

POSTRZEGANIE I ROLA MOTYWACJI W PROCESIE GLOTTODYDAKTYCZNYM

Perspektywa nauczyciela i ucznia



UNIWERSYTET ŚLĄSKI
WYDAWNICTWO

POSTRZEGANIE I ROLA MOTYWACJI W PROCESIE GLOTTODYDAKTYCZNYM

PERSPEKTYWA NAUCZYCIELA I UCZNIA

POSTRZEGANIE I ROLA MOTYWACJI W PROCESIE GLOTTODYDAKTYCZNYM

PERSPEKTYWA NAUCZYCIELA I UCZNIA

pod redakcją

Danuty Gabryś-Barker i Ryszarda Kalamarza

Seria
Publikacje Studium Praktycznej Nauki Języków Obcych (5)

Redaktor serii
Ryszard Kalamarz

Rada Naukowa serii
Prof. dr hab. Danuta Gabryś-Barker
Prof. dr hab. Jan Iluk
Prof. dr hab. Hanna Komorowska
Prof. dr hab. Halina Widła
Dr hab. Grażyna Kiliańska-Przybyło

Recenzent
Liliana Piasecka

Spis treści

Wstęp (<i>Danuta Gabryś-Barker, Ryszard Kalamarz</i>)	7
---	---

Część I

Pojęcie motywacji i czynników motywacyjnych w glottodydaktyce

Mirosław Pawlak	
Strategie motywacyjne w uczeniu się i nauczaniu języka obcego	15
Elżbieta Suszańska-Brzezicka	
Koncepcja stałych indywidualnych cech osobowości a sposoby efektywnego motywowania w procesie nauczania języka angielskiego ogólnego (EGP) i specjalistycznego (ESP)	35
Jan Iluk	
Motywacja do nauki języków obcych w opisach autobiograficznych	50
Jolanta Łacka-Badura	
Bliskość interpersonalna a motywacja: refleksja nad rolą relacji student – wykładowca w kształceniu językowym na poziomie uniwersyteckim	65
Monika Horyśniak	
Czynniki wpływające na motywację do nauki języków obcych w opinii uczących się	74
Katarzyna Wędrychowicz	
Kilka uwag o motywacji w skutecznej nauce języka niemieckiego na przykładzie studentów germanistyki	95

Część II

Motywacja w różnych kontekstach edukacyjnych

Jowita Wilk	
Ćwiczenia funkcji poznawczych jako narzędzie w budowaniu motywacji dziecka dyslektycznego w nauce języka angielskiego	111
Dariusz Idziaszek	
Developing motivation among Polish learners raised in dysfunctional families	120
Monika Pakura, Małgorzata Wronka-Szybko	
Motywacja w procesie uczenia się języka polskiego na przykładzie romskiej mniejszości etnicznej	133
Agnieszka Kościńska, Magdalena Łubiarz	
Kryteria wyboru drugiego języka obcego na kierunku <i>dziennikarstwo i komunikacja społeczna</i>	147
Dorota Zawadzka	
Kryzys motywacji w początkowej fazie akwizycji języka niemieckiego i propozycje rozwiązań	166

Część III

Nowe technologie w rozwijaniu motywacji: rozwiązania praktyczne

Ewa Półtorak, Beata Gałan	
Rola nowych technologii w procesie nauczania – uczenia się języków obcych. Perspektywa ucznia	181
Agnieszka Kruszyńska	
Wpływ grywalizacji na motywację na przykładzie lekcji języka hiszpańskiego	196
Sylvia Stachurska-Ćwiek	
The role of digital storytelling in a non-formal education of young learners	206
Noty	231

Wstęp

Monografia, którą przekazujemy Czytelnikowi, powraca raz jeszcze – po rozlicznych badaniach i publikacjach na ten temat – do pojęcia motywacji w edukacji językowej. Część autorów zaprezentowanych tekstów opisuje ją w ujęciu teoretycznym, dokonując oglądu modeli klasycznych, jak również prezentując te najnowsze. Ta teoretyczna podstawa rozważań na temat motywacji w procesie glottodydaktycznym została zilustrowana badaniami empirycznymi w pozostałych tekstach. Badania te to projekty kwestionariuszowe, teksty narracyjne, jak i badania eksperymentalne za pomocą interwencji (glotto)dydaktycznej. Motywacja została przedstawiona przez autorów zarówno z perspektywy nauczającego (nauczyciela/wykładowcy), jak i uczącego się (ucznia/studenta) w różnych grupach wiekowych i na różnych poziomach zaawansowania językowego, a tym samym w różnych kontekstach edukacji językowej: w szkole, na studiach neofilologicznych czy też niefilologicznych (lektoraty językowe). Całość zebranych tekstów podzielona została na trzy części tematyczne, które obejmują: pojęcie motywacji i czynników motywacyjnych w glottodydaktyce, motywację w różnych kontekstach edukacyjnych oraz zastosowanie nowych technologii w rozwijaniu motywacji w ujęciu praktycznym.

W pierwszej części monografii autorzy poszczególnych tekstów skupiają się na zdefiniowaniu pojęcia motywacji, określeniu jej typów oraz refleksji na temat jej wpływu na sukces zarówno nauczyciela glottodydaktyka, jak i uczącego się. Jak stwierdza Mirosław Pawlak w artykule *Strategie motywacyjne w uczeniu się i nauczaniu języka obcego* otwierającym tę monografię, motywacja stanowi najważniejszy czynnik w uczeniu się języka obcego, który może zrekompensować np. niedobory poznawcze czy też dotyczące braku (widocznych) predyspozycji językowych. Autor przedstawia najnowsze teorie motywacji i wywodzi z nich skuteczne strategie motywacyjne, mogące mieć również zastosowanie w uniwersyteckim kształceniu językowym. Pobudzanie i rozwijanie motywacji jest według niego istotną rolą nauczyciela glottodydak-

tyka, ale proces ten dotyczy też samego uczącego się i jego świadomości tego, jakie strategie są dla niego optymalne. Również Elżbieta Suszańska-Brzezicka w tekście *Koncepcja stałych indywidualnych cech osobowości a sposoby efektywnego motywowania w procesie nauczania języka angielskiego ogólnego (EGP) i specjalistycznego (ESP)* omawia taksonomię motywacji, określając na podstawie rozlicznych badań naukowych najistotniejsze czynniki zewnętrzne wpływające na motywację oraz stany emocjonalne uczącego się. Co istotne, autorka podkreśla rolę świadomości nauczyciela w odniesieniu do osobowości uczącego się oraz potrzebę rozwijania refleksyjności w nauczaniu. Uznaje, że kształtowaniu autonomii uczących się dobrze służy kształcenie *online*. Bardzo interesująca metoda badania motywacji do uczenia się języków obcych poprzez narracyjne teksty autobiograficzne została przedstawiona w prezentacji badania empirycznego w artykule Jana Iluka pod tytułem *Motywacja do nauki języków obcych w opisach autobiograficznych*. Głównej analizie poddano wybrane aspekty autobiografii studentów neofilologii i kierunku pozafilologicznego, takie jak: nastawienie do nauki języków obcych w początkowym jej okresie, emocje, jakie temu towarzyszą, czy też motywacyjna rola nauczyciela, wyrażona m.in. jego stylem nauczania. Według autora autobiografie językowe mogą stanowić odpowiednie (i atrakcyjne) narzędzie do badania efektów nauczania, jego cech pozytywnych, jak i pewnych zagrożeń dla procesu glottodydaktycznego. Zanalizowany materiał narracyjny raz jeszcze potwierdza, jak istotna jest motywacja w procesie glottodydaktycznym, a jednocześnie w jak dużym stopniu kształtuje ją nauczyciel. Autor zauważa, że niestety istnieje wiele zjawisk w polskim systemie edukacji, które należy uznać za demotywujące (np. system oceniania, rotacja nauczycieli czy nieatrakcyjne materiały stosowane przez nauczycieli). Również w artykule Jolanty Łąckiej-Badury zatytułowanym *Bliskość interpersonalna a motywacja: refleksja nad rolą relacji student – wykładowca w kształceniu językowym na poziomie uniwersyteckim* uwaga autorki skupia się na nauczycielu, tym razem w odniesieniu do jakże istotnego aspektu kształcenia językowego, jakim jest rozwijanie komunikacji w języku obcym. To nie tylko komunikacja w języku obcym, ale i cała sytuacja komunikacyjna w klasie wymaga od nauczyciela rozwijania relacji z uczącymi się (studentami), tzw. bliskości interpersonalnej. Bliskość ta w interakcji ze studentem obejmuje całą gamę środków zarówno werbalnych, jak i niewerbalnych. W dużej mierze właśnie umiejętność tworzenia bliskości interpersonalnej odpowiada za sukces nauczyciela/wykładowcy, a jak pokazują badania, jest ona istotnym czynnikiem w rozwijaniu motywacji wewnętrznej uczącego się. Kolejny tekst, autorstwa Moniki Horyśniak, pt. *Czynniki wpływające na motywację do nauki języków obcych w opinii uczących się*, stanowi analizę wyników badania kwestionariuszowego przeprowadzonego wśród uczniów szkoły średniej i studentów. Analizie zostały poddane m.in. opinie badanych dotyczące czynników wpływających na wzrost ich motywacji do nauki języ-

ków obcych. Dotyczą one sposobu doskonalenia umiejętności językowych, technik i zadań stosowanych przez nauczycieli oraz materiałów i pomocy dydaktycznych wybieranych przez nich w celu rozwijania sprawności językowych. Katarzyna Wędrychowicz w artykule *Kilka uwag o motywacji w skutecznej nauce języka niemieckiego na przykładzie studentów germanistyki* raz jeszcze wraca do przedstawiania pokrótce różnych podejść do pojęcia motywacji i czynników ją budujących oraz określa, jaką rolę odgrywają w tym procesie lektor i jego środowisko pracy. Rozważania teoretyczne ilustruje prezentacja wyników ankiety przeprowadzonej wśród studentów germanistyki na Uniwersytecie Pedagogicznym w Krakowie. Celem badania była diagnoza motywacji, jaką kierują się studenci w wyborze germanistyki jako kierunku studiów.

W drugiej części monografii autorzy dzielą się swoimi doświadczeniami dotyczącymi nauczania języka obcego w różnych kontekstach edukacyjnych, obejmujących różne profile uczących się, w tym ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Jowita Wilk w tekście *Ćwiczenia funkcji poznawczych jako narzędzie w budowaniu motywacji dziecka dyslektycznego w nauce języka angielskiego* wychodzi poza tradycyjny kontekst nauczania języka obcego, koncentrując się, co tak ważne, na uczniu dyslektycznym, a więc wymagającym specjalnego podejścia. Autorka słusznie podkreśla, że specyfika zaburzeń dyslektycznych objawia się najbardziej w przypadku języka obcego, tym samym wzbudzanie i kształtowanie motywacji staje się tutaj bardzo istotną rolą nauczyciela, ponieważ jest niezbędne do odniesienia sukcesu w nauce. Przeprowadzone badanie ukazało, że wprowadzenie na zajęciach z języka obcego ćwiczeń stymulacji funkcji poznawczych, takich jak np. spostrzeganie wzrokowe i słuchowe, tworzenie analogii i kategoryzowanie, prowadzi do wzrostu motywacji do uczenia się języka obcego u dzieci dyslektycznych. Również Dariusz Idziaszek w tekście pt. *Developing motivation among Polish learners raised in dysfunctional families (Budowanie motywacji wśród polskich uczniów wychowywanych w rodzinach dysfunkcyjnych)* bada zagadnienie motywacji, zwracając uwagę na czynnik społeczny – rodzinę dysfunkcyjną, w której na co dzień dzieci stykają się z alkoholizmem, narkotykami czy przemocą fizyczną i psychiczną. Artykuł obejmuje zarówno dyskusję teoretyczną, jak i prezentację wyników badań przeprowadzonych wśród dzieci z rodzin dysfunkcyjnych oraz ich nauczycieli na temat motywacji do uczenia się języka obcego. Niestety, dane zebrane wśród nauczycieli ukazały, po pierwsze, często występującą nieświadomość powagi sytuacji, a po drugie – nieumiejętność poradzenia sobie z wyzwaniem. Autor proponuje sposoby i techniki motywacyjne, które z powodzeniem może stosować nauczyciel języka obcego pracujący z uczniami z rodzin dysfunkcyjnych. W nieco innym kontekście badawczym porusza ją się autorki kolejnego artykułu, choć i one koncentrują się na roli czynników społecznych w nauce języka. Monika Pakura i Małgorzata Wronka-Szybko w tekście pt. *Motywacja w procesie uczenia się języka polskiego na*

przykładzie romskiej mniejszości etnicznej diagnozują, jakie czynniki motywacyjne istnieją w środowisku dzieci romskich uczących się języka polskiego. Autorki podkreślają istotność kultury, tradycji, języka oraz ról społecznych w społeczności romskiej. Celem badania kwestionariuszowego przeprowadzonego wśród dzieci romskich było określenie ich stosunku do uczenia się języka polskiego w odniesieniu do czynników emocjonalnych, ale i konieczności poddania się obowiązkowi szkolnemu. Agnieszka Kościńska i Magdalena Łubiarz w artykule zatytułowanym *Kryteria wyboru drugiego języka obcego na kierunku dziennikarstwo i komunikacja społeczna* zwracają uwagę na fakt, że choć motywacja jest częstym tematem badań naukowych, to jednak ma to miejsce głównie w kontekście pierwszego języka obcego, podczas gdy obecnie częściej mamy do czynienia z sytuacją, kiedy w systemie edukacyjnym pojawiają się dwa obligatoryjne języki obce. W związku z tym autorki podjęły się zbadania zachowań motywacyjnych wśród swoich studentów uniwersyteckich studiujących dziennikarstwo i komunikację społeczną oraz obowiązkowo uczestniczących również w lektoracie drugiego języka obcego. Artykuł Doroty Zawadzkiej pt. *Kryzys motywacji w początkowej fazie akwizycji języka niemieckiego i propozycje rozwiązań* koncentruje się natomiast na problemie gwałtownego spadku atrakcyjności nauki języka niemieckiego w ramach lektoratu na studiach uniwersyteckich, co może dziwić, ponieważ zapotrzebowanie na rynku pracy na osoby ze znajomością tego języka jest niezmiennie. Autorka zadaje sobie pytanie, co jest przyczyną takiej sytuacji, stwierdzając w odpowiedzi, że wpływa na to negatywny stosunek do języka niemieckiego, spowodowany brakiem sukcesu w uczeniu się tego języka na wcześniejszym etapie edukacji, co prowadzi do postrzegania go jako trudnego dla Polaków. Przeprowadzona interwencja (eksperyment dydaktyczny) dała pozytywny rezultat. Wybrane zagadnienie językowe uznane za trudne (rzeczownik niemiecki) zostało przedstawione za pomocą metody bazującej na założeniach nauczania konstruktywistycznego, co przyniosło dobry rezultat. Autorka uznała, że tego rodzaju podejście do nauczania języka niemieckiego być może przysporzy mu więcej popularności.

W trzeciej części monografii zostały ukazane możliwości, jakie dają nowe technologie. W momencie oddania tego tomu do druku, kiedy tradycyjne nauczanie stało się niemożliwe w związku z potrzebą powszechnej izolacji spowodowanej pandemią koronawirusa, nowe technologie stały się po części remedium na problemy edukacji i kształcenia. Umożliwiły one efektywne kształcenie na odległość. Nowym technologiom poświęcony jest artykuł pt. *Rola nowych technologii w procesie nauczania – uczenia się języków obcych. Perspektywa ucznia* autorstwa Ewy Półtorak i Beaty Gałan, które pokusiły się o diagnozę podejścia uczących się do stosowania narzędzi cyfrowych w procesie dydaktycznym, w tym dydaktyki języków obcych. Celem przeprowadzonego badania ankietowego było zanalizowanie opinii studentów na temat pracy

z platformą Moodle na początkowym etapie uczenia się języka francuskiego na studiach neofilologicznych. Agnieszka Kruszyńska w tekście zatytułowanym *Wpływ grywalizacji na motywację na przykładzie lekcji języka hiszpańskiego* przedstawia coraz bardziej popularną metodę pracy na zajęciach językowych, wywodzącą się z biznesu i stosowaną obecnie również na różnych szczeblach edukacji językowej, tzw. grywalizację (gamifikację), czyli wykorzystywanie elementów gry na lekcjach języka obcego. Gra, będąca naturalną formą aktywności ludzkiej, jest doskonałym źródłem motywacji. Tekst ukazuje stosowanie grywalizacji na lekcji języka hiszpańskiego i stanowi swego rodzaju instruktaż dla nauczyciela glottodydaktyka, zawiera bowiem wskazówki dotyczące wykorzystywania tej formy pracy, aby nie tylko była ona efektywna, ale także by wspomagała motywację uczących się. Kolejny tekst kontynuuje tematykę stosowania technologii komputerowych w glottodydaktyce. W artykule pt. *The role of digital storytelling in a non-formal education of young learners (Rola cyfrowego opowiadania historyjek w nieformalnym nauczaniu dzieci)* Sylwia Stachurska-Cwiek odnotowuje, że taki rodzaj ćwiczenia językowego wzmacnia autentyczne zaangażowanie ucznia i tym samym jego efektywną naukę. Obserwacja ta poczyniona została na podstawie wyników ośmiomiesięcznego kursu języka angielskiego dla dzieci zorganizowanego na Uniwersytecie Humanistyczno-Przyrodniczym im. Jana Długosza w Częstochowie. Wyniki eksperymentu potwierdzone testami przed interwencją dydaktyczną i po niej ukazały wzrost kompetencji językowej na skutek wprowadzenia na zajęciach językowych nowego narzędzia i typu ćwiczenia, jakim było cyfrowe opowiadanie historyjek (ang. *digital storytelling*). Co więcej, przeprowadzona ankieta potwierdziła większe zainteresowanie i zaangażowanie uczących się.

Mamy nadzieję, że niniejszy tom spotka się z zainteresowaniem szerokiego kręgu nauczycieli języków obcych w szkołach, na zajęciach lektoratowych, neofilologicznych czy też na kursach językowych. Zapewne niektóre z przedstawionych tutaj treści nie będą nowe, ale pozwolą na pewną dozę refleksji nad tym, czym jest motywacja, jakie czynniki na nią wpływają oraz jaką rolę w jej kształtowaniu odgrywa nauczyciel glottodydaktyk. Wierzimy, że niektóre z przedstawionych praktycznych propozycji i metod znajdą u Państwa uznanie i być może pomogą Państwu w inny, mniej tradycyjny sposób badać i rozwijać motywację swoich uczniów i własną do nauczania wybranego języka obcego w sposób jeszcze bardziej entuzjastyczny i efektywny.

Danuta Gabryś-Barker, Ryszard Kalamarz

Część I

Pojęcie motywacji i czynników motywacyjnych
w glottodydaktyce

Mirosław Pawlak

Strategie motywacyjne w uczeniu się i nauczaniu języka obcego

Streszczenie: Choć skuteczność nauki języka obcego jest wypadkową wielu różnych czynników (np. sposobu nauczania, zaangażowania nauczyciela, wykorzystywanych materiałów), w tym dużej liczby czynników indywidualnych (np. wieku, stylów i strategii uczenia się, lęku językowego), nie ulega wątpliwości, że jednym z najważniejszych jest motywacja (DÖRNYEI, RYAN, 2015). Nawet bowiem jeśli uczący się nie ma odpowiednich zdolności językowych, jego przekonania są błędne, a stosowane strategie nie zawsze optymalne, rola tych czynników nie będzie kluczowa, o ile będzie on odpowiednio zmotywowany do nauki danego języka obcego. Dlatego też tak ważne jest motywowanie uczących się, niezależnie od etapu motywacyjnego. Z jednej strony powinien to oczywiście na co dzień robić nauczyciel czy wykładowca, ale z drugiej – równie ważne jest to, aby uczący się motywowali się sami, w zależności od tego, jak przebiega proces nauki. Zasadniczym celem artykułu jest przedstawienie strategii motywacyjnych skonstruowanych na podstawie modelu zaproponowanego przez DÖRNYEIEGO (2001), ale uwzględniających też najnowsze perspektywy teoretyczne dotyczące motywacji. Rozważone zostaną również możliwości skutecznej aplikacji tych strategii w nauczaniu języków obcych na poziomie akademickim.

Słowa kluczowe: motywacja; strategie motywacyjne; autoregulacja; wizualizacja; nauczanie języka w szkole wyższej

Wprowadzenie

Sukces w nauce języka obcego, niezależnie od tego, w jaki sposób zostanie zdefiniowany (np. osiągnięcie kompetencji zbliżonej do rodzimego użytkownika czy też jedynie umiejętność porozumiewania się w typowych sytuacjach życia codziennego), jest wypadkową różnych czynników, które wchodzą ze sobą w skomplikowane interakcje. Wiele z nich nie jest bezpośrednio zwią-

zanych z osobą uczącego się, ale z otoczeniem, w którym jest realizowany proces dydaktyczny. Można tutaj wymienić chociażby stosowany program nauczania, który może koncentrować się w większym stopniu na elementach systemu językowego bądź też na umiejętności komunikacji, związane z nim techniki i metody, wykorzystywane materiały, uwzględnienie potencjału, jaki oferują nowe technologie, możliwości kontaktu z przyswajaniem językiem poza szkołą, przygotowanie i zaangażowanie nauczyciela i w końcu stopień, w jakim uczący się zachęceni są do podejmowania działań o charakterze autonomicznym.

Drugą grupę czynników stanowią zmienne indywidualne, które odpowiadają za to, że osoby uczące się języka w identycznych warunkach osiągają po tym samym czasie diametralnie różny poziom zaawansowania. Zmienne te obejmują np.: wiek, zdolności językowe, pamięć roboczą, przekonania, osobowość, style i strategie uczenia się, lęk językowy czy też różnego rodzaju emocje (zob.: DÖRNYEI, 2005; DÖRNYEI, RYAN, 2015; PAWLAK, 2012a, 2017b, 2020). Jednym z najważniejszych czynników tego typu jest niewątpliwie motywacja, która determinuje w dużej mierze to, czy w ogóle rozpoczniemy naukę języka obcego, jak bardzo się w nią zaangażujemy i czy będziemy potrafili ją kontynuować mimo pojawiających się przeszkód i trudności. Co ważne, motywacja odgrywa kluczową rolę na każdym etapie edukacyjnym, a jej niski poziom z całą pewnością nie ułatwia kształcenia językowego na uczelniach, gdzie lektoraty są często traktowane jako zło konieczne i postrzegane jako coś marginalnego w porównaniu z zajęciami bezpośrednio związanymi z kierunkiem studiów. W związku z tym bardzo ważną rolę odgrywa wykorzystywanie umiejętnie dobranych strategii motywacyjnych, na których koncentruje się niniejszy artykuł.

W pierwszej jego części zostanie pokrótce zaprezentowana ewolucja badań nad rolą motywacji w nauce języka obcego oraz przedstawione zostaną czynniki, które w taki czy inny sposób są z nią powiązane, a często nawet utożsamiane. Następnie omówione zostaną podstawowe zasady motywowania uczących się oraz główne rodzaje strategii motywacyjnych i konkretne ich przykłady, z uwzględnieniem tych niezwykle w ostatnich latach popularnych, odnoszących się do wyobraźni oraz kreowania wizji, a także takich, które podkreślają rolę autoregulacji osób uczących się. W kolejnej części zaprezentowane będą rezultaty wciąż nielicznych badań empirycznych mających na celu określenie skuteczności użycia strategii motywacyjnych w różnych kontekstach. Na zakończenie podjęta zostanie próba ukazania roli, jaką strategie motywacyjne mogą odgrywać w kształceniu językowym na studiach wyższych, a także przedstawiona zostanie garść rekomendacji w tym zakresie.

1. Rozwój badań nad motywacją i związane z nią czynniki

Choć zainteresowanie rolą motywacji w procesie nauki języka obcego trwa nieprzerwanie już od pięćdziesięciu lat, to przez ten czas poglądy na temat tego atrybutu znacząco ewoluowały, pojawiały się kolejne perspektywy teoretyczne, a co za tym idzie – dominowały czasem bardzo odmienne podejścia do prowadzenia badań empirycznych. Można wyróżnić cztery zasadnicze etapy tych badań, które były motywowane różnymi teoriami i modelami (CSIZÉR, 2017; DÖRNYEI, 2005; DÖRNYEI, RYAN, 2015; LAMB, CSIZÉR, HENRY, RYAN, 2020; USHIODA, DÖRNYEI, 2012):

- 1) *okres społeczno-psychologiczny*, podczas którego kluczowe znaczenie miał model zaproponowany przez GARDNERA (1985), podkreślający pierwszoplanową rolę gotowości do zintegrowania się ze społecznością posługującą się językiem docelowym;
- 2) *okres kognitywno-sytuacyjny*, którego wyznacznikiem były próby wyjaśnienia roli motywacji na podstawie teorii kognitywnych rozwijanych dla celów psychologii edukacyjnej oraz fakt, że zaczęto zwracać uwagę na to, jak motywacja przejawia się w konkretnych sytuacjach i kontekstach (np. w klasie językowej). Można tutaj dla przykładu wymienić teorię autodeterminacji (DECI, RYAN, 1985) wraz z kluczowym rozróżnieniem między motywacją wewnętrzną i zewnętrzną, teorię atrybucji (WEINER, 2002), która zakłada, że subiektywne postrzeganie przyczyn przeszłych sukcesów i porażek przekłada się na poziom motywacji w przyszłości, czy teorię motywacji w trakcie wykonywania różnego rodzaju zadań (DÖRNYEI, KORMOS, 2002);
- 3) *okres postrzegania motywacji jako procesu*, gdy zaczęto dostrzegać fakt, że wraz z upływem czasu motywacja może podlegać znacznym zmianom, w odniesieniu zarówno do powodów, dla których uczymy się języka obcego, jak i poziomu zaangażowania w to przedsięwzięcie. Podkreślano zmiany w tym zakresie w dłuższej perspektywie (na przestrzeni miesięcy czy nawet lat). Próbę wyjaśnienia przyczyn takich zmian podjęli DÖRNYEI i OTTÓ (1998), którzy wyróżnili trzy etapy rozwoju motywacji, tj.: jej zainicjowanie, podtrzymywanie i ocenę skuteczności podejmowanych działań, a także WILIAMS i BURDEN (1997), którzy również wskazali na trzy, nieco odmienne, fazy procesu motywacyjnego, tj.: powody podjęcia działań, rozpoczęcie działań i wykazanie się wytrwałością w ich realizacji;
- 4) *okres dynamiczny* (DÖRNYEI, MACINTYRE, HENRY, 2015; PAWLAK, 2012a, 2017a), w którym główny nacisk jest położony na śledzenie zmian i okresów stabilizacji w intensywności motywacji, definiowanej najczęściej jako zaangażowanie w wykonywanie zadań, w różnych skalach czasowych, takich jak sekundy, minuty, poszczególne etapy zajęć, całe zajęcia i sekwencje kilku następujących po sobie zajęć. Fluktuacje poziomu motywacji są postrzega-

ne jako wypadkowa czynników indywidulanych i kontekstualnych, a także interakcji między tymi czynnikami. Dominującą perspektywą teoretyczną jest w tym przypadku teoria dynamicznych systemów złożonych (HIVER, PAPI, 2019), choć trzeba wyraźnie podkreślić, że nie jest to jedyny model teoretyczny, do którego powinni odwoływać się badacze.

Warto zauważyć, że mimo upływu czasu i pojawiania się nowych tendencji w badaniach nad motywacją, żadna z wymienionych perspektyw teoretycznych nie została całkowicie porzucona, o czym świadczy różnorodność projektów badawczych podejmowanych w różnych kontekstach. Wydaje się zresztą, że lepsze zrozumienie tego niezwykle złożonego zjawiska wymaga umiejętnego połączenia odmiennych podejść, tak aby móc zidentyfikować zarówno ogólne tendencje w dużych grupach badanych, jak i przyczyny dynamiki motywacji w bardzo konkretnych sytuacjach.

Niezależnie od wymienionych etapów, na przestrzeni ostatnich dziesięcioleci pojawiło się także wiele teorii, konstruktów i rozwiązań, które miały na celu wyjaśnienie natury motywacji w nauce języka obcego oraz roli, jaką odgrywa ona w tym procesie. Mimo że nie jest w tym miejscu możliwe dokładne ich scharakteryzowanie, to z pewnością zasługują one choćby na krótką wzmiankę. Przykładowo, podejmowano próby badania motywacji w związku z dynamiką grupy, zwracając w ten sposób uwagę na jej społeczny wymiar (np. CHANG, 2010; USHIODA, 2003), starano się zwrócić uwagę na neurobiologiczne podstawy tego czynnika (np. SCHUMANN, 2001), czy też, jak już wspomniano, powiązać to zjawisko w różnymi fazami wykonywanych zadań (np. DÖRNYEI, KORMOS, 2002). Badacze koncentrowali się również na tzw. *nieświadomej motywacji*, mogącej przejawiać się w postawach, które nie do końca sobie uzmysławiamy (AL-HOORIE, 2018). Wprowadzili też pojęcie *ukierunkowanych prądów motywacyjnych*, odnoszące się do nagłego wzrostu poziomu motywacji, podkreślając, że takie zjawisko stanowi bodziec do długotrwałego działania, takiego, które jest niezbędne w nauce języka obcego (DÖRNYEI, HENRY, MUIR, 2016; MUIR, 2020). Prowadzone badania ogniskowały się także na czynnikach odpowiedzialnych za występowanie demotywacji (KIKUCHI, 2015) oraz na różnych aspektach motywacji nauczycieli (HIVER, 2015). Najważniejszą jednak perspektywą teoretyczną, która od ostatnich kilkunastu lat stanowi kluczowy punkt odniesienia w projektach badawczych dotyczących motywacji, jest teoria idealnego „ja” językowego. Opiera się ona na założeniu, że podstawowym źródłem wysiłków podejmowanych przez uczących się języka obcego jest chęć zredukowania dystansu między obecnym obrazem samego siebie jako użytkownika tego języka a wyobrażeniem o tym, jak dobrze chcielibyśmy poznać ten język w przyszłości (CSIZÉR, 2019; DÖRNYEI, 2009). Takie ujęcie pojęcia motywacji jest ściśle związane z podkreśleniem roli wyobraźni uczących się, z uwagi na to, że jeśli będą w stanie wytworzyć w swoich umysłach żywy, realistyczny obraz siebie jako kompetentnych użytkowników języka docelowego,

wyzwoli to pozytywne emocje i przełoży się na wzmożone wysiłki, aby ten obraz urzeczywistnić (CSIZÉR, 2019; DÖRNYEI, 2014).

Należy w tym miejscu podkreślić, że motywacja, która może być rozumiana nie tylko jako przyczyna podjęcia pewnych działań, ale także jako wysiłek, który jesteśmy gotowi zainwestować w osiągnięcie wytyczonych celów, jest ściśle związana z całą gamą zmiennych indywidulanych, a czasami nawet z niektórymi z nich utożsamiana. Mimo że omówienie tych czynników wykracza poza ramy niniejszego tekstu, warto o nich wspomnieć, gdyż świadomość ich roli może okazać się kluczowa w procesie motywowania uczących się oraz stosowania strategii motywacyjnych, czego dowodem jest fakt, że nawiązania do wielu z tego typu czynników pojawiają się podczas prezentacji tych strategii w kolejnych częściach artykułu.

Wysoki poziom motywacji implikuje zaangażowanie w to, co dzieje się podczas zajęć (MERCER, 2019), dużą gotowość komunikacyjną, rozumianą jako chęć włączenia się w interakcję, o ile nadarzy się taka sposobność (MYSTKOWSKA-WIERTELAK, PAWLAK, 2017), czy też odczuwanie pozytywnych emocji, takich jak poczucie przyjemności (MACINTYRE, ROSS, CLÉMENT, 2019). Motywacja jest też kojarzona z pojawieniem się ciekawości co do omawianych treści czy wykonywanych zadań (MAHMOODZADEH, KHAJAVY, 2019), wykazywaniem się wytrwałością w dążeniu do osiągnięcia wyznaczonych celów (YAMASHITA, 2018), odpornością na niepowodzenia i trudności (KIM T.-Y., KIM Y.-K., 2016), a nawet z pewnymi cechami osobowości, takimi jak sumienność (RYAN, 2019). Niski poziom motywacji czy jej brak wiąże się natomiast z niewielkim zaangażowaniem (MERCER, 2019), pojawieniem się uczucia nudy (PAWLAK, KRUK, ZAWODNIAK, 2020), odczuwaniem lęku językowego (GKONOU, DAUBNEY, DEWAELE, 2017) czy brakiem ciekawości i zainteresowania. Trzeba jednak podkreślić, że w przypadku wszystkich tych zmiennych często niezwykle trudno jest określić przyczynę i skutek, bo przecież, dla przykładu, nuda może być wynikiem zarówno braku motywacji, jak i przyczyną tego stanu rzeczy, nie mówiąc już o tym, że nawet bardzo zdemotywowany uczeń wcale nie musi się nudzić w trakcie całych zajęć.

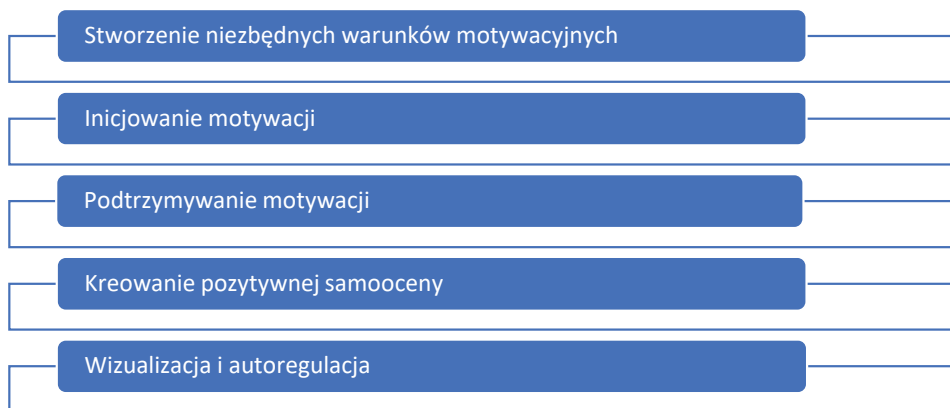
2. Zasady motywowania uczących się i strategii motywacyjne

Skoro motywacja, niezależnie od tego, w jaki sposób będzie definiowana i rozumiana, odgrywa tak ważną rolę w nauce języka obcego, niezbędne wydaje się podejmowanie działań mających na celu jej intensyfikację. Jednym z takich działań jest wykorzystywanie przez nauczycieli czy też wykładowców *strategii motywacyjnych*, czyli technik, które mają za zadanie promowanie zachowań

umożliwiających realizację zamierzonych celów, takich jak np. osiągnięcie wysokiego poziomu zaawansowania (DÖRNYEI, 2001). DÖRNYEI i CSIZÉR (1998) podają dziesięć podstawowych zasad motywowania uczących się, swego rodzaju „dziesięć przykazań”, które zidentyfikowali na podstawie wyników badania przeprowadzonego wśród dwustu węgierskich nauczycieli języka angielskiego. Zasady te przedstawiają się następująco:

- 1) *dawanie odpowiedniego przykładu*, co jest związane z tym, że jeśli nauczyciel nie jest zaangażowany i zainteresowany tym, co dzieje się podczas lekcji, to trudno takiego zaangażowania i zainteresowania wymagać od uczniów;
- 2) *stworzenie przyjemnej atmosfery w klasie*, co wydaje się warunkiem koniecznym dla skutecznej nauki nie tylko języka obcego, ale każdego innego przedmiotu;
- 3) *odpowiedni sposób prezentacji zadań i aktywności*, ponieważ jeśli prowadzącemu uda się nimi uczniów zainteresować, to znacząco wzrastają szanse na to, że będą się oni chcieli w nie bardziej zaangażować;
- 4) *stworzenie odpowiednich relacji z uczącymi się*, co jest zrozumiałe, bo przecież brak akceptacji osoby nauczyciela czy podejmowanych przez niego działań z całą pewnością nie będzie skutkował wzrostem poziomu motywacji;
- 5) *rozwijanie w uczących się wiary we własne możliwości*, gdyż taka wiara ma często większe znaczenie niż rzeczywisty poziom umiejętności językowych i może stanowić klucz do sukcesu podczas wykonywania określonego zadania;
- 6) *uatrakcyjnienie zajęć językowych*, co jest związane z faktem, że jeśli takie zajęcia będą po prostu nudne, to trudno oczekiwać zainteresowania czy zaangażowania ze strony uczących się;
- 7) *rozwijanie autonomii uczących się*, gdyż pewna doza samodzielności w nauce języka obcego jest nieodzownym elementem motywacji, choć zależność jest tutaj z pewnością dwukierunkowa;
- 8) *spersonalizowanie procesu nauki*, bo jeśli uczący się uświadomią sobie, że zadania, które mają wykonać, są zbliżone do czynności, które podejmują na co dzień, to zapewne będą gotowi bardziej się w nie zaangażować;
- 9) *ukierunkowanie uczących się na osiągnięcie konkretnych celów*, przy czym cele te powinny być jak najbardziej konkretne i łatwe do zweryfikowania (np. przyswojenie pewnej liczby słów w tygodniu), a nie ogólne i abstrakcyjne (np. osiągnięcie wysokiego poziomu zaawansowania);
- 10) *zapoznavanie uczących się z kulturą języka docelowego*, ponieważ, mimo ogromnego nacisku na rozwijanie kompetencji interkulturowej w ostatnich latach, wskazywanie na ścisły związek między językiem a kulturą, którą ten język reprezentuje, może przyczynić się do podniesienia poziomu motywacji.

Wiele z tych zasad znalazło odzwierciedlenie w taksonomii strategii motywacyjnych, którą przedstawił DÖRNYEI (2001) i która nawiązuje w dużej mierze do modelu motywacji jako dynamicznego procesu, wprowadzonego przez DÖRNYEIEGO i OTTÓ (1998). Jak pokazuje rysunek 1., taksonomia ta obejmuje cztery główne rodzaje strategii motywacyjnych, tj.: *stworzenie niezbędnych warunków motywacyjnych*, *inicjowanie motywacji*, *podtrzymywanie motywacji* i *kreowanie pozytywnej samooceny*. Te cztery kategorie zostaną bardziej szczegółowo przedstawione w kolejnych częściach artykułu, przede wszystkim na podstawie znakomitej publikacji DÖRNYEIEGO z 2001 roku, ale również przy uwzględnieniu wielu omówionych wcześniej treści. Dodatkowo, biorąc pod uwagę najbardziej aktualne tendencje w badaniach nad motywacją, odrębna podsekcja poświęcona zostanie strategiom związanym z kreowaniem obrazu samego siebie w przyszłości, a także strategiom automotywacyjnym i autoregulacyjnym.



Rysunek 1. Rodzaje strategii motywacyjnych
Źródło: Opracowanie własne na podstawie: DÖRNYEI (2001).

2.1. Stworzenie niezbędnych warunków motywacyjnych

Aby w ogóle można było na poważnie myśleć o skutecznym wykorzystaniu różnego rodzaju strategii motywacyjnych w klasie językowej, konieczne jest spełnienie kilku nieodzownych warunków, tak aby podnoszenie motywacji uczących się było możliwe. Pierwszym z nich są *odpowiednie zachowania nauczycieli*, takie jak: wykazywanie entuzjazmu, zaangażowanie w proces nauczania, artykułowanie wysokich oczekiwań co do osiągnięć uczniów, budowanie przyjaznych relacji z uczącymi się oraz regularna współpraca z ich

rodzicami, choć ten ostatni warunek – rzecz jasna – w znikomym stopniu dotyczy studentów. Trudno się bowiem nie zgodzić, że obojętność nauczycieli, brak indywidualnego wsparcia dla uczących się, kwestionowanie ich zdolności osiągnięcia określonych celów, czy też generowanie konfliktów nie przyczynia się do podnoszenia poziomu motywacji.

Kolejnym warunkiem jest *wytworzenie przyjaznej atmosfery* podczas lekcji i zajęć, takiej, która będzie stymulowała i wspierała naukę, a nie ją utrudniała, np. przez generowanie lęku językowego, a co za tym idzie – ograniczanie gotowości komunikacyjnej. Chodzi o zapewnienie sporego zakresu tolerancji co do popełnianych błędów, co wiąże się z zachęcaniem uczących się do podejmowania ryzyka przy wykonywaniu zadań i aktywności, wykazywaniem dystansu do samego siebie, zarówno przez nauczyciela, jak i uczniów, czy też umożliwieniem uczącym się wprowadzania modyfikacji w samym wyglądzie sali lekcyjnej. Ta ostanía kwestia jest bardzo złożona z uwagi na obowiązujące przepisy, to, czy zajęcia odbywają się w tych samych klasach, rodzaj kursu czy etap edukacyjny.

Trzecim warunkiem o charakterze wstępnym jest *wytworzenie więzi w grupie i zapewnienie przestrzegania uzgodnionych wspólnie norm*. Innymi słowy, szanse na skuteczne motywowanie uczących się znacząco wzrosną, jeśli będą oni funkcjonowali jako spójna grupa, a nie tylko jako jej indywidualni członkowie. Tę spójność można zwiększyć poprzez promowanie współpracy między uczącymi się, uwzględnianie zadań, które są wykonywane w parach bądź małych grupach, organizowanie zajęć pozalekcyjnych, wyznaczanie wspólnych celów czy też budowanie swego rodzaju tożsamości grupy (np. używając znanych tylko jej członkom kodów). Równie ważne jest wspólne stworzenie katalogu zasad, które muszą być przez wszystkich w grupie akceptowane i przestrzegane. Trudno bowiem oczekiwać, że uczniowie będą terminowo wykonywać zadawane im prace, jeśli będą musieli miesiącami czekać na ocenę tych prac, mimo że jedną z wynegocjowanych zasad była terminowość.

Warto tutaj podkreślić, że wszystkie wymienione warunki muszą być w jakimś zakresie spełnione, a to dlatego, że są one ze sobą ściśle powiązane. Nie sposób zbudować pozytywne relacje czy więzi, jeśli nauczyciel będzie znudzony, nie będzie wykazywał większego zainteresowania postępami czynionymi przez uczących się, czy będzie regularnie naruszał wynegocjowane normy.

2.2. Inicjowanie motywacji

Jak postuluje model, który zaproponowali DÖRNYEI i OTTÓ (1998), na samym początku nauki języka obcego niezbędne jest wytworzenie w uczących

się odpowiedniego poziomu motywacji, tak aby w ogóle mieli ochotę podjąć się tego wymagającego przedsięwzięcia. Nie jest to łatwe zadanie, jeśli weźmiemy pod uwagę fakt, że język obcy jest nierzadko postrzegany jako kolejny przedmiot szkolny, którego zaliczenie jest niezbędne, interakcje w klasie są mało realistyczne, szczególnie przy braku okazji do używania języka docelowego na co dzień, a wielu uczących się, zapewne głównie z ośrodków akademickich położonych w mniejszych miastach, po prostu uważa obowiązek jego nauki za zbędne obciążenie. W związku z tym stosowanie strategii motywacyjnych ma w tym przypadku kluczowe znaczenie, a generowanie motywacji może się okazać niezbędne nie tylko na początku kolejnych etapów edukacyjnych, ale także za każdym razem, kiedy po pewnej przerwie rozpoczynają się zajęcia.

Jeśli chodzi o konkretne działania, to jednym z nich jest *wytworzenie odpowiednich wartości i postaw* poprzez uświadamianie uczącym się korzyści wynikających ze znajomości języka docelowego, czy to w wymiarze integracyjnym (np. poznawanie odmiennej kultury, eliminowanie stereotypów), instrumentalnym (np. możliwość znalezienia lepiej płatnej pracy, poprawienia statusu społecznego czy też realizowania swoich pasji przy wykorzystaniu języka docelowego) czy osobistym (np. nauka języka jako wyzwanie lub coś, co sprawia przyjemność).

Inną przydatną strategią jest *wykreowanie przekonania o możliwości osiągnięcia sukcesu*, zarówno w odniesieniu do wykonywanych w danym momencie zadań, jak i w dłuższej perspektywie. Można to osiągnąć np. poprzez odpowiednie przygotowanie uczących się do realizowanych aktywności (wprowadzenie niezbędnego słownictwa, zapewnienie czasu na zaplanowanie podejmowanych działań), udzielanie pomocy, zachęcanie uczniów do pomagania sobie nawzajem, opracowanie klarownych kryteriów oceny czy pokazanie, na czym polega w konkretnym przypadku sukces (np. poproszenie o wykonanie zadania przez osoby na zaawansowanym poziomie językowym).

Kolejną strategią motywacyjną jest *ukierunkowanie na osiągnięcie konkretnych celów w nauce języka*, ponieważ ze sformułowaniem takich celów uczący się często mają poważny problem, co powoduje, że niejednokrotnie wymieniają coś tak abstrakcyjnego jak „nauczenie się języka na wysokim poziomie” albo coś tak trywialnego jak fakt „zaliczenia przedmiotu”. Niezwykle ważne jest więc wspieranie uczących się w określaniu indywidualnych celów nauki, przypominając im od czasu do czasu o bardziej ogólnych celach uwzględnionych w programie nauczania i upewniając się, że wszystkie te cele są możliwe do osiągnięcia oraz, w razie potrzeby, dokonując ich modyfikacji.

Ogromne znaczenie w generowaniu motywacji ma także *dobór odpowiednich materiałów*, tak aby zainteresowały one uczących się i zachęcały ich do podejmowania wysiłku związanego z nauką języka obcego. Wielu nauczycieli jest zobligowanych do korzystania z podręcznika i ma przy tym mały wpływ na jego wybór, jednak nie jest to regułą, szczególnie w przypadku kształ-

cenia językowego na studiach wyższych. Warto też zauważyć, że używanie podręcznika nie wyklucza możliwości wykorzystywania innych materiałów, a tutaj kluczową rolę odgrywają opinie samych uczących się pozyskane w czasie dyskusji w klasie, indywidualnych rozmów bądź za pomocą prostych kwestionariuszy.

Ostatnią strategią motywacyjną na tym etapie jest *promowanie realistycznych, prawdziwych przekonań*. Jeśli bowiem trzydziestolatek będzie przekonany o tym, że jest „za stary, żeby się dobrze nauczyć danego języka”, uważając w dodatku, że nie posiada odpowiednich zdolności, a często stosowana przez nauczyciela praca w małych grupach jest nieefektywna, trudno zakładać, że jego początkowa motywacja będzie wysoka. Dlatego też wskazane jest prowadzenie dyskusji z uczącymi się na temat ich przekonań, często nawet w języku ojczystym, czy ich identyfikowanie, choćby przy wykorzystaniu oryginalnych czy przetłumaczonych wersji narzędzi opracowanych przez badaczy (np. HORWITZ, 1988; PAWLAK, 2013).

2.3. Podtrzymywanie motywacji

Jak podkreślają w swoim modelu DÖRNYEI i OTTÓ (1998), wygenerowanie motywacji do nauki języka na początku tego procesu nie jest równoznaczne z tym, że będzie ona trwała i że będzie się utrzymywała na tym samym poziomie przez dłuższy czas. Trzeba bowiem pamiętać, że, podobnie jak w trakcie realizacji jakiegokolwiek długofalowego zamierzenia, nieuniknione jest pojawienie się wcześniej czy później nudy, a nieuchronne przecież porażki mogą być źródłem zniechęcenia, spadku poziomu determinacji i zaangażowania. W związku z tym niezbędne jest stosowanie strategii motywacyjnych, które mają szansę zapobiec takim zjawiskom lub znacznie je ograniczyć.

Pierwszą z nich jest ciągle upewnianie się, że *nauka języka docelowego stanowi wyzwanie, a jednocześnie kojarzy się z przyjemnością*, co można osiągnąć poprzez zredukowanie monotonii, zwiększenie zainteresowania wykonywanymi zadaniami i zmaksymalizowanie zaangażowania uczących się w wykonywanie zaplanowanych aktywności. Choć takie zalecenia mogą brzmieć jak pobożne życzenia, ponieważ nauczyciele są ich świadomi, a problemem jest ich realizacja, to z pewnością możliwe jest podjęcie dość konkretnych kroków w tym zakresie. Przykładowo, na pewno realne jest zwiększenie różnorodności wykonywanych zadań pod względem ich treści, formy czy sposobu organizacji, upewnienie się, że planowane aktywności stanowią pewne wyzwanie dla uczących się i że mogą oni w ich trakcie dowiedzieć się czegoś nowego, czy takie ich planowanie, aby każdy uczący się musiał w nich wziąć aktywny udział.

Inną strategią jest *prezentowanie zadań i aktywności w motywujący sposób*, co może polegać na wyjaśnieniu celu zadania i jego przydatności, wzbudzeniu zainteresowania i ciekawości oraz wprowadzeniu działań, które mogą się okazać pomocne przy wykonywaniu danej aktywności. Można po raz kolejny użyć tutaj powiedzenia „łatwo powiedzieć, trudniej zrobić”, ale wydaje się, że np. w sytuacji, kiedy uczniowie są proszeni o przeprowadzenie zainscenizowanej rozmowy telefonicznej, to ich zaangażowanie będzie większe, jeśli uświadomi im się, że takie rozmowy prowadzi każdego dnia oraz jeśli będą musieli rozwiązać realny problem, a wykonanie aktywności poprzedzi możliwość wysłuchania podobnej konwersacji.

Kolejną przydatną strategią jest *wyznaczanie konkretnych, wymiernych, wymagających, ale też realistycznych celów*, co jest równie istotne jak na etapie generowania motywacji. Ważne jest zdefiniowanie okresu, w jakim wyznaczone cele powinny być zrealizowane, oraz dostarczanie na bieżąco informacji zwrotnej przez nauczyciela. Cele te mogą być krótko- i długookresowe, a pomocne może się okazać zawieranie kontraktów z poszczególnymi uczniami czy zachęcanie ich do prowadzenia np. tygodniowej ewidencji takich celów wraz z informacją, w jakim stopniu udało się je zrealizować.

Inną niezwykle ważną kwestią jest podejmowanie działań zmierzających do *ochrony poczucia własnej wartości oraz zwiększanie pewności siebie*. Jeśli bowiem uczący się są proszeni o wykonywanie zadań, które nie uwzględniają ich wieku czy też poziomu rozwoju kognitywnego, lub nie wierzą w to, że mogą skutecznie zmierzyć się z daną aktywnością, to ich motywacja spadnie i będą się odwoływali do strategii uniku (np. powiedzenia po prostu „nie wiem”). Takich sytuacji można w pewnym stopniu uniknąć dzięki skupieniu się na tym, co uczniowie potrafią zrobić, a nie na tym, czego nie umieją, uświadomieniu im mocnych stron i posiadanych umiejętności, obniżaniu poziomu lęku językowego oraz prowadzeniu treningu strategii – zarówno uczenia się, jak i strategii komunikacyjnych (PAWLAK, 2011).

Kolejne dwa działania dotyczą *umożliwienia uczącym się zachowania pozytywnego wizerunku społecznego wśród rówieśników*, co wiąże się przede wszystkim z unikaniem niepotrzebnej, nadmiernej krytyki na forum grupy, oraz *zachęcania uczących się do współpracy między sobą*, np. poprzez organizowanie pracy w parach i małych grupach, realizację prac projektowych czy wystawianie wspólnej oceny za zaprezentowany produkt (np. strona internetowa o parkach narodowych w USA), który jest efektem współpracy.

Ogromną rolę w podtrzymywaniu motywacji odgrywa wreszcie *rozwijanie autonomii uczących się*, co można osiągnąć na różne sposoby, np. poprzez dawanie im możliwości dokonywania wyboru, włączanie ich w proces planowania oraz prowadzenia zajęć, zadawanie prac projektowych, a także stworzenie możliwości dokonywania samooceny i oceny wzajemnej (CHIC, AOKI, SMITH, 2018). Oczywiście promowanie autonomii to niezwykle trudne zadanie, które

podlega licznym ograniczeniom, choćby związanym z wiekiem oraz regulacjami obowiązującymi w danej instytucji.

2.4. Kreowanie pozytywnej samooceny

Ostatnim elementem modelu autorstwa DÖRNYEIEGO i OTTÓ (1998) jest ocena działań podjętych w procesie nauki języka obcego, przy czym kluczowe znaczenie ma to, aby uczący się jak najbardziej pozytywnie oceniali swoje wysiłki, co nie oznacza, że nie powinni na nie spojrzeć krytycznie. Jednym ze sposobów realizacji tego celu jest *promowanie pożądanых atrybucji sukcesu i porażki*, co można osiągnąć poprzez podkreślanie faktu, że sukces i porażka są przede wszystkim efektem włożonego w wykonanie danego zadania wysiłku, wytrwałości w dążeniu do osiągnięcia celu i zastosowania odpowiednich strategii, a nie dziełem przypadku. Równie ważne jest dostarczanie uczącym się motywującej informacji zwrotnej, która musi uwzględniać pochwały za to, co zostało wykonane dobrze, a jednocześnie zachęcać do ciągłej refleksji nad tym, co nadal wymaga poprawy.

Kolejną strategią jest *zwiększanie satysfakcji uczących się* poprzez docenianie tego, co robią dobrze, a nie jedynie eksponowanie rzeczy, które im nie do końca wychodzą. Dlatego też niezbędne jest podkreślanie nawet tych najmniejszych sukcesów, ciągłe monitorowanie postępów czy umożliwienie uczącym się pochwalenia się swoimi osiągnięciami na forum klasy czy grupy.

W końcu niebagatelną rolę odgrywa *umiejętne stosowanie nagród i ocen*, bo choć najlepiej by było, aby uczących się cechowała przede wszystkim motywacja wewnętrzna, to zewnętrzne, namacalne wyrazy uznania będą dla zdecydowanej większości z nich miały duże znaczenie. Trzeba jednak pamiętać, że takie wyrazy uznania, często przybierające różną formę w różnych grupach wiekowych, muszą być umiejętnie okazywane, a kluczowe znaczenie mają takie elementy, jak: przejrzystość, sprawiedliwość, branie pod uwagę zaangażowania uczących się czy uwzględnienie czynionych przez nich postępów. Nie ma chyba bowiem nic bardziej demotywującego niż postrzeganie otrzymanej oceny jako niesprawiedliwej czy nieadekwatnej do włożonego wysiłku, a otrzymywanie wysokich not nie powinno stać się celem samym w sobie.

2.5. Wizualizacja i autoregulacja

Choć można by ulec pokusie zaliczenia strategii motywacyjnych związanych z wizualizacją oraz autoregulacją do kategorii strategii mających na celu podtrzymywanie motywacji, co w jakimś zakresie uczynił DÖRNYEI (2001) w odniesieniu do automotywacji, wydaje się jednak, że obie te grupy mogą odgrywać rolę na każdym etapie procesu, który opisali DÖRNYEI i OTTÓ (1998). Jak już wspomniano, zdolność wyobrażenia sobie samego siebie jako użytkownika języka docelowego w przyszłości stanowi jeden z podstawowych komponentów teorii idealnego „ja” językowego (DÖRNYEI, 2009). Jak stwierdza HENRY (2019), obrazowanie dostarcza dodatkowego wymiaru sensorycznego, który jest integralną częścią wyznaczonego celu, co pozwala uczącym się na wytworzenie obrazu siebie jako osób skutecznie posługujących się danym językiem w różnych sytuacjach w przyszłości. Uwzględniając takie rozumowanie, DÖRNYEI i KUBANYIOVA (2014) proponują podejmowanie treningu strategii motywacyjnych w tym zakresie, na który składa się sześć etapów:

- 1) *wytworzenie pozytywnego obrazu siebie jako użytkownika języka docelowego oraz sytuacji, w których będzie to przydatne;*
- 2) *wzmacnianie stworzonego obrazu, tak aby stał się bardziej ostry i żywszy, co będzie zachęcało do podjęcia dalszych wysiłków;*
- 3) *urealnienie wytworzonego obrazu, co wiąże się z wytworzeniem realistycznych oczekiwań, zakotwiczonych we własnych możliwościach;*
- 4) *przekucie istniejącego obrazu na namacalne działania, co jest związane z opracowaniem konkretnego planu osiągnięcia wytyczonego celu i rozpoczęciem wdrażania go w życie;*
- 5) *podtrzymywanie pozytywnego obrazu, co sprawia, że nasze zamierzenia nie ulegną dezaktualizacji z uwagi na inne wyzwania;*
- 6) *przywołanie alternatywnego, negatywnego scenariusza, czyli wizualizacja konsekwencji, które pojawią się w przypadku doznania porażki.*

DÖRNYEI i KUBANYIOVA (2014) podkreślają także, że trening nie musi w każdym przypadku odzwierciedlać takiej właśnie sekwencji, gdyż powinien być uzależniony od specyfiki danej grupy.

Przechodząc do pojęcia autoregulacji w odniesieniu do motywacji, można by ją określić, odwołując się do definicji ZIMMERMANNA (2000), jako zaplanowane myśli, odczucia i działania, które są na bieżąco modyfikowane, tak aby umożliwić osiągnięcie osobistych celów. Innymi słowy, to nie nauczyciel ma tutaj podejmować kroki służące motywowaniu uczących się, ale to oni powinni motywować się sami, co nie oznacza, że nie potrzebują wsparcia w tym zakresie. Tak więc również w tym przypadku niezbędny wydaje się trening strategiczny, który mógłby się ogniskować na kilku ważnych obszarach, takich jak (DÖRNYEI, 2001):

- 1) *kontrolowanie własnego zaangażowania*, skupiając się na pozytywnych efektach osiągnięcia zamierzonego celu i negatywnych konsekwencjach potencjalnej porażki;
- 2) *kontrolowanie procesu nauki*, np. poprzez mobilizowanie samego siebie do wzmożonej koncentracji, przypominanie sobie o wyznaczonych terminach, unikanie potencjalnie atrakcyjnych opcji alternatywnych, eliminowanie bodźców, które mogą rozpraszać, jak również wystrzeganie się prokrastynacji;
- 3) *zwiększanie atrakcyjności wykonywanych zadań*, co można osiągnąć np. poprzez zmianę rutynowego sposobu ich wykonywania czy odwołanie się do wyobraźni;
- 4) *kontrolowanie negatywnych emocji*, choćby poprzez przywoływanie obrazów sytuacji, w których wcześniej został osiągnięty sukces, zachęcanie samego siebie do dalszego działania, jak również stosowanie technik relaksacyjnych i medytacyjnych;
- 5) *kontrolowanie środowiska nauki*, np. poprzez znalezienie optymalnego miejsca pracy czy też zidentyfikowanie pory dnia, kiedy najlepiej przyswajane są nowe informacje.

Trening w odniesieniu do strategii motywacyjnych powinien się rozpocząć od podniesienia świadomości uczących się w tym zakresie i przebiegać według podobnych zasad jak w przypadku każdego innego treningu strategicznego (np. identyfikacja stosowanych strategii, wprowadzanie nowych strategii wraz z możliwościami ich wykorzystania, tworzenie sposobności transferu strategii do nowych sytuacji (zob. np. GU, 2019)).

3. Badania nad strategiami motywacyjnymi

Choć łatwo jest formułować zalecenia dla nauczycieli dotyczące motywowania uczących się w różnych sytuacjach, takie rekomendacje będą w pełni wiarygodne, jeśli ich skuteczność została empirycznie zweryfikowana. Tutaj jednak pojawia się problem, ponieważ takie badania nie są zbyt często prowadzone. Istnieją, co prawda, dość liczne projekty badawcze, które mają na celu identyfikację strategii motywacyjnych preferowanych zarówno przez nauczycieli (np. HENRY, KORP, SUNDQVIST, THORSEN, 2018), jak i uczących się (np. WONG, 2014), a także takie, które skupiają się na zależnościach pomiędzy zadeklarowanym przez nauczycieli użyciem strategii motywacyjnych a raportowanym przez uczniów poziomem motywacji (np. SUGITA McEOWN, TAKEUCHI, 2014). Niewiele jest jednak badań o charakterze interwencyjnym, które rzeczywiście podejmowałyby próbę weryfikacji wpływu treningu określonych strategii lub ich grup na poziom motywacji uczniów (np. ALRABAI,

2016), co wynika najpewniej z trudności w ich zaplanowaniu i przeprowadzeniu. Z uwagi na fakt, że szczegółowe omówienie takich projektów badawczych nie jest w tym miejscu uzasadnione, zaprezentowane zostaną jedynie najważniejsze wnioski na podstawie przeglądu, którego dokonał LAMB (2019).

Okazuje się, że nauczyciele w różnych kontekstach kulturowych preferują różne strategie (np. w odniesieniu do przydatności rozwijania autonomii), a ich deklaracje nierzadko odbiegają od tego, co rzeczywiście dzieje się w klasie językowej. Da się także dostrzec spore różnice między preferencjami nauczycieli i uczących się, co sprawia, że nawet dobrze zaplanowany i systematycznie prowadzony trening strategii motywacyjnych może się okazać mało skuteczny. Zaobserwowano na ogół pozytywną zależność między użyciem strategii a motywacją, a wyniki nielicznych badań interwencyjnych wskazują też na skuteczność długotrwałego treningu, zarówno jeżeli chodzi o poziom motywacji, jak i osiągnięcia uczących się. Nie można jednak zapominać, że takie uogólnienia oparte są na stosunkowo niewielkiej liczbie badań, przeprowadzonych w wybranych, nie do końca reprezentatywnych kontekstach, głównie w odniesieniu do nauki języka angielskiego. Trudno przypuszczać, że ta sytuacja szybko się zmieni, ponieważ określenie przydatności poszczególnych strategii wymaga realizacji drobiazgowo zaplanowanych badań o charakterze podłużnym, upewnienia się, że interwencja odbywa się w ten sam sposób w różnych grupach i że zminimalizowane jest ryzyko wpływu innych zmiennych, co jest bardzo trudne, jeśli projekt badawczy jest realizowany na przestrzeni kilku miesięcy (LAMB, 2019).

4. Strategie motywacyjne a nauczanie języka obcego na studiach wyższych

Podjęte wcześniej rozważania dotyczące strategii motywacyjnych miały bardzo ogólny charakter i choć czasem pojawiały się odniesienia do różnych etapów edukacyjnych czy konkretnych sytuacji, niewiele było mowy o ich implementacji w kształceniu językowym na poziomie akademickim. Poza tym, nawet na tym etapie edukacyjnym nauczanie języków obcych może się diametralnie różnić, bo przecież inaczej będzie ono wyglądało i zupełnie inne będą oczekiwania w przypadku studentów studiów filologicznych czy osób studiujących na innych kierunkach. Jeśli chodzi o tych pierwszych, to mają oni zostać specjalistami w zakresie języka docelowego, tak aby stać się kompetentnymi nauczycielami, tłumaczami czy też asystentami biznesowymi. Od tych drugich natomiast wymaga się opanowania niezbędnych środków językowych, które umożliwią im skuteczne funkcjonowanie w obszarach, w których się specjalizują.

Ponieważ rozpatrywanie takich niuansów wykracza poza ramy niniejszego artykułu, warto się w tym miejscu skupić na kilku dość ogólnych obserwacjach. Przede wszystkim, tak naprawdę niezależnie od kierunku studiów, najczęściej po prostu brak jest czasu na stosowanie szerokiego wachlarza strategii motywacyjnych, podobnie zresztą jak w przypadku bardziej ogólnego treningu strategicznego. Realizując bowiem określone zajęcia, najczęściej w niewielkim tygodniowym wymiarze, prowadzący musi się skupić na osiągnięciu konkretnych celów językowych przewidzianych dla danego kursu. Nie pomaga również na pewno podejście studentów, którzy często nie traktują lektoratów poważnie, a ci na kierunkach filologicznych bardziej koncentrują się na zaliczeniu wymagających egzaminów na koniec każdego roku niż na byciu motywowanym, choć dla większości wykazywanie jakiegoś rodzaju motywacji jest sprawą oczywistą.

Jeśli wykładowcy znajdą czas i chęci na stosowanie strategii motywacyjnych, to muszą także pamiętać o kilku ważnych kwestiach. Po pierwsze, na tym etapie edukacyjnym zdecydowanie mniejszą rolę będzie odgrywać inicjowanie motywacji do nauki języka niż jej podtrzymywanie, zachęcanie do pozytywnej samooceny, kreowanie pożądanego obrazu samego siebie jako użytkownika języka docelowego za kilka lat czy zachęcanie do stosowania strategii automotywacyjnych. Po drugie, choć niektóre strategie mogą się okazać mało przydatne dla studentów, tak jak ma to miejsce w przypadku wypracowania wspólnych norm czy relacji w grupie, jest też wiele takich, które mają uniwersalny charakter. Do tej grupy można zaliczyć: wzbudzanie zainteresowania, określanie konkretnych, realistycznych celów, dostosowywanie zadań do możliwości uczących się, rozwijanie autonomii, trening strategii czy promowanie pożądanых atrybucji. Szczególne znaczenie wydaje się przy tym mieć zachęcanie studentów do kreowania pozytywnego obrazu samych siebie, tak z uwagi na ich wiek, jak i na to, że stają się oni specjalistami w dziedzinie, którą zgłębiają. Trzeba na koniec podkreślić, że jeśli trening w tym zakresie ma być skuteczny, powinien być konsekwentny, systematyczny i brać pod uwagę specyfikę kierunku czy danej grupy.

Wnioski

Podsumowując poczynione rozważania, nie sposób nie oprzeć się wrażeniu, że, podobnie jak w innych obszarach badań nad uczeniem się i nauczaniem języka obcego, zalecenia teoretyków i badaczy w małym stopniu uwzględniają lokalne uwarunkowania i są w związku z tym trudne do zastosowania w praktyce. Można bowiem napisać wiele książek o tym, w jaki sposób należy motywować uczących się, w tym studentów, ale przydatność tego typu

rekomendacji zostanie bezlitośnie zweryfikowana, a może nawet zakwestionowana, w konkretnych sytuacjach, czy to z uwagi na specyfikę danej grupy, czy na ograniczenia instytucjonalne. Tak czy inaczej, trzeba mieć świadomość, że sposoby motywowania muszą być dostosowane do specyfiki określonego kontekstu, np. kierunku studiów, realizowanego kursu i celu konkretnych zajęć.

Kluczowe znaczenie ma również podejmowanie takich działań, które mogą zaowocować nie tylko zmotywaniem uczących się, ale bardziej skuteczną nauką na wielu płaszczyznach, tak jak ma to miejsce w przypadku rozwijania postaw i zachowań o charakterze autonomicznym czy treningu strategii – zarówno uczenia się, jak i strategii automotywacyjnych. Trudno oprzeć się wrażeniu, że wiele, a może nawet większość z zaprezentowanych strategii motywacyjnych odzwierciedla po prostu znane od wielu lat zasady skutecznego prowadzenia lekcji języka obcego. Przecież większość nauczycieli doskonale zdaje sobie sprawę z tego, jak ważne są budowanie pozytywnych relacji z uczącymi się, wyznaczanie realistycznych celów, odpowiedni dobór wykorzystywanych zadań i aktywności czy też określanie jasnych kryteriów oceny. Wydaje się więc, że jeśli praktycy, niezależnie od tego, czy nauczają języka obcego w szkole podstawowej, średniej, czy na uniwersytecie, mają na poważnie brać zalecenia dotyczące strategii motywacyjnych, należy im dostarczyć dowodów, że takie działania faktycznie mają sens i są skuteczne. W tym celu niezbędne jest prowadzenie dalszych badań empirycznych, których wyniki będą najbardziej wiarygodne, jeśli badania te będą przebiegały w ścisłej współpracy z nauczycielami czy wykładowcami.

Bibliografia

- AL-HOORIE A.H., 2016: *Unconscious motivation. Part I: Implicit attitudes toward L2 speakers*. "Studies in Second Language Learning and Teaching" 6/3, s. 423–454.
- ALRABAI F., 2016: *The effects of teachers' in-class motivational intervention on learners' EFL achievement*. "Applied Linguistics" 37/3, s. 307–333.
- CHANG L.Y.-H., 2010: *Group processes and EFL learners' motivation: A study of group dynamics in EFL classrooms*. "TESOL Quarterly" 44, s. 129–154.
- CHIC A., AOKI N., SMITH R. (red.), 2018: *Autonomy in language learning and teaching: New research agendas*. London: Palgrave Macmillan.
- CSIZÉR K., 2017: *Motivation in the L2 classroom*. W: S. LOEWEN, M. SATO (red.): *The Routledge handbook of instructed second language acquisition*. New York–London: Routledge, s. 418–432.
- CSIZÉR K., 2019: *The L2 motivational self system*. W: M. LAMB, K. CSIZÉR, A. HENRY, S. RYAN (red.): *The Palgrave handbook of motivation for language learning*. Cham: Palgrave Macmillan, s. 71–93.

- DECI E.L., RYAN R.M., 1985: *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- DÖRNYEI Z., 2001: *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DÖRNYEI Z., 2005: *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- DÖRNYEI Z., 2009: *The L2 motivational self system*. W: Z DÖRNYEI, E. USHIODA (red.): *Motivation, language identity, and the self*. Bristol: Multilingual Matters, s. 9–42.
- DÖRNYEI Z., 2014: *Future self-guides and vision*. W: K. CSIZÉR, M. MAGID (red.): *The impact of self-concept on language learning*. Bristol: Multilingual Matters, s. 7–18.
- DÖRNYEI Z., CSIZÉR K., 1998: *Ten commandments for motivating language learners: Results of an empirical study*. “Language Teaching Research” 43/1, s. 1–15.
- DÖRNYEI Z., HENRY A., MUIR C., 2016: *Motivational currents in language learning: Frameworks for focused interventions*. New York, NY: Routledge.
- DÖRNYEI Z., KORMOS J., 2000: *The role of individual and social variables in oral task performance*. “Language Teaching Research” 2/3, s. 203–229.
- DÖRNYEI Z., KUBANYIOVA M., 2014: *Motivating learners, motivating teachers: Building vision in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DÖRNYEI Z., MACÍNTYRE P., HENRY A. (red.), 2015: *Motivational dynamics in language learning*. Bristol: Multilingual Matters.
- DÖRNYEI Z., OTTÓ I., 1998: *Motivation in action: A process model of L2 motivation*. “Working Papers in Applied Linguistics” (Thames Valley University, London) 4, s. 43–69, <https://nottingham-repository.worktribe.com/output/1024190> [dostęp: 8.05.2020].
- DÖRNYEI Z., RYAN S., 2015: *The psychology of the language learner revisited*. New York, NY: Routledge.
- GARDNER R.C., 1985: *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold Publishers.
- GKONOU C., DAUBNEY M., DEWAELE J.-M. (red.), 2017: *New insights into language anxiety: Theory, research and educational implications*. Bristol: Multilingual Matters.
- GU P.Y., 2019: *Approaches to learning strategy instruction*. W: A.U. CHAMOT, V. HARRIS (red.): *Learning strategy instruction in the language classroom: Issues and implementation*. Bristol: Multilingual Matters, s. 22–37.
- HENRY A., KÖRP H., SUNDQVIST P., THORSEN C., 2018: *Motivational strategies and the re-framing of English: Activity design and challenges for teachers in contexts of extensive extramural encounters*. “TESOL Quarterly” 52/2, s. 247–273.
- HENRY P., 2019: *Directed motivational currents: Extending the theory of L2 vision*. W: M. LAMB, K. CSIZÉR, A. HENRY, S. RYAN (red.): *The Palgrave handbook of motivation for language learning*. Cham: Palgrave Macmillan, s. 139–161.
- HIVER P., 2015: *Once burned, twice shy: The dynamic development of system immunity in language teachers*. W: Z. DÖRNYEI, P.D. MACÍNTYRE, A. HENRY (red.): *Motivational dynamics in language learning*. Bristol: Multilingual Matters, s. 214–237.
- HIVER P., PAPI M., 2019: *Complexity theory and L2 motivation*. W: M. LAMB, K. CSIZÉR, A. HENRY, S. RYAN (red.): *The Palgrave handbook of motivation for language learning*. Cham: Palgrave Macmillan, s. 117–137.
- HORWITZ E.K., 1988: *The beliefs about language learning of beginning university foreign language students*. “Modern Language Journal” 72, s. 283–294.
- KIKUCHI K., 2015: *Demotivation in second language acquisition: Insights from Japan*. Bristol: Multilingual Matters.

