

Joanna Sobańska-Jędrych

*Instytut Germanistyki
Uniwersytet Warszawski*

**NARZĘDZIA IDENTYFIKACJI
ZDOLNOŚCI DO NAUKI
JĘZYKÓW OBCYCH, ICH
ANALIZA I MOŻLIWOŚCI
ZASTOSOWANIA
W GŁOTTODYDAKTYCE**

**Tools of measuring foreign language learning aptitude, their
analysis and possibilities of application in language pedagogy**

Diagnosis is one of teachers' (including foreign language teachers) key tasks. The teacher should get to know his or her learners and their intellectual abilities before beginning the process of developing their language competence. Unfortunately, Polish teachers lack standard tools of measuring foreign language learning aptitude. Such a situation follows from insufficient knowledge in this field. Another reason is the scarcity with which this issue is discussed. The aim of this article is to discuss the ways of diagnosing foreign language learning aptitude that have been attempted so far both in Poland and abroad. This will constitute the background for the analysis of the present tools for measuring foreign language learning aptitude and the possibilities of applying them in research into foreign language learning and teaching. This analysis takes as a point of reference the current theory of abilities involved in learning a foreign language.

1. Słowo wstępne

Problem specjalnych uzdolnień do nauki języków obcych ciągle nie jest dostatecznie zbadany, szczególnie na gruncie polskim, gdzie istnieje niedobór badań naukowych w tym zakresie i w zasadzie nie jest prowadzona dyskusja na ten temat. Problem ten dotyczy nie tylko określenia struktury tych zdolności. Chodzi również o problem ich rozpoznawania, co w rezultacie ma na celu podjęcie

odpowiednich działań metodyczno-dydaktycznych rozwijających zdolności, skierowanych do właściwych uczniów i uwzględniających ich sferę indywidualną oraz specjalne potrzeby edukacyjne.

Celem niniejszego artykułu jest ukazanie dotychczas podejmowanych prób konstruowania testowych narzędzi identyfikowania zdolności do nauki języków obcych jako jednego ze sposobów rozpoznawania tychże zdolności. Punktem wyjścia rozważań na ten temat będzie przedstawienie działań podejmowanych w tym kierunku na świecie, co jednocześnie stanowi podstawę do przedstawienia sytuacji w Polsce.

2. Zdolności do nauki języków obcych – założenia teoretyczne

Jest rzeczą oczywistą, że różnice w osiągnięciach w nauce języków obcych nie są zależne jedynie od czynników zewnętrznych niezależnych od ucznia, jak struktura kursu językowego, podejmowane przez nauczyciela działania metodyczno-dydaktyczne, czy tych od niego zależnych, jak motywacja, jego cechy osobowościowe i inne. Należy tu wziąć pod uwagę również te wszystkie cechy ucznia, które odnoszą się do jego sfery kognitywnej, a które w dużej mierze mają wpływ na stopień opanowania języka obcego.

Pierwsze próby zbadania konstruktów, jakim są zdolności do nauki języków, podejmowane były już w latach 20. ubiegłego wieku i trwały do końca lat 60. W tym czasie badaniom nad różnicami indywidualnymi w nauce języków obcych, w szczególności nad zdolnościami do nauki języków obcych, przyświecał cel czysto pragmatyczny. Chodziło bowiem o określenie takich cech zdolności, które pozwalałyby z możliwie najwyższym prawdopodobieństwem prognozować o sukcesie w nauce języków obcych. Rezultatem badań naukowych w tym czasie było określenie struktury zdolności do nauki języków obcych, rozumianych nie jako jednolity konstrukt, ale jako pewna grupa komponentów kognitywnych, na którą składają się wyodrębnione przez Carroll'a i Sapon'a (1959) czynniki:

- fonetyczne kodowanie (umiejętność przechowywania materiału językowego przez czas niezbędny do jego audytywnego rozpoznania),
- wrażliwość gramatyczna (umiejętność rozpoznawania funkcji słów w zdaniu),
- pamięć mechaniczna (umiejętność zapamiętywania w krótkim czasie znacznej ilości materiału językowego),
- indukcyjne przyswajanie języka (umiejętność wnioskowania o formie językowej, regułach i strukturze języka na podstawie przykładów).

