

**Jolanta Sujecka-Zajac**

Uniwersytet Warszawski

<https://orcid.org/0000-0003-4903-0852>

[jolanta.zajac@uw.edu.pl](mailto:jolanta.zajac@uw.edu.pl)

## ***Poczucie własnej skuteczności studentów w rozwijaniu sprawności pisania w języku obcym***

### **Students' sense of self-efficacy in developing writing skills in a foreign language**

Self-efficacy is a well-known and researched concept originating from the social-cognitive theory of Albert Bandura (1977, 1997). However, it still seems to be able to promote interesting reflections that are important for language education in higher education, both in teacher and learner activities. According to a number of studies learners acquire important skills and attitudes that are linked to a high degree of self-efficacy: they are highly motivated to learn, set ambitious goals for themselves, and are more persistent and committed to learning than those with a low degree of self-efficacy. The text analyses the results of a quantitative-qualitative study conducted among students participating in foreign language classes at the University of Warsaw. The collected data is analysed with the aim of answering the following research questions: What is the level of self-efficacy in written expression in a foreign language at B2-C2 levels? How do the students perceive the teacher-lecturer's actions to strengthen their sense of self-efficacy? Do they see strengthening their involvement in written expression as a key element of self-efficacy? In addition, we are also interested in their opinion towards the possibilities of Chat GPT in this regard. The results are used to propose some teaching activities that will enhance students' self-efficacy in written expression at B2-C2



Artykuł jest udostępniany na licencji Creative Commons – Uznanie autorstwa-Na tych samych warunkach 4.0 Międzynarodowe, <https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>

levels as an important motivational factor which may result in a sense of agency.

**Keywords:** self-efficacy, written expression, teacher action, self-regulation

**Słowa kluczowe:** poczucie własnej skuteczności, wypowiedź pisemna, działania nauczyciela, samoregulacja

Uczenie się języków obcych jest procesem długotrwałym, wymagającym zaangażowania znacznych zasobów poznawczych i emocjonalnych osoby uczącej się, na dodatek bez gwarancji sukcesu, rozumianego zwłaszcza jako osiągnięcie biegłości językowej choćby zbliżonej do rodzimego użytkownika języka. Nic więc dziwnego, że badacze-glottodydaktycy szukają tych elementów kształcenia językowego, które wspomogą uczącego się podczas tej niełatwej drogi. Możemy wśród nich wyróżnić zarówno zagadnienia związane bezpośrednio z systemem danego języka (np. dotyczące leksyki, fonetyki czy gramatyki), jak i te bardziej związane z jego stroną motywacyjną, emocjonalną czy społeczną. Wśród tych ostatnich warto zwrócić uwagę na pojęcie wypracowane na gruncie teorii społecznego uczenia się Bandury (1977, 1994), którym jest poczucie własnej skuteczności (ang. *self-efficacy*), ze względu na implikacje, jakie mogą z niego wynikać dla podejmowania (lub nie) ważnych z punktu widzenia skuteczności kształcenia językowego działań uczących się, szczególnie w zakresie rozwijania kompetencji pisania, istotnego komponentu uczenia się języka na poziomie samodzielności językowej B2 i wyższym.

Niniejsza analiza ma na celu przypomnienie roli, jaką w nauce języka obcego odgrywa poczucie własnej skuteczności, podkreślenie wagi działań nauczycielskich w jego rozwijaniu w kontekście szkoły wyższej oraz przedstawienie i omówienie wyników badania własnego. Zostało ono oparte na autorskim kwestionariuszu badania poczucia własnej skuteczności w redagowaniu wypowiedzi pisemnej, uzupełnionym o pytania otwarte. Badanie objęło 94 uczestników wybranych zajęć lektoratowych prowadzonych na Uniwersytecie Warszawskim w roku 2022/2023 i wykazało wysoki poziom poczucia własnej skuteczności w zakresie pisania wypowiedzi argumentacyjnej badanej grupy, deklarowaną dobrą znajomość wykorzystywanych strategii oraz pewien obszar o nieco mniej pozytywnym zabarwieniu, a dotyczący kwestii związanych z motywacją oraz planowaniem pisania. Na przykładach wypowiedzi studentów i studentek pochodzących z części otwartej kwestionariusza zostanie pokazane, z jakimi wyzwaniami najczęściej się mierzą, jak postrzegają rolę prowadzącego zajęcia językowe, a także, czy w ich horyzoncie myślenia pojawiły się kwestie związane z wykorzystywaniem sztucznej inteligencji jako potencjalnego wsparcia w rozwijaniu kompetencji pisania. W kontekście zebranych

danych zaproponowane zostaną pewne kierunki działań, które mogą mieć wpływ na umacnianie i rozwijanie wskaźnika poczucia własnej skuteczności uczących się, uznawanego za ważny czynnik postaw wobec złożonych i wymagających procesów poznawczych, do których należy zaliczyć redagowanie wypowiedzi pisemnej w języku obcym.

## 1. Poczucie własnej skuteczności – między wiarą a wiedzą

Poczuciem własnej skuteczności od lat 70. XX w. zajmował się Bandura w ramach wypracowanej przez siebie społecznej teorii uczenia się, w której czynniki osobowościowe, środowiskowe oraz zachowanie wchodzi w triadyczną spiralę wzajemnych zależności (Bandura, 1986; Pajares, 1996). Należy podkreślić, że nie ma jednego czynnika, który okazuje się decydujący w jednostkowym działaniu, zawsze jest to wynik interakcji cech indywidualnych i społecznych, które wywołują pewien efekt w zachowaniu jednostki w określonej sytuacji. Poczucie własnej skuteczności, które Bandura definiuje w swojej koncepcji, nie ma zatem wyłączości na wybór danego zachowania, ale ma na niego znaczny wpływ i stąd zainteresowanie nim badaczy o bardzo nieraz różnych horyzontach dziedzinowych, w tym zwłaszcza tych zainteresowanych szeroko rozumianą edukacją.

