

Joanna Zawodniak

Uniwersytet Zielonogórski
<https://orcid.org/0000-0002-3219-145X>
j.zawodniak@in.uz.zgora.pl

Mirostaw Pawlak

Uniwersytet Adama Mickiewicza w Kaliszu
Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Koninie
<https://orcid.org/0000-0001-7448-355X>
pawlakmi@amu.edu.pl

Mariusz Kruk

Uniwersytet Zielonogórski
<https://orcid.org/0000-0001-5297-1966>
mkruc@uz.zgora.pl

EWALUACJA NARZĘDZI BADANIA NUDY NA ZAJĘCIACH PRAKTYCZNEJ NAUKI JĘZYKA ANGIELSKIEGO Z PERSPEKTYWY MAKRO I MIKRO

Examining boredom in practical English classes
as viewed from the macro and micro perspectives

Although boredom is among the most frequently experienced academic emotions, it has received surprisingly little attention from L2 researchers and teachers. This paper aims to discuss and evaluate the existing quantitative and qualitative instruments that can be used for examining boredom in practical English classes. It will start with a brief overview of the causes and manifestations of boredom in the language classroom. This will be followed by the presentation of the methodology of three empirical studies which will serve as a basis for highlighting the strengths and weaknesses of the data collection tools employed. Finally, an attempt will be made to delineate future research directions

in the study of boredom in the L2 classroom and to illuminate the methodological choices available to researchers in this respect.

Keywords: boredom, evaluation of boredom, instruments for examining boredom, practical English classes

Słowa kluczowe: nuda, ocenianie nudy, narzędzia pomiaru nudy, zajęcia z praktycznej nauki języka angielskiego

1. Wstęp

Nudę definiuje się jako odrębne, subiektywne, negatywnie zabarwione doświadczenie psychiczne, emocję bądź nastrój utożsamiany z poczuciem bezsensu i bezcelowości, które wynika z braku aktywności lub zaangażowania w wykonywaną czynność (Gordon i in., 1997; Fahlman, 2009; Winter, 2002). W konsekwencji, znudzone jednostki są niezdolne do czerpania przyjemności z rzeczy, które zazwyczaj przynoszą radość i satysfakcję innym osobom, co zwykło się określać mianem anhedonii (Goldberg i in., 2011).

Mimo iż konstrukt nudy jest od lat szeroko omawiany i badany na gruncie psychologii i psychologii wychowawczej, w dydaktyce języków obcych poświęca mu się niezwykle mało miejsca (Chapman, 2013). Dla nauczycieli nuda jest zazwyczaj równoznaczna z lenistwem, a także bywa mylona z lękiem ucznia bądź z jego cechami osobowościowymi (Macklem, 2015). Jednocześnie badacze alarmują, że nuda jest jedną z najczęściej doświadczanych w szkole emocji¹ (Goetz i in., 2006, 2014; Pekrun i in., 2010), poważnie zakłócających proces uczenia się (Daniels, Tze, Goetz, 2015), co implikuje, iż warto się jej przyglądać, oceniać zmiany w jej natężeniu, diagnozować przyczyny i poszukiwać sposobów radzenia sobie z tym problemem.

Celem niniejszego artykułu jest ewaluacja dostępnych narzędzi badania nudy, jakie można wykorzystać na zajęciach praktycznej nauki języka angielskiego (PNJA). W jego pierwszej części autorzy omówią tło teoretyczne nawiązując do

¹ W większości opracowań nuda określana jest jako emocja (np. Goldberg i in., 2011; Nett, Goetz, Daniels, 2010) i tak też odnoszą się do niej autorzy tego artykułu. Należy jednak przyznać, że nie ma wśród badaczy pełnej jednomysłności w tym zakresie, gdyż nuda bywa także zwana doświadczeniem/stanem psychicznym, nastrojem, cechą czy tendencją (Eastwood i in., 2012; Fahlman, 2009; Martin, Sadlo, Stew, 2006). Wreszcie, niektórzy autorzy (Fisher, 1993; Nett i in., 2010; Pekrun, 2006) definiują nudę jako zjawisko o charakterze wielopłaszczyznowym, obejmujące swym zasięgiem procesy afektywne, poznawcze, motywacyjne, ekspresyjne i fizjologiczne.

przyczyn nudy i jej typologii. Następnie scharakteryzują sposoby ilościowego i jakościowego pomiaru nudy na przykładzie nielicznych wciąż badań nad tą zmienną, w tym także własnych, ze szczególnym uwzględnieniem podejścia hybrydowego. Zostaną również przedstawione ograniczenia tychże narzędzi oraz możliwości wzbogacenia istniejącego już instrumentarium badawczego. W ostatniej części artykułu podjęta zostanie próba zarysowania przyszłych kierunków badawczych sprzyjających zgłębieniu zagadnienia nudy w nauce języka obcego oraz zaprezentowania ważkich kwestii metodologicznych dotyczących tych badań.

2. Przegląd literatury

2.1. Czynniki wywołujące nudę

Uczący się doświadczają nudy z szeregu powodów, które różni autorzy zajmujący się tym zagadnieniem ujęli w pięć opisanych poniżej modeli.

