

PRZEGLĄD DOTYCHCZASOWYCH BADAŃ NAD ZWIĄZKAMI CECH OSOBOWOŚCI NAUCZYCIELI I UCZNIÓW Z PROCESEM NAUCZANIA / UCZENIA SIĘ.

Poniższy artykuł oparty jest na dwóch pozycjach: Psychologia dla nauczycieli Davida Fontana oraz Individual differences in second language learning Petera Skehana i stanowi podstawę teoretyczną dla jednego z tandemów badawczych, w projekcie dotyczącym autonomizacji procesu uczenia się / nauczania. Technika wykorzystaną w doświadczeniu jest rozwinięta forma znanej w metodyce techniki role play do postaci role playing games (gry fabularne). Celem doświadczenia jest sprawdzenie skuteczności tejże techniki w kształtowaniu autokontroli i autokorekty, jako elementów Indywidualnej Kompetencji Komunikacyjnej w powiązaniu z cechami osobowości.

1. Badania cech osobowości

Pośród najwybitniejszych psychologów zajmujących się badaniem osobowości, w szczególności podejściem opartym na cechach znajdują się H.J. Eysenck oraz R.B. Cattell.

1.1 H.J. Eysenck

Eysenck opracował trzy testy osobowości, wielokrotnie do dziś wykorzystywane w psychologii i szkolnictwie. Wśród nich znajdują się:

- inwentarz osobowości Maudsley (1959)
- inwentarz osobowości Eysencka (EPI, 1964))
- kwestionariusz osobowości Eysencka (1975)

Obecnie istnieje duża liczba wariantów tychże testów, m. in. dziecięcy inwentarz osobowości Eysencka (tzw. JEPI), dla dzieci w wieku 7 – 15 lat.

Eysenck wyróżnił trzy główne cechy osobowości nazywając je **dymensjami**, a mianowicie:

- ekstrawersję
- neurotyzm
- psychotyzm

Ekstrawersja i neurotyzm mierzone są za pomocą inwentarza Maudsley i inwentarza osobowości Eysencka. Natomiast kwestionariusz osobowości Eysencka mierzy wszystkie trzy dymensje.

Wysokie wyniki w **ekstrawersji** dowodzą zorientowania jednostki na zewnętrzny świat ludzi i doświadczeń, natomiast niskie wskazują na skłonności do wycofywania

się i koncentracji na wewnętrznych stanach umysłu (nazwanych przez Eysencka introwersją)

Wysokie wyniki w neurotyzmie oznaczają skłonności jednostki do reakcji lękowych i towarzyszącego im strachu, podczas gdy wyniki niskie wskazują na dobrą równowagę psychiczną (nazwaną przez Eysencka stabilnością).

Wysokie wyniki w psychotyzmie charakteryzują jednostkę względnie niezależną, twardą, agresywną i zimną, a niskie wskazują na zależność i ciepło.

Skale ekstrawersji (E) i neurotyzmu (N), jako nieskorelowane ze sobą (wyniki uzyskane w jednej skali nie dają żadnych wskazówek dotyczących wyników w drugiej), są do dziś wykorzystywane w badaniach, szczególnie w kontekście edukacyjnym.

Ich wykorzystanie pozwala na określenie czterech odrębnych typów osobowości:

- **niestabilny ekstrawertyk** (wysokie wyniki w obu skalach)
- **stabilny ekstrawertyk** (niskie wyniki w skali N i wysokie w skali E)
- **niestabilny introwertyk** (wysokie wyniki w skali N i niskie w skali E)
- **stabilny introwertyk** (niskie wyniki w obu skalach)

Ludzie ze średnimi wynikami w obu skalach są często nazywani **ambiwertrykami**.

