

Mariola Jaworska

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie
<https://orcid.org/0000-0002-7581-4194>
mariola.jaworska@uwm.edu.pl

Paradygmat afektywno-kognitywny w badaniach procesu uczenia się i nauczania języków obcych w kontekście komunikacji specjalistycznej

The Affective-Cognitive Paradigm in the Study of Foreign Language Learning and Teaching in the context of Specialist Communication

Academic discourse has in recent years emphasised the importance of an integrative approach to foreign language learning and teaching in which affective factors are treated equally to cognitive ones. These components are characterised by dynamic interaction where emotions are not viewed as an addition but as an important component of the language learning process that act as a catalyst. The aim of this article is to review theoretical approaches based on the assumption that affective and cognitive processes cannot be perceived as two separate areas of the human psyche, as both jointly shape human actions, including those in language. This view is the starting point of an analysis of the potential use of the affective-cognitive paradigm in preparing for specialist communication.

It is assumed that it can become a theoretical framework for empirical research that will allow for a better understanding of the specificity and functioning of individual differences in language communication and allow for a more complete picture of specific factors, taking into account their multidimensional nature, dynamics and embeddedness in the context of specialist communication.

Keywords: affective-cognitive paradigm, affective processes, cognitive processes, foreign language learning and teaching, specialist communication, individual differences

Słowa kluczowe: paradygmat afektywno-kognitywny, procesy afektywne, procesy kognitywne, uczenie się i nauczanie języków obcych, komunikacja specjalistyczna, różnice indywidualne

1. Postrzeganie związków pomiędzy procesami emocjonalnymi i poznawczymi

Najbardziej burzliwy spór o prymat emocji lub poznania toczył się w literaturze psychologicznej w latach osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych XX wieku, a jego głównymi uczestnikami byli Richard S. Lazarus i Robert Zajonc. Pierwszy z nich twierdził, że procesy poznawcze poprzedzają emocje, gdyż warunkiem pojawienia się emocji jest ocena danego bodźca, drugi zajmował zdecydowanie odmienne stanowisko, uznając emocje za pierwotne względem poznania. Współcześnie psychologowie zgadzają się co do tego, że granica między procesami poznawczymi i emocjonalnymi jest rozmyta. Związki między zjawiskami mają charakter wzajemny, tzn. stany psychiki wpływają na zachowanie, a zachowanie wpływa na stany psychiki (Spitzer, 2007; Thagard, 2008; Maruszewski, 2011; Dąbrowski, 2012; Grzegorzewska, 2012). Konieczna jest zatem holistyczna analiza funkcjonowania psychicznego człowieka, która ujmuje zarówno jego procesy poznawcze, jak i emocje. Te drugie pełnią bowiem funkcję orientacyjną, a więc dostarczają człowiekowi podobnej grupy danych co procesy poznawcze, które z kolei dostarczają informacji, stając się jednocześnie zaczynem emocji (Maruszewski, 2011: 402–408).

Także językoznawcy stwierdzają, że oddzielenie procesów poznawczych i emocjonalnych nie jest możliwe, zarówno w realnym życiu, jak i w warunkach laboratoryjnych. Większość doświadczeń afektywnych przeplata się wszakże z poznaniem, a między aspektami psycholingwistycznymi, socjolingwistycznymi i sytuacyjnymi zachodzi dynamiczna interakcja (Larsen-Freeman, Cameron, 2008). Ponieważ pomiędzy tymi grupami czynników zauważa się wiele wzajemnych zależności, nie jest możliwe, aby analizować pewne różnice indywidualne tradycyjnie przypisywane sferze poznawczej w oderwaniu od sfery afektywnej (Dörnyei, 2010). Problemy pojawiają się na przykład wtedy, gdy mamy do czynienia z procesami oceny – ponieważ wyrażają one ustosunkowanie, niektórzy badacze zaliczają je do procesów emocjonalnych, inni natomiast do poznawczych (por. Materska, 1997; Stein, Trabasso, Liwag, 2005), podczas gdy niezbędne jest uwzględnianie obydwóch wymiarów. Do istotnych należy również kwestia procesualnego i zmiennego charakteru różnic indywidualnych, w tym także zmian wynikających z kontekstu sytuacyjnego. Interpretowanie czynników indywidualnych wymaga więc uwzględnienia szeregu systemów, które współistnieją i wzajemnie na siebie oddziałują (por. Ellis, Larsen-Freeman, 2006; Larsen-Freeman, Cameron, 2008; Dörnyei, MacIntyre, Henry, 2015).

Wśród współczesnych glottodydaktyków również panuje przekonanie, że czynniki poznawcze i afektywne przenikają się w trakcie uczenia się języków (por. Wolff, 2004; Dewaele, Petrides, Furnham, 2008; Griffiths, 2008; Hu, Reiterer, 2009; Moyer, 2014; Pawlak, 2017; Biedroń, 2019). Przyjmuje się, że różnorodne

zmiennie, kognitywne, emocjonalne i motywacyjne, tworzą wieloaspektową sieć, na którą istotny wpływ ma także środowisko uczenia się (Dörnyei, 2012). Badania dotyczące indywidualnych uwarunkowań wpływających na proces poznawania języka pozwoliły na wskazanie zmiennych osobowościowych (takich np. jak ekstrawersja/introwersja, skłonność do podejmowania ryzyka, empatia, natężenie lęku), których poziom może wpływać na procesy uczenia się i ich wyniki (por. Dörnyei, 2005; Ehrman, 2008; Ehrman, Oxford, 1995; Griffiths, 2008). Do głównych różnic indywidualnych w procesie opanowywania języka obcego zalicza się także zdolności językowe, motywację, strategie oraz style uczenia się (Dörnyei, 2012). W coraz większym stopniu również w badaniach glottodydaktycznych dominuje dynamiczne ujęcie różnic indywidualnych.

