

Małgorzata Baran-Łucarz

Uniwersytet Wrocławski

m.baranlucarz@wp.pl

MOTYWACJA DO NAUKI JĘZYKA ANGIELSKIEGO W DRUGIEJ KLASIE SZKOŁY PODSTAWOWEJ

Motivation to learn English in the second grade of primary school

The main aim of this paper is to report the outcomes of a questionnaire study diagnosing children's level of motivation to master English and its potential correlates, conducted among 78 primary school second graders attending one of the biggest public primary schools in Wrocław, Poland. The presentation of results is preceded by a brief overview of motivation models in SLA and analysis of earlier theoretical discussions and research in this area. The data suggest that the motivation level of the participants was high. Interestingly, the internal factors were found to be stronger correlates of motivation intensity ($r = .68$) than external factors ($r = .40$ / $r = .42$). More specifically, the factors most strongly related to motivation were as follows: integrative motives ($r = .67$), L2 user self-perception ($r = .58$) and aesthetic assessment of the target language ($r = .54$).

Keywords: level and correlates of motivation, internal and external factors, instrumental and integrative orientations, questionnaire study, primary school second graders, Poland

Słowa kluczowe: poziom i korelaty motywacji, czynniki wewnętrzne i zewnętrzne, motyw instrumentalny i integracyjny, badanie ankietowe, drugoklasiści, Polska

1. Wprowadzenie

Motywacja to bez wątpienia jeden z najsilniejszych predyktorów sukcesu w uczeniu się języka obcego (np. Szatek, 2004; Dörnyei, 2005; Dörnyei i Ryan, 2015).

Jest to nie tylko czynnik, za którym stoją konkretne motywy skłaniające nas do świadomego podejmowania decyzji i faktycznej aktywności, ale również taki, który determinuje intensywność wkładanego wysiłku niezbędnego do czynienia postępów oraz wytrwałość w dążeniu do celu (np. Dörnyei, 2005).

Chociaż badania prowadzone przez glottodydaktyków nad motywacją mają ponad 50-letnią tradycję, problematyka związana z motywacją do nauki języków obcych (J2¹) u dzieci nie była zbyt często podejmowana (Mihaljević Džigunović, 2012). Powodem były nie tylko trudności z dostosowaniem narzędzi badawczych do diagnozy motywacji w tej grupie wiekowej, ale również pokutujące nieprawdziwe założenie, że dzieci w wieku wczesnoszkolnym nie mają żadnych zahamowań czy lęku podczas nauki, za to cechuje je wysoki z definicji poziom motywacji i pozytywne nastawienie do nauki języków obcych. Przed zbyt dużym uproszczeniem tego problemu przestrzegają m.in. MacIntyre, Baker, Clement i Donovan (2002), podkreślając konieczność dogłębnego badania różnic indywidualnych mogących kształtować wyniki nauki J2 oraz dynamiczny raczej niż stabilny charakter motywacji tak u dorosłych, jak też u dzieci. Warto podkreślić, że dziś uważa się nie tylko, że motywacja w nauce J2 istotnie kształtuje osiągnięte wyniki w każdej grupie wiekowej, w tym u najmłodszych uczniów (np. Harris i Convey, 2002; Bagarić, 2007), ale również, że w przypadku dzieci wysoka motywacja (jej utrzymywanie lub podnoszenie) powinna być głównym celem i satysfakcjonującym wynikiem nauki J2 samym w sobie (np. Blondin et al., 1998; Edelenbos, Johnstone i Kubanek, 2007).

Problematyka związana z motywacją polskich dzieci w wieku wczesnoszkolnym do nauki języka angielskiego w obecnych czasach wydaje się wciąż nie do końca zbadana. Owa publikacja jest nieśmiałą próbą zabrania głosu w tej dyskusji poprzez zaprezentowanie badania empirycznego, którego głównym celem było poznanie postaw drugoklasistów szkoły podstawowej wobec języka angielskiego, ich uczuć i emocji towarzyszących nauce języka, poziomu ich motywacji oraz jej wewnętrznych i zewnętrznych korelatów występujących w przypadku tej grupy wiekowej.

Publikacja składa się z części teoretycznej oraz empirycznej. Teoretyczne rozważania otwiera sekcja przypominająca podstawowe teorie i modele, wyjaśniające rolę motywacji w procesie nabywania języka obcego, do których będą odniesienia w części empirycznej artykułu. Następna część publikacji skupia się na prezentacji wcześniejszych badań nad motywacją do uczenia się J2 w wieku wczesnoszkolnym. Kolejne sekcje artykułu koncentrują się w całości na opisie badania, prezentując metodologię, tj. cele, podmioty,

¹ Skrót J2 będzie stosowany w tej publikacji w odniesieniu zarówno do *języka drugiego*, jak i *języka obcego*.

instrumenty i procedury badawcze oraz przedstawiając wyniki ilościowe i dane jakościowe (odpowiedzi dzieci na pytania otwarte). Pracę zamykają dyskusja na temat otrzymanych wyników oraz implikacje pedagogiczne.

2. Przegląd literatury i badań nad motywacją w uczeniu się J2

Badania w zakresie motywacji do uczenia się J2 zainspirowane zostały przez Gardnera i Lamberta (1959; 1972), którzy w swoim modelu społeczno-edukacyjnym m.in. wyodrębnili dwa rodzaje motywacji (dziś określanych mianem orientacji), tj. integracyjną oraz instrumentalną. Podczas gdy pierwsza z nich rodzi się z chęci poznania rodzimych użytkowników języka docelowego i ich kultury oraz identyfikowania się z nimi, druga odnosi się do bardziej przyziemnych, pozajęzykowych motywów uczenia się języka obcego, np. chęci zdobycia ciekawszej pracy, otrzymania podwyżki, poznania przyszłego partnera spoza kraju rodzimego, wyjazdu za granicę czy też uzyskania jak najwyższej oceny z egzaminu. Warto dodać, że dziś, w kontekście nauki języka obcego w warunkach formalnych, orientacja integracyjna rozumiana jest nie jako chęć integrowania się z rodzimym użytkownikiem języka docelowego, ale raczej jako gotowość i chęć poznawania innych społeczności i ich kultur oraz nawiązywania kontaktów i podejmowania wspólnego dialogu, co Yashima (2002) określa mianem postawy międzynarodowej (*international posture*). Choć wcześniej uznawano wyższość orientacji integracyjnej nad instrumentalną, dziś uważa się, że ich działania są komplementarne (np. Brown, 2000; Siek-Piskozub, 2001). Według Browna (2000), obie te orientacje mogą być albo wewnętrzne, tj. wynikające z przeświadczeń samego uczącego się, albo zewnętrzne, tj. niebiorące się z własnej potrzeby, lecz narzucone przez środowisko. Również w tym przypadku czasami trudno jest określić, czy dane motywy są wewnętrzne czy też zewnętrzne, gdyż w istocie mogą być wynikiem zarówno własnych przekonań, jak i opinii innych ważnych dla nas osób (tzw. *significant others*) (np. Williams i Burden, 1997). Warto podkreślić, że większość glotto-dydaktyków uważa, że motywacja wewnętrzna bardziej sprzyja nauce niż zewnętrzna (Dörnyei i Csizer, 1998).

Chociaż nie ma w tej pracy miejsca na dokładną prezentację współczesnych teorii motywacji, nie sposób nie wspomnieć o modelach, w których motywacja traktowana jest jako system dynamiczny (np. Williams i Burden, 1997; Dörnyei i Otto, 1998), tj. ewoluujący od etapu poprzedzającego podjęcie decyzji o danej aktywności (np. uczeniu się języka obcego), poprzez właściwą fazę działania (uczenie się), do etapu następującego po osiągnięciu wyznaczonego celu (np. zdanie egzaminu z języka obcego) lub po przerwie w nauce spowodowanej np. przerwą wakacyjną. Z kolei Schumann (1999) w swojej neurolingwistycznej

teorii szacowania bodźca utrzymuje, iż lepiej zapamiętujemy i uczymy się tego, co jest przyjemne i interesujące, dostosowane do indywidualnych potrzeb i celów, wykonalne oraz zgodne z normami własnymi i społecznymi. Dużą popularnością wśród glottodydaktyków cieszy się teoria Dörnyei (2005) określana mianem *L2 Motivational Self-System*, którą można przetłumaczyć jako *Własny System Motywacyjny J2*. W owym systemie wyodrębnić można trzy elementy składowe, które w różnym stopniu stanowią pobudki do uczenia się J2. Są nimi odpowiednio:

- idealna postawa użytkownika J2 (*ideal L2 self*) – uczący się J2 ma wymarzony obraz siebie jako użytkownika J2, do którego dąży, zmniejszając sukcesywnie dystans między obecnym poziomem a poziomem reprezentowanym przez ów idealny obraz użytkownika;
- wymagana postawa użytkownika J2 (*ought-to L2 self*) – rozumiana jako dążenie do sprostania wymaganiom stawianym według nas przez inne osoby; zazwyczaj utożsamiana z chęcią uniknięcia doświadczenia negatywnych skutków wynikających z niespełnienia oczekiwanych przez innych wymagań wobec nas;
- doświadczenia towarzyszące nauce J2 – wpływ czynników związanych bezpośrednio z samym procesem dydaktycznym, np. nauczyciel (jego/jej podejście do nauczania, wykorzystywane metody i techniki, osobowość), dynamika grupy, wykorzystywane materiały, rodzaje i cechy proponowanych ćwiczeń (mniej lub bardziej kontrolowane, o różnych poziomach trudności, efektywności, atrakcyjności).