- KIM T.-Y., KIM Y.-K., 2016: *The impact of resilience on L2 learners' motivated behavior and proficiency in L2 learning*. "Educational Studies" 43/1, s. 1–15.
- LAMB M., 2019: *Motivational teaching strategies*. W: M. LAMB, K. CSIZÉR, A. HENRY, S. RYAN (red.): *The Palgrave handbook of motivation for language learning*. Cham: Palgrave Macmillan, s. 287–305.
- LAMB M., CSIZÉR K., HENRY A., RYAN S. (red.), 2019: *The Palgrave handbook of motivation for language learning*. Cham: Palgrave Macmillan, s. 117–137.
- MACINTYRE P.D., ROSS J., CLÈMENT R., 2019: *Emotions are motivating*. W: M. LAMB, K. CSIZÉR, A. HENRY, S. RYAN (red.): *The Palgrave handbook of motivation for language learning*. Cham: Palgrave Macmillan, s. 183–202.
- MAHMOODZADEH M., KHAJAVY G.H., 2019: *Towards conceptualizing language learning curiosity in SLA: An empirical study*. "Journal of Psycholinguist Research" 48, s. 333–351.
- MERCER S., 2019: *Language learning engagement: Setting the scene*. W: X. GAO (red.): *Second handbook of English language teaching*. Cham: Springer, s. 643–660.
- MUIR C., 2020: *Directed motivational currents and language education: Exploring implications for pedagogy*. Bristol: Multilingual Matters.
- MYSTKOWSKA-WIERTELAK A., PAWLAK M., 2017: *Willingness to communicate in instructed second language acquisition: Combining a macro- and micro-perspective*. Bristol: Multilingual Matters.
- PAWLAK M., 2011: *Research into language learning strategies: Taking stock and looking ahead*. W: J. ARABSKI, A. WOJTASZEK (red.): *Individual learner differences in SLA*. Bristol–Buffalo–Toronto: Multilingual Matters, s. 17–37.
- PAWLAK M., 2012a: *Individual differences in language learning and teaching: Achievements, prospects and challenges*. W: M. PAWLAK (red.): *New perspectives on individual differences in language learning and teaching*. Heidelberg: Springer, s. xix–xlv.
- PAWLAK M., 2012b: *The dynamic nature of motivation in language learning: A classroom perspective*. "Studies in Second Language Learning and Teaching" 2/2, s. 249–278.
- PAWLAK M., 2013: *Comparing learners' and teachers' beliefs about form-focused instruction*. W: D. GABRYŚ-BARKER, E. PIECHURSKA-KUCIEL, J. ZYBERT (red.): *Investigations in teaching and learning languages: Studies in honor of Hanna Komorowska*. Heidelberg–New York: Springer, s. 109–131.
- PAWLAK M., 2017a: *Dynamiczny charakter motywacji w nauce języka obcego: Perspektywy badawcze*. W: A. STOLARCZYK-GEMBIAK, M. WOŹNICKA (red.): *Zbliżenia 3: Językoznawstwo – translatoologia*. Konin: Wydawnictwo PWSZ w Koninie, s. 115–128.
- PAWLAK M., 2017b: *Overview of learner individual differences and their mediating effects on the process and outcome of interaction*. W: L. GURZYNSKI-WEISS (red.): *Expanding individual difference Research in the interaction approach. Investigating learners, instructors, and other interlocutors*. Amsterdam–Philadelphia: John Benjamins, s. 19–40.
- PAWLAK M., 2020: *Individual differences and good language teachers*. W: C. GRIFFITHS, Z. TAJEDDIN (red.): *Lessons from good language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, s. 121–132.
- RYAN S., 2019: *Motivation and individual differences*. W: M. LAMB, K. CSIZÉR, A. HENRY, S. RYAN (red.): *The Palgrave handbook of motivation for language learning*. Cham: Palgrave Macmillan, s. 163–182.
- SCHUMANN J.H., 2001: *Appraisal psychology, neurobiology, and language*. "Annual Review of Applied Linguistics" 21, s. 23–42.
- SUGITA McEOWN M., TAKEUCHI O., 2014: *Motivational strategies in EFL classrooms: How do teachers impact students' motivation?* "Innovation in Language Learning and Teaching" 8/1, s. 20–38.

- USHIODA E., 2003: *Motivation as a socially mediated process*. W: D. LITTLE, J. RIDLEY, E. USHIODA (red.): *Learner autonomy in the foreign language classroom: Teacher, learner, curriculum, assessment*. Dublin: Authentik, s. 90–102.
- USHIODA E., DÖRNYEI Z., 2012: *Motivation*. W: S. GASS, A. MACKEY (red.): *The Routledge handbook of second language acquisition*. New York: Routledge, s. 396–409.
- WEINER B., 1992: *Human motivation: Metaphors, theories and research*. Newbury Park, CA: Sage.
- WILLIAMS M., BURDEN R., 1997: *Psychology for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- WONG R.M.H., 2014: *An investigation of strategies for student motivation in the Chinese EFL context*. "Innovation in Language Learning and Teaching" 8/2, s. 132–154.
- YAMASHITA T., 2018: *Grit and second language acquisition: Can passion and perseverance performance in Japanese Language Learning?* [Unpublished MA thesis, University of Massachusetts, Amherst].
- ZIMMERMAN B.J., 2000: *Attaining self-regulation: A social cognitive perspective*. W: M. BOEKAERTS, P.R. PINTRICH, M. ZEIDNER (red.): *Handbook of self-regulation*. San Diego: Academic Press, s. 13–39.

Źródła internetowe

- PAWLAK M., KRUK M., ZAWODNIAK J., 2020: *Investigating individual trajectories in experiencing boredom in the language classroom: The case of 11 Polish students of English*. "Language Teaching Research", <https://doi.org/10.1177/1362168820914004> [dostęp: 2.12.2020].

Motivational strategies in foreign language learning and teaching

Abstract: Although the effectiveness of foreign language instruction is a function of a number of factors (e.g., the techniques used, the involvement of the teacher, the materials employed), including a wide array of individual difference factors (age, styles and strategies, anxiety), one of the most important variables of this kind is motivation (DÖRNYEI, RYAN, 2015). This is because, even when learners are not equipped with high language aptitude, their beliefs are unfounded, and the strategies they fall back upon may not be the most effective, those factors may not play a decisive role when students are motivated to learn the target language. For this reason, it is so important to motivate language learners irrespective of the specific educational level. On the one hand, this should be done by the teacher, but, on the other, it is equally important that learners are able to self-regulate their learning and motivate themselves. The paper focuses on motivational strategies that are based on the model proposed by DÖRNYEI (2001) but also takes into account the latest theoretical perspectives on motivation. It also considers the applicability of these strategies to teaching foreign languages at the tertiary level.

Key words: motivation; motivational strategies; self-regulation; vision; language teaching at tertiary level

Elżbieta Suszańska-Brzezicka

Koncepcja stałych indywidualnych cech osobowości a sposoby efektywnego motywowania w procesie nauczania języka angielskiego ogólnego (EGP) i specjalistycznego (ESP)

Streszczenie: Celem artykułu jest omówienie głównych typów motywacji oraz zasad jej generowania. Jak wynika z obecnych badań, najbardziej istotnymi czynnikami motywacji zewnętrznej są: osoba nauczyciela, kierunkowość działania, wzmocnienia pozytywne i negatywne oraz elementy współpracy i współzawodnictwa w grupie ćwiczeniowej. Na intensywność motywacji oddziałują również stany emocjonalne oraz procesy aktywizacji studentów, z uwzględnieniem różnych typów inteligencji.

W epoce mediów zauważa się istotną rolę motywowania stopniowo wzrastającego. Podkreśla się obecnie istotność oceny osobowości studenta na podstawie typów temperamentu, nieśmiałości, stanu niepełnosprawności, jak również wybitnych uzdolnień. Osoba nauczyciela i jej wyjątkowa rola są współcześnie podkreślane przez autorów wielu dostępnych publikacji. Wypalenie zawodowe uczącego stanowi istotne ostrzeżenie o istnieniu poważnego czynnika demotywującego w procesie nauczania języka angielskiego ogólnego (EGP) i specjalistycznego (ESP). Zapobieganie temu zjawisku w dydaktyce opiera się na rozwijaniu osobistej refleksyjności uczącego oraz procesów samokształcenia i samooceny w celu stworzenia własnej autonomii studenta w sferze języka profesjonalnego.

Słowa kluczowe: kierunkowość działania, motywowanie stopniowo-wzrastające, czynnik demotywujący, samodzielne kształcenie, dokonywanie samooceny

1. Ogólne spojrzenie na zespół motywów i proces tworzenia motywacji

Motywacja, zgodnie z teorią MASŁOWA (1970), to zespół ogólnej, wewnętrznej gotowości osoby uczącej się do podjęcia wyznaczonego zadania. Nauczy-

ciel, jako najbardziej istotne ogniwo procesu nauczania, powinien starać się, wykorzystując swoje mocne strony oraz stosując metody aktywizujące wraz z organizowaniem własnych pomocy dydaktycznych, wspierając w ten sposób zasoby uczelni, dążyć do sukcesu uczelni i swoich studentów. Ich sukces będzie wyznacznikiem jego sukcesu osobistego. Zaleca się, aby starał się przygotować studentów do życia zawodowego, zdobywania wiedzy i zastosowania jej w różnych sytuacjach, także pozauczelnianych. Jako kierujący procesem nauczania powinien rozwijać w grupie ćwiczeniowej umiejętność współpracy, zdolność do kompromisów oraz umiejętność poszukiwania źródeł wiedzy. Odpowiedzialność za proces nauczania to jego główne zadanie w pracy zawodowej.

2. Motywowanie najmniej zaangażowanych studentów

Uczący często napotyka na różnego rodzaju utrudnienia w procesie dydaktycznym. Pierwszą zasadą, która powinna być stosowana w celu stworzenia warunków motywujących do nauki, jest wykreowanie atmosfery bezpieczeństwa. Pomoże ona skłonić studenta do czynnego udziału w zajęciach. Należy budować relacje grupowe, wspierające aktywność, a także eliminować sytuacje spowodowane dezorientacją, dyskomfortem psychicznym oraz wynikającym z tego zatrwożeniem. Dyskusja jako metoda prowadzenia zajęć, praca w małych grupach i zadania integracyjne to metody wspomagające wzajemne poznanie się i zaangażowanie w pracę. Swobodnemu wypowiedzianiu się służy wspieranie poczucia bezpieczeństwa i szacunku w grupie.

Należy bezwzględnie pamiętać o wyznaczeniu jasnego celu oraz podkreśleniu jego realizacji bezpośrednio po osiągnięciu go. Brak sukcesów powoduje zniechęcenie i odbiera chęć do pracy, może także blokować pomysłowość i elastyczność myślenia. Istotne jest podkreślenie takich indywidualnych wartości docenianych przez wszystkich uczestników grupy ćwiczeniowej, jak własna inicjatywa i autonomia. Uczestnicy tejże grupy powinni mieć możliwość współdecydowania, współodpowiedzialności oraz realizacji aktywnej postawy twórczej w procesie nauczania języka obcego, co stanowi poważny impuls motywacyjny. Film, wykład, prezentacja oraz praca z tekstem wzbogacają wiedzę studentów oraz ułatwiają kształtowanie własnych opinii i poglądów. Studenci są gotowi zrezygnować w znacznym stopniu z wartości gratyfikacyjnej, poświęcając wolny czas działaniom twórczym.

Dla wielu członków grup motywowanie do pracy związane jest z wiedzą, do czego potrzebny jest ich wysiłek i jaki powinien być ich wkład w dane zadanie oraz jaki jest finalny cel ich pracy. Burza mózgów, stymulacje, odgrywanie danej roli, praca w małych zespołach, zadania twórcze – to wszystko sprzyja

odwołaniu się do własnych doświadczeń, wyrażaniu emocji oraz podejmowaniu decyzji, pozwalając jednocześnie utrwałać materiał dydaktyczny, który studenci opanowali.

Ogromną siłą motywacyjną jest zainteresowanie tematem, możliwość nauczania się czegoś nowego, rozwijania się w danej dziedzinie języka zawodowego, poszerzenia wiedzy i otwarcia nowych horyzontów. Skupianie się na jednym rodzaju działania może być odbierane jako kroczenie ślępą uliczką bez perspektyw i urozmaicenia. Różnorodność metod prowadzenia zajęć jest bardzo istotnym czynnikiem motywacyjnym.

3. Stwarzanie stosownych typów motywacji na podstawie typu emocjonalności

Typ temperamentu oraz profil osobowości i predyspozycje decydują o tym, czy wskazane będą prace pisemne, czy rozmowa w bezpośrednim kontakcie z nauczycielem i grupą jako preferowany rodzaj zajęć dydaktycznych. Typ osobowości oraz temperament introwertyczny lub ekstrawertyczny, czyli ukierunkowanie na kontakt personalny lub na zadania pisemne, stawia nauczyciela w sytuacji wymagającej podjęcia decyzji o wyborze najbardziej stosownego typu zajęć. Należy pamiętać, że metody poszukujące, a więc rozwijające umiejętności badawcze studentów oraz umiejętności oceny samodzielnej i krytycznej, stanowią bardzo istotny czynnik motywacyjny. Równocześnie autorytatywne kierowanie procesem dydaktycznym oraz zdecydowana krytyka i pozostawienie studenta przez dłuższy czas bez informacji o jego postępach w nauce wskazują na istnienie poważnych czynników demotywacyjnych. Motywacja zewnętrzna wynikająca z presji zewnętrznej wyznaczonej przez kary i nagrody oraz motywacja wewnętrzna związana z głębokim przekonaniem studentów o istotności nauki języka obcego stanowią ogólny zespół argumentów, jakimi kieruje się student w procesie nauczania.

Zgodnie ze stanowiskiem WILSZ (2015) nauczyciel jest odpowiedzialny za pełne wsparcie udzielone studentowi zgodnie z koncepcją istnienia stałych indywidualnych cech osobowości. Powinien on umożliwić studentom samopoznanie oraz zrozumienie własnych dążeń, pomóc w samookreśleniu potrzeb znajomości języka obcego ogólnego i zawodowego, dostarczyć stosownych bodźców motywujących w celu osiągnięcia przez studentów rozwoju kompetencji językowych i umiejętności oraz dokonania wyboru sposobu nauki.

Nauczyciel jest również odpowiedzialny za dążenie do unikania konfliktów interpersonalnych oraz rozwiązywanie już zaistniałych. Powinien rozwijać umiejętność pracy w zespole, łącząc studentów posiadających podobne cechy osobowości, w każdym wypadku zrezygnować z przymuszania,

wywierania presji oraz wszelkich innych form postępowania niezgodnego z indywidualnymi cechami osobowości członków danej grupy ćwiczeniowej. Studenci zdolni to zwykle ci, którzy mają różnorodne osiągnięcia i odznaczają się zaawansowanym poziomem wiedzy. Są oni zaangażowani, zazwyczaj zadają dużo pytań, niektórzy mogą narzucać innym swój punkt widzenia. Być może z uprzednio wymienionych przyczyn bywają zaniedbywani w procesie nauczania. Należy wobec nich stosować metody różnicowania zaawansowania trudności materiału oraz wszelkie metody badawcze i poszukujące, jak np. zdobywanie i analiza danych, pisanie raportów czy esejów argumentacyjnych.

4. Wspieranie najbardziej wrażliwych studentów

Obiektem szczególnej uwagi nauczyciela są studenci niepełnosprawni, nieśmiali i introwertyczni. Nauczyciel powinien wysłuchać ich sugestii dotyczących organizacji procesu nauczania i wspomagać proces dostosowywania się osób niepełnosprawnych. Powinny one zajmować pierwsze miejsca w rzędach blisko katedry, aby mieć jak najbardziej ułatwiony kontakt z nauczycielem oraz wsparcie kolegów siedzących blisko.

Należy zwrócić uwagę na charakterystyczną rozbieżność dotyczącą osobowości studenta nieśmiałego i introwertyka. Student nieśmiały obawia się oceny społecznej, natomiast introwertyk nie czuje się dobrze w grupie; zespołowe uczenie mu nie służy, woli pracować samodzielnie. Jest dobrym słuchaczem, nie ryzykuje niepotrzebnie wygłaszania opinii. Jest skrupulatny, wspiera osobę nauczyciela.

Dzięki swojej możliwości widzenia człowieka w różnych jego wymiarach psychologia nie musi ograniczać się tylko do tego, co jest na powierzchni, dlatego jej wartościowanie ma charakter dogłębny. Psychologia postrzega motywację nauczyciela i jego studentów jako stan wewnętrznej gotowości do podjęcia wyzwań przedmiotu. Dynamika życiowa, zawodowa i nastrojów, a także motywacja zależne są od otoczenia środowiska pracy i nauki, które akceptujemy w stopniu większym lub mniejszym. Środowisko, w którym możemy realizować własne projekty, w którym praca jest właściwie ceniona oraz daje zadowolenie, odczuwa się jako przestrzeń otwartą, dającą możliwość osobistej realizacji. Natomiast środowisko pracy, w którym stale napotyka się przeszkody, a realizacja własnych projektów jest niemożliwa, stanowi przykład przestrzeni zamkniętej. Zgodnie z poglądami KĘPIŃSKIEGO (2016) przestrzeń zamknięta w pierwszej fazie budzi bunt, chęć jej zniszczenia, a następnie powoduje rezygnację. Człowiek „kurczy się”, niewyładowana trwoga prowadzi

do obniżenia nastroju oraz spadku motywacji. Złe doświadczenia zawodowe w opinii KĘPIŃSKIEGO (2016) obciążają. Pracownik obciążony przeszłością i myślący o przyszłości ma mniejszą swobodę wpływania na otaczającą go rzeczywistość. Osoba żyjąca teraźniejszością i nieobciążona negatywnymi doświadczeniami z przeszłości czuje się swobodniejsza w otaczającej ją przestrzeni, skupia się na tym, co obecnie ma znaczenie, a nie rozpamiętuje przeszłości i nie obawia się o przyszłość. Uwalnia się wtedy swoboda i dynamika osobowości.

5. Rola emocji w procesie nauczania

KĘPIŃSKI (2016) wyróżnia trzy grupy czynników wpływających na wzrost uczuć negatywnych, które utrudniają realizację tendencji twórczych i paraliżują. Pierwszą grupę stanowi ciasnota myślenia. Drugi człowiek przeszkadza w realizacji własnych planów, a istniejąca zazdrość w zespole oraz trudności ekonomiczne są czynnikami zniechęcającymi. Czynnikiem drugim jest brak więzi z innymi członkami zespołu – nauczyciel może czuć się w zespole samotny. Trzecim czynnikiem jest przyjmowanie postawy biorcy, a nie dawcy, czyli tzw. postawy egocentrycznej – trudno jest bowiem współpracować z osobami, których się nie lubi.

Postawa organizowania przestrzeni życiowej w zawodzie jest związana z metabolizmem energetycznym, natomiast potrzeba posiadania przestrzeni przeżywanego wiąże się z metabolizmem informacyjnym. Współcześnie nauczyciel nie może narzekać na brak pożywki dla swojego metabolizmu informacyjnego. W obecnych czasach rozwój wiedzy jest bardzo dynamiczny i interesujący. Mimo to nauczyciel może odczuwać nudę, „smutek naszych czasów”, wewnętrzną pustkę, może też cierpieć z powodu niedyspozycji psychicznej i braku motywacji wynikających z niemożności przyjęcia nadmiaru informacji. Reasumując, może nie wykazywać własnych możliwości wymiany informacyjnej ze swoim środowiskiem pracy z powodu negatywnego nastawienia. Nie istnieje idealny model kultury zawodowej. U człowieka, w przeciwieństwie do świata zwierząt, gdzie metabolizm informacyjny jest całkowicie zaspokajany, istnieje zawsze pewien niedosyt. Członkowie wspólnoty ludzkiej chcieliby zmieniać świat, narzucać mu własne struktury czynnościowe. Postawa konkretna, która występuje w świecie zwierząt, nie jest wystarczająca w świecie ludzi. W sferze oddziaływania człowieka dominuje postawa abstrakcyjna. Zapewnia ona nieograniczone możliwości tworzenia wciąż nowych struktur. Otoczenie zawodowe, które nie zezwala na realizację własnych planów i zamierzeń, staje się światem obcym, hamuje rozwój człowieka. Nauczyciel rozwija się w stałym

kontakcie ze studentami, dzięki czemu wprowadza pewne zmiany i sam się przez te zmiany doskonali. W fazie rezygnacji powodowanej trudnymi warunkami ekonomicznymi i skomplikowanymi stosunkami społecznymi rozwija się postawa konsumpcyjna, będąca przeciwieństwem nauczycielskiej postawy twórczej.

6. Istotność problemu tworzenia motywacji nauczycielskiej Problem wypalenia zawodowego

Ogólnodostępne wyniki badań dydaktycznych wskazują na pewne cechy osobowości nauczyciela, które pozytywnie wpływają na proces nauczania. Są to: profesjonalizm, komunikatywność, gotowość współpracy z zespołem uczących i studentami, obiektywizm i wyrozumiałość. Cechy negatywnie wpływające na proces kształcenia to: zarozumiałość, niekompetencja, brak komunikatywności, zbyt subiektywna ocena postępów w nauce studenta oraz rutyna w działaniu. Te negatywne cechy osobowości nauczyciela powstają i utrwalają się w związku z zagrażającym mu wypaleniem zawodowym, które jest odpowiedzią ze strony organizmu na długotrwałe przeciążenie obowiązkami, podejmowanie odpowiedzialnych i trudnych zadań oraz wyczerpującą emocjonalnie monotonną pracę. Nauczyciele są grupą zawodową szczególnie na nie narażoną ze względu na fakt, że podlegają presji oceny i kontroli ze strony zarówno szefostwa, jak i studentów.

Najbardziej podatne na wypalenie zawodowe są osoby zarówno wrażliwe, o delikatnej osobowości, jak i ambitne, które rozpoczynały pracę z dużymi oczekiwaniami zawodowymi, silną motywacją, przekonane, że wykonywany przez nie zawód będzie miał duże znaczenie dla innych. Życie jednak zweryfikowało – w ich ocenie – te oczekiwania. Poczucie niesprawiedliwie ocenianej pracy w zespole również wzmaga wrażenie wyczerpania zawodowego. Początkujący pracownik, posiadający niską notyfikację i gratyfikację, pracownik o bardziej zaawansowanym poziomie doświadczenia zawodowego, o niskiej gratyfikacji i wysokiej notyfikacji, oraz pracownik o wysokim poziomie doświadczenia zawodowego posiadający wysoką notyfikację oraz gratyfikację powinni w taki sposób współpracować ze sobą, aby nauczyciele o wysokim poziomie doświadczenia w zawodzie znaleźli czas i możliwości, by udzielić wsparcia mniej doświadczonym koleżankom i kolegom z zespołu (<http://edumentoring.eu/> [dostęp: 2.02.2020]).

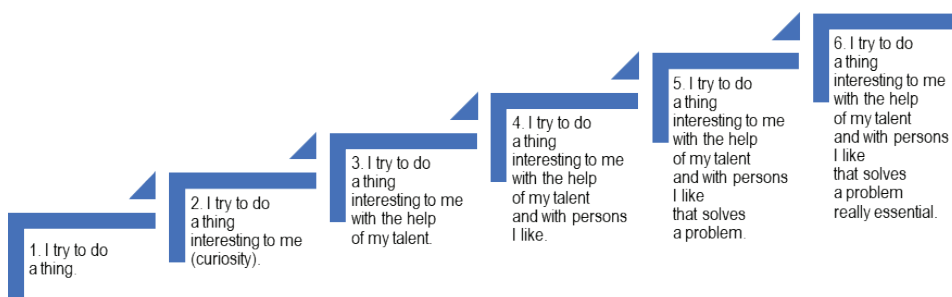
ROCZNIEWSKA i RETOWSKI (2014) oraz OSENKOWSKA (2016) podejmują temat wypalenia zawodowego w publikacjach specjalistycznych, radząc, aby w obliczu zmieniającego się świata i ciągłych nowych wyzwań skutecznie za-

pobiegać i ograniczać ryzyko wystąpienia zespołu wypalenia zawodowego, którego głównym objawem jest poczucie przepracowania, chroniczne zmęczenie, brak chęci do pracy, brak cierpliwości, utarta entuzjazmu oraz – w poważnych stanach – depresja. Zachęcają do stawiania sobie bardziej realistycznych celów, jak również szacowania dostępnych możliwości przy podejmowaniu nowych wyzwań zawodowych.

Rozwój zawodowy nauczyciela jest źródłem nowej szansy dla jego psychiki. Należy poszerzać zainteresowania oraz mobilizować studentów do samokształcenia i budowania własnej autonomii w posługiwaniu się językiem zawodowym, a w dobie cyfrowej rewolucji – wspierać się zasobami Internetu w celu ugruntowania wiedzy.

7. Rola wirtualnego środowiska nauki w procesie motywowania studentów

Charakterystyczne cechy procesu wzbudzania motywacji w okresie ery Internetu można skrótkowo określić na podstawie przeprowadzonych w Stanach Zjednoczonych badań jako motywowanie stopniowo wzrastające, zgodne z teorią SKINNERA (1976) dotyczącą warunkowania instrumentalnego, które podkreśla istotność takich czynników, jak: zainteresowanie, wykorzystanie talentów studentów, kontakt ze środowiskiem studenckim i integracja oraz użyteczność i istotność.



Rysunek 1. Schemat motywowania stopniowo rosnącego wynikającego z teorii wzmocnienia behawiorystycznego

Źródło: Opracowanie własne.

8. Szczególne znaczenie kursów specjalistycznych

Kursy języka specjalistycznego koncentrują swoją uwagę na języku zawodowym używanym w określonym kontekście. Wszystkie cztery sprawności językowe, tj.: słuchanie, czytanie, mówienie i pisanie, są traktowane z jednakową uwagą. Aczkolwiek jeżeli zachodzi taka potrzeba, dana sprawność powinna być częściej praktykowana. Motywację na kursach specjalistycznych stanowi połączenie kontekstu języka zawodowego i języka ogólnego. Nauczyciel jest odpowiedzialny za ustalanie krótko- i długoterminowych celów, ocenę postępów studentów oraz stworzenie pozytywnego środowiska nauki. Funkcję odciążenia roli nauczyciela mogą pełnić materiały do samodzielnej pracy studentów, budujące ich autonomię w zawodzie i kształtujące samodzielne myślenie oraz pomagające wyrazić wiedzę zawodową w języku obcym. Czynią one studenta odpowiedzialnym za poziom przyswajanej wiedzy. Dobór typów ćwiczeń odpowiednich do planowanych celów dydaktycznych realizowanych podczas zajęć uwzględniających kryterium motywacji i autonomii uczącego się przedstawia tabela 1.

Tabela 1

Przykłady doboru odpowiednich rodzajów ćwiczeń leksykalnych do realizowanego celu

Temat przewodni zajęć: Applications and properties of non-ferrous metals and their alloys Non-ferrous metals Aluminium	
Cel dydaktyczny	Dopasowany rodzaj ćwiczenia leksykalnego
Wprowadzenie do tematyki zajęć	<i>Reading. Read the text about aluminium. Summarize the main ideas of the passage focusing on the chemical and mechanical properties of aluminium.</i> The word aluminium, being connected with Old French, comes originally from alumen which in Latin means "bitter salt". As present experience indicates, aluminium is the most broadly used non-ferrous metal. It is almost always alloyed, which significantly improves its mechanical properties. For instance the most common aluminium foils and drink cans are alloys of 92% to 99% aluminium. The main alloying agents are copper, zinc, magnesium, manganese and silicon (e.g. duralumin) with the amount of other metals in a few percent by weight. It is a fact that aluminium is usually alloyed, being used as a pure metal only when corrosion resistance and workability is more important than strength or hardness. The strength of aluminium alloys is considerably increased with small additions of scandium, zirconium or hafnium.

	It should be noted that a thin layer of aluminium can be placed on a flat surface by physical vapour deposition or very rarely chemical vapour deposition to form optical coatings and mirrors. Pure aluminium is soft and weak. Commercial aluminium with small amounts of silicon and iron is hard and strong. Ductile and highly malleable, can be drawn into wire and rolled into foil. Though chemically active, it is corrosion-resistant since in air, though, oxide film forms on its surface. Aluminium is a very good conductor of heat and electricity. Metallic aluminium and its oxide and hydroxide are nontoxic. Aluminium is slowly attacked by a majority of dilute acids and rapidly dissolves in concentrated hydrochloric acid. Nitric acid, however, can be shipped in aluminium tank cars since it makes the metal passive. Aluminium is rapidly attacked by alkalis such as sodium and potassium hydroxide to yield hydrogen and the aluminate ion. Because of its great affinity for oxygen, finely divided aluminium when ignited, will burn in carbon monoxide or carbon chloride with the formation of aluminium oxide and carbide. Since aluminium is abundant and shows low toxicity levels, the compounds of aluminium are widely applicable.
Poszukiwanie informacji w tekście ćwiczenia/ nagrania	<i>Listening comprehension. Listen to the recording and complete the text with missing words. You will hear the recording twice.</i> Non-ferrous metals, also alloys, are those which do not contain iron, or at least a significant amount of it. They are vastly used due to their various properties, such as: very good conductivity (e.g. copper), 1) (e.g. aluminium), resistance to corrosion (e.g. zinc), 2) (e.g. gold), etc. Non-ferrous metals have numerous applications in iron and steel industries. 3), which is the best source of aluminium ore, is used as flux in blast furnaces). They may be more expensive than ferrous metals, but recycling non-ferrous scrap metal is very common and useful. In the process, metals do not lose their properties, not to mention it is cheaper to recycle scrap metal than to 4) new ores. Recycling is also vital for the protection of the natural environment. The history of metallurgy started with non-ferrous metals as they were the first to be used in metalworking. Gold, silver and copper existed in their 5) form. Those crystals were quite resistant to oxygen, unlike most other metals. The first metal used in the process of forging was copper: due to its softness, it could undergo 6) and be shaped into different objects. Moreover, it could be melted in a 7) Thanks to their plasticity, gold, silver and copper replaced some functions of stone and wood.

	Common engineering uses the alloys of aluminium, chromium, copper, 8), magnesium, nickel, titanium and zinc. Production engineering is concerned with making components for consumer and engineering products. There is a variety of ways to shape metals, including the following processes: sand casting, investment casting (also known as 'lost wax casting'), 9), extrusion, fabrication, forging, laser cladding, machining, rolling, sintering and 3D printing. Metals can be also heat-treated, for instance in 10), quenching and tempering processes. There are a number of factors and metal properties which have to be considered in metalworking processes. They include: cost, hardness, 11) Corrosion and fatigue, strength and 12), and how metals perform in extreme temperatures. (Plastic forming and cutting processes will be discussed in further chapters of this course book.)
Zapoznanie z nową tematyką	Molybdenum <i>Read the text below.</i> Molybdenum is a white platinum-like metal. It does not occur naturally as a free metal on Earth. It is found only in various oxidation states in minerals. Molybdenum is a vital addition agent in the process of manufacturing steels and highly sophisticated nonferrous super alloys. In its pure state, it is tough, ductile, represents moderate hardness, high thermal conductivity and high resistance to corrosion. As it has been mentioned above, when alloyed with other metals, molybdenum reinforces hardenability, toughness, increases tensile strength and creep resistance generally promoting uniform hardness. Small quantities of molybdenum considerably improve the abrasion resistance, anticorrosive properties and high-temperature strength and toughness of the matrix material. For the molybdenum atom has the same features as the one of tungsten but only half of its atomic weigh and density, it beneficially replaces tungsten in alloy steels guarantying the same metallurgical effect to be achieved with half as much metal. Additionally, two of its outer electron rings are incomplete which makes it possible for molybdenum to form chemical compounds where the material is di-, tri-, tetra-, penta- or hexa-valent, giving a possibility for a wide variety of molybdenum chemical products. It is also the crucial factor in its enormous catalytic properties. <i>Decide if the following statements referring the characteristic features of molybdenum as a metal are true or false. Work with your speaking partner and make sure that your choice is right (you need to do some research before).</i>

	1. Molybdenum powder is used as a fertilizer for some plants such as cauliflower. 2. Molybdenum anodes replace tungsten in some low voltage X-ray sources for specialized uses such as mammography. 3. Weak oxidation of molybdenum begins at the temperature of 300°C. 4. The average daily intake of molybdenum is about 0,12–0,24 mg. Pork, lamb and beef liver are good sources of it. 5. Other essential sources of molybdenum include green beans, eggs, sunflower seeds, wheat flour, lentils, cucumber and cereal grain. 6. Molybdenite is the basic ore from which molybdenum is now extracted. It was known before as molybdena. 7. Molybdena was confused with and often utilized, as though it were graphite. 8. Molybdenite can be used to blacken a surface or as a solid lubricant. 9. Even when molybdena was distinguishable from graphite, it was often confused with the common lead ore PbS which is now called galena. 10. Molybdenum can withstand high temperatures without considerably expanding or softening, making it useful in military armour and aviation.
Konsolidacja wiedzy	Silver and gold <i>Listening comprehension. Listen and repeat.</i> 1. ductile 2. malleable 3. thermal conductivity 4. catalytic properties 5. spattering 6. nitric acid 7. hydrochloric acid 8. insoluble 9. electroplating 10. aquaregia <i>Listening comprehension. Insert the missing words while listening to the recording.</i>

Together 1 and the 2, silver is one of the so-called precious metals. Its comparative scarcity, brilliant white colour 3, 4 and resistance to atmospheric 5, silver has long been used in the process of manufacturing of coins, ornaments and jewellery. Silver has the highest known 6 of all 7 and is used in fabricating printed 8 and as a 9 coating for electronic conductor. It is also alloyed with such elements as 10 or palladium for use in electrical contacts. Silver also works as a catalyst for its unique ability to convert ethylene to ethylene oxide which is a precursor of many organic compounds.

Listening comprehension. Insert the missing words while listening to the recording.

Gold is one of the densest of all metals. It is a good conductor of heat and electricity. It is also soft and the most malleable and ductile of the elements, 1 (28 grams) can be beaten out to 2 (about 17 square meters) in extremely thin sheets called 3 Gold does not 4 or corrode. Gold is widespread in low concentrations in all 5 it occurs mostly in the native state remaining chemically 6 except with 7, 8 and 9 Two types of deposits containing significant amounts of gold are known: 10 veins where it is associated with quartz and pyrite (fool's gold) and 11, both consolidated and unconsolidated that are derived from the 12 of gold-bearing rocks.

Zinc

Key words to remember. Listen and repeat each word after the beep:

1. alkali
2. deteriorate
3. sewer
4. microbial
5. layer
6. susceptible to
7. accelerate
8. pit
9. Intergranular
10. sulfuric

Listening comprehension. Write down the words you hear:

.....

	<i>Translate the sentences into Polish:</i> 1. Pierwiastki silnie reaktywne (takie jak magnez, aluminium, cyna, żelazo) są podatne na korozję. 2. Wytapianie to metoda pozyskiwania metalu z jego rudy 3. Wżer to efekt zachodzącego typu korozji, w którym formowane są głębokie uszkodzenia w strukturze materiału, zwykle trudno widoczne gołym okiem. 4. Gruba warstwa rdzy pokrywa warstwę zewnętrzną tej struktury, która nie była konserwowana od lat 5. Galwanizacja to pokrywanie materiału ochronną warstwą cynku. <i>Put the words in order to form correct sentences.</i> 1. galvanizing / iron / zinc / protective / as / a / in / is / used / of / coating / and / steel 2. with / and / alkalis / the / presence / corrosion / may / be / of / acids / accelerated / or / moisture / by 3. metal / pitting / deep / damage / structure / corrosion / causes / to / the 4. surfaces / to / corrosion / than / are / and / smooth / susceptible / rough / more / polished, / ones
Powtórzenie poznanej partii materiału	<i>Work in groups of two. Before you begin solving the crossword, make sure you can define the words in your part using your own words (do not use the actual word). Ask your partner to give you the missing words. Together, make sure that you revise the hidden words.</i> Krzyżówki w wersjach dla studenta A i B – zobacz rysunek 2.
Nauka przekładu	<i>Revise and translate.</i> Copper, silver and gold are in group 11 of the periodic table. They share certain attributes. They are characterized by high ductility and electrical and thermal conductivity. The low hardness and high ductility resistivity to corrosion. Copper does not react with water, but it slowly reacts with atmospheric oxygen to form a layer of brown black copper oxide which unlike the rust that forms on iron in moist air, protects the underlying metal from further corrosion (passivation). A green layer of verdigris (copper carbonate) can often be seen on old copper structures, such as roofing of many older buildings and the Statue of Liberty. Copper tarnishes when exposed to some sulphur compounds, with which it reacts to form various copper sulphides.

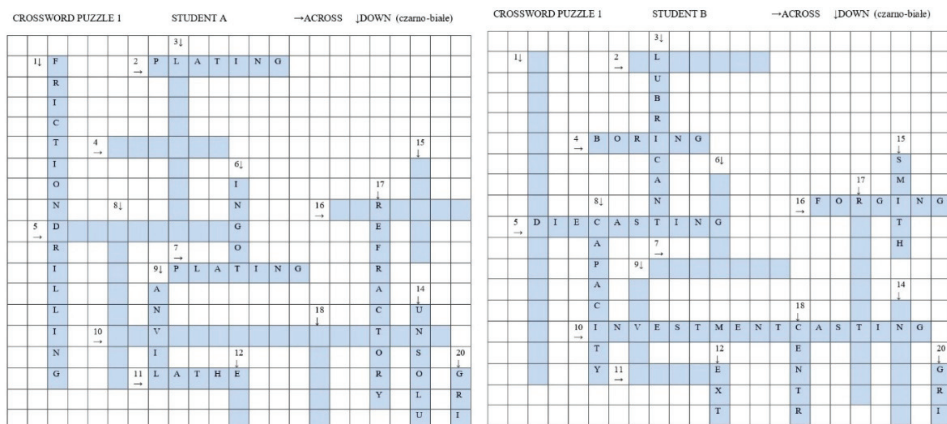
Sprawdzenie wiedzy
w formie testowej

Alloys

Insert the missing words.

An alloy is a m..... 1..... substance composed of two or more elements. It is either a c..... 2..... or a solution. The components of alloys are o..... 3..... metals themselves. Alloys are usually produced by m..... 4..... of the ingredients. The importance of alloys was discovered in ancient times. Brass (c..... 5..... and z.....) and bronze (c..... 6..... and t.....) were most valuable. Alloys have a broad range of special properties such as hardness, t..... 7....., corrosion resistance, magnetizability and ductility. N..... 8..... . Alloys, mainly copper-nickel, bronze and aluminium alloys, are much used in c..... 9..... . The term fusible alloys d..... 10..... . A group of alloys that have melting points below 232°C i.e. tin. They are used as s..... 11..... in safety sprinkles that immediately spray out w..... 12..... when the heat of a fire melts the alloy.

Źródło: Opracowanie własne z wykorzystaniem przykładów ćwiczeń pochodzących z: SUSZAŃSKA-BRZEZICKA, ŻÓŁTEK (2018).



Rysunek 2. Przykładowa krzyżówka w wersji dla pary studentów

Źródło: Opracowanie własne.

Reasumując, chciałabym podkreślić istotność postępowania nauczyciela języka obcego ogólnego i specjalistycznego zgodnego z koncepcją istnienia stałych indywidualnych cech osobowości w celu wzbudzenia i utrzymania wysokiego poziomu motywacji. Równocześnie warto zaznaczyć, że nauczyciel powinien chronić się przed wypaleniem zawodowym m.in. poprzez rozwój zawodowy oraz zalecanie dokonywania częstej samooceny przez studentów. Środowisko *online* tonuje ich ewentualne negatywne emocje, wspomaga utrwalenie wiedzy oraz sprzyja ich przygotowaniu do pracy zawodowej. Buduje

ono i wspiera autonomię studentów w nauce języka obcego w wymiarze ogólnym i specjalistycznym, niezależnie od osoby nauczyciela.

Bibliografia

- KĘPIŃSKI A., 2016: *Melancholia*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- MASLOW A.H., 1970: *Motivation and Personality*. New York: Harper and Row.
- Materiały Konferencyjne*, 2004: Rzeszów: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- OSENKOWSKA W., 2016: *Wypalenie zawodowe nauczycieli*. „Z Klasą. Magazyn dla Nauczycieli” 01(03).
- ROCZNIEWSKA M., RETOWSKI S., 2014: *Rola satysfakcji z pracy w relacji między dopasowaniem człowieka do organizacji w zakresie strategii realizacji celów a zdrowiem psychicznym*. „Medycyna Pracy” 65(5), s. 621–631.
- SKINNER B.F., 1976: *About Behaviorism*. New York: Vintage Books.
- SUSZAŃSKA-BRZEZICKA E., ŻÓLTEK L., 2018: *Non-Ferrous Metals. Processing and Recycling- Selected Issues. Technical English for students*. Kraków: Wydawnictwa AGH.
- WILSZ J., 2015: *Koncepcja stałych indywidualnych cech osobowości i ich znaczenie w różnych obszarach działalności człowieka*. „Psychological Journal. Czasopismo Psychologiczne” 21(2), s. 151–162.

Źródła internetowe

<http://edu-mentoring.eu/> [dostęp: 2.02.2020].

<http://www.diagnozyka.pl/> [dostęp: 2.02.2020].

The significance of the proper support of constant individual personality features while generating effective motivation in the process of teaching EGP and ESP

A b s t r a c t: The aim of the paper is to discuss the main types of motivation and the principles of generating it. As the present research indicates, the most significant factors of extrinsic motivation are as follows: the personality of the teacher, his/her directional guidance, the use of positive and negative reinforcement as well as the elements of cooperation and competition in class. The intensity of motivation is also increased by the emotional state of the learner and the processes of activating students to study the language in accordance with the learners' unique types of intelligence.

During the period of media domination, the teacher should take into consideration the importance of the gradually rising type of motivation. It is essential that the assessment of the learner's personality should take into account the type of temperament, shyness of speaking, existing disabilities as well as the existence of special talents. The importance of the role of the teacher and his/her personality is contemporarily underlined by the majority of psychological research. The teacher professional burnout and his/her constant fatigue constitute very serious warnings against the existence of an important demotivating factor in the process of teaching EGP and ESP. Prevention of this type of demotivation concentrates on the development of the teacher's personal reflexivity and the student's possibility of self-study and self-assessment aiming at building up his/her own autonomy in the field of ESP.

Key words: directional guidance, gradually rising type of motivation, teacher's professional burnout, self-study, self-assessment

Motywacja do nauki języków obcych w opisach autobiograficznych

Streszczenie: Przedmiotem artykułu jest problematyka motywacji z perspektywy uczących się języków obcych. Analiza obejmuje m.in. początkowe nastawienie do nauki języków obcych oraz motywacyjną rolę nauczyciela i jego stylu nauczania.

Słowa kluczowe: języki obce, autobiografie, motywacja, style nauczania

Wstęp. Definicja autobiografii językowej

Pod pojęciem autobiografii językowej rozumiem za WERBIŃSKĄ (2013: 92) „opis sposobu i samorozumienia procesu uczenia się języka obcego sporządzony przez uczącego się, który napotyka na komplikacje w realizacji tej intencji i który je przezwycięża lub nie”. Szczególną zaletą opisów autobiograficznych jest to, że indywidualne problemy nauki języków obcych opisuje się w sposób subiektywny, nieskrępowany, szczery i autentyczny, z reguły z dłuższej perspektywy czasu. Autonarracje uwidaczniają dynamiczność zmian w nastawieniu do nauki poszczególnych języków, opisują odczuwane emocje i podejmowane decyzje, zawierają krytyczną ocenę osiągniętego poziomu opanowania języka, wyjaśniają przyczyny niepowodzeń lub wskazują źródła osiągniętych sukcesów, a także ukazują skalę zróżnicowania uczących się.

Obrazowanie nauki języków obcych na podstawie autobiografii językowych nie może być wyczerpujące, ponieważ podnoszą one tylko te wątki, które w przekonaniu autorów w największym stopniu zaważały na ich sukcesie lub porażce. Takie selektywne podejście do tematu podkreśla jednak szczególną relewancję opisanych aspektów.

1. Opis projektu badawczego

1.1. Grupa badawcza

Pierwszą grupą, która wzięła udział w badaniu, byli uczestnicy mojego seminarium metodycznego, a dokładniej – ich autobiografie. Uznałem, że ich wypowiedzi nie są wystarczająco reprezentatywne, nie tylko ze względu na małą liczbę osób, lecz przede wszystkim – na charakter studiów językowych. Przygotowanie się do nich oraz pełna koncentracja na nauce języka wymaga nie tylko specyficznych predyspozycji i silniejszej motywacji wewnętrznej, ale także – jak mi się wydawało – bardziej optymalnego procesu nauczania w szkole. Z tego powodu zwróciłem się do osoby pracującej na innej uczelni, aby poprosiła studentów studiujących na kierunku niefilologicznym o napisanie swojej biografii językowej. Udział w tej inicjatywie był dobrowolny i anonimowy. Jedynym impulsem do napisania wypowiedzi był podany temat: „Moje doświadczenia w nauce języków obcych”. Większość oddanych autobiografii tak też była zatytułowana. Poza tym studenci nie otrzymali żadnych instrukcji dotyczących długości tekstu, jego formy lub też pytań ukierunkowujących narrację. Udzielona swoboda miała wykluczyć jakiekolwiek sterowanie autonarracją oraz zapewnić maksymalną suwerenność wypowiedzi. Nie potwierdziły się obawy, że bez odpowiedniego ukierunkowania będą one krótkie i banalne. Większość tekstów ma objętość do trzech stron maszynopisu lub rękopisu. Doświadczenia w nauce języków obcych zostały przedstawione chronologicznie i z podziałem na języki. Liczba złożonych autobiografii wynosi ponad czterdzieści, a ich długość oraz zakres poruszonych tematów potwierdziły, jak ważna jest autorefleksja na temat uczenia się języków obcych. Ponadto emocjonalność wypowiedzi świadczy o istotności problemu.

1.2. Metoda badawcza

Analiza autobiografii językowych ma charakter jakościowy. Istotą takich badań jest według JAGIELY (2014: 652) „przekonanie, że ludzki świat, rozumiany jako myśli, uczucia oraz zachowania człowieka, jest ściśle powiązany z kontekstem, w jakim procesy te mają miejsce. Stąd też chcąc zrozumieć obiekt badań, który zawsze jest indywidualny i niepowtarzalny, trzeba go dogłębnie poznać w jego złożoności i unikalności, co jest możliwe tylko poprzez prowadzenie badań niejako »od wewnątrz«, koncentrując się na jedynym w swoim rodzaju

doświadczeniu ludzi, które jest niepowtarzalne. [...] strategie jakościowe starają się poprzez rozumienie wnikać w badany porządek, dostrzegając jego skomplikowanie i wyjątkowość”. Szczególną ich zaletą jest to, że akceptują rolę i znaczenie jednostkowego doświadczenia ludzkiego. Jest ono niezmiennie ważne jako forma informacji zwrotnej dla edukatora, który – jak mam nadzieję – stale poszukuje optymalnych rozwiązań dla procesów akwizycji językowej. Jak wiadomo, przebiegają one w zmieniających się warunkach, choćby ze względu na wiek uczących się. W trakcie nauki szkolnej dynamicznie zmienia się dojrzałość kognitywna, uwidoczniają się różnice w uzdolnieniach językowych, poziomie inteligencji emocjonalnej, poziomie i rodzaju motywacji, przeżywanych emocjach, oddziaływaniu środowiska itp. Wszystkie te czynniki są niewidoczne lub trudno zauważalne dla osoby nauczającej, rzadko są też ujawniane, dlatego w niewystarczającym stopniu uwzględnia się je w procesie edukacji.

Analiza autobiografii językowych polega zatem na wydobywaniu tych aspektów, które zdaniem autorów miały decydujący wpływ na powstające problemy, próby ich rozwiązywania, indywidualną postawę wobec uczenia się języków obcych i jego efektów. Ze względu na wybraną tematykę szczegółowa analiza zebranych autobiografii została ograniczona do aspektów motywacji¹.

2. Prezentacja i analiza zebranych autobiografii

2.1. Początkowe nastawienie do nauki języka obcego

Przeprowadzone swego czasu badania ilościowe pod moim kierunkiem ujawniły, że około 72,5% ankietowanych uczniów w wieku gimnazjalnym naukę języka niemieckiego zaczynało z naturalnym zaciekawieniem, 22,5% nie było zainteresowanych nauką tego języka, a 5% uczniów było to obojętne (ILUK, 2013: 68). Niepokojący jest więc relatywnie wysoki odsetek uczniów – prawie 30% – którzy już na początku nauki danego języka, niezależnie od poziomu edukacyjnego, mają indyferentny lub nawet negatywny stosunek do niego. Z badań SurveyLang 2011 wynika, że 73% polskich gimnazjalistów lubi lekcje języka angielskiego, natomiast język niemiecki wskazano jako jeden z trzech najmniej lubianych przedmiotów (GAJEWSKA-DYSZKIEWICZ, 2012: 75). Taki stan rzeczy potwierdzają również autobiografie językowe, w których podaje się jego przyczyny:

¹ Inne aspekty poruszone w autobiografiach zostały omówione w: ILUK (2020).

Do nauki języka niemieckiego nastawiona byłam początkowo negatywnie, gdyż nie mieliśmy możliwości wyboru języka, ale także miałam w pamięci moje wcześniejsze doświadczenie z językiem angielskim. (K-7)²

Do angielskiego nigdy nie miałam pozytywnego nastawiania. Brzmiał dla mnie strasznie sztywno i wyniośle, angielski akcent, którego nas uczyli w szkole, mnie wręcz irytował. (Kf-10)

Od małego byłem zmuszany do nauki języka niemieckiego. Tak więc przez całą szkołę podstawową i gimnazjum uczyłem się j. niem., lecz prawdę mówiąc opierałem się „germanizacji”. (M-8)

Drugi język wprowadzono dopiero w szkole średniej (technikum). Był nim język rosyjski. Na początku nie mogłam się do niego przekonać. Uważałam, że nie jest mi on do niczego potrzebny. Głównie przerażała mnie pisownia tegoż języka, a więc cyrylica. Z czasem, gdy ją poznałam, język ten zaczął mi się podobać i wydawał mi się w miarę prosty. (K-5)

Obojętne lub nawet negatywne nastawienie do nauki konkretnego języka nie jest zjawiskiem incydentalnym. Ma ono konkretne przyczyny. Są to m.in.:

- brak możliwości wyboru języka zgodnie z indywidualnymi preferencjami lub zainteresowaniami;
- fakt, że początkowe, naturalne zainteresowanie nauką nowego języka jest z natury mało trwałe; maleje ono wraz z pojawieniem się czynników demotywujących, jak np. banalność treści nauczania, mało motywujące, wręcz monotonne formy nauczania, czy nierozumienie przekazywanych treści;
- przykre doświadczenia, w tym negatywne emocje przeżywane w kontakcie z danym nauczycielem lub językiem w pierwszym okresie jego nauki;
- przenoszenie negatywnego nastawiania do nauki danego języka na wyższe etapy edukacyjne;
- przekonanie o niskiej użyteczności danego języka lub jego niewielkim praktycznym znaczeniu w późniejszym życiu³;
- zbyt wysokie wymagania w stosunku do indywidualnych możliwości danego uczącego się.

Z powyższego wynika, że nauczyciel, rozpoczynając kurs językowy, powinien być świadomy skali tego zjawiska i jego głównych przyczyn oraz nie dopuszczać do powiększenia jego rozmiarów. Skoro pierwszy okres kontaktu z językiem obcym ma znaczący wpływ na rodzaj i poziom motywacji do jego dalszej nauki na wyższych poziomach edukacyjnych oraz do nauki drugiego

² Fragmenty wypowiedzi studentów zostały przytoczone w wersji oryginalnej. Objasnienia informacji podanych w nawiasach: K – studentka kierunku niefilologicznego; Kf – studentka filologii; M – mężczyzna; liczba – numer autobiografii w zbiorze autora artykułu.

³ Wysoką przydatność języka angielskiego do rozrywki dostrzega 80% gimnazjalistów, a języka niemieckiego – tylko 37% (GAJEWSKA-DYSZKIEWICZ, 2012: 75).

języka, to ważna jest jak najlepsza orientacja w tej kwestii. Poruszony tutaj problem nie dotyczy wyłącznie motywacji do nauki języka w dłuższej perspektywie czasu. Istnieje on też na początku każdej lekcji. Pierwszym zadaniem nauczyciela powinno być zatem rozeznanie, w jakim stopniu w konkretnym dniu uczniowie są lub mogą być zainteresowani danym tematem bądź działaniem edukacyjnym. W przypadku niewystarczającej motywacji, co raczej jest regułą w szkole lub na lektoracie, należałoby zacząć od działań motywacyjnych, ponieważ tylko odpowiedni poziom motywacji ułatwia skupienie energii poznawczej, tj. uwagi na przedmiocie nauczania lub wykonywaniu zadania językowego. Trudno powiedzieć, czy tzw. rozgrzewka językowa spełnia taką funkcję w wystarczającym stopniu. W polskiej literaturze przedmiotu właściwie nie toczy się żadna dyskusja dotycząca tego, jak na początku zajęć zainteresować uczniów danym tematem lub określoną aktywnością edukacyjną.

Dla uczniów nastawionych negatywnie do nauki języka obcego charakterystyczna jest postawa unikania wysiłku lub wręcz świadomego dążenia do celowego zaburzania toku lekcyjnego, co oddziałuje destrukcyjnie na realizację zajęć oraz skutecznie obniża morale pozostałych uczniów i w konsekwencji – efektywność nauczania w całej klasie. Taki fakt potwierdza zatrokana respondentka:

Już na pierwszych zajęciach można było wyczuć niechęć do nauki języka przez uczniów i samego wykładowcy. Bardzo często grupa zaczynała dyskusję z nauczycielką o jej zainteresowaniach i w ten sposób lekcje uciekały, a człowiek prawie wcale nie miał styczności z językiem. (Kf-25)

Na temat tego, jak duża jest rzeczywista skala opisywanego problemu, wiemy niewiele. Z raportu pn. „Efektywne wykorzystanie czasu na lekcji” przeprowadzonego w roku szkolnym 2014/2015 wynika, że z powodu celowego zakłócenia toku lekcji traci się średnio według uczniów dziesięć minut, a w opinii nauczycieli nawet piętnaście bezcennych minut. Główne powody tych zakłóceń to: nieprzygotowanie się do zajęć, znikome zainteresowanie tematem zajęć, przeszkadzanie, niewłaściwe zachowanie, rozmowy na lekcji, prowokacyjne zadawanie pytań niezwiązanych z tematem lekcji. Są one szczególnym balastem dla ambitniejszych nauczycieli. Naiwnością jest więc przekonanie wielu pedagogów, że wykorzystanie tzw. ciekawego tekstu zneutralizuje destrukcyjne działanie czynników demotywacyjnych. W związku z tym nasuwa się pytanie, czy w trakcie studiów przygotowujemy naszych studentów do podejmowania działań motywacyjnych i edukacyjnych w tak niesprzyjających warunkach.

2.2. Nieinstrumentalne motywy uczenia się języka obcego

Badania ilościowe potwierdzają absolutną przewagę motywacji instrumentalnej nad nieinstrumentalną, a wymieniane motywy, niezależnie od wieku respondentów, są powszechnie znane. Motywację integracyjną o wewnętrznym charakterze deklaruje niewielki odsetek uczniów. Z badań ilościowych wynika, że w liczbach absolutnych taką motywację deklaruje zaledwie od dwóch do trzech uczniów w klasie. Na tym tle interesujące są nieinstrumentalne, a więc integracyjne motywy podjęcia nauki języków obcych. W badanej grupie również tylko dwie wypowiedzi tematyzują to zagadnienie:

Szwedzki to język, w którym od samego początku się zakochałam. Motywacja do nauki była więc ogromna. Wpłynął na to nie tylko akcent i melodyjność tego języka, lecz także wspaniałe nauczycielki, potrafiące przekazać wiedzę w sposób bardzo interesujący i zachęcić do poznania kultury Szwedów. (Kf-12)

Fascynowała mnie muzyka hiszpańska. Studiując za granicą, miałam okazję zapisać się na kurs j. hiszpańskiego. Zajęcia prowadził rodowity Hiszpan. Miałam więc okazję przysłuchać się, jak brzmi autentyczna wymowa. (Kf-18)

W dwóch innych autobiografiach potwierdzono silną motywację wewnętrzną, która zaowocowała względnie trwałą postawą autonomiczną w uczeniu się języków obcych. Miało to miejsce wtedy, kiedy udało się połączyć silne zainteresowania pozajęzykowe z nauką języka lub ich realizacja była uzależniona od stopnia jego opanowania:

Bardzo ciekawy okres z angielskim miałam w gimnazjum. Wszedł wtedy na ekrany film „Władca Pierścieni. Drużyna Pierścienia” i stał się moim i mojej (wtedy) przyjaciółki ulubionym filmem. [...] Potrafiłyśmy oglądać go 3 razy w tygodniu! Byłyśmy zakochane w jednej z postaci. Większą część dialogów i całą narrację znałam na pamięć po angielsku. Oglądając, mówiłam „razem z filmem”. Zapamiętałam dużo słówek i dobrze przyswoiłam angielski akcent i wymowę. (Kf-10)

W nauce j. ang. pomogły mi gry komputerowe. To one pomogły mi nadgonić materiał, bo gram od drugiej klasy podstawówki w zagraniczne tytuły. (M-7)

2.3. Oczekiwanie wobec motywującej roli nauczyciela

Mając na uwadze przewagę motywacji instrumentalnej o silnie zewnętrznym charakterze, nie dziwi fakt, że oczekiwania systematycznych działań motywujących ze strony nauczyciela są w polskiej szkole silnie utrwalone. Taką potrzebę deklaruje aż 80% uczniów, natomiast dla reszty nauczyciel nie pełni żadnej funkcji motywacyjnej (ILUK, 2013: 71). Potwierdzają to następujące cytaty:

Najważniejszym aspektem jest nasze zaangażowanie w naukę języka. W latach szkolnych **za to zaangażowanie powinien odpowiadać nauczyciel**⁴. (M-6)

Byłam wzorową uczennicą, która pilnie przygotowywała się do zajęć, ale nie widziałam sensu dalszego uczenia się tego języka, gdyż nie byłam dostatecznie motywowana, by poszerzać jego horyzonty. (Kf-6)

W gimnazjum poznałam panią K., moją nauczycielkę języka. Była to młoda i pełna energii osoba, dzięki której uświadomiłam sobie, że warto uczyć się języków obcych. (K-11)

Lekcje angielskiego zawsze kojarzyły mi się z czymś przyjemnym. Główną tego zasługą była właśnie pani nauczyciel. (K-14)

Optymalne warunki przyswajania języka w szkole powstają – zdaniem jednej z respondentek – wtedy, kiedy nauczyciel potrafi zarówno motywować uczniów, jak i wyegzekwować systematyczną naukę:

Klasa była zmotywowana przede wszystkim dzięki wspaniałej nauczycielce. Zajęcia prowadzone były ciekawie, nauczycielka dużo od nas wymagała i sukcesywnie sprawdzała nasze wiadomości. (K-12)

Konieczność zdecydowanej stymulacji z zewnątrz w trakcie nauki języka obcego wynika nie tylko z niskiego poziomu motywacji, lecz przede wszystkim z frontalnych form nauczania, w których to nauczyciel inicjuje każde działanie w klasie⁵. Sygnalizowana potrzeba stymulacji zewnętrznej wyraźnie koliduje z ideą autonomii uczenia się. W opisanych warunkach oczekiwanie postawy autonomicznej uczniów jest skazane na niepowodzenie. Opisane w autobiografiach próby autonomicznej nauki nie zawsze kończyły się powodzeniem, a jej wymuszenie nie było aprobowane:

⁴ Wytluszczenie – J.I.

⁵ Według Raportu o stanie edukacji 2013 „Liczą się nauczyciele” 90% nauczycieli języka angielskiego stosuje prawie zawsze lub zazwyczaj frontalne formy pracy (2014: 208).

Moja praca na zajęciach przygotowujących do egzaminu maturalnego ograniczała się do samodzielnego realizowania podręcznika „Repetytorium maturalne. Direkt”, podczas gdy reszta grupy uczestniczyła w zajęciach prowadzonych przez nauczyciela. Przerzucenie na ucznia tak wielkiej odpowiedzialności, jaką jest samodzielna nauka języka do egzaminu maturalnego bez nadzoru nauczyciela, jest jedną z mniej rozsądnych decyzji, jaką może podjąć nauczyciel. (Kf-4)

Nie dziwi więc fakt, że końcowy sukces w opanowaniu języka respondenci przypisują nie sobie i swojemu zaangażowaniu, lecz przede wszystkim takim cechom charakterologicznym nauczycieli, jak: wymagający, surowy, ostry, którzy to nauczyciele nie motywują, lecz wymuszają systematyczną naukę. Studenci poproszeni o sprecyzowanie pojęcia „wymagający nauczyciel” wymienili następujące cechy: konsekwentny, nieodpuszczający, stawiający jasne i wyraźne wymagania, sprawiedliwy, zawsze zadający zadania domowe, często odpytujący ustnie, robiący regularne kartkówki, sprawdzający obecność, nierobiący „luźnych” lekcji, niepozwalający na używanie telefonu i niepozwalający jeść podczas lekcji.

Wymienione oczekiwania charakteryzują podejście do nauki bazujące na silnej motywacji instrumentalnej. Z metodycznego punktu widzenia cechują ją:

- poczucie przymusu i stałej kontroli;
- emocje związane z „ja” (np. poczucie skuteczności, kontroli);
- aktywność regulowana przez kary i nagrody;
- negatywne sprzężenie zwrotne (lęk i (niezdrowa) rywalizacja);
- redukcja dążenia do osiągnięcia celu (TOKARZ, 2005: 54).

Takie oczekiwania i skutki motywacji instrumentalnej potwierdzają następujące wypowiedzi respondentów:

W tamtym okresie, tj. szkole podstawowej, myślałam, że skoro nauczyciel nie wymaga, to po co ja mam wymagać od siebie. (K-22)

Niektórzy nauczyciele nie wymagali za wiele, więc nie widziałam potrzeby się wychylać i uczyć się niepotrzebnie, skoro i tak nic mi to nie da. (K-22)

W gimnazjum pojawił się j. ang. jako obowiązkowy, lecz nie był wliczany do średniej z ocen na koniec roku. Tak więc nikt się nawet nie starał cokolwiek się nauczyć. (K-12)

Brak konsekwencji odnośnie nieodrabiania zadań domowych jest nie najlepszym rozwiązaniem. (M-5)

Z szerszego kontekstu cytowanych wypowiedzi wynika, że wysoki poziom nauczania języka obcego osiągają nauczyciele, którzy umieją mobilizować uczniów do systematycznej pracy oraz konsekwentnie egzekwują wykonywanie zadań. Jak się okazuje, jest to aprobowany lub wręcz oczekiwany element

nauczania ze względu na jego skuteczność, mimo że ma charakter przymusu zewnętrznego. W swoich wypowiedziach respondenci jednomyślnie potwierdzają, że obniżenie wymagań lub brak konsekwencji w egzekwowaniu wykonania zadań z reguły skutkują znacznym spadkiem systematyczności i zaangażowania w naukę, a w dłuższej perspektywie czasu – trwałym obniżeniem motywacji.

Wskazanie zewnętrznego czynnika, tj. wymagającego, surowego, ostrego nauczyciela, jako zasadniczą siłę sprawczą osiągniętego poziomu opanowania języka wynika – moim zdaniem – z:

- niskiego poziomu motywacji wewnętrznej utrzymującego się niemalże przez wszystkie poziomy edukacyjne;
- niewielkiej istotności czynnika motywacyjnego, jakim jest zainteresowanie społecznością i kulturą krajów nauczanego języka;
- zbyt niskiego poziomu pobudzenia poznawczego i emocjonalnego, aby w znaczący sposób stymulowało motywację;
- krótkotrwałych w przypadku motywacji zewnętrznej efektów celowego oddziaływania motywacyjnego, np. poprzez bieżące treści nauczania i formy zajęć, media, wymianę młodzieży;
- braku wiary w skuteczność swojej motywującej roli lub niedoceniań jej przez wielu nauczycieli; np. w Niemczech aż 48% nauczycieli deklaruje, że czują się bezsilni wobec braku motywacji swoich uczniów do nauki, przeciwnego zdania jest tylko 8% nauczycieli niemieckich (ILUK, 2013: 71);
- powszechnie praktykowanego w polskich szkołach odpuszczania tym uczniom, którzy wybrali inny język jako przedmiot maturalny;
- sankcjonowania promocji uczniów do następnej klasy przy ocenie dopuszczającej z dwóch przedmiotów; często jest to ocena z języka obcego.

Brak umiejętności motywowania może wynikać również z faktu, że nauczycieli języków obcych generalnie cechuje silna motywacja wewnętrzna, często o charakterze wręcz integracyjnym, i dlatego wielu z nich może mieć kłopot ze zrozumieniem lub antycypacją potrzeb motywacyjnych uczniów przejawiających inny rodzaj nastawienia do nauki.

2.4. Wpływ emocji przeżywanych w trakcie nauki języka obcego na poziom motywacji

Z badań neurobiologicznych wynika, że pozytywne emocje sprzyjają wydzielaniu tzw. neuroprzekaźników, które pobudzają komórki nerwowe do zwiększonej produkcji białek potrzebnych do stabilizacji i tworzenia nowych połączeń nerwowych odpowiedzialnych za zapamiętywanie przetwarzanych

informacji. Wydzielana w takich stanach dopamina pobudza wydzielanie noradrenaliny, która z kolei steruje uwagą. Dzięki pozytywnym emocjom i wyzwalanym przez nie neuroprzekaźnikom wzrasta motywacja, a z nią – poziom koncentracji, co z kolei sprzyja przyswajaniu większej ilości informacji i trwalszemu ich zapamiętywaniu (SPITZER, 2012: 145 i nast.). Obserwacje neurobiologów potwierdzają doświadczenia respondentów⁶.

Zajęcia były dla mnie bardzo interesujące i motywowały mnie do dalszej nauki. (Kf-19)

Egzamin maturalny z j. niem. na poziomie rozszerzonym okazał się dla mnie sukcesem. Dzięki temu rosło zamięłowanie do tego języka. (Kf-18)

Mając radość z uczenia się, uczyłam się coraz więcej. Nauka niemieckiego stała się przyjemnością i hobby. Wygrywałam szkolne konkursy języka niemieckiego. Po roku byłam lepsza niż osoby, które uczyły się tego języka 6 lat. Było to dla mnie powodem do dumy. (Kf-7)

Hiszpańskiego uczyłam się dla przyjemności, a nie z obowiązku, co dodatkowo wiązało się z wieloma pozytywnymi emocjami. (Kf-18)

Z czasem zaczęłam lubić te zajęcia w szkole językowej i podchodzić do j. ang. z zaangażowaniem. (K-24)

Kończąc gimnazjum czułam, że latam. Wszystkie sukcesy mnie niosły. Czułam się pewnie w języku i czułam, że umiem. Liceum podcięło mi skrzydła. (Kf-24)

Każdy, nawet najmniejszy sukces osiągnięty podczas nauki j. niem. w szkole podstawowej dawał mi sporo satysfakcji i chęci do dalszego działania. (Kf-18)

Drugim ważnym czynnikiem emotywnym, na który zwracają uwagę respondenci, jest nuda. Powodują ją nie tylko mało interesujące treści nauczania, lecz przede wszystkim monotonne, a więc mało inspirujące formy zajęć edukacyjnych (ILUK, 2013: 69):

W 4 klasie szkoły podstawowej zajęcia z angielskiego nie były interesujące. Uczyliśmy się na nich tylko słówka z obrazków. Z tego też względu bardzo często opuszczałam lekcje. (K-12)

⁶ Być może częste doświadczanie pozytywnych emocji w nauce języków obcych jest tym czynnikiem, który wpływa na wybór studiów językowych. Do takiego wniosku prowadzi fakt, że wszystkie zacytowane wypowiedzi pochodzą z autobiografii studentów filologii.

Lekcje języka angielskiego przestały kojarzyć się z miłą atmosferą. Były nudne, kompletnie nieinteresujące. Może dlatego przestałam przykładać się do nauki tego języka. (K-14)

Nuda powstaje z braku bodźców subiektywnie znaczących dla ucznia. W szkole podstawowej odczuwa ją 31% uczniów, w gimnazjum – 51%, a w szkołach ponadgimnazjalnych – ponad 60%. Co gorsza, odsetek nudzących się uczniów na lekcji ma tendencję rosnącą⁷. Nuda, a także inne negatywne emocje osłabiają prawidłową apercpcję tekstu o 31% w stosunku do tekstów, które nie wywołują takich odczuć. Negatywne emocje absorbują bowiem w dużym stopniu energię poznawczą i równocześnie pochłaniają znaczne zasoby pamięci operacyjnej. Czynniki te w dużym stopniu ograniczają sprawność kognitywną uczącego się, czego niepożądanym skutkiem jest znaczny spadek sprawności intelektualnych i utrata zdolności rozumienia i zapamiętywania (ILUK, 2013: 73).