Według autorów koncepcji każdy z tych czynników może występować u uczniów w różnym natężeniu. Takie ujęcie zdolności zakłada, że są one sumą cech, wzajemnie się uzupełniających. Zatem dla Carroll'a zdolności (*aptitude*) to pojęcie odnoszące się wyłącznie do czynników kognitywnych i pomijające wszystkie czynniki afektywne, jak zainteresowania czy motywacja do konkretnego działania (Carroll, 1993).

Choć w kolejnych dekadach obserwować można raczej osłabienie prac badawczych nad zdolnościami do nauki języków obcych i zwrócenie się w kierunku badania różnic indywidualnych o naturze afektywnej, to z całą pewnością wypracowana przez Carroll'a i Sapon'a teoria, dotycząca struktury zdolności do nauki języków obcych, pozwoliła w kolejnych latach kontynuować badania w tej dziedzinie. I tak wypracowana przez Esser'a (1982) koncepcja predyspozycji językowych opierała się w znacznej mierze na teorii Carroll'a. Również i tu mowa jest o wieloczynnikowym modelu zdolności, który obejmuje wyłącznie sferę kognitywną. Dostrzeżenie ich jeszcze przed pierwszym kontaktem ucznia z dowolnym językiem pozwala prognozować, aczkolwiek w ograniczonym zakresie, jak dobrze ktoś może nauczyć się języka obcego (Vollmer, 1982).

Również i późniejsze koncepcje zdolności do nauki języków obcych uwzględniają czynniki kognitywne jako podstawowe komponenty konstruktów, jakim są zdolności do nauki języków obcych. Wspomnieć tu należy przede wszystkim o teorii *CANAL-F* (*Cognitive Ability for the Novelty in Acquisition of Language-Foreign*), opracowanej przez Grigorenko i in. (2000), opartej na podstawowych procesach uczenia się języków obcych. We wszystkich ujęciach struktury zdolności do nauki języków obcych można jednak zauważyć, że wiele jej płaszczyzn odnosi się do struktury inteligencji, w szczególności jeśli chodzi o zdolności analityczne, dedukcyjne i indukcyjne. Również pamięć robocza, dzięki której możliwe jest przyswajanie materiału fonetyczno-leksykalnego, jest nadrzędnym mechanizmem przetwarzania informacji, a zatem w dużym stopniu wiąże się z inteligencją płynną (Nęcka, 2005). Takie wnioski mogłyby być podstawą twierdzenia, że zdolności do nauki języków obcych są tożsame z inteligencją, co z kolei oznaczałoby, że mogą być mierzone za pomocą standardowych testów inteligencji, które mogłyby być uznane jako narzędzia diagnostyczne, tj. badające aktualny stan możliwości intelektualnych ucznia w procesie uczenia się języków obcych, jak i prognostyczne, tzn. pozwalające przewidzieć stopień opanowania języków obcych. W takim przypadku nieuzasadnionym by było mówienie o zdolnościach do nauki języków obcych jako o odrębnych zdolnościach specjalnych. Przeprowadzone badania, dotyczące związku inteligencji ze zdolnościami do nauki języków obcych ukazały wprawdzie korelację niektórych wymiarów inteligencji ze zdolnościami do nauki języków obcych, jednakże dowiodły, że zdolności językowe zdecydowanie nie mogą być utożsamiane z inteligencją (Esser 1982, 1983, Rysiewicz 2007).

