

Ewa Piechurska-Kuciel

Uniwersytet Opolski

POGLĄDY NA NAUKĘ JĘZYKA OBCEGO U OSÓB Z WYSOKĄ I NISKĄ GOTOWOŚCIĄ KOMUNIKACYJNĄ W JĘZYKU ANGIELSKIM

Reflections about foreign language learning in students with high and low willingness to communicate in a foreign language

Reflection is understood as an activity which enables the reproduction of past experiences, reflection and meditation about them and their evaluation. One of the most significant features shaping learner reflection may be willingness to communicate in a foreign language – one's volitional readiness to enter a communicative event in this language. In spite of a wealth of research conducted in this area, it is still unclear why some students are willing to start communication in a foreign language, while others are adamant to avoid it. For the purpose of this paper a qualitative-quantitative study was performed, focusing on four students with very low levels of willingness to communicate in English, and four with very high levels. The research results demonstrate that high willingness is connected with feelings of safety, a tendency to achieve high proficiency and learning satisfaction. On the other hand, low willingness to communicate in English coexists with feelings of threat and unavoidable necessity to surrender to the demands of the educational system.

Keywords: willingness to communicate in L2, reflection, avoidance, language barrier, affect

Słowa kluczowe: gotowość komunikacyjna w języku obcym, refleksja, unikanie, bariera językowa, afekt

1. Wstęp

Refleksję często rozumie się jako aktywność pozwalającą na odtwarzanie przeszłych doświadczeń, zastanawianie się i rozmyślanie nad nimi oraz ich wartościowanie (Boud, Keogh i Walker, 1985). Dzięki niej, uczeń ma szansę przemyśleć możliwości rozwiązania swojego problemu oraz dobrać odpowiednie strategie umożliwiające osiągnięcie stawianego sobie celu. Dowiedziono, że jakość procesu refleksji zależy m.in. od indywidualnego profilu ucznia oraz czynników sytuacyjnych (Ellis, Carrette, Anseel i Lievens, 2014). Można zatem przyjąć, że specyficzne doświadczenia towarzyszące procesowi uczenia się języka obcego, jak i cechy indywidualne mogą mieć bezpośredni wpływ na refleksje ucznia towarzyszące owemu procesowi. W świetle powyższego niniejszy artykuł stanowi próbę analizy refleksji towarzyszącej uczeniu się języka obcego (angielskiego) z punktu widzenia jednego z czynników charakteryzujących akwizycję języka, czyli gotowości komunikacyjnej w tym języku. Zatem, w pierwszej części niniejszego artykułu znaleźć można teoretyczną analizę owego zjawiska, a następnie opis badania ilościowo-jakościowego wraz z dyskusją wyników. Implikacje wynikające z badania stanowią końcową część tej publikacji.

2. Gotowość komunikacyjna w języku obcym

Zarówno w języku ojczystym (macierzystym), jak i obcym, ludzie różnią się między sobą sposobami i intensywnością komunikacji. Różnice te mogą być uwarunkowane cechami osobowościowymi, typami sytuacji, nastrojem, itp. Jednak jeśli w grę wchodzi użycie języka obcego, mamy tu do czynienia z nieco inną konstelacją powiązań, których wspólnym mianownikiem jest język komunikacji – czyli niemacierzysty dla mówiącego.

Nauka języka obcego nierozzerwalnie związana jest z komunikowaniem się w tym języku, ponieważ aktywne posługiwanie się językiem obcym stanowi podstawę jego znajomości, zgodnie z zasadą: *mówić by się uczyć* (Skehan, 1989). To właśnie zmiana języka stanowi 'dramatycznie' odmienne podłoże aktu komunikacji, ponieważ użytkownicy języka obcego różnią się przede wszystkim kompetencją komunikacyjną (MacIntyre et al., 1998: 546). W związku z powyższym, gotowość komunikacyjna w języku obcym (*willingness to communicate in L2*) oznacza wolicjonalną inklinację jednostki do aktywnego zaangażowania się w akty komunikacyjne w tym języku, w zależności od sytuacji, interlokutora/-ów, tematu i kontekstu komunikacyjnego, itp. (Kang, 2005: 291). Z tego punktu widzenia rozpoczęcie komunikacji w języku

