

Joanna Zawodniak

Uniwersytet Zielonogórski

j.zawodniak@in.uz.zgora.pl

Mariusz Kruk

Uniwersytet Zielonogórski

mkruk@uz.zgora.pl

WPŁYW ŚWIATA WIRTUALNEGO SECOND LIFE NA ZMIANY W POZIOMIE MOTYWACJI, LĘKU JĘZYKOWEGO I DOŚWIADCZENIA NUDY U STUDENTÓW FILOLOGII ANGIELSKIEJ

The impact of *Second Life* on changes in levels of L2 motivation, language anxiety and boredom among students of English philology

The first, theoretical, part of the present paper is devoted to the characteristics of the affective variables of motivation, language anxiety and boredom as situated within the framework of complex dynamic systems. The second part discusses results obtained from a six-month research project intended to examine the effect of *Second Life* on four English philology students' changes in levels of motivation, language anxiety and boredom. The data, collected via a personal questionnaire, learner diary and evaluation questionnaire, underwent both quantitative and qualitative analysis.

Keywords: *Second Life*, changes in the levels of motivation, language anxiety and boredom, the complex dynamic systems

Słowa kluczowe: *Second Life*, zmiany w poziomie motywacji, lęku językowego i doświadczenia nudy, złożone systemy dynamiczne

1. Wstęp

Sukces w nauce języka obcego jest zazwyczaj utożsamiany z osiągnięciem przez ucznia celu/celów, jaki/jakie sobie wyznaczył. Cele te wynikają z motywów, np. poznawczych, instrumentalnych, integracyjnych, jakie kierują uczniem, zaś ich spełnienie w dużym stopniu uzależnione jest od warunków, w jakich przebiega proces opanowywania języka (Komorowska, 2005). Oznacza to, że uczniowi łatwiej będzie dążyć do realizacji swoich planów, jeżeli będzie zainteresowany przyswajaniem materiałem, a także jeżeli będzie wierzył we własne możliwości, bez obaw i z zaangażowaniem uczestnicząc w proponowanych mu czynnościach (Dakowska, 2007; Lightbown, Spada, 1999). Rozważania te prowadzą do konstatacji, że wśród czynników oddziałujących na naukę języka docelowego mogą się znaleźć zmienne, takie jak motywacja, lęk językowy i doświadczenie nudy.

Kierując się intencją przyjrzenia się dynamice wspomnianych zmiennych w dydaktyce języków obcych, autorzy niniejszego artykułu podjęli próbę zgłębienia sposobu, w jaki będą się one kształtować pod wpływem wizyt podmiotów badawczych w świecie wirtualnym *Second Life (SL)*. Ponad 10-letnia już obecność platformy *SL* na rynku glottodydaktycznym skłania do zastanowienia się nad możliwościami używania jej jako środowiska inspirującego ucznia do własnych poszukiwań i wpływającego na jego postawę wobec przyswajanego języka. Rozważania empiryczne zostaną poprzedzone charakterystyką konstruktów motywacji, lęku językowego i nudy z perspektywy *teorii złożonych systemów dynamicznych* (Larsen-Freeman, 2016), a zatem ze szczególnym uwzględnieniem zmienności, nieprzewidywalności i wielowymiarowości procesów zachodzących w klasie językowej.

2. Przegląd literatury

2.1. Motywacja, lęk językowy i nuda jako złożone systemy dynamiczne

W świetle *teorii złożonych systemów dynamicznych* (ang. *Complex Dynamic Systems Theory*) (Larsen-Freeman, 1997, 2016) klasa językowa postrzegana jest jako ulegający ciągłym przeobrażeniom czasowo-przestrzennym system, na który składa się szereg równie zmiennych, wzajemnie na siebie oddziałujących podsystemów dotyczących ucznia (np. motywacja, lęk językowy, nuda, strategie uczenia się, style poznawcze), nauczyciela (np. przygotowanie zawodowe, kompetencje językowe, materiały nauczania) i warunków uczenia się (np. atmosfera panująca w trakcie lekcji, interakcje zachodzące między ich uczestnikami, zewnętrzna charakterystyka pomieszczenia lekcyjnego). Do najważniejszych cech charakteryzujących złożone systemy dynamiczne należy zaliczyć *zmianę, stabilność i kontekst*. Pierwsza z tych cech odnosi się do ciągłych

przeobrażeń, jakim dany system ulega w czasie i przestrzeni, niejednokrotnie pod wpływem interakcji z innymi systemami (Henry, 2015; Mercer, 2011). Natomiast *stabilność* dotyczy okresów, w których systemy działają w sposób przewidywalny i nie są przedmiotem zauważalnych zmian, zaś *kontekst* związany jest z wpływem czynników zewnętrznych na proces nauki języka w różnych jej aspektach (De Bot i in., 2007; Dörnyei, 2009; Verspoor i in., 2008).

2.1.1. Konstrukty motywacji

Motywację można zdefiniować jako stan gotowości jednostki do realizacji wyznaczonego sobie celu i decydowania o środkach, przy pomocy których miałby on zostać osiągnięty (Brown, 1994; Melendy, 2008). Pojęcie to można uszczegółowić, odwołując się do behawiorystycznego poglądu, że motywacja to antycypacja wzmocnienia pozytywnego (Slavin, 2003), lub przedstawiając je z perspektywy poznawczej akcentującej znaczenie wewnętrznych źródeł nagradzania własnej pracy i wysiłku zainwestowanego w jej wykonanie (Ausubel, 1968; Keller, 1979). Wreszcie można posłużyć się uogólnieniem mówiącym, że istota motywacji wyraża się w różnicy pomiędzy poczuciem sukcesu a poczuciem porażki, gdyż działanie uwieńczone powodzeniem stanowi impuls do dalszej aktywności, która w przeciwnym wypadku zmniejsza się bądź zanika (Dörnyei, 1994).

Kompleksowość i dynamizm motywacji znajdują odzwierciedlenie w modelach Marion Williams i Roberta Burdena (1997) oraz Zoltana Dörnyeia i Istvana Ottó (1998), w których jest ona przedstawiona jako proces o charakterze etapowym. W pierwszym ze wspomnianych modeli motywacja ewoluuje od momentu uświadomienia sobie przyczyny wykonania danej czynności przez podjęcie stosownej decyzji po wytrwałe wykonywanie tejże czynności i niezniechęcanie się w obliczu ewentualnych trudności. Drugi model jest częściowo zbliżony do pierwszego, gdyż mówi się w nim o wyborze celów i procesach decyzyjno-wykonawczych, do czego dochodzi jeszcze retrospektywna faza ewaluacji wykonanego zadania.

Do tej pory przeprowadzono stosunkowo niewiele badań nad zmianami w poziomie motywacji na przestrzeni określonego przedziału czasowego z uwzględnieniem tendencji wzrostowych i spadkowych zarówno w trakcie pojedynczych lekcji, jak i z jednej lekcji na drugą. Badacze wykazali, że zmiany w natężeniu motywacji mogą zależeć od konsekwencji uczącego się w realizacji swoich własnych celów, a także od typu i długości czynności lekcyjnych (Pawlak i in., 2014), od stopnia zharmonizowania umiejętności uczącego się z proponowanymi mu zadaniami (Egbert, 2003), wreszcie od atrakcyjności lekcji i stopnia, w jakim nauczycielowi udaje się nawiązać porozumienie z uczniami, jak też od ich zmęczenia i liczby godzin składających się na tygodniowy plan lekcji (Kruk,

2016c). Warto także wspomnieć o badaniu nad motywacją uczniów do porozumiewania się w języku angielskim (Kruk, 2015b), z którego wynika, że wykorzystanie świata wirtualnego *Active Worlds* może oddziaływać na jej wzrost w stopniu wyższym niż w przypadku tradycyjnej nauki języka. Również badanie Mariusza Kruka i Joanny Zawodniak (2017b) ujawnia zmiany w poziomie motywacji i ich związek między innymi z czynnikami, takimi jak lęk językowy, poczucie własnej wartości, dystans psychologiczny, oczekiwania uczących się.

