

*Mariusz Kruk*  
Uniwersytet Zielonogórski  
*mkanglik@gmail.com*

*Joanna Zawodniak*  
Uniwersytet Zielonogórski  
*j.zawodniak@in.uz.zgora.pl*

## NUDA A PRAKTYCZNA NAUKA JĘZYKA ANGIELSKIEGO

### Boredom in practical English language classes

Although boredom is among the most common academic emotions experienced by students at all possible levels of education, so far it has not received due attention from SLA theorists and researchers. Accordingly, the present paper aims to discuss the concept of boredom from the L2 classroom perspective with a special regard to the university students of English Philology. In the first part the authors provide a definition, present two basic typologies and highlight the causes of boredom followed by a brief overview of research into boredom in educational settings, whereas the second part is intended to approach a phenomenon of boredom on an empirical basis. The authors report on both quantitative and qualitative research findings concerning the intensity of boredom as felt by the subjects during the practical English language classes. First, the numerical results obtained from the Boredom Proneness Scale and correlated to boredom experienced in practical English language classes are referred to. Then the qualitative data gathered from the students' descriptions of boredom-related situations during the said classes are commented on. Finally, the authors proceed to propose certain L2 classroom boredom-coping options.

Keywords: boredom, boredom proneness, academic emotions, engagement activities

Słowa kluczowe: nuda, skłonność do odczuwania nudy, emocje intelektualne, czynności wzbudzające zainteresowanie ucznia

## 1. Wprowadzenie

Nuda jest pozornie zjawiskiem dobrze wszystkim znanym, o którym wiele się mówi jako o negatywnym doświadczeniu emocjonalnym utrudniającym czy wręcz hamującym podejmowanie działań w różnych przestrzeniach życia człowieka, jednak powszechna wiedza na temat jej specyfiki i uwarunkowań przyczynowo-skutkowych jest dość powierzchowna. Dotyczy to również ogólnie pojętego procesu edukacji, bowiem nauczyciele nie poświęcają nudzie zbyt dużo uwagi, zazwyczaj wiążąc ją z lenistwem, stanami lękowymi bądź cechami osobowościowymi swoich uczniów (Macklem, 2015). Nie uświadamiają sobie oni, że nuda jest najbardziej intensywną i najczęściej percypowaną emocją w środowisku szkolnym i akademickim (Goetz i in., 2006; Goetz i in., 2014). Podczas gdy fenomen nudy jest od wielu lat przedmiotem badań na gruncie takich dyscyplin, jak psychologia, psychologia wychowawcza czy edukacja, dotychczas nie stał się on bezpośrednim obiektem dociekań empirycznych w dydaktyce języków obcych (Chapman, 2013). Przeprowadzono natomiast nieproporcjonalnie wiele, w stosunku do rozważań o nudzie, badań nad zjawiskiem lęku w odniesieniu do osiągnięć w procesie uczenia się w ogólności (Pekrun i in., 2010) i w zakresie akwizycji języka obcego w szczególności (Beerman i Cornjäger, 2011; Horwitz, 2001).

Mając na uwadze dotychczasowe słabe rozpoznanie tego zagadnienia w glottodydaktyce, autorzy podjęli wstępną próbę ilościowego i jakościowego zmierzenia ogólnej skłonności do nudy doświadczanej przez studentów filologii angielskiej i skorelowania jej z nudą występującą podczas zajęć z praktycznej nauki języka angielskiego. Artykuł rozpoczyna się od rysu teoretycznego przybliżającego czytelnikowi definicję pojęcia nudy wraz z przyczynami jej występowania i dwiema podstawowymi typologiami, a także zwięźle przedstawiającego aktualny stan studiów nad nudą w procesie akwizycji L2 i nie tylko, po czym następuje analiza danych uzyskanych ze wspomnianego badania i wreszcie wskazania dotyczące możliwości radzenia sobie z tym wciąż nie w pełni poważnie traktowanym problemem.

## 2. Przegląd literatury

### 2.1. Nuda w definicji

Nudę określa się jako negatywne doświadczenie psychiczne, negatywną emocję intelektualną bądź negatywny, często kojarzony ze zubożeniem, stan/nastroj emocjonalny polegający na poczuciu wewnętrznej pustki i bezcelowości wykonywanych czynności (Gurycka, 1977; Fahlman, 2009). Nuda jest rodzajem zaburzenia aktywności jednostki, które przejawia się brakiem zainteresowania

i zaangażowania w wykonywane zadania, brakiem satysfakcji, zaktóconą percepcją upływu czasu, rozproszeniem uwagi, jak też obniżonymi motywacją do działania i witalnością (Danckert i Allman, 2005; Macklem, 2015). Mimo iż nuda jest całkowicie odrębnym uczuciem, bywa ona też zestawiana z depresją i anhedonią, bowiem w wielu sytuacjach pogrążony w niej uczeń nie potrafi czerpać przyjemności z czynności, które jego koledzy i koleżanki uważają za interesujące i warte wysiłku (Goldberg i in., 2011). Nie sposób nie przytoczyć tu kolokwialnej, lecz przez to jakże wyrazistej definicji nudy jako *bezmysłnego rozmyślenia czy trzeźwego stanu omdlenia* (Gurycka, 1977: 91, 115), które to sformułowania eksponują bardziej lub mniej tymczasową inercję umysłową jednostki. Nudę także opisuje się jako tzw. cichą emocję, zwłaszcza w zestawieniu ze złością, gdyż w przeciwieństwie do niej okazywanie nudy nie zawsze przyczynia się do problemów z dyscypliną podczas zajęć lekcyjnych (Fahlman, 2009).