Podczas analizy poszczególnych ujęć zdolności do nauki języków obcych nasuwa się pytanie, czy samo istnienie oraz identyfikacja pewnych kognitywnych warunków do nauki języka obcego wystarczy, by osiągnąć sukces w nauce języka obcego. Jak zauważył już Esser, „decydujące dla nauki języka obcego nie jest to, jakie warunki kognitywne uczeń wnosi ze sobą w proces uczenia się, ale raczej to, jak dalece potrafi je w tym procesie wykorzystać” (Esser, 1982: 77). Innymi słowy, jak zauważa Wilczyńska (1999), jeśli sam talent językowy w rozumieniu kognitywnych predyspozycji do nauki języków obcych gwarantowałby sukces w

naucze języków obcych, każda osoba, posiadająca je, musiałaby wykazywać znakomite rezultaty w nauce każdego języka obcego. A przecież istnieją osoby, które jeden język opanowują doskonale i szybko, w nauce innego natomiast wykazują wyniki przeciętne. Na funkcjonowanie owych kognitywnych predyspozycji do nauki języków obcych mają zatem wpływ czynniki pozakognitywne, jak motywacja i zaangażowanie w naukę języków, nastawienie, cechy osobowości oraz środowisko, w jakim uczeń funkcjonuje, które tworzą niejako warunki rozwoju predyspozycji kognitywnych (Esser, 1982). Oznacza to, że dla sukcesu w nauce języków obcych ważne jest współdziałanie zarówno czynników kognitywnych, jak i pozakognitywnych. Tak, jak samo wysokie umotywowanie do nauki języków obcych, ciężka praca oraz „dobry nauczyciel” nie wystarcza do osiągania ponadprzeciętnych wyników w nauce języków obcych, tak predyspozycje do nauki języków obcych są warunkiem koniecznym, lecz nie wystarczającym, by takie wyniki osiągać (Biedroń, 2008). Badania sfery intelektualnej uczniów w celu poznawania ich zdolności do nauki języków obcych są równie istotne, jak istotne są badania nad rolą innych czynników pozakognitywnych w procesie uczenia się języków obcych.

Poznanie sfery intelektualnej ucznia może być prowadzone za pomocą narzędzi testowych, uwzględniających strukturę zdolności do nauki języków obcych jako zdolności specjalnych. W zasadzie każdej wypracowanej na przestrzeni lat koncepcji zdolności do nauki języków obcych towarzyszyła próba stworzenia narzędzi, mających na celu jak najdokładniejsze prognozowanie o sukcesie w opanowaniu języka obcego.

3. Charakterystyka narzędzi pomiaru zdolności do nauki języków obcych

Konsekwencją badań prowadzonych w latach 60. nad zdolnościami do nauki języków obcych było opracowanie *Modern Language Aptitude Test – MLAT* (Carroll i Sapon, 1959) oraz baterii testów *Language Aptitude Battery – LAB* (Pimsleur, 1966). Struktura obydwu wymienionych narzędzi pomiaru predyspozycji do nauki języków obcych wskazywała na wieloczynnikowość konstruktów zdolności, uwzględniającego kognitywne czynniki, wpływające na efektywność uczenia się języków obcych. Zarówno *MLAT*, jak również *LAB* zawierały wspólne elementy, jak np. części sprawdzające słownik, wrażliwość gramatyczną i audytywność, ale również wykazywały różnice, jak choćby pojawienie się w metodzie *LAB* części sprawdzających sferę pozaintelektualną, jak zainteresowania czy osiągnięcia szkolne. Zauważalny jest w przypadku *LAB* brak zadań typowych dla sprawdzenia pamięci. Bateria testów, opracowana na gruncie niemieckim przez Essera, opierała się na podobnych założeniach teoretycznych zdolności do nauki języków obcych jako konstruktów wieloczynnikowych. Różnicą między dwoma pierwszymi a trzecim narzędziem jest pominięcie w tym ostatnim zadań, badających stronę audytywną procesu uczenia się języka obcego i skoncentrowanie się