Zadziwiające jest podobieństwo między wymienionymi typami osobowości a czterema typami stworzonymi przez starożytnych Greków i Rzymian, mianowicie:

- **choleryka**
- **sangwinika**
- **melancholika**
- **flegmatyka**

Obie skale dają również wskazówki dotyczące wzajemnego oddziaływania dwóch wspomnianych **dymensji osobowości**. Tak więc:

- **stabilny ekstrawertyk** manifestuje stabilność przez pełną werwy i "bogata" postawę, podczas gdy **stabilny introwertyk** okaże to w sposób spokojny i wyciszony,
- **niestabilny ekstrawertyk** będzie manifestował brak stabilności przez zmiany nastroju i przesadnie zmienne reakcje, a **niestabilny introwertyk** przez roztargnienie przygnębienie

1.2 R.B. Cattell

R.B. Cattell w swych badaniach, choć przeprowadzonych bardzo podobnie do badań Eysencka, odkrył o wiele więcej niż trzy źródłowe cechy osobowości. Na podstawie jego odkryć skonstruowano kilka testów osobowości dla różnych grup wiekowych. Testy te mierzą do szesnastu względnie różnych czynników, takich jak:

- **pobudliwość**
- **silne superego** (tzn. poczucie moralności)
- **skrupulatność**
- **wstydlivość**

- indywidualizm
- skłonność do poczucia winy

Testy osobowości składają się z:

- kwestionariusza 16 czynników osobowości dla dorosłych
- kwestionariusza osobowości szkół średnich (dla dzieci w wieku od 12 do 18 lat)
- dziecięcego quizu osobowości (8 – 12)
- wczesnoszkolnego quizu osobowości (6 – 8)
- przedszkolnego quizu osobowości (4 – 6)

Według Eysencka czynniki Cattella wykazują wzajemne korelacje, stanowiąc tym samym powierzchowne cechy mające początek w kilku podległych im kategoriach (cechach źródłowych), z których najważniejsze są bardzo podobne do dymensji "E" i "N" Eysencka.

1.3. Dwa wymiary Eysencka

1.3.1. Wymiar ekstrawersja – introwersja

Elliot (1972, cyt. za Fontaną) wykrył interesujący związek pomiędzy osiągnięciami szkolnymi i osobowością, mierzoną za pomocą JEPI, który zmieniał się w czasie. Przed osiągnięciem ósmego roku życia istnieje u dzieci statystycznie istotna relacja pomiędzy ekstrawersją i osiągnięciami w nauce. Dziesięć lat później relacja odwraca się, w skutek czego osiągnięcie jest pozytywnie skorelowane z introwersją. Takie wnioski wydają się sugerować zarówno to, że ekstrawertycy lepiej pracują w szkole podstawowej niż w średniej - w odróżnieniu od introwertyków, u których sytuacja ulega odwróceniu, gdy rozpoczyna się edukacja w szkolnictwie wyższym – jak i to, iż w środowisku szkoły podstawowej jakiś czynnik lub czynniki faworyzują ekstrawertyków, natomiast w edukacji wyższej działają na korzyść introwertyków.

Inna sugestia stąd wynikająca ma swoje oparcie w przeświadczeniu, że u większości ludzi ekstrawersja nasila się do osiągnięcia 14 roku życia, by przez resztę życia wykazywać stały spadek w kierunku introwersji.

1.3.2. Wymiar neurotyzm – stabilność

Nazwa tegoż wymiaru została wprowadzona przez Eysencka w miejsce lęku, którego złożoność można wyjaśnić odnosząc się do dobrze znanego prawa Yerkesa-Dodsona, mówiącego, że stany zmniejszające poziom lęku, działają motywująco i polepszają wykonanie, podczas gdy wysoki poziom lęku prowadzi do zahamowania i pogorszenia wykonania. Stąd wynikałoby, że dzieci o wysokim poziomie neurotyzmu będą sobie najlepiej radziły we względnie nie stresującym środowisku, podczas gdy dzieci z niższymi wynikami uzyskują optimum motywacji w środowiskach, gdzie naciski są raczej większe. Jednakże istnieją dowody na to, że studenci z wysokim poziomem neurotyzmu mają tendencję do lepszego od tych z niższym poziomem radzenia sobie w szkołach wyższych, gdzie stres jest duży. Ta zależność dotyczy szczególnie studentów szkół plastycznych, stąd zasugerowano istnienie jakiejś zmiennej związanej z rodzajem wybranej dyscypliny. Mianowicie przedmioty związane ze sztuką, a w szczególności z literaturą, mogą wymagać od studentów pewnego rodzaju wrażliwości, która idzie w parze z jakimś stopniem lęku. W związku z tym może