2.1.2. Konstrukcja lęku językowego

Lęk językowy określa się jako całkowicie odrębny zespół sposobów, w jakie uczący się postrzega samego siebie, a także zbiór przekonań, odczuć i zachowań związanych z uczeniem się języka w warunkach instytucjonalnych i wyptywających z unikatowego charakteru tego procesu (Horwitz i in., 1986). Uczący się L2 często znajdują się w sytuacjach, gdy oczekuje się od nich wyrażania swoich myśli, sądów i opinii w języku, którego jeszcze nie opanowali w wystarczającym stopniu, nic więc dziwnego, że obawiają się ośmieszenia, a w najlepszym razie krytyki ze strony swoich interlokutorów, co wywołuje u nich niepokój, niepewność, frustrację, blokadę psychiczną i/lub paraliżującą nieśmiałość (Guiora, 1983). Wyróżnia się trzy komponenty lęku językowego, a mianowicie obawę przed komunikowaniem się, obawę przed koniecznością uczestniczenia w formalnej weryfikacji posiadanych kompetencji językowych i obawę przed negatywną ewaluacją.

Lęk językowy należy do najczęściej badanych zmiennych afektywnych, a do najbardziej rozpowszechnionych narzędzi gromadzenia danych w zakresie jego natężenia zaliczyć należy opracowaną przez Elaine Horwitz i in. (1986) *Skalę Pomiaru Lęku Językowego* (ang. *Foreign Language Classroom Anxiety Scale*). W badaniach nad lękiem językowym można wyodrębnić co najmniej kilka nurtów odnoszących się m.in. do jego związku z ogólnymi osiągnięciami w nauce (Woodrow, 2006), poszczególnymi sprawnościami językowymi (Elkhafaifi, 2005), strategiami uczenia się języka (Pawlak, 2011) czy też trudnościami w uczeniu się (Sparks, Ganschow, 1991). Jednocześnie należy wspomnieć, iż wciąż jest stosunkowo niewiele badań zgłębiających zmiany w poziomie lęku językowego mierzonego w określonych odcinkach czasu. Na uwagę zasługuje tu badanie Sabeli Melchor-Couto (2016) koncentrujące się na wpływie wizyt w świecie wirtualnym *Second Life* na zmiany w poziomie lęku językowego, a także badanie Mariusza Kruka (2016b) dotyczące relacji występujących pomiędzy poziomem lęku językowego a korzystaniem z zasobów internetowych i świata wirtualnego *Yoowalk* (w badaniu tym zaobserwowano obniżenie się poziomu obawy przed komunikowaniem się). W innym badaniu tego samego autora (Kruk, 2018) wykazano fluktuacje w poziomie lęku językowego

w trakcie zarówno pojedynczych lekcji, jak i z lekcji na lekcję oraz zdiagnozowano ich źródła (m.in. niezrozumienie przekazu interlokutora, wywołanie do tablicy, popełnienie błędów w wymowie).

2.1.3. Konstrukty nudy

Przez pojęcie nudy rozumie się negatywny stan emocjonalny utożsamiany ze zubożeniem, brakiem zainteresowania, jak też poczuciem wewnętrznej pustki, bezsilności i/lub niepewności (Danckert, Allman, 2005; Gurycka, 1977). Podłożem nudy jest zazwyczaj niedostatek bodźców poznawczych, które mogłyby stanowić wyzwanie wyzwalaające u uczących się entuzjazm wobec powierzonych im zadań (Larson, Richards, 1991). W zależności od okoliczności (np. rodzaj czynności, atmosfera panująca w klasie, kolejność występowania danego przedmiotu w planie zajęć) i osobowości uczących się nuda może albo wprowadzać ich w stan relaksującego wycofania, albo może być umiarkowanie/szczególnie/skrajnie nieprzyjemnym doświadczeniem (Macklem, 2015).

Mimo iż doświadczenie nudy nieodłącznie towarzyszy procesowi uczenia się (Goetz i in., 2014), w klasie językowej nie poświęca się jej należytej uwagi, tymczasem jest to emocja intelektualna, która może znacząco, choć niepostrzeżenie, redukować stopień aktywności jednostki i tym samym dezorganizować przebieg zajęć lekcyjnych (Fahlman, 2009). Ponieważ do tej pory nuda na lekcji języka obcego pozostawała w cieniu badań nad innymi zmiennymi (np. lęk językowy, strategie uczenia się), autorzy tego artykułu podjęli kilka prób przyjrzenia się jej przyczynom i dynamice. Pierwsze z tych badań (Kruk, 2016a), przeprowadzone w szkole ponadgimnazjalnej, ukazało nudę jako konstrukty zmieniający się zarówno podczas pojedynczych lekcji, jak i z lekcji na lekcję, a także pozwoliło na ustalenie możliwych przyczyn znudzenia (np. ogólna podatność na odczuwanie nudy, wykonywanie ćwiczeń gramatycznych). Kolejne badanie (Kruk, 2015a) ukierunkowane było na zgłębienie wpływu wizyt w świecie wirtualnym *Second Life*¹ na zmiany w poziomie nudy (a także motywacji i lęku językowego) odczuwane przez grupę studentów filologii angielskiej. W rezultacie zauważono fluktuacje w poziomie nudy i motywacji, natomiast poziom lęku językowego pozostał niezmienny. Celem następnego badania (Kruk, Zawodniak, 2017a) było porównanie skłonności do odczuwania nudy w ogóle i w trakcie zajęć z praktycznej nauki języka u studentów

¹ Nie sposób nie wspomnieć tu o wskazywanych przez badaczy (Sobkowiak, 2012) zagrożeniach, z jakimi może się wiązać wchodzenie przez użytkowników *SL* w niezamierzone interakcje z osobami celowo przeszkadzającymi im w realizowaniu swoich celów, w tym także tych odnoszących się do doskonalenia umiejętności językowych.

filologii angielskiej. Odnotowano istotną pozytywną korelację pomiędzy tymi dwiema skłonnościami, jak też zaobserwowano, że skłonność do doświadczania nudy w trakcie zajęć z PNJA wzrastała z upływem czasu. Do przyczyn odczuwania nudy przez wspomnianą grupę badawczą można zaliczyć powtarzalność wykonywanych czynności, niedopasowanie ich do poziomu biegłości językowej, a także zachowanie i osobowość nauczyciela.

3. Projekt badawczy

3.1. Cele badania i pytania badawcze

Celem badania było określenie, w jakim stopniu użycie świata wirtualnego *Second Life* wpływa na zmiany w poziomie motywacji (tj. zainteresowania/zaangażowania w doskonalenie języka angielskiego w rzeczonym świecie wirtualnym), doświadczenia nudy i lęku językowego u uczestników badania, oraz wskazanie na czynniki, które je powodują. Poszukiwano odpowiedzi na następujące pytania badawcze:

1. Jak zmienia się poziom motywacji, doświadczenia nudy i lęku językowego uczestników badania z sesji na sesję w świecie wirtualnym *SL*?
2. Od czego zależą zmiany w poziomie motywacji, doświadczenia nudy i lęku językowego podczas sesji w *SL*?