- *Model niedoboru bodźców* (Larson, Richards, 1991) wskazuje, że nuda może wynikać z deficytu interesujących czynności stanowiących wyzwanie poznawcze i przez to pobudzających uczących się do aktywnego działania. Zadania charakteryzujące się powtarzalnością i niewykraczające poza strefę najbliższej wiedzy ucznia prowadzą do rutynowych zachowań (Krashen, Terrell, 1983), które wywołują znużenie i poczucie bezsilności.
- *Model wymuszonego nakładu pracy* (Hill, Perkins, 1985) dotyczy sytuacji, w których nauczyciel narzuca zadania odbierane przez uczących się jako monotonne, choć wymagające podjęcia dużego wysiłku umysłowego, co powoduje ich niezadowolenie i frustrację.
- *Teoria deficytu uwagi* (LePera, 2011) podkreśla, że przyczyną nudy może być niezdolność do kontrolowania uwagi i brak świadomości, że taki problem występuje. Umiejętność podtrzymania uwagi i tym samym poziom stymulacji wiąże się z percepcją wykonywanego zadania, a ta z kolei zależy od cech osobowościowych i wieku uczącego się (Fisher, 1993).
- *Model kontrolująco-wartościujący* (Pekrun i in., 2010; Tulis, Fulmer, 2013) łączy doświadczanie nudy ze zdolnością uczących się do oszacowania własnych możliwości w zakresie kontrolowania wykonywanego zadania, a także z wartością, jaką mu przypisują. Przykładowo, jeżeli zdają sobie sprawę, że nie mają wpływu na przebieg tego zadania i jeżeli nie wzbudza ono ich zainteresowania, bezpośrednim efektem może być stan wycofania emocjonalnego.
- *Model świadomego zarządzania emocjami* (Eastwood i in., 2007) wskazuje, że stan znużenia może wynikać z aleksytymii, czyli niezdolności jednostki do rozumienia, identyfikowania i werbalizowania swoich emocji.

W kontekście doświadczenia nudy podczas nauki języka obcego warto się odwołać do modelu niedoboru bodźców, modelu wymuszonego nakładu pracy i modelu kontrolująco-wartościującego. Otóż przeprowadzone badania wskazują, że uczący się odczuwają nudę, gdy wykonywane zadania nie są dostosowane do poziomu ich kompetencji językowych, co nie zachęca ich do pełnego wykorzystywania potencjału umysłowego (Kruk, Zawodniak, 2017, 2018; Zawodniak, Kruk, Chumas, 2017). Problematiczne są też sytuacje, gdy nauczyciel nadmiernie nadzoruje działania uczących się, narzucając czynności, które są przez nich postrzegane jako monotonne, a tym samym nie przywiązując wagi do ich zainteresowań i oczekiwań (Kruk, Zawodniak, 2018; Zawodniak, Kruk, 2018a.). Uczucie nudy potęguje się także w przypadku, gdy uczący się uświadamiają sobie własną bezsilność wobec zadań, które, mimo iż mało dla nich interesujące i użyteczne, muszą być wykonane (Zawodniak, Kruk, 2018a.).

2.2. Różne oblicza nudy

Złożoność zjawiska nudy przekłada się na liczne próby opisanie jej pod względem typologicznym. W rezultacie można wyróżnić dwie podstawowe klasyfikacje. Jedna z nich ma charakter dychotomiczny, druga zwraca uwagę na intensywność doświadczania tej emocji.

W klasyfikacji dychotomicznej można wyróżnić kilka podkategorii. Tak więc badacze (Neu, 1998) rozróżniają *nudę endogeniczną* i *nudę reaktywną*, z których ta pierwsza jest związana z wewnątrzustrojowymi uwarunkowaniami jednostki, a druga odnosi się do jej odpowiedzi na czynniki zewnętrzne. Można też mówić o *nudzie egocentrycznej*, będącej wynikiem frustracji jednostki i o *nudzie sprowokowanej wykonywanym zadaniem* (Acee i in., 2010). Wreszcie, najczęściej przywoływana podgrupa klasyfikacji dychotomicznej wprowadza podział na *nudę jako stan przejściowy* i *nudę jako stan szczególnej podatności na jej odczuwanie* (Sommers, Vodanovich, 2000; Vogel-Walcutt i in., 2012); ta pierwsza kształtuje się w efekcie tymczasowego, niedostatecznego pobudzenia i braku zaangażowania, natomiast ta druga jest udziałem osób szczególnie skłonnych do poddawania się negatywnym emocjom, co może skutkować wybuchowymi i agresywnymi zachowaniami (Kruk, Zawodniak, 2017).

W przypadku drugiej klasyfikacji nuda dzieli się na pięć podtypów stopniujących odczuwanie tej emocji od przyjemnego po skrajnie nieprzyjemne²

² Należy zaznaczyć, że ta klasyfikacja znalazła zastosowanie w badaniach prowadzonych przez autorów tego artykułu, którzy zaobserwowali, iż respondenci przyjmują różne postawy wobec własnego braku zaangażowania, co może powodować zmiany w intensywności odczuwania tego stanu (Kruk, Pawlak, Zawodniak, w druku).