Celem artykułu jest przegląd ujęć teoretycznych, w których podstawę stanowi założenie, że procesy afektywne i kognitywne nie mogą być analizowane jako dwa oddzielne obszary ludzkiej psychiki, gdyż zarówno jedno, jak i drugie wspólnie kształtują ludzkie działania, w tym także te językowe. Takie ujęcie stanowi punkt wyjścia dla analizy dotyczącej możliwości wykorzystania paradygmatu afektywno-kognitywnego w przygotowaniu do komunikacji specjalistycznej. Zakłada się bowiem, że może stać się on ramą teoretyczną dla badań empirycznych pozwalających lepiej poznać specyfikę i funkcjonowanie różnic indywidualnych w komunikacji językowej i umożliwiających uzyskanie pełniejszego obrazu określonych czynników, z uwzględnieniem ich wielowymiarowego charakteru, dynamiki i osadzenia w kontekście komunikacji specjalistycznej.

2. Ustalenia terminologiczne

Duża część dyskusji dotyczącej procesów poznawczych i afektywnych dotyczy kwestii terminologicznych. Procesy poznawcze definiowane są zazwyczaj jako procesy aktywnego przetwarzania informacji, wymagające wykorzystywania dotychczasowej wiedzy lub też prowadzące do uzyskania nowej. Przetwarzanie informacji polega zaś na takim analizowaniu i ewentualnie przekształcaniu napływających danych, by można je było wykorzystać do tworzenia nowej wiedzy lub do programowania działania (Maruszewski, 2011: 34, 404). Pojęcie poznania łączy się zatem z uczeniem się, myśleniem, osądem, a więc kategoriami, które przyczyniają się do tego, że człowiek rozumie świat (Wolff, 2004: 89). Odnosi się do procesów spostrzegania, pamięci, uwagi, wyobrażeń, rozwiązywania problemów i rozpoznawania wzorców. Język – jakkolwiek związany z procesami poznawczymi – w psychologii traktowany jest raczej jako struktura od nich odrębna (Kaufmann-Hayoz, 1991: 14).

Emocje to „określone zbiory procesów nerwowych, które prowadzą do specyficznej ekspresji oraz odpowiadających im specyficznych uczuć” (Izard,

Malatesta, 1987: 496). To subiektywny stan psychiczny, powstały w wyniku świadomej lub nieświadomej oceny zdarzenia. Jego pojawienie się uruchamia priorytet dla związanego z nim programu działania, np. lęk wyzwala tendencję do oddalania się od źródła emocji, ciekawość zblizanie do obiektu. Odczuwaniu emocji towarzyszą zwykle zmiany somatyczne, ekspresje mimiczne i pantomimiczne oraz specyficzne zachowania (Strelau, Doliński, 2008; Maruszewski i in. 2008). Jest to system trójskładnikowy, zawierający komponenty nerwowe, ekspresyjno-motoryczne oraz subiektywne, czyli uczucia. Te ostatnie odróżnia się w ujęciach psychologicznych od emocji, traktując je jako ich subiektywny składnik, którego źródła tkwią w podstawowych procesach nerwowych i motorycznych (Izard, 1990a; 1990b). W polskim języku potocznym pojęcia te są często używane zamiennie.

Procesy kognitywne odnoszą się zatem do organizacji, reprezentacji i interpretacji treści, które mogą mieć z daną osobą coś wspólnego (np. w auto-refleksji), ale nie muszą – częściej dotyczą innych osób, obiektów i wydarzeń niż samej przeżywającej je osoby. Emocje wiążą się natomiast z zależnym od konkretnej jednostki nadawaniem różnego znaczenia albo subiektywnej wartości rzeczom, osobom, czy wydarzeniom. Są to pewne całościowe stany, które zawsze mają związek z przeżywającym je człowiekiem, a nie z czymś zewnętrznym. Ponieważ mają związek z subiektywną wartością treści, bardziej niż kognicje dotyczą dynamiki zachowania, z takimi jego aspektami jak podejmowanie, czy unikanie działania (Kaufmann-Hayoz, 1991: 15).

3. Relacja poznanie–emocje z perspektywy glottodydaktycznej

Zasadniczo istnieją trzy możliwości ujęcia relacji poznanie–emocje. Możemy przyjąć, że to emocje wpływają na procesy kognitywne, stwierdzić, że jest odwrotnie lub uznać wzajemne warunkowanie się obydwóch tych procesów. Można też, przyjmując inną perspektywę analizy, wyjść z założenia, że chodzi o dwa różne aspekty tego samego działania.

Najprawdopodobniej najstarszą i najmocniej zakorzenioną w tradycji badawczej koncepcją jest ta, w której przyjmuje się, że to emocje wpływają na poznanie, często w negatywny sposób, zakłócając np. funkcje intelektualne („zaniemówić ze strachu”). Świadczą o tym liczne prace badawcze dotyczące lęku językowego, barier, czy też częściowo stresu (np. Young, 1999; Piechurska-Kuciel, 2008; Gliński, 2015; Bawej, 2017). Wnioski z takich analiz, dotyczących modyfikacji procesów kognitywnych przez emocje, przebiegu uczenia się, ich wpływu na wyniki, wskazują na to, że optymalnym osiągnięciom sprzyja średni poziom pobudzenia afektywnego, a nie pełna neutralność emocjonalna. Poza tym treści uczenia się nacechowane afektywnie są lepiej zapamiętywane niż neutralne, przyjemne częściej niż przykre (Dutta, Kanungo, 1975; Eagle, 1983).