Trzecim istotnym czynnikiem emotywnym jest uczucie bezradności w przypadku narastających trudności w nauce języka. Prowadzi ono do powstawania barier i blokad emocjonalnych:

W gimnazjum nauka j. ang. robiła się coraz trudniejsza, gdyż pani wymagała od nas jedynie gramatyki, forma komunikatywna języka zanikła. Powoli zaczęła powstawać bariera językowa, której do dzisiejszego dnia nie mogę pokonać. (K-3)

Jak widać, nauczanie pod egzaminy, nacisk na eliminację błędów (tj. utrzymująca się w nauczaniu tzw. kultura błędów) i związany z nim dryl gramatyczny uszczuplają czas na rozwój innych zakresów kompetencyjnych decydujących o powodzeniu komunikacji w języku obcym. Takie podejście eliminuje radość z nauki, natomiast skutecznie wzmacnia bariery językowe i lęk przed mówieniem, co jednoznacznie potwierdza wyżej zacytowana respondentka.

2.5. Style nauczania języka obcego

Analizowane autobiografie ujawniają trzy typowe style nauczania języków obcych, które nie pozostają bez wpływu na poziom motywacji i uczenia się. Pierwszy przedstawiają następujące cytaty:

⁷ Por. Raport roczny społecznego programu „Szkoła bez przemocy”. Diagnoza szkolna 2009, s. 81–82.

Wszystko było przekazywane chaotycznie. Tempo nauczania było zbyt szybkie. Nauczyciel oparł się na wiedzy tych uczniów, którzy mieli kontakt z tym językiem i podporządkował im szybkość przekazywania materiału. (K-8)

Nauczyciel pędził z realizowanym materiałem. [...] Nauczyciel nie zważał na fakt, że wiele osób odstaje znacznie od tych, dla których przyswojenie tak dużej i skomplikowanej ilości materiału nie sprawiało problemu. (K-9)

Do tego doszły problemy z gramatyki, ponieważ nie wszystkie rzeczy rozumiałam. Pani realizowała swój narzucony materiał, nie interesując się tym, czy wszystko jest klarowne. I tak koło się zamykało. Im większe miałam problemy ze zrozumieniem czegoś, tym bardziej traciłam chęci do prób zrozumienia następnych rzeczy. (K-14)

Jak wynika z przytoczonych wypowiedzi, pośpieszna realizacja programu odbywa się kosztem rozumienia treści nauczania, wywołując przy tym niepożądane emocje. Niewątpliwie w dużym stopniu wpływa to negatywnie na efekty nauczania i w rezultacie na podejście do nauki języka w przyszłości. Pośpiech wymusza styl nauczania, który nie tylko nie służy rozwijaniu tych umiejętności, na których szczególnie zależy uczniom nastawionym na rozwój umiejętności komunikacyjnych w języku obcym, lecz także jest mało skuteczny, a przede wszystkim – działa demotywująco.

W warunkach pośpiesznej realizacji programu trudno sterować procesami uczenia się czy tworzyć optymalne warunki do inicjacji i wspierania kognitywnych i emocjonalnych procesów, zwłaszcza u tych uczniów, którzy z natury rzeczy pracują wolniej, mają mniejszą pojemność pamięci roboczej, niższy poziom uzdolnień językowych, nie mówiąc o innych indywidualnych czynnikach negatywnie oddziałujących na proces uczenia się. Nie dziwi więc fakt, że w takich sytuacjach uczeń ma większą tendencję do atrybucji zewnętrznej, której wyrazem jest obarczanie nauczyciela winą za niepowodzenia w nauce. W skrajnych przypadkach może to skutkować zaprzestaniem nauki i odrzucaniem szkoły jako miejsca, w którym doświadcza się rozczarowania, a własny prestiż jest zagrożony.

Drugi styl nauczania charakteryzują następujące wypowiedzi:

Nudne i suche przerabianie podręcznika oraz mało charyzmatyczni nauczyciele sprawili, że nauka nie była przyjemnością. Na studiach nauka języka to porażka, znowu sucha realizacja podręcznika, nauczyciel rodem z ubiegłego wieku, brak charyzmy. (M-3)

Lekcje języka angielskiego przestały kojarzyć się z miłą atmosferą. Były nudne, kompletnie nieinteresujące. Może dlatego przestałam przykładać się do nauki tego języka. (K-14)

W liceum mieliśmy j. niem. na niższym poziomie niż w gimnazjum, ponieważ połowa klasy знаła tylko podstawy. Dlatego lekcje te mnie nudziły. Ile można było się uczyć odmiany czasownika w czasie teraźniejszym. (Kf-19)

Wypowiedzi respondentów potwierdzają, że skazani na nudę uczniowie szybko i trwale zniechęcają się do nauki języka. Wskazują też na przyczyny takiego stanu rzeczy. Jedną z nich jest niedostosowanie poziomu nauczania do poziomu opanowania danego języka w grupie niehomogenicznej. Druga polega na tym, że nauki języków nie udaje się powiązać z rzeczywistymi potrzebami, zainteresowaniami i motywami uczniów, tak by wykorzystać je do ukształtowania silnej i stabilnej motywacji. Wiadomo nie od dziś, że tylko możliwość realnego zaspokajania potrzeb wyzwala niezbędną aktywność, tj. energię potrzebną do osiągnięcia celu. Takiej sytuacji w opisanych przypadkach – niestety – nie było.

Styl trzeci dokumentują następujące opisy:

Nauczyciel pomimo naszego młodego wieku (nauka w przedszkolu) potrafił nas zachęcić do nauki. Miał bardzo dobre podejście do dzieci. (M-7)

W gimnazjum poznałam panią K., moją nauczycielkę języka. Była to młoda i pełna energii osoba, dzięki której uświadomiłam sobie, że warto uczyć się języków obcych. (K-11)

Żywiołowa, nastawiona entuzjastycznie, bardzo miła pani sprawiała wrażenie stworzonej do pracy z dziećmi. Jej odpowiednie podejście zachęcało wszystkich do nauki, tak że prawie nikt nie miał kłopotów z nowym językiem. (K-14)

Wielu respondentów podkreśla, że nauka języka może być nie tylko efektywna, lecz może także stanowić źródło radości, dumy i satysfakcji. Na pierwszy plan tych opisów wybija się nie tyle styl nauczania, ile przede wszystkim osobowość nauczyciela. Charakteryzują ją czynniki kognitywne, motywacyjne, wolicjonalne i społeczne. O sukcesie nie decydują lata pracy w edukacji czy też wysiłek włożony w przygotowanie lekcji, lecz głównie entuzjazm, zapał, zamiłowanie, radość, umiejętność utrzymania dobrego kontaktu z uczniami. Te cechy aktywizują w najwyższym stopniu procesy edukacyjne i oddziałują na ich przebieg. Dzięki temu uczeń osiąga lepsze wyniki, przez co wzmacnia swój prestiż, samoocenę, poczucie skuteczności własnego działania i motywację do dalszych wysiłków, pod warunkiem że rezultaty jego pracy zostaną zauważone i publicznie docenione. Jest to szczególnie istotne w warunkach dominującej motywacji zewnętrznej, ponieważ przy takim nastawieniu do nauki wzmocnienia o charakterze behawioralnym są oczekiwane i odgrywają znaczącą rolę motywacyjną niezależnie od wieku. Aby rozwinęła się trwała motywacja do

nauki, musi się zatem pojawić adekwatne wzmocnienie. Właściwie udzielona pochwała odbierana jest jako najskuteczniejszy sposób wzmocnienia pozytywnego, które pomaga w tworzeniu dobrego klimatu lekcyjnego:

Bardzo skuteczną, o ile nawet nie najskuteczniejszą metodą motywacji była publiczna pochwała za pilną naukę oraz dobre wyniki. Uważam, że nie ma skuteczniejszej metody zachęcania jednostki do dalszego działania, jak docenianie jego starań (nawet tych mniej udanych). Na podstawie własnych doświadczeń wiem, jak bardzo demotywujące jest niedocenianie czyichś wysiłków. (Kf-4)

W tym kontekście chciałbym przytoczyć samokrytyczne słowa nauczyciela matematyki, dotyczące braku wzmocnień i jego konsekwencji w procesie edukacyjnym: „Nauczyciele nie chwalą, nie mają czasu, cierpliwości. Dzieci przestają wierzyć w siebie, szkoła zabija w nich poczucie wartości i chęć nauki” (TOMCZUK, 2019: 38).

Wnioski

Analiza autobiografii językowych ujawniła skutki, jakie wywołują inicjowane przez nauczycieli działania edukacyjne, oraz pokazała, gdzie tkwią najistotniejsze zagrożenia dla efektywnego nauczania. Wypowiedzi respondentów potwierdziły, że duże rezerwy edukacyjne znajdują się w motywacji, ponieważ jest to jedyny czynnik, który jest sterowalny, również z zewnątrz, i na który każdy nauczyciel może mieć znaczący wpływ. Jednakże w polskim systemie edukacyjnym istnieje wiele czynników demotywujących, np. formy oceniania, duża rotacja nauczycieli nawet w ciągu tego samego roku szkolnego, nudne treści w podręcznikach i zawarte w nich monotonne ćwiczenia czy brak ciągłości nauki języka, na które nauczyciel nie ma większego wpływu – co najwyżej może on neutralizować ich oddziaływanie z mniejszym lub większym skutkiem.

Bibliografia

- GAJEWSKA-DYSZKIEWICZ A., 2012: *Opinie polskich gimnazjalistów dotyczące nauki języków obcych*. „Języki Obce w Szkole” 4, s. 73–78.
- ILUK J., 2013: *Jak (de)motywujemy uczniów na lekcjach języka obcego?* „Języki Obce w Szkole” 4, s. 67–74.

- ILUK J., 2020: *Obraz nauczania języków obcych na podstawie autobiografii językowych*. „Języki Obce w Szkole” 1, s. 81–89.
- JAGIELA J., 2014: „*Badania jakościowe w pedagogice. Wywiad narracyjny i obiektywna hermeneutyka*”, Danuta Urbaniak-Zajęc, Ewa Kos, Warszawa 2013: [recenzja]. „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie” XXIII, s. 651–659.
- TOMCZUK J., 2019: *Polskie korki*. „Newsweek” 14, s. 36–38.
- TOKARZ A., 2005: *Motywacja jako warunek aktywności twórczej*. W: A. TOKARZ (red.): *W poszukiwaniu zastosowań psychologii twórczości*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, s. 51–72.
- WERBIŃSKA D., 2013: *Moja podróż z językiem obcym – narracyjne badanie autobiograficzne*. „Neofilolog” 34, s. 91–109.

Źródła internetowe

- Europejskie badania kompetencji językowych ESLC. Raport krajowy 2011. Warszawa 2013, file:///D:/Users/user/Documents/Metodyka/Hausaufgaben/raport-eslc.pdf [dostęp: 24.01.2020].
- Liczą się nauczyciele*. Raport o stanie edukacji 2013. Warszawa 2014, file:///D:/Users/user/Downloads/ibe-raport-o-stanie-edukacji-2013%20(3).pdf [dostęp: 24.01.2020].
- Raport roczny programu społecznego „Szkoła bez przemocy”. Diagnoza szkolna 2009, <http://www.szkolabezprzemocy.pl/1101,diagnoza-szkolna-2009> [dostęp: 24.01.2020].

Motivation to learn foreign languages in autobiographical descriptions

Abstract: The article focuses on the issue of motivation as seen from the perspective of foreign language learners. The data collection tool included a set of autobiographies of foreign language learners. The analysis looked, among others, at the initial attitude to language learning, the motivational role of the teacher and his/her teaching style.

Keywords: foreign languages, autobiographies, motivation, teaching styles

Jolanta Łącka-Badura

Bliskość interpersonalna a motywacja: refleksja nad rolą relacji student – wykładowca w kształceniu językowym na poziomie uniwersyteckim

Streszczenie: Przedmiotem artykułu jest refleksja nad potrzebą rozwijania i umacniania zachowań komunikacyjnych wykładowcy mających na celu budowanie tzw. bliskości interpersonalnej w relacji ze studentami (ang. *immediacy behaviors*). Zarówno świadome, jak i nieświadome, obejmujące aspekty językowe, parajęzykowe i pozajęzykowe, zachowania te wywierają pozytywny wpływ na jakość i skuteczność komunikacji w różnych dziedzinach życia społecznego, m.in. w edukacji. Efektywność procesu glottodydaktycznego, w samej swej istocie nastawionego na kształtowanie kompetencji komunikacyjnej uczących się, w szczególności sposób determinowana jest przez umiejętności interpersonalne nauczyciela wykładowcy. Wyniki licznych badań wskazują, że podejmowanie przez wykładowcę zachowań budujących bliskość interpersonalną ze studentami skutkuje u nich zwiększonym poziomem wewnętrznej motywacji, łatwiejszym przyswajaniem materiału i lepszymi efektami uczenia się; zachowania te mogą także przynieść wiele korzyści samym wykładowcom.

Słowa kluczowe: glottodydaktyka, kompetencja komunikacyjna, bliskość interpersonalna, refleksja, motywacja

Wprowadzenie

Wśród kompetencji zawodowych nauczyciela akademickiego warunkujących właściwy przebieg i efektywność procesu kształcenia wyróżnia się zasadniczo trzy kategorie: kompetencje merytoryczne, dydaktyczne i interpersonalne. Pierwsza z tych kategorii, tj. *kompetencje merytoryczne/specjalistyczne*, obejmuje wiedzę i umiejętności w zakresie nauczanego przedmiotu, decydujące

o postrzeganiu nauczyciela przez studentów jako eksperta w danej specjalności. *Kompetencje dydaktyczne* to wiedza i umiejętności w zakresie logicznego planowania zajęć, precyzowania i operacjonalizowania celów oraz poszczególnych ogniw procesu nauczania, a także stosowania odpowiednich metod, form i środków przekazywania wiedzy. Kategoria *kompetencji interpersonalnych* (określanych również mianem kompetencji *relacyjnych* lub *interakcyjnych*) dotyczy świadomości, umiejętności i postaw umożliwiających nauczycielowi budowanie pozytywnych relacji ze studentami; obejmuje umiejętność komunikowania się, wywierania wpływu, negocjowania i mediacji, pracy w zespole, a także empatię i tolerancję. Kompetencje interpersonalne stanowią część kompetencji miękkich (inaczej psychospołecznych), do których należą również kompetencje osobiste (FRĄCZEK, 2012; KWIATKOWSKI, WALCZAK, 2017; OSIŃSKI, 2010; SAJDAK, 2007; WALKOWIAK, 2016).

Tło dla rozważań będących przedmiotem niniejszego artykułu stanowią zagadnienia mieszczące się w trzeciej z wymienionych kategorii, które – w pewnym uproszczeniu – można określić mianem *komunikacji interpersonalnej* lub *komunikowania interpersonalnego*, definiowanego jako wymiana werbalnych, wokalnych i niewerbalnych sygnałów (symboli) w celu osiągnięcia lepszego poziomu współdziałania (NĘCKI, 1996), lub – nieco szerzej – mianem *relacji interpersonalnej*, rozumianej jako związek, stosunek, zależność, więź wynikająca z bezpośredniego kontaktu między wykładowcą i studentem (ŚNIEŻYŃSKI, 2009). Badacze i praktycy coraz wyraźniej podkreślają znaczenie tego zakresu zagadnień i kompetencji nauczyciela dla przebiegu i efektywności pracy dydaktycznej (zob.: KWIATKOWSKI, WALCZAK, 2017; PFEIFFER, 2001; SAJDAK, 2007; SZEMPRUCH, 2017; ŚNIEŻYŃSKI, 2009).

Mogłoby się wydawać, że na etapie kształcenia akademickiego relacja interpersonalna pomiędzy wykładowcami a studentami odgrywa znacznie mniejszą rolę niż relacja nauczyciel – uczeń na wcześniejszych etapach edukacji, gdyż studenci są osobami dorosłymi, w dużej mierze ukształtowanymi społecznie i emocjonalnie. Badania wskazują jednak, że relacje interpersonalne zajmują bardzo istotne miejsce w procesach edukacji dorosłych, choć rola i znaczenie tych relacji nie zawsze są właściwie postrzegane i doceniane, m.in. w wyniku postępującego umasowienia szkolnictwa wyższego, które z kolei skutkuje narastającą anonimowością i dezintegracją (zob. np.: POLAK, 2014; ŚNIEŻYŃSKI, 2009). Relacja wykładowca – student ma dynamiczny i wzajemny charakter. Celem komunikacji jest tu nie tylko przekazywanie wiedzy; gdyby tak było, w dobie bezprecedensowego rozwoju technologii nauczyciela mógłby w pełni zastąpić komputer. Jednak wzajemne oddziaływanie między wykładowcami i studentami dokonuje się zarówno na poziomie świadomym, jak i poprzez nie w pełni uświadomione komunikaty stanowiące wyraz wzajemnych ustosunkowań, oczekiwań, a nawet uczuć (ŚNIEŻYŃSKI, 2009). Pozytywne relacje interpersonalne z wykładowcą są wyraźnie doceniane przez studentów w ankietach

ewaluacji zajęć dydaktycznych, a dystans, nadmierny autorytaryzm i chłód emocjonalny są postrzegane jako słaba strona nauczyciela akademickiego (POLAK, 2014; SZYMIK, COPIK, 2015; ŚNIEŻYŃSKI, 2009).

Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie szczególnego wymiaru kompetencji interpersonalnych nauczyciela, tj. kompetencji w zakresie zachowań budujących bliskość interpersonalną (ang. *immediacy behaviors*) oraz ich roli w motywowaniu studentów¹. Artykuł porusza również kwestię korzyści, jakie stosowanie tego typu zachowań może przynieść samym wykładowcom.

1. *Immediacy behaviors*

Pojęcie *immediacy behaviors*, które dla potrzeb niniejszego artykułu tłumaczą jako zachowania mające na celu budowanie bliskości interpersonalnej (lub interakcyjnej), zostało po raz pierwszy zaproponowane i wprowadzone do teorii komunikacji na przełomie lat sześćdziesiątych i siedemdziesiątych ubiegłego stulecia przez amerykańskiego psychologa Alberta Mehrabiana. Zdefiniował on *immediacy behaviors* jako zachowania komunikacyjne, które zwiększają poczucie bliskości i interakcji z drugą osobą (MEHRABIAN, 1969, 1971). W późniejszych pracach (1971) Mehrabian podkreślał istotne miejsce bliskości interpersonalnej w teorii komunikacji implicytnej (*Implicit Communication Theory*), wskazując, że podczas gdy komunikaty eksplicytne są przede wszystkim nośnikami treści, komunikacja implicytna (zarówno werbalna, jak i pozawerbalna) oddaje głównie emocje i uczucia. Kontynuatorzy jego myśli (np.: P. ANDERSEN, J. ANDERSEN, 1982; CHRISTOPHEL, 1990; A. EDWARDS, C. EDWARDS, 2001; GORHAM, 1998) wyróżnili dwie kategorie zachowań budujących bliskość interpersonalną: zachowania werbalne i pozawerbalne².

Obecnie dysponujemy bogatą literaturą dotyczącą zachowań budujących bliskość interpersonalną. Badania naukowe nad rolą tego typu zachowań w komunikacji prowadzone są w różnych kontekstach życia społecznego, m.in. w medycynie, psychoterapii, zarządzaniu zasobami ludzkimi, sporcie. Jednak największe zainteresowanie badaczy i praktyków komunikacji budzi badanie *immediacy behaviors* w kontekście edukacji, a w szczególności w kontekście

¹ Tłumaczony dosłownie na język polski, wyraz *immediacy* ma dosyć szerokie spektrum znaczeń: 1) pilność, nagłość; 2) bezpośredniość, bliskość; 3) pokrewieństwo, powinowactwo (www.translatlantica.pl; www.diki.pl; www.pons.com).

² Niektórzy teoretycy komunikacji wyróżniają trzy kategorie: zachowania werbalne/językowe, parawerbalne/parajęzykowe i niewerbalne/wizualne (np. HAMILTON, 2010).

edukacji studentów uczelni wyższych i innych uczących się dorosłych (ELLIS et al., 2016).

Biorąc pod uwagę przegląd literatury przedmiotu (MEHRABIAN, 1969, 1971; P. ANDERSEN, J. ANDERSEN, 1982; CHRISTOPHEL, 1990; A. EDWARDS, C. EDWARDS, 2001; GORHAM, 1998; HAMILTON, 2010; HSU, 2010; KALAT et al., 2018; WITT et al., 2004), a także własne doświadczenia i obserwacje przyjmuję, że *immediacy behaviors* w kształceniu akademickim należy rozumieć jako zachowania wykładowcy mające na celu zmniejszenie dystansu, zwiększenie poczucia psychologicznej/emocjonalnej interakcji, bliskości i więzi ze studentami, zachowania odzwierciedlające otwartość, zaangażowanie, entuzjazm, akceptację i sympatię wykładowcy wobec studentów. Poniżej przedstawię krótką charakterystykę i przykłady zachowań budujących bliskość interpersonalną w sytuacjach edukacyjnych, zarówno w kategorii zachowań werbalnych, jak i pozawerbalnych, posiłkując się pracami przytoczonych wyżej autorów.

1.1. Zachowania werbalne budujące bliskość interpersonalną

Wśród werbalnych zachowań wykładowcy (nauczyciela) ukierunkowanych na budowanie bliskości interpersonalnej ze studentami (uczniami) wymieniane są głównie:

- chwalenie studentów nie tylko za osiągnięte wyniki, ale także za podejmowany wysiłek, ciekawy komentarz, inspirujące pytanie;
- komunikaty wykorzystujące (z wyczuciem i w rozsądnych granicach) poczucie humoru wykładowcy i odwołujące się do poczucia humoru studentów;
- gotowość i dążenie wykładowcy do angażowania studentów w dyskusję, rozmowę, wymianę poglądów;
- werbalne wyrażanie zainteresowania opiniami, doświadczeniami, przeżyciami studentów;
- używanie przez wykładowcę inkluzywnych zaimków osobowych i dzierżawczych („my”, „nasz”) przy omawianiu programu zajęć, stosowanych metod nauczania i sposobów oceniania, jak również podczas rozmowy o innych aspektach zajęć;
- zwracanie się do studentów z wykorzystaniem ich imion (np. Pani Doroto/ Panie Piotrze lub bezpośrednio po imieniu, jeśli rozmowa odbywa się w języku, w którym formy Pan/Pani nie są naturalnie stosowane);
- w niektórych kulturach przyzwolenie na to, by studenci zwracali się do wykładowcy po imieniu;

- otwartość na interakcję i rozmowę ze studentami również poza zajęciami, jeśli zajdzie taka potrzeba, np. w sytuacjach takich jak przypadkowe spotkanie na korytarzu lub nawet poza uczelnią;
- „ujawnianie/odsłanianie się” wykładowcy, polegające na wykorzystywaniu przez niego odniesień do własnych przeżyć i doświadczeń w celu zilustrowania omawianego zagadnienia, dzieleniu się ze studentami krótkimi anegdotami obrazującymi własne doświadczenia z okresu studiów, a nawet odkrywaniu swoich drobnych słabości, by wytworzyć więzi, świadomość podobieństwa przeżyć, poczucie zrozumienia; korzystanie przez wykładowcę z tej kategorii zachowań wymaga ostrożności, taktu i wyczucia, jak również wysokich kompetencji w zakresie budowania i utrzymania autorytetu.

1.2. Zachowania parajęzykowe i niewerbalne budujące bliskość interpersonalną

Do parajęzykowych i niewerbalnych zachowań wykładowcy (nauczyciela) ukierunkowanych na budowanie bliskości interpersonalnej ze studentami (uczniami) można zaliczyć takie zachowania, jak:

- ekspresja wokalna (ton, siła głosu, rytm i tempo mówienia, wykorzystanie intonacji do podkreślenia ważnych treści); unikanie dźwięków paralingwistycznych (np. „eee”, „yyy”), które mogą zakłócać komunikację i irytować słuchaczy;
- nawiązywanie i utrzymywanie kontaktu wzrokowego – w zależności od sytuacji – z pojedynczymi studentami lub całą grupą; właściwa długość i częstotliwość spoglądania na poszczególnych studentów;
- mimika i wyraz twarzy wyrażające życzliwość, zainteresowanie, entuzjazm (w tym: uśmiech kierowany do poszczególnych studentów i całej grupy);
- przyjmowanie właściwej postawy ciała (raczej otwartej i zrelaksowanej); ruchy głowy i korpusu ciała wyrażające akceptację, zainteresowanie, dążenie do skrócenia dystansu;
- naturalna, umiarkowana gestykulacja;
- zmniejszanie dystansu przestrzennego – raczej poruszanie się po sali niż pozostawanie przez całe zajęcia przy biurku lub przy tablicy.

2. Zachowania wykładowcy budujące bliskość interpersonalną a motywacja w dydaktyce języków obcych

Liczne badania wskazują, że zachowania (zarówno werbalne, jak i pozawerbalne) wykładowcy mające na celu budowanie bliskości interakcyjnej ze studentami są pozytywnie skorelowane z efektami kształcenia i wewnętrzną motywacją (m.in.: BROPHY, 2004; CHRISTOPHEL, 1990; ELLIOT, KNIGHT, 2005; ELLIS, 2004; ELLIS et al., 2016; FURLICH, 2016; GORHAM, 1988; RICHMOND, 1990; WITT et al., 2004)³.

Kompetencje nauczyciela w zakresie komunikacji interpersonalnej, których elementem jest umiejętność podejmowania zachowań budujących bliskość interakcyjną, odgrywają szczególną rolę w dydaktyce języków obcych. Proces glottodydaktyczny w samej swej istocie jest nastawiony na kształtowanie – pośrednio lub bezpośrednio – kompetencji komunikacyjnej uczących się, a jego efektywność jest determinowana w bardzo dużym stopniu kompetencjami interpersonalnymi wykładowcy i jego umiejętnością niwelowania oporów uczących się poprzez tworzenie atmosfery autentyczności, akceptacji, empatycznego zrozumienia. Zachowania komunikacyjne wykładowcy języka obcego powinny stanowić model zachowań językowych i pozajęzykowych adekwatnych do warunków i wymogów sytuacji oraz jej uczestników (KUZIĄK, 2008; PFEIFFER, 2001; RAPACKA-WOJTAŁA, 2014).

Badania empiryczne prowadzone w ostatnim dziesięcioleciu w różnych krajach potwierdzają istotną rolę zachowań werbalnych i pozawerbalnych budujących bliskość interakcyjną na postrzeganą przez studentów efektywność procesu glottodydaktycznego, motywację do nauki oraz chęć do komunikowania się w języku obcym, a także na skłonność do przyjmowania postaw autonomicznych (np.: HSU, 2010; KALAT et al., 2018; SHEYBANI, 2019).

Warto zauważyć, że zachowania budujące bliskość interpersonalną nie tylko mają pozytywny wpływ na proces kształcenia językowego z perspektywy studentów, ale również zwiększają motywację oraz przynoszą innego rodzaju korzyści wykładowcom. Jedną z wymiernych korzyści dla wykładowcy stanowi fakt, że nauczyciele, którzy umiejętnie podejmują zachowania budujące bliskość interpersonalną, z jednej strony doświadczają mniej problemów w zarządzaniu tokiem zajęć dydaktycznych, a z drugiej – w naturalny sposób uzyskują większą akceptację ze strony studentów wobec przekazywanych treści, stosowanych metod i technik nauczania, a także sposobów oceniania (zob. np. RICHMOND, 1990). Wbrew obawom, jakie mogą odczuwać mniej doświadczeni nauczyciele

³ Wśród kilkuset publikacji naukowych poświęconych tej tematyce artykuł autorstwa ELLIS i współautorów (2016) prezentuje obszerne podsumowanie stanu badań nad *immediacy behaviors* i ich wpływem na różne aspekty komunikacji i edukacji (m.in. na motywację).

niepewni swojej pozycji w relacji ze studentami, atmosfera bliskości na zajęciach i wynikająca z niej sympatia studentów wobec wykładowcy jest jednym z podstawowych komponentów siły jego autorytetu (RICHMOND, 1990). Kolejną wymierną korzyścią wynikającą z umiejętnego podejmowania zachowań budujących bliskość jest fakt, że – jak wcześniej wspomniano – zachowania te z reguły znajdują odzwierciedlenie w wyższych ocenach uzyskiwanych w studenckich ankietach ewaluacyjnych (FURLICH, DWYER, 2007; POLAK, 2014; SZYMIK, COPIK, 2015; ŚNIEŻYŃSKI, 2009), co z kolei przekłada się na wyniki okresowej oceny pracowników dydaktycznych.

Własne doświadczenia skłaniają mnie do refleksji, że podejmowanie i swoiste pielęgnowanie tego typu zachowań czyni komunikację ze studentami w toku pracy dydaktycznej efektywniejszą i przyjemniejszą; ułatwia nauczycielom holistyczne i pozytywne postrzeganie nie tylko studentów jako podmiotu pracy dydaktycznej, ale także samych siebie w roli wykładowców, co w konsekwencji może prowadzić do zwiększenia motywacji i poczucia satysfakcji, a tym samym – zmniejszania ryzyka wypalenia zawodowego, szczególnie u wykładowców z długim stażem pracy.

Podsumowanie

W artykule przedstawiono jedną z kategorii kompetencji interpersonalnych nauczyciela, tj. kompetencję w zakresie zachowań budujących bliskość interpersonalną (ang. *immediacy behaviors*) oraz ich rolę w motywowaniu studentów i podnoszeniu efektywności kształcenia/uczenia się. Ze względu na istotę procesu glottodydaktycznego, zachowania te odgrywają szczególną rolę w dydaktyce języków obcych.

Poruszono również kwestię korzyści, jakie stosowanie zachowań budujących bliskość może przynieść samym nauczycielom. W dobie dynamicznego rozwoju technologii informacyjnych, gdy dostęp do wiedzy ma potencjalnie każdy, kto posiada odpowiedni zasób kompetencji technicznych, może to właśnie przede wszystkim nam, wykładowcom, powinno najbardziej zależeć na tym, aby nasze pozytywne i bliskie relacje ze studentami powodowały u nich poczucie, że jednak bezpośredniego kontaktu z zaangażowanym i otwartym nauczycielem nie da się w sposób satysfakcjonujący zastąpić tym wszystkim, co oferuje technologia i Internet.

Bibliografia

- ANDERSEN P., ANDERSEN J., 1982: *Nonverbal immediacy in instruction*. W: L.L. BARKER (red.): *Communication in the classroom: original essays*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, s. 98–120.
- BROPHY J., 2004: *Motivating students to learn*. 2nd edition. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- CHRISTOPHEL D.M., 1990: *The relationships among teacher immediacy behaviors, student motivation and learning*. "Communication Education" 39, s. 323–340.
- EDWARDS A., EDWARDS C., 2001: *The impact of instructor verbal and nonverbal immediacy on student perceptions of attractiveness and homophily*. "Journal of Excellence in College Teaching" 12/2, s. 5–17.
- ELLIOT J., KNIGHT J., 2005: *Student motivation: the bottom line*. "The Agricultural Education Magazine" 77/4, s. 8–10.
- ELLIS K., 2004: *The impact of perceived teacher confirmation on receiver apprehension, motivation, and learning*. "Communication Education" 53/1, s. 1–20.
- FRĄCZEK A., 2012: *Komunikacja interpersonalna*. „Studia Gdańskie. Wizje i rzeczywistość” 9, s. 118–131.
- FURLICH S.A., 2016: *Understanding instructor nonverbal immediacy, verbal immediacy, and student motivation at a small liberal arts university*. "Journal of the Scholarship of Teaching and Learning" 16/3, s. 11–22.
- FURLICH S.A., DWYER J.F., 2007: *Student motivation and instructor immediacy in community college mathematics classes*. "The Mathematics Educator" 10/2, s. 55–70.
- GORHAM J., 1988: *The relationship between verbal teacher immediacy and student learning*. "Communication Education" 37, s. 40–53.
- HAMILTON C., 2010: *Communicating for results: a guide for business and the professions*. Belmont, CA: Wadsworth.
- HSU L., 2010: *The impact of perceived teachers' nonverbal immediacy on students' motivation for learning English*. "Asian EFL Journal" 12/4, s. 188–204.
- KALAT F.L., YAZDI Z.A., GHANIZADEH A., 2018: *EFL teachers' verbal and non-verbal immediacy: a study of its determinants and consequences*. "European Journal of Education Studies" 4/5, s. 216–233.
- KUZIĄK M., 2008: *Sztuka mówienia. Poradnik praktyczny*. Warszawa: PARK.
- KWIATKOWSKI S.T., WALCZAK D. (red.), 2017: *Kompetencje interpersonalne w pracy współczesnego nauczyciela*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- MEHRABIAN A., 1969: *Some referents and measures of nonverbal behavior*. "Behavioral Research Methods and Instrumentation" 1, s. 213–217.
- MEHRABIAN A., 1971: *Silent messages*. Belmont, CA: Wadsworth.
- NĘCKI Z., 1996: *Komunikacja międzyludzka*. Kraków: Wydawnictwo Profesjonalnej Szkoły Biznesu.
- OSIŃSKI Z., 2010: *Kompetencje miękkie absolwenta humanistycznych studiów wyższych a metody prowadzenia zajęć*. W: B. SITARSKA, K. JANKOWSKI, R. DROBA (red.): *Studia wyższe z perspektywy rynku pracy*. Siedlce: Wydawnictwo Akademii Podlaskiej, s. 57–66.
- PFEIFFER W., 2001: *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*. Poznań: Wagros.
- POLAK J., 2014: *Jak nas widzą studenci? Umiejętności interpersonalne nauczycieli akademickich w opinii studentów*. W: B. KOŻUSZNIK, J. POLAK (red.): *Uczyć z pasją: wskazówki dla nauczycieli akademickich*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 9–31.

- RAPACKA-WOJTALA S., 2014: *Rola nauczyciela (języków obcych) w kształceniu kompetencji komunikacyjnej uczestników procesu dydaktycznego*. „Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” 21, s. 99–107.
- RICHMOND V.P., 1990: *Communication in the classroom: power and motivation*. “Communication Education” 39, s. 181–195.
- SAJDAK A., 2007: *Pomiędzy misją a ekonomią, refleksja nauczyciela nauczycieli*. W: E. KOBYLECKA (red.): *O humanizacji pracy zawodowej nauczyciela*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe PTP Oddział w Poznaniu, s. 191–204.
- SHEYBANI M., 2019: *The relationship between EFL learners’ willingness to communicate (WTC) and their teacher immediacy attributes: a structural equation modelling*. “Cogent Psychology” 6, s. 1–14.
- SZEMPRUCH J., 2017: *Wsparcie nauczyciela w komunikowaniu się z uczniem*. W: S.T. KWIATKOWSKI, D. WALCZAK (red.): *Kompetencje interpersonalne w pracy współczesnego nauczyciela*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, s. 114–124.
- SZYMIK E., COPIK I., 2015: *Wyobraźniowy obraz nauczyciela akademickiego w opinii studentów*. „Problemy Profesjologii” 1, s. 91–102.
- ŚNIEŻYŃSKI M., 2009: *Relacje interpersonalne na wyższej uczelni*. W: A. DOMAGAŁA-KRĘCIOCH, O. WYŻGA (red.): *Współczesne wyzwania dydaktyki szkoły wyższej*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, s. 189–207.
- WALKOWIAK T., 2016: *Modele kwalifikacyjno-kompetencyjne kształcenia przyszłych nauczycieli*. „Szkola – Zawód – Praca” 11, s. 86–103.
- WITT P., WHEELLESS L.R., ALLEN M., 2004: *A meta-analytical review of the relationship between teacher immediacy and student learning*. “Communication Monographs” 71, s. 184–207.

Źródła internetowe

- ELLIS R., CARMON A.F., PIKE C., 2016: *A review of immediacy and implications for provider-patient relationships to support medication management*. “Patient Preference and Adherence” 10, s. 9–18, <https://doi.org/10.2147/PPA.S95163> [dostęp: 15.02.2019].

Immediacy and motivation: a reflection on the role of student – teacher relationships in foreign language pedagogy at the tertiary level

Abstract: The paper presents a reflection on the need to develop and reinforce teachers’ immediacy behaviors in their relations with students. Whether conscious or subconscious, linguistic, paralinguistic or non-linguistic, immediacy behaviors have a positive impact on the quality and effectiveness of communication in various areas of social life, including education. The effectiveness of foreign language education, intrinsically focused on the development of students’ communicative competence, is particularly strongly determined by teachers’ interpersonal skills. The findings of numerous studies indicate that teachers’ immediacy behaviors result in increased levels of student intrinsic motivation, easier acquisition of language skills and better learning outcomes; the behaviors can also bring a number of benefits to the teachers.

Key words: foreign language teaching, communicative competence, immediacy behaviors, reflection, motivation

Monika Horyśniak

Czynniki wpływające na motywację do nauki języków obcych w opinii uczących się

Streszczenie: Motywacja w dydaktyce języków obcych stanowi jedno z najważniejszych zagadnień poruszanych zarówno w opracowaniach teoretycznych, jak i w codziennej pracy nauczycieli. W artykule podjęto refleksję na temat opinii wyrażonych przez uczniów liceum i studentów, które dotyczyły czynników wpływających na wzrost motywacji do nauki języków obcych. Pytania kwestionariusza obejmują zagadnienia związane z rozwijaniem sprawności językowych, ze sposobami uczenia się oraz z wyborem pomocy dydaktycznych. Respondenci wyrażają także opinię na temat skuteczności ćwiczeń wpływających, ich zdaniem, na rozwój umiejętności językowych.

Słowa kluczowe: motywacja, sprawności językowe, sposoby uczenia, pomoce dydaktyczne

Wprowadzenie

Motywacja stanowi jedno z kluczowych i złożonych pojęć w dydaktyce języków obcych. Celem mojego artykułu jest podjęcie refleksji nad wybranymi, związanymi z nią zagadnieniami. W części teoretycznej zaznaczam jedynie niektóre obszary dotyczące motywacji. Mając świadomość wieloaspektowości tego pojęcia, które obejmuje proces nauczania – uczenia się języka obcego, jego cele, rozważania odnoszące się do czynników osobowościowych, organizacyjnych, a nawet instytucjonalnych, w artykule podjęłam się zasadniczo nakreślenia niektórych czynników, mających wpływ na motywację do nauki języków obcych z perspektywy uczących się. Moim zamiarem jest ilościowe przedstawienie wyników badania ankietowego przeprowadzonego wśród młodzieży licealnej i akademickiej, która wyraziła w ten sposób swoje subiektywne opinie na temat czynników zarówno

osobistych, jak i zewnętrznych, będących zachętą do podjęcia nauki języka obcego.

1. Wokół zagadnienia motywacji

W dydaktyce języków obcych pojęcie motywacji zajmowało pierwszoplanowe miejsce i nadal stanowi istotny przedmiot zainteresowania. KOMOROWSKA (1999: 127) definiuje motywację jako „dążenie do osiągnięcia celu”, co oznacza, że jej rola jest kluczowa zarówno w pracy nauczyciela, jak i w postawie uczącego się. Zasadniczą kwestią wydaje się – szczególnie w obecnej sytuacji glottodydaktycznej – rozróżnienie na dwa rodzaje motywów, jakimi kierują się uczniowie. Wewnętrzny motyw poznawczy związany z przyjemnością nauki języka obcego może wydawać się bardziej obiecujący, jeśli chodzi o uzyskanie lepszych rezultatów. Uczeń pragnący poznać kulturę innego kraju będzie chętniej angażował się w pracę na lekcji oraz wykonywał ćwiczenia, nie tylko te polecane przez nauczyciela, ale również i te podejmowane z własnej inicjatywy. Z kolei motyw instrumentalny łączy naukę języka obcego z możliwością osiągnięcia określonych korzyści, zwłaszcza jeśli dotyczy sfery życia zawodowego. Problem pojawia się wtedy, kiedy można zauważyć brak motywacji. W to miejsce pojawia się więc motyw przymusu (por. KOMOROWSKA, 1999). W obecnej praktyce szkolnej taka postawa uczniów wydaje się dość często spotykana. Tymczasem z doświadczeń nauczycieli wynika również, że nie jest wykluczona sytuacja, w której uczeń, nawet jeśli początkowo czuje się przymuszony do nauki, w późniejszym życiu zawodowym docenia przydatność znajomości języków obcych. SZALEK (2004), opierając się na opiniach badaczy, przypomina, że motywacja jest kojarzona również z poczuciem sukcesu. Ukierunkowanie działań pedagogicznych, zarówno z punktu widzenia nauczyciela, jak i ucznia, tylko na osiągnięcie sukcesu może okazać się krótkotrwałe. Jeśli bowiem nauka języka obcego jest uwarunkowana wygraną rozumianą jako otrzymanie nagrody czy wysokiej oceny, może prowadzić do załamania się motywacji w przypadku, gdy określony sukces nie zostanie osiągnięty. SZALEK (2004) zauważa, że ważniejszym aspektem motywacji jest wzbudzenie „pozytywnych emocji, wśród których centralne miejsce zajmują ciekawość i zainteresowanie”. Powołując się na Gadušovą, autor podkreśla, że wzrost zainteresowania pomaga w podejmowaniu przez ucznia aktywności i przyczynia się do rozwoju jego możliwości intelektualnych (SZALEK, 2004). Kształtowanie postawy zaciekawienia, ale i poczucia wewnętrznej satysfakcji z posiadanych umiejętności językowych wydaje się procesem czasochłonnym, ale stabilniejszym. W tym kontekście słowa Świętego Jana Pawła II wypo-

wiedziane do młodzieży: „Musicie od siebie wymagać, nawet gdyby inni od was nie wymagali” wydają się szczególnie aktualne. Ponieważ proces nauki języka obcego jest długotrwały, wymaga zarówno od uczących się, jak i od nauczyciela przyjęcia aktywnej postawy. Zaangażowanie się nauczyciela w przebieg nauczania oraz czynny udział uczących się mogą dać pomyślne rezultaty.

2. Badanie ankietowe

2.1. Uczestnicy i cel badań

Badanie ankietowe, którego nadrzędnym celem było uzyskanie odpowiedzi na pytania dotyczące motywacji do nauki języków obcych, zostało przeprowadzone w 2020 roku wśród 654 respondentów. Uczniowie szkoły średniej, stanowiący najliczniejszą grupę badanych, oddali 457 prawidłowo wypełnionych ankiet. Z kolei studenci kierunku filologicznego prawidłowo wypełnili 197 kwestionariuszy. Po otrzymaniu zgody na przeprowadzenie badań od dyrektora szkoły i dyrektora kierunku *filologia romańska* zrealizowałam badanie ankietowe w poszczególnych grupach uczniów liceum ogólnokształcącego i plastycznego oraz w grupach studentów języków: francuskiego, włoskiego i angielskiego. Pomocy organizacyjnej udzieli mi również nauczyciele przedmiotów szkolnych i wykładowcy uczelni, umożliwiając przeprowadzenie rzeczowego badania.

2.2. Narzędzie badawcze

Przygotowanie jednego typu kwestionariusza, zawierającego te same pytania badawcze, pozwoliło na porównanie opinii dwóch grup respondentów. Kwestionariusze różnią się jedynie zastosowanym nazewnictwem, charakterystycznym dla grupy uczniów (np. lekcja, sprawdzian) i studentów (zajęcia, kolokwium). Anonimowy kwestionariusz, obejmujący osiem pytań zamkniętych, jednocześnie umożliwiał respondentom dodanie własnej odpowiedzi. Pytania badawcze były wzorowane na tych z kwestionariusza z 2019 roku, którego wyniki miały spowodować podjęcie refleksji nad wpływem wybranych czynników na jakość procesu uczenia się. Zarówno motywacja, jak

i jakość uczenia się – nauczania są zagadnieniami wzajemnie na siebie oddziałującymi. Z badania ankietowego w 2019 roku wynikało, że jednym z najważniejszych czynników motywujących do nauki języka obcego jest chęć komunikowania się w tymże języku, a co z tym związane – rozumienie wypowiedzi i umiejętność mówienia. Respondenci wskazali również, że na jakość procesu uczenia się mają wpływ urozmaicone ćwiczenia i duża liczba godzin języka obcego w tygodniu. Wśród preferowanych typów ćwiczeń językowych to konwersacje zostały uznane za najbardziej skuteczne. Chociaż w badaniu ankietowym z 2019 roku zwróciłam uwagę przede wszystkim na czynniki wpływające na jakość procesu uczenia, a w kwestionariuszu z 2020 roku skupiłam się na zagadnieniu związanym z motywacją do nauki języka obcego, to tak samo lub podobnie brzmiące pytania pozwoliły zaobserwować podobieństwa i ewentualne zmiany w opiniach respondentów (HORYŚNIAK, 2019).

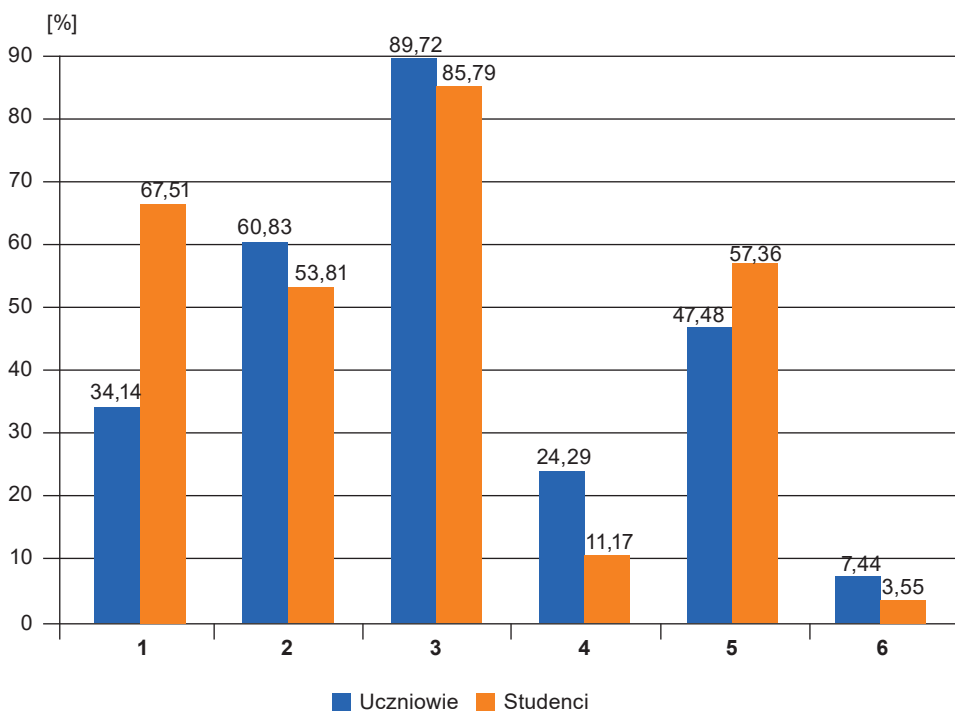
W sześciu pytaniach uczniowie i studenci mogli wybrać maksymalnie trzy odpowiedzi, natomiast w pytaniu siódmym – jedną odpowiedź, a w ósmym, gdzie wariantów odpowiedzi było więcej – maksymalnie pięć odpowiedzi (por. załącznik). Pytania ankietowe dotyczyły wyboru motywów skłaniających respondentów do podjęcia nauki języków obcych i kształcenia umiejętności, które, ich zdaniem, są najważniejsze. Kolejne pytania były związane z czynnikami organizacyjnymi, mającymi korzystny wpływ na naukę, oraz preferowanymi pomocami. Badani mogli również wyrazić swoje oczekiwania wobec roli nauczyciela w procesie nauczania. Istotny jest także dobór określonych typów ćwiczeń i sposobów uczenia się, które mogą przyczynić się do wzrostu lub obniżenia motywacji do nauki języka obcego. Nie bez znaczenia jest też wskazanie preferowanej formy pracy.

Wyniki badania zaprezentowałam na wykresach słupkowych i w tabelach. Pozyskane dane posłużyły mi do ilościowego przedstawienia powyższych zagadnień, a tym samym do zaobserwowania trendów oraz sformułowania wniosków. Należy jednocześnie zaznaczyć, że w niniejszym artykule skupiłam się w szczególności na opisie zagadnienia motywacji pokazanej z perspektywy uczących się.

3. Omówienie wyników badania

3.1. Motywacja do podjęcia nauki języków obcych a umiejętności językowe

W pierwszym pytaniu respondenci wskazali subiektywne powody, dla których podjęli naukę języków obcych. Wykres 1. ilustruje wypowiedzi uczestników badania, którzy mogli wybrać maksymalnie trzy odpowiedzi.



Wykres 1. Co zachęca Cię do nauki języka obcego?

Objaśnienia: 1 – lubię uczyć się języka obcego; 2 – mogę zrozumieć przekazaną informację w języku obcym; 3 – mogę komunikować się w języku obcym; 4 – chcę zdać egzamin maturalny/uzyskać dyplom; 5 – mogę znaleźć pracę; 6 – inne.

Źródło: Badania własne.

Na wykresie przedstawiono wyniki badań dwóch grup respondentów. Zarówno dla uczniów, jak i studentów najważniejszym powodem, dla którego uczą się języków obcych, jest możliwość komunikowania się. Taką odpowiedź wybrało 89,72% uczniów i 85,79% studentów. Na drugim miejscu można dostrzec różnicę w opinii uczniów i studentów – dla 60,83% uczniów ważna jest umiejętność zrozumienia przekazanej informacji w języku

obcym, natomiast 67,51% studentów uczy się języków obcych, ponieważ czerpie z tego przyjemność. Umieszczając na trzecim miejscu możliwość znalezienia pracy, uczniowie i studenci wyrażają zbieżną opinię. Dzięki znajomości języków obcych, zdaniem 47,48% uczniów i 57,36% studentów, łatwiej jest znaleźć zatrudnienie. Dosyć dużą różnicę w opiniach respondentów można zauważyć w ich stosunku do egzaminu maturalnego – w przypadku uczniów, czy uzyskania dyplomu – w przypadku studentów. Tylko 24,29% uczniów szkoły średniej podkreśla wagę egzaminu maturalnego, a zaledwie 11,17% studentów uważa uzyskanie dyplomu za sprawę istotną.

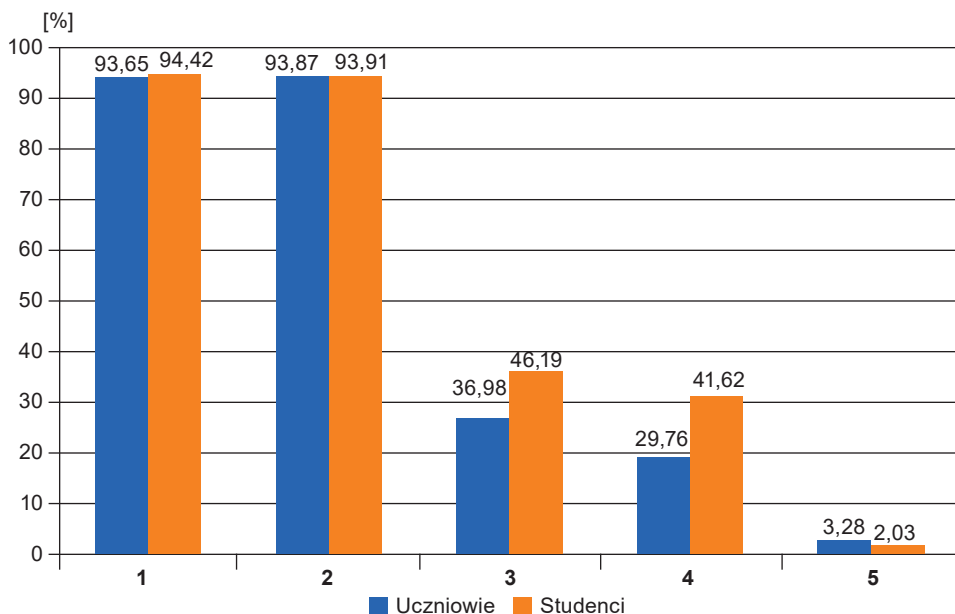
Porównując badania ankietowe z 2019 i 2020 roku, można dostrzec utrzymującą się tendencję, zgodnie z którą uczący się podkreślają przede wszystkim aspekt komunikacyjny, dla którego podejmują naukę języków obcych. Na drugim miejscu plasuje się umiejętność rozumienia informacji, na co wskazało 60,83% uczniów w 2020 roku. Można nawet zauważyć wzrost znaczenia tego czynnika w stosunku do 2019 roku, kiedy to umiejętność ta została doceniona przez 46,44% młodzieży szkolnej. W obydwu badaniach ważnym powodem uczenia się języków obcych jest chęć znalezienia pracy, na co w 2020 roku wskazało 47,48% uczniów, a w poprzednim – 48,30% (por. HORYŚNIAK, 2019).

W grupie studentów, zarówno w bieżących, jak i w ubiegłorocznych badaniach, umiejętność komunikowania się stanowi najsilniejszą motywację do nauki języków obcych. Na drugim miejscu znalazła się przyjemność nauki, co podkreśla 67,51% studentów w 2020 roku i 78,22% w 2019 roku. Z kolei motywacja podyktowana chęcią znalezienia pracy zajmuje w obu badaniach trzecie miejsce. Jest ona ważna dla 57,36% studentów uczestniczących w badaniu w 2020 roku oraz dla 53,47% studentów biorących udział w ankiecie w 2019 roku.

Motywacja do nauki związana jest z nabywaniem czterech kompetencji językowych, dlatego też w drugim pytaniu kwestionariusza respondenci wskazywali, która z umiejętności jest dla nich najważniejsza (wykres 2.).

Z tegorocznych i ubiegłorocznych badań wynika, że uczący się wskazują niezmiennie na dwie istotne dla nich sprawności językowe, jakimi są mówienie i rozumienie. W badaniach z 2020 roku 93,87% uczniów zaznaczyło umiejętność mówienia, a 93,65% podkreśliło umiejętność rozumienia wypowiedzi. W 2019 roku również obydwie kompetencje zostały wyszczególnione jako te najważniejsze, ponieważ 96,59% licealistów wskazało na sprawność rozumienia wypowiedzi, a 95,67% – na umiejętność mówienia (HORYŚNIAK, 2019).

Grupa 93,91% studentów w tegorocznych badaniach podkreśliła wagę umiejętności mówienia, a 94,42% zaznaczyło rozumienie wypowiedzi. Badania z 2019 roku przyniosły bardzo podobne wyniki – 96,04% studentów wybrało umiejętność mówienia, a 97,03% zaakcentowało możliwość rozumienia wypowiedzi w języku obcym.



Wykres 2. Jakie umiejętności w nauce języka obcego są dla Ciebie najważniejsze?

Objaśnienia: 1 – rozumienie wypowiedzi; 2 – mówienie; 3 – czytanie tekstów; 4 – pisanie; 5 – inne.

Źródło: Badania własne.

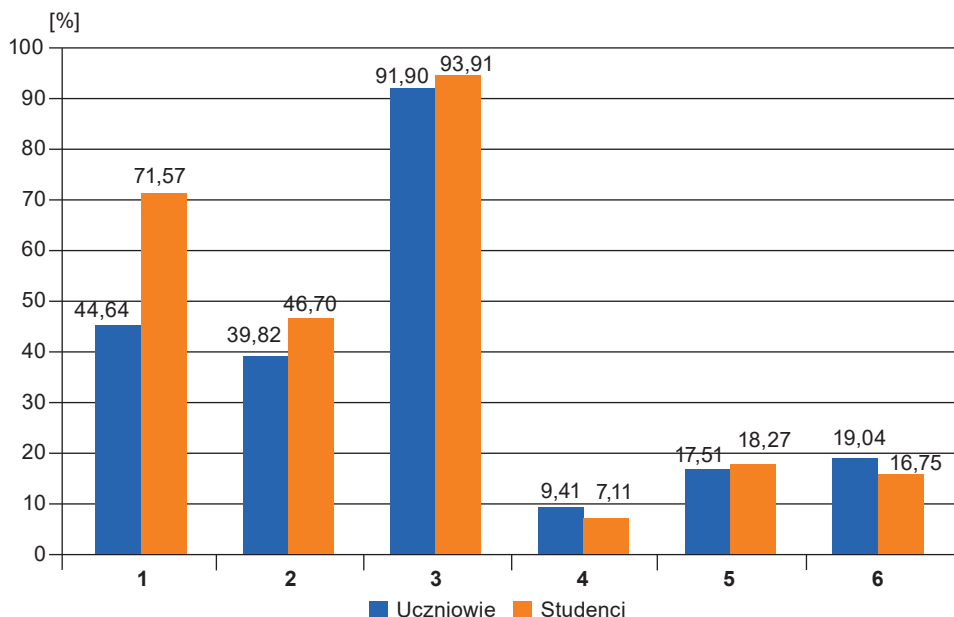
Pozostałe sprawności językowe, jak czytanie tekstów i pisanie, zajmują trzecie i czwarte miejsce. W badaniu z 2020 roku 36,98% uczniów i 46,19% studentów wymieniło czytanie tekstów na trzecim miejscu. W 2019 roku podobnie – 42,11% uczniów i 58,42% studentów (więcej w stosunku do tego-rocznych badań) umieściło umiejętność czytania tekstów w języku obcym na miejscu trzecim.

W założeniach współczesnej glottodydaktyki kładzie się nacisk na sprawności komunikacyjne uczących się, co wydają się również potwierdzać wyniki moich badań. Nauczyciel wobec takich oczekiwań uczniów i studentów może korzystać z tekstów prasowych i opracowań dostosowanych do potrzeb językowych uczących się, aby wzbogacać zasób leksykalny i w ten sposób rozwijać sprawność zarówno mówienia, jak i rozumienia wypowiedzi.

3.2. Motywacja a czynniki organizacyjne

Motywacja do nauki języków obcych wiąże się z czynnikami organizacyjnymi, na które uczący się często nie mają wpływu. Wśród nich można wymienić następujące: liczba godzin języka obcego w tygodniu, wybór podręcznika

przez nauczyciela, sposób prowadzenia zajęć, sala, w której odbywają się zajęcia, oraz kryteria oceniania. W trzecim pytaniu ankiety respondenci mogli wybrać maksymalnie trzy czynniki, które ich zdaniem najbardziej wpływają na motywację do nauki (wykres 3.).



Wykres 3. Jakie czynniki organizacyjne, według Ciebie, są korzystne w nauce języka obcego? Objasnienia: 1 – duża liczba lekcji języka obcego w tygodniu; 2 – ciekawy podręcznik; 3 – atrakcyjny sposób prowadzenia lekcji/zajęć; 4 – sala, w której odbywają się lekcje/zajęcia; 5 – jasne kryteria oceniania; 6 – inne.

Źródło: Badania własne.

Opinie uczniów i studentów w zakresie wyboru motywujących ich czynników zewnętrznych są dosyć zbieżne. Analizując dane z 2020 roku, można zauważyć, że pierwsze miejsce zajmuje atrakcyjny sposób prowadzenia zajęć, na co wskazało 91,90% uczniów i 93,91% studentów. Tak duże zaakcentowanie czynnika bezpośrednio związanego z pracą, jak i osobą samego nauczyciela dowodzi, że współcześni uczący się języków obcych mają wobec niego duże oczekiwania. Nauczyciel z kolei, mając tego świadomość, dokłada wszelkich starań, aby przygotowywane przez niego zajęcia były prowadzone w interesujący sposób. Drugim ważnym czynnikiem, na który wskazują respondenci, jest duża liczba lekcji w tygodniu, co podkreśla 44,64% uczniów i 71,57% studentów. W opinii uczących się liczba zajęć w tygodniu jest istotną zachętą do nauki języka obcego. Jak można odczytać z danych przedstawionych na wykresie, studentom bardziej niż uczniom zależy na częstym kontakcie z językiem obcym. Ten wynik wydaje się zupełnie zrozumiały w przypadku studentów

kierunków filologicznych, którzy z umiejętnościami językowymi wiążą przyszłe życie zawodowe. Odpowiednio duża liczba godzin języka obcego jest także istotnym argumentem dla nauczyciela, który może dzięki temu zaproponować wiele dodatkowych i atrakcyjnych ćwiczeń językowych. Zgodność opinii wyraża się również w wyborze ciekawego podręcznika, na który wskazało 39,82% uczniów i 46,70% studentów. Kolejne miejsca zajmują jasne kryteria oceniania oraz inne czynniki wskazane przez uczniów i studentów.

Warto w tym miejscu wymienić przykłady innych czynników podanych przez respondentów. Dla uczniów korzystnymi czynnikami sprzyjającymi nauce języków obcych są: *indywidualna praca z uczniem; dobry nauczyciel; ćwiczenia w mówieniu; klarowne przekazywanie wiedzy; motywacja ucznia; mniej liczne grupy językowe; dobór tematyki; filmy; książki; uczenie języka codziennego.*

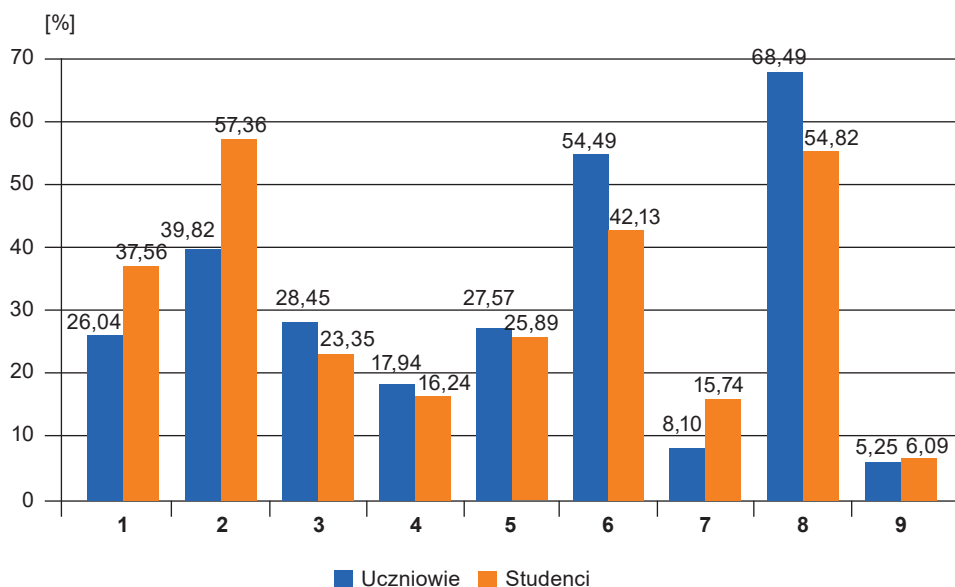
Z kolei studenci wskazują na takie czynniki, jak: *podejście nauczyciela do nauczania; miły i pomocny wykładowca; większa liczba ćwiczeń praktycznych; zajęcia z native speakerem; mniejsze grupy zajęciowe; różnorodne typy zadań; przyjazna atmosfera; codzienny kontakt z językiem; wymagania nauczyciela; organizacja systemu nauczania.*

Zarówno uczniowie, jak i studenci pozytywne rezultaty uczenia się języków obcych upatrują zarówno w postawie nauczyciela, jak i w czynnikach związanych z doбором ćwiczeń, ze szczególnym uwzględnieniem ćwiczeń konwersacyjnych.

Jednym z ważnych zagadnień związanych z motywacją jest dobór pomocy dydaktycznych. Nauczyciel stara się dobrać materiały w taki sposób, aby z jednej strony były one poprawne merytorycznie i wzbogacały zakres leksykalny, a z drugiej – wzbudzały zainteresowanie uczących się. W pytaniu czwartym respondenci wypowiedzieli się na temat preferowanych pomocy dydaktycznych (wykres 4.).

Analizując wyniki pokazane na wykresie 4., można zauważyć, że wśród uczniów ulubioną pomocą dydaktyczną są filmy, na które wskazało 68,49% licealistów. Na drugim miejscu (54,49%) znalazła się piosenka, na trzecim (39,82%) – dodatkowe materiały przygotowane przez nauczyciela. Dalejsze miejsca zajmują: prezentacja multimedialna (28,45%), strony internetowe (27,57%), podręcznik (26,04%), zdjęcia (17,94%) oraz artykuły prasowe (8,10%). Powyższych wyników badań raczej nie powinno się porównywać z ubiegłorocznymi z uwagi na zastosowanie innych wariantów odpowiedzi. Podobne pytania, odnoszące się do preferowanych pomocy dydaktycznych, zadałam uczniom szkoły średniej, przeprowadzając badanie ankietowe w 2018 roku. Jedno z nich dotyczyło wyboru ulubionych materiałów dydaktycznych, drugie zaś – pomocy, które licealiści uważają za przydatne. Podczas gdy w 2020 roku uczący się mogli wskazać maksymalnie trzy odpowiedzi, to w badaniu z 2018 roku mogli oni wybrać dowolną ich liczbę. Trzeba również zaznaczyć, że w 2018 roku uczniowie wypowiedzieli się osobno w zakresie języka angielskiego i pozostałych języków obcych. Biorąc pod uwagę powyższe różnice w sposobie zadania pytań w kwestionariuszu,

możemy jednak podjąć próbę porównania wyników tych dwóch badań. Podczas gdy w ankiecie z 2020 roku uczniowie wskazali filmy i piosenki jako ulubione materiały dydaktyczne, to w badaniu z 2018 roku na pierwszym miejscu umieścili piosenkę jako preferowaną pomoc w nauce zarówno języka angielskiego, jak i drugiego języka obcego. Drugi w kolejności wybór licealistów uczących się języka angielskiego padł na strony internetowe, a w przypadku pozostałych języków obcych – na podręcznik. Porównując wyniki tegorocznego kwestionariusza z wynikami badania z 2018 roku, można zauważyć zmianę w wyborze preferowanych pomocy dydaktycznych na rzecz filmu w ankiecie z 2020 roku, natomiast w 2018 roku oglądanie programów telewizyjnych zajęło trzecie miejsce wśród uczących się języka angielskiego i pozostałych języków obcych. Z kolei piosenka w bieżącym badaniu plasuje się na drugim miejscu, a w 2018 roku – na pierwszym (por. HORYŚNIAK, 2018).



Wykres 4. Które z pomocy dydaktycznych lubisz najbardziej?

Objaśnienia: 1 – podręcznik; 2 – dodatkowe materiały; 3 – prezentacja multimedialna; 4 – ilustracje, zdjęcia; 5 – strony w Internecie; 6 – piosenki; 7 – artykuły prasowe; 8 – filmy; 9 – inne.

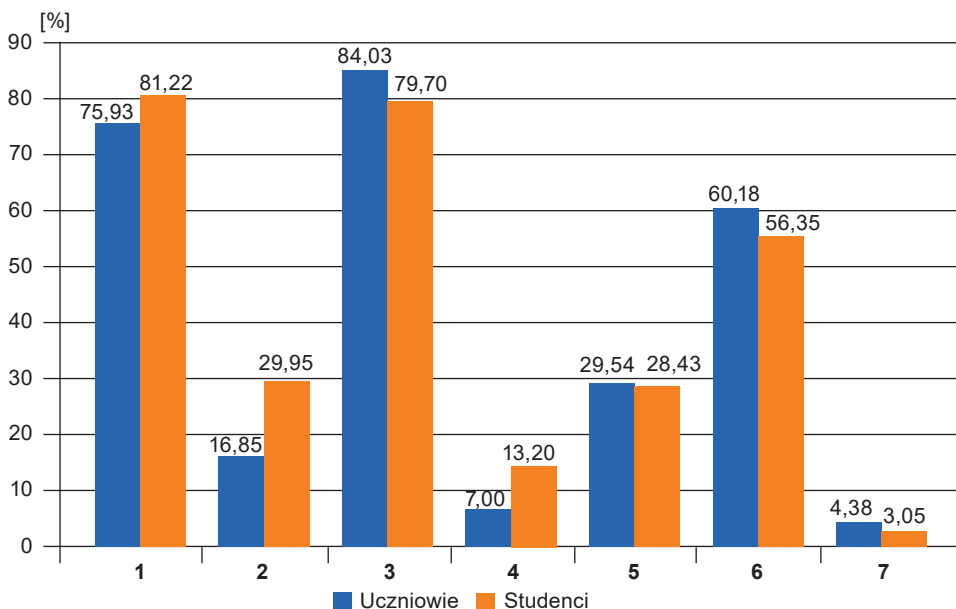
Źródło: Badania własne.

Kontynuując analizę tegorocznych badań przeprowadzonych w grupie studentów, można dostrzec, że dla 57,36% respondentów najważniejszą pomoc dydaktyczną stanowią dodatkowe materiały przygotowane przez nauczyciela. Na drugim miejscu znalazły się filmy (54,82%), na trzecim miejscu – piosenka (42,13%), a na czwartym – podręcznik (37,56%).

Kolejne, rzadziej wybierane pomoce dydaktyczne to: strony internetowe, prezentacja multimedialna, ilustracje i artykuły prasowe. Podsumowując wyniki ankiety, można dostrzec, że preferowanymi pomocami dydaktycznymi zarówno przez uczniów, jak i studentów są filmy, piosenki oraz dodatkowe materiały. Warto w tym miejscu podkreślić wysiłek wielu nauczycieli włożony w przygotowywanie materiałów językowych. Dla części dydaktyków również piosenki i fragmenty filmów stanowią ten rodzaj pomocy dydaktycznych, który łączy wzbogacenie leksykalne z walorami artystycznymi. Jeśli starania nauczyciela koncentrują się jednocześnie na wyborze leksyki i walorach estetycznych, to nakład jego pracy wzrasta. Jednak ten czasochłonny wysiłek związany z szukaniem odpowiednich materiałów opłaca się, ponieważ w ten sposób język obcy staje się narzędziem nie tylko komunikacji, ale również kształtowania postaw czy opinii podopiecznych.

3.3. Rola nauczyciela w procesie nauczania

Kolejne pytanie badawcze dotyczyło roli prowadzącego zajęcia w procesie nauczania i obszarów jego aktywności zawodowej, które są szczególnie istotne dla respondentów (wykres 5.).



Wykres 5. Jaka jest najważniejsza rola nauczyciela w procesie nauczania języka obcego?

Objaśnienia: 1 – wyjaśnianie słownictwa i zagadnień gramatycznych; 2 – przygotowanie dodatkowych pomocy dydaktycznych; 3 – prowadzenie lekcji w ciekawy sposób; 4 – sprawdzanie prac kontrolnych; 5 – przygotowanie do egzaminu; 6 – zachęcanie do nauki języka obcego; 7 – inne.