Dörnyei i Chan (2013) tłumaczą, że efekt motywacyjny jest tym silniejszy, im bardziej wyrazista postawa idealna użytkownika J2.

Warto również wspomnieć o popularnym dziś trendzie ekologicznym w badaniach prowadzonych nad motywacją. Pawlak (2012) jest zdania, że motywy mogą być stałe, ale siła/intensywność motywacji ewoluuje w czasie kursu, lekcji i wykonywania konkretnych ćwiczeń. Wydaje się, że jedynie podejście hybrydowe, łączące poprzeczne badania ilościowe z badaniami jakościowymi i obserwacjami w klasie oraz diagnozą sylwetki ucznia, mogą pomóc zrozumieć rolę, jaką motywacja pełni w procesie uczenia się języka obcego i być podstawą ewentualnych działań zaradczych w przypadku jej niskiego poziomu.

Wyżej wymienione teorie i modele pokazują ogromną złożoność konceptu, jakim jest motywacja. Konstrukty ten wydaje się jeszcze trudniejszy do zoperacjonalizowania i zbadania w przypadku dzieci w wieku wczesnoszkolnym. Fakt ten zdaje się tłumaczyć znikomą liczbę artykułów (tj. trzy) na ten temat w monografii poświęconej w całości problemowi motywacji w uczeniu się J2, opublikowanej po konferencji PTN, która odbyła się w roku 2007 we Wrocławiu, oraz ich teoretyczny charakter (artykuły są wartościowymi analizami

i syntezami literatury oraz badań empirycznych związanych z motywacją do nauki języka obcego wśród dzieci). Jak zauważa wielu glottodydaktyków (np. Andrzejewska, 2008 za Doff i Klippel, 2007 oraz Schmid-Schönbein, 2001), motywacja do uczenia się J2 wykształcona w wieku wczesnoszkolnym ma wpływ na rozwój motywacji w ewentualnych późniejszych latach nauki, często determinuje decyzję o tym, czy nauka jest dalej kontynuowana, wpływa na uczucia towarzyszące temu procesowi oraz jego finalny efekt. Istotny jest też fakt, że jako jeden z niewielu czynników indywidualnych, motywacja poddaje się modyfikacji (np. Komorowska, 2004). Biorąc pod uwagę powyższe prawdy, zasadne wydaje się spojrzenie na nowo na motywację do uczenia się języka angielskiego polskich dzieci, szczególnie w dzisiejszym tak wyjątkowym czasie, tj. czasie globalizacji, czasie umożliwiającym podróżowanie, czasie przyjmowania uchodźców, czasie ułatwiającym zawieranie znajomości i przyjaźni z ludźmi innych narodowości oraz w czasie ogromnego rozwoju techniki, który umożliwia kontakt z całym światem i różnymi językami i kulturami.

3. Motywacja do nauki J2 w okresie wczesnoszkolnym – wcześniejsze dyskusje i badania

Jak zauważa Andrzejewska (2008), motywacja dzieci w wieku wczesnoszkolnym do uczenia się J2 odbiega wyraźnie od motywacji towarzyszącej nabywaniu języka ojczystego (J1). Podczas gdy motywacja do przyswajania J1 jest naturalnym wynikiem procesu socjalizacji, motywacja do uczenia się J2 jest wypadkową działania wielu czynników (Jaroszevska, 2008). Figarski (2003: 100) wyjaśnia, że w początkowym okresie nauki J2 motywy do jego opanowania są „dość ubogie”, by stać się „bogatsze i różnorodniejsze” na dalszych jej etapach. Ponadto zaobserwowano (np. Düwell, 1998; Nikolov, 1999; Klippel, 2001; Tragant, 2006; Mihaljević Djigunović, 2009), że motywacja w nauce J2 jest zazwyczaj wyższa i stabilniejsza u młodszych niż starszych uczniów, co jest wynikiem działania tzw. motywu nowości. Zdaniem niektórych (Andrzejewska, 2008: 214 za Schmid-Schönbein, 2001), wczesne zafascynowanie nowym przedmiotem może „pozbawiać motywu nowości kolejne etapy kształcenia”, prowadząc do obniżenia poziomu motywacji w późniejszych latach nauki. Chociaż, podobnie jak u starszych uczniów, u dzieci również można mówić o motywach instrumentalnych, to u dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym zdają się działać przede wszystkim materialne nagrody (np. naklejki) i pochwały (Szuber, 2016), nie zaś odległe i abstrakcyjne dla nich motywy użyteczności (np. wykorzystanie J2 w przyszłej pracy) czy prestiżu (np. Maier, 1991; Nikolov, 1999). Chociaż teoretycznie dzieci mogą doświadczyć motywu integracyjnego (komunikacji), wydaje się on mieć działanie jedynie wtedy, kiedy uczniowie widzą skutek

posiadania umiejętności w J2 pozwalających im wykorzystać je w sposób namacalny w konkretnej sytuacji i z widocznym skutkiem (np. udana rozmowa w J2 prowadząca do prawdziwej wymiany informacji ważnych dla dziecka).

W przypadku dzieci uczących się J2 w wieku wczesnoszkolnym można też mówić o motywach wewnętrznych i zewnętrznych. Według Szatka (2004) do pierwszych należą czynniki „mające bezpośredni wpływ na motywację dziecka w procesie uczenia się języka obcego” (Jaroszewska, 2008: 226), tj. motyw poznawczy (naturalna potrzeba poznawania świata i weryfikowania dotychczasowej wiedzy i doświadczeń), osoba nauczyciela (im młodsze dziecko, tym większy autorytet nauczyciela), motyw estetyczny (o mniejszym znaczeniu w przypadku dzieci młodszych), motyw sukcesu oraz motyw komunikacyjny (do osiągnięcia w klasie przez zastosowanie zadań z luką informacyjną). Do motywatorów zewnętrznych Szatek (2004) zalicza postawę rodziców (dbałość o własny rozwój J2, postawy wobec innych kultur, kontakt z obcokrajowcami), motyw uznaniowy (chęć sprostania oczekiwaniom ważnych dla siebie osób), materialny (chęć otrzymania konkretnej nagrody za włożony wysiłek), obowiązku (mogący wywołać emocje pozytywne bądź negatywne – lęk, zniechęcenie, awersję) i motyw użyteczności (patrz wyżej). W przypadku ostatniego motywu, Szatek (2004) zgadza się z Maierem (1991), wyjaśniając, że dziecko w wieku 7-10 lat nie rozumie jeszcze zależności między posiadaniem kompetencji językowych a wynikającymi korzyściami w perspektywie dalszej przyszłości. Jak twierdzi Andrzejewska (2008), im młodszy uczeń, tym silniejsze działanie motywatorów zewnętrznych (rodziców, nauczycieli). Podobnie uważa Iluk (2002), który sugeruje, że niski poziom motywacji wewnętrznej do uczenia się J2 u dzieci można próbować wzbudzać poprzez filmy, lektury, gry komputerowe dostosowane do wieku, poziomu i zainteresowań uczniów oraz żywy kontakt z językiem. Podobne stanowisko na temat czynników zewnętrznych, jako najważniejszych predyktorów poziomu motywacji u dzieci, prezentują Nikolov (1999) oraz Mihaljević Djigunović (2009). Do czynników o najsilniejszym działaniu zaliczają oni przede wszystkim osobę nauczyciela, a w dalszej kolejności rodzaj proponowanych ćwiczeń oraz atrakcyjność wykorzystywanych materiałów dydaktycznych.