Zjawisko nudy można rozpatrywać w kategoriach różnych zarysowanych poniżej przyczyn. Pierwszą z nich jest brak lub niewystarczająca liczba nowych, stymulujących do pracy bodźców, co jest równoznaczne z ich powtarzalnością i deficytem wyzwań poznawczych (Larson i Richards, 1991). Przyczyna ta pozostaje w związku ze ścisłą kontrolą ze strony nauczyciela i koniecznością wykonywania monottonnych poleceń (Hill i Perkins, 1985), w których to okolicznościach zdudzenie ucznia może prowadzić do ograniczenia się do stosowania strategii uniku lub wręcz do przyjęcia postawy całkowitej bierności (Pekrun i in., 2010). Nuda może także wynikać z niemożności bądź trudności w nazywaniu, rozumieniu i komunikowaniu uczuć doświadczanych zarówno przez samego ucznia, jak i przez innych ludzi (Eastwood i in., 2007), co prowadzi do konstatacji, że uczniowie cierpiący na aleksytymię odznaczają się większą niż ich rówieśnicy podatnością na nudę (Weir, 2013). W opinii niektórych badaczy (Baumeister i in., 1998; Macklem, 2015: 33), podłożem powstania nudy może być niewykorzystany zapas energii umysłowej. Uniknięcie nudy, a tym samym wejście w stan ożywienia intelektualnego poprzez zużycie nadmiaru energii, następuje w sytuacji, gdy uczniowi daje się możliwość samokontroli, samodzielnego podejmowania decyzji i aktywnego uczestniczenia w rozwiązywaniu problemów. Wyczerpanie energii umysłowej może mieć związek z brakiem wiary ucznia w umiejętność wykonania powierzonego mu zadania (Dweck i Walton, 2010). Za jedną z przyczyn, a jednocześnie za element definicji nudy uważa się również problemy z koncentracją i niezdolność ucznia do uświadomienia sobie tego faktu (Eastwood i in., 2007; LePera, 2011), z drugiej wszakże strony, źródłem tychże problemów może być sekwencja monottonnych czynności lekcyjnych; należy tu jednak pamiętać, że postrzeganie danej czynności jako nudnej bądź zajmującej jest w pewnym stopniu uzależnione od indywidualnych zainteresowań, potrzeb i systemu wartości jednostki (Fischer, 1993).

## 2.2. Typologie nudy

Istnieją dwie podstawowe typologie zjawiska nudy. W ramach pierwszej z nich badacze (Vogel-Walcutt i in., 2012; Todman, 2013) rozróżniają dwa rodzaje nudy, a mianowicie: nudę jako stan przejściowy (A) i nudę jako stan szczególnej podatności na jej odczuwanie (B).

Ad (A) *Nuda jako stan przejściowy* (ang. *state boredom*) jest bodaj najczęściej opisywanym typem nudy ogniskującym się na otrzymywanych przez ucznia bodźcach zewnętrznych i sposobach ich percepcji. Czynniki kształtującymi ten rodzaj nudy są: niski poziom pobudzenia i brak zainteresowania. Oznacza to, że uczeń odbiera daną czynność jako niezastugującą na podjęcie wysiłku umysłowego ukierunkowanego na jej wykonanie. Wśród różnorodnych przyczyn takiego stanu rzeczy można wymienić wrażenie ucznia, że dane zadanie nie ma głębszego sensu, że nie zostało przystępnie sformułowane, że margines swobody/inwencji jest znikomy, czy że nie harmonizuje ono z posiadanym poziomem kompetencji ucznia (Vogel-Walcutt i in., 2012). Nuda jako stan przejściowy prowadzi do odczuwania frustracji, niezadowolenia i znużenia, co ma z kolei odbicie w opóźnionym podejmowaniu decyzji i uciekaniu się do strategii uniku.

Ad (B) *Nuda jako stan szczególnej podatności ucznia na jej odczuwanie* (ang. *trait boredom*) dotyczy uczniów, u których występuje znacznie większe niż w przypadku grupy (A) prawdopodobieństwo ulegania negatywnym emocjom, co często pociąga za sobą wybuchy złości i agresji oraz trudności w zapewnieniu nad nimi. Ten typ nudy najczęściej dotyczy impulsywnie zachowujących się jednostek ekstrawertycznych i jest kojarzony z niskim poziomem osiągnięć, tendencją do opuszczania zajęć, uzależnieniami i zaburzeniami nawyków żywieniowych (Sommers i Vodanovich, 2000).

W drugiej z typologii, nuda dzieli się na pięć typów, takich jak: nuda obojętna (A), nuda regulacyjna (B), nuda badawcza (C), nuda reagująca (D) i nuda apatyczna (E) (Macklem, 2015), pokrótce omówionych poniżej.

Ad (A) *Nuda obojętna* (ang. *indifferent boredom*) jest stanem relaksu i przyjemnie odczuwanego wycofania.

Ad (B) *Nuda regulacyjna* (ang. *calibrating boredom*) dotyczy uczniów, którzy wyróżniają się dużym poczuciem niepewności i których myśli często odbiegają od tematu lekcji; chociaż mają oni potrzebę zmiany, nie podejmują prób znalezienia alternatywnego rozwiązania; odczuwanie tego typu nudy jest dla uczniów umiarkowanie nieprzyjemne.

Ad (C) *Nuda badawcza* (ang. *searching boredom*) jest kojarzona z uczniami kreatywnymi, którzy z ożywieniem poszukują czegoś bardziej związanego z ich zainteresowaniami, lecz niekoniecznie odnoszącego się do lekcji; ten typ nudy jest dla uczniów nieprzyjemnym doznaniem.

Ad (D) *Nuda reagująca* (ang. *reactant boredom*) charakteryzuje uczniów zdeterminowanych do podjęcia kroków przeciwdziałających temu stanowi, w czym zazwyczaj towarzyszy im złość lub agresja i poczucie dyskomfortu psychicznego. Jest to szczególnie nieprzyjemny rodzaj nudy objawiający się poszukiwaniem czynnika za nią odpowiedzialnego (np. nauczyciel, przedmiot, materiały nauczania).

Ad (E) *Nuda apatyczna* (ang. *apathetic boredom*) jest stanem emocjonalnym odczuwanym w sposób skrajnie nieprzyjemny i występującym u uczniów o dużym stopniu bezradności i niezadowolenia, którzy są pozbawieni motywacji do działania.

