

Ewa Piechurska-Kuciel

Uniwersytet Opolski

METODOLOGIA BADAŃ NAD LĘKIEM JĘZYKOWYM

Methodological perspectives in studies on language anxiety

The paper aims at analysing the methodological perspectives applied in studies on language anxiety. First, the sample selection procedures and characteristics are presented, followed by the analysis the main research tools applied in this area, and by the outline of the most popular research designs and the description of basic data analyses. The paper finishes with an attempt to depict methodological research perspectives concerning further investigations of language anxiety.

1. Wstęp

W ostatnich latach w dziedzinie akwizycji języka pojawiła się nowa tendencja dogłębnie badająca wkład afektu w proces uczenia się języka. Zjawisko to zostało zapoczątkowane badaniami z dziedziny psychologii i neurobiologii (e.g. Schumann 1997; Arnold 1999). Wśród czynników afektywnych, silnie skorelowanych z sukcesem lub niepowodzeniem ucznia w procesie akwizycji języka obcego, wymienić należy *lęk* (Oxford 1999a), a dokładniej *lęk językowy*, rozumiany jako strach lub obawa przed wystąpieniem w języku obcym, którego się dobrze nie zna (Gardner i MacIntyre 1993). Definicja lęku językowego, która wydaje się najbardziej adekwatna dla potrzeb niniejszej publikacji z powodu swojej optymalnej operacjonalizacji została przedstawiona przez Horwitz, Horwitz i Cope (1986). W jej świetle lęk językowy stanowi wyraźny zespół samopostrzegania, przekonań, odczuć i zachowań odnoszących się do nauki języka w klasie, wynikających z wyjątkowości procesu uczenia się języka. Definicja ta nie zawęża pojęcia lęku jedynie do stanów afektywnych powiązanych z aktywnościami typowo produkcyjnymi na lekcji, ale uwzględnia też szereg innych zmiennych mogących wpłynąć na zachowanie ucznia podczas różnorodnych form aktywizacji. Celem artykułu jest przedstawienie metodologii badań prowadzonych nad

lękiem językowym z punktu widzenia uwarunkowań badawczych. W związku z tym, najpierw zostanie przedstawiony dobór próby i profil badanych, następnie główne instrumenty badawcze, służące pomiarowi lęku oraz typy najpopularniejszych schematów badawczych, wraz z opisem podstawowych analiz. W ostatniej części artykułu zostanie podjęta próba nakreślenia perspektyw badawczych odnoszących się do perspektywy *stricte* metodologicznej.

2. Próba badawcza

Kwestia doboru próby zwykle podlega wielu uwarunkowaniom, głównie zależnym od celu badania i jego ogólności (Komorowska 1982). W literaturze można wyodrębnić różnorakie typy próby, od *próby celowej*, dobranej specjalnie do celów badania do *próby ochotniczej*, złożonej z osób biorących udział w badaniu na własne życzenie. Tego typu próba została stworzona w pionierskim studium Horwitz i in. (1986). Oprócz tego, wyłonić można *reprezentację typologiczną*, w której wyróżnia się wszystkie teoretyczne możliwości typologiczne, a potem dobiera się badanych. Jednak w badaniach nad lękiem językowym nie podjęto się dobrania takiej grupy, tak samo jak *próby losowej*, której w badaniach glottodydaktycznych nie daje się zastosować, „gdyż nie zapewnia to wyrównania poziomu losowanych jednostek czy grup pod względem określonej cechy” (Komorowska 1982: 96). Zatem do tej pory nie zaproponowano badania z próbą złożoną z osób o ściśle zdefiniowanym poziomie lęku językowego.

Próby badawcze najczęściej spotykane w badaniach nad lękiem językowym to tzw. *grupy naturalne* (ang. *natural groups*), czyli takie, które istnieją w rzeczywistości (Brown 1988), czyli klasy, grupy studentów lub kursantów językowych. Najbardziej popularną grupę badawczą stanowią dorośli, studenci uniwersyteccy (np. Aida 1994; Casado i Dereshivsky 2001; Rodríguez i Abreu 2003; AlFalla 2004). Zdarzają się też grupy badawcze złożone z uczniów gimnazjum (np. Pappamihel 2001; Argamon i Abu-Rabia 2002; Abu-Rabia 2004) lub liceum ogólnokształcącego (np. Piechurska-Kuciel 2008).