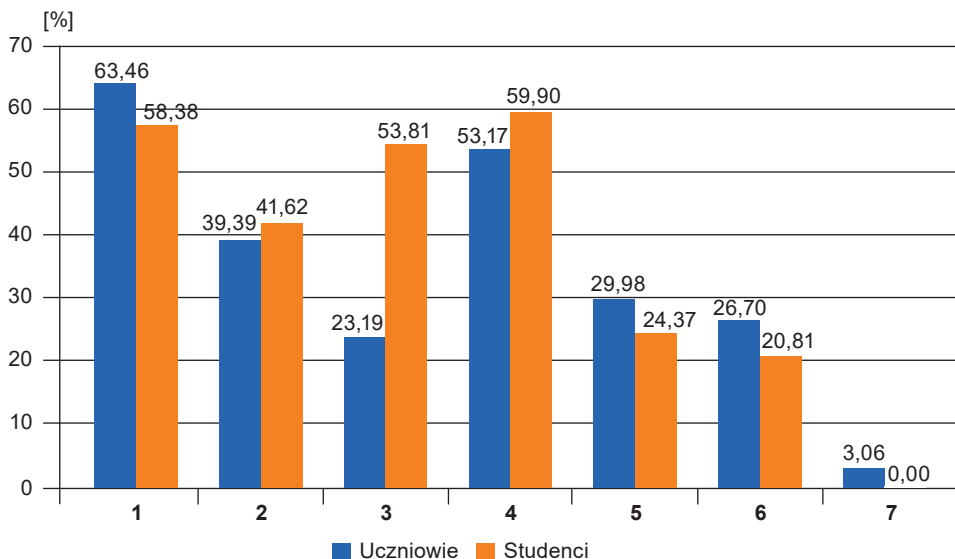
Źródło: Badania własne.

Przyglądając się wynikom badania z 2020 roku, można dostrzec podobne opinie uczniów i studentów. Dla 84,03% uczniów najważniejszą rolę nauczyciela jest prowadzenie lekcji w ciekawy sposób, a 75,93% uczniów wskazało na istotne zadania nauczyciela, do jakich należy wyjaśnianie nowych słów i zagadnień gramatycznych. Dla 81,22% studentów również najważniejszą rolę wykładowcy jest tłumaczenie problemów językowych, a dla 79,70% – prowadzenie zajęć w interesujący sposób. W zgodnej opinii respondentów na trzecim miejscu znajduje się zachęcanie uczących się do nauki języka obcego; takiej odpowiedzi udzieliło 60,18% uczniów i 56,35% studentów. Natomiast za mniej istotne funkcje nauczyciela badani uznali przygotowywanie przez niego pomocy dydaktycznych oraz pomoc w przygotowywaniu uczniów do egzaminu. Porównując wyniki wcześniejszych badań, można dostrzec zbieżność opinii w zakresie postrzegania roli nauczyciela w procesie edukacji, ponieważ także z ubiegłorocznych badań wynika, że zarówno uczniowie (85,14%), jak i studenci (88,12%) na pierwszym miejscu stawiają wagę wyjaśniania materiału językowego, a na drugim (83,28% uczniów i 77,23% studentów) – rolę nauczyciela i sposób prowadzenia przez niego zajęć. Z kolei pomoce dydaktyczne zostały wymienione dopiero na dalszych miejscach (por. HORYŚNIAK, 2019). Może zastanawiać stosunkowo niski wynik przygotowywanych przez nauczycieli pomocy dydaktycznych. Nie oznacza to jednak, moim zdaniem, braku docenienia przygotowanych pomocy naukowych, ponieważ badani, wskazując na znaczącą rolę nauczyciela, jaką jest ciekawe prowadzenie zajęć, mogli już w tym miejscu powiązać ich atrakcyjność z przygotowanymi przez dydaktyka dodatkowymi materiałami edukacyjnymi.

W 2020 roku 29,54% uczniów i 28,43% studentów jako najważniejszą rolę nauczyciela wskazało przygotowanie podopiecznych do egzaminów, co stanowi nawet niższy wynik niż w 2019 roku, kiedy rolę nauczyciela w przygotowaniu do egzaminów podkreśliło 41,18% uczniów i 49,50% studentów (por. HORYŚNIAK, 2019). Nie jest łatwo, moim zdaniem, znaleźć jednoznaczną przyczynę tej sytuacji. Z jednej strony można zastanawiać się, czy ta tendencja utrzyma się w kolejnych latach, czy też jest to wynik wyłącznie tegorocznego badania. Z drugiej strony uczący się zakładają, być może *a priori*, że działania nauczyciela są same w sobie ukierunkowane na przygotowanie do egzaminów – czy to maturalnych w przypadku uczniów, czy przedmiotowych w przypadku studentów. Stąd też wynikać może potrzeba, aby językowy materiał egzaminacyjny był przedstawiony przez prowadzącego zajęcia w sposób nie tylko jasny i zrozumiały, ale również ciekawy i zachęcający uczących się do podjęcia dalszych ćwiczeń. Z powyższych rozważań wynika, że wymagania wobec pracy nauczyciela wzrosły w ciągu ostatnich lat, ponieważ respondenci chcieliby go postrzegać zarówno jako kompetentnego znawcę swojego przedmiotu, jak i animatora atrakcyjnych zajęć.

3.4. Ćwiczenia i formy pracy

Aby osiągnąć dobre rezultaty w nauce języków obcych, oprócz czynników organizacyjnych warto wziąć pod uwagę pytanie, które z ćwiczeń uczniowie wykonują najchętniej, a które są mniej popularne wśród młodzieży szkolnej i akademickiej (wykres 6.).



Wykres 6. Które z ćwiczeń w języku obcym lubisz najbardziej?

Objaśnienia: 1 – konwersacje; 2 – czytanie tekstów; 3 – ćwiczenia gramatyczne; 4 – ćwiczenia dotyczące znajomości słownictwa; 5 – ćwiczenia z rozumienia ze słuchu; 6 – prace pisemne; 7 – inne.

Źródło: Badania własne.

Przedstawione wyniki pokazują, że najchętniej wykonywanymi ćwiczeniami są wypowiedzi ustne (konwersacje) – takiej odpowiedzi udzieliło 63,46% uczniów. Ćwiczenia leksykalne zaznaczyło 53,17% licealistów, a czytanie tekstów – 39,39%. Natomiast mniej chętnie wykonywane są ćwiczenia z rozumienia ze słuchu (29,98%), prace pisemne (26,70%) oraz ćwiczenia gramatyczne (23,19%). Z badań przeprowadzonych w 2019 roku wynika, że ranking miejsc preferowanych ćwiczeń jest taki sam, tj. na umiejętność mówienia wskazało 71,83% uczniów, na ćwiczenia leksykalne – 56,66%, a na czytanie tekstów – 42,41% (por. HORYŚNIAK, 2019).

W badaniach z 2020 roku 59,90% ankietowanych studentów podkreśliło wagę ćwiczeń leksykalnych, umieszczając je na pierwszym miejscu. Z kolei na miejscu drugim liczna grupa respondentów (58,38%) wskazała ćwiczenia w mówieniu, na trzecim – ćwiczenia gramatyczne (53,81%), a na czwartym –

lekturę tekstów (41,62%). Dalsze miejsca zajmują ćwiczenia z rozumienia ze słuchu (24,37%) i prace pisemne (20,81%). Wyniki omówionych badań różnią się nieznacznie od wyników ankiety z 2019 roku. W tegorocznych badaniach na pierwszym miejscu młodzież akademicka umieściła ćwiczenia leksykalne, a w ubiegłorocznych – ćwiczenia w mówieniu. Na miejscu drugim w badaniach z 2020 roku znajdują się ćwiczenia z konwersacji, a w 2019 roku – ćwiczenia gramatyczne.

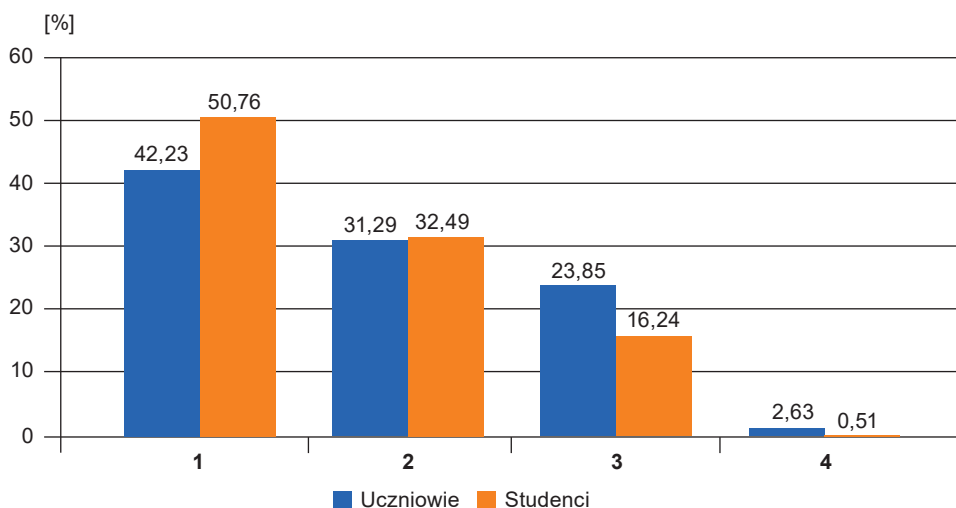
Podsumowując tegoroczne badania, można zauważyć, że preferowanymi ćwiczeniami, zarówno przez uczniów, jak i studentów, są ćwiczenia leksykalne i konwersacyjne. Natomiast znaczący rozdźwięk w opiniach respondentów jest widoczny w stosunku do ćwiczeń gramatycznych. Podczas gdy 53,81% studentów podkreśliło wagę ćwiczeń gramatycznych, jedynie przez 23,19% uczniów są one lubiane.

Różnica w opiniach uczniów i studentów na temat wagi ćwiczeń gramatycznych w procesie uczenia się języka obcego może wynikać z większego docenienia gramatyki przez studentów, ponieważ ma ona duże znaczenie w budowaniu poprawnych wypowiedzi pisemnych i ustnych. W ten sposób wzrasta świadomość językowa przyszłych absolwentów kierunków filologicznych, co wydaje się konieczne i słuszne z uwagi na aktywność zawodową, jaką zamierzają realizować. Podczas gdy w wypowiedziach uczniów dopuszcza się popełnianie większej liczby błędów, to w przypadku wypowiedzi konstruowanych przez studentów nauczyciel bardziej zwraca uwagę na poprawność językową. Studenci zaczynają zdawać sobie sprawę, że praca nad językiem obcym jest zadaniem wymagającym wytrwałości oraz rozciągniętym w czasie, również po ukończeniu studiów. To dzięki wielu ćwiczeniom leksykalnym, gramatycznym oraz przeczytanym tekstom i wysłuchanym wypowiedziom w języku obcym wzrastają świadomość i doświadczenie językowe.

Wychodząc z założenia, że określony sposób pracy może wpływać na wzrost motywacji do nauki języków obcych, w tegorocznej ankiecie respondenci wyrazili swoje subiektywne zdanie na temat preferowanej formy aktywności. Badani mogli wybrać jeden z rodzajów pracy na zajęciach, który odpowiada im najbardziej (wykres 7.).

Z przedstawionych danych wynika, że 42,23% uczniów i 50,76% studentów preferuje pracę indywidualną. Na drugim miejscu 31,29% licealistów i 32,49% studentów umieściło pracę w parach. Ankietowani rzadziej wybierali pracę w grupach, ponieważ taką formę wskazało zaledwie 23,85% uczniów i 16,24% studentów. Podsumowując te wyniki, można zaobserwować zgodność opinii młodzieży licealnej i studenckiej.

Wyjaśnienia tego zjawiska należy szukać, moim zdaniem, w występowaniu indywidualnych cech charakteru i osobowości uczących się. Wykonywanie pracy w parach wydaje się mniej stresujące, a nawet bardziej efektywne niż w większej grupie.



Wykres 7. Jaką formę pracy na lekcji lubisz najbardziej?

Objaśnienia: 1 – praca indywidualna; 2 – praca w parach; 3 – praca w grupach; 4 – inne.

Źródło: Badania własne.

3.5. Motywacja a sposoby uczenia się

Ostatnie pytanie kwestionariusza dotyczyło najczęściej wybieranych sposobów uczenia się. Spośród kilku możliwości badani mogli wybrać maksymalnie pięć odpowiedzi (tabela 1.).

Zdecydowana większość uczniów preferuje dwa sposoby uczenia się, z których jeden związany jest z słuchaniem piosenek (70,46%), a drugi – z korzystaniem ze stron internetowych (70,46%). Z przedstawionych danych liczbowych wynika również, że uczniowie często uczą się języków obcych, powtarzając słówka (68,27%) i oglądając programy telewizyjne (54,05%). Taką samą kolejność sposobów uczenia się można zaobserwować w badaniu z 2019 roku: 74,61% uczniów zaznaczyło słuchanie piosenek, 72,76% – korzystanie ze stron internetowych, a 71,52% – powtarzanie słówek. Z kolei oglądanie programów telewizyjnych wybrało 42,72% uczniów, a korzystanie z notatek – 39,32% licealistów (por. HORYŚNIAK, 2019).

Według uzyskanych danych najrzadziej wybieranymi sposobami uczenia się są lektura artykułów prasowych i wykonywanie dodatkowych ćwiczeń we własnym zakresie.

Tabela 1

Preferencje uczniów dotyczące sposobów uczenia się języka obcego

Sposób uczenia się	[%]
Słucham piosenek	70,46
Korzystam z Internetu	70,46
Powtarzam słowa	68,27
Oglądam programy telewizyjne	54,05
Rozmawiam w języku obcym	46,83
Korzystam z notatek	44,86
Wykonuję ćwiczenia zadane na lekcjach	33,92
Czytam artykuły prasowe	21,66
Wykonuję dodatkowe ćwiczenia	18,16
Inne	7,22

Źródło: Badania własne.

Tabela 2. ilustruje opinie studentów na temat sposobów uczenia się, uszeregowane od najczęściej do najrzadziej występujących.

Tabela 2

Preferencje studentów dotyczące sposobów uczenia się języka obcego

Sposób uczenia się	[%]
Powtarzam słowa	70,56
Korzystam z Internetu	64,97
Oglądam programy telewizyjne	58,88
Słucham piosenek	56,85
Wykonuję ćwiczenia zadane na zajęciach	50,25
Korzystam z notatek	49,24
Rozmawiam w języku obcym	35,03
Wykonuję dodatkowe ćwiczenia	31,98
Czytam artykuły prasowe	31,47
Inne	5,08

Źródło: Badania własne.

W grupie studentów preferowanym sposobem uczenia się jest powtarzanie słówek – takiej odpowiedzi udzieliło bowiem 70,56% respondentów. Na drugim miejscu 64,97% badanych wymieniło korzystanie ze stron internetowych,

a na trzecim – 58,88% wskazało programy telewizyjne. Natomiast słuchanie piosenek było sposobem uczenia się wybranym przez 56,85% studentów. Dalejsze miejsca zajęły: ćwiczenia wykonywane na zajęciach (50,25%) i korzystanie z notatek (49,24%). Rzadziej wybieranymi sposobami uczenia się były: rozmowa z obcokrajowcem, dodatkowe ćwiczenia oraz lektura czasopism obcojęzycznych. Wyniki badania z 2019 roku pozwalają zaobserwować bardzo podobny ranking wybieranych sposobów zdobywania wiedzy i umiejętności. W ubiegłym roku 78,22% studentów zaznaczyło korzystanie ze stron internetowych, 75,25% wymieniło słuchanie piosenek, 71,29% wskazało powtarzanie słówek, a 56,44% doceniło wykonane przez siebie notatki.

Podsumowując wyniki tegorocznych badań uczniów i studentów, można stwierdzić, że preferowanymi, wspólnymi dla obydwu grup respondentów sposobami uczenia się są korzystanie z Internetu i powtarzanie słówek. Natomiast mniejszym uznaniem cieszą się wykonywanie dodatkowych ćwiczeń i lektura prasy obcojęzycznej.

Podsumowanie

Motywacja to jedno z kluczowych pojęć w dydaktyce języków obcych, obejmujące wiele zagadnień. Należy więc zaznaczyć, że wyniki tegorocznej ankiety opisują tylko pewną określoną i fragmentaryczną rzeczywistość. Młodzi respondenci wypowiedzieli swoje opinie na temat wagi sprawności językowych, preferowanych pomocy dydaktycznych, roli nauczyciela i ulubionych ćwiczeń językowych. Analiza wyników badania prowadzi do przedstawienia następujących wniosków:

- 1) Motywacja do nauki języków obcych jest związana przede wszystkim z chęcią komunikowania się, co zgodnie stwierdzają studenci i uczniowie szkoły średniej. Wskazanie na drugim miejscu umiejętności rozumienia informacji w przypadku licealistów i przyjemności nauki w przypadku studentów wydaje się uzasadnione i wynika z ich aktualnej sytuacji w procesie uczenia się oraz celów, jakie pragną oni osiągnąć. Podczas gdy dla uczniów ważna jest umiejętność rozumienia przekazu, to dla studentów nauka języka obcego ma stanowić o ich przyszłym życiu zawodowym, dlatego też jest ona dla nich przyjemnością.
- 2) Ważnymi umiejętnościami w nauce dla uczniów i studentów są mówienie i rozumienie wypowiedzi. Pożyteczne może okazać się rozwijanie umiejętności komunikacyjnych na podstawie lektury tekstów. Poszerzony w ten sposób zakres leksykalny przyczyni się do wzrostu umiejętności formułowania wypowiedzi.

- 3) Zarówno dla licealistów, jak i studentów najważniejszą zachętą do nauki jest atrakcyjny sposób prowadzenia zajęć. Ponadto ważnymi czynnikami wpływającymi na wzrost motywacji są duża liczba zajęć w tygodniu i ciekawy podręcznik.
- 4) Spośród preferowanych pomocy dydaktycznych respondenci wymienili przede wszystkim: filmy, piosenki i materiały przygotowane przez nauczyciela.
- 5) Do najważniejszych zadań nauczyciela, według opinii badanych, należą: prowadzenie ciekawych zajęć, wyjaśnianie słownictwa i zachęcanie do nauki.
- 6) Respondenci wskazali konwersacje i ćwiczenia leksykalne jako preferowane formy aktywności językowej.
- 7) Badani uczniowie i studenci preferują pracę indywidualną i w parach.
- 8) Najbardziej lubianymi sposobami uczenia się są korzystanie ze stron internetowych i powtarzanie słówek.

W niniejszym artykule podjęłam próbę opisu wybranych aspektów związanych z pojęciem motywacji w ujęciu ilościowym. Mimo że to liczbowe przedstawienie wyników ankiety nie daje pełnego obrazu złożonego pojęcia motywacji, to jednak pozwala poznać subiektywne opinie uczniów szkoły średniej i studentów z perspektywy ich preferencji dotyczących aktywności językowych oraz oczekiwań wobec nauczyciela i procesu nauczania.

Załącznik

Kwestionariusz ankiety

Szanowni Uczniowie,

zwracam się z uprzejmą prośbą o wypełnienie poniższej ankiety na temat motywacji do nauki języków obcych. Zebrane wyniki posłużą mi do opracowań naukowych i dydaktycznych. Ankieta jest anonimowa.

Bardzo dziękuję za czas poświęcony na wypełnienie ankiety.

Monika Horyśniak

1. *Co zachęca Cię do nauki języka obcego?*

Proszę zaznaczyć „x”, wybierając **maksymalnie 3** odpowiedzi.

- ☐ a) lubię uczyć się języka obcego
- ☐ b) mogę zrozumieć przekazaną informację w języku obcym
- ☐ c) mogę komunikować się w języku obcym
- ☐ d) chcę zdać egzamin maturalny
- ☐ e) mogę znaleźć pracę
- ☐ f) inne (proszę wymienić jakie):

2. *Jaka umiejętność/jakie umiejętności w nauce języka obcego są dla Ciebie najważniejsze?* Proszę zaznaczyć „x”, wybierając **maksymalnie 3** odpowiedzi.

- ☐ a) rozumienie wypowiedzi w języku obcym
- ☐ b) mówienie
- ☐ c) czytanie tekstów
- ☐ d) pisanie (listy, e-maile, itp.)
- ☐ e) inne (proszę wymienić jakie):

3. *Jakie czynniki organizacyjne, według Ciebie, są korzystne w nauce języka obcego?*

Proszę zaznaczyć „x”, wybierając **maksymalnie 3** odpowiedzi.

- ☐ a) duża liczba lekcji języka obcego w tygodniu
- ☐ b) ciekawy podręcznik
- ☐ c) atrakcyjny sposób prowadzenia lekcji
- ☐ d) sala, w której odbywa się lekcja
- ☐ e) jasne kryteria oceniania
- ☐ f) inne (proszę wymienić jakie):

4. *Które z pomocy dydaktycznych lubisz najbardziej?*

Proszę zaznaczyć „x”, wybierając **maksymalnie 3** odpowiedzi.

- ☐ a) podręcznik
- ☐ b) dodatkowe materiały przygotowane przez nauczyciela
- ☐ c) prezentacja multimedialna
- ☐ d) ilustracje, zdjęcia
- ☐ e) strony w Internecie
- ☐ f) piosenki
- ☐ g) artykuły prasowe
- ☐ h) filmy
- ☐ i) inne (proszę wymienić jakie):

5. *Jaka jest najważniejsza rola nauczyciela w procesie nauczania języka obcego?*

Proszę zaznaczyć „x”, wybierając **maksymalnie 3** odpowiedzi.

- ☐ a) wyjaśnianie słownictwa i zagadnień gramatycznych
- ☐ b) przygotowywanie dodatkowych pomocy dydaktycznych
- ☐ c) prowadzenie lekcji w ciekawy sposób
- ☐ d) sprawdzanie prac kontrolnych (np. sprawdziany, kartkówki)
- ☐ e) przygotowanie do egzaminu
- ☐ f) zachęcanie do nauki języka obcego
- ☐ g) inne (proszę wymienić jakie):

6. *Które z ćwiczeń w języku obcym lubisz najbardziej?*

Proszę zaznaczyć „x”, wybierając **maksymalnie 3** odpowiedzi.

- ☐ a) konwersacje
- ☐ b) czytanie tekstów
- ☐ c) ćwiczenia gramatyczne
- ☐ d) ćwiczenia dotyczące znajomości słownictwa

- ☐ e) ćwiczenia z rozumienia ze słuchu
- ☐ f) prace pisemne (np. wypracowania, listy)
- ☐ g) inne (proszę wymienić jakie):

7. Jaką formę pracy na lekcji lubisz najbardziej?

Proszę zaznaczyć „x” tylko przy 1 odpowiedzi.

- ☐ a) praca indywidualna
- ☐ b) praca w parach
- ☐ c) praca w grupach
- ☐ d) inne (proszę wymienić jakie):

8. W jaki sposób najczęściej uczysz się języka obcego?

Proszę zaznaczyć „x” przy maksymalnie 5 odpowiedziach.

- ☐ a) powtarzam słówka
- ☐ b) wykonuję ćwiczenia zadane na lekcji języka obcego
- ☐ c) wykonuję dodatkowe ćwiczenia we własnym zakresie
- ☐ d) korzystam z notatek zrobionych na lekcji
- ☐ e) oglądam programy telewizyjne w języku obcym
- ☐ f) korzystam z Internetu
- ☐ g) słucham piosenek w języku obcym
- ☐ h) czytam artykuły prasowe w języku obcym
- ☐ i) rozmawiam w języku obcym
- ☐ j) inne (proszę wymienić jakie):

Bardzo dziękuję za wypełnienie ankiety, życzę miłego i Błogosławionego dnia!

Bibliografia

- AMYOETTE L., 1996: *Méthodes quantitatives. Application à la recherche en sciences humaines*. Québec: ERPI Sciences Humaines.
- GADUŠOVÁ Z., 1982: *Wzaimosviaz' effektivnosti obucenija i motiwacii pri owladienii russkim jazykom*. W: *V Kongres MAPRJAL. Doklady czechosłowackoj dieliegacii*. Bratislava: SPN, s. 103–106.
- HORYŚNIAK M., 2018: *Różnorodność pomocy dydaktycznych a motywacja do nauki języków obcych*. W: GABRYŚ-BARKER D., KALAMARZ R., STEC M.: *Materiały i media we współczesnej glottodydaktyce. Wybrane zagadnienia*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- HORYŚNIAK M., 2019: *Wpływ wybranych czynników na jakość procesu uczenia się języka obcego w opinii uczących się*. W: GABRYŚ-BARKER D., KALAMARZ R.: *Jakość w kształceniu językowym. Rozważania teoretyczne i praktyczne rozwiązania*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- KOMOROWSKA H., 1999: *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

- PFEIFFER W., 2001: *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*. Poznań: WARGOS.
- SZALEK M., 2004: *Jak motywować uczniów do nauki języka obcego? Motywacja w teorii i praktyce*. Poznań: WARGOS.
- WILCZYŃSKA W., MICHONSKA-STADNIK A., 2010: *Metodologia badań w glottodydaktyce. Wprowadzenie*. Kraków: AVALON.

Źródła internetowe

<https://www.gosc.pl/doc/5938921.Musicie-od-siebie-wymagac-nawet-gdyby-inni-od-was-nie-wymagali> [dostęp: 13.11.2020].

Factors influencing motivation to learn foreign languages in learners' opinions

Abstract: Motivation in didactics of foreign languages is one of the most important issues raised both in theoretical studies and in the everyday work of teachers. The paper reflects on the opinions expressed by high school and university students regarding the factors that increase motivation to learn a foreign language. The questionnaire covers issues related to developing language skills, learning methods and the choice of teaching aids. The respondents also express their opinions on the role of the teacher in the process of learning a foreign language.

Key words: motivation, language skills, learning methods, teaching aids

Katarzyna Wędrychowicz

Kilka uwag o motywacji w skutecznej nauce języka niemieckiego na przykładzie studentów germanistyki

Streszczenie: W obliczu postępującej globalizacji uczenie się języków obcych ulega istotnym zmianom, zmienia się także w zasadniczy sposób motywacja do ich uczenia się. Motywacja to proces kompleksowy; czynniki, które skłaniały osoby dorosłe do nauki języka obcego kilkanaście lat temu, odgrywają dzisiaj znikomą rolę, pojawiły się natomiast zupełnie nowe faktory. W artykule scharakteryzowano pojęcie motywacji oraz przełożono je na motywację w nauczaniu języków obcych. Następnie omówiono czynniki wpływające na motywację do uczenia się języków obcych oraz przedstawiono rodzaje motywacji. Starano się także pokazać, w jaki sposób motywacja może się przyczynić do sukcesu bądź niepowodzenia w skutecznej nauce języków obcych, ze szczególnym uwzględnieniem języka niemieckiego. Istotną kwestią omówioną w tekście, mającą wpływ na jakość nauczania, jest środowisko, w którym pracuje wykładowca. W końcowej części artykułu przedstawiono wyniki ankiety dotyczącej roli motywacji w skutecznej nauce języka niemieckiego, przeprowadzonej wśród studentów germanistyki na Uniwersytecie Pedagogicznym w Krakowie.

Słowa kluczowe: motywacja, skuteczna nauka, uczeń/student, wykładowca, środowisko

Wstęp

Skuteczność uczenia się oraz nauczania języka obcego zależna jest od motywacji uczącego się i jego aktywności. Na motywację składa się wiele czynników leżących po stronie ucznia/studenta, nauczyciela/lektora oraz środowiska. Czynniki te wzajemnie na siebie oddziałują, a ich siła w poszczególnych okresach nauki jest zmienna. Wiedza z zakresu teorii motywacji oraz umiejętność motywowania są dla lektora jednymi z kluczowych elementów usprawniających proces dydaktyczny.

1. Motywacja i jej rodzaje

Istotnym czynnikiem mającym wpływ na jakość zarówno uczenia się, jak i nauczania języków obcych jest motywacja. Nie wystarczy zaprezentować nowe treści w ciekawy sposób. Proces motywowania jest bardziej skomplikowany i długotrwały, wymaga on bowiem ciągłego monitoringu ze strony samego zainteresowanego, ale także strategii mających na celu jego wspieranie (KIC-DRGAS, 2013). Student/kursant silnie motywowany opanuje język przy pomocy każdej metody, podczas gdy najlepsza nawet metoda nauczania okaże się nie-skuteczna, jeśli nie spotka się z należytyim oddźwiękiem ze strony uczącego się. Proces uczenia się wymaga więc gotowości do uczenia się. Zadaniem nauczyciela/lektora jest wzbudzić, podtrzymać na należytyim poziomie i w miarę możliwości rozwijać w trakcie całego kursu językowego ów psychiczny stan gotowości (JAROSZEWSKA, 2014: 29–32). W celu dokładniejszej analizy zjawiska motywacji warto się zastanowić nad znaczeniem słowa *motywacja*, które jest ściśle związane z energią i pobudzaniem do działania (KUMANIECKI, 1984: 316). Bardzo wyraźnie ta zachęta do działania jest widoczna w definicji REY-KOWSKIEGO (1992: 113), według którego motywacja to: „Proces psychicznej regulacji, dzięki któremu formułują się dążenia, przez które rozumieć należy tendencje do podejmowania czynności ukierunkowanych na określony cel”.

Natomiast Sujecka-Zajac trafnie podkreśla, że motywacja w nauczaniu języków obcych nie może być traktowana „w kategorii produktu, który należy dać uczącym się. Rola motywacji jest znacznie bardziej złożona, a odpowiedzialność za jej rozwój przyjmuje na swoje barki nie tylko uczący się, ale także nauczyciel. Rolą nauczyciela jest konstruowanie i rozwijanie różnorodnych motywów równoległe do wiedzy i umiejętności” (SUJECKA-ZAJĄC, 2013: 59).

Na podstawie powyższej definicji można wyodrębnić trzy etapy motywacji, które są ze sobą połączone (KIC-DRGAS, 2017). Należą do nich:

- regulacja psychiczna, czyli forma modyfikacji oraz sposobu myślenia i postrzegania określonego zjawiska, które ma miejsce na skutek nie tylko określonych czynników wewnętrznych (związanych z daną jednostką, jej psychiką oraz subiektywnym rozumieniem rzeczywistości), ale także czynników zewnętrznych, mogących oddziaływać na grupę jednostek w dość zbliżony sposób (np. wymogi rynku pracy). Do grupy czynników wewnętrznych zaliczamy ponadto dobre lub złe samopoczucie. Motywacja jest także stanem wzbudzonym właśnie przez uczucie braku komfortu, niepewności czy złego samopoczucia, które może przerodzić się w dążenie do zmiany tej sytuacji;
- dążenie, czyli kolejny etap budowania motywacji – to także pragnienie zmiany niekomfortowego stanu rzeczy oraz jego poprawy,
- cel – jego osiągnięcie stanowi uwieńczenie wszelkich starań i wysiłków związanych z dążeniem do niego.

Analizując dokładniej temat motywacji, można dojść do wniosku, że jest ona kategorią psychologiczną, której podstawowy podział uwzględnia motywy, czyli świadome cele, oraz popędy, czyli potrzeby biologiczne. Poniżej przedstawiono klasyfikację procesów motywacyjnych (<https://portal.abczdrowie.pl/motywacja> [dostęp: 20.03.2020]):

- motywacja wewnętrzna – jednostka angażuje się w działanie dla samego działania, w sytuacji braku nagrody zewnętrznej. Pod pojęciem motywacji wewnętrznej rozumiana jest automotywacja, czyli motywowanie samego siebie;
- motywacja zewnętrzna – ludzie podejmują się wykonania określonego zadania w celu osiągnięcia nagrody lub uniknięcia kary, czyli dla zewnętrznych korzyści, np. w postaci pieniędzy, pochwał, awansu w pracy, jak również lepszej oceny czy zdobycia zaliczenia na studiach;
- motywacja świadoma – człowiek zdaje sobie z niej sprawę i jest w stanie ją kontrolować;
- motywacja nieświadoma – nie pojawia się w świadomości. Człowiek nie wie, co tak naprawdę leży u podstaw jego zachowania. Znaczenie motywacji nieświadomej podkreśla teoria psychoanalityczna Zygmunta Freuda;
- motywacja pozytywna, czyli dodatnia – polega na stosowaniu wzmocnień dodatnich (nagród) i wiąże się z zachowaniem „dążenia do”;
- motywacja negatywna, tzw. ujemna – bazuje na wzmocnieniach ujemnych (karach) i wiąże się z unikaniem, a więc zachowaniem typu „dążenie od”.

Do skutecznej nauki języków obcych przyczyniają się wszystkie wspomniane rodzaje motywacji poza motywacją negatywną, która w wielu przypadkach działa demotywująco na uczących się. Bardzo ważną rolę odgrywa zarówno motywacja wewnętrzna, czyli automotywacja, jak i motywacja zewnętrzna, czyli nauka języka obcego w celu otrzymania korzyści materialnych. Motywacja świadoma oraz nieświadoma oraz postawa „dążenie do”, czyli motywacja pozytywna, są także ważnymi czynnikami wspomagającymi w nauce języków obcych.

2. Motywacja – sukces a niepowodzenie w skutecznej nauce języka niemieckiego

Zagłębiając się dalej w temat skutecznego opanowania języka obcego przez uczącego się, przeprowadzono liczne badania, które pokazują, że bezpośredni wpływ na poziom motywacji do uczenia się języka obcego ma wypadkowa czynników leżących po stronie zarówno nauczyciela, jak i ucznia oraz środowiska (MARCHWIŃSKA-BACHLIŃSKA, 2009: 123):

- 1) czynniki zależne od nauczyciela/lektora języka obcego: osobowość, duża wiedza merytoryczna, wiedza psychopedagogiczna, stosunek do ucznia, styl

- i metody pracy, sposób oceniania, umiejętność diagnozy potrzeb i ograniczeń uczących się, wyrozumiałość dla trudności i znajomość technik ich pokonywania, indywidualne podejście, życzliwy stosunek i zdolność wytworzenia atmosfery akceptacji na zajęciach, dobra organizacja, a także zaangażowanie w nauczanie, dbanie o dostosowanie tempa nauczania do możliwości uczących się, wykorzystywanie różnych technik i technologii;
- 2) czynniki po stronie ucznia: wiek, płeć, ogólna ciekawość poznawcza, stosunek do posiadanej wiedzy, doświadczenie;
 - 3) czynniki środowiskowe: rodzina – wymagania i oczekiwania rodziców, stosunek do wiedzy, stosunek do języków obcych, tradycja pozytywnego vs. negatywnego postrzegania krajów i użytkowników nauczanego języka obcego; rówieśnicy – stosunki w grupie, poziom grupy, rola grupowa, stosunek grupy do uczenia się języka obcego, poziom motywacji grupowej.

Na specyfikę kształcenia językowego znaczny wpływ mają natomiast następujące elementy: wiedza o technikach uczenia się, dotychczasowe sukcesy i porażki, stosunek do języka obcego i innej kultury, inteligencja, poziom samooceny, zainteresowania, temperament, postawy, zależność vs. niezależność od wpływów otoczenia, poziom rozwoju psychicznego i otwartość na nowe doświadczenia. Bardzo istotny wpływ na motywację mają również czynniki wewnętrzne oraz zewnętrzne. Do czynników zewnętrznych należą: globalizacja, rynek pracy, sytuacja zawodowa, podróże, kontakty prywatne, Internet. Natomiast czynniki wewnętrzne to: zamiłowanie do języków obcych, zrealizowanie marzeń (KIC-DRGAS, 2017).

Podjmując naukę języka obcego, uczący się powinien postawić sobie następujące pytania: Dlaczego chcę się uczyć języka obcego?; W jakim celu?; Czy potrzebuję znajomości języka obcego w związku z podjętą pracą, awansem, czy perspektywą znalezienia pracy, większymi zarobkami, ocenami w szkole lub zaliczeniem na studiach, związkiem z partnerem obcojęzycznym, jak również chęcią studiowania lub pracą za granicą, podróżowaniem, kolegami obcojęzycznymi?. Tylko jasne postawienie sobie celu może przybliżyć uczących się do sukcesu.

Kolejną kwestią, jaką zajęto się w niniejszym artykule, jest rola wykładowcy w skutecznym opanowaniu języka obcego przez uczących się. Większość monografii zajmujących się motywacją opisuje temat z perspektywy uczącego się oraz skupia się na tym, jaki powinien być „wykładowca doskonały”, jaką powinien się wyróżniać osobowością i jakie cechy charakteru, podejście do uczącego się, metody pracy itd. są najbardziej pożądane. Autorka pragnie zwrócić uwagę na bardzo rzadko poruszany temat lub prawie zawsze pomijany odwieczny problem związany z tym, jak ogromny wpływ na jakość pracy wykładowcy ma m.in. środowisko, w którym on pracuje, oraz stosunki w pracy czy koledzy. Celowo zostały pominięte kwestie finansowe oraz problemy osobiste lektora/wykładowcy, które także wpływają na jakość pracy. Żeby móc skrupulatnie oraz z oddaniem wykonywać swoją pracę, lektor powinien czuć się dobrze w swoim środowisku pracy oraz nie mieć problemów w relacjach

z kolegami. Czynniki, które mają istotny wpływ na dobre samopoczucie oraz efektywność pracy lektorów, to:

1) Relacje z przełożonymi.

W przypadku gdy lektor/nauczyciel pracuje pod dużą presją, jest obciążony zbyt wieloma obowiązkami bądź czuje się niedoceniony przez kierownika jednostki zauważa się negatywny wpływ tego typu sytuacji na jego pracę.

2) Relacje ze współpracownikami/kolegami.

Przykładowo: zwracając się z pytaniem do kolegów z pracy, np. o podręczniki z jakich korzysta się podczas nauczania języka na konkretnej uczelni czy kursie oraz gdzie można je nabyć, lektor otrzymuje podwyższonym głosem następującą odpowiedź: „trzeba sobie kupić, ja także musiałam/musiałem sobie kupić”. Wspomniane podręczniki były dostępne w bibliotece uniwersyteckiej. Tego typu sytuacja wpływa demotywująco na pracę lektora/nauczyciela.

3) Wsparcie ze strony przełożonych.

Jeśli wykładowca/lektor zwraca się kilkakrotnie do przełożonego w celu ustalenia terminu rozmowy dotyczącej dalszego rozwoju naukowego, a przełożony podczas kolejnych umówionych spotkań nigdy nie ma czasu, komunikując podwładnemu, że ma zgłosić się za miesiąc czy napisać e-mail, i taka sytuacja trwa dłuższy czas, podwładny czuje się zbywany, niedoceniony, co nie działa motywująco na jego pracę oraz rozwój naukowy.

4) Wsparcie ze strony instytucji.

Nie znajdując żadnej pomocy ani wsparcia u przełożonych i kolegów z pracy, lektor/nauczyciel z góry skazany jest na niepowodzenie.

5) Docenienie lektora/nauczyciela przez studentów/uczących się języków obcych.

Formą docenienia mogą być np. e-maile z podziękowaniami od studentów, np.:

Szanowna Pani Magister

Bardzo dziękuję za tego maila, który był dla mnie pozytywnym zaskoczeniem. Dziękuję również za te dwa lata, to były naprawdę bardzo fajne dwa lata. Dziękuję za każdą rozmowę i ogromne wsparcie, w każdym możliwym momencie, było mi ono bardzo potrzebne.

Życzę wszystkiego co najlepsze i mam nadzieję, że do zobaczenia.

Z wyrazami szacunku

XY

Szanowna Pani Magister,

w imieniu grupy dziękuję za miniony rok akademicki, przeprowadzone zajęcia, zaopatrywanie nas w interesujące i pomocne materiały oraz za życzliwość i wyrozumiałość.

Dziękujemy za życzenia i również życzymy wszystkiego dobrego.

Z wyrazami szacunku,

XY

Dziękuję serdecznie!

Doceniam Pani zaangażowanie i cenię jako wykładowcę, a przede wszystkim jako człowieka.

Życzę Pani zdrowia oraz sukcesów zawodowych, a wszystkie problemy niech miną jak najszybciej!

Z wyrazami szacunku

XY¹

Bardzo dużo mówi się teraz o motywacji, aktywnych technikach nauczania oraz niezwykle istotnej roli lektora/wykładowcy, od którego w dużej mierze zależą wyniki nauczania, jednak sytuacja jest nieco bardziej skomplikowana i wielu lektorów/nauczycieli o słabszej psychice nie jest w stanie pracować wydajnie, gdy brakuje im wsparcia i pozytywnej informacji zwrotnej na temat ich wysiłku. Można w tym miejscu przytoczyć teorię głąsków, opracowaną przez profesora Majewskiego. Do skutecznej pracy człowiek potrzebuje bodźców, czyli głąsków. Dotyczy to zarówno uczących się, jak i lektorów/nauczycieli. Każdy człowiek odczuwa silne pragnienie akceptacji oraz docenienia. Nieśłuszne nagany lub lekceważenie mają demotywujący wpływ na nauczających i uczących się – niestety, jest to bardzo ważny czynnik w nauczaniu oraz nauce języków obcych. Uczący się nie ma pretensji do lektora z powodu otrzymania oceny negatywnej, jeśli się nie przygotował do zajęć; podobna sytuacja dotyczy wykładowców.

Motywacja jest oraz zawsze będzie zagadnieniem aktualnym. Nie ma motywacji „doskonałej” i nigdy nie będzie ona istniała, ponieważ zależy od zbyt wielu czynników. Tylko uczący się, który sobie jasno postawi cel nauki języka obcego i będzie do niego skutecznie dążył, ma szansę na jego osiągnięcie (opanowanie języka obcego). Nauczyciel/lektor może tylko wskazać drogę do celu (np. dając wskazówki), ale uczący się sam musi tego celu pragnąć i do niego dążyć. Tylko wytrwałość i pracowitość może mu go zapewnić, jednak należy zwrócić uwagę, że dążąc do celu, uczący się często napotka różne przeszkody, problemy i nie będzie to łatwa oraz prosta droga. Każdy, kto uczy się języków obcych, powinien przede wszystkim mieć na uwadze fakt, że nabywa znajomość języka dla własnych potrzeb oraz ewentualnych korzyści, a nie dla wykładowcy, rodziców czy kolegów, co zostało potwierdzone przez badanie przeprowadzone wśród studentów germanistyki na Uniwersytecie Pedagogicznym w Krakowie w październiku oraz listopadzie 2019 roku (dwa pierwsze pytania w przeprowadzonej wśród studentów ankiecie bezpośrednio dotyczą omawianego zjawiska).

¹ E-maile otrzymane od studentów.

3. Badanie dotyczące motywacji studentów do nauki języka niemieckiego oraz postrzegania osoby nauczyciela języków obcych

3.1. Cel badań i opis procedury badawczej

Celem badania było określenie motywacji studentów kierunku *germanistyka* do uczenia się języka niemieckiego. Zwrócono także uwagę na takie czynniki, jak: osoba lektora, uczeń i środowisko, które mają wpływ na motywację do nauki języka niemieckiego. Badanie przeprowadzono w październiku oraz listopadzie 2019 roku wśród studentów kierunku *filologia germańska* na Uniwersytecie Pedagogicznym w Krakowie. Objęto nim grupę 50 studentów pierwszego, drugiego oraz trzeciego roku studiów licencjackich. Narzędziem badawczym była ankieta, która składała się z dziesięciu pytań: dziewięciu zamkniętych i jednego otwartego.

3.2. Prezentacja wyników badań ankietowych

W tej części artykułu zostaną przedstawione w formie tabelarycznej odpowiedzi studentów na pytania zamieszczone w ankiecie.

Pytanie pierwsze: Co było głównym czynnikiem decydującym o wyborze przez dla Panią/Pana kierunku studiów? (można zaznaczyć kilka czynników) (tabela 1.).

Tabela 1

Odpowiedzi na pytanie 1. ankiety

Czynnik	Liczba odpowiedzi
Przyszła praca	45
Rodzina w kraju niemieckojęzycznym (mieszkająca na stałe/tymczasowo, ze względu na pracę sezonową)	22
Pobyt w kraju niemieckojęzycznym	8
Zainteresowania	7
Inne, jakie? Zarobki	18
Wymiana uczniowska	6

Źródło: Opracowanie własne.

Pytanie drugie: Co najbardziej motywowało Panią/Pana w szkole do nauki języka obcego/języków obcych? (można zaznaczyć maksymalnie trzy czynniki) (tabela 2.).

Tabela 2

Odpowiedzi na pytanie 2. ankiety

Czynnik	Liczba odpowiedzi
Znalezienie dobrej pracy	30
Mój nauczyciel	22
Podróże	18
Oglądanie tv, czytanie prasy	12
Chęć uzyskania pozytywnej oceny/strach przed nauczycielem	12
Znajomość języka dla własnej satysfakcji	10
Możliwość porozumienia się z obcokrajowcami	8
Moje cechy charakteru, np. obowiązkowość	3
Koledzy	brak odpowiedzi
Inne, jakie?	brak odpowiedzi

Źródło: Opracowanie własne.

Pytanie trzecie: Czy sympatia/antypatia do nauczyciela/lektora ma wpływ na motywację do nauki przedmiotu? (tabela 3.).

Tabela 3

Odpowiedzi na pytanie 3. ankiety

Odpowiedź	Liczba odpowiedzi
Tak (lubię nauczyciela oraz przedmiot i chętnie się go uczę)	46
Nie (nie lubię nauczyciela i tym samym nie lubię przedmiotu; działa to na mnie demotywująco).	4

Źródło: Opracowanie własne.

Pytanie czwarte: Czy zachowanie nauczyciela wpływa na Pani/Pana podejście do przedmiotu (np. gdy jest wyrozumiały, radosny, zły, surowy, entuzjastyczny)? (tabela 4.).

Tabela 4

Odpowiedzi na pytanie 4. ankiety

Odpowiedź	Liczba odpowiedzi
Tak	50
Nie	brak odpowiedzi

Źródło: Opracowanie własne.

Pytanie piąte: Jakie postępowanie nauczyciela najbardziej motywuje Panią/Pana do nauki języka? (tabela 5).

Tabela 5

Odpowiedzi na pytanie 5. ankiety

Czynnik	Liczba odpowiedzi
Jest sprawiedliwy	28
Jasno określa kryteria zaliczenia przedmiotu	19
Podaje zakres materiału na sprawdzian/kolokwium	17
Jest wymagający	7
Inne, jakie? Korzysta z dodatkowych materiałów (filmów, opowiadań), zajęcia prowadzi w ciekawy sposób, porusza interesujące tematy, zaraża pasją.	8
Jest wyrozumiały, otwarty, prowadzi zajęcia, nie stresując uczących się.	5

Źródło: Opracowanie własne.

Pytanie szóste: Czy osobowość nauczyciela wpływa na Pani/Pana zainteresowanie przedmiotem? (tabele 6. i 7.).

Tabela 6

Odpowiedzi na pytanie 6. ankiety

Odpowiedź	Liczba odpowiedzi
Tak	45
Nie	5

Źródło: Opracowanie własne.

Tabela 7

Dodatkowe odpowiedzi na pytanie 6. ankiety

Odpowiedzi respondentów w przypadku zaznaczenia opcji TAK (w jaki sposób?) Nie wszyscy ankietowani udzielili odpowiedzi	Liczba odpowiedzi
Podejście nauczyciela/lektora do przedmiotu; pasja	9
Zgodność osobowości i temperamentu nauczyciela i uczącego się	8
Wyrozumiałość, otwartość	3
Miła atmosfera na zajęciach	8
Komunikatywność	2

Źródło: Opracowanie własne.

Pytanie siódme: Co w postępowaniu lektora najbardziej zniechęca Panią/Pana do nauki? (można zaznaczyć kilka odpowiedzi). (tabela 8.).

Tabela 8

Odpowiedzi na pytanie 7. ankiety

Odpowiedź	Liczba odpowiedzi
Jest niesprawiedliwy	12
Brak pasji, nieumiejętność zainteresowania przedmiotem uczących się	12
Wymagania nauczyciela (brak wymagań, wymaganie znajomości zagadnień nieomawianych na zajęciach)	10
Chaotyczność/brak organizacji	9
Brak wyrozumiałości	8
Brak umiejętności językowych	8
Brak szacunku w stosunku do uczących się	3
Niedotrzymywanie terminów	2
Monotonność	2
Flegmatyczność	1
Niekomunikatywność	1

Źródło: Opracowanie własne.

Pytanie ósme: Co najbardziej Pani/Pan lubi na zajęciach językowych (dot. praktycznej nauki języka niemieckiego)? Np. słuchanie; czytanie; mówienie; pisanie; gdy nauczyciel opowiada o swoich doświadczeniach z językiem; filmy; piosenki; gry/zabawy; zajęcia o kulturze i zwyczajach (można zaznaczyć kilka odpowiedzi) (tabela 9).

Tabela 9

Odpowiedzi na pytanie 8. ankiety

Sprawności i techniki	Liczba odpowiedzi
Mówienie	30
Zajęcia o kulturze/zwyczajach	17
Czytanie	17
Filmy/Internet	9
Techniki ludyczne: gry, zabawy, piosenki	12
Słuchanie	9
Opowiadanie przez nauczyciela/lektora o własnych doświadczeniach	8

Źródło: Opracowanie własne.

Pytanie dziewiąte: Czego najbardziej Pani/Pan nie lubi na zajęciach języka obcego? Co Pani/Pan uważa za zbędne (dot. praktycznej nauki języka niemieckiego)? (tabela 10).

Tabela 10

Odpowiedzi na pytanie 9. ankiety

Odpowiedź	Liczba odpowiedzi
Wszystko jest potrzebne	13
Sztuczne dialogi (rozumienie ze słuchu)	12
Brak odpowiedzi	12
Nieumiejętne tłumaczenie pojęć gramatycznych	7
Stres związany z mówieniem	7
Zbyt mała ilość dialogów/rozmów	5
Za szybkie tempo pracy	4
Ograniczony czas	3
Pisanie	2
Za dużo teorii	2
Prezentacje	2
Opowiadanie przez nauczyciela/lektora o swoich doświadczeniach	1
Zbyt duża liczba słów do nauczenia się, które później nie są używane w praktyce	1

Źródło: Opracowanie własne.

Pytanie dziesiąte: Cenne będą inne uwagi i spostrzeżenia na temat osobistej motywacji do uczenia się języka niemieckiego, dzięki którym proces nauczania może stać się lepszy. Proszę wpisać osobistą motywację (tabela 11).

Tabela 11

Odpowiedzi na pytanie 10. ankiety

Czynnik	Liczba odpowiedzi
Brak odpowiedzi	18
Praca	11
Chęć porozumienia się w języku niemieckim	8
Wycieczki/wyjazdy zagraniczne	7
Rozmowy z Niemcami	7
Mówienie na zajęciach w celu przełamania bariery językowej	5
Zarobki	3
Własna satysfakcja	3
Materiał dostosowany do potrzeb studenta	2
Zajęcia z gramatyki	1
Przyjemność płynąca z nauki	1
Pasja nauczyciela	1

Źródło: Opracowanie własne.

3.3. Analiza wyników

Podsumowując wyniki ankiety, należy zwrócić szczególną uwagę na następujące kwestie:

- najczęstszymi motywacjami do podjęcia studiów na kierunku *germanistyka* były: przyszła praca/zarobki, rodzina w kraju niemieckojęzycznym (mieszkająca/pracująca czasowo), a w dalszej kolejności: zainteresowania, pobyt w kraju niemieckojęzycznym oraz wymiana uczniowska;
- osoba lektora (osobowość, sposób prowadzenia zajęć, stawiane wymagania, kryteria oceniania itd.) może motywować bądź demotywować uczących się. W postępowaniu lektora/nauczyciela najbardziej zniechęcają do nauki: niesprawiedliwe ocenianie, brak pasji do nauczanego przedmiotu, brak wymagań oraz wymagania niespójne z tematyką prowadzonych zajęć. Ankietowani zaznaczali także: brak organizacji, wyrozumiałości, umiejętności językowych, brak szacunku w stosunku do uczących się;
- duży wpływ na naukę języka obcego mają środowisko oraz motywacja wewnętrzna;
- na lekcjach językowych studenci są najbardziej zainteresowani konwersacją w języku obcym oraz kulturą i zwyczajami kraju nauczanego języka. Pozytywnie oceniają stosowanie przez lektora technik ludycznych, a także czytanie, słuchanie oraz opowieści o własnych doświadczeniach lektora;
- sztuczne dialogi odtwarzane przez wykładowców, stres związany z mówieniem, złe tłumaczenie przez nauczyciela/lektora pojęć gramatycznych oraz za szybkie tempo pracy na zajęciach nie spotkały się z aprobatą uczących się.

Podsumowanie

Na motywację składa się wiele czynników, które dopiero gdy występują jednocześnie, mogą doprowadzić do osiągnięcia sukcesu. Motywacja odgrywa bardzo ważną rolę w nauce języka obcego i dlatego należy ją wspierać. Warto też zastanowić się nad powodem rozpoczęcia nauki i monitorować własny stosunek do podjętego działania. Mimo wielu chwilowych porażek nie ma przecież nic przyjemniejszego niż poczucie osiągnięcia postawionego wcześniej celu, czyli opanowania języka obcego. W artykule przedstawiono pojęcie motywacji według różnych autorów. Omówiono także czynniki wpływające na motywację do uczenia się języków obcych oraz zaprezentowano rodzaje motywacji. Poświęcono nieco miejsca istotnej roli środowiska pracy i relacji

koleżeńskich w odniesieniu do jakości pracy lektora. W końcowej części artykułu znalazły się wyniki ankiety dotyczącej roli motywacji w skutecznej nauce języka niemieckiego, przeprowadzonej wśród studentów germanistyki na Uniwersytecie Pedagogicznym w Krakowie w 2019 roku, które wskazują, że najistotniejszymi czynnikami motywującymi do nauki języka niemieckiego jako obcego są: przyszła praca, rodzina mieszkająca w kraju niemieckojęzycznym, podróże, zainteresowania, niemieckojęzyczni koledzy, a także nauczyciel/lektor oraz środowisko.

Bibliografia

- JAROSZEWSKA A., 2014: *Budowanie przyjaznego środowiska wspierającego efektywną naukę języków obcych*. W: *Poradnik nie tylko dla nauczycieli*. Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa.
- KIC-DRGAS J., 2013: *Fremdsprachenlernen im Seniorenalter. Entwicklung und Evaluation von Lehr- und Lernmaterialien für Senioren*. Wrocław–Dresden: Quaestio/Neisse Verlag.
- KUMANIECKI K., 1984: *Słownik łacińsko-polski*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- MARCINKOWSKA-BACHLIŃSKA M., 2009: *Psychologiczne czynniki wpływające na poziom motywacji do nauki języka obcego*. W: *V Międzynarodowa Konferencja Edukacyjna: Języki obce w kontekście współczesnych wyzwań i perspektyw*. Ustroń: SPNJO.
- REYKOWSKI J., 1992: *Teoria motywacji a zarządzanie*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

Źródła internetowe

- KIC-DRGAS J., 2017: *Motywacja a nauka języków obcych*, <https://epale.ec.europa.eu/pl/blog/motywacja-nauka-jezykow-obcych> [dostęp: 25.04.2020].
- KROCZ K., JAKUBASIK P., 2020: *Motywacja, rodzaje, automotywacja, jak zwiększyć swoją motywację?*, <https://portal.abczdrowie.pl/motywacja> [dostęp: 20.03.2020].
- SUJECKA-ZAJAC J., 2013: *O motywacji kompetencyjnej w dydaktyce języków obcych*. „Języki Obce w Szkole” 4, jows.pl/content/o-motywacji-kompetencyjnej-w-dydaktyce-jezykow-obcych [dostęp: 20.04.2020].

A few remarks on motivation in effective learning of the German language on the example of students of German studies

Abstract: In the face of progressing globalization, the phenomenon of foreign language learning undergoes significant changes, and the motivation for learning them also changes significantly. Motivation is a comprehensive process; factors that prompted adults to learn a foreign language a few years ago play a negligible role today, while completely new factors have appeared. The article first characterizes the concept of motivation and translates it into motivation in teaching foreign languages. Subsequently, factors influencing the motivation to learn foreign languages are discussed and the types of motivation are presented. The article also attempts to show how the role of motivation can contribute to the success or failure in

effective language learning, with a particular emphasis on German. An important issue that has been discussed in the article and has an impact on the quality of teaching is the environment in which the lecturer works. The final part of the article presents the results of a survey on the role of motivation in learning the German language, conducted among the students of German studies at the Pedagogical University in Krakow.

Key words: motivation, effective method, student, lecturer, environment

Część II

Motywacja w różnych kontekstach edukacyjnych

Ćwiczenia funkcji poznawczych jako narzędzie w budowaniu motywacji dziecka dyslektycznego w nauce języka angielskiego

Streszczenie: Artykuł dotyczy nauki języka angielskiego przez dzieci ze specyficznymi problemami w uczeniu się. W wielu przypadkach stanowi ona szczególną trudność dla dzieci z dysleksją, często będąc przyczyną ich największych niepowodzeń szkolnych. Celem badania przeprowadzonego na grupie dzieci dyslektycznych w wieku szkolnym było sprawdzenie zasadności stosowania ćwiczeń stymulacji funkcji poznawczych, odpowiedzialnych za nabywanie języka, w procesie budowania motywacji do nauki. Punktem wyjścia do badań było prowadzenie zajęć stymulujących funkcje poznawcze, takie jak: spostrzeganie wzrokowe, spostrzeganie słuchowe, pamięć, myślenie przez analogię oraz kategoryzowanie. Przeprowadzone badania dowiodły, że budowanie kompetencji w wymienionych obszarach może wpływać na wzrost motywacji uczniów do nauki języka angielskiego.

Słowa kluczowe: dysleksja, motywacja, funkcje poznawcze, nauczanie języków obcych, logopedia

Wprowadzenie

W ostatnich latach możemy zaobserwować wśród dzieci narastający problem dysleksji, która jest najczęstszą formą trudności w nauce. Szacuje się, że obecnie zaburzenia dyslektyczne dotyczą 10–15% dzieci w wieku szkolnym (BOGDANOWICZ, 2006). Jednak szeroki dostęp do zaawansowanych technologii w młodym wieku może przyczynić się do wzrostu liczby osób z dysleksją w przyszłości (CIESZYŃSKA, KORENDO, 2008). Wbrew powszechnej opinii dysleksja nie dotyczy jedynie deficytów związanych z umiejętnością czytania, ale ma także wpływ na pamięć fonologiczną, przyswajanie słów oraz zapa-

miętywanie nowych treści (MARTIN, 2001). Jest to zaburzenie, które przejawia się w wielu aspektach życia dziecka oraz w wielu obszarach związanych z nabywaniem umiejętności i wiedzy w szkole. Nauka języków obcych jest szczególnie trudna dla dzieci z dysleksją, często będąc przyczyną ich największych niepowodzeń szkolnych. Problem dysleksji jest często pomijany przez nauczycieli języka angielskiego, którzy nie posiadają odpowiedniej wiedzy na temat tego, jak skutecznie pracować z dzieckiem dyslektycznym. Nie ma metody, która gwarantowałaby efektywne nauczanie języków obcych dzieci z dysleksją. Wiele technik, o których można przeczytać w poradnikach dla nauczycieli, jest nastawionych jedynie na pomoc dziecku dyslektycznemu w radzeniu sobie z zadaniami szkolnymi, głównie ćwiczeniami gramatycznymi oraz słownictwem. Niestety, techniki te nie zapewniają nauczycielowi narzędzi, które pomogłyby zbudować system języka obcego u dzieci z dysleksją. W związku z tym liczne niepowodzenia szkolne u tych dzieci prowadzą do obniżenia ich motywacji (ŁODYGOWSKA, CHĘĆ, SAMOCHOWIEC, 2016; ŁODYGOWSKA, 2019), która jest jednym z kluczowych elementów skutecznej nauki języków obcych.

1. Definicja dysleksji rozwojowej

Dysleksja jako zjawisko jest nadal problemem nie do końca poznany. Nie ma jednej obowiązującej definicji tego zaburzenia, a jego rozumienie zmieniało się na przestrzeni lat. Definicja jest stale uzupełniana o nowe elementy, które coraz dokładniej opisują dysleksję, i uważa się, że zostanie ponownie uzupełniona z racji prowadzenia nowych badań w tej dziedzinie. Wiele naukowców charakteryzuje to zjawisko jako specyficzne zaburzenia w czytaniu spowodowane zmianami w strukturze mózgu z przyczyn etiologicznych. Amerykańskie Towarzystwo Psychiatryczne opisuje dysleksję jako podtyp specyficznego zaburzenia uczenia się o charakterze neurorozwojowym. Światowa Organizacja Zdrowia podaje definicję dysleksji w klasyfikacji ICD-10, określając ją jako specyficzne i znaczące zaburzenie w rozwoju umiejętności czytania, które nie wynika wyłącznie z wieku psychicznego, problemów z ostrością wzroku lub nieodpowiedniej edukacji. Zaburzenie to może mieć wpływ na umiejętność czytania ze zrozumieniem, rozpoznawania słów, rozumienia mowy, a także wykonywania różnorodnych zadań wymagających czytania. Problemy z czytaniem są wprawdzie najbardziej widocznymi objawami, jednak British Dyslexia Association (2009) sugeruje, że dysleksja obejmuje szersze spektrum zaburzeń – jest zdefiniowana jako specyficzna trudność w nauce, która wpływa głównie na rozwój umiejętności czytania i pisanie oraz umiejętności językowych. Charakteryzuje się trudnościami dotyczącymi: przetwarzania fonologicznego, szybkiego

nazywania obiektów, pamięci roboczej, szybkości przetwarzania informacji i rozwijania umiejętności, które mogą nie współgrać z innymi zdolnościami poznawczymi danej osoby (<http://bdadyslexia.org.uk/dysleksja/definicje> [dostęp: 20.03.2020]).

Z punktu widzenia logopedii dysleksja jest zaburzeniem wynikającym z nieprawidłowego funkcjonowania lewej półkuli mózgu, objawiającym się problemami w linearnym przetwarzaniu informacji językowych (CIESZYŃSKA, 2008), co skutkuje m.in. tendencją do globalnego przetwarzania tych informacji, trudnościami w koncentracji i zaburzeniami fonologicznymi na poziomie słowa, sylaby i fonemu. KORENDO (2009) sugeruje, że dysleksję należy diagnozować na podstawie przyczyn, a nie analizy skutków, ponieważ te same zjawiska mogą być spowodowane różnymi czynnikami. Dlatego trudności trzeba opisywać, biorąc pod uwagę percepcję wzrokową i słuchową dziecka, a także stosowane przez nie strategie przetwarzania materiału językowego. Twierdzi, że dysleksja dotyczy całego systemu językowego, w tym mówienia oraz rozumienia mowy (KORENDO, 2009). Przedstawione powyżej definicje sugerują wysokie prawdopodobieństwo wystąpienia trudności w uczeniu się języków obcych.

2. Problemy dzieci dyslektycznych

RANALDI (2003) szczegółowo omawia problemy dzieci z dysleksją, które można streścić jako trudności w następujących obszarach:

- czytanie (odkodowywanie znaków);
- czytanie ze zrozumieniem;
- zarządzanie czasem;
- uczenie się języków obcych;
- pisownia;
- zapamiętywanie nazwisk osób;
- sporządzanie notatek;
- utrzymywanie właściwego tempa pracy;
- zapamiętywanie sekwencji;
- szybkie przetwarzanie informacji;
- interpretacja symboli;
- porządkowanie myśli i wyrażanie ich w jasny sposób;
- rozumienie skomplikowanych pytań.

Dzieci z dysleksją dodatkowo męczą się szybciej w trakcie wykonywania zadań niż dzieci, których ten problem nie dotyczy, ponieważ wymagają większego zaangażowania koncentracji, aby wykonać polecenie (RANALDI, 2003). Naukowcy zwracają uwagę na fakt, że uważna obserwacja rozwoju dziecka

w wieku od narodzin do trzech lat pozwala dostrzec pewne zaburzenia w wielu obszarach (CIESZYŃSKA, KORENDO, 2008), które w przyszłości mogą skutkować pojawieniem się dysleksji. Dlatego też należy podjąć działania terapeutyczne jak najwcześniej, ponieważ mózg jest o wiele bardziej plastyczny u małych dzieci i istnieje większa szansa, że będzie bardziej podatny na zmiany w obwodach nerwowych (SHAYWITZ, 2008).

3. Nauczanie języków obcych dzieci dyslektycznych

LIBERA (2014) sugeruje, że jeśli uznajemy dysleksję za specyficzne trudności w nauce, powinniśmy zapewnić dzieciom dyslektycznym odpowiednie narzędzia oraz dodatkowe wsparcie w postaci zindywidualizowanych zadań i metod nauczania. W opracowaniu NIJAKOWSKIEJ i współautorów (2013) można znaleźć wiele sugestii dotyczących nauczania języków obcych uczniów z dysleksją. Zaleca się m.in. powtarzanie poleceń przez nauczyciela oraz stosowanie różnych technik, mających na celu upraszczanie skomplikowanych instrukcji, np. dzieląc je na mniejsze części. Zbalansowanie materiału omawianego w trakcie lekcji również jest bardzo ważne; zadania skoncentrowane na umiejętności mówienia powinny być równoważone ćwiczeniami funkcji wzrokowych. Zalecany jest też odpowiedni dobór materiału wizualnego wprowadzanego podczas lekcji. Rekomendowane są niektóre typy czcionek, np. Century Gothic lub Open Dyslexic, dzięki którym tekst jest wyraźniejszy i łatwiejszy w odbiorze. Układ strony powinien być prosty, aby nadmierna ilość treści oraz zdjęć i obrazków nie rozpraszała uczniów. KORMOS i SMITH (2012) proponują użycie różnych kolorów do „kodowania” różnych części mowy, aby ułatwić uczniom tworzenie poprawnych gramatycznie zdań. Według autorów uczniowie, widząc schematy, w których np. kolor czerwony jest zawsze podmiotem, a niebieski predykatem, szybko nauczą się, że słowa pisane w kolorze czerwonym należą do kategorii „wykonawca”, a niebieski oznacza słowa związane z wykonywaniem czynności. W mojej opinii sposób ten nie jest skuteczny, dzieci dyslektyczne mają bowiem problemy z rozróżnianiem znaczenia słów, zwłaszcza podobnych do siebie, a w rezultacie także części mowy.

Aby poprawić funkcjonowanie dziecka z dysleksją w szkole, należy opracować ukierunkowaną strategię terapii. KORENDO (2009) proponuje różnorodne ćwiczenia, w tym ćwiczenia kategoryzacji, które są niezbędne podczas nauki języka, także obcego, ze względu na fakt, że zdolność do tworzenia kategorii według reguł decyduje o umiejętności używania języka. Ćwiczenia sekwencji powinny obejmować trening sfery wzrokowej i słuchowej. Ważne jest łączenie

tego rodzaju ćwiczeń z zadaniami obejmującymi trening pamięci, aby poprawić zarówno pamięć symultaniczną (prawa półkula), która pozwala zapamiętać kilka bodźców jednocześnie, jak i pamięć sekwencyjną (lewa półkula), umożliwiającą zapamiętywanie różnych sekwencji (np. kilku słów).

4. Motywacja i jej rola w uczeniu się języków obcych

Jednym z najważniejszych czynników wpływających na naukę języków obcych jest motywacja. Brophy definiuje ją jako pojęcie, które opisuje, „do jakiego stopnia uczniowie poświęcają uwagę i wysiłek na rozmaite przedsięwzięcia požądane przez ich nauczycieli” (BROPHY, 2004: 17). Motywacja mieści się w sferze subiektywnych odczuć ucznia, a jej stopień można określić na podstawie „chęci angażowania się w lekcję i czynności uczenia się” (BROPHY, 2004: 17). Jak już wcześniej zaznaczono, uczenie się języków obcych stanowi dla wielu dzieci dyslektycznych wielkie wyzwanie. W wyniku trudności, jakich dziecko z dysleksją doświadcza w środowisku szkolnym, jego motywacja jest najczęściej bardzo niska, co przekłada się na samoocenę i czynne uczestnictwo w zajęciach. Mówiąc o motywacji, musimy pamiętać, że jest to szeroki termin, który możemy podzielić na dwa podtypy – motywację zewnętrzną i wewnętrzną. Motywacja zewnętrzna stymulowana jest przez różnego rodzaju nagrody i kary, a także oceny, które uczeń uzyskuje w szkole. Jej składowymi są: „potrzeby, lęki, zainteresowania, ambicje, plany i dążenia na przyszłość oraz cele i ideały” (NIEBRZYDOWSKI, 1972: 25). Należy także wspomnieć, że to jednak motywacja wewnętrzna odgrywa ważniejszą rolę w nauce języków obcych. Wśród wielu rodzajów motywacji wewnętrznej Niebrzydowski wyróżnia „ambicję obniżoną”, która charakteryzuje się preferencjami podejmowania działań poniżej możliwości ucznia. Dzieci dyslektyczne, które bardzo często mają obniżone poczucie wartości, wolą nie podejmować prób, które mogłyby utwierdzić je w przekonaniu o swojej niewiedzy na dany temat. Niniejszy problem stał się inspiracją do przeprowadzenia badań dotyczących budowania motywacji uczniów dyslektycznych.

5. Projekt badań

Przedmiotem badań jest nauczanie języka angielskiego dzieci dyslektycznych. Projekt badań obejmuje przebadanie grupy polskich dzieci monolingwal-

nych w wieku 10–12 lat z orzeczeniem dysleksji, uczących się języka angielskiego jako obcego. Badania jakościowe koncentrują się na opisie budowania motywacji uczniów dyslektycznych poprzez podnoszenie ich kompetencji w zakresie funkcji poznawczych odpowiedzialnych za uczenie się języków. W trakcie badania wykorzystano ćwiczenia stymulujące rozwój funkcji poznawczych, takich jak: percepcja wzrokowa, percepcja słuchowa, pamięć, myślenie przez analogię oraz umiejętność kategoryzowania.

6. Cel i pytania badawcze

Celem badania było sprawdzenie, czy stymulacja funkcji poznawczych może pomóc dzieciom z dysleksją w budowaniu motywacji do nauki poprzez rozwijanie umiejętności komunikacji w języku angielskim. Pytanie badawcze, dotyczące problemu motywacji uczniów dyslektycznych do nauki języka angielskiego, brzmiało: Czy stymulacja funkcji poznawczych może mieć wpływ na budowanie motywacji dzieci dyslektycznych do nauki języka angielskiego?

