

Maciej Smuk

Uniwersytet Warszawski
m.smuk@uw.edu.pl

BARIERY W NAUCE JĘZYKÓW OBCYCH – PERSPEKTYWA UCZĄCYCH SIĘ

Barriers in foreign language learning – learner’s perspective

This article’s main aim is to present the results of research concerning the barriers in foreign language learning. It analyses various obstacles indicated by 342 students from both philological and non-philological departments. Those factors have been subdivided into three groups, each dealing with a different type of barriers: external objective barriers, barriers associated with behavior and competence of the teacher as well as concerning language courses, and, finally, cognitive, affective, and personality related barriers.

Keywords: barriers, foreign language learning, students, philology, non-philological studies

Słowa kluczowe: bariery, nauka języków obcych, studenci, filologie, kierunki niefilologiczne

1. Wprowadzenie

Jedną z głównych zalet *Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego* było wprowadzenie na grunt glottodydaktyki terminu *savoir-être*, a przez to jeszcze wyraźniejsze uwypuklenie roli indywidualnych uwarunkowań uczniów w nauce języków obcych. Zmienne podmiotowe i wskaźniki postępów (np. oceny) mogą bowiem jedynie współwystępować, często jednak zachodzi między nimi związek przyczynowo-skutkowy. W takim przypadku cechy uczniów pełnią rolę zmiennych niezależnych lub zmiennych pośredniczących, a ich wpływ na proces

uczenia się można określić *grosso modo* jako neutralny (np. niektóre style kognitywne), pozytywny (np. zachowania wynikające z tzw. otwartości na doświadczenia) lub negatywny (np. lęk językowy).

Głównym tematem niniejszego artykułu będzie negatywne oddziaływanie uwarunkowań indywidualnych na naukę. Zostaną w nim przedstawione wyniki badania, które dotyczyło percepcji czynników barierogennych w nauce języków obcych, a odpowiedzi udzielone przez respondentów będą odniesione do typologii barier psychicznych dokonanej przez Bielską (2011). Badanie przeprowadzono wśród 344 polskich studentów trzech różnych kierunków w okresie od lutego 2014 do czerwca 2015 roku. Z racji obszerności i złożoności zagadnienia nie zostaną zaprezentowane w tym artykule środki zapobiegające barierom lub neutralizujące ich wpływ.

2. Typologia barier psychicznych według J. Bielskiej

W artykule „Bariery psychiczne w nauce języka obcego” Bielska (2011) wyodrębniła pięć typów blokad. Pierwszą grupę stanowią bariery poznawcze, które są wynikiem trudności o charakterze percepcyjnym. W tym zbiorze znajdują się problemy wynikające z braku elastyczności poznawczej (np. związanego ze sztywnością stylu kognitywnego lub modalności), zaburzeń pamięci, niskiej tolerancji dla wieloznaczności, a także z błędnych przekonań o nauce języków obcych i stopniu trudności różnych języków. Drugi zbiór stanowią przeszkody afektywne – emocjonalne i motywacyjne. Obejmują one stany, postawy i motywy działania. Można tu wymienić negatywne postawy wobec przedstawicieli danej kultury czy języka obcego, wysoki lęk językowy i niską motywację wewnętrzną. Bariery osobowościowe – trzeci rodzaj – wiążą się ze względnie stałymi uwarunkowaniami indywidualnymi, takimi jak: silna ekstrawersja lub introwersja, nieadekwatne poczucie własnej wartości i skuteczności, silny konformizm. Za oddzielną, czwartą grupę należy uznać zdaniem autorki blokady językowe, które odnoszą się – jak sama nazwa wskazuje – do kwestii *stricte* językowych: stopnia znajomości języka obcego i języka ojczystego oraz dystansu między dojrzałością intelektualną a możliwością wyrażenia myśli w języku obcym. Bariery psychospołeczne stanowią piąty typ. Są one zakotwiczone w warunkach społecznych, a przykładowymi przeszkodami tej natury są: konflikt ról społecznych pełnionych przez ucznia, brak symetrii między indywidualnym stylem uczenia się a stylem nauczania, niemożność liczenia na wsparcie środowiska społecznego (Bielska, 2011: 334-335).

3. Przedmiot, cele, pytania i techniki badawcze

Inspiracją do przeprowadzenia opisanego badania był wspomniany artykuł Bielskiej. Ważny motyw stanowiły też własne obserwacje – moją ciekawość wzbudziły te stany, zachowania i cechy uczniów, które ich zdaniem mogą utrudniać opanowywanie konkretnych kompetencji językowych, np. nieśmiałość podczas interakcji ustnych, zbyt silne myślenie konwergencyjne lub dywergencyjne jako czynnik utrudniający rozwiązywanie problemów, różne formy lęku językowego, negatywne odczucia względem danego języka lub przedstawicieli danej kultury. Przedmiotem zainteresowania nie były więc bariery łączące się z kwestiami językowymi *sensu stricto*, takimi jak nieznamość pewnych konstrukcji syntaktycznych czy ubogi zasób słownictwa.