obcym w dużej mierze zależy zarówno od cech samej jednostki, jak i uwarunkowań sytuacyjnych, które spełnią jej wymogi tak bezpieczeństwa, jak i podniecenia (pobudzenia) (ibid.). Splot tych czynników podlega bezpośredniej ocenie ucznia, która z kolei wpływa na decyzję o rozpoczęciu komunikacji lub jej uniknięciu. Proces decyzyjny przebiega przez trzy etapy: wahania, zainteresowania oraz zmienności (MacIntyre i Doucette, 2010). Na początku ocenie podlega własna umiejętność zainicjowania aktu komunikacyjnego (wahanie). Na kolejnym etapie podjęta zostaje decyzja o tym czy będzie można kontynuować rozmowę (zainteresowanie). W trzecim kroku uczeń decyduje czy uda mu się skoncentrować na tym, żeby doprowadzić interakcję do końca. Jakiegokolwiek wątpliwości związane z kolejnymi etapami doprowadzić go mogą do całkowitego wycofania się z komunikacji. Ta złożoność procesów decyzyjnych, przed którymi stoi uczeń języka obcego stanowi podstawę zjawiska gotowości komunikacyjnej (GK). Podlega ono uwarunkowaniom zarówno stałych jak i zmiennych aspektów komunikacji w języku obcym. Stąd też należy sądzić, że zjawisko to okazuje się być nie tylko czynnikiem, który ułatwia naukę języka obcego, ale też wewnętrznym wydarzeniem psychologicznym ze społecznie istotnymi konsekwencjami (MacIntyre, 2003). Prowadzi to do wniosku, że rozpoczęcie komunikacji oznacza uruchomienie całej sieci współzależnych procesów na poziomie indywidualnym i społecznym.

Badania empiryczne nad gotowością komunikacyjną w języku obcym jednoznacznie wskazują, że jest ona bezpośrednio związana z samooceną kompetencji w tym języku (np. Yashima, 2002), czy też poziomem lęku językowego (Baker i MacIntyre, 2003; MacIntyre, 1994). Uczniowie z wysokim poziomem gotowości częściej używają go w klasie (np. Hashimoto, 2002) oraz wykazują wyższe osiągnięcia w nauce języka obcego (Piechurska-Kuciel, 2011), zarówno w odniesieniu do samooceny czterech sprawności (mówienia, słuchania, pisania i czytania), jak i ocen końcowych z tego przedmiotu. Wśród najsilniejszych predyktorów GK należy wymienić motywację (Hashimoto, 2002; MacIntyre et al., 2001), osobowość (MacIntyre i Charos, 1996; Yu, Li i Gou, 2011), międzynarodową postawę, tj. stosunek do społeczności międzynarodowej (Yashima, 2002; Yashima, Zenuk-Nishide i Shimizu, 2004), płeć i wiek (Cao, 2011). Także zmienne sytuacyjne stanowią ważne korelaty GK. Należy do nich wielkość grupy, znajomość rozmówcy lub tematów do rozmowy, czy też pewność siebie (Cao, 2013; Cao i Philp, 2006). Można tu także uwzględnić dostęp do użytkowników języka obcego i możliwości uczestniczenia w autentycznej komunikacji (Mady i Arnott, 2010).

Pomimo licznych badań, do tej pory nie udało się jednoznacznie ustalić dlaczego jedni uczniowie chętnie wchodzi w interakcję w języku obcym, zaś inni od niej stronią. Dlatego też przedstawione poniżej badanie stanowi

kolejną próbę pełniejszego przedstawienia profilu uczniów ze skrajnymi poziomami gotowości komunikacyjnej w języku obcym i ich poglądów na naukę języka obcego. Narzędzie badawcze stanowią wywiady przeprowadzone z uczniami trzeciej klasy liceum, którzy legitymują się skrajnie wysokim lub niskim poziomem GK podczas całej nauki w liceum. Ich refleksje na temat procesu uczenia się języka, jego zawichości oraz możliwości i sposobów używania tego języka są podstawą analizy roli gotowości komunikacyjnej w kontekście formalnej nauki języka.

3. Metoda

3.1. Badani

Podstawową próbę stanowiło 609 uczniów z 23 klas z sześciu opolskich liceów (396 dziewcząt i 225 chłopców (w wieku 16.5 lat na początku trzyletniego badania), pochodzących głównie z miasta (286 z Opola, 122 z sąsiadujących miasteczek i 213 ze wsi). Byli to uczniowie pierwszej klasy, uczący się angielskiego na poziomie elementarnym (A1 ESOKJ) do średniozaawansowanego (B1 ESOKJ) w zależności od profilu klasy (3 do 6 godz. tygodniowo). Przeciętna długość nauki angielskiego w tej grupie wynosiła dziewięć lat, w rozpiętości od pięciu do 15 lat. Ich drugim językiem obcym był francuski lub niemiecki (dwie lekcje tygodniowo).

Na podstawie ich pomiarów GK (MacIntyre et al., 2001) na początku i na końcu nauki w liceum (pierwsza i trzecia klasa) wyłoniono ośmioosobową próbę docelową. Znalazły się w niej cztery osoby z bardzo niskim poziomem GK: Halina z wynikiem 35 punktów w pierwszej klasie i 27 w trzeciej, Tomasz (31, 28), Dalia (27, 27) i Jan (31, 27). Oprócz tego, zidentyfikowano cztery osoby z bardzo wysokimi pomiarami GK. Byli to: Ania (131, 135), Żaneta (127, 134), Kasia (128, 130) oraz Krystian (127, 133). Dla potrzeb analizy imiona zmieniono.