Intuicyjnie określenie *poczucie własnej skuteczności* może być rozumiane jako subiektywne przekonanie, że nasze działanie w określonej sytuacji przyniesie spodziewany rezultat, oraz że posiadamy wystarczające kompetencje i umiejętności, aby podjąć się jego realizacji, co z kolei łączy się z poczuciem własnego sprawstwa w działaniu. Bandura podkreślał, że to, co ludzie myślą o sobie ma wpływ na ich zachowanie. Podobne określenia znajdują się w większości definicji proponowanych przez badaczy tego zjawiska (zob. Sarzyńska-Mazurek, 2019). Frank Pajares (1996: 544) łączy poczucie własnej skuteczności z osobistymi przekonaniem na temat umiejętności zaplanowania i przeprowadzania działań wymaganych do zarządzania sytuacją<sup>1</sup>, Juczyński (2000: 11) widzi w omawianym pojęciu „obraz kompetencji jednostki, jej wyposażenie w środki umożliwiające przeprowadzenie zamierzonych działań”. W analizach Graham (2022: 187) podkreślona jest wytrwałość działania w potencjalnie stresujących sytuacjach, co bezpośrednio wiąże się z pierwotnym zamysłem Bandury, który wyprowadzał poczucie własnej skuteczności z terapii fobii<sup>2</sup>, akcentując potrzebę rozwijania kontroli zachowań

---

<sup>1</sup> Beliefs in one's capabilities to organize and execute the courses of action required to manage prospective situations.

<sup>2</sup> Self-efficacy concerns the extent to which people develop behaviours that allow them to persist within potentially stressful situations.

wobec sytuacji lękowych w miejsce ich unikania. Badaczka wskazuje tu na istotną cechę takich sytuacji czy zadań, które idą w parze z poczuciem własnej skuteczności, stanowią wyzwanie, w które wpisane są przeszkody, trudności i problemy (ang. *challenging and anxiety-producing task*). W takim kontekście bycie wytrwałym i zaangażowanym w podjęte działanie, ale także umiejętność zmiany zachowania okazują się bardzo ważnymi predyktorami sukcesu. Wiara we własne możliwości jest zatem bardzo silnym bodźcem umożliwiającym zmierzenie się z trudnym i wymagającym zadaniem lub niejednoznaczną sytuacją, ale jej źródłem muszą być własne doświadczenia, które pozytywnie weryfikują poczucie samoskuteczności (Juczyński, 2000; Chomczyńska-Rubacha, Rubacha, 2013). Zawieszona w próżni doświadczeń przekonanie „poradzę sobie w każdej sytuacji” nie spełni oczekiwanej roli samoregulacji. Chomczyńska-Rubacha i Rubacha (2013) mówią konkretnie o doświadczeniach w zakresie dysponowania zasobami motywacyjnymi i poznawczo-działaniowymi. W skład tych pierwszych wchodzi umiejętność odraczania gratyfikacji, wiara we własne siły, motywacja rozwojowa i wytrwałość w działaniu, a wśród drugich wyróżnia się umiejętność przekładania celów na program działania, odporność na frustrację i stres, poczucie sprawstwa oraz samosterowność (Chomczyńska-Rubacha, Rubacha, 2017:7–8). Wszystkie wspomniane wyżej elementy stanowią istotne warunki osiągnięcia sukcesu w kontekście rozwijania umiejętności wypowiedzi pisemnej w języku obcym, o czym będzie mowa w dalszej części refleksji.

Oleś (2005: 2014) wskazuje na znaczny wpływ poczucia własnej skuteczności w następujących obszarach: podjęcie działania, włożony w nie wysiłek, uczucia, jakie mu towarzyszą, wytrwałość w dążeniu do celu, radzenie sobie z przeszkodami i porażkami, poziom stresu, jaki osoba jest w stanie wytrzymać. Należy jednak pamiętać, o czym przypomina Graham (2022: 190), że jest to bardziej wpływ pośredni niż bezpośredni, związany ze wspomnianymi wyżej postawami uczącego się<sup>3</sup>.

## **2. Budowanie i rozwijanie poczucia własnej skuteczności w okresie tzw. wyłaniającej się dorosłości**

Poczucie własnej skuteczności podlega zmianom, które inspirowane są czterema głównymi źródłami (por. Bandura, 1977, 1997). Są to:

---

<sup>3</sup> (...) the impact of self-efficacy is an indirect rather than a direct one. In summary, self-efficacy theory suggests that self-efficacy influences academic achievement because it influences learners' persistence, effort, and self-regulation, which in turn lead to more positive learning outcomes.

- osobiste doświadczenia sukcesu (ang. *mastery (performance) experience*): każda osoba, która osiągnęła sukces w jakimś działaniu i jest przekonana, że może go powtórzyć odwołując się do posiadanych zasobów wiedzy, kompetencji i umiejętności buduje tym samym swoją samoskuteczność; Raoofi i in. (2012: 61) podkreślają, że odniesienia do przeszłych doświadczeń mają w ten sposób znaczący wpływ na obecne działania i myślenie o swojej skuteczności<sup>4</sup>; warto jednak przypomnieć w tym kontekście, że chodzi o sytuacje i zadania stawiające wysokie wymagania, będące wyzwaniem dla uczącego się; sukcesy wynikające z niskiego stopnia trudności zadania lub podparte znaczną pomocą osób lub innych czynników „z zewnątrz” (pomoc nauczyciela, lepszych rówieśników) nie staną się oczekiwanym źródłem dla wzrostu poczucia własnej skuteczności (Graham, 2022);
- modelowanie społeczne (ang. *vicarious experience*): obserwowanie innych osób ze swojego otoczenia, wykonujących interesujące nas działania, wyciąganie wniosków dla siebie, korzystanie z zauważonych strategii, zwłaszcza jeśli uznaje się, że są one skuteczne dla powodzenia zadania u kogoś, kto stanowi ważne odniesienie osobiste dla uczącego się, wszystko to prowadzi do podniesienia poczucia własnej skuteczności<sup>5</sup>; podobnie jak poprzednio modelowanie społeczne spełni swoją rolę pod warunkiem, że dotyczy zadań, które uczący uznaje za ambitne i ważne dla siebie;
- perswazja społeczna (ang. *social persuasion*): komunikaty, które uczący się słyszą od osób ze swojego otoczenia, zawierające zachętę do podjęcia i kontynuowania zadania, wyrażające przekonanie, że dana osoba poradzi sobie z trudnościami, ponieważ posiada odpowiednie do tego zasoby; nie zaskakuje fakt, że opinie innych osób podnoszą (lub nie) przekonanie o własnej skuteczności u uczących się, zwłaszcza, gdy chodzi o opinie osób ważnych dla odbiorców z powodów emocjonalnych (np. rodziny, przyjaciół) lub poznawczych (np. gdy ktoś jest dla nas autorytetem w swojej dziedzinie);
- stany emocjonalne (ang. *physiological states/emotional arousal*) takie, jak lęk, zmęczenie czy stres i frustracja, które obniżają poczucie

---

<sup>4</sup> People who have experienced successful performance in accomplishing a task, tend to have high self-efficacy, therefore past experiences play a vital role in developing self-efficacy beliefs.