Andrzejewska (2008), analizując obserwacje innych badaczy (Klippel, 2001; Iluk, 2002; Mietzel, 2002), zwraca również uwagę na osobowość dzieci uczących się J2, jako potencjalny korelat motywacji. Do tychże czynników zalicza samoocenę, emocje oraz lęk językowy. Psychologowie zdają się zgodnie uważać, że młodsze dzieci nie mają w zwyczaju porównywania się z innymi, mają nierealistyczne mniemanie o sobie i zawyżoną samoocenę oraz nastawienie na sukces. Dalej wyjaśniają, że taki zlepek pozytywnych cech pozytywnie wpływa na ich motywację. Natomiast dzieci starsze (niestety brak informacji precyzujących wiek) potrafią już interpretować informacje zwrotne otrzymane

od nauczyciela, zaczynają budować swój obraz, opierając się na porównywaniu swoich umiejętności i osiągnięć z innymi i często upatrują gorsze wyniki w braku zdolności (Andrzejewska, 2008 za Mietzel, 2002). Według Iluka (2002), lepsza sytuacja dzieci młodszych wynika również z faktu, iż znacznie rzadziej odczuwają one lęk przed mówieniem w języku obcym niż uczniowie starsi. Jak tłumaczy Brophy (2004), lęk u dzieci może się jednak pojawiać na skutek źle dobranych zadań, tj. takich, którym dzieci nie są w stanie sprostać.

Andrzejewska (2008) wyjaśnia dalej za Ilukiem (2002: 62), że jedynie pozytywne emocje odczuwane na lekcji języka obcego, tj. ciekawość i radość, mogą wpłynąć na „kształtowanie się trwałej motywacji do nauki języków obcych”.

W swoim artykule z roku 2008 Ewa Andrzejewska dzieli się wynikami badań nad motywacją przeprowadzonych w Niemczech ponad 10 lat temu. Wynika z nich, że dzieci wykazywały wysokie zainteresowanie językami obcymi (np. Marschollek, 2002; 2004) oraz bardzo pozytywne nastawienie do ich nauki (np. Seebauer, 1997; Marschollek, 2004; Stöckli, 2004), które utrzymywały się przez około dwa lata od momentu rozpoczęcia nauki (Marschollek, 2004). Motywacja dzieci kształtowana była wyraźnie przez „obcojęzyczny klimat w domu” (Andrzejewska, 2001: 220), objawiający się poprzez takie czynniki jak znajomość danego J2 przez rodziców, ich nastawienie do nauki J2, przekonania o jego użyteczności (np. w przyszłej pracy), kontakt z rodzimymi użytkownikami danego J2 oraz wyjazdy dzieci za granicę. Ponadto badania pokazały, że dziewczynki wykazywały wyższy poziom motywacji do uczenia się J2 niż chłopcy (Marschollek, 2002).

Zaobserwowano również transfer motywacji do uczenia się J2 na motywację do uczenia się kolejnych języków obcych (Stöckil, 2004). Z kolei De Leeuw (1995) oraz Seebauer (1997) zaobserwowali wśród swoich ankietowanych uczniów, że większość z nich nie odczuwa lęku podczas komunikowania się w J2, a ponad 55% z nich nie potrafiło wskazać sytuacji, w której mogłoby się u nich pojawić to uczucie.

4. Badanie

4.1. Pytania badawcze

Jak wspomniałam wcześniej, celem przeprowadzonego badania było zdiagnozowanie poziomu oraz rodzaju motywacji do uczenia się języka angielskiego wśród polskich drugoklasistów szkoły podstawowej. Ponadto badanie skierowane było na poznanie postaw dzieci wobec uczenia się języka angielskiego (JA), uczuć towarzyszących im podczas nauki oraz wewnętrznych i zewnętrznych korelatów motywacji w wieku wczesnoszkolnym. Podsumowując, główne pytania badawcze, na które badanie opisane poniżej pozwoli odpowiedzieć, są następujące:

- a) Jaki jest poziom motywacji do nauki JA dzieci objętych badaniem, w którym *poziom* zoperacjonalizowany został jako:
 - nastawienie do nauki języka angielskiego,
 - wysiłek włożony w naukę,
 - samoocena oraz wizja samego siebie jako idealnego użytkownika JA,
 - autonomiczne działania związane z wykorzystaniem JA?
- b) Która orientacja motywacji – integracyjna czy instrumentalna – okazała się silniejszym korelatem poziomu motywacji do nauki JA u badanych dzieci?
- c) Które czynniki można uznać za najważniejsze w kształtowaniu motywacji u badanych dzieci (jaka jest siła związku między poszczególnymi czynnikami wewnętrznymi i zewnętrznymi a poziomem motywacji u podmiotów badawczych)?

4.2. Podmioty badawcze

Grupę badawczą stanowiły dzieci kończące drugą klasę szkoły podstawowej, których średni wiek wyniósł 8,52 (w sumie w badaniu uczestniczyło czworo 7-latków; trzydzieścioro sześciu 8-latków, trzydzieścioro siedmiu 9-latków oraz jeden 10-latek). Badaniem objęte były 4 klasy drugie liczące po 25 osób, z których w czasie zbierania danych (druga połowa czerwca 2016) stawiło się w sumie 78 dzieci, z czego 58% stanowiły dziewczynki, a 42% – chłopcy. Dzieci uczęszczały do jednej z największych w Polsce rejonowych szkół podstawowych, mieszczącej się na jednym z osiedli we Wrocławiu. Na podstawie rozmów przeprowadzonych z pedagogiem szkoły oraz wychowawcami badanych dzieci można domniemać, że uczniowie pochodzili z rodzin reprezentujących różnorodność pod względem wielkości rodzin, wykształcenia rodziców, zamożności czy uznawanych modeli wychowawczych.

Z ankiety przedstawionej szczegółowo poniżej wynika m.in., że 58% dzieci objętych badaniem uczestniczyło od roku (30%), dwóch (18%) lub trzech lat (10%) w dodatkowych zajęciach z języka angielskiego raz lub dwa razy w tygodniu. Ponadto, tylko niecała połowa z nich miała jakkolwiek żywy kontakt z obcokrajowcami w języku docelowym², głównie podczas wspólnych wyjazdów wakacyjnych za granicę z rodziną (29% zadeklarowało, że bywa za granicą na wakacjach co roku, 45% – że miało taką okazję raz lub dwa razy w swoim życiu, zaś 26% nigdy nie miało takiej sposobności).

² Dalsze szczegółowe informacje na temat podmiotów badawczych, jak chociażby ich samoocena poziomu JA, uczucia towarzyszące nauce czy nastawienie do języka i uczenia się go, będą podane i analizowane w sekcji poświęconej prezentacji otrzymanych wyników.

Powodów objęcia badaniem uczniów kończących klasę drugą było kilka. Po pierwsze były to dzieci, w przypadku których przygoda z angielskim zaczęła się zazwyczaj już w przedszkolu. Do czasu zbierania danych trwała więc od 3 do 5 lat, co mogło niwelować w dużej mierze efekt nowości. Poza tym, według psychologii rozwojowej (np. Przetacznikowa, 1982) dzieci te były w wieku, który cechuje zazwyczaj lepszą kontrola emocji niż w przypadku dzieci młodszych, tworzenie się estetycznych, społecznych i poznawczych uczuć, zmiana percepcji samego siebie, cechująca się mniejszą skłonnością do nierealistycznego oceniania swoich zdolności i umiejętności oraz większą wrażliwością na opinie innych, szczególnie rówieśników. Wreszcie, zamysłem badacza było poznanie opinii dzieci, które mają możliwość styczności z językami obcymi chociażby dzięki temu, że większość z nich już całkiem sprawnie posługuje się technologią, tj. telefonami dotykowymi, tabletami, a nawet laptopami (na podstawie relacji wielu rodziców oraz obserwacji dzieci w tym wieku). Ponadto do wyboru drugoklasistów przyczyniło się zetknięcie się autora owej pracy z opiniami nauczycieli języka angielskiego klas czwartych, którzy wyrażali zaniepokojenie niską motywacją niektórych swoich uczniów, oraz prośby rodziców o pomoc w znalezieniu korepetytorów dla swoich nieradzących sobie z językiem angielskim czwartoklasistów. Jeśli faktycznie część dzieci w czwartej klasie ma negatywne uczucia związane z nauką języka obcego, to trzecia klasa wydaje się ostatnim momentem, by dokonać rozpoznania ewentualnego problemu i pomóc dzieciom wejść w trudny dla nich czas nauki w klasie czwartej z pozytywnymi uczuciami i nastawieniem.