3.2. Narzędzia

Do badania użyto dwóch typów narzędzi: kwestionariusza oraz wywiadów. W kwestionariuszu znalazły się pytania demograficzne: wiek, płeć (1 – *chłopak*, 2 – *dziewczyna*), miejsce zamieszkania (1 – *wieś: do 2.500 mieszkańców*, 2 – *miasteczko: od 2.500 do 50.000 mieszkańców*, 3 – *miasto: ponad 50.000 mieszkańców*).

Główną częścią kwestionariusza były skale gotowości komunikacyjnej w klasie i poza nią (*Willingness to communicate in/out the classroom*) (MacIntyre

re et al., 2001). Obie składały się z 27 itemów, tj. pytań w kwestionariuszu, mierzących GK w klasie i poza nią. Osiem itemów poświęcono gotowości komunikacyjnej w mówieniu, sześć – w czytaniu, osiem – w pisaniu i pięć – w rozumieniu (słuchaniu). Skala zawierała pytania takie jak: *Jak często masz ochotę rozmawiać z nauczycielem j. angielskiego na temat zadania domowego? czy ... czytać po angielsku recenzje popularnych filmów?* Badani wskazywali odpowiedź na skali od 1 – *prawie nigdy* do 5 – *prawie zawsze*, zaś rzetelność obu skal wynosiła 0,94 (alfa Cronbacha). Maksymalna ilość punktów, którą można było uzyskać (średnia z obu skal pomiarowych) wynosiła 135 punktów, zaś minimalna: 27.

Wywiad zawierał cztery pytania koncentrujące się na opiniach respondentów na temat uczenia się języka obcego (angielskiego):

- *Czy angielski jest dla Ciebie łatwy czy trudny?*
- *Co najchętniej byś zmienił na angielskim (nauczyciela, siebie, kolegów)?*
- *Kiedy najchętniej rozmawiasz po angielsku (typ zadania, pracy w klasie)?*
- *Jak pracujesz nad angielskim?*
- *Czy rodzaj języka obcego, którym się posługujesz, ma znaczenie?*

3.3. Procedura

Pierwsza faza badań (kwestionariusz) miała miejsce w grudniu 2008, zaś druga (kwestionariusz) styczeń 2010. W każdej klasie poproszono uczniów o wypełnienie kwestionariusza w czasie 15 do 45 minut, bez zbędnego zastanawiania się nad odpowiedziami. Część jakościowa badania (wywiad) miała miejsce w marcu i kwietniu 2010. Każdy badany odpowiadał na zestaw pytań, jego wypowiedzi zostały nagrane, a następnie spisane, przy zachowaniu oryginalnej formy wypowiedzi.

Metoda badawcza użyta na potrzeby tej pracy miała charakter mieszany (sekwencyjna strategia badawcza). Po zebraniu danych ilościowych, zostały one opracowane statystycznie za pomocą programu STATISTICA, nadając kierunek fazie ilościowej: na podstawie wyników GK mierzonej w pierwszej i trzeciej klasie wyłoniono uczniów z najwyższym i najniższym poziomem GK na początku i na końcu nauki w szkole średniej, z którymi przeprowadzono wywiad.

4. Wyniki i dyskusja

Na pierwsze pytanie wywiadu (*Czy angielski jest dla Ciebie łatwy czy trudny?*) osoby z niskim poziomem GK udzielały dość rozbieżnych odpowiedzi – część stwierdziła, że angielski nie jest trudny, choć nie pałają do niego sympatią (Halina):

... (angielski) nie podoba mi się tak brzmieniowo... Kojarzy mi się z takim prostym i nowoczesnym, a ja nie jestem miłośnikiem takiej nowoczesności. Tak mi się kojarzy po prostu... Wolalabym, żeby angielski nie był obowiązkowy i wtedy bym go nie wybrała.

Z kolei Tomasz toleruje angielski:

Angielski nie jest moją pasją... Najtrudniejsza jest gramatyka – na zaawansowanym poziomie może przyprawiać człowieka nawet o mdłości. Sam angielski w sobie ma bardzo prostą budowę; na poziomie podstawowym uważam, że każdy jest się w stanie go nauczyć. Później pojawiają się komplikacje, na przykład bardziej wysublimowane słownictwo czy struktury. (...) Gramatyki jest mi trudno się uczyć, słówka raczej same wchodzą człowiekowi do głowy, a z gramatyką jest problem.

Jednak język angielski zdecydowanie nie jest lubiany przez pozostałą dwójkę osób z niskim poziomem GK. Dalia otwarcie wini za to nauczyciela:

Do pewnego czasu najbardziej nie lubiłam angielskiego, ale to ze względu na nauczyciela, którego mieliśmy; bardzo mi nie odpowiadała ta pani, zresztą jak większości naszej klasy. (...) Nigdy nie pałam zbytnim entuzjazmem do tego języka, ale w liceum to się nasiliło – przez nauczyciela. Teraz zmienił się nauczyciel i zmieniła się sytuacja. (...) Teraz nie przeszkadza mi to tak bardzo. (...) Ja muszę mieć chęć, żeby się czegoś nauczyć. Muszę mieć nauczyciela, który mi odpowiada i muszę chcieć. Wtedy mogę się nauczyć wszystkiego...