<sup>5</sup> When learners observe their friend and peers perform a task successfully; they develop positive beliefs about their own capabilities in performing the task and hence this experience can enhance the learner's self-efficacy.

własnej skuteczności, natomiast pozytywne emocje (radość, zadowolenie, satysfakcja z działania) wpływają na jego wzrost.

Omawiając powyższe kwestie należałoby ponadto odnieść je do interesującej nas tutaj grupy odbiorców, a zatem dorosłych uczących się języków obcych, w tzw. okresie studenckim, zwyczajowo kojarzonym z przedziałem wiekowym 20–25 lat. Wykładowcy akademicy stają więc przed grupą osób uznawanych społecznie za dorosłych, jeśli za kryterium dorosłości przyjmujemy kryterium obiektywne (por. Oleś, 2011), uznając, że są to osoby mające zdefiniowane cele i role życiowe, samostanowiące o sobie i swojej przyszłości, pewne swojej życiowej drogi i wyborów. Niejednokrotnie następuje jednak zderzenie z tym, co możemy określić jako kryterium subiektywne dorosłości, które nie pokrywa się z opisanym wcześniej portretem osoby dorosłej. Warto chwilę uwagi poświęcić temu, co określa się dzisiaj jako „wyłaniająca się dorosłość” (ang. *emerging adulthood*, por. Arnett, 2000). Jest to nowy okres wyróżniony w psychologicznych stadiach rozwojowych człowieka obejmujący lata 18–25/29. Świadomość istnienia tego etapu może pomóc w rewizji niektórych reprezentacji, które nauczyciele akademicy łączą z grupą odbiorców swoich zajęć, traktując ich jako osoby w pełni dojrzałe, samoswiadome i odpowiedzialne, gdy tymczasem ich obraz psychologiczny jest dużo bardziej złożony i niestabilny. Arnett zauważa, że tym, co najmocniej charakteryzuje grupę osób z „wyłaniającą się dorosłością” to poszukiwanie tożsamości, niestabilność, koncentracja na sobie i na własnych potrzebach, bycie „pomiędzy” (ang. *in-between*) adolescencją i wczesną dorosłością oraz eksplorowanie wielu możliwości w obszarze relacji międzyludzkich, zawodowych i światopoglądowych<sup>6</sup>. Jak wynika z tego bardzo ogólnego opisu odbiorców zajęć językowych, nie są to już wprawdzie nastolatki, ale równocześnie nie są jeszcze w pełni ukształtowanymi dorosłymi w potocznym rozumieniu tego terminu, a jednak takich postaw i zachowań się od nich oczekuje na zajęciach akademickich, nie biorąc pod uwagę ważnych zmiennych emocjonalnych wskazanych przez Arnetta. Warto mieć to na uwadze, myśląc o rozwijaniu poczucia własnej skuteczności podczas pracy nad kompetencją wypowiedzi pisemnej w języku obcym. Tym bardziej należy pamiętać w tym kontekście o emocjonalnych i społecznych możliwościach jego wzmacniania (np. poprzez modelowanie czy pozytywną informację zwrotną wpisującą się w perswazję społeczną, o której była mowa powyżej), które mogłyby wydawać się mniej adekwatne w odniesieniu do dorosłych uczących się.

---

<sup>6</sup> Emerging adulthood is a time of life when many different directions remain possible, when little about the future has been decided for certain, when the scope of independent exploration of life's possibilities is greater for most people than it will be at any other period of the life course (Arnett, 2000: 469).

### 3. Poczucie własnej skuteczności w badaniach dotyczących uczenia się języków obcych

Od początku wprowadzenia do obiegu badawczego teorii społecznego uczenia się i powiązanych z nią terminów powstawały liczne narzędzia głównie w formie kwestionariuszy i skal przeznaczonych do pomiaru siły poczucia własnej skuteczności zarówno ogólnej jak i specyficznej dla danej sytuacji (Juczyński 2000; Valls, Bovin, 2015). Badania obejmowały bardzo różne dziedziny życia, odnosząc się także do nauczycieli i uczących się w różnych dyscyplinach takich jak nauki ścisłe, zajęcia sportowe czy techniczne (Klassen i in., 2011). Badania poczucia samoskuteczności specyficznie związane z nauką i uczeniem się języków obcych pojawiają się stosunkowo późno, głównie od początku XXI w (zob. Wyatt, 2018). Woodrow (2011) przypuszcza, że jest to spowodowane pewnym chaosem terminologicznym i obecnością wielu terminów, które stosowane są często zamiennie w naukach o edukacji. W terminologii anglojęzycznej chodzi o pojęcia takie jak *self-esteem*, *self-concept*, *self-beliefs*, *self-confidence*, od których samoskuteczność (*self-efficacy*) różni się tym, że dotyczy pewnej specyficznej sytuacji zadaniowej. Wśród badaczy zajmujących się od wczesnych lat dwutysięcznych poczuciem własnej skuteczności w kontekście nauczania i uczenia się języków obcych znajduje się wspomniana wcześniej Woodrow, która podkreśla, że rezultaty prowadzonych badań empirycznych wskazują na ważną rolę poczucia samoskuteczności, głównie wśród zmiennych związanych z motywacją do nauki języków obcych (zob. Woodrow 2006). Mills i in. (2006, 2007) zauważyli powiązania siły poczucia własnej skuteczności w nauce języka francuskiego z wysokimi ocenami, strategiami meta-poznawczymi oraz samoregulacją. Graham (2006) wykazała, że trening strategiczny podnosi stopień poczucia własnej skuteczności w umiejętnościach językowych związanych ze słuchaniem podczas nauki języka francuskiego wśród uczniów anglojęzycznych. Jak zauważa Woodrow (2011) najmniej badań prowadzono w obszarze poczucia własnej skuteczności odnośnie do wypowiedzi pisemnej, toteż jej analiza, prowadzona w kontekście nauki języka angielskiego przez studentów chińskich (N = 738) w czterech chińskich uniwersytetach, odpowiada na tak zdiagnozowaną potrzebę rozpoznania empirycznego. Badaczka za pomocą kwestionariusza zamkniętego próbowała określić związki między poczuciem własnej skuteczności oraz poziomem lęku językowego w kontekście wypowiedzi pisemnej w języku angielskim. W kwestionariuszu otwartym badani wypowiedzieli się natomiast na temat poczucia włożonego w to działanie wysiłku oraz motywacji. Opracowany na bazie zebranych danych model wskazuje na wyraźnie negatywny związek między lękiem językowym i poczuciem własnej skuteczności w pisaniu; innymi słowy, wysoki poziom lęku językowe-