Badani są także zróżnicowani kulturowo, ponieważ prace nad lękiem prowadzi się niezależnie w różnych krajach i na różnych kontynentach, między innymi w Australii (np. Woodrow 2006), Stanach Zjednoczonych (np. Phillips 1992; Onwuegbuzie, Bailey i Daley 2001; Kitano 2001; Elkhafafi 2005), Arabii Saudyjskiej (np. AlFalla 2004), Chinach (np. Liu 2006), na Tajwanie (np. Cheng, Horwitz i Schallert 1999), w Israelu (np. Argamon i Abu-Rabia 2002; Abu-Rabia 2004), Japonii (np. Kondo i Ying-Ling 2004; Matsuda i Gobel 2004), Kanadzie (np. MacIntyre i Gardner 1994b), czy Chile (Gregersen i Horwitz 2002). W Polsce, oprócz uczniów liceum (Piechurska-Kuciel 2008), analizowano także dorośli uczestników kursu językowego (Turula 2006).

Liczebność próby również podlega wielu uwarunkowaniom, ponieważ w badaniach uczestniczą zarówno małe grupy, na przykład 37 osób, jak w studium MacIntyre’a, Noelsa i Clémenta (1997), poprzez większe – 205 osób (Ba-

iley, Daley i Onwuegbuzie 2000), czy 433 (Cheng i in. 1999), bądź ponad 500 (np. Piechurska-Kuciel 2008; Xiu i Horwitz 2008).

3. Instrumenty

Wraz z powyższą definicją lęku językowego Horwitz i in. (1986) przedstawili niezawodne narzędzie do badania poziomu tego zjawiska, tj. skalę poziomu lęku językowego, zwaną *Foreign Language Anxiety Scale (FLCAS)*. Jest to kwestionariusz, za pomocą którego respondent ocenia stopień nasilenia lęku, wyrażonego przez negatywne oczekiwania wobec własnych możliwości w porównaniu do innych osób, a także psycho-fizjologiczne symptomy i zachowania unikowe (Horwitz i in. 1986). Dzięki niej, można zidentyfikować uczniów, którzy już doświadczyli lęku, jak i wskazać tych, którzy go dopiero doświadczą (MacIntyre 1995).

Skala ta składa się z 33 stwierdzeń (ang. *items*), takich jak: „Czuję się pewnie mówiąc w języku obcym na lekcji” czy „Denerwuję się kiedy nauczyciel zadaje pytania, na które się nie przygotowałam/-em”. Respondenci oceniają stwierdzenia kwestionariusza przy użyciu pięciostopniowej skali Likerta. Jest to skala porządkowa, dzięki której uzyskać można odpowiedź dotyczącą stopnia akceptacji zjawiska, czy poglądu. Wykorzystywana jest ona do mierzenia postaw wobec konkretnych zjawisk, takich jak lęk językowy. Badany ma za zadanie określić, w jakim stopniu zgadza się z danym twierdzeniem, posługując się punktami od 1 – *zdecydowanie się zgadzam* do 5 – *zdecydowanie się nie zgadzam*. Suma punktów otrzymanych w każdym stwierdzeniu wskazuje ogólny poziom lęku językowego. Oznacza to, że minimalna liczba punktów w pomiarze wynosi 33, zaś maksymalna 165. Wysoki wynik liczbowy wskazuje na ucznia doświadczającego znacznego poziomu lęku językowego.

FLCAS uznawana jest za jedną z najbardziej popularnych skal mierzących poziom lęku językowego, o wysokim stopniu spójności i wiarygodności, jednak o umiarkowanej trafności konstrukcyjnej. Ponadto skala ta charakteryzuje się wewnętrzną rzetelnością przy powtarzalności testu na poziomie alfy Cronbacha równej 0,93 oraz współczynnika korelacji równym 0,83 w sieci przeprowadzonym po ośmiu tygodniach (Horwitz 1986). Badania nad trafnością prognostyczną *FLCAS* (Horwitz 1986) dowiodły istnienia silnego związku tej skali ze skalą lęku jako cechy (fragment kwestionariusza lęku jako cechy i stanu *State-Trait Anxiety Inventory* Spielberga 1983).

Model konceptualny lęku językowego opiera się na trzech, wzajemnie powiązanych procesach wywodzących się z komunikacji ustnej: *lęku komunikacyjnym*, *testowym* i *obawie przed negatywną oceną społeczną* (MacIntyre i Gardner 1989). Koncepcja ta znalazła swoje potwierdzenie w badaniach empirycznych, wykazujących wysoką korelację pozytywną ze skalą pomiaru lęku komunikacyjnego (*Personal Report of Communication Apprehension*) (McCroskey 1970), ze skalą mierzącą lęk przed negatywną oceną społeczną (*Fear of Negative Evaluation Scale*) (Watson i Friend 1969) oraz ze skalą na lęk testowy (*Test Anxiety Scale*) (Sarason 1978).

Uzyskane wyniki wskazują, że lęk językowy stanowi konstrukt niezależny od powiązanych z nim typów lęku. Dalsze badania potwierdziły stabilność i rzetelność skali w innych kontekstach kulturowych (np. Aida 1994; Saito, Horwitz i Garza 1999; Rodríguez i Abreu 2003).

