielskim pokonują przede wszystkim dzięki pozytywnemu nastawieniu, spokojowi i koncentracji oraz rozmowom z innymi, a także odwołując się do różnych źródeł wiedzy.

Sumiennosc. Uczniowie sumienni charakteryzują się brakiem wiary w swoje umiejętności językowe, i to stanowi dla nich największą trudność w procesie pisania w języku angielskim. Brakowi zaufania towarzyszą lęk przed popełnianiem błędów i oceną nauczyciela oraz przekonanie, że nie mają nic ciekawego do powiedzenia. Dodatkową komplikację stanowią czynniki z otoczenia zewnętrznego i brak motywacji do pisania w języku angielskim. Osoby sumienne blokują brak pomysłów, limit słów, kryteria oceniania i treść polecenia oraz izolacja i ograniczenie czasowe. Uczniowie o osobowości sumiennej radzą sobie z trudnościami poprzez pisanie pracy najpierw na brudno, wypisywanie wszystkich pomysłów, czytanie oraz szukanie inspiracji w dostępnych źródłach, np. w Internecie.

Jak wskazała analiza danych jakościowych, można wyodrębnić pewne wspólne kwestie, które stanowią trudność dla uczniów o różnych cechach osobowości, oraz jednakowe sposoby radzenia sobie z nimi. Najpoważniejszym czynnikiem utrudniającym uczniom pisanie, a właściwie samo jego rozpoczęcie, jest lenistwo (60%). Spora liczba osób (35%) wskazała na uwarunkowania z otoczenia zewnętrznego jako na przyczynę swoich trudności związanych z pisaniem, 30% uczniów jako podłoże problemów podało również strach przed popełnianiem błędów, a 25% – brak motywacji do pisania w języku angielskim. Za największe blokady twórcze uczniowie uznali brak pomysłów (70%), limit słów w poleceniu (55%), termin oddania pracy (30%), charakter polecenia (25%), pisanie na lekcji (20%). Uczniowie, niezależnie od osobowości, w podobny sposób starają sobie radzić z problemami i blokadami. Typowymi rozwiązaniami są liczenie słów na bieżąco i zapisywanie ich na marginesie, w przypadku braku pomysłów – wypisywanie wszystkich możliwych koncepcji i wybór najciekawszej, oraz poszukiwanie inspiracji w rozmaitych źródłach, najczęściej w Internecie. Uczestnicy badania nierzadko notują w brudnopisie słowa czy wyrażenia, które uważają za warte uwzględnienia w pracy z uwagi na ich bardziej wyszukany charakter. W dopilnowaniu terminu oddania pracy domowej uczącym się pomaga zapisanie przypomnienia w kalendarzu, co pozwala uniknąć stresu wywołanego presją czasu. Przede wszystkim zaś za najważniejsze uczniowie uważają podejście do tworzenia wypowiedzi pisemnej ze spokojem oraz jak najbardziej precyzyjne stosowanie się do treściowych i formalnych wymogów polecenia.

Analiza danych jakościowych umożliwiła również odpowiedź na pytanie, jakie są podobieństwa i różnice pomiędzy uczniami o różnych cechach osobowości z najwyższym i najniższym wynikiem w ocenie holistycznej.

Proces pisania w języku angielskim – uczniowie z najwyższym i najniższym wynikiem w ocenie holistycznej

Ekstrawersja. Zarówno uczeń o osobowości ekstrawertycznej z najwyższym (E3 – 10 pkt), jak i uczeń z najniższym (E1 – 6 pkt) wynikiem w ocenie holistycznej lubią tworzyć wypowiedzi pisemne w języku angielskim i przed przystąpieniem do pisania czują się podekscytowani. Interesujący temat ułatwia im proces pisania, a nieinteresujący je utrudnia. Obaj sądzą, że umiejętność pisania jest ważna i można się jej nauczyć. Obaj również sukces w tym obszarze przypisują czytaniu. W procesie pisania uczeń E3 najbardziej lubi poczucie nabrania rozpędu, zaś uczeń E1 – myślenie nad pomysłami. Uczeń E3 nie lubi rozpoczynania pracy, a uczeń E1 – utknięcia. Na etapie pisania wstępnego żadna z osób ekstrawertycznych nie tworzy planu wypowiedzi, ale obie mają ogólny zarys tego, co chcą napisać. Obie zapisują pomysły w języku ojczystym. Uczeń E1 podkreśla, że zamysł kompozycyjny pojawia się u niego w trakcie tworzenia wypowiedzi pisemnej w języku angielskim. Uczniowie z najwyższą (E3) i najniższą (E1) punktacją w niemal identyczny sposób realizują etap tworzenia szkicu i sprawdzania – piszą w porządku chronologicznym, skupiając się na przekazaniu informacji. Wymagany w poleceniu limit słów utrudnia im pisanie. Najlepiej pracuje im się w ciszy i spokoju. Wypowiedź piszą od razu w języku docelowym i podczas pisania korzystają z różnych źródeł. Obaj uczniowie ekstrawertyczni napisaną pracę sprawdzają pod kątem poprawności językowej, uczeń E3 (10 pkt) dodatkowo weryfikuje treść. Uczeń E1 najpierw pisze pracę w brudnopisie i dopiero potem ją przepisuje, podczas gdy uczeń S3 pisze pracę od razu w czystopisie, a na koniec liczy w niej wyrazy. Obie osoby ocenioną przez nauczyciela pracę analizują pod kątem błędów. Uczniom z najwyższą (E3) i najniższą (E1) punktacją trudności sprawiają inne elementy procesu tworzenia wypowiedzi pisemnej w języku angielskim. Dla ucznia E1 są to przede wszystkim motywacja do pisania w języku angielskim, różnice pomiędzy językiem ojczystym a językiem obcym oraz czynniki z otoczenia, podczas gdy dla ucznia E3 największy problem stanowią własne lenistwo, termin oddania pracy i brak motywacji do pisania w języku angielskim. Obie osoby wskazują na limit słów jako na blokadę podczas pisania, dodatkowo uczeń E3 wymienia nadmiar pomysłów. Uczeń E1 radzi sobie z problemami, starając się pozytywnie nastawić do czekającego go zadania.

Neurotyzm. Obie osoby o cechach neurotycznych (N1 – 10 pkt, N2 – 5 pkt) lubią pisać w języku angielskim, ale przystępując do tworzenia wypowiedzi, czują się zmuszeni. Obu interesujący temat ułatwia proces pisania, a nieinteresujący je utrudnia. Obaj uczniowie w procesie pisania nie lubią rozpoczynania. Uczeń N1 nie uważa, że umiejętność pisania w języku angielskim jest ważna, podczas gdy uczeń N2 uznaje ją za istotną. W procesie pisania uczeń z najwyższym wynikiem lubi myślenie nad pomysłami, a uczeń z najniższym – zbliżanie się ku końcowi. W fazie pisania wstępnego uczeń, który otrzymał więcej punktów, tworzy plan wypowiedzi, podczas gdy uczeń N2 nie przygotowuje go, a zarys kompozycyjny pojawia się w trakcie pisania. Osoba z niższą punktacją zakłada za to czas przeznaczony na pisanie wypowiedzi w języku angielskim. Obie osoby neurotyczne podczas tworzenia wypowiedzi pisemnej w języku angielskim nie konsultują się z innymi i piszą w porządku chronologicznym. Istotne jest dla nich, aby polecenia były jednoznaczne i konkretne. Wymagany limit słów ułatwia im pisanie. Najlepiej pracują w ciszy i spokoju. W realizacji zadania dużą uwagę przywiązują do dążenia ku oryginalności. Piszą od razu w języku docelowym, podczas tworzenia wypowiedzi korzystając z różnych źródeł wiedzy. Uczeń N2 woli polecenia, które jasno określają cel wypowiedzi, a osoba N1, pisząc, koncentruje się na pogłębianiu argumentów. Osoba N1 (10 pkt) oprócz sprawdzenia swojej pracy pod kątem treści weryfikuje ją też w zakresie poprawności językowej. Obaj uczniowie neurotyczni liczą wyrazy w ukończonym tekście, a ocenioną przez nauczyciela pracę sprawdzają pod względem popełnionych błędów. Dla ucznia neurotycznego z najwyższą liczbą punktów (N1) najistotniejszym problemem jest własne lenistwo. Podczas pisania blokują go limit słów i nadmiar pomysłów. Osoba N1 wskazuje również, że ma trudność z zapamiętaniem terminu oddania pracy, z czym radzi sobie, zapisując pracę domową w kalendarzu. Uczeń N2 za największy problem uznaje lęk przed oceną nauczyciela oraz hałas panujący na lekcji. Osobę N2 najbardziej blokuje brak pomysłów, co próbuje rozwiązać, przygotowując wcześniej plan wypowiedzi.

Otwartość. Obie osoby o cechach otwartości (O3 – 10 pkt, O2 – 5 pkt) lubią pisać w języku angielskim, ale przed przystąpieniem do pisania czują zaniepokojenie i przymus. Obu interesujący temat ułatwia proces pisania w języku angielskim, a nieciekawym je utrudnia. Obaj w procesie pisania lubią etap jego rozpoczynania. Uczniowie uważają, że pisanie w języku angielskim można się nauczyć i jest to umiejętność ważna, a sukces w tym obszarze przypisują znajomości słownictwa. Uczeń, który uzyskał 10 pkt, w procesie pisania lubi moment otrzymania wyniku, uczeń z niższą punktacją – etap rozwijania pomysłów. Uczeń O3 trudności w obszarze pisania w języku angielskim wiąże z brakiem słownictwa, a osoba O2 – z ogólnym

brakiem pewności znajomości języka angielskiego. Na etapie pisania wstępnego nie ma żadnej różnicy pomiędzy osobą, która zdobyła najwyższy (O3) i najniższy (O2) wynik. Żadna z nich nie tworzy planu wypowiedzi, a pomysły pojawiają się w trakcie pisania. Obie osoby piszą w porządku chronologicznym i wymagany limit słów utrudnia im pisanie. Obu uczniom najbardziej istotne wydaje się przekazanie wszystkich informacji. Zarówno osoba O2, jak i O3 za najlepsze warunki pracy uznaje ciszę i spokój. Obaj uczniowie podczas pisania korzystają z różnych źródeł wiedzy. Uczeń O2 w trakcie pisania konsultuje się z innymi i woli polecenia, które są jednoznaczne i konkretne, podczas gdy uczeń O3 pisze samodzielnie i oczekuje, że polecenia będą jasno określały cel wypowiedzi. Oprócz przekazania informacji osobie O2 zależy na pogłębianiu argumentów i podawaniu przykładów. Uczeń O3 pisze od razu w języku docelowym, a uczeń O2 – w języku ojczystym. Obaj liczą wyrazy w ukończonej pracy i weryfikują ją pod kątem treści. Uczeń O2 (5 pkt) ocenioną przez nauczyciela pracę sprawdza pod względem popełnionych błędów, podczas gdy osoba O3 jej nie czyta. Dla osoby O3 największymi wyzwaniem są przewyciężenie własnego lenistwa oraz brak motywacji do pisania w języku angielskim, podczas gdy uczeń O2 mierzy się z brakiem pewności co do własnej znajomości języka angielskiego oraz obawą przed oceną nauczyciela. Osobę O3 blokuje jedynie brak pomysłów, podczas gdy uczeń O2 jako źródła blokady wymienia brak pomysłów, termin oddania pracy oraz różnice między językiem ojczystym a docelowym. Z trudnościami osoba O2 radzi sobie głównie poprzez spokój i koncentrację, a uczeń O3 – korzystając z różnych źródeł wiedzy.

Ugodowość. Obaj uczniowie o cechach ugodowości (U4 – 9 pkt, U3 – 4 pkt) lubią tworzyć wypowiedź pisemną w języku angielskim i zdają sobie sprawę, że jest to ich obowiązek. Obu interesujący temat ułatwia proces pisania, a nieciekawy je utrudnia. W procesie pisania najbardziej nie lubią etapu rozpoczynania. Uczeń U3 lubi kończenie tworzenia wypowiedzi pisemnej, podczas gdy uczeń U4 – wymyślanie pomysłów. Obaj sądzą, że umiejętność pisania w języku angielskim jest istotna i można się jej nauczyć, a sukces w tym obszarze przypisują talentowi. Uczeń o osobowości ugodowej, który otrzymał najwyższą liczbę punktów (U4), istotniejsze znaczenie przypisuje etapowi pisania wstępnego. Choć nie tworzy planu wypowiedzi pisemnej w języku angielskim, a pomysły i zamysł kompozycyjny pojawiają się w trakcie pisania, ma ogólny zarys tego, co chce napisać. Nowe idee lubi gromadzić, pracując z rówieśnikami. Uczeń ugodowy, który otrzymał najniższą liczbę punktów (U2), nie tworzy planu wypowiedzi, a pojawiające się w trakcie pisania pomysły zapisuje w języku docelowym. Obie osoby piszą w porządku chronologicznym, od razu w języku angielskim i preferują polecenia związane z ich osobistymi przeżyciami. Obu uczniom wymagany limit słów utrudnia

proces pisania. Za istotne podczas pisania uznają podawanie przykładów i używanie bogatej leksyki. Uczeń U3 podczas pisania nie konsultuje się z innymi, podczas gdy osoba U4 korzysta z pomocy rówieśników. Za najlepsze warunki do pracy uczeń U3 uznaje ciszę i spokój, a uczeń U4 – porządek. Osoba U3 podczas pisania korzysta ze słownika (co nie przekłada się ani na wynik w kryterium treści, ani na punktację w kryterium zasób środków językowych). Uczeń U4 napisaną pracę sprawdza pod kątem poprawności i treści, a uczeń U3 tylko pod kątem treści (stąd może wynikać różnica punktów w kryterium treści). Obaj uczniowie po napisaniu pracy liczą w niej słowa, a ocenioną przez nauczyciela wypowiedź czytają pod kątem popełnionych błędów. Uczeń, który otrzymał najwyższą liczbę punktów (U4), jednocześnie wskazuje na największą liczbę trudności i blokad związanych z procesem pisania w języku angielskim – problem sprawiają mu lenistwo, strach przed popełnieniem błędów, lęk przed oceną nauczyciela, brak motywacji do pisania w języku angielskim oraz czynniki z otoczenia zewnętrznego, podczas gdy osoba U1 wymienia lenistwo, strach przed popełnieniem błędów oraz lęk przed oceną nauczyciela. Podczas pisania ucznia U4 blokują pomysły, termin oddania pracy, izolacja, kryteria oceniania oraz kontekst społeczno-kulturowy, a uczeń U1 wspomina tylko o zasobie słownictwa. Uczeń U4 problemy rozwiązuje, korzystając z dodatkowych źródeł wiedzy, a osoba U1 – poprzez pozytywne nastawienie.

Sumiennosc. W przypadku uczniów o osobowości sumiennej rozbieżność w punktacji najwyższej i najniższej jest niewielka i wynosi 2 pkt. Nie widać też znaczących różnic w postawie wobec pisania w języku angielskim. Nieznaczne odmiennosci pojawiają się jedynie w zakresie emocji przed przystąpieniem do pisania. Uczeń S3 (10 pkt) czuje się podekscytowany, a uczniowie S2 i S4 (8 pkt) nie odczuwają żadnych emocji. Wszystkie trzy osoby tworzą plan wypowiedzi. U uczniów S3 i S4 pomysły i zamysł kompozycyjny pojawiają się w trakcie pisania. Osoba S4 (8 pkt) zakłada czas przeznaczony na tworzenie wypowiedzi pisemnej w języku angielskim, podczas pisania konsultuje się z innymi i korzysta z wcześniej przygotowanych notatek, a podany w poleceniu limit słów ułatwia jej tworzenie wypowiedzi pisemnej. Osoby z niższą punktacją piszą samodzielnie, a jedna z nich (S4) nie używa żadnych dodatkowych źródeł wiedzy. Wszyscy uczniowie ocenioną przez nauczyciela pracę analizują pod kątem popełnionych błędów. Uczeń, który otrzymał 10 pkt (S3), najpierw pisze pracę w brudnopisie, a potem przepisuje ją na czysto, sprawdzając w kryterium kompozycji i poprawności. Uczniowie S2 i S4 liczą w napisanej pracy wyrazy i sprawdzają ją pod kątem treści, uczeń S4 dodatkowo w zakresie poprawności. Uczeń, który otrzymał najwyższą liczbę punktów, wskazuje na najliczniejsze trudności i blokady w procesie tworzenia wypowiedzi pisemnej w języku angielskim. Jako źródło problemów wymienia przekonanie, że nie ma nic

wartościowego do powiedzenia, strach przed popełnieniem błędów, lęk przed oceną nauczyciela oraz czynniki z otoczenia zewnętrznego. Mówiąc o blokadach w trakcie pisania, wspomina brak pomysłów, treść polecenia, kryteria oceniania, izolację oraz ograniczenie czasu. Rozwiązaniem problemów jest pisanie pracy na brudno. Uczniowie z najniższą punktacją za największe trudności postrzegają termin oddania pracy oraz brak motywacji do pisania w języku angielskim, a podczas pisania blokują ich przede wszystkim brak pomysłów, limit słów i kryteria oceniania. Uczeń, który otrzymał 8 pkt, źródeł inspiracji szuka, czytając, głównie w Internecie.