Natomiast Jan uważa, że przyczyną jego braku sympatii do angielskiego jest dysleksja, która powoduje jego ogólne problemy w uczeniu się języków.

Z języków jestem denny. (...) Ja w ogóle mam antypatię do języków. (...) Słówka ciężko mi wchodzą. (...) I czasy to mi się mieszają, bo ja nie wiem kiedy jakiego użyć. Na angielskim źle mi idą wypracowania, bo nie potrafię łąć wody. (...) Na matematyce wiadomo, że dwa plus dwa jest cztery, a nie tam jakieś lanie wody jak na angielskim.

Jeśli chodzi o uczniów z wysokim poziomem gotowości komunikacyjnej w języku obcym, deklarują oni silną sympatię dla języka angielskiego oraz podkreślają swoją w nim biegłość, powtarzając, że angielski należy do ich ulubionych przedmiotów.

Angielski jest moją pasją, od dzieciństwa go lubię i nie wyobrażam sobie, że miałabym robić coś co nie jest z nim związane. (...) Bardzo dobrze sobie

w nim radzę, byłam w tym roku na olimpiadzie okręgowej. (...) Podoba mi się to jak brzmi i to jest najbardziej rozszerzony język na cały świat. Teraz każdy go zna, mogę się nim porozumieć i jego nauka łatwo mi przychodzi. (...) Jest to język bardzo logiczny. (...) Jest mi łatwo uczyć się angielskiego, bardzo łatwo przyswajam słowa, wystarczy, że przeczytam je dwa razy, a gramatyka wydaje mi się spójna i logiczna i łatwo wszystkie reguły zapamiętuję. (Ania)

Żaneta także bardzo lubi angielski i nie czuje lęku przed jego używaniem:

...Nigdy nie miałam tej bariery. (...) (Ludzie) mają jakąś taką..., może wątpią w siebie? Po prostu, nie mają tej pewności siebie, że jak coś powiedzą, to ich ktoś wyśmieje? Ten strach w sobie? Nigdy tego nie czułam, jestem pewna. (...) W angielskim w sumie wszystko jest łatwe. Czasem mam problemy z czasami, bo ja raczej nie rozmyślałam nad tym, tylko w biegu uzupełniałam, ale jak już rozmyślałam, to wtedy zmienię na złą odpowiedź.

Kolejna osoba, Krystian, uważa gramatykę za trudną i niepotrzebną:

Bo w przyszłości, jak mówią nauczyciele, to ta gramatyka to się w niczym nie przydaje – jakiś Future in the Past i takie inne rzeczy – to praktycznie się nie przydaje. A łatwe jest słownictwo.

Drugie pytanie wywiadu poświęcone było warunkom nauki języka w klasie: *Co najchętniej byś zmienił na angielskim (nauczyciela, siebie, kolegów)?* Uczniowie z niskim poziomem gotowości twierdzą, że „wszystko jest tak jak ma być” (Tomasz). Jednak dla Dalii dużą przeszkodą okazał się nauczyciel – w jej mniemaniu osoba nieszczerza i nietolerancyjna. Jan zaś wydaje się być bardzo świadomy własnych braków i twierdzi, że niczego by nie zmienił, „bo koledzy dobrze się uczą u tej pani, tylko ja jakiś taki niedorobiony...”. Z kolei uczniowie z wysokim poziomem GK w większości twierdzą, że wszystko jest w porządku i niczego by nie zmienili. Krystian i Kasia mają pewne zastrzeżenia, zaś Kasię przeszkadzają koledzy:

Uważam, że ludzie niektórzy tutaj są niezbyt niedojrzali, jeśli chodzi o naukę języka angielskiego, a ja bym chciała podejść do tego poważnie, bo na pewno w przyszłym życiu by mi się to przydało, szczególnie jeśli miałabym mieszkać za granicą i pracować w zagranicznej gazecie. Trudno nauczyć się angielskiego, jeśli koledzy, z którymi mam współpracować nie są chętni do tej pracy i cały czas przeszkadzają w lekcji... To tylko, żeby zdać i tyle, a ja się chcę posługiwać biegle angielskim, żeby nie było dla mnie problemów w przyszłości.

Krystian za to nie przepada za swoją nauczycielką angielskiego:

... Pani trochę nie lubię, ale ten język lubię, bo chciałbym kontynuować naukę i pójść na studia związane z językiem angielskim. Wiem, że to jest język przyszłości i chcę się go uczyć, żeby wiedzieć jak najwięcej, być najlepszym. (...) Po prostu nie uczymy się niczego nowego. Dowiedziałem się, że poziom nauczania, to jest na to wzór: a+1. (...) W klasie żartujemy, że my jesteśmy na poziomie a-5.