Badacze (Goetz i in., 2014) utrzymują, że najmniejszym stopniem natężenia odznacza się nuda obojętna i że zazwyczaj występuje ona w wolnym czasie ucznia, podczas gdy nuda reagująca zdecydowanie dotyczy sytuacji zinstytucjonalizowanego uczenia się. Goetz i in. (2014) wprowadzają pojęcie *nudy wielorakiej* (ang. *multiple boredom*s) dla wyjaśnienia dużego zróżnicowania tego zjawiska, którego cechy i przebieg mogą być odmienne dla poszczególnych uczniów.

### 2.3. Nuda w badaniach

Dane badawcze wskazują, że uczniowie doświadczają nudy podczas lekcji przedmiotów ścisłych (szczególnie matematyki), języków obcych i wiedzy o społeczeństwie, w przeciwieństwie do lekcji wychowania muzycznego i fizycznego, w których zazwyczaj uczestniczą oni z zainteresowaniem i zaangażowaniem (Larson i Richards, 1991). Badanie przeprowadzone w amerykańskich szkołach wykazało, że podczas lekcji matematyki i czytania uczniowie popadali w nudę w obliczu ambitnych zdań, do wykonania których brakowało im wytrwałości (Tulis i Fulmer, 2013).

Zauważono też, że głównym czynnikiem przyczyniającym się do znudzenia w trakcie zajęć prowadzonych metodą wykładu jest prezentacja multimedialna. Szczególnie dotyczyło to sytuacji, gdy nauczyciele nadużywali nowych technologii kosztem innych technik i materiałów dydaktycznych (Young, 2009, cyt. za Chapman, 2013: 15). Innym równie istotnym zwiastunem nudy i związanego z nią braku chęci do kontynuowania podjętego wysiłku okazała się konieczność wykonywania zadań pozbawionych jasno zarysowanego celu i mających niewielki związek z realiami codziennego życia (Macklem, 2015: 60). W opinii uczniów kolejnym czynnikiem generującym nudę jest poświęcanie dużej ilości lekcyjnego czasu na podawcze przerabianie materiału zaplanowanego na końcowy test bądź egzamin; uczniowie ocenili takie prowadzenie zajęć jako nieinteresujące, wskazując w zamian potrzebę czynności bardziej praktycznych i komunikacyjnych (Macklem, 2015: 6).

Jak już wspomniano powyżej, w dydaktyce języków obcych trudno doszukać się badań bezpośrednio ukierunkowanych na pomiar nudy, choć w niektórych z nich można znaleźć pewne odniesienia do tego zagadnienia. Wynika z nich, że ważnymi źródłami nudy w klasie językowej są materiały autentyczne, uznane przez uczniów za zdecydowanie mniej interesujące niż materiały nieautentyczne (Peacock, 1997), i nauczanie gramatyki, które postrzegano w dwóch pozornie sprzecznych kategoriach nudy i efektywności (Jean i Simard, 2011).

Na końcu warto zwrócić uwagę na zachowania znudzonych uczniów, które, jak pokazuje badanie Chapman (2013), mogą mieć dość różnorodny, czynny bądź bierny charakter. Do tych pierwszych Chapman zalicza rysowanie, przeglądanie podręcznika pod kątem sprawdzenia, co będzie tematem następnej lekcji czy sporządzanie listy rzeczy planowanych do zrobienia w najbliższym czasie. Wśród biernych zachowań należy natomiast wymienić zamyślanie się, spoglądanie na zegarek, zajmowanie się telefonem komórkowym czy... obgryzanie paznokci.

### 3. Nuda a praktyczna nauka języka angielskiego

#### 3.1. Pytania badawcze

Głównym celem badania jest przyjrzenie się problemowi nudy podczas zajęć z praktycznej nauki języka angielskiego (PNJA). Autorzy szukali odpowiedzi na następujące pytania badawcze:

1. Jaka jest skłonność uczestników badania do odczuwania nudy w ogóle oraz podczas zajęć z PNJA?
2. Czy istnieją różnice w skłonności do odczuwania nudy w ogóle oraz w trakcie zajęć z PNJA na poszczególnych latach studiów?
3. Jakie są przyczyny odczuwania nudy przez uczestników badania podczas zajęć z PNJA?

#### 3.2. Uczestnicy badania

W badaniu uczestniczyło 174 studentów (125 kobiet i 49 mężczyzn) pierwszego, drugiego i trzeciego roku studiów stacjonarnych i niestacjonarnych filologii angielskiej Uniwersytetu Zielonogórskiego. Średnia wieku wszystkich uczestników badania wyniosła 22,7 lat (minimum 19 – maksimum 44; odchylenie std. 4,55). Wszyscy badani uczyli się języka angielskiego średnio przez 10,6 lat (minimum 2 – maksimum 22; odchylenie std. 4,27). Większość badanych rozpoczęła naukę języka angielskiego w szkole podstawowej (67 osób; 38,5%), choć spora część zadeklarowała rozpoczęcie nauki tegoż języka także w przedszkolu (28; 16,1%), gimnazjum (32; 18,4%) lub samodzielnie w domu

(29; 16,7%). Dokładne dane dotyczące uczestników badania z podziałem na poszczególne lata studiów zamieszczone zostały w Tabeli 1. Należy także zaznaczyć, że choć objęta badaniem grupa studentów generalnie charakteryzowała się odpowiednim dla danego roku studiów poziomem językowym, to na każdym poziomie studiów mogło jednak wystąpić jego zróżnicowanie w zakresie poszczególnych sprawności i podsystemów.

	Rodzaj studiów	Liczba studentów (kobiety/ mężczyźni)	Średnia wieku (min./maks./ odch. std.)	Średnia nauki j. ang. w latach (min./maks./ odch. std.)	Początek nauki j. ang. u większości respondentów
1 rok	stacjonarne	46 (28/18)	20,6 (19/36/2,69)	10,1 (2/16/3,63)	szkoła podst.
	niestacjonarne	17 (14/3)	27,4 (19/38/6,47)	11 (4/22/5,31)	szkoła podst.
2 rok	stacjonarne	42 (30/12)	21 (19/26/1,41)	10,6 (2/16/3,95)	szkoła podst.
	niestacjonarne	12 (8/4)	26,6 (20/42/6,93)	7,9 (2/18/5,03)	gimnazjum
3 rok	stacjonarne	48 (38/10)	22,3 (21/32/1,77)	11,9 (3/20/3,89)	szkoła podst.
	niestacjonarne	9 (7/2)	30,4 (24/44/7,25)	9,7 (3/21/5,92)	szkoła podst.