Przedmiot badania został doprecyzowany w postaci następujących pytań badawczych:

- Jakie są najczęstsze bariery w nauce języków obcych, zgodnie z odczuciem respondentów?
- Czy wymienione przez respondentów bariery potwierdzają adekwatność ich podziału na pięć typów: poznawcze, afektywne, osobowościowe, językowe, psychospołeczne?
- Czy istnieją różnice między odpowiedziami studiujących kierunku filologicznego i niefilologicznego w zakresie występowania różnych barier?

Z względu na specyfikę pytań badawczych i tzw. zasadę otwartości przypisaną badaniom jakościowym (Krüger, 2007: 161) uznano za bezcelowe formułowanie hipotez roboczych. „W wypadku [...] problemów badawczych dotyczących samego tylko opisu badanych faktów lub zjawisk nie zachodzi konieczność formułowania hipotez roboczych. Przeciwnie, formułowanie ich może się okazać daremnym marnotrawieniem energii twórczej, a niekiedy może być wręcz niepożądane i szkodliwe. Na przykład zupełnie niecelowe wydaje się formułowanie hipotez roboczych w wypadku badania opinii osób badanych w różnych sprawach” (Łobocki, 2006a: 129).

W badaniu zastosowano kwestionariusz¹, w którym respondenci zostali poproszeni o odpowiedź na jedno, ogólnie sformułowane pytanie o charakterze introspektywnym – poniżej zamieszczono jego fragment:

„Sukces w nauce języków obcych zależy od wielu uwarunkowań kulturowych, społecznych i psychologicznych. Determinują go również cechy uczącego się,

¹ W literaturze przedmiotu brakuje jedności co do statusu kwestionariuszy (ankiet) – zgodnie z Łobockim (2006b: 243) oraz Wilczyńską i Michońską-Stadnik (2010: 167) traktuję kwestionariusz jako technikę badawczą, a nie jako niezależną metodę.

zachowania nauczyciela oraz inne czynniki o charakterze obiektywnym. Poniższy sondaż ma na celu wyodrębnienie głównych kategorii czynników, które utrudniają naukę języków obcych [...].

Proszę wymienić dowolną liczbę czynników, które utrudniają Pani/Panu uczenie się języków obcych oraz dopasować opinie do jednej z trzech kategorii:

1. Moje cechy, postawy, zachowania, przekonania
2. Cechy, postawy, zachowania, przekonania nauczyciela
3. Inne czynniki”.

Introspekcja współbrzmi szczególnie z refleksją o aspektach afektywnych własnego funkcjonowania (Wilczyńska i Michońska-Stadnik, 2010: 161). Uznano poza tym, że forma pisemna bardziej aniżeli ustna (np. wywiad) będzie sprzyjać zastanowieniu się nad odpowiedziami.

4. Próba badawcza

Badanie zostało przeprowadzone wśród studentów różnych warszawskich szkół wyższych, studiujących na trzech kierunkach: filologii, pedagogice i ekonomii. Intencją było zdobycie informacji na temat różnorodnych perspektyw, które wynikają też z odmiennych kontekstów studiowania i celów uczenia się języków. Odpowiedzi udzieliło 344 respondentów. Podczas wstępnej analizy wyników dwa kwestionariusze wyeliminowano, ponieważ respondenci zawarli w nich ogólne uwagi o uczeniu się języków i rekomendacje, a przedstawione treści nie odnosiły się bezpośrednio do badanych (np. „Problem w uczeniu się języków obcych ma osoba, która nie ma dobrej pamięci słuchowej”; „Ilustracje bardzo pomagają w uczeniu się”). Ostatecznej analizie poddano więc odpowiedzi 342 respondentów, w tym:

- 118 studentów kierunków filologicznych, czyli 34,5% ogółu (S1-S118);
- 224 studentów kierunków niefilologicznych, czyli 65,4% ogółu (S119-S342).

5. Wyniki badania

W tej sekcji artykułu zostaną przedstawione najczęściej wymieniane bariery. Podczas prezentowania wyników zostaną zachowane trzy kategorie źródeł barier, które wyodrębniono w kwestionariuszu (moje cechy, cechy nauczyciela, inne czynniki), a bariery związane z własną osobą zostaną odniesione do typologii Bielskiej (bariery poznawcze, afektywne, osobowościowe, językowe, psychospołeczne).