go w pisaniu skutkuje obniżeniem się poczucia własnej skuteczności. Należy przy tym podkreślić, że sam lęk językowy w pisaniu nie wpływa bezpośrednio na poziom wykonania zadania, ale właśnie na poziom poczucia własnej skuteczności, które z kolei ma bliski związek z zadaniem (Woodrow, 2011: 518)<sup>7</sup>.

#### 4. Metodologia badania własnego oraz dyskusja wyników

Celem badania było określenie stopnia poczucia własnej skuteczności w zakresie wypowiedzi pisemnej w języku obcym u uczestników zajęć lektoratowych oraz zebranie danych pogłębiających rozumienie omawianego zjawiska. Podkreślić należy, że chodzi o poznanie osobistych przekonań respondentów i subiektywnego rozeznania ich postaw i emocji. Poczucie własnej skuteczności jest silnie sprzężone ze strategiami uczenia się i czynnikami motywacyjnymi, a elementem różnicującym te aspekty jest przede wszystkim osobista perspektywa, która składa się raczej na „poczucie” niż „wiedzę” o swojej skuteczności.

Prowadzone w maju i czerwcu 2023 badanie miało przynieść odpowiedź na następujące pytania:

1. Jaki jest poziom poczucia własnej skuteczności w redagowaniu wypowiedzi pisemnej w języku obcym respondentów?
2. Jakie działania nauczyciela mogą wzmacniać stopień poczucia własnej skuteczności w kontekście pisania w języku obcym?
3. Jak badani postrzegają swoje zaangażowanie i wytrwałość w redagowaniu wypowiedzi pisemnej?

Dodatkowo interesowała nas opinia respondentów na temat możliwości oferowanych przez sztuczną inteligencję w narzędziu ChatGPT do pracy nad wypowiedzią pisemną w języku obcym. W przestrzeni medialnej pojawiło się wiele głosów dotyczących tej kwestii, często wskazujących na, jak się wydaje, łatwe i szybkie rozwiązania zadań uznawanych dotychczas za żmudne i trudne, do jakich bez wątplenia należy zaliczyć redagowanie dłuższych wypowiedzi pisemnych w języku obcym. Czy sztuczna inteligencja jest dla badanych uczących się swoistym panaceum na językowe i dyskursywne bóle? Czy zatem pytanie o poczucie własnej skuteczności ma jeszcze sens w tym kontekście?

W badaniu posłużono się autorskim kwestionariuszem poczucia własnej skuteczności zawierającym 15 stwierdzeń zredagowanych na wzór innych kwestionariuszy tego typu, w którym znalazły się stwierdzenia typu:

---

<sup>7</sup> It was concluded that the writing anxiety variable was not related to writing performance directly but to self-efficacy which was predictive of writing performance.



- Jestem przekonany/a, że pisanie w j.o. jest ważną umiejętnością w ogólnej znajomości języka obcego.
- Umieję pokonywać trudności językowe, jeśli takowe napotykam w trakcie pisania (np. sposób wyrażenia jakiejś myśli, słownictwo...)
- Wiem, nad czym pracować, aby kolejny tekst był lepszy.

(por. Mills i in., 2006; Woodrow, 2011)

Badani dokonywali wyboru na 6-stopniowej skali od 1 (całkowicie nie zgadzam się) do 6 (całkowicie zgadzam się).

Kwestionariusz został udostępniony uczestnikom lektoratów prowadzonych na Uniwersytecie Warszawskim w semestrze letnim 2022/2023 na poziomach B2-C1 i C2. Uzyskano łącznie 94 odpowiedzi w następującym rozkładzie:

**Tabela 1. Liczba uczestników badania z podziałem na lektorat języka i jego poziom**

Język	angielski	niemiecki	francuski	rosyjski	Rzadziej nauczane (japoński)	Łącznie
Liczba odpowiedzi	68 w tym: B2 – 41 C1 – 25 C2 – 2	11, w tym: B2 – 9 C1 – 2	8, w tym B2 – 7 C1 – 1	6, w tym B2 – 4 C1 – 2	B2 – 1	94, w tym B2 – 62 C1 – 30 C2 – 2

Źródło: oprac. własne.

W badanej grupie zdecydowanie przeważały kobiety (62, 66%), mężczyźni stanowili niecałe 29% (27 osób), a 5 osób (5,3%) wybrało opcję „inny wybór”. Badani studenci uczestniczą w większości w studiach licencjackich I stopnia (82 osoby, 87%). W grupie przeważali uczący się języka angielskiego (N = 68), natomiast z pozostałych języków uzyskano łącznie zaledwie 26 odpowiedzi, co nie pozwoliło na bardziej rozbudowane analizy w zakresie poszczególnych języków, co było początkowo planowane. Z tego względu wyróżnione zostały jedynie dwie grupy, których wyniki poddano refleksji.