(Goetz i in., 2014). Pierwszym, najmniej dokuczliwym podtypem jest *nuda obojętna*, kojarzona ze stanem znużenia i relaksacyjnego wycofania. Kolejnym podtypem jest umiarkowanie nieprzyjemna *nuda regulacyjna*, dotycząca osób, które chciałyby zmienić sytuację, w jakiej się znalazły, jednak ich działania są pasywne (np. zamyślanie się), niemające związku z wykonywaną czynnością. Jeszcze bardziej nieprzyjemnie jest doświadczana *nuda badawcza*, która charakteryzuje osoby kierujące się determinacją w aktywnym poszukiwaniu sposobów radzenia sobie z tym problemem, choć, podobnie jak w przypadku nudy regulacyjnej, niewiele mają one wspólnego z wykonywanym zadaniem (np. zajmowanie się innym przedmiotem lub przeglądanie podręcznika). Następnym podtypem jest szczególnie nieprzyjemnie odczuwana *nuda reagująca*, która odnosi się do aktywnych, często naznaczonych złością lub agresją prób zniwelowania tego stanu, zazwyczaj sprowadzających się do obwiniania za ten stan rzeczy różnych czynników zewnętrznych. Na koniec warto wspomnieć o wyjątkowo nieprzyjemnej *nudzie apatycznej*, która towarzyszy osobom o niskim poziomie emocji, pozytywnych i negatywnych, wykazującym się brakiem satysfakcji połączonym z bezsilnością. Z dotychczas przeprowadzonych badań wynika, że w klasie językowej uczący się z jednej strony doświadczają nudy regulacyjnej i badawczej, gdyż odczuwają potrzebę zmiany zaistniałej sytuacji, choć podejmowane w tym celu próby nie zawsze są zwieńczone sukcesem, szczególnie gdy mają niewiele wspólnego z realizowanym na zajęciach materiałem; z drugiej natomiast strony, uczącym się w pewnym stopniu towarzyszy też nuda reagująca, jako że w poszukiwaniu przyczyn odpowiedzialnych za brak zaangażowania koncentrują się na różnych czynnikach zewnętrznych (np. nauczyciel, materiały nauczania, temat i schemat zajęć), nie biorąc pod uwagę własnej postawy i możliwości bardziej samokrytycznego zmierzenia się z powstałym problemem (Kruk, Zawodniak, 2018; Zawodniak i in., 2017).

3. Narzędzia pomiaru nudy

Podobnie jak w przypadku innych badań nad zmiennymi indywidualnymi, nuda zgłębiana może być zarówno z perspektywy makro, jak i mikro. Ta pierwsza ma na celu określenie pewnych ogólnych tendencji w danej populacji, a co za tym idzie wymaga użycia odpowiednio opracowanych kwestionariuszy czy inwentarzy, wypełnianych przez dużą liczbę respondentów, a następnie zastosowania często skomplikowanych procedur statystycznych. Ta druga koncentruje się na konkretnych sytuacjach, takich jak określone zadania, zajęcia czy sekwencje tych zajęć i ma na celu określenie nie tylko zakresu występowania danego czynnika (np. użycie strategii, poziom motywacji), lecz również zmiennych, które mają na niego wpływ. W związku z tym, nie ma tutaj potrzeby angażowania

bardzo dużej liczby uczestników, niezbędny jest natomiast pobór danych za pomocą różnorodnych instrumentów (patrz np. Pawlak, 2017; Pawlak, Oxford, 2018). Poniżej prezentujemy narzędzia, które mogą być wykorzystane do pomiaru nudy z perspektywy makro i mikro. Warto w tym miejscu wyjaśnić, że w celu podniesienia wiarygodności i rzetelności prowadzonych badań przedstawione narzędzia najczęściej występują w różnych kombinacjach (np. skala podatności na nudę, skala podatności na nudę podczas zajęć z PNJA i opis sytuacji; tabela poziomu zmienności nudy i częściowo ustrukturyzowany wywiad). Celem uniknięcia potencjalnych nieporozumień i stworzenia możliwości bardziej swobodnej, a jednocześnie wyczerpującej wypowiedzi, narzędzia pomiaru nudy opracowano w języku ojczystym (polskim) respondentów.

3.1. Narzędzia pomiaru nudy w skali makro

Badania w skali makro koncentrują się w szczególności na zmianach, jakie zachodzą w odczuwaniu nudy z upływem czasu, co pozwala na przyjrzenie się rozwojowym tendencjom tej emocji, a także zależnościom i związkom łączącym ją z innymi towarzyszącymi jej czynnikami i procesami (np. motywacja, lęk językowy, materiały dydaktyczne, postawa nauczyciela) (Kruk, Zawodniak, 2018; Zawodniak, Kruk, 2018b.). Do narzędzi przeznaczonych do pomiaru poziomu nudy w perspektywie czasowej można zaliczyć te opisane poniżej.

- *Skala podatności na nudę* (SPN) (Kruk, Zawodniak, 2017) jest zmodyfikowaną wersją skali znanej jako *Boredom Proneness Scale* Farmera, Sunberga (1986), która składa się z 28 twierdzeń poddanych 7-stopniowej skali Likerta (1 – zdecydowanie nie zgadzam się, 7 – zdecydowanie zgadzam się). Twierdzenia te dotyczą szeregu okoliczności życia codziennego, w których jednostka może odczuwać stan mniejszego lub większego znużenia i na które spogląda z szerszej perspektywy czasowej; wartość współczynnika Alfa Cronbacha wyniosła 0,704. Użycie tego narzędzia pozwala na identyfikację ogólnych tendencji w odczuwaniu nudy oraz czynników, które mają na nią wpływ.
- *Skala podatności na nudę podczas zajęć z praktycznej nauki języka angielskiego* (PNJA) (Kruk, Zawodniak, 2017) jest również zmodyfikowaną, opartą na 7-stopniowej skali Likerta wersją wspomnianej wyżej skali podatności na nudę opracowanej przez Farmera i Sundberga (1986). Jest ona złożona z 28 twierdzeń umieszczonych w kontekście uczelnianych zajęć z PNJA; wartość współczynnika Alfa Cronbacha osiągnęła poziom 0,813. Skala ta pozwala na ocenę nudy w bardzo specyficznym kontekście, jakim są zajęcia poświęcone nauce różnych aspektów języka docelowego na studiach filologicznych (np. wymowy, pisanie, gramatyki, konwersacji).