okazać się niemożliwe docenienie emocji wyrażanych przez artystów w swoich dziełach, jeżeli nie doświadczyło się tego samego, przynajmniej w pewnym stopniu. Możliwe jest także mniejsze hamujące działanie lęku na egzaminach z dziedzin humanistycznych i artystycznych, podczas których wymaga się mniej konkretnych informacji niż na studiach technicznych i inżynierskich.

1.4. Zmienne osobowościowe a kontekst

Zmienne osobowościowe nie mogą być jednak postrzegane oddzielnie, gdy dochodzi do oceny ich wpływu na uczenie się, należy zatem wziąć pod uwagę inne zmienne nieustannie wchodzące z nimi w interakcje. Bennett (1976, cyt. za Fontaną) uznał związek ekstrawersji z osiągnięciami w szkole podstawowej za zbyt uproszczenie. Dla przykładu odkrył, że dobrze umotywowani ekstrawertycy radzili sobie lepiej w formalnych niż w nieformalnych szkołach podstawowych oraz, że dzieci z wysokim poziomem neurotyzmu radziły sobie lepiej w bardziej formalnych szkołach podstawowych. Można przypuszczać, w takim razie, że dzieci o dużym poziomie lęku - z reguły lepiej radzące sobie w mniej stresującym środowisku - w klasie formalnej, dzięki jej lepiej ustrukturyzowanej atmosferze do pracy mniej się martwią, gdyż wiedzą czego się od nich oczekuje. W klasie nieformalnej, z powodu braku tegoż ustrukturyzowania, te same dzieci były mniej pewne oczekiwań i wymogów przed nimi stawianych i dlatego unikały pracy, gdyż sama praca zaczynała wzbudzać lęk.

1.5. Płeć

Inną ważną zmienną jest płeć. Kobiety w czasie wieloletniej formalnej edukacji przejawiają tendencję do wyższego poziomu neurotyzmu niż mężczyźni. Tu być może należałoby szukać przyczyny ich mniejszego zainteresowania przedmiotami ścisłymi (pomijając mity kulturowe, sugerujące, że kobiety są gorsze w naukach ścisłych od mężczyzn oraz fakt, że historycznie edukacja kobiet była postrzegana jako mniej istotna z punktu widzenia zawodu), natomiast większej koncentracji na naukach humanistycznych, gdzie neurotyzm stanowi mniejszą przeszkodę.

1.6. Psychotyzm a kreatywność

Oprócz testów JEPI i EPI oraz kwestionariusza osobowości Cattella (16 PF) w szkołach i szkolnictwie wyższym coraz większe zainteresowanie towarzyszy trzeciemu wymiarowi (dymensji) Eysencka - psychotyzmowi. Zbierane są także dowody na istnienie wysokiej korelacji pomiędzy wynikami w tym wymiarze a kreatywnością (Eysenck 1983, cyt. za Fontaną). Należy jednak dodać, że w większości badań w obrębie szkolnictwa, z wykorzystaniem pomiarów Cattella czy Eysencka, poziomy korelacji między nimi i osiągnięciami szkolnymi nie były wysokie, co oznacza, że choć odkrycia przy testowaniu dużych grup są statystycznie istotne, nie są one zbyt użyteczne, jeśli chodzi o pozycję jednostek w tych grupach. Wskazuje to na potrzebę zachowania ostrożności przy formułowaniu stwierdzeń stosujących się do poziomu klasy szkolnej.