7. Organizacja i przebieg badań

W badaniu wzięło udział pięcioro dzieci w wieku 10–12 lat ze zdiagnozowaną dysleksją: 4 chłopców i 1 dziewczynka. Ważne było, aby wyselekcjonować dzieci z dysleksją uczące się angielskiego przez kilka lat, w trakcie których powinny nabyć odpowiednie kompetencje w zakresie podstawowej komunikacji w tym języku, np. prowadzenia rozmowy na tematy takie jak: szkoła, zainteresowania, wakacje itp. Wybrane dzieci znały podstawowy zasób słów w języku angielskim związanych z wymienioną tematyką, w tym rzeczowniki, czasowniki i przymiotniki, oraz potrafiły poprawnie wykonywać ćwiczenia gramatyczne dotyczące prostego i ciągłego czasu teraźniejszego. Pomimo tej wiedzy przejawiały jednak wiele trudności w podstawowej komunikacji w języku angielskim. Nie rozumiały pytań spoza kontekstu, nie potrafiły zadawać własnych pytań. W narracji najczęściej używały pojedynczych słów, miały ogromne problemy z budowaniem zdań, nawet przy użyciu podstawowych struktur syntaktycznych. Rozumienie ze słuchu oraz umiejętność czytania plasowały się u nich na bardzo niskim poziomie. Dziewczynka była jedyną osobą w badanej grupie,

która samodzielnie potrafiła budować zdania. Zawierały one jednak wiele błędów gramatycznych oraz wyrażeń wyuczonych na pamięć, bez analizy ich treści. Dzieci uczestniczące w badaniu cechowała niska motywacja do nauki języka angielskiego. Niechętnie brały udział w lekcji, miały duże problemy ze skupieniem uwagi, często nie podejmowały żadnych prób rozwiązywania trudniejszych zadań.

Interwencja pedagogiczna polegała na prowadzeniu cotygodniowych indywidualnych lekcji w ramach pozaszkolnych zajęć dodatkowych, które autorka realizowała przez okres ośmiu miesięcy. Wszystkie ćwiczenia wprowadzane w trakcie badania miały na celu stymulowanie wspomnianych już wcześniej funkcji poznawczych, a mianowicie: percepcji wzrokowej i słuchowej, myślenia przez analogię, kategoryzacji oraz pamięci (np. wykluczanie ze zbioru, odczytywanie zakodowanych informacji, powtarzanie zdań ze zmienionym elementem). Zakres materiału dotyczący słownictwa oraz gramatyki został opracowany na podstawie szkolnego programu nauczania.

8. Wyniki badań

Wyniki badań uzyskane na podstawie ustnych wypowiedzi uczniów oraz obserwacji wykazały, że uczniowie poczynili postępy w komunikacji w języku angielskim. Stymulacja funkcji poznawczych umożliwiła dzieciom budowanie kompetencji niezbędnych do opanowania języka obcego. Należy podkreślić, że postępy uczniów były bardzo zróżnicowane, ponieważ deficyty każdego dziecka dyslektycznego są inne, a także różny jest ich stopień nasilenia. Trzeba także mieć na uwadze fakt, że osiem miesięcy, w trakcie których uczniowie realizowali zadania, nie jest okresem długim, jeśli chodzi o prowadzenie terapii, co w tym przypadku jest odpowiednim określeniem. Niemniej jednak po tym okresie uczniowie rozumieli proste pytania zadawane bez kontekstu i odpowiadali na nie oraz budowali zdania. Byli w stanie odpowiednio kategoryzować znane im słowa i tworzyć proste analogie językowe. Dużo chętniej brali udział w zajęciach, byli bardziej zmotywowani w trakcie lekcji, skupiali uwagę na wykonywanych ćwiczeniach. Zauważalnie wzrosła ich motywacja do wykonywania zadań, które wymagały zaangażowania funkcji poznawczych odpowiedzialnych za przyswajanie języków obcych.

Podsumowanie

Należy jeszcze raz podkreślić, jak ważne jest wspieranie rozwoju dzieci z dysleksją w obszarach wszystkich funkcji poznawczych niezbędnych podczas nauki języka obcego, ze szczególnym uwzględnieniem tych najbardziej zaburzonych. Pracując z takimi dziećmi, musimy wziąć pod uwagę ich mocne strony, na których możemy budować nowe umiejętności, oraz deficyty, które będą wymagały naszej szczególnej uwagi. Budowanie motywacji dziecka dyslektycznego jest zadaniem niezwykle trudnym, biorąc pod uwagę jego negatywne doświadczenia szkolne oraz deficyty, które dotyczą także wielu innych aspektów życia. W związku z tym potrzebna jest edukacja nauczycieli, dotycząca w szczególności sposobów dostosowania materiałów dydaktycznych, tak aby uczniowie z dysleksją mogli otrzymać odpowiednie wsparcie na wszystkich poziomach edukacji (MARTAN et al., 2017). Motywowanie dziecka jest zadaniem wieloetapowym i wieloaspektowym. Jednym z takich zróżnicowanych działań jest poprawianie kompetencji dziecka w wybranych obszarach, dzięki czemu możemy wpłynąć na zmianę jego stosunku do przedmiotu oraz na motywację do nauki.

Bibliografia

- BOGDANOWICZ M., 2006: *Specyficzne trudności w czytaniu i pisaniu*. W: G. KRASOWICZ-KUPIS (red.): *Dysleksja rozwojowa. Perspektywa psychologiczna*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
- BROPHY J., 2004: *Motywowanie uczniów do nauki*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- CIESZYŃSKA, J., 2005: *Nauka czytania krok po kroku. Jak przeciwdziałać dysleksji*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej w Krakowie.
- CIESZYŃSKA J., KORENDO M., 2008: *Wczesna interwencja terapeutyczna. Stymulacja rozwoju dziecka od 3. miesiąca życia do 6. roku życia*. Kraków: Wydawnictwo Edukacyjne.
- KORENDO M., 2009: *Dysleksja – problem wciąż nieznany*. „Studia Pedagogiczne Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego Jana Kochanowskiego” 18, s. 231–241.
- KORMOS J., SMITH A.M., 2012: *Teaching Languages to Students with Specific Learning Differences*. Bristol: Multilingual Matters.
- ŁODYGOWSKA E., 2019: *Poziom lęku a styl radzenia sobie ze stresem u młodych dorosłych z dysleksją rozwojową*. „Pomeranian Journal of Life Sciences” 65(1), 113–119.
- MARTAN V., SKOČIĆ-MIHIC S., MATOSEVIĆ A., 2017: *Teachers' Attitudes toward Teaching Students with Dyslexia*. „Croatian Journal of Education” 19(3), s. 75–97.
- MARTIN G.N., 2001: *Neuropsychologia*. Warszawa: PZWL.
- NIEBRZYDOWSKI L., 1972: *Wpływ motywacji na uczenie się*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- RANALDI F., 2003: *Dyslexia and design & technology*. Great Britain: David Fulton Publishers.

SHAYWITZ S., 2008: *Overcoming Dyslexia: A New and Complete Science Based Program for Reading Problems at Any Level*. New York: Vintage. Knopf Doubleday Publishing Group. Kindle edition.

Źródła internetowe

- American Psychiatric Association, <https://www.psychiatry.org/patients-families/specific-learning-disorder/what-is-specific-learning-disorder> [dostęp: 15.03.2020].
- British Dyslexia Association, 2009: *Dyslexia Style Guide*, http://www.bdadyslexia.org.uk/common/ckeditor/filemanager/userfiles/About_Us/policies/Dyslexia_Style_Guide.pdf [dostęp: 20.03.2020].
- LIBERA S., 2014: *Dyslexia and learning English as a foreign language: the phonological/orthographic teaching through the multisensory method*, <http://dspace.unive.it/bitstream/handle/10579/7457/809144-1174726.pdf?sequence=2> [dostęp: 17.01.2018].
- ŁODYGOWSKA E., CHĘĆ M., SAMOCHOWIEC A., 2016: *Academic motivation in dyslectic children*. "The Journal of Educational Research", <http://dx.doi.org/10.1080/00220671.2016.1157783> [dostęp: 2.02.2019].
- NIJAKOWSKA J., KORMOS J., HANUSOVA S., JAROSZEWICZ B., KÁLMOS B., IMRENE SARKADI A., SMITH A.M., SZYMAŃSKA-CZAPŁAK E., VOJTKOVA N., 2013: *DysTEFL – Dyslexia for teachers of English as a foreign language. Self-study course*, <http://course.dystefl.eu> [dostęp: 15.04.2019].
- World Health Organization, 2009: *Specific reading disorder*, <http://apps.who.int/classifications/icd10/browse/2010/en#/F81.0> [dostęp: 10.09.2019].
- <http://bdadyslexia.org.uk/dysleksja/definicje> [dostęp: 20.03.2020].

Cognitive exercises as a tool in building a dyslexic child's motivation in learning English

Abstract: This article concerns learning English by children with specific learning difficulties. Learning foreign languages may be particularly difficult for children with dyslexia, often causing their biggest school failures. The aim of the study conducted with a group of dyslexic school-age children was to check the legitimacy of using cognitive stimulation exercises responsible for language acquisition in the process of building learning motivation. The starting point for the study was conducting classes in the form of therapy of cognitive functions, such as visual perception, auditory perception, memory, thinking by analogy and categorization. The conducted research showed that building competences in the above-mentioned areas can influence the increase of students' motivation to learn English.

Key words: dyslexia, motivation, cognitive functions, language teaching, speech therapy

Developing motivation among Polish learners raised in dysfunctional families

Abstract: The aim of the article is to discuss the issue of developing motivation to learn a foreign language among Polish teenagers who come from dysfunctional families in which alcoholism, domestic violence, drug abuse etc. are present. The first part of the article focuses on theoretical aspects of developing motivation among such learners, whereas in the second part of the article the results of the study conducted amidst the aforementioned learners, as well as their teachers, are presented. Moreover, the article provides a detailed description of various techniques for developing learners' motivation along with the assessment of their effectiveness.

Key words: motivation, dysfunctional family, teenagers, alcoholism, domestic violence, drug abuse

1. Theoretical background

1.1. Motivation in Second Language Acquisition

Motivation, along with attitude towards language learning, has become one of the key concepts investigated in the field of Second Language Acquisition. Motivation, being deeply rooted in learners' minds, has a profound impact on the outcome of L2 learning. Throughout the years, psychologists and educators have put a lot of effort into defining the concept and determining the way in which teachers can help their students to develop it (GHAZVINI, KHAJEHPUR, 2011).

In the context of a foreign language learning, a person who is actively involved in a particular activity is classified as "motivated", whereas a person who lacks the willingness to complete a task is classified as "unmotivated"; however, the level of motivation may differ among individuals depending on the task they

attempt to complete and because the level of motivation throughout the process of completing a task might change, such classification is not always adequate (RYAN, DECI, 2000). Thus, GARDNER (1985: 10) in his definition proposes that motivation is “the extent to which an individual works or strives to learn the language because of a desire to do so and the satisfaction experienced in this activity”. Gardner in his model of motivation focuses primarily on the act of learning and the satisfaction one derives from the experience. In contrast, LAMBERT (1963) in his transformative Social Psychological Model views a successful L2 learning as comprising two major factors: cognitive (language aptitude and intelligence) and affective (attitudes and motivation). In Lambert’s model, success in L2 learning relies heavily on ethnocentric tendencies, attitude towards the target community, attitude towards the target language learning and motivation.

The aforementioned views of Lambert and Gardner laid the foundations for research into motivation and led to distinction between two key concepts, namely, between the integrative and instrumental motivation (GHAZVINI, KHAJEHPUR, 2011). Integrative motivation reflects the learners’ willingness to be a part of the L2 community and their personal desire to know the target language, whereas instrumental motivation reflects learners’ desire to gain social recognition and advantages by knowing the foreign language, e.g. in order to get higher wages in the workplace (GARDNER, LAMBERT, 1972). Furthermore, the concept of motivation may also be defined as either intrinsic or extrinsic, meaning that when someone is intrinsically motivated, they do the activity because it is purely enjoyable, and no external rewards are necessary to complete it. Conversely, when someone is extrinsically motivated, they attempt the learning process because it may lead to a separable outcome in the end, for instance a reward (RYAN, DECI, 2000).

In conclusion, motivation plays a fundamental role in learning a foreign language. Although it has been years since the initial research into motivation began, it is still vital to study it from different perspectives so as to enhance the process of learning a foreign language.

1.2. The role of a child’s upbringing in developing student motivation

As SŁOMCZYŃSKA (2014) remarks, nowadays an average family must face complex social problems and thus its stability is at stake. Family, which is often referred to as the basic unit of the society, has been widely accepted to be responsible for the considerable part of the child’s development. Unfortunately, it is becoming more and more common that the family ceases to be a source of norms for children and is no longer as safe as it used to be in the past. According

to the recent study, on average, from 20% to 50% of families in Poland have experienced domestic violence. There are plenty of reasons for the phenomenon, but the most common are unemployment, problems in workplace, addictions (mainly alcoholism), emotional problems and an illness of a member of the family. These family problems frequently lead to child's learning difficulties, lack of motivation and bad behavior at school. For this reason, it is necessary to focus more on the needs of learners brought up in such dysfunctional environment in order to help them strengthen their L2 learning motivation (*ibid*).

BROPHY (1987: 9) defines motivation as developed "through general experience but stimulated most directly through modeling, communication of expectations, and direct instruction or socialization by significant others (especially parents and teachers)". This implies that these are mainly parents and teachers who are responsible for the development of motivation among children. That is why, children from a dysfunctional family background in which not much attention is given to their upbringing might not have enough motivation to learn a foreign language. As noted by LUMSDEN (1994), parents have a profound impact on their children's curiosity about the world around them. When babies grow up, they begin to pose questions about the things they encounter on a daily basis. In a nurturing environment, parents tend to trigger their child's natural curiosity by attempting to answer these questions. This generates a strong feeling that learning is fun and may bring about a lot of pleasure. Such families help children to develop self-worth, self-efficacy, autonomy and competence due to which the child is more eager to take the risk and start learning new things. However, when parents do not grant the child's basic wishes it might result in a lack of motivation (*ibid*).

Furthermore, as observed by GAYTON (2010), the economic status of the family may stifle the learners' motivation as well. In general, children who are raised in middle-class families are more motivated to learn a foreign language than their peers who come from lower-class families. That is because parents from lower-class background appear to be less encouraging since they view education as generally less important. AKRAM and GHANI (2013) point out that a number of studies have already been conducted around the world and the results revealed a remarkable correlation between the socio-economic status of the family and the outcome of child's education.

All that was mentioned above shows how important child's development is when it comes to increasing motivation. However, even though parents may significantly change the way their children approach learning new things, the role of a teacher is also invaluable. When children start their education, they begin to shape their views about learning. Therefore, the teacher may influence the way learners approach the inevitable failure coming from the process of learning a foreign language by giving them enough care and attention. For this reason, teachers must also provide their learners with an appropriate environment in order not to discourage their natural curiosity about the world (AKRAM,

GHANI, 2013). Thus, the subsequent chapters provide a detailed description and the results of the study conducted by the author of the article, the aim of which was to see the extent to which teachers are aware of the techniques for motivating students who are brought up in dysfunctional families and to evaluate the effectiveness of various techniques for motivating such learners.

2. Description of the study

2.1. Method and tools

In order to investigate the issue of increasing motivation among learners raised in dysfunctional families, two tools were applied, namely a questionnaire with teachers and classroom observations. The aim of the questionnaire was to examine the extent to which the teachers are aware of the issue and whether or not they know how to deal with the problem of motivating the aforementioned learners. The teachers were to answer three questions: whether or not the lack of motivation is an obstacle while working with such learners, what problems the teachers encounter during English classes due to their learners' lack of motivation and if they know any techniques of motivating such learners. Moreover, classroom observation was carried out, the aim of which was to see how different techniques for motivating learners work while teaching learners coming from dysfunctional families. During the observations the learners' participation along with their satisfaction with each technique were measured on a scale from 1 (very low) to 10 (very high). The author of the article conducted the observation on the basis of lessons given by teachers working at the school. For each technique there were three classroom observations conducted; however, the effectiveness of one of the techniques, namely the behavioral contract, was observed during all classes. The study was conducted in a primary school in Poland (Silesia) during the school year 2018/19.

2.2. Sample

The sample consisted of:

- ten English teachers working in a primary school with teenagers (aged 11–15);
- 60 learners aged 11–15, among which 20 were defined as raised in a dysfunctional family. The learners were assigned to the category on the basis of a discussion with their school pedagogist, psychologist and form teachers.

The learners' family background was categorized as dysfunctional when the following conditions were met:

- at least one of the parents abused alcohol or drugs;
- domestic violence was present in the family (proved in judicial documents);
- both the parents (or one in case of single-parent families) were unemployed for a long period of time, lived on welfare and completed only elementary education;
- there were other legal or psychological documents about the learners in which any of the dysfunctional family factors were mentioned.

2.3. Research questions

- 1) What are the major problems occurring during English classes connected with a lack of motivation of the learners raised in dysfunctional families?
- 2) To what extent are the teachers aware of the problem and the way to develop learners' motivation?
- 3) How effective are various techniques designed to deal with the problem of unmotivated learners brought up in dysfunctional families?

Answers to the aforementioned questions were obtained and analyzed on the basis of the answers to the questionnaire given by the teachers who took part in the study as well as on the basis of the classroom observations.

3. Results of the study

3.1. Questionnaire results

In the first part of the questionnaire, the teachers were to answer whether or not, in their opinion, lack of motivation among learners coming from dysfunctional families is a problem in a classroom. All the teachers participating in the study stated that such learners are very common in a classroom and they often lack motivation to learn a foreign language. The teachers also pointed out that they would like to know more about the issue in order to help their students to strengthen their motivation.

Then, the teachers were to decide what consequences of learners' lack of motivation during foreign language classes they encounter. Figure 1 presents the problems occurring in class on the basis of the teachers' answers.

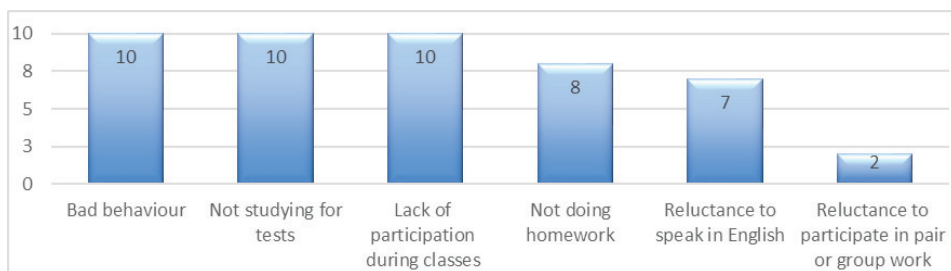


Figure 1. Teachers' views on the consequences of learners' lack of motivation

Source: Questionnaire results.

Figure 1 shows that teachers complain primarily about learners' bad behavior and not studying for tests. They also pointed out that the learners tend not to participate in the lesson, which might be caused by the fact that, for the most part of the lesson, they are disruptive. The figure also shows that the learners do not do their homework and are unwilling to speak English during the class. The reason for that could be that the learners are often deprived of care and attention at home and therefore they do not have anyone who could encourage them to spend time studying and doing homework. Dislike to work in pairs or in groups was not viewed as a common problem.

Finally, the teachers were asked to elaborate on how much knowledge they have in order to deal with the problem of unmotivated students from dysfunctional family background and whether they know any techniques that can be applied to help their students increase their learning motivation. The teachers' answers were put into three categories and the table below shows the categories along with the number of responses.

Table 1

Teachers' knowledge of the techniques for developing learners' motivation

Teachers do not know what to do, they simply try not to pay much attention to the problematic students	7 teachers
Teachers fight with the students (bad grades, extra homework, etc.)	2 teachers
Teachers try to implement techniques which may increase learners' motivation to study in the classroom environment	1 teacher

Source: Questionnaire results.

The results described in Table 1 suggest that it is imperative to focus on developing teachers' awareness of how to deal with unmotivated learners who come from dysfunctional families. The majority of the teachers do not have sufficient knowledge of the subject, but they do feel that the lack of motivation among the learners in question poses problems during English lessons.

3.2. Classroom observation results

During classroom observations some techniques for tackling the lack of motivation among the learners were introduced by the teacher so as to examine their effectiveness in the classroom environment. During the lessons the following techniques were introduced: technology, behavioral contract and giving rewards. In order to do so, during each class, the learners' participation in the classroom along with their satisfaction with the technique were measured on a scale from 1 (very low) to 10 (very high). The results are provided below.

Dealing with errors and mistakes

The observation revealed a strong correlation between students' motivation and error correction. Even though the majority of learners do not like being corrected in front of other learners, learners raised in dysfunctional families tend to be even more sensitive due to their low level of self-esteem. Thus, the observation revealed that dealing with errors and mistakes individually with each learner, instead of in front of the rest of the group, influences learners in a positive way. The learners seemed to be far more motivated to participate in the class, speak English and complete numerous tasks when the teacher approached them individually after the lesson had finished. In order to facilitate the process of correcting mistakes individually, the teachers introduced "error boxes". All learners had their own box on the desk. During speaking activities, the teacher noted down on a blank piece of paper the most noticeable mistakes and put them in the box. Therefore, after the lesson, the learners could not only get valuable feedback from the teacher, but the boxes also brought about a lot of fun and excitement in class. Moreover, it helped the teachers to correct learners individually, without disturbing the lesson. Since learners from dysfunctional background are often unwilling to take the risk and use English freely, individual approach strengthens their self-esteem and therefore leads to higher motivation. Learners' participation was assessed as high (7) whereas satisfaction as very high (10).

Making learners participate in class

During the interview with the teachers, many of them pointed out that learners raised in dysfunctional families tend not to obey rules during lessons and are reluctant to do what the teacher asks them to. Thus, in order to encourage learners to participate in class more eagerly, one of the learners was made responsible for the lesson by being given his teacher's speaker so as to turn on and off the recordings for the rest of the class. This was observed to have had a very positive impact on both the behavior and the motivation of the

learner. The student not only felt that he was needed in the classroom, but he also started to complete all the tasks the teacher asked him to complete. The technique might come in useful while raising the learners' awareness of how important and responsible they are for the learning process, and at the same time it makes them behave far better. The teacher might do various things in order to encourage learners to be part of the class community, such as: wiping the board, playing the recordings, writing things on the board. Learners' participation and satisfaction were assessed as very high (10).

Technology and motivation

In the modern world, technology plays a significant role in teenagers' lives. Teens use technology almost all the time, therefore, it seems reasonable to make the most of it during foreign language classes. Unfortunately, some learners, especially those brought up in dysfunctional families, do not have access to modern devices or the Internet. Moreover, even parents who are very caring and supportive, sometimes cannot afford to buy their children modern devices. For this reason, during the observations modern technology was introduced, such as interactive whiteboards, smartphones and computers, in order to examine their effectiveness in learners' motivation and to boost their digital competence. As a result, it was noticed that technology may increase all learners' motivation and encourage them to participate in lesson; however, learners from dysfunctional family background appeared to be even more satisfied with the usage of the devices since they were able to work with technology they do not possess in everyday life. Furthermore, for the learners who asked the teacher if they could use the devices again during subsequent classes, the implementation of technology seemed to have a long-lasting effect. This shows that using technology during language classes strengthens students' motivation and makes them willing to participate actively. Learners' participation was assessed as high (8) and satisfaction also as high (9).

Assigning homework and giving rewards

During the interview some of the teachers reported that learners who are raised in dysfunctional families are almost always unprepared for the lesson and as a rule they do not do their homework. In order to encourage learners to be more engaged in the learning process, the teacher chose to introduce a system of punishments and rewards. Therefore, each time they did not do their homework, the teacher put "crosses" next to the learners' surnames, and "ticks" each time they did. After a week the teacher counted the crosses and ticks. If the number of ticks of all learners was more than a hundred, the learners received one point. For gaining five points, the learners received a reward, e.g. they could go to a pizzeria or the cinema with the teacher. As

a consequence, the learners became very motivated to do their homework on time; however, it was observed that learners from dysfunctional families became extremely discouraged each time they were given a cross for not having done their homework. Now and again such learners after having been given a cross stopped doing their homework completely. Thus, during subsequent classes the teachers decided not to use the “crosses” system and gave only ticks if the learners had their homework. This had a very positive effect on students, which shows that rewards had a way better effect on learners than punishment. This phenomenon was particularly noticeable among learners raised in dysfunctional families. Therefore, it might be concluded that punishing such learners may lead to a lack of motivation and that is why it is necessary that the teacher provides their learners with a sufficient number of rewards. After the teacher had stopped giving the learners punishment, their participation was assessed as high (9) and satisfaction as very high (10).

Behavioral contract

At the beginning of the school year, the learners were asked to become familiar with and sign a behavioral contract designed by their teacher. The contract was signed between the learners, the teacher and the headmaster of the school. Unfortunately, due to the difficult situation of the learners, it was not possible to involve parents in the contract. During the classes that followed, the contract appeared to have quite a positive effect on the learners, even though they had to be reminded of the rules constantly. However, at times, the learners raised in dysfunctional families did not obey the rules at all, even after being reminded about them by the teacher. That was probably due to the lack of support on the part of the learners’ parents. As a consequence, their children often felt that there were no consequences of not obeying the rules the contract contained. Hence, the results show that such a contract may have a slight impact on the learners, especially when the learners are constantly reminded about its rules, however, the lack of parents’ support weakens its effectiveness. Learners’ participation was assessed as relatively high (6), whereas satisfaction as rather low (3).

4. Answers to research questions

The results of the questionnaire with teachers revealed that the teachers participating in the study are aware that the lack of motivation among learners from dysfunctional background is a great problem and they would like to learn more about the issue and the techniques for increasing motivation. The teachers who took part in the study did not know any techniques for improving

learners' motivation, engagement and participation, whereas they pointed out numerous obstacles they had to handle during English classes, caused mainly by the learners' disruptive behavior and their not being prepared for the lesson.

During classroom observations, each technique for developing motivation introduced in the study appeared to have a positive impact on the learners. However, it must be kept in mind that due to various personal problems of the learners some of the techniques should address the learners' specific needs, e.g. it is difficult to construct a behavioral contract in a situation where parents are not involved in the process of enforcing the rules, therefore the teacher must take the responsibility and be extremely consistent and involved in order to show learners that the rules must be obeyed. Moreover, during the observations it was noticed that such learners need a lot of attention from the teachers, therefore it is crucial that the teacher devotes some time of the lesson to communicating individually with the learners. What is more, all of the techniques that encouraged the learners to actively participate in class by making them responsible for at least a small part of the lesson increased their motivation. Finally, rewards seem to influence learner's motivation in a positive way whereas punishment tends to do the opposite, for it hinders learners' participation in class and, consequently, decreases their motivation.

Conclusions

In conclusion, the study presented various techniques that the teachers of learners who are brought up in dysfunctional families may successfully use during foreign language lessons. Since the study revealed that the teachers did not have sufficient knowledge of how to deal with the lack of motivation and participation in classes, the article provides some useful knowledge of which techniques will help the teachers encourage their students to participate in class. On the whole, it is crucial to provide such learners with a lot of care and attention which they usually lack in their family home. Moreover, it is vital to provide such learners with as many rewards as possible instead of punishing them due to the fact that their parents hardly ever focus on giving them rewards for good behavior, therefore they are very often overwhelmed by punishment. Furthermore, the teachers of such learners should also consider using technology during classes, because it appears to have a positive impact on their motivation. Finally, constructing a behavioral contract with such students at the beginning of the school year may also come in useful while developing their motivation, especially when the teacher wants to discourage disruptive behavior in class; however, such contract must be wisely constructed by all

of the teachers in association with the school principal and, if possible, with parents so as to enhance its effectiveness.

Even though the article provides a detailed description of numerous techniques for developing learners’ motivation and assesses their effectiveness, it is still necessary to carry out further research which would include more learners and teachers and which would investigate the effectiveness of other techniques that are used to strengthen learners’ motivation. Moreover, it is vital to provide teachers and student teachers with the knowledge of how to deal with such students both at the university level and during teacher training courses.

Appendices

Appendix 1 Questionnaire

Do you think that learners who are raised in dysfunctional families (alcoholism, drug abuse, domestic violence etc.) are particularly unmotivated to learn foreign languages?	Yes ☐ No ☐ Comment
Which of the following problems caused by learners raised in a dysfunctional family do you encounter during lessons?	Bad behavior ☐ Not studying for tests ☐ Lack of participation in class ☐ Not doing homework ☐ Reluctance to speak in English ☐ Reluctance to work in pairs or groups ☐ Comment
Do you know any techniques for developing motivation of the aforementioned learners?	Comment

Appendix 2 Classroom observation sheet

Name of the technique –									
Date –									
Learners' satisfaction from the technique (e.g. showing interest in the technique)									
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Learners' participation in class.									
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Other									
.....									

References

- ADSUL R.K., KAMBLE V., 2008: *Achievement motivation as a function of gender, economic background and caste differences*. "Journal of the Indian Academy of Applied Psychology" 34(2), pp. 323–327.
- AKRAM M., GHANI M., 2013: *The relationship of socioeconomic status with language learning motivation*. "International Journal of English and Education" 2(2), pp. 406–413.
- BROPHY J., 1986: *On Motivating Students*. "Occasional Paper" 101. East Lansing, Michigan Institute for Research on Teaching. Michigan State University.
- GARDNER R.C., 1985: *Social psychology and second language learning*. London: Edward Arnold.
- GARDNER R.C., LAMBERT W.E., 1972: *Attitudes and motivation in L2 learning*. Roley, MA: Newbury House.
- GARDNER R.C., SMYTHE P.C., 1975: *Motivation and second-language acquisition*. "The Canadian Modern Language Review" 31, pp. 218–230.
- GAYTON A., 2010: *Socioeconomic status and language-learning motivation: to what extent does the former influence the latter*. "Scottish Language Review" 22, pp. 17–28.
- GHAZVINI S.D., KHAJEHPUR M., 2011: *Attitudes and motivation in learning English as second language in high school students*. "Procedia Social and behavioral sciences" 15, pp. 1209–1213.
- KORMOS J., KIDDLE T., 2013: *The role of socio-economic factors in motivation to learn English as a foreign language: The case of Chile*. "System" 41(2), pp. 399–412.
- LAMBERT W., 1990: *Persistent issues in bilingualism*. In: B. HARLEY, P. ALLEN, J. CUMMINS, M. SWAIN (eds.): *The development of second language proficiency*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 201–218.
- LUNDSDEN L.S., 1994: *Student motivation to learn*. ERIC Clearinghouse on Educational Management 92. University of Oregon.
- REEVE J., 2009: *Why teachers adopt a controlling motivating style towards students and how they can become more autonomy supportive*. "Educational Psychology" 44(3), pp. 159–175.

- RYAN R.M., DECI E.L., 2000: *Intrinsic and extrinsic motivation: classic definitions and new directions*. "Contemporary Educational Psychology" 25, pp. 54–67.
- SŁOMCZYŃSKA M., 2014: *Patologie społeczne w kontekście kryzysu współczesnej rodziny*. "Polish Journal of Social Rehabilitation" 8/2014, pp. 67–80.

Budowanie motywacji wśród polskich uczniów
wychowywanych w rodzinach dysfunkcyjnych

Streszczenie: Niniejszy artykuł dotyczy kwestii budowania motywacji do nauki języka obcego wśród polskich nastolatków wychowanych w rodzinach dysfunkcyjnych, w których można zaobserwować m.in. alkoholizm, przemoc domową czy przyjmowanie narkotyków. W pierwszej części tekstu opisano teoretyczne aspekty pojęcia motywacji wraz z badaniami przeprowadzonymi w tej dziedzinie, natomiast drugą część poświęcono szczegółowemu opisowi badania przeprowadzonego wśród polskich uczniów wychowywanych w rodzinach dysfunkcyjnych i ich nauczycieli. Ponadto w artykule przedstawiono różnorodne techniki budowania motywacji wraz z opisem ich efektywności w pracy z uczniami wychowanymi w rodzinie dysfunkcyjnej.

Słowa kluczowe: motywacja, rodzina dysfunkcyjna, nastolatki, alkoholizm, przemoc domowa, uzależnienie od narkotyków

Monika Pakura
Małgorzata Wronka-Szybko

Motywacja w procesie uczenia się języka polskiego na przykładzie romskiej mniejszości etnicznej

Streszczenie: Celem niniejszego artykułu jest ukazanie czynników motywacyjnych mających wpływ na naukę języka polskiego wśród dzieci wywodzących się ze społeczności romskiej, a także związków pomiędzy wpływem środowiska a nauką tego języka. Aby lepiej zrozumieć stosunek romskiej mniejszości etnicznej do nauki języka polskiego, dyskusji zostaną poddane takie czynniki jak pochodzenie etniczne Romów, ich kultura, tradycje, język oraz role społeczne. Część badawcza będzie skoncentrowana na analizie wyników ankiety przeprowadzonej na grupie uczniów romskich, co pozwoli wysunąć wnioski dotyczące postaw i zaangażowania Romów w naukę języka polskiego. W konsekwencji analizie zostanie poddany również stosunek emocjonalny Romów wobec języka polskiego, a także ich postawa związana z wypełnianiem obowiązku szkolnego.

Słowa kluczowe: motywacja, romska mniejszość etniczna, język polski jako obcy, dwujęzyczność

Potykaçąc się, można zająć daleko;
nie wolno tylko upaść i nie podnieść się.

Johann Wolfgang von Goethe

Wstęę

Znajomość języków obcych stała się nieodzownym elementem dzisiejszego świata. Coraz częściej można spotkać ludzi dwu- lub wielojęzycznych, co najczęściej wiąże się z ich dwu- lub wielokulturowością. Dotyczy to m.in. społeczności romskiej, której tradycja i język ścierają się z kulturą i mową krajów zamieszkiwanych przez jej członków.

Niniejszy artykuł ma na celu analizę czynników motywujących dzieci romskie do nauki języka polskiego, który jest dla nich drugim językiem, wykorzystywanym do kontaktów z Polakami. W związku z tym należy zadać pytanie o stosunek Romów do języka polskiego i ich motywację do jego nauki. Poddanie pod dyskusję podstawowych aspektów organizacyjnych romskiej społeczności, kultury, tradycji i języka pozwoli na szerszą interpretację składników stanowiących o ich tożsamości etnicznej. O ile jednak badania nad romską mniejszością etniczną stają się coraz bardziej popularne, to skupiają się one zwykle na historii Romów, ich pochodzeniu, tradycjach, a także formach skierowanej do nich pomocy społecznej. Kwestie językowe, a szczególnie obszar dotyczący nauki języka polskiego jako drugiego, wydaje się tematem wymagającym nieustannych uzupełnień. Motywacja do nauki języka polskiego jako języka większości wśród tak specyficznej grupy etnicznej, jaką są Cyganie¹, stała się zatem głównym celem badawczym niniejszego artykułu. Przeprowadzone badania na grupie uczniów romskich pozwolą zrozumieć ich stosunek do języka polskiego oraz powody, dla których decydują się na jego naukę, osiągając zwykle poziom średniozaawansowany, umożliwiający im względnie poprawną komunikację werbalną (PAKURA, 2019).

1. Przesłanki teoretyczne

Etymologia wyrazu *motywacja* pochodzi od łacińskiego czasownika *mo-vere*, co oznacza ‘poruszać, wprawiać w ruch’, a także od *se movere*, czyli ‘gotować się do czegoś, zabierać się do czegoś, wzruszać, wywoływać, powo-

¹ Mimo że określenie *Cygan* konotuje negatywne skojarzenia, a powstałe od niego wyrazy w słownikach tłumaczy się kłamstwem (*cyganić* – pot. ‘oszukiwać’, <https://sjp.pwn.pl/szukaj/cyganić.html> [dostęp: 11.11.2020]), nazw *Rom* oraz *Cygan* będziemy używać zamiennie. Wśród badaczy, a także w grupach romskich, wiele uwagi poświęca się temu tematowi – wciąż pozostaje on kwestią sporną. Cyganolog i etnolog Adam Bartosz podkreśla, że określenie *Rom* modne jest wśród młodego pokolenia mniejszości i wiąże się z poprawnością polityczną. W jego opinii nazwa ta funkcjonuje głównie w języku urzędowym, oficjalnym. Podobne zdanie na ten temat ma Edward Dębicki, poeta romski, który sam nazywa siebie Cyganem, podkreślając, że *Rom* to dla niego obce słowo. Z tą opinią zgadzają się również inne znane osoby pochodzenia romskiego (np. Karol Parno Gierliński), jednak na ogół Cyganie uważają, że sami siebie mogą tak nazywać. W społeczeństwie większościowym nazwa ta budzi pejoratywne emocje, w związku z czym niektórzy zastępują ją bardziej grzecznościową formą *Rom*. Nasze przekonania, czyli osób, które posiadają doświadczenie w pracy z dziećmi romskimi i ich rodzinami, zdecydowanie każą traktować określenie *Cygan* w sposób neutralny. Liczne stereotypy – również językowe – nie mają więc żadnego wpływu na wykorzystywanie w niniejszym artykule, ale również w mowie w ogóle, obu wspomnianych pojęć.

dować' (GASIUL, 2007: 222). Motywacja ma zatem charakter dynamiczny oraz pobudzający do pewnych działań i aktywności, w związku z czym, cytując Paula Thomasa Younga, może być definiowana jako „proces wzbudzający działania, utrzymujący je w toku i regulujący ich przebieg” (WEJNER, 2010: 180).

W literaturze przedmiotu można odnaleźć różne definicje interesującego nas terminu, jednak zgodnie ze słowami Abrahama Masłowa, „nie znaleziono, jak dotąd, dobrej behawioralnej definicji motywacji” (MASŁOW, 1986: 30), która uwzględniałaby wszystkie aspekty motywujące człowieka do działania. Niemniej jednak, aby choć w niewielkim stopniu przybliżyć znaczenie tego terminu, warto przywołać kilka definicji. Za Marshalllem Jonesem należy przyjąć, że motywacja sprowadza się do sposobu, w jaki zachowanie jest inicjowane, ożywiane, podtrzymywane, a także do tego, na co jest ukierunkowane i w jaki sposób zostaje zahamowane (McCLELLAND, 1987: 4). Z kolei Gerd Mietzel definiuje motywację jako „szereg świadomych przekonań i wartości, na które początkowo wywierają wpływ najwcześniejsze doświadczenia zgromadzone w sytuacjach związanych z osiągnięciami i cechy bezpośredniego środowiska, np. liczba sukcesów czy porażek” (MIETZEL, 2002: 254). W jego opinii motywacja jest zatem zależna od różnorodnych doświadczeń i czynników.

Badania nad motywacją doprowadziły nie tylko do sformułowania wielorakich definicji pojęcia, lecz także do utworzenia licznych teorii, wśród których znajdują się również te nawiązujące do wpływu czynników wewnętrznych i zewnętrznych na kształtowanie się zachowania człowieka. W tym miejscu należy wskazać teorię autodeterminacji Edwarda L. Deciego i Richarda M. Ryana, która łączy zaspokajanie podstawowych potrzeb z określonymi celami wyznaczonymi przez człowieka. Autorzy teorii określają ludzkie potrzeby, takie jak autonomia, kompetencja i relacje z innymi, jako główne i podstawowe źródła, których zaspokojenie pozwala na prawidłowe funkcjonowanie (DECI, RYAN, 2000). Z kolei, jak wskazuje Ewa Wójtowicz, „deficyty na tym polu powiązane są z negatywnymi stanami emocjonalnymi, powodują pasywność jednostki, obniżenie zadowolenia z życia oraz wzmacniają tendencję do alienacji” (WÓJTOWICZ, 2014: 33). Oznacza to, że ludzie szukają sytuacji, które pomogłyby im w zaspokojeniu ich potrzeb, a tym samym unikają okoliczności, które utrudniałyby osiągnięcie zadowalającego poziomu satysfakcji. Przeprowadzone badania² potwierdziły, że potrzeby wskazane przez Deciego i Ryana

² Badania dotyczące wpływu czynników sytuacyjnych na poziom motywacji zostały opisane m.in. przez: Eisenbergera, Pierce'a i Camerona, 1999: *Effects of reward on intrinsic motivation – Negative, neutral and positive: Comment on Deci, Koestner, and Ryan (1999)*. “Psychological Bulletin” 125 (6), s. 677–791; Leppera, Henderlonga i Gingrasa, 1999: *Understanding the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation – Uses and abuses of meta-analysis: Comment on Deci, Koestner, and Ryan (1999)*. “Psychological Bulletin” 125 (6), s. 669–676; Ryana, Hutę i Deciego, 2008: *Living well: A self-determination theory perspective on eudaimonia*. “Journal of Happiness Studies” 9 (1), s. 139–170.

mają charakter naturalny i podlegają czynnikom sytuacyjnym, wpływającym na motywację zewnętrzną i wewnętrzną człowieka (CHRAPAŁA-PNIAK, GRABOWSKI, 2016).

W środowisku szkolnym zaspokojenie potrzeb, na które wskazuje teoria autodeterminacji, jedynie częściowo przekłada się na osiągnięcie motywacji wewnętrznej, gdyż motywacja ta „ma charakter emocjonalny, a nie poznawczy. Natomiast motywacja do nauki jest czynnością, której celem jest opanowanie wiedzy oraz umiejętności, które ta czynność ze sobą niesie. Stąd też [...] »motywacja do nauki« nakłada się na »orientację na uczenie się« oraz »orientację na opanowanie materiału«” (JANICKA, 2008: 68). Poziom motywacji wewnętrznej jest w związku z tym zależny od „całkowicie autonomicznej (autodeterminowanej), immanentnej motywacji uruchamianej afektywnie” (CHRAPAŁA-PNIAK, GRABOWSKI, 2016: 340–341), która jest zmienna i uwarunkowana wpływem środowiska społecznego. Natomiast motywacja zewnętrzna ucznia jest według Deciego rozpatrywana w kontekście:

- 1) wspierania autonomii bądź przejawiania postawy kontrolującej;
- 2) wspierania poczucia kompetencji lub podkreślania niekompetencji;
- 3) wsparcia emocjonalnego czy też jego braku (DECI, cyt. za: WILD, 2001).

Elke Wild rozszerza ten podział o kolejne dwa czynniki:

- 1) środowisko uporządkowane lub środowisko chaotyczne;
- 2) środowisko stymulujące bądź brak stymulacji ze strony środowiska (CHRAPAŁA-PNIAK, GRABOWSKI, 2016, cyt. za: WILD, 2001).

Oznacza to, że istotny wpływ na motywację ucznia mają zarówno rodzina, jak i nauczyciele, którzy wzmacniają lub osłabiają poziom jego zaangażowania, a tym samym – motywacji. Biorąc pod uwagę wymienione czynniki motywujące, zarówno te wewnętrzne, jak i zewnętrzne, można stwierdzić, że motywacja ucznia jest procesem wieloaspektowym, na który mają wpływ jego potrzeby, wewnętrzny stosunek do przedmiotu oraz środowisko, w którym się wychowuje i przebywa na co dzień.

2. Środowisko a motywacja: krótki opis społeczeństwa romskiego

Aby zrozumieć stosunek i motywację dzieci romskich do nauki języka polskiego, należy bliżej przyjrzeć się społeczeństwu, w którym się wychowują i z którego czerpią wzorce. To właśnie otoczenie rodzinne w największej mierze kształtuje ich postawy względem polskiej kultury, tradycji i języka, a także ma wpływ na ich motywację do pracy, nauki i zdobywania wiedzy.

Pierwsze informacje o Cyganach zasiedlających tereny Europy sięgają 1100 roku, podczas gdy pojawienie się Romów na ziemiach Polski zostało

odnotowane w roku 1357 (FICOWSKI, 2000). Mimo że początkowo ich obecność w miejscach, w których się osiedlali, była przyjmowana z entuzjazmem, z czasem „nieustabilizowany tryb życia, jaki prowadzili, zaczął powodować konflikty w ówczesnym systemie aksjologicznym i gospodarczym. Srogie represje miały przekonać Cyganów do przyjęcia określonych europejskich wartości, czyli po prostu do wyrzeczenia się cygańskości” (JAGIELŁO, 1995, cyt. za: MIRGA, GHEORGHE, 1997: 17). Jednak tradycja, kultura, zwyczaje, historia oraz język Romów przekazywane ustnie z pokolenia na pokolenie były tak głęboko zakorzenione w ich rodzinach, że wszelkie próby zmiany stylu romskiego życia zwykle kończyły się niepowodzeniem. Pozbawieni praw i nieakceptowani przez społeczeństwo Romowie musieli samodzielnie szukać środków do życia, co zwykle wiązało się z oferowaniem usług wróżbiarskich, zbieraniem jałmużny lub kradzieżami (BARTOSZ, 2008). Dzieci uczyły się od starszych, zachowując przy tym podział obowiązków charakterystyczny dla ich społeczności: chłopcy przyuczali się do gry na instrumentach, a dziewczyny od najmłodszych lat dbały o gospodarstwo domowe.

Mimo prób osiedlenia Cyganów ich koczowniczy tryb życia na przestrzeni wieków nie ulegał znacznym zmianom aż do momentu wdrożenia przymusowej polityki asymilacyjnej w 1964 roku. Wiązało się to nie tylko ze spadkiem liczby wędrujących Romów, lecz także z próbami zachęcania ich do pracy zarobkowej. Wywołało to jednak odwrotny skutek, gdyż „zakaz wędrowania sprawił, że dawne romskie zawody i profesje zaczęły znikać, a oporni na zmiany Cyganie albo poświęcali się nowemu zajęciu zarobkowemu, albo zajmowali się kradzieżą i pasożytnictwem” (PAKURA, 2019). Obecnie na kwestie związane z zatrudnieniem „w dużej mierze wpływ ma niski stopień edukacji wśród tej ludności oraz mała motywacja w kierunku jej uzyskiwania” (KUPCZYK, 2012: 160).

Mimo że po II wojnie światowej na ziemiach polskich został wprowadzony obowiązek szkolny dla Romów, ta grupa społeczna w dalszym ciągu pozostawała jedną z najgorzej wykształconych. Wiązało się to głównie z barierą językową, gdyż młodzi Cyganie byli zobligowani uczęszczać do szkół publicznych, gdzie jedynym językiem nauczania był język polski. Powodowało to niechęć do chodzenia do szkoły oraz całkowity spadek motywacji do nauki. Dzieci romskie miały trudności nie tylko z przyswojeniem materiału, lecz również z podstawową komunikacją w języku polskim zarówno z nauczycielami, jak i z innymi uczniami. Co więcej, rodzice nie byli w stanie im pomóc w nauce ze względu na własny brak edukacji oraz niewystarczającą znajomość języka polskiego. Nowa sytuacja, brak wsparcia ze strony najbliższych oraz nieznaną języka spowodowały, że dzieci romskie postrzegały naukę jako przykry obowiązek, a nie możliwość uzyskania lepszych perspektyw na przyszłość. Romowie traktowali szkołę jak coś, co mogło zagrozić ich tożsamości. Jak pisze Małgorzata Różycka, „działania uniformizujące szkoły stawały się zagrożeniem wartości wyniesionych z domu, zatem szkoła, a co za tym idzie szeroko rozu-

miana edukacja, była odbierana przez Romów jako zamach na cygańszczyznę” (RÓŻYCKA, 2009: 25).

Choć obecna sytuacja dotycząca edukacji społeczności romskiej uległa znacznej poprawie, a placówki szkolne, w których uczą się Cyganie, starają się troszczyć o uczniów romskiej mniejszości etnicznej, tworząc środowisko dążące do integracji i poszanowania różnic kulturowych, stosunek Romów do obowiązku szkolnego i nauki nadal bywa negatywny. Zdarza się, że „rodzice romscy boją się, że chodzenie do szkoły spowoduje asymilację ich dzieci i odejście od romskości, czyli że zostaną one spolonizowane” (ANDRASZ, 2009: 46).

Brak motywacji do nauki może wywodzić się zatem ze strachu przed utratą własnej tożsamości, a także przed uprzedzeniami na tle etnicznym, z jakimi mogą spotkać się dzieci romskie idące do polskiej szkoły. „Powodem może być również to, że edukacja dla części Romów nie stanowi wartości, nie jest wyznacznikiem życia społecznego, tym samym nie identyfikują jej oni ani z mądrością (ta bardziej kojarzy im się z życiowym doświadczeniem), ani z wykształceniem, którego brak zdecydowanie ogranicza wizję własnego rozwoju” (PAKURA, 2019). Co więcej, kluczowym problemem w procesie nauczania okazuje się również ograniczona znajomość języka polskiego wśród romskiej mniejszości etnicznej. Wynika to z faktu, że do momentu pójścia do szkoły młodzi Cyganie nie mają możliwości rozwijania języka społeczeństwa większościowego, w domach bowiem posługują się głównie językiem *romani*, który podtrzymuje tożsamość romskiej mniejszości etnicznej. W jego obrębie tworzą się systemy wartości i relacje, których doświadcza dziecko. Język polski pozostaje więc językiem drugim, zawsze w jakimś stopniu obcym.

Istotne jest również to, że większość dzieci romskich nie chodzi do przedszkola, które mogłoby umożliwić im rozwijanie umiejętności językowych poprzez kontakt z rówieśnikami oraz poznawanie różnych form zabawy. Skutkuje to tworzeniem bariery językowej oraz nieznajomością liter i cyfr, które dzieci polskie mają przyswojone, rozpoczynając edukację szkolną.

Odniesienie sukcesu w szkole staje się zatem wyzwaniem dla młodych Cyganów, którzy muszą nie tylko przyswoić obowiązujący materiał, lecz także nauczyć się żyć w dwóch przestrzeniach językowych. Są oni osobami dwujęzycznymi, przy czym drugi język zostaje im niejako narzucony za sprawą regulacji prawnych państwa polskiego, które nakłada na nich obowiązek szkolny. W związku z tym, aby funkcjonować w społeczeństwie polskim, Romowie muszą przyswoić język oficjalny na poziomie pozwalającym im na swobodą komunikację i możliwość ukończenia szkoły. Warto w tym miejscu zastanowić się, czy kontakt ze społeczeństwem polskim oraz możliwość zdobycia wykształcenia, a co za tym idzie – większych szans w przyszłości na znalezienie pracy zarobkowej, są wystarczającą motywacją do nauki języka polskiego przez dzieci romskie. Prowadzone przez Monikę Pakurę badania

dowodzą, że znajomość języka polskiego wśród tych dzieci plasuje się zwykle na poziomie B1³. Oznacza to, że są one w stanie zrozumieć „znaczenie głównych wątków przekazu zawartego w jasnych, standardowych wypowiedziach, które dotyczą znanych jej [społeczności romskiej – przyp. autorek] spraw i zdarzeń typowych dla pracy, szkoły, czasu wolnego etc.” (COSTE et al., 2003: 33). Za pomocą prostych przekazów dzieci romskie są w stanie komunikować się w języku polskim. Braki występują raczej w kwestii płynności wypowiedzi czy poprawności gramatycznej i ortograficznej. Biorąc pod uwagę fakt, że język polski jest dla Romów drugim językiem, który nie jest nauczany i pielęgnowany w domach rodzinnych, dzieci romskiej mniejszości etnicznej opanowują go na zadowalającym poziomie. Warto jednak zastanowić się, dlaczego ich umiejętności językowe nie są rozwijane i opanowywane w stopniu bardziej zaawansowanym.

Przeprowadzone przez nas badania na grupie dzieci romskich pozwolą odpowiedzieć na pytanie, czy trudności w opanowaniu języka polskiego na wyższym poziomie wynikają z braku motywacji i stosunku Romów do nauki tegoż języka, czy też powodów ich ograniczeń należy szukać gdzie indziej.

3. Motywacja uczenia się języka polskiego przez dzieci romskie: wyniki badań

Badanie ankietowe zostało przeprowadzone na grupie 15 dzieci romskich uczęszczających do IV klasy szkoły podstawowej. Dla jak najwyższej wartości merytorycznej badania wybrano czwartoklasistów jako grupę badawczą, ponieważ u młodszych dzieci społeczności romskiej (uczniowie klas I–III) powszechnie występują problemy z czytaniem i pisanem, co mogłoby utrudnić przeprowadzenie badania. Wśród starszych uczniów występuje natomiast niska frekwencja. Celem badania było ustalenie, jaką rolę odgrywa język polski w życiu dzieci romskich, jaki mają do niego stosunek oraz czy przejawiają motywację do jego nauki.

Każdy z respondentów zaznaczył znajomość trzech języków: romskiego, polskiego i angielskiego. Jedna osoba wymieniła również język niemiecki, ponieważ „uczy się go w szkole”. Kolejność wypisanych języków nieznacznie różniła się: 13 uczniów w pierwszej kolejności wypisało język romski, jeden

³ Badania przeprowadzone na grupie dzieci romskich z trzecich i czwartych klas szkoły podstawowej z wykorzystaniem *Testu sprawności językowej i komunikacyjnej* stworzonego na potrzeby rozprawy doktorskiej oraz *Obrazkowego Testu Słownikowego – Rozumienie* autorstwa Ewy Haman i Krzysztofa Fronczyka. Uzyskane wyniki odniesiono do poziomów językowych określonych w ESOKJ i *Programach nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1–C2*.

respondent – język polski oraz jeden – język angielski⁴. Zdecydowana większość dzieci na pytanie o to, jakie znają języki, w pierwszej kolejności wymieniła język *romani*, co świadczy o tym, że jest to ich język pierwszy, bliiski – język otoczenia, w którym dorastają. Owa bliskość związana jest przede wszystkim z faktem, że uczniowie poznają go bez przymusu. Zagłębiając się w jego struktury, nie wiedzą jeszcze o istnieniu języka większościowego, język romski traktując tym samym jako jedyny, a więc ten, który kreuje ich rzeczywistość i tworzy świadomość.

Zdaniem glottodydaktyk Jolanty Tambor „język jest czynnikiem bardzo istotnym, zajmującym jedno z czołowych miejsc w hierarchii czynników konstruujących tożsamość” (TAMBOR, 2006: 19). Tożsamość z kolei to samoidentyfikacja jednostki zależna od przemian kulturowych, ładu społecznego oraz zmian ekonomiczno-politycznych (LUBECKA, 2005). To również relacja ze społeczeństwem, w którym jednostka powstaje i funkcjonuje, oraz odnajdywanie z nim cech wspólnych.

Tezę, zgodnie z którą język romski jest bliższy uczniom romskim niż pozostałe znane im języki, potwierdzają odpowiedzi na kolejne pytanie, dotyczące tego, który z języków poznali oni jako pierwszy. W tym przypadku również prawie wszyscy (14 uczniów) wskazali na język mniejszości, niebędący językiem wyuczonym instytucjonalnie. Automatycznie przyjmuje on rolę języka pierwszej socjalizacji, a więc tego poznawanego w kręgu rodzinnym. W przypadku Romów staje się on medium, które gwarantuje hermetyczność grupy, oraz czymś, co stanowi o istnieniu romskiej mniejszości etnicznej. Dzieci uczą się go od urodzenia głównie w formie ustnej⁵ od swoich bliskich, w związku z czym wraz z językiem dziadkowie i rodzice przekazują im kulturę, obyczaje i tradycje społeczności, do której należą. Można tym samym język *romani* nazwać swoistym archiwum kulturowym społeczeństwa romskiego, w którym przekazywane są normy, wartości, sposoby postępowania i światopogląd. W opinii językoznawców – Aldony Skudrzyk i Jacka Warchali – „język pozwala społeczności zrozumieć siebie jako jedność, ponieważ przez długie trwanie wytwarza znamienne dla danej społeczności sposoby określania i nazywania świata [...]. Język ma tę właściwość, że potrafi w perspektywie długiego trwania, ponad czasem, ale i ponadprzestrzennie, zapewnić społeczności

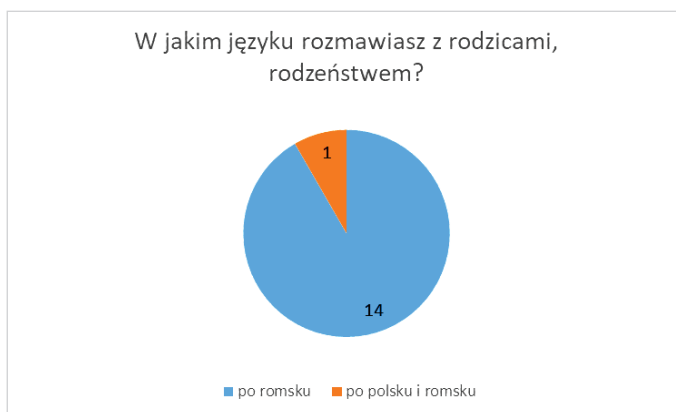
⁴ W kwestii języka angielskiego warto zwrócić uwagę na czynniki fałszujące, a mianowicie moją obecność po dwóch latach przerwy w klasie, w której uczyłam tego języka. Uczniowie skojarzyli mnie z prowadzonymi wcześniej lekcjami, co mogło mieć wpływ na podanie przez każdego z nich informacji o znajomości języka angielskiego.

⁵ Zdecydowana większość dorosłych Romów to osoby niepiśmienne; język romski przekazywany jest bowiem drogą ustną z pokolenia na pokolenie. Uczniowie nie mają świadomości dotyczącej zasad i pisowni rządzących tym językiem. Wykorzystują go w kontaktach prywatnych na podstawie tego, co usłyszeli i czego nauczyli się w środowisku mniejszości.

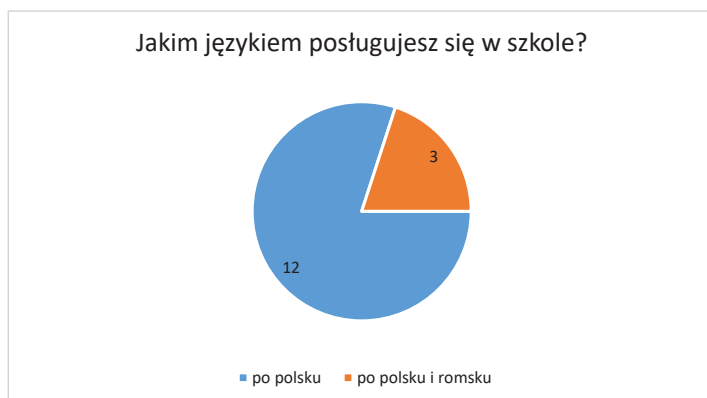
pielęgnowanie praktyk przekazywanych z pokolenia na pokolenie” (WARCHALA, SKUDRZYK, 2010: 29–30).

Trzecie pytanie ankiety miało pokazać, który z języków – polski czy romski – jest łatwiejszy do opanowania. Dzieci miały uzasadnić swoją odpowiedź. Mimo że 11 dzieci udzieliło odpowiedzi, iż łatwiejszy jest język *romani*, a 4 wybrało oba języki, jedynie 3 osoby uzasadniły ten wybór. Wszystkie wskazały na fakt, że „są Romami i znają go od dziecka”, w związku z czym „język ten jest dla nich łatwy”. Analiza odpowiedzi nie tylko wskazuje na fakt, że uczniowie romskiej mniejszości etnicznej posługują się *romani* i poznają go szybciej niż język polski, ale może także sugerować, że respondenci czują się jednością, częścią większej grupy, jakiejś całości, w związku z czym identyfikują się z mniejszością etniczną zdecydowanie silniej niż z krajem większości, chociaż urodzili się i żyją właśnie w Polsce.

Odpowiedzi na pytania czwarte, piąte oraz szóste, związane z używaniem języka romskiego w domu i poza nim (w szkole, w sklepie, u lekarza) (wykresy 1., 2. i 3.), są silnie związane ze zjawiskiem dwujęzyczności oraz dyglosji, przez którą rozumiemy – za Fergusonem – wykorzystywanie dwóch odmian języka (wysokiej i niskiej). Zdaniem badacza jest to sytuacja językowa, w której oprócz podstawowych dialektów istnieje bardzo rozbieżna, wysoce skodyfikowana (często gramatycznie bardziej złożona) odmiana (FERGUSON, 1959, cyt. za: LIPÍŃSKA, 2003: 128). Wariant wysoki wyuczony jest instytucjonalnie – jak dodaje FISHMAN (1991) – w trakcie formalnej edukacji; odmiana niska, nieskodyfikowana, najczęściej przekazywana jest w formie ustnej. W przypadku języków polskiego i romskiego oraz romskiej sytuacji językowej można dostrzec różne funkcje obu języków, odmianę niską i wysoką, a także fakt, że język polski występuje w odmianie mówionej i pisanej, a język mniejszości jedynie w wariacie ustnym.

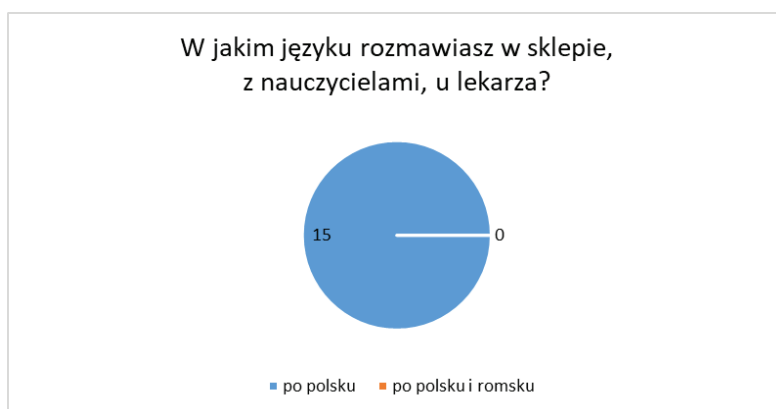


Wykres 1. Wykorzystywanie języków przez dzieci romskie w domu
Źródło: Badania własne.



Wykres 2. Wykorzystywanie języków przez dzieci romskie w szkole
Źródło: Badania własne.

Fakt, że zdecydowana większość uczniów romskich odpowiedziała, iż w domu porozumiewa się w języku *romani* (14 respondentów), a w szkole (13 osób) i w sytuacjach oficjalnych (wszyscy respondenci) głównie w języku polskim, świadczy nie tylko o sytuacji dyglosyjnej, ale również o wspomnianym już zjawisku dwujęzyczności. Potwierdzają to słowa Angus Fräsera, który mówił, że „romani to język wyjątkowo dynamiczny. Każdy, kto się nim posługuje, jest, poza okresem wczesnego dzieciństwa, dwujęzyczny” (FRASER, 2001: 222).



Wykres 3. Wykorzystywanie języków przez dzieci romskie
poza domem i szkołą
Źródło: Badania własne.

Przyjmując, że oba wspomniane terminy są bliskie znaczeniowo (lecz nie tożsame), zasadne wydaje się przyjęcie koncepcji, zgodnie z którą dzieci

romskie żyją i funkcjonują w sytuacji dyglosji z bilingwizmem. Połączenie obu typów językowego funkcjonowania pozwala stwierdzić, że Romowie to grupa etniczna posługująca się językiem polskim w sytuacjach oficjalnych, natomiast językiem społeczeństwa mniejszościowego – wśród osób bliskich, w środowisku romskim, w kontaktach z Romami. Język rodzimy (L1) staje się więc językiem bliskiego otoczenia, codziennym, prymarnym, a język polski (L2) – urzędowym, publicznym, poznawanym dopiero w momencie wejścia w zinstytucjonalizowany etap życia.

Kolejne pytania ankiety odnosiły się do przekonania respondentów o przydatności języka polskiego i określenia poziomu jego znajomości. Respondenci w większości uznali, że język polski jest potrzebny (11 uczniów), z czego 2 wyraziło przekonanie (w odpowiedzi na pytanie ósme, dotyczące określenia stopnia znajomości języka polskiego), że posługuje się nim bardzo dobrze, 11 – że dobrze, pozostałych 2 – że średnio. W odczuciu uczniów (co wynika z odpowiedzi na pytanie dziewiąte: *Dlaczego uczysz się języka polskiego?*) „język ten jest ważny ze względu na kolegów i koleżanki, z którymi można się porozumiewać”, a także na instytucję szkoły, „w której trzeba poznać i opanować materiał”. Wśród odpowiedzi pojawiały się również następujące: „bo muszę”, „bo mieszkam w Polsce”, „by umieć się wysłowić”, „by się czegoś nauczyć”, „bo mam koleżanki Polki”. Odpowiedzi romskich czwartoklasistów sugerują, że polska szkoła, miejsce zamieszkania oraz nawiązywanie kontaktów z Polakami i komunikacja z nimi to te aspekty, które stanowią źródło motywacji nauki języka polskiego. Wszystkie z wymienionych czynników: szkoła, znajomi, komunikacja stają się powodami, dla których uczniowie romskiej mniejszości etnicznej doceniają wartość drugiego języka. W ich opinii język większościowy jest istotny, ponieważ umożliwia porozumiewanie się, stając się tym samym czynnikiem warunkującym komunikację międzyludzką i zdobywanie wiedzy.

Ostatnie pytanie ankiety było jej swoistym podsumowaniem i określało stosunek dzieci romskich do języka polskiego. Respondenci mieli powiedzieć, czy lubią ten język, a jeśli tak, to dlaczego. Wszyscy uczniowie odpowiedzieli twierdząco. Jedynie jedna osoba nie uzasadniła swojego wyboru, pozostali natomiast tłumaczyli to następująco: „język ten jest ładny i super”, „bo lubię mówić z nauczycielkami”, „bo nie sprawia mi problemu i z każdym mogę się dogadać”, „ponieważ jest potrzebny w Polsce”, „ponieważ jest łatwy”, „bo jak pójdę do pracy, to będę umieć [mówić – przyp. autorka] po polsku”, „bo podoba mi się polski”. Pozytywne opinie czwartoklasistów na temat języka polskiego oraz ich uzasadnienia dowodzą, że istnieją możliwości, by rozwijać i doskonalić sprawności językowe i komunikacyjne dzieci romskich.

Podsumowanie

Wyniki przeprowadzonych badań ankietowych wśród uczniów jednej z zabrzańskich szkół podstawowych wskazują, że dzieci romskie są w stanie jasno wskazać motywację do nauki języka polskiego. Każdy z respondentów jest przekonany o potrzebie uczenia się tego języka i o jego wartości. Potwierdza to zasadność pracy z tymi dziećmi zarówno w szkole, jak i poza nią, słuszność inwestowania czasu, wprowadzania ciekawych rozwiązań i metod pracy, a także dostosowywania określonego materiału do potrzeb i możliwości tych uczniów.

Niestety warunki, w jakich dorastają młodzi Romowie, a także ich językowe wychowanie często utrudniają proces przyswajania drugiego języka i znacznie go spowalniają. Występujący wśród starszego pokolenia analfabetyzm rodziców, niedocenianie wartości edukacji, niesprawowanie kontroli nad dziećmi w kwestii nauki, często lekceważący stosunek do obowiązku szkolnego stają się powodem przejmowania przez dzieci romskie już w okresie szkolnym opinii dorosłych Romów na temat nauki i powodują powielanie ich zachowań. Początkowa motywacja i chęć przyswajania wiedzy z czasem zdają się zanikać. Brak wsparcia w tym zakresie ze strony osób dorosłych, autorytetów rodzinnych, powoduje spadek chęci i niedostrzeganie sensu doskonalenia języka większościowego.

Istotny wydaje się fakt, że uczniowie romscy edukację rozpoczynają najczęściej dopiero w szkole, brak im zatem przygotowania przedszkolnego, które w dużej mierze ułatwiłoby im nabywanie języka polskiego. Wcześniejsze rozpoczęcie nauki w placówce oświatowej w znacznym stopniu pomogłoby dzieciom przyswajając pozytywne wzorce komunikacyjne, rozwinęłoby słownik czynny oraz bierny i dało podstawy do nauki języka w szkole. Istnieje szansa, że wtedy dzieci te nie doświadczałyby tak często porażek edukacyjnych zarówno w postaci niezadowolających ocen, jak i powtarzania klas. Co więcej, gdyby uczniowie mniejszości otrzymywali dostateczne wsparcie i motywację w domu, prawdopodobnie ich edukacja nie kończyłaby się (co ma miejsce bardzo często) na szkole podstawowej, ponieważ ponadpodstawowe placówki dawałyby im przygotowanie do zawodu i większe możliwości w znalezieniu pracy. Niezwykle ważne są więc postawa dorosłych wobec języka kraju, w którym żyją, a także fakt, że „powinni oni nieustannie zwracać uwagę na styl wyrażania się dziecka, na to, jakich używa słów i sformułowań” (BAUMGARTNER, 2008: 54).

Nauka języków obcych, posługiwanie się nimi w trakcie codziennej komunikacji i swobodne ich wykorzystywanie w sytuacjach oficjalnych wydają się obecnie drogą do sukcesu. Droga ta jednak często wymaga poświęceń, pracy i systematyczności. W przypadku każdego dziecka, które się uczy (nie tylko

języków), ważna jest również motywacja, jakiś czynnik dający siłę do nauki, mobilizujący do działania, podtrzymujący owo działanie. Dzieci romskie – jak same określają – lubią się uczyć języka polskiego, bo w ich odczuciu jego znajomość jest niezbędna w kraju, w którym mieszkają. Respondenci dostrzegają w nim szansę na swobodną komunikację i właściwe funkcjonowanie w szkole. Uczniowie w odpowiedziach na pytania ankiety podkreślają, że język ten daje im możliwość nauki, warto zatem zastanowić się, w jaki sposób podtrzymać ich motywację do przyswajania języka polskiego jako drugiego oraz jak pracować nad motywacją ich rodziców, dzięki którym sukcesy językowe dzieci mogłyby stać się kolejnym bodźcem do rozwijania sprawności językowej i komunikacyjnej w języku społeczeństwa większościowego.