4.3. Instrumenty i procedury badawcze

Do zebrania interesujących mnie danych posłużyłam się ankietą przygotowaną w języku polskim specjalnie do tego celu. Przed jej ostateczną wersją przeprowadziłam pilotaż wśród ośmiorga dzieci w tym samym wieku, po którym zmieniłam sformułowanie paru pytań i odpowiedzi oraz ich kolejność. Ostatecznie na ankietę złożyło się 26 pytań, do których uczeń wybierał jedną z 3, 4 lub 5 odpowiedzi opartych na skali Likerta. Jedno z pytań uzupełnione było pytaniem otwartym. W przypadku 18 pytań wymagających wyrażenia opinii możliwe było wybranie odpowiedzi „nie wiem”. Wszystkie pytania mieściły się na jednej dwustronnie wydrukowanej kartce, na której, aby uczynić ankietę bardziej przyjazną dzieciom, zamieszczono parę obrazków, tj. postać Humpty Dumpty, uśmiechające się flagi Wielkiej Brytanii i Stanów Zjednoczonych, pozdrawiające się po angielsku dzieci, dwupokładowy autobus oraz widok Londynu z jego najbardziej znanymi zabytkami.

Ankietę otwierało 8 pytań mających za zadanie zdiagnozowanie poziomu (siły, intensywności) motywacji, zoperacjonalizowanej jako: nastawienie do uczenia

się języka angielskiego (JA) i wysiłek włożony w jego opanowanie (*Czy lubisz uczyć się j. angielskiego? Czy chciał/a/byś za parę lat mówić bardzo dobrze po angielsku? Czy jest Ci szkoda, kiedy lekcja j. angielskiego jest odwołana? Czy cieszył/a/byś się, gdybyś miał/a częściej j. angielski?*), wizja siebie jako idealnego użytkownika J2 (*ideal L2 self*) (*Czy czasami śni Ci się lub wyobrażasz sobie siebie jak mówisz z łatwością po angielsku?*) oraz autonomiczne działania związane z użyciem JA (*Czy czasami bawisz się w nauczyciela j. angielskiego albo próbujesz rozmawiać po angielsku z kolegami, rodzeństwem lub rodzicami? Czy czasami śpiewasz sobie piosenki po angielsku? Czy oglądasz bajki albo filmiki w Internecie po angielsku?*). W celu poznania wewnętrznej spójności tej części ankiety, która stanowiła tzw. *criterion measure*, policzono współczynnik Cronbach alpha, którego poziom okazał się zadowalający (0,80).

Następne 4 pytania dotyczyły wewnętrznych czynników motywacyjnych, które dotyczyły równocześnie problemu użyteczności JA (Cronbach alpha = 0,72). Trzy z nich, reprezentujące spójność wewnętrzną na poziomie 0,76, badały poziom orientacji integracyjnej (postawy międzynarodowej) (*Czy chciał/a/byś umieć rozmawiać po angielsku z dziećmi z innych krajów? Czy chciał/a/byś poznać, jak dzieci z innych krajów żyją, jak wygląda ich szkoła, jak spędzają wolny czas? Czy chciał/a/byś mieć koleżankę/kolegę z innego kraju, z którym rozmawiał/a/byś tylko po angielsku, spotykając się z nią/nim kilka razy w roku?*). Ostatnie pytanie z tej grupy nie tylko diagnozowało *poziom* orientacji instrumentalnej, ale wymagało również dopisania własnej odpowiedzi (*Czy język angielski może Ci się kiedyś w przyszłości przydać? Do czego?*).

Kolejne pytania dotyczyły zewnętrznych czynników motywacyjnych, tj. wpływu rodziców (2 pytania) oraz czynników związanych bezpośrednio z nauką, tj. atrakcyjności materiałów dydaktycznych, ćwiczeń wykonywanych na lekcji, relacji z nauczycielem (3 pytania). Pozostałe pytania dotyczyły takich potencjalnych korelatów motywacji jak lęk językowy (2 pytania), samoocena (talent oraz samoocena poziomu JA; 2 pytania), czynnik estetyczny (2 pytania), naturalny kontakt z JA (dotychczasowe wyjazdy za granicę, efekty prób podejmowania rozmów z obcokrajowcami; 2 pytania). Pojawiło się również pytanie o zajęcia dodatkowe. Współczynnik wewnętrznej spójności dla poszczególnych podtypów zewnętrznych czynników motywacyjnych wynosił od 0,65 do 0,67. Owe stosunkowo niskie, choć akceptowalne, wartości (Dörnyei, 2003) wynikają z faktu, iż wymienione podtypy korelatów reprezentowane były przez 2 lub 3 pytania (poza pytaniem o uczęszczanie na dodatkowe zajęcia, które było ograniczone do jednego pytania). Nie wydawało się jednak stosowne zwiększanie liczby pytań w poszczególnych podtypach czynników, gdyż skutkowałoby to powstaniem zbyt długiej ankiety, niedostosowanej do wieku podmiotów badawczych, a tym samym, niespełniającej swej funkcji.

Rozpoczęcie badania poprzedziło uzyskanie stosownej zgody dyrekcji szkoły oraz rodziców dzieci. Wypełnienie ankiety trwało w całości od 25 do 35 minut i miało miejsce w klasach, w których dzieci uczyły się co dzień, w obecności i z pomocą pań wychowawczyń. W celu obniżenia ewentualnego lęku i niechęci współpracy z osobą nieznaną, wypełnienie ankiety poprzedzone zostało przedstawieniem mojej postaci oraz wyjaśnieniem celu mojej wizyty. Dzieci wydawały się dumne, że biorą udział w badaniu, które może przyczynić się do tego, by lekcje języka angielskiego były przez nie lubiane i by jak najwięcej z nich wyniosły. Choć uczniowie mogli pozostać anonimowi, podając jedynie klasę i wiek, większość z nich chciała podpisać ankietę swoim imieniem. Następnie językiem dostosowanym do poziomu dzieci poproszono je o udzielenie szczerych odpowiedzi i niesugerowanie się podpatrzonymi ewentualnie odpowiedziami kolegi z ławki. Poinformowano je, że wszystkie odpowiedzi są prawdziwe i bardzo ważne, jako że pokazują ich cenne opinie. Dzieci zostały również zachęcane do tego, aby dobrze przemyślały każdą odpowiedź i wybierały możliwość „nie wiem” tylko wtedy, gdy naprawdę nie będą mogły się zdecydować na inny wybór. Aby uniknąć ewentualnych problemów ze zrozumieniem pytań i odpowiedzi, były one czytane na głos przeze mnie, panią nauczycielkę bądź ochotników, parafrazowane i wyjaśniane w przypadku niepewności uczniów. Dopiero po upewnieniu się, że wszyscy zaznaczyli swoją odpowiedź, następowало przejście do odczytania kolejnego pytania. Wypełnianie ankiety było dwukrotnie przerywane piosenką i rozmowami na temat obrazków znajdujących się w ankiecie, aby uniknąć zmęczenia i znużenia dzieci. Po wypełnieniu ankiet dzieci otrzymały obiecaną na początku niespodziankę, tj. czekoladki.

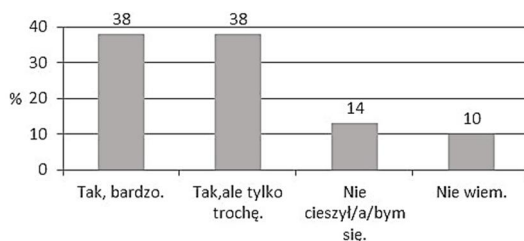
Po zebraniu danych, policzone zostały częstotliwości występowania danych odpowiedzi (w procentach), które przedstawione są w sekcji poniżej (4.4.1). Sposób analizy danych do wyliczenia współczynników korelacji Pearsona, które wskazują siłę związku między poziomem motywacji a poszczególnymi czynnikami, zostanie omówiony w sekcji 4.4.2.

4.4. Prezentacja wyników

4.4.1. Odpowiedzi na poszczególne pytania

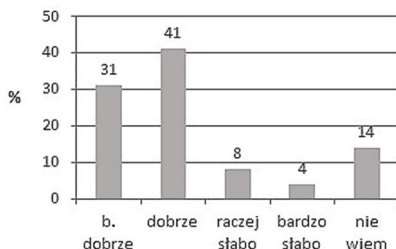
Cieszą odpowiedzi na otwierające ankietę pytanie, z których wynika, że 60% dzieci objętych badaniem deklarowało, że bardzo lubi, a 28% lubi uczyć się JA. Pozostali uczniowie w różnym stopniu uznali, że nie lubią JA (8%) bądź wstrzymali się od odpowiedzi (4%). Okazało się jednak, że dość duża część ankietowanych tylko trochę ucieszyłaby się z możliwości uczestniczenia w lekcji JA częściej; inni nie wiedzieli, co o tym myśleć, bądź w ogóle nie spodobał im się ten pomysł (Wykres 1).