- Kolejną modyfikacją skali Farmera i Sundberga (1986) jest *skala podatności na nudę podczas nauki języka angielskiego poza zajęciami na uczelni*³, na którą składa się 27 twierdzeń również podporządkowanych 7-stopniowej skali Likerta. Narzędzie to umożliwia respondentom odniesienie się do intensywności opisywanej emocji, kiedy uczą się języka sami (np. wykonując zadania domowe, czytając z własnej inicjatywy strony internetowe w języku angielskim).
- *Ankieta badająca nudę w retrospekcji* to właściwie dwa narzędzia przeznaczone do analizy tej emocji w dłuższej i krótszej perspektywie czasowej.
 - *Ankieta dotycząca doświadczenia nudy w dłuższej perspektywie czasowej* (Zawodniak, Kruk, 2019) obejmuje różne, następujące po sobie okresy nauki dwóch języków obcych (od szkoły podstawowej po szkołę wyższą). Zadaniem respondentów jest zastanowienie się nad możliwymi czynnikami kształtującymi odczuwaną przez nich nudę i opisanie ich od początkowego momentu nauki języka docelowego. Ich komentarze powinny odnosić się do początkowego, środkowego i końcowego momentu każdego z kolejnych etapów edukacji. Integralnym elementem ankiety są pytania pomocnicze o czynniki wywołujące nudę i sytuacje, w jakich ona się pojawiała. Dodatkowo, respondenci otrzymują zadanie przeprowadzenia samooceny poziomu nudy doświadczanej w każdej z faz nauki języka w nawiązaniu do ich początkowego, środkowego i końcowego momentu. Do tego celu służą tabele samooceny poziomu nudy wykorzystujące 7-stopniową skalę (0 – brak nudy, 6 – najwyższy poziom nudy). Zebrany materiał badawczy poddawany jest zarówno analizie ilościowej (obliczenie średnich, wartości odchylenia standardowego i poziomu istotności z danych uzyskanych z tabel samooceny poziomu nudy), jak i jakościowej (analiza danych pochodzących z opisów nudy: wielokrotne czytanie, identyfikacja i odnotowywanie czynników oddziałujących na odczuwanie nudy przez respondentów).
 - *Ankieta badająca doświadczenie nudy w krótszej perspektywie czasowej* (Zawodniak, Kruk, 2018a) obejmuje trzy semestry nauki języków drugiego (angielskiego) i trzeciego, i składa się z dwóch części. Część pierwsza poświęcona jest retrospektywnemu studium nudy w nauce języka angielskiego, natomiast część druga dotyczy takiegoż studium nudy odczuwanej podczas uczenia się kolejnego języka obcego. W każdej z tych dwóch części zadaniem

³ W najbliższej przyszłości planowane jest opublikowanie wyników pochodzących z tej skali.

respondentów jest opisanie doświadczenia nudy w trakcie zajęć na uczelni (choć mógłby to z powodzeniem być również inny etap edukacyjny lub jego część) w okresie trzech minionych semestrów z naciskiem na trzy wyszczególnione punkty w czasie (w początkowej, środkowej i końcowej części każdego z semestrów). Uczestnicy badania proszeni są uwzględnić w swoich wypowiedziach odpowiedzi na pytania pomocnicze zbliżone do tych, jakie zawarto w scharakteryzowanej powyżej ankiecie zgłębiającej nudę w dłuższej perspektywie czasowej. Kolejnym zadaniem respondentów jest określenie poziomu odczuwania nudy w trakcie uczenia się obu języków w odniesieniu do 7-stopniowej skali (1 – brak nudy, 7 – najwyższy poziom nudy). Uzyskane dane są przedmiotem analizy ilościowo-jakościowej podobnej do tej, jakiej poddawany jest materiał badawczy zgromadzony z ankiety dotyczącej nudy w dłuższej retrospekcji.

- *Częściowo ustrukturyzowany wywiad* (Kruk, Zawodniak, 2018) o nachyleniu introspektywnym wchodzi w skład zgłębiającego fenomen nudy w nauce języka obcego instrumentarium badawczego jako narzędzie dające specjalistom większe pole manewru, a jednocześnie zapewniające respondentom znaczną swobodę wypowiedzi. Opiera się on na grupie ramowych pytań otwartych i zamknięto-otwartych, których forma i kolejność mogą ulec zmianie w zależności specyfiki przebiegu całej procedury (reakcje i oczekiwania indywidualnych respondentów). I tak na przykład uczestnicy badania mogą być poproszeni o podanie przykładów sytuacji, w których odczuwają nudę, czynników, które ją potęgują czy zmian w poziomie nudy na przestrzeni czasu. W każdym przypadku badacz może poprosić o dodatkowe wyjaśnienia.
- *Opis sytuacji* (Kruk, Zawodniak, 2017) jest zadaniem, w którym respondenci wypowiadają się na temat trzech epizodów umiejscowionych w różnych punktach czasowych, w których doświadczyli uczucia nudy podczas zajęć z PNJA. Wypowiedź ma formę pisemną a uczestnicy badania mają czas, aby dobrze przemyśleć swoje odpowiedzi. Dane zebrane za pomocą tego narzędzia poddane są analizie jakościowej.
- *Dziennik ucznia* (Zawodniak i in., 2017) składa się z 6 do 10 datowanych wpisów dotyczących sytuacji, w których uczący się doświadczyli kontrastujących ze sobą uczuć nudy i zaangażowania w czynności wykonywane podczas różnych zajęć, w tym także tych z PNJA. Zebrane dane są poddane analizie jakościowej i ilościowej. Analiza jakościowa polega na zidentyfikowaniu motywów powtarzających się w wypowiedziach

respondentów według wspomnianej powyżej procedury. Natomiast podstawą ilościowej analizy danych jest podliczenie wszystkich wpisów i odniesień do sytuacji związanych z odczuwaniem przez uczących się nudy i zaangażowania.