2. Modyfikacja cech osobowości

2.1. Genetyczne uwarunkowanie cech

Dotychczasowe badania dowodzą, że cechy osobowości są w części zdeterminowane genetycznie. Jednak nie oznacza to, że w podejściach opartych na cechach nauczyciel

nie ma możliwości wpływu na ten aspekt rozwoju. Nie należy tutaj popadać z jednej skrajności w drugą. Mianowicie fakt, że ekstrawertycy mogą wydawać się bardziej szczęśliwi niż introwertycy (z powodu ich większego uspołecznienia i ogólnie bardziej otwartego zachowania) nie musi oznaczać, że rzeczywiście są bardziej szczęśliwi, czy też bardziej zadowoleni z siebie samych. I chociaż introwertycy z kolei mogą sobie lepiej radzić na studiach, wcale nie oznacza to, że mają większą wiedzę, lecz po prostu, że sposób, w jaki organizowane jest nauczanie i egzaminy na wyższych uczelniach może być lepiej dopasowany do ich osobowości niż do osobowości ekstrawertyków. Patrząc natomiast na wymiar neurotyzm-stabilność, błędem byłoby stwierdzenie, że ludzie stabilni są lepszymi ludźmi od neurotyków. Ci ostatni, choć mogący doświadczać więcej trudności w życiu z powodu ich tendencji do zamartwiania się, w uczeniu się, jak radzić sobie z tymi trudnościami mogą znaleźć ostateczną dojrzałość i pogodę ducha. Mogą być także bardziej wrażliwi na umysłowe zaburzenia u innych.

2.2. Próby wpływania na zmianę cech osobowości

Choć nie istnieją dowody badawcze, które byłyby pewne, można rozważać, czy możliwe jest wywołanie zmian bardziej niż ograniczonych. Można by przykładowo skłonić dzieci introwertyczne, by stały się bardziej uspołecznione, w nadziei, że szybko zaczęłyby bawić się zdarzeniami społecznymi, zmieniając się w ten sposób w ekstrawertyków lecz bardziej jest prawdopodobne, że nie polubiłyby tych zdarzeń i czułyby się zmuszane do robienia czegoś, czego robić nie chcą. Podobnie można spróbować pomóc neurotykom, aby przestali się tak bardzo martwić by obniżyć poziom ich neurotyzmu. Teoretycznie jest to z pewnością możliwe, lecz w praktyce – choć wielu zna przyczyny, dla których nie powinni się martwić – nazywanie rzeczy po imieniu nie powstrzyma ich przed robieniem tego. Pracując ze studentami o wysokim poziomie lęku nauczyciele powinni przede wszystkim ich zrozumieć i wczuć się w ich problemy oraz dać praktyczne dowody tego zrozumienia, czyli nie narażać ich bez potrzeby na sytuacje stresowe. Nauczyciele powinni również spróbować wyposażyc ich w umiejętności konieczne do kompetentnego radzenia sobie z większością problemów, na które mogą natrafić, a także pomóc w zbudowaniu ich ufności, poprzez danie im doświadczenia sukcesu, które jest niezbędne do osiągnięcia satysfakcjonujących postępów. Tak więc to, czego nauczyciele próbują dokonać, jest nie tyle radykalnym zmienianiem osobowości studentów, co pomaganiem im w bardziej efektywnym radzeniu sobie z samym sobą. Wartość przeprowadzonych do dnia dzisiejszego badań w dziedzinie korelacji między osobowością a sukcesami w nauce polega na tym, że zwracają one uwagę nauczycieli na istnienie ważnych związków pomiędzy osobowością a uczeniem się, a nie tym, że mówi im wyraźnie, jakie właściwie są te związki.

