

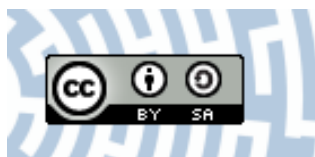


**You have downloaded a document from  
RE-BUŚ  
repository of the University of Silesia in Katowice**

**Title:** O lęku przed popełnieniem błędu i sposobach jego pokonywania na lekcjach drugiego/kolejnego języka obcego

**Author:** Ewa Półtorak

**Citation style:** Półtorak Ewa. (2022). O lęku przed popełnieniem błędu i sposobach jego pokonywania na lekcjach drugiego/kolejnego języka obcego. W: D. Gabryś-Barker, R. Kalamarz (red.), "Współczesna glottodydaktyka wobec zmian edukacyjnych : nowe wyzwania i innowacyjne rozwiązania" (S. 191-202). 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.



UNIWERSYTET ŚLĄSKI  
W KATOWICACH



Biblioteka  
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki  
i Szkolnictwa Wyższego

## O lęku przed popełnieniem błędu i sposobach jego pokonywania na lekcjach drugiego/kolejnego języka obcego

**Streszczenie:** Celem artykułu jest omówienie zjawiska lęku językowego, a w szczególności lęku przed popełnieniem błędu. Zjawisko to zostało przeanalizowane przede wszystkim w kontekście kształcenia językowych kompetencji komunikacyjnych na poziomie początkującym. Główny punkt odniesienia stanowił proces nauczania–uczenia się języka francuskiego jako drugiego/kolejnego języka obcego przez osoby dorosłe na poziomie kształcenia uniwersyteckiego.

**Słowa klucze:** trudności w uczeniu się, bariery afektywne, lęk językowy, lęk przed popełnieniem błędu, nauka drugiego/kolejnego języka obcego, nauczanie dorosłych

### Wprowadzenie

Nauka zarówno pierwszego języka obcego, jak i kolejnych języków obcych stanowi złożony proces poznawczo-afektywny, na którego przebieg oddziałuje szereg czynników o zróżnicowanym charakterze. Występujące wśród nich czynniki należące do grupy tzw. uwarunkowań indywidualnych, w opinii większości współczesnych glottodydaktyków odgrywają decydującą rolę w rozwoju językowych kompetencji komunikacyjnych (por. BOGAARDS, 1998; ARNOLD, 2006; PICCARDO, 2013). Ich wpływ na podejmowane przez uczących się działania językowe może mieć wymiar pozytywny (jak w przypadku przyjmowania postawy otwartości na nowe doświadczenia) lub negatywny (np. w przypadku niskiej tolerancji dla wieloznaczności). Czynniki należące do drugiej kategorii mogą przyczyniać się do powstawania różnego rodzaju

blokad utrudniających harmonijny rozwój kompetencji językowych. Są to m.in. czynniki wywołujące zahamowania natury emocjonalnej i motywacyjnej, które tworzą grupę tzw. barier afektywnych (por. BIELSKA, 2011). Obecność tych ostatnich może mieć negatywny wpływ na efektywność procesu nauczania–uczenia się na każdym z etapów, choć w opinii wielu badaczy najwięcej negatywnych emocji i zahamowań, rzutujących na postawę wobec dalszej nauki języka obcego, pojawia się na początkowym etapie, szczególnie w przypadku uczenia się języka obcego przez osoby dorosłe (por. ARNOLD, 2006). Ponadto wyniki niektórych badań dowodzą, że osoby te w odniesieniu do źródeł odczuwanych trudności często wskazują na zjawisko lęku, jakie towarzyszy im w podejmowanych działaniach językowych (por. MACINTYRE, 1999; DÖRNYEI, 2005).

Artykuł wpisuje się w kontekst badań poświęconych negatywnemu oddziaływaniu czynników indywidualnych na kształcenie językowych kompetencji komunikacyjnych. W centrum zainteresowania znajdzie się zjawisko lęku językowego, a w szczególności lęku przed popełnieniem błędu. Zjawisko to zostanie przeanalizowane przede wszystkim w kontekście kształcenia językowych kompetencji komunikacyjnych na poziomie początkującym. Przedstawione refleksje oraz wyniki badań ankietowych posłużą w dalszej części artykułu do omówienia propozycji zadań mogących stanowić uzupełnienie dotychczas stosowanych technik w pracy nad lękiem językowym. Głównym punktem odniesienia dla podjętych rozważań będzie proces nauczania–uczenia się języka francuskiego jako drugiego/kolejnego języka obcego przez osoby dorosłe na poziomie kształcenia uniwersyteckiego.

## 1. Zjawisko lęku jako przedmiot badań glottodydaktycznych

Zjawisko lęku językowego, zaliczane do grupy tzw. lęków sytuacyjnych (LEDoux, 2017), jest uznawane za swoisty rodzaj emocjonalnego napięcia, które może towarzyszyć nauce języka obcego, szczególnie w jej zinstytucjonalizowanych formach. W opinii niektórych badaczy żaden inny przedmiot szkolny nie przyczynia się do występowania u uczących się zachowań o charakterze lękowym w takim stopniu, jak język niemacierzysty (ARNOLD, 2006: 411). I choć analiza tego zjawiska w jego różnych aspektach i kontekstach stanowi popularny przedmiot zainteresowań badawczych od mniej więcej trzech dekad, zdaniem niektórych specjalistów do dzisiaj nie doczekało się ono w pełni satysfakcjonującej definicji (por. DÖRNYEI, RYAN, 2015).

## 1.1. Ogólna charakterystyka lęku językowego

Ogólnie rzecz ujmując, lęk językowy jest definiowany jako względnie niezależna zmienna indywidualna, na którą składa się specyficzny zespół samopostzegania jednostki, jej przekonań oraz reakcji emocjonalnych i behawioralnych związanych z nauką języka obcego w warunkach szkolnych (por. HORWITZ et al., 1986). Jak zauważają Elaine K. Horwitz, Michael B. Horwitz i Joann Cope, specyfika analizowanego zjawiska wynika w głównej mierze z poczucia dysonansu pomiędzy tym, co uczący się chce przekazać w języku obcym, a tym, w jaki sposób jest w stanie to zrobić za pomocą środków językowych, jakimi dysponuje na danym poziomie rozwoju językowego (ibid.). W konsekwencji sprawnością najczęściej narażoną na występowanie zachowań lękowych jest komunikacja ustna, co nie wyklucza faktu, że mogą się one pojawić w pracy nad rozwijaniem innych sprawności językowo-komunikacyjnych (por. CHENG, 2004; LEKI, 1999; SELLERS, 2000; PÓLTORAK, 2019c).

Warto dodać do dotychczasowych rozważań na temat interesującego nas zjawiska, iż na wzór badań nad lękiem jako takim niektórzy badacze lęku językowego proponują odróżnienie lęku jako cechy od lęku jako stanu jednostki (SPIELBERGER, 1966, za STUDENSKA, 2005). W pierwszym przypadku mamy do czynienia z względnie stałą predyspozycją jednostki do percypowania różnego rodzaju „obiektywnie niegroźnych sytuacji jako zagrażających”, natomiast w drugim – z reakcją organizmu, której towarzyszy „aktywacja lub pobudzenie autonomicznego układu nerwowego” (STUDENSKA, 2005: 95). Co za tym idzie, przyczyny lęku językowego mogą mieć bardzo zróżnicowany charakter i wiązać się zarówno z uwarunkowaniami indywidualnymi, jak i z działaniem tzw. czynników zewnętrznych. Te ostatnie dotyczą przede wszystkim osoby nauczyciela, jego roli w procesie kształcenia oraz szeroko rozumianej organizacji procesu nauczania–uczenia się języka obcego (por. YOUNG, 1991; MACINTYRE, 1999). Jeśli natomiast chodzi o pierwszą grupę czynników, to obok zaniżonej samooceny, wrażliwości na krytykę, cienkich granic językowego ego czy nadmiernego dążenia do perfekcjonizmu, uczeni zwracają często uwagę na rolę przekonań samego ucznia na temat procesu uczenia się, które w mniejszym lub większym stopniu mogą przyczyniać się do pojawienia się odczuwanych przez niego reakcji lękowych (por. DEWAELE, 2013; DÖRNYEI, RYAN, 2015).

Biorąc pod uwagę rodzaj występujących zachowań lękowych, zwykło się wyróżniać trzy główne typy lęku językowego. Są to: lęk komunikacyjny (wiązący się z wszelkiego rodzaju wypowiedziami i interakcjami ustnymi), lęk testowy (towarzyszący zadaniom o charakterze ewaluacyjnym lub kontrolnym) oraz lęk przed negatywną oceną społeczną (wynikający z perspektywy bycia ocenianym przez innych w realnych lub wyobrażonych sytuacjach

komunikacyjnych) (por. PIECHURSKA-KUCIEL, 2011). Warto zauważyć, że poszczególne typy lęku, bez względu na dzielące je różnice, mają co najmniej jedną interesującą nas cechę wspólną – każdemu w mniejszym lub większym zakresie może towarzyszyć poczucie niepokoju dotyczące użycia niepoprawnych form językowych. Bardziej konkretnie chodzi o lęk przed popełnieniem błędu, będący przedmiotem szczególnych zainteresowań w niniejszym artykule. Zjawisko to, stanowiące integralny komponent lęku językowego, jest przez nas rozumiane jako swoisty rodzaj napięcia emocjonalnego towarzyszącego uczącym się podczas produkcji form językowych obciążonych mniejszym lub większym stopniem niepewności co do ich poprawności. Do ewentualnego wyodrębnienia tego pojęcia może zachęcać fakt, że w praktyce często utożsamia się je – szczególnie w przypadku uczących się – z ogólnie rozumianym lękiem językowym. Co więcej, rozumiany w ten sposób lęk językowy jest przez nich często wskazywany jako jedna z głównych przyczyn trudności w nauce języka obcego (por. PÓLTORAK, 2019b).

Z dydaktycznego punktu widzenia zarówno lęk językowy, jak i szczególnie nas interesujący jego integralny komponent, czyli lęk przed popełnieniem błędu, stanowi godne uwagi zjawisko, ponieważ może znacząco wpływać na procesy poznawcze, blokując ich prawidłowy przebieg oraz osłabiając efektywność. Tymczasem, jak podkreśla Błażej Szymura, „gwarancją najlepszego możliwego wykonania zadania [także językowego – E.P.] jest koncentracja wyłącznie na jego realizacji i jednoczesne hamowanie wszelkich konkurencyjnych czynności” (SZYMURA, 2007: 80). Powstaje zatem pytanie: jakie środki zaradcze mogłyby wykorzystać nauczyciel, by pomóc uczącym się w radzeniu sobie z odczuwanym lękiem, w szczególności w interesującym nas kontekście kształcenia językowego, jakim jest nauka od podstaw kolejnego języka obcego na poziomie uniwersyteckim? Wziąwszy pod uwagę wiek wybranej przez nas grupy badawczej, uznaliśmy za stosowne pozyskanie opinii uczących się osób na temat samego błędu oraz sposobów jego wykorzystania w nauce kolejnego języka obcego.

## 1.2. Lęk przed popełnieniem błędu w opinii uczących się

Wiedza w zakresie podejścia do błędu w nauce kolejnego języka obcego ze strony uczących się wydała nam się ważnym elementem zaplanowanego projektu badawczego. Wyniki niektórych badań jasno pokazują, że różnego rodzaju utarte obiegowe opinie na temat procesu nauczania–uczenia się, mniej lub bardziej uświadomione przez poszczególnych uczestników procesu glotto-dydaktycznego, mogą negatywnie wpływać na jego przebieg i efektywność (por. BARCELOS, 2003; DWECK et al., 2005; KOMOROWSKA, 2011). W kon-

sekwencji współcześni glottodydaktycy wyrażają pogląd, iż znajomość prze-konań osób uczących się może pomóc z jednej strony w zrozumieniu źródeł niektórych trudności towarzyszących procesowi kształcenia, a z drugiej – w wypracowaniu odpowiednich technik czy środków umożliwiających przy-najmniej częściową pomoc w modyfikacji tych trudności (por. MICHONSKA-STADNIK, 2013).

Pierwszym etapem zaplanowanego projektu badawczego było pozyska-nie wiedzy dotyczącej tego, w jaki sposób dorośli uczący się podchodzą do zjawiska błędu językowego podczas nauki drugiego/kolejnego języka obcego (w naszym przypadku języka francuskiego). Badania zostały przeprowadzone w latach 2017–2020 i objęły studentów z trzech roczników, którzy rozpoczynali naukę języka francuskiego jako drugiego/kolejnego języka obcego na studiach I stopnia na specjalności: język francuski i język angielski z programem tłu-maczeniowym na Wydziale Filologicznym Uniwersytetu Śląskiego. W badaniu wzięło udział 198 studentów; dla wszystkich językiem ojczystym był język polski. Uczestnicy docelowej grupy badawczej wykazywali się dobrą lub bar-dzo dobrą znajomością języka angielskiego (pierwszego języka obcego) oraz w zdecydowanej większości (91% ankietowanych) podstawową znajomością innego/innych niż francuski języka/języków obcego/obcych. Dla pozostałych respondentów (9%) język francuski stanowił drugi język obcy.

Analiza materiału badawczego pozyskanego w trakcie realizacji całego projektu, którego przebieg i szczegółowe wyniki zostały opisane we wcześniej-szych publikacjach naukowych (por. PÓLTORAK, 2019a, 2019b, 2021), pozwoliła na dokonanie kilku istotnych obserwacji.

Uczestnicy badania reprezentują raczej sceptyczne podejście do błędu i jego roli w nauce języka francuskiego jako drugiego/kolejnego języka ob-cego. Zdecydowana większość z nich wskazuje na negatywne podejście do błędu językowego, utrzymując, że ma on jednoznacznie negatywny wpływ na proces uczenia się. Ponadto ankietowani dosyć często utożsamiają po-pełniane przez siebie błędy z trudną do zaakceptowania porażką i upatrują w nich źródło stresu i lęku. Szczegółowa analiza pozyskanych wyników po-zwoliła zaobserwować jeszcze jedną ważną prawidłowość związaną z samymi technikami uczenia się: pomimo potencjalnego dostępu do różnego rodzaju wcześniej ukształtowanych strategii uczenia się respondenci wskazywali, że rzadko lub wcale nie korzystają ze strategii afektywnych, które teoretycznie znają i które mogłyby im pomóc w radzeniu sobie z negatywnymi skutkami badanego zjawiska na początkowych etapach nauki kolejnego języka. Dodat-kowo raczej rzadko w sposób konstruktywny podchodzą do popełnianych przez siebie błędów i zazwyczaj nie potrafią wykorzystać otrzymywanych in-formacji zwrotnych stanowiących istotny element procesu nauczania–uczenia się języka obcego się na każdym z jego etapów (por. ELLIS, 2009; PAWLAK, 2012, 2013; PÓLTORAK, 2015).



Reasumując, wyniki przeprowadzonych badań wstępnie potwierdziły przypuszczenie, że poczucie lęku przed popełnieniem błędu może w mniejszym lub większym stopniu zależeć od przekonań i negatywnego podejścia studentów do samego błędu. Obecnie nie istnieją badania określające dokładną siłę tego związku (w praktyce byłyby bardzo trudne do przeprowadzenia w klasie językowej, ze względu na potencjalną ilość zmiennych zakłócających). Jednak można założyć, że sama akceptacja błędu jako naturalnego elementu procesu uczenia się, szczególnie na początkowych etapach, mogłaby stanowić interesujące pole dla działań dydaktycznych ukierunkowanych na pomoc w zmianie nastawienia uczących się wobec omawianego zjawiska oraz, w szerszym kontekście, w pracy nad redukcją negatywnych efektów odczuwanego lęku.

## 2. Praca nad redukcją poczucia lęku przed popełnieniem błędu – propozycje zadań językowych

Do opracowania proponowanych zadań posłużyły wyniki przeprowadzonych badań, wskazujące na przekonanie uczących się o szkodliwej roli błędu w nauce języka obcego oraz na deklarowany brak tolerancji wobec jego obecności.

### 2.1. Ogólna koncepcja proponowanego modelu zadań

Nadrzędnym celem proponowanych zadań jest oczywiście pomoc w redukcji odczuwanego na zajęciach lęku językowego, a w szczególności lęku przed popełnieniem błędu. Zadania te z jednej strony umożliwiają nadanie praktycznego wymiaru omawianemu zjawisku, a z drugiej, pozwalają osadzić go w bardziej komunikacyjnym wymiarze. Dzięki temu mogą być włączone do regularnych zajęć językowych i dostosowane do zindywidualizowanych celów dydaktycznych oraz specyficznych potrzeb poszczególnych grup uczących się.

Jak każde inne jednostki uczenia się, również zadania ukierunkowane na akceptację pozytywnej roli błędu powinny spełniać podstawowe wymogi dydaktyczne i wpisywać się w realizację ogólnych celów nauczania-uczenia się języków obcych, jakie wynikają z kształcenia językowych kompetencji komunikacyjnych, a w szczególności z dydaktyki zadaniowej (por. JANOWSKA, 2011; GĘBAL, 2019).

Z metodologicznego punktu widzenia proponowane zadania powinny przede wszystkim spełniać warunki „akceptowalności psychologicznej” oraz „przydatności dydaktycznej” (WILCZYŃSKA, 1999: 249–250), które stanowią dwa zasadnicze typy kryteriów wykorzystywanych do oceny jednostek uczenia się. Co za tym idzie, proponowane sposoby pracy powinny być przede wszystkim osadzone w kontekście bliskim osobie uczącej się. Ponadto powinny odnosić się do realnych kontekstów użycia języka i umożliwiać wykonanie działania językowego, nie wykraczając zbyt daleko poza zakres aktualnych kompetencji uczącego się. Takie zadania powinny również stanowić pomoc osobie uczącej się w zdobywaniu nowych doświadczeń komunikacyjno-językowych oraz służyć zaspokajaniu jej ciekawości poznawczej. Kolejną cechą charakterystyczną tego typu zadań to zapewnienie pewnego stopnia otwartości oraz nieprzewidywalności w zakresie wyboru sposobów ich wykonania. Spełnienie tego wymogu jest o tyle istotne, że przyczynia się do nadania większej autentyczności proponowanym jednostkom uczenia się i zachęca uczącego się do wykorzystania swoich wcześniejszych doświadczeń, nie tylko językowych.

Realizacja zadań ukierunkowanych na akceptację pozytywnej roli błędu, podobnie jak realizacja innych jednostek uczenia się, powinna dawać możliwość praktycznego zastosowania zdobytej wiedzy oraz umiejętności językowych na poszczególnych etapach nauczania. Zadania tego typu powinny wpływać na rozwój wrażliwości językowej oraz kompetencji uczenia się poprzez umożliwienie uczącym się testowania oraz doskonalenia osobistych strategii komunikacyjnych i uczeniowych. I wreszcie powinny wykorzystywać techniki uczenia się we współpracy, aby umożliwiać osobom uczącym się swobodne wchodzenie w różnego rodzaju interakcje. W naszym wypadku taki schemat pracy wydaje się tym bardziej pożądany, że zadania wykorzystujące techniki uczenia się we współpracy mogłyby w bardziej naturalny sposób stanowić zachętę dla osób odczuwających lęk do dzielenia się własnymi doświadczeniami.

## 2.2. Propozycje przykładowych zadań

Punktem wyjścia do przygotowania konkretnych zadań opracowanych według omówionego wcześniej schematu mogą być zaobserwowane przez nauczyciela problemy, z jakimi mają do czynienia uczący się w poszczególnych grupach. W przypadku interesującego nas zjawiska problemy te mogą np. dotyczyć unikania zabierania głosu na zajęciach bądź wynikać z wysokiej wrażliwości na krytykę/ocenę ze strony innych uczestników zajęć. Wybrane



zagadnienia mogą następnie posłużyć do zaprojektowania treści zadania, które, w celu spełnienia opisanych kryteriów, zostałyby przedstawione w postaci sytuacji problemowej, osadzonej w kontekście bliskim osobom uczącym się. Jednocześnie zaproponowane elementy komunikacyjno-językowe byłyby dostosowane do treści programowych realizowanych na danym etapie kształcenia. Techniki pracy nad proponowanym zadaniem każdorazowo mogłyby być dostosowane do indywidualnych potrzeb oraz poziomu językowego poszczególnych grup uczących się. Przykładowo w przypadku grup początkujących takie zadania mogłyby rozpoczynać się od weryfikacji rozumienia przedstawionych treści, a następnie prowadzić do dyskusji nad przedstawionym problemem wyjściowym. I wreszcie proponowane metody zapewniałyby pracę w małych i/lub większych grupach, z wykorzystaniem różnych technik współpracy (np. *think – pair – share*), aby uczący się mieli sposobność wchodzenia w różnego rodzaju interakcje i angażowania się w dyskusję.

W dalszej części przedstawiono dwie propozycje zadań przygotowanych na podstawie wymienionych kryteriów. Zadania te zostały opracowane dla osób uczących się języka francuskiego na poziomie A1 (przykład 1) oraz A1+/A2 (przykład 2). W obydwu przypadkach proponowany model pracy jest bardzo podobny. Po zapoznaniu się z sytuacją wyjściową (w pierwszym przypadku chodzi o lęk przed popełnieniem błędu w komunikacji ustnej i stosowanie tzw. strategii uniku, w drugiej – o lęk przed zabieraniem głosu na forum grupy i negatywną oceną ze strony kolegów) następuje weryfikacja rozumienia przedstawionych treści językowych, a następnie przemyślenie proponowanego problemu zgodnie z zasadami współpracy według przyjętej techniki *think – pair – share*. Po dokonaniu samodzielnej refleksji następuje omówienie wyników pracy i wybór wspólnego rozwiązania w mniejszych grupach, a następnie efekty pracy są przedstawiane całemu zespołowi. Na zakończenie uczący się są proszeni o odniesienie się do omawianych zagadnień, tym razem w języku ojczystym, przywołanie osobistych doświadczeń co z kolei może stanowić punkt wyjścia do dalszych dyskusji dotyczących wyjściowej sytuacji problemowej.

### Przykład 1

*Salut, je m'appelle Marie. Cette année, j'ai commencé les cours de français. J'adore cette langue mais j'ai un problème. Quand je parle en classe, j'ai peur de commettre des erreurs et je préfère me taire. Avez-vous des techniques pour m'aider? Merci beaucoup!*

1) *Ecoutez le témoignage et répondez aux questions :*

- *Qui parle ?*
- *Quel cours de langue cette personne a commencé ?*
- *Est-ce qu'elle aime ce cours ?*
- *Quel est le problème présenté ?*

- 2) *Réfléchissez comment vous pourriez aider Marie.*
- 3) *Partagez vos idées avec votre copain/copine et choisissez ensemble la technique qui vous paraît la meilleure.*
- 4) *Discutez votre proposition avec tout le groupe.*
- 5) *Et vous, est-ce que vous avez le même problème que Marie? Comment vous faites pour vous débrouiller?*

### **Przykład 2**

*Salut, je m'appelle Marco. J'apprends le français depuis six mois. J'aime beaucoup les cours de français et j'aime mes copains mais parfois, quand l'enseignant me pose des questions ou me demande de lire quelque chose en français, j'ai peur de dire ce mot à haute voix. Je ne veux pas que mes copains se moquent de moi. J'ai peur qu'ils critiquent ma prononciation ou ma réponse incorrecte. Avez-vous des techniques pour m'aider? Merci beaucoup!*

- 1) *Lisez le témoignage et répondez aux questions :*
  - *Qui parle ?*
  - *Depuis combien de temps cette personne apprend-elle le français ?*
  - *Est-ce qu'elle aime cette langue ?*
  - *Quel est le problème qu'elle présente ?*
- 2) *Réfléchissez comment vous pourriez aider Marco.*
- 3) *Partagez vos idées avec votre copain/copine et choisissez ensemble la technique qui vous paraît la meilleure.*
- 4) *Discutez votre proposition avec tout le groupe.*
- 5) *Et vous, est-ce que vous avez le même problème que Marco? Comment vous faites pour vous débrouiller?*

### **Podsumowanie**

Celem artykułu była analiza zjawiska lęku językowego, w szczególności lęku przed popełnieniem błędu. Wyniki dotychczasowych badań wskazują, że zjawisko to nie jest rzadkie, szczególnie wśród osób rozpoczynających naukę kolejnego języka obcego w wieku dorosłym. Jak pokazały bardziej szczegółowe analizy zebranego korpusu badawczego, obecność zachowań