

Małgorzata Spychała-Wawrzyniak

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

<https://orcid.org/0000-0001-8916-608X>

malgorzata.spychala@amu.edu.pl

Problematyka badań dotyczących postaw wobec uczenia się języków obcych na przykładzie języka hiszpańskiego

Issues related to research on attitudes towards learning foreign languages: an example from Spanish

Attitudes, including beliefs, values, and motivation are within the scope of interest of numerous fields of study such as psychology, philosophy, sociology, and anthropology. In psychology, attitudes related to affective, cognitive and, in particular, behavioral reactions are studied. It is believed that attitudes do not only affect the behavior of the individual, but also their ways of evaluating specific actions. At the same time, empirical research in this area is extremely problematic and conditioned by many individual differences (e.g. age, gender, place of residence, personality traits, etc.). On the other hand, in glottodidactics, the common trend in this type of research is analysis of students' attitudes (including motivation) towards a foreign language and its culture(s). The purpose of the article is to briefly present the methodology of research on attitudes towards learning different languages. First, we review the concepts of attitudes, beliefs, values, and motivation from a psychological and didactic perspective. We also focus our attention on the types of attitude measurement used (which include motivation). Finally, we present some results of research conducted for the first time in Poland in the field of attitudes and motivation of secondary school students towards learning Spanish.

Keywords: Attitudes, motivations, beliefs, attitude measurement, Spanish language

Słowa kluczowe: postawy, przekonania, badanie postaw, język hiszpański

1. Wprowadzenie

Postawy, w tym przekonania, wartości, motywacja stanowią przedmiot zainteresowania wielu dziedzin: psychologii, filozofii, socjologii, antropologii. W psychologii bada się postawy związane z reakcjami afektywnymi, poznawczymi, a w szczególności behawioralnymi. Uważa się, że postawy wpływają na zachowania jednostki, ale też na jej sposoby wartościowania określonych działań. Badania empiryczne w tym zakresie są niezmiernie problematyczne, również uwarunkowane wieloma różnicami indywidualnymi (np. wiek, płeć, miejsce zamieszkania, cechy osobowości). Z kolei w glottodydaktyce podstawowym nurtem tego typu badań jest analiza postaw (w tym motywacji) uczniów w odniesieniu do języka obcego i jego kultur/y.

Celem artykułu jest krótkie przedstawienie zakresu prowadzonych badań dotyczących postaw, w szczególności wobec uczenia się różnych języków obcych. W pierwszej kolejności dokonamy przeglądu pojęć takich jak: postawa, przekonania, wartości, motywacja ujmowanych z perspektywy psychologicznej i dydaktycznej. Naszą uwagę skupimy również na stosowanych rodzajach pomiaru postaw (w tym motywacji) w glottodydaktyce. Na koniec zaprezentujemy część wyników badania przeprowadzonego po raz pierwszy w Polsce w zakresie postaw i motywacji uczniów szkół ponadpodstawowych wobec uczenia się języka hiszpańskiego.

2. Pojęcie postawy

Jak zauważa Chlewiński (1987), *postawa* jest terminem złożonym i wieloznacznym. Trudność w jego zdefiniowaniu wynika przede wszystkim stąd, że problematyką postaw zajmują się przedstawiciele różnych dziedzin: np. psychologowie¹, socjologowie, filozofowie, edukatorzy. Przypuszcza się, że termin ten pojawił się po raz pierwszy w systemie filozoficznym Spencera (1862). Nawiązuje do niego między innymi amerykański psycholog Allport (1954: 27–28), który definiuje *postawę* jako stan gotowości pozwalający myśleć, czuć i zachowywać się w stosunku do osoby lub przedmiotu w określony sposób². Późniejsi badacze postawy (np. Cattell, 1964; Ziemska, 1973; Mądrzycki, 1977) rozumieją ją,

¹ Przykładowo Soborski (1987:7) zaznacza, że postawa jest „kategorią, pojęciem stworzonym przez naukę w celu psychicznego funkcjonowania człowieka i wniknięcia w mechanizmy jego zachowania”.

² W psychologii terminy *stan* i *nastawienie* są podrzędne względem *postawy*. Nowak (2000:13) wyjaśnia, że w każdej postawie mamy do czynienia z określonym nastawieniem, ale nie każde nastawienie jest postawą.

jako stan motywacyjny, działanie i reagowanie. W ich opinii jest to rodzaj tendencji do zachowania się w określony sposób w stosunku do jakiegoś przedmiotu postawy. Dodają również, że postawy są plastyczne, gdyż poddane zmianom, w miarę jak zmienia się ich przedmiot oceny. Soborski (1987) uważa, że postawa jest przede wszystkim abstrakcyjną i hipotetyczną kategorią psychologiczną, gdyż nie podlega bezpośredniej obserwacji. Natomiast „można ją traktować jako narzędzie oceny człowieka poprzez jego uwewnętrzniony stosunek do przedmiotów i zdarzeń jako reprezentantów przypisywanych im przez jednostkę wartości” (Soborski, 1987: 25). Również nastawianie do jakiegoś obiektu (np. osoby, zjawiska, literatury, wydarzenia) uzależnione jest od stanu uczuć i wiedzy na jego temat, co może skutkować mniej lub bardziej obiektywną postawą. Z kolei przypisywane danym obiektom wartości³ (np. „pies jest przyjacielem człowieka”) mogą również kształtować określony rodzaj postawy⁴.