Drugą perspektywą, w której przyjmujemy, że to poznanie determinuje powstawanie emocji, była popularna w związku z dwuczynnikową teorią Schachtera (1962), zakładającą, że emocje są wynikiem oceny poznawczej zarówno pobudzenia fizjologicznego, jak i bodźca wywołującego emocję. Aby człowiek poczuł emocje, muszą być spełnione dwa warunki: po pierwsze musi uświadomić sobie, że jest pobudzony, zaś po drugie musi w pewien sposób zinterpretować swoje pobudzenie. Weiner (1990: 467) z kolei rozumie emocje jako wynik analizy atrybucji, czyli subiektywnego przypisywania przyczyn określonym zachowaniom. W badaniach dotyczących atrybucji procesy atrybucyjne są uznawane za poddające się treningowi i zmienne w czasie (zob. Biedroń, 2008). Zauważa się też tendencję do takiego wyjaśniania konsekwencji własnych zachowań, aby zwiększyć ich pozytywne, a zmniejszyć negatywne znaczenie dla samooceny. Najczęściej przypisuje się odpowiedzialność za własne sukcesy czynnikom wewnętrznym, natomiast za porażki okolicznościom zewnętrznym (por. Williams, Burden, 1999; Graham, 2003).

W koncepcji interaktywnej zakłada się, że funkcje kognitywne i afektywne są wprawdzie różnej natury, ale w konkretnym zachowaniu nierozdzielnie ze sobą połączone (Piaget, 1954). Na przykład afektywny ton rozmowy albo wyraz twarzy mogą być bez problemu rozpoznane, także wtedy, gdy treść rozmowy jest zupełnie niezrozumiała (por. Scherer, Koivumaki, Rosenthal, 1972; Schneider, Hastorf, Ellsworth, 1979). W zależności od tego, jaki wycinek z łańcucha wydarzeń, jakie komponenty zdarzeń emocjonalnych i jakie rodzaje procesów afektywnych i kognitywnych się spostrzega, wystąpi przyczynowość emocje–poznanie lub poznanie–emocje. Dlatego konieczne jest poszukiwanie integracyjnych modeli relacji emocji i poznania, które wychodziłyby poza koncepcje zależnych vs. niezależnych zmiennych i ujmowałyby to zagadnienie bardziej holistycznie.

3.1. Konstrukcja jako pojęcie łączące emocje i poznanie (Wolff, 2004)

Ujęciem, które zakłada współistnienie i wzajemne warunkowanie się procesów emocjonalnych i kognitywnych, jest koncepcja Wolffa (2004). Rozszerza ona pojęcie konstrukcji będącej podstawą konstruktywistycznej teorii uczenia się w taki sposób, aby uwzględniała nie tylko poznanie, ale także emocje. W konstruktywistycznej teorii uczenia się zakładamy, że podstawą ludzkiego poznania jest konstruowanie, autonomiczny proces, organizowany przez każdego człowieka w indywidualny sposób. Struktury umysłowe, a także struktury działania, powstają zawsze w interakcji pomiędzy już posiadanymi strukturami własnej wiedzy a nowymi spostrzeżeniami, informacjami docierającymi z zewnątrz. Uczenie się to także konstruowanie – to proces o charakterze aktywnym i kumulatywnym, gdyż

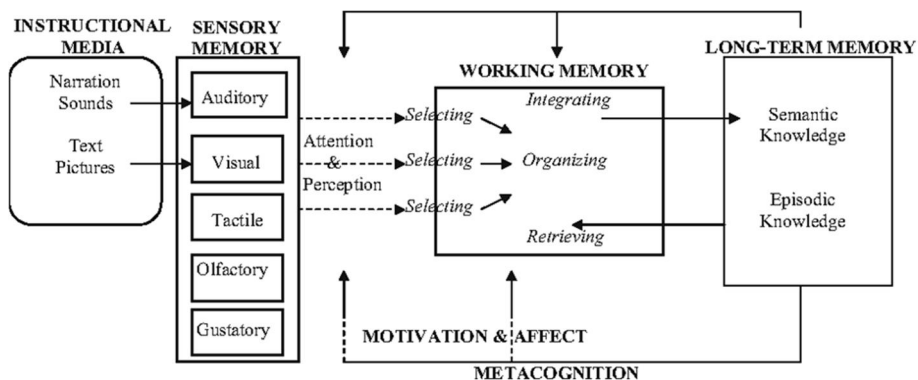
jednostka nie nabywa wiedzy z zewnątrz, ale sama konstruuje ją we własnym umyśle lub dokonuje reorganizacji tej już przechowywanej. Na procesy konstruowania, które kierują postrzeganiem, myśleniem i działaniem, wpływają emocje, ponieważ w umyśle konstruowane jest to, na co nam pozwala aktualny stan emocjonalny. Przetwarzamy te informacje z zewnątrz, na które nakierują nas nasze emocje. Emocje i poznanie sprawiają zatem wspólnie, że konstrukty powstające w interakcji są nie tylko indywidualnie różne, lecz także nowe.