Dzięki wprowadzeniu *FLCAS* udało się określić nowe pole badawcze koncentrujące się na lęku językowym w różnych krajach, grupach wiekowych, jak i poziomach zaawansowania językowego. Ponadto narzędzie to pozwoliło na eliminację wszelkich niejasności wynikających z użycia niespójnych instrumentów oraz na pełniejsze zdefiniowanie związku pomiędzy lękiem a biegłością językową.

Oprócz *FLCAS* wyróżnić można podobne narzędzia pomiarowe dla lęku językowego, takie jak skala określająca lęk przed użyciem języka obcego, pierwotnie przeznaczona do badań nad językiem drugim w Kanadzie (Gardner, Smythe i Clément 1979). Ponadto, MacIntyre i Gardner (1994a, 1994b) zaproponowali skale pomiarowe badające lęk językowy na poziomach przetwarzania informacji językowej, tj. *skale określające lęk wstępny*, *lęk procesowania* i *lęk wyjściowy*. Wymienić także można skale pomiarowe badające lęk przed słuchaniem w języku obcym (Elkhafafi 2005; Kim 2005), czytaniem (Saito et al. 1999; Matsuda i Gobel 2004) i pisaniem (Cheng et al. 1999; Cheng 2004), jednak dla potrzeb niniejszej publikacji *FLCAS* stanowi podstawowe narzędzie odniesienia ze względu na jej powszechne zastosowanie.

4. Schemat badawczy

Lęk językowy jest zjawiskiem stosunkowo nowym w dziedzinie akwizycji języka obcego. Jego dogłębne zbadanie nie było możliwe do czasu pojawienia się odpowiednich definicji operacyjnych oraz rzetelnych narzędzi pomiarowych, które posłużyły do przeprowadzenia różnorodnych badań ilościowych. Choć obarczone pewnym marginesem błędu, badania ilościowe, w przeciwieństwie do badań jakościowych, pozwalają na uogólnienie wyników oraz ich bardziej obiektywną interpretację, ponieważ użycie statystyki pomaga zrozumieć dane, a informację z nich wydobytą przekształcić w wiedzę

4.1. Badania ilościowe

W dziale badań ilościowych głównym typem schematu badawczego stosowanego w odniesieniu do dziedziny lęku językowego są *badania opisowe* (ang. *descriptive studies*), czyli takie, których celem jest ilościowa charakterystyka populacji, obiektów, zjawisk lub zdarzeń. Przytłaczająca większość badań empirycznych nad lękiem językowym ma *charakter przekrojowy* (ang. *cross-sectional*), czyli pomiary lub obserwacje prowadzone są w jednym punkcie czasowym na jednej grupie ludzi (Craig i Metzke 1993).

Najczęściej spotykany schemat badawczy ma charakter *korelacyjny* (ang. *correlational*), tzn. badania dotyczą związku kierunkowego między zmiennymi bez zde-

finiowania przyczynowości, a stopień ich ograniczenia jest stosunkowo niski (Craig i Matze 1993), czego przykładem mogą być studia, które przeprowadzili Aida (1994), Bailey i in. (1999), MacIntyre i in. (2003), Oxford (1999b), Bailey, Onwuegbuzie i Daley (2000) lub Kondo i Ying-Ling (2004). Innym typem schematu jest *badanie różnicujące* (ang. *differential*), bądź *komparatywne* (ang. *comparative*), służące porównaniu poziomu leku językowego u różnych grup (zależności międzygrupowe), o znacznie wyższym poziomie ograniczenia. Studium Casado i Dereshivsky'ego (2004) poświęcone jest porównaniu tego odczucia u studentów uniwersytetu z USA i Hiszpanii, wskazując na wyższe poziomy lęku u amerykańskich respondentów. Natomiast ich badanie z 2001 zajmuje się różnicami między grupami studentów pierwszego i drugiego roku kursu hiszpańskiego na uniwersytecie w USA. Pośród badań porównawczych nad uczniami z różnym poziomem zaawansowania językowego warto wymienić studium Frantzen i Sieloff Mangan (2005) nad początkującymi i bardziej zaawansowanymi językowo, czy też badanie Saito i Samimy (1996) lub Onwuegbuzie, Bailey i Daley (1999). Oprócz tego, niezmiernie interesujące są badania porównawcze między uczniami o wysokim i niskim poziomie lęku (np. Ganschow i Sparks 1996; Piechurska-Kuciel 2008) czy w różnym wieku (np. Mihaljević Djigunović 2000) lub też badania porównawcze nad plcią, pomimo swojej niejednoznacznej wymowy (np. Campbell i Shaw 1994; Campbell 1999; Abu-Rabia 2004; Piechurska-Kuciel 2008).