3.2. Narzędzia pomiaru nudy w skali mikro

Ocena poziomu odczuwania nudy może być także przeprowadzana w skali mikro, czyli w czasie rzeczywistym. Jak już wspomniano powyżej, pozwala ona na uchwycenie dynamiki zmian w odczuwaniu nudy podczas zajęć i wykonywanych zadań lub zaraz po ich zakończeniu. W celu detekcji zmian można wykorzystać takie narzędzia jak: *tabela poziomu zmienności nudy*, *dziennik sesji*, *częściowo ustrukturyzowany wywiad i opis*. W przypadku pierwszego z wymienionych, uczniowie zaznaczają w specjalnie skonstruowanej w tym celu tabeli poziom odczuwanej nudy w skali od 1 (najniższy poziom) do 7 (najwyższy poziom) od początku lekcji do jej zakończenia. Ocena poziomu nudy dokonywana jest kilka lub nawet kilkanaście razy podczas zajęć lekcyjnych, w pewnych, regularnych odstępach czasowych (np. co 5 minut) w odpowiedzi na sygnał dźwiękowy. Jeśli chodzi o drugi z wymienionych sposobów oceny nudy w czasie rzeczywistym, tj. dziennik sesji, to stanowi on bardziej rozbudowane, w porównaniu do tabeli poziomu zmienności nudy, narzędzie, które poza wymienioną tabelą zawiera inne części, takie jak: *komentarz-opis* dotyczący przeprowadzonej lekcji i zadań oraz *tabelę ewaluacyjną*. W przypadku części dziennika sesji związanej z komentarzem-opisem, uczniowie proszeni są o wymienienie sytuacji, zadań lub części lekcji wywołujących w nich uczucie znużenia i ich krótki opis. Jeśli chodzi o ostatnią część dziennika, tj. tabelę ewaluacji, jest to siedmiostopniowa skala semantyczna, której bieguny (początek i koniec skali) oznaczone są dwoma antonimami, tj. parami przymiotników (np. *nudny – interesujący*, *monotonny – absorbujący*, *nieprzyjemny – przyjemny*). Dziennik sesji uzupełniany jest przez uczniów w trakcie trwania zajęć (tabela poziomu zmienności nudy) oraz w ich końcowej części (komentarz-opis i tabela ewaluacji). Uzupełnieniem przytoczonych narzędzi, których można użyć do oceny poziomu odczuwanej nudy podczas lekcji języka obcego, może być kolejny z wymienionych instrumentów, tj. częściowo ustrukturyzowany wywiad. Podczas wywiadu wybrani uczniowie poproszeni są o interpretację zaznaczonych w tabeli poziomów nudy, ocenę lekcji i wykonywanych zadań lub dokonania identyfikacji czynników wpływających na odczuwanie przez nich nudy podczas dopiero co zakończonych zajęć. Tak jak w przypadku częściowo ustrukturyzowanego wywiadu, ostatnie z wymienionych narzędzi, tj. opis, może służyć jako kolejne uzupełnienie innych sposobów zbierania danych

lub być traktowany jako narzędzie podstawowe. Opis dotyczyć może różnych czynników (np. sytuacji, wykonywanych zadań/czynności, części lekcji) wpływających na doświadczanie nudy podczas zakończonej lekcji. Może też zawierać kilka pytań otwartych, które pozwolą ukierunkować uczniów na badany problem nudy. Zarówno opis, jak i częściowo ustrukturyzowany wywiad mogą być przeprowadzone tuż po zakończonych zajęciach.

3.3. Przykłady badań

Omówione powyżej narzędzia pomiaru nudy w skali makro i mikro zostały wykorzystane w kilku przeprowadzonych projektach badawczych lub zostaną zastosowane w przyszłości do dalszego zgłębiania tego istotnego w nauce języka obcego konstrukt. Badania te zostały krótko opisane poniżej ze szczególnym uwzględnieniem kwestii metodologicznych.

Chapman (2013)

Celem badania, które przeprowadziła Chapman (2013) była m.in. identyfikacja czynników wywołujących nudę podczas lekcji języka niemieckiego oraz wykrycie zachowań wskazujących na odczuwanie znudzenia podczas lekcji. W badaniu uczestniczyła grupa 57 osób uczących się języka niemieckiego jako obcego oraz ich trzech nauczycieli. Dane zebrane zostały za pomocą szeregu instrumentów badawczych, takich jak: skala podatności na nudę autorstwa Farmera i Sundberga (1986) oraz skala podatności na nudę podczas zajęć z języka niemieckiego, karty rzeczywistego poziomu odczuwania nudy dla ucznia i nauczyciela oraz wywiady grupowe i indywidualne z uczniami i nauczycielami. Analiza zebranych danych pozwoliła sklasyfikować zachowania studentów związane z odczuwaniem przez nich nudy podczas zajęć z języka niemieckiego jako czynne lub bierne. Do tych pierwszych autorka badania zaliczyła, na przykład, rysowanie, przeglądanie podręcznika celem sprawdzenia, czemu będzie poświęcona następna lekcja oraz sporządzanie listy rzeczy planowanych do zrobienia w najbliższym czasie, natomiast do tych drugich przypisała pograżanie się w myślach, częste spoglądanie na zegarek i bawienie się telefonem komórkowym. Ponadto badanie wykazało, że znaczącą rolę w odczuwaniu nudy przez uczących się odgrywała ich postawa, a wpływ nauczyciela w tym zakresie był bardziej związany z jego osobowością niż z proponowanymi przez niego czynnościami i materiałami wykorzystywanymi podczas lekcji.