Niniejszy opis punktów wspólnych dla grup uczniów o odmiennych cechach osobowości i różnych wynikach, wyprowadzony z danych z badania, może mieć praktyczne znaczenie w dostarczaniu opartych na dowodach implikacji dydaktycznych, co omówiono w sekcji poniżej.

Omówione w niniejszej rozprawie badanie jakościowe okazało się jednostkowe na tle wcześniejszych studiów, bowiem w przeważającej większości analizowały one umiejętność pisania w języku angielskim jako języku obcym z perspektywy produktu.

W latach 90. XX w. Jensen i DiTiberio (1984), na podstawie wywiadów ze studentami oraz obserwacji, dokonali charakterystyki poszczególnych typów osobowości. Pewne elementy ich opisu są styczne z wnioskami płynącymi z analizy danych jakościowych w niniejszym badaniu. Jak wskazują Jensen i DiTiberio (1984, s. 288–296), ekstrawertycy zbierają pomysły, rozmawiając na dany temat z rówieśnikami, piszą praktycznie od razu, z niewielkim planowaniem lub z pominięciem tej fazy, i sugerują się ustnymi informacjami zwrotnymi od nauczyciela albo innych uczących się po przygotowaniu pierwszej wersji swojej pracy. Introwertycy zwykle postępują zgodnie z tradycyjną kolejnością: przygotowanie do pisania – pisanie – poprawianie i edytowanie. Przywiązują dużą wagę do treści i kompozycji. Uczniowie poznający potrzebują wyraźnych, konkretnych i dokładnych poleceń. Muszą również poznać limit słów, ponieważ mają tendencję do gromadzenia zbyt dużej ilości danych i trudno im potem oddzielić informacje najważniejsze od mniej istotnych. Zazwyczaj postępują zgodnie z tradycyjnym procesem pisania. Uczniowie intuicyjni preferują ogólne polecenia i tematy, piszą spontanicznie i instynktownie, pomysły pojawiają się u nich podświadomie. Typy myślące muszą otrzymać tematy, które mają jasny cel. Pisząc, bardziej skupiają się na przejrzystości i przekazywaniu informacji. Typy odczuwające najlepiej odnajdują się w tematach, w obrębie których mają osobiste doświadczenia. Podczas pisania ich głównym celem jest przyciągnięcie uwagi czytelników i wywołanie w nich określonych reakcji. Uczniowie osądzający rozpoczynają pisanie od przygotowania ścisłego harmonogramu,

szczególnie koncentrując się na terminie oddania wypracowania i skrupulatnie przestrzegając planu. Mają tendencję do zawężania tematu – skupiają się na jednym jego aspekcie, a pomijają inne. Osoby postrzegające natomiast patrzą na temat z szerokiej perspektywy, w tym z różnych punktów widzenia, więc ich prace są zazwyczaj obiektywne i wielostronne.

W innym opisanym w części teoretycznej badaniu Agesta i Cahyono (2017) analizowali korelację między podejściem procesowo-gatunkowym a osobowością ucznia, wykazując, że wyniki uczniów wdrażanych do podejścia procesowo-gatunkowego były znacząco wyższe w obrębie kompozycji, gramatyki, słownictwa oraz ortografii i interpunkcji. Okazało się natomiast, że nie ma zasadniczej rozbieżności w osiągnięciach w obszarze pisania pomiędzy uczniami o osobowości ekstrawertycznej a osobami o cechach introwersji. Oznacza to, że podejście procesowo-gatunkowe jest stosunkowo uniwersalne i sprawdza się wśród uczniów o różnorodnych predyspozycjach.

W świetle powyższego niniejsze badanie z zastosowaniem metodologii mieszanej wypełnia lukę między analizami, które skupiały się wyłącznie na ilościowych zależnościach pomiędzy pisaniem w języku angielskim i osobowością ucznia, a pojedynczymi studiami, w których autorzy podjęli próbę opisu procesu tworzenia wypowiedzi pisemnej w języku angielskim.

Podsumowanie, ograniczenia i implikacje pedagogiczne

Podsumowując, można stwierdzić, że wyniki przeprowadzonego badania ilościowego i jakościowego przyczyniają się do poznania i zrozumienia problematyki tworzenia wypowiedzi pisemnej w języku angielskim przez uczniów o różnych cechach osobowości, zwłaszcza przy rozumieniu czynności pisania w języku angielskim jako procesu składającego się z różnych etapów i prowadzącego do powstania ostatecznego produktu – tekstu.

Analiza korelacji pomiędzy cechami osobowości a wynikiem matury w zakresie oceny holistycznej wykazała bardzo słabą zależność pomiędzy wynikami surowymi obszaru *Ugodowość* a wynikiem matury próbnej za całość – ($N = 145$), $r = 0,161$, $p = 0,0526$. Korelacja ujemna oznacza, iż wyższe nasilenie ugodowości oznacza niższy wynik w zakresie oceny holistycznej.

Analiza korelacji pomiędzy cechami osobowości a wynikiem matury w poszczególnych kryteriach w zakresie oceny analitycznej wskazuje, że istnieje bardzo słaba korelacja pomiędzy otwartością a wynikiem za treść ($\rho = -0,138$), ale wynik nie jest istotny statystycznie ($p = 0,0987$). W kryterium spójności i logiki istnieje bardzo słaba ujemna korelacja w przypadku otwartości

($\rho=-0,192$) oraz nieistotna statystycznie korelacja w przypadku ugodowości ($\rho=-0,148$, $p=0,761$). Brak jest korelacji pomiędzy cechami osobowości a wynikiem w kryterium zakresu środków językowych. Istnieje bardzo słaba nieistotna statystycznie ($p=0,0949$) korelacja pomiędzy ugodowością a wynikiem w kryterium poprawności środków językowych ($\rho=-0,139$).

Analiza danych jakościowych w niniejszym badaniu umożliwiła z kolei wysnuć interesujących wniosków dotyczących procesu powstawania tekstu w języku angielskim, które mogą mieć implikacje dla dalszych badań oraz dla codziennej praktyki dydaktycznej.

Po pierwsze, przegląd danych jakościowych pozwala zauważyć, iż istnieją zarówno podobieństwa, jak i różnice w podejściu uczniów o różnych cechach osobowości do procesu tworzenia wypowiedzi pisemnej w języku angielskim.

Podobieństwa

Jeżeli chodzi o postawę wobec pisania w języku angielskim jako języku obcym, większość uczniów uważa tę umiejętność za istotną i lubi pisać w języku angielskim. Pomimo pozytywnego podejścia przed przystąpieniem do tworzenia wypowiedzi pisemnej uczniowie zazwyczaj czują się zaniepokojeni i zmuszeni, a za najtrudniejszy etap procesu pisania uważają samo jego rozpoczynanie. Sukces w obszarze konstruowania tekstu przypisują talentowi, kreatywności i posiadaniu bogatego zasobu słownictwa.

Uczestnicy niniejszego badania duże znaczenie przykładają do fazy wstępnej procesu, podczas której generowane są pomysły i podejmowane decyzje dotyczące formy czy odbiorców tekstu. Mimo różnic w osobowości respondenci deklarują, iż istotną wartość ma dla nich w tej fazie możliwość pracy z rówieśnikami i nauczycielem oraz czerpanie od nich inspiracji. Niezależnie od osobowości uczniowie przywiązują dużą wagę do robienia notatek czy tworzenia planu wypowiedzi przed przystąpieniem do samego pisania.

Bez względu na typ osobowości, uczniowie budują wypowiedź pisemną w porządku chronologicznym, zgodnie z kolejnymi krokami zadania. Zdecydowana większość osób deklaruje, że woli polecenia, które są konkretne, szczegółowe i jednoznaczne, a także odwołują się do ich codziennego życia i bliskiej im rzeczywistości. Pisząc tekst, uczestnikom badania najbardziej zależy na przekazaniu wszystkich wymaganych w poleceniu informacji, podając przy tym rozwijające poszczególne elementy przykłady i argumenty. Przeważająca liczba pisze wypracowanie od razu w języku angielskim, aby zaoszczędzić czas i uniknąć pułapek, które wiążą się z tłumaczeniem z języka ojczystego na obcy. Podczas pisania uczniowie korzystają z rozmaitych źródeł w poszukiwaniu inspiracji, najczęściej z Internetu, słownika, podręcznika do gramatyki i wcześniej przygotowanych notatek.

Po ukończeniu pisania uczniowie weryfikują gotowy tekst, skupiając się zazwyczaj na treści i poprawności językowej, a marginalizując kwestie kompozycyjne. Uczestnicy badania są bowiem świadomi kryteriów oceniania wypowiedzi pisemnej, zgodnie z którymi najwięcej (4 na 10) punktów można uzyskać w obszarze treści, natomiast nie przyznaje się odrębnych punktów za względy formalne. Redagując pracę pisemną, uczestnicy badania upewniają się również, czy zmieścili się w wymaganym w poleceniu limicie słów, zwłaszcza czy nie przekroczyli jego górnej granicy. W razie potrzeby usuwają zbędne fragmenty, dbając przy tym o to, aby rozwinąć elementy polecenia i nie doprowadzić do zaburzeń w spójności i logice.

Uczestnicy badania borykają się z podobnymi trudnościami i blokadami. Dla zdecydowanej większości największą trudnością jest pokonanie własnego lenistwa, co często łączy z tendencją do prokrastynacji lub niechęcią do pisania. Innymi czynnikami afektywnymi, które hamują uczniów, są strach przed popełnianiem błędów i obawa przed oceną nauczyciela. Uczniowie deklarują również brak motywacji do pisania w języku obcym, podkreślając nienaturalną dla nich sytuację, którą jest tworzenie e-maili czy wpisów na blogu – nie jest to element ich codzienności. Dalsze problemy związane są z funkcjami poznawczymi. Tutaj uczestnicy badania wskazują głównie na brak pomysłów, blokady wywołane naturą polecenia czy ograniczenia wiążące się z limitem słów.

Różnice

W odniesieniu do postawy wobec pisania w języku obcym, analiza danych jakościowych ukazuje, że pozytywne emocje w stosunku do tej umiejętności odczuwają uczniowie o osobowości ekstrawertycznej i sumiennej oraz dwoje uczniów o cechach ugodowości. Przedstawiciele pozostałych grup (neurotyzm i otwartość) przed przystąpieniem do tworzenia wypowiedzi pisemnej doświadczą zniechęcenia czy zaniepokojenia.

Uczestnicy badania własnego nieznacznie różnią się między sobą wobec etapu pisania wstępnego. Uczniowie o cechach ekstrawersji gromadzą pomysły w języku ojczystym, podczas gdy przedstawiciele pozostałych cech – w języku docelowym. Wszyscy uczniowie sumienni oraz część osób neurotycznych tworzą plan wypowiedzi, reszta uczniów zaś tekst tworzy na bieżąco.

W fazie tworzenia wypowiedzi pisemnej w języku angielskim i jej sprawdzania/poprawiania główna rozbieżność pomiędzy uczniami o różnych cechach osobowości dotyczy korzystania ze wsparcia nauczyciela oraz rówieśników. Osoby ekstrawertyczne, ugodowe i sumienne zwracają się o pomoc do innych, podczas gdy uczący się neurotyczni i otwarci nie potrzebują rad nauczyciela i kolegów. Poza tym, wymagany w poleceniu limit słów ułatwia tworzenie

wypowiedzi uczniom neurotycznym, a utrudnia przedstawicielom pozostałych cech osobowości.

W odniesieniu do etapu redagowania wypowiedzi pisemnej w języku angielskim i dzielenia się jej rezultatami analiza danych jakościowych pokazuje, że ta faza procesu pisania ma największe znaczenie dla uczniów o cechach sumienności, którzy gotowy tekst sprawdzają bardzo szczegółowo, zarówno pod kątem realizacji polecenia, jak i poprawności środków językowych, kompozycji oraz wymaganego limitu słów. Pozostali uczniowie skupiają się przede wszystkim na treści oraz bezbłędności. Oprócz tego, uczniowie otwarci, w przeciwieństwie do przedstawicieli innych cech osobowości, nie analizują ocenionej przez nauczyciela pracy i nie poddają refleksji popełnionych przez siebie błędów, aby móc ich uniknąć w przyszłości.

Uczniowie o różnych cechach osobowości w większości wskazują na podobne blokady i problemy, które utrudniają im proces pisania w języku angielskim. Najwięcej kłopotów w obszarze pisania w języku angielskim wydają się mieć uczniowie sumienni, których przede wszystkim paraliżuje brak wiary we własne możliwości językowe i intelektualne, izolacja wynikająca z natury pisania oraz ograniczenia czasowe. Osoby ekstrawertyczne i otwarte wśród trudności wymieniają różnice pomiędzy językiem ojczystym a językiem docelowym, uczniowie ugodowi wskazują zaś na kryteria oceniania jako czynnik komplikujący pisanie w języku angielskim.

Po drugie, analiza danych jakościowych dotyczących różnic w procesie tworzenia wypowiedzi pisemnej w języku angielskim przez uczniów o odmiennych cechach osobowości, którzy uzyskali najwyższy i najniższy wynik w ocenie holistycznej, pozwala stwierdzić, że istnieją pomiędzy nimi podobieństwa i różnice w podejściu do procesu tworzenia wypowiedzi pisemnej w języku angielskim.

Opisani wyżej uczniowie lubią pisać w języku angielskim, choć przed przystąpieniem do pisania odczuwają negatywne emocje. Interesujący ich temat ułatwia im tworzenie wypowiedzi pisemnej, a nieciekawy je utrudnia. Większość preferuje polecenia, które są konkretne i precyzyjne oraz umożliwiają im odniesienie się do osobistych przeżyć. Gros nie tworzy także planu wypowiedzi, ale przed przystąpieniem do pisania ma ogólny zarys tego, co chce napisać. Kolejne punkty polecenia przekazują w porządku chronologicznym. W realizacji zadania najbardziej skupiają się na treści, a dopiero później na poprawności językowej i na koniec na kompozycji. Większość uczniów liczy słowa, przyznając, iż limit słów utrudnia im tworzenie wypowiedzi pisemnej w języku angielskim. Uczniowie podczas pisania korzystają z różnych źródeł wiedzy. Ocenioną przez nauczyciela pracę analizują pod kątem popełnionych błędów,

aby uniknąć ich w przyszłości. Największe trudności sprawiają im pokonanie lenistwa, brak motywacji do pisania w języku angielskim, obawa przed oceną nauczyciela, limit słów i brak pomysłów.

Rozważając analogie i rozbieżności pomiędzy uczniami o różnych cechach osobowości, którzy uzyskali najwyższy i najniższy wynik w ocenie holistycznej, można zauważyć, że najmniej sprzeczności charakteryzuje uczniów o cechach otwartości i ugodowości. Niewielkie różnice można dostrzec pomiędzy uczniami sumiennymi, ale wśród czterech opisywanych w całej grupie osób jedna otrzymała 10 pkt za wypowiedź pisemną, jedna – 9 pkt, a dwie – 8 pkt. Dwupunktowa rozbieżność pomiędzy najwyższym a najniższym wynikiem nie pozwala jednoznacznie uznać zasadności przeprowadzania rozróżnień; raczej daje możliwość przedstawienia pewnych prawidłowości.

W badaniu własnym podjęto próbę opisanie i wyjaśnienia problematyki pisania w języku angielskim rozpatrywanego z perspektywy produktu i procesu w odniesieniu do uczniów szkoły średniej o różnych cechach osobowości. Analiza danych ilościowych i jakościowych umożliwiła wyciągnięcie istotnych wniosków, które mogą mieć znaczące implikacje dla dalszych badań oraz praktyki dydaktycznej.