Osobowość wydaje się funkcjonować w złożonej relacji z innymi zmiennymi, takimi jak materiał, którego studenci się uczą, wykorzystywane metody nauczania, dostępne studentowi metody uczenia się i osobowość samego nauczyciela. Nauczyciele muszą zarazem być badaczami wrażliwymi na każdą indywidualną osobowość w grupie, a także powinni być gotowi na reakcje pomiędzy tymi osobowościami a innymi zaangażowanymi w to zmiennymi.

3. Wymiar ekstrawersja-introwersja Eysencka

Eysenck (1965)¹ wyróżnił następujące cechy obrazujące oba typy charakterologiczne:

- Typowy ekstrawertyk jest towarzyski, lubi przebywać w miejscach gdzie może poznać nowych ludzi, jest rozmowny, otacza się szerokim gronem przyjaciół, nie lubi uczyć się w samotności. Jest spragniony wrażeń, chętnie podejmuje ryzyko, działa pod wpływem chwilowego impulsu, często wyróżnia się z otoczenia i ogólnie rzecz biorąc jest impulsywnym indywidualistą. Zawsze ma gotową odpowiedź na każde pytanie i generalnie lubi zmiany.
- Typowy introwertyk z kolei jest spokojną, nieśmiałą, introspekcyjną osobą, wolącą czytanie książek od obcowania z ludźmi. Jest powściągliwy i chłodny w stosunku do ludzi, oprócz najbliższych przyjaciół. Zwykle planuje wszystko z wyprzedzeniem i nie ufa chwilowym impulsom. Nie przepada za wrażeniami, podchodzi poważnie do codzienności, prowadzi uporządkowany i usatkwony tryb życia.

3.1. Składowe ekstrawersji

Ogólnie przyjmuje się, że na ekstrawersję składają się z dwa komponenty

- **towarzystwość** (ang. *sociability*) (tzn. upodobanie do przebywania w grupie, ukierunkowanie na ludzi, lęk przed odosobnieniem)
- **oraz impulsywność** (żądza wrażeń, potrzeba zmian, skłonność do podejmowania ryzyka)

Według Eysencka te dwa komponenty idą w parze tzn. ludzie towarzyscy często bywają impulsywni. Sugeruje on także (1957), że ekstrawertycy łatwo rozpraszają się w czasie nauki, częściowo przez ich nadmierną towarzyskość a częściowo przez brak umiejętności utrzymania koncentracji przez dłuższy czas. W związku z tym Eysenck pracując nad uzasadnieniem zasugerował, że ekstrawertycy rozwijają w sobie zahamowanie reakcji (ang. *reactive inhibition*) lub pewien rodzaj zmęczenia (ang. *fatigue*) przeszkadzającego w szybkim uczeniu się, co zostało potwierdzone w laboratoryjnych eksperymentach dotyczących procesu uczenia się.

Entwistle i Wilson (1977) na podstawie badań w wyniku których okazało się, że ekstrawertycy wykazują lepsze przypominanie sobie (ang. *recall*) po chwili niż po dłuższym czasie (Eysenck 1970) stwierdzili, że introwertycy potrafią zapamiętywać materiał wydajniej w pamięci długotrwałej (ang. *long-term memory*). Na tejsze podstawie uznano, że introwertycy mają lepsze osiągnięcia w szkolnictwie wyższym niż ekstrawertycy. Badania przeprowadzane w szkolnictwie potwierdzają to. Ekstrawertycy mają tendencję do osiągania nieco gorszych wyników niż introwertycy. Entwistle & Entwistle (1970), na przykład, odnotowali, że jedynie 25% spośród przebadanych angielskich studentów ekstrawertyków można uznać za dobrych studentów. Odkryli także, że introwersja związana była z dobrymi metodami uczenia się. Jednakże nawet gdy nie brano pod uwagę wyników związanych z tymi metodami introwersja nadal w znaczny sposób wpływała na osiągnane sukcesy.