3.2. Uczestnicy

Zaprezentowane w niniejszym tekście wyniki opracowane zostały na podstawie danych uzyskanych od kilku losowo wybranych osób z grupy liczącej ogółem 16 uczestników. Wybrane osoby to cztery kobiety – studentki drugiego roku studiów filologii angielskiej w wieku 20–21 lat. Ich średnia długość nauki języka angielskiego wyniosła 12,7 roku, a ogólny poziom językowy można ocenić jako B1/B2, zgodnie z założeniami *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego*. Żadna z uczestniczek badania nie korzystała z *SL*, ani innego świata wirtualnego, w celu uczenia się języka angielskiego. Należy jednak dodać, że każda z uczestniczek zadeklarowała kontakt z osobami posługującymi się językiem angielskim za pomocą Internetu oraz jego użycie w nauce języka docelowego.

3.3. Procedura i pobór danych

Długość badania wyniosła jeden semestr². W trakcie jego trwania uczestnicy poproszeni zostali o wykorzystanie świata wirtualnego *SL* w celu doskonalenia

² Zaprezentowane w niniejszym tekście badanie stanowi część większego projektu badawczego.

języka angielskiego we własnym czasie, tj. poza obowiązkowymi zajęciami na uczelni. Z uwagi na fakt, że żadna z uczestniczek badania nie miała doświadczenia w używaniu *SL*, przeprowadzono krótkie szkolenie w tym zakresie, trwające ok. 90 minut. Podczas szkolenia przedstawiono podstawowe informacje związane z zakładaniem konta, sposobem logowania, instalacji przeglądarki pozwalającej na korzystanie ze świata *SL*, tworzeniem własnego awatara, poruszaniem się po rzeczonym świecie wirtualnym i przemieszczaniem do określonych miejsc, sposobem komunikowania się z innymi użytkownikami itp.

W celu zebrania danych wykorzystano *kwestionariusz osobowy*, *dziennik dla każdej sesji w Second Life* oraz *ankietę ewaluacyjną*.

- kwestionariusz osobowy dostarczył informacji dotyczących uczestniczek badania (np. wiek, rodzaj studiów, czas rozpoczęcia nauki języka angielskiego, wykorzystanie Internetu i światów wirtualnych do nauki języka);
- dziennik dla każdej sesji w *SL* składał się z trzech części: *przed sesją*, *podczas sesji* i *po sesji*. W części pierwszej uczestniczki badania poproszone zostały o podanie imienia i nazwiska, daty sesji, tematu i celu wizyty. Część druga zawierała tabelę, w której uczestniczki badania miały za zadanie samookreślenie poziomu motywacji, doświadczenia nudy i lęku językowego w trakcie wizyt w *SL* w regularnych odstępach czasu w skali od 1 do 7. W części trzeciej uczestniczki badania poproszone zostały o podanie czasu wizyty i krótkie opisanie każdej sesji w *SL*;
- pytania zawarte w ankiecie ewaluacyjnej dotyczyły ogólnej oceny wpływu *SL* na motywację, doświadczenie nudy i lęku językowego. W przypadku pytań dotyczących motywacji i lęku językowego wykorzystano skalę od 1 do 7 (1 minimum; 7 maksimum), natomiast w pytaniu związanym z doświadczeniem nudy – skalę procentową. Uczestniczki badania poproszone zostały także o krótkie uzasadnienie swoich odpowiedzi.

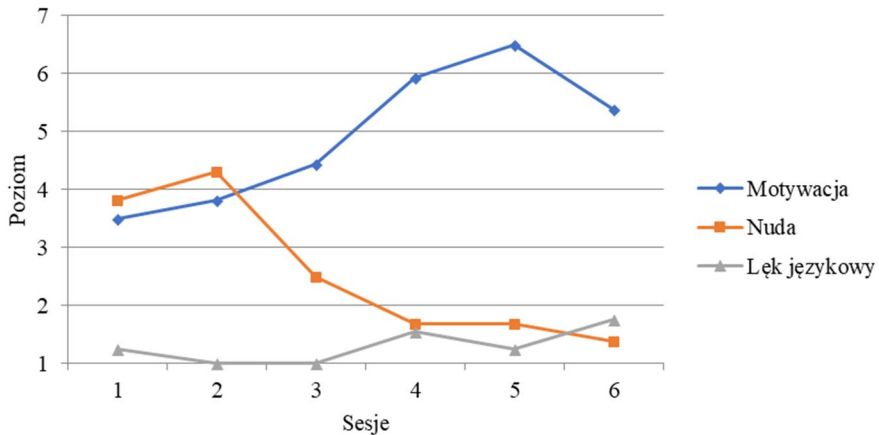
3.4. Analiza

Zebrane dane poddane zostały analizie ilościowej i jakościowej. Dane pochodzące z dzienników dla każdej sesji w *SL* (tj. czas wizyty, samoocena poziomu motywacji, doświadczenia nudy i lęku językowego) oraz pytań zawartych w ankiecie ewaluacyjnej posłużyły do przeprowadzenia analizy numerycznej, która polegała na obliczeniu średnich i odchyłeń standardowych. Natomiast analiza jakościowa została przeprowadzona w odniesieniu do danych pochodzących z opisów każdej sesji w *SL* (część trzecia dziennika) oraz odpowiedzi na pytania zawarte w ankiecie ewaluacyjnej.

3.5. Wyniki badania

Anna³

Anna uczestniczyła w sześciu sesjach, przebywając w SL łącznie 209 minut (średnia 34,83; odch. st. 5,31). Najkrótsza sesja (S6) trwała 25 minut, a najdłuższa 40 minut (S2). Jak widać na rysunku 1, poziom motywacji, doświadczenia nudy i lęku językowego zmieniał się z sesji na sesję, przy czym największe zmiany zauważyć można w przypadku motywacji i nudy. Motywacja Anny podczas przebywania w SL charakteryzuje się tendencją wzrostową od S1 do S5, po czym następuje jej niewielki spadek (S6). Odwrotny trend w stosunku do poziomu motywacji cechuje natomiast poziom doświadczenia nudy, który po niewielkim wzroście podczas S2, zaczął obniżać się z sesji na sesję, osiągając przy tym wartości nieprzekraczające 2,50 odnotowane podczas S3. Jeśli chodzi o lęk językowy i zmiany w jego poziomie z sesji na sesję, to były one niewielkie: maksymalny jego poziom wystąpił podczas S6 i wyniósł 1,77, a różnica pomiędzy najmniejszym i największym poziomem lęku wyniosła 0,77. Należy jednak zauważyć, że pewne wahania w poziomie lęku językowego towarzyszyły Annie przy wzroście motywacji i jednoczesnym spadku doświadczenia nudy (tj. od S4).



Rysunek 1: Zmiany w poziomie motywacji, doświadczenia nudy i lęku językowego Anny.