Kiedy najchętniej rozmawiasz po angielsku (typ zadania, pracy w klasie)? – to trzecie pytanie wywiadu, którego celem było sprecyzowanie sytuacji, w których uczniowie chętnie komunikowaliby się w JO. Odpowiedzi padające ze strony osób z niską GK są jednoznaczne – takie sytuacje mają miejsce bardzo rzadko, o ile w ogóle.

Raczej nie rozmawiam po angielsku... Gdyby była taka potrzeba, to nie sprawia mi to problemów. Jeśli ktoś by mnie zaczepił na ulicy – miałam taką sytuację, to spokojnie udaje mi się porozumieć, wskazać drogę, ale na co dzień nie mam z kim ani po co rozmawiać po angielsku... Chęć rozmawiania po angielsku wzbudziłoby poznanie jakiejś ciekawej osoby, która by nie potrafiła rozmawiać po polsku, a potrafiłaby tylko po angielsku – wtedy nie miałabym wyjścia. Ale jestem w stanie się porozumieć gdyby była taka potrzeba. Nie lubię, ale jak trzeba, to się nauczę... Nie wynika to z braku trudności w zrozumieniu, ale z braku sympatii dla języka. (Halina)

Także Jan jest podobnego zdania:

Jak bym był zmuszony, to bym rozmawiał po angielsku, chociaż nie, bo mój angielski jest denny. Jak rozmawiam po angielsku, to się czuję głupio. (...) Mam dysleksję, to jest mi trudno jak mam mówić po angielsku. (...) Jak grupa mówi, co mnie interesuje, to umiem mówić i się nie wstydzę, ale przy reszcie się wstydzę.

Podobnie jak Jan, Tomasz uważa, że temat jest ważny – wtedy skłonny jest do rozmowy po angielsku:

W grupach się niewiele rozmawia po angielsku... Jak dostanę fajny temat, to mi się dobrze rozmawia. (...) Dobre tematy są związane z moim hobby i zainteresowaniem – modelarstwo, gry komputerowe, fotografia.

Dalia z kolei w swoim braku sympatii jest bardzo stanowcza twierdząc, że nie ma takiej sytuacji, w której chętnie mówiłaby po angielsku.

Uczniowie z wysokim poziomem GK z kolei bardzo lubią pracę w klasie, zwłaszcza „jak są różne dyskusje na jakieś tematy w klasie, nauczyciel zadaje jakieś pytanie i wszyscy sobie dyskutujemy na jakiś temat” (Ania). Krystian jest tego samego zdania, bo „można wtedy wywnioskować i więcej

wyciągnąć. Chcę się doskonalić i porównywać czy jest dobrze i czy może być lepiej”. Żaneta z kolei dodaje:

Z przyjaciółką tak mamy, że przez parę godzin potrafimy rozmawiać tylko po angielsku. (...) Ja właśnie lubię, można poudawać trochę, szkolimy się, ewentualnie jak ktoś zrobi błąd, to się poprawimy, będziemy wiedzieć na przyszłość. (...) Czasem przez ten angielski nie wiem czy nie będę mieć problemów z polskim, bo nieraz rozmawiając z tą przyjaciółką mam w głowie słowo po angielsku i muszę jej powiedzieć po angielsku i dopiero tłumaczymy razem na polski.

Kasia jest wyjątkiem – dla niej praca w grupie jest koniecznością, bo ciężko jej się współpracuje z niechętnymi kolegami. Jednak zadania wykonuje, ponieważ stanowią wymóg programu, a jej zależy na angielskim. Ogólnie, jeśli jest w dobrym gronie i zna rozmówców, rozmawia chętnie; ma przyjaciółkę w Nowym Jorku, z którą rozmawia tylko po angielsku.

Kolejne pytanie wywiadu związane było ze sposobami/technikami uczenia się angielskiego: *Jak pracujesz nad angielskim?* Uczniowie niechętni do komunikowania się w języku angielskim deklarują dwie skrajnie różne postawy. Jedni, tacy jak Jan, uczą się go mozolnie lecz bez widocznego skutku:

Jak jest jakaś kartkówka, czy cos, to u mnie klasie dziewczyny mówią, że się uczą tylko dwie godziny tych 300 słówek, a ja uczę się pięć godzin, a jak napiszę to szkoda gadać. (...) Nie widzę sensu. Angielski to tak ciężko... To dla mnie tylko jest pamięciówka. Jak się uczę słówek to cisza, a jak historii – to włączam muzykę i samo mi wchodzi.