#### **4.1. Poczucie własnej skuteczności w zakresie wypowiedzi pisemnej w języku angielskim**

Podobnie jak w innych badaniach respondenci wykazują najczęściej wysokie poczucie własnej skuteczności, ich odpowiedzi sytuowały się w większości

w zakresie od „całkiem się zgadzam” (6) do „raczej się zgadzam” (4). W zakresie języka angielskiego zbiorcze wyniki są następujące<sup>8</sup>:

**Tabela 2. Poczucie własnej skuteczności w redagowaniu wypowiedzi pisemnej uczących się języka angielskiego**

<b>Grupa: język angielski (N = 68)</b>	<b>TAK<sup>a)</sup></b>	<b>NIE</b>
1. Jestem przekonany/a, że pisanie w j.o jest ważną umiejętnością w ogólnej znajomości j.o.	63 92,7%	5 7,3%
2. Mam pozytywny stosunek do pisania w j.o.	57 83,9%	12 17,6%
3. Zadania z pisania, które realizuję na kursie, uważam za ciekawe.	50 73,6%	18 26,5%
4. Zadania z pisania, które realizuję na kursie uważam za przydatne dla moich dalszych planów osobistych lub zawodowych.	39 57,4%	30 44,2%
5. Pisanie zaczynam zwykle od szczegółowej analizy polecenia.	60 88,3%	9 13,2%
6. Chętnie zabieram się do pisania, ponieważ wiem, że sobie z tym zadaniem dobrze poradzę.	47 69,2%	23 33,9%
7. Pisanie zawsze poprzedzam ułożeniem planu.	31 45,6%	40 58,8%
8. Jestem przekonany, że posiadam – lub wiem, gdzie szukać – odpowiednie do zadania środki językowe (np. słownictwo, struktury gramatyczne)	55 80,9%	14 20,7%
9. Podczas pisania wykorzystuję różnego typu strategie (np. kontroluję ortografię, sprawdzam końcówki w odmianie czasowników, zapewniam spójność kolejnym paragrafom, porównuję teksty...).	46 67,6%	23 33,8%
10. Jestem przekonany/a, że przy odpowiedniej dozie wysiłku osiągnę dobry rezultat.	61 89,8%	8 11,8%
11. Wykorzystuję moje poprzednie doświadczenia w pisaniu w j.o. w bieżącej nauce (np. znam swoje mocne i słabe strony).	59 86,8%	10 14,7%
12. Umiem pokonywać trudności językowe, jeśli takowe napotykam w trakcie pisania (np. sposób wyrażenia jakiejś myśli, słownictwo...)	58 85,3%	12 17,7%
13. Umiem pokonywać trudności emocjonalne, jeśli takowe napotykam (brak motywacji, kwestia tematu, organizacji czasu, itp.).	44 64,7%	26 38,2%
14. Celem pisania w j.o. jest wyłącznie zaspokojenie wymagań egzaminacyjnych i zaliczeniowych.	32 47,1%	38 55,9%
15. Wiem, nad czym pracować, aby kolejny tekst był lepszy	46 67,6%	23 33,8%

<sup>a)</sup> TAK rozumiane jako odpowiedzi na skali od 6 (zdecydowanie zgadzam się) do 4 (raczej się zgadzam), natomiast NIE rozumiane jako wybór od 1 (zdecydowanie nie zgadzam się) do 3 (raczej się nie zgadzam).

<sup>8</sup> Niektóre wyniki nie sumują się do 100% ze względu na podwójne wybory odpowiedzi respondentów.

Jak wynika z powyższych danych, prawie wszyscy badani w tej grupie uważają, że pisanie jest ważną umiejętnością w ogólnej znajomości języka obcego (63 osoby, 92,7%). To istotna informacja dla omawianego tutaj zagadnienia, które wpływa na działanie istotne w oczach uczących się, a ponadto stanowiące wyzwanie ze względu na swoją złożoność i wymagania zarówno językowe jak i dyskursywne. Badani są też w znakomitej większości (61 osób, 89,8%) przekonani, że przy odpowiedniej dozie wysiłku osiągną sukces w prowadzonym działaniu, co jest znaczącym elementem składowym poczucia własnej skuteczności. 60 respondentów (88,3%) zaczyna redakcję tekstu od szczegółowej analizy polecenia, a zatem podchodzi do trudnego zadania w sposób celowy i strategiczny. Nieco niższe, ale jednak nadal mieszczące się w przedziale przeciętnym/średnio-wysokim, są kwestie dotyczące zarządzania emocjami, które okazuje się subiektywnie niewystarczające dla grupy 26 osób (38,2%) oraz, co bardzo ważne, świadomość elementów do poprawy, które są niejasne dla 23 osób (33,8%). Zastanawia także brak planowania, do którego przyznaje się dość liczna grupa respondentów (40 osób, 58,8%) oraz odnoszenie pisania głównie do wymagań egzaminacyjnych, a nie do ważnej w życiu codziennym zawodowym i osobistym umiejętności językowej (38 osób, 55,9%).

#### 4.2. Poczucie własnej skuteczności w zakresie wypowiedzi pisemnej w pozostałych badanych językach

W pozostałych grupach językowych (N = 26) rozkład kwestionariusza wygląda następująco<sup>9</sup>:

**Tabela 3. Poczucie własnej skuteczności w redagowaniu wypowiedzi pisemnej uczących się innych języków obcych**

Grupa: języki: francuski, niemiecki, rosyjski, japoński N = 26	TAK	NIE
1. Jestem przekonany/a, że pisanie w j.o jest ważną umiejętnością w ogólnej znajomości j.o.	25 96,1%	1 3,9%
2. Mam pozytywny stosunek do pisania w j.o.	24 92,3%	2 7,7%
3. Zadania z pisania, które realizuję na kursie, uważam za ciekawe.	20 77%	6 23%
4. Zadania z pisania, które realizuję na kursie uważam za przydatne dla moich dalszych planów osobistych lub zawodowych.	20 77%	6 23%

<sup>9</sup> Niektóre wyniki nie sumują się do 100% ze względu na podwójne wybory odpowiedzi respondentów.