Chociaż 46% dzieci uznało podręcznik i ćwiczenia wykonywane na zajęciach za bardzo ciekawe, 37% oceniło je jako „trochę ciekawe”, 16% – jako „raczej nieciekawe”, zaś 2,5% uznało je za „bardzo nudne” i tyle samo uczniów nie wiedziało, jak na to pytanie odpowiedzieć.

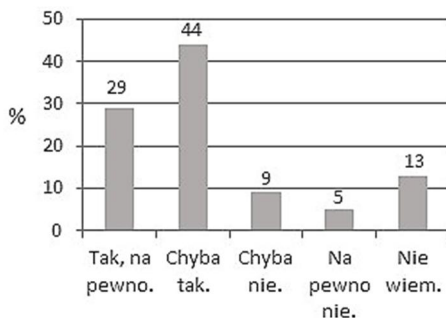


Wykres 1: Procentowy rozkład odpowiedzi na pytanie „Czy cieszył/a/był się, gdybyś miał/a częściej język angielski?”

Mimo że za pozytywny trend można uznać wysoką samoocenę dzieci, z których większość uznała, że ma talent do uczenia się J2 (Wykres 2), i wysoko oceniła się na tle innych uczniów w klasie (Wykres 3), to jednak nie można ignorować faktu, że w sumie 27% ankietowanych okazało się nie mieć wysokiej samooceny swoich umiejętności do uczenia się J2, a 44% nie było pewne swoich możliwości.



Wykres 2: Procentowy rozkład odpowiedzi na pytanie „Jak sobie radzisz z j. angielskim w porównaniu z innymi uczniami w klasie?”



Wykres 3: Procentowy rozkład odpowiedzi na pytanie „Czy masz talent do uczenia się JA?”

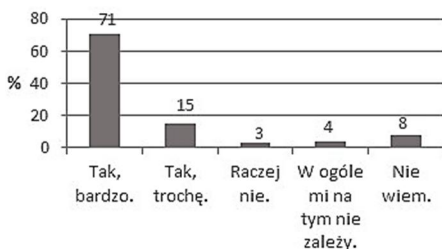
Ciekawie zdają się prezentować odpowiedzi obrazujące poziom odczuwanego przez dzieci lęku językowego związanego z mówieniem w JA. Podczas gdy 55% ankietowanych uznało, że bardzo lubi wypowiadać się na lekcji w JA, 23% wybrało odpowiedź „*Raczej tego nie lubię; wolat/a/bym, żeby pan(i) mnie nie pytał(a)*”, 5% zadeklarowało, że bardzo tego nie lubi, zaś 17% wybrało odpowiedź „*Nie wiem*”. Jak się okazało, nie było też dzieciom obce uczucie wstydu. Zapytane o to, czy wstydzą się, gdy pan(i) prosi, aby odpowiedziały na pytanie w JA, najczęściej udzielały odpowiedzi twierdzącej, tj. 46% dzieci uznało, że wstydzi się „*trochę*”, zaś 10% – „*bardzo*”. Tylko 2,5% dzieci nie mogło zdecydować się na odpowiedź, zaś 41% zadeklarowało, że nie wstydzi się w tej sytuacji. Można się spodziewać, że poziom przeżywanych negatywnych uczuć determinowany jest m.in. osobowością dzieci.

Nie bez znaczenia jest fakt, że ankietowanym dzieciom podoba się uczony się przez nich J2 (Wykres 4). Jedynie 3% zaznaczyło odpowiedź negatywną i tyle samo wstrzymało się od jednoznacznej opinii.

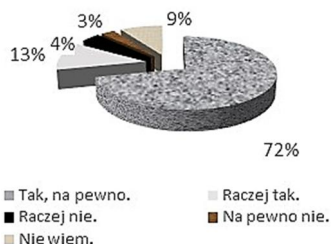


Wykres 4: Procentowy rozkład odpowiedzi na pytanie „*Czy podoba Ci się język angielski?*”

Dzieci pytane też były o to, czy zależy im na tym, aby w przyszłości znali dobrze JA oraz czy może im się on przydać w przyszłości i do czego. Rozkład procentowy odpowiedzi przedstawiają Wykresy 5 i 6.



Wykres 5: Procentowy rozkład odpowiedzi na pytanie „*Czy chciał/a/byś za parę lat bardzo dobrze znać j. angielski?*”



Wykres 6: Procentowy rozkład odpowiedzi na pytanie „Czy j. angielski może Ci się przydać kiedyś w przyszłości?”

Jak pokazują powyższe wykresy, większości dzieci bardzo zależało na dobrej znajomości JA w przyszłości. Ponad 80% z nich zadeklarowało, że może im się ta umiejętność przydać w przyszłości. 82% dzieci, które udzieliły pozytywnej odpowiedzi na to pytanie, tak wyjaśniło, do czego może im się przydać JA:

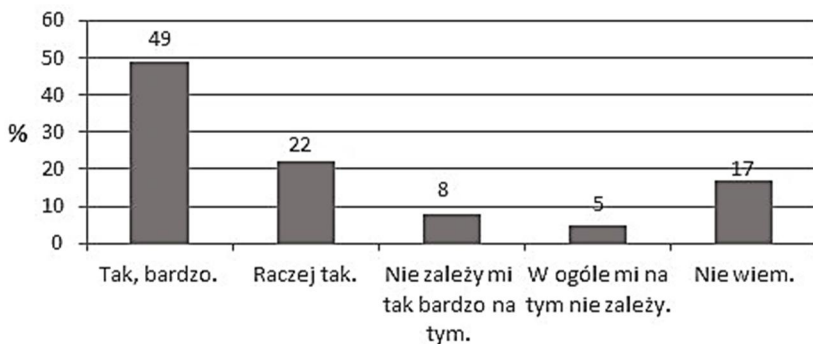
Motywy integracyjne

- nawiązywanie kontaktu/rozmowy z ludźmi (dziećmi) innych narodowości (50%), np.
 - „Bo będę mógł rozmawiać z obcokrajowcami.”
 - „Bo kiedyś na pewno ktoś przemówi do mnie po angielsku.”
 - „Bo mam rodzinę w Irlandii i Norwegii.”
- nawiązywanie kontaktu/rozmowy z Anglikami/Amerykanami (13%), np.
 - „Do rozmowy z Anglikami.”
 - „Przyda się w Anglii.”
 - „Przyda się, kiedy wyjadę do Stanów Zjednoczonych.”

Motywy instrumentalne

- wyjazdy/wakacje (28%), np.
 - „Bo będę jeździć do różnych krajów.”
 - „Jak wyjadę do innego kraju.”
 - „Gdybym wyjechała gdzieś.”
 - „Jak wyjadę gdzieś.”
- praca/hobby (13%), np.
 - „Żeby być nauczycielką.”
 - „Gdy będę chodzić do pracy, na pewno przyjdzie do mnie jakiś obcokrajowiec.”
 - „Chciałbym być piłkarzem. Przyda się.”
 - „Do programowania robotów.”
- poziom życia/prestiż (1%), np.
 - „Będę mieć super pracę i dom.”

Najczęściej udzielana odpowiedź sugerująca wysoki poziom orientacji integracyjnej idzie w parze z procentowym rozkładem odpowiedzi udzielonych do trzech pytań następujących po pytaniu otwartym wspomnianym powyżej. Jak widać z Wykresu 7, ponad połowa ankietowanych cieszyłaby się z możliwości systematycznego kontaktu z dziećmi innej narodowości.



Wykres 7: Procentowy rozkład odpowiedzi na pytanie „Czy chciał/a/byś mieć koleżankę lub kolegę z innego kraju, z którym rozmawiał/a/byś tylko po angielsku, spotykając się z nią/nim kilka razy w roku?”