Jak mówi Tomasz: „na matematyce wystarczy zrozumieć, a na angielski trzeba się nauczyć... Więcej pracy pamięciowej”. Drugą skrajną postawę wykazuje Dalia:

Teraz się go (angielskiego) w ogóle nie uczę, bo nie zdaję go na maturze. Ale zauważyłam, że już mi nie przeszkadza mi to tak bardzo. Teraz mogę siedzieć na lekcji i nawet coś robić, gdyż wcześniej nie robiłam kompletnie nic i zajmowałam się całkiem czymś innym... (..) Nie uczę się, bo mi to nie pasuje... Ale jakby teraz trzeba było się go uczyć, to bym mogła...

Uczniowie z wysoką GK łatwo się uczą angielskiego, nauka języka nie wiąże się dla nich z żadnym wysiłkiem, większość wiedzy wynoszą z lekcji. Czasem wręcz nie uczą się angielskiego, piszą sprawdziany ‘od ręki’ (Krystian), a w domu samodzielnie poszukują własnych sposobów na efektywną naukę:

Bardzo dużo słucham muzyki, toteż przede wszystkim przez piosenki się uczę, bo często sprawdzam jaki jest tekst piosenki. No i też artykuły w gazetach... Muszę rozumieć co czytam i dlatego też sprawdzam czego nie wiem i tak się uczę. (...) Wstydzę się, ale mówię po angielsku tak jak po polsku i nie sprawia mi to problemu... Mimo że się denerwuję, to nie jest źle. (Kasia)

Ponadto korzystają z Internetu, oglądają filmy w oryginalnej wersji językowej, rozmawiają ze znajomymi po angielsku. W ten sposób samodzielnie poszukują sposobów efektywnej nauki języka obcego.

W sumie nie uczę się na angielski. Jeśli jest sprawdzian, albo kartkówka ze słówek, których nie znam no to trzeba się ich nauczyć... Przede wszystkim powtarzam, przeczytam kilka razy... W Internecie są takie programy, które pomagają, na przykład same puszczają te słowa lub wplatają w zdania; łatwiej uczyć się słówek w kontekście zdania, bo rozumie się je bardziej niż jedno słówko, którego nie znasz (Kasia)

Czy rodzaj języka obcego, którym się posługujesz, ma znaczenie? To ostatnie pytanie wywiadu. Dla uczniów z niską GK biegłość stanowi podstawowe kryterium wyboru: „im bardziej biegły, tym lepiej” (Tomasz). Zdanie to podtrzymuje Jan:

Angielski jest OK, bo miałem go od podstawówki, to trochę już umiałem, a francuskiego dopiero teraz się uczę, na głęboką wodę rzucony... Ogólnie, mnie wymowa we francuskim załatwia... Bo ja się na ogół w okolicy, w domu posługuję śląskim i to ma trochę wpływ na to jak wymawiam. (...) Wszystko jedno jaki język – nie lubię. Dla mnie ważny jest polski i śląski.

Jednak podstawą wyboru języka obcego dla Dalii jest sympatia do niego:

(Francuski) jest OK, kocham go, uwielbiam i bardzo łatwo się go uczy. Nie wiem dlaczego, po prostu tak jest... Jakieś wewnętrzne przeczucie, że to jest ta klasa, to jest ten język... Angielski nie jest językiem, którego będę używać, zawsze wybiorę francuski... Z francuskiego jestem lepsza. Dobrze mi idą te matury, biorę udział w olimpiadach... Przychodzi mi z łatwością.

Uczniowie chętni do komunikacji w języku angielskim nie postrzegają różnic w komunikowaniu się w nim, jak i w języku polskim. Ania włada biegle wieloma językami, Żaneta uważa, że angielski to jej drugi język i nie ma żadnego znaczenia jakim językiem się posługuje. Kasia swobodnie przechodzi z niemieckiego na angielski i na równi ocenia łatwość komunikowania się w nich. Krystian także uważa, że nie ma różnic między polskim a angielskim, ale najlepiej mu idzie angielski. Kiedy porównywał inne języki z angielskim:

...niektóre słowa były podobne, ale nie znaczyły tego samego, był problem z wymową, z pisownią, bo wiadomo, że w języku francuskim i niemieckim są te 'umlauty' i takie różne litery, których nie ma w takim 'strickie' alfabecie łacińskim.