Najbardziej reprezentatywne wydają się definicje określające postawę jako stałą skłonność do pozytywnego lub negatywnego ustosunkowania się człowieka do jakiegoś obiektu (danego przedmiotu, zdarzenia, idei, innej osoby), a więc „oceniań go i /lub reagowania nań określonymi emocjami” (Wojciszke, 2000: 105). Może to być również sumaryczna ocena dowolnego obiektu, która obejmuje reakcje afektywne, behawioralne i poznawcze (Böhner, Wänke, 2004: 5).

Oskamp i Schultz (2005: 9) wyjaśniają, że *komponent afektywny*⁵ postawy odnosi się do uczuć i emocji, np. „Jazda motocyklem jest ekscytująca”. *Komponent behawioralny* uwzględnia tendencje do określonego zachowania wobec danego obiektu, np. „Gdybym miał pieniądze, kupiłbym motocykl”. Z kolei *komponent poznawczy* składa się z przekonań na temat danego przedmiotu, np. „Motocykle są szybkie”.⁶ Dodajmy, że *przekonania* to rodzaj opinii

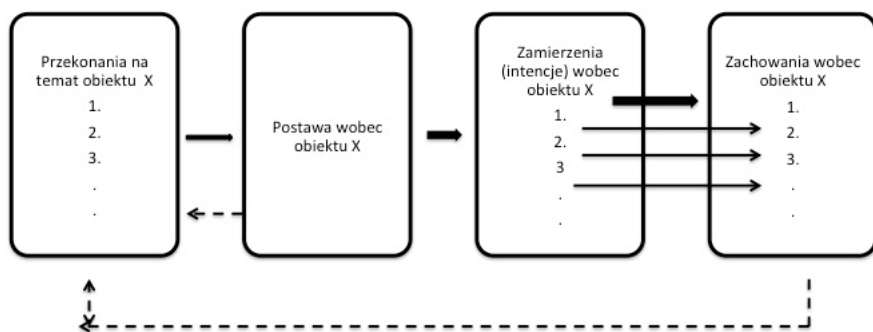
³ Hofstede (2000) przypomina, że *wartości* są skłonnościami do dokonywania określonych wyborów. Są pierwszymi rzeczami, jakich uczą się dzieci (nieświadomie) w określonej społeczności rodzinnej i kulturowej. Natomiast standardami wartości są normy.

⁴ Postawy kształtują się również w oparciu o różne czynniki socjokulturowe, cechy osobowościowe, a także potrzeby danej osoby. Dotychczasowe badania pokazują, że wiek, płeć, otoczenie społeczne itp., należą do tych czynników, które w znacznym stopniu wpływają na postawy jednostki (Gardner, 1985; Jackson, 2001; Obuchowska, 2003 i in.).

⁵ Niewątpliwie *motywacja* należy do tych czynników afektywnych, które pozwalają na ocenę zachowania jednostki, np. poprzez wysiłek wkładany w osiągnięcie założonego celu.

⁶ W przypadku postaw wobec języków obcych, przykładem reakcji afektywnej może być: „Lubię uczyć się języków obcych”. Z kolei przekonanie: „Jeśli znasz języki obce, możesz zdobyć dobrą pracę”, reprezentuje wymiar kognitywny postawy. Wymiar behawioralny, zwany konatywnym (np. „Będę studiować za granicą”), reprezentuje określone działania. Należy dodać, że w edukacji badanie postaw ogranicza się najczęściej do analizy komponentów poznawczego i afektywnego.

mający swoje podłoże we wcześniejszych doświadczeniach indywidualnych danej jednostki i w przeciwieństwie do wiedzy, mają charakter dużo bardziej subiektywny i często błędny (Fishbein, Azjen, 1975; Pajares, 1992; Richardson, 2003)⁷. Smuk (2018: 30–36) słusznie zauważa, że „subiektywne” przekonania (np. „zdolności językowe są uwarunkowane genetycznie”) odgrywają szczególną rolę w nauce języków obcych i często skutkują licznymi utrudnieniami w ich uczeniu się⁸. Poniższy schemat (zob. schemat 1) pokazuje, w jaki sposób przekonania wpływają na postawę i, dalej, na zachowanie poprzedzone określonymi intencjami, np. „chcę nauczyć się języka hiszpańskiego i pracować w Hiszpanii”. Zachowanie może również prowadzić do zmiany przekonań na temat danego obiektu.



Schemat 1: Schemat powiązań pomiędzy przekonaniem, postawą a zamierzeniami i zachowaniem wobec danego obiektu (Fishbein, Azjen, 1975: 15).