Analiza jakościowa danych pochodzących z dziennika dla każdej sesji w SL ujawniła przyczyny zmian w poziomie motywacji, doświadczenia nudy i lęku językowego Anny. Niski poziom motywacji i zarazem wysoki poziom nudy związany był z początkowym uczuciem nieużyteczności wirtualnego środowiska SL do nauki języka oraz brakiem chęci użytkowników SL do podjęcia rozmowy czy jej

³ Imiona uczestniczek badania zostały zmienione.

kontynuowania. Wzrost poziomu zainteresowania i zaangażowania wystąpił u Anny w przypadku spotkania skorych do rozmowy użytkowników *SL* oraz wykonywaniem (także podczas konwersacji) różnych czynności (np. taniec, zwiedzanie), np.:

- „To było bezużyteczne i niepewne. Myślę, że zmarnowałam swój czas”⁴. (S1)
- „Miałam problem, żeby znaleźć odpowiednią osobę, ponieważ nikt inny nie chciał rozmawiać ze mną o edukacji. Jedna osoba, z którą rozmawiałam, była bardzo zdziwiona faktem, że chciałam rozmawiać o uczeniu się i rozmawiała ze mną tylko przez kilka minut”. (S2)
- „To były przyjemne rozmowy z tymi ludźmi i, co więcej, bardzo ciekawe. Tym razem nie miałam żadnych problemów, ponieważ temat rozmowy był ciekawy”. (S4)

Analiza wypowiedzi Anny zawartych w ankiecie ewaluacyjnej pokazała, że wykorzystanie *SL* do uczenia się języka angielskiego było motywujące (6 w skali 1–7) i nie wywołało znacznego uczucia nudy (Anna nudziła się w 50% podczas wizyt w *SL*) czy lęku językowego (4 w skali 1–7). W ogólnej ocenie Anna była znudzona brakiem zainteresowania innych osób do podjęcia z nią rozmowy oraz korzystaniem z *SL* późno w nocy („Byłam znudzona, kiedy kolejne osoby nie chciały podjąć ze mną konwersacji oraz w późnych godzinach nocnych z powodu zmęczenia”). Lęk językowy zdaniem Anny zależał od sytuacji i od tego z kim akurat rozmawiała.

Beata

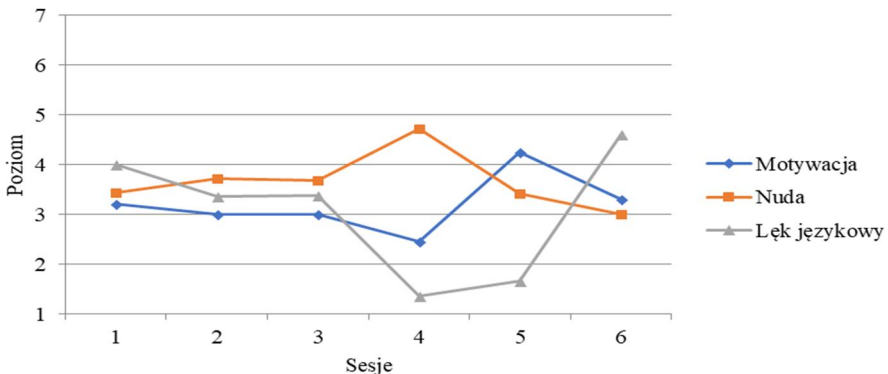
Beata uczestniczyła w sześciu sesjach, przebywając w *SL* łącznie 311 minut (średnia 51,83; odch. st. 14,80). Najkrótsza sesja (S1) trwała 36 minut, a najdłuższa 76 minut (S3). Poziomy motywacji, doświadczania nudy i lęku językowego cechowała względna stabilność od sesji 1 do 3, po czym zauważyć można pewien spadek motywacji i lęku językowego oraz wzrost doświadczania nudy podczas S4 (rysunek 2). Kolejne sesje charakteryzuje znaczny wzrost motywacji w czynności językowe wykonywane w *SL* (S5) oraz jej spadek (S6). Zmniejszenie poziomu doświadczania nudy cechuje S5 i S6. W przypadku lęku językowego odnotować można jego znaczący skok podczas ostatniej sesji, przewyższający o 0,62 punktu wartość lęku z S1.

Analiza opisów poszczególnych sesji w *SL* sesji pokazała, że względnie stabilny, aczkolwiek niski, poziom motywacji podczas trzech pierwszych wizyt oraz spadek jej natężenia podczas czwartej wizyty spowodowane były głównie problemem ze znalezieniem osób (przede wszystkim rodzimych użytkowników języka angielskiego) chętnych do przeprowadzenia rozmów w języku docelowym.

⁴ Wszystkie wypowiedzi uczestniczek badania zostały przetłumaczone z języka angielskiego na język polski.

Owa chęć i zapewne duże oczekiwania Beaty w tym zakresie miały zapewne także wpływ na wyższy poziom doświadczenia nudy w tym czasie. Należy jednak zauważyć, że najwyższy poziom zainteresowania i zaangażowania (S5) nie był wynikiem rozmów z użytkownikami SL, ale rezultatem zaplanowania przez Beatę wizyt w galerii sztuki, muzeum Star Trek czy muzeum nauki. Jeśli chodzi o zmiany w poziomie lęku językowego, to przyczyną jego natężenia były przede wszystkim agresywne zachowania użytkowników SL, np.:

- „Skontaktowałam się ponownie z tą osobą z Chile. Próbowaliśmy zdobyć więcej informacji na jego temat i jego kraju, ale nie było to takie łatwe, jak myślałam”. (S2)
- „Przydatne może być rozmawianie z rodzimymi użytkownikami języka i proszenie ich o poprawianie moich błędów. Tylko że oni są bardziej zainteresowani tą grą, a nie rozmawianiem z kimkolwiek”. (S4)
- „Byłam w galerii sztuki, muzeum Star Trek, muzeum nauki i w podwodnej galerii sztuki Terrestrial. Myślę, że najlepsza jest ta podwodna galeria. Spędziłam tam większość czasu”. (S5)
- „Ludzie raczej nie byli przyjaźni. Byli agresywni”. (S1)

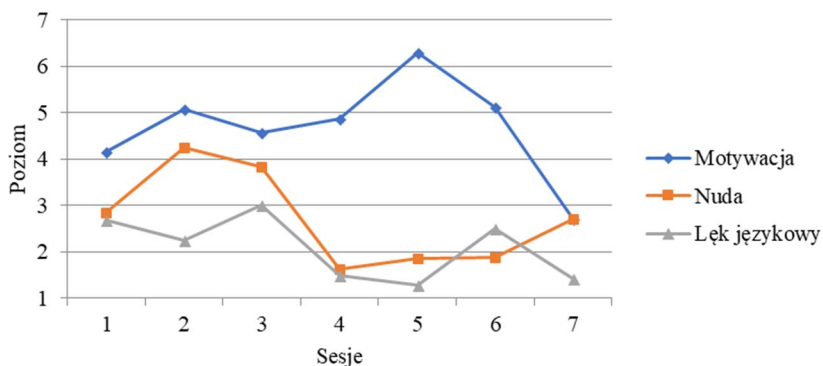


Rysunek 2: Zmiany w poziomie motywacji, doświadczenia nudy i lęku językowego Beaty.

Analiza ankiety ewaluacyjnej ujawniła, że wykorzystanie SL do doskonalenia języka angielskiego było dla Beaty dosyć motywujące (5 w skali 1–7) i średnio nudne (Beata nudziła się w 50% podczas wizyt w SL). Zdaniem Beaty uczucie nudy towarzyszyło jej, gdy przebywała w „miejscach, w których nic się nie działo, podczas nudnych rozmów zaczynających się tak samo – przeważnie z nowo napotkanymi osobami”. Beata oceniła SL jako raczej komfortowe środowisko do nauki języka (5 w skali 1–7), stwierdzając w ogólnej ocenie, że w przypadku prowadzenia konwersacji w języku obcym „nie obawiamy się ocenienia, osądzenia czy wyśmiania”.