Bibliografia

- ANDRASZ E., 2009: *Edukacja w życiu Romów i jej wpływ na poczucie własnej tożsamości*. W: B. WEIGL (red.): *Romowie 2009. Między wędrówką a edukacją*. Warszawa: Wydawnictwo Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej „Academica”, s. 44–49.
- BARTOSZ A., 2008: *Poznajemy historię Romów*. Szczecinek: Związek Romów Polskich.
- BAUMGARTNER B., 2008: *Przeżyć dwujęzyczność. Jak wychować dziecko dwujęzycznie*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
- CHRAPALA-PNIAK M., GRABOWSKI D., 2016: *Skala motywacji wewnętrznej i zewnętrznej do pracy (WEIMS-PL). Wstępna charakterystyka psychometryczna polskiej wersji kwestionariusza Work Extrinsic and Intrinsic Motivation Scale*. „Psychologia Społeczna” 113 (38), s. 339–355.
- COSTE D., NORTH B., SHEILS J., TRIM J., 2003: *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Tłum. W. MARTYNIUK. Warszawa: CODN.
- DECI E.L., RYAN R.M., 2000: *Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and well-being*. „American Psychologist” 55, s. 68–78.
- GASIUL H., 2007: *Teorie emocji i motywacji*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego.
- FICOWSKI J., 2000: *Cyganie w Polsce. Dzieje i obyczaje*. Gdańsk: Interpress.
- FISHMAN J.A., 1991: *Bilingual education*. Amsterdam–Philadelphia: J. Benjamins Pub. Co.
- FRASER A., 2001: *Dzieje cyganów*. Tłum. E. KLEKOT. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- GHEORGHE N., MIRGA A., 1998: *Romowie XXI wieku. Studium polityczne*. Kraków: Universitas.
- JANICKA M., 2008: *Wpływ środowiska społecznego i szkolnego na motywację do uczenia się języka niemieckiego (na przykładzie szkół gimnazjalnych z województwa lubelskiego)*. W: A. MICHONSKA-STADNIK, Z. WĄSIK (red.): *Nowe spojrzenia na motywację w dydaktyce języków obcych*. T. 1. Wrocław: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Filologicznej we Wrocławiu, s. 61–74.
- KUPCZYK A., 2012: *Status prawny Romów w Polsce a regulacje prawne w państwach członkowskich Unii Europejskiej*. Wrocław: Prawnicza i Ekonomiczna Biblioteka Cyfrowa.
- LIPIŃSKA E., 2003: *Język ojczysty, język obcy, język drugi. Wstęp do badań dwujęzyczności*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

- LUBECKA A., 2005: *Tożsamość kulturowa Bergitka Roma*. Kraków: Księgarnia Akademicka.
- MASŁOW A., 1986: *W stronę psychologii istnienia*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Ekonomiczne.
- MCCLELLAND D.C., 1987: *Human motivation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mietzel G., 2002: *Psychologia kształcenia*. Tłum. A. UBERTOWSKA. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- PAKURA M., 2019: *Sprawność językowa i komunikacja dzieci romskich. Wielokulturowość a dyglosja*. [Niepublikowana rozprawa doktorska. Wydział Filologiczny Uniwersytetu Śląskiego].
- RÓŻYCKA M., 2009: *Wzory kultury a edukacja dzieci romskich*. W: B. WEIGL (red.): *Romowie 2009. Między wędrówką a edukacją*. Warszawa: Wydawnictwo Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej „Academica”, s. 12–31.
- TAMBOR J., 2006: *Mowa Górnolązaków oraz ich świadomość językowa i etniczna*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- WARCHAŁA J., SKUDRZYK A., 2010: *Kultura piśmienności młodego pokolenia*. Katowice: Oficyna Wydawnicza Waławsek.
- WEJNER T., 2010: *Jak rozwijać motywację, aby uzyskać lepsze wyniki w nauce?* W: B. NIEMIERKO, M.K. SZMIGEL (red.): *Teraźniejszość i przyszłość oceniania szkolnego*. Kraków: Grupa Tomami, s. 179–186.
- WILD E., 2001: *Familiale und schulische Bedingungen der Lernmotivation von Schülern*. „Zeitschrift für Pädagogik“ 47 (4), s. 481–499.
- WÓJTOWICZ E., 2014: *Motywowanie do szczęścia poprzez wspieranie autonomii dziecka – perspektywa teorii autodeterminacji*. „Kwartalnik Naukowy Fides et Ratio” 3 (19), s. 29–37.

Motivation for learning the Polish language on the example of Roma minority

Abstract: The aim of this study is to demonstrate the motivating factors for learning the Polish language among children coming from Roma minority. To better comprehend Romas' attitudes towards Polish, as well as the process of its acquisition, we discuss factors such as Romas' ethnic origin, their culture, traditions, language and social roles. The research analyses the results of the survey, which was conducted in the group of Roma pupils. The children's answers allow for drawing conclusions about their attitude and motivation for learning Polish. Consequently, the paper investigates Romas' approach towards compulsory schooling and their motivation for learning in general.

Key words: motivation, Roma minority, Polish as a foreign language, bilingualism

Agnieszka Kościńska
Magdalena Łubiarz

Kryteria wyboru drugiego języka obcego na kierunku *dziennikarstwo i komunikacja społeczna*

Streszczenie: W badaniach glottodydaktycznych problematyka motywacji stanowi jeden z głównych obszarów zainteresowań. Analizie poddawane są uwarunkowania psychologiczne i społeczne tego zjawiska w kontekście nauczania i uczenia się języków obcych, metody badania motywacji, a także czynniki wpływające na jej rozwój. Należy jednak zwrócić uwagę, że znaczna część badań dotyczy motywacji w kontekście uczenia się J2. A przecież obecnie, w okresie promowania wielojęzyczności, oferta kształcenia językowego w zakresie minimum dwóch języków obcych na różnych etapach edukacji staje się coraz powszechniejsza. Z tego powodu wzrasta zainteresowanie badaczy zagadnieniami związanymi z motywacją do nauki tzw. języków trzecich i kolejnych.

Niniejszy artykuł przedstawia wyniki badania przeprowadzonego wśród studentów kierunku *dziennikarstwo i komunikacja społeczna* na Uniwersytecie Papieskim Jana Pawła II w Krakowie, realizujących przedmiot obowiązkowy: lektorat drugiego języka obcego. Celem artykułu jest zaprezentowanie wybranych aspektów mogących, zdaniem autorek, mieć wpływ na dobór treści realizowanych przez lektorów w trakcie zajęć z drugiego języka obcego.

Słowa kluczowe: motywacja, lektorat drugiego języka obcego, nabywanie drugiego języka obcego, dorośli uczący się, sylabus

Wprowadzenie

Dziennikarstwo i komunikacja społeczna należy do kierunków studiów, które cieszą się dużym zainteresowaniem młodych ludzi. Zgodnie z rankingiem zamieszczonym na stronie czasopisma „Perspektywy” przyszli adepci zawodu mogą zgłębiać wiedzę w obrębie tej dziedziny na wydziałach uczelni na terenie całej Polski (<http://ranking.perspektywy.pl/2019/tables/RKS/show.php?subject=dziennikarstwo-i-komunikacja> [dostęp: 19.02.2020]).

Na Uniwersytecie Papieskim Jana Pawła II w Krakowie, gdzie zostało przeprowadzone badanie opisane w niniejszym artykule, wspomniany kierunek studiów również cieszy się popularnością. W ramach programu studiów studenci Dziennikarstwa i Komunikacji Społecznej (dalej: DiKS) zobowiązani są do realizacji lektoratów z dwóch języków obcych. Pierwszym obowiązkowym językiem obcym jest angielski. W przypadku drugiego języka obcego Międzywydziałowe Studium Języków Obcych zapewnia szeroki wybór – studenci mogą uczyć się języków: niemieckiego, francuskiego, włoskiego, hiszpańskiego oraz rosyjskiego. Działania te wpisują się w ramy wspierania wielojęzyczności, zgodnie z podejściem prezentowanym na łamach ESOKJ, tj. zachęcaniem do nauki więcej niż jednego języka obcego (Rada Europy, 2003: 16). Oczywiście w kontekście akademickim owa zachęta rozumiana jest raczej jako obowiązek wynikający z realizacji planu studiów, niemniej jednak stanowi czynnik motywujący do nauki kolejnego języka obcego. Studenci mogą kontynuować naukę języka już im znanego ze szkoły średniej – co jest istotne w perspektywie promowania wielojęzyczności pojmowanej w wymiarze indywidualnym (PAWŁAK, 2016: 156–157) – ale także rozpocząć naukę nowego.

Nałożony na studentów DiKS obowiązek kształcenia językowego wydaje się dla nich korzystny także w perspektywie zawodowej. Jak wskazują statystyki, znajomość drugiego języka obcego jest atutem na rynku pracy (HELD, 2015). W dobie powszechności nauczania jest ona bowiem czynnikiem pozwalającym na wyróżnienie się danego kandydata w trakcie procesu rekrutacji (WICHROWSKA, 2018). Uważa się, że umiejętność posługiwania się dwoma lub więcej językami obcymi świadczy o bardzo dobrym wykształceniu danego człowieka i zwiększa jego szanse na karierę w branży docelowej (ДАНИЛОВА, КОНОВА, ДУКИН, 2013).

Mimo że problematyce kształcenia językowego studentów poświęca się coraz więcej miejsca, w przestrzeni badawczej wciąż – naszym zdaniem – zbyt mało uwagi zajmują zagadnienia związane z nauczaniem drugiego języka obcego (dalej: J3) na uczelniach wyższych. Celem artykułu jest przedstawienie wybranych czynników mogących mieć wpływ na dobór treści realizowanych przez lektorów w trakcie zajęć. Wnioski w nim zawarte zostały wyciągnięte na podstawie wyników badania przeprowadzonego wśród studentów DiKS w 2019 roku.

1. Motywacja w procesie nabywania języka – wybrane aspekty teoretyczne

Motywacja do nauki języków obcych to proces kompleksowy i długotrwały, a czynniki, które skłaniały do tej nauki przed wieloma laty, dzisiaj mają mar-

ginalne znaczenie lub zostały zastąpione nowymi. Definicji pojęcia motywacji w literaturze przedmiotu jest wiele (por. m.in.: GOLTZ-WASIUCIONEK, 2012; KUBICZEK, 2008; PAWLAK, 2008; REYKOWSKI, 1992; SUJECKA-ZAJĄC, 2013; SZALEK, 2004), ale warto zwrócić uwagę na pewną cechę wspólną (SZALEK, 2004: 52), pojawiającą się w ich budowie, tj. na dwuczłonowość. Pierwsza część odnosi się do motywacji jako siły sprawczej, druga natomiast wskazuje na cel jej oddziaływań. Na potrzeby niniejszego artykułu przyjmujemy definicję pojęcia motywacji Pfeiffera, według którego jest to „zespół i struktura różnego rodzaju motywów”; motywem natomiast autor określa „świadome działanie dla zaspokojenia jakiejś potrzeby lub osiągnięcia jakiegoś celu” (PFEIFFER, 2001: 109).

Motywacja w dydaktyce języków obcych przedstawiana jest z wielu perspektyw: rozważania dotyczą jej uwarunkowań psychologicznych i społecznych, metod jej badania czy też strategii motywowania. Michońska-Stadnik prezentuje pojmowanie motywacji przez przedstawicieli psychologii behawiorystycznej, szkoły kognitywnej, a także wskazuje na rolę mechanizmów neurobiologicznych w nauczaniu języków obcych. Wszystko to świadczy o różnych podłożach motywacji oraz o odmiennych uwarunkowaniach tego zagadnienia (MICHOSKA-STADNIK, 2008). Jak podkreśla Pawlak, znaczenie motywacji w nabywaniu języka obcego jest przedmiotem wielu badań empirycznych, które zaowocowały powstaniem modeli teoretycznych oraz propozycji dydaktycznych (PAWLAK, 2008: 173).

W związku z występowaniem wielu definicji pojęcia motywacji istnieje wielka różnorodność typologii tego terminu: pierwotna – wtórna; pozytywna – negatywna; integrująca – instrumentalna; bliższa (bezpośrednia) – dalsza; zewnętrzna – wewnętrzna; ogólna – szczegółowa (SZALEK, 2004: 57–58; por. DZIURA, 2017: 89). Zdaniem Gardniera i Lamberta (za: ARABSKI, 1985: 72; zob. też KLIŚ, 2016) znaczącą rolę w nauce języków obcych odgrywa motywacja integrująca i instrumentalna. Istotą tej pierwszej jest chęć poznania języka, aby móc swobodnie funkcjonować w społeczności, która się nim komunikuje, a nawet stać się jej częścią. Integracja z rodowitymi użytkownikami języka zarówno zawiera w sobie element poznania samego języka, jak i może służyć poszerzeniu własnych horyzontów, wzbudzić ciekawość, zainteresowanie językami obcymi oraz innymi kulturami. Motywacja integrująca może być formowana przez proces modyfikowania tożsamości uczącego się. Jeśli dążenie do komunikacji w nauczanym języku i do integracji ze społecznością komunikującą się za jego pomocą nie zagraża tożsamości uczącego się, mającej związek z jego językiem ojczystym, to właśnie język ojczysty wpływa pozytywnie na naukę drugiego języka (KLIŚ, 2016: 119). W przypadku motywacji instrumentalnej priorytet stanowi osobisty cel (np. zdobycie dobrze płatnej pracy, podniesienie kwalifikacji, chęć podróżowania), a język obcy traktowany jest jako narzędzie do jego osiągnięcia. Uczenie się go ma więc w tym przypadku wymiar pragmatyczny i jest związane z celami praktycznymi (RAZAVI, 2014).

Warto także zwrócić uwagę na motywację jako zjawisko psychologiczne. Badania na temat motywacji osób dorosłych do uczenia się języka obcego wskazują, że silne pozytywne emocje związane z danym językiem stanowią długotrwały czynnik motywujący do jego nauki (PAVELESCU, PETRIĆ, 2019). Istotna jest również atmosfera panująca w klasie (HENRY, THORSTEN, 2019: 48). Poza tym uczący się powinien mieć świadomość faktu, że opanowywanie języka obcego to długotrwały wysiłek wymagający zaangażowania, często bez natychmiastowych, doraźnych korzyści (MICHONSKA-STADNIK, 2008: 107).

Motywacja jest procesem zmieniającym się i trudnym do przewidzenia. Jak podkreśla Pawlak, „podlega [ona – przyp. autorek] fluktuacjom, tak na przestrzeni lat czy miesięcy, jak i z lekcji na lekcję czy nawet w czasie jednych zajęć lub wykonywanych w ich trakcie zadań” (PAWLAK, 2019: 8). Dlatego decydując się na naukę języka obcego, uczący się kieruje się różnymi motywami, zarówno integrującymi, jak i instrumentalnymi, które wzajemnie się uzupełniają i wzmacniają (DZIURA, 2017: 90). Różne bodźce motywacyjne (zewnętrzne i wewnętrzne) oddziałują na postawę uczącego się, a także na późniejsze efekty kształcenia. Motywy zewnętrzne, na które nauczyciel nie ma wpływu, mają swoje źródło w czynnikach organizacyjnych i środowiskowych (stosunek rodziców i rówieśników do danego języka, znaczenie języka obcego na tle innych przedmiotów, warunki nauczania, realna możliwość wykorzystania tego języka w przyszłości). Przeciwnością motywów zewnętrznych są motywy wewnętrzne, których źródłem jest sam proces przyswajania języka obcego (postawa nauczyciela, nauczane treści, wyznaczane cele, stosowane techniki i metody nauczania), a nie korzyści płynące z jego znajomości. W procesie nauczania i uczenia się danego języka obcego niezwykle ważne jest wzbudzanie i podtrzymywanie obu typów motywacji – integrującej i instrumentalnej – poprzez stosowanie wielu różnych bodźców motywacyjnych.

2. Nabywanie drugiego języka obcego – zarys kierunków badań

Mimo że historia badań nad akwizycją drugiego języka obcego nie jest długa, to są one szeroko zakrojone i obejmują wiele obszarów. Zainteresowaniem naukowców cieszą się m.in. różnice w nabywaniu J2 i J3, wpływ J2 na produkcję form językowych w J3, zagadnienie transferu językowego, wpływ dwujęzyczności na tempo i skuteczność uczenia się kolejnych języków obcych, aspekty socjo- i psycholingwistyczne nabywania trzeciego języka oraz wymiar edukacyjny tych działań (CENOZ, HUFSEISEN, JESSNER, 2001; PILAR,

JORDA, 2005; ARBONA, CHIREAC, 2015). Jednym z czynników ułatwiających uczenie się drugiego języka obcego jest fakt, że uczący się ma już wcześniejsze doświadczenia związane z nabywaniem innego języka obcego (PILAR, JORDA, 2005: 40). Kontrastywny sposób nauczania może być pomocny przy wprowadzaniu nowego słownictwa bądź wyjaśnianiu przyczyn błędów (CHŁOPEK, 2008: 39). Badania na temat motywacji w kontekście J3 dotyczą głównie już etapu uczenia się (CENOZ, 2004). Interesującą koncepcją, która pojawiła się na gruncie badań niemieckich, jest DaF nach Englisch-Didaktik (DaFnE), postrzegana jako odpowiedź na spadek zainteresowania językiem niemieckim w obecnych realiach europejskich. Wyznacza ona kierunki badań i tworzy podstawy do kreowania nowych rozwiązań z zakresu dydaktyki i metodyki, tak aby skutecznie motywować do nauki tego języka jako J3 (GĘBAL, 2019: 248–249).

Przegląd literatury wskazuje, że problematyka języka obcego jako drugiego wśród studentów jest zagadnieniem, któremu poświęca się stosunkowo niewiele miejsca. Na gruncie badań polskich uwagę zwracają te przeprowadzone przez Betynę. Dotyczą one technik i strategii motywujących możliwych do zastosowania wśród studentów kierunków medycznych (BETYNA, 2017). LANKIEWICZ (2008) porusza zagadnienie wykorzystania materiałów przygotowywanych przez studentów jako czynnika motywującego podczas zajęć językowych. Problematykę lektoratów języków obcych na uczelniach wyższych w odniesieniu do upowszechniania wielojęzyczności przedstawiają w swoich badaniach LASOŃ i ZAWADZKA (2015). Godną odnotowania pozycją dotyczącą potrzeb studentów w zakresie kształcenia językowego na poziomie uniwersyteckim jest monografia autorstwa JEDYNAK (2017). Prezentowane w niej kwestie dotyczą m.in. profilu studentów na lektoratach języka obcego i zwracają szczególną uwagę na rolę refleksji w kontekście sukcesu w uczeniu się języków obcych (URBANIAK, 2017), badań nad studentem uzdolnionym językowo i strategii pracy z nim (MICHONSKA-STADNIK, 2017). Interesującą, również pod względem kulturowym, analizę czynników motywujących azjatyckich studentów do uczenia się języka niemieckiego jako J3 przedstawia LAY (2017). W wielojęzycznym Tajwanie (gdzie używane są języki: chiński, tajwański, hakka czy też języki austronezyjskie) uczenie się języków obcych ma dużą wartość. W nauce niemieckiego pomocny jest angielski, a anglicyzmy i internacjonalizmy, które występują w języku niemieckim, sprawiają, że wyrazy nie brzmią już tak obco. Studenci wykazują pozytywne nastawienie do nauki tego języka i dzięki jego znajomości mogą nawiązać kontakty z innymi. Warto jednak zaznaczyć pewną sprzeczność – mimo dużego zainteresowania językami obcymi Tajwańczycy wyznają zasadę, że do komunikacji z obcokrajowcami w zupełności wystarczy język angielski. Wybór niemieckiego jako kolejnego języka obcego jest niekiedy związany z przyszłościowymi studiami w Niemczech oraz z możliwością znalezienia dobrej pracy (LAY, 2017).

Problem motywacji polskich studentów kierunków filologicznych do nauki języka obcego był przedmiotem badania przeprowadzonego przez CHŁOPEK (2008). Badaczka przedstawiła analizę motywatorów zewnętrznych (z podziałem na ich „krótkoterminowość”, tj. doraźność, i „długoterminowość”, zawierającą w sobie potrzeby związane z odleglejszymi celami) oraz wewnętrznych, a także zwróciła uwagę na poziom motywacji do nauki języków obcych w przypadku kontrastywnego sposobu nauczania. Uzyskane wyniki wskazują, że młodzi ludzie chętnie uczą się języków obcych, a im większą liczbą (inter)języków dysponują, tym ważniejszą rolę w tym procesie odgrywają motywatory wewnętrzne. Ponadto wzrasta również liczba motywatorów zewnętrznych, „długoterminowych”.

Zaprezentowany powyżej przegląd literatury na temat badań w zakresie J3, zwłaszcza na poziomie kształcenia akademickiego, wskazuje na rosnące zainteresowanie naukowców tym aspektem glottodydaktyki. Z uwagi na obecne tendencje wspierające wielojęzyczność na różnych etapach edukacji, potrzebę rozwijania kompetencji różnojęzycznej, a także ideę kształcenia przez całe życie, konieczne wydaje się dalsze prowadzenie badań ukierunkowanych na te zagadnienia na poziomie kształcenia akademickiego, wśród studentów kierunków niefilologicznych.

3. Cele, metody i narzędzia badawcze

Celem przedstawionego poniżej badania jest uzupełnienie dotychczasowego stanu wiedzy na temat kształcenia językowego w zakresie J3 na uczelniach wyższych o wybrane zagadnienia, które naszym zdaniem mogą mieć wpływ zarówno na treści kształcenia, jak i realizację lektoratów z drugiego języka obcego dla studentów kierunków niefilologicznych.

Wywiady nieustrukturyzowane przeprowadzane na początku roku akademickiego 2019/2020 z lektorami uczącymi J3 wskazały na wiele problemów związanych z realizacją zajęć. Rozmówcy zwrócili uwagę na duże rozbieżności w poziomie biegłości językowej wśród osób należących do jednej grupy lektoratowej. Podkreślili trudności związane z dostosowaniem materiału do potrzeb studentów i przygotowaniem sylabusu zgodnego z wymogami właściwych aktów prawnych oraz ustaleń wewnętrznych uczelni. Niedogodnością, z perspektywy lektorów, jest także brak informacji na temat tego, czy studenci w ramach lektoratu J3 wybrali język obcy nowy dla nich, czy też kontynuują naukę języka już im znanego z wcześniejszych etapów edukacji. Wyzwaniem jest także niski poziom znajomości języka polskiego wśród studentów obco-

krajowców, co może znacznie utrudniać prowadzenie zajęć, zwłaszcza dla grup rozpoczynających naukę J3.

Przeprowadzone wywiady nieustrukturyzowane i płynące z nich wnioski stały się inspiracją do zrealizowania badania wśród studentów kierunku *dziennikarstwo i komunikacja społeczna*, realizujących lektorat drugiego języka obcego. Wśród pytań badawczych, stanowiących punkt wyjścia przy tworzeniu kwestionariusza, znalazły się następujące:

- 1) Jaki odsetek studentów kontynuuje naukę drugiego języka obcego realizowanego w szkole średniej?;
- 2) Jakimi kryteriami kierują się studenci przy wyborze drugiego języka obcego?.

W badaniu ilościowym jako narzędzie wykorzystano kwestionariusz ankiety. Jest on uważany w literaturze przedmiotu za przydatny w celu uzyskania od respondentów opinii na temat danego problemu (WILCZYŃSKA, MICHONSKA-STADNIK, 2010: 167–168). Pytania dotyczące kryteriów motywacji przy wyborze drugiego języka obcego zostały oparte na klasyfikacji czynników zewnętrznych i wewnętrznych według podziału dokonanego przez CHŁOPEK (2008: 35–45). Ponadto, tworząc kafeterię odpowiedzi, uwzględniony został postulat ARBONY i CHIREAC (2014: 323) o potrzebie uzyskania informacji na temat uprzedzeń w stosunku do języka obcego, jakie mają osoby uczące się go.

Kwestionariusz ankiety składał się z 14 pytań o charakterze zamkniętym lub półotwartym. Dla kilku pytań zastosowano także w odpowiedziach skalę Likerta. Ankiety były anonimowe, a uczestnicy zostali poinformowani o celu ich przeprowadzenia.

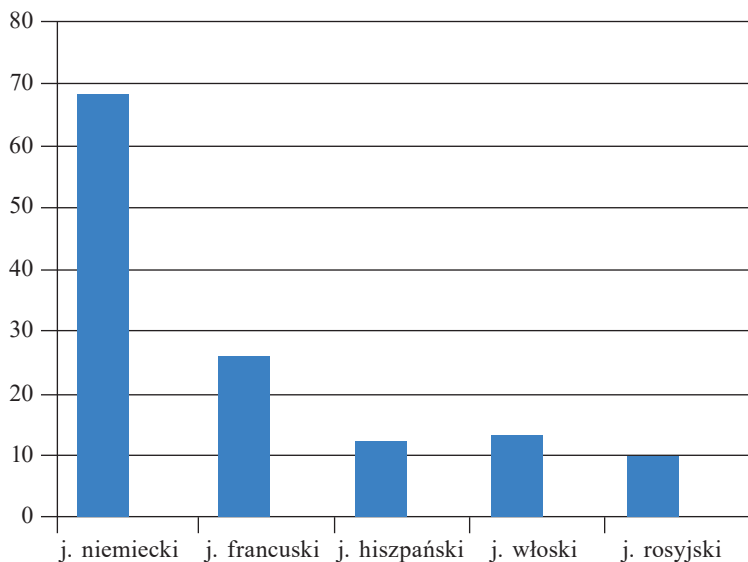
4. Grupa badawcza

W przeprowadzonym w 2019 roku badaniu wzięło udział 128 studentów studiów licencjackich na kierunku *dziennikarstwo i komunikacja społeczna* na Uniwersytecie Papieskim Jana Pawła II w Krakowie. Wśród nich znajdowało się 67 uczących się na pierwszym roku oraz 61 – na drugim roku. Aż 122 respondentów realizowało stacjonarny tok kształcenia, a 6 osób uczęszczało na studia niestacjonarne. Większość z ankietowanych stanowiły kobiety (90 osób). Respondenci to głównie absolwenci liceum (119 osób, co stanowi 92,96% ogółu). Pozostali ankietowani ukończyli technikum zawodowe.

5. Wyniki badania i interpretacja danych

5.1. Język obcy realizowany w szkole średniej

Analiza statystyczna ankiet wykazała, że drugim językiem obcym dominującym w szkołach średnich był język niemiecki – uczyła się go ponad połowa ankietowanych (68 osób). Na drugim miejscu pod względem liczby uczniów znalazł się język francuski, wskazany przez 26 badanych. Po 12 studentów uczyło się w szkole średniej języka włoskiego i hiszpańskiego, natomiast naukę języka rosyjskiego na tym etapie realizowało 10 studentów. Dane te w formie graficznej prezentuje wykres 1.



Wykres 1. Język obcy realizowany w szkole średniej

Źródło: Opracowanie własne.

Jeśli porównamy te wyniki ze statystykami GUS z roku szkolnego 2018/2019 dotyczącymi udziału procentowego języków obcych nauczanych w szkołach ponadgimnazjalnych (ponieważ to ich absolwenci stanowią grupę badawczą), okaże się, że w przypadku języków niemieckiego i rosyjskiego wartości są zbliżone. Niewielkie różnice procentowe występują w przypadku języka hiszpańskiego, natomiast dla pozostałych języków, tj. francuskiego i włoskiego, są one największe (GUS, 2018).

5.2. Język obcy wybrany jako drugi język w trakcie studiów

Największa liczba badanych studentów (37 osób) jako drugi język obcy wybrała włoski. Nieco mniejszym zainteresowaniem cieszyły się lektoraty z języka rosyjskiego oraz niemieckiego (po 25 badanych). Następnym w kolejności językiem, który wybierali studenci, był francuski (21 osób), a najmniejsza liczba ankietowanych (20 osób) realizowała lektorat z języka hiszpańskiego. Porównanie liczby uczących się danego drugiego języka w szkole średniej i na uniwersytecie przedstawia tabela 1.

Tabela 1

Liczba uczących się danego języka w szkole średniej i na uniwersytecie

Język obcy	Realizowany w szkole średniej		Realizowany w trakcie studiów	
	liczba deklaracji	[%]	liczba deklaracji	[%]
Niemiecki	68	53,12	25	19,53
Francuski	26	20,31	21	16,40
Włoski	12	9,37	37	28,90
Hiszpański	12	9,37	20	15,62
Rosyjski	10	7,81	25	19,53

Źródło: Opracowanie własne.

Dane liczbowe zaprezentowane w tabeli 1. wskazują, że na etapie szkoły średniej jako język obcy dominuje niemiecki, a pozostałe języki są wybierane zdecydowanie rzadziej. W kształceniu akademickim dysproporcje pomiędzy liczbą studentów wybierających poszczególne lektoraty są dużo mniejsze. Należy pamiętać, że studenci sami wybierają J3, który chcą realizować. Dla lektoratów języków rzadziej nauczanych w szkołach jest to więc szansa na zaistnienie na poziomie uczelni wyższych. Wyniki badania pokazują, że na tego rodzaju zajęcia jest zapotrzebowanie, w związku z czym uczelnie powinny umożliwić studentom ich realizację.

W kontekście przygotowania treści kształcenia i sylabusów – obszarów sygnalizowanych w trakcie wywiadów nieustrukturyzowanych jako stanowiące duże wyzwanie dla lektorów – istotny jest dotychczasowy poziom biegłości językowej w zakresie wybranego J3. Badanie wykazało, że nieco mniej niż połowa ankietowanych studentów (51 osób, co stanowi 39,84% ogółu) wybrało w ramach lektoratu zajęcia z języka obcego znanego im już wcześniej ze szkoły średniej. Szczegółowe dane dotyczące konkretnych języków przedstawia tabela 2. Pokazuje ona, jak rozkładał się wybór poszczególnych lektoratów przez studentów uczących się danego języka wcześniej, tj. na etapie szkoły ponadgimnazjalnej.

Tabela 2

Porównanie liczby studentów deklarujących uczenie się języka obcego
w szkole ponadgimnazjalnej z liczbą studentów kontynuujących jego naukę
w ramach lektoratu drugiego języka obcego

Język obcy realizowany w szkole	Liczba osób deklarujących naukę danego języka w szkole średniej	Język obcy wybrany jako drugi w ramach lektoratu	Liczba osób deklarujących wybór danego języka w ramach lektoratu
Niemiecki	68	włoski	21
		niemiecki	18
		hiszpański	9
		rosyjski	9
		francuski	11
Francuski	26	francuski	10
		włoski	8
		rosyjski	6
		niemiecki	2
Hiszpański	12	hiszpański	9
		włoski	1
		niemiecki	1
		rosyjski	1
Włoski	12	włoski	8
		niemiecki	2
		francuski	1
		hiszpański	1
Rosyjski	10	rosyjski	6
		niemiecki	2
		włoski	1
		hiszpański	1

Źródło: Opracowanie własne.

Przedstawione dane wskazują, że trzy języki z najwyższym odsetkiem studentów kontynuujących ich naukę, to w kolejności malejącej: język hiszpański (75%), język włoski (66,66%) oraz język rosyjski (60%). Odmienna tendencja występuje w przypadku języka francuskiego, kontynuowanego przez 38,46% studentów, oraz języka niemieckiego. W tym ostatnim przypadku zaledwie 26,47% osób uczących się go wcześniej wyraża chęć jego dalszej nauki. Warto w tym miejscu nadmienić, że badania wskazują na niechętną postawę w stosunku do języka niemieckiego wyrażoną przez osoby uczące się go w szkołach średnich (ZIELIŃSKA, 2015: 37). Być może jest to również czynnik wpływający

na tak duży odsetek studentów rezygnujących z kontynuacji uczenia się tego języka już na poziomie akademickim.

5.3. Poziom biegłości językowej studentów

W ramach badania ankietowani zostali poproszeni o określenie poziomu biegłości drugiego języka obcego za pomocą oznaczeń z ESOKJ. Większość, bo aż 108 badanych (84,37%), określa swój poziom biegłości językowej jako A1/A2. Zaledwie 19 badanych wskazało na B1/B2, natomiast poziom C1 został wybrany przez jednego respondenta uczącego się języka włoskiego. Mając świadomość arbitralności procesu określania tych poziomów oraz biorąc pod uwagę konieczność ich ostrożnej interpretacji (Rada Europy, 2003: 27), wydaje się jednak, że większość studentów nie nabyła jeszcze kompetencji językowych umożliwiających skuteczny udział w rozmowie czy też radzenie sobie w sytuacjach komunikacyjnych występujących w życiu codziennym (Rada Europy, 2003: 42).

5.4. Kryteria wyboru drugiego języka obcego

Wskazując na powody, dla których ankietowani wybrali dany język obcy jako drugi do realizacji w trakcie studiów, można zauważyć, że kierowali się oni głównie czynnikami wynikającymi z motywacji zewnętrznej. Co najmniej po 50% głosów uzyskały trzy następujące uzasadnienia:

- *marzę o podróżowaniu/zwiedzaniu świata i uważam, że znajomość tego języka będzie dla mnie przydatna* (wybór dokonany przez 86 ankietowanych; według typologii zaproponowanej przez CHŁOPEK (2008: 35–45) jest to motywator zewnętrzny). Powód ten najczęściej wybierały osoby uczące się języka hiszpańskiego (70% ogółu uczących się tego języka), natomiast najrzadziej – studenci realizujący lektorat z języka rosyjskiego (36% uczęszczających na taki lektorat);
- *podoba mi się brzmienie tego języka i dlatego jestem go ciekaw(a)* (uzasadnienie wybrane przez 83 badanych; motywator wewnętrzny);
- *uczyłem/uczyłam się tego języka wcześniej w szkole i chcę kontynuować tę naukę* (wybór dokonany przez 64 ankietowanych; motywator zewnętrzny).

Mniej niż połowa ankietowanych wyraziło się pozytywnie na temat pozostałych argumentów. Dla 57 badanych chęć nauki wynika m.in. z faktu, że podobają im się piosenki w tym języku i chcieliby rozumieć ich teksty (motywator zewnętrzny). Powody, które zyskały uznanie podobnej liczby ankietowanych (odpowiednio 44 oraz 43 respondentów), były następujące:

- *chciałem/chciałam nauczyć się nowego języka, a nie kontynuować naukę języka już mi znanego* (motywator wewnętrzny);
- *interesuję się historią i kulturą krajów, w których ludzie posługują się tym językiem* (motywator zewnętrzny);

Ostatnim uzasadnieniem, którego wybór zadeklarowało więcej niż 30% ankietowanych, było stwierdzenie: *odczuwam sympatię do ludzi posługujących się tym językiem* (wybór 39 ankietowanych; motywator wewnętrzny).

Powody, jakimi kierowało się mniej niż 25% ankietowanych, zostały przedstawione poniżej (w kolejności malejącej):

- *chciałbym pracować w kraju, gdzie używany jest dany język* (31 osób; motywacja zewnętrzna);
- *mam rodzinę oraz dużo znajomych w kraju/krajach, gdzie posługuje się tym językiem, i przyjemnie jest móc komunikować się z nimi* (31 osób; motywacja wewnętrzna);
- *ten język wydaje mi się łatwy do nauczenia* (31 osób; motywacja wewnętrzna);
- *znajomość tego języka wydaje mi się ważna dla mojej kariery zawodowej* (31 osób; motywacja zewnętrzna);
- *znajomość tego języka wydaje mi się ważna dla mojego życia osobistego* (31 osób; motywacja wewnętrzna);
- *chciałbym/chciałabym czytać teksty oryginalne i następnie wykorzystywać je do pracy w Polsce* (31 osób; motywacja zewnętrzna);
- *inne języki wydają mi się zbyt trudne* (29 osób; motywacja wewnętrzna);
- *chciał(a)bym mieszkać w kraju, gdzie społeczeństwo posługuje się tym językiem* (22 osoby; motywacja zewnętrzna);
- *moi znajomi posługują się tym językiem* (17 osób; motywacja zewnętrzna);
- *słowa w tym języku są zbliżone do słów polskich* (17 osób; motywacja wewnętrzna);
- *podobają mi się stereotypy związane z użytkownikami tego języka i chcę je zrozumieć* (16 osób; motywacja wewnętrzna);
- *ten język ma prostą gramatykę* (12 osób; motywacja wewnętrzna);
- *ten język wydaje mi się egzotyczny i jestem go ciekawy* (11 osób; motywacja wewnętrzna);
- *gramatyka tego języka jest podobna do gramatyki polskiej* (7 osób; motywacja wewnętrzna).

Pytanie dotyczące uzasadnień było pytaniem półotwartym – studenci mogli również podawać własne odpowiedzi. Z tej możliwości skorzystały głównie osoby deklarujące wybór języka włoskiego lub francuskiego, a ich uzasadnienia przedstawiają się następująco¹:

Zachwyty tym językiem uznając go za jeden z najpiękniejszych (język francuski).

Chęć nauczenia się w życiu wielu języków (język francuski).

Jest trudny i nie nauczyłabym się go sama na zadowalającym poziomie (język francuski).

Jestem fanem włoskiego klubu, dlatego chciałbym nauczyć się tego języka.

Pragnę nauczyć się nowego języka, od dawna myślałam o nauce j. włoskiego.

Język włoski jest podobny do łaciny.

Coś trzeba było wybrać (język włoski).

Dokonując wyboru drugiego języka obcego, studenci kierują się zarówno motywatorami zewnętrznymi, jak i wewnętrznymi. Duża dysproporcja pomiędzy liczbą głosów oddanych na cztery pierwsze uzasadnienia a częstotliwością wyboru pozostałych powodów sugeruje większą rolę motywacji zewnętrznej jako determinanty wyboru drugiego języka obcego. Podejmując decyzję, ankietowani w małym stopniu kierują się przydatnością języka do realizacji zadań zawodowych. Uzasadnienia związane z tym obszarem, tj. chęć zamieszkania w kraju, w którym społeczność posługuje się danym językiem, konieczność znajomości języka z uwagi na karierę zawodową oraz wykorzystywanie tekstów autentycznych w pracy zawodowej, wybierane były przez około 25% ankietowanych. Informacje te są bardzo niepokojące w kontekście tworzenia zawartości sylabusów. W trakcie wywiadów nieustrukturyzowanych lektorzy uznali bowiem przydatność treści kształcenia do realizacji zadań zawodowych jako jeden z ważnych czynników determinujących zawartość kursu. Badanie wykazało, że jest to błędne podejście. Studenci dokonują wyboru J3, kierując się w dużym stopniu jego użytecznością podczas realizacji celów osobistych (podróże, poznanie kultury danego kraju, indywidualne postrzeganie osób posługujących się tym językiem).

Kolejne pytania kwestionariusza ankiety dotyczyły stopnia przydatności znajomości dwóch języków obcych w znalezieniu pracy w zawodzie dziennikarza. Jako bardzo pomocną uznało ją 76,56% badanych, a jako raczej pomocną – 22,65%. Wydaje się więc, że studenci rozumieją potrzebę kształcenia językowego. W tym kontekście dziwi zatem relatywnie niska częstotliwość wyboru powodów związanych z rozwojem kariery zawodowej (około 25%), co jednak przestaje zaskakiwać w perspektywie badań wskazujących na fakt, że mniej

¹ Zachowano oryginalną pisownię.

niż 30% studentów uzasadnia wybór kierunku DiKS powodami związanymi z wykonywaniem zawodu dziennikarza (LEONOWICZ-BUKAŁA, 2010: 13). W obu przypadkach występują zbliżone odsetki wyborów uzasadnień. Oznacza to, że młodzi ludzie, podejmując decyzje związane ze studiami czy też z wyborem konkretnych przedmiotów w ramach danego kierunku, niekoniecznie patrzą na pewne zjawiska perspektywicznie, tj. pod kątem przyszłej pracy czy wymagań z nią związanych. Raczej kierują się dotychczasowymi spostrzeżeniami, osobistymi upodobaniami i doświadczeniami, co też odzwierciedlają odpowiedzi dotyczące kryteriów wyboru J3.

Porównując liczbę osób deklarujących wybór powodów związanych z wykonywaniem w przyszłości określonego zawodu według poszczególnych języków, można dostrzec, że drugim językiem obcym, którego znajomość studenci uważają za mało przydatną w życiu zawodowym, jest język rosyjski. Badania wskazują, że jest on:

- postrzegany jako najmniej ważny w kontekście kariery zawodowej (deklaracja 8% uczących się go), w przeciwieństwie do języka francuskiego, uważanego przez 38% uczących się go za ważny w tym aspekcie;
- najrzadziej wybierany jako język kraju, w którym ankietowany chciałby pracować. Powód ten zadeklarowało zaledwie 4% badanych, podczas gdy 35% ankietowanych chciałoby mieszkać i pracować w kraju, w którym społeczeństwo posługuje się językiem włoskim;
- najrzadziej wybierany jako język, którego wybór jest argumentowany czynnikami związanymi z wykonywaniem zawodu. Takie uzasadnienie przedstawiło zaledwie 8% osób uczących się go w ramach lektoratu.

Tak rzadkie postrzeganie przydatności języka rosyjskiego w pracy zawodowej może być spowodowane m.in. czynnikami wykazanymi w raporcie *Polska – Rosja. Diagnoza społeczna 2015* (http://cprdip.pl/assets/media/Wydawnictwa/Raporty/POLSKA_ROSJA_Diagnoza_spoleczna_2015.pdf [dostęp: 25.04.2020]). Według danych w nim zawartych Rosja w oczach Polaków jawi się jako kraj mało nowoczesny, niezbyt zamożny i niebudzący zaufania (*Polska – Rosja...*: 14). Nie zaskakuje zatem fakt, że kraj tak postrzegany nie jest uważany za dobre miejsce do pracy.

Jednym z powodów wyboru danego lektoratu, związanym z wykonywaniem zawodu dziennikarza, była chęć czytania oryginalnych tekstów i wykorzystywania ich w pracy zawodowej. Ten czynnik jako ważny zadeklarowało najwięcej studentów uczących się języka niemieckiego (40%), a najmniej – uczących się języka hiszpańskiego (10%). Warto nadmienić, że język niemiecki jest drugim po języku angielskim językiem obcym, w którym prowadzone są rekrutacje (<http://www.outsourcingportal.eu/pl/ranking-najbardziej-pozadanych-jezykow-obcych> [dostęp: 28.03.2020]), dobrze więc, że studenci uczący się go widzą możliwość jego zastosowania w przyszłym życiu zawodowym.

Podsumowanie

W obecnym systemie kształcenia akademickiego oferta językowa ogranicza się przeważnie do umożliwiania studentom kierunków niefilologicznych nauki jednego języka obcego. Badanie przeprowadzone wśród studentów, którzy mają możliwość nauki dwóch języków obcych, pokazuje, że ponad połowa z nich wybiera naukę języka nowego, do tej pory im nieznanego. O ile jest to korzystne w kontekście rozwijania kompetencji różnojęzycznej w rozumieniu ESOKJ (Rada Europy, 2003: 145), o tyle wydaje się, że ograniczony czas i wymiar godzinowy lektoratu (120 godzin) nie sprzyjają opanowaniu języka w takim stopniu, aby spełnić oczekiwania studentów. Ponadto wciąż relatywnie niski poziom biegłości w zakresie J3, nawet wśród uczących się danego języka już wcześniej, tj. na poziomie szkoły średniej, zmusza do refleksji nad koniecznością modyfikacji treści i sposobu kształcenia językowego na szczeblu uniwersyteckim. Jakie działania należy podjąć, aby studenci „nie utknęli” na poziomie A1/A2? Brak zauważalnych dla uczącego się postępów w nauce języka obcego jest bowiem czynnikiem dalece demotywującym (ILUK, 2013: 73). Co zmienić, aby zachęcić i zmotywować studentów do nauki drugiego języka obcego oraz zwrócić uwagę na korzyści z tego płynące dla nich samych? Czy rozwiązaniem jest zmiana treści sylabusów zajęć lektoratowych poszczególnych języków obcych?

Tworzenie treści kursu językowego jest sporym wyzwaniem i wymaga ze strony lektora uwzględnienia wielu składowych: czasu jego trwania, materiałów do wykorzystania, sposobu realizacji zajęć czy też możliwych form ewaluacji. Wśród wielu elementów wpływających na efektywność danych zajęć jest niewątpliwie ich tematyka. Informacja na temat czynników motywujących studentów do wyboru określonego lektoratu języka obcego jest przydatna zarówno na etapie przygotowywania sylabusu zajęć, jak i podczas tworzenia szczegółowej zawartości kursu języka obcego. Pozwala ona bowiem przygotować zajęcia nie tylko interesujące, ale także dopasowane do potrzeb danej grupy. Obecne systemy rekrutacji i tworzenia grup lektoratowych nie wspierają lektorów w diagnozowaniu potrzeb językowych studentów. Brak narzędzi do diagnozy potrzeb sprawia, że tworząc treści zajęć, polegają oni głównie na własnych przeczeniach, przekonaniach i doświadczeniu. A przecież określenie profilu odbiorców kursu jest jednym z czynników wpływających na jego efektywność. Weryfikacja wewnętrznych przekonań nauczycieli na temat motywów, jakimi studenci kierowali się przy wyborze danego języka obcego, i wynikających z tego osobistych potrzeb językowych studentów wydaje się ważnym krokiem, niezbędnym do przygotowania kursu interesującego, motywującego do nauki i zachęcającego do dalszego doskonalenia umiejętności językowych.

Niestety, z uwagi na wymóg opracowania sylabusu przed rozpoczęciem zajęć dydaktycznych nie jest możliwe uwzględnienie w nim zagadnień ściśle odzwierciedlających indywidualne potrzeby językowe studentów. Niemniej jednak ważne jest, aby treści kształcenia w nim zawarte były sformułowane na tyle ogólnie, by umożliwić lektorom dostosowanie tematyki poszczególnych zajęć do konkretnych oczekiwań uczących się.

Bibliografia

- ARABSKI J., 1985: *O przyswajaniu języka drugiego (obcego)*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- DZIURA A., 2017: *O wykorzystaniu nowoczesnych technologii w motywowaniu uczniów do nauki języka obcego*. „Języki Obce w Szkole” 2, s. 89–94.
- GĘBAL P.E., 2019: *Dydaktyka języków obcych. Wprowadzenie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- GOLTZ-WASIUCIONEK D., 2012: *Potrzeba posługiwania się językiem angielskim w pracy zawodowej a motywacja do jego nauki*. „Problemy Profesjologii” 1, s. 135–144.
- HELD M., 2015: *Czego pragnie pracodawca? Czyli rzecz o wymaganiach wobec pracowników i kandydatów w dziedzinie języków obcych oraz umiejętności komunikacyjnych*. W: M. SREBRO, E. TYPEK, L. ZIELIŃSKA (red.): *Przyszłość nauczania języków obcych na uczelniach wyższych*. Kraków: Fundacja Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie, s. 71–80.
- ILUK J., 2013: *Jak (de)motywuujemy uczniów na lekcjach języka obcego?* „Języki Obce w Szkole” 4, s. 67–74.
- JEDYNAK M. (red.), 2017: *Specyficzne potrzeby studentów szkół wyższych a nauczanie języków obcych*. T. 1. Wrocław: Studium Praktycznej Nauki Języków Obcych.
- LASOŃ B., ZAWADZKA D., 2015: *Lektoraty języków obcych na uczelniach wyższych w aspekcie wielojęzyczności*. W: M. SREBRO, E. TYPEK, L. ZIELIŃSKA (red.): *Przyszłość nauczania języków obcych na uczelniach wyższych*. Kraków: Fundacja Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie, s. 27–39.
- LEONOWICZ-BUKAŁA I., 2010: *Motywacja a przyszłość zawodowa studentów dziennikarstwa w Polsce*. W: S. GAWROŃSKI (red.): *Dziennikarz na rynku pracy. Perspektywy studentów dziennikarstwa*. Bydgoszcz: Oficyna Wydawnicza Branta, s. 9–34.
- MICHOŃSKA-STADNIK M., 2017: *Student uzdolniony językowo – wyzwanie i nadzieja dla lektorów*. W: M. JEDYNAK (red.): *Specyficzne potrzeby studentów szkół wyższych a nauczanie języków obcych*. T. 1. Wrocław: Studium Praktycznej Nauki Języków Obcych, s. 7–14.
- PAWLAK M., 2016: *Wielojęzyczność i międzykulturowość w polskim kontekście edukacyjnym – realistyczne cele czy mity edukacyjne?* „Neofilolog” 46/2, s. 153–172.
- PAWLAK M., 2019: *Czym są różnice indywidualne w nauce języka obcego i jak sobie z nimi radzić*. „Języki Obce w Szkole” 2, s. 5–12.
- PFEIFFER W., 2001: *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*. Poznań: Wagros.
- REYKOWSKI J., 1992: *Teoria motywacji a zarządzanie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

- SUJECKA-ZAJĄC J., 2013: *O motywacji kompetencyjnej w dydaktyce języków obcych*. „Języki Obce w Szkole” 4, s. 59–66.
- SZALEK M., 2004: *Jak motywować uczniów do nauki języka obcego*. Poznań: Wagros.
- URBANIAK M., 2017: *Cyfrowi tubylcy i pokolenie Google na lektoratach języka obcego*. W: M. JEDYNAK (red.): *Specyficzne potrzeby studentów szkół wyższych a nauczanie języków obcych*. T. 1. Wrocław: Studium Praktycznej Nauki Języków Obcych, s. 71–77.
- WILCZYŃSKA W., MICHONSKA-STADNIK A., 2010: *Metodologia badań w glottodydaktyce*. Kraków: Avalon.
- ZIELIŃSKA K., 2015: *Drugi język obcy. Kein Problem!* „Języki Obce w Szkole” 2, s. 26–41.

Źródła internetowe

- ARBONA A.D., CHIREAC S.M., 2014: *Language Learning Methodology for Adults: A Study of Linguistic Transfer*. „Procedia – Social and Behavioral Sciences” 142, s. 318–324, <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042814045698> [dostęp: 25.04.2020].
- ARBONA A.D., CHIREAC S.M., 2015: *Developing intercultural competence through oral folk literature for students in a bilingual context*. „Journal Plus Education” 2 (13), s. 58–67, <https://www.uav.ro/jour/index.php/jpe/article/view/571> [dostęp: 24.04.2020].
- BETYNA M., 2017: *Motywacja studentów do nauki języka obcego na przykładzie studentów kierunków medycznych*. „Zeszyty Naukowe Uczelnianej Rady Doktorantów UKW” 4, <https://repozytorium.ukw.edu.pl/bitstream/handle/item/4559/Motywacja%20studentow%20do%20nauki%20jezyka%20obcego%20na%20przykladzie%20studentow%20kierunkow%20medycznych.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [dostęp: 20.04.2020].
- CENOZ J., 2004: *Teaching English as a Third Language: The Effect of Attitudes and Motivation*. W: Ch. HOFFMANN, J. YTSMA (red.): *Trilingualism in Family, School and Community*. Clevedon–Buffalo–Toronto–Sydney: Multilingual Matters Ltd., s. 202–218, https://books.google.pl/books?id=GwuMU4TSickC&pg=PA202&lpg=PA202&dq=cenoz+motivation&source=bl&ots=S-0uv7134a&sig=ACfU3U34apX3VePHBdxkB4KfB4aye7NFJA&hl=en&sa=X&ved=2ahUKEwiH29Gc_oPpAhXPFxcKHdL3CFkQ6AEwAXoECAUQAQ#v=onepage&q=cenoz%20motivation&f=false [dostęp: 25.04.2020].
- CENOZ J., HUFELSEN B., JESSNER U. (red.), 2001: *Cross-Linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*, Clevedon–Buffalo–Toronto–Sydney: Multilingual Matters Ltd., <http://www.multilingual-matters.com/display.asp?k=9781853595509> [dostęp: 24.04.2020].
- CHŁOPEK Z., 2008: *Motywacja uczniów opanowujących pierwszy, drugi i kolejny język*. W: A. MICHONSKA-STADNIK, Z. WĄSIK (red.): *Nowe spojrzenia na motywację w dydaktyce języków obcych*. T. 1. Wrocław: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Filologicznej, s. 35–45, https://www.wsf.edu.pl/upload_module/wysiwyg/Wydawnictwo%20WSF/Tom%201.pdf [dostęp: 20.04.2020].
- GUS, 2018: *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2018/2019*. Warszawa: Zakład Wydawnictw Statystycznych, <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/edukacja/oswiata-i-wychowanie-w-roku-szkolnym-20182019,1,14.html> [dostęp: 24.04.2020].
- HENRY A., THORSTEN C., 2019: *Weaving webs of connection: Empathy, perspective taking, and student's motivation*. „Studies in Second Language Learning and Teaching” 1, s. 31–53, <https://pressto.amu.edu.pl/index.php/ssllt/article/view/18534/18301> [dostęp: 2.03.2020].
- KLIŚ M., 2016: *Psychologiczne podstawy i korzyści wynikające z uczenia się języków obcych*. „Państwo i Społeczeństwo” 3, s. 113–129, https://repozytorium.ka.edu.pl/bitstream/handle/11315/14492/KLIS_Psychologiczne_podstawy_i_korzysty_wynikajace_2016.pdf?sequence=7&isAllowed=y [dostęp: 28.02.2020].

- KUBICZEK A., 2008: *Wpływ motywacji na proces nauki języka obcego według modelu przetwarzania informacji językowych*. W: A. MICHONSKA-STADNIK, Z. WĄSIK (red.): *Nowe spojrzenia na motywację w dydaktyce języków obcych*. T. 1. Wrocław: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Filologicznej, s. 75–84, https://www.wsf.edu.pl/upload_module/wysiwyg/Wydawnictwo%20WSF/Tom%201.pdf [dostęp: 20.04.2020].
- LANKIEWICZ H., 2008: *Wykorzystanie materiałów przygotowywanych przez studentów jako czynnika motywacyjnego podczas zajęć językowych*. W: A. MICHONSKA-STADNIK, Z. WĄSIK (red.): *Nowe spojrzenia na motywację w dydaktyce języków obcych*. T. 2. Wrocław: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Filologicznej, s. 109–120, https://www.wsf.edu.pl/upload_module/wysiwyg/Wydawnictwo%20WSF/Tom%202.pdf [dostęp: 20.04.2020].
- LAY T., 2017: *Motivation beim Fremdspracherwerb*. „Informationen Deutsch als Fremdsprache” 35 (1), <https://www.degruyter.com/view/journals/infodaf/35/1/article-p15.xml> [dostęp: 20.04.2020].
- MICHONSKA-STADNIK M., 2008: *Pojęcie motywacji – wczoraj, dziś i jutro*. W: A. MICHONSKA-STADNIK, Z. WĄSIK (red.): *Nowe spojrzenia na motywację w dydaktyce języków obcych*. T. 1. Wrocław: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Filologicznej, s. 107–116, https://www.wsf.edu.pl/upload_module/wysiwyg/Wydawnictwo%20WSF/Tom%201.pdf [dostęp: 20.04.2020].
- PAVELESCU L.M., PETRIĆ B., 2018: *Love and enjoyment in context: Four case studies of adolescent EFL learners*. “Studies in Second Language Learning and Teaching” 1, s. 73–102, <https://pressto.amu.edu.pl/index.php/ssllt/article/view/12395/12244> [dostęp: 2.03.2020].
- PAWLAK M., 2008: *Motywacja jako proces: teoria, implikacje dydaktyczne i perspektywy badawcze*. W: A. MICHONSKA-STADNIK, Z. WĄSIK (red.): *Nowe spojrzenia na motywację w dydaktyce języków obcych*. T. 1. Wrocław: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Filologicznej, s. 173–184, https://www.wsf.edu.pl/upload_module/wysiwyg/Wydawnictwo%20WSF/Tom%201.pdf [dostęp: 20.04.2020].
- PILAR M., JORDA S., 2005: *Third Language Learners: Pragmatic Production And Awareness (Second Language Acquisition)*. Clevedon–Buffalo–Toronto–Sydney: Multilingual Matters Ltd., <https://epdf.pub/third-language-learners-pragmatic-production-and-awareness-second-language-acqui.html> [dostęp: 24.04.2020].
- Polska – Rosja. *Diagnoza Społeczna 2015. Raport z badań opinii publicznej w Polsce i w Rosji*, 2015. Warszawa: Centrum Polsko-Rosyjskiego Dialogu i Porozumienia, http://cprdipl.pl/assets/media/Wydawnictwa/Raporty/POLSKA_ROSJA_Diagnoza_spoeczna_2015.pdf [dostęp: 25.04.2020].
- RADA Europy, 2003: *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Warszawa: Wydawnictwa CODN, https://www.ore.edu.pl/wp-content/uploads/attachments/ESOKJ_Europejski-System-Opisu.pdf [dostęp: 17.04.2020].
- RAZAVI L., 2014: *Language learning: what motivates us?* <https://www.theguardian.com/education/2014/mar/19/language-learning-motivation-brain-teaching> [dostęp: 24.02.2020].
- WICHROWSKA E., 2018: *Drugi rzędzi*. „Newsweek”, <https://www.newsweek.pl/trendy/znajomosc-drugiego-jezyka-obcego-jako-atut-na-rynku-pracy/zjfkggd> [dostęp: 17.04.2020].
- ДАНИЛОВА О.А., КОНОВА Д.В., ДУКИН Р.А., 2013: *Роль мотивации в изучении иностранных языков*, <http://study-english.info/article018.php> [dostęp: 4.04.2020].
- <http://ranking.perspektywy.pl/2019/tables/RKS/show.php?subject=dziennikarstwo-i-komunikacja> [dostęp: 19.02.2020].
- <http://www.outsourcingportal.eu/pl/ranking-najbardziej-pozadanych-jezykow-obcych> [dostęp: 28.03.2020].

Criteria for choosing a second foreign language in Journalism and Social Communication Studies

Abstract: In glottodidactic research the issue of motivation is one of the main areas of interest. The psychological and social conditions of this phenomenon are analysed in the context of teaching and learning foreign languages, methods of studying them, as well as factors affecting its development. However, it should be noted that a significant proportion of research concerns motivation in the context of L2 acquisition. Yet, in the era of promoting multilingualism, the offer of teaching a minimum of two foreign languages at various stages of education is becoming more and more common. Hence the researchers' interest in issues related to the motivation to learn tertiary languages.

This article presents the results of a study conducted among the students of the faculty of Journalism and Social Communication at The Pontifical University of John Paul II in Krakow pursuing a compulsory subject: Foreign language classes. The aim of this paper is to present some selected aspects which, according to the authors, may have an impact on the selection of content implemented by teachers during the course of a second foreign language.

Keywords: motivation, second foreign language course, L3 acquisition, adult learners, syllabus

Dorota Zawadzka

Kryzys motywacji w początkowej fazie akwizycji języka niemieckiego i propozycje rozwiązań

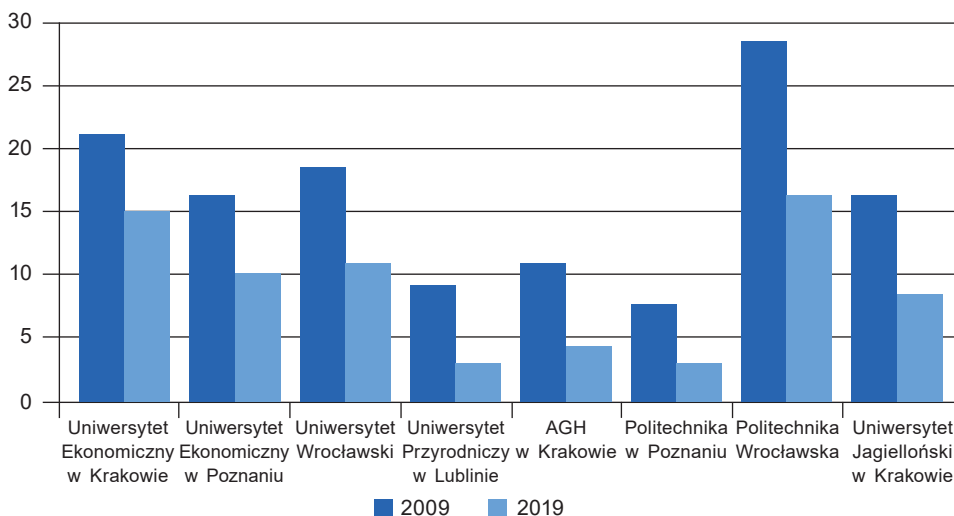
Streszczenie: Porównując liczbę osób uczących się języka niemieckiego na lektoratach w ramach studiów na uczelniach wyższych w ciągu ostatnich dziesięciu lat, można zaobserwować jej drastyczny spadek w postaci mniejszej liczby chętnych do podjęcia nauki tego języka. Stoi to w opozycji do zapotrzebowania na rynku pracy na osoby posługujące się nim. Z przeprowadzonych badań wynika, że negatywny stosunek do języka niemieckiego wynika m.in. z pozbawionych sukcesu wcześniejszych kontaktów z tym językiem oraz powstałego na ich podstawie przekonania, że jest to język bardzo trudny dla Polaków. By pomóc studentom w przezwyciężeniu trudności w opanowaniu rzeczowników niemieckich, przeprowadzono eksperyment dydaktyczny bazujący na konstruktywistycznym podejściu do uczenia się i nauczania. Pozytywny wynik eksperymentu daje nadzieję, że wprowadzenie do zajęć elementów konstruktywistycznych oraz kontrastywnych może przyczynić się do odrodzenia zainteresowania językiem niemieckim na każdym etapie edukacji.

Słowa kluczowe: lektorat języka niemieckiego, spadek zainteresowania, trudności, podejście konstruktywistyczne

Wprowadzenie

W związku z coraz mniejszym zainteresowaniem językiem niemieckim na uczelniach wyższych w Polsce we wrześniu 2019 roku z inicjatywy Instytutu Goethego (Goethe-Institut) w Warszawie zorganizowano spotkanie lektorów języka niemieckiego, podczas którego dyskutowano na temat możliwości ratowania pozycji tego języka. W trakcie obrad przeprowadziłam ankietę mającą na celu ukazanie dynamiki wyboru języka niemieckiego na lektoratach w ciągu ostatnich dziesięciu lat. Ze względu na brak możliwości ustalenia dokładnych danych dotyczących liczby grup uczących się języka niemieckiego na po-

szczególnych uczelniach porównano liczbę osób nauczających go w latach 2009 i 2019. Wyniki przeprowadzonej ankiety ilustruje wykres 1.



Wykres 1. Lektoraty języka niemieckiego na wybranych uczelniach wyższych.
Porównanie liczby pracujących lektorów w latach 2009 i 2019

Źródło: Badania własne.

Uzyskane dane ukazują znaczny spadek liczby wykładowców nauczających języka niemieckiego na uczelniach wyższych na przestrzeni dziesięciu lat, co wynika z faktu dużego spadku zainteresowania tym językiem wśród osób podejmujących studia wyższe. Brak chęci kontynuacji nauki języka niemieckiego na uczelni potwierdza też ankieta przeprowadzona przez lektorów tego języka wśród studentów uczęszczających na lektorat niemieckiego w ramach studiów licencjackich na Uniwersytecie Ekonomicznym w Krakowie (UEK), dotycząca ich motywacji przy wyborze języka obcego na lektoracie. Wśród studentów biorących udział w ankiecie ponad 70% znalazło się na lektoracie języka niemieckiego z powodu braku miejsc w grupach uczących się innych języków.

W związku z powyższym próbuję w niniejszym artykule znaleźć odpowiedź na pytanie, co jest powodem spadku zainteresowania językiem niemieckim wśród studentów i jak uczący niemieckiego mogą temu zapobiec.

1. Motywacja osób uczących się języków obcych

Uczenie się języka jest procesem niełatwym i długotrwałym. Na wymierne rezultaty czeka się często latami. „Złożoność kształcenia językowego, występujące trudności oraz czas oczekiwania na wymierne rezultaty powodują często – nawet u pierwotnie bardzo pilnych i pozytywnie nastawionych do nauki uczniów – zniechęcenie i niewiarę w końcowy sukces. Dlatego kluczowym elementem warunkującym postępy w nauce jest motywacja – niezłomne przekonanie o tym, że wysiłek włożony w naukę przynosi wymierne rezultaty” (MARCINKOWSKA-BACHLIŃSKA, 2009: 120).

Motywacja jest terminem psychologicznym. Określa się ją jako identyfikację przez człowieka ważnych dla niego potrzeb, celów, zadań i wartości. Robbins definiuje ją jako „chęć robienia czegoś, zależnie od możliwości zaspokojenia przez to działania jakiejś potrzeby danej jednostki” (ROBBINS, 2004: 94). Motywacja pojawia się wtedy, gdy człowiek zaczyna odczuwać potrzebę, która skłania go do podjęcia konkretnych działań w celu jej zaspokojenia. Według Marcinkowskiej-Bachlińskiej motywacja w odniesieniu do nauki szkolnej wskazuje, jak bardzo uczniowie są w stanie zaangażować się w proces uczenia się, ile czasu i wysiłku są w stanie poświęcić na aktywności związane z opanowaniem jakiegoś przedmiotu (por. MARCINKOWSKA-BACHLIŃSKA, 2009: 121). Również w kontekście nauki „pojęcie motywacji stosowane jest do wyjaśnienia, w jakim stopniu uczący się poświęcają uwagę i wysiłek na rozmaite przedsięwzięcia związane z procesem uczenia się. Motywacja dotyczy subiektywnych doznań uczącego się, zwłaszcza jego chęci angażowania się w lekcję i czynności uczenia się oraz powodów takiego zaangażowania” (MARCINKOWSKA-BACHLIŃSKA, 2009: 121).

ŻYLIŃSKA (2013: 57) określa motywację jako „pochodną ciekawości i zainteresowań uczniów”. Podkreśla, że nauczyciele powinni o tym pamiętać. Według niej nieuwzględnianie zainteresowań uczniów niszczy motywację. Potwierdza to Michońska-Stadnik, pisząc, że uczący się podejmie wysiłek opanowania języka obcego, jeśli „[...] uzna, że język obcy jest dla niego ciekawą niespodzianką, jego uczenie się jest atrakcyjne i sprawia mu przyjemność, jest użyteczny, jest wart wysiłku, ponieważ nie jest trudny do nauczenia i wreszcie – że znajomość języka podnosi jego prestiż społeczny, a także samoocenę – bodźce językowe zostaną oszacowane wysoko. W mózgu ucznia powstaną wtedy trwałe połączenia neuronalne związane z nauką języka, a tym samym będzie on długotrwale umotywowany [...]” (MICHOSKA-STADNIK, 2008: 113–114).

W zależności od dojrzałości uczącego się wpływ na jego postępy mają różne czynniki motywujące. Siła motywacji zależy od osobowości jednostki i jej stylów działania (por. NĘCKA, 2001: 96). Nie oznacza to jednak, że nauczyciel nie wpływa na ten proces. Jako osoba planująca i przygotowująca warunki,

w których ten proces przebiega, może on stwarzać sytuacje, które będą sprzyjać wyzwoleniu motywacji, m.in. oferując odpowiednio skonstruowane zadania (por. ROSENBERG, 2008: 122).

Uczniem może kierować motywacja zewnętrzna lub wewnętrzna. Jeśli działanie wynika z chęci zaspokojenia wewnętrznych potrzeb, mówimy o motywacji wewnętrznej. W takim przypadku radość sprawia sam fakt wykonywania jakiejś czynności, np. uczenia się języka dla samego siebie. Jeśli natomiast działanie uzależnione jest od stosowania nagród i kar, mamy do czynienia z motywacją zewnętrzną. Wiąże się ona często z perspektywą osiągnięcia korzyści materialnych. Człowiek kierujący się tym typem motywacji liczy na premię lub awans w środowisku zawodowym, w szkole zaś ma nadzieję dostać dobrą ocenę lub pochwałę czy też uniknąć kary.

Motywacja może mieć charakter ogólny (daleki) i szczegółowy (bliski) (por. A. REBER, E. REBER, 2008: 766–767). Przykładem tej pierwszej jest podjęcie świadomej decyzji, np. „Nauczę się języka niemieckiego”. Drugi typ motywacji odnosi się do mniejszych celów, np. „Zrobię zadane ćwiczenia gramatyczne”. Podczas nauki języka, aby zapobiec zniechęceniu, warto zadbać o rozwój motywacji szczegółowej, np. „Nauczę się leksyki z omówionego rozdziału”. Pozwala to osiągać małe sukcesy, co działa motywująco na ucznia.

Pink, opierając się na stwierdzeniu Deciego, twierdzi, że zarówno uczniowie, jak i pracownicy firm potrzebują pewnej dozy autonomii, aby móc rozwijać „wrodzoną skłonność do poszukiwania nowości i wyzwań, do poszerzenia i wykorzystania swoich zdolności, do badania i uczenia się” (PINK, 2011: 18). Dzięki takiej postawie nie tłumi się kreatywności uczących się oraz ich chęci do eksperymentowania na drodze do osiągnięcia mistrzostwa.

2. Motywacja na lektoracie języka niemieckiego na Uniwersytecie Ekonomicznym w Krakowie w grupach początkujących

Znajomość języków obcych jest w dzisiejszych czasach koniecznością. Trudno bez niej funkcjonować zarówno na rynku pracy, jak i w różnych sytuacjach społecznych i w świecie nauki. Najpopularniejszym językiem jest bezsprzecznie angielski. Ale to znajomość drugiego i kolejnych języków decyduje często o sukcesie w sferze zawodowej i życiu osobistym. Powstaje więc pytanie, dlaczego studenci mają tak negatywny stosunek do języka niemieckiego, pomimo wiedzy, że rynek pracy poszukuje pracowników ze znajomością tego języka. Odpowiedź znajdujemy m.in. w rozważaniach Białek: „Niechęć do języka niemieckiego w szkołach jest rzeczywiście zjawiskiem powszechnym. Liczne badania pokazują, że jako naród jesteśmy bardzo stereotypo-

genni, a stereotypowe postawy i myślenie zaszczeplamy już w najmłodszych” (BIAŁEK, 2015: 9).

Brak pozytywnego nastawienia absolwentów szkół średnich do języka niemieckiego można też dostrzec na lektoratach tego języka na Uniwersytecie Ekonomicznym. W odpowiedziach na pytania ankiety padały stwierdzenia: „Nie znoszę tego języka”; „Język niemiecki brzmi okropnie”; „W tym języku nie da się mówić”. Podobne zjawisko dostrzegły też Łubiarz i Kościńska w swoich badaniach przeprowadzonych na Uniwersytecie Papieskim Jana Pawła II w Krakowie.

Inny powód niechęci do uczenia się niemieckiego przytacza Marcinkowska-Bachlińska: „Duże znaczenie w kształtowaniu się motywacji do uczenia się mają także dotychczasowe doświadczenia w uczeniu się, sukcesy i porażki dydaktyczne, stosunek środowiska, w jakim uczenie się zachodzi, zainteresowania, a także ocena – własna i zewnętrzna – efektów uczenia się, która w istotny sposób wpływa na poziom samooceny i wiarę w swoje możliwości” (MARCINKOWSKA-BACHLIŃSKA, 2009: 120).

Ponad 90% studentów UEK z grup na poziomie językowym A1 stanowią osoby, które wcześniej uczyły się języka niemieckiego w szkołach (od 3 do 12 lat). Więcej niż 80% z nich wybrało ten język właśnie z takiego powodu, tj. jako kontynuację wcześniejszej nauki. Uważają, że znając podstawy, będą mogli łatwiej podołać wymaganiom lektoratu. Można zatem wysnuć wniosek, co potwierdzają też wyniki semestralne, że wiedza z wcześniejszych etapów nauki jest na bardzo niskim poziomie, czyli uzasadniona jest obawa, iż kolejne podejście do nauki języka skończy się niepowodzeniem. Reykowski pisze o korelacji włożonego wysiłku i ryzyka: „Poziom motywacji zależy też od wysiłku i ryzyka związanego z daną czynnością. Początkowy wzrost wysiłku i ryzyka zwiększa motywację jednostki, przy ich dalszym wzroście proces ten osiąga optymalny poziom, następnie malejąc aż do wartości ujemnych” (REYKOWSKI, 1992: 68).

Aż 73% badanych studentów skarży się na trudności z opanowaniem gramatyki i leksyki języka niemieckiego, mimo tego, a może właśnie dlatego, że uczą się ich po raz kolejny. Duża grupa – 75% ankietowanych – przyznaje, że główną motywacją do nauki jest uzyskanie zaliczenia przedmiotu. Niektórzy też podkreślają (25%), że taka była ich motywacja początkowa. Z czasem zaczyna im też zależeć na faktycznym opanowaniu języka. Porównywalna liczba osób zdaje sobie sprawę, że znajomość niemieckiego może im pomóc w karierze zawodowej. Być może z tego powodu aż 67% badanych deklaruje po roku nauki, że nie zamieniłoby lektoratu języka niemieckiego na inny, nawet gdyby była taka możliwość. Można więc założyć, że zaczynając studia, duża część studentów kieruje się głównie własną wygodą. Postawa unikania wysiłku jest przejawiana do momentu, kiedy nadchodzi konfrontacja z regułami rynku pracy. Wówczas zmienia się radykalnie nastawienie do drugiego

języka. Niestety, często jest już za późno, aby skorzystać z bezpłatnego lektoratu w ramach programu studiów.