Kruk i Zawodniak (2017)

Celem badania przeprowadzonego przez Kruka i Zawodniak (2017) było określenie skłonności do odczuwania nudy w ogóle oraz podczas zajęć z praktycznej

nauki języka angielskiego (PNJA), jak też różnic w skłonności do odczuwania nudy w ogóle oraz w trakcie zajęć z PNJA na poszczególnych latach studiów oraz próba identyfikacji przyczyn odczuwania nudy podczas zajęć PNJA. Uczestnikami badania było 174 studentów filologii angielskiej (125 kobiet i 49 mężczyzn) pierwszego, drugiego i trzeciego roku studiów licencjackich. Niezbędne dane zostały zebrane przy pomocy następujących instrumentów badawczych: skali podatności na nudę (Farmer, Sundberg, 1986), skali podatności na nudę podczas zajęć z praktycznej nauki języka angielskiego oraz opisu sytuacji związanych z odczuwaniem nudy podczas zajęć z PNJA. Ilościowa analiza danych zebranych za pomocą wymienionych skal wykazała dodatnią korelację pomiędzy skłonnością do nudzenia się w ogóle a skłonnością do nudzenia się na zajęciach z PNJA oraz pozwoliła odnotować, że skłonność do odczuwania nudy na zajęciach z PNJA wzrastała z biegiem czasu, tj., studenci lat wyższych nudzili się bardziej na zajęciach niż studenci lat niższych. Jeśli chodzi o przyczyny odczuwania nudy na zajęciach z PNJA, to dotyczyły one rozbieżności pomiędzy wykonywanymi czynnościami a poziomem biegłości językowej uczestników badania, powtarzalnego charakteru tychże czynności oraz osoby nauczyciela i proponowanych przez niego tematów zajęć i form pracy.

Kruk, Pawlak i Zawodniak (w druku)

Badanie Kruka, Pawlaka i Zawodniak (w druku) stanowi przykład badania w skali mikro. Jego celem było zgłębienie zmian w odczuwaniu nudy podczas pojedynczych zajęć języka angielskiego, jak również z lekcji na lekcję, a także podjęcie próby zidentyfikowania odpowiedzialnych za nie czynników. Badaniem objęto niewielką grupę (13 osób) studentów trzeciego roku filologii angielskiej. W celu zebrania danych wykorzystano szereg instrumentów badawczych, a mianowicie: (1) kwestionariusz zawierający tabelę poziomu zmienności nudy, skalę oceny lekcji, opis dotyczący doświadczania nudy podczas zajęć, (2) częściowo ustrukturyzowany wywiad z losowo wybranymi uczestnikami badania oraz (3) plany lekcji. Analiza zebranych danych umożliwiła wykazanie zmian w poziomie doświadczenia nudy zarówno podczas poszczególnych zajęć, jak i z lekcji na lekcję. Czynniki odpowiedzialnymi za fluktuacje w poziomie nudy podczas badanych zajęć okazały się wykonywane przez studentów zadania (głównie te związane z czytaniem i gramatyką), ich poziom trudności (za łatwe lub za trudne), czas przeznaczony na ich wykonanie, ich powiązanie z innymi zadaniami (np. seria podobnych zadań wykonywanych po sobie), liczba zadań realizowanych na podstawie podręcznika, powtarzalność i przewidywalność zadań. Ponadto na stopień odczuwania nudy miały także wpływ: długość zajęć, oczekiwania studentów oraz czynniki zewnętrzne (np. dobiegający z zewnątrz hałas).