¹ Wszystkie niżej cytowane prace podane za Skehanem

3.2. Prognozy dotyczące uczenia się

Niezwykle interesującym jest fakt, że za pożądany uznano ekstrawertyczny kraniec kontinuum ekstrawersja-introwersja. Wielu badaczy (np. Naiman 1978, McDonough 1981) stwierdziło, że bardziej towarzyscy studenci chętniej będą rozmawiać, pracować w grupach, aktywnie uczestniczyć w zajęciach, chętniej zgłaszać się na ochotnika i uczestniczyć we wszelkiego rodzaju praktycznych ćwiczeniach i w końcu najlepiej wykorzystają okazję do użycia języka obcego do komunikacji poza klasą. Stąd ekstrawertycy będą czerpać korzyści zarówno z doświadczeń w klasie, jak i poza nią dzięki posiadaniu odpowiednich cech osobowości dla uczenia się języka obcego (odległego od ogólnego, zorientowanego na Skehan treść uczenia się (ang. *content-oriented learning*), jako że najlepsze wyniki w takim uczeniu się, według większości teoretyków, osiąga się przez *używanie* języka obcego. Ekstrawertycy zmaksymalizują korzyści płynące z kontaktów i uzyskanych nakładów (ang. *input*) (Krashem 1985); zmaksymalizują interakcje (Long 1985), zakładając, że negocjowanie znaczenia poprzez interakcje jest bardzo istotne; zmaksymalizują wyniki (ang. *output*) (Swain 1985), zakładając, że proces użycia języka jest ważny dla jego rozwoju.

Widać tu pewien konflikt pomiędzy prognozami na tym polu, dotyczącymi *uczenia się ogólnie* a prognozami w *uczeniu się języków obcych*. Jeśliby przejść od teorii do wyników dotychczasowych badań należy przyznać, że nie da się tych dwóch rzeczy jasno rozgraniczyć. Pritchard (1952) odnotował, że u 92% badanych angielskich studentów tzw. *grammar school* towarzyskość miała duży wpływ na poprawę płynności w języku francuskim.

3.3. Wątpliwości

Jednak wyniki tych badań zostały surowo skrytykowane. Gardner (1985) zauważył, że pomiary w obu przypadkach i eksperymenty były przeprowadzone przez tę samą trójkę ludzi. Nie można zatem wykluczyć, że wyniki były tendencyjne. Wysoka subiektywność kryteriów pomiaru także pozostawia wiele do życzenia. Chastain (1975) także zbadał związki pomiędzy towarzyskością i osiągnięciami studentów college'u uczących się francuskiego, hiszpańskiego i niemieckiego. Otrzymał cztery różne korelacje pomiędzy skalą *zamknięty w sobie - otwarty* (ang. *reserved-outgoing*) a ocenami. Dwie z nich były istotne, bo wykazały zależności w wysokości 30 i 34%, dwie pozostałe nie. Tak więc w wysokości wyników pomiarów istnieją rozbieżności nawet do 10%.

Z drugiej strony Smart i in. (1970) nie znalazł żadnego pozytywnej korelacji pomiędzy ekstrawersją/towarzyskością i osiągnięciami w nauce języka w college'u. Co więcej, stwierdził, że grupę studentów ze szczególnie wybitnymi osiągnięciami, odpowiadającą osiągnięciom przewidzianym na podstawie ocen ze szkoły wyższej i uzdolnieniami (ang. *aptitude*) cechowała tendencja w kierunku introwersji, tzn. tym, co odróżniało ich od grupy osiągającej 'przewidziane' wyniki był fakt, że woleli pracować w samotności i unikali pracy w grupach. Z kolei Rossier (1976) znalazł pozytywny związek między ekstrawersją a płynnością w języku mówionym (co już przedtem odkrył Pritchard 1952), jednak ten związek nie zachodził w innych testach biegłości (ang. *proficiency tests*).