Podsumowując, w edukacji językowej postawa oznacza reakcję oceniającą jakiś podmiot, na którą wpływ mają przekonania i opinie uczniów. Tego typu postawy najczęściej odnoszą się do języka obcego, społeczności, która się nim posługuje oraz do nauczyciela. System przekonań zarówno ucznia, jak i nauczyciela może wpłynąć na motywację oraz sposób pracy w klasie (Gardner, 1985; Komorowska, 1987; Spychała-Wawrzyniak, 2018). Dlatego badanie postaw (w tym motywacji, wartości i przekonań) w nauczaniu języków obcych jest zazwyczaj realizowane z punktu widzenia dwóch podejść: analizy postaw wobec określonego języka oraz ewaluacji postaw w kontekście wspólnoty lub

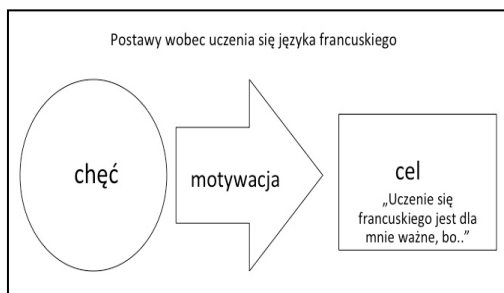
⁷ Szczególnie w edukacji system przekonań zarówno ucznia, jak i nauczyciela może wpłynąć na motywację oraz sposób pracy w klasie (Gallego Rico, 1995; Richards, Lockhart, 2002; Smuk, 2018).

⁸ Przykładowo badania przeprowadzone przez Richardsa i Lockharta (2002) na temat przekonań dotyczących angielskiego pokazały, że japońscy uczniowie, uważają ten język za jeden z najważniejszych, a jednocześnie najtrudniejszych do nauczenia się, a nauczyciele powinni przede wszystkim skupić się na nauczaniu gramatyki.

wspólnot, które reprezentuje dany język. Gardner (1985) w takim przypadku dzieli postawy na edukacyjne i społeczne. *Postawy edukacyjne* obejmują nastawienie do nauczyciela, przedmiotu czy procesu uczenia się, a więc do szeroko rozumianego języka. W przypadku *postaw społecznych* obiektem zainteresowania są postawy wobec określonych elementów kulturowych danej społeczności.

3. Postawa a motywacja w nauczaniu języków

Motywacja należy do tych czynników afektywnych, które pozwalają na ocenę zachowania jednostki. Gardner (1985) przypomina, że motywacja to kombinacja wysiłku, chęci odniesienia sukcesu i pozytywnej postawy (*pozytywnego nastawienia*) do języka obcego (zob. schemat 2). „Kiedy chęć osiągnięcia celu i pozytywna postawa wobec tego celu są połączone z wysiłkiem lub determinacją, wtedy mamy do czynienia ze zmotywowanym organizmem” (Gardner, 1985: 11)⁹.



Schemat 2: Schemat motywacji w kontekście uczenia się języka obcego (Gardner, 1985: 54).

Gardner i Lambert (1972) jako jedni z pierwszych połączyli w swoich dociekaniach postawę z motywacją próbując odpowiedzieć na pytanie: „Dlaczego niektórzy ludzie uczą się języka obcego szybko i profesjonalnie, podczas gdy inni mając te same możliwości, nie potrafią się go nauczyć?”. Na podstawie przeprowadzonych badań w zakresie języka francuskiego, doszli do wniosku, że postawa jako jedna ze stałych cech człowieka, wpływa i determinuje postęp w uczeniu się języka obcego. Stwierdzili również, że bardzo dużą rolę w tym procesie odgrywa relacja „rodzic – uczeń”, gdyż nastawienie do języka jest rozwijane w domu, jeszcze przed nauką w szkole¹⁰.

⁹ Motywacja w swoich założeniach jest pojęciem dynamicznym, które zależy od impulsów zwanych motywami. Te ostatnie często dzielone są na *wewnętrzne* i *zewnętrzne*, będące źródłem motywacji wewnętrznej i zewnętrznej (Dörnyei, Otto, 1998).

¹⁰ W opinii Gardnera i Lamberta (1972) często w rodzinie, uczniowie spotykają się z różnymi stereotypami, co, niestety, wpływa również na rozwój ich etnocentrycznego podejścia do innych kultur.

Późniejsze badania nad postawą i motywacją (np. Gardner, 1985; Dörnyei, 1994; Espí, Azurmendi, 1996; Marcos-Llinàs, 2007; Williams y Burden, 2008; Minera Reyna, 2010) wskazują, że:

- motywacja uczniów do nauki języka obcego jest większa, jeśli postawy są pozytywne;
- im dłużej trwa nauka języka, tym postawa jest bardziej pozytywna;
- inteligencja czy zdolności językowe nie łączą się z postawą wobec społeczności kulturowej, która posługuje się danym językiem;
- postawy zależą od miejsca zamieszkania uczniów i ich wieku.

Warto nawiązać również do badań nad postawą i motywacją prowadzonych wśród polskich uczniów uczących się języków obcych (w szczególności angielskiego i niemieckiego)¹¹. Jednym z pierwszych było obszerne badanie przeprowadzone w latach siedemdziesiątych przez Komorowską (1978, [1987]) wśród 315 maturzystów poznających angielski. Potwierdziło ono pozytywne postawy uczniów wobec opanowywanego języka, które były pozytywne jeszcze przed rozpoczęciem nauki w liceum (również w stosunku do kultury społeczeństw władających angielskim)¹². Komorowska (1978: 100) zauważa, że w takiej sytuacji nauczyciel nie musi kształtować jeszcze bardziej pozytywnego nastawienia do języka, gdyż dla uczących jego przydatność jest oczywista, lepiej więc skierować wysiłek własny „i samego ucznia na to, by z przekonania tego płynęły konsekwencje w postaci intensywniejszej nauki”. Jeśli chodzi o motywację, to w mniejszości byli uczniowie, którzy kierowali się motywami zewnętrznymi związanymi m.in. z ocenami czy wymaganiami nauczyciela. Uzyskane wyniki pokazały również, że najsilniej motywację wzmacniała chęć i perspektywa wyjazdów turystycznych. Natomiast czynnikiem najbardziej hamującym motywację był monotony i mało atrakcyjny sposób prowadzenia lekcji. Kolejne badanie postaw (Wilczyńska i in., 2007), o którym warto wspomnieć zostało przeprowadzone wśród uczniów szkoły podstawowej (600) i gimnazjum (611). Analiza wyników wykazała, że uczniowie mają