na badaniu przebiegu procesów kognitywnych, jak: zdolność uczenia się poprzez skojarzenia, proces indukcyjnego uczenia się reguł, proces integracji semantycznej oraz proces tworzenia analogii, uznanymi przez Essera za podstawowe procesy nauki języków obcych. W teście zastosowany został wyłącznie materiał niewerbalny, co wynikało z założenia, iż proces uczenia się języka obcego przebiega na wysokiej płaszczyźnie abstrakcji i jest nauką systemu znaków. Zgodnie z tym założeniem przy konstruowaniu narzędzi do pomiaru predyspozycji językowych należałoby dążyć do stworzenia takiego systemu znaków, który w swojej strukturze odpowiadałby językowi docelowemu, co pozwalałoby wnioskować o umiejętności dokonywania analogii pomiędzy procesami zachodzącymi przy nauce języka, opartego na języku sztucznym, a procesami, charakterystycznymi dla uczenia się języków obcych (Esser, 1982). Jednakże nasuwa się tu pytanie, o jaki język docelowy chodziłoby przy tworzeniu systemu znaków niewerbalnych. Czy dla każdego języka obcego, będącego jednocześnie językiem docelowym, powinien zostać stworzony odrębny język sztuczny? Takie podejście byłoby sprzeczne ze stwierdzeniem, że choć z całą pewnością istnieją ogólne ludzkie predyspozycje do nauki języków, to jednak nie konkretnych języków (Vollmer, 1982, Apelt, 1982).

Szczególnie w przypadku testu, zaproponowanego przez Essera, łatwo zauważyć, że w swojej budowie, istocie poszczególnych zadań oraz przede wszystkim w celu diagnostycznym w dużej mierze oparty jest on na testach psychologicznych do pomiaru inteligencji ogólnej, jak *Test Ravena*, czy *Skale Wechslera*. Można to uzasadnić pod warunkiem uznania nadrzędności procesów kognitywnych (składających się na inteligencję ogólną) w procesie uczenia się. W takiej sytuacji, standardowe narzędzia pomiaru inteligencji ogólnej byłyby wystarczająco prognostyczne dla osiągnięć w nauce języka obcego. Takie podejście do konstruktów, jakim są zdolności do nauki języków obcych, identyfikowanego za pomocą psychologicznych narzędzi do pomiaru inteligencji ogólnej, świadczyłoby o tym, że nie mamy do czynienia ze zdolnościami do nauki języków obcych jako odrębnymi zdolnościami specjalnymi, na co została już zwrócona uwaga.

Mimo iż w latach 90. badania przyniosły opracowanie nowych koncepcji, w rezultacie czego opracowane zostały nowe testy predyspozycji językowych (Grigorenko, Sternberg, Herman, 2000), to można powiedzieć, że pierwotny wieloczynnikowy model zdolności do nauki języków obcych, uwzględniający komponenty zdolności, odnoszące się do sfery kognitywnej człowieka, nie został podważony.

4. Rozwijanie narzędzi pomiaru predyspozycji językowych – sytuacja w Polsce

Analizując rozwój i kierunki badań nad zdolnościami do nauki języków obcych na gruncie polskim, od samego początku można dostrzec brak znaczących dokonań na tym polu w porównaniu z dokonaniami w innych krajach. Przyczyną takiego

stanu rzeczy był m.in. brak odpowiednich rodzimych narzędzi do pomiaru zdolności językowych, które osiągnęłyby porównywalne znaczenie, jak choćby *MLAT* czy *LAB*. Niewypracowanie takich narzędzi spowodowane było, jak się wydaje, niedostateczną wiedzą badaczy, zajmujących się językoznawstwem stosowanym z zakresu zastosowań narzędzi analizy statystycznej w badaniach ilościowych. Badania ilościowe w tej dziedzinie zdają się być kluczowe, ponieważ tylko one mogą dostarczyć dużą ilość danych, niezbędnych do kompleksowej analizy problemu predyspozycji językowych w kraju (Rysiewicz, 2006).