Z wypowiedzi uczniów z bardzo wysokim, jak i bardzo niskim poziomem gotowości do komunikacji w języku obcym (w tym wypadku: angielskim) wyłania się dość charakterystyczny wzór. Uczniowie gotowi do komunikacji darzą ten język bardzo silną sympatią, są nim wręcz zafascynowani, pomimo problemów z gramatyką. Jego nauka daje im radość i satysfakcję, w przeciwieństwie do osób z niskim poziomem gotowości komunikacyjnej w języku angielskim, które są w stanie zaledwie go tolerować. Traktują go jako zło konieczne, jako jeszcze jeden przedmiot z góry narzucony im w programie nauczania. Wydaje się im, że jest on nielogiczny i skomplikowany, przez co czują się zdemotywowani i wolą utrzymać kontakt z nim na poziomie minimalnym. Niektórzy winią o to samych siebie (dysleksja rozwojowa), inni zaś – nauczyciela. Jednak nawet jeśli uczniowie z wysokim poziomem gotowości nie są zadowoleni z nauczyciela lub kolegów (do siebie nie mają zastrzeżeń), to dalej poszukują własnej drogi rozwijania kompetencji językowych. Wykazują się bardzo wysokim stopniem świadomości językowej i nie zdają się wyłącznie na szkołę w zakresie nauki języka obcego. Z rozmysłem tworzą sytuacje wymagające użycia języka obcego, poszukują nowych znajomych, z którymi mogą rozmawiać po angielsku i nieustannie się doskonalą za pomocą różnorodnych technik. Ich przyszłe plany życiowe są nierozdzielnie związane z tym językiem. Ich refleksja nad procesem uczenia się JO nieodmiennie prowadzi ich do wniosków, które umacniają ich chęć uczenia się tego języka oraz komunikowania się w nim. Niestety, refleksje osób z niskim poziomem gotowości komunikacyjnej są zgoła odmienne – używają oni angielskiego jedynie pod przymusem, a swojej przyszłości nigdy nie wiążą ze znajomością tego języka. Wynika to z faktu, że mając poważne problemy z jego nauką starają się unikać okazji używania go, jeśli to tylko możliwe. Swoje doświadczenia towarzyszące uczeniu się języka obcego oceniają bardzo negatywnie, co w dużej mierze poważnie ogranicza ich przyszłe kontakty z tym nielubianym językiem obcym.

Wyniki badań wskazują, że wspólnym mianownikiem dla obu badanych grup jest afekt (tj. ekspresja emocji) – pozytywny w przypadku uczniów z wysokim stopniem gotowości komunikacyjnej, i negatywny – w odniesieniu do tych z niską gotowością. Wysoka gotowość łączy się z poczuciem bezpieczeństwa, chęcią osiągnięcia wysokiej biegłości i dużą satysfakcją. Pozwala na przełamanie barier i postrzeganie siebie jako części wielojęzycznego świata. Refleksje ucznia z wysoką gotowością komunikacyjną w JO (w tym

przypadku: angielskim) umacniają jego pozytywne nastawienie do nauki tego języka, na co zwracają uwagę określenia typu: „pasja”, „kocham” czy „uwielbiam”. Niestety, niska gotowość współgra z poczuciem zagrożenia i zniechęcenia oraz z nieuniknioną koniecznością sprostania wymogom systemu edukacyjnego. Z perspektywy ucznia niechętnego do komunikacji w języku angielskim język stanowi potężną barierę, której nawet nie ma ochoty pokonać po swoich licznych, nieudanych próbach. Priorytetem jest jedynie pragnienie zaliczenia przedmiotu jak najmniejszym kosztem, a plany na przyszłość w żaden sposób nie są powiązane z nielubianym językiem. Refleksje tego ucznia wskazują na negatywny afekt, co znajduje swoje odzwierciedlenie w określeniach typu: „nie lubię”, „nie podoba mi się”, czy „zmuszony”. Reasumując, dzięki wglądowi w refleksję ucznia, można ustalić głębszy związek pomiędzy jego gotowością komunikacyjną w danym języku a przekonaniem o własnych umiejętnościach językowych, świadomością własnych potrzeb i celów, jak i postawą wobec języka.

5. Implikacje badania

Wysoka gotowość komunikacyjna w języku obcym łączy się z poczuciem bezpieczeństwa i pozytywnym nastawieniem do języka. Z tego punktu widzenia należałoby wnioskować, że głównym celem pracy nauczyciela w klasie jest stworzenie dobrego klimatu na lekcji, co pozwoliłoby uczniowi na przeżycie wielu pozytywnych doświadczeń związanych z nauką języka obcego. Przede wszystkim, trzeba tu wymienić wsparcie emocjonalne, które zapewni możliwość uczenia się w atmosferze mniejszego stresu. Nie bez znaczenia jest też osoba nauczyciela, przyjaznego i przystępnego, który byłby szczerze zainteresowany problemami uczniów, pomagał im w nauce i dzielił się swoją fascynacją językiem i kulturą danego obszaru językowego. Dzięki jego entuzjazmowi uczniowie mogliby poczuć jego pasję i zrozumieć, że nie jest to jedynie przedmiot, ale też wiedza i umiejętności dające lepsze perspektywy i wielką radość. Warto też, żeby nauczyciel wdrażał uczniów do kontrolowania własnej nauki. Można do tego dążyć przez zachęcanie ich do wyboru zadań domowych czy ćwiczeń na lekcji, jak i sposobu ich wykonywania. Uczniowie powinni też sami stawiać sobie cele do nauki, zarówno bliższe jak i dalsze. Przy pomocy nauczyciela mogą opracować sposoby ich osiągnięcia, a nauczycielowi da to okazje do lepszego poznania własnych uczniów. Przede wszystkim, warto tu też wspomnieć o bezpośrednim rozwijaniu gotowości komunikacyjnej. Zadaniem nauczyciela jest stwarzanie licznych okazji do uczenia się i używania języka obcego w kontekście polskiej szkoły, ponieważ to