Podobną argumentację odnajdujemy u Krashena (1985) w hipotezie afektywnego filtra (*affective filter*), w której stwierdza, że pomimo otrzymywania zrozumiałych treści językowych, przyswajanie języka może nie nastąpić, jeśli są one odfiltrowywane przed ich przetworzeniem przez mózg. Filtrowanie może wystąpić z powodu lęku, złej samooceny lub niskiej motywacji. Uczniowie z niskim filtrem afektywnym nie tylko lepiej przyswajają treści językowe, ale również są bardziej skłonni do interakcji z innymi i nie boją się popełniania błędów. Każdy proces kognitywny jest zatem również procesem afektywnym, a żadna konstrukcja poznawcza nie może zaistnieć odizolowana od emocji. Emocja w takim rozumieniu staje się konstruowaną narracją, nie jest rozumiana jako pewien stan, lecz tak jak poznanie jako proces, który prowadzi do konstrukcji. Wzbogacenie pojęcia konstrukcji o czynnik emocjonalny umożliwi lepsze zrozumienie uczenia się pojmowanego jako konstruowanie. Uczenie się jest bowiem determinowane zarówno przez procesy kognitywne (definiowanie, organizowanie, restrukturyzowanie), jak i przez procesy emocjonalne (włączanie się, identyfikowanie się, zamykanie się/blokowanie, reakcje afektywne).

Procesy uczenia się są procesami, w których struktury wiedzy i reprezentacje mentalne są rekonstruowane i automatyzowane. Uczenie się języka jest indywidualnym konstruowaniem kompleksowego mechanizmu języka, podczas którego nowe dane językowe łączą się z już posiadaną wiedzą językową i są udostępniane dla dalszego przetwarzania. Procesy tego rodzaju są uruchamiane w wyniku zainteresowania czymś, poczucia zmotywowania, emocjonalnego nastroju. To oznacza, że pierwszy stopień uczenia się języka, jakim jest rozumienie, może zakończyć się sukcesem tylko wówczas, gdy na kształtowanie się nowego znaczenia wpływ mają także procesy emocjonalne.

3.2. Teoria afektywno-kognitywna uczenia się z wykorzystaniem mediów (*Cognitive-Affective Theory of Learning with Media*) (Moreno, Mayer, 2007)

Inną koncepcją, która w zintegrowany sposób ujmuje procesy kognitywne i emocjonalne, jest teoria kognitywno-afektywna uczenia się z wykorzystaniem mediów (*Cognitive-Affective Theory of Learning with Media*) (Moreno, 2005, 2006; Moreno, Mayer, 2007, ilustracja 1.).



Ilustracja 1: Teoria afektywno-kognytywna uczenia się z wykorzystaniem mediów (*Cognitive-Affective Theory of Learning with Media*, Moreno, Mayer, 2007).

Sięga ona do podstawowych założeń teorii kognytywnej uczenia się multimedialnego (*Cognitive Theory of Multimedia Learning*, Mayer, 2005), w której zakłada się: istnienie dwóch kanałów przetwarzania informacji (*dual channel assumption*), ograniczoną pojemność pamięci roboczej oraz aktywne przetwarzanie informacji przez uczącego się. Model bazuje ponadto na podziale pamięci długotrwałej na semantyczną i epizodyczną – pierwsza z nich zawiera wiedzę ogólną o świecie niezależną od osoby, natomiast druga odnosi się do wydarzeń i epizodów z osobistym odniesieniem przestrzenno-czasowym. Autorzy teorii zakładają, że w celu odbierania informacji z otoczenia w pamięci sensorycznej mamy do dyspozycji dwa kanały: słuchowy i wizualny, umożliwiające przetwarzanie informacji prezentowanych multimedialnie. W pamięci roboczej są one następnie przetwarzane zgodnie z modalnością (audytywnie lub wizualnie) i trybem nadawania komunikatu (werbalnie lub niewerbalnie). Konstruowane są w ten sposób werbalny i niewerbalny model mentalny z odpowiednią zawartością informacji, które są następnie integrowane we wspólną reprezentację mentalną. Podwójne kodowanie występuje przede wszystkim w przetwarzaniu informacji niewerbalnych, np. obrazków i informacji werbalnych, które odnoszą się do konkretnych obiektów. Na przykład słowo *jabłko* może być przetwarzane zarówno za pomocą werbalnego kanału przetwarzania jako symboliczna reprezentacja przedmiotu, jak i niewerbalnie – w jej reprezentacji obrazkowej. Podwójne kodowanie zwiększa wydajność zapamiętywania i pamięci (por. Sadoski, Paivio, 2001).

Model kognytywno-afektywny (ilustracja 1.) uwzględnia dodatkowo czynniki motywacyjne i afektywne jako te elementy, które w pośredni sposób wpływają na uczenie się, oddziałując na procesy kognytywne i zaangażowanie uczących się (*affective mediation assumption*) (zob. Ryan, Deci, 2000; Pintrich,

2003; Moreno i in, 2001; Park, Flowerday, Brünken, 2015). Zakłada, że pośredni wpływ na osiągnięcia mają również czynniki metakognitywne, które modyfikują regulację przetwarzania kognitywnego, motywacje i emocje (*metacognitive mediation assumption*) (por. McGuinness, 1990). Może to dotyczyć na przykład różnych aspektów samoregulacji uczenia się (por. Zimmerman, 2008), odnoszących się do jego monitorowania, ewaluacji, regulacji i planowania.

Istotnym elementem teorii kognitywno-afektywnej jest uwzględnianie cech charakteryzujących uczących się (*traits*), które dotyczą różnic pomiędzy nimi odnośnie do ich wiedzy, doświadczeń i umiejętności, a umożliwiających im osiągnięcie sukcesu w uczeniu się poprzez wykorzystanie różnorodnych kanałów. Cechy, takie jak style poznawcze, zdolności poznawcze, osobowość mogą wpływać na uczenie się za pomocą przekazu wielokanałowego, a przede wszystkim na skuteczność stosowania różnych form multimedialnego środowiska uczenia się (*individual differences assumption*) (por. Moreno, Durán, 2004).