Cecylia

Cecylia uczestniczyła w siedmiu sesjach, przebywając w *SL* łącznie 405 minut (średnia 57,86; odch. st. 5,67). Większość sesji trwała 60 minut, a czas najkrótszej wyniósł 45 minut. Podobnie jak w przypadku zmian w poziomach motywacji i doświadczenia nudy odnotowanych u Anny i Beaty, tak i tutaj można zaobserwować znaczną dynamikę badanych konstruktów oraz ich relatywną stałość (rysunek 3). I tak, w przypadku motywacji, największe różnice w jej poziomach odnotowano od S4 do S7, a doświadczanie nudy było najbardziej zróżnicowane od S1 do S4. Poziomy motywacji i doświadczenia nudy były natomiast względnie stałe odpowiednio od S2 do S4 (motywacja) i od S4 do S6 (nuda). Inaczej niż w przypadku Anny i Beaty, Cecylię charakteryzował zmienny poziom lęku językowego od pierwszej do ostatniej sesji. Najwyższy jego poziom wystąpił podczas S3, a najniższy podczas S5 (rysunek 3).

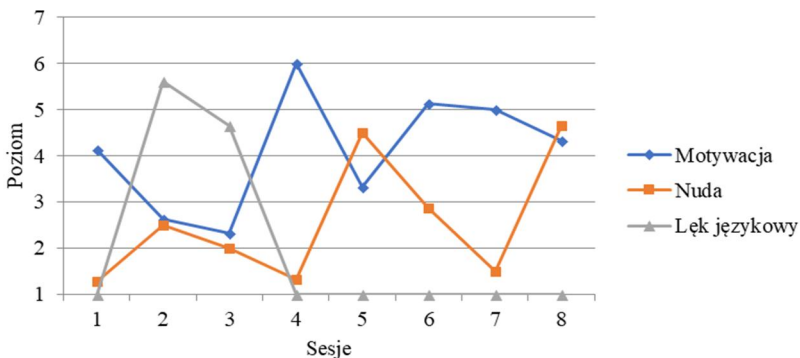


Rysunek 3: Zmiany w poziomie motywacji, doświadczenia nudy i lęku językowego Cecylii.

Dokładna analiza opisów wizyt pokazała, że utrzymująca się na względnie stałym poziomie motywacja Cecylii podczas S2–S4 była spowodowana wykonywaniem podobnych czynności (zwiedzanie różnych miejsc, prowadzenie rozmów, próby zrobienia zakupów). Przyczynami najbardziej interesującej i angażującej Cecylię sesji były kolejne wizyty w różnych miejscach w *SL*, rozmowy z użytkownikami rzeczoności świata wirtualnego oraz towarzyszące im zadowolenie. Satysfakcja oraz wykonywanie czynności zajmujących czas z pewnością przyczyniły się do obniżenia stopnia odczuwania nudy podczas kilku sesji (np. S4 czy S5), a jej większe natężenie i dynamikę można przypisać niewystarczającej umiejętności Cecylii w zakresie robienia zakupów, odnajdywania odpowiednich sklepów oraz pewnej frustracji, jaka towarzyszyła tym czynnościom. Przyniesione przed chwilą sytuacje oraz doświadczenia z osobami zachowującymi się w nieodpowiedni sposób były niewątpliwie czynnikiem powodującym zmiany w poziomie lęku językowego, np.:

- „Byłam w różnych miejscach i rozmawiałam z wieloma osobami. Znalazłam osobę z którą spacerowałam po parku. Spacerowanie bez jakiegoś określonego celu jest czasami bardzo dobrym pomysłem na spędzanie wolnego czasu”. (S5)
- „Interesujące były rozmowy z ludźmi o tym świecie. Jednakże nie znalazłam sposobu na zmianę mojego wyglądu. Chciałam kupić trochę ubrań, ale kiedy w końcu udało mi się znaleźć sklep, pojawił się kolejny problem: nie wiedziałam, jak je kupić!” (S2)
- „Moje pierwsze zadanie – zakupy – nie było przyjemne, ponieważ niczego nie kupiłam. To było dla mnie za trudne!” (S3)
- „Bałam się trochę imprez w tym świecie, ponieważ mogli się na nich pojawić źli ludzie lub zachowywać się w dziwny sposób”. (S6)

Cecylia oceniła wykorzystanie *SL* do nauki języka angielskiego jako dosyć motywujące (5 w skali 1–7) i raczej niewywołujące uczucia znudzenia. Ogólnie Cecylia nudziła się w 30% podczas wszystkich wizyt w *SL*, wskazując przy tym na problem ze znalezieniem sklepów jako najbardziej nudną czynność – czynność, która nie miała jednak bezpośredniego związku z nauką języka. Jeśli chodzi o ocenę dotyczącą poziomu lęku językowego, to była ona umiarkowana (4 w skali 1–7) i związana z nieznaną osobą interlokutora („Nie czułam się całkowicie swojo, ponieważ nie wiedziałam, jak naprawdę wygląda dana osoba, z którą rozmawiam”).



Rysunek 4: Zmiany w poziomie motywacji, doświadczenia nudy i lęku językowego Doroty.

Dorota

Dorota uczestniczyła w ośmiu sesjach, przebywając w *SL* łącznie 290 minut (średnia 36,25; odch. st. 10,61). Najkrótsza sesja (np. S1) trwała 30 minut, a najdłuższa 60 minut (S8). Jak widać na rysunku 4, motywacja i doświadczenie nudy ulegały największym wahaniom przez cały okres korzystania Doroty z *SL* (tj. od pierwszej do ostatniej sesji), osiągając najwyższy poziom podczas S4 (motywacja)

i S8 (nuda) oraz najniższy podczas S3 (motywacja) i S1 (nuda). Inaczej natomiast kształtował się poziom lęku językowego w omawianym okresie, który można podzielić na dwa etapy: dynamiczny (S1–S4) i stały (S5–S8) (rysunek 4).

Analiza danych pochodzących z dziennika dla każdej sesji w *SL* ujawniła, że przyczyną najniższego poziomu zainteresowania i zaangażowania Doroty (S3) był fakt związany z chwilowym brakiem zaludnienia miejsc, do których udała się uczestniczka badania podczas tej sesji. Najwyższy zaś poziom motywacji, odnotowany podczas kolejnej sesji (S4), dotyczył zwiedzania i zdobywania informacji na temat repliki antycznego Rzymu. Przyczynami nagłych wzrostów odczucia znudzenia były natomiast problemy wynikające np. z braku uprawnień wejścia na dany teren lub niechęci ze strony napotkanych użytkowników *SL* do prowadzenia dłuższych konwersacji. Jeśli chodzi o czynniki wpływające na poziom lęku językowego i jego zmiany, to mogły one być wynikiem zdezorientowania i zakłopotania wynikającego z przebywania w nowym środowisku, np.:

- „Byłam zdezorientowana i nie wiedziałam, co robić”. (S2)
- „Nie wiedziałam, co tam robić, ponieważ nikogo tam nie było”. (S3)
- „Uważam, że wizyty do *Second Life* mogą być wspaniałą okazją do obejrzenia antycznych miast, takich jak antyczny Rzym. Możemy bowiem podziwiać sztukę bez wychodzenia z domu. Możemy zdobywać informacje o czymś, co nas interesuje”. (S4)
- „To było bardzo ciche, spokojne miejsce. Były tam tylko tereny prywatne, do których nie mam praw dostępu. W związku z tymi problemami rozmawiałam tylko z ludźmi, których spotkałam na ulicy. Niestety, nie byli zbyt rozmowni”. (S5)

Chociaż dla Doroty wykorzystanie *SL* do doskonalenia angielskiego nie było szczególnie motywujące (ogólna ocena 3 w skali 1–7), to nie stało się ono wyjątkowo nudnym doświadczeniem. Dorota bowiem nudziła się w 50% podczas wizyt w *SL*, w szczególności w miejscach, w których „nie było innych użytkowników”. Dorota oceniła *SL* jako stresujące środowisko (2 w skali 1–7) głównie z powodu nieznamości interlokutora („Osoba siedząca po drugiej stronie mogła być kimś zupełnie innym, niż się przedstawiała. Były to całkowicie inne osoby”).