¹¹ W kontekście postaw wobec języka hiszpańskiego do tej pory ukazało się bardzo niewiele publikacji. Większość z nich dotyczy środowiska uniwersyteckiego (np. Espí, Azurmendi, 1996; Minera Reyna, 2009; Goicoechea Gaona, 2017). W Polsce, pomimo coraz większego zainteresowania tym językiem, praktycznie nie prowadzi się badań w tym zakresie. Moje badanie (Spychała-Wawrzyniak, 2018) jest niewątpliwie jednym z nielicznych na świecie, które opisuje postawy uczniów szkół ponadpodstawowych wobec hiszpańskiego.

¹² Ellis (2013) w swoim projekcie BUNJO (*Badania uczenia się nauczania języków obcych*) również doszła do wniosku, że uczniowie (w tym przypadku gimnazjum) uczący się języka angielskiego mieli bardzo pozytywne postawy, co było uwarunkowane, między innymi, dobrymi doświadczeniami zdobytymi w szkole podstawowej.

bardzo pozytywne postawy w stosunku do języka angielskiego i dużo mniej pozytywne do niemieckiego. Do podobnych wniosków doszedł Mackiewicz (2013) na podstawie badania, które dotyczyło motywacji interkulturowej. Większość z 1779 uczniów liceum i gimnazjum potwierdziła, że nie lubi uczyć się niemieckiego i czuje się zobligowana do tego, by się go uczyć.

4. Pomiar postaw

Pomiar postaw wiąże się z licznymi trudnościami metodologicznymi, gdyż „jak większość zjawisk psychicznych, mają złożoną strukturę” (Soborski, 1987: 57). Zgodnie z przyjętą wcześniej definicją, postawą będącą konstruktem hipotetycznym, czyli niepodlegającym bezpośredniej obserwacji, można mierzyć za pośrednictwem opinii badanych osób na temat określonych obiektów. W związku z tym należy wziąć pod uwagę czas przechowywania danej opinii w pamięci uczestnika badania. Böhner i Wänke (2004) mówią o dwóch podejściach funkcjonujących w tym zakresie wśród badaczy postaw. Pierwsze podejście, tzw. „model szuflady z aktami” (ang. *file-drawer model*), zakłada, że opinie lub informacje danej osoby na określony temat są przechowywane w pamięci długotrwałej, z której korzysta ona w sytuacji oceny danego obiektu. Drugi punkt widzenia, to koncepcja postaw określanych jako „tymczasowe konstrukcje” (ang. *attitudes as constructions perspective*), które funkcjonują jako oceny wartościujące, czyli takie, które przychodzą na myśl w danym momencie.

Do kolejnych czynników mających wpływ na wyniki badania można zaliczyć: specyficzny kontekst stwarzany przez pomiar, osobę przeprowadzającą badanie, alternatywne odpowiedzi w pytaniu, a także kolejność pytań. Dlatego jest wskazane, by przy interpretowaniu wyników wziąć pod uwagę czynniki kontekstowe, a także dokładnie przeanalizować metody zastosowane do mierzenia postaw (Böhner, Wänke; 2004: 36).

Nieodzownym warunkiem rzetelnego badania jest właściwy dobór metod i technik badawczych (Łobocki, 2003). W badaniach postaw najczęściej stosuje się ankiety, kwestionariusze obserwacyjne, techniki eksperymentalne, natomiast rzadko stosuje się technikę wywiadu, gdyż jak twierdzi Soborski (1987: 55–64) „jego wartość znacznie obniża fakt, iż w trakcie kontaktu (bez względu na to, czy jest on dobry czy nieprawidłowy) badacz, zupełnie nieświadomie, może sygnalizować własne stanowisko”.

W przypadku postaw na ogół odpowiedzi badanych sugerują, że mamy do czynienia z postawą pozytywną lub negatywną wobec badanego obiektu, a ocena danego zjawiska może być dokonywana w sposób mniej lub bardziej świadomy (Soborski, 1987). „Najprostszy sposób oszacowania jakiejś postawy danej osoby polega na tym, że zadaje się jej jedno pytanie, dotyczące ogólnej

oceny obiektu tej postawy, oraz prosi się ją, by zaznaczyła wybraną odpowiedź na liczbowej skali ocen” (Böhner i Wänke, 2004: 39). W tym zakresie badacze postaw na ogół stosują różnego typu kilkustopniowe skale. Wśród nich można wymienić np.: skalę Likerta (1932), tj. metodę sumowanych ocen (od 1 do 5 lub 7), gdzie 5 lub 7 oznaczają największą przychylność; *dyferencjał semantyczny* (metoda Osgooda i in., 1957) zwany skalą przymiotników (od -3 do +3)¹³ oraz rzadziej stosowaną skalę Thurston’a (1928) – metodę pozornie równych przedziałów określanych na podstawie wcześniej zebranych opinii. Tak jak wcześniej wspomnieliśmy, należy też wziąć pod uwagę różnego rodzaju zmienne socjodemograficzne, takie jak wiek, płeć, miejsce zamieszkania, szkoła, klasa itp., które mogą być istotne z punktu widzenia interpretacji wyników.