Tabela 1: Charakterystyka uczestników badania.

### 3.3. Instrumenty badawcze

Dane zebrano za pomocą następujących instrumentów badawczych: *kwestionariusza osobowego*, *skali podatności na nudę*, *skali podatności na nudę podczas zajęć z praktycznej nauki języka angielskiego (PNJA)* oraz *opisu sytuacji związanych z nudą podczas zajęć z PNJA*:

- *kwestionariusz osobowy* dostarczył informacji o uczestnikach badania (np. płeć, wiek, rodzaj studiów, czas i miejsce rozpoczęcia nauki języka angielskiego);
- *skala podatności na nudę (SPN)* to zmodyfikowana wersja *Boredom Proneness Scale* autorstwa R. Farmera i N. Sundberga (1986), którą tworzy 28 twierdzeń (np. *Czas zawsze wolno płynie*, *Często nie mam co robić*, *Przez większość czasu po prostu siedzę i nic nie robię*) wyposażonych w pięciostopniową skalę Likerta (1 – Zdecydowanie nie zgadzam się, 5 – Zdecydowanie się zgadzam); wartość współczynnika Alfa Cronbacha wyniosła 0,704 i uznać ją należy za satysfakcjonującą;
- *skala podatności na nudę podczas zajęć z praktycznej nauki języka angielskiego (SPN-PNJA)* to zmodyfikowana wersja skali podatności na nudę (SPN), której celem było zmierzenie natężenia odczuwania nudy podczas zajęć z praktycznej nauki języka angielskiego; skalę tworzy 28 twierdzeń (np. *Często mam wrażenie, że nie mam co robić na zajęciach z angielskiego*, *Kiedy nauczyciel angielskiego tłumaczy temat, nudzę się straszliwie*, *Podczas zajęć z angielskiego przez większość czasu po prostu siedzę*);

*i nic nie robię*) wyposażonych w pięciostopniową skalę Likerta (1 – Zdecydowanie nie zgadzam się, 5 – Zdecydowanie się zgadzam); wartość współczynnika Alfa Cronbacha była zadowalająca i wyniosła 0,813;

- *opis sytuacji związanych z nudą podczas zajęć z PNJA*: studenci poproszeni zostali o opisanie co najmniej trzech sytuacji z zajęć z praktycznej nauki języka angielskiego, podczas których najbardziej odczuwali nudę.

Całe badanie, obejmujące wspomniane powyżej narzędzia pomiaru danych, zostało przeprowadzone w języku angielskim.

### 3.4. Analiza danych

Zebrane dane poddane zostały analizie ilościowej i jakościowej. W przypadku danych numerycznych zastosowano statystykę opisową, wyliczono, między innymi, średnią i odchylenie standardowe w skalach SPN i SPN-PNJA oraz kwestionariuszu osobowym. Do pomiaru siły związku pomiędzy skłonnością do ogólnego odczuwania nudy a doświadczeniem nudy w trakcie zajęć z PNJA obliczono współczynnik korelacji Pearsona. Danym uzyskanym na podstawie opisu sytuacji wywołujących nudę podczas zajęć z PNJA towarzyszyła analiza jakościowa. Owa analiza przeprowadzona została zgodnie ze schematem opracowanym przez M. Milesa i M. Hubermana (2000) i obejmowała trzy etapy: (1) redukcję, (2) reprezentację i (3) wyprowadzanie i weryfikację wniosków.

## 4. Wyniki badania

### 4.1. Ankiety

Umieszczone w Tabeli 2 wyniki ilościowej analizy danych dotyczą ogólnej skłonności do odczuwania nudy przez studentów filologii angielskiej oraz ich skłonności do odczuwania nudy w trakcie zajęć z PNJA. Jeśli przyjąć wartość 2,5 za punkt podziału skali, poniżej którego skłonność do doświadczenia nudy jest mniejsza, a powyżej większa, to należy stwierdzić, że uczestnicy badania wykazali pewną, choć niewielką, skłonność do odczuwania nudy tak w zakresie ogólnym, jak i konkretnym, tj. podczas zajęć z praktycznej nauki języka angielskiego. Należy jednak zauważyć, że wszyscy badani studenci charakteryzowali się nieznacznie większą skłonnością do doświadczenia nudy na poszczególnych komponentach PNJA niż w przypadku tendencji do jej odczuwania w ogóle (różnica w średniej wyniosła 0,06). Większa podatność na nudę podczas zajęć z PNJA widoczna jest także u studentów drugiego i trzeciego roku. Inny trend zauważyć można natomiast w podatności na odczuwanie nudy w ogóle, bowiem najbardziej podatni na nudę okazali się w tym przypadku studenci



pierwszego i trzeciego roku. Należy także odnotować, że wartości odchylenia standardowego były niższe w przypadku danych uzyskanych za pomocą SPN-PNJA, co świadczy o większej jednorodności grupy w tym obszarze.

	Skala podatności na nudę (SPN)	Skala podatności na nudę podczas zajęć z praktycznej nauki j. ang. (SPN-PNJA)
	Średnia (Odchylenie standardowe)	
1 rok	2,93 (0,34)	2,87 (0,25)
2 rok	2,82 (0,43)	2,90 (0,35)
3 rok	2,89 (0,47)	3,06 (0,32)
Razem	2,88 (0,40)	2,94 (0,28)

Tabela 2: Stopień skłonności do odczuwania nudy w ogóle oraz jej poziom podczas zajęć z PNJA.

Warto także w tym miejscu przytoczyć wynik analizy korelacji, która pokazała istotną dodatnią korelację (korelacja istotna na poziomie 0,01 (dwustronnie)) pomiędzy skłonnością do nudzenia się w ogóle a skłonnością do nudzenia się na zajęciach z PNJA ( $r = 0,564$ ;  $p = 0,002$ ). W celu stwierdzenia, jaki procent wariacji jednej zmiennej można wytłumaczyć drugą zmienną, podniesiono do kwadratu wartości współczynnika  $r$  korelacji Pearsona. Wartość ta wyniosła 32%.