Mimo to w Polsce podejmowane były próby tworzenia różnorodnych testów na wzór narzędzi istniejących w innych krajach. Prace nad stworzeniem narzędzi do identyfikacji zdolności do nauki języków obcych rozpoczęły się wraz z pojawieniem się klas profilowanych. Takie badania zostały podjęte w latach 1974-1977 przez A. Niżegorodcew (1975, 1979). Prace Niżegorodcew polegały na wypracowaniu narzędzi do identyfikacji zdolności do nauki języków obcych mimo braku ważnych kryteriów klasyfikowania uczniów do klas profilowanych. Zatem w swoich próbach opierała się ona na wypracowanych w tej dziedzinie metodach na świecie. Wypracowane przez nią narzędzie to raczej bateria testów, sprawdzających takie zdolności, jak: wyczucie gramatyczne, pamięć skojarzeniową, pamięć natychmiastową, znajomość słownictwa języka ojczystego, słuchową i wzrokową pamięć sekwencyjną czy słuch fonematyczny, tj. umiejętność kojarzenia dźwięku z symbolem graficznym oraz rozróżniania dźwięku. Uwzględnienie w tych narzędziach testów badających słuch fonematyczny wydawało się być istotne, ponieważ stopień rozwinięcia umiejętności słuchowej, czyli rozróżniania fonemów w języku obcym w wyrazach, które różnią się tylko jednym dźwiękiem oraz kojarzenie dźwięku z symbolem odgrywa ważną rolę w nauce języka obcego (Niżegorodcew, 1979). Tym bardziej zaskakujące wydawały się być wyniki badań, ukazujące niewielki wpływ zdolności słuchowych na naukę języka obcego, co może mieć wiele przyczyn, jak choćby wyselekcjonowana młodzież, ucząca się w liceum ogólnokształcącym, gdzie prowadzone były badania, posiadająca dostatecznie rozwiniętą tą umiejętność. Pozwala to jednak na zadanie pytania o sens uwzględnienia zadań sprawdzających tą zdolność w testach identyfikujących zdolności do nauki języków obcych.

Dostrzegając również konieczność uwzględnienia czynników pozaintelektualnych przy identyfikowaniu uczniów ze zdolnościami do nauki języków obcych, w metodzie Niżegorodcew zastosowane zostały również wywiady z wychowawcami, nauczycielami i rodzicami, rozmowy z uczniami, kwestionariusze uzupełniane przez uczniów, a także hospitacje lekcji. Powyższe testy zostały uzupełnione o badania uczniów niewerbalnym testem inteligencji *Raven'a*, który umożliwia mierzenie zdolności do nauki, czyli poprawnego myślenia, niezależnego od doświadczenia. Przeprowadzone badania za pomocą baterii testów Niżegorodcew pozwoliły wysnuć wiele ciekawych wniosków dotyczących choćby roli specjalnych uzdolnień językowych oraz czynników pozaintelektualnych w uczeniu się języków obcych, ale również wykazały zróżnicowanie poszczególnych części testów w

stopniu prognozowania o powodzeniu w przyszłej nauce języka obcego. Szczególnie niezadowolające okazały się wyniki rzetelności *Testu Progностycznego*, co w zasadzie podważa sens stosowania go jako narzędzia prognostycznego.