5. Postawy uczniów wobec uczenia się języka hiszpańskiego w polskich szkołach. Częściowe wyniki badania

Na początku należy przypomnieć, że przedstawione poniżej badanie, jest jednym z nielicznych, które dotyczy uczenia się języka hiszpańskiego w szkołach ponadpodstawowych (nie tylko w Polsce)¹⁴. Poniżej przedstawiamy część wyników wchodzących w skład szerszej diagnozy postaw uczniów z punktu widzenia podejścia konstruktywistycznego i autonomii uczenia się (Spychała-Wawrzyniak, 2018). Narzędziem badawczym, z którego skorzystaliśmy, była ankieta, dzięki której udało się zebrać bardzo dużą liczbę danych. Informację o możliwości wypełnienia ankiety elektronicznej otrzymało 1568 uczniów uczęszczających do szkół na terenie całej Polski. Ostatecznie zebraliśmy dane od 830 respondentów, przy czym kilkadziesiąt z nich uznaliśmy za dane niepełne, gdyż np. ankiety nie były wypełnione do końca.

Przygotowując pytania ankietowe opieraliśmy się m.in. na wcześniej opracowanych kwestionariuszach (Gardner, 1985; Komorowska, 1987; Dörnyei i in., 2001) i dokonano stosownych modyfikacji, mając na uwadze język i kulturę ankietowanych (zob. Oppenheim, 1992). Ankieta składała się zarówno z pytań zamkniętych, jak i otwartych, co pozwoliło na zebranie jednocześnie danych o charakterze ilościowym i jakościowym (Minera Reyna, 2010; López Morales, 1994)¹⁵. W przypadku

¹³ W tej skali wykorzystuje się przymiotniki opozycyjne, np. leniwi-pracowici, niezyczliwi-życzliwi. Skala przymiotnikowa stosowana była m.in. w bateriach testów motywacji AMTB (*Attitude Motivation Test Battery*) Roberta C. Gardniera (1985: 182-184).

¹⁴ Na podstawie przeglądu literatury przedmiotu można stwierdzić, że ilościowo najwięcej prac powstało na temat postaw i motywacji w kontekście języków: angielskiego, niemieckiego i francuskiego.

¹⁵ Należy podkreślić, że w celu uniknięcia różnych interpretacji danego pytania, ankietę poddano wcześniej badaniu pilotażowemu. Przykładowo, okazało się, że uczniowie mieli problem z ustaleniem, czy uczęszczają do klasy dwujęzycznej z językiem hiszpańskim. Wielu

pytań otwartych po analizie wszystkich odpowiedzi (każdorazowo ponad 700) dokonano ich kategoryzacji zgodnie z przedmiotem badania. W pytaniach zamkniętych, również skategoryzowanych (podano odpowiedzi do wyboru) zastosowaliśmy skalę Likerta. Każdej kategorii odpowiedzi przypisana była liczba od 1 do 5 punktów, gdzie 5 oznaczało największą przychylność wobec danego obiektu postawy¹⁶.

Tak jak wspomnieliśmy wcześniej, w kontekście nauczania języków obcych, postawę analizuje się ze szczególnym uwzględnieniem motywacji uczniów, w tym motywów wyboru języka obcego. W związku z tym w pracy (zob. Spychała-Wawrzyniak, 2018) sformułowano ogólne pytanie badawcze: *Jakie są postawy polskich uczniów wobec języka hiszpańskiego?*, przy czym w niniejszym artykule skupimy się jedynie na odpowiedziach na dwa pytania szczegółowe: *Jakie są motywy wyboru języka hiszpańskiego wśród uczniów? Co najbardziej ich motywuje do nauki języka hiszpańskiego?*

W sumie przeanalizowano dane uzyskane od 782 uczniów, w tym 622 ankiety (80%) wypełnione były przez dziewczęta i 160 (20%) przez chłopców. W większości byli to uczniowie liceum (84,7%), mniejszość stanowili uczniowie gimnazjum (11,3%) i technikum (3,7%). Ponad 95% z nich uczęszczało na regularne lekcje z języka hiszpańskiego w szkole (zob. tabela 1), a ponad połowa, tj. 62,70%, uczyła się hiszpańskiego 2 lub 3 godziny w tygodniu (zob. tabela 2).

Klasa	Liczba	Procent
I	252	32,2%
II	260	33,2%
III	261	33,4%
szkoła językowa	25	3,2%
kółko j. hiszpańskiego	17	2,2%
indywidualna nauka	23	2,9%
brak danych	9	1,2%

Tabela 1: Rodzaj klasy i miejsce uczenia się j. hiszpańskiego¹⁷.

ankietowanych odpowiadało twierdząco, choć w rzeczywistości nie byli uczniami takiej klasy albo uczęszczałi do klasy dwujęzycznej z językiem angielskim. W badaniu docelowym zrezygnowano z tego punktu, natomiast dodano pytanie dotyczące liczby godzin języka hiszpańskiego w szkole.