Swain i Burnaby (1976) nie dostrzegli żadnej istotnej zależności między oszacowanymi przez nauczyciela cechami osobowości studentów a wykonaniem. Do tych samych wniosków w swych badaniach doszli Genessee i Hamayan (1980). Podobnie Ely (1986) w bardziej złożonych badaniach, w których postawiono hipotezę, że towarzyskość jest jednym z czynników odpowiedzialnych za aktywność w klasie (która z kolei była jednym z warunków osiągnięcia wyższej biegłości), odkrył, że towarzyskość nie gwarantuje aktywności w klasie. Ponadto aktywność w klasie okazała się jedynie zwiastunem jednego z trzech mierzonych kryteriów – czynnika poprawności, opartego na zadaniu polegającym na powtórnym opowiadaniu (ang. *story-retelling*). W końcu Strong (1983) również nie znalazł związków pomiędzy wymiarem ekstrawersji (na podstawie *Early School Personality Questionnaire*, Coan i Cattell 1966 – *Kwestionariuszu Osobowości dla Przedszkoli*) a różnymi wyznacznikami struktury, słownictwa i wymowy u grupy dzieci przedszkolnych z Kalifornii.

4. Przegląd badań nad ekstrawersją

Strong (1983) przedstawił przegląd wyników badań nad ekstrawersją w postaci tabeli, biorąc pod uwagę sposób diagnozowania, wiek badanych i wykazaną obecność związku cech ekstrawertycznych z wynikami w uczeniu się języków obcych (lub języka ojczystego) lub jego brak. Tabela nie jest całkiem usystematyzowana, lecz można poczynić pewne ogólne wnioski. Można zaobserwować pewną tendencję do występowania ww. związków w zależności od warunków pomiaru. Gdy badano komunikowanie się w języku **mówionym** zanotowano tu zdecydowanie większy pozytywny wpływ tychże cech niż w konkretnych zadaniach językowych (ang. *LTL-linguistic task language*). Większy pozytywny wpływ cech ekstrawertycznych można zauważyć w nauce języka ojczystego niż obcego, częściej u dzieci (w szczególności młodszych), niż u dorosłych, raczej na drodze obserwacji, niż w wyniku przeprowadzania ankiet. Do tego stopnia, że wszystkie badania oparte na obserwacjach wskazują na pozytywny wpływ cech ekstrawertycznych, podczas gdy wszystkie kwestionariusze osobowości wykazują jego brak. Stąd, wydaje się że można udowodnić pozytywny wpływ ekstrawersji lecz jego efekty czasem zależą od formy projektu badawczego. Można także stwierdzić, w obliczu tak małej skali zjawiska, iż nawet przy użyciu metod najbardziej sprzyjających jego badaniu zależność ta jest dość słaba i stanowi niewielki przyczynek do zróżnicowania pomiarów.

5. Kierunki przyszłych badań

Dochodząc do takich wniosków pojawiają się dwa kierunki dalszych badań.

5.1. Kontekst

Po pierwsze należy bardziej rygorystycznie spojrzeć na czynniki związane z kontekstem. Pod tym względem interesujące mogą okazać się ogólnie edukacyjne badania Wańkowskiego (1973). Odnosił on wymiar ekstrawersji / introwersji do wieku i odkrył, że ekstrawertyzm u dzieci ma związek z osiągnięciami, podczas gdy u dorosłych introwertyzm jest przyczyną odnoszenia sukcesów. Wańkowski uzasadnił ten fakt zmianą zadań stawianych przed obiema grupami wiekowymi podczas procesu nauczania. Klasy dziecięce zwykle bazują na pracy grupowej. Późniejsza specjalizacja przedmiotów sprawia, że wzrasta waga pracy indywidualnej, również domowej. W

rezultacie, w zależności od środowiska uczenia się może zmienić się 'korzystna osobowość'. To samo dotyczy się nauczania języków. Jako pole nauczania, bardziej związane jest ono z pracą w grupie, szczególnie gdy stosuje się podejścia komunikatywne. Należy się więc spodziewać, że ekstrawersja powinna sprzyjać uczeniu się języków. Inną kwestię stanowi zrozumienie *procesu* nauczania, które objawia się świadomością procesu nauczania, planowaniem, monitorowaniem i systematycznością w wykonywaniu zadania, które uczący ma wykonać. Te aspekty uczenia się bardziej odpowiadają introwertykowi.