4. Dyskusja

4.1. Pytanie badawcze nr 1 – ilościowy pomiar danych

Uzyskane wyniki pozwalają zaobserwować pewne prawidłowości wspólne dla wszystkich czterech podmiotów badawczych, jak też dzielące je różnice w poziomach motywacji, lęku językowego i nudy odczuwanych z sesji na sesję w świecie

wirtualnym *SL*. Liczba sesji, w jakich uczestniczyły studentki, jest zbliżona (6, 6, 7, 8), co w pewnym stopniu ułatwia wnioskowanie o charakterze porównawczym. Poziomy motywacji, lęku językowego i nudy u każdej z nich należy rozpatrywać w kategoriach różnie przebiegających dynamicznych zmian i okresów względnej stałości. U Anny, Cecylii i Doroty można odnotować znaczącą, choć odmiennie kształtującą się dynamikę wszystkich trzech badanych zmiennych rozkładającą się na wszystkie sesje, podczas gdy u Beaty zaznacza się wyraźny podział na bardziej stabilny okres początkowy i późniejszy okres bardziej zdecydowanych zmian.

W każdym z czterech przypadków zauważa się stosunkowo niewysoki wyjściowy poziom motywacji, jednak w dalszych fazach kształtuje się on już odmiennie, permanentnie wzrastając z sesji na sesję (Anna), utrzymując się na podobnym poziomie przez kilka sesji, aby następnie nieznacznie fluktuować w górę i dół (Beata), ulegając ciągłym, najpierw niewielkim, a pod koniec bardziej znaczącym przeobrażeniom (Cecylia) i wreszcie ewoluując w sposób zdecydowanie dynamiczny i nieprzewidywalny (Dorota). Za cechę wspólną należy uznać ogólną tendencję do redukcji poziomu motywacji z sesji przedostatniej na ostatnią (Anna, Beata, Dorota) i z sesji występującej tuż przed przedostatnią na przedostatnią i jeszcze bardziej intensywnie z sesji przedostatniej na ostatnią (Cecylia). Optymalny poziom osiągniętej motywacji był w trzech przypadkach równie wysoki (Anna, Cecylia, Dorota), podczas gdy w czwartym przypadku był niższy o około dwa punkty skali (Beata).

Jeśli chodzi o nudę, jej wyjściowy poziom był u trzech osób zbliżony do wyjściowego poziomu motywacji (Anna, Beata, Cecylia), następnie zaś przejawiał tendencję spadkową (Anna), wzrostowo-spadkową po kilku sesjach względnej stabilności (Beata) i wzrostowo-spadkową z końcowym okresem nieznacznego wzrostu (Cecylia). Natomiast u czwartej osoby (Dorota) poziom doświadczenia nudy był u progu wizyt w *SL* bardzo niski, aby w kolejnych sesjach ulegać dynamicznie układającym się przeobrażeniom o charakterze zarówno wzrostowym, jak i malejącym. Wreszcie warto wspomnieć, że uczestniczki badania oszacowały udział nudy we wszystkich sesjach w *SL* na 50% (Anna, Beata, Dorota) i 30% (Cecylia).

Z kolei w odniesieniu do lęku językowego można zaobserwować większe różnice między poszczególnymi podmiotami badawczymi niż w kontekście dwu pozostałych zmiennych opisanych powyżej. Otóż poziom lęku językowego był bardzo niski i raczej stały u Anny, u Beaty zmieniał się ze stabilnego i dosyć wysokiego na malejący, a następnie na dość gwałtownie rosnący, u Cecylii był dosyć stabilny, wyjściowo wyższy niż w dalszych sesjach, zaś u Doroty poziom lęku językowego wykazywał się początkowo tendencją wzrostowo-spadkową o dużej dynamice, po czym się obniżył do dolnego punktu skali, w którym zachował całkowitą stabilność.

Na oddzielną uwagę zasługują relacje, w jakie wchodzi ze sobą poszczególne konstrukty. Zatem można zauważyć, że wzrostowi motywacji z sesji na sesję towarzyszył spadek poziomu doświadczania nudy (Anna, Cecylia, Dorota) i odwrotnie, tj. zmniejszenie się poziomu motywacji pociągało za sobą wzrost doświadczenia nudy (Beata). Podobną współzależność, choć zarysowującą się z mniejszą niż poprzednia regularnością, można wskazać w nawiązaniu do motywacji i lęku językowego, który wykazywał tendencję malejącą w obliczu wzrostu determinacji w dążeniu do wyznaczonego celu; natomiast w przypadku spadku tejże determinacji lęk językowy się intensyfikował. Tendencja ta zaznaczyła się u Anny i Cecylii w czasie większości sesji w *SL*, a także u Beaty, choć z mniejszą wyrazistością i tylko podczas późniejszych sesji (jedynie w trakcie dwóch sesji poziom lęku językowego był u niej bardzo niski), zaś u Doroty wahania między tymi dwoma zmiennymi były bardzo zróżnicowane, przez co wymykają się one precyzyjnemu opisowi (podczas dalszych sesji, niezależnie od wzrostu czy spadku motywacji, lęk językowy utrzymywał się na najniższym poziomie). Znacznie trudniejsze do sprecyzowania, bo mniej jednoznaczne, są relacje zachodzące pomiędzy lękiem językowym a doświadczeniem nudy, mimo to także i tu można wysnuć pewne wnioski wspólne dla czterech podmiotów badawczych. Tak więc można zaobserwować dwie ogólne tendencje: jedna z nich dotyczy łączenia się w różnych momentach pobytu w *SL* niskiego poziomu lęku językowego z wysokim poziomem nudy (Anna, Beata, Cecylia, Dorota) i odwrotnie (Beata, Dorota); natomiast druga tendencja odnosi się do niskiego poziomu lęku językowego i nudy występującego podczas późniejszych sesji w *SL* (Anna, Cecylia, Dorota) oraz średniego poziomu tychże konstruktywów zaznaczającego się w trakcie wcześniejszych sesji (Beata).

4.2. Pytanie badawcze nr 2 – jakościowy pomiar danych

Dane uzyskane z dziennika dla każdej sesji w *SL* i ankiety ewaluacyjnej pozwalają zgłębić przyczyny, dla których poziom motywacji, lęku językowego i nudy zmieniały się i współtworzyły różne konfiguracje podczas sesji w *SL*. Poniższe refleksje podzielono na dwie części odnoszące się do pierwszej i drugiej połowy pobytu w *SL*.

Jak już wcześniej wspomniano, świat wirtualny *Second Life* był dla wszystkich podmiotów badawczych całkowicie nowym, a przez to nieznanym środowiskiem, co mogło się wiązać z ich początkowo nie za wysokim poziomem motywacji i co najprawdopodobniej wynikało z braku pewności, czy zamierzone cele uda się osiągnąć. Z perspektywy psychologii poznawczej i rozwojowej taka postawa znajduje całkowite uzasadnienie, w przeciwieństwie bowiem do młodszych grup wiekowych uczniowie dorośli wykazują duży stopień samoświadomości, która sprzyja krytycznej, opartej na rozumieniu procesów metapoznawczych