Dodać tu należy, że w badaniach ilościowych szczególnie pożądanym schematem badawczym jest *eksperyment* ze względu na swoją skuteczność w określaniu związku przyczynowo-skutkowego w danym obszarze zjawisk (Komorowska 1982), o wysokim stopniu ograniczenia (Craig i Matze 1993). Również w dziedzinie badań nad lękiem językowym wymienić można tego typu badania, w których *indukuje się odczucia lęku* językowego i zagrożenia za pomocą różnych technik, na przykład przez uświadamianie badanym faktu, że ich wystąpienia publiczne są nagrywane, bądź oceniane negatywnie (np. Phillips 1992; MacIntyre i Gardner 1994a, 1994b; Rouhani 2008). U Mihaljević Djigunović (2006) badani uczestniczyli w nagrywanej rozmowie z rodzimym użytkownikiem języka docelowego, który zachowywał się w sposób nieprzyjazny i chłodny.

W dziedzinie badań nad lękiem językowym podjęto też próby dokładnego zanalizowania specyfiki rozwoju lęku językowego w badaniach z wielokrotnym pomiarem, tak jak w pracy Piechurskiej-Kuciel (2008), która ma charakter podłużny (ang. *longitudinal study*), z trzema testami wykonanymi na przestrzeni trzech lat. Jest to typ schematu zwanego szeregiem czasowym, gdzie analizy przekrojowe powtarzane są w regularnych interwałach, jak i panelowym, w którym poziomy lęku językowego traktuje się jako główny komponent cykliczny badania. Podobny schemat znajduje się w badaniu Gardnera i in. (2004), w którym pomiarów dokonano na początku i na końcu roku akademickiego.

Oprócz korelacji, tj. procedur testujących stopień związku między zmiennymi (np. MacIntyre i in. 1997; Onwuegbuzie i in. 1999; Kitano 2001; Onwuegbuzie i in. 2001; Pappamihel 2002; Abu-Rabia 2004; AlFallay 2004; Liu 2006;

Woodrow 2006; Piechurska-Kuciel 2008), w badaniach nad lękiem można spotkać wiele innych procedur. Jedną z najpopularniejszych jest *analiza wariancji* (ANOVA), której celem jest analiza średnich różnic między grupami (np. Onwuegbuzie, Bailey i Daley 2000). Ponadto, pojawia się też *analiza regresji*, której podstawowym celem jest ustalenie zależności pomiędzy jedną wybraną zmienną zależną, czyli lękiem, a zmiennymi niezależnymi (np. MacIntyre i in. 2001; Liu i Jackson 2008). Jej odmianą jest *regresja wielokrotna*, stosowana w celu identyfikacji ewentualnych, czyli zmiennych, na podstawie których przewiduje się wartości lęku językowego (Francuz i Mackiewicz 2005). W badaniu Piechurskiej-Kuciel (2008) zastosowano procedurę tzw. *regresji krokowej*. Zakłada ona kolejne (krokowe) usuwanie z modelu zbudowanego ze wszystkich potencjalnych zmiennych tych spośród nich, które w danym kroku mają najmniej istotny wpływ na zmienną zależną. Szczegółowemu badaniu może też podlegać wyniki samej skali *FLCAS*, które mogą posłużyć jako materiał do *analizy czynnikowej*, umożliwiającej głębsze zrozumienie zjawiska lęku dzięki redukcji danych (Aida 1994; Liu i Jackson 2008). Można też wyodrębnić główne składowe za pomocą *procedury maksymalizującej wariancję rotacji oryginalnej przestrzeni zmiennych* (ang. *varimax rotation*) (Pérez-Paredes i Martínez-Sánchez 2000-2001).

Badania ilościowe nad lękiem językowym mają zwykle charakter kwestionariuszowy. Oznacza to, że wiele z nich opartych jest na podstawowym narzędziu zwanym ankietą. Jest to technika gromadzenia informacji polegająca na wypełnianiu specjalnych kwestionariuszy zazwyczaj o wysokim stopniu standaryzacji (McDonough i McDonough 1997). Na ogół ankietę składa się z metryczki oraz skal pomiarowych, takich jak *FLCAS*, lub dalszych pytań (ang. *items*). Metryczka zawiera pytania odnoszące się do przynależności demograficzno-społecznych badanego. Pytania w niej zawarte są zwykle skorelowane z celem badania (tj. z zagadnieniem lęku językowego) i przyjętymi założeniami teoretycznymi.