1. Rezultaty własnego badania ilościowego i jakościowego mogą wskazać kierunek przyszłych badań.

Z analiz wyników badania ilościowego przedstawionych w tej rozprawie i wyników wcześniejszych badań okazuje się, że korelacja pomiędzy cechami osobowości ucznia a jego oceną za wypowiedź pisemną jest nadal niejasna – niektóre analizy wykazały brak zależności lub podkreśliły odmiennie relacje w obszarze analizowanych aspektów osobowości i elementów pisania w języku angielskim. Wpłynęły na to rozmaite czynniki. We wszystkich opisanych studiach używano odmiennych metod i narzędzi badawczych, sondowano różnych uczestników, skupiano się na rozbieżnych cechach osobowości i aspektach wypowiedzi pisemnych w języku angielskim. Aby więc sprawdzić, czy istnieje zależność pomiędzy osobowością ucznia a umiejętnością pisania w języku angielskim należałoby:

- ujednolicić metody i narzędzia badawcze;
- przeprowadzić badania na podobnej próbie uczestników (uczniowie szkoły średniej), w jednorodnym środowisku;
- w analizach wziąć pod uwagę wyniki egzaminów zewnętrznych, ponieważ arkusze egzaminacyjne są wystandaryzowane, a kryteria oceniania ujednolicone;

- zacząć od badania wszystkich typów osobowości i opisujących je cech, aby ewentualnie w konsekwencji zredukować obszar analiz do tych właściwości, które wykażą znaczące korelacje z innymi zmiennymi.

W odniesieniu do wyników badania jakościowego, zważywszy na fakt, że było one pojedyncze na tle innych omawianych analiz, należałoby:

- przeprowadzić więcej studiów skupiających się na pisaniu w języku obcym jako procesie z punktu widzenia uczniów o różnych cechach osobowości.
- wziąć pod uwagę uczniów osiągających najlepsze i najgorsze rezultaty w zakresie oceny wypowiedzi pisemnej, aby móc wskazać na podobieństwa i różnice w procesie tworzenia wypowiedzi pisemnej pomiędzy nimi.

2. Analiza danych jakościowych umożliwiła odtworzenie przebiegu procesu tworzenia wypowiedzi pisemnej w języku angielskim przez uczniów o poszczególnych cechach osobowości:

- **Ekstrawersja.** Uczniowie o osobowości ekstrawertycznej lubią tworzyć wypowiedź pisemną w języku angielskim i odczuwają podekscytowanie przed przystąpieniem do wykonania zadania. Interesujący temat ułatwia im pisanie, a nieciekawym zwykle je utrudnia. W procesie pisania uczniowie lubią myślenie nad argumentami, rozwijanie myśli oraz zbliżanie się ku jego końcowi, nie lubią zaś samego rozpoczynania ani poczucia utknięcia w miejscu. Sukces w pisaniu w języku obcym uczniowie o cechach ekstrawersji przypisują czytaniu i znajomości słownictwa. Uważają oni, że umiejętność pisania w języku obcym jest ważna i można się jej nauczyć. Uczniowie o osobowości ekstrawertycznej nie tworzą planu wypowiedzi, ale przed przystąpieniem do pisania mają ogólny zarys tego, co chcą napisać. Pomysły gromadzą i zapisują w języku ojczystym. W etapie pisania wstępnego wolą pracować samodzielnie. Pomysły i zamysł kompozycyjny pojawiają się u nich podczas tworzenia wypowiedzi pisemnej w języku angielskim. Uczniowie o osobowości ekstrawertycznej lubią polecenia, które są precyzyjne, konkretne i jasno określają cel wypowiedzi. Pracę piszą w porządku chronologicznym, zgodnie z kolejnymi punktami zadania. W konstruowaniu wypowiedzi pisemnej w języku angielskim za najbardziej istotne uważają przekazanie wymaganych w zadaniu elementów treści. Podczas pracy czasami konsultują się z rówieśnikami lub nauczycielem, korzystają też z innych źródeł wiedzy, np. słownika, podręcznika do gramatyki. Na ostatnim etapie tworzenia wypowiedzi pisemnej w języku angielskim uczniowie o osobowości ekstrawertycznej koncentrują się na

poprawności środków językowych oraz treści. Ocenioną przez nauczyciela pracę analizują pod kątem popełnionych błędów. Największą trudnością uczniów o osobowości ekstrawertycznej podczas tworzenia wypowiedzi pisemnej w języku angielskim jest przewyższenie własnego rozleniwienia, stosowanie się do wymaganego limitu słów, brak lub nadmiar pomysłów, czynniki ze świata zewnętrznego, motywacja do pisania w języku obcym, różnica pomiędzy językiem ojczystym a językiem obcym oraz termin oddania wypowiedzi. Aby przewyższyć trudności, starają się przede wszystkim nastawić pozytywnie do zadania oraz przygotować wcześniej przydatne zwroty i wyrażenia.

- **Neurotyzm.** Uczniowie o osobowości neurotycznej lubią pisać w języku angielskim, ale odczuwają raczej negatywne emocje przed przystąpieniem do tworzenia tekstu. Interesujący temat ułatwia im proces pisania w języku angielskim, a nieinteresujący je utrudnia. Uczniowie wskazują na różne etapy procesu pisania, które lubią. Jest to głównie myślenie nad pomysłami, zbliżanie się ku końcowi oraz możliwość zastosowania wyszukanej leksyki. W procesie pisania szczególnie nie lubią rozpoczynania, utknięcia i braku słownictwa. Uczniowie neurotyczni uważają, że pisanie przychodzi z łatwością tym osobom, które mają talent i więcej się uczą; sukces w tym obszarze zależy od talentu, ćwiczenia i zasobu słownictwa. Uczniowie zgadzają się, że umiejętności pisania w języku obcym można się nauczyć i jest ona istotnym elementem znajomości języka obcego. Uczniowie o osobowości neurotycznej pomysły gromadzą i zapisują w języku docelowym. Uczący się wskazują, że najważniejszymi cechami poleceń na tworzenie wypowiedzi pisemnej w języku angielskim są jasność i precyzja oraz możliwość odwołania się do osobistych przeżyć. Wypowiedź piszą w porządku chronologicznym. Podczas budowania pracy nie konsultują się z innymi, ale korzystają z innych źródeł wiedzy: słownika czy własnych notatek. Limit słów ułatwia im pisanie w języku obcym. W fazie redagowania wypowiedzi pisemnej w języku angielskim dla uczniów neurotycznych najbardziej istotne jest jej zrewidowanie w zakresie realizacji polecenia i pod kątem poprawności środków językowych. Po otrzymaniu ocenionej przez nauczyciela pracy analizują ją pod kątem popełnionych błędów. Uczniom neurotycznym trudności w pisaniu w języku obcym sprawia głównie lenistwo. Poza tym obawiają się oceny (czy krytyki) nauczyciela, blokuje ich również hałas, limit słów i brak lub nadmiar pomysłów. Ponadto problemem dla nich bywa sam charakter polecenia czy pisanie na lekcji. Z trudnościami radzą sobie

w rozmaity sposób, np. zapisując termin oddania pracy, przygotowując wcześniej plan, notując użyteczne słownictwo czy pojawiające się na bieżąco pomysły.

- **Otwartość.** Uczniowie o osobowości otwartej lubią pisać w języku angielskim, ale towarzyszą im przy tym negatywne emocje. Interesujący temat ułatwia im pisanie, a nieciekawy je utrudnia. Uczniowie o cechach otwartości najbardziej nie lubią rozpoczynania pisania, a lubią zbieranie argumentów i pisanie rozwinięcia. Wszyscy uznają umiejętność pisania w języku angielskim za ważną i sądzą, że można się jej nauczyć. Uczniowie o osobowości otwartej nie tworzą planu wypowiedzi, a pomysły na realizację elementów polecenia pojawiają się u nich w trakcie procesu tworzenia wypowiedzi pisemnej w języku angielskim. Swoje przemyślenia zapisują w języku docelowym. Uczniowie o osobowości otwartej nie konsultują się z innymi podczas tworzenia wypowiedzi pisemnej w języku angielskim, ale korzystają z innych źródeł wiedzy: słownika, podręcznika do gramatyki i własnych notatek. Większość pisze wypowiedź w języku obcym zgodnie z kolejnymi punktami zadania, podkreślając, że najbardziej istotne jest dla nich, aby były one konkretne i precyzyjne. Uczniom otwartym najbardziej zależy na przekazaniu informacji wymaganych w poleceniu, ale za istotne uznają również dążenie do oryginalności, podawanie przykładów, pogłębianie argumentów i uwzględnianie wyszukanej leksyki. Uczniowie o osobowości otwartej, sprawdzając swoją wypowiedź, koncentrują się przede wszystkim na przekazaniu wszystkich elementów polecenia oraz na tym, aby zmieścić się w limicie słów. Większość nie analizuje ocenionej przez nauczyciela pracy pod kątem błędów. Za największe trudności związane z procesem pisania w języku angielskim uczniowie o osobowości otwartej uznali lenistwo, niewystarczający poziom znajomości języka, lęk przed oceną nauczyciela, brak motywacji w języku angielskim oraz czynniki z otoczenia zewnętrznego. Podczas pisania wszystkich uczniów o cechach otwartości paraliżują brak lub nadmiar pomysłów, wyznaczony limit słów, różnice między językiem ojczystym a językiem obcym oraz termin oddania pracy. Uczniowie otwarci z trudnościami radzą sobie poprzez uspokojenie się i skoncentrowanie na zadaniu oraz korzystanie z różnych źródeł wiedzy, głównie z podręcznika i Internetu.
- **Ugodowość.** Uczniowie o osobowości ugodowej raczej nie lubią pisać w języku angielskim i czują przymus przed przystąpieniem do procesu pisania. Interesujący temat ułatwia im pisanie, a nieinteresujący je utrudnia. Sukces w obszarze pisania w języku obcym przypisują różnym czynnikom – pisaniu argumentów, budowaniu zdań i znajomości słownictwa, odcytaniu i ogólnej wiedzy o świecie. Osoby o cechach

ugodowości nie tworzą planu wypowiedzi pisemnej w języku angielskim, ale część z nich przed przystąpieniem do pisania lubi pracować w parach lub grupach, aby wspólnie zastanowić się nad zadaniem. Dzięki temu mają ogólny zarys tego, co chcą napisać, szczegóły natomiast pojawiają się w trakcie procesu pisania. Uczniowie o osobowości ugodowej wskazują, że najważniejsze w strukturze poleceń jest to, aby były jasne i precyzyjne oraz związane z ich osobistymi przeżyciami. Osoby ugodowe pisząc, starają się podawać przykłady w celu wyjaśnienia zjawiska i uwzględniać zaawansowane słownictwo. Podczas tworzenia wypowiedzi pisemnej korzystają z różnych źródeł (głównie słownika), a także konsultują się z innymi. Dla uczniów o osobowości ugodowej największe znaczenie na ostatnich etapach procesu pisania ma poprawność językowa. Ocenioną przez nauczyciela pracę zawsze analizują pod kątem popełnionych błędów. Niektóre osoby o cechach ugodowości dodatkowo sprawdzają wypowiedź napisaną w języku angielskim w kryterium treści. Największymi trudnościami dla uczniów ugodowych są lenistwo, strach przed popełnieniem błędów, czasami związany z lękiem przed oceną nauczyciela, czynniki z otoczenia zewnętrznego, brak motywacji do pisania w języku angielskim oraz niski poziom znajomości języka obcego. Podczas pisania uczących się blokują brak lub nadmiar pomysłów, limit słów, termin oddania pracy, zasób słownictwa, treść polecenia czy kryteria oceniania. Uczniowie ugodowi trudności w tworzeniu wypowiedzi pisemnej w języku angielskim pokonują przede wszystkim dzięki pozytywnemu nastawieniu, spokojowi i koncentracji oraz rozmowom z innymi, a także odwołując się do różnych źródeł wiedzy.

- **Sumiennosc.** Uczniowie o osobowości sumiennej lubią tworzyć wypowiedź pisemną w języku angielskim. Do czynności tej przystępują raczej z ekscytacją. Interesujący temat ułatwia im proces pisania w języku angielskim. W procesie pisania lubią rozpoczynanie, wymyślanie pomysłów czy określoną tematykę, a nie lubią szukania argumentów ani utknięcia. Sukces w obszarze pisania przypisują znajomości języka i schematów kompozycyjnych, byciu humanistą, słownictwu i wiedzy o świecie. Uczniowie o osobowości sumiennej tworzą plan wypowiedzi. Pomaga im w tym praca z rówieśnikami, podczas której kształtują ogólną koncepcję tekstu. Szczegóły i zamysł kompozycyjny precyzują się w trakcie procesu pisania. Uczniowie o cechach sumiennosci piszą chronologicznie, zgodnie z kolejnymi krokami zadania i wolą polecenia, które są konkretne i jednoznaczne oraz jasno określają cel wypowiedzi. Podczas tworzenia wypowiedzi pisemnej w języku angielskim korzystają z pomocy

nauczyciela lub rówieśników, a także z własnych notatek. Uczniowie o osobowości sumiennej szczegółowo sprawdzają wypowiedź pisemną w języku angielskim, koncentrując się na treści, poprawności środków językowych oraz kompozycji. Wszyscy uczniowie sumienni ocenioną przez nauczyciela pracę analizują pod kątem popełnionych błędów. Największą trudność w procesie pisania w języku angielskim stanowi dla nich brak wiary we własne umiejętności językowe, lęk przed popełnianiem błędów i oceną nauczyciela oraz przekonanie, że nie mają nic ciekawego do powiedzenia. Osoby sumienne blokują brak pomysłów, limit słów, kryteria oceniania i treść polecenia oraz izolacja i ograniczenie czasowe. Radzą sobie oni z trudnościami poprzez pisanie pracy najpierw na brudno, wypisywanie wszystkich pomysłów, czytanie oraz szukanie inspiracji w dostępnych źródłach, np. w Internecie.