4. Kierunki dalszych badań i kwestie metodologiczne

Podsumowując rozważania zawarte w niniejszym tekście, należy przede wszystkim podkreślić, że liczba badań empirycznych dotyczących nudy w nauce języka obcego jest wciąż niewielka, a większość z nich została przeprowadzona w polskim kontekście edukacyjnym. Taki stan rzeczy może wywołać zdziwienie, jeśli się weźmie pod uwagę fakt, że nuda, podobnie jak motywacja, w jakimś sensie determinuje to, czy działania dydaktyczne podejmowane przez nauczyciela przełożą się na podniesienie kompetencji językowych uczących się. O ile jednak badań nad motywacją są setki czy nawet tysiące, o tyle uczucie nudy było do tej pory traktowane po macoszemu, mimo że z pewnością nie jest ono jedynie negatywnym odpowiednikiem motywacji. Biorąc to pod uwagę, niezbędne wydaje się zintensyfikowanie badań empirycznych nad odczuwaniem nudy podczas lekcji języka obcego. Badania takie nie mogą się jednak ograniczać do studiów filologicznych, które charakteryzują się niewątpliwą specyfiką, ale powinny dotyczyć w o wiele większej mierze pozostałych etapów edukacyjnych (tj. szkoła podstawowa i ponadpodstawowa), a także innych kontekstów (np. nauczanie dwujęzyczne, studia niefilologiczne). Co więcej, ze względu na nie do końca określony status nudy jako odrębnego konstruktu, niezbędne wydaje się podjęcie próby określenia jego relacji z innymi czynnikami o charakterze indywidualnym, takimi jak na przykład motywacja, demotywacja czy zaangażowanie. Nie mniej istotne jest też zidentyfikowanie czynników moderujących występowanie uczucia nudy, którymi mogą być ogólna motywacja do nauki języka, gotowość komunikacyjna, osobowość, style i strategie uczenia się, przekonania itp. Niezwykle ważne z punktu widzenia nauczyciela jest również lepsze poznanie struktury czynników odpowiedzialnych za odczuwanie nudy w klasie (np. zaangażowanie i przygotowanie nauczyciela, stosowane materiały, czynniki natury wewnętrznej i zewnętrznej) czy też tych, które warunkują fluktuacje w jej poziomie (np. rodzaj wykonywanego zadania, etap lekcji czy zajęć, powtarzalność podejmowanych działań dydaktycznych). Warto też wyjść poza badania o charakterze eksploracyjnym, podejmując próbę określenia skuteczności interwencji mającej na celu zweryfikowanie możliwości zredukowania poziomu nudy w różnych sytuacjach. Ciekawym problemem badawczym byłoby też bez wątpienia wyjaśnienie zależności pomiędzy nudą odczuwaną przez uczących się w różnych sytuacjach a znużeniem wykazywanym przez samego nauczyciela, gdyż można tutaj oczekiwać istnienia dość ścisłego związku.

Nie sposób na koniec nie odnieść się do kwestii metodologicznych, które mają kluczowe znaczenie niezależnie od celów podejmowanego projektu badawczego, ponieważ to one determinują trafność i rzetelność uzyskanych

wyników. Po pierwsze, niezbędne wydaje się połączenie w badaniach nad uczuciem nudy perspektywy makro i mikro. Mimo że w ostatnich kilku latach, głównie pod wpływem teorii dynamicznych systemów złożonych (np. Larsen-Freeman, Cameron, 2008), to ta druga perspektywa zaczyna odgrywać coraz większą rolę w badaniach na czynnikami indywidualnym (np. nad motywacją, Dörnyei, MacIntyre, Henry, 2015), ogromnym błędem byłoby całkowite porzucenie tej pierwszej, ponieważ oba podejścia są niewątpliwie komplementarne. Jeśli więc określanie ogólnych tendencji ma jak najbardziej sens, to niezbędna jest walidacja istniejących narzędzi służących pomiarowi nudy (np. skala Farmera i Sunberga, 1986) oraz podjęcie próby określenia wewnętrznej struktury tego konstruktów przez przeprowadzenie eksploracyjnej a następnie confirmacyjnej analizy czynnikowej. Konieczne jest też zaprojektowanie zupełnie nowych skal, bardziej ukierunkowanych na odczuwanie nudy w różnych sytuacjach, w których odbywa się nauka języka obcego, a także uwzględniających specyfikę danego kontekstu edukacyjnego (np. narzędzie służące do określenia poziomu nudy poza klasą językową). Natomiast w przypadku badań prowadzonych z perspektywy mikro, ważne jest poszukiwanie bardziej wrażliwych narzędzi poboru danych w czasie rzeczywistym, a przy tym takich, które w jak najmniejszym stopniu zakłócałyby przebieg lekcji czy zajęć. Jak pokazano na przykładach przeprowadzonych do tej pory badań, kluczowe znaczenie ma także stosowanie triangulacji metodologicznej, gdyż wykorzystanie różnorodnych narzędzi pozwala na lepszy ogląd zjawiska nudy w ściśle określonym kontekście. Prowadzone w ten sposób badania z całą pewnością pomogą nam lepiej zrozumieć przyczyny występowania nudy na zajęciach języka obcego, zmiany jej poziomu z upływem czasu oraz czynniki odpowiedzialne za te zmiany.

BIBLIOGRAFIA

- Acee T. W., Kim H., Kim H. J., Kim J., Chu H. R., Kim M., Riekenberg J. J. (2010), *Academic boredom in under- and over-challenging situations* (w) „Contemporary Educational Psychology”, nr 35(1), str. 17-27.
- Chapman K. E. (2013), *Boredom in the German foreign language classroom*. Niepublikowana praca doktorska. Madison, WI: University of Wisconsin-Madison.
- Daniels L. M., Tze M. C., Goetz T. (2015), *Examining boredom: Different causes for different coping profiles* (w) „Learning and Individual Differences”, nr 37, str. 255-261.
- Dörnyei Z., MacIntyre P., Henry A. (red.) (2015), *Motivational dynamics in language learning*. Bristol: Multilingual Matters.
- Eastwood J. D., Cavaliere C., Fahlman S. A., Eastwood A. E. (2007), *A desire for desires: Boredom and its relation to alexithymia* (w) „Personality and Individual Differences”, nr 42 (6), str. 1035-1045.