Bardzo pozytywne odpowiedzi zostały udzielone przez dzieci do pytania „Czy chciał/a/byś umieć rozmawiać po angielsku z dziećmi z innych krajów?”, tj. 82% ankietowanych odpowiedziało twierdząco, z czego 53% zaznaczyło odpowiedź „Tak, bardzo”. Podobnie prezentował się rozkład odpowiedzi na pytanie „Czy chciał/a/byś poznać, jak dzieci z innych krajów żyją, jak wyglądają ich szkoły i jak spędzają wolny czas?”. Tym razem 74% dzieci wyraziło taką chęć (59% zaznaczyło odpowiedź „Tak, bardzo”), 13% nie było tym zainteresowanych i taki sam procent uczniów opowiedziało „Nie wiem”. Równocześnie okazuje się, że tylko znikoma część dzieci objętych badaniem miała sposobność rozmawiać po angielsku poza klasą. Oto jak rozłożyły się odpowiedzi podmiotów badawczych na pytanie „Czy próbowałeś/aś kiedyś rozmawiać z kimś z innego kraju po angielsku (na wakacjach, z gościem z zagranicy)?”: tylko 21% odpowiedziało „Tak, wiele razy. Cieszyłem/łam się, że rozumiem i mogę coś sam/a powiedzieć po angielsku”, 26% zaznaczyło możliwość „Tak, kilka razy, ale niewiele umiałem/łam powiedzieć i zrozumieć”, natomiast 54% zadeklarowało, że nie miało nigdy takiej sposobności. Równie słabo wypadły odpowiedzi na pytanie próbujące zweryfikować autonomiczne działania w kierunku poznawania i wykorzystywania JA. Na pytanie „Czy oglądasz bajki albo filmiki w Internecie po angielsku?” dzieci odpowiedziały w sposób następujący: „Tak, prawie codziennie” – 18%, „Tak, kilka razy w tygodniu” – 25%, „Tak, kilka razy w miesiącu” – 31%, „Nie, nigdy” – 26%.

4.4.2. Wyniki korelacji Pearsona

Aby dowiedzieć się, które z obserwowanych czynników są ważnymi korelatami motywacji u badanych dzieci, policzono korelację Pearsona. Zanim jednak wykonano stosowne obliczenia, zweryfikowano wszystkie założenia leżące u podstaw tego testu statystycznego. Jednym z nich jest założenie, że skale zmiennej zależnej (siła/poziom motywacji) i niezależnej (poszczególne korelaty) mają postać interwałową. W związku z tym, odpowiedziom na pytania reprezentujące poszczególne czynniki przydzielono punkty. I tak, w przypadku np. pytania „Czy masz talent do uczenia się języka angielskiego?” odpowiedzi punktowane były w sposób następujący: „Tak, na pewno” – 5 punktów, „Chyba tak” – 4 punkty, „Nie wiem” – 3 punkty, „Chyba nie” – 2 punkty, „Na pewno nie” – 1 punkt. Analogicznie w przypadku innych pytań, punkty przydzielane były od najwyższych w przypadku pozytywnych odpowiedzi, do najniższych w przypadku negatywnych odpowiedzi. Odpowiedzi na pytania operacjonalizujące ten sam typ czynnika były następnie sumowane i korelowane z sumą punktów za 8 pytań reprezentujących poziom (siłę/intensywność) motywacji (patrz sekcja 4.3 powyżej).

Po zanalizowaniu statystyk opisowych, tj. otrzymanych średnich, odchyłeń standardowych, maksymalnych i minimalnych wartości pozwalających sprawdzić założenie o rozkładzie normalnym, przystąpiono do wyliczenia współczynników korelacji pomiędzy siłą/intensywnością motywacji (*criterion measure*) a poszczególnymi grupami czynników (Tabela 1).

	Korelaty motywacji	Motywacja
1	orientacja integracyjna	0,68*
2	orientacja instrumentalna	0,34*
3	czynniki wew. (1, 2)	0,67*
4	czynniki zewn. (rodzice/'ought-to-self')	0,40*
5	czynniki zewn. (atrakcyjność materiałów i lekcji; relacja z naucz.)	0,42*
6	naturalny kontakt z J2	0,37*
7	dodatkowe zajęcia	0,37*
8	samopercepcja (talent; samoocena)	0,58*
9	lęk językowy	0,39*
10	czynnik estetyczny	0,54*

Df = 76; *p < 0.005

Tabela 1: Współczynniki korelacji Pearsona między poziomem motywacji a różnymi czynnikami.

Jak pokazuje tabela, wszystkie czynniki okazały się statystycznie istotnie skorelowane z poziomem motywacji, choć z różną siłą. Najważniejsze korelaty zaznaczono wytłuszczonym drukiem, a są wśród nich motywy integracyjne, czynniki wewnętrzne, samopercepcja oraz czynnik estetyczny, których związek z poziomem motywacji był o średniej ($r = 0,54$ i $r = 0,58$), a nawet dość wysokiej

sile ($r = 0,67$ i $r = 0,68$), wyjaśniając od 29% do 46% zmienności poziomu motywacji (Porte, 2002).

5. Dyskusja wyników i implikacje pedagogiczne

Podobnie jak w przypadku dzieci niemieckich diagnozowanych ponad 10 lat temu (Marschollek, 2002; 2004), również polskie dzieci biorące udział w tym badaniu wydają się wykazywać wysoki poziom motywacji do nauki języka angielskiego. Świadczą o tym podstawowe statystyki opisowe wyliczone z sumy 8 pytań reprezentujących poziom/intensywność motywacji, które były następujące: średnia poziomu motywacji = 20,2, przy możliwej wartości maksymalnej 29 i minimalnej = 8, osiągniętej wartości maksymalnej = 29 i minimalnej = 10,5 oraz odchyleniu standardowym = 4,6. Analizując jednak dokładniej otrzymane dane, można dostrzec, że nie wszystkim pomiotom badawczym nauka JA sprawiała przyjemność, oraz poznać możliwe przyczyny tego zjawiska. Przyjrzyjmy się bardziej skrupulatnie otrzymanym wynikom, próbując jednocześnie zaproponować możliwe działania naprawcze.

Po pierwsze, tylko 46% dzieci uznało podręcznik i ćwiczenia wykonywane na zajęciach za *bardzo* ciekawe. Pozostali uczniowie ocenili je jako *trochę* ciekawe lub wręcz nudne. Czynnikiem ten w połączeniu z relacją z nauczycielem, która zazwyczaj była określana przez ankietowanych jako bardzo dobra lub dobra, okazał się skorelowany na poziomie 0,42 z wysokością motywacji uczniów. Można by przypuszczać, iż urozmaicenie zadań z podręcznika innymi materiałami, w szczególności autentycznymi (piosenkami, filmikami, bajkami zaczerpniętymi z Internetu, np. YouTube), mogłoby uatrakcyjnić lekcje. Chociaż tego samego zdania jest wielu badaczy (np. Iluk, 2002), niektórzy (np. Berndt, 2002: 15) uważają, że atrakcyjne materiały pełnią jedynie rolę „tymczasowego katalizatora motywacji”. Pozytywne działanie mogłoby również mieć wprowadzenie elementów zabawy, dbałość o dostosowanie treści zadań do zainteresowań dzieci, rozwijanie nowych zainteresowań u uczniów z użyciem J2 (Kubanek-German, 2003) oraz zastosowanie ćwiczeń rozwijających różne umiejętności i aspekty językowe (w szczególności mówienie, słuchanie, czytanie, wymowę i słownictwo). Warto również stosować personalizowane zadania z luką informacyjną z sytuacjami z życia codziennego, niż ograniczać dzieci do mechanicznego powtarzania bądź przepisywania.

Pośród zadowolających wyników znalazły się dane mówiące o samoocenie uczniów, którzy powinni już być w stanie dokonać ewaluacji poziomu swoich umiejętności bardziej realnie niż parę lat wcześniej. Przypomnę, iż ponad 70% zadeklarowało, że bardzo dobrze bądź dobrze radzi sobie z JA w porównaniu ze swoimi kolegami/koleżankami oraz że na pewno lub prawdopodobnie

ma talent do nauki języków obcych. W związku z dość wysoką korelacją tego czynnika z poziomem motywacji ($r = 0,58$), wyjaśniającą 34% zmienności, warto jednak zawalczyć o pozostałą grupę uczniów, którzy już w tym wieku wątpią, czy mają szansę nauczyć się dobrze JA. Wydaje się, że do możliwych działań naprawczych można zaliczyć stosowanie częstych pochwał nie tylko za efekt, ale również za wysiłek (Iluk, 2002), wprowadzenie portfolio językowego lub dzienniczków, skłaniających do refleksji, pozwalających dostrzec systematyczne postępy, lub przygotowywanie przez grupę dzieci projektów umożliwiających wzajemną pomoc i cieszenie się efektami wspólnej pracy. Nie bez znaczenia jest zapewne współpraca z rodzicami, którzy np. porównując dzieci młodsze ze starszymi lub rzeczywiście bardziej utalentowanym rodzeństwem, mogą zniweczyć wszelkie próby podnoszenia samooceny uczniów stosowane przez nauczyciela. Wreszcie nieodzowne działanie może mieć ocenianie kształtujące, które z natury ma za zadanie pomóc uczniowi dostrzec swoje zarówno mocne strony, jak i niedociągnięcia, pomóc mu zaplanować cele dalszej pracy i wybrać sposoby osiągnięcia założonego celu. Należy zaznaczyć, że niezależnie od tego, jak bardzo logiczne zdają się wymienione powyżej działania dydaktyczne, ich rzeczywista efektywność wymaga empirycznej weryfikacji w konkretnych grupach wiekowych.