Właśnie z braku wystandaryzowanych narzędzi pomiaru predyspozycji językowych zaobserwować można w latach 80. ubiegłego wieku, zgodnie z tendencją światową, zwrot ku analizie innych różnic indywidualnych, wychodzących poza sam konstrukt zdolności do nauki języków obcych. Chodzi tu przede wszystkim o takie czynniki, mające wpływ na osiągnięcia w nauce języka obcego, jak: motywacja, cechy osobowościowe, płeć, wiek, iloraz inteligencji, czy strategie uczenia się. Dopiero w latach 90. zainteresowanie zdolnościami do nauki języków obcych zauważalnie wzrosło. Miało przy tym znaczenie również ogólne zwrócenie się w stronę wspierania zdolności uczniów, propagowane i regulowane różnorodnymi zapisami prawnymi przez kraje Unii Europejskiej, w tym również Polskę¹. Taki stan rzeczy wymusił niejako przyjrzenie się bliżej zdolnościom specjalnym, a co za tym idzie również zdolnościom do nauki języków obcych. Wraz z możliwością tworzenia oddziałów dwujęzycznych zaistniała konieczność selekcji uczniów do tych oddziałów, co pociągnęło za sobą potrzebę opracowania metod i narzędzi, określających predyspozycje do nauki języków obcych u uczniów. Pojawiły się również testy komercyjne, jak *Testy Predyspozycji Językowych* R. Kuliniaka (2002), będące również efektem pracy nad narzędziami określającymi predyspozycje językowe w gimnazjum z oddziałami dwujęzycznymi oraz opracowany w 2006 roku przez Pracownię Testów Psychologicznych *Test Zdolności Językowych (TZJ)*, będący wystandaryzowanym narzędziem, diagnozującym aktualne możliwości opanowania języków. Test ten umożliwia, zdaniem autora, prognozowanie o przyszłych wynikach nauki języka obcego. Jest on przeznaczony dla uczniów ostatnich klas szkoły podstawowej, klas gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych oraz dla niestudujących osób dorosłych. Podstawowym zastosowaniem tego narzędzia jest selekcja uczniów do profilowanych klas językowych w gimnazjach oraz szkołach ponadgimnazjalnych, zatem można wykorzystywać go podczas egzaminów wstępnych. W odniesieniu do uczniów test ten można również stosować w diagnozie pedagogicznej przy określaniu predyspozycji i możliwości rozwoju szkolnego oraz wyboru kierunku dalszego kształcenia (Wojtowicz, 2006). *TZJ* powstał w oparciu o teorię, według której opanowanie języka obcego polega na opanowaniu jego podsystemów językowych. Mimo, iż w literaturze glottodydaktycznej istnieją różne podziały struktury języka na podsystemy, test w swojej formie uwzględnia trzy z nich:

¹ W Polsce przełom stanowił rok 1991, w którym została opracowana i uchwalona Ustawa o Systemie Oświaty, określająca obowiązki szkoły, dotyczące również wspierania uczniów zdolnych. Choć w samej ustawie nie zostały sformułowane odrębne przepisy regulujące w szczególności sposób edukację uczniów zdolnych, jednakże w kilku miejscach istnieją zapisy, odnoszące się bezpośrednio do tej problematyki (Ustawa o Systemie Oświaty z dn. 7.09.1991r, *Dz. U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572*). Ponadto: Biblioteczka Reformy. MEN o uczniu zdolnym. 15/1999.

- słownictwo – zasób leksykalny (bierny i czynny), wycucie reguł morfologicznych,
- gramatykę – reguły składniowe,
- dyskurs – reguły budowania tekstów, wycucie stylistyczne, umiejętność domyślania się z kontekstu.

Poszczególne zadania mają na celu sprawdzenie podstawowych zdolności kognitywnych, niezbędnych w nauce języka obcego, jak: umiejętność wnioskowania o formie językowej, regułach i strukturze języka na podstawie przykładów, czy umiejętność rozpoznawania funkcji słów w zdaniu. W teście pominięta została audytywna strona języka. Autor testu nie podaje również argumentu, dlaczego sprawdzanie umiejętności audytywnej nie zostało ujęte w teście. Również inne czynniki, ważne w nauce języka obcego, jak zainteresowania, stopień motywacji w nauce języka obcego, zostały całkowicie pominięte. Pominięto również sprawność zapamiętywania, co również nie jest uargumentowane przez autora testu.