¹⁶ Do analizy statystycznej wykorzystaliśmy program Statistica 10.0 (StatSoft Inc., 2011). Weryfikację hipotez statystycznych przeprowadziliśmy przy użyciu następujących metod: jednoczynnikowej analizy wariancji (ANOVA), testu t (Studenta) dla zmiennych niezależnych oraz testu niezależności chi-kwadrat. Założyliśmy poziom istotności $\alpha=0,05$. Za istotne statystycznie uznawaliśmy wyniki, gdy wyliczone prawdopodobieństwo testowe p spełniało nierówność $p<0,05$.

¹⁷ Liczebności w tabeli nie sumują się do N=782, a odsetki do 100%, gdyż respondenci mieli możliwość udzielenia więcej niż jednej odpowiedzi. Dla przykładu uczeń II klasy mógł dodatkowo chodzić do szkoły językowej i na kółko j. hiszpańskiego.

Liczba godzin nauki j. hiszpańskiego tygodniowo	Liczba	Procent
1-3 godziny	491	62,7%
4-5 godzin	129	16,5%
6 godzin i więcej	160	20,5%
brak danych	2	0,3%
RAZEM	782	100,0%

Tabela 2: Podział liczby godzin nauki j. hiszpańskiego.

Analiza wyników dotyczących preferencji w odniesieniu do ponownego wyboru języka (zob. tabela 3) pokazuje, że uczniowie na pierwszym miejscu wskazywali angielski i hiszpański. Możemy założyć, że ich dotychczasowe doświadczenia w zakresie uczenia się tych języków są dość pozytywne. Na kolejnych miejscach znalazły się: francuski, włoski i rosyjski, a więc języki, które również nauczane są w szkołach ponadpodstawowych.

Język obcy wskazany na pierwszym miejscu	Liczba	Procent
angielski	269	34,4%
hiszpański	241	30,8%
francuski	76	9,7%
włoski	49	6,3%
rosyjski	33	4,2%
japoński	19	2,4%
niemiecki	19	2,4%
portugalski	13	1,7%
chiński	9	1,2%
inne	30	3,8%
brak danych	24	3,1%
RAZEM	782	100,0%

Tabela 3: Opinia uczniów na temat ponownego wyboru języka obcego.

Jeśli chodzi o motywy wyboru języka hiszpańskiego, uczniowie spośród podanych 17 odpowiedzi mogli wybrać trzy opcje. Jak pokazują wyniki zamieszczone w tabeli 4, respondenci w przeważającej liczbie wybrali odpowiedź dotyczącą brzmienia języka. Na drugim miejscu znalazła się zaś jego popularność na świecie. Wybór trzeci natomiast potwierdził niechęć uczniów do języka niemieckiego.

W przypadku pytania: *Co najbardziej motywuje Cię do nauki języka hiszpańskiego?*, uczniowie wstawiali przy wybranych odpowiedziach odpowiednią cyfrę z pięciostopniowej skali Likerta (gdzie 1, dla przypomnienia, oznaczało – najmniej mnie motywuje, a 5 – najbardziej mnie motywuje). Wyniki pokazują (zob. tabela 5), że na pierwszym miejscu znajdują się czynniki związane z motywacją wewnętrzną (podróże, chęć porozumiewania się z innymi osobami, poznanie kultur hiszpańskojęzycznych). Te odpowiedzi pośrednio

potwierdzają, że uczniowie mają pozytywną postawę wobec społeczeństw posługujących się językiem hiszpańskim.

Motywy wyboru j. hiszpańskiego	Liczba	Procent
podobało mi się brzmienie języka	553	70,7%
jest drugim najpowszechniej używanym językiem na świecie	374	47,8%
nie chciałem/am się uczyć: niemieckiego	350	44,8%
słuchałem/am muzyki hiszpańskojęzycznej	172	22,0%
w USA jest drugim po ang. najczęściej używanym językiem	144	18,4%
byłem/ byłem w Hiszpanii	140	17,9%
oglądałem/am seriale hiszpańskojęzyczne	108	13,8%
doradziła mi rodzina, przyjaciele	105	13,4%
chciałem/am nauczyć się języka z rodziny jęz. romańskich	91	11,6%
nie chciałem/am się uczyć: francuskiego	51	6,5%
nie chciałem/am się uczyć: rosyjskiego	38	4,9%
słyszałem/em, że w szkole jest dobry nauczyciel/ka	38	4,9%
mam związki rodzinne z jednym z krajów hiszpańskojęzycznych	32	4,1%
nie chciałem/am się uczyć: włoskiego	12	1,5%
nie chciałem/am się uczyć: innego	12	1,5%
Inne powody	87	11,1%

Tabela 4: Powody wyboru języka hiszpańskiego.

Czynnik motywujący	Średnia	Odchylenie standardowe
podróże do krajów hiszpańskojęzycznych	4,42	1,01
chęć porozumiewania się z osobami hiszpańskojęzycznymi	4,29	1,13
chęć nauczyć się języka dla własnej satysfakcji	4,21	1,17
poznanie kultur krajów hiszpańskojęzycznych	3,81	1,22
chęć uzyskania dobrej oceny	3,71	1,26
chęć zdobycia dobrej pracy	3,69	1,38
przyszła praca zawodowa	3,61	1,41
moje cechy charakteru	3,34	1,42
oglądanie TV, filmów w języku hiszpańskim	3,32	1,40
przyszłe studia	3,15	1,56
wykorzystanie języka w Internecie (facebook, Twitter, inne)	3,09	1,41
matura	3,00	1,62
mój nauczyciel/nauczycielka	2,90	1,40
chęć uniknięcia oceny niedostatecznej	2,89	1,64
chęć wziąć udział w Olimpiadzie Języka Hiszpańskiego	2,77	1,49
wpływ rodziców	1,92	1,14
wpływ rówieśników	1,78	1,06
strach przed nauczycielem	1,29	0,75

Tabela 5: Czynniki motywujące do uczenia się języka hiszpańskiego jako obcego.