5. Pisanie zaczynam zwykle od szczegółowej analizy polecenia.	21 81%	5 19%
6. Chętnie zabieram się do pisania, ponieważ wiem, że sobie z tym zadaniem dobrze poradzę.	14 59%	13 50%
7. Pisanie zawsze poprzedzam ułożeniem planu.	9 35%	18 69%
8. Jestem przekonany, że posiadam – lub wiem, gdzie szukać – odpowiednie do zadania środki językowe (np. słownictwo, struktury grammatyczne)	22 85%	4 15%
9. Podczas pisania wykorzystuję różnego typu strategie (np. kontroluję ortografię, sprawdzam końcówki w odmianie czasowników, zapewniam spójność kolejnym paragrafom, porównuję teksty...).	18 69%	8 31%
10. Jestem przekonany/a, że przy odpowiedniej dozie wysiłku osiągnę dobry rezultat.	24 92%	2 8%
11. Wykorzystuję moje poprzednie doświadczenia w pisaniu w j.o. w bieżącej nauce (np. znam swoje mocne i słabe strony).	22 85%	5 19%
12. Umiem pokonywać trudności językowe, jeśli takowe napotykam w trakcie pisania (np. sposób wyrażenia jakiejś myśli, słownictwo...)	22 85%	4 15%
13. Umiem pokonywać trudności emocjonalne, jeśli takowe napotykam (brak motywacji, kwestia tematu, organizacji czasu, itp.).	21 81%	6 23%
14. Celem pisania w j.o. jest wyłącznie zaspokojenie wymagań egzaminacyjnych i zaliczeniowych.	7 27%	19 73%
15. Wiem, nad czym pracować, aby kolejny tekst był lepszy	23 88%	4 15%

W tej grupie, podobnie jak poprzednio, widać przeważający wysoki stopień poczucia własnej skuteczności, dotyczy to zwłaszcza pozytywnego stosunku do pisania oraz myślenia o pisaniu jako o ważnej umiejętności w nauce języka obcego (odpowiednio 24 osoby, 92,3%) i 25 osób, 96,2%). Z odpowiedzi przebija przekonanie, że włożony wysiłek przyniesie oczekiwany rezultat (24 osoby, 92%), a uczący się posiadają wystarczające zasoby do pokonywania trudności językowych (22 osoby, 85%) ponieważ mogą, na przykład, odwoływać się do poprzednich doświadczeń (22 osoby, 85%). Ta grupa badanych jest także świadoma tego, co należy poprawić, aby osiągnąć zauważalny postęp (23 osoby, 88%), a także w przeważającej większości (21 osób, 81%) umie sobie radzić z trudnymi emocjami. Podobnie jak badani z grupy języka angielskiego uczący się innych języków raczej nie korzystają ze strategii planowania (18 osób, 69%).

### 4.3. Analiza odpowiedzi otwartych w obu grupach językowych

W dalszej części kwestionariusza studenci byli proszeni o odpowiedź na cztery pytania otwarte:

- Jakie jest Pani/Pana subiektywne przekonanie o własnej skuteczności (rozumianej jako osiąganie satysfakcjonującego rezultatu) w pisaniu tekstów w języka obcego? Wysokie? Średnie? Niskie? Z czego to wynika?
- Jakie aktywności lub postawa nauczyciela na zajęciach mogłyby wzmacniać, jeśli potrzeba, Pani/Pana poczucie własnej skuteczności w pisaniu w języka obcego?
- Co jest niezbędnym warunkiem dla Pani/Pana do bycia wytrwałym i zaangażowanym w pisanie tekstów w języku obcym?
- Jaką rolę widzi Pani/Pan w możliwościach ChataGPT dla pisania w języku obcym?

Warto zasygnalizować kilka uwag, które zredagowali badani studenci w odpowiedziach na te pytania.

#### 4.3.1. Jakie jest Pani/Pana subiektywne przekonanie o własnej skuteczności (rozumianej jako osiąganie satysfakcjonującego rezultatu) w pisaniu tekstów w j.o.? wysokie? średnie? niskie? Z czego to wynika?

Z odpowiedzi badanych wynika najczęściej wysokie lub raczej wysokie subiektywne poczucie własnej skuteczności w pisaniu w języku obcym. Studenci wiążą je z konkretnymi, widocznymi dla nich powodami, takimi jak:

- dobre oceny:  
Ang17: *Moim zdaniem, mam wysoką skuteczność w pisaniu tekstów w językach obcych. To przekonanie wynika z dobrego oceniania moich tekstów przez nauczycieli i egzaminatorów.*
- codzienna praktyka  
N19: *Ponieważ studiuje na lingwistyce stosowanej, miałem okazję napisać już wiele tekstów i dość pewnie czuję się w pisaniu.*
- aktywność zawodowa w języku obcym  
Ang22: *...pracuje również po angielsku i posługuje się tym językiem na co dzień.*

Jeśli przyznają, że ich poczucie własnej skuteczności jest średnie lub niskie to wiążą ten stan przede wszystkim z brakami w zakresie:

- kompetencji językowej:
  - Ang19: *moja znajomość gramatyki w j. o. jest słaba*
  - Ang37: *Myślę, że są średnie i wynika to szczególnie z tego, że często mogę się demotywować brakami w słownictwie oraz lukami w gramatyce*
  - Fr4: *Średnie, muszę poprawić zakres słownictwa*
- niewystarczającym treningiem
  - N6: *Jestem w stanie wyrazić swoją opinię, ale często w okrężny sposób, korzystając z ograniczonego słownictwa. Trudno jest mi przypomnieć sobie poprawne zasady gramatyczne i zastosować je podczas pisania. W mojej opinii brakuje mi praktyki.*
- brakiem motywacji i chęci do pisania
  - Ang65: *brak motywacji do pisania dobrych wypowiedzi*
  - Ang68: *raczej nie lubię pisać wolę mówić i to mi się bardziej przydaje).*

Jedna z wypowiedzi zwraca uwagę pogłębioną autoanalizą swojej sytuacji: (...)

*mam dysleksję i czuję się czasami, jak gdyby nieważne, ile czasu włożę w kontrolę tekstu, i tak nie znajdę żadnych błędów, mimo że tam są. Staram się zazwyczaj używać w tekstach egzaminacyjnych formuł, które wiem, że są poprawne (po prostu nauczyłam się ich na pamięć) ale to powoduje, że moje teksty są sztywne i nieciekawe. Dlatego mam ogólny niski poziom motywacji do pisania czegokolwiek w językach obcych, bo w przeciwieństwie do czytania lub mówienia nie sprawia mi to żadnej przyjemności – jedynie stresuje (N7).*

#### **4.3.2. Jakie aktywności lub postawa nauczyciela na zajęciach mogłyby wzmacniać, jeśli potrzeba, Pani/Pana poczucie własnej skuteczności w pisaniu w języku obcym?**

Odnośnie do tego pytania studenci zaskakująco często stosowali pewien unik pisząc po prostu „nie wiem”:

Ang.19: *Nie mam pojęcia, nie znam żadnego dobrego sposobu na zachęcenie do pisania.*

lub po prostu postulując konieczność częstego pisania w myśl zasady „praktyka czyni mistrza”. Często również pojawiał się głos związany z dobroczynnym wpływem informacji zwrotnej, której nie zawsze doświadczają:

- Ang58: *Feedback dotyczący dobrych i słabych stron mojej pracy pisemnej.*
- Fr6: *Pisanie nie na ocenę, tylko po to, by mieć informację zwrotną o błędach, mocnych i słabych stronach.*
- R6: *Aktywny feedback, czyli umiejętność zdiagnozowania problemów, powtarzających się w pisaniu tekstów, jak np. komentarze cd. naturalności (bądź nienaturalności) użytych środków stylistycznych, objaśnienie efektywnie formalności tekstu (czy jest on oficjalny, czy raczej ma wydźwięk kolokwialny).*

Powtarza się także postulat pisania na „ciekawe tematy”, trudno jednak rozwinąć tę myśl ze względu na różne rozumienie tzw. „ciekawego” tematu. Pojawiły się ponadto głosy o wspólnym sprawdzaniu prac oraz o bardziej urozmaiconych formach tekstu niż tylko te, których wymaga końcowy egzamin:

- Ang60: *Może jakieś bardziej kreatywne i zaskakujące zadania niż powtarzanie w kółko formatów pojawiających się na egzaminach, ale rozumiem, że celem zajęć jest przede wszystkim przygotowanie do egzaminów.*
- R6: *(...) student uczy się absolutnie nieintuicyjnych, a co więcej, niepotrzebnych form tekstu, jak esej, czy listy. Jeśli chodzi o nieprzydatne formy egzaminacyjne – radzę sobie z nimi świetnie! Nie mogę z przykrością tego samego stwierdzić o rozmowie z rówieśnikiem w czasie rzeczywistym w ramach komunikatorów internetowych).*

#### **4.3.3. Co jest niezbędnym warunkiem dla Pani/Pana do bycia wytrwałym i zaangażowanym w pisanie tekstów w j.o.?**

W utrzymaniu postawy wytrwałości i zaangażowania w proces pisania, jak zgodnie podkreślają respondenci, pomagają:

- ciekawy temat (24 wskazania):  
Ang51: *Bardzo ważne są dla mnie tematy prac pisemnych – lubię pisać na temat konkretnych rzeczy i jeśli temat mnie nie interesuje, moja motywacja do pisania spada),*
- jasne kryteria oceny, odpowiedni feedback, motywacja, czas (nie za krótki), poczucie sensu wykonywanej pracy

R6: Świadomość tego, że robi się coś tylko po to, żeby zdać test, nie jest motywujące.

Ang44: Muszę znać cel/powód pisania tekstu.

Nie brak odpowiedzi mówiących po prostu o presji czasu (deadline'y, przymus) lub obowiązku formalnym:

N7: Chyba świadomość, że jest to zło konieczne.

Dla niektórych ważnym warunkiem ich zaangażowania w proces pisania jest systematyczność i regularność tego typu zadań.

#### 4.3.4. Jaką rolę widzi Pani/Pan w możliwościach ChataGPT dla pisania w j.o.?

Trudno jednoznacznie określić rolę, jaką badani przypisują sztucznej inteligencji w postaci ChataGPT w procesie pisania w języku obcym. Wbrew obiegowym poglądom, że wszyscy uczący się na studiach masowo korzystają z „usług” AI, respondenci w naszym badaniu mają zróżnicowaną skalę odpowiedzi od „nie wiem, nie korzystam”:

Ang57: Nie do końca wiem co to jest) do „ogromną [rolę]”

Ang65: ... chatGPT jest w stanie napisać każdą wypowiedź w parę sekund.

Do tego dochodzą sarkastyczne w tonie – to komentarz odautorski

– wypowiedzi:

Ang15 Tym co nie potrafią to się poprawi.

Wyraźnie jednak widać ostrożność w bezkrytycznym podejściu do możliwości AI i nieufność co do tego, jaka jest jakość tak wygenerowanych prac:

Ang36 Algorytm nie jest w stanie zastąpić ludzkich zdolności pisarskich

Ang63 Zależy czego się wymaga od tekstu- jeśli zwykłego zaliczenia to ChatGPT ma potencjał, jeśli tekst ma mieć polot, to AI nie ma żadnego potencjału

Fr1 Teksty w j.o. pisane przez chat gpt często zawierają rażące błędy, a informacje do których są odwołania w tekście, są często zmyślone przez chat, nie są oparte na prawdziwych informacjach.

Warto zwrócić uwagę na głosy, które widzą w nim kolejne narzędzie, bardziej złożone, ale wciąż tylko narzędzie, do samokontroli gramatycznej,



leksykalnej, ewentualnej pomocy w poszukiwaniu źródeł tematycznych czy weryfikacji językowej napisanych treści. Część respondentów wykorzystuje ten szeroki wachlarz możliwości korektorskich ChataPGT, wyraźnie oddzielając je od twórczego procesu myślowego.

## 5. Wnioski

Prowadzona tu refleksja miała na celu przypomnienie edukacyjnego potencjału pojęcia poczucia własnej skuteczności wywodzącego się z teorii społecznego uczenia się Bandury. Poczucie własnej skuteczności należy do jednego z silnych predyktorów sukcesu, ponieważ jego wysoki poziom skutkuje wyborem zachowań, które są pożądane w danej sytuacji: zaangażowaniem, wytrwałością, niezrażaniem się porażkami, wyborem ambitnych celów. Termin ten został umocowany w kontekście redagowania wypowiedzi pisemnej w języku obcym na wyższych poziomach biegłości językowej jako ważnej umiejętności uczących się, zwłaszcza w grupie osób należących do tzw. „wyłaniającej się dorosłości”.