3. Wyniki badania własnego mogą również dostarczać cennych wskazówek dla nauczycieli, instytucji oświatowych czy przedstawicieli polityki oświatowej:

- należy zrewidować podejście do nauczania pisania w świetle wiedzy, że uczniowie czują się często zaniepokojeni i zmuszeni, przystępując do tworzenia wypowiedzi pisemnej (jak zadeklarowała większość uczestników niniejszego badania, oprócz osób ekstrawertycznych i sumiennych). Jak wskazuje Ewa Lipińska (2016), często się zdarza, że nauczyciele zadają pracę pisemną do domu, „na sucho”, bez żadnego przygotowania. Jest to kardynalny błąd, który dla nauczycieli ma skutek w postaci żmudnej poprawy i kłopotów z oceną, a u uczniów rodzi frustrację i nierzadko powoduje stratę czasu niewspółmiernie dużą w stosunku do zadania i w rezultacie nikt niczego nie zyskuje. Należy mieć świadomość, że sprawności pisania nie można rozwijać samodzielnie, np. w domu, a poza tym – że jest to wieloelementowy i skomplikowany proces (s. 10).
Oznacza to, że pisanie w języku obcym winno być w nauczaniu rozumiane jako złożony proces i wszystkim jego elementom powinno się na lekcji poświęcać uwagę, ze szczególnym uwzględnieniem fazy wstępnej, czyli etapu gromadzenia pomysłów, który uczniowie uznają za wyjątkowo istotny, nie zaniehbując przy tym pozostałych stadiów procesu, tzn. pisania pierwszej wersji, sprawdzania i redagowania tekstu przez uczącego się, poprawy przez nauczyciela czy ewentualnej korekty autorskiej;
- należy pobudzać motywację uczniów do pisania w języku angielskim, jako że niejednokrotnie podkreślają oni brak powodów do pisania w języku obcym, ponieważ w życiu codziennym nie tylko nie posługują się językiem angielskim, jak również nie tworzą e-maili czy wpisów na blogu. Uczniowie z wysoką motywacją wewnętrzną (np. osoby sumienne czy otwarte) mają świadomość własnych celów i dążą do ich osiągnięcia, więc zadaniem nauczyciela jest dalsze pobudzanie motywacji do uczenia

się poprzez dawanie uczniom ćwiczeń pisemnych, które będą interesujące oraz będą stanowić dla nich wyzwanie. Z kolei w przypadku uczniów o niskiej motywacji (np. osoby neurotyczne, ekstrawertyczne czy ugodowe) nauczyciel powinien wzbudzić w nich chęć uczenia się pisania, dostarczając im okazji do doskonalenia swoich umiejętności w tej dziedzinie czy wskazywać na korzyści wynikające z opanowania umiejętności pisania w języku angielskim w ich życiu osobistym czy zawodowym. W obecnych czasach zainteresowanie uczniów (a tym samym ich motywację) można rozbudzić dzięki korzystaniu z nowoczesnych technologii, co pozwoli uczniom zrozumieć cel ćwiczeń pisemnych i ich autentyczność (np. poprzez pisanie postów na Facebooku, e-maili, wiadomości tekstowych, tweetów itp.);

- należy dostosować zadania osadzone w kontekście podstawy programowej do rzeczywistości uczniów, którzy właśnie charakter i treść poleceń uznawali za jeden z czynników utrudniających im pisanie w języku angielskim (zwłaszcza osoby neurotyczne i ugodowe). W codziennej praktyce dydaktycznej, aby urealnić sytuację pisania w języku angielskim i ulokować ją w znanym uczniom kontekście, nauczyciele powinni wykorzystywać nowoczesną technologię. Uczniowie mogą na przykład wysłać wiadomość elektroniczną do rówieśników z klasy czy nauczyciela. Za pomocą mediów społecznościowych można nawiązać współpracę z nauczycielami i uczniami z zagranicy i zainicjować wymianę korespondencji. Do tworzenia wpisów na blogu można sporządzić oddzielną platformę, gdzie uczniowie mieliby możliwość zamieszczania twórczości na interesujące ich tematy. Takie działania urzeczywistnią sytuację pisania i będą korzystne dla uczniów o różnych cechach osobowości, zarówno dla tych, którzy mają trudności z realizacją poleceń na tworzenie wypowiedzi pisemnej w języku angielskim (np. osoby neurotyczne czy ugodowe), jak i dla tych, dla których ta kwestia nie stanowi problemu. Poza tym, wpłyną one pozytywnie na atrakcyjność lekcji poświęconych umiejętności pisania w języku angielskim i rozbudzą zainteresowanie i motywację uczniów;
- należy pamiętać, że polecenia na tworzenie wypowiedzi pisemnej w języku angielskim muszą „być precyzyjne, określać formę zadania i jego długość oraz czas, w jakim zadanie ma zostać wykonane. Nie tylko pomaga to piszącym w organizacji i planowaniu, ale usprawnia potem poprawę i pomaga w obiektywizacji oceny” (Lipińska, 2016, s. 12). Wskazywali na to wszyscy uczniowie o odmiennych cechach osobowości, podkreślając, że instrukcje powinny być konkretne, precyzyjne i szczegółowe, określające jasno cel wypowiedzi i związane z ich osobistymi

przeżyciami. Planując nauczanie umiejętności pisania i układając własne zadanie, nauczyciel musi pamiętać o tych oczekiwaniach uczących się języka obcego. Co jednak ważniejsze, powinni mieć to na uwadze eksperci Centralnej Komisji Egzaminacyjnej przy tworzeniu arkuszy maturalnych, jako że

„Puste” tematy mogą skutkować „pustymi” wypowiedziami, co z kolei zaciemnia obraz umiejętności uczniów i może budzić ich niezadowolenie z takiej (czasami byle jakiej) pracy. Natomiast ich sprecyzowanie daje szansę na osiągnięcie zamierzonego efektu dydaktycznego (Lipińska, 2016, s. 11–12).

- w ocenianiu wypowiedzi pisemnych w języku angielskim nie należy skupiać się przede wszystkim na tym, co w tekstach złe, ale podkreślać ich mocne strony i wskazywać na kierunki dalszej pracy. Wielu uczestników badania własnego (zwłaszcza uczniowie neurotyczni, ugodowi i sumienni) podkreślało w wywiadach towarzyszący im podczas pisania w języku obcym strach przed popełnianiem błędów i obawę przed oceną nauczyciela. Nauczanie pisania w języku obcym na etapie szkoły ponadpodstawowej prowadzi do egzaminu dojrzałości z języka obcego, który jest obowiązkowy na poziomie podstawowym dla wszystkich absolwentów. Nie oznacza to jednak, iż nauczanie pisania w trzyletnim (czy obecnie czteroletnim) cyklu kształcenia w szkole średniej powinno się skupiać jedynie na testach biegłości. Pitura i Gajewska-Dyszkiewicz (2015) podkreślają, że „ocena ucznia nie powinna stanowić zwieńczenia całego procesu dydaktycznego – raczej powinna być punktem wyjścia. Na podstawie jej wyniku należy wspólnie z uczniem projektować dalsze działania, mające na celu rozwijanie jego umiejętności. W ten sposób uczeń przejmuje kontrolę nad swoimi postępami oraz zaczyna być za nie odpowiedzialny. Dodatkowo ma przy tym szansę nauczyć się, jak kierować swoją nauką również w dalszej przyszłości, kiedy skończy już etap szkolny” (s. 19). W odniesieniu do umiejętności pisania w języku angielskim Lipińska (2016) akcentuje, że „wszystkie prace muszą być poprawiane, ale nie każda musi zostać oceniona (np. zadanie domowe). Ważne jest, aby piszący zobaczył, gdzie popełnił błędy, zrozumiał skąd się wzięły (może z niedostatecznego opanowania danej struktury? może powodem jest interferencja? może niepamięć/nieuwaga?) i potrafił je skorygować” (s. 13). Ważność takiej pogłębionej refleksji nad ocenioną pracą podkreślają uczniowie ekstrawertyczni, neurotyczni, ugodowi i sumienni. Nauczyciele powinni się więc zastanowić nad ograniczeniem stosowania oceniania formalnego na rzecz oceniania alternatywnego. W przypadku pisania można zastosować ideę *Europejskiego portfolio językowego*. Praca z portfolio językowym ma dla uczących się

istotne korzyści. Powinna się przyczynić do poznania samych siebie jako osób uczących się, zdobycia wiary we własne możliwości, stopniowego opanowania umiejętności oceny swoich postępów w poznawaniu języków i kultur, refleksji nad własnymi sposobami uczenia się, nabycia samodzielności w nauce języków oraz zdolności świadomego doskonalenia kompetencji językowej, komunikacyjnej, interkulturowej i różnokulturowej. Jednym z elementów portfolio jest *dossier* będące teczką zawierającą wybór prac uczącego się. Uczniowie mogą w niej gromadzić wszystkie napisane przez siebie w okresie nauki w szkole średniej wypowiedzi pisemne i systematycznie poddawać je analizie, która pozwoli ocenić własny postęp w przeciągu całego cyklu kształcenia, zwrócić uwagę na mocne strony i te aspekty umiejętności pisania, które wymagają dalszej pracy. Taka forma oceny może przyczynić się do obniżenia u uczących się lęku przed pisaniem i niechęci, która często towarzyszy uczniom w związku z tą umiejętnością. Nauczyciela zaś wyposaży w niezbędną wiedzę na temat każdego ucznia, co jest (a przynajmniej powinno być) najważniejsze w edukacji szkolnej – pełny rozwój jednostki w każdym aspekcie jej bytu.

Powyższe wskazania dydaktyczne mogą mieć znaczenie w nauczaniu umiejętności pisania w języku angielskim w przypadku uczniów o różnych cechach osobowości. Analiza teorii osobowości pozwala założyć, że osoby sumienne i ugodowe są obdarzone wysoką motywacją wewnętrzną, a osobom neurotycznym może jej brakować. Rolą nauczyciela jest ją u uczniów zmotywowanych podtrzymać, a u uczniów jej pozbawionych – wzbudzić za pomocą odpowiednio dobranych tematów, ćwiczeń czy właściwie przekazanej informacji zwrotnej. Uczniowie o niskim nasileniu ekstrawersji preferują ćwiczenia na tworzenie wypowiedzi pisemnej, ponieważ mogą wtedy pracować samodzielnie, w ciszy i skupieniu. Ale i uczący się o osobowości wysoko ekstrawertycznej mogą czerpać korzyści z pisania w języku angielskim, zwłaszcza podczas tych etapów procesu tworzenia tekstu, które zakładają interakcję z innymi osobami. Uczniom otwartym pożytek przyniosą aktywności z wykorzystaniem nowoczesnych technologii (np. specjalistycznych programów czy stron do tworzenia prezentacji multimedialnych, witryn internetowych, aplikacji mobilnych), podczas których będą mogli dać wyraz swojej kreatywności i ciekawości świata.

Niezależnie od cechy osobowości ucznia nauczyciel języka angielskiego jako obcego powinien pamiętać o kilku podstawowych kwestiach, co wyraźnie sygnalizuje Werbińska (2011, s. 175). Odnośnie do nauczania, powinien wspierać spontaniczność i kreatywność uczniów, stosować techniki motywacyjne, umożliwiać uczniom rozwijanie indywidualnych zainteresowań i uzdolnień, wykorzystując przy tym rozmaite sposoby akcentowania ich

indywidualności. Odnośnie do oceniania i komunikowania się, nauczyciel powinien bezwzględnie akceptować i szanować każdego ucznia, powstrzymać się od wydawania wartościujących sądów oraz podkreślać mocne strony uczniów, zachęcając ich do samodzielności w myśleniu i działaniu.

Niniejsze badanie ma niewątpliwie pewne ograniczenia. Jeśli chodzi o etap ilościowy, niektóre jego aspekty mogą budzić wątpliwości, zwłaszcza odnośnie do możliwości uogólnienia wyników. Po pierwsze, badanie zostało przeprowadzone wśród uczniów jednej placówki (IV Liceum Ogólnokształcące im. C. K. Norwida w Białymstoku). Ponadto, ze względu na obostrzenia związane z pandemią COVID-19, odbyło się ono w dwóch etapach – udział wzięli w nim uczniowie z różnych roczników, co może nieco zakłócić interpretację wyników. Wreszcie wątpliwość może wynikać z samego rodzaju badania korelacyjnego – „to, że dwie zmienne są ze sobą skorelowane, nie oznacza, że jedna z nich spowodowała drugą. Możliwe, że istnieje «trzecia zmienna», która wpłynęła na obie badane zmienne, i to ona spowodowała, że te dwie są skorelowane” (Cervone i Pervin, 2011, s. 63). Jeśli chodzi o etap jakościowy, jego ustalenia mogą podlegać odmiennym interpretacjom, a zebranych w nim danych nie należy traktować jako obiektywnych faktów, które można uogólnić na całą populację uczniów klas maturalnych. Ponadto badanie jakościowe było badaniem wewnętrznym, tzw. badaniem „zaplecza”, i miało miejsce w placówce, gdzie zatrudniona jest autorka, z udziałem osób, które autorka uczyła. Ze względu na zajmowane przez siebie stanowisko nauczyciela języka angielskiego badaczkę mogła cechować pewna stronniczość, ale dołożyła wszelkich starań, aby nie wpłynęło to na postrzeganie ani interpretowanie danych.

Mimo wymienionych ograniczeń niniejsze badanie jest wartościowe, zwłaszcza że jest jednostkowe w warunkach polskich, a nawet europejskich, jako że jak wspomniano wcześniej, większość badań dotyczących zależności pomiędzy umiejętnością pisania i osobowością ucznia przeprowadzono w krajach azjatyckich. Porównanie z dotychczasowymi analizami ujawniło, że w badaniu własnym wystąpiły zarówno podobieństwa, jak i odstępstwa względem innych opracowań, począwszy od zastosowanych narzędzi badawczych, uczestników, studiowanych elementów pisania w języku angielskim, na wynikach kończąc. Przemawia to za faktem, że podjęcie problematyki zależności pomiędzy umiejętnością pisania w języku angielskim a osobowością ucznia było zasadne i istotne dla wytyczenia kierunku dalszych badań. W sferze jakościowej natomiast badanie własne jest pojedyncze, ponieważ w zdecydowanej większości przypadków umiejętność pisania w języku angielskim rozpatrywana była z perspektywy produktu, a zebrane informacje poddawane analizom ilościowym.

Reasumując, uwzględniając wszelkie ograniczenia, otrzymane wyniki poza weryfikacją, czy istnieje zależność pomiędzy osobowością ucznia a umiejętnością pisania w języku angielskim rozpatrywaną w perspektywie produktu, pozwoliły na rozbudowę i pogłębienie wiedzy odnoszącej się do procesu tworzenia wypowiedzi pisemnej w języku angielskim przez uczących się o różnych cechach osobowości. Wnioski otrzymane na podstawie uzyskanego materiału badawczego posiadają znaczenie dla rozbudowy dorobku wiedzy w ujęciu teoretycznym oraz dla praktyki dydaktycznej. Uzyskana wiedza w wymiarze funkcjonalnym może znaleźć zastosowanie w codziennej praktyce edukacyjnej, dostarczając nauczycielom, instytucjom i przedstawicielom polityki oświatowej ważnych wskazówek dotyczących nauczania umiejętności pisania uczniów o odmiennych cechach osobowości.

BIBLIOGRAFIA

- Abbasi, S. (2017). The effect of using task-based activities on narrative writing performance of EFL learners with different personality types. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, 4(3), s. 28-36.
- AERA, APA, NCME; American Educational Research Association, American Psychological Association, National Council on Measurement in Education. (2007). *Standardy dla testów stosowanych w psychologii i pedagogice*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Agesta, S., Cahyono, B. Y. (2017). Effect of process-genre approach on the Indonesian EFL writing achievement across personality. *International Journal of English Language and Linguistic Research*, 5(3), s. 39-48.
- ul Ain, Q. Saeed, S. (2017). Relationship of personality traits and writing skills among EFL learners at post-graduation level. *Asian Innovative Journal of Social Sciences & Humanities*, 1(1), s. 12-25.
- Alaei, M. M., Ahmadi, M., Zadeh, N. S. (2014). The impact of rater's personality traits on holistic and analytic scores: does genre make any difference too?, *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 98, s. 1240-1248.
- Ali, D. A. (2012). Acquisition of language skills and personality types: a correlational study. *Ma'arif Research Journal*, Jan.-June 2012, s. 1-18.
- Allport, G.W. (1937). *Personality: a psychological interpretation*. New York: Henry Holt & Co.
- Anani Sarab, M. R., Amini Farsani, M. (2014). The relationship between writing strategies and personality types of graduate Iranian learners. *Applied Research on English Language*, 3(2), s. 69-83.
- Atkinson, D. (2010). Theory with a big T and practice with a small p. W: T. Silva i P. K. Matsuda (red.), *Practicing theory in second language writing* (s. 5-18). West Lafayette, IN: Parlor Press.
- Atkinson, D. (2018). Theory in Second Language Writing. W: J. I. Lioyantas (red.), *The TESOL Encyclopaedia of English Language Teaching* (s. 1-6). Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons.
- Babbie, E. (2004). *Badania społeczne w praktyce*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Badger, R., White, G. (2000). A process genre approach to teaching writing. *ELT Journal*, 54(2), s. 153-160.
- Baradaran, A., Alavi, M. R. (2015). The difference between extrovert / introvert EFL learners cooperative writing. *International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World*, 8(2), s. 13-24.
- Baumann, Ch., Harvey, M. (2021). What is unique about high performing students? Exploring personality, motivation and competitiveness. *Assessment and Evaluation in Higher Education*. Pobrane 16.08.2022 z:
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02602938.2020.1870930?scroll=top&needAccess=true>
- Beatty, K. (2010). *Teaching and researching computer-assisted language learning*. Harlow: Pearson Education.
- Bedyńska, S., Brzezicka, A. (2007). *Statystyczny drogowskaz. Praktyczny poradnik analizy danych w naukach społecznych na przykładzie psychologii*. Warszawa: Wydawnictwo Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej „Academica”.
- Bereiter, C., Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Biedroń, A. (2010). Personality factors according to the Five Factor model in gifted foreign language learners. W: G. Perez-Bustamante, K. Phusavat i F. Ferreira (red.), *Proceedings of the IASK International Conference Teaching and Learning 2010, Seville, Spain 29 November – 01 December 2010* (s. 148-154). International Association for the Scientific Knowledge.
- Biedroń, A. (2011). Personality factors as predictors of foreign language aptitude. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 1(4), s. 467-489.
- Biedroń, A. (2012). Stability and variability of gifted L2 learners' personality within a dynamic systems theory paradigm. W: E. Piechurska-Kuciel i L. Piasecka (red.), *Variability and stability in foreign and second language learning contexts* (vol. 2, s. 2-21). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Bielska, J., (2004). On the role of psychological type in second language learning. W: J. Arabski (red.), *Pragmatics and language learning* (s. 127-141). Katowice: Universitas.
- Bielska, J. (2006). *Between psychology and foreign language learning*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