4.2. Badania jakościowe

Jednym ze planów badawczych, zastosowanych w kontekście badań jakościowych jest *schemat etnograficzny* (ang. *ethnographic study*). Jest to długotrwałe, indukcyjne i holistyczne badanie kultury życia codziennego w jednej organizacji; tak jak w studium Spielmana i Radnofsky (2001), w którym analizowano specyfikę szkoły Middlebury College Language Schools w Vermont (USA). W tym przypadku w badaniu uczestniczyło kilkudziesięciu początkujących kursantów języka francuskiego, głównie studentów, ale też kilku biznesmenów, nauczycieli oraz kucharz. Badanie zawiera całkowity opis kursu językowego wraz z (między innymi) luźnymi notatkami, wywiadami indywidualnymi i grupowymi, obserwacjami w klasie i poza nią, analizą dokumentacji szkolnej (klasówki szkolne czy ogłoszenia) itp. Materiały audio zostały zanalizowane ilościowo.

Inną technikę badawczą stanowi *wywiad* (ang. *interview*), czyli rozmowa badacza z respondentem według opracowanych wcześniej dyspozycji lub w oparciu

o specjalny kwestionariusz. Służy głównie do poznawania faktów, opinii i postaw danej zbiorowości. Studium Gregersen i Horwitz (2002) stanowi wyraźny przykład tego typu schematu, w którym podejście ilościowe i jakościowe wzajemnie się uzupełniają. Na podstawie *FLCAS* z grupy 78 studentów uniwersytetu w Chile wyłoniono ośmiu respondentów; czterech z wysokim i czterech z niskim poziomem leku językowego, z którymi przeprowadzono kilkuminutowe konwersacje, nagrywając je na video. Następnie respondenci obejrżeli film i wypowiedzieli się na temat własnych dokonań, co stanowiło komponent jakościowy – wywiad, który został nagrany i zanalizowany w sposób systematyczny przez trzech niezależnych sędziów, poszukujących oznak perfekcjonizmu. Także badanie von Wörde (2003) zawiera wywiady fenomenologiczne nagrane z 15 bliżej niezidentyfikowanymi studentami. Eksploruje ono ich poglądy na związek pomiędzy lękiem językowym a akwizycją języka obcego. Ten plan badawczy zawierał też komponent ilościowy, chociaż jego specyfika nie została jasno opisana. Ustrukturyzowany wywiad pisemny (ang. *semi-structured written interview*) jest z kolei głównym narzędziem zastosowanym we wciąż trwającym badaniu Oxford (1999b). Zadaniem respondentów jest odpowiedzieć na następujące pytania: *Czy kiedykolwiek miałeś konflikt stylu z nauczycielem? Jeśli tak, opisz nauczyciela, to, co się stało i opisz swoje odczucia w tej sytuacji. Jeśli nie, wybierz sytuację, w której dopasowałeś się z nauczycielem, opisz go oraz to co się stało i swoje odczucia.* Jak widać, zagadnienie leku językowego nie jest bezpośrednio badane, jednak Oxford spodziewa się, że tak szeroki opis dostarczy klarownych informacji na temat związku między lękiem a zgodnością stylu nauczyciela i ucznia.

Schematy tego typu często używane są jako uzupełnienie badań ilościowych. W pracy Piechurskiej-Kuciel (2008) znaleźć można wywiady z 10 osobami, które wykazywały się niezmiennie wysokimi poziomami lęku zidentyfikowanego poprzez *FLCAS* podczas trzyletniej nauki w liceum ogólnokształcącym. Także w badaniu Xiu i Horwitz (2008) *FLCAS* posłużył do podzielenia 532 respondentów, którymi byli studenci uniwersytetu w Szanghaju, na grupy z różnym poziomem lęku. Na tej podstawie wyłoniono 21 osób, z którymi przeprowadzono wywiad, którego celem była weryfikacja teorii lęku językowego za pomocą *grounded-theory analysis (GTA)*, czyli metodologii służącej do rozwinięcia teorii ugruntowanej w danych zebranych i zanalizowanych w systematyczny sposób. W tym przypadku, podjęto trzystopniową procedurę składającą się z analizy tematycznej, utworzenia wskaźników lub zmiennych oraz dwuznakowej analizy związków (ustalenie kierunkowych związków między zmiennymi). Badanie Mihaljević Djigunović (2006) również obejmuje podejście jakościowe, czyli systematyczną analizę materiału nagranego na video, jako uzupełnienie badania ilościowego opisanego powyżej.

5. Perspektywy badawcze

Lęk językowy jako stosunkowo nowe pole poznawcze oferuje wiele możliwości badawczych, zarówno pod względem merytorycznym, jak i formalnym. Ze wzglę-

du na specyfikę niniejszego woluminu warto skupić się na implikacjach zastosowania różnorodnych schematów badawczych.