Na uwagę zasługuje także analiza poszczególnych stwierdzeń. W przypadku ankiety dotyczącej ogólnej skłonności do nudzenia się (SPN) stwierdzenia, które uzyskały najwyższą średnią, dotyczyły między innymi reakcji emocjonalnych, potrzeby zewnętrznych stymulacji czy przymusowości: *Kiedy pracuję, często martwię się o inne sprawy* (średnia: 3,48; odch. std.: 0,91); *Chciałbym robić w życiu bardziej wymagające rzeczy* (średnia: 3,60; odch. std.: 0,97); *Wydaje się, że w telewizji czy w filmach wciąż powtarzają się te same rzeczy. Robi się to przestarzałe* (średnia: 3,53; odch. std.: 1,01); *Często znajduję się w sytuacjach, w których muszę robić rzeczy bez znaczenia* (średnia: 3,34; odch. std.: 0,96); *Wiele rzeczy, które muszę robić, cechuje powtarzalność i monotonia* (średnia: 3,29; odch. std.: 0,97); *Czuję, że przez większość czasu pracuję poniżej moich zdolności* (średnia: 3,11; odch. std.: 0,94).

W przypadku ankiety dotyczącej skłonności do odczuwania nudy podczas zajęć z PNJA (SPN-PNJA) stwierdzenia, które uzyskały najwyższą średnią, w większości odpowiadały tym wymienionym powyżej i pochodzącym z SPN. Dotyczyły one między innymi reakcji emocjonalnych, przymusowości, braku zewnętrznej stymulacji lub jej potrzeby oraz percepcji czasu: *Podczas zajęć często myślę o rzeczach niezwiązanych z angielskim* (średnia: 3,39; odch. std.: 0,93); *Wiele rzeczy, które muszę robić podczas zajęć cechuje powtarzalność i monotonia* (średnia: 3,38; odch. std.: 0,87); *Chciałbym rozwiązywać bardziej wymagające zadania na zajęciach języka angielskiego* (średnia: 3,39; odch.

std.: 0,97); *Czas zawsze wolno płynie na zajęciach z angielskiego* (średnia: 3,19; odch. std.: 0,98); *Zajęcia z angielskiego są zawsze takie same. Robi się to nieciekawie* (średnia: 3,30; odch. std.: 0,93); *Kiedy jestem na zajęciach z angielskiego, często martwię się o inne sprawy* (średnia: 3,15; odch. std.: 0,95).

#### 4.2. Wypowiedzi pisemne

Analiza danych ujawniła, że *zadania* wykonywane przez badanych studentów podczas zajęć z PNJA były najczęściej wskazywanym źródłem nudy (63 wpisy). Nudę wywoływały przede wszystkim te zadania, które uczestnicy badania ocenili jako zbyt łatwe (np. niedostosowane do ich poziomu zaawansowania), oraz te, których trudność przewyższała ich możliwości językowe w danej chwili. Należy również dodać, że dla sporej grupy studentów przyczyna nudy tkwiła po prostu w konkretnych zadaniach. Poszczególni studenci nudę upatrywali w braku zajęcia spowodowanego pracą szybszą od innych, w długości zadań czy też w sytuacjach, kiedy zmuszani byli do wymyślania nierealnych kwestii potrzebnych do wykonania określonego zadania. Na przykład:

- *Nudziłem się, kiedy słuchałem nagrania za drugim razem po tym, jak uzupełniłem luki w zadaniu po pierwszym wysłuchaniu – to była po prostu bułka z masłem.* (1 rok)
- *Byłam znudzona ekstremalnie podczas zajęć z fonetyki, ponieważ zajęcia były bardzo trudne i nikt nie wiedział, co robić.* (1 rok)
- *Bardzo się nudzę, kiedy zadania przygotowane na zajęcia są poniżej poziomu studentów.* (3 rok)
- *Uzupełnianie luk przyimkami w tekście (...).* (3 rok)

Kolejnym obszernym źródłem nudy podczas zajęć z PNJA wskazanym przez uczestników badania jest *powtarzalność* (57 wpisów). Owa przyczyna nudy związana jest przede wszystkim z wyborem przez prowadzącego zajęcia bardzo podobnych zadań. Ów brak zróżnicowania zadań prowadzi często do monotonii, która towarzyszy studentom podczas wykonywania typowych zadań. Ponadto powtarzalność jako przyczyna nudy tkwi także w schematycznym sposobie prowadzenia zajęć przez wykładowcę. Na przykład:

- *Nudziłam się podczas słuchania przez 1,5 godziny i rozwiązywania testu (typu odpowiedź na pytania).* (1 rok)
- *Podczas zajęć z gramatyki, kiedy wszystko, co mieliśmy do zrobienia, było związane z uzupełnianiem luk odpowiednimi wyrazami (...).* (2 rok)
- *Okropnie się nudziłam, kiedy wykładowca poprosił nas, byśmy robili to samo przez większość czasu – każde zajęcia wyglądały tak samo.* (2 rok)
- *Większość zajęć prowadzona jest w ten sam monotony sposób.* (3 rok)

- *Nudzę się, jak mamy tylko jeden rodzaj zadania w trakcie trwania ca-tych zajęć.* (3 rok)

Czynnikiem wywołującym nudę u badanych studentów okazała się także osoba *nauczyciela/wykładowcy* (45 wpisów). Zdaniem respondentów do uczucia znudzenia na zajęciach PNJA przyczynia się brak zaangażowania wykładowcy w prowadzenie zajęć oraz angażowania i motywowania studentów do brania czynnego w nich udziału. Według respondentów, nudę wywołuje często fakt, że prowadzący zajęcia nie tłumaczy kwestii będących ich przedmiotem. Ponadto studenci czuli się niekiedy znudzeni nadmierną aktywnością werbalną prowadzącego. Niektórzy badani wskazali także bezpośrednio na konkretnego wykładowcę, który generował w nich uczucie nudy. Na przykład:

- *Jestem znudzony, jak wykładowca nie jest wystarczająco zaangażowany.* (1 rok)
- *Drugą sytuacją były zajęcia z pisania, do których nauczyciel miał obojętne nastawienie.* (1 rok)
- *Nudziłem się, kiedy nauczyciel mówił o czymś niezwiązanym z tematem zajęć.* (2 rok)
- *Nudzę się, kiedy przeważnie wykładowca mówi podczas zajęć. Nudzę się także wtedy, kiedy nie potrafi zainteresować mnie przedmiotem (...) Kiedy wykładowca nie zadaje pytań, tylko sam mówi i brak jest interakcji z grupą.* (2 rok)
- *Kiedy wykładowca wydaje się znudzony i niezainteresowany tym, co robi.* (3 rok)

Kolejnymi przyczynami nudy były także: konkretny *komponent* zajęć PNJA (35 wpisów), *temat zajęć* (28 wpisów) oraz *forma pracy* (10 wpisów). W pierwszym przypadku studenci najczęściej wymieniali zajęcia ze słuchania, czytania oraz pisania. Jeśli chodzi o temat, to najczęściej rodził on uczucie nudy u badanych studentów z uwagi na ich brak zainteresowania treścią zajęć oraz trudnością danego tematu (np. kwestie dotyczące polityki). Nie zabrakło też komentarzy, w których studenci otwarcie twierdzili, że dany temat był dla nich po prostu niepożyteczny i dlatego nudny. Co do ostatniej z wymienionych przyczyn nudy, czyli formy pracy, badani studenci najczęściej nudzili się podczas pracy w parach lub grupach oraz w trakcie pracy indywidualnej. Na przykład:

- *Czułam się znudzona podczas niektórych zajęć ze słuchania.* (1 rok)
- *Nudziłem się, kiedy miałem do napisania esej na temat „What does make people happy?”* (1 rok)
- *Czułam się także znudzona, kiedy rozmawialiśmy o polityce i globalizacji w trakcie naszych zajęć z mówienia.* (2 rok)

- *Nudziła mnie praca w małych grupach – ludzie często mówią o rzeczach nie związanych z tematem rozmowy.* (3 rok)
- *Ostatnia z sytuacji miała miejsce na zajęciach z mówienia, kiedy mieliśmy dyskutować na nudny temat. Nikt nie chciał zaangażować się w dyskusję.* *Nudne.* (3 rok)

## 5. Dyskusja

Wyniki badania zostały uporządkowane według ilościowego i jakościowego pomiaru danych, a także w odniesieniu do jego ograniczeń i implikacji dydaktycznych.

### 5.1. Analiza ilościowa

Uzyskane wyniki pokazały, że badana grupa studentów wykazała pewną skłonność do odczuwania nudy w ogóle oraz w trakcie zajęć z PNJA. Należy jednak zauważyć, że owa skłonność była niewielka, gdyż w obu przypadkach dla całej badanej grupy jej wartość nie przekroczyła 3 punktów (w skali od 1 do 5). Ponadto analiza danych ujawniła istotną dodatnią korelację pomiędzy skłonnością do nudzenia się w ogóle a skłonnością do nudzenia się na zajęciach z PNJA. Z uwagi na fakt, że respondenci wykazali jednak pewną skłonność do nudzenia się w życiu codziennym, można pokusić się o stwierdzenie, że w pewnym stopniu doświadczenie nudy na co dzień mogło mieć wpływ na jej odczuwanie podczas zajęć z języka angielskiego. Konkluzję tę może także potwierdzić podobieństwo stwierdzeń z najwyższą średnią z obu obszarów, tj. skłonności do odczuwania nudy w ogóle i podczas zajęć z PNJA. Stwierdzenia te bowiem odnosiły się przede wszystkim do reakcji emocjonalnych na nudę (np. irytacja, niepokój), przymusowości (np. monotoność, powtórzenia) czy potrzeby zewnętrznej stymulacji (np. poszukiwanie nowych wyzwań, potrzeba robienia czegoś nowego).

Wyniki badania ujawniły również, że skłonność do odczuwania nudy na zajęciach z PNJA wzrastała z biegiem czasu, tj. studenci lat wyższych częściej doświadczali uczucia nudy podczas zajęć niż ich młodszy koledzy i koleżanki. Uzasadnieniem takiego stanu rzeczy może być fakt, że z biegiem czasu uczestnicy badania uczęszczali na zajęcia o podobnym charakterze (np. zajęcia z pisanego i słuchania), które zgodnie z programem studiów zaplanowane są na każdym roku studiów. W tym miejscu należy zauważyć, że zajęcia te prowadzone są niekiedy przez tych samych wykładowców, którzy realizują je w podobny, niekiedy zapewne dość schematyczny sposób. Co więcej, zróżnicowanie poziomu dotyczącego umiejętności językowych studentów (często nawet w tej samej grupie) może skłaniać prowadzących zajęcia do planowania ich w taki sposób, aby częściej utrwalać przerobiony już wcześniej temat lub materiał nie

tylko w celu jego konsolidacji, ale także w celu umożliwienia studentom, którzy mają problemy z opanowaniem języka angielskiego na odpowiednim dla danego roku studiów poziomie, nadrobienia zaległości. Może to oczywiście zostać odebrane przez pewną część studentów (np. studentów, którzy charakteryzują się odpowiednią dla danego roku biegłością językową) jako sytuacje, w których doświadczają pewnej monotoności i znużenia, co w konsekwencji prowadzić może do braku zainteresowania danymi zajęciami i spadkiem aktywności podczas ich trwania.

## 5.2. Analiza jakościowa

Powyższe wnioski znalazły także uzasadnienie w analizie jakościowej danych zebranych z pisemnych wypowiedzi uczestników badania na temat sytuacji, w których najbardziej odczuwali nudę podczas zajęć z PNJA. Najczęściej bowiem badani studenci doświadczali uczucia nudy podczas zadań wykonywanych w ramach zajęć z PNJA, które bardzo często postrzegali jako za łatwe lub za trudne. Kolejnymi czynnikami wywołującymi nudę, a które w pewnym stopniu znajdują potwierdzenie w omówionych powyżej rezultatach badania, są powtarzalność (np. powtarzalność związana z wykonywaniem tego samego typu zadań), prowadzący zajęcia, komponent zajęć PNJA, temat zajęć oraz zaproponowana przez nauczyciela forma pracy podczas wykonywania określonych zadań. Należy jednak zauważyć, że wyodrębnione podczas analizy zebranych danych źródła nudy występujące podczas zajęć PNJA nie są do końca hermetyczne i możliwe jest ich wzajemne przenikanie i oddziaływanie na siebie w mniejszym lub większym stopniu.