Mimo szeregu badań normalizacyjnych, jakim został poddany test, należy ostrożnie odbierać *TZJ* jako narzędzie mierzące predyspozycje do nauki języków obcych, tzn. mające wartość prognostyczną. Wiele zastrzeżeń budzą już metody konstruowania narzędzia. Generowanie poszczególnych pozycji testowych przez samego autora jedynie w oparciu o *Test Predyspozycji Językowych* R. Kliniaka (2002) oraz ich jakościowa analiza, dokonana przez nauczycieli (języków obcych, języka polskiego), studentki Nauczycielskiego Kolegium Języka Niemieckiego oraz innego studenta, przypuszczalnie filologii angielskiej, może budzić uzasadnione obawy co do rzetelności i trafności materiału zawartego w teście. Ponadto sam materiał językowy, jak również zadania, zawarte w teście może budzić zastrzeżenia odnośnie do trafności wyników testu. Użyte języki: łaciński, hiszpański, a zwłaszcza angielski nie są językami rzadkimi, jak twierdzi autor, a obecnie w liceach ogólnokształcących wręcz popularnymi. Rozwiązanie poszczególnych zadań testowych może zatem ułatwić rozumienie wyrazów, zwrotów i zdań w wymienionych językach. Niewątpliwie jednak *TZJ* może być przydatnym narzędziem w rękach nauczycieli, bardziej jednak w celu ogólnej charakterystyki grupy rozpoczynającej naukę języka obcego, niż dokładnego określania zdolności językowych poszczególnych uczniów. Wobec braku rodzimych narzędzi do pomiaru predyspozycji językowych uczniów *TZJ* w połączeniu z innymi narzędziami, badającymi sferę pozaintelektualną uczniów może dostarczać istotnych informacji o sferze intelektualnej ucznia, uwzględniając specyfikę uczenia się języków obcych.

Mimo podejmowanych na przestrzeni lat prób skonstruowania narzędzi do pomiaru predyspozycji językowych, dokonania na tym polu w Polsce są niewielkie. Nadzieją na wypełnienie tej luki jest próba adaptacji testu *MLAT* do warunków rodzimych, prowadzona przez J. Rysiewicza (2008). Adaptacja istniejącego już narzędzia, będącego jednocześnie jednym z najbardziej uznanych narzędzi identyfikacji zdolności do nauki języków obcych, zdaje się być uzasadniona. Dostosowanie istniejącego testu do warunków innego kraju z uwzględnieniem różnic językowych i kulturowych jest bowiem znacznie prostszą metodą

tworzenia narzędzia, niż rozwinięcie nowego testu, choćby ze względu na opracowane już solidne podstawy teoretyczne, dotyczące zdolności do nauki języków obcych (Hornowska i Paluchowski, 2004).

Rezultaty badań nad polską wersją testu *MLAT* nie są całkowicie zadowalające, bowiem ukazują niedostateczną trafność całego testu (Rysiewicz, 2008). Jednakże sama próba adaptacji narzędzia jest niewątpliwie kamieniem milowym w badaniach nad zdolnościami do nauki języków obcych na gruncie polskim.

5. Uwagi końcowe

Kończąc niniejsze rozważania zauważyć należy, iż mimo podejmowanych prób wyjaśniania problemu zdolności do nauki języków obcych i konstruowania narzędzi do ich identyfikacji na polskim gruncie, nie istnieje w zasadzie dyskusja naukowa na ten temat. Bez chęci podejmowania wyzwań na tym polu wiedza na temat predyspozycji językowych w Polsce będzie znikoma, a z całą pewnością dostępna jedynie dla niewielu badaczy i nie przyniesie ze sobą wypracowania nowych, jakże potrzebnych narzędzi pomiaru predyspozycji językowych. Z drugiej strony wszelka dyskusja naukowa, dotycząca zdolności do nauki języków obcych, nie może być prowadzona wyłącznie na płaszczyźnie teoretycznych i empirycznych działań środowiska naukowego, w oderwaniu od praktyki dydaktycznej.