5.1. Bariery zewnętrzne

Wszyscy respondenci uwzględnili w swoich odpowiedziach czynniki zewnętrzne, które powodują trudności w nauce języków obcych. Najczęściej wymieniano zbyt dużą liczbę obowiązków, skutkującą niemożnością poświęcenia czasu nauce języka, jak również realizowanie zbyt obszernego materiału podczas zajęć, które przeciwstawia się aspektowi jakościowemu nauki – 69 respondentów [20,1%]² przytoczyło np. takie argumenty:

„Duża liczba zajęć z [nazwa języka] doprowadza do tego, że po zajęciach odrabiamy prace domowe. Brak jest motywacji i chęci do pogłębiania tej wiedzy przez samodzielne »badania«. Przez natłok pracy tracimy pasję do tego języka” (S68).

„Ograniczony czas na naukę (a według mnie nauka języka wymaga poświęcenia dużej ilości czasu) przez pracę – wielu studentów, tak jak ja, pracuje, żeby móc opłacić studia (jestem studentką wieczorową), co skutkuje brakiem odpowiedniej ilości czasu” (S100).

„Wprowadzanie zbyt dużej ilości nowego materiału podczas jednych zajęć i dodatkowo zadawanie prac domowych, których wykonywanie zajmuje kilka godzin, powoduje utratę orientacji w przedmiocie i spadek motywacji. A gdzie przyjemność uczenia się???” (S134).

Czynniki, które znalazły się na kolejnych miejscach, wymieniono w tabeli 1.

Czynnik barierogeny	Liczba respondentów
zbyt mała liczba godzin zajęć z języka obcego	31 [9%]
brak regularnego kontaktu z cudzoziemcami i z tzw. żywym językiem	24 [7%]
duża liczebność grupy zajęciowej	18 [5,2%]
zbyt wczesna lub zbyt późna pora zajęć	13 [3,8%]
kwestie związane ze stanem zdrowia i samopoczuciem, jak choroby, zmęczenie lub problemy osobiste	11 [3,2%]
brak wiodącego podręcznika do nauki języka	10 [2,9%]
niedysponowanie funduszami na dodatkowe lekcje czy materiały	5 [1,4%]

Tabela 1: Czynniki barierogenne zewnętrzne z perspektywy uczących się.

Rzadziej (mniej niż pięć razy) odnotowano: różnice między poziomem zaawansowania uczących się w jednej grupie, niedogodny plan zajęć, warunki proksemiczne, częstą zmianę nauczycieli, 90-minutową długość zajęć.

² W nawiasach kwadratowych podano liczbę i/lub odsetek respondentów wskazujących daną odpowiedź.

5.2. Bariery związane z nauczycielem i przebiegiem zajęć językowych

340 respondentów [99,4%] wymieniło co najmniej jedno zachowanie nauczyciela jako czynnik barierogenny. Wśród nich należy oddzielić te, które dotyczą umiejętności dydaktycznych, a więc przejawiają się w planowaniu oraz organizacji zajęć i prezentowaniu nowego materiału od tych, które bardzo ściśle łączą się z cechami osobowymi, a znajdują odbicie w jakości relacji interpersonalnych i atmosferze zajęć.

Najczęściej wymienianym czynnikiem były niedostateczne kompetencje dydaktyczne nauczyciela [40 = 11,6%], choć nie doprecyzowywano, o jaki aspekt bądź jakie aspekty chodzi. Wypowiedzi miały charakter bardzo ogólny, wręcz ogólnikowy, tylko kilku respondentów skonkretyzowało zarzut, np.:

„Nieumiejętne wykorzystywanie czasu podczas zajęć, np. gdy nauczyciel rozmawia z jednym studentem zamiast zaangażować całą grupę do rozmowy w parach, gdy puszcza nagrania do ćwiczeń ze słuchu bez uprzedniego sprecyzowania, w jakim celu je robimy itd.” (S42).

„Nieprecyzyjne opisywanie błędów w pracach pisemnych, brak omawiania popełnionych błędów i możliwości poprawy” (S104).

„Niezrozumiałe prowadzenie zajęć [...], oczekiwanie umiejętności językowych, a nie nauka” (S141).

„Brak zrozumienia i dopasowania odpowiedniej metody do poziomu uczniów” (S276).

Ponadto jako bariery zostały wskazane:

- tempo pracy, które jest zbyt szybkie lub zbyt wolne [36 = 10,5%];
- monotonia, głównie w zakresie technik dydaktycznych i wykorzystywanych materiałów [24 = 7%];
- nieuwzględnianie potrzeb uczących się [16 = 4,6%], przy czym słowo „potrzeby” ma tu szerokie znaczenie, bo obejmuje zarówno potrzeby komunikacyjne, jak i potrzeby wynikające z cech osobowości lub predyspozycji (np. duża nieśmiałość, konieczność pozostawienia dłuższego czasu na refleksję);
- brak umiejętności motywowania bądź nadmierne skupienie na krytyce [15 = 4,3%];
- oferowanie zbyt małej lub zbyt dużej liczby zadań powtórzeniowych [12 = 3,5%];
- wyłączne posługiwanie się językiem obcym podczas zajęć [11 = 3,2%];
- niedostateczne kompetencje językowe nauczyciela [6 = 1,7%];
- przerywanie wypowiedzi uczniów [4 = 1,1%];

- brak możliwości poprawy niesatysfakcjonującej oceny, niejasne kryteria oceniania, zbyt częste korzystanie z nowych technologii, stosowanie referatów (te bariery wymieniły pojedyncze osoby).

Barierogenne cechy osobowe nauczycieli, o których najczęściej mówili respondenci, to dyrektywność/autorytarność/despotyzm i przekonanie o niemyślności, skutkujące często brakiem szacunku dla uczących się [30 = 8,7%]. Wypowiedzi ankietowanych były zróżnicowane – od ogólnych i neutralnych po konkretne i surowe, np.:

„Nauczyciele zakładający oczywistość pewnych zagadnień” (S35).

„Brak otwartości nauczyciela na opinie studentów co do sposobu wprowadzania nowych treści” (S52).

„Niektórzy profesorowie uważają nas – uczniów – za niedouczonech, niegodnych [nazwa kierunku studiów]. Dziwią się, że czegoś nie umiemy, nawet jeśli są to wiadomości z dziedziny, którą dopiero poznajemy” (S31).

„Wyśmiewanie błędów językowych i wprowadzanie stresującej atmosfery w grupie, która nie przyczynia się do korygowania błędów, a służy nauczycielom jako narzędzie piętnowania uczniów i wyładowywania swojej frustracji; niechęć do przyjęcia innych interpretacji świata/języka niż ta prezentowana przez nauczyciela” (S70).

Wymieniono również bariery, które jest trudno jednoznacznie przypisać kategorii: umiejętności dydaktyczne czy cechy osobowościowe. Np. w faworyzowaniu uczniów i stawianiu nierównych wymagań [23 = 6,7%] mogą się odbijać osobiste sympatie oraz antypatie, jak i znajdować wyraz poglądy na temat dydaktycznego postępowania, np. potrzeby koncentrowania uwagi na uczniach słabszych lub częstszego angażowania uczniów lepszych. Do tej grupy czynników można też zaliczyć:

- złą (napiętą) atmosferę podczas zajęć [21 = 6,1%];
- niewielkie zaangażowanie/obojętność nauczyciela [20 = 5,8%];
- niską praktyczność zajęć/nadmierne skupienie na aspektach „nieistotnych”³ [18 = 5,2%];
- chaotyczny sposób prowadzenia zajęć [17 = 4,9%];
- nieumiejętność zainteresowania tematem [11 = 3,2%];
- niską interaktywność nauczyciela [5 = 1,4%];
- nadmierną pobłażliwość nauczyciela [2 = 0,58%].

³ Głównie zarzucano zbyt duże skupienie się na zagadnieniach gramatycznych i małą liczbę zajęć konwersacyjnych.

5.3. Bariery związane z własną osobą

322 respondentów [94,1%] podało co najmniej jedną barierę ściśle związaną z ich postawami, reakcjami czy odczuciami. Analizowane odpowiedzi próbowano przyporządkować do pięciu rodzajów barier wyszczególnionych przez Bielską, chociaż niekiedy jej typologia okazywała się – zgodnie z moim osądem – niewystarczająca lub niedostatecznie akcentowała specyfikę pewnego typu blokad.

Podczas analizy zachowano podział na sferę poznawczą i afektywną (mimo ich oczywistej nierozłączności), uznając, że rozróżnienie to nie przeciwstawia ich sobie, a jedynie podkreśla ich specyfikę.

Wśród barier poznawczych znalazły się zatem niesystematyczność [69 = 20,1%], kłopoty z koncentracją [23 = 6,7%], zła organizacja pracy/nieumiejętność planowania działań [19 = 5,5%] i tzw. słaba pamięć [19 = 5,5%], przy czym najczęściej przytaczano w tym kontekście naukę słów.

Według mnie także tzw. bariery językowe stanowią *de facto* specyficzny wariant barier poznawczych, przy czym tylko kilka wypowiedzi można przypisać tej kategorii: rozdźwięk między chęcią budowania długich i złożonych wypowiedzi a brakiem wystarczających środków językowych, znajomość innego języka obcego, głównie pokrewnego, co powoduje interferencje, a także równoczesne uczenie się zbyt dużej liczby języków (odpowiedzi te pojawiły się w pojedynczych przypadkach).

Zgodnie z wynikami badania najobszerniejszy zbiór stanowią – zdecydowanie – bariery natury afektywnej. Na pierwszym miejscu [100 = 29,2%] znalazły się zachowania i stany, które należy utożsamiać z lękiem językowym, głównie lękiem komunikacyjnym, np.:

„Często, gdy próbuję wypowiedzieć się w danym języku, ogarnia mnie strach, że nie wypowiem się poprawnie, więc wolę nic nie powiedzieć lub udawać, że nie rozumiem” (S116).

„Nie jestem nieśmiała, ale mam problem z wypowiedzaniem się w innym języku, bo myślę, że popełnię błąd lub ktoś mnie nie zrozumie, mimo że wiem, że potrafiłabym dobrze powiedzieć wiele rzeczy” (S188).

Trzeba dodać, że w tej grupie niemal połowa badanych [47 = 13,7% ogółu] jako przyczynę blokady wskazała lęk przed publicznym zabieraniem głosu, który nie jest wskaźnikiem nieśmiałości, a wynika z obawy przed ośmieszeniem z powodu deficytów językowych. W wypowiedziach respondentów jest obecna duża liczba słów o istotnym ciężarze gatunkowym, np.:

„Odbiegam poziomem od większości grupy, co budzi we mnie poczucie wstydu” (S124).

„Czasami wstydzę się zapytać o coś, czego nie rozumiem, żeby nie wyjść na głupią” (S159).

„Mam lęk przed zbłaźnieniem się” (S167).

„Strach przed upokorzeniem podczas rozmowy z kimś po angielsku” (S280).

„Bardzo lubię język angielski, jednak bardzo często boję się mówić w tym języku, ponieważ nie chcę się ośmieszać” (S335).

„Ucząc się języka, najgorzej dla mnie jest wypowiadać się ustnie, ponieważ ogarnia mnie wstyd przed powiedzeniem czegoś »głupiego«” (S337).

Czynnikami często wymienianym była także „mała motywacja” lub „brak motywacji” – 76 badanych [22,2%] przytoczyło te słowa. Respondenci podawali często przyczynę lub okoliczności, w których ta przeszkoda wysuwa się na czoło, np.:

„Brak motywacji do nauki wynikający z tego, że nie rozumiem zajęć z [nazwa języka]” (S26).

„Uważam, że bardzo utrudniają mi uczenie się języków moje chęci. Myślę, że mam ich zdecydowanie za mało [...]. Jeśli coś mi nie wychodzi, np. nauka poszczególnych słówek [...], to rezygnuję, a nie ciągle je powtarzam aż do skutku” (S163).

„Mam [...] przekonanie, że mój poziom języka w wypracowaniach nie zmienia się od jakiegoś czasu, co bardzo zniechęca do dalszej pracy” (S218).

Wśród innych blokad afektywnych znalazły się:

- negatywne przekonania dotyczące własnych zasobów poznawczych [28 = 8,1%], np.:

„Nie mam predyspozycji do opanowania niektórych aspektów języka (np. trudna wymowa, szybki język mówiony)” (S83).

„Mam przekonanie, że niektóre rzeczy są zbyt trudne, żeby się ich nauczyć” (S223).

- prokrastynacja [18 = 5,2%], np.:

„Odkładanie wszystkiego na później, szczególnie te rzeczy, które wydają mi się mało atrakcyjne i których nie mam ochoty robić, bo wymagają dużo czasu” (S49).

„Odkładanie nauki na ostatnią chwilę, co powoduje, że szybko zapominam” (S245).

- brak zainteresowania – zazwyczaj danym językiem, rzadziej tematem (np. zajęć) [17 = 4,9%], np.:

„Nie posiadam potrzeby pogłębiania znajomości języka po osiągnięciu pewnego poziomu” (S83).

„Niektóre tematy i teksty w ogóle mnie nie interesują »życiowo«, więc jest mi trudno skupić się na nich” (S252).

- stany, które należy potraktować jako wskaźniki niskiego poczucia własnej wartości [14 = 4%], np.:

„Wmawiam sobie, że jestem gorsza niż inni, bardzo dbam o opinię innych na swój temat” (S215).

„Gdy coś mi nie wychodzi, zaczynam myśleć, że czegoś mi brakuje” (S342).

- trudność wynikająca z odroczenia gratyfikacji [12 = 3,5%], np.:

„Poczucie bezcelowości, że zanim osiągnę poziom »użyteczności« języka, minie wiele lat” (S86).

„Demotyduje mnie świadomość, ile czasu i wysiłku potrzeba, aby osiągnąć komunikatywną kompetencję w danym języku” (S87).

- brak sympatii/niechęć do nauczyciela [11 = 3,2%], np.:

„Mam ogromną niechęć w stosunku do nauczyciela – jest niegrzeczny i niekompetentny” (S195).

„Złe nastawienie do nauczyciela – nie wzbudził sympatii” (S275).

Respondenci bardzo rzadko wymieniali bariery, które można uznać za psychospołeczne w ujęciu Bielskiej (konflikt pełnionych ról, niezgodność stylu uczenia się i nauczania, brak wsparcia społecznego). Najczęściej mówili o przymusie nauki języka obcego [9 = 2,6%], np.:

„Naciski społeczne na naukę danego języka, »bo cały świat w tym języku się porozumiewa«” (S190).

„Poczucie »nie potrzebuję tego«, »nie interesuje mnie to«, a muszę się uczyć, bo taka jest moda” (S285).

Wydaje się, że do grupy barier psychospołecznych należałoby również zaliczyć wszelkie przekonania społeczne podlegające internalizacji (głównie stereotypy), które dotyczą uwarunkowań nauki języka/języków, stopnia jego/ich trudności oraz wyobrażeń związanych z przedstawicielami danej kultury/nacji. Takie czynniki wymieniło 15 respondentów [4,3%], np.:

„Przekonanie, że wyjazd za granicę jednak ma duży wpływ na kompetencje językowe (osoby, które wyjeżdżają, uczą się szybciej)” (S60).

„Przekonanie, że żeby zacząć mówić, powinno się wyjechać do kraju, którego języka się uczyć – to poważna inwestycja czasowa, finansowa, emocjonalna” (S86).

W zbiorze barier osobowościowych znajdują się relatywnie stałe charakterystyki uczących się. Podczas selekcji i analizy odpowiedzi posłużyłem się modelem tzw. Wielkiej Piątki⁴ (Smuk, 2011). Chociaż lękliwość uznaje się za cechę neurotyzmu, to lęk językowy potrącono jako oddzielną zmienną o charakterze afektywnym, co jest spójne z jego klasycznym ujęciem (Horwitz, Horwitz i Cope, 1986).

Badani mówili o czterech barierach o charakterze osobowościowym:

- dużej nieśmiałości/niechęci do występów przed grupą/silnej introwersji [54 = 15,7%];
- niskiej sumienności [11 = 3,2%];
- zbyt dużej sumienności/perfekcjonizmie [9 = 2,6%];
- ogólnym braku celu/bezsensie/pesymizmie/braku ciekawości świata [9 = 2,6%].

Poniżej zacytowano kilka wypowiedzi z tej grupy:

„Nie mam umiejętności »lania wody« – jestem osobą bardzo konkretną i sprawia mi to duże problemy, by wyrazić swoje myśli bardzo długo” (S43).

„Zbyt ni perfekcjonizm i precyzyjna organizacja pracy są blokadą. Zawsze trzymam się ściśle wyznaczonego planu, nie odkładam na później, mimo że w danym momencie nie mam »wenty« do danego ćwiczenia/zadania” (S65).

„Niekiedy introwersja – lubię naukę w mniejszej grupie, 5-10 osobowej” (S182).

„Introwersja – mam własne tempo nauki” (S190).

„Jestem zbyt »ulożona«, nie potrafię reagować szybko w sposób nieprzemysłany, ważę słowa” (S215).

Żeby zilustrować wielość czynników utrudniających opanowywanie języków obcych przez respondentów, warto przytoczyć na zakończenie te, które pojawiły się dwu- lub jednokrotnie. Były to: brak własnej opinii o różnych sprawach, dysleksja, dysortografia, lęk przed konkretnym nauczycielem, nadmierna potrzeba nowych bodźców, nadmierna potrzeba presji czasu, niechęć do aktywności teatralno-muzycznych, niechęć do mechanicznej nauki słów, niekorzystanie z literatury zalecanej przez nauczyciela, nieprzywiązywanie

⁴ Otwartość na doświadczenia/zamkniętość, sumienność/brak celu, ekstrawersja/introwersja, ugodowość/antagonizm, neurotyzm/stabilność emocjonalna.

wagi do szczegółów, nieumiejętność pracy pod presją czasu, niska kreatywność, pośpiech, „słomiany zapał”, tendencja do tłumaczenia słowa po słowie. Dodatkowego komentarza wymaga podawanie lenistwa jako przeszkody w nauce języków obcych – aż w 69 kwestionariuszach [20,1%] mówiono o nim. Zgodnie z moją oceną bardzo trudno jest stwierdzić jednomyślnie, jaki rodzaj bariery stanowi lenistwo i gdzie faktycznie leżą jego przyczyny, choćby dlatego, że duże niejasności rodzi sam zakres semantyczny tego słowa.

6. Bariery studentów kierunków filologicznych i niefilologicznych

Jak wspomniano wcześniej, jednym z celów badania było stwierdzenie, czy istnieją różnice między studentami kierunków filologicznych i niefilologicznych co do typów przeszkód utrudniających im naukę języków obcych. Rozbieżności mogłyby wynikać z innych motywów podjęcia nauki języka obcego, odmiennych celów nauki, różnej częstości zajęć językowych, doświadczenia kontaktu z językiem podczas zajęć innych niż językowe czy odmiennego sposobu nauczenia języka na studiach filologicznych i niefilologicznych.

Największe różnice odnotowano w przypadku motywacji – jej brak lub niski poziom wydaje się być większym problemem dla studentów ekonomii i pedagogiki. Rezultat taki nie zaskakuje, jeśli weźmie się pod uwagę status zajęć językowych na kierunkach niefilologicznych i filologicznych oraz nieinstrumentalne przesłanki podejmowania studiów na filologiach. Z analogicznego powodu nie dziwi, dlaczego studenci „niefilologiczni” rzadziej aniżeli ich kole-dzy studiujący filologię jako barierę przywoływali brak kontaktu z cudzoziemcami. W tej grupie z kolei częściej była mowa o potrzebie większej liczby zajęć z przedstawicielami danej kultury obcej i o wyjazdach zagranicznych. Lęk komunikacyjny zdaje się doskwierać mocniej studentom kierunków niefilologicznych, ale już „lęk przed ośmieszeniem się” z powodu braków językowych wydaje się stanowić węzeł gordyjski dla obu grup. Studenci filologii rzadziej mówili o braku systematyczności, o kłopotach z pamięciowym uczeniem się i o trudnościach związanych z odroczonej gratyfikacją. Nie odnotowano natomiast żadnych istotnych różnic między obiema grupami w przypadku barier natury osobowościowej. Przeświadczenie o braku predyspozycji do nauki języków obcych lub danego języka obcego częściej dominuje u przedstawicieli ekonomii i pedagogiki, natomiast wśród przyszłych filologów pokutuje – postępując się słowami respondentów – „przekonanie, że ciągle wiem za mało, zniechęcenie tym, jak wiele jeszcze mam do nauczenia i ile mam zaległości oraz tym, że nigdy nie będę dość dobra [...]” (S78), czy „brak przyzwolenia na popełnianie błędów, wymóg bycia perfekcyjnym” (S80).

7. Podsumowanie

Uzyskane wyniki pozwalają stwierdzić, że najistotniejsze okazały się bariery afektywne, zwłaszcza stany emocjonalne wskazujące na lęk językowy oraz problemy z motywacją do nauki. O ile w drugim przypadku respondenci umieli wymienić bądź nawet wyjaśnić źródła takiego stanu, o tyle w przypadku lęku wypowiedzi badanych koncentrowały się na opisach odczuć powodujących pasywność, frustrację oraz myśli destrukcyjne na temat własnych możliwości poznawczych. Ponadto szczególnie istotną zmienną barierogenną okazał się lęk przed krytyczną oceną ze strony kolegów. W drugiej kolejności były wymieniane bariery z grupy poznawczych – tutaj dominowała niesystematyczność, inne czynniki pojawiały się zdecydowanie rzadziej. Niesystematyczność ta niemal nigdy nie była komentowana, nie pojawiały się również informacje mówiące o kontekstach jej obecności. Bariery językowe zostały wymienione tylko w siedmiu przypadkach. Także bariery osobowościowe i psychospołeczne były zdecydowanie rzadziej przytaczane; podkreślmy jednocześnie, że w przypadku cech osobowości dała się zauważyć pewna względność – raz dana cecha (głównie sumienność) wydawała się być ważnym atutem, innym razem traktowano ją jako wadę. Wyniki badania pokazały również, że przyczyną uczniowskich blokad są zarówno deficyty nauczycieli w zakresie kompetencji dydaktycznych (np. nieadekwatne tempo zajęć), jak i ich zachowania wynikające z osobowości (np. autorytarność). Należy jednak jasno powiedzieć, że trudno jest o jednoznaczną ocenę źródeł różnych barier. Wprawdzie nierzadko powstają one lub nasilają się na skutek błędnych działań nauczycieli, jednak zazwyczaj są zakorzenione w wewnętrznych stanach uczących się, bardziej trwałych (np. zaniżonym poczuciu własnej wartości, przekonaniu o braku pewnych umiejętności) lub bardziej podatnych na zmiany (np. odczuwaniu antypatii do danego nauczyciela, złym samopoczuciu). Na zakończenie trzeba podkreślić, że niezależnie od stopnia złożoności tworzonych typologii barier (uzasadnionych np. celami badawczymi), w praktyce ma sens tylko ich całościowe analizowanie i przypatrywanie się wzajemnym powiązaniom.

BIBLIOGRAFIA

- Bielska, J. 2011: „Bariery psychiczne w nauce języka obcego”. (w) *Nauka języka obcego w perspektywie ucznia*. (red. H. Komorowska). Warszawa: Oficyna Wydawnicza Łośgraf, str. 332-351.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B. i J. Cope. 1986. „Foreign Language Classroom Anxiety”. *The Modern Language Journal*, 70: 125-132.

- Krüger, H.-H. 2007. *Metody badań w pedagogice*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Łobocki, M. 2006a. *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Łobocki, M. 2006b. *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Smuk, M. 2011: „Kompetencje ogólne ucznia – od klasyfikacji do operacjonalizacji”. (w) *Nauczanie języka obcego a specyficzne potrzeby uczących się. O kompetencjach, motywowaniu i strategiach*. (red. J. Knieja i S. Piotrowski). Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL, str. 39-50.
- Wilczyńska, W. i A. Michońska-Stadnik. 2010. *Metodologia badań w glottodydaktyce. Wprowadzenie*. Kraków: AVALON.

Aneks

Barier w nauce języków obcych według kryterium częstości (bez podziału na kategorie):

Barier wskazane przez ≥ 5 respondentów (1,4%)	n = 342	%
stany i zachowania utożsamiane z lękiem językowym	100	29,2
niska motywacja/brak motywacji	76	22,2
natłok obowiązków/materiału realizowanego podczas zajęć	69	20,1
niesystematyczność	69	20,1
nieśmiałość/niechęć do występów przed grupą/silna introwersja	54	15,7
lęk przed „ośmieszeniem się”	47	13,7
niedostateczne kompetencje dydaktyczne nauczyciela	40	11,6
tempo pracy – zbyt szybkie lub zbyt wolne	36	10,5
zbyt mała liczba godzin zajęć z języka obcego	31	9
dyrektywność/autorytarność/despotyzm/pozorna nieomyślność nauczyciela	30	8,7
negatywne przekonania nt. własnych zasobów poznawczych	28	8,1
brak regularnego kontaktu z cudzoziemcami i z tzw. żywym językiem	24	7
monotonia zajęć (z punktu widzenia technik dydaktycznych i materiałów)	24	7
faworyzowanie i stawianie nierównych wymagań	23	6,7
trudności z koncentracją	23	6,7
zła (napięta) atmosfera podczas zajęć	21	6,1
niewielkie zaangażowanie/obojętność nauczyciela	20	5,8
zła organizacja swojej pracy/nieumiejętność planowania działań	19	5,5
tzw. słaba pamięć	19	5,5
prokrastynacja	18	5,2
(zbyt) duża liczebność grupy zajęciowej	18	5,2
niska praktyczność zajęć/zbytnie skupienie na aspektach „nieistotnych”	18	5,2
brak zainteresowania danym językiem obcym lub tematem	17	4,9
chaotyczny sposób prowadzenia zajęć przez nauczyciela	17	4,9
niewzględnianie potrzeb uczących się	16	4,6
przekonania społeczne (stereotypy) nt. nauki języków obcych	15	4,3
niedostateczne motywowanie/nadmierne skupienie na krytyce	15	4,3
stany i zachowania utożsamiane z niskim poczuciem własnej wartości	14	4
pora zajęć – zbyt wczesna lub zbyt późna	13	3,8
trudność związana z odroczeniem gratyfikacji	12	3,5
liczba zadań powtórzeniowych – zbyt mała lub zbyt duża	12	3,5
mała sumienność	11	3,2
brak sympatii do nauczyciela	11	3,2
zły stan zdrowia/złe samopoczucie	11	3,2
nieumiejętność zainteresowania tematem przez nauczyciela	11	3,2
wyłącznie posługiwanie się językiem obcym podczas zajęć	11	3,2
brak wiodącego podręcznika do nauki języka obcego	10	2,9
poczucie braku celu/poczucie bezsensu/pesymizm/brak ciekawości świata	9	2,6
nadmierne sumienność/perfekcjonizm	9	2,6
społeczny „przymus” nauki języków obcych	9	2,6
niedostateczne kompetencje językowe nauczyciela	6	1,7
brak funduszy na dodatkowe lekcje lub materiały	5	1,4
niska interaktywność nauczyciela	5	1,4