Omówione w modelu kognitywno-afektywnym czynniki uwidaczniają się w różnych fazach przetwarzania informacji i mogą wpływać na procesy ich selekcji, organizacji i integracji podczas przetwarzania tekstu oraz obrazu. Badanie ich wpływu na naukę, także w kontekście uczenia się języków obcych – w takim zintegrowanym ujęciu – jest interesujące poznawczo, może bowiem stać się ramą teoretyczną dla analiz dotyczących roli różnic indywidualnych w komunikacji językowej, w tym specjalistycznej.

4. Rola różnic indywidualnych w przygotowaniu do komunikacji specjalistycznej – perspektywy badawcze

Komunikacja staje się specjalistyczną wówczas, gdy jej przedmiotem jest wiedza specjalistyczna, tj. taka, która odnosi się do określonego wąskiego obszaru rzeczywistości, a jej podmiotami są ludzie taką wiedzę posiadający, specjaliści w określonej dziedzinie (Berdychowska, 2010: 61). Aby komunikować się w takiej grupie, oprócz językowej potrzebne są także kompetencja (inter)kulturowa, pragmatyczna i dyskursywna, a ponadto także kompetencja zawodowa, czyli dysponowanie pewnym zakresem wiedzy i umiejętności fachowych w danej dziedzinie, bez których kompetencje językowe są niewystarczające, by efektywnie uczestniczyć w procesie komunikacji (Mamet, 2002).

Poprawna analiza zjawisk komunikacyjnych, szczególnie w komunikacji zawodowej, wymaga uwzględnienia kontekstu, w jakim one występują, czyli elementów takich jak czas, miejsce, cele i skutki komunikacji, jej kanał, treść i forma, a także uczestnicy (Hymes, 1964 za: Gajewska i Sowa, 2014: 28). W dyskursie naukowym prowadzonym w odniesieniu do porozumiewania się w języku obcym w kontekście specjalistycznym najmniej uwagi poświęcano dotychczas ostatniemu z wymienionych

elementów, czyli uczestnikom komunikacji i ich cechom indywidualnym, zajmowano się bowiem najczęściej czynnikami kognitywnymi. Glottodydaktyka języków specjalistycznych poddawała pod dyskusję przede wszystkim istotę przedmiotu nauczania (Gajewska, Sowa, 2014: 98), a zwłaszcza zagadnienia związane z doбором treści. Nieliczne są analizy, w których dostrzega się znaczenie czynników afektywnych w tym kontekście, a jeśli już są one prowadzone, dotyczą przede wszystkim ich związku z sukcesem w nauce języka (np. Hutchinson, Waters, 1987).

Z punktu widzenia dydaktyki języków specjalistycznych ważne byłoby przeanalizowanie tego, czy i w jakim stopniu niektóre zmienne indywidualne charakteryzujące uczestników kształtują komunikację specjalistyczną i czy można je w jakiś sposób modelować. W tym kontekście istotny jest zatem podział na czynniki, które są raczej stałe i w związku z tym trudne do modyfikacji, np. wiek, inteligencja, zdolności językowe, oraz te, które charakteryzuje dynamika i które da się w jakimś stopniu w procesie dydaktycznym zmieniać, np. strategii uczenia się, przekonani i motywacji uczących się, gotowości komunikacyjnej czy lęku językowego (Pawlak, 2017: 12). Zmienne indywidualne, czyli różnice przejawiające się w zmienności cech (Matczak, 1992: 83), sprawiają, że jednostki należące do tej samej populacji różnią się między sobą pod względem paralelnych zachowań oraz charakterystyk fizycznych i psychicznych. W porównywalnych warunkach i przy jednakowym wcześniejszym przygotowaniu mogą powodować osiągnięcie różnych rezultatów w uczeniu się i działaniu, także w obszarze komunikacji specjalistycznej. W akwizycji języka obcego, jak już wspomniano, dzielimy je zazwyczaj na poznawcze i afektywne¹, choć taki spolaryzowany podział wzbudza wątpliwości wśród badaczy (por. Dörnyei, 2005; Pawlak, 2017; Biedroń, 2019). Przynależność poszczególnych różnic indywidualnych do wymienionych grup jest bowiem raczej umowna, np. do czynników poznawczych zalicza się zwyczajowo inteligencję, różne rodzaje pamięci, zdolności językowe, niektóre strategie i style uczenia się (Arnold, Brown, 1999), do czynników afektywnych zaś cechy osobowości, emocje, w tym lęk językowy, niektóre style i strategie uczenia się. Jest to podział dość sztuczny, gdyż większość różnic indywidualnych znajduje się na pewnym kontinuum, w którym na jednym krańcu umiejscowione są czynniki ściśle poznawcze, jak np. pamięć robocza, na drugim zaś stricte afektywne, takie jak emocje podstawowe (np. gniew, strach czy radość). Czynniki pozostałe obejmują szerokie spektrum różnic indywidualnych, w większym lub mniejszym stopniu zawierającym elementy poznawcze i afektywne (Biedroń, 2019: 30).