Przede wszystkim, szczególnie istotne wydaje się łączenie metod ilościowych i jakościowych w celu zapewnienia różnych podejść do badanego konstruktów. Oznacza to, że typowym badaniom statystycznym towarzyszyć powinny badania „miękkie”, czyli wywiady z wybraną grupą ludzi lub też analiza kontekstu sytuacyjnego badanych zjawisk poprzez ich opis. Taki sposób postępowania ma wielorakie konsekwencje. Wśród nich należy wymienić *inicjację*, dzięki której można odkryć całkowicie nowe perspektywy w badaniach nad lękiem językowym. Ponadto, w grę także wchodzi *triangulacja*, czyli testowanie konwergencji (zbieżności) lub wiarygodności wyników, któremu towarzyszy *komplementarność* (opracowanie, ilustrowanie i objaśnienie wyników). Dodatkowymi czynnikami wpływającymi z łączenia metod ilościowych i jakościowych w eksploracji leku językowego jest *rozwój* zapewniony przez wzajemną informacyjność obu typów badań oraz *ekspansja*, czyli powiększenie zakresu projektu badawczego (Greene, Caracelli i Graham 1989), co w przypadku badań nad lękiem językowym wydaje się szczególnie istotne.

Jeśli chodzi o schemat badawczy z zakresu ilościowego, planem najbardziej pożądanym jest zwykle *eksperyment* jako taki, który pozwala wykryć kierunek zależności przyczynowo-skutkowych oraz kontrolować wpływ wielu zmiennych zakłócających. Niestety, jego przeprowadzenie w warunkach naturalnych (tzw. eksperyment pedagogiczny) może być bardzo trudne. W rezultacie, do tej pory badania eksperymentalne z tej dziedziny prowadzono jedynie w wąskim zakresie ze względów opisanych powyżej. Co więcej, należy sobie zadać pytanie, czy zastosowanie tego typu schematu w odniesieniu do indukowania negatywnych emocji, takich jak lęk językowy, nie wiąże się ze świadomymi działaniami, które mogą się okazać szkodliwe dla określonej grupy lub jednostki.

Pomimo dosyć zaawansowanych badań w tym temacie, lęk językowy wciąż jeszcze stanowi pasjonującą zagadkę, która domaga się jasnego rozwiązania. Choć wiele już wiadomo na temat genezy tego zjawiska, jego następstw i korelatów, do tej pory nie udało się ustalić, kiedy dokładnie tworzy się lęk na lekcji języka obcego ani też kiedy przekształca się on z negatywnego zjawiska zaburzającego proces akwizycji języka w pozytywne doznania sprzyjające uczeniu się. Wobec braku wyczerpujących badań eksperymentalnych trudno pokusić się o jednoznaczną interpretację indywidualnych odczuć lęku językowego, jednak warto pamiętać, że umiarkowana doza niepokoju i obawy jest warunkiem pomyślnego rozwoju językowego.

BIBLIOGRAFIA

- Abu-Rabia, S. 2004. „Teacher’s role, learners’ gender differences, and FL anxiety among seventh-grade students studying English as FL”. *Educational Psychology* 24. 711-721.

- Aida, Y. 1994. „Examination of Horwitz, Horwitz, and Cope’s construct of foreign language anxiety: The case of students of Japanese”. *Modern Language Journal* 78. 155-168.
- AlFallay, I. 2004. „The role of some selected psychological and personality traits of the rater in the accuracy of self- and peer-assessment”. *System* 32. 407-425.
- Argamon, O. i Abu-Rabia, S. 2002. „The influence of language anxiety on English reading and writing tasks among native Hebrew speakers”. *Language, Culture and Curriculum* 15. 143-160.
- Arnold, J. (red.). 1999. *Affect in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bailey, P., Daley, C. E. i Onwuegbuzie, A. J. 1999. „Foreign language anxiety and learning style”. *Foreign Language Annals* 32. 63-76.
- Bailey, P., Onwuegbuzie, A. J. i Daley, C. E. 2000. „Correlates of anxiety at three stages of the foreign language learning process”. *Journal of Language and Social Psychology* 19. 474-491.
- Brown, J. D. 1988. *Understanding research in second language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Campbell, C. M. 1999. „Language anxiety in men and women: Dealing with gender difference in the language classroom”, w: Young, D. J. (red.). 1999. 194-215.
- Campbell, C. M. i Shaw, V. M. 1994. „Language anxiety and gender differences in adult second language learners: Exploring the relationship”, w: Klee, C. A. (red.). 1994. 215-244.
- Casado, M. A. i Dereshiwsky, M. I. 2001. „Foreign language anxiety of university students”. *College Student Journal* 35. 539-549.
- Casado, M. A. i Dereshiwsky, M. I. 2004. „Effect of educational strategies on anxiety in the second language classroom: An exploratory comparative study between U.S. and Spanish first-semester university students”. *College Student Journal* 38. 539-552.
- Cheng, Y. -S. 2004. „A measure of second language writing anxiety: Scale development and preliminary validation”. *Journal of Second Language Writing* 13. 313-335.
- Cheng, Y. -S, Horwitz, E. K. i Schallert, D. L. 1999. „Language anxiety: Differentiating writing and speaking components”. *Language Learning* 49. 417-446.
- Craig, J. R. i Metze, L. P. 1986. *Methods of psychological research*. (wydanie drugie). Monterey, CA: Brooks/Cole Publishing Company.
- Elkhafaifi, H. 2005. „Listening comprehension and anxiety in the Arabic language classroom”. *Modern Language Journal* 89. 206-220.
- Francuz, P. i Mackiewicz, P. 2005. *Liczyby nie wiedzą, skąd pochodzą. Przewodnik po metodologii i statystyce nie tylko dla psychologów*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Frantzen, D. i Sieloff Magnan, S. 2005. „Anxiety and the true beginner-false beginner dynamic in beginning French and Spanish Classes”. *Foreign Language Annals* 38. 171-190.
- Ganschow, L. i Sparks, R. L. 1996. „Anxiety about foreign language learning among high school women”. *Modern Language Journal* 80. 199-212.