W rezultacie można by przyjąć zarówno ekstrawersja jak i introwersja mają swoje pozytywne cechy, a ekstremalna forma jednego z tych wymiarów może przeszkadzać w doskonaleniu pewnych aspektów języka. Korzystne zatem, jak widać, jest posiadanie zróżnicowanej osobowości, co umożliwiłoby sprostanie wymogom różnych etapów uczenia się.

5.2. Definicje

Drugi kierunek przyszłych badań dotyczy pracy nad ulepszeniem definicji składowych obu wymiarów ekstrawersji i introwersji. Eysenck definiując ekstrawersję podaje dwa podstawowe komponenty – towarzyskość i impulsywność. W uczeniu się języka można dostrzec potencjalne korzyści płynące z towarzyskości, lecz niewiele można ich znaleźć w impulsywności, czy też żądzy wrażeń. Innymi słowy istnieją podstawy, by zrezygnować z analizowania całego konceptu psychologicznego wymiaru ekstrawersja - introwersja i zająć się głównie tymi jego aspektami, które są najistotniejsze dla procesu uczenia się / nauczania języka obcego. Niektórym badaczom udało się to, przynajmniej po części, osiągnąć. Strong (1983) w swej pracy rozбивa styl społeczny (ang. *social style*) na:

- **rozmowność** (ang. *talkativeness*), tj. tendencja do inicjowania rozmowy;
- **responsywność** (ang. *responsiveness*), tj. zdolność do reagowania na zainicjowaną rozmowę;
- **towarzyskość** (ang. *gregariousness*), tj. skłonność do wchodzenia w relacje z większą liczbą ludzi;
- **asertywność** (ang. *assertivity*);
- **ekstrawersja** (ang. *extroversion*);
- **kompetencja społeczna** (ang. *social competence*);
- **popularność** (ang. *popularity*)

Te komponenty powiązane z wiedzą strukturalną, słownictwem i wymową w języku ojczystym. W badaniu wzięło udział trzynaścioro dzieci w wieku przedszkolnym, tak więc należy odnosić się do nich z pewną dozą ostrożności. Jednak widać w nich uderzającą jednolitość. Komponentami, które wykazały najsilniejsze związki z badanymi umiejętnościami językowymi okazały się być rozmowność i responsywność, oba odzwierciedlające chęć prowadzenia rozmowy. Asertywność, ekstrawersja i popularność nie wytworzyły żadnej korelacji, a w przypadku towarzyskości i kompetencji społecznej widać pojedyncze związki. Z otrzymanych rezultatów jasno wynika, że komponentem wymiaru ekstrawersji, który ma znaczenie dla uczenia się języków jest raczej towarzyskość, a nie impulsywność. Co za tym idzie spośród

wszystkich komponentów ekstrawersji najistotniejsza wydaje się być tendencja do angażowania się w interakcje werbalne, którą najłatwiej przewidzieć.

Ciekawym wyzwaniem, zapewne, byłoby potwierdzenie powyższych wyników w większej grupie dzieci lub dorosłych, przy doborze większej ilości kryteriów pomiaru, z użyciem szerszego spektrum komponentów wymiaru ekstrawersji, oraz w analizie kontrastywnej języka ojczystego i obcego. To mogłoby wyjaśnić zasady działania wszystkich zmiennych wartości.

Bibliografia

- Fontana, David. *Psychologia dla nauczycieli*. Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo, 1998.
- Skehan, Peter. *Individual differences in second language learning*. London: Edward Arnold, 1989.