Prowadzone badanie kwestionariuszowe objęło 94 osoby uczące się języka obcego na zajęciach lektoratowych w Uniwersytecie Warszawskim w roku 2022/2023 i potwierdziło, że studentów cechuje wysoki stopień poczucia własnej skuteczności w zakresie wypowiedzi pisemnej. W odpowiedziach na pytania zamknięte kwestionariusza widoczne było ogólnie silne przekonanie o znaczącej roli umiejętności pisania w języku obcym, pozytywnym nastawieniu do tego działania i dobrej ocenie posiadanych kompetencji językowych i dyskursywnych. Nieco mniej pozytywnie postrzegane były kwestie związane z uzyskiwaniem wzmacniającej informacji zwrotnej, planowaniem kolejnych etapów rozwoju, umiejętnością planowania oraz zarządzaniem emocjami. Analiza odpowiedzi z pytań otwartych kwestionariusza pokazała natomiast, że respondenci wysoko oceniają działania wykładowców w rozwijaniu umiejętności pisania, wskazują na potrzebę doskonalenia samoregulacji oraz lepszego dostosowania form prac pisemnych do potrzeb współczesnego świata. Nie przeceniają też roli sztucznej inteligencji, upatrując w niej raczej źródła możliwości korektorskich i weryfikujących niż twórczych.

Odnosząc głosy studentów do wskazanych uprzednio źródeł wspierania poczucia własnej skuteczności, warto wskazać kilka sugestii dydaktycznych do rozważenia przez prowadzących zajęcia z wypowiedzi pisemnej. Są to:

- zapewnienie uczącym się „doświadczenia sukcesu” tak, aby mieli na czym budować mocniejsze poczucie własnej skuteczności;
- udzielanie wyważonej, opartej na kryteriach informacji zwrotnej wraz ze wsparciem emocjonalnym;

- włączenie uczących się w proces negocjowania tematów czy form produkowanych tekstów, nie ograniczanie się wyłącznie do formuł egzaminacyjnych;
- wspólne rozpoznawanie mocnych i słabych stron sztucznej inteligencji w tym kontekście;
- modelowanie pracy nad pisaniem np. poprzez pokazanie roli planu;
- wzmacnianie świadomości na temat pisania jako ważnej kompetencji życia zawodowego i codziennego, a nie tylko obowiązku egzaminacyjnego;
- jasne wskazywanie, jaki jest kolejny krok na drodze osiągnięcia lepszej biegłości w redakcji tekstu obcojęzycznego.

Podkreślić należy eksploracyjny charakter badania, które objęło niewielką liczbę osób, stąd wnioski z niego płynące nie mają charakteru uogólnionego i dotyczą wyłącznie badanych grup studentów. Badania diagnostyczne poczucia własnej skuteczności w pisaniu – choć nie tylko – w języku obcym mogą stać się cennym źródłem informacji dla akademickich działań dydaktycznych i lepszego rozpoznania potrzeb ich odbiorców.

## Bibliografia

- Arnett J.J. (2000), *Emerging adulthood. A theory of development from the late teens through the twenties*. „American Psychologist”, nr 55(5), s. 469–480.
- Bandura A. (1977), *Self-efficacy. Toward a unifying theory of behavior change*. „Psychological Review”, nr 84/2, s.191–215.
- Bandura A. (1986), *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs. NJ: Prentice-Hall.
- Bandura A. (1994), *Self-efficacy* (w:) V.S. Ramachaudran (red.), „Encyclopedia of human behavior” nr 4, s. 71–81. New York: Academic Press. (Reprinted in H. Friedman [Ed.], *Encyclopedia of mental health*. San Diego: Academic Press, 1998).
- Bandura A. (1997), *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: Freeman.
- Chomczyńska-Rubacha M., Rubacha K. (2013), *Test poczucia skuteczności. Podręcznik Pracowni Narzędzi Badawczych Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN*, Warszawa–Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Graham S. (2022), *Self-efficacy and language learning – what it is and what it isn't*. „The Language Learning Journal”, nr 50(2), s. 186–207, DOI:10.1080/09571736.2022.2045679 [DW 12.05.2023].
- Juczyński Z. (2000), *Poczucie własnej skuteczności – teoria i pomiar*. „Acta Universitatis Lodziensis. Folia Psychologica”, 4, s. 11–23.
- Klassen R.M., Tze V.M.C., Betts S.M., Gordon K.A. (2011), *Teacher efficacy research 1998–2009: Signs of progress or unfulfilled promise?*. „Educational

- Psychology Review”, nr 23, s. 21–43. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10648-010-9141-8> [DW 12.06.2023].
- Łukasik I.M. (2013), *Poczucie własnej skuteczności we współpracy z grupą. Eksperyment pedagogiczny w przestrzeni akademickiej*, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Mills N., Pajares F., Herron C. (2006), *A re-evaluation if the role of anxiety: self-efficacy, anxiety and their relation to reading and listening proficiency*. „Foreign Language Annals” nr 39 (2), s. 273–292.
- Mills N., Pajares F., Herron C. (2007), *Self-efficacy of college intermediate French students: relation to achievement and motivation*. „Language Learning” nr 57 (3), s. 417–442.
- Oleś P.K. (2005), *Wprowadzenie do psychologii osobowości*, wyd. 2. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar”.
- Oleś P.K. (2011), *Psychologia człowieka dorosłego. Ciężkość – zmiana – integracja*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Pajares F. (1996), *Self-Efficacy Beliefs in Academic Settings*. „American Educational Research Association” nr 66(4), s. 543–578.
- Raofi S., Tan B.H., Chan S.H. (2012). *Self-efficacy in second/foreign language learning contexts*. „English Language Teaching” 5, nr 11, s. 60–73. DOI:10.5539/elt.v5n11p60. [DW 12.05.2023].
- Sarzyńska-Mazurek E. (2019), *Poczucie własnej skuteczności osób u progu dorosłości*. „Edukacja ustawiczna dorosłych”, nr 4, s. 19–28.
- Valls M., Bonvin P. (2015), *Auto-efficacité des enseignants: quels outils d'évaluation utiliser?*. „Mesure et évaluation en éducation”, nr 38(3), s. 1–47. <https://doi.org/10.7202/1036698ar> [DW 20.06.2023].
- Wyatt M. (2018), *Language Teachers' Self-efficacy Beliefs: A Review of the Literature (2005–2016)*. „Australian Journal of Teacher Education”, nr 43, 4, s.92–120.
- Woodrow L.J. (2006), *A model of adaptive language learning*. „Modern Language Journal” nr 90 (3), s. 297–319.
- Woodrow L.J. (2011), *College English writing affect: Self-efficacy and anxiety*. „System”, nr 39, s. 510–522.

Received: 01.10.2023

Revised: 11.03.2024