- Gardner, R. C. i MacIntyre, P. D. 1993. „A student's contributions to second-language learning. Part II: Affective variables”. *Language Teaching* 26. 1-11.
- Gardner, R. C., Masgoret, A. -M., Tennant, J. i Mihic, L. 2004. „Integrative motivation: Changes during a year-long intermediate-level language course”. *Language Learning* 54. 34-67.
- Gardner, R. C., Smythe, P. C. i Clément, R. 1979. „Intensive second language study in a bicultural milieu: An investigation of attitudes, motivation and language proficiency”. *Language Learning* 29. 305-320.
- Greene, J. C., Caracelli, V. J. i Graham, W. F. 1989. „Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs”. *Educational Evaluation and Policy Analysis* 11. 255-274.
- Gregersen, T. i Horwitz, E. K. 2002. „Language learning and perfectionism: Anxious and non-anxious language learners' reactions to their own oral performance”. *Modern Language Journal* 86. 562-570.
- Horwitz, E. K. 1986. „Preliminary evidence for the reliability and validity of a foreign language anxiety scale”. *TESOL Quarterly* 20. 559-562.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. i Cope, J. A. 1986. „Foreign language classroom anxiety”. *Modern Language Journal* 70. 125-132.
- Kim, J. 2005. „The reliability and validity of a Foreign Language Listening Anxiety Scale”. *Korean Journal of English Language and Linguistics* 5. 213-235.
- Kitano, K. 2001. „Anxiety in the college Japanese language classroom”. *Modern Language Journal* 85. 549-566.
- Klee, C. A. (red.). 1994. *Faces in a crowd: The individual learner in multisection courses*. Boston: Heinle & Heinle.
- Komorowska, H. 1982. *Metody badań empirycznych w glottodydaktyce*. Warszawa: PWN.
- Kondo, D. S. i Ying-Ling, Y. 2004. „Strategies for coping with language anxiety: The case of students of English in Japan”. *ELT Journal* 58. 258-265.
- Liu, M. L. 2006. „Anxiety in Chinese EFL students at different proficiency levels”. *System* 34. 301-316.
- Liu, M. i Jackson, J. 2008. „An exploration of Chinese EFL learners' unwillingness to communicate and foreign language anxiety”. *Modern Language Journal* 92. 71-86.
- MacIntyre, P. D. 1995. „On seeing the forest and the trees: A rejoinder to Sparks and Ganschow”. *Modern Language Journal* 79. 245-248.
- MacIntyre, P. D., Baker, S. C., Clément, R. i Donovan, L. 2003. „Sex and age effects on willingness to communicate, anxiety, perceived competence, and L2 motivation among junior high school French immersion students”. *Language Learning* 53. 137-166.
- MacIntyre, P. D., Baker, S., Clément, R. i Conrod, S. 2001. „Willingness to communicate, social support and language learning orientations of immersion students”. *Studies in Second Language Acquisition* 23. 369-388.
- MacIntyre, P. D. i Gardner, R. C. 1989. „Anxiety and second language learning: Toward a theoretical clarification”. *Language Learning* 39. 251-275.
- MacIntyre, P. D. i Gardner, R. C. 1994a. „The effects of induced anxiety on