Interesujące jest to, w jaki sposób czynniki indywidualne, postrzegane w zintegrowanym i dynamicznym ujęciu, modelują komunikację specjalistyczną. Jaką

¹ W literaturze niemieckojęzycznej czynniki indywidualne często ujmowane są w trzech grupach: oprócz poznawczych i afektywnych wyróżnia się także komponenty społeczne (por. Riemer, 2006).

rolę odgrywają w tym kontekście np. skłonność do podejmowania ryzyka, która – jak wynika z badań – znacząco koreluje z gotowością aktywnego, niewymuszonego działania, lub poczucie własnej skuteczności, czyli wiara w zdolność uzyskania własnym wysiłkiem pożądanego rezultatu (Bandura, 1994: 71), czy też zależność/niezależność od pola, z którą wiążą się umiejętności analityczne. Badania prowadzone w celu dostarczenia informacji odnoszących się do uwarunkowań i kształtowania komunikacji specjalistycznej w perspektywie jej optymalizacji mogłyby dotyczyć także lęku komunikacyjnego, tolerancji wieloznaczności i empatii. Istotny wpływ na sukces w uczeniu się mają również zakres i jakość użycia strategii uczenia się oraz strategii komunikacyjnych w radzeniu sobie z wymaganiami specyficznymi dla sytuacji i zadania (Grotjahn, 1998: 11–15; Riemer, 2006: 227). Czynnikiem, który może wiązać się z doświadczeniem komunikacji specjalistycznej jest również poziom nadziei na sukces – przekonanie o zdolności odnajdywania adekwatnych rozwiązań i kompetencji w wykorzystaniu tej umiejętności. Jest to komponent związany z postrzeganiem siebie jako jednostki operatywnej, zdolnej do stworzenia planu umożliwiającego osiągnięcie celu (Łaguna, Trzebiński, Zięba, 2005). Choć studia opisujące związki między poziomem nadziei na sukces a funkcjonowaniem w ramach działalności zawodowej są nieliczne, ich wyniki pozwalają przypuszczać, że jest to czynnik modyfikujący podejmowanie aktywności w tym zakresie. Zauważa się zależność pomiędzy poziomem nadziei na sukces a skłonnością do reagowania pozytywnymi emocjami (Snyder, Harris i in., 1991), wyższą samooceną, niższą depresyjnością i lepszym radzeniem sobie ze stresem (Kwon, 2002), a także mniejszym natężeniem negatywnych myśli (Affleck, Tennen, 1996).

6. Uwagi końcowe

To, ku jakim wycinkom rzeczywistości człowiek się zwraca, jakie pomija, jakie przeżycia chce powtarzać, jak intensywnie i z jakim wewnętrznym zaangażowaniem wykonuje pewne czynności, związane jest z subiektywnym znaczeniem, jakie przypisuje określonym wydarzeniom czy działaniom. Oznacza to zaangażowanie komponentów zarówno kognitywnych, jak i emocjonalnych. W badaniach glottodydaktycznych konieczne jest zatem zintegrowane podejście do procesu uczenia się języka obcego, w którym czynniki afektywne traktowane są na równi z kognitywnymi jako istotna część składowa procesu uczenia się języka, pełniąc funkcję katalizatora. Istotne jest zatem poszukiwanie ujęć teoretycznych integrujących emocje i poznanie, umożliwiających holistyczne podejście do procesu uczenia się i nauczania języka obcego. Taki punkt widzenia daje możliwość stworzenia ramy teoretycznej dla badań dotyczących roli różnic indywidualnych w komunikacji językowej, także tej specjalistycznej, z uwzględnieniem ich dynamiki i kontekstowości. Badania empiryczne pozwalające

lepiej poznać specyfikę i funkcjonowanie różnic indywidualnych w tym zakresie mogą być przydatne dla uzyskania pełniejszego obrazu określonych czynników, z uwzględnieniem ich wielowymiarowego charakteru, dynamiki i osadzenia w kontekście komunikacji specjalistycznej. W wymiarze praktycznym wyniki analiz mogą przyczynić się do optymalizacji procesu uczenia się języka specjalistycznego, przede wszystkim jako pomoc w konstruowaniu nowych programów kształcenia oraz materiałów dydaktycznych możliwych do wykorzystania na studiach wyższych. Na szczególną uwagę zasługuje w tym obszarze wykorzystywanie intensywnie rozwijających się technologii informacyjno-komunikacyjnych, które umożliwiają dostosowanie procesu uczenia się i nauczania do potrzeb poszczególnych uczących się.

BIBLIOGRAFIA

- Affleck G., Tennen H. (1996), *Construing benefits form adversity: adaptational significance and dispositional underpinnings*. „Journal of Personality”, nr 64 (4), s. 899–923.
- Arnold J., Brown H.D. (1999), *A map of the terrain*, (w:) Arnold J. (red.), *Affect in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, s. 1–24.
- Bandura A. (1994), *Self-efficacy*, (w:) *Encyclopedia of human behavior*, t. 4. New York: Academic Press, s. 71–81.
- Bawej I. (2017), *Zjawisko lęku językowego w procesie nauki języka niemieckiego*. „Neofilolog”, nr 49/2, s. 235–255.
- Berdychowska Z. (2010), *Komunikacja specjalistyczna na studiach filologicznych: podstawy lingwistyczne i profile kompetencyjne*. „Lingwistyka Stosowana”, nr 3, s. 61–70.
- Biedroń A. (2008), *Attribution related affects in second language acquisition*. Słupsk: Akademia Pomorska.
- Biedroń A. (2019), *Czynniki afektywne w teorii i badaniach nad zdolnościami językowymi*. „Neofilolog”, nr 52/1, s. 29–41.
- Dąbrowski A. (2012), *Wpływ emocji na poznawanie*. „Przegląd Filozoficzny. Nowa Seria”, nr 3 (83), s. 315–335.
- Dewaele J-M., Petrides K.V., Furnham A. (2008), *Effects of trait Emotional Intelligence and sociobiographical variables on communicative anxiety and foreign language anxiety among adult multilinguals. A review and empirical investigation*. „Language Learning”, nr 58(4), s. 911–960.
- Dörnyei Z. (2005), *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Dörnyei Z. (2010), *The relationship between language aptitude and language learning motivation: Individual differences from a dynamic systems perspective*,