## 5.3. Postulaty rozwiązań dydaktycznych

W tym miejscu nasuwa się pytanie, co należałoby zrobić, aby zmniejszyć uczucie nudy podczas zajęć z PNJA i czy w ogóle zadanie takie jest możliwe do zrealizowania. Należy zatem zauważyć, że przeciwieństwem nudy jest dobrze ukierunkowana aktywność poznawcza i społeczna ucznia, czyli taka, która – opierając się na pozytywnych emocjach intelektualnych, jak zdziwienie, zaintrygowanie czy podekscytowanie – uwalnia jego zainteresowanie i zaangażowanie, a także chęć kooperacji i wymiany doświadczeń. Ważną rolę mają tu do odegrania zadania otwarte, dające możliwość różnorodnych sposobów rozwiązań, a przez to wytwarzające bogatsze struktury poznawcze, co sprzyja zespoleniu nowych wzorców językowych z wcześniej już przyswojonymi (Gallimore i Tharp, 1997; Gurycka, 1977). Niezbędne jest zatem proaktywne podejście nauczyciela do nudy, podnoszące dynamikę pracy ucznia i motywujące go do wchodzenia w interakcje społeczne z jasno sprecyzowanymi celami (Macklem, 2015).

Wśród czynności, które z dużym prawdopodobieństwem mogą sprzyjać zaangażowaniu uczniów, należy wymienić burzę mózgów, dyskusje w małych grupach, prace projektowe, odgrywanie scenek, gry czy wymianę prac pisemnych w parach (Prince, 2004).

Czynnikiem pomocnym w rozwijaniu się i podtrzymywaniu napięcia poznawczego ucznia jest jego wiara we własne umiejętności, a także poczucie kontroli, spełnienia i komfortu psychicznego. Dlatego też warto podkreślić znaczenie informacji zwrotnych, optymalnie zrozumiałego przekazu wiedzy, a także danej uczniowi możliwości decydowania zarówno o pewnych aspektach wykonywanego zadania, jak i o osobach, z którymi będzie on współpracować (Gregory i in., 2014). W budowaniu i wzmacnianiu zwalczającego nudę poczucia własnej wartości i pewności ucznia, istotną rolę ma do odegrania wdrażanie ich do stosowania strategii socjoafektywnych. Ponadto od nauczyciela oczekuje się wycucia w zakresie proponowanych zadań, których poziom trudności nie powinien być ani za wysoki, ani za niski. Ważne miejsce w przeciwdziałaniu nudzie zajmuje też uświadamianie uczniom, że powinni oni stawiać sobie ambitne cele i że są w stanie je osiągnąć (Furner i Gonzalez-DeHass, 2011). Wreszcie należy wspomnieć o korzyściach, jakie mogą płynąć z zapoznawania uczniów ze słownictwem odnoszącym się do emocji i zachęcania do rozmawiania o nich (Gendron i in., 2012). Tak więc w obniżaniu poziomu nudy na lekcji języka obcego ważne jest konsekwentne wprowadzanie ucznia na poziom konstruktywnej działalności będącej wynikiem ekspozycji na nowość rozumianej jako odejście od powtarzalności proponowanych czynności na rzecz oryginalności, wieloznaczności, nieprzewidywalności czy niepewności.

#### 5.4. Ograniczenia przeprowadzonego badania

Choć wyniki badania mogą wydać się interesujące, nie jest ono wolne od wad. Należy bowiem zauważyć, że wprawdzie objęto ono dość liczną grupę studentów, ale jego wyniki trudno generalizować na całą badaną zbiorowość. Jest to związane z faktem, że wszyscy uczestnicy pochodzili z tej samej instytucji edukacyjnej, większość z nich zamieszkiwała ten sam obszar i posiadała to samo obywatelstwo. Ponadto w badaniu najliczniejszą grupę stanowiły kobiety. Kolejny problem związany jest z instrumentami badawczymi wykorzystanymi w niniejszym badaniu. W dużym stopniu dane zostały zebrane i opracowane na podstawie ankiet (skal), które same w sobie posiadają pewne ograniczenia (por. Dörnyei, 2007). Z drugiej strony należy dodać, że spora ilość danych została zebrana na podstawie wypowiedzi pisemnych uczestników badania. Uzyskane wypowiedzi były jednak często zdawkowe, lapidarne i niekiedy nie na temat. Ponadto pewna grupa uczestników badania w ogóle nie udzieliła odpowiedzi na zadane im pytanie.

## 6. Podsumowanie

Przeprowadzone badanie i wynikające z niego wnioski pozwalają uświadomić sobie złożoność i wielowarstwowość zjawiska nudy w klasie językowej w ogólności i podczas zajęć z PNJA w szczególności. Słabe empiryczne rozpoznanie nudy jako emocji akademickiej oddziałującej na naukę L2, a także marginalna uwaga poświęcana temu konstruktowi przez nauczycieli nie sprzyjają nadaniu mu odpowiedniej rangi. Jednak omówione powyżej wypowiedzi studentów z jednej strony pokazują demotywujący wpływ nudy na ich zaangażowanie w zajęcia, z drugiej zaś strony ujawniają ich oczekiwania, potrzeby, a także rozczarowania i frustracje, z których nauczyciel nie zawsze w pełni zdaje sobie sprawę. Wnikliwa analiza tychże odczuć może wskazać drogę do podniesienia efektywności prowadzonych zajęć (zob. 5.3.). Dlatego też warto uważniej przyglądać się nudzie w kontekście zinstytucjonalizowanego opanowywania języka angielskiego jako obcego i oczywiście warto dalej ją badać, co jest zamierzeniem autorów niniejszego artykułu. Konkludując, uzasadnione wydaje się nadanie zjawisku nudy statusu zmiennej afektywnej mającej równie ścisły związek z osiągnięciami ucznia, co inne czynniki tego typu, jak lęk językowy, blokada psychiczna czy poczucie własnej wartości.