ocenie własnych możliwości (Benson, 2001; Sternberg, 2001). Drugim czynnikiem hamującym wzrost motywacji w pierwszych kilku sesjach były trudności w nawiązaniu kontaktu z innymi użytkownikami *SL*, a tym samym w rozwijaniu kompetencji językowych (Anna, Beata, Dorota) i kontrolowaniu zastanej sytuacji (Cecylia, Dorota), co można wyjaśnić brakiem stymulacji poznawczo-językowej (Ausubel, 1968) i umiejętności działania strategicznego (Benson, 2001). Jedynym wyjątkiem odbiegającym od reguły niewysokiego poziomu motywacji w czasie pierwszej połowy pobytu w *SL* jest kończąca ten okres sesja u Doroty, która po fazie wstępnego rozczarowania znalazła sposobność zaspokojenia potrzeby wiedzy bez konieczności porozumiewania się z kimkolwiek. W tych okolicznościach perspektywa poszerzenia wiedzy o świecie (ang. *other knowledge*) (Białystok, 1978; Białystok i in., 2000) okazała się czynnikiem wspierającym i motywującym do nauki języka. Korelujący ze stosunkowo niskim poziomem motywacji wysoki poziom doświadczenia nudy wiązał się z poczuciem bezcelowości i bezsilności (Fahlman, 2009) wobec deficytu wyzwania poznawczo-językowych (Anna, Beata, Dorota), jakie gwarantowałyby rozmowa na interesujący temat (Anna, Beata) (Larson, Richards, 1991) i niemożności znalezienia satysfakcjonującego rozwiązania zaistniałego problemu (Cecylia, Dorota) (Somers, Vodanovich, 2000). Bardzo niski poziom lęku językowego (Anna) zaobserwowany w trakcie tych kilku pierwszych sesji w *SL* wynika z braku sposobności do wykorzystania, a przez to zweryfikowania i/lub udoskonalenia swoich kompetencji językowych. Nie zaistniały więc okoliczności, w których mogłaby powstać bardziej lub mniej mobilizująca obawa przed niezrozumieniem interlokutora (ang. *receiver anxiety*) bądź przed wypowiedaniem się w obecności innych osób (ang. *oral communication anxiety*) (Horwitz i in., 1986). Natomiast średni (Cecylia) i stosunkowo wysoki (Beata) poziom lęku językowego mógł się wiązać z podejmowaniem prób porozumiewania się z napotkanymi rozmówcami, co w pierwszym przypadku okazało się interesujące, choć zapewne stresujące, a w drugim przede wszystkim trudne i nieprzyjemne ze względu na ich rezerwę i negatywne nastawienie. Z kolei zdecydowanie wysoki poziom tej zmiennej u ostatniej uczestniczki badania (Dorota) prawdopodobnie wynikał z frustracji łączącej się z trudnościami w zaadaptowaniu się do nowego środowiska w ogólności i chęcią rozpoczęcia komunikacji, a jednocześnie niemożnością znalezienia interlokutora w szczególności.

Zauważoną podczas dalszych sesji w *SL* wzrostową tendencję motywacji (Anna, Cecylia) można wytłumaczyć zaspokojeniem potrzeby stymulacji poznawczo-językowej w kontakcie z różnymi rozmówcami. Tendencję do zmian w poziomie motywacji z sesji na sesję można uzasadnić rozbieżnością w oczekiwaniach uczestniczki badania (Beata) liczącej na informacje zwrotne dotyczące jakości języka, jakim się posługiwała, i rodzimych użytkowników języka

znacznie bardziej zainteresowanych bezpośrednim korzystaniem z atrakcji oferowanych przez *SL*. Za przyczynę gwałtownego spadku poziomu motywacji u kolejnej studentki (Dorota) można uznać napotkanie mało rozmownych interlokutorów, co udaremniło jej realizację głównego celu wizyt w *SL*, jakim było doskonalenie znajomości języka angielskiego. W przypadku konstruktów nudy można tu mówić o wspomnianej powyżej relacji, w jakie wchodzi ona z motywacją. Tak było u Anny, która zaangażowała się w ciekawe rozmowy, i u Cecylii, dla której duże urozmaicenie i zarazem satysfakcję stanowiła możliwość komunikowania się z wieloma osobami. Natomiast odnosząc się do lęku językowego, można zauważyć, że jego ogólnie niski poziom w drugiej połowie wizyt w *SL* był uzależniony od dwóch podstawowych czynników. Z jednej strony duże znaczenie należy przypisać życzliwości napotykanym interlokutorów (Anna) i możliwości decydowania o sposobie spędzenia czasu w *SL* (Beata, Cecylia, Dorota). Z drugiej zaś zaobserwowana u tej zmiennej tendencja spadkowa wiąże się z brakiem okazji do czynnego używania języka (Beata, Dorota), co bez wątpienia nie sprzyja konstruktywnej nauce, jednak zabezpiecza przed stresem i oceną ze strony rozmówcy. Tak więc niski poziom lęku językowego może być podtrzymywany również przez posługiwanie się językiem w monologiczny sposób podczas zwiedzania interesujących miejsc i zdobywania informacji na ich temat.

5. Podsumowanie

Analiza badania dotyczącego możliwego oddziaływania wizyt w *SL* na motywację, lęk językowy i nudę czterech nierodzimych użytkowniczek języka angielskiego pozwala spojrzeć na te zmienne jako na złożone systemy dynamiczne sytuujące się w kontekście ekologii klasy językowej (Larsen-Freeman, 1997, 2016). Po pierwsze, wszystkie trzy konstrukty w pewnym stopniu wykazały się zarówno zmiennością, jak i stabilnością (De Bot i in., 2007; Henry, 2015; Mercer, 2011; Waninge i in., 2014), które uzależnione były od czynników wewnętrznych (np. oczekiwania podmiotów badawczych, determinacja, wiara we własne możliwości) i zewnętrznych (np. tematyka prowadzonych rozmów, nastawienie interlokutorów, pora wizyt w *SL*) towarzyszących poszczególnym sesjom w *SL*. Po drugie, uzyskane dane pozwalają wnioskować o interakcyjnym charakterze zmian w poziomie motywacji, nudy i lęku językowego, gdyż zaobserwowano wpływ jednych konstruktów na drugie (np. wysoki poziom motywacji łączył się z niskim poziomem odczuwania nudy). Rozwój badanych zmiennych nosi także znamiona fazowości (Dörnyei, Ottó, 1998), co szczególnie uwidacznia się w przypadku motywacji, która od fazy wstępnej związanej z wyborem celów i zainicjowaniem działania przeszła do procesów wykonawczych (np. prowadzenie interesujących rozmów, zwiedzanie repliki starożytnego Rzymu)

i próby retrospektywnego podsumowania całego pobytu w *SL* w ramach ankiety ewaluacyjnej. Opinie wyrażone w tejże ankiecie są na ogół pozytywne, wskazują bowiem na *SL* jako środowisko sprzyjające nauce języka angielskiego z uwagi na motywujące i interesujące doświadczenie rozmawiania z różnymi osobami bez stresującej konieczności bycia formalnie ocenianym i krytykowanym. Jednocześnie należy mieć świadomość, że nie jest to środowisko wolne od wad, na które w opinii uczestniczek badania składa się niepełna znajomość zapoznawanych interlokutorów uniemożliwiająca odbiór sygnałów niewerbalnych, niezyczliwość niektórych rozmówców, a także pojawiające się niekiedy problemy z nawiązaniem kontaktu. Konkludując, uzasadnione wydaje się stwierdzenie, że świat wirtualny *Second Life* może służyć jako narzędzie doskonalenia kompetencji językowych, pozytywnie wpływające na motywację uczniów, wzbudzające i zaspakajające ich ciekawość poznawczo-językową, jak też pozwalające używać języka w stosunkowo bezstresowy sposób.