- (w:) Macaro E. (red.), *Continuum companion to second language acquisition*. London: Continuum, s. 247–267.
- Dörnyei Z. (2012), *The psychology of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Dörnyei Z., MacIntyre P., Henry A. (red.) (2015), *Motivational dynamics in language learning*. Bristol: Multilingual Matters.
- Dutta S., Kanungo R. (1975), *Affect and memory: A reformulation*. New York: Pergamon.
- Eagle M.N. (1983), *Emotion und Gedächtnis*, (w:) Mandl H., Huber G.L. (red.), *Emotion und Kognition*. München: Urban & Schwarzenberg, s. 85–122.
- Ehrman M.E. (2008), *Personality and good language learners*, (w:) Griffiths C. (red.), *Lessons from good language learners*. Cambridge: Cambridge University Press, s. 83–99.
- Ehrman M.E., Oxford R.L. (1995), *Cognition plus: correlates of language learning success*. „*Modern Language Journal*”, nr 7(1), s. 67–89.
- Ellis N., Larsen-Freeman D. (2006), *Language emergence: implications for applied linguistics. Introduction to the special issue*. „*Applied Linguistics*”, nr 27 (4), s. 558–589.
- Gajewska E., Sowa M. (2014), *LSP, FOS, Fachsprache... Dydaktyka języków specjalistycznych*. Lublin: Werset.
- Gliński M. (2015), *Różne aspekty zahamowań językowych na lekcjach języka angielskiego wśród uczniów klas I-III szkoły podstawowej*, (w:) Guzy A., Niesporek-Szamburska B., Wójcik-Dudek M. (red.) *Szkoła bez barier: o trudnościach w nauczaniu i uczeniu się*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 117–123.
- Graham S. J. (2003), *Learners' Metacognitive Beliefs. A Modern Foreign Languages Case Study*. „*Research in Education*”, nr 70, s. 9–20.
- Griffiths C. (red.) (2008), *Lessons from good language learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Grotjahn R. (1998), *Lernstile und Lernstrategien: Definition, Identifikation, unterrichtliche Relevanz*. „*Der Fremdsprachliche Unterricht Französisch*”, nr 34(4), s. 11–15.
- Grzegorzewska I. (2012), *Emocje w procesie uczenia się i nauczania*. „*Terazniejszość - Człowiek - Edukacja: kwartalnik myśli społeczno-pedagogicznej*”, nr 1 (57), s. 39–48.
- Hutchinson T., Waters A. (1987), *English for Specific Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hu X., Reiterer S. (2009), *Personality and pronunciation talent in second language acquisition*, (w:) Dogil G., Reiterer S. (red.), *Language talent and brain activity. Trends in applied linguistics 1*. Berlin, New York, NY: Mouton de Gruyter, s. 97–130.

- Izard C.E. (1990a), *The substrates and functions of emotion feelings: William James and current emotion theory*. „Personality and Social Psychology Bulletin”, nr 16, s. 626–635.
- Izard C.E. (1990b), *Facial expression and the regulation of emotion*. „Journal of Personality and Social Psychology”, nr 58, s. 487–498.
- Izard C.E., Malatesta C.Z. (1987), *Perspectives on emotional development I: Differential emotions theory of early emotional development*, (w:) Osofsky J.D. (red.), *Handbook of human development*. New York: Wiley, s. 494–554.
- Kaufmann-Hayoz R. (1991), *Kognition und Emotion in der frühkindlichen Entwicklung*. Berlin: Springer Verlag.
- Krashen S. (1985), *The input hypothesis: Issues and implications*. New York: Longman.
- Kwon P. (2002), *Hope, defense mechanisms, and adjustment: implications for false hope and defensive hopelessness*. „Journal of Personality”, nr 70, s. 207–232.
- Larsen-Freeman D., Cameron L. (2008), *Complex systems and applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Łaguna M., Trzebiński J., Zięba, M. (2005), *Kwestionariusz Nadziei na Sukces. Podręcznik*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.
- Mamet P. (2002), *Relacja pomiędzy kompetencją językową a kompetencją merytoryczną na przykładzie języka biznesu*, (w:) Lewandowski J. (red.), *Języki specjalistyczne 2. Problemy technolingwistyki*. Warszawa: Uniwersytet Warszawski, s. 141–151.
- Maruszewski T. (2011), *Psychologia poznania. Umysł i świat*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Maruszewski T., Doliński D., Łukaszewski W., Marszał-Wisniewska M. (2008), *Emocje i motywacja*, (w:) Strelau J., Doliński D. (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 1. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, s. 537–553.
- Matczak A. (1992), *Z badań nad różnicami indywidualnymi w zakresie zdolności*, (w:) Strelau J., Ciarkowska W., Nęcka E. (red.), *Różnice indywidualne: możliwości i preferencje*. Wrocław–Warszawa–Kraków: Zakład Narodowy Imienia Ossolińskich, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, s. 83–98.
- Materska M. (1997), *Psychologiczna i formalna analiza sądów oceniających*, (w:) Materska M., Tyszka T. (red.), *Psychologia i poznanie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 240–264.
- Mayer R. E. (2005), *Cognitive Theory of Multimedia Learning*, (w:) Mayer R.E. (red.), *The Cambridge handbook of multimedia learning*. Cambridge: Cambridge University Press, s. 31–48.
- McGuinness C. (1990), *Talking about thinking: the role of metacognition in teaching thinking*, (w:) Gilhooly K. i in. (red.), *Lines of thinking: Reflections on the psychology of thought*. London: Wiley, s. 301–312.