Podsumowując wyniki badania, należy uznać, że ankietowani uczniowie wykazują bardzo pozytywne postawy wobec uczenia się hiszpańskiego jako języka

obcego.¹⁸ Potwierdziło ono, że uczący się tego języka, to w dużej mierze uczeń zmotywowany (wewnętrznie). Większość uczniów wybrała hiszpański przede wszystkim dlatego, że podobało im się brzmienie tego języka (70%). Z kolei na drugim i trzecim miejscu znalazły się motywy o charakterze instrumentalnym (zewnętrzny). Ankietowani zdecydowali się na hiszpański, ponieważ jest on jednym z najczęściej używanych języków na świecie. Również wielu z nich zaznaczyło, że zdecydowali się na niego, bo nie chcieli uczyć się niemieckiego. Jeśli chodzi o samą motywację do uczenia się hiszpańskiego, najwięcej punktów uzyskały odpowiedzi związane z osobistymi zainteresowaniami uczniów (np. podróże, możliwość poznania przedstawicieli kultur hiszpańskojęzycznych), co należy zaliczyć do przykładów motywacji wewnętrznej. Można też stwierdzić, że uczniowie cenią sobie kultury hiszpańskojęzyczne. Średnia ocen poszczególnych kategorii pokazała też, że ucząc się hiszpańskiego uczniowie nie obawiają się swojego nauczyciela. Również do nauki nie motywują ich opinie rówieśników czy rodziców. Warto dodać, że w przypadku innych zmienionych można było zauważyć, że bardziej zmotywowani są uczniowie, którzy mają cztery i więcej godzin hiszpańskiego w tygodniu, a także uczniowie gimnazjum. W przypadku tych ostatnich uzyskane dane potwierdzają badania innych naukowców (np. Gardner, 1995), według których wraz z rosnącym wiekiem uczniów ich postawa zmienia się na mniej pozytywną. Zaskakujący dla nas okazał się niewielki wpływ Olimpiady Języka Hiszpańskiego na motywację uczniów. Okazuje się, że konkurs przedmiotowy w bardzo niewielkim stopniu motywuje uczniów (średnia 2,77).

6. Podsumowanie

Przedstawione w artykule rozważania teoretyczne pokazują, że postawa jest pojęciem wielowymiarowym, które ze względu na swą złożoność oraz istnienie różnorodnych podejść w psychologii, socjologii, filozofii czy edukacji, a także funkcjonujących definicji i interpretacji (również pojęć pokrewnych, takich jak motywacja, przekonania i wartości), wymaga wnikliwej analizy. Z punktu widzenia dydaktyki języków obcych, pojęcie postawy jest najczęściej rozpatrywane w kontekście opinii (zarówno pozytywnych, jak i negatywnych) na temat określonego obiektu np. języka czy kultury danego obszaru językowego z uwzględnieniem wartości, przekonań oraz motywacji uczniów. Przytoczone wyżej wyniki badania przyczyniają się do określenia profilu ucznia języka

¹⁸ Wyniki potwierdziły naszą hipotezę, zgodnie z którą zakładaliśmy, że uczący się języka hiszpańskiego mają pozytywne postawy, co może być również przyczyną coraz większego zainteresowania językiem hiszpańskim w polskich szkołach.

hiszpańskiego w Polsce. Można przypuszczać, że wraz z rosnącym zainteresowaniem tym językiem, będą też wzrastać wymagania uczniów wobec przygotowania merytorycznego i afektywnego ich nauczycieli.

BIBLIOGRAFIA

- Allport G.W. (1954), *The nature of prejudice*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Böhner G., Wänke M. (2004), *Postawy i zmiana postaw*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Cattell R.B. (1964), *Pojęcie motywacji i zasady jej mierzenia*, (w:) Reykowski J., (red.), *Problemy osobowości i motywacji w psychologii amerykańskiej*. Warszawa: PWN, s. 34–47.
- Chlewiński Z. (1987), *Postawy a cechy osobowości*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Espí Guzmán M.J., Azurmendi Ayerbe M.J. (1996), *Motivación, actitudes y aprendizaje en el español como lengua extranjera*. „Revista española de lingüística aplicada”, nr 11, s. 63–76. Online: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=106214> [DW 25.12.19].
- Jackson W. P. (2001), *La vida en las aulas*. Madrid: Ediciones.
- Dörnyei Z. (2001), *Teaching and Researching Motivation*. Harlow: Pearson Education Ltd.
- Dörnyei Z. (1994), *Motivation and motivating in the foreign language classroom*. „Modern Language Journal”, nr 78 (3), s. 273–284.
- Dörnyei Z., Ottó I. (1998), *Motivation in action: A process model of L2 motivation*. „Working Papers in Applied Linguistics”, nr 4, s. 43–69
- Ellis M. (2013), *Beliefs and attitudes about language learning and teaching among learners in lower secondary school in Poland*. „Neofilolog”, nr 40/2, s. 183–204.
- Fishbein M., Ajzen I. (1975), *Belief, attitude, intention and behavior. An Introduction to Theory and Research*. Reading, M.A.: Addison-Wesley.
- Łobocki M. (2003), *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Kraków: Impuls.
- Gardner R.C. (1985), *Social Psychology and Second Language Learning. The Role of Attitudes and Motivation*. Baltimore: Edward Arnold.
- Gardner R.C., Lambert W.E. (1972), *Motivational variables in second language acquisition*, (w:) Gardner R.C., Lambert W. (red.), *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, MA: Newbury House, s. 119–216.
- Gallego Rico S. (1995), *Evaluación del aprendizaje y la enseñanza*, (w:) Beltrán Llera J., Bueno J.A. (red.), *Psicología de la educación*. Barcelona: Marcombo, S.A, s. 578–600.