- Bielska, J. (2011). Bariery psychiczne w nauce języka obcego. W: H. Komorowska (red.), *Nauka języka obcego w perspektywie ucznia* (s. 332-351). Warszawa: Oficyna Wydawnicza Łośgraf – Wydawnictwa Akademickie.
- Bielska, J. (2009). Psychological type and classroom task preferences of Polish EFL students. W: J. Arabski i A. Wojtaszek (red.), *Multidisciplinary perspectives on second language acquisition and foreign language learning* (s. 11-24). Katowice: Oficyna Wydawnicza.
- Birjandi, P., Siyyari, M. (2016). Agreeableness and conscientiousness as predictors of university students' self / peer-assessment rating error. *Irish Educational Studies*. Pobrane 05.08.2022 z:
https://www.researchgate.net/publication/298786899_Agreeableness_and_Conscientiousness_as_Predictors_of_University_Students'_SelfPeer-assessment_Rating_Error
- Bitchener, J., Young, S., Cameron, D. (2005). The effect of different types of corrective feedback on ESL student writing. *Journal of Second Language Writing*, 14(3), s. 191-205.
- Boroujeni, A. A. J., Roohani, A., Hasanimanesh, A. (2015). The impact of extroversion and introversion personality types on EFL learners' writing ability. *Theory and Practice in Language Studies*, 5(1), s. 212-218.
- Briggs Myers, I., Myers, P. B. (1995). *Gifts Differing. Understanding Personality Type*. California: CPP, Inc.
- Brzozowski, P., Drwal R. Ł. (1995). *Kwestionariusz Osobowości Eysencka – polska adaptacja EPQ-R*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.
- Byrne, D. (1988). *Teaching Writing Skills*. London and New York: Longman.
- Carrell, P. L. (1995). The effect of writers' personalities and raters' personalities on the holistic evaluation of writing. *Assessing Writing*, 2(2), s. 153-190.
- Carell P.L., Prince M.S., Astika G.G. (1996). Personality types and language learning in EFL context. *Language Learning*, 46(1), s. 75-99.
- Cervone, D., Pervin, L. A. (2011). *Osobowość. Teoria i badania*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Chakraverty, A., Gautum, K. (2000). Dynamics of writing. *Forum*, 38(3), s. 40-55.
- Cohen, A. D., Henry, A. (2020). Focus on the language learner. Styles, strategies and motivation. W: N. Schmitt i M. P. H. Rodgers (red.), *An introduction to applied linguistics*. London and New York: Routledge. Taylor & Francis Group.

- Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with new descriptors.* (2020). Strasbourg: Council of Europe Publishing. Pobrane 07.02.2023 z: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>
- Congjun, M. (2005). A taxonomy of ESL writing strategies. *Proceedings Redesigning Pedagogy: Research, Policy, Practice*, s. 1-10. Pobrane 07.02.2023 z: https://www.researchgate.net/publication/27477780_A_Taxonomy_of_ESL_Writing_Strategies
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five approaches*. London: Sage Publications, Inc.
- Creswell, J. W. (2009). *Projektowanie badań naukowych. Metody jakościowe, ilościowe i mieszane*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Cumming, A. (1989). Writing expertise and second-language proficiency. *Language Learning*, 39(1), s. 81-141.
- Cumming, A. (1998). Theoretical perspectives on writing. *Annual Review of Applied Linguistics*, 18, s. 61-78.
- Cumming, A. (2016). Theoretical orientations to L2 writing. W: R. M. Manchón i P. K. Matsuda (red.), *Handbook of Second and Foreign Language Writing* (s. 5-88). Berlin, Boston: De Gruyter Mouton
- D**ąbrowska, M. (2011). Rola różnic indywidualnych w aktywacji strategii uczenia się języków obcych. Część III. Cechy osobowości. Przegląd badań. *Rozprawy społeczne*, V(1), s. 135-145.
- Dąbrowska, M., Dąbrowska, I. K. (2022). Rozwijanie sprawności pisania w języku obcym. Część I. Wzmacnianie samoregulacji w nauce. *Rozprawy Społeczne*, 16, s. 134-155.
- Dewaele, M. (2005). Investigating the psychological and emotional dimensions in instructed language learning: obstacles and possibilities. *The Modern Language Journal*, 89(3), s. 367-380.
- Dewaele, M. (2013). Learner-internal psychological factors. W: J. Herschensohn i M. Young-Scholten (red.), *The Cambridge Handbook of second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner. Individual differences in second language acquisition*. New Jersey London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.

- Ehrman, M. E., Oxford, R. L. (1995). Cognition plus: correlates of language learning success. *Modern Language Journal*, 79(1), s. 67-89.
- Ehrman M. E. (1996). *Understanding second language difficulties*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Eisenberg, S., Lee, K. (2020). A literature review on the relationship between personal traits and language learning. *Journal of Convergence for Information Technology*, 10(10).
- Pobrane 12.03.2023 z:
<https://www.researchgate.net/publication/344658762> A literature review on the relationship between personal traits and language learning eon-eohagseubgwa seong-gyeongteugseong-ui gwangyeedae daehan munheon buseog yeongu
- Ellis, R., (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Eysenck, H. (1996). Personality and the experimental study of education. *European Journal of Personality*, 10, s. 427-439
- Flower, L., Hayes, J.R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32, s. 365-387.
- Gajewska-Dyszkiewicz, A., Marczak, M., Paczuska, K., Pitura, J., Kutylowska K. (2015). *Efekty nauczania języka angielskiego na III etapie edukacyjnym: raport końcowy Badania uczenia się i nauczania języków obcych w gimnazjum*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Gardner, H. (2002). *Inteligencje wielorakie. Teoria w praktyce*. Poznań: Wydawnictwo Media Rodzinne.
- Gasiul, H. (2006). *Psychologia osobowości. Nurty, teorie, koncepcje*. Warszawa: Wydawnictwo Difin.
- Geyer, P., Briggs Myers, I. (May 23-25 2014). *Psychological type, and the spirit of C.G. Jung*. Embodying the spirit of the work of C. G. Jung retreat, Australia.
- Gladis, S. D. (1993). *Personality types and writing styles*. Amherst: Human Resources Development Press, Inc.
- Gordon, L. (2008). Writing and good language learners. W: C. Griffiths (red.), *Lessons from good language learners* (s. 244-254). New York: Cambridge University Press.
- Grabe, W., Kaplan R. B. (1996). *Theory and practice of writing. An applied linguistic perspective*. London and New York: Routledge. Taylor and Francis Group.
- Grabe, W. (2001). Notes towards a theory of second language writing. W: T. Silva i P.K. Matsuda (red.), *On second language writing*. NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

- Graham, S. (2019). Changing how writing is taught. *Review of Research in Education*, 43, s. 277-303. Pobrane 15.07.2022 z:
<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0267658312461497>
- Granena M., Long, M. H. (2013). Age of onset, length of residence, language aptitude, and ultimate L2 attainment in three linguistic domains. *Second Language Research*, 29(3), s. 311-343.
- Gudkova, S. (2012). Wywiad w badaniach jakościowych. W: D. Jemielniak (red.), *Badania jakościowe. Metody i narzędzia* (s. 111-129). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Hall, C.S., Lindzey, G., Campbell, J.B. (2006). *Teorie osobowości*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Hall, A. H., Mayer White K. (2019). Do my students know I don't like writing? Shifting attitudes and instruction. *The Reading Teacher*, 73(3), s. 362-366.
- Hajimohammadi, R., Mukundan, J. (2011). Impact of self-correction on extrovert and introvert students in EFL writing progress. *English Language Teaching*, 4(2), s. 161-168.
- Harmer, J. (2001). *The Practice of English Language Teaching*. London and New York: Longman.
- Harmer, J. (2004). *How to teach writing*. Harlow: Pearson Education Limited.
- Harsthorne J., Tenenbaum J., Pinker S. (2018). A critical period for second language acquisition: Evidence from 2/3 million English speakers. *Cognition*, 177, s. 263-277.
- He, T. (2019). Personality facets, writing strategy use and writing performance of college students learning English as a foreign language. *SAGE Open*, s. 1-15. Pobrane 9.08.2022 z:
<https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/2158244019861483>
- Hedge, T. (2005). *Writing. 2nd edition*. Oxford: Oxford University Press.
- Hewett, B. L., Hallman Martini, R. (2018). Educating online writing instructors using the Jungian personality types. *Computers and Composition*, 47, s. 34-58.
- Horning, A. S. (1987). *Teaching writing as a second language*. Carbondale & Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Horyśniak, M. (2019). Wpływ wybranych czynników na jakość procesu uczenia się języka obcego w opinii uczących się. W: D. Gabryś-Barker i R. Kalamarz, (red.), *Jakość w kształceniu językowym: rozważania teoretyczne i praktyczne rozwiązania* (s. 101-122). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Husain, B., Adam, S. S. (2018). Differences in the achievement of English language essence between introvert and extrovert personality types. *International Journal of Education*,

- Information Technology and Others*, 1(2), s. 1-13. Pobrane 17.08.2022 z: <https://jurnal.peneliti.net/index.php/IJEIT/article/view/43/30>
- Hyland, K. (2003). *Second language writing*. New York: Cambridge University Press.
- Hyland, K. (2007). Understanding writing: exploring texts, writers and readers. *BATJ Journal*, 8, s. 63-74.
- Hyland, K. (2009). *Teaching and researching writing*. Edinburgh: Pearson Education Limited.
- Hyltenstam, K., Abrahamsson, N. (2003). Maturational constraints in SLA. W: C.J. Doughty i M.H. Long (red.), *The handbook of second language acquisition* (s. 539-588). Oxford: Blackwell.
- Iluk, J. (2012). Systematyczne pisanie. Jak wpływa na kompetencję komunikacyjną w języku obcym? *Języki Obce w Szkole*, 4, s. 17-25.
- INFORMATOR O EGZAMINIE MATURALNYM Z JĘZYKA ANGIELSKIEGO OD ROKU SZKOLNEGO 2014/2015* opracowany przez Centralną Komisję Egzaminacyjną we współpracy z okręgowymi komisjami egzaminacyjnymi w Gdańsku, Jaworznie, Krakowie, Łodzi, Łomży, Poznaniu, Warszawie i we Wrocławiu. (2013). Warszawa: Centralna Komisja Egzaminacyjna.
- Jackson, D. O., Park, S. (2020). Self-regulation and personality among L2 writers: integrating trait, state, and learner perspectives. *Journal of Second Language writing*, 49, s. 1-17.
- Jakovljević, I., Milin, P. (2017). The relationship between thematic, lexical and syntactic features of written texts and personality traits. *Psihologija*, 50(1), s. 67-84.
- Jankowiak, A., Krupiński, R. (2012). *Słownik psychologiczny. Leksykon ludzkich zachowań*. Konin: Wydawnictwo Psychoskok.
- Jantarska, A. (2014). Zależność / niezależność od pola danych a rozwijanie sprawności pisania w języku angielskim. Rezultaty badania korelacyjnego. *Linguodidactica*, XVIII, s. 63-74.
- Jaroszewska, A., Milewski, P., Posiadała, K. (2021). Analiza korelacji pomiędzy nasileniem cech osobowości a strategiami uczenia się leksyki na przykładzie polskich uczących się języka niemieckiego na trzecim etapie edukacyjnym. *Neofilolog*, 57(1), s. 43-65.
- Jensen, G. H., DiTiberio, J. K. (1984). Personality and individual writing processes. *College composition and Communication*, 35(3), s. 285-300.
- Jensen, G. H., DiTiberio, J. K. (1989). *Personality and the teaching of composition*. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.

- Jochimczyk, M. (2016). Kształcenie sprawności pisania w wybranych podręcznikach do nauki języka niemieckiego. *Języki Obce w Szkole*, 2, s. 21-28.
- Jun, Z. (2008). A comprehensive review of studies on second language writing. *HKBU Papers in Applied Language Studies*, 12, s. 89-123.
- Jung, C. G. (2015). *Typy psychologiczne*. Warszawa: Wydawnictwo KR.
- Kappe, R., van der Flier H. (2012). Predicting academic success in higher education: what's more important than being smart? *European Journal of Psychology of Education*, 27, s. 605-619.
- Kłakówna, Z. A. (2016): *Język polski. Wykłady z metodyki*. Krakow: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Kolera, M. K. (2019). Testy psychologiczne w badaniach glottodydaktycznych. *Neofilolog*, 34, s. 205-216.
- Komorowska, H., Bawej-Krajewska, H., Cztewertyńska G. (red.). (2001). *Europejski System Opisu Kształcenia Językowego (ESOKJ): uczenie się, nauczanie i ocenianie*. Warszawa: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli. Redakcja czasopisma „Języki Obce w Szkole”.
- Komorowska, H. (2002). *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Kowal, S., O'Connell D.C. (1987). Writing as language behaviour: myths, models, methods. W: A. Matsushashi (red.), *Writing in real time. Modelling production process* (s. 108-132). Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Kormos, J. (2012). The role of individual differences in L2 writing. *Journal of Second Language Writing*, 21, s. 390-403.
- Krajka, J. (2000). Using the Internet in ESL writing instruction. *The Internet TESL Journal*, 6(4). Pobrane 01.03.2023 z: <http://iteslj.org/Techniques/Krajka-WritingUsingNet.html>
- Krajka, J. (2009). Lekcja a metoda nauczania. Modele lekcji języka obcego. W: H. Komorowska (red.), *Skuteczna nauka języka obcego. Struktura i przebieg zajęć językowych* (s. 83-95). Warszawa: Wydawnictwa Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli.
- Kruk, M. (2021). *Investigating Dynamic Relationships Among Individual Difference Variables in Learning English as a Foreign Language in a Virtual World. Second Language Learning and Teaching*. New York: Springer International Publishing.

- Kurcz, I. (2005). *Psychologia języka i komunikacji*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar”.
- Leki, I. (1982). *Understanding ESL writers. A guide for teachers*. Portsmouth, New Hampshire: Boynton / Cook Publishers Inc. Heinemann.
- Leki, I. (1995). Coping strategies of ESL students in writing tasks across the curriculum. *TESOL Quarterly*, 29(2), s. 235-260.
- Lemańska-Lewandowska, E. (2008). *Język a uczenie się – o języku instrukcji i samoregulacji w procesie nauczania – uczenia się*. Pobrane 10.08.2022 z: <https://repozytorium.ukw.edu.pl/bitstream/handle/item/1347/j%C4%99zyk%20a%20uczenie%20si%C4%99.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Lesiak-Bielawska, E. D. (2007). Styl uczenia się i jego praktyczne implikacje dla dydaktyki języków obcych. *Języki Obce w Szkole*, 1, s. 28-39.
- Lika, B. (2018). Osobowość człowieka a efektywne nauczanie języka obcego. *Kwartalnik Opolski*, 1, s. 29-40.
- Lipińska, E. (2016). Pisanie – sprawność niezbędna w kształceniu językowym. *Języki Obce w Szkole*, 2, s. 9-14.
- Łompieś, J. (2018). Refleksja metapoznawcza w procesie kształtowania sprawności pisania na poziomie akademickim. *Półrocznik Językoznawczy Tertium*, 2(2), s. 138-161.
- Mafton, P., Seyyedrezaei, S. H. (2012). Good language learner: a case study of writing strategies. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(8), s. 1597-1602.
- Magno, C. (2009). Self-regulation and approaches to learning in English composition writing. *TESOL Journal*, 1, s. 1-16.
- Malim, T., Birch, A. (1998). *Introductory psychology*. New York: Palgrave.
- Marcinkowska-Bachlińska, M. (24-26.04.2009). *Psychologiczne czynniki wpływające na poziom motywacji do nauki języka angielskiego*. V Międzynarodowa Konferencja Edukacyjna „Języki obce w kontekście współczesnych wyzwań i perspektyw” (s. 120-127). Ustroń, Polska.
- Marefat, F. (2006). Student writing, personality student and the rater: any interrelationship? *The Reading Matrix*, 6(2), s. 116-124.
- Matthews, G., Zeidner, M., Roberts, R. D. (2005). Models of personality and affect for education: a review and synthesis. W: P. A. Alexander i P. H. Winne (red.), *Handbook of educational psychology* (pp. 163-186). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