- three stages of cognitive processing in computerized vocabulary learning". *Studies in Second Language Acquisition* 16. 1-17.
- MacIntyre, P. D. i Gardner, R. C. 1994b. „The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language”. *Language Learning* 44. 283-305.
- MacIntyre, P. D., Noels, K. A. i Clément, R. 1997. „Biases in self-ratings of second language proficiency: The role of language anxiety”. *Language Learning* 47. 265-287.
- Matsuda, S. i Gobel, P. 2004. „Anxiety and predictors of performance in the foreign language classroom”. *System* 32. 21-36.
- McCroskey, J. C. 1970. „Measures of communication-bound anxiety”. *Speech Monographs* 37. 269-277.
- McDonough, J. i McDonough, S. 1997. *Research methods for English language teachers*. London: Arnold.
- Mihaljević Djigunović, J. 2000. „Language learning strategies and affect”. *CLCS, Occasional Paper No 59*. Dublin: Trinity College.
- Mihaljević Djigunović, J. 2006. „Language anxiety and language processing”. *EUROSLA Yearbook* 6. 191-212.
- Onwuegbuzie, A. J., Bailey, P. i Daley, C. E. 1999. „Factors associated with foreign language anxiety”. *Applied Psycholinguistics* 20. 217-239.
- Onwuegbuzie, A. J., Bailey, P. i Daley, C. E. 2000. „The validation of three scales measuring anxiety at different stages of the foreign language learning process: The Input Anxiety Scale, the Processing Anxiety Scale, and the Output Anxiety Scale”. *Language Learning* 50. 87-117.
- Onwuegbuzie, A. J., Bailey, P. i Daley, C. E. 2001. „Cognitive, affective, personality, and demographic predictors of foreign language achievement”. *Journal of Educational Research* 94. 3-15.
- Oxford, R. L. 1999a. „Anxiety and the language learner: New insights”, w: Arnold, J. (red.). 1999. 58-67.
- Oxford, R. L. 1999b. „Style wars’ as a source of anxiety in language classrooms”, w: Arnold, J. (red.). 1999. 216-238.
- Pappamihel, N. E. 2001. „Moving from the ESL classroom into the mainstream: An investigation of English language anxiety in Mexican girls”. *Bilingual Research Journal* 25. 1-8.
- Pappamihel, E. N. 2002. „English as a Second Language students and English language anxiety: Issues in the mainstream classroom”. *Research in the Teaching of English* 36. 327-366.
- Pérez-Paredes, P. F. i Martínez-Sánchez, F. 2000-2001. „A Spanish version of the Foreign Language Classroom Anxiety scale: Revisiting Aida’s factor analysis”. *RESLA* 14. (http://dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?articulo=871315&orden=53169).
- Phillips, E. M. 1992. „The effects of language anxiety on students’ oral test performance and attitudes”. *Modern Language Journal* 76. 14-26.

- Piechurska-Kuciel, E. 2008. *Language anxiety in secondary grammar school students*. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
- Rodríguez, M. i Abreu, O. 2003. „The stability of general foreign language classroom anxiety across English and French”. *Modern Language Journal* 87. 365-374.
- Rouhani, A. 2008. „An investigation into emotional intelligence, foreign language anxiety and empathy through a cognitive-affective course in an EFL context”. *Linguistik Online* 34. (http://www.linguistik-online.de/34_08/rouhani.pdf).
- Saito, Y., Horwitz, E. K. i Garza, T. J. 1999. „Foreign language reading anxiety”. *Modern Language Journal* 83. 202-218.
- Saito, Y. i Samimy, K. K. 1996. „Foreign language anxiety and language performance: A study of learner anxiety in beginning, intermediate, and advanced-level college students of Japanese”. *Foreign Language Annals* 29. 239-249.
- Sarason, I. G. 1978. „The test anxiety scale: Concept and research”, w: Spielberger, C. D. i Sarason, I. G. (red.). 1978. 193-216.
- Schumann, J. H. 1997. *The neurobiology of affect in language*. Malden: Blackwell.
- Spielberger, C. 1983. *Manual for the state-trait anxiety inventory (STAI-Form Y)*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Spielberger, C. D. i Sarason, I. G. (red.). *Stress and anxiety. Vol. 5*. Washington, DC: Hemisphere.
- Spielmann, G. i Radnofsky, M. L. 2001. „Learning language under tension”. *Modern Language Journal* 85. 259-278.
- von Würde, R. 2003. „Students’ perspectives on foreign language anxiety”. *Inquiry* 8. ERIC ED479986.
- Watson, D. i Friend, R. 1969. „Measurement of social-evaluative anxiety”. *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 33. 448-457.
- Woodrow, L. 2006. „Anxiety and speaking English as a second language”. *RELC Journal* 37. 308-328.
- Turula, A. 2006. *Language anxiety and classroom dynamics. A study of the adult beginner*. Bielsko-Biała: Wydawnictwo Akademii Techniczno-Humanistycznej.
- Xiu, Y. J. i Horwitz, E. K. 2008. „Learners’ perceptions of how anxiety interacts with personal and instructional factors to influence their achievement in English: A qualitative analysis of EFL learners in China”. *Language Learning* 58. 151-183.
- Young, D. J. (red.). 1999. *Affect in foreign language and second language learning. A practical guide to creating a low-anxiety classroom atmosphere*. Boston: McGraw-Hill.