Na studiach licencjackich na UEK w Krakowie student ma do wyboru dwa języki obce (po 120 godzin każdy). W ramach studiów magisterskich, gdy świadomość językowa oraz znajomość rynku pracy jest wśród studentów na dużo wyższym poziomie, mają oni do wyboru jedynie jeden język obcy – od poziomu B1+. Często jest to więc wybór jedynie teoretyczny, gdyż jedyną opcją dla większości pozostaje język angielski.

WOJCIECHOWSKA (2010) wymienia dwanaście czynników skłaniających współczesnych ludzi do nauki języka obcego. Są to:

- 1) perspektywa korzyści materialnych;
- 2) chęć podjęcia pracy poza granicami kraju;
- 3) ogólny rozwój osobisty;
- 4) zainteresowania językowe;
- 5) planowane studia filologiczne;
- 6) związki rodzinne z krajem wybranego języka;
- 7) moda nakazująca znajomość języków obcych;
- 8) przynależność do Unii Europejskiej;
- 9) perspektywa swobodnego porozumiewania się w czasie podróży po świecie;
- 10) możliwość nawiązania znajomości z cudzoziemcami;
- 11) doskonalenie zawodowe ze względu na opracowania fachowe w języku obcym;
- 12) większe możliwości w budowaniu kariery zawodowej.

Jeśli porównamy tę listę z motywami wymienianymi przez studentów grup początkujących (A1), to zauważymy, że jedynie dwa z nich są zbieżne: perspektywa korzyści materialnych w przyszłości oraz większe możliwości w budowaniu kariery zawodowej. Wśród argumentów wyliczonych przez Wojciechowską brakuje najczęściej wymienianego przez studentów UEK, tj. chęci zaliczenia lektoratu na ocenę pozytywną.

Na podstawie obserwacji oraz przeprowadzonych ankiet można stwierdzić, że uczącymi się języka niemieckiego w grupach dla początkujących na UEK kieruje w dużej mierze motywacja zewnętrzna. W takim przypadku pomocne w jej wzbudzeniu mogłoby stać się oferowanie studentom zadań w duchu konstruktywistycznego podejścia do nauczania.

3. Konstruktywizm i autorefleksja

„Konstruktywizm jest dość kłopotliwym stanowiskiem, a raczej zbiorem stanowisk obecnych we współczesnych naukach społecznych, przyrodniczych

i formalnych. Kłopotliwym, ponieważ niejednoznacznym, prezentowanym w wielu różnych, często wyrażnie odmiennych postaciach. [...] Najważniejszą cechą wspólną dla wszystkich odmian konstruktywizmu jest założenie, zgodnie z którym człowiek, jako *istota społeczna*, konstruuje (wytwarza) wiedzę (zarówno teoretyczną, jak i praktyczną) o świecie” (WENDLAND, 2011: 11).

Omawiany termin oznacza więc swego rodzaju kontynuację koncepcji kognitywnej, zgodnie z którą istota uczenia się polegała na umiejętności przetwarzania informacji. W świetle badań psychologów poznawczych uczący się nie są pasywnymi odbiorcami informacji, ale umiejętnie konstruują swoją wiedzę i umiejętności poprzez interakcję ze środowiskiem i reorganizację własnych struktur myślowych.

Zgodnie z konstruktywistycznymi teoriami poznawczymi każdy podmiot (uczący się) żyje we własnej, niepowtarzalnej rzeczywistości. Poznanie (uczenie się) to proces nadawania znaczenia przeżywanym doświadczeniom. Rzeczywistość staje się tym samym subiektywnym wytworem każdego człowieka, a dokładniej rzecz ujmując – konstrukcją jego mózgu. Tworzone w umyśle człowieka struktury odzwierciedlają nabywaną wiedzę i konstruowane w interakcji z innymi ludźmi umiejętności.

Na pytanie, jak powinno wyglądać nauczanie języków obcych w duchu dydaktyki konstruktywistycznej, próbuje odpowiedzieć m.in. Żylińska (2009: 10). Na wstępie swoich rozważań cytuje Reicha: „Konstruktywistyczna dydaktyka kładzie duży nacisk na to, aby na warunki, w jakich zachodzi proces uczenia się, w większym stopniu miały wpływ osoby bezpośrednio zaangażowane, czyli uczniowie, nauczyciele i rodzice, a nie jak dotychczas zewnętrzni eksperci” (REICH, za: ŻYLIŃSKA, 2015: 36).

Aby osiągnąć efekt większego zaangażowania w proces uczenia się, Żylińska postuluje zapewnienie uczącym się większej autonomii. Przytaczając zdanie Spitzera, autorka *Neurodydaktyki* porównuje system nauczania w Polsce do klatki. Zamknięci są w niej uczniowie, od których wymaga się, by biegali. Autorka zgadza się z poglądem Żylińskiej, że tradycyjne nauczanie ogranicza aktywność uczniów i tym samym uniemożliwia im uczenie się. A przecież proces uczenia się wymaga aktywności i działania. „Aby zachodził proces uczenia się, konieczne jest pobudzenie neuronów, w przeciwnym razie nie dojdzie do wzmocnienia synaps, które staną się tym silniejsze, im intensywniej są przetwarzane informacje” (ŻYLIŃSKA, 2009: 10).

Drogę do efektywnej nauki Żylińska upatruje w emancypacji uczniów, ponieważ mózg uczy się tylko tego, co uzna za ważne i nowe. Elementem niezbędnym do zaangażowania uczniów/studentów jest więc „wciągnięcie” ich w proces planowania zajęć, zmotywowanie do autentycznej komunikacji oraz zachęcenie do wymiany poglądów. Oznacza to rezygnację z zamkniętego planowania zajęć edukacyjnych oraz zmobilizowanie uczniów do ich współtworzenia (por. ŻYLIŃSKA, 2009: 13). Na lekcjach języków obcych trzeba im stworzyć

możliwość wyartykułowania własnej indywidualności. Brak takiej możliwości powoduje, że stają się bierni.

Eksperyment dydaktyczny opisany w dalszej części artykułu inspirował studentów do samodzielnego konstruowania wiedzy. Koncepcja ułatwienia im przyswojenia rzeczowników niemieckich w początkowym etapie uczenia się języka niemieckiego bazuje na podejściu konstruktywistycznym.

4. Charakterystyka grup biorących udział w eksperymencie

W eksperymencie uczestniczyły 32 osoby – 18 kobiet i 14 mężczyzn. Wszyscy realizowali lektorat języka niemieckiego na poziomie A1. Był to ich trzeci semestr nauki tego języka na Uniwersytecie Ekonomicznym w Krakowie. W grupie eksperymentalnej 2 osoby zaczęły uczyć się niemieckiego w ramach studiów na uniwersytecie, 10 osób, przystępując do nauki, miało za sobą trzyletni kontakt z językiem w gimnazjum bądź liceum, 15 osób – sześcioletni, a 5 osób – dziewięcioletni. Dobrowolny wybór lektoratu deklarowało 7 osób, natomiast pozostali trafili na kurs niemieckiego, ponieważ spóźnili się z zapisami i nie było już wolnych miejsc w grupach uczących się innych języków.

Na podstawie analizy testów semestralnych stwierdzono, że osoby uczące się niemieckiego w grupach początkujących mają największe problemy z opanowaniem rzeczowników niemieckich. Podczas testów semestralnych studenci osiągalni najsłabsze wyniki w tych zadaniach, które wymagały znajomości rzeczownika wraz z rodzajnikiem.

5. Opis przeprowadzonego eksperymentu dydaktycznego

Bazując na podejściu konstruktywistycznym, wśród uczących się języka niemieckiego przeprowadzono eksperyment dydaktyczny, który miał na celu pomoc w przezwyciężeniu trudności w opanowaniu rzeczowników niemieckich. Po przeprowadzeniu analizy kontrastywnej rzeczowników występujących w podręczniku *Motive A1* wydawnictwa Hueber, który jest podręcznikiem wiodącym na kursach A1 prowadzonych na Uniwersytecie Ekonomicznym w Krakowie, okazało się, że ponad 50% rzeczowników polskich i niemieckich ma ten sam rodzaj gramatyczny w obu językach. Można więc założyć, że opracowywanie po każdych zajęciach kontrastywnej listy rzeczowników po-

może studentom w ich opanowaniu. Eksperyment polegał na przygotowywaniu za każdym razem własnego „słowniczka”, w którym rzeczowniki miały być pogrupowane według rodzaju gramatycznego. Jedną grupę stanowiły w nim rzeczowniki, które w obu językach miały ten sam rodzaj, a drugą – te, które różniły się pod względem rodzaju. Każda z tych grup była podzielona na podgrupy utworzone według rodzaju gramatycznego rzeczowników. Tabela 1. przedstawia przykładowy zestaw wybranych rzeczowników z rozdziału 6. *Motive A1*, które nie różnią się pod względem rodzaju w niemieckim i polskim.

Tabela 1

Przykładowe zestawienie wybranych rzeczowników niemieckich i polskich nieróżniących się w kategorii rodzaju

Rodzaj męski	Rodzaj żeński	Rodzaj nijaki
der Bauch, (ä-e) – brzuch der Finger, (-) – palec der Chef, (-s) – szef	die Flasche, (-n) – butelka die Hand, (ä-e) – dłoń die Tasche, (-n) – torba	das Bier – piwo das Auge, (-n) – oko das Ohr, (-en) – ucho

Źródło: Opracowanie własne.

Rzeczowniki o różnym rodzaju w językach niemieckim i polskim zestawiano w tabeli 2. z użyciem kolorów stosowanych w podręcznikach wydawnictwa Hueber: niebieskiego dla rodzaju męskiego, czerwonego dla rodzaju żeńskiego, zielonego dla rodzaju nijakiego oraz żółtego dla rzeczowników występujących tylko w liczbie mnogiej.

Tabela 2

Przykładowe zestawienie wybranych rzeczowników niemieckich i polskich różniących się w kategorii rodzaju

Rzeczowniki w języku niemieckim	Polskie odpowiedniki
rodzaj męski	
der Wein der Sommer der Fuß	wino lato stopa
rodzaj żeński	
die Nase die Einladung die Gesundheit	nos zaproszenie zdrowie
rodzaj nijaki	
das Fieber das Geschenk	gorączka prezent

Źródło: Opracowanie własne.

Pierwsze zestawienie studenci wykonali wspólnie z lektorem na zajęciach. Kolejne części słowniczka powstawały w ramach pracy domowej. Aby zachęcić studentów do wykonania zadania, lektor oferował im za nie dodatkowe punkty. Punkt za przygotowanie słownika można było uzyskać jedynie na kolejnych zajęciach. W ten sposób studenci zostali zmotywowani do wykonywania regularnej pracy w celu opanowania leksyki. Przygotowując zestawienia, „konstruowali” oni swoją wiedzę, a porównując rodzaj rzeczowników niemieckich i polskich, sprawiali, że w ich mózgach dochodziło do przetworzenia głębokiego, co skutkowało lepszym zachowaniem słownictwa w pamięci (por. SPITZER, 2007; ROZENBERG, 2008; ŻYLIŃSKA, 2013).

Wyniki testu końcowego w grupach biorących udział w eksperymencie były średnio o 31% lepsze niż w przypadku poprzednich roczników. Dało się też zaobserwować rosnące zaangażowanie studentów w trakcie trwania kursu. Praca nad słownictwem była oczywiście wstępnym etapem zajęć, po którym następowało stosowanie struktur leksykalnych i zasad gramatycznych w sytuacjach komunikacyjnych.

Podsumowanie, wnioski i konkluzje

Przeprowadzony eksperyment dydaktyczny pokazał, że dzięki prowadzeniu zajęć w myśl podejścia konstruktywistycznego, nawet w grupach z wyczuwalną niechęcią do języka obcego, można przez odpowiedni dobór form ćwiczeń osiągnąć wzrost motywacji u większości uczących się. Należy jednak okazać przy tym cierpliwość i konsekwencję w zachęcaniu uczących się do realizacji proponowanych zadań. Musi upłynąć sporo czasu, zanim prowadzący zdobędzie zaufanie studentów, a oni uwierzą w siebie i odnajdą sens uczenia się języka, który początkowo był im obojętny albo nawet do którego odczuwali niechęć.

Większe zaangażowanie uczących się skutkuje efektywniejszym opanowaniem struktur zarówno gramatycznych, jak i leksykalnych, co znajduje odzwierciedlenie w lepszych wynikach testów sprawdzających. Dzięki temu uczący się zyskują poczucie sukcesu, co motywuje ich do jeszcze intensywniejszej nauki.

Bez wątpienia warto w początkowym okresie nauczania języka obcego poświęcić czas na poznanie grup oraz wypracowanie zasad motywowania uczących się, które dla każdej z grup będą nieco inne.

Bibliografia

- GAJEWSKA E., SOWA M., 2015: *Sposoby kształcenia nauczycieli języków specjalistycznych: od rzeczywistości edukacyjnej do rozwiązań systemowych*. „Neofilolog” 44/2, s. 221–235.
- KOMOROWSKA H., 2015: *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fraszka Pedagogiczna.
- MICHOŃSKA-STADNIK A., 2008: *Pojęcie motywacji – wczoraj, dziś i jutro*. W: A. MICHOŃSKA-STADNIK, Z. WĄSIK (red.): *Nowe spojrzenie na motywację*. Wrocław: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Filologicznej, s. 107–116.
- NĘCKA E., 2001: *Psychologia twórczości*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- PINK D.H., 2011: *Drive. Kompletnie nowe spojrzenie na motywację*. Tłum. A. WOJTASZCZYK, Warszawa: Studio Emka.
- REBER A., REBER E., 2000: *Słownik psychologii*. Warszawa: Scholar.
- ROBBINS S.P., 2004: *Zachowania w organizacji*. Tłum. A. EHRLICH. Warszawa: Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne.
- SPITZER M., 2007: *Jak uczy się mózg*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- SZAŁEK M., 2004: *Jak motywować uczniów do nauki języka obcego. Motywacja w teorii i praktyce*. Poznań: Wagros.
- WENDLAND M., 2011: *Konstruktywizm komunikacyjny*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe IF UAM.
- ŻYLIŃSKA M., 2013: *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.

Źródła internetowe

- BIAŁEK M., 2015: *Autorefleksja i samoocena przyszłych nauczycieli języka niemieckiego jako jedno z kryteriów weryfikacji sposobu ich nauczania*. „Lingwistyka Stosowana” 12, s. 1–14, <http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-7bcb4c6c-cd6f-417e-8c27-5275eacfa015> [dostęp: 10.12.2019].
- MARCINKOWSKA-BACHLIŃSKA M., 2009: *Psychologiczne czynniki wpływające na poziom motywacji do nauki języka obcego*, <http://www.kms.polsl.pl/prv/spnjo/referaty/marcinkowska-bachlinska.pdf> [dostęp: 10.01.2020].
- ROZENBERG M., 2008: *Motywacja w dydaktyce języków obcych z perspektywy teorii konstruktywizmu*. „Philologica Wratislaviensia” 21, s. 117–125, https://www.wsf.edu.pl/upload_module/wysiwyg/Wydawnictwo%20WSF/Tom%201.pdf [dostęp: 15.01.2020].
- WOJCIECHOWSKA A., 2010: *Poglądy młodzieży na motywy nauki języków obcych na przykładzie uczniów liceów ogólnokształcących w Lesznie*. „Scripta Comeniana Lesnensia PWSZ im. J.A. Komeńskiego w Lesznie” 8, <http://docplayer.pl/7233929-Poglady-mlodziezy-na-motywy-nauki-jezykow-obcych-na-przykladzie-uczniow-liceow-ogolnoksztalcacych-w-lesznie.html> [dostęp: 15.01.2020].

The crisis of motivation in the initial phase of learning German as a foreign language and proposed solutions

Abstract: Through the last 10 years, it has been possible to observe a drastic decrease in the willingness to study German as a foreign language by assessing the number of students enrolled in language courses as part of their university education. This situation stands in a direct contrast to the demand of the modern labor market, which requires highly trained workforce that speaks German. Research shows that negative attitudes towards learning German are chiefly

due to previous experience with studying the language at school and the belief that German is very difficult for Polish people.

In order to help students overcome difficulties to master German nouns, a didactic experiment based on a constructivist approach to learning and teaching was conducted. The results of the experiment indicate that the introduction of constructivist and comparative elements may contribute to the revival of interest in German at every stage of education.

Key words: German language courses, decline in interest, difficulties, constructivist approach

Część III

Nowe technologie w rozwijaniu motywacji:
rozwiązania praktyczne

Ewa Półtorak
Beata Gałań

Rola nowych technologii w procesie nauczania – uczenia się języków obcych Perspektywa ucznia

Streszczenie: W artykule podjęto tematykę wykorzystania (nowych) technologii informacyjno-komunikacyjnych w systemie edukacji. Punktem odniesienia dla niniejszych rozważań stała się refleksja na temat podejścia uczestników procesu (glotto)dydaktycznego do pracy z szeroko pojętymi narzędziami cyfrowymi. Uwzględniając charakterystykę i rolę tych ostatnich w nauczaniu – uczeniu się języków obcych, w tekście przedstawiono wyniki badań ankietowych, których głównym założeniem była analiza osobistych opinii uczących się na temat pracy z popularnym środowiskiem wirtualnym, jakim jest platforma e-learningowa Moodle. Badaniem objęto osoby rozpoczynające naukę języka francuskiego jako (co najmniej) drugiego języka obcego na studiach neofilologicznych.

Słowa kluczowe: (nowe) technologie informacyjno-komunikacyjne (N/TIK), platforma e-learningowa Moodle, nauczanie – uczenie się języków obcych, proces (glotto)dydaktyczny, badanie opinii uczących się

Wstęp

Postęp, jaki się dokonał w ciągu ostatnich lat w dziedzinie informatyzacji oraz cyfryzacji, sprawił, że szeroko rozumiane (nowe) technologie informacyjno-komunikacyjne (N/TIK) zrewolucjonizowały dotychczasowy sposób naszego funkcjonowania w wielu sferach życia. Stale rośnie także ich obecność w systemie edukacji, w którym coraz częściej i coraz chętniej korzysta się z różnego rodzaju narzędzi oraz form kształcenia bazujących na nowych rozwiązaniach technologicznych. Niewątpliwie przyczynia się to do wzbogacenia warsztatu pracy, jakim dysponuje współczesny nauczyciel, oraz do dywersyfikacji pro-

ponowanych przez niego metod nauczania – uczenia się, w tym również metod kształcenia językowego. Co więcej, sami uczący się coraz częściej wyrażają chęć korzystania z nowych technologii w celach edukacyjnych (por. GAŁAŃ, PÓLTORAK, 2018). W związku z tym rodzi się pytanie, czy i w jakim stopniu włączenie tego typu rozwiązań do procesu nauczania – uczenia się spełnia oczekiwania uczestników tego procesu, a w szczególności samych uczących się. Innymi słowy: czy nauka z wykorzystaniem narzędzi cyfrowych daje tym ostatnim poczucie satysfakcji?

Próba odpowiedzi na powyższe pytania stała się przyczynkiem do podjęcia zaproponowanej w niniejszym artykule refleksji na temat podejścia uczestników procesu dydaktycznego do pracy z wykorzystaniem szeroko rozumianych narzędzi cyfrowych. W pierwszej kolejności zostanie pokrótce przedstawiona charakterystyka tych ostatnich oraz ich rola w procesie glottodydaktycznym. Część badawcza natomiast skoncentruje się przede wszystkim na analizie opinii uczących się na temat pracy z jedną z najbardziej popularnych obecnie technologii edukacyjnych, jaką jest platforma nauczania na odległość Moodle. Głównym punktem odniesienia dla podjętych analiz będzie proces nauczania – uczenia się języka francuskiego jako (co najmniej) drugiego języka obcego na studiach neofilologicznych.

1. (Nowe) technologie edukacyjne w procesie glottodydaktycznym

Można zaryzykować twierdzenie, że większość oferowanych obecnie zajęć dydaktycznych, w tym również językowych, czerpie w mniejszym lub większym stopniu z nowych technologii informacyjno-komunikacyjnych: od pojedynczych ćwiczeń/zadań interaktywnych wykonywanych samodzielnie lub w obecności nauczyciela do bardziej zaawansowanych rozwiązań, takich jak *e-learning*, *b-learning*, *m-learning*, *digital learning*, *game-based learning*, *V-learning* czy rzeczywistość rozszerzona, wpisujących się w repertuar szeroko rozumianych metod kształcenia na odległość (por.: BEDNAREK, LUBINA, 2008; GUICHON, 2012; RODET, 2016; MANGENOT, 2017; NOWICKA, DZIEKOŃSKA, 2018).

Ogólnie rzecz ujmując, pod pojęciem nowych technologii informacyjno-komunikacyjnych rozumie się różnego rodzaju narzędzia, aplikacje czy systemy informatyczne, które mogą zostać wykorzystane do realizacji określonych celów dydaktycznych. Jedną z cech wyróżniających tego rodzaju pomoce wśród innych składowych dydaktycznego warsztatu pracy nauczyciela jest możliwość swobodnej digitalizacji danych (tekstowych, dźwiękowych, wizualnych czy audiowizualnych) oraz ich użytkowania za pomocą różnego rodzaju systemów informatycznych (komputera, Internetu, czytników cyfrowych itp.) (por.: GAJEK,

2008; BERTIN, 2011; GUICHON, 2012). Można zatem powiedzieć, że w praktyce jako TIK określa się każdego rodzaju środki czy pomoce dydaktyczne, których podstawą jest technologia cyfrowa i które mogą stanowić potencjalne wsparcie procesu kształcenia. Warto dodać, że w literaturze przedmiotu akronim TIK jest dosyć często używany zamiennie z takimi terminami jak: (nowe) technologie edukacyjne, multimedialne narzędzia dydaktyczne, edukacyjne narzędzia cyfrowe, wirtualne pomoce naukowe, elektroniczne przestrzenie/środowiska edukacyjne itp., choć w przypadku bardziej specjalistycznych kontekstów użycia pojęcia te niekoniecznie są traktowane synonimicznie (ich szczegółowej analizy dokonuje m.in. PÓLTORAK, 2015).

Różnorodność narzędzi cyfrowych oraz szeroki wachlarz oferowanych przez nie funkcjonalności niewątpliwie sprzyjają zwiększeniu ich obecności w praktycznie każdej dziedzinie kształcenia, w tym również w procesie nauczania – uczenia się języków obcych. Wśród korzyści włączenia tego rodzaju rozwiązań do procesu glottodydaktycznego zazwyczaj zwraca się uwagę na takie aspekty jak: możliwość uatrakcyjnienia poszczególnych etapów lekcji, możliwość dywersyfikacji wykorzystywanych środków dydaktycznych (w tym przede wszystkim materiałów autentycznych), proponowanych technik i form nauczania/uczenia się, interakcji oraz komunikacji, czy, ogólnie rzecz ujmując, możliwość usprawnienia pracy uczestników procesu kształcenia (por.: BERTIN, 2001; HIRSCHSPRUNG, 2005; OLLIVIER, PUREN, 2011; GAŁAN, PÓLTORAK, 2019). Odwołując się do zakresu funkcji, jakie nowe technologie informacyjno-komunikacyjne mogą pełnić w procesie nauczania – uczenia się języków obcych, wśród tych ostatnich można wyróżnić pięć głównych rodzajów narzędzi:

- 1) narzędzia służące do zarządzania procesem kształcenia, w tym również dokumentowania jego przebiegu (np. aplikacje przeznaczone do administrowania poszczególnymi etapami procesu kształcenia, takie jak dzienniki elektroniczne);
- 2) narzędzia ułatwiające dostęp do szeroko rozumianych treści językowo-komunikacyjnych i/lub cywilizacyjnych (np. internetowe i pozainternetowe zasoby multimedialne – pedagogiczne strony i serwisy internetowe, encyklopedie, słowniki elektroniczne);
- 3) narzędzia umożliwiające samodzielne tworzenie różnorodnych multimedialnych zasobów dydaktycznych (np. powszechnie dostępne edytory dokumentów elektronicznych, programy narzędziowe czy platformy kształcenia na odległość);
- 4) narzędzia ułatwiające wymianę informacji w czasie rzeczywistym lub odroczonym (np. poczta elektroniczna, fora dyskusyjne);
- 5) narzędzia umożliwiające poszczególnym uczestnikom procesu dydaktycznego praktykowanie różnych form wirtualnej współpracy oraz interakcji (np. komunikatory internetowe, serwisy społecznościowe) (por. BERTIN, 2001; GUICHON, 2012; PÓLTORAK, 2015, 2018).

Zasygnalizowany podział, mający z przyczyn praktycznych jedynie poglądowy charakter i stanowiący przykład jednej z wielu możliwych klasyfikacji TIK, pozwala zwrócić uwagę na różnorodność oraz wielowymiarowość potencjalnych zastosowań omawianych narzędzi w procesie glottodydaktycznym. Teoretycznie narzędzia te mogą zostać wykorzystane do realizacji rozmaitych celów i spełniać zróżnicowane potrzeby dydaktyczne w procesie kształcenia językowego. W praktyce na decyzję o tym, w jakim stopniu i zakresie są one wykorzystywane w procesie dydaktycznym, wpływa wiele różnorodnych czynników, wynikających z natury procesu kształcenia (rodzaju proponowanych zajęć, wyznaczonych celów dydaktycznych, grupy adresatów, preferowanych przez nich form pracy i współpracy itp.), ale także związanych z obsługą samego narzędzia – jego dostępnością, funkcjonalnością, łatwością obsługi czy satysfakcją użytkownika. Jak pokazują niektóre badania, ocena ergonomicznego wymiaru pracy z danym narzędziem może mieć równie ważny wpływ na ogólną ewaluację jego użyteczności, co jego wymiar dydaktyczny (RODET, 2016; MANGENOT, 2017). Postanowiłyśmy zatem przyjrzeć się szczegółowiej kwestii oceny użyteczności pracy z wykorzystaniem narzędzi cyfrowych przez uczestników procesu glottodydaktycznego. W centrum naszego zainteresowania znalazła się przede wszystkim analiza opinii samych uczących się, których punkt widzenia stanowi dla nauczyciela cenne źródło informacji na temat skuteczności proponowanych przez niego środków oraz form kształcenia.

2. Cel badań i procedura badawcza

Wspomniana analiza została przeprowadzona w ramach szerszego projektu badawczego, którego głównym celem była ocena skuteczności i uwarunkowań kształcenia na odległość w rozwijaniu sprawności pisania w języku obcym (GAŁAŃ, 2017; 2020). W niniejszym artykule skoncentrujemy się na ankietowej części badania, dokonując opisu osobistych refleksji studentów na temat wykorzystania narzędzi cyfrowych w nauczaniu/uczeniu się języków obcych, na przykładzie pracy z platformą e-learningową. Szczegółową analizą objęto następujące pytania badawcze:

- 1) Jakie jest ogólne podejście uczących się do procesu (glotto)dydaktycznego odbywającego się za pośrednictwem platformy e-learningowej?;
- 2) Jakie są opinie uczących się na temat korzyści i ograniczeń pracy z zaproponowanym narzędziem cyfrowym?.

Badania przeprowadzono wśród studentów kierunku neofilologicznego Uniwersytetu Śląskiego, rozpoczynających naukę języka francuskiego. W ramach

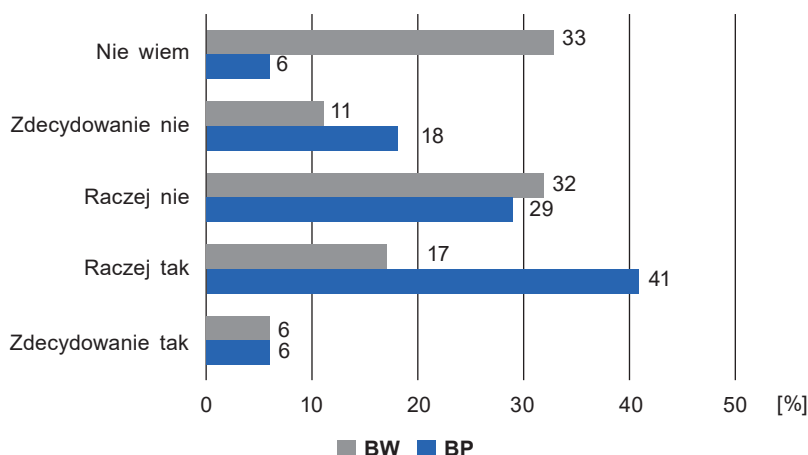
projektu badawczego zaproponowano studentom internetowy kurs językowy na platformie e-learningowej Moodle, której wybór został podyktowany różnorodnymi możliwościami, jakie oferuje ona w procesie (glotto)dydaktycznym (GAŁAN, PÓŁTORAK 2019). Kurs przeprowadzono na zajęciach z *języka pisanego*, wchodzących w skład modułu pn. *praktyczna nauka języka francuskiego*, w ramach semestru letniego i w okresie dwóch lat akademickich (2012/2013 i 2013/2014). Badania zrealizowano dwuetapowo. Pierwsza edycja zajęć na platformie e-learningowej umożliwiła przeprowadzenie badania pilotażowego (na próbie 17 osób – 15 kobiet i 2 mężczyzn) w celu sprawdzenia poprawności procedury badawczej. Badanie właściwe zostało zrealizowane w kolejnym roku akademickim na grupie 46 osób (43 kobiety i 3 mężczyzn).

Narzędziem umożliwiającym zebranie materiału badawczego była ankieta, o której wypełnienie poproszono studentów po zakończeniu całego cyklu zajęć. Składała się ona w większości z pytań o charakterze zamkniętym i koniunktywno-półotwartym, co pozwoliło ankietowanym na wybranie więcej niż jednej odpowiedzi lub/i dołączenie własnej, wychodzącej poza sformułowania zaproponowanej kafeterii. Do zbadania osobistych opinii studentów wykorzystano pytania otwarte, pozostawiające respondentom większą swobodę wypowiedzi. Zebrany materiał badawczy poddano szczegółowej analizie ilościowej i jakościowej, której wyniki zostaną przedstawione w kolejnej części artykułu.

3. Wyniki badań i dyskusja

3.1. Ogólne podejście do procesu glotto(dydaktycznego) uczących się za pośrednictwem platformy e-learningowej Moodle

W celu określenia podejścia studentów do nauczania – uczenia się za pośrednictwem platformy e-learningowej skierowałyśmy do nich trzy pytania. Zanim przejdziemy do analizy uzyskanych odpowiedzi, warto podkreślić, że większość uczestników badania nigdy nie korzystała z oferty nauczania w środowisku wirtualnym – ani w toku edukacji formalnej, ani nieformalnej. Zaproponowane zajęcia stanowiły pierwszą tego typu okoliczność dla przeważającej liczby studentów. Dlatego też w pierwszej kolejności zapytano ankietowanych, czy uczestnictwo w zajęciach na platformie e-learningowej było dla nich cennym doświadczeniem (wykres 1.).



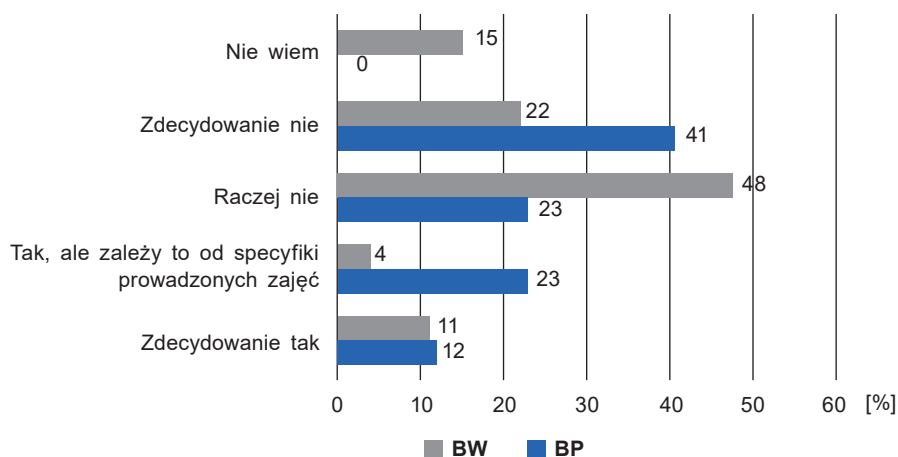
Wykres 1. Opinia studentów na temat uczestnictwa w kursie internetowym

Objaśnienia: **BP** – badanie pilotażowe; **BW** – badanie właściwe.

Źródło: Badania własne.

Blisko połowa uczestników badania pilotażowego (47%) i około jednej czwartej uczestników badania właściwego (23%) pozytywnie oceniło możliwość uczestnictwa w kursie e-learningowym, wybierając odpowiedzi „Zdecydowanie tak” i „Raczej tak”. Dość znaczący wydaje się odsetek respondentów wyrażających odmienną opinię – 43% uczestników badania pilotażowego i 47% badania właściwego zaznaczyło odpowiedź „Zdecydowanie nie” i „Raczej nie”. Na uwagę zasługuje również zaobserwowany brak opinii (odpowiedź „Nie wiem”), szczególnie w przypadku uczestników badania właściwego (33%).

Następnie zapytano ankietowanych, czy chcieliby uczestniczyć w innych zajęciach, które tak jak zaproponowany kurs internetowy, mogłyby odbywać się w przestrzeni wirtualnej. Propozycja tego typu zajęć w ramach kształcenia akademickiego nie spotkała się ze szczególnym zainteresowaniem respondentów. Studenci zapytani o chęć uczestnictwa w innych zajęciach uczelnianych prowadzonych w formule *online* (wykres 2.) wybierali najczęściej odpowiedzi „Zdecydowanie nie” i „Raczej nie” (BW – 70%; BP – 64%). Zdecydowaną chęć udziału w tego typu zajęciach wyraziło jedynie 12% uczestników badania pilotażowego i 11% uczestników badania właściwego. Pewna część studentów (BP – 23%; BW – 4%) uzależnia swoją decyzję od specyfiki prowadzonych zajęć. Ankietowanych, którzy wybrali to sformułowanie, zapytano o to, jakie zajęcia mogłyby odbywać się w środowisku wirtualnym. Wśród propozycji studentów znalazły się m.in. zajęcia prowadzone metodą wykładową, a także te o charakterze ćwiczeniowym, powtórzeniowym lub uzupełniającym.

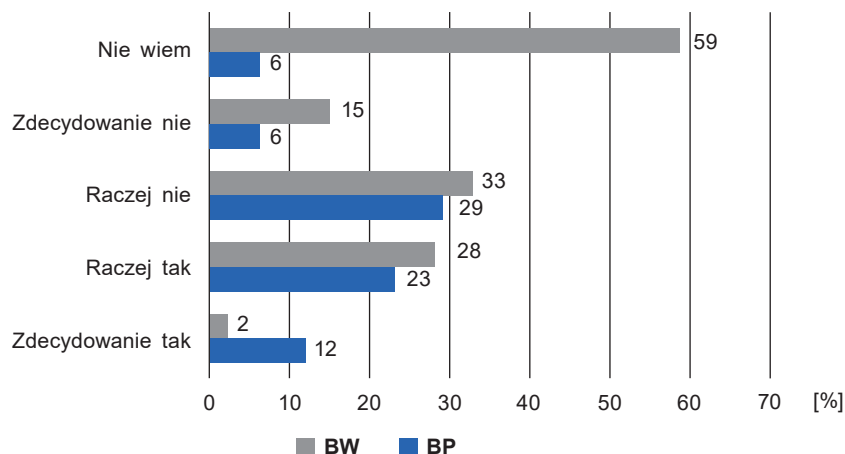


Wykres 2. Opinia studentów na temat ewentualnego uczestnictwa w zajęciach odbywających się w środowisku wirtualnym (w ramach zajęć uczelnianych)

Objaśnienia: BP – badanie pilotażowe; BW – badanie właściwe.

Źródło: Badania własne.

W kolejnej części kwestionariusza zapytano ankietowanych o to, czy chcieliby uczestniczyć w innych kursach internetowych, tym razem niezależnie od programu studiów (wykres 3.). O ile pewna część studentów (BP – 35%; BW – 30%) rozważa taką możliwość, o tyle dość istotny odsetek uczestników badania (BW – 48%; BP – 35%) wyraża zupełnie odmienną opinię. Istotny w przypadku uczestników badania właściwego wydaje się również brak opinii (59%).



Wykres 3. Opinia studentów na temat ewentualnego uczestnictwa w zajęciach odbywających się w środowisku wirtualnym (w ramach edukacji nieformalnej)

Objaśnienia: BP – badanie pilotażowe; BW – badanie właściwe.

Źródło: Badania własne.

Możemy przypuszczać, że wynika to z niewielkiego doświadczenia ankietowanych w realizacji podobnych działań dydaktycznych, a co za tym idzie – trudności w jednoznacznej ocenie narzędzi platformy e-learningowej.

Analiza odpowiedzi udzielonych przez ankietowanych nie pozwala sformułować jednoznacznych wniosków co do stosunku studentów do nauczania – uczenia się przy pomocy platformy e-learningowej. Pomimo tego, że część studentów wyraża chęć udziału w zajęciach prowadzonych w przestrzeni wirtualnej, uzyskane odpowiedzi ujawniają również dość sceptyczne nastawienie ankietowanych wobec tego typu aktywności.

3.2. Osobiste opinie uczących się na temat korzyści i ograniczeń w pracy z platformą e-learningową

Szczególnie istotnym etapem badań było poznanie osobistych refleksji studentów na temat procesu glottodydaktycznego odbywającego się w przestrzeni wirtualnej. W tym celu poprosiliśmy ankietowanych o wymienienie najważniejszych, w ich opinii, korzyści i ograniczeń wynikających z nauki języka obcego z wykorzystaniem platformy e-learningowej. Dla ułatwienia interpretacji wypowiedzi studentów zostało wyłonionych kilka kategorii odpowiadających kolejno korzyściom i ograniczeniom pracy z zaproponowanym narzędziem cyfrowym. W następnej kolejności przypisano im wartości procentowe, odzwierciedlające częstotliwość wyboru danej kategorii.

Wśród najczęściej przywołyiwanych korzyści płynących z nauczania/uczenia się z użyciem platformy (wykres 4.) znalazły się takie aspekty jak: komfortowe warunki pracy, elastyczność, bogactwo i różnorodność zasobów dydaktycznych, autonomia oraz dostępność materiałów dydaktycznych.

Uczestnicy badania pilotażowego (47%) zwracali najczęściej uwagę na komfort pracy, utożsamiany m.in. z możliwością organizacji nauki w domowych warunkach oraz z brakiem konieczności przemieszczania się w celu dotarcia do miejsca odbywania się zajęć¹:

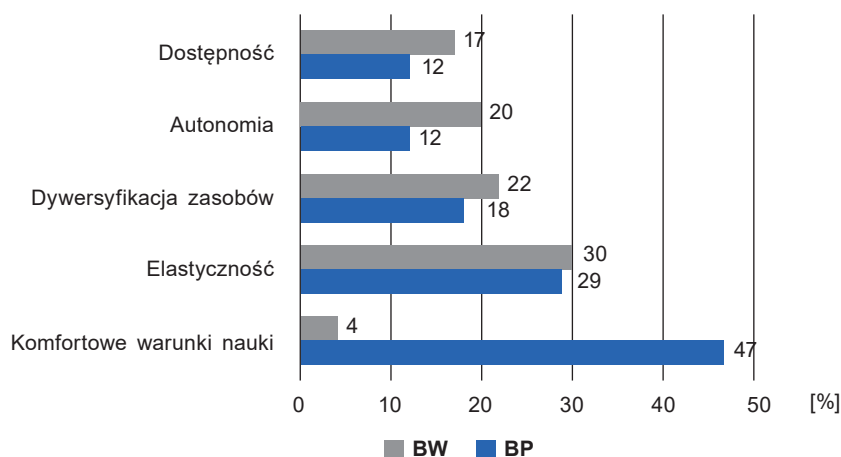
Można rozwiązać sobie wszystko na spokojnie (wygodniej w domu niż na uczelni) [...]. [SBP4]

Nie trzeba wychodzić z domu – wygoda. (SBP7)

Możliwość pracy w domu. (SBP12)

Wygoda, nie trzeba przychodzić na uczelnię. (SBP15)

¹ Wypowiedzi studentów zostały przytoczone w oryginalnej formie.



Wykres 4. Główne korzyści procesu glottodydaktycznego odbywającego się w przestrzeni wirtualnej

Objaśnienia: **BP** – badanie pilotażowe; **BW** – badanie właściwe.

Źródło: Badania własne.

Około jednej trzeciej wszystkich studentów podkreśliło elastyczność zajęć *online*, zwracając uwagę przede wszystkim na dowolność co do czasu i miejsca opracowania materiałów oraz sposobu nadrobienia ewentualnych zaległości:

Zajęcia na platformie można wykonywać w dowolnym miejscu, a ewentualne zaległości nadrobić w dogodnym czasie. (SBP1)

Możliwość pracy [...] w odpowiadających godzinach. (SBP14)

Mogę to robić, kiedy chcę [...]. (SBW4)

Możliwość samodzielnego podjęcia decyzji co do czasu „odbycia” zajęć. (SBW8)

Warto podkreślić, że w opinii ankietowanych wspomniana dowolność ułatwia indywidualną organizację czasu poświęconego na naukę, pozwalając studentom na większą swobodę w zakresie realizacji zaplanowanych zadań:

Możliwość organizacji czasu. (SBW27)

Możliwość rozłożenia sobie materiałów. (SBW31)

Około jednej piątej studentów (BP – 18%; BW – 22%) zwróciło uwagę na bogactwo i różnorodność zaproponowanych materiałów udostępnionych na platformie e-learningowej, podkreślając m.in. ich interaktywny charakter. Według ankietowanych stanowią one bardziej obszerny korpus ćwiczeniowy

w porównaniu do materiałów proponowanych przy stosowaniu klasycznych form pracy:

[...] dużo materiałów, zasobów elektronicznych. (SBP6)

Urozmaicony materiał [...]. (SBW3)

Dużo [...] materiałów interaktywnych. (SBW22)

Dużo więcej dostępnych materiałów [w stosunku do klasycznego nauczania – przyp. autorek]. (SBP31)

[...] różnorodność ćwiczeń. (SBP39)

Oprócz tego studenci doceniają również obecność zadań i ćwiczeń w obrębie różnych sprawności językowych. W wybranych wypowiedziach podkreślają liczne zadania polegające na pisemnej produkcji językowej, ćwiczenia leksykalne, wspierające doskonalenie umiejętności pisania w języku obcym, a także aktywności umożliwiające rozwijanie sprawności receptywnych:

Dużo ćwiczeń na forum, które pozwalały poćwiczyć pisanie. (SBW10)

Słuchanie i czytanie na każdych zajęciach. (SBP4)

Możliwość poszerzania słownictwa w ogromnym zakresie [...]. (SBW1)

Dla 20% uczestników badania właściwego i 12% biorących udział w badaniu pilotażowym istotną korzyścią nauczania/uczenia się za pomocą platformy kształcenia na odległość jest większa autonomia w porównaniu do zajęć prowadzonych w klasyczny sposób oraz wynikająca z tego możliwość organizacji procesu uczenia się w zależności od indywidualnych potrzeb studentów:

Większa autonomia niż na wykładzie [tradycyjnych zajęciach – przyp. autorek]. Jest również więcej czasu na skrupulatne przerobienie materiału, podczas gdy na wykładzie [tradycyjnych zajęciach] jest to tylko 90 min. (SBW34)

Możliwość samodzielnej organizacji czasu, pracowania w swoim tempie, zwracania uwagi na konkretne kompetencje, z którymi ma się problem, aby poświęcić im więcej czasu niż innym. (SBW14)

Możliwość sprawdzenia swoich umiejętności bez pomocy innych. (SBP8)

Pewna część ankietowanych (BP – 12%; BW – 17%) za zaletę pracy na platformie uznaje nieograniczony i elastyczny dostęp do materiałów dydaktycznych, ułatwiający realizację poszczególnych zadań językowych:

[...] łatwiejszy dostęp do materiałów. (SBP2)

Elastyczny dostęp do treści. (SBW5)

Stały dostęp do materiałów [...]. (SBW24)

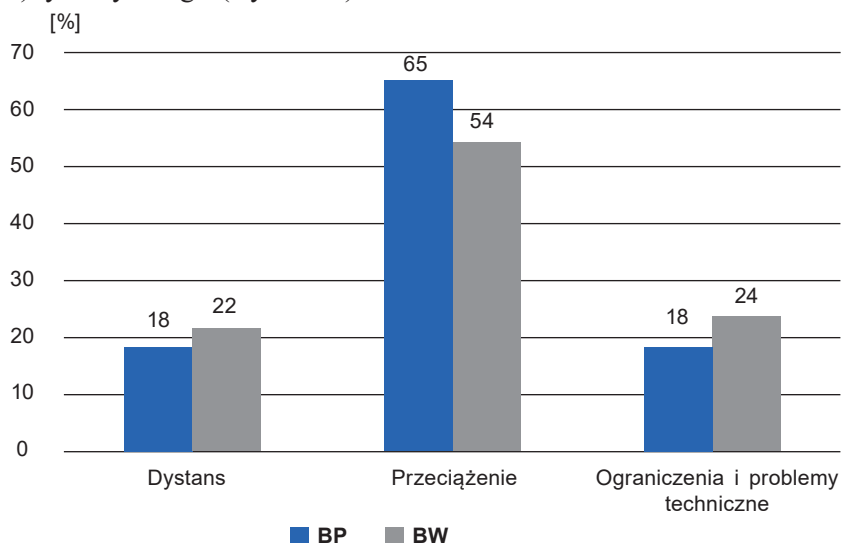
W wypowiedziach studentów pojawiają się również inne zalety nauczania/uczenia się z wykorzystaniem platformy e-learningowej, które z uwagi na mniejszą częstotliwość występowania nie zostały przyporządkowane do żadnej z wymienionych wcześniej kategorii. Wypowiedzi te sygnalizują takie korzyści jak rozwijanie strategii uczenia się czy sam fakt wypróbowania alternatywnej formy nauki:

Możliwość sprawdzenia się w innej formie nauczania niż tradycyjna. (SBW9)

Alternatywny rodzaj zajęć [...]. (SBW29)

[Rozwijanie – przyp. autorek] umiejętno[ści] organizacji pracy. (SBW42)

Oprócz wymienionych korzyści opinie wyrażone przez studentów uczestniczących w badaniu podkreślają również różnorodne ograniczenia wynikające z nauki języka obcego *online*. W opinii ankietowanych są to na ogół problemy techniczne, utrudniające pracę w środowisku wirtualnym, przeciążenie studentów samodzielną pracą oraz fizyczny dystans między uczestnikami procesu (glotto)dydaktycznego (wykres 5.).



Wykres 5. Główne ograniczenia procesu glottodydaktycznego odbywającego się w przestrzeni wirtualnej

Objaśnienia: **BP** – badanie pilotażowe; **BW** – badanie właściwe.

Źródło: Badania własne.

Najczęstszym problemem sygnalizowanym przez studentów (BP – 65%; BW – 54%) było poczucie przeciążenia ilością materiału – czas wykonania ćwiczeń i zadań przekracza czas poświęcony na zajęcia przygotowane z wykorzystaniem klasycznych rozwiązań:

Zbyt dużo treści sprawiających wrażenie przytłaczających. (SBW8)

Ilość materiału, który należy przerobić w jednym module, zdecydowanie przekracza 1,5 h zajęć, należałoby wliczyć pracę samodzielną, której wymaga nauka na platformie, jest jej 2 razy więcej niż na normalnych zajęciach. (SBW11)

Materiał często wydawał się obszerniejszy niż ten realizowany podczas zajęć. (SBW36)

Zbyt dużo materiału/zadań, przez co trudność z jego przyswojeniem, pracując samemu. (SBP8)

Warto zauważyć, że zaobserwowany przez studentów problem może wynikać nie tylko z liczby zaproponowanych zadań, ale również z konieczności podjęcia samodzielnej pracy, często w dużo szerszym zakresie niż podczas zajęć kontaktowych.

Inną trudnością napotkaną przez studentów były problemy techniczne oraz ograniczona funkcjonalność wykorzystywanych narzędzi (BP – 18%; BW – 24%). Anketowani sygnalizowali szczególnie uzależnienie od elektronicznego sprzętu osobistego oraz dostępu do Internetu, a także pewne niedoskonałości platformy Moodle:

Zależność od sprzętu, dostępu do Internetu. (SBW7)

Fatalny design strony, nieinteresujący i niepraktyczny. (SBW10)

Częste problemy techniczne, kłopot z logowaniem lub odtwarzaniem plików. (SBW30)

Problemy techniczne uniemożliwiały rozwiązywanie zadań, nie można było sprawdzić wymowy danego wyrazu, czasochłonne było kopiowanie oraz wklejanie akcentów. (SBP7)

Podobny odsetek respondentów (BP – 18%; BW – 22%) zwrócił uwagę na brak bezpośredniego kontaktu z nauczycielem i innymi studentami. W opinii ankietowanych fizyczna odległość między uczestnikami procesu glottodydaktycznego może utrudniać dialog z nauczycielem, służący wyjaśnianiu najbardziej problemowych kwestii językowych, oraz natychmiastową korektę wypowiedzi uczniów:

Brak bezpośredniego kontaktu z prowadzącym i uczestnikami, jako słuchowiec wolę zajęcia mówione. (SBP1)

Brak kontaktu z prowadzącym, który mógłby poprawiać wymowę [...]. (SBP13)

[...] brak bezpośredniej informacji zwrotnej od prowadzącego. (SBW2)

Mniejsze możliwości szybkiego skonsultowania się z prowadzącym w razie napotkania jakiegoś problemu. (SBW33)

Wypowiedzi studentów akcentują również inne niż w wyodrębnionych kategoriach ograniczenia procesu glottodydaktycznego przy wykorzystaniu platformy e-learningowej, np.:

Brak koncentracji, skupienia, brak motywacji do nauki. (SBP2)

Mniej efektywny sposób nauczania. (SBP11)

[...] mniejsza/gorsza mobilizacja do działania. (SBW3)

Na szczególną uwagę zasługują odpowiedzi sygnalizujące brak motywacji do nauki języka obcego w przestrzeni wirtualnej, co może być efektem ograniczonego oddziaływania nauczyciela na ucznia, również w sferze psychoemocjonalnej.

Podsumowując dotychczasowe rozważania, możemy stwierdzić, że uczący się dostrzegają zarówno liczne korzyści, jak i ograniczenia wynikające z pracy na platformie e-learningowej. Wyniki analizy materiału badawczego pozwalają przypuszczać, że współwystępowanie tych właściwości może być jednym z czynników utrudniających studentom zajęcie ostatecznego i jednoznacznego stanowiska wobec czynności dydaktycznych mających miejsce w przestrzeni wirtualnej.

Podsumowanie

Współczesne narzędzia cyfrowe coraz częściej wspierają proces nauczania – uczenia się języków obcych, oferując zarówno nauczycielom, jak i uczniom rozmaite rozwiązania w zakresie podejmowanych przez nich działań. Wyniki przytoczonych w niniejszym artykule badań pokazują jednak, że obecność nowoczesnych technologii nie zawsze i nie do końca spełnia oczekiwania uczących się, co niewątpliwie wpływa na stopień ich satysfakcji z zaproponowanych aktywności. Pomimo braku jednomyślnej opinii studentów odnośnie

do wykorzystania platformy e-learningowej w procesie (glotto)dydaktycznym wypowiedzi uczących się dostarczyły istotnych informacji na temat możliwości i ograniczeń pracy w środowisku wirtualnym. W obliczu rosnącej potrzeby wdrażania nowoczesnych technologii w dziedzinie edukacji świadomość zaobserwowanych czynników może być ważnym źródłem refleksji dla nauczyciela pragnącego doskonalić swój warsztat pracy z wykorzystaniem narzędzi cyfrowych.

Bibliografia

- BEDNAREK J., LUBINA E., 2008: *Kształcenie na odległość. Podstawy dydaktyki*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bertin J.-C., 2001: *Des outils pour les langues. Multimédia et Apprentissage*. Paris: Ellipses Édition Marketing.
- GAJEK E., 2008: *Edukacja językowa w społeczeństwie informacyjnym*. Warszawa: Instytut Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego.
- GAŁAŃ B., 2017: *La méthode d'enseignement à distance dans le développement de la compétence rédactionnelle en langue étrangère*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- GAŁAŃ B., PÓLTORAK E., 2018: *O relacji człowiek – komputer w perspektywie glottodydaktycznej*. W: A. JACKIEWICZ, M. BĘDKOWSKA-OBLĄK (red.): *Oblicza przyjaźni w języku, kulturze i literaturze*. Gliwice: Wydawnictwo Politechniki Śląskiej, s. 35–45.
- GAŁAŃ B., PÓLTORAK E., 2019: *Nowoczesne technologie w nauczaniu języków obcych: oczekiwania, wyzwania, perspektywy*. W: B. ORZEL (red.): *Co nowego w nowych mediach? Transformacje, perspektywy, oczekiwania*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 65–78.
- GUICHON N., 2012: *Vers l'intégration des TIC dans l'enseignement des langues*. Paris: Les Éditions Didier.
- HIRSCHSPRUNG N., 2005: *Apprendre et enseigner avec le multimédia*. Paris: Hachette Livre.
- MANGENOT F., 2017: *Formation en ligne et MOOC: apprendre et se former en langue avec le numérique*. Paris: Hachette Livre.
- MANGENOT F., LOUVEAU E., 2006: *Internet et la classe de langue*. Paris: CLE International.
- NOWICKA M., DZIEKOŃSKA J. (red.), 2018: *Cyfrowy tubylec w szkole – diagnozy i otwarcia*. T. 1: *Współczesny uczeń a dydaktyka 2.0*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- OLLIVIER C., PUREN L., 2011: *Le web 2.0 en classe de langue. Une réflexion théorique et des activités pratiques pour faire le point*. Paris: Éditions Maison des Langues.
- PÓLTORAK E., 2015: *L'impact des nouvelles technologies sur les pratiques évaluatives en langues vivantes*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- PÓLTORAK E., 2018: *Nauczanie języków obcych w dobie nowych technologii: multimedialne narzędzia dydaktyczne a proces pozyskiwania/przekazywania informacji zwrotnych*. W: D. GABRYŚ-BARKER, R. KALAMARZ, M. STEC (red.): *Materiały i media we współczesnej glottodydaktyce: wybrane zagadnienia*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 119–134.

RODET J., 2016: *L'ingénierie tutorale. Définir, concevoir, diffuser et évaluer des services d'accompagnement des apprenants d'un digital learning*. Vissoie: JIP Éditions.

Źródła internetowe

GAŁAN B., 2020: *Nauka języka obcego na odległość. Potencjał a skuteczność*. „e-mentor” 1(83), http://www.e-mentor.edu.pl/_pdf/83/art_15-25_Galan_Ementor_1_83_2020.pdf [dostęp: 21.11.2020].

The role of new technologies in foreign language teaching – learning process
Learner's perspective

A b s t r a c t: The aim of the paper is to reflect on the use of (new) information and communication technologies (ICT) in education system. The authors concentrate their reflections on the role of digital tools in foreign language teaching – learning process, taking into account especially a learner's perspective. They discuss the results of a questionnaire carried out among students of French language with a view to examining the students' personal opinions on the use of one of the most popular virtual learning systems which is the platform Moodle.

Key words: (new) information and communication technologies (ICT), e-learning platform Moodle, foreign language teaching – learning process, glottodidactic process, learners' opinions

Agnieszka Kruszyńska

Wpływ grywalizacji na motywację na przykładzie lekcji języka hiszpańskiego

Streszczenie: Artykuł przedstawia krótki opis grywalizacji – dziedziny bazującej na mechanikach, dynamikach i elementach gier wykorzystywanych w sytuacjach niebędących grami. Jednocześnie zaprezentowane zostały związki grywalizacji z motywacją wewnętrzną i zewnętrzną człowieka. W tekście przedstawiono również sposób na uniwersalne wykorzystanie grywalizacji na lekcjach języka obcego – na podstawie lekcji języka hiszpańskiego z młodzieżą – oraz wskazówki dla nauczycieli chcących rozpocząć wdrażanie gamifikacji na zajęciach językowych.

Słowa kluczowe: grywalizacja, motywacja, gry, uczenie poprzez granie, nauka drugiego języka

Wstęp

Termin „grywalizacja” lub „gamifikacja” pochodzi od angielskiego słowa *game* lub *gamify*. Jeszcze do niedawna stosowany był w świecie biznesu i w kontekstach społecznych, jednak bardzo szybko znalazł swoje miejsce w edukacji. Grywalizacja może być narzędziem, które przyczyni się do wzrostu motywacji wśród uczniów, ale niewłaściwie wykorzystana może przynieść odwrotny skutek. W niniejszym artykule przedstawię powiązania grywalizacji z motywacją oraz uniwersalny sposób na jej wykorzystanie na zajęciach językowych – na przykładzie lekcji języka hiszpańskiego.

1. Grywalizacja a motywacja i zaangażowanie

W literaturze dotyczącej omawianego terminu można znaleźć jego różne definicje. Pojęcie grywalizacji zawiera człon „rywalizacja”, co może źle się kojarzyć. Natomiast termin „gamifikacja” uznawany jest za dokładne tłumaczenie z języka angielskiego. Proponowano również wprowadzenie nazw „gryfikacja” lub „ugrowienie”, jednak to gamifikacja i grywalizacja są terminami najczęściej używanymi.

Grywalizacja to „zastosowanie elementów projektu gry w kontekstach niezwiązanych z grami” (DETERDING, 2011), z wykorzystaniem mechanik oraz dynamik, które występują zarówno w grach planszowych, jak i w grach wideo. Jej zadaniem jest zachęcić osoby biorące udział w procesie – „graczy” – do wykonywania czynności, których nie chcą, nie potrafią wykonać lub które chcą robić w inny sposób. Jej celem jest zamiana mało atrakcyjnych aktywności na takie, które przyciągną uwagę i w dalszej lub bliższej perspektywie wpłyną na zmianę zachowania. Należy podkreślić, że w kontekście edukacyjnym pojęcie to jest bardzo często mylone z Game Based Learning, czyli uczeniem poprzez granie, lub z samymi grami. Fundamentalną różnicę stanowi tutaj cel, w jakim każda ze wspomnianych dziedzin została stworzona. Granie samo w sobie stanowi rozrywkę i ma dostarczać zabawy. W zgrywalizowanym środowisku wykorzystuje się element zabawy i rozrywki, ale w celu rozwiązania wcześniej ustalonego i sprecyzowanego problemu. Prawdopodobnie z powodu mało precyzyjnego tłumaczenia definicji wielu nauczycieli nazywa grywalizacją gry językowe wykorzystywane na zajęciach. Dlatego też należy rozróżnić dwa pojęcia. Jednym z nich jest omawiana w artykule grywalizacja, a drugim Game Based Learning (GBL), czyli uczenie poprzez granie (PRENSKY, 2003). W GBL wykorzystywane są gry, np. językowe, a w grywalizacji – jedynie ich elementy. Tworząc grę metodą GBL, treść nauczania dopasowywana jest do historii gry, którą rządzą określone reguły, a jej przejście ma na celu przekazanie treści. W przypadku grywalizacji nauczana treść nie musi ulegać zmianie, dlatego też grywalizacja może być mniej pracochłonna i zabierać mniej czasu. Istotny jest również fakt, że grywalizacja, w odróżnieniu od gier, nie zawsze jest zabawą, choć „czynniki zabawy” (ang. *fun factor*) jest w niej często obecny (SMOLEŃ, 2015).

Grywalizacja musi spełniać kilka warunków, aby przyniosła oczekiwane efekty. Przede wszystkim powinna mieć jasno zdefiniowany cel. Ponadto musi angażować emocje, zawierać mechaniki lub dynamiki gier, dotyczyć kontekstów niezwiązanych z grami oraz wpływać na zaangażowanie i motywację uczestników.

Rozpoczynając przygodę z grywalizacją na zajęciach językowych, należy sięgnąć do teorii związanych z grami, a zwłaszcza z grami wideo. Istotnym ele-

mentem jest w tym kontekście opracowana przez BARTLE'A (1995) klasyfikacja graczy. Każda osoba, która rozpoczyna grę, może zostać zakwalifikowana do jednej z czterech grup:

- 1) zdobywców – graczy, którzy w grze czerpią satysfakcję z osiągania sukcesu, czyli zdobywania kolejnych poziomów, nagród oraz punktów;
- 2) zabójców – skupiających się na walce z innymi graczami i ich wyeliminowaniu. Są to najmniej pożądanymi graczami przez twórców np. gier wideo, ponieważ szybko chcą zakończyć grę;
- 3) odkrywców – oczarowuje ich świat gry, łatwo wciągają się w narrację. Z dokładnością eksplorują również mechanikę gry. Są to osoby, które lubią powracać do danej gry kilkakrotnie w celu jak najlepszego jej odkrycia. Stanowią najbardziej pożądaną przez twórców gier grupę, ponieważ będą z danym produktem spędzać wiele czasu;
- 4) społeczników – największą radość podczas gry czerpią z kontaktów z innymi uczestnikami. Lubią współpracować w grupie, tworzyć wspólne rozwiązania i wchodzić w interakcje.

Sam autor powyższej klasyfikacji podkreśla, że dobrze skonstruowana gra musi stanowić balans dla każdego rodzaju gracza. Warto również mieć na uwadze klasyfikację Bartle'a, tworząc grywalizowane zajęcia z języka obcego, ponieważ w klasie spotkamy różnego rodzaju „graczy” oraz różne reakcje na przygotowane zadania. Mogą one wzbudzić skrajne emocje, gdyż każdy z uczniów będzie poszukiwał innych wrażeń. Niezwykle istotna jest zatem rola nauczyciela i dokładne przemyślenie każdego elementu zarówno gry, jak i grywalizacji, dzięki czemu zajęcia zakończą się sukcesem, nie powodując konfliktów i nie wywołując negatywnych emocji.

Tabela 1

Dynamiki, mechaniki i komponenty w grywalizacji

Mechaniki	Dynamiki	Komponenty
współzawodnictwo okazje współpraca wyzwania nagrody feedback transakcje tury los zajmowanie zasobów	emocje narracja progres relacje ograniczenia fabuła	kolekcje awatary zespoły insygnia/odznaki bossfighty dobra/prezenty osiągnięcia misje punkty poziomy rankingi pasek postępu odblokowanie treści

Źródło: Opracowanie własne.

Prawidłowo skonstruowana gra musi się składać z precyzyjnie połączonych ze sobą elementów, czyli dynamik, mechanik i komponentów (ERNEST, 2012). Dynamiki są czynnikami, które rzutują na ogólny odbiór gry – zaliczamy do nich emocje, fabułę gry oraz interakcje między graczami. Mechaniki wpływają na „popychanie” gry do przodu, natomiast komponenty to konkretne elementy znajdujące się w grach (tabela 1.).

2. Grywalizacja a motywacja

Jak już wspomniałam, celem grywalizacji jest wzbudzenie motywacji do podjęcia działania, zwykle w obszarze, który wymaga zmian. Grywalizacja bazuje więc na dwóch koncepcjach psychologicznych związanych z motywacją: behawioryzmie i teorii kognitywnej. W koncepcji behawiorystycznej uwaga jest skoncentrowana na obserwacji zachowania człowieka oraz jego modyfikacji, a także na kształtowaniu się zachowania w zależności od późniejszej informacji zwrotnej, polegającej na przydzielaniu nagród za zachowanie właściwe oraz kar – za niewłaściwe. Drugi z nurtów psychologicznych, które nierozzerwalnie wiążą się z grywalizacją, jest kognitywizm, czyli skupienie się na emocjach, procesach i zmianach dokonujących się w człowieku (ZIMBARDO, 1999). Złe skomponowane doświadczenie z wykorzystaniem grywalizacji, bazujące jedynie na koncepcji behawioralnej, najprawdopodobniej nie przyniesie oczekiwanych rezultatów, zwłaszcza w momencie, kiedy przestajemy nagradzać (DECI, 1980).

RYAN i DECI (2000) opisali spektrum motywacji, dzieląc je na trzy poziomy: demotyację, motywację zewnętrzną oraz motywację wewnętrzną. Demotyacja stanowi najniższy poziom, zwykle jest stanem dłuższym, który może być spowodowany wieloma czynnikami zarówno wewnętrznymi, jak i zewnętrznymi. Motywacja zewnętrzna jest poziomem wyższym i zależy od czynników oraz bodźców zewnętrznych. Bodźce te mają zachęcić człowieka do wykonania danego zadania w zamian za otrzymanie pewnych korzyści, np. materialnych, takich jak wynagrodzenie za pracę, natomiast jeśli chodzi o gry, będą to przykładowo punkty za podjęcie akcji. W środowisku szkolnym może to być wykonanie pracy domowej w zamian za otrzymanie dobrej oceny lub w celu uniknięcia kary. W przypadku motywacji wewnętrznej nagroda, jej brak lub kara wynikająca z niezrealizowania zadania nie są istotne. Motywacja wewnętrzna skłania człowieka do podejmowania czynności dlatego, że sprawia mu to przyjemność lub jest to jego hobby.

Według ZICHERMANNA i CUNNINGHAMA (2011) czynniki motywujące zewnętrznie także mają różną siłę oddziaływania. Wśród nich wymienia: dobra materialne, władzę, dostęp do dodatkowych korzyści i status. Autorzy

podkreślają, że dobra materialne są najmniej trwale motywującymi czynnikami. Władza i możliwość decydowania oraz dostęp do unikatowych zasobów, np. nowych materiałów lub źródeł wiedzy, są wyżej notowane, jednak najtrwalej motywującym czynnikiem jest status. Im bardziej gracz czy uczestnik jest poważany wśród społeczności, tym bardziej jest zmotywowany do dalszego udziału.

PINK (2011) natomiast podkreśla, że motywacja wewnętrzna to połączenie kompetencji, autonomii oraz istotności podejmowanych działań. Na podstawie przeprowadzonych badań wskazuje, że motywowanie zewnętrzne motywatorem w postaci pieniężnej nie sprawdza się w zadaniach, które wymagają intensywnego myślenia, ani w branżach kreatywnych. Pieniądz nie wpływa na zwiększenie motywacji wewnętrznej osób podejmujących działanie (JUUL, 2011). Czasem może wręcz być czynnikiem demotywującym, w przeciwieństwie do wspomnianego wyżej statusu społecznego. W przypadku kompetencji uczestnik musi wiedzieć, że takowe posiada. Podejmowane zadania nie mogą być ani zbyt łatwe, ani zbyt trudne, ponieważ mogą stać się w takiej sytuacji czynnikiem demotywującym. Uczestnik musi również czuć, że ma w wybór oraz że może samodzielnie podejmować pewne decyzje dotyczące np. kolejności realizowania poszczególnych misji lub wyzwań. Jednak według Pinka to istotność najsilniej warunkuje trwałość motywacji wewnętrznej. Podejmujący wysiłek musi wiedzieć, że to, co robi, jest zgodne z wyznawanymi przez niego wartościami i będzie miało istotny wpływ np. na polepszenie jakości życia. W przypadku gamifikacji często pojawia się stwierdzenie, że jej zadaniem jest wzbudzanie motywacji wewnętrznej. Niestety, badania pokazują, że dużo łatwiej jest zamienić motywację wewnętrzną na zewnętrzną niż odwrotnie (LEPPER, GREENE, NISBETT, 1973), zwłaszcza wykorzystując nagrody rzeczowe: „Materialne nagrody zwykle mają negatywny wpływ na wewnętrzną motywację [...]. Nawet jeśli nagrody rzeczowe są oferowane jako wskaźniki dobrego działania, zazwyczaj zmniejszają wewnętrzną motywację do podejmowania ciekawych czynności”¹ (DECI, KOESTNER, RYAN, 1999: 658).

W procesie edukacji należy zadbać, by motywowanie wewnętrzne wraz z zewnętrznym podążały w jednym kierunku – do osiągnięcia ustalonego celu. Bardzo często gracze nie są świadomi tego, że istnieje w nich wewnętrzna potrzeba zmiany. Wtedy też zostają zachęceni motywatorem zewnętrznym, który może uruchomić motywację wewnętrzną (ZICHERMANN, CUNNINGHAM, 2011).

Aby uczestnik czuł się zmotywowany, musi zostać wciągnięty bez reszty w wykonywane zadanie, czyli wzbudzić w sobie stan *flow* (CSÍKSZENTMIHÁLYI, 2005). Stan ten buduje się powoli, zwłaszcza w grach komputerowych, tak by gracz zdobywał doświadczenie oraz zwiększał zaangażowanie, przy okazji będąc odpowiednio nagradzany (TKACZYK, 2012: 54–55).

¹ Tłum. cytatu – A.K.

Podczas tworzenia gier lub zgrywalizowanych doświadczeń należy mieć na uwadze dwa rodzaje zaangażowania. Jednym z nich jest tzw. *engagement loop*, czyli pętla zaangażowania. Drugi natomiast to pętla postępu (WERBACH, HUNTER, 2012). Pętla zaangażowania informuje o tym, w jaki sposób system, czyli np. zgrywalizowany proces, będzie komunikował się z uczestnikiem. Zgodnie z koncepcją pętli zaangażowania każda podjęta akcja powinna kończyć się udzieleniem informacji zwrotnej na jej temat, aby gracz chciał kontynuować grę². Informacja ta powinna być udzielona tak, by można było podejmować kolejne kroki. Dlatego też tak ważny jest sposób, w jaki poinformujemy gracza o rezultacie, moment, w którym to zrobimy, treść, jaką prześlemy, oraz dostrzeżenie jej wpływu na motywację. Pętla postępu służy natomiast do zbalansowania gry pod względem trudności. Gra powinna proponować pewną ścieżkę rozwoju prowadzącą do osiągnięcia mistrzostwa. W tym przypadku poziom trudności zadań powinien wzrastać stopniowo, przeplatając momenty trudniejsze z łatwiejszymi, od czasu do czasu kończąc się tzw. *bossfightami*, czyli trudnymi (ale osiągalnymi) misjami.

W przypadku stosowania grywalizacji zarówno w pracy z uczniami, jak i w biznesie, to od osoby tworzącej zgrywalizowane doświadczenia zależy, jakiego rodzaju elementy wykorzysta, by zachęcić uczestników do podjęcia działania.