Do ciekawych wyników należą też te mówiące o poziomie negatywnych uczuć towarzyszących dzieciom podczas nauki J2, których korelacja z motywacją wyniosła $r = 0,39$. Okazało się bowiem, że około połowa dzieci objętych badaniem zadeklarowała odczuwanie lęku językowego podczas mówienia w klasie w JA, a tylko 41% brak uczucia wstydu w tej sytuacji. Nie ma wątpliwości, że poczucie niepewności i lęku, a także omawiana wcześniej niska samoocena młodego ucznia mogą być nie tylko kształtowane przez osobowość dzieci, ale również wywołane dobraniem ćwiczeń przewyższających możliwości ucznia. Jak tłumaczył Vygotsky (1978), stopień trudności zadań powinien znajdować się w tzw. strefie najbliższego rozwoju (*zone of proximal development*). Podczas gdy zadania trudne, ale osiągalne, motywują uczącego się, zbyt trudne zadania prowadzą do lęku i wycofania, zaś za łatwe – do nudy i demotywacji. W pozbyciu się negatywnych emocji może też pomóc zadbanie o dobre relacje pomiędzy uczniami oraz z nauczycielem. Warto również prowadzić rozmowy w klasie na temat uczuć towarzyszących uczeniu się J2, które mogą być zainicjowane odzwierciedlaniem na rysunkach przez dzieci ich emocji przeżywanych podczas nauki J2. Ważne zdaje się też uzmysłowienie młodym uczniom faktu, że większość osób w takiej sytuacji odczuwa w jakimś stopniu stres i jest to zupełnie normalne, oraz dzielenie się sposobami radzenia sobie z nim. Ze strony nauczycieli warto przeanalizować sposób i częstotliwość poprawiania błędów dzieci oraz umożliwić i zachęcać dzieci do podejmowania prób samodzielnej poprawy swoich lapsusów językowych z ich pomocą.

Bez wątpienia wykorzystać należy fakt, że dzieciom objętym opisywanym badaniem podobał się język angielski (96%), który to czynnik jest ważnym korelatem poziomu motywacji ($r = 0,54$). Można się pokusić o stwierdzenie, że częsta ekspozycja na autentyczny JA (piosenki, filmiki) powinna nie tylko przynieść uczniom obiektywne językowe benefity (lepszą wymowę, osłuchanie się z językiem), ale też wyjątkowo ich cieszyć, wpływając pozytywnie na ich motywację do uczenia się JA.

Równie ciekawe są dane sugerujące, że ponad 70% podmiotów badawczych zależało na tym, by poznać bardzo dobrze JA w przyszłości, i grupa ta zdawała się rozumieć jego przydatność. Na podstawie otrzymanych wyników można zaryzykować stwierdzenie, że uczniowie biorący udział w tym badaniu wykazali dużą dojrzałość. W przeciwieństwie do wcześniejszych obserwacji (np. Maier, 1991; Nikolov, 1999; Szatek, 2004), u 42% ankietowanych, którzy odpowiedzieli na pytania otwarte, można zaobserwować motyw instrumentalny/użyteczności (JA uznany jako przydatny w podróżach, niezbędny w pracy, umożliwiający rozwijanie swojego hobby czy podnoszący warunki bytowe), zaś u 63% z nich – motyw integracyjny/społeczny (znajomość JA traktowana jako umiejętność umożliwiająca w przyszłości nawiązywanie kontaktów z rodzimymi i nierodzimiymi użytkownikami JA). Może to wynikać nie tylko z procesu globalizacji, któremu obecnie jesteśmy poddani, ale również ze statusu, jakim język angielski od zawsze cieszy się wśród Polaków (np. Hofstede, 2001). Istnienie motywu integracyjnego u badanych dzieci potwierdziło się w ich odpowiedziach na pytania o chęć zawierania znajomości i poznawania dzieci z innych krajów nie w przyszłości, lecz już teraz (udzielono 82% i 74% twierdzących odpowiedzi). Trzeba podkreślić, iż w tym badaniu to właśnie motyw integracyjny okazał się najsilniejszym korelatem ($r = 0,68$) poziomu motywacji, wyjaśniając 48% jego zmienności. Równocześnie dane z kolejnych pytań pokazały, że ponad 54% uczestników badania nigdy nie miało styczności i możliwości podjęcia próby przeprowadzenia poza klasą choćby najkrótszego dialogu w JA z ludźmi innych narodowości. Jak twierdzą glottodydaktycy (np. Maier, 1991; Marschollek, 2002), to właśnie zastosowanie języka w celu przeprowadzenia autentycznej komunikacji, najlepiej w prawdziwej życiowej sytuacji, może wzbudzić u dzieci motyw użyteczności, zamieniając abstrakcyjny, odległy i niezrozumiały jeszcze cel w realny cel możliwy do osiągnięcia już tu i teraz. W związku z powyższym, liczne czysto dydaktyczne działania nauczyciela skupiające się na zwiększeniu motywacji u dzieci mogłyby zostać uzupełnione podjęciem kroków umożliwiających dzieciom kontakt z osobami innej narodowości, z którymi komunikacja jest możliwa tylko w języku angielskim (np. zaproszenie znajomych z zagranicy i przygotowanie dzieci do rozmowy z nimi, zainicjowanie współpracy ze szkołami z innych krajów i dbałość o systematyczny kontakt

między dziećmi przez komunikatory). Jednocześnie konieczne wydaje się szukanie sposobów zwiększania autonomii dzieci w zakresie ćwiczenia JA oraz ich kontaktu z żywym językiem obcym. Okazało się bowiem, że pomimo wysokich umiejętności posługiwania się technologicznymi nowinkami (tabletami, laptopami, smartfonami), tylko znikoma część dzieci wykorzystuje je do obycia się z JA.

Podsumowując dane z przytoczonego badania, konieczne jest podkreślenie, że w tym przypadku czynniki wewnętrzne okazały się silniejszym korelatem poziomu motywacji ($r = 0,67$) niż czynniki zewnętrzne (od $r = 0,40$ do $r = 0,42$), co znowu sugeruje dużą dojrzałość podmiotów badawczych.

Jakkolwiek ciekawe mogą wydawać się wyniki opisanego badania, należy pamiętać, iż grupa badawcza była mała i obejmowała dzieci mieszkające w dużym mieście. Jak słusznie zauważyła jedna z osób obecnych na prezentacji owego badania na konferencji PTN w Słupsku w 2016 roku, wyniki mogłyby być inne, gdyby przeprowadzić analogiczne badanie w szkołach wiejskich lub mniejszych miejscowościach. Intrygujące mogłoby też być porównanie danych z Polski z danymi zebranymi tą samą przetłumaczoną ankietą w innych krajach (np. Holandii, Niemczech, Włoszech czy krajach skandynawskich). W pełniejszym zrozumieniu podjętej problematyki mogłyby też pomóc dane jakościowe zebrane wśród dzieci w ramach przeprowadzonych z nimi wywiadów. Wreszcie warto dodać, że zaprezentowane badanie będzie miało swoją kontynuację za parę lat, kiedy to na nowo podjęta zostanie próba zdiagnozowania poziomu i rozwoju motywacji u tych samych podmiotów badawczych i weryfikacja jej istotnych korelatów.

6. Zakończenie

Opisane badanie pokazało, że polscy drugoklasiści objęci tym projektem charakteryzowali się wysokim poziomem motywacji do uczenia się języka angielskiego. Ponadto można zaryzykować stwierdzenie, że szybciej niż ich rówieśnicy innych narodowości zrozumieli użyteczność tego języka. Niestychanie ważne wydaje się, aby nauczyciele potrafili to pozytywne nastawienie i wysoką motywację wykorzystać, podnosząc nierzadko występującą już w tej grupie wiekowej niską samoocenę, obniżając lęk językowy dzieci, przygotowując ciekawe ćwiczenia o odpowiednim stopniu trudności z wykorzystaniem atrakcyjnych materiałów. Za równie ważne można uznać wskazywanie drogi do działań autonomicznych oraz pomoc w stwarzaniu możliwości wykorzystywania żywego języka docelowego do autentycznej komunikacji nie tylko w klasie, ale w szczególności poza nią, i to już na początku przygody z nauką języka obcego.