Środowisko wydaje się być jedynym źródłem aktywnego użycia języka. Możliwości autentycznej komunikacji poza szkołą są bardzo nikłe, zatem warto zapraszać obcokrajowców na lekcje, oglądać najnowsze programy i filmy w oryginalnej wersji językowej czy zachęcać uczniów do korzystania z możliwości, które stwarza Internet. Poza tym, programy międzynarodowe typu Comenius także dają szansę na aktywne i satysfakcjonujące rozwijanie umiejętności językowych. Dzięki autentycznej komunikacji międzykulturowej uczniowie mogą rozwijać własne zainteresowania oraz otwierać się na potrzeby innych, równocześnie osiągając większą satysfakcję z własnych dokonań. Co więcej, proces refleksji poświęconej nauce języka obcego umacniałby motywację do dalszej nauki, dzięki możliwości odnajdowania pozytywnych doświadczeń ucznia związanych z uczeniem się owego języka.

BIBLIOGRAFIA

- Baker, S. C., MacIntyre, P. D. 2003. „The role of gender and immersion in communication and second language orientations”. *Language Learning* 50: 311-41.
- Boud, D., Keogh, R., Walker, D. 1985. *Reflection: Turning Experience into Learning*. London: Kogan Page.
- Cao, Y. 2013. „Exploring dynamism in willingness to communicate: A longitudinal case study”. *Australian Review of Applied Linguistics* 36: 160-176.
- Cao, Y., Philp, J. 2006. „Interactional context and Willingness to Communicate: A comparison of behavior in whole class, group and dyadic interaction”. *System* 34: 480-493.
- Ellis, S., Carette, B., Anseel, F., Lievens, F. 2014. „Systematic reflections. Implications for learning from failure and successes”. *Current Directions in Psychological Science* 23: 67-72.
- Hashimoto, Y. 2002. „Motivation and willingness to communicate as predictors of reported L2 use: The Japanese ESL context”. *Second Language Studies* 20: 29-70.
- Kang, S. 2005. „Dynamic emergence of situational willingness to communicate in a second language”. *System* 33: 277-292.
- MacIntyre, P. D. 1994. „Variables underlying Willingness to Communicate: A causal analysis”. *Communication Research Reports* 11: 135-42.
- MacIntyre, P. D. 2003. „Willingness to communicate in the second language: Proximal and distal influences”. Prezentacja na 33 corocznej konferencji Kanadyjskiego Związku Językoznawstwa Stosowanego, Halifax, NS, Kanada. 1 czerwca 2003. http://faculty.cbu.ca/pmacintyre/research_pages/other_files/WTC_handout.htm DW 17.07.2007.
- MacIntyre, P. D., Baker, S., Clément, R., Conrod, S. 2001. „Willingness to communicate, social support and language learning orientations of immersion students”. *Studies in Second Language Acquisition* 23: 369-88.

- MacIntyre, P. D., Charos, C. 1996. „Personality, attitudes, and affect as predictors of second language communication”. *Journal of Language and Social Psychology* 15: 3-26.
- MacIntyre, P.D., Doucette, J. 2010. „Willingness to communicate and action control”. *System* 38: 161-71.
- MacIntyre, P. D., Dörnyei, Z., Clément, R., Noels, K. A. 1998. „Conceptualizing willingness to communicate in a L2: A situational model of L2 confidence and affiliation”. *Modern Language Journal* 82: 545-62.
- Mady, C., Arnott, S. 2010. „Exploring the ‘situation’ of situational willingness to communicate: A volunteer youth exchange perspective”. *Canadian Journal of Applied Linguistics* 13: 1-26.
- Piechurska-Kuciel, E. 2011. „Willingness to communicate in L2 and self-perceived levels of FL skills in Polish adolescents” (w:) *Aspects of culture in second language acquisition and foreign language learning* (red. J. Arabski, A. Wojtaszek). Berlin: Springer: 235-250.
- Skehan, P. 1989. *Individual Differences in Second Language Learning*. London: Edward Arnold.
- Yashima, T. 2002. “Willingness to communicate in a second language: The Japanese EFL context”. *Modern Language Journal* 86: 54-66.
- Yashima, T., Zenuk-Nishide, L., Shimizu, K. 2004. “The influence of attitudes and affect on willingness to communicate and second language communication”. *Language Learning* 54: 119-152.
- Yu, H., Li, H., Gou, X. 2011. “The personality-based variables and their correlations underlying willingness to communicate”. *Asian Social Science* 7: 253-257.