BIBLIOGRAFIA

- Apelt, W. 1982. „Individuelle Leistungsdispositionen im fremdsprachigen Lernprozess”. *Deutsch als Fremdsprache* 3: 150-152.
- Biedroń, A. 2008. „Koncepcja zdolności językowej a atrybucyjna teoria motywacji i emocji Bernarda Weinerja” (w) *Nowe spojrzenia na motywację w dydaktyce języków obcych* (red. A. Michońska-Stadnik i Z. Wąsik). Wrocław: Wyższa Szkoła Filologiczna: 27-34.
- Carroll, J.B. 1993. *Human cognitive abilities: A survey of factor-analytic studies*. Cambridge: CUP.
- Carroll, J.B., Sapon, S.M. 2002 (1959). *Modern Language Aptitude Test*. Bethesda, MD: Second Language Testing.
- Esser, U. 1982. „Ein allgemeinspsychologischer Ansatz zur Diagnose der Fremdsprachenlernbefähigung”. *Deutsch als Fremdsprache* 2: 76-81.
- Esser, U. 1983. „Personale und soziale Faktoren des Fremdspracherwerbs”. *Deutsch als Fremdsprache* 2: 71-77.
- Grigorenko, E.L., Sternberg, R.J., Ehrman, M.E. 2000. „A theory-based approach to the measurement of foreign language learning ability: The CANAL-F theory and test”. *Modern Language Journal* 84(3): 390-405.
- Hornowska, E., Paluchowski, W. J. 2004. „Kulturowa adaptacja testów psychologicznych” (w) *Metodologia badań psychologicznych. Wybór tekstów*. (red. J. Brzeziński). Warszawa: PWN: 151-191.

- Kuliniak, R. 2002. *Test Predyspozycji Językowych dla uczniów gimnazjum*. Wałbrzych: BIMART.
- Ministerstwo Edukacji Narodowej o uczniu zdolnym. Biblioteczka Reformy 15. 1999.
- Nęcka, E. 2005. *Inteligencja. Geneza, struktura, funkcje*. Gdańsk: GWP.
- Niżegorodcew, A. 1975. „Przydatność tzw. testu prognostycznego jako metody pomiaru zdolności do uczenia się języka obcego u młodzieży licealnej?”. *Języki Obce w Szkole* 5: 299-303.
- Niżegorodcew, A. 1979. „Rola specjalnych uzdolnień w nauce języków obcych w szkole”. *Przegląd Glottodydaktyczny* 3: 31-42.
- Pimsleur, P. 1966 (2003). *The Pimsleur Language Aptitude Battery*. Bethesda, MD: Second Language Testing.
- Rysiewicz, J. 2006. „Uzdolnienia językowe. Nieporozumienia a rzeczywistość badawcza”. *Neofilolog* 29: 17-25.
- Rysiewicz, J. 2007. „A study on the prediction of success in the learning of English as a SL” (w) *On foreign language acquisition and effective learning* (red. J. Arabski). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego: 133-156.
- Rysiewicz, J. 2008. „Measuring foreign language learning aptitude. Polish adaptation of The Modern Language Aptitude Test by Carroll and Sapon”. *Poznan Studies in Contemporary Linguistics* 44 (4): 569-595.
- Ustawa o Systemie Oświaty z dn. 7. 09. 1991, DzU. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572
- Vollmer, H.J. 1982. *Spracherwerb und Sprachbeherrschung. Untersuchungen zur Struktur von Fremdsprachenfähigkeit*. Tübingen: Günter Narr Verlag.
- Wilczyńska, W. 1999. *Uczyć się czy być nauczanym? O autonomii w przyswajaniu języka obcego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Wojtowicz, M. 2006. *Test zdolności językowych*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych.