

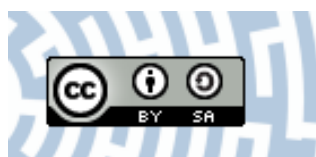


**You have downloaded a document from  
RE-BUŚ  
repository of the University of Silesia in Katowice**

**Title:** Motywacja do nauki języków obcych w opisach autobiograficznych

**Author:** Jan Iluk

**Citation style:** Iluk Jan. (2020). Motywacja do nauki języków obcych w opisach autobiograficznych. W: D. Gabrys-Barker, R. Kalamarz (red.), "Postrzeganie i rola motywacji w procesie glottodydaktycznym : perspektywa nauczyciela i ucznia" (S. 50-64). Katowice : Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego



Uznanie autorstwa - Na tych samych warunkach - Licencja ta pozwala na kopiowanie, zmienianie, rozprowadzanie, przedstawianie i wykonywanie utworu tak długo, jak tylko na utwory zależne będzie udzielana taka sama licencja.

## Motywacja do nauki języków obcych w opisach autobiograficznych

**Streszczenie:** Przedmiotem artykułu jest problematyka motywacji z perspektywy uczących się języków obcych. Analiza obejmuje m.in. początkowe nastawienie do nauki języków obcych oraz motywacyjną rolę nauczyciela i jego stylu nauczania.

**Słowa kluczowe:** języki obce, autobiografie, motywacja, style nauczania

### Wstęp. Definicja autobiografii językowej

Pod pojęciem autobiografii językowej rozumiem za WERBIŃSKĄ (2013: 92) „opis sposobu i samorozumienia procesu uczenia się języka obcego sporządzony przez uczącego się, który napotyka na komplikacje w realizacji tej intencji i który je przezwycięża lub nie”. Szczególną zaletą opisów autobiograficznych jest to, że indywidualne problemy nauki języków obcych opisuje się w sposób subiektywny, nieskrępowany, szczery i autentyczny, z reguły z dłuższej perspektywy czasu. Autonarracje uwidaczniają dynamiczność zmian w nastawieniu do nauki poszczególnych języków, opisują odczuwane emocje i podejmowane decyzje, zawierają krytyczną ocenę osiągniętego poziomu opanowania języka, wyjaśniają przyczyny niepowodzeń lub wskazują źródła osiągniętych sukcesów, a także ukazują skalę zróżnicowania uczących się.

Obrazowanie nauki języków obcych na podstawie autobiografii językowych nie może być wyczerpujące, ponieważ podnoszą one tylko te wątki, które w przekonaniu autorów w największym stopniu zaważały na ich sukcesie lub porażce. Takie selektywne podejście do tematu podkreśla jednak szczególną relewancję opisanych aspektów.

## 1. Opis projektu badawczego

### 1.1. Grupa badawcza

Pierwszą grupą, która wzięła udział w badaniu, byli uczestnicy mojego seminarium metodycznego, a dokładniej – ich autobiografie. Uznałem, że ich wypowiedzi nie są wystarczająco reprezentatywne, nie tylko ze względu na małą liczbę osób, lecz przede wszystkim – na charakter studiów językowych. Przygotowanie się do nich oraz pełna koncentracja na nauce języka wymaga nie tylko specyficznych predyspozycji i silniejszej motywacji wewnętrznej, ale także – jak mi się wydawało – bardziej optymalnego procesu nauczania w szkole. Z tego powodu zwróciłem się do osoby pracującej na innej uczelni, aby poprosiła studentów studiujących na kierunku niefilologicznym o napisanie swojej biografii językowej. Udział w tej inicjatywie był dobrowolny i anonimowy. Jedynym impulsem do napisania wypowiedzi był podany temat: „Moje doświadczenia w nauce języków obcych”. Większość oddanych autobiografii tak też była zatytułowana. Poza tym studenci nie otrzymali żadnych instrukcji dotyczących długości tekstu, jego formy lub też pytań ukierunkowujących narrację. Udzielona swoboda miała wykluczyć jakiegokolwiek sterowanie autonarracją oraz zapewnić maksymalną suwerenność wypowiedzi. Nie potwierdziły się obawy, że bez odpowiedniego ukierunkowania będą one krótkie i banalne. Większość tekstów ma objętość do trzech stron maszynopisu lub rękopisu. Doświadczenia w nauce języków obcych zostały przedstawione chronologicznie i z podziałem na języki. Liczba złożonych autobiografii wynosi ponad czterdzieści, a ich długość oraz zakres poruszonych tematów potwierdziły, jak ważna jest autorefleksja na temat uczenia się języków obcych. Ponadto emocjonalność wypowiedzi świadczy o istotności problemu.

### 1.2. Metoda badawcza

Analiza autobiografii językowych ma charakter jakościowy. Istotą takich badań jest według JAGIELY (2014: 652) „przekonanie, że ludzki świat, rozumiany jako myśli, uczucia oraz zachowania człowieka, jest ściśle powiązany z kontekstem, w jakim procesy te mają miejsce. Stąd też chcąc zrozumieć obiekt badań, który zawsze jest indywidualny i niepowtarzalny, trzeba go dogłębnie poznać w jego złożoności i unikalności, co jest możliwe tylko poprzez prowadzenie badań niejako »od wewnątrz«, koncentrując się na jedynym w swoim rodzaju

doświadczeniu ludzi, które jest niepowtarzalne. [...] strategie jakościowe starają się poprzez rozumienie wnikać w badany porządek, dostrzegając jego skomplikowanie i wyjątkowość”. Szczególną ich zaletą jest to, że akceptują rolę i znaczenie jednostkowego doświadczenia ludzkiego. Jest ono niezmiernie ważne jako forma informacji zwrotnej dla edukatora, który – jak mam nadzieję – stale poszukuje optymalnych rozwiązań dla procesów akwizycji językowej. Jak wiadomo, przebiegają one w zmieniających się warunkach, choćby ze względu na wiek uczących się. W trakcie nauki szkolnej dynamicznie zmienia się dojrzałość kognitywna, uwidoczniają się różnice w uzdolnieniach językowych, poziomie inteligencji emocjonalnej, poziomie i rodzaju motywacji, przeżywanych emocjach, oddziaływaniu środowiska itp. Wszystkie te czynniki są niewidoczne lub trudno zauważalne dla osoby nauczającej, rzadko są też ujawniane, dlatego w niewystarczającym stopniu uwzględnia się je w procesie edukacji.

Analiza autobiografii językowych polega zatem na wydobyciu tych aspektów, które zdaniem autorów miały decydujący wpływ na powstające problemy, próby ich rozwiązywania, indywidualną postawę wobec uczenia się języków obcych i jego efektów. Ze względu na wybraną tematykę szczegółowa analiza zebranych autobiografii została ograniczona do aspektów motywacji<sup>1</sup>.

## 2. Prezentacja i analiza zebranych autobiografii

### 2.1. Początkowe nastawienie do nauki języka obcego

Przeprowadzone swego czasu badania ilościowe pod moim kierunkiem ujawniły, że około 72,5% ankietowanych uczniów w wieku gimnazjalnym naukę języka niemieckiego zaczynało z naturalnym zaciekawieniem, 22,5% nie było zainteresowanych nauką tego języka, a 5% uczniów było to obojętne (ILUK, 2013: 68). Niepokojący jest więc relatywnie wysoki odsetek uczniów – prawie 30% – którzy już na początku nauki danego języka, niezależnie od poziomu edukacyjnego, mają indyferentny lub nawet negatywny stosunek do niego. Z badań SurveyLang 2011 wynika, że 73% polskich gimnazjalistów lubi lekcje języka angielskiego, natomiast język niemiecki wskazano jako jeden z trzech najmniej lubianych przedmiotów (GAJEWSKA-DYSZKIEWICZ, 2012: 75). Taki stan rzeczy potwierdzają również autobiografie językowe, w których podaje się jego przyczyny:

---

<sup>1</sup> Inne aspekty poruszone w autobiografiach zostały omówione w: ILUK (2020).

Do nauki języka niemieckiego nastawiona byłam początkowo negatywnie, gdyż nie mieliśmy możliwości wyboru języka, ale także miałam w pamięci moje wcześniejsze doświadczenie z językiem angielskim. (K-7)<sup>2</sup>

Do angielskiego nigdy nie miałam pozytywnego nastawiania. Brzmiał dla mnie strasznie sztywno i wyniośle, angielski akcent, którego nas uczyli w szkole, mnie wręcz irytował. (Kf-10)

Od małego byłem zmuszany do nauki języka niemieckiego. Tak więc przez całą szkołę podstawową i gimnazjum uczyłem się j. niem., lecz prawdę mówiąc opierałem się „germanizacji”. (M-8)

Drugi język wprowadzono dopiero w szkole średniej (technikum). Był nim język rosyjski. Na początku nie mogłam się do niego przekonać. Uważałam, że nie jest mi on do niczego potrzebny. Głównie przerażała mnie pisownia tegoż języka, a więc cyrylica. Z czasem, gdy ją poznałam, język ten zaczął mi się podobać i wydawał mi się w miarę prosty. (K-5)

Obojętne lub nawet negatywne nastawienie do nauki konkretnego języka nie jest zjawiskiem incydentalnym. Ma ono konkretne przyczyny. Są to m.in.:

- brak możliwości wyboru języka zgodnie z indywidualnymi preferencjami lub zainteresowaniami;
- fakt, że początkowe, naturalne zainteresowanie nauką nowego języka jest z natury mało trwałe; maleje ono wraz z pojawieniem się czynników demotywujących, jak np. banalność treści nauczania, mało motywujące, wręcz monotonne formy nauczania, czy nierozumienie przekazywanych treści;
- przykre doświadczenia, w tym negatywne emocje przeżywane w kontakcie z danym nauczycielem lub językiem w pierwszym okresie jego nauki;
- przenoszenie negatywnego nastawiania do nauki danego języka na wyższe etapy edukacyjne;
- przekonanie o niskiej użyteczności danego języka lub jego niewielkim praktycznym znaczeniu w późniejszym życiu<sup>3</sup>;
- zbyt wysokie wymagania w stosunku do indywidualnych możliwości danego uczącego się.

Z powyższego wynika, że nauczyciel, rozpoczynając kurs językowy, powinien być świadomy skali tego zjawiska i jego głównych przyczyn oraz nie dopuszczać do powiększenia jego rozmiarów. Skoro pierwszy okres kontaktu z językiem obcym ma znaczący wpływ na rodzaj i poziom motywacji do jego dalszej nauki na wyższych poziomach edukacyjnych oraz do nauki drugiego

---

<sup>2</sup> Fragmenty wypowiedzi studentów zostały przytoczone w wersji oryginalnej. Objasnienia informacji podanych w nawiasach: K – studentka kierunku niefilologicznego; Kf – studentka filologii; M – mężczyzna; liczba – numer autobiografii w zbiorze autora artykułu.

<sup>3</sup> Wysoką przydatność języka angielskiego do rozrywki dostrzega 80% gimnazjalistów, a języka niemieckiego – tylko 37% (GAJEWSKA-DYSZKIEWICZ, 2012: 75).

języka, to ważna jest jak najlepsza orientacja w tej kwestii. Poruszony tutaj problem nie dotyczy wyłącznie motywacji do nauki języka w dłuższej perspektywie czasu. Istnieje on też na początku każdej lekcji. Pierwszym zadaniem nauczyciela powinno być zatem rozeznanie, w jakim stopniu w konkretnym dniu uczniowie są lub mogą być zainteresowani danym tematem bądź działaniem edukacyjnym. W przypadku niewystarczającej motywacji, co raczej jest regułą w szkole lub na lektoracie, należałoby zacząć od działań motywacyjnych, ponieważ tylko odpowiedni poziom motywacji ułatwia skupienie energii poznawczej, tj. uwagi na przedmiocie nauczania lub wykonywaniu zadania językowego. Trudno powiedzieć, czy tzw. rozgrzewka językowa spełnia taką funkcję w wystarczającym stopniu. W polskiej literaturze przedmiotu właściwie nie toczy się żadna dyskusja dotycząca tego, jak na początku zajęć zainteresować uczniów danym tematem lub określoną aktywnością edukacyjną.

Dla uczniów nastawionych negatywnie do nauki języka obcego charakterystyczna jest postawa unikania wysiłku lub wręcz świadomego dążenia do celowego zaburzenia toku lekcyjnego, co oddziałuje destrukcyjnie na realizację zajęć oraz skutecznie obniża morale pozostałych uczniów i w konsekwencji – efektywność nauczania w całej klasie. Taki fakt potwierdza zatroskana respondentka:

Już na pierwszych zajęciach można było wyczuć niechęć do nauki języka przez uczniów i samego wykładowcy. Bardzo często grupa zaczynała dyskusję z nauczycielką o jej zainteresowaniach i w ten sposób lekcje uciekały, a człowiek prawie wcale nie miał styczności z językiem. (Kf-25)

Na temat tego, jak duża jest rzeczywista skala opisywanego problemu, wiemy niewiele. Z raportu pn. „Efektywne wykorzystanie czasu na lekcji” przeprowadzonego w roku szkolnym 2014/2015 wynika, że z powodu celowego zakłócenia toku lekcji traci się średnio według uczniów dziesięć minut, a w opinii nauczycieli nawet piętnaście bezcennych minut. Główne powody tych zakłóceń to: nieprzygotowanie się do zajęć, znikome zainteresowanie tematem zajęć, przeszkadzanie, niewłaściwe zachowanie, rozmowy na lekcji, prowokacyjne zadawanie pytań niezwiązanych z tematem lekcji. Są one szczególnie balastem dla ambitniejszych nauczycieli. Naiwnością jest więc przekonanie wielu pedagogów, że wykorzystanie tzw. ciekawego tekstu zneutralizuje destrukcyjne działanie czynników demotywacyjnych. W związku z tym nasuwa się pytanie, czy w trakcie studiów przygotowujemy naszych studentów do podejmowania działań motywacyjnych i edukacyjnych w tak niesprzyjających warunkach.

## 2.2. Nieinstrumentalne motywy uczenia się języka obcego

Badania ilościowe potwierdzają absolutną przewagę motywacji instrumentalnej nad nieinstrumentalną, a wymieniane motywy, niezależnie od wieku respondentów, są powszechnie znane. Motywację integracyjną o wewnętrznym charakterze deklaruje niewielki odsetek uczniów. Z badań ilościowych wynika, że w liczbach absolutnych taką motywację deklaruje zaledwie od dwóch do trzech uczniów w klasie. Na tym tle interesujące są nieinstrumentalne, a więc integracyjne motywy podjęcia nauki języków obcych. W badanej grupie również tylko dwie wypowiedzi tematyzują to zagadnienie:

Szwedzki to język, w którym od samego początku się zakochałam. Motywacja do nauki była więc ogromna. Wpłynął na to nie tylko akcent i melodyjność tego języka, lecz także wspaniałe nauczycielki, potrafiące przekazać wiedzę w sposób bardzo interesujący i zachęcić do poznania kultury Szwedów. (Kf-12)

Fascynowała mnie muzyka hiszpańska. Studiując za granicą, miałam okazję zapisać się na kurs j. hiszpańskiego. Zajęcia prowadził rodowity Hiszpan. Miałam więc okazję przysłuchać się, jak brzmi autentyczna wymowa. (Kf-18)

W dwóch innych autobiografiach potwierdzono silną motywację wewnętrzną, która zaowocowała względnie trwałą postawą autonomiczną w uczeniu się języków obcych. Miało to miejsce wtedy, kiedy udało się połączyć silne zainteresowania pozajęzykowe z nauką języka lub ich realizacja była uzależniona od stopnia jego opanowania:

Bardzo ciekawy okres z angielskim miałam w gimnazjum. Wszedł wtedy na ekrany film „Władca Pierścieni. Drużyna Pierścienia” i stał się moim i mojej (wtedy) przyjaciółki ulubionym filmem. [...] Potrafiłyśmy oglądać go 3 razy w tygodniu! Byłyśmy zakochane w jednej z postaci. Większą część dialogów i całą narrację znałam na pamięć po angielsku. Oglądając, mówiłam „razem z filmem”. Zapamiętałam dużo słówek i dobrze przyswoiłam angielski akcent i wymowę. (Kf-10)

W nauce j. ang. pomogły mi gry komputerowe. To one pomogły mi nadgonić materiał, bo gram od drugiej klasy podstawówki w zgraniczne tytuły. (M-7)

### 2.3. Oczekiwania wobec motywującej roli nauczyciela

Mając na uwadze przewagę motywacji instrumentalnej o silnie zewnętrznym charakterze, nie dziwi fakt, że oczekiwania systematycznych działań motywujących ze strony nauczyciela są w polskiej szkole silnie utrwalone. Taką potrzebę deklaruje aż 80% uczniów, natomiast dla reszty nauczyciel nie pełni żadnej funkcji motywacyjnej (ILUK, 2013: 71). Potwierdzają to następujące cytaty:

Najważniejszym aspektem jest nasze zaangażowanie w naukę języka. W latach szkolnych **za to zaangażowanie powinien odpowiadać nauczyciel**<sup>4</sup>. (M-6)

Byłam wzorową uczennicą, która pilnie przygotowywała się do zajęć, ale nie widziałam sensu dalszego uczenia się tego języka, gdyż nie byłam dostatecznie motywowana, by poszerzać jego horyzonty. (Kf-6)

W gimnazjum poznałam panią K., moją nauczycielkę języka. Była to młoda i pełna energii osoba, dzięki której uświadomiłam sobie, że warto uczyć się języków obcych. (K-11)

Lekcje angielskiego zawsze kojarzyły mi się z czymś przyjemnym. Główną tego zasługą była właśnie pani nauczyciel. (K-14)

Optymalne warunki przyswajania języka w szkole powstają – zdaniem jednej z respondentek – wtedy, kiedy nauczyciel potrafi zarówno motywować uczniów, jak i wyegzekwować systematyczną naukę:

Klasa była zmotywowana przede wszystkim dzięki wspaniałej nauczycielce. Zajęcia prowadzone były ciekawie, nauczycielka dużo od nas wymagała i sukcesywnie sprawdzała nasze wiadomości. (K-12)

Konieczność zdecydowanej stymulacji z zewnątrz w trakcie nauki języka obcego wynika nie tylko z niskiego poziomu motywacji, lecz przede wszystkim z frontalnych form nauczania, w których to nauczyciel inicjuje każde działanie w klasie<sup>5</sup>. Sygnalizowana potrzeba stymulacji zewnętrznej wyraźnie koliduje z ideą autonomii uczenia się. W opisanych warunkach oczekiwanie postawy autonomicznej uczniów jest skazane na niepowodzenie. Opisane w autobiografiach próby autonomicznej nauki nie zawsze kończyły się powodzeniem, a jej wymuszenie nie było aprobowane:

<sup>4</sup> Wytłuszczenie – J.I.

<sup>5</sup> Według Raportu o stanie edukacji 2013 „Liczą się nauczyciele” 90% nauczycieli języka angielskiego stosuje prawie zawsze lub zazwyczaj frontalne formy pracy (2014: 208).



Moja praca na zajęciach przygotowujących do egzaminu maturalnego ograniczała się do samodzielnego realizowania podręcznika „Repetytorium maturalne. Direkt”, podczas gdy reszta grupy uczestniczyła w zajęciach prowadzonych przez nauczyciela. Przerzucenie na ucznia tak wielkiej odpowiedzialności, jaką jest samodzielna nauka języka do egzaminu maturalnego bez nadzoru nauczyciela, jest jedną z mniej rozsądnych decyzji, jaką może podjąć nauczyciel. (Kf-4)

Nie dziwi więc fakt, że końcowy sukces w opanowaniu języka respondentów przypisują nie sobie i swojemu zaangażowaniu, lecz przede wszystkim takim cechom charakterologicznym nauczycieli, jak: wymagający, surowy, ostry, którzy to nauczyciele nie motywują, lecz wymuszają systematyczną naukę. Studenci poproszeni o sprecyzowanie pojęcia „wymagający nauczyciel” wymienili następujące cechy: konsekwentny, nieodpuszczający, stawiający jasne i wyraźne wymagania, sprawiedliwy, zawsze zadający zadania domowe, często odpytujący ustnie, robiący regularne kartkówki, sprawdzający obecność, nierobiący „luźnych” lekcji, niepozwalający na używanie telefonu i niepozwalający jeść podczas lekcji.

Wymienione oczekiwania charakteryzują podejście do nauki bazujące na silnej motywacji instrumentalnej. Z metodycznego punktu widzenia cechują ją:

- poczucie przymusu i stałej kontroli;
- emocje związane z „ja” (np. poczucie skuteczności, kontroli);
- aktywność regulowana przez kary i nagrody;
- negatywne sprzężenie zwrotne (lęk i (niezdrowa) rywalizacja);
- redukcja dążenia do osiągnięcia celu (TOKARZ, 2005: 54).

Takie oczekiwania i skutki motywacji instrumentalnej potwierdzają następujące wypowiedzi respondentów:

W tamtym okresie, tj. szkole podstawowej, myślałam, że skoro nauczyciel nie wymaga, to po co ja mam wymagać od siebie. (K-22)

Niektórzy nauczyciele nie wymagali za wiele, więc nie widziałam potrzeby się wychylać i uczyć się niepotrzebnie, skoro i tak nic mi to nie da. (K-22)

W gimnazjum pojawił się j. ang. jako obowiązkowy, lecz nie był wliczany do średniej z ocen na koniec roku. Tak więc nikt się nawet nie starał cokolwiek się nauczyć. (K-12)

Brak konsekwencji odnośnie nieodrabiania zadań domowych jest nie najlepszym rozwiązaniem. (M-5)

Z szerszego kontekstu cytowanych wypowiedzi wynika, że wysoki poziom nauczania języka obcego osiągają nauczyciele, którzy umieją mobilizować uczniów do systematycznej pracy oraz konsekwentnie egzekwują wykonywanie zadań. Jak się okazuje, jest to aprobowany lub wręcz oczekiwany element

nauczania ze względu na jego skuteczność, mimo że ma charakter przymusu zewnętrznego. W swoich wypowiedziach respondenci jednomyślnie potwierdzają, że obniżenie wymagań lub brak konsekwencji w egzekwowaniu wykonania zadań z reguły skutkują znacznym spadkiem systematyczności i zaangażowania w naukę, a w dłuższej perspektywie czasu – trwałym obniżeniem motywacji.

Wskazanie zewnętrznego czynnika, tj. wymagającego, surowego, ostrego nauczyciela, jako zasadniczą siłę sprawczą osiągniętego poziomu opanowania języka wynika – moim zdaniem – z:

- niskiego poziomu motywacji wewnętrznej utrzymującego się niemalże przez wszystkie poziomy edukacyjne;
- niewielkiej istotności czynnika motywacyjnego, jakim jest zainteresowanie społecznością i kulturą krajów nauczanego języka;
- zbyt niskiego poziomu pobudzenia poznawczego i emocjonalnego, aby w znaczący sposób stymulowało motywację;
- krótkotrwałych w przypadku motywacji zewnętrznej efektów celowego oddziaływania motywacyjnego, np. poprzez bieżące treści nauczania i formy zajęć, media, wymianę młodzieży;
- braku wiary w skuteczność swojej motywującej roli lub niedoceniań jej przez wielu nauczycieli; np. w Niemczech aż 48% nauczycieli deklaruje, że czują się bezsilni wobec braku motywacji swoich uczniów do nauki, przeciwnego zdania jest tylko 8% nauczycieli niemieckich (ILUK, 2013: 71);
- powszechnie praktykowanego w polskich szkołach odpuszczania tym uczniom, którzy wybrali inny język jako przedmiot maturalny;
- sankcjonowania promocji uczniów do następnej klasy przy ocenie dopuszczającej z dwóch przedmiotów; często jest to ocena z języka obcego.

Brak umiejętności motywowania może wynikać również z faktu, że nauczycieli języków obcych generalnie cechuje silna motywacja wewnętrzna, często o charakterze wręcz integracyjnym, i dlatego wielu z nich może mieć kłopot ze zrozumieniem lub antycypacją potrzeb motywacyjnych uczniów przejawiających inny rodzaj nastawienia do nauki.

#### 2.4. Wpływ emocji przeżywanych w trakcie nauki języka obcego na poziom motywacji

Z badań neurobiologicznych wynika, że pozytywne emocje sprzyjają wydzielaniu tzw. neuroprzekaźników, które pobudzają komórki nerwowe do zwiększonej produkcji białek potrzebnych do stabilizacji i tworzenia nowych połączeń nerwowych odpowiedzialnych za zapamiętywanie przetworzonych

informacji. Wydzielana w takich stanach dopamina pobudza wydzielanie noradrenaliny, która z kolei steruje uwagą. Dzięki pozytywnym emocjom i wyzwalanym przez nie neuroprzekaźnikom wzrasta motywacja, a z nią – poziom koncentracji, co z kolei sprzyja przyswajaniu większej ilości informacji i trwalszemu ich zapamiętywaniu (SPITZER, 2012: 145 i nast.). Obserwacje neurobiologów potwierdzają doświadczenia respondentów<sup>6</sup>.

Zajęcia były dla mnie bardzo interesujące i motywowały mnie do dalszej nauki. (Kf-19)

Egzamin maturalny z j. niem. na poziomie rozszerzonym okazał się dla mnie sukcesem. Dzięki temu rosło zamiłowanie do tego języka. (Kf-18)

Mając radość z uczenia się, uczyłam się coraz więcej. Nauka niemieckiego stała się przyjemnością i hobby. Wygrywałam szkolne konkursy języka niemieckiego. Po roku byłam lepsza niż osoby, które uczyły się tego języka 6 lat. Było to dla mnie powodem do dumy. (Kf-7)

Hiszpańskiego uczyłam się dla przyjemności, a nie z obowiązku, co dodatkowo wiązało się z wieloma pozytywnymi emocjami. (Kf-18)

Z czasem zaczęłam lubić te zajęcia w szkole językowej i podchodzić do j. ang. z zaangażowaniem. (K-24)

Kończąc gimnazjum czułam, że latam. Wszystkie sukcesy mnie niosły. Czułam się pewnie w języku i czułam, że umiem. Liceum podcięło mi skrzydła. (Kf-24)

Każdy, nawet najmniejszy sukces osiągnięty podczas nauki j. niem. w szkole podstawowej dawał mi sporo satysfakcji i chęci do dalszego działania. (Kf-18)

Drugim ważnym czynnikiem emotywnym, na który zwracają uwagę respondenci, jest nuda. Powodują ją nie tylko mało interesujące treści nauczania, lecz przede wszystkim monotonne, a więc mało inspirujące formy zajęć edukacyjnych (ILUK, 2013: 69):

W 4 klasie szkoły podstawowej zajęcia z angielskiego nie były interesujące. Uczyliśmy się na nich tylko słówka z obrazków. Z tego też względu bardzo często opuszczałam lekcje. (K-12)

---

<sup>6</sup> Być może częste doświadczanie pozytywnych emocji w nauce języków obcych jest tym czynnikiem, który wpływa na wybór studiów językowych. Do takiego wniosku prowadzi fakt, że wszystkie zacytowane wypowiedzi pochodzą z autobiografii studentów filologii.

Lekcje języka angielskiego przestały kojarzyć się z miłą atmosferą. Były nudne, kompletnie nieinteresujące. Może dlatego przestałam przykładać się do nauki tego języka. (K-14)

Nuda powstaje z braku bodźców subiektywnie znaczących dla ucznia. W szkole podstawowej odczuwa ją 31% uczniów, w gimnazjum – 51%, a w szkołach ponadgimnazjalnych – ponad 60%. Co gorsza, odsetek nudzących się uczniów na lekcji ma tendencję rosnącą<sup>7</sup>. Nuda, a także inne negatywne emocje osłabiają prawidłową apercpcję tekstu o 31% w stosunku do tekstów, które nie wywołują takich odczuć. Negatywne emocje absorbują bowiem w dużym stopniu energię poznawczą i równocześnie pochłaniają znaczne zasoby pamięci operacyjnej. Czynniki te w dużym stopniu ograniczają sprawność kognitywną uczącego się, czego niepożądanym skutkiem jest znaczny spadek sprawności intelektualnych i utrata zdolności rozumienia i zapamiętywania (ILUK, 2013: 73).

Trzecim istotnym czynnikiem emotywnym jest uczucie bezradności w przypadku narastających trudności w nauce języka. Prowadzi ono do powstawania barier i blokad emocjonalnych:

W gimnazjum nauka j. ang. robiła się coraz trudniejsza, gdyż pani wymagała od nas jedynie gramatyki, forma komunikatywna języka zanikła. Powoli zaczęła powstawać bariera językowa, której do dzisiejszego dnia nie mogę pokonać. (K-3)

Jak widać, nauczanie pod egzaminy, nacisk na eliminację błędów (tj. utrzymująca się w nauczaniu tzw. kultura błędów) i związany z nim dryl gramatyczny uszczuplają czas na rozwój innych zakresów kompetencyjnych decydujących o powodzeniu komunikacji w języku obcym. Takie podejście eliminuje radość z nauki, natomiast skutecznie wzmacnia bariery językowe i lęk przed mówieniem, co jednoznacznie potwierdza wyżej zacytowana respondentka.

## 2.5. Style nauczania języka obcego

Analizowane autobiografie ujawniają trzy typowe style nauczania języków obcych, które nie pozostają bez wpływu na poziom motywacji i uczenia się. Pierwszy przedstawiają następujące cytaty:

<sup>7</sup> Por. Raport roczny społecznego programu „Szkoła bez przemocy”. Diagnoza szkolna 2009, s. 81–82.

Wszystko było przekazywane chaotycznie. Tempo nauczania było zbyt szybkie. Nauczyciel oparł się na wiedzy tych uczniów, którzy mieli kontakt z tym językiem i podporządkował im szybkość przekazywania materiału. (K-8)

Nauczyciel pędził z realizowanym materiałem. [...] Nauczyciel nie zważał na fakt, że wiele osób odstaje znacznie od tych, dla których przyswojenie tak dużej i skomplikowanej ilości materiału nie sprawiało problemu. (K-9)

Do tego doszły problemy z gramatyki, ponieważ nie wszystkie rzeczy rozumiałam. Pani realizowała swój narzucony materiał, nie interesując się tym, czy wszystko jest klarowne. I tak koło się zamykało. Im większe miałam problemy ze zrozumieniem czegoś, tym bardziej traciłam chęci do prób zrozumienia następnych rzeczy. (K-14)

Jak wynika z przytoczonych wypowiedzi, pośpieszna realizacja programu odbywa się kosztem rozumienia treści nauczania, wywołując przy tym niepożądane emocje. Niewątpliwie w dużym stopniu wpływa to negatywnie na efekty nauczania i w rezultacie na podejście do nauki języka w przyszłości. Pośpiech wymusza styl nauczania, który nie tylko nie służy rozwijaniu tych umiejętności, na których szczególnie zależy uczniom nastawionym na rozwój umiejętności komunikacyjnych w języku obcym, lecz także jest mało skuteczny, a przede wszystkim – działa demotywująco.

W warunkach pośpiesznej realizacji programu trudno sterować procesami uczenia się czy tworzyć optymalne warunki do inicjacji i wspierania kognitywnych i emocjonalnych procesów, zwłaszcza u tych uczniów, którzy z natury rzeczy pracują wolniej, mają mniejszą pojemność pamięci roboczej, niższy poziom uzdolnień językowych, nie mówiąc o innych indywidualnych czynnikach negatywnie oddziałujących na proces uczenia się. Nie dziwi więc fakt, że w takich sytuacjach uczeń ma większą tendencję do atrybucji zewnętrznej, której wyrazem jest obarczanie nauczyciela winą za niepowodzenia w nauce. W skrajnych przypadkach może to skutkować zaprzestaniem nauki i odrzucaniem szkoły jako miejsca, w którym doświadcza się rozczarowania, a własny prestiż jest zagrożony.

Drugi styl nauczania charakteryzują następujące wypowiedzi:

Nudne i suche przerabianie podręcznika oraz mało charyzmatyczni nauczyciele sprawili, że nauka nie była przyjemnością. Na studiach nauka języka to porażka, znowu sucha realizacja podręcznika, nauczyciel rodem z ubiegłego wieku, brak charyzmy. (M-3)

Lekcje języka angielskiego przestały kojarzyć się z miłą atmosferą. Były nudne, kompletnie nieinteresujące. Może dlatego przestałam przykładać się do nauki tego języka. (K-14)

W liceum mieliśmy j. niem. na niższym poziomie niż w gimnazjum, ponieważ połowa klasy znała tylko podstawy. Dlatego lekcje te mnie nudziły. Ile można było się uczyć odmiany czasownika w czasie teraźniejszym. (Kf-19)

Wypowiedzi respondentów potwierdzają, że skazani na nudę uczniowie szybko i trwale zniechęcają się do nauki języka. Wskazują też na przyczyny takiego stanu rzeczy. Jedną z nich jest niedostosowanie poziomu nauczania do poziomu opanowania danego języka w grupie niehomogenicznej. Druga polega na tym, że nauki języków nie udaje się powiązać z rzeczywistymi potrzebami, zainteresowaniami i motywami uczniów, tak by wykorzystać je do ukształtowania silnej i stabilnej motywacji. Wiadomo nie od dziś, że tylko możliwość realnego zaspokajania potrzeb wyzwala niezbędną aktywność, tj. energię potrzebną do osiągnięcia celu. Takiej sytuacji w opisanych przypadkach – niestety – nie było.

Styl trzeci dokumentują następujące opisy:

Nauczyciel pomimo naszego młodego wieku (nauka w przedszkolu) potrafił nas zachęcić do nauki. Miał bardzo dobre podejście do dzieci. (M-7)

W gimnazjum poznałam panią K., moją nauczycielkę języka. Była to młoda i pełna energii osoba, dzięki której uświadomiłam sobie, że warto uczyć się języków obcych. (K-11)

Żywiołowa, nastawiona entuzjastycznie, bardzo miła pani sprawiała wrażenie stworzonej do pracy z dziećmi. Jej odpowiednie podejście zachęcało wszystkich do nauki, tak że prawie nikt nie miał kłopotów z nowym językiem. (K-14)

Wielu respondentów podkreśla, że nauka języka może być nie tylko efektywna, lecz może także stanowić źródło radości, dumy i satysfakcji. Na pierwszy plan tych opisów wybija się nie tyle styl nauczania, ile przede wszystkim osobowość nauczyciela. Charakteryzują ją czynniki kognitywne, motywacyjne, wolicjonalne i społeczne. O sukcesie nie decydują lata pracy w edukacji czy też wysiłek włożony w przygotowanie lekcji, lecz głównie entuzjazm, zapał, zamiłowanie, radość, umiejętność utrzymania dobrego kontaktu z uczniami. Te cechy aktywizują w najwyższym stopniu procesy edukacyjne i oddziałują na ich przebieg. Dzięki temu uczeń osiąga lepsze wyniki, przez co wzmacnia swój prestiż, samoocenę, poczucie skuteczności własnego działania i motywację do dalszych wysiłków, pod warunkiem że rezultaty jego pracy zostaną zauważone i publicznie docenione. Jest to szczególnie istotne w warunkach dominującej motywacji zewnętrznej, ponieważ przy takim nastawieniu do nauki wzmocnienia o charakterze behawioralnym są oczekiwane i odgrywają znaczącą rolę motywacyjną niezależnie od wieku. Aby rozwinęła się trwała motywacja do

nauki, musi się zatem pojawić adekwatne wzmocnienie. Właściwie udzielona pochwała odbierana jest jako najskuteczniejszy sposób wzmocnienia pozytywnego, które pomaga w tworzeniu dobrego klimatu lekcyjnego:

Bardzo skuteczną, o ile nawet nie najskuteczniejszą metodą motywacji była publiczna pochwała za pilną naukę oraz dobre wyniki. Uważam, że nie ma skuteczniejszej metody zachęcania jednostki do dalszego działania, jak docenianie jego starań (nawet tych mniej udanych). Na podstawie własnych doświadczeń wiem, jak bardzo demotywujące jest niedocenianie czyichś wysiłków. (Kf-4)

W tym kontekście chciałbym przytoczyć samokrytyczne słowa nauczyciela matematyki, dotyczące braku wzmocnień i jego konsekwencji w procesie edukacyjnym: „Nauczyciele nie chwalą, nie mają czasu, cierpliwości. Dzieci przestają wierzyć w siebie, szkoła zabija w nich poczucie wartości i chęć nauki” (TOMCZUK, 2019: 38).

## Wnioski

Analiza autobiografii językowych ujawniła skutki, jakie wywołują inicjowane przez nauczycieli działania edukacyjne, oraz pokazała, gdzie tkwią najistotniejsze zagrożenia dla efektywnego nauczania. Wypowiedzi respondentów potwierdziły, że duże rezerwy edukacyjne znajdują się w motywacji, ponieważ jest to jedyny czynnik, który jest sterowalny, również z zewnątrz, i na który każdy nauczyciel może mieć znaczący wpływ. Jednakże w polskim systemie edukacyjnym istnieje wiele czynników demotywujących, np. formy oceniania, duża rotacja nauczycieli nawet w ciągu tego samego roku szkolnego, nudne treści w podręcznikach i zawarte w nich monotonne ćwiczenia czy brak ciągłości nauki języka, na które nauczyciel nie ma większego wpływu – co najwyżej może on neutralizować ich oddziaływanie z mniejszym lub większym skutkiem.

## Bibliografia

- GAJEWSKA-DYSZKIEWICZ A., 2012: *Opinie polskich gimnazjalistów dotyczące nauki języków obcych*. „Języki Obce w Szkole” 4, s. 73–78.
- ILUK J., 2013: *Jak (de)motywujemy uczniów na lekcjach języka obcego?* „Języki Obce w Szkole” 4, s. 67–74.

- ILUK J., 2020: *Obraz nauczania języków obcych na podstawie autobiografii językowych*. „Języki Obce w Szkole” 1, s. 81–89.
- JAGIEŁA J., 2014: „*Badania jakościowe w pedagogice. Wywiad narracyjny i obiektywna hermeneutyka*”, Danuta Urbaniak-Zajęc, Ewa Kos, Warszawa 2013: [recenzja]. „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie” XXIII, s. 651–659.
- TOMCZUK J., 2019: *Polskie korki*. „Newsweek” 14, s. 36–38.
- TOKARZ A., 2005: *Motywacja jako warunek aktywności twórczej*. W: A. TOKARZ (red.): *W poszukiwaniu zastosowań psychologii twórczości*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, s. 51–72.
- WERBIŃSKA D., 2013: *Moja podróż z językiem obcym – narracyjne badanie autobiograficzne*. „Neofilolog” 34, s. 91–109.

#### Źródła internetowe

- Europejskie badania kompetencji językowych ESLC. Raport krajowy 2011. Warszawa 2013, file:///D:/Users/user/Documents/Metodyka/Hausaufgaben/raport-eslc.pdf [dostęp: 24.01.2020].
- Liczą się nauczyciele*. Raport o stanie edukacji 2013. Warszawa 2014, file:///D:/Users/user/Downloads/ibe-raport-o-stanie-edukacji-2013%20(3).pdf [dostęp: 24.01.2020].
- Raport roczny programu społecznego „Szkoła bez przemocy”. Diagnoza szkolna 2009, <http://www.szkolabezprzemocy.pl/1101,diagnoza-szkolna-2009> [dostęp: 24.01.2020].

#### Motivation to learn foreign languages in autobiographical descriptions

**Abstract:** The article focuses on the issue of motivation as seen from the perspective of foreign language learners. The data collection tool included a set of autobiographies of foreign language learners. The analysis looked, among others, at the initial attitude to language learning, the motivational role of the teacher and his/her teaching style.

**Keywords:** foreign languages, autobiographies, motivation, teaching styles