Podziękowania

Uprzejmie dziękuję Dyrekcji SP 113 we Wrocławiu, Wychowawcom i Rodzicom dzieci za wyrażenie zgody na przeprowadzenie zaprezentowanego w tym artykule badania ankietowego. Jestem szczególnie wdzięczna Nauczycielom za życzliwość i pomoc w przeprowadzeniu ankiety i samym Uczniom za poświęcony czas, ich otwartość i współpracę.

Słowa wdzięczności kieruję również w stronę Recenzentów za ich cenne sugestie i konstruktywne komentarze, które miały istotny wpływ na ostateczny kształt tej publikacji.

BIBLIOGRAFIA

- Andrzejewska, E. 2008. „Motywacja dzieci do nauki języków obcych”. (w) *Nowe spojrzenie na motywację w dydaktyce języków obcych*. (red. A. Michońska-Stadnik i Z. Wąsik). Wrocław: Wydawnictwo WSF we Wrocławiu, str. 213-222.
- Berndt, A. 2002. „Motivation ist nicht statisch – Motivation ändert sich”. *Fremdsprache Deutsch*, 26: 12-15.
- Blondin, C., Candelier, M., Edelenbos, P., Johnstone, R., Kubanek-German, A. i T. Taeschner. 1998. *Foreign languages in primary and pre-school education*. London: CILT.
- Bagarić, V. 2007. „English and German learners' level of communicative competence in writing and speaking”. *Metodika*, (8)1: 239-257.
- Brophy, J. 2004. *Motivating students to learn*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Brown, D. H. 2000. *Principles of language learning & teaching*. (4th ed.). New York: Longman.
- De Leeuw, H. 1995. „Über die Angst beim Fremdsprachenlernen in der Grundschule”. (w) *Didaktik des Fremdverstehens*. (red. L. Bredella i H. Christ). Tübingen: Narr (Giessener Beiträge zur Fremdsprachen didaktik), str. 170-185.
- Doff, S. i F. Klippel. 2007. *Englisch Didaktik*. Berlin: Cornelsen.
- Dörnyei, Z. 2003. *Questionnaires in second language research construction, administration and processing*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Dörnyei, Z. 2005. *The psychology of the language learner: Individual differences in secondlanguage acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Dörnyei, Z. i L. Chan. 2013. „Motivation and vision: An analysis of future L2 self images, sensory styles, and imagery capacity across two target languages”. *Language Learning*, 63(3): 437-462.
- Dörnyei, Z. i K. Csizér. 1998. „Ten commandments for motivating language learners: Results of an empirical study”. *Language Teaching Research*, 2: 203-229.
- Dörnyei, Z. i I. Ottó. 1998. „Motivation in action: A process model of L2 motivation”. *Working Papers in Applied Linguistics* (Thames Valley University, London), 4: 43-69.
- Dörnyei, Z. i S. Ryan. 2015. *The psychology of the language learner revisited*. New York: Routledge.
- Düwell, H. 1998. „Motivation und Motivierung im Fremdsprachenunterricht”. (w) *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*. (red. O. Udo i H. Jung). Frankfurt a. M. et al.: Peter Lang, str. 38-46.

- Edelenbos, P., Johnstone, R. i A. Kubanek. 2006. *Languages for the children of Europe: Published research, good practice and main principles*. http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/languages/policy/language-policy/documents/young_en.pdf, DW 28.08.2017.
- Figarski, W. 2003. *Proces glottodydaktyczny w szkole*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Gardner, R. C. i W. E. Lambert. 1959. „Motivational variables in second language acquisition”. *Canadian Journal of Psychology*, 13 (1959): 191-197.
- Gardner, R. C. i W. E. Lambert. 1972. „Motivational variables in second language acquisition”. (w) *Attitudes and motivation in second language learning*. (red. R. C. Gardner i W. Lambert). Rowley, MA: Newbury House.
- Harris, J. i M. Conway. 2002. *Modern languages in Irish primary schools. An evaluation of the National Pilot Project*. Dublin: Instituid Teangeolaiochta Eireann.
- Hofstede, G. 2001. *Culture's Consequences: Comparing Values, Behaviors, Institutions and Organizations Across Nations*. Thousand Oaks CA: Sage Publications.
- Iluk, J. 2002. *Jak uczyć małe dzieci języków obcych?* Katowice: Gnome.
- Jaroszewska, A. 2008. „Motywacja we wczesnoszkolnym nauczaniu języków obcych”. (w) *Nowe spojrzenie na motywację w dydaktyce języków obcych*. (red. A. Michońska-Stadnik i Z. Wąsik). Wrocław: Wydawnictwo WSF we Wrocławiu, str. 223-232.
- Klippel, F. 2001. *Englisch in der Grundschule*. Berlin: Cornelsen.
- Komorowska, H. 2004. *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Kubanek-German, A. 2003. *Kindgemasser Fremdsprachenunterricht. Didaktik der Gegenwart*. Münster: Waxmann (Internationale Hochschuleschriften).
- MacIntyre, P. D., Baker, S. C., Clement, R. i L. A. Donovan. 2002. „Sex and age effects on willingness to communicate, anxiety, perceived competence, and L2 motivation among junior high school French immersion students”. *Language Learning*, 52(3): 537-564.
- Maier, W. 1991. *Fremdsprachen in der Grundschule*. Berlin: Langenscheidt.
- Marschollek, A. 2002. *Kognitive und affective Flexibilität durch fremde Sprachen. Eine empirische Untersuchung in der Primarstufe*. Münster, Hamburg and London: LIT Verlag.
- Marschollek, A. 2004. „Fremdsprachenlernen in Spannungsbogen zwischen Interesse und Faszination”. (w) *Frühes Fremdsprachenlernen im Blickpunkt. Status quo und Perspektiven*. (red. A. Kierepka, R. Krüger, J. Mertens i M. Reinfried). Tübingen: Gunter Narr.
- Mietzel, G. 2002. *Psychologia kształcenia. Praktyczny podręcznik dla pedagogów i nauczycieli*. Tłum. A. Ubertowska. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Mihaljević Djigunović, J. 2009. „Impact of learning conditions on young FL learners' motivation”. (w) *Early learning of modern foreign languages. Processes and outcomes*. (red. M. Nikolov). Bristol, UK: Multilingual Matters, str. 75-89.
- Mihaljević Djigunović, J. 2012. *Early EFL learning in context – Evidence from a country case study*. London: The British Council.
- Nikolov, M. 1999. „'Why do you learn English?' 'Because the teacher is short': A study of Hungarian children's foreign language learning motivation”. *Language Teaching Research*, 3(1): 33-65.

- Pawlak, M. 2012. „The dynamic nature of motivation in language learning: A classroom perspective”. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 2: 249-278.
- Porte, G. K. 2002. *Appraising research in second language learning. A practical approach to critical analysis of quantitative research*. Philadelphia: John Benjamins.
- Przetacznikowa, M. 1982. *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*. Warszawa: PWN.
- Schmid-Schönbein, G. 2001. *Didaktik: Grundschulenglisch*. Berlin: Cornlesen.
- Schumann, J. 1999. „A neurobiological perspective on affect and methodology in second language learning”. (w) *Affect in language learning*. (red. J. Arnold). Cambridge: Cambridge University Press, str. 28-41.
- Seebauer, R. 1997. *Fremdsprachen in der Grundschule: Schulpädagogische und psychologische Überlegungen*. Wien: Mandelbaum.
- Siek-Piskozub, T. 2001. *Uczyć się bawiąc. Strategia ludyczna na lekcji języka obcego*. Warszawa: PWN.
- Stöckli, G. 2004. *Motivation im Fremdsprachenunterricht*. Oberentfelden, Aarau: Sauerlaender.
- Szałek, M. 2004. *Jak motywować uczniów do nauki języka obcego? Motywacja w teorii i praktyce*. Poznań: Wydawnictwo Wagros.
- Szuber, M. 2016. *The effectiveness of different motivational techniques in raising young learners' motivation to study English – case studies*. Nieopublikowana praca magisterska. Wrocław: Uniwersytet Wrocławski.
- Tragant, E. 2006. „Language learning motivation and age”. (w) *Age and the rate of foreign language learning*. (red. C. Muñoz). Clevedon: Multilingual Matters, str. 237-276.
- Vilke, M. 1993. „Early foreign language teaching in Croatian primary schools”. (w) *Children and foreign languages I*. (red. M. Vilke i Y. Vrhovac). Zagreb: Faculty of Philosophy, str. 10-27.
- Vygotsky, L. 1978. *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Williams, M. i R. L. Burden. 1997. *Psychology for language teachers: A social constructivist approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Yashima, T. 2002. „Willingness to communicate in a second language: The Japanese EFL context”. *The Modern Language Journal*, 86(1): 54-66.