- McAdams, D P., Pals, J. L. (2006). A new Big Five: fundamental principles for an integrative science of personality. *American Psychologist*, 61(3), s. 204-217.
- Muszyński, H. (2018). *Metodologiczne vademecum badacza pedagoga*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe.
- Myers, I. B., McCaulley, M. H. (1985). *Manual: A guide to the development and use of the Myers-Briggs type indicator*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Myers, I.B. (1993). *Introduction to type*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Myhill, D. (2009). Becoming a designer: Trajectories of linguistic development. W: R. Bear, D. Myhill, J. Riley i M. Nystrand. *The Sage Handbook of Writing Development* (s. 402-413). London: Sage Publications.
- Niemierko, B. (1999). *Pomiar wyników kształcenia*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne Spółka Akcyjna.
- Nikoopour J., Amini Farsani M. (2010). On the relationship between language learning strategies and personality types among Iranian EFL learners. *Journal of English Studies*, 1(1), s. 81-101.
- Nocoń, J. (2012). Rozwijanie i kształcenie kompetencji tekstotwórczej w perspektywie lingwodydaktycznej. *Kształcenie językowe*, 10(20), s. 22-36.
- Nocoń, J. (2020). Kształcenie umiejętności pisania w języku ojczystym w perspektywie lingwistycznej i lingwodydaktycznej. *DIDAKTYCKÉ STUDIE*, 12(1), s. 38-50.
- Nunan, D. (2003). *Practical English Language Teaching*. New York: The McGraw-Hill Companies, Inc.
- Okoń, W. (2001). *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: what every teacher should know*. Boston, MA: Heinle & Heinle Publishers.
- Ożańska-Ponikwia, K. (2017). Extraverts and introverts in the EFL classroom setting. W: E. Piechurska-Kuciel, E. Szymańska-Czaplak i M. Szyszka (red.), *At the crossroads: challenges of foreign language learning* (s. 93-105). New York: Springer International Publishing AG.
- Ożańska-Ponikwia, K. (2018). *Personality and emotional intelligence in second language learning*. Cambridge: Cambridge Scholar Publishing.
- Papi, M., Vasylets, O., Ahmadian, M. J. (2022). Individual difference factor for second language writing. W: S. Li, P. Hiver i M. Papi (red.), *The Routledge Handbook of Second*

- Language Acquisition and Individual Differences* (s. 381-397). New York and London: Routledge. Taylor&Francis Group.
- Pawlak, M. (2017). Individual difference variables as mediating influences on success or failure in form-focused instruction. W: E. Piechurska-Kuciel, E. Szymańska-Czaplak i M. Szyszka (red.), *At the crossroads: challenges of foreign language learning*. New York: Springer International Publishing AG.
- Pawlak, M. (2013). Różnice indywidualne a rozwijanie kompetencji językowych. W: J. Stańczyk i E. Nowikiewicz (red.), *Dydaktyka językowa a kompetencje ogólne* (s. 99-120). Bydgoszcz: Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych w Bydgoszczy.
- Pervin, L. A., John, O. P. (2002). *Osobowość. Teoria i badania*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Petrić, B., Czár, B. (2003). Validating a writing strategy questionnaire. *System*, 31, s. 187-215.
- Piechurska-Kuciel, E. (2020). *The Big Five in SLA. Second Language Learning and Teaching*. Switzerland: Springer, Cham.
- Piechurska-Kuciel, E. (2022). Assessing personality in SLA: type- and trait-focused approaches. *Anglica Wratislaviensia*, 60, s. 217-226.
- Pilch, T., Bauman, T. (2001). *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Pitura, J., Gajewska-Dyszkiewicz, A. (2015). Umiejętność mówienia oraz ocenianie wspierające jej rozwój w kontekście wielojęzycznym. *Języki Obce w Szkole*, 2, s. 15-19.
- Podstawa programowa kształcenia ogólnego. Język obcy nowożytny*. (2012). Pobrane 07.02.2023 z:
<https://podstawaprogramowa.pl/Liceum-technikum/Język-obcy-nowożytny>
- Quanwal, S., Ghani, M. (2019). Relationship between introversion / extraversion personality trait and proficiency in ESL writing skills. *International Journal of English Linguistics*, 9(4), s. 107-118.
- Qurrat-ul-Ain, Saeed, S. (2017). Relationship of personality traits and writing skills among EFL learners at post-graduation level. *Asian Innovative Journal of Social Sciences & Humanities*, 1(1), s. 12-25.
- Raimes, A. (1983). *Techniques in teaching writing*. Oxford: Oxford University Press.
- Raimes, A. (1985). What unskilled ESL writers do as they write: A classroom study of composing. *TESOL Quarterly*, 19, s. 229-258.

- Raimes, A. (1991). Out of the woods: emerging traditions in the teaching of writing. *TESOL Quarterly*, 25(3), s. 407-430.
- Reid, J. M. (1993). *Teaching ESL Writing*. Englewood Cliffs, NY: Regents / Prentice Hall.
- Revola, Y. (2016). An analysis of writing achievement among personality type at the third semester students of English Department IAIN Bengkulu. *Journal of linguistics and language teaching*, 3(1), s. 9-23.
- Safdarian Z., Ghyasi M., Farsani M.A. (2014). How reading strategy use and personality types are related? *The Reading Matrix*, Vol. 14 (1), s. 121-135.
- Schaffhauser, D. (2020). *Research: Students Need to Spend More Time Writing*. Pobrane 15.07.2022 z: <https://thejournal.com/Articles/2020/08/25/Students-Need-to-Spend-More-Time-Writing.aspx?p=1>
- Shokrpour, N., Fallazadeh, M. (2007). A survey of the students and Interns' EFL Writing problems in Shiraz University of Medical Sciences. *Asian EFL Journal*, 9(1), s. 147-163.
- Silva, T. (1992). L1 vs L2 writing: ESL graduate students' perspective. *TESL Canada*, 10 (1), s. 27-47.
- Silva, T. (1993). Toward an understanding of the distinct nature of L2 writing: the ESL research and its implications. *TESOL Quarterly*, 27(4), s. 657-677.
- Silva, T., Leki, I., Carson, J. (1997). Broadening the perspective of mainstream composition studies. *Written Communication*, 14, s. 398-428.
- Silva, T. (2016). An overview of the development of the infrastructure of second language writing studies. W: R. M. Manchon i P. K. Matsuda (red.), *Handbook of second and foreign language writing* (s. 19-33). Berlin: De Gruyter Mouton.
- Skimina, E., Harasimczuk, J., Ciecuch, J. (2022). *Podstawowe standardy edytorskie naukowych tekstów psychologicznych w języku polskim na podstawie reguł APA 7*. Warszawa: Wydawnictwo Liberi Libri.
- Smalzer, W. R. (2014). *Write to read: reading, reflection and writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sotoudehnama, E., Moini, F. (2013). The effect of topic bias on the writing proficiency of extrovert / introvert EFL learners. *Journal of English Language Teaching and Learning*, 11, s. 145-171.
- Strelau, J. (2000). Różnice indywidualne: opis, determinanty i aspekt społeczny. W: J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki T.II*. Gdańsk: GWP.

- Sternberg, R.J. (2002). The theory of successful intelligence and its implications for language aptitude testing. W: P. Robinson (red.), *Individual differences and instructed learning* (s. 13-43). Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins.
- Strus, W., Ciecuch, J., Rowiński, T. (2011). Kołowy model struktury cech osobowości w ujęciu Lewisa Goldberga. *Studia Psychologica*, 11(2), s. 65-93.
- Sucianik, Harum, N. (2018). The correlation between students' personality traits and their writing ability. *Indonesian Journal of Integrated English Language Teaching*, 4(1), s. 54-76.
- Sutrisno, B., Rasyid, Y., Rahmat, A. (2018). The effect of cooperative language learning and personality types towards essay writing. *Journal of English education*, 6(2), s. 95-104.
- Szuchalska, A. (2020). *The relationship between personality types and Polish high school students' writing performance*. Pobrane 16.07.2022 z: <https://iated.org/inted/publications>
- Szuchalska, A. (przyjęty do druku). Students' personality types and their opinions and choices concerning writing skill – pilot study analysis and glottodidactic implications. *Current Research on Foreign Language Teaching in Poland - Plural Perspectives* (wydanie specjalne *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*).
- Tabisz, A. (2006). *Kompetencja tekstotwórcza uczniów na przykładzie rozprawki*. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
- Tickoo, M. L. (2007). *Teaching and learning English*. New Delhi: Orient Longman.
- Tompkins, G. E. (2004). *Teaching Writing: Balancing Process and Product*. Boston: Pearson Education.
- Tribble, C. (1996). *Writing*. Oxford: Oxford University Press.
- Trysińska, M. (2021). Kompetencje tekstotwórcze uczniów klas pierwszych szkół ponadgimnazjalnych i ponadpodstawowych – próba porównania. *Studia ad Didacticam Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia*, 12, s. 419-433.
- Vaezi, S., Kafshgar, N.B. (2012). Learner characteristic and syntactic and lexical complexity of written products. *International Journal of Linguistics*, 4(3), s. 671-687.
- Verhoeven, L., Vermeer, A. (2002). Communicative competence and personality dimensions in first and second language learners. *Applied Psycholinguistics*, 23, s. 361-374.
- Werbińska, D. (2011). Proces uczenia się uczniów w liceum. W: H. Komorowska (red.), *Nauka języka obcego w perspektywie ucznia* (s. 160-176). Warszawa: Wydawnictwa Akademickie. Oficyna Wydawnicza Łośgraf.
- White, R., Arndt, V. (1991). *Process writing*. Harlow: Longman Group UK Limited.

- Wilczyńska, W. (2002). *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych. Doskonalenie się w komunikacji ustnej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe.
- Wilczyńska, W., Michońska-Stadnik, A. (2010). *Metodologia badań w glottodydaktyce. Wprowadzenie*. Kraków: Avalon.
- Yin, R. K. (2011). *Qualitative research from start to finish*. New York & London: The Guilford Press.
- Zamel, V. (1982). Writing: the process of discovering meaning. *TESOL Quarterly*, 16(2), s. 195-209.
- Zamel, V. (1983). The composing process of advanced ESL students: six case studies. *TESOL Quarterly*, 17(2), s. 165-197.
- Zasady oceniania rozwiązań zadań*. Pobrane 15.01.2023 z:
https://cke.gov.pl/images/EGZAMIN_MATURALNY_OD_2015/Arkusze_egzaminacyjne/2019/formula_od_2015/Zasady_oceniania/angielski/MJA-P1-192-zasady_oceniania.pdf
- Zaswita, H., Ihsan, R. (2020). The impact of personality types on students' writing ability. *Jurnal Pendidikan Indonesia*, 9(1), s. 75-84.
- Zainuddin (2016). The impact of personality: extrovert vs. introvert on the ability in syntax in essay writing. *Studies in English language and education*, 3(2), s. 158-169.
- Zawadzki, B., Strelau, J., Szczepaniak, P., Śliwińska, M. (1998). *Inwentarz osobowości NEO-FFI Costy i McCrae. Adaptacja polska. Podręcznik*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.
- Zawadzki, B. (2006). *Kwestionariusze osobowości. Strategie i procedura konstruowania*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR.
- Zawadzki, B., Strelau, J., Szczepaniak, P., Śliwińska, M. (2007). *Inwentarz Osobowości NEO-FFI Paula T. Costy Jr. i Roberta R. McCrae: Adaptacja polska. Podręcznik*. Warszawa: PTP PTP.
- Zhang, Y. (2010). Cooperative language learning and foreign language learning and teaching. *Journal of Language Teaching and Research*, 1(1), s. 81-83.

SPIS TABEL I RYSUNKÓW

Tabele

Tabela 1. Wybrane definicje pisania w języku angielskim jako języku obcym (Źródło: opracowanie własne)	18
Tabela 2. Taksonomia strategii pisania w języku obcym (Źródło: Congjun, 2005, s. 10)	35
Tabela 3. Główne modele nauczania pisania w języku angielskim jako języku obcym (Źródło: Hyland 2003, s. 23)	39
Tabela 4. Skala oceniania wypowiedzi pisemnej na poziomie B1 według CEFR Companion Volume (2020) (Źródło: CEFR Companion Volume, 2020, s. 174)	52
Tabela 5. Zasady oceniania treści (Źródło: Informator, 2013, s. 19)	55
Tabela 6. Zasady oceniania spójności i logiki (Źródło: Informator, 2013, s. 20)	56
Tabela 7. Zasady oceniania zakresu środków językowych (Źródło: Informator, 2013, s. 20)	56
Tabela 8. Zasady oceniania poprawności środków językowych (Źródło: Informator, 2013, s. 20)	57
Tabela 9. Przykładowe klasyfikacje różnic indywidualnych (Źródło: Pawlak, 2013, s. 104)	66
Tabela 10. Typy psychologiczne według Carla Gustawa Junga (Źródło: opracowanie własne)	77
Tabela 11. Lista pogrupowanych cech powierzchniowych w grupie osób zdrowych w klasyfikacji Raymonda Cattella (Źródło: Gasiul, 2006, s. 95 (za: Cattell, 1957, s. 807).....	81
Tabela 12. Cechy źródłowe w klasyfikacji Raymonda Cattella (Źródło: Cattell, 1950, s. 37–41)	81
Tabela 13. Charakterystyka typów osobowości odnośnie do ich preferencji (Źródło: Myers, 1993)	85
Tabela 14. Cechy charakterystyczne dla typów osobowości w klasyfikacji Briggs – Briggs Myers (Źródło: Myers, 1993)	88
Tabela 15. Postulaty teorii Wielkiej Piątki (Źródło: opracowanie własne, za: Costa i McCrae, 1999, s. 145)	91
Tabela 16. Wymiary pięciu podstawowych czynników osobowości w modelu PMO Costy i McCrae (Źródło: za Strus, Ciecuch i Rowiński 2011: 69)	92
Tabela 17. Umiejętności językowe a osobowość (Źródło: Eisenberg i Lee, 2020)	106

Tabela 18. <i>Badania dotyczące związku pomiędzy osobowością ucznia a umiejętnością pisania z wykorzystaniem kwestionariusza MBTI (Źródło: opracowanie własne)</i>	121
Tabela 19. <i>Badania dotyczące związku pomiędzy osobowością ucznia a umiejętnością pisania z wykorzystaniem kwestionariusza EPI (Źródło: opracowanie własne)</i>	131
Tabela 20. <i>Badania dotyczące związku pomiędzy osobowością ucznia a umiejętnością pisania z wykorzystaniem narzędzi teorii Wielkiej Piątki (Źródło: opracowanie własne)</i>	139
Tabela 21. <i>Badania dotyczące związku pomiędzy osobowością ucznia a umiejętnością pisania z wykorzystaniem innych narzędzi (Źródło: opracowanie własne)</i>	146
Tabela 22. <i>Badania zależności pomiędzy pisaniem w języku obcym a osobowością ucznia – zestawienie (Źródło: opracowanie własne)</i>	148
Tabela 23. <i>Zakresy wyników surowych do przeliczenia na wartości stenów dla poszczególnych cech osobowości (Źródło: opracowanie własne)</i>	161
Tabela 24. <i>Statystyki opisowe dla poszczególnych wymiarów osobowości dla wyników surowych (Źródło: opracowanie własne)</i>	161
Tabela 25. <i>Zmienne w badaniu ilościowym (Źródło: opracowanie własne)</i>	162
Tabela 26. <i>Charakterystyka zmiennych próby (Źródło: opracowanie własne)</i>	166
Tabela 27. <i>Rozkład wyników w zakresie oceny holistycznej za tworzenie wypowiedzi pisemnej w języku angielskim (Źródło: opracowanie własne)</i>	167
Tabela 28. <i>Statystyki opisowe dla oceny holistycznej (Źródło: opracowanie własne)</i>	168
Tabela 29. <i>Wyniki analizy korelacji (r) pomiędzy wymiarami osobowości a wynikiem matury w zakresie oceny holistycznej (Źródło: opracowanie własne)</i>	169
Tabela 30. <i>Rozkład wyników za treść (Źródło: opracowanie własne)</i>	170
Tabela 31. <i>Statystyki opisowe dla kryterium treści (Źródło: opracowanie własne)</i>	170
Tabela 32. <i>Wyniki analizy korelacji (ρ-Spearman) pomiędzy wymiarami osobowości a wynikiem matury w zakresie oceny analitycznej w kryterium treści (Źródło: opracowanie własne)</i>	171
Tabela 33. <i>Rozkład wyników matury za spójność i logikę, zakres środków językowych i poprawność środków językowych (Źródło: opracowanie własne)</i>	172
Tabela 34. <i>Statystyki opisowe dla kryterium spójności i logiki, zasobu środków językowych i poprawności środków językowych (Źródło: opracowanie własne)</i>	173
Tabela 35. <i>Wyniki analizy korelacji (ρ-Spearman) pomiędzy wymiarami osobowości a oceną analityczną za spójność i logikę, zakres środków językowych i poprawność środków językowych (Źródło: opracowanie własne)</i>	174