3. Grywalizacja na lekcji języka hiszpańskiego

W tej części artykułu przedstawię jeden ze sposobów wykorzystania grywalizacji na zajęciach języka obcego na przykładzie lekcji hiszpańskiego. W zgrywalizowanym doświadczeniu wzięło udział 16 uczniów trzeciej klasy Publicznego Gimnazjum nr 26 im. Mikołaja Reja w Łodzi (2017 r.). W pierwszej fazie przygotowań wspólnie z uczestnikami został określony cel, którym było nauczenie się odmiany czasowników w czasie przeszłym *pretérito indefinido*. Ponieważ czas ten zawiera nieznane uczniom końcówki odmian oraz wiele czasowników nieregularnych, ilość materiału do nauczenia jest dla nich zazwyczaj przytłaczająca, przez co zniechęcają się już podczas wprowadzania wspomnianego wyżej czasu.

Do procesu grywalizacji został wprowadzony element narracji oraz baśni jako jedna z dynamik, w celu większego zaangażowania i przyciągnięcia uwagi

² WERBACH i HUNTER (2012) wyróżnili 12 elementów zwiększających zaangażowanie. Są to (zaczynając od najbardziej angażującego): wygrywanie, kolekcjonowanie, rozwiązywanie problemów, odgrywanie ról, bycie docenianym, odkrywanie, personalizacja, dzielenie się, zwyciężanie, współpraca, „objanie się”, wypoczywanie.

uczniów już od samego początku uczestnictwa. Uczniowie wcielili się w poszukiwaczy Tajemniczego Czasownika, stworzonego przez pradawny Zakon Tajemniczego Czasownika. Ich zadaniem było wykonanie wielu misji na drodze do odnalezienia skarbu. Mechaniki gry stanowiły: współpraca, współzawodnictwo w ograniczonym zakresie oraz wyzwania. Z dostępnych komponentów wykorzystano: możliwość budowania zespołów (w tym wypadku było to sterowane budowanie grupy), kolekcjonowanie dóbr w postaci punktów, osiągnięcia, misje oraz odblokowywanie kolejnych treści i poziomów. Ostateczną misją było starcie typu *bossfight*, czyli napisanie testu z odmiany czasowników.

Celem uczniów było przyswojenie łącznie trzydziestu czasowników w czasie *pretérito indefinido*, w tym piętnaście nieregularnych i tyle samo regularnych. Najpierw uczniowie otrzymali wskazówki dotyczące odmiany czasowników regularnych w omawianym czasie oraz pięć czasowników wraz z ich znaczeniem. Następnie każdy uczeń wykonywał pierwszą, indywidualną misję, podczas której na początku lekcji rozwiązywał zadanie zawierające zdania do uzupełnienia wskazanymi wcześniej czasownikami. Dodatkowo uczniowie otrzymali zestaw pięciu nowych czasowników regularnych, tym razem bez żadnych dodatkowych wskazówek odmiany. Po wykonaniu zadania kartki z odpowiedziami zostały schowane do tajemniczej skrzyni, a następnie sprawdzone przez nauczyciela. Uczniów podzielono na grupy, jednak nie zostały one utworzone ani losowo, ani według preferencji gimnazjalistów. W czterech czteroosobowych grupach znaleźli się uczniowie o różnych zdolnościach językowych, ale także o różnych talentach i umiejętnościach miękkich. Jest to zadanie wykraczające poza mechaniki i dynamiki gier, ale dla wyrównania szans i utrzymania równowagi emocjonalnej – niezbędne w szkolnej klasie. Podział na grupy został zapisany na karteczkach, które także trafiły do tajemniczej skrzyni. Na kolejnych zajęciach każda grupa otrzymywała następną misję, polegającą na realizacji kolejnego zadania zawierającego pięć uprzednio otrzymanych czasowników. Każdy uczeń wypełniał ćwiczenie sam, a następnie grupa wspólnie rozwiązywała zadanie zawierające dziesięć czasowników poznanych na lekcji. Uczniowie, którzy mimo braku wskazówek nauczyli się pięciu nowych czasowników, byli w uprzywilejowanej sytuacji, ponieważ mogli rozwiązać zadania wymagające znajomości ich znaczenia. Reszta uczniów mogła rozwiązać zadania z odmiany czasowników na zasadzie analogii do zadań poprzednich. Nauczyciel zliczał punkty indywidualne i przedstawiał tabelę wyników.

W taki sposób uczniowie wykonali łącznie sześć misji, przy czym misje wspólne za każdym razem stawały się coraz trudniejsze, ponieważ dokładane były kolejne serie czasowników, w tym nieregularnych, które były punktowane podwójnie. Jednocześnie od czwartej misji można było stracić punkty za błędne wypełnienie zadania. W ćwiczeniach pojawiały się pojedyncze zdania oznaczone czerwonym diamentem, które były potrójnie punktowane, ale również utrata punktów w przypadku błędu była potrójna. Uczniowie mogli

wspólnie zdecydować, czy podejmą ryzyko. Mogli również odblokować dostęp do szybkich misji (dodatkowych zadań w postaci quizu) wykonywanych w bardzo krótkim czasie (misje indywidualne i grupowe także były ograniczone czasowo, ale uczestnicy mieli wystarczająco dużo czasu na wykonanie zadania w skupieniu) lub do zadania na platformie Quizlet dla wszystkich grup. W ostatnim przypadku dodatkowe punkty otrzymywała grupa, która wygrała rozgrywkę.

Rolą nauczyciela było dokładne liczenie punktów i prowadzenie tabeli wyników, która, oprócz punktów, zawierała również poziomy eksperckości. Zdobывая kolejny poziom, uczniowie otrzymywali kolejno tytuły: początkującego odkrywcy, odkrywcy, odkrywcy eksperta, mistrza. Po przekroczeniu progów punktowych dostawali zadania bonusowe, które nie przewidywały punktów karnych. Nauczyciel obserwował uczniów oraz przekazywał im tajemnicze notatki. Osoby, które wyróżniały się na tle grupy znajomością czasowników i chciały same rozwiązywać zadania (typ zdobywcy lub zabójcy), otrzymywały tajemniczą wiadomość, informującą je o tym, że został na nie rzucony czar zamrożenia, z związku z czym nie mogą nic mówić ani pisać, a jedynie kiwać głową, naprowadzając kolegów na prawidłowe odpowiedzi. Ten sposób okazał się bardzo dobrym regulatorem emocji w grupach, ponieważ uczniowie nie czuli się wykluczeni z gry przez nauczyciela, a reszta graczy mogła wykazać się podczas wykonywania zadania.

Ostateczną misją uczniów był tzw. *bossfight*, czyli walki z Wiedźmą, która tworzyła łamigłówki dla odkrywców, by uniemożliwić im odnalezienie skarbu. Był to test zawierający pięć różnych zadań, w tym jedno indywidualne i cztery grupowe. Po napisaniu przez uczniów testu nauczyciel zliczał punkty oraz przyznawał statusu mistrza grupom, które osiągnęły wymagany próg punktowy. Mistrzowie otrzymali również wirtualne odznaki przynależności do Zakonu. Z czterech grup jedna zdobyła poziom mistrza, a trzy – poziom odkrywcy eksperta, w tym jedna z grup zakończyła grę z minimalną wymaganą liczbą punktów za znajomość odmiany czasowników w czasie *pretérito indefinido*. Dodatkową atrakcją była możliwość otworzenia skrzyni i odnalezienia Tajemniczego Czasownika, który ma magiczne właściwości. Nagroda ta była dostępna dla wszystkich uczestników, a nie tylko dla grup, które osiągnęły najwyższy poziom w grze. Tajemniczym Czasownikiem był czasownik *respetar*, oznaczający ‘szanować’ w języku hiszpańskim. Po jego odkryciu uczniowie mieli powiedzieć, dlaczego właśnie ten czasownik ma magiczne właściwości, dlaczego szacunek jest ważny i czego nauczyli się oprócz odmiany i zwykłego zdobywania punktów. Odpowiedzi zapisali również na kartkach, a wśród nich znalazły się:

- współpraca z kolegami;
- cierpliwość;
- świadomość, że nie zawsze trzeba wygrywać;

- świadomość, że nie zawsze trzeba być najlepszym;
- możliwość poznania kolegów z grupy, z którymi wcześniej nie mieli kontaktu.

W opisanym w niniejszym artykule przykładzie grywalizacji mamy do czynienia z wykorzystaniem najprostszych elementów tego procesu, który nie wymagał od nauczyciela bardzo dużych nakładów pracy. Zadania wykorzystane podczas całego doświadczenia były krótkie i można założyć, że każdy nauczyciel ma takie w zanadrzu lub tworzy na potrzeby własnych lekcji. Zostały one jednak przekształcone w misje oraz ułożone w konkretną serię zadań. Nauczyciel musiał przeliczyć punkty za wykonanie wszystkich misji głównych oraz dodatkowych i przyporządkować wyniki do poziomów eksperckich. Uczniowie otrzymywali punkty, więc był to silny motywator zewnętrzny, ale z czasem bardziej zależało im na zdobywaniu kolejnych poziomów oraz na czynnym wspieraniu grupy w rozwiązywaniu kolejnych zadań. Jak widać, nie ma w tym przypadku mocno pokreślonego elementu zabawy, jednak cel został osiągnięty. Przy okazji uczniowie wyciągnęli wnioski pozwalające socjalizować grupę i kształtować ich kompetencje miękkie. Można więc stwierdzić, że grywalizacja spełniła swoją funkcję, angażując uczniów do nauki, ale wniosła także wartość dodaną w postaci zacieśnienia więzi między uczestnikami.

Podsumowanie

Grywalizacja w edukacji nie zawsze stanowi formę zabawy, nie musi też zawierać wszystkich elementów gry ani być kosztowna i skomplikowana. W edukacji językowej wprowadzanie elementów gier ma za zadanie usprawniać proces nauczania i uczenia się, więc każdy element powinien być stosowany właśnie w tym celu. Grywalizacja ma rozwiązywać wybrany problem oraz motywować do dalszej, często wspólnej nauki. Jednocześnie nie może negatywnie wpływać na atmosferę i relacje w klasie. Należy podkreślić, że nie każdy problem da się rozwiązać za pomocą grywalizacji, dlatego należy do niej podchodzić z rozwagą, po uprzednim zastanowieniu, czy wykorzystanie tej formy pracy jest rzeczywiście niezbędne i czy nie przyniesie jednak niekorzystnych skutków.

Bibliografia

- CSÍKSZENTMIHÁLYI M., 2005: *Przeptyw*. Taszów: Biblioteka Moderadora.
- DECI E., 1980: *Intrinsic motivation*. New York: Plenum Publishing.
- ERNEST J., 2012: *The game is not the rules*. In: SELINKER M. (red.): *The Kobolt Guide to Board Game Design*. Kirkland: Wolfgang Baur.
- LEPPER M.R., GREENE D., NISBETT R.E., 1973: *Undermining children's intrinsic interest with extrinsic rewards: A test of the "over justification" hypothesis*. "Journal of Personality and Social Psychology" 28(1), s. 129–137.
- PINK D., 2011: *Kompletnie nowe spojrzenie na motywację*. Warszawa: Studio Emka.
- RYAN R., DECI E., 2000: *Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions*. "Contemporary Educational Psychology" 25(1).
- SMOLEŃ M., 2015: *Gamification as creation of a social system*. W: J. KOPEĆ, K. PACEWICZ (red.): *Gamification. Critical approaches*. Warszawa: The Faculty of "Artes Liberales", s. 56–68.
- TKACZYK P., 2012: *Grywalizacja. Jak zastosować mechanizmy gier w działaniach marketingowych*. Gliwice: Helion.
- WERBACH K., HUNTER D., 2012: *For The Win. How Game Thinking Can Revolutionize Your Business*. Pennsylvania: Wharton School Press.
- ZICHERMANN G., CUNNINGHAM C., 2011: *Gamification by Design: Implementing Game Mechanics in Web and Mobile Apps*. Sebastopol: O'Reilly Media.
- ZIMBARDO P., 1999: *Psychologia i życie*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Źródła internetowe
- BARTLE R., 1995: *Hearts, Clubs. Diamonds, Spades: Players Who Suit Muds*, <http://mud.co.uk/richard/hcds.htm> [dostęp: 30.04.2020].
- DECI E., KOESTNER R., RYAN R.M., 1999: *A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation*. "Psychological Bulletin" 125(6), s. 627–668, <https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.6.627> [dostęp: 24.11.2020].
- DETERDING S., 2011: *Situated motivational affordances of game elements: A conceptual model*, <http://gamification-research.org/wp-content/uploads/2011/04/09-Deterding.pdf> [dostęp: 30.04.2020].
- JUUL J., 2011: *Gamification backlash roundup*, <http://www.jesperjuul.net/ludologist/gamification-backlash-roundup> [dostęp: 30.04.2020]
- PRENSKY M., 2003: *Digital Game-Based Learning*. "Computers in Entertainment" 1, <https://dl.acm.org/doi/10.1145/950566.950596> [dostęp: 20.04.2020].

Gamification and motivation on the example on Spanish lesson

Abstract: The article presents a brief description of gamification, a method based on mechanics, dynamics and elements of games used in non-game situations. At the same time, relations between gamification and internal and external human motivation are presented. The article also shows a way to use gamification in foreign language lessons, based on Spanish lessons with young learners, and gives tips for teachers who want to start implementing gamification in foreign language classroom.

Keywords: gamification, motivation, games, game-based learning, second language learning

Sylvia Stachurska-Ćwiek

The role of digital storytelling in a non-formal education of young learners

Abstract: In recent years the impact of new technologies in educational contexts has been mostly positive, as computer assisted language learning has given English as a foreign language teachers the opportunity to enhance their knowledge, skills, and therefore improve the standard of education. Students' engagement, motivation and foreign language (FL) proficiency increase through implementation of such technologies. Nevertheless, the primary education system still faces many challenges. One of them is to enhance students' engagement to provide better educational outcomes. Digital storytelling is one of the techniques that can engage students in deep and meaningful learning. This paper aims to present the evaluation of an 8-month teaching experience embedded in the non-formal context. There were 39 young learners of English as a FL who participated in a 60-hour course conducted at Jan Długosz University. The research presents a constructivist learning environment with digital storytelling. The study explored the pedagogical aspects of digital storytelling and its impact on young learners of foreign language. Quantitative data from pre- and post-tests as well as a questionnaire were analyzed. The findings from this study revealed that digital storytelling enhances students' engagement and supports young FL learners' proficiency development.

Keywords: digital storytelling, motivation, educational technology

Introduction

The status of English as a lingua franca has led to normativity of policy on primary English education in many non-English speaking countries. Learning a foreign language (FL) at schools in Poland can be formal (compulsory) or non-formal (additional). Since the 2009/2010 school year, learning a foreign language as a compulsory subject has begun in the first grade of primary school, and since September 2016 this obligation has been imposed on 6 and 5-year-old

children carrying out pre-school preparation (MISZKE et al., 2019). In 2017/2018 school year the program of “Preparing children to use a foreign language” was covered by 3 and 4-year-old children from pre-primary establishments (APPEL, ZARAŃSKA, PIOTROWSKA, 2017).

Therefore, teaching English as a FL to young learners is now a global issue all over the world, because more and more children are learning English in pre-primary establishments, primary schools, and private language institutes (PINTER, ZANDIAN, 2015). This growing need for primary English education is driven by the pressure from parents and the common belief that it is better to start learning English as a FL as early as possible due to the fact that children best learn a new language at an early age (BEKLEYEN, 2011).

This paper covers the issue of the educational uses of digital storytelling and presents an overview of how digital storytelling is used to support teaching young learners in a non-formal context. The first section begins with a definition of what digital storytelling is. Then, the aim of this research together with materials and methods is presented. Due to the fact that the study focuses on young learners, the author characterizes this particular age group. Next, procedures, data collection and data analysis are demonstrated. The last but not least section shows the findings of the study, which are followed by discussion and conclusion.

1. Digital storytelling

Emergent digital tools have changed a rich storytelling tradition and opened new possibilities for collaborative approaches. The simplification, interactivity, and affordability of technology have resulted in a rapid and diverse expansion of storytelling strategies. KOSARA and MACKINLAY (2013) claim that digital storytelling is a valuable tool to help teachers encourage their students to take part in discussion, actively participate in class, and support the comprehension of content. The ubiquity of digital texts and tools is increasing every day. McLELLAN (2007) observed the influx of tools, spaces, and practices over the past decade. Notwithstanding these changing dynamics, there are doubts about the use of digital texts and tools in early childhood education (FLEWITT, MESSER, KUCIRKOVA, 2015).

MATTHEWS-DeNATALE (2013) defines storytelling as an act of telling stories using tools that new technologies and the Internet offer. Digital storytelling is a modern manifestation of the eternal art of storytelling. Throughout the history, stories have been used to share knowledge, wisdom and beliefs with others.

The stories have taken many forms. They have been adapted to all means of communication that appeared, from the stories told around the bonfire to the TV, and today – the computer screen.

Storytelling is such a common human activity that almost every communication technology that appeared was immediately used to tell stories. Before the advent of web technology in 1991, networked computers were used to tell stories, such as the text-based Multi-User Dungeons (MUDs). Along with the development of digital technologies, new forms of narration appeared, such as hypertext or multimedia. However, the turning point in the concept of digital storytelling was the emphasis on video content and emotional, personal approach to the narrative. As a result, digital storytelling was defined as the narrative mixed with digital content such as images, sound, or video to create a short film, usually with a strong emotional tinge (BAKER, HOOD, 2011).

ŚWIĄTECKA (2013) explains that any type of story can take a digital form. The story forms are extremely diverse. They include hypertext stories, computer games, podcasts, infographics, animations and mobile applications. The technical possibilities are unlimited, and new tools, media and platforms that can be used to tell stories are still limited only by the imagination of the narrator. The advent of Web 2.0 not only gave story writers new tools, but above all changed the way they looked at digital stories and made it necessary to redefine the stories themselves. The next section presents the tools that can be used for creating digital stories.

2. Digital storytelling tools

Comparing digital storytelling to traditional storytelling, there is one key difference – digital storytelling is supported by a variety of digital multimedia tools that combine a mixture of graphics, text, recorded audio narration, video and music (ROBIN, 2006).

The first tool is *The Teacher Presentation Tool (TPT)*. Figure 1 presents a dashboard of this interactive solution. For the purpose of this study TPT will be described in detail in section 5 of this paper.

TPT is a solution created especially for teachers who are looking for an engaging and child-friendly, and at the same time convenient, solution for online and offline working with material on an interactive whiteboard or projector. The TPT allows presenting, practising and consolidating course material in an engaging, fun and interactive way. It enables teachers to deliver blended lessons with confidence.

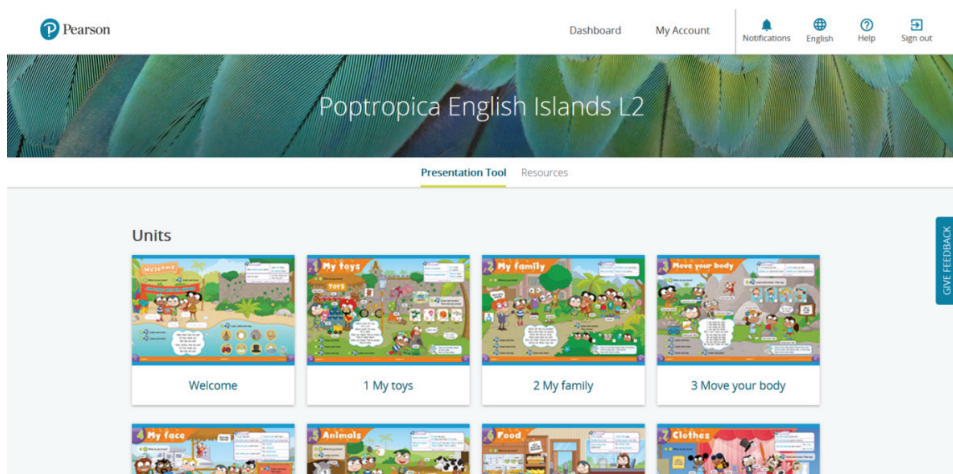


Figure 1. A dashboard of *Poptropica English Island Level 2*

Source: <https://english-dashboard.pearson.com/toc/POPISLANDSL2/lessons/531b558e-97bf-4504-ad99-85c9080e439f%7C1.5.1/card> [access: 10.04.2020].

One of the key benefits of the TPT is having everything in one place. The teacher can use the resources area to access, review and download all the additional teaching materials provided along with a course while planning for a school semester or term. The TPT offers course-related audio and video (stories) and editable PowerPoint presentations, all designed to present and practice the key language from the course. Each unit is made up of a number of activities organized in clear lesson stages and provides a balance of heads-down and interactive activities to maximize student engagement through a truly blended lesson. Additionally, the TPT helps to personalize the content on screen (highlight, draw, and mark) and from other tools (such as timer or scoreboard) that make teaching more fun and interactive. In order to use the TPT, the teacher has to create an account on english.com/activate and add a product corresponding to the coursebook.

The next storytelling tool that requires using imagination from students is *Story Dice* application. It is a creative writing prompt tool to come up with an idea for plot, character, and setting. Moreover, it can be used for both written and oral storytelling. *Story Dice* can be used with a wide variety of age groups ranging from pre-schoolers to middle school and secondary school language students. The application is equipped with more than 200 pictograms in the dictionary. Moreover, the app's interface is simple enough for very young learners as it does not require reading. Hence, it is an ideal tool for using in a preschool story circle. The user can choose from 1-10 dice to roll. The students create sentences including all of the items from the dice. Later, they pass to the next person and repeat, adding onto the story each time.

In order to promote literacy, comprehension, creative thinking, and self-driven learning the teachers may use *My Story School eBook Maker*. The app can be very useful to create and share e-books and movies of learners' stories by adding drawings, photos, and stickers. The teacher can either prepare the story or ask the students to create a follow-up story. The FL learners are able to record their voice and add some fun stickers, photos or text. Moreover, multiple authors are allowed in the interference. At the end they can share their stories with friends, family and classmates.

Another tool that can be used by the students is *Tellagami*. It is a mobile app that lets the pupils create and share a quick animated video called *Gami*. This animated video can be used as an exciting tweet or status update. The app gives endless possibilities, from creating a story to preparing a thank you message or a vacation postcard. The tool can be used in three stages. First, the students customize a character and choose a background. Then, they record their voice or type a message for their character to say. Finally, they can share their *Gami* on *Facebook*, *Twitter* or send via text or email.

A similar tool to *Tellegami* is *Chatterpix*. The students can simply take any photo and make it live. They draw a line to make a mouth and record their voice. Sharing students' work is based on the same principles as *Tellegami*. The pupils can create short stories, greetings, playful messages, creative cards or even fancy book reports.

The last innovative mobile app is *Story Creator*. This app allows to create beautiful story books containing photos, videos, text, and audio. The students can either add photos from their devices or *Dropbox*, *Flickr*, *Picasa*, or *Facebook*. Then they can attach text and audio recordings with every page. With one click the students' stories can be shared via email.

This section revealed that there are many digital storytelling tools suitable not only for teachers' but also for students' use. Even though the opportunities to embed digital storytelling in educational settings are numerous, there are questions about the role and place of these digital screens and devices in childhood education. Mentoring students in digital storytelling may seem time consuming and overpowering in early educational settings, but the focus should be on students' learning objectives and building capacity over time. The next section presents the aim of the present study.

3. The aim of the present study

The study explores the pedagogical aspects of digital storytelling and its impact on young learners. More specifically, the study examines the mentor-

ing and modelling of digital storytelling within a mixed-age classroom in a non-formal educational context. As such, this study focuses on two related research questions:

- 1) Does digital storytelling support the students' FL proficiency development when compared with traditional storytelling technique?
- 2) Is the type of storytelling technique connected with the level of engagement and motivation?

In order to answer these questions the author examined the process of digital storytelling in contradistinction to traditional storytelling. The following section presents the materials and methods used in this research.

4. Materials and methods

For the purpose of this investigation the author used the TPT that supported *Poptropica English 2* course book. The aim of this part of the paper is to present the sample of digital storytelling materials used for one of the storytelling classes. Afterwards, the method used in this research is demonstrated.

The TPT is divided into twelve corresponding units. Each unit contains the story. In order to get the students understand and finally act out a simple story, the teacher can use the following multimedia tasks. Figure 2 shows a warm-up activity. The teacher can show the activity on the screen and ask the questions on each screen. Then, the students discuss the answers as a whole class.



Figure 2. Story warm-up

Source: <https://english-dashboard.pearson.com/toc/POPISLANDSL2/lessons/531b558e-97bf-4504-isActivityPreview=1> [access: 10.04.2020].

After that the students sit comfortably by the interactive board. The teacher directs pupils' attention to the story and asks questions about the characters and the scene. Then, the students watch the story (Fig. 3). Due to the fact that in the story appear words connected with different places in the town, such as "library" or "bakery", the teacher pauses the film and asks the learners to guess where Charlie's family members are.

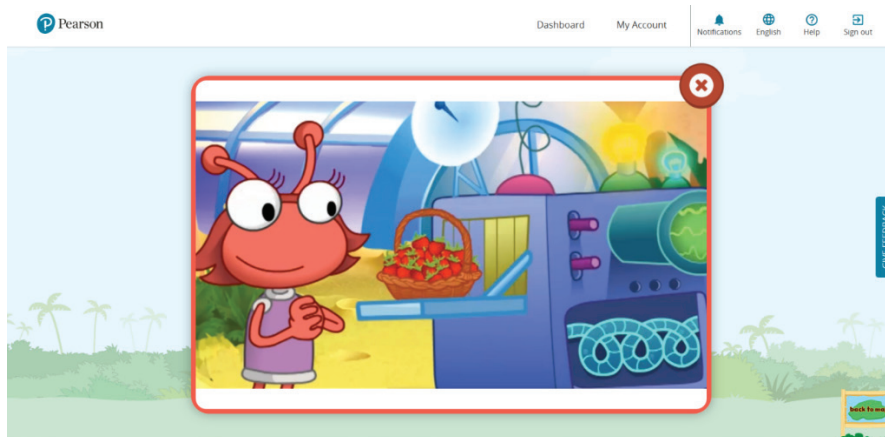


Figure 3. Digital storytelling

Source: <https://english-dashboard.pearson.com/student-world-parallax/POPISLANDSL2/2.0.8/position-5> [access: 10.04.2020].

After listening to the story, the teacher checks if the students have understood it. In order to do this, the TTP offers extra practice. Figure 4 presents one of the post-storytelling tasks. The students see the illustrations from the story and the teacher asks them to answer *Yes* or *No* to the questions that appear on the screen.



Figure 4. Post-storytelling task

Source: <https://english-dashboard.pearson.com/toc/POPISLANDSL2/lessons/531b558e-97bf-4504-ad99-b76d8c9a2bba&isActivityPreview=1> [access: 10.04.2020].

An alternative to this activity can be the use of Yes and No button. The students approach the teacher's desk and press the correct button. If the answer is *No*, the teacher should ask the pupils to say what is correct for the story.

Another post-storytelling activity that can be found in the TTP is "Act out the story" (Fig. 5). The teacher invites four pupil volunteers to act out the roles of Rose, Charlie, Uncle Dan and Ola.



Figure 5. Act out the story

Source: <https://english-dashboard.pearson.com/toc/POPISLANDSL2/lessons/531b558e-97bf-4504-ad99-19d507fd3d2f&isActivityPreview=1> [access: 10.04.2020].

Optionally, if the group is big, the teacher can divide it into four groups and each one says the lines together. Then, the educator can encourage pupils to say the lines from memory, using prompts.

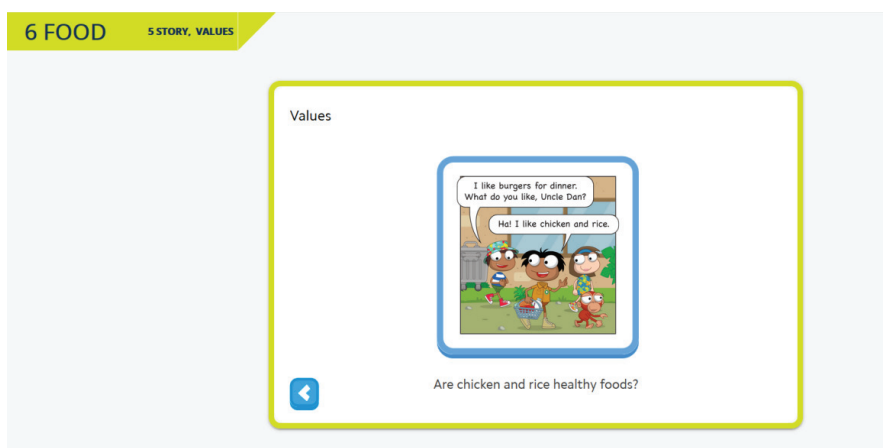


Figure 6. Story – Values

Source: <https://english-dashboard.pearson.com/toc/POPISLANDSL2/lessons/531b558e-97bf-4504-ad99-d69c45f8ca92&isActivityPreview=1> [access: 10.04.2020].

The TTP promotes values (*Eat healthy food. Choose healthy snacks*). The pupils look at the screen (Fig. 6) and talk with their teacher about the importance of eating healthy foods. The teacher can show flash cards or toy food that appeared in the story and ask which of them are healthy foods (*bananas, chicken, rice, etc.*).

Finally, the students tell the story as a whole class. They see the first speech bubble as a class and they have to call from their memory what the characters said. Then, they click on the speech bubble (the text will appear) to check if they are right (Fig. 7).



Figure 7. Story pop out quiz

Source: https://englishdashboard.pearson.com/toc/POPISLANDS_L2/lessons/531b558e-97bf-4504-ad99-88a0af12925c&isActivityPreview=1 [access: 10.04.2020].

In order to check whether digital storytelling supports students' FL proficiency development in the classroom context when compared with the traditional storytelling method, the author conducted a quasi-experiment. The following section presents detailed information on the participants and procedures of the study.

5. Participants and procedures

This quasi-experiment was conducted in two non-equivalent groups, namely control (CG) and experimental (EG). The teacher selected the students from already existing groups. Hence, they were not assigned randomly. Random assignment to EG and CG was not possible as the students were self-selected into the class according to the enrolment test for young learners.

The study was carried out on a total of 39 students who were enrolled on English as a FL course for young learners at Jan Długosz University in Cze-
stochowa, Poland. The students were at the age of 8 and 9. The EG consisted
of 20 participants (11 girls, 9 boys) and CG constituted 19 students (14 girls,
5 boys). Both groups attended non-formal EFL course for young learners once
a week (90 minutes per week). The students participated in the course that
included the following components: vocabulary, grammar, listening, writing,
reading and speaking. The purpose of the course was to develop all language
skills at the A1 level in accordance to the Common European Framework of
References for Languages (CEFR) (CONSEJO DE EUROPA, 2011). The teacher
followed 5P method (presentation, practice, production, pronunciation, person-
alization). All the participants followed the traditional language course based
on EROCAK (2019): *Poptropica English 2*.

As the research objective, reported in this article, is to examine to what
extent digital storytelling results in students' FL proficiency development in
the classroom, a number of dependent and independent variables were distin-
guished (Fig. 8).

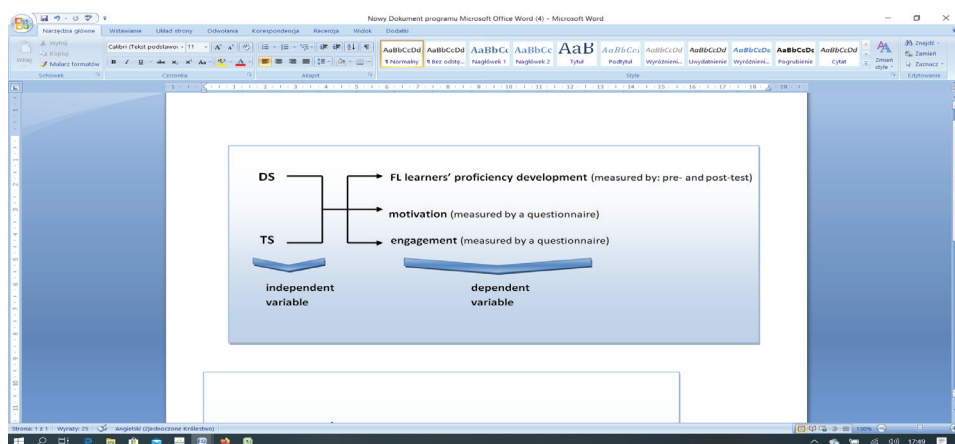


Figure 8. The model of investigation

Key: DS – digital storytelling; TS – traditional storytelling

Source: Own study.

Two storytelling methods implemented in a non-formal course were sub-
jected to a detailed analysis. According to the model presented in Figure 8,
two independent variables influence three dependent variables. One of the in-
dependent variables is digital storytelling, whereas the other one is a traditional
storytelling method. There are three dependent variables, that is FL learners'
proficiency development, motivation and students' engagement towards EFL
learning.

Before the investigation, a pre-test and a questionnaire were administered to the experimental (EG) and control (CG) groups. During the investigation the teacher implemented digital storytelling to the experimental group, whereas the control group experienced traditional storytelling. At the end of the investigation, a post-test and a questionnaire were applied to the EG and CG. The pre- and post-test was the same and it consisted of four sections. The students could score 12 points for vocabulary, 10 points equally for grammar and listening, and 9 points for reading.

Moreover, the questionnaire was used as a data collection tool. It consisted of 10 statements related to traditional and digital storytelling (see Table 3). The author used a 5-level Likert scale for a series of statements included in the questionnaire. Due to the fact that the students were young, the questionnaire was in Polish and the teacher used visuals instead of numerical descriptors. As a result, instead of 1 that meant “strongly disagree” the students saw a very sad face, number 2 presented a sad face, 3-neutral, 4-a happy face and 5-a very happy face with dimples. The students completed the questionnaire after each storytelling/ digital storytelling session.

The study took eight months and it was conducted in 2018/2019 academic year. Each month the teacher either told a story or used TTP for digital storytelling.

6. Results of the study

For the purpose of the present study the author of this research used numerous instruments. The first was a pre- and a post-test and the second was a questionnaire. The study was carried between 2018 and 2019. Evidence in the form of statistics, tables and graphs to support the findings is provided and an explanation of what the findings mean is given. 39 students aged from 8 to 9 were pre- and post-tested. As the whole investigation was two-step, the first pre-test for EG and CG was performed in October 2018. Then, at the end of the English as a FL course in June 2019 the same two groups completed the post-test that measured the level of FL learners’ proficiency development. Table 1 shows the results of the pre- and post-tests. The chart presents four- skills division. The first row contains the results of the EG. It demonstrates vocabulary, grammar, reading, listening and total raw scores received either on the pre- or post-test. The second row shows the outcomes of the CG.

Table 1

EG and CG' results of pre- and post-test – descriptive statistics

	pre-test					post-test				
	V	G	R	L	T	V	G	R	L	T
EG-M (SD)	8.75 (1.22)	7.25 (1.22)	8.15 (0.67)	7.25 (1.22)	31.4 (3.63)	11.4 (0.8)	9.45 (0.58)	8.8 (0.4)	9.45 (0.58)	39.1 (1.7)
CG-M (SD)	8.68 (1.17)	7.31 (1.21)	8.1 (0.78)	7.05 (1.19)	31.15 (2.73)	11.47 (0.8)	9.36 (0.74)	8.84 (0.36)	9.84 (0.36)	39.52 (1.23)

Key: (M) – mean given in raw scores; SD – standard deviation; T – total.

Source: Own study.

Individual results from the pre- and post-tests of EG and CG are presented in Appendix 2. It can be seen that EG and CG received similar total mean results on the pre-test. This is true for all the language subsystems and competences. After the treatment, a notable V, G and L increase was recorded for both groups. EG and CG was characterized by slight total increase on the post-test. Nevertheless, the difference between EG and CG in terms of R on the post-test was not impressive.

Figure 9 demonstrated the comparison of all students' mean results in terms of pre- and post-tests. The data presented in Figure 9 shows that EG

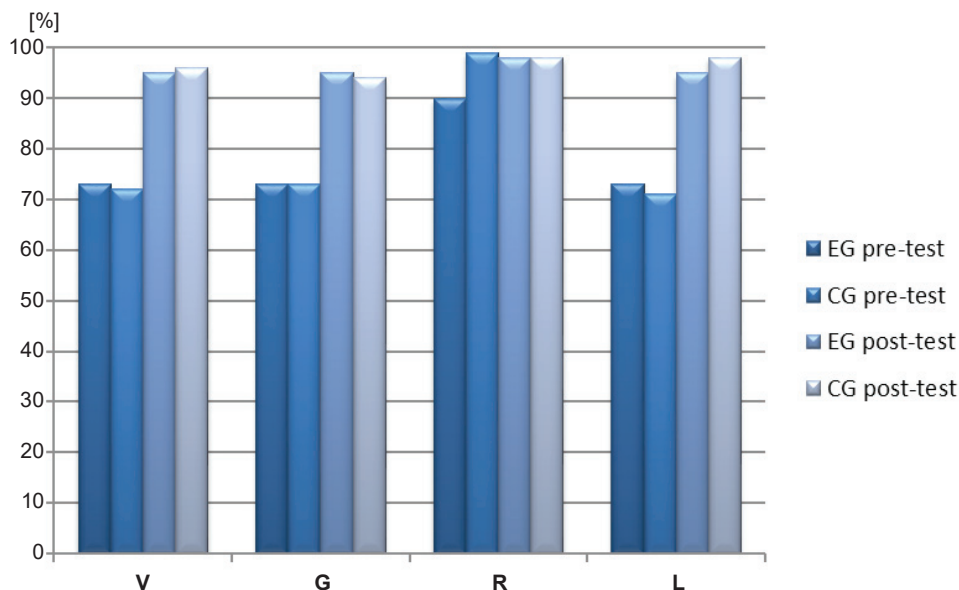


Figure 9. Comparison of all students' mean percentage results in terms of pre- and post-tests

Key: V – vocabulary; G – grammar; R – reading; L – listening.

Source: Own study.

and CG received more than 70% on V on pre-test. Their results increased on the post-test to 95% for EG and 96% for CG. Similar outcomes were recorded for grammar. The chart reveals that the students from both groups increased the most their listening skill as the researcher reported 22% increase for EG and 27% increase for CG. As far as R is concerned, EG and CG received 90% on the pre-test. Their result increased to 98% on the post-test.

In order to compare the EG and CG groups in terms of the increase of knowledge, Kolmogorov-Smirnov test was made on the significance of mean differences of pre-test and post-test. The results are presented in Table 2.

The Kolmogorov-Smirnov test revealed that the difference between the mean values for L increase is statistically significant. For the V, G and R, the difference is not statistically significant. The following two conclusions can be drawn. First, the CG achieved statistically higher test results than the EG, especially when it comes to listening. Second, the comparison of EG and CG for V, G, R and T increase does not show statistically significant difference.

Table 2

The comparison of the mean values of V, G, R, L and the sum results of pre-test and post-test for the EG the CG the EG the CG

	p	EG Mean (SD) N=20	CG Mean (SD) N=19
V increase	p > .10	2.65 (0.85)	2.78 (0.89)
G increase	p > .10	2.2 (0.98)	2.09 (1.14)
R increase	p > .10	0.65 (0.79)	0.73 (0.63)
L increase	p < .05	2.2 (0.98)	2.78 (1.19)
T increase	p > .05	7.7 (2.83)	8.36 (2.22)

Key: **SD** – standard deviation; **N** – number of participants; **V** – vocabulary; **G** – grammar; **R** – reading; **L** – listening; **T** – total.

Source: Own study.

Apart from pre- and post-test results, the author received questionnaire data. Table 3 presents the mean raw scores received from all the students' polls. Most of the CG and EG agreed that it was easy for them to understand the story. The great majority of children agreed they liked predicting and guessing tasks. Moreover, almost three quarters of the participants assessed traditional and digital storytelling extremely positively. As far as the entertainment factor is concerned, both EG and CG stated that the stories were fun for them. Nevertheless, the study revealed that almost half of CG admitted that the stories were too long. The results of the questionnaire showed that the students valued their

teacher's facial expressions, miming, movement and pictures as well as audio and video stories. 75% of the EG respondents assessed the stories as interesting, whereas 15% of CG participants had a neutral opinion on the attractiveness of the plot. During pre-storytelling and after-storytelling the teacher asked questions connected with the content of the story.

Table 3

A 5-level Likert scale for a series of statements included in the questionnaire

	M (SD)	M (SD)
	EG	CG
1. It was easy for me to understand the story	4.25 (0.82)	4.73 (0.44)
2. I liked predicting and guessing	4.75 (0.43)	4.84 (0.36)
3. I liked traditional/digital storytelling	4.7 (0.45)	4.68 (0.46)
4. The stories were fun	4.9 (0.3)	4.94 (0.22)
5. The stories were not too long	4.4 (0.66)	3.73 (0.71)
6. I liked teachers' facial expressions, movement, mime and pictures /audio and video	4.9 (0.3)	4.84 (0.36)
7. The stories were interesting	4.25 (0.43)	4.26 (0.71)
8. I liked my teacher telling us stories/watching the stories on interactive board	4.9 (0.3)	4.84 (0.36)
9. I answered my teacher's questions	3.25 (0.82)	3.42 (0.96)
10. I enjoyed working with others	4.9 (0.3)	4.84 (0.36)

Key: 1 – strongly disagree; 2 – disagree; 3 – neutral; 4 – agree; 5 – strongly agree;

M – mean; **SD** – standard deviation.

Source: Own study.

A small minority of both groups was not willing to reply. Finally, almost all the students valued collaboration. The last section of this paper presents discussion and conclusion.

Discussion and conclusion

The challenge of this investigation was to find out a more effective way of storytelling. The author tested two models, traditional storytelling and digital storytelling. Even though the descriptive statistics for the post-test were higher than for the pre-test, both approaches to support EFL learning appeared to have a positive influence on their students' FL proficiency development. The study revealed only one difference between traditional storytelling and digital storytelling. The investigation showed that telling the stories by the teacher had supported students' listening competence as the CG post-test result on L was statistically higher than for EG. The finding can be explained by the fact that listening to the teacher telling the story differs from digital storytelling. The learners cannot re-listen in the same way that they can re-watch. It means that when the teacher is telling a story, the students usually understand what is being said. This fact was proved by the results of the first statement in the questionnaire. When the children understand the story they can nod or comment, or show in some way that they know what the other person is saying. If they do not understand, they usually say so at once. SCOTT and YTREBERG (2013) claim that when young learners have misunderstood something they very seldom wait until the end of the story. Therefore, it is easier for the storyteller to repeat a part of the story or even go back and check whether the students understand the plot. Moreover, SCOTT and YTREBERG (2013) emphasize that the teacher does not have to tell the story from the beginning to the end without breaks. It can be re-told again and again. It is assumed that due to the fact that the listeners could re-listen, the story was better memorized, which could have resulted in higher CG listening results.

Nevertheless, by virtue of multiple re-telling, some of the CG participants expressed that the stories were too long. Therefore, the teacher has to be sensitive to the teacher-talking time versus the students' and remember about controlling the time of the storytelling.

Moreover, it is also found that not only digital storytelling but also conventional storytelling could be beneficial for facilitating language awareness. WRIGHT and MALEY (2017: 5) explain that stories help children become aware of the general "feel" and sound of the foreign language. When telling the story the young learners are introduced to the language items and sentence constructions unconsciously, without their necessarily having to use them productively. As a result, they can build up a reservoir of language in this way, which can be moved without great problem into their productive control when the time comes, because the language is not new to them.

Irrespective of the storytelling model, the study findings revealed the lower reading increase on the post-test as compared to listening. The results prove that

listening is one of the most important skills – the one that is acquired first by children. What the pupils hear is their main source of language whereas print is the second main source. SCOTT and YTREBERG (2013) point out that making reading an enjoyable activity is a very important part of language learning experience. As the research showed, digital storytelling was fun and entertaining, yet it did not strengthen students' reading skills significantly. This proves that many 5 to 10 year olds are still in the process of learning to read in their own language. Therefore, the initial stages of teaching reading in English are affected by the mastery of the reading skills in native languages. This issue was beyond the scope of this investigation. Digital storytelling can be a good technology tool for the use in non-formal settings as it combines visual images and audio with written text (CHERRY, 2017). Hence, further research is recommended on the impact of students' readiness to read in the native language on reading in FL.

ROBIN (2006) admits that digital stories can be used in the classroom as teasers to pique students' curiosity about a topic. The great majority of young learners said that the stories were interesting for them. Moreover, they liked predicting and guessing. These features may influence the students' motivation and engagement.

Finally, this study revealed that digital storytelling can be a powerful collaboration tool that teachers may use to support students' teamwork and communication. The tools presented in section 3 of this paper can be used by the teachers who may encourage their students to prepare their own stories for their peers. SADIK (2008) suggests that by implementing digital storytelling in the classroom, the teachers may inspire their students to create their own narratives either individually, or as members of a small group. Hence, it seems vital to carry out a further research on the impact of creating digital stories by the students in an early childhood environment on the young learners' FL proficiency development and motivation to FL learning.

Appendices

Appendix 1

Pre- and post-test for young learners

Pre- and post-test

Vocabulary

1 Read and write the letter.

- 1 a red boat
- 2 a small brown house
- 3 a green frog
- 4 three yellow bananas
- 5 a blue shirt
- 6 two grey clouds

☐
☐
☐
☐
☐
☐

a



b



c



d



e



f



2 Read and match.

- 1 thirty
- 2 twenty-seven
- 3 fifty
- 4 forty-three
- 5 thirty-nine
- 6 twenty

43

20

39

27

30

50

3 Read and write.

are haven't would 's Have 's

- 1 What _____ that?
- 2 What _____ those?
- 3 _____ you got a parrot?
- 4 No, I _____ got a parrot.
- 5 What _____ you like?
- 6 Where _____ Tony?

Grammar

4 Write.

- 1 bikes there? How many are _____
- 2 swim? you Can _____
- 3 your Are eyes big? _____
- 4 got curly Have hair? you _____

Pre- and post-test



5 Listen and match.

- 1 10
- 2 15
- 3 12
- 4 19
- 5 14

- green
- blue
- yellow
- purple
- brown

Listening

- cars
- kites
- bikes
- boats
- trains



6 Listen and write.

- 1 Name of film: _____
- 2 Go with Mandy and _____
- 3 Cinema is in _____ Road.
- 4 Go to cinema by _____
- 5 Time film starts at _____ o'clock.

Reading



7 Read. Then draw and colour.



- 1 There's an owl in a tree.
- 2 I've got three blue balloons and two green balloons.
- 3 Look at my T-shirt. It's got a number eleven on it.



8 Read and write T = True or F = False.

My name's Jane. It's my favourite month – January! Today it's windy and snowy. I like snowy days because I can play in the snow. I'm making a snowman! I'm wearing a coat and big boots. My cat is playing with me. She likes the snow, too.

- 1 Jane's favourite month is March. ☐
- 2 It's windy and snowy. ☐
- 3 Jane doesn't like snowy days. ☐
- 4 She's making a snowman. ☐
- 5 She's wearing boots. ☐
- 6 Her dog is playing with her. ☐

Appendix 2

EG Pre-test results. Key: S1, S2... – student 1, student 2; V – vocabulary; G – grammar; R – reading; L – listening; T – total; M – mean scores.

EG	V	G	R	L	T
S1	8	6	8	6	28
S2	7	7	8	7	29
S3	10	5	7	5	27
S4	9	6	7	6	28
S5	10	8	9	8	35
S6	10	8	9	8	35
S7	8	7	8	7	30
S8	7	8	8	8	31
S9	8	8	8	8	32
S10	8	8	8	8	32
S11	10	10	9	10	39
S12	11	9	9	9	38
S13	7	6	8	6	27
S14	7	6	8	6	27
S15	8	7	8	7	30
S16	9	6	8	6	29
S17	9	6	7	6	28
S18	10	8	9	8	35
S19	10	8	9	8	35
S20	9	8	8	8	33
M	8.75	7.25	8.15	7.25	31.4

CG Pre-test results. Key: S1, S2... – student 1, student 2; V – vocabulary; G – grammar; R – reading; L – listening; T – total; M – mean scores.

CG	V	G	R	L	T
S1	7	7	7	5	26
S2	8	7	8	6	29
S3	9	5	9	6	29
S4	10	6	7	7	30
S5	10	8	8	9	35
S6	8	8	9	9	34
S7	9	6	7	8	30
S8	7	8	8	8	31
S9	7	8	8	8	31
S10	9	8	9	7	33
S11	9	10	9	9	37
S12	11	9	7	8	35
S13	10	6	8	6	30
S14	9	6	8	6	29
S15	9	7	9	6	31
S16	8	6	8	6	28
S17	8	8	7	6	29
S18	7	8	9	7	31
S19	10	8	9	7	34
M	8.68	7.31	8.10	7.05	31.15

EG Post-test results. Key: S1, S2... – student 1, student 2; V – vocabulary; G – grammar; R – reading; L – listening; T – total; M – mean scores.

EG2	V	G	R	L	T
S1	11	9	9	9	38
S2	10	9	9	9	37
S3	12	9	9	9	39
S4	12	8	9	8	37
S5	12	10	9	10	41
S6	12	10	8	10	40
S7	12	10	8	10	40
S8	11	10	9	10	40
S9	10	9	9	9	37
S10	10	9	9	9	37
S11	12	10	9	10	41
S12	12	10	9	10	41
S13	11	9	8	9	37
S14	10	9	8	9	36
S15	12	9	9	9	39
S16	12	9	9	9	39
S17	12	10	9	10	41
S18	12	10	9	10	41
S19	12	10	9	10	41
S20	11	10	9	10	40
M	11.4	9.45	8.8	9.45	39.1

CG Post-test results. Key: S1, S2... – student 1, student 2; V – vocabulary; G – grammar; R – reading; L – listening; T – total; M – mean scores.

CG	V	G	R	L	T
S1	10	8	9	10	37
S2	11	9	9	10	39
S3	12	9	9	10	40
S4	12	8	8	9	37
S5	12	10	9	10	41
S6	12	10	9	10	41
S7	10	10	9	10	39
S8	10	10	9	10	39
S9	11	8	9	10	38
S10	12	9	9	10	40
S11	12	10	9	10	41
S12	12	10	8	10	40
S13	12	10	9	9	40
S14	12	9	9	10	40
S15	12	9	9	10	40
S16	12	9	9	10	40
S17	12	10	8	10	40
S18	10	10	9	9	38
S19	12	10	9	10	41
M	11.47	9.36	8.84	9.84	39.52

References

- BEKLEYEN N., 2011: *Can I teach English to children? Turkish preservice teacher candidates and very young learners*. "Journal of Early Childhood Teacher Education" 32, pp. 256–265.
- CHERRY W.R. JR., 2017: *Our place in the universe: the importance of story and storytelling in the classroom*. "Knowledge Quest" 46, pp. 50–55.
- CONSEJO DE EUROPA, 2011: *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- EROCAK L.A., 2019: *Poptropica English 2*. Madrid: Pearson.
- FLEWITT R., MESSER D., KUCIRKOVA N., 2015: *New directions for early literacy in a digital age: the iPad*. "Early Child Literature" 15, pp. 289–310.
- HAVA K., 2019: *Exploring the role of digital storytelling in student motivation and satisfaction in EFL education*. "Computer Assisted Language Learning", 1–21.
- KOSARA R., MACKINLAY J., 2013: *Storytelling: The Next Step for Visualization*. "Computer" 46/5, pp. 44–50.
- PINTER A., ZANDIAN S., 2013: *I don't ever want to leave this room: benefits of researching 'with' children*. "ELT Journal" 68, pp. 64–74.
- ROBIN B., 2006: *The Educational Uses of Digital Storytelling*. "Technology and Teacher Education Annual" 1, pp. 709–716.
- SADIK A., 2008: *Digital Storytelling: A Meaningful Technology-Integrated Approach for Engaged Student Learning*. "Educational Technology Research and Development" 56/4, pp. 487–506.
- SCOTT W.A., YTREBERG L.H., 2013: *Teaching English to children*. Harlow: Longman.
- ŚWIAŁECKA, A., 2013: *Digital storytelling: podręcznik dla edukatorów*. Warszawa: Fundacja Ad Hoc.
- WRIGHT A., MALEY A., 2017: *Storytelling with children*. Oxford: Oxford University Press.

Internet sources

- APPEL M., ZARAŃSKA J., PIOTROWSKA E., 2017: *Program nauczania języka angielskiego zgodny z podstawą programową wychowania przedszkolnego dla przedszkoli oraz innych form wychowania przedszkolnego*, https://downloads.macmillan.pl/strefaucznia/program_nuczania_dla_przedszkoli_16.pdf [access: 5.11.2020].
- BAKER J., HOOD J., 2011: *7 Things You Should Know About Open Textbook Publishing*. Educause, <https://library.educase.edu/resources/2011/3/7-things-you-should-know-about-open-textbook-publishing> [access: 5.11.2020].
- MATTHEWS-DENALE G., 2013: *Digital Story-Making in Support of Student Meaning-Making*. In: E.G. SMYTH, J.X. VOLKER (eds.): *Enhancing Instruction with Visual Media: Utilizing Video and Lecture Capture*, pp. 191–202, https://www.researchgate.net/publication/291308887_Digital_Story-Making_in_Support_of_Student_Meaning-Making [access: 2.11.2020].
- MISZKE T., POKRYWKA K., RACINIEWSKA M., RYBICKA K., WIKTOR W., ZIELIŃSKA H., ŻOCHOWSKA A., 2019: *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2018/2019*, <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/edukacja/oswiata-i-wychowanie-w-roku-szkolnym-20182019,1,14.html> [access: 5.11.2020].

Rola cyfrowego opowiadania historyjek w nieformalnym nauczaniu dzieci

Streszczenie: W ostatnich latach wpływ nowych technologii na kontekst edukacyjny był głównie pozytywny, ponieważ nauka języka wspomagana komputerowo dała nauczycielom języka angielskiego jako obcego możliwość poszerzenia wiedzy, umiejętności, a tym samym – podniesienia poziomu edukacji. Zaangażowanie ucznia, motywacja i znajomość języka obcego wzrosła dzięki wdrożeniu nowoczesnych technologii. Niemniej jednak system edukacji w Polsce wciąż stoi przed wieloma wyzwaniami. Jednym z nich jest zwiększenie zaangażowania uczniów w celu zapewnienia lepszych wyników edukacyjnych. Cyfrowe opowiadanie historyjek jest jedną z technik, która pomaga uczniom całkowicie lub częściowo zanurzyć się w języku. Niniejszy artykuł ma na celu przedstawienie wyników ośmiomiesięcznego badania dotyczącego nauczania osadzonego w kontekście pozaformalnym. W eksperymencie wzięło udział 39 uczniów klas młodszych uczących się języka angielskiego jako obcego, którzy uczestniczyli w 60-godzinny kursie prowadzonym na Uniwersytecie Humanistyczno-Przyrodniczym im. Jana Długosza w Częstochowie. Badanie przedstawia konstruktywistyczne środowisko uczenia się wspomagane cyfrowym opowiadaniem historyjek. Zbadano pedagogiczne aspekty cyfrowego opowiadania historyjek i jego wpływ na uczenie się języka angielskiego jako obcego. Autorka przeanalizowała dane ilościowe z testów wstępnych i końcowych oraz kwestionariusz. Wyniki tego badania ujawniły, że cyfrowe opowiadanie historyjek zwiększa zaangażowanie uczących się i wspiera rozwój umiejętności uczniów ze szkół podstawowych.

Słowa kluczowe: cyfrowe opowiadanie historyjek, motywacja, nauczanie z zastosowaniem nowoczesnych technologii

Noty

O Redaktorach

Danuta Gabryś-Barker – profesor doktor habilitowany, pracownik naukowo-dydaktyczny w Instytucie Językoznawstwa Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. Jej główne zainteresowania badawcze obejmują zagadnienia z zakresu psycholingwistyki stosowanej, przyswajania języków oraz wielojęzyczności. Zajmuje się również kształceniem przyszłych nauczycieli języków obcych. Opublikowała dwie monografie naukowe i blisko dwieście artykułów naukowych w kraju i za granicą oraz zredagowała dwadzieścia tomów monograficznych. Jest redaktorem naczelnym kwartalnika „International Journal of Multilingualism” (Taylor & Francis/Routledge) oraz półrocznika „Theory and Practice of Second Language Acquisition” (Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego). Współpracuje ze Studium Praktycznej Nauki Języków Obcych Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach jako Pełnomocnik Rektora ds. Nauczania Języków Obcych.

Ryszard Kalamarz – absolwent filologii angielskiej Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, doktor nauk społecznych w dyscyplinie pedagogika, pracownik dydaktyczny w Studium Praktycznej Nauki Języków Obcych Uniwersytetu Śląskiego. Jako dyrektor SPNJO aktywnie działa na rzecz zapewniania wysokiej jakości kształcenia, wspierania rozwoju zawodowego lektorów oraz stosowania innowacyjnych rozwiązań w dydaktyce języków obcych. Autor rozprawy doktorskiej na temat e-learningu w procesie nauczania języków obcych ukierunkowanego na rozwijanie kompetencji kluczowych; autor publikacji poświęconych glottodydaktyce i e-learningowi akademickiemu; certyfikowany metodyk zdalnego nauczania (SEA).

O Autorach

Beata Gałań – doktor nauk humanistycznych i adiunkt na Wydziale Humanistycznym Uniwersytetu Śląskiego. Prowadzi badania w zakresie glottodydaktyki. Jej zainteresowania badawcze obejmują różnorodne aspekty procesu nauczania/uczenia się języków obcych, m.in. te dotyczące wykorzystania technik informacyjnych i komunikacyjnych, e-learningu, planowania e-learningowych kursów językowych oraz społecznych aspektów edukacyjnej przestrzeni wirtualnej.

Monika Horyśniak – ukończyła studia na kierunkach: filologia romańska i filologia włoska. Obroniła rozprawę doktorską na Wydziale Filologicznym Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. Ukończyła także studia podyplomowe w zakresie sztuki w Filii Uniwersytetu Śląskiego w Cieszynie. Brała udział w licznych konferencjach i warsztatach dla nauczycieli. Ma doświadczenie zawodowe w pracy z młodzieżą i osobami dorosłymi. Obecnie pracuje na Wydziale Humanistycznym Uniwersytetu Śląskiego na kierunku filologia romańska oraz w Zespole Szkół Ponadpodstawowych w Wodzisławiu Śląskim i na Uniwersytecie Trzeciego Wieku w Rybniku.

Dariusz Idziaszek – uzyskał tytuł magistra na Uniwersytecie Śląskim. Przez kilka lat zdobywał doświadczenie zawodowe jako nauczyciel języka angielskiego, pracując m.in. w szkole podstawowej, szkołach językowych oraz zajmując się organizacją licznych projektów, których celem było propagowanie znajomości języka angielskiego wśród osób dorosłych. Obecnie jest zatrudniony na stanowisku lektora języka angielskiego w Studium Praktycznej Nauki Języków Obcych Uniwersytetu Śląskiego.

Jan Iluk – profesor doktor habilitowany, pracuje na Wydziale Humanistycznym Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. Jego publikacje dotyczą metodyki nauczania języków obcych, terminologii prawnej i prawniczej oraz przekładu tekstów prawnych. W latach 2004–2012 był przewodniczącym Państwowej Komisji Egzaminacyjnej dla Tłumaczy Przysięgłych przy Ministerstwie Sprawiedliwości.

Agnieszka Kościńska – doktor nauk humanistycznych w dyscyplinie: językoznawstwo, nauczyciel dyplomowany. Obecnie zatrudniona na stanowisku starszego wykładowcy w Międzywydziałowym Studium Języków Obcych na Uniwersytecie Papieskim Jana Pawła II w Krakowie. Jej główne zainteresowania badawcze związane są z doskonaleniem zawodowym nauczycieli języków obcych, dydaktyką języków specjalistycznych, czynnikami wpływa-

jącymi na skuteczność kształcenia językowego, a także możliwościami zastosowania nowych technologii w nauczaniu języka obcego oraz doskonaleniu zawodowym.

Agnieszka Kruszyńska – asystent w Katedrze Filologii Hiszpańskiej Uniwersytetu Łódzkiego oraz nauczyciel mianowany. Autorka publikacji z zakresu nauczania języka hiszpańskiego, bloga OléEdu (www.oleedu.pl) o zasięgu międzynarodowym oraz kreatywnych materiałów dydaktycznych dla nauczycieli języka hiszpańskiego. Propagatorka wykorzystywania gier planszowych na lekcjach języka obcego.

Jolanta Łącka-Badura – doktor nauk humanistycznych, językoznawca, nauczyciel akademicki, kierownik Centrum Języków Obcych na Uniwersytecie Ekonomicznym w Katowicach. Prowadzi zajęcia z przedmiotów: *język angielski dla celów biznesowych* oraz *komunikacja w biznesie*. Autorka publikacji z dziedziny dydaktyki języków specjalistycznych, komunikacji w biznesie, analizy dyskursu, języka perswazji i ewaluacji.

Magdalena Łubiarz – doktor nauk humanistycznych, absolwentka filologii rosyjskiej oraz języka niemieckiego na Uniwersytecie Pedagogicznym w Krakowie. Obecnie pracuje na stanowisku starszego wykładowcy w Międzywydziałowym Studium Języków Obcych na Uniwersytecie Papieskim Jana Pawła II w Krakowie. Wśród jej zainteresowań badawczych znajdują się językoznawstwo kognitywne, neurolingwistyka oraz dydaktyka języków obcych.

Monika Pakura – doktor nauk humanistycznych, filolog polski, logopeda, absolwentka Uniwersytetu Śląskiego. Jej zainteresowania naukowe i praktyka zawodowa koncentrują się przede wszystkim na zagadnieniach związanych ze sprawnością językową i komunikacyjną mniejszości etnicznych, dwujęzycznością, problemami językowymi dzieci, a także zjawiskiem niepełności mowy.

Mirosław Pawlak – jest zatrudniony na stanowisku profesora na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, na Wydziale Pedagogiczno-Artystycznym w Kaliszu, oraz w Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej w Koninie, gdzie obecnie sprawuje funkcję rektora. Jego zainteresowania naukowe ogniskują się na procesach interakcyjnych w klasie językowej, nauczaniu form języka, korekcie błędów językowych oraz różnicach indywidualnych w procesie nauki języka obcego, takich jak: strategie uczenia się, motywacja, gotowość komunikacyjna, pamięć robocza czy nuda. Autor kilku monografii, redaktor naczelny czasopism „Studies in Second Language Learning and Teaching” i „Konin Language Studies” oraz serii wydawniczej „Second Language Learning and

Teaching” w wydawnictwie Springer. Był przewodniczącym Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego, a obecnie sprawuje funkcję przewodniczącego Światowej Federacji Nauczycieli Języków Obcych.

Ewa Półtorak – doktor nauk humanistycznych, adiunkt w Instytucie Językoznawstwa Wydziału Humanistycznego Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. Obszary jej zainteresowań naukowych dotyczą językoznawstwa stosowanego, a w szczególności – analizy różnych aspektów szeroko rozumianego procesu glottodydaktycznego. Interesuje ją praktyczny wymiar wykorzystania nowych technologii oraz przestrzeni wirtualnej w procesie nauczania/uczenia się języków obcych, jak również optymalizacja warunków zinstytucjonalizowanych form kształcenia językowego, ze szczególnym uwzględnieniem nauczania/uczenia się języka francuskiego jako (co najmniej) drugiego języka obcego w okresie wczesnej dorosłości.

Sylwia Stachurska-Ćwiek – asystent w Instytucie Językoznawstwa Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego im. Jana Długosza w Częstochowie, gdzie pełni funkcję dyrektora Uniwersyteckiego Centrum Kształcenia Ustawicznego. Od dziewięciu lat jest związana z tą uczelnią. W czerwcu 2016 r. ukończyła dzienne studia doktoranckie w zakresie językoznawstwa na Wydziale Filologicznym Uniwersytetu Opolskiego. Jej zainteresowania badawcze obejmują: nauczanie wspomagane komputerowo, rozwijanie kompetencji komunikacyjnej, metodykę nauczania małych dzieci oraz stosowanie metody dramy w nauczaniu wczesnoszkolnym. Ma uprawnienia egzaminatora ETS w zakresie przeprowadzania egzaminu TOEIC, PTE General oraz PTE Young Learners.

Elżbieta Suszańska-Brzezińska – magister filologii angielskiej na Uniwersytecie Jagiellońskim, nauczyciel akademicki. Specjalizuje się w nauczaniu języka angielskiego zawodowego związanego z chemią metali i wiertnictwem, a także języka biznesu. Współautorka podręcznika *Non-Ferrous Metals. Processing and Recycling – Selected Issues. Technical English for Students*, opracowanego pod opieką naukową profesora Krzysztofa Żaby.

Katarzyna Wędrychowicz – magister filologii germańskiej, asystent na Uniwersytecie Pedagogicznym w Krakowie. Prowadzi zajęcia z praktycznej nauki języka niemieckiego. Zainteresowania: językoznawstwo, języki specjalistyczne, glottodydaktyka.

Jowita Wilk – studentka studiów doktoranckich na Uniwersytecie Pedagogicznym w Krakowie. Ukończyła English Teachers Training College na wspomnianej uczelni, a następnie studiowała filologię angielską na Uniwersytecie Śląskim w Katowicach, gdzie uzyskała tytuł magistra. Absolwentka podyplomowych

studiów w zakresie logopedii. Jej kariera zawodowa obejmuje pracę jako lektor języka angielskiego oraz logopeda. Prowadzi badania dotyczące nauczania języka angielskiego dzieci z dysleksją.

Małgorzata Wronka-Szybko – doktor nauk humanistycznych, absolwentka filologii angielskiej na Uniwersytecie Śląskim. Pracownik dydaktyczny w Studium Praktycznej Nauki Języków Obcych Uniwersytetu Śląskiego. Jej zainteresowania badawcze obejmują obszar interdyscyplinarności, sztuki prerafaelitów, a także współczesnej literatury brytyjskiej i amerykańskiej. Prywatnie mama wychowująca swojego syna w wielojęzyczności zamierzonej.

Dorota Zawadzka – doktor nauk humanistycznych, absolwentka filologii germańskiej na Uniwersytecie Jagiellońskim w Krakowie. Studiowała też w Grazu (Austria) oraz w Heidelbergu (Niemcy). Pracuje jako wykładowca języka niemieckiego na Uniwersytecie Ekonomicznym w Krakowie oraz w Instytucie Goethego w Krakowie. Brała udział w licznych szkoleniach dydaktycznych oraz konferencjach naukowych. Próbuje znaleźć wspólną płaszczyznę łączącą badania naukowe w dziedzinie glottodydaktyki z praktyką dydaktyczną. Współautorka skryptów *Zakres egzaminu standaryzowanego z języka niemieckiego* oraz *Niemiecki nie jest trudny*.



STUDIUM PRAKTYCZNEJ NAUKI JĘZYKÓW OBCYCH

Uniwersytet Śląski w Katowicach



Studium Praktycznej Nauki Języków Obcych jest jednostką międzywydziałową Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach zajmującą się prowadzeniem uniwersyteckich lektoratów oraz kursów dokształcających w zakresie nauki języków obcych, przeprowadzaniem egzaminów certyfikujących zakończonych przyznaniem Akademickiego Certyfikatu Znajomości Języka Obcego Uniwersytetu Śląskiego, organizowaniem zajęć i warsztatów dla szkół oraz wydarzeń propagujących naukę języków obcych, organizowaniem warsztatów, szkoleń i konferencji naukowo-dydaktycznych poświęconych nauczaniu języków obcych.

www.spnjo.us.edu.pl

www.kursyspnjo.us.edu.pl

www.certyfikatspnjo.us.edu.pl

www.konferencjaspnjo.us.edu.pl

el.us.edu.pl/spnjo



Redakcja
Mariola Massalska (teksty polskie)
Aleksandra Kalaga (teksty angielskie)

Projekt okładki
Adam Malski

Przygotowanie okładki do druku
Magdalena Pache

Redakcja techniczna
Małgorzata Pleśniar

Korekta
Lidia Szumigala

Łamanie
Marek Zagniński

Redaktor inicjujący
Przemysław Pieniążek

Wersją referencyjną publikacji jest wersja elektroniczna
Publikacja na licencji Creative Commons
Uznanie autorstwa-Na tych samych warunkach
4.0 Międzynarodowe (CC BY-SA 4.0)



 <https://orcid.org/0000-0003-0626-0703>

 <https://orcid.org/0000-0003-2198-6334>

<https://doi.org/10.31261/PN.4010>

Postrzeganie i rola motywacji w procesie
glottodydaktycznym : perspektywa nauczyciela
i ucznia / pod redakcją Danuty Gabryś-Barker
i Ryszarda Kalamarza. - Katowice : Wydawnictwo
Uniwersytetu Śląskiego, 2020. - (Publikacje
Studium Praktycznej Nauki Języków Obcych ; 5)

ISBN 978-83-226-4005-0

(wersja elektroniczna)

ISSN 2719-8065

Wydawca
Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego
ul. Bankowa 12B, 40-007 Katowice
www.wydawnictwo.us.edu.pl
e-mail: wydawnictwo@us.edu.pl

Wydanie I. Liczba arkuszy drukarskich: 14,75. Liczba arkuszy wydawniczych: 17,0. PN 4010.

Monografia Postrzeganie i rola motywacji w procesie glottodydaktycznym. Perspektywa nauczyciela i ucznia jest kolejną pozycją w serii Publikacje Studium Praktycznej Nauki Języków Obcych UŚ, w której ukazują się prace z zakresu współczesnej problematyki nauczania języków obcych.

Recenzowany tom jest [...] publikacją ważną i wartościową, odnosi się bowiem do szeregu czynników, które motywację pobudzają, wzmacniają lub zabijają. Zawarty w tomie przegląd rozlicznych teorii motywacji pokazuje jej złożony charakter oraz wielość czynników, które ją kształtują, wzmacniają bądź osłabiają. Ponadto Autorzy piszą nie tylko o motywacji uczniów, lecz także nauczycieli, co uważam za istotny głos w dyskusji nad motywacją. [...] Co ważne, przedstawione badania empiryczne przeprowadzono w zróżnicowanych kontekstach edukacyjnych – od szkoły podstawowej do studiów filologicznych i lektoratów języków obcych na wyższych uczelniach, w różnych grupach wiekowych, na różnych poziomach zaawansowania językowego – podkreślając przy tym wiodącą rolę motywacji, jak również niezaprzeczalną rolę nauczycieli w jej kształtowaniu.

Z recenzji wydawniczej dr hab. Liliany Piaseckiej, prof. UO

ISSN 2719-8065

Egzemplarz bezpłatny

ISBN 978-83-226-4005-0



9 788322 640050

Więcej o książce