BIBLIOGRAFIA

- Ausubel D.P. (1968), *Educational psychology: A cognitive view*. New York: Holt, Rinehart, Winston.
- Bialystok E. (1978), *A theoretical model of second language Learning* (w) „Language Learning”, nr 28(1), s. 69-83.
- Bialystok E., Shenfield T., Codd. J. (2000), *Languages, scripts, and the environment: Factors in developing concepts of print* (w) „Developmental Psychology”, nr 36, s. 66-76.
- Benson P. (2001), *Teaching and researching autonomy in language learning*. Harlow – Essex: Longman.
- Brown H.D. (1994), *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy* Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall Regents.
- Dakowska M. (2007), *Teaching English as a foreign language: A Guide for professionals*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Danckert J.A., Allman A.A. (2005), *Time flies when you're having time: Temporal estimation and the experience of boredom* (w) „Brain and Cognition”, nr 59(3), s. 236-245.
- De Bot K., Lowie W., Verspoor M. (2007), *A dynamic systems theory approach to second language acquisition* (w) „Bilingualism: Language and Cognition”, nr 10, s. 7-21.
- Dörnyei Z. (1994), *Motivation and motivating in the foreign language classroom* (w) „The Modern Language Journal”, nr 78 (3), s. 273-284.
- Dörnyei Z. (2009), *Individual differences: Interplay of learner characteristics and learning environment* (w) „Language Learning”, nr 59, s. 230-248.

- Dörnyei Z., Ottó I. (1998), *Motivation in action: A process model of L2 motivation* (w) „Working Papers in Applied Linguistics”, nr 4, s. 43-69.
- Egbert J. (2003), *A study of flow theory in the foreign language classroom* (w) „Modern Language Journal”, nr 87, s. 499-518.
- Elkhafaifi H. (2005), *Listening comprehension and anxiety in the Arabic language classroom* (w) „Modern Language Journal”, nr 89, s. 206-220.
- Fahlman S.A. (2009), *Development and validation of the Multidimensional State Boredom Scale*, niepublikowana praca doktorska. Ottawa: York University.
- Goetz T., Frenzel A.C., Hall N.C., Nett U.E., Pekrun R., Lipnevich A.A. (2014), *An experience sampling approach* (w) „Motivation and Emotion”, nr 38(3), s. 401-419.
- Guiora A.Z. (1983), *The dialectic of language acquisition* (w) „Language Learning”, nr 33, s. 3-12.
- Gurycka A. (1977), *Przeciw nudzie: O aktywności*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Henry A. (2015), *The dynamics of L3 motivation: A longitudinal interview/observation-based study* (w) Dörnyei Z., MacIntyre P.D., Henry A. (red.), *Motivational dynamics in language learning*. Bristol: Multilingual Matters, s. 315-342.
- Horwitz E.K., Horwitz M., Cope J. (1986), *Foreign language classroom anxiety* (w) „Language Journal”, nr 70(1), s. 125-132.
- Keller J.M. (1979), *Motivation and instructional design: A theoretical perspective* (w) „Journal of Instructional Development”, nr 2(4), s. 26-34.
- Komorowska H. (2005), *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Kruk M. (2015a), *Variations in motivation, anxiety and boredom in learning English in Second Life* (w) „The EUROCALL Review”, nr 23, s. 25-39.
- Kruk M. (2015b), *Wpływ świata wirtualnego Active Worlds na motywację uczniów do porozumiewania się w języku angielskim* (w) „Konińskie Studia Językowe”, nr 3(4), s. 431-450.
- Kruk M. (2016a), *Investigating the changing nature of boredom in the English language classroom: Results of a study* (w) Dłutek A., Pietrzak D. (red.), *Nowy wymiar filologii*. Płock: Wydawnictwo Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Płocku, s. 252-263.
- Kruk M. (2016b), *The impact of using Internet resources and browser-based virtual worlds on the level of foreign language anxiety* (w) Marczak M., Krajka J. (red.), *CALL for openness*. Frankfurt a. M.: Peter Lang Edition, s. 103-121.
- Kruk M. (2016c), *Temporal fluctuations in foreign language motivation: Results from a longitudinal study* (w) „Iranian Journal of Language Teaching Research”, nr 4(2), s. 1-17.
- Kruk M. (2018), *Changes in foreign language anxiety: A classroom perspective* (w) „International Journal of Applied Linguistics”, nr 28, s. 31-57.

- Kruk M., Zawodniak J. (2017a), *Nuda a praktyczna nauka języka angielskiego* (w) „Neofilolog”, nr 49/1, s. 115-131.
- Kruk M., Zawodniak J. (2017b), *Rozważania o zmiennym charakterze motywacji na lekcji języka obcego wśród uczniów szkoły ponadgimnazjalnej* (w) „Lingwistyka Stosowana”, nr 23, s. 135-149.
- Larsen-Freeman D. (1997), *Chaos/complexity science and second language acquisition* (w) „Applied Linguistics”, nr 18, s. 140-164.
- Larsen-Freeman D. (2016), *Classroom-oriented research from a complex systems perspective* (w) „Studies in Second Language Learning and Teaching”, nr 6(3), s. 377-393.
- Larson R.W., Richards M.H. (1991), *Boredom in the middle school years: Blaming schools versus blaming students* (w) „American Journal of Education”, nr 99(4), s. 418-433.
- Lightbown P.M., Spada N. (1999), *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Macklem G.L. (2015), *Boredom in the classroom: Addressing student motivation, self-regulation, and engagement in learning*. New York: Springer.
- Melchor-Couto S. (2016), *Foreign language anxiety levels in Second Life oral interaction* (w) „ReCALL”, nr 29(1), s. 99-119.
- Melendy G.A. (2008), *Motivating writers: The power of choice* (w) „Asian EFL Journal”, nr 10(3), s. 187-198.
- Mercer S. (2011), *Language learner self-concept: Complexity, continuity and change* (w) „System”, nr 39, s. 335-346.
- Pawlak M. (2011), *Anxiety as a factor influencing the use of language learning strategies* (w) Pawlak M. (red.), *Extending the boundaries of research on second language learning and teaching*. New York: Springer, s. 149-165.
- Pawlak M., Mystkowska-Wiertelak A., Bielak J. (2014), *Another look at temporal variation in language learning motivation: Results of a study* (w) Pawlak M., Aronin L. (red.), *Essential topics in applied linguistics and bilingualism: Studies in honor of David Singleton*. Heidelberg – New York: Springer, s. 89-109.
- Sommers J., Vodanovich S.J. (2000), *Boredom proneness: Its relationship to psychological and physical-health symptoms* (w) „Journal of Clinical Psychology”, nr 56(1), s. 149-155.
- Slavin R.E. (2003), *Educational psychology: Theory and practice*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Sobkowiak W. (2012), *Five years in Second Life, or: Phonetically augmented virtuality in Second Life English as a foreign language*. Online: <https://repozytorium.amu.edu.pl/bitstream/10593/3474/1/Paving%20EFL%20in%20SL.pdf> DW 18.05.2018 [DW 30.11.2017].

- Sparks R.J., Ganschow L. (1991), *Foreign language learning differences: Affective or native language aptitude* (w) „The Modern Language Journal”, nr 75, s. 3-16.
- Sternberg R.J. (2001), *Psychologia poznawcza*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne Spółka Akcyjna.
- Verspoor M., Lowie W., Van Dijk M. (2008), *Variability in second language development from a dynamic systems perspective* (w) „The Modern Language Journal”, nr 92, s. 214-231.
- Waninge F., Dörnyei Z., de Bot K. (2014), *Motivational dynamics in language learning: Change, stability, and context* (w) „The Modern Language Journal”, nr 98(3), s. 704-723.
- Williams M., Burden R. (1997), *Psychology for language teachers: A social constructivist approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Woodrow L. (2006), *Anxiety and speaking English as a second language* (w) „Regional Language Centre Journal”, nr 37(3), s. 308-328.