Tabela 36. <i>Postawa uczniów ekstrawertycznych wobec tworzenia wypowiedzi pisemnej w języku angielskim (Źródło: opracowanie własne)</i>	187
Tabela 37. <i>Postawa uczniów neurotycznych wobec tworzenia wypowiedzi pisemnej w języku angielskim (Źródło: opracowanie własne)</i>	190
Tabela 38. <i>Postawa uczniów otwartych wobec tworzenia wypowiedzi pisemnej w języku angielskim (Źródło: opracowanie własne)</i>	193
Tabela 39. <i>Postawa uczniów ugodowych wobec tworzenia wypowiedzi pisemnej w języku angielskim (Źródło: opracowanie własne)</i>	196
Tabela 40. <i>Postawa uczniów sumiennych wobec tworzenia wypowiedzi pisemnej w języku angielskim (Źródło: opracowanie własne)</i>	199
Tabela 41. <i>Pisanie wstępne a ekstrawersja (Źródło: opracowanie własne)</i>	202
Tabela 42. <i>Pisanie wstępne a neurotyzm (Źródło: opracowanie własne)</i>	204
Tabela 43. <i>Pisanie wstępne a otwartość (Źródło: opracowanie własne)</i>	205
Tabela 44. <i>Pisanie wstępne a ugodowość (Źródło: opracowanie własne)</i>	207
Tabela 45. <i>Pisanie wstępne a sumienność (Źródło: opracowanie własne)</i>	209
Tabela 46. <i>Tworzenie szkicu i poprawianie/sprawdzanie a ekstrawersja (Źródło: opracowanie własne)</i>	211
Tabela 47. <i>Tworzenie szkicu i poprawianie/sprawdzanie a neurotyzm (Źródło: opracowanie własne)</i>	214
Tabela 48. <i>Tworzenie szkicu i poprawianie/sprawdzanie a otwartość (Źródło: opracowanie własne)</i>	216
Tabela 49. <i>Tworzenie szkicu i poprawianie/sprawdzanie a ugodowość (Źródło: opracowanie własne)</i>	219
Tabela 50. <i>Tworzenie szkicu i poprawianie/sprawdzanie a sumienność (Źródło: opracowanie własne)</i>	222
Tabela 51. <i>Redagowanie wypowiedzi i dzielenie się jej rezultatami a ekstrawersja (Źródło: opracowanie własne)</i>	224
Tabela 52. <i>Redagowanie wypowiedzi i dzielenie się jej rezultatami a neurotyzm (Źródło: opracowanie własne)</i>	226
Tabela 53. <i>Redagowanie wypowiedzi i dzielenie się jej rezultatami a otwartość (Źródło: opracowanie własne)</i>	227
Tabela 54. <i>Redagowanie wypowiedzi i dzielenie się jej rezultatami a ugodowość (Źródło: opracowanie własne)</i>	229

Tabela 55. <i>Redagowanie wypowiedzi i dzielenie się jej rezultatami a sumienność (Źródło: opracowanie własne)</i>	231
Tabela 56. <i>Trudności podczas pisania w języku angielskim jako języku obcym oraz sposoby radzenia sobie z nimi a ekstrawersja (Źródło: opracowanie własne)</i>	233
Tabela 57. <i>Trudności podczas pisania w języku angielskim jako języku obcym oraz sposoby radzenia sobie z nimi a neurotyzm (Źródło: opracowanie własne)</i>	235
Tabela 58. <i>Trudności podczas pisania w języku angielskim jako języku obcym oraz sposoby radzenia sobie z nimi a otwartość (Źródło: opracowanie własne)</i>	237
Tabela 59. <i>Trudności podczas pisania w języku angielskim jako języku obcym oraz sposoby radzenia sobie z nimi a ugodowość (Źródło: opracowanie własne)</i>	240
Tabela 60. <i>Trudności podczas pisania w języku angielskim jako języku obcym oraz sposoby radzenia sobie z nimi a sumienność (Źródło: opracowanie własne)</i>	242

Rysunki

Rysunek 1. <i>Osobowość a zachowanie (Źródło: Gasiul, 2006, s. 46)</i>	73
Rysunek 2. <i>Hierarchiczna struktura osobowości według Hansa Eysencka (Źródło: opracowanie własne, za: Eysenck, 1953)</i>	83

ANEKSY

Aneks A

IPIP-NEO-FFI-50 (<http://www.ipip.uksw.edu.pl/test.php?id=35>)

Polska adaptacja: Włodzimierz Strus, Jan Ciecuch, Tomasz Rowiński

Przeczytaj uważnie poniższe zdania, opisujące różne zachowania, uczucia i myśli ludzi. Zastanów się nad każdym z nich – w jakim stopniu opisuje ono również Ciebie takiego/taką, jakim/jaką zwykle jesteś? Ludzie są bardzo różni, więc nie ma tu dobrych ani złych odpowiedzi. Za każdym razem po prostu szczerze odpowiedz na pytanie, w jakim stopniu dane stwierdzenie opisuje Ciebie.

Swoją odpowiedź zaznacz wstawiając X w odpowiedniej kolumnie. Posługuj się następującą skalą:

- 1 – całkowicie nie trafnie mnie opisuje
- 2 – raczej nie trafnie mnie opisuje
- 3 – trochę trafnie, a trochę nie trafnie mnie opisuje
- 4 – raczej trafnie mnie opisuje
- 5 – całkowicie trafnie mnie opisuje

1. Często miewam huśtawki nastrojów.	1	2	3	4	5
2. Trzymam się z boku.	1	2	3	4	5
3. Mam bujną wyobraźnię.	1	2	3	4	5
4. Potrafię dopiec innym.	1	2	3	4	5
5. Robię plany i ściśle się ich trzymam.	1	2	3	4	5
6. Trudno mnie czymś zaniepokoić.	1	2	3	4	5
7. Świetnie się czuję wśród ludzi.	1	2	3	4	5
8. Unikam dyskusji filozoficznych.	1	2	3	4	5
9. W moim towarzystwie inni czują się swobodnie.	1	2	3	4	5
10. Robię tylko tyle, ile trzeba.	1	2	3	4	5
11. Często jestem przygnębiony/a.	1	2	3	4	5
12. Mam niewiele do powiedzenia.	1	2	3	4	5
13. Skłaniam się do głosowania na liberalnych polityków.	1	2	3	4	5
14. Odgrywam się na innych.	1	2	3	4	5
15. Systematycznie realizuję to, co zaplanowałem/am.	1	2	3	4	5
16. Jestem się z siebie zadowolony/a.	1	2	3	4	5

17. Łatwo się zaprzyjaźniam.	1 2 3 4 5
18. Nie lubię sztuki.	1 2 3 4 5
19. Wierzę, że inni mają dobre intencje.	1 2 3 4 5
20. Nie doprowadzam spraw do końca.	1 2 3 4 5
21. Często pograżam się w depresji.	1 2 3 4 5
22. Niewiele mówię.	1 2 3 4 5
23. Uważam, że sztuka jest czymś ważnym.	1 2 3 4 5
24. Podejrzewam innych o ukryte intencje.	1 2 3 4 5
25. Przywiązuję wagę do szczegółów.	1 2 3 4 5
26. Rzadko czuję się przygnębiony/a.	1 2 3 4 5
27. Jestem duszą towarzystwa.	1 2 3 4 5
28. Nie lubię chodzić do galerii sztuki.	1 2 3 4 5
29. Akceptuję ludzi takich, jacy są.	1 2 3 4 5
30. Trudno mi wziąć się do roboty.	1 2 3 4 5
31. Nie lubię siebie.	1 2 3 4 5
32. Opisał(a)bym swoje doświadczenia jako dość monotonne.	1 2 3 4 5
33. Lubię poznawać nowe idee.	1 2 3 4 5
34. Mam ostry język.	1 2 3 4 5
35. Bez zwłoki wypełniam codzienne obowiązki.	1 2 3 4 5
36. Dobrze mi ze sobą.	1 2 3 4 5
37. Umiem radzić sobie w sytuacjach społecznych.	1 2 3 4 5
38. Skłaniam się do głosowania na konserwatywnych polityków.	1 2 3 4 5
39. Szanuję innych ludzi.	1 2 3 4 5
40. Zapominam o swoich obowiązkach.	1 2 3 4 5
41. Łatwo panikuję.	1 2 3 4 5
42. Nie lubię zwracać na siebie uwagi.	1 2 3 4 5
43. Dbam o wysoki poziom dyskusji.	1 2 3 4 5
44. Często obrażam innych.	1 2 3 4 5
45. Jestem zawsze przygotowany/a.	1 2 3 4 5
46. Rzadko się irytuję.	1 2 3 4 5
47. Wiem, jak zainteresować ludzi.	1 2 3 4 5
48. Nie interesują mnie abstrakcyjne idee.	1 2 3 4 5
49. Dla każdego mam dobre słowo.	1 2 3 4 5
50. Marnuję swój czas.	1 2 3 4 5

Aneks B

Skale odczytu kwestionariusza IPIP-NEO-FFI-50

(<http://www.ipip.uksw.edu.pl/test.skale.php?id=35#0>)

Twierdzenia wchodzące w skład skali *Neurotyczność*:

- | | |
|--------------------------------------|---------------------------------------|
| 1. Często miewam huśtawki nastrojów. | 6. Trudno mnie czymś zaniepokoić. |
| 11. Często jestem przygnębiony/a. | 16. Jestem się z siebie zadowolony/a. |
| 21. Często pogrążam się w depresji. | 26. Rzadko czuję się przygnębiony/a. |
| 31. Nie lubię siebie. | 36. Dobrze mi ze sobą. |
| 41. Łatwo panikuję. | 46. Rzadko się irytuję. |

Twierdzenia wchodzące w skład skali *Ekstrawersja*:

- | | |
|--|---|
| 7. Świetnie się czuję wśród ludzi. | 2. Trzymam się z boku. |
| 17. Łatwo się zaprzyjaźniam. | 12. Mam niewiele do powiedzenia. |
| 27. Jestem duszą towarzystwa. | 22. Niewiele mówię. |
| 37. Umiem radzić sobie w sytuacjach społecznych. | 32. Opisał(a)bym swoje doświadczenia jako dość monotonne. |
| 47. Wiem, jak zainteresować ludzi. | 42. Nie lubię zwracać na siebie uwagi. |

Twierdzenia wchodzące w skład skali *Otwartość*:

- | | |
|--|--|
| 3. Mam bujną wyobraźnię. | 8. Unikam dyskusji filozoficznych. |
| 13. Skłaniam się do głosowania na liberalnych polityków. | 18. Nie lubię sztuki. |
| 23. Uważam, że sztuka jest czymś ważnym. | 28. Nie lubię chodzić do galerii sztuki. |
| 33. Lubię poznawać nowe idee. | 38. Skłaniam się do głosowania na konserwatywnych polityków. |
| 43. Dbam o wysoki poziom dyskusji. | 48. Nie interesują mnie abstrakcyjne idee. |

Twierdzenia wchodzące w skład skali *Ugodowość*:

- | | |
|--|---|
| 9. W moim towarzystwie inni czują się swobodnie. | 4. Potrafię dopiec innym. |
| 19. Wierzę, że inni mają dobre intencje. | 14. Odgrywam się na innych. |
| 29. Akceptuję ludzi takich, jacy są. | 24. Podejrzewam innych o ukryte intencje. |
| 39. Szanuję innych ludzi. | 34. Mam ostry język. |
| 49. Dla każdego mam dobre słowo. | 44. Często obrażam innych. |

Twierdzenia wchodzące w skład skali *Sumienność*:

- | | |
|--|-------------------------------------|
| 5. Robię plany i ściśle się ich trzymam. | 10. Robię tylko tyle, ile trzeba. |
| 15. Systematycznie realizuję to, co zaplanowałem/am. | 20. Nie doprowadzam spraw do końca. |
| 25. Przywiązuję wagę do szczegółów. | 30. Trudno mi wziąć się do roboty. |
| 35. Bez zwłoki wypełniam codzienne obowiązki. | 40. Zapominam o swoich obowiązkach. |
| 45. Jestem zawsze przygotowany/a. | 50. Marnuję swój czas. |

Kwestionariusz wywiadu w badaniu jakościowym

I. POSTAWA WOBEC PISANIA

1. Czy lubisz pisać prace w języku obcym?
2. Jak się czujesz przed przystąpieniem do pisania (np. zaniepokojony, itp.)?
3. Jeśli temat pracy Ciebie interesuje, czy ułatwia Ci to proces pisania?
4. Jeśli temat Ciebie nie interesuje, czy utrudnia Ci to proces pisania?
5. Czego najbardziej nie lubisz w procesie pisania (np. rozpoczynania, itp.)?
6. Co najbardziej lubisz w procesie pisania?
7. Czy uważasz, że umiejętność pisania w języku obcym jest ważna? Jeśli tak, to dlaczego?
8. Od czego, według Ciebie, zależy sukces w dziedzinie umiejętności pisania?
9. Dlaczego jedni uczniowie piszą z łatwością, a innym przychodzi to trudniej?
10. Czy uważasz, że umiejętności pisania w języku obcym można się nauczyć?

II. PRZED PRZYSTĄPIENIEM DO PISANIA (pisanie wstępne)

1. Zanim przystąpię do pisania (można wybrać więcej niż jedną odpowiedź):
 - a) lubię gromadzić pomysły pracując w parach / grupach
 - b) tworzę plan wypowiedzi
 - c) zakładam czas przeznaczony na pisanie
 - d) zbieram i wypisuję pomysły w języku ojczystym
 - e) zbieram i wypisuję pomysły w języku docelowym
 - f) nigdy nie tworzę planu wypowiedzi
 - g) mam ogólny zarys, co i jak napisać
 - h) nie mam pomysłu, co i jak napisać
 - i) pomysły pojawiają się w trakcie pisania
 - j) zamysł kompozycyjny pojawia się w trakcie pisania
 - k) inne

III. PODCZAS PISANIA (tworzenie szkicu i sprawdzanie)

1. Podczas pisania często konsultuję się z innymi uczniami / nauczycielem w celu upewnienia się, czy moje pomysły są trafne.
 - a) Tak (dlaczego?)
 - b) Nie (dlaczego?)
2. Pracę zawsze piszę w porządku chronologicznym i zgodnie z kolejnymi krokami polecenia:
 - a) Tak (dlaczego?)
 - b) Nie (dlaczego?)

3. Wolę polecenia, które (można wybrać więcej niż jedną odpowiedź):
- są jednoznaczne, szczegółowe i konkretne (dlaczego?)
 - są ogólne (dlaczego?)
 - jasno określają cel wypowiedzi(dlaczego?)
 - są związane z moimi osobistymi przeżyciami (dlaczego?)
4. Podany limit słów:
- ułatwia mi pisanie (dlaczego?)
 - utrudnia mi pisanie (dlaczego?)
5. Gdy piszę (można wybrać więcej niż jedną odpowiedź):
- istotne jest dla mnie dążenie do oryginalności (dlaczego?)
 - staram się pogłębiać argumenty (dlaczego?)
 - podaję przykłady w celu wyjaśnienia zjawiska (dlaczego?)
 - ważny jest dla mnie zamysł kompozycyjny (dlaczego?)
 - skupiam się przede wszystkim na przekazaniu wszystkich informacji (treść) (dlaczego?)
 - chcę wywołać wrażenie na odbiorcy(dlaczego?)
 - kładę nacisk na leksykę (słownictwo) (dlaczego?)
 - kładę nacisk na gramatykę (dlaczego?)
 - staram się zawęzić temat (dlaczego?)
 - staram się o wszechstronnym ogląd tematu
6. W jakich warunkach najlepiej Ci się pisze (np. cisza i spokój, porządek w miejscu pracy, itd.)?
7. Wypracowanie piszę:
- w języku ojczystym, potem tłumaczę na język angielski (dlaczego?)
 - od razu w języku angielskim (dlaczego?)
8. Podczas pisania korzystam:
- ze słownika
 - z podręcznika do gramatyki
 - z wcześniej przygotowanych notatek
 - z pomocy nauczyciela
 - z pomocy rówieśników

IV. PO NAPISANIU (redagowanie i publikowanie)

1. Po napisaniu pracy (można wybrać więcej niż jedną odpowiedź)::
- sprawdzam ją i przepisuję na czysto
 - nie sprawdzam pracy – bez ponownego przeczytania oddaję ją nauczycielowi

- c) liczę wyrazy i wykreślam niektóre fragmenty, aby zmieścić się w limicie słów
- d) nie liczę wyrazów

2. Napisaną pracę sprawdzam:

- a) pod względem treści
- b) pod względem kompozycji
- c) pod kątem poprawności (gramatyka, leksyka, ortografia)

3. Po otrzymaniu poprawionej przez nauczyciela pracy czytam ją, żeby zobaczyć, jakie błędy popełniłem/-am po to, aby uniknąć ich w przyszłości.