- Moreno R. (2005), *Instructional technology: Promise and pitfalls*, (w:) Pytlík Zillig L., Bodvarsson M., Bruning R. (red.), *Technology-based education: Bringing researchers and practitioners together*. Greenwich, CT: Information Age Publishing, s. 1–19.
- Moreno R. (2006), *Does the modality principle hold for different media? A test of the method-affects-learning hypothesis*. „Journal of Computer Assisted Learning”, nr 22/3, s. 149–158.
- Moreno R., Durán R. (2004), *Do multiple representations need explanations? The role of verbal guidance and individual differences in multimedia mathematics learning*. „Journal of Educational Psychology”, nr 96, s. 492–503.
- Moreno R., Mayer R. (2007), *Interactive multimodal learning environments: Special issue on interactive learning environments: Contemporary issues and trends*. „Educational Psychology Review”, nr 19, s. 309–326.
- Moreno R., Mayer R.E., Spires H.A., Lester J. C. (2001), *The case for social agency in computer-based teaching: Do students learn more deeply when they interact with animated pedagogical agents?* „Cognition and Instruction”, nr 19(2), s. 177–213.
- Moyer A. (2014), *What's age got to do with it? Accounting for individual factors in second language accent*. „Studies in Second Language Learning and Teaching. Special issue: Age and more”, nr 4.3, s. 443–464.
- Park B., Flowerday T., Brünken R. (2015), *Cognitive and affective effects of seductive details in multimedia learning*. „Computers in Human Behavior”, nr 44, s. 267–278.
- Pawlak M. (2017), *Dynamiczny charakter zmiennych indywidualnych – wyzwania badawcze i implikacje dydaktyczne*. „Neofilolog”, nr 48/1, s. 9–28.
- Piaget J. (1981), *Intelligence and affectivity: Their relationship during child development*. Tłum. i wyd. przez Brown T.A., Kagi M.R., *Annual Reviews Monograph*. Palo Alto: Annual Reviews.
- Piechurska-Kuciel E. (2008), *Language anxiety in second grammar school students*. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
- Pintrich P. R. (2003), *A Motivational Science Perspective on the Role of Student Motivation in Learning and Teaching Contexts*. „Journal of Educational Psychology”, nr 95(4), s. 667–686.
- Riemer C. (2006), *Individuelle Unterschiede beim Fremdsprachenlernen: Der Lerner als „Einzügänger“. Konsequenzen für die Theorie und Empirie des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen*, (w:) Wolff D., Scherfer P. (red.), *Vom Lehren und Lernen fremder Sprachen: Eine vorläufige Bestandsaufnahme*. Frankfurt: Peter Lang, s. 223–244.

- Ryan R.M., Deci E.L. (2000), *Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being*. „American Psychologist”, nr 55(1), s. 68–78.
- Scherer K.R., Koivumaki J., Rosenthal R. (1972), *Minimal cues in the vocal communication of affect: Judging emotions from content-masked speech*. „Journal of Psycholinguistic Research”, nr 1, s. 269–285.
- Sadoski M., Paivio A. (2001), *Imagery and text: A dual coding theory of reading and writing*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Schneider D.J. i in. (1979), *Person perception*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Snyder C.R. i in. (1991), *The will and ways: development and validation of an individual difference measure of hope*. „Journal of Personality and Social Psychology”, nr 60, s. 570–585.
- Spitzer M. (2007), *Jak uczy się mózg*, przeł. M. Guzowska-Dąbrowska. Warszawa: PWN.
- Stein N.L., Trabasso T., Liwag M.D. (2005), *Rozumienie emocji w teorii oceny celu*, (w:) Lewis M., Haviland-Jones J.M. (red.), *Psychologia emocji*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, s. 550–575.
- Strelau J., Doliński D. (2008), *Psychologia – podręcznik akademicki*. Gdańsk: GWP Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Thagard P. (2008), *How Cognition Meets Emotion: Beliefs, Desires and Feelings as Neural Activity*, (w:) Brun G., Doguoglu U., Kuenzle D. (red.), *Epistemology and emotions*. Aldershot: Ashgate, s. 167–184.
- Weiner B. (1990), *Attribution n personality psychology*, (w:) Pervin L.A. (red.) *Handbook of personalisty: Theory and research*. New York: Guilford Press, s. 465–485.
- Williams M., Burden R. (1999), *Students' Developing Conceptions of Themselves as Language Learners*. „The Modern Language Journal”, nr 83, s. 93–201.
- Wolff D. (2004), *Kognition und Emotion im Fremdsprachenerwerb*, (w:) Börner W., Vogel K. (red.), *Emotion und Kognition im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, s. 87–103.
- Young D. J. (1999), *Affect in Foreign Language and Second Language Learning: A Practical Guide to Creating a Low-Anxiety Classroom Atmosphere*. Boston: McGraw Hill.
- Zimmerman B.J. (2008), *Investigating self – regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects*. „American Educational Research Journal”, nr 45, s. 166–183.

Received: 11.01.2022

Revised: 28.02.2022