- Goicoechea Gaona M. A. (2017), *Motivación para el aprendizaje de español en una universidad francesa fronteriza. „Contextos educativos, Extraordinario”, nr 2, s. 219–230. Online: <https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/2949/2856> [DW 20.12.19].*
- Hofstede G. (2000), *Kultury i organizacje*. Warszawa: Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne.
- Komorowska H. (1978, [1987]), *Sukces i niepowodzenie w nauce języka obcego*. Warszawa: WSiP.
- Likert R. (1932), A technique for the measurement of attitudes. “Archives of Psychology”, nr 22/140, s. 1–55.
- López Morales H. (1994), *Métodos de Investigación Lingüística*. Salamanca: Ediciones Colegio de España.
- Mackiewicz M. (2013), *Motywacja i nastawienia polskich uczniów do nauki języka niemieckiego w kontekście różnic regionalnych i postrzegania społeczeństwa niemieckiego*. „Neofilolog”, nr 40/2, s. 205–217.
- Marcos-Llinàs M. (2007), *Variables afectivas en la clase de lengua extranjera. “Interlingüística”, nr 17, s. 766–678. Online: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2317486.pdf> [DW 23.12.19].*
- Mądrzycki T. (1977), *Psychologiczne prawidłowości kształtowania postaw*. Warszawa: WSiP.
- Minera Reyna L.E. (2010), *La motivación y las actitudes en el aprendizaje del E/LE en los estudiantes no hispanistas de la Universidad LMU de Múnich*. „Revista Nebrija de Lingüística Aplicada”, nr 8(4), str. 41–77. Online: https://www.academia.edu/6468668/La_motivacion_y_las_actitudes_de_aprendizaje_del_E?auto=download. [12.08.19].
- Nowak A. J. (2000), *Identyfikacja postaw*. Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL.
- Obuchowska I. (2003), *Adolescencja, (w:) Psychologia rozwoju człowieka*. Warszawa: PWN, s. 163–201.
- Oppenheim A. N. (1992), *Questionnaire Design. Interviewing and Attitude Measurement*. London: Pinter Publishers.
- Oskamp S., Schultz, W. P. (2005), *Attitudes and Opinions*. New York: Psychology Press.
- Osgood C. E., Suci, G. J., Tannenbaum, P. H. (1957), *The measurement of meaning*. Champaign: University of Illinois Press.
- Pajares M.F. (1992), *Teachers’ beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct*. “Review of Educational Research”, nr 62 (3), s. 307–332.
- Richards J. C., Lockhart Ch. (2002), *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Madrid. Cambridge University Press.
- Richardson V. (2003), *Preservice teachers’ beliefs, (w:) Raths J., McAninch A.C. (red.), Teacher beliefs and classroom performance: The impact of teacher education*. Greenwich, CT: Information Age Publishing, s. 1–22.

- Smuk M. (2018), *Przekonania hamulcem innowacyjnego myślenia*. „Neofilolog”, nr 50/1, s. 29–43.
- Soborski W. (1987), *Postawy, ich badanie i kształtowanie*. Kraków: WSP.
- Spencer H. (1862), *First Principles*. New York: Appleton. Online: <https://dspace.gipe.ac.in/xmlui/bitstream/handle/10973/26002/GIPE-002728.pdf?sequence=3&isAllowed=y> [DW 20.12.2019]
- Spychała-Wawrzyniak M. (2018), *Las actitudes de los alumnos activos hacia el aprendizaje del español como lengua extranjera (ELE). Una visión constructivista*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Thurstone L. L. (1928), *Attitudes can be measured*. „American Journal of Sociology”, nr 33, s. 529–5.
- Williams M., Burden R. L. (2008), *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social*. Madrid: Edinumen.
- Wilczyńska W., Górecka J., Mosorka E., Nowicka A., Skrivanek H., Wojciechowska B. (2007), *Wielojęzyczność a wykorzystanie różnorodności kontekstów europejskich w nauczaniu szkolnym. Wyniki badań w Poznaniu oraz w powiecie słubickim na tle innych okręgów europejskich*. Poznań: Wydział Neofilologii UAM.
- Wojciszke B. (2000), *Postawy i ich zmiana*, (w:) Strelau J. (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki. Tom 3. Jednostka w społeczeństwie i elementy psychologii stosowanej*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, s. 79–106.
- Ziemska M. (1973), *Postawy rodzicielskie*. Warszawa: Wiedza Powszechna.