V. BLOKADY I PROBLEMY PODCZAS PISANIA

1. Jakie czynniki utrudniają Ci pisanie?

- a) Lenistwo
- b) Poczucie, że nie mam nic wartościowego do powiedzenia
- c) Poczucie, że mój poziom angielskiego jest niski
- d) Strach przed popełnieniem błędów
- e) Obawa przed oceną nauczyciela
- f) Czynniki z otoczenia zewnętrznego
- g) Brak motywacji do pisania w języku obcym
- h) Inne

2. Jakie czynniki blokują u Ciebie podczas pisania w języku obcym? Wyjaśnij, w jaki sposób.

- a) Zbyt wiele pomysłów / danych
- b) Brak pomysłów / danych
- c) Izolacja (pisanie jako proces wewnętrzny / indywidualny)
- d) Pisanie na lekcji
- e) Polecenie
- f) Kompozycja
- g) Kreatywność / wyobraźnia
- h) Kryteria oceniania (subiektywizm)?
- i) Odbiorca tekstu
- j) Limit słów
- k) Termin oddania pracy
- l) Różnice pomiędzy L1 a L2
- m) Kontekst społeczny / kulturowy

3. Jak sobie radzisz z tymi problemami ?

Protokół wywiadu

Uczestnik:

Data:

Uwagi wstępne: przypomnienie celu badania, zapewnienie o anonimowości, prośba o szczere odpowiedzi

I. POSTAWA WOBEC PISANIA

- 1. Czy lubisz pisać prace w języku obcym?**
- 2. Jak się czujesz przed przystąpieniem do pisania (np. zaniepokojony, podekscytowany, zmuszony)?**
- 3. Jeśli temat pracy Ciebie interesuje, czy ułatwia Ci to proces pisania (np. pomysły, słownictwo)?**
- 4. Jeśli temat Ciebie nie interesuje, czy utrudnia Ci to proces pisania?**
- 5. Czego najbardziej nie lubisz w procesie pisania (np. rozpoczynania, poczucia zatrzymania / utknięcia, przymusu, itp.)?**
- 6. Co najbardziej lubisz w procesie pisania?**
- 7. Czy uważasz, że umiejętność pisania w języku obcym jest ważna? Jeśli tak, to dlaczego?**
- 8. Od czego, według Ciebie, zależy sukces w dziedzinie umiejętności pisania?**
- 9. Dlaczego jedni uczniowie piszą z łatwością, a innym przychodzi to trudniej?**
- 10. Czy uważasz, że umiejętności pisania w języku obcym można się nauczyć?**

II. PRZED PRZYSTĄPIENIEM DO PISANIA (pisanie wstępne)

1. Zanim przystąpię do pisania (można wybrać więcej niż jedną odpowiedź):

- a) lubię gromadzić pomysły pracując w parach / grupach
- b) tworzę plan wypowiedzi
- c) zakładam czas przeznaczony na pisanie
- d) zbieram i wypisuję pomysły w języku ojczystym
- e) zbieram i wypisuję pomysły w języku docelowym
- f) nigdy nie tworzę planu wypowiedzi
- g) mam ogólny zarys, co i jak napisać
- h) nie mam pomysłu, co i jak napisać
- i) pomysły pojawiają się w trakcie pisania
- j) zamił kompozycyjny pojawia się w trakcie pisani
- k) inne

III. PODCZAS PISANIA (tworzenie szkicu i sprawdzanie)

1. Podczas pisania często konsultuję się z innymi uczniami / nauczycielem w celu upewnienia się, czy moje pomysły są trafne.

- a) Tak
- b) Nie

2. Pracę zawsze piszę w porządku chronologicznym i zgodnie z kolejnymi krokami polecenia:

- a) Tak
- b) Nie

3. Wolę polecenia, które (można wybrać więcej niż jedną odpowiedź):

- a) są jednoznaczne, szczegółowe i konkretne
- b) są ogólne
- c) jasno określają cel wypowiedzi
- d) są związane z moimi osobistymi przeżyciami

4. Podany limit słów:

- a) ułatwia mi pisanie
- b) utrudnia mi pisanie

5. Gdy piszę (można wybrać więcej niż jedną odpowiedź):

- a) istotne jest dla mnie dążenie do oryginalności

- b) staram się pogłębiać argumenty
- c) podaję przykłady w celu wyjaśnienia zjawiska
- d) ważny jest dla mnie zamysł kompozycyjny
- e) skupiam się przede wszystkim na przekazaniu wszystkich informacji (treść)
- f) chcę wywołać wrażenie na odbiorcy
- g) kładę nacisk na leksykę (słownictwo)
- h) kładę nacisk na gramatykę
- i) staram się zawęzić temat
- j) staram się o wszechstronnym ogląd tematu

6. W jakich warunkach najlepiej Ci się pisze (np. cisza i spokój, porządek w miejscu pracy, itd.)?

7. Wypracowanie piszę:

- a) w języku ojczystym, potem tłumaczę na język angielski
- b) od razu w języku angielskim

8. Podczas pisania korzystam:

- a) ze słownika
- b) z podręcznika do gramatyki
- c) z wcześniej przygotowanych notatek
- d) z pomocy nauczyciela
- e) z pomocy rówieśników

IV. PO NAPISANIU (redagowanie i publikowanie)

1. Po napisaniu pracy (można wybrać więcej niż jedną odpowiedź)::

- a) sprawdzam ją i przepisuję na czysto
- b) nie sprawdzam pracy – bez ponownego przeczytania oddaję ją nauczycielowi
- c) liczę wyrazy i wykreślam niektóre fragmenty, aby zmieścić się w limicie słów
- d) nie liczę wyrazów

2. Napisaną pracę sprawdzam:

- a) pod względem treści
- b) pod względem kompozycji
- c) pod kątem poprawności (gramatyka, leksyka, ortografia)

3. Po otrzymaniu poprawionej przez nauczyciela pracy czytam ją, żeby zobaczyć, jakie błędy popełniłem/am po to, aby uniknąć ich w przyszłości.

V. BLOKADY / PROBLEMY PODCZAS PISANIA

1. Jakie czynniki utrudniają Ci pisanie?

- a) Lenistwo
- b) Poczucie, że nie mam nic wartościowego do powiedzenia
- c) Poczucie, że mój poziom angielskiego jest niski
- d) Strach przed popełnieniem błędów
- e) Obawa przed oceną nauczyciela
- f) Czynniki z otoczenia zewnętrznego
- g) Brak motywacji do pisania w języku obcym
- h) Inne

2. Jakie czynniki blokują u Ciebie podczas pisania w języku obcym? Wyjaśnij, w jaki sposób.

- a) Zbyt wiele pomysłów / danych
- b) Brak pomysłów / danych
- c) Izolacja (pisanie jako proces wewnętrzny / indywidualny)
- d) Pisanie na lekcji
- e) Polecenie
- f) Kompozycja
- g) Kreatywność / wyobraźnia
- h) Kryteria oceniania (subiektywizm)?
- i) Odbiorca tekstu
- j) Limit słów
- k) Termin oddania pracy
- l) Różnice pomiędzy L1 a L2
- m) Kontekst społeczny / kulturowy

3. Jak sobie radzisz z ww problemami?

Dodatkowe uwagi

SUMMARY

Creating a written composition, both in the native and in a foreign language, is an element of everyday life of every human being, and its testing is a part of external exams aimed at evaluating the student's mastery of the skills required at each stage of education and included in the core curriculum. Writing is believed to test students' knowledge and efficiency, for example in the field of grammar, spelling, lexis, composition schemes or functional styles.

Still, teaching writing skills in a foreign language leaves much to be desired. Teachers do not spend enough time teaching writing, students do not write frequently enough in class or at home, teaching methods are not sufficiently varied, educators do not use digital tools to teach writing, the teacher is usually the only recipient of student's work, writing is usually done without cooperation between peers and formative assessment is rare.

Moreover, the literature on writing skills in glottodidactics is not very extensive compared to other receptive and productive skills. The subject of the correlation between the students' personality traits and the creation of a written composition in a foreign language is also insufficiently exploited. The vast majority of studies deal with the relationship between students' personality and writing achievement (Vaezi & Kafshgar, 2012; Boroujeni, Roohani & Hasanimanesh, 2015; Revola, 2016; Zainuddin, 2016; Agesta & Cahyono, 2017; ul-Ain & Saeed, 2017; Husain & Adam, 2018; Quanwal & Ghani, 2019; Zaswita & Ihsan, 2020; Szuchalska, 2020). A small percentage of research concerns the writing process (Jensen & DiTiberio, 1984; Gladis, 1993; Szuchalska, 2022). Some analyses focus on specific writing strategies students use (Leki, 1995; Petrić & Czár, 2003; Mafton & Seyyedrezaei, 2012; Sarab & Farsani, 2014; He, 2019, Jackson & Park, 2020). A separate category of research concerns the evaluation of writing skills (Carrell, 1995; Marefat, 2006; Alaei, Ahmadi & Zadeh, 2014; Birjandi & Siyyari, 2016) and the subject of written expression (Sotoudehnama & Moini, 2013; Jakovljević & Milin, 2017). The remaining analyses are difficult to assign to the previously mentioned categories – Verhoeven & Vermeer (2002) studied written communicative competence, Zhang (2010) studied writing in collaborative learning, Abbasi (2017) – writing in a task-based approach, and Hewett and Hallman Martini (2018) investigated whether the teacher's personality influences the teaching of writing skills.

The subject of the research undertaken in the dissertation is the issue of creating a written composition in English as a foreign language by high school students with different personality traits.

The main objective of the mixed-methodology study is to explore the issue of creating a written composition in English as a foreign language (considered from the product and process perspective) by high school students with different personality traits.

The main objective is achieved by specific objectives – determining the dominant personality trait among the surveyed students, checking how the results for the whole writing piece and its individual elements were distributed among the learners, learning the relationship between the overall result for the written composition at the mock exam and the students' personal characteristics and the relationship between the result for individual elements of a written composition at the mock exam (content, cohesion and coherence, range of language resources, linguistic correctness) and the students' personality traits. In addition, the dissertation focuses on learning and understanding the behaviour of high school students before starting to write, during the creation of a written composition and after its completion, as well as their attitudes towards writing in a foreign language, obstacles they encounter while writing and how they handle problems during the process of creating a written composition in English as a foreign language.

Analyses of studies on the relationship between personality and the ability to write in a foreign language have indicated that there are certain gaps in this area, thus contributing to the choice of the topic in the present dissertation.

First, as the exam results show, writing is the lowest performing skill (as confirmed for example by the data acquired in the *European Study of Language Competences* conducted in 2011 by the Educational Research Institute in Poland or *Research on learning and teaching foreign languages* carried out in the years 2012-2014 by the Foreign Languages Laboratory of the Educational Research Institute).

Secondly, it could be noticed that the majority of studies consider writing in English as a foreign language from the perspective of a product, only in a few studies there is reference to the process of creating a written composition in a foreign language.

Moreover, it turned out that the number of studies is not satisfactory. Research comes mainly from non-European scientific circles (usually from Asian countries) and most of it concern students. The majority of scientists focus on the pair of extroversion - introversion, only a few study representatives of other personality types. The authors of the available studies use various tools to determine the personality of students and different models for assessing written compositions. Among them, there are few studies that use the results of external exams – the exam papers are standardized and the criteria for their assessment are objective and reliable.

Finally, although the authors of the research are aware of the importance of knowledge about the learners' personality for the process of teaching writing in English as a foreign language, their analyses lack practical guidelines for teachers regarding the course of creating a written composition in English by students with different personality types, receiving both high and low scores. Such suggestions would facilitate their daily work of teaching writing in English, providing useful information and ready-made solutions or sets of exercises.

This empirical study using a mixed-method approach was intended to fill in the above gaps. The main objective of this study is to explore the issue of creating a written composition in English as a foreign language (considered from the product and process perspective) by high school students with different personality traits.

To describe personality traits, Costa and McCrae's Five-Factor Model of Personality was used, which proposes a classification of personality factors according to a five-point scale. The five main elements of the construct are contained in the English acronym OCEAN: openness to experience, conscientiousness, extraversion, agreeableness and neuroticism. The Five-Factor Model of Personality is the dominant construct in contemporary personality psychology as the most universal and complete, and the *NEO-Five Factor Inventory* (NEO-FFI) questionnaire developed as its tool is most often used in many fields of science, including glottodidactics. NEO-FFI was adapted to Polish conditions in 1998, and is now available for general use on the *International Personality Item Pool* (IPIP) platform. The tests and items available on the platform can be used by researchers who are not psychologists.

The study included 145 high school students in the quantitative part. To define the correlation between writing in English as a foreign language and students' personality students' holistic and analytic scores in mock school-leaving exam on basic level were used. Formal school education in Poland ends with a secondary school-leaving examination, and one of the compulsory subjects is a foreign language taken at the basic level, which tests knowledge from the entire period of education. The last task in the exam paper checks the ability to create a written composition. In the evaluation the content, coherence and cohesion, the range of linguistic means and the richness of linguistic means are taken into account.

20 students were interviewed by the author in the quantitative part of the present research. The questions concerned students' attitudes towards writing in English as a foreign language, their behaviour during the writing process and the problems and obstacles they encounter, as well as possible solutions.

The dissertation consists of an introduction, seven chapters, a summary in English, a bibliography and annexes. The first three chapters provide an overview of the theoretical

background and research related to the issues discussed in this paper. The following four chapters present and discuss the results of an empirical study conducted among students of the third grade of IV Liceum Ogólnokształcące in Białystok.

In the introduction, certain gaps in the current state of research are identified and the choice of the topic and its importance for further research and pedagogical practice are justified. Some scientific works devoted to the relationship between the characteristics of the student and the creation of a written composition are also cited. The research methodology is defined and the quantitative and qualitative research is briefly characterized.

Chapter one attempts to define writing in English as a foreign language, considering it from the perspective of process, product and genre, and presents theoretical models of writing in a foreign language, described by researchers dealing with writing skills and described in the most important European and Polish publications and documents of educational law. The chapter also depicts models of learning and teaching writing and ways of assessing written composition, and presents psychological, linguistic and cognitive factors that can make it difficult for learners to master the ability to write in English as a foreign language.

Chapter two presents the theories and models of personality, including those that have been and are used in foreign language teaching, and describes personality measurement tools used in research, as well as explains how students' personality may affect their acquisition of a foreign language.

Chapter three presents research on the relationship between writing in English as a foreign language and students' personality. The research is described based on the theory of personality and presented according to the tool that the authors used to determine the personality of learners.

The aim of the empirical part is to present and discuss the results of an empirical study using a mixed-method approach conducted by the author.

Chapter four introduces the methodology of the author's research – distinguishes the research problem and the subject of research, specifies research goals and describes the research procedure using mixed methodology.

Chapter five presents the assumed objectives of the quantitative study and research questions, describes the research procedure and characterizes the respondents, and presents the results of the analysis of the collected material.

Chapter six presents the assumed objectives of the qualitative study and research questions, describes the research procedure and characterizes the respondents, and presents the results of the analysis of the collected material.

Chapter seven discusses the results of the quantitative and qualitative research and contains the conclusions of the empirical research and the implications they may have for future studies and everyday teaching practice. The chapter also presents the limitations of this study.

The dissertation is closed with a summary in English. The work is also supplemented by an annex and a list of bibliographies. The annex includes research tools used in the work and a list of tables, drawings and charts contained therein.