## BIBLIOGRAFIA

- Baumeister, R. F., Bratslavsky, E., Muraven, M. i D. M. Tice. 1998. „Ego depletion: Is the active self a limited resource?” *Journal of Personality and Social Psychology*, 74: 1252-1265.
- Beerman, C. i H. Cornjäger. 2011. „Die Rolle der Fachwerteschätzung für Freude, Langeweile und Angst im Fach Französisch: Eine mehrebenenanalytische Längsschnittstudie über die Sekundarstufe I unter Verwendung von Piecewise Growth Modellen”. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 16(2): 18-34.
- Chapman, K. E. 2013. *Boredom in the German foreign language classroom*. Niepublikowana praca doktorska. Madison, WI: University of Wisconsin-Madison.
- Danckert, J. A. i A. A. Allman. 2005. „Time flies when you're having time: Temporal estimation and the experience of boredom”. *Brain and Cognition*, 59(3): 236-245.
- Dörnyei, Z. 2007. *Research methods in applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Dweck, J. V. i G. M. Walton. 2010. „Ego depletion – Is it all in your head? Implicit theories about will power affect self-regulation”. *Psychological Science*, 21(11): 1686-1693.
- Eastwood, J. D., Cavaliere, C., Fahlman, S. A. i A. E. Eastwood. 2007. „A desire for desires: Boredom and its relation to alexithymia”. *Personality and Individual Differences*, 42(6): 1035-1045.
- Fahlman, S. A. 2009. *Development and validation of the Multidimensional State Boredom Scale*. Niepublikowana praca doktorska. Ottawa: York University.

- Farmer, R. F. i N. D. Sundberg. 1986. „Boredom proneness: The development and correlates of a new scale”. *Journal of Personality Assessment*, 50(1): 4-17.
- Fisher, C. D. 1993. „Boredom at work: A neglected concept”. *Human Relations*, 46(3): 395-417.
- Furner, J. M. i A. Gonzalez-DeHass. 2011. „How do students' mastery and performance goals relate to math anxiety?” *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 7(4): 227-242.
- Gallimore, R. i R. Tharp. 1997. „Teaching mind in society: Teaching, schooling, and literate discourse”. (w) *Vygotsky and education: Instructional implications and applications of sociohistorical psychology*. (red. L. C. Moll). Cambridge: Cambridge University Press, str. 175-205.
- Gendron, M., Lindquist, K. A., Barsalou, L. i L. F. Barrett. 2012. „Emotion words shape emotion percepts”. *Emotion*, 12(2): 314-325.
- Goetz, T., Frenzel, A. C., Pekrun, R. i N. C. Hall. 2006. „The domain specificity of academic emotional experiences”. *Journal of Experimental Education*, 75(1): 5-29.
- Goetz, T., Frenzel, A. C., Hall, N. C., Nett, U. E., Pekrun, R. i A. A. Lipnevich. 2014. „An experience sampling approach”. *Motivation and Emotion*, 38(3): 401-419.
- Goldberg, Y. K., Eastwood, J. D., LaGuardia, J. i J. Danckert. 2011. „Boredom: An emotional experience distinct from apathy, ahedonia, or depression”. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 30(6): 647-666.
- Gregory, A., Allen, J. P., Mikami, A. Y., Hafen, C. A. i R. C. Pianta. 2014. „Effects of a professional development program on behavioral engagement of students in middle and high school”. *Psychology in the Schools*, 51(2): 143-163.
- Gurycka, A. 1977. *Przeciw nudzie: O aktywności*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Hill, A. B. i R. E. Perkins. 1985. „Towards a model of boredom”. *British Journal of Psychology*, 76(2): 235-240.
- Horwitz, E. 2001. „Language anxiety and achievement”. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21: 112-126.
- Jean, G. i D. Simard. 2011. „Grammar teaching and learning in L2: Necessary, but boring?” *Foreign Language Annals*, 44(3): 467-494.
- Larson, R. W. i M. H. Richards. 1991. „Boredom in the middle school years: Blaming schools versus blaming students”. *American Journal of Education*, 99(4): 418-433.
- LePera, N. 2011. „Relationships between boredom proneness, mindfulness, anxiety, depression and substance use”. *The New Psychology Bulletin*, 8(2): 15-25.
- Macklem, G. L. 2015. *Boredom in the classroom: Addressing student motivation, self-regulation, and engagement in learning*. New York: Springer.
- Miles, M. B. i A. M. Huberman. 2000. *Analiza danych jakościowych*. Białystok: TransHumana.
- Peacock, M. 1997. „The effect of authentic materials on the motivation of EFL learners”. *ELT Journal*, 51(2): 144-156.
- Pekrun, R., Goetz, T., Daniels, L. M., Stupinsky, R. H. i R. P. Perry. 2010. „Boredom in achievement settings: Exploring control-value antecedents and performance outcomes of a neglected emotion”. *Journal of Educational Psychology*, 102(3): 531-549.
- Prince, M. 2004. „Does active learning work? A review of the research”. *Journal of Engineering Education*, 93(3): 223-231.



- Sommers, J. i S. J. Vodanovich. 2000. „Boredom proneness: Its relationship to psychological and physical-health symptoms”. *Journal of Clinical Psychology*, 56(1): 149-155.
- Todman, M. 2013. „The dimensions of state boredom: Frequency, duration, unpleasantness, consequences and causal attributions”. *Educational Research International*, 1(1): 32-40.
- Tulis, M., i S. M. Fulmer. 2013. „Students’ motivational and emotional experiences and their relationship to persistence during academic challenge in mathematics and reading”. *Learning and Individual Differences*, 27: 35-46.
- Vogel-Walcutt, J., Fiorell, L., Carper, T. i S. Schatz. 2012. „The definition, assessment, and mitigation of state boredom within educational settings: A comprehensive review”. *Educational Psychology Review*, 24(1): 89-111.
- Weir, K. 2013. „Never a dull moment: Things get interesting when psychologists take a closer look at boredom”. *Monitor on Psychology*, 44(7): 54.