- Eastwood J. D., Frischen, A., Fenske M. J., Smilek D. (2012), *The unengaged mind: Defining boredom in terms of attention* (w) „Perspectives on Psychological Science”, nr 7 (5), str. 482-495.
- Fahlman S. A. (2009), *Development and validation of the Multidimensional State Boredom Scale*. Niepublikowana praca doktorska. Ottawa: York University.
- Farmer R. F., Sundberg N. D. (1986), *Boredom proneness: The development and correlates of a new scale* (w) „Journal of Personality Assessment”, nr 50 (1), str. 4-17.
- Fisher C. D. (1993), *Boredom at work: A neglected concept* (w) „Human Relations”, nr 46 (3), str. 395-417.
- Goetz T., Frenzel A. C., Pekrun R., Hall N. C. (2006), *The domain specificity of academic emotional experiences* (w) „Journal of Experimental Education”, nr 75 (1), str. 5-29.
- 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), str. 400-419.
- Goldberg Y. K., Eastwood J. D., LaGuardia J., Danckert J. (2011), *Boredom: An emotional experience distinct from apathy, anhedonia, or depression* (w) „Journal of Social and Clinical Psychology”, nr 30 (6), str. 647-666.
- Gordon A., Wilkinson R., McGown A., Jovanoska S. (1997), *The psychometric properties of the boredom proneness scale: An examination of its validity* (w) „Psychological Studies”, nr 42, str. 85-97.
- Hill A. B., Perkins R. E. (1985), *Towards a model of boredom* (w) „British Journal of Psychology”, nr 76 (2), str. 235-240.
- Krashen S. D., Terrell T. D. (1983), *The Natural Approach: Language acquisition in the classroom*. Hemel Hempstead, Hertfordshire: Phoenix ELT.
- Kruk M., Zawodniak J. (2017), *Nuda a praktyczna nauka języka angielskiego* (w) „Neofilolog”, nr 49 (1), str. 115-131.
- Kruk M., Zawodniak J. (2018), *Boredom in practical English language classes: Insights from interview data* (w) Szymański L., Zawodniak J., Łobodziec A., Smoluk M. (red.), *Interdisciplinary views on the English language, literature and culture*. Zielona Góra: Uniwersytet Zielonogórski, str. 177-191.
- Kruk M., Pawlak M., Zawodniak J. (w druku), *Another look at boredom in the language instruction: The role of the predictable and the unexpected*.
- Larsen-Freeman D., Cameron L. (2008), *Complex systems and applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- 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), str. 418-433.

- LePera N. (2011), *Relationships between boredom proneness, mindfulness, anxiety, depression and substance use* (w) „The New Psychology Bulletin”, nr 8 (2), str. 15-25.
- Macklem G. L. (2015), *Boredom in the classroom: Addressing student motivation, self-regulation, and engagement in learning*. New York: Springer.
- Martin, M, Sadlo G., Stew G. (2006), *The phenomenon of boredom*. (w) „Qualitative Research in Psychology”, nr 3, str. 193-211.
- Nett U. E., Goetz, T., Daniels L. M. (2010), *What to do when feeling bored?: Students' strategies for coping with boredom* (w) „Learning & Individual Differences”, nr 20 (6), str. 626-638.
- Neu J. (1998), *Boring from within: Endogenous versus reactive boredom* (w) Flack W. F., Laird J. D. (red.), *Emotions in psychopathology: Theory and research*. London: Oxford University Press, str. 158-170.
- Pawlak M. (2017), *Dynamiczny charakter zmiennych indywidualnych – wyzwania badawcze i implikacje dydaktyczne* (w) „Neofilolog”, nr 48 (1), str. 9-28.
- Pawlak M., Oxford R. L. (2018), *The future of research into language learning strategies* (w) „Studies in Second Language Learning and Teaching”, nr 8 (2), str. 525-535.
- Pekrun R. (2006), *The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice* (w) „Educational Psychology Review”, nr 18(4), str. 315-341.
- Pekrun R., Goetz T., Daniels L. M., Stupinsky R. H., Perry R. P. (2010), *Boredom in achievement settings: Exploring control-value antecedents and performance outcomes of a neglected emotion* (w) „Journal of Educational Psychology”, nr 102 (3), str. 531-549.
- Sommers J., Vodanovich S. J. (2000), *Boredom proneness: Its relationship to psychological and physical-health symptoms* (w) „Journal of Clinical Psychology”, nr 56 (1), str. 149-155.
- Tulis M., Fulmer S. M. (2013), *Students' motivational and emotional experiences and their relationship to persistence during academic challenge in mathematics and reading* (w) „Learning and Individual Differences”, nr 27, str. 35-46.
- Vogel-Walcutt J., Fiorell L., Carper T., Schatz S. (2012), *The definition, assessment, and mitigation of state boredom within educational settings: A comprehensive review* (w) „Educational Psychology Review”, nr 24 (1), str. 89-111.
- Winter R. (2002), *Still bored in a culture of entertainment: Rediscovering passion and wonder*. Westmont, IL: InterVarsity Press.
- Zawodniak J., Kruk M., Chumas J. (2017), *Towards conceptualizing boredom as an emotion in the EFL academic context* (w) „Konińskie Studia Językowe”, nr 5 (4), str. 425-441.

- Zawodniak J., Kruk M. (2018a.), *Porównawcze studium doświadczania nudy w nauce języków drugiego i trzeciego* (w) „Applied Linguistics Papers”, nr 25 (3), str. 149-163.
- Zawodniak J., Kruk M. (2018b.), *Wpływ świata wirtualnego Second Life na zmiany w poziomie motywacji, lęku językowego i doświadczenia nudy u studentów filologii angielskiej* (w) „Neofilolog”, nr 50 (1), str.65-85.
- Zawodniak, J., Kruk M. (2019), *Retrospektywne studium nudy doświadczanej podczas nauki języków angielskiego i niemieckiego* (w) Woźnicka M. Stolarczyk-Gembiak, A., Trojszczak M. *Zbliżenia 5: Językoznawstwo, literaturoznawstwo, translatołogia*. Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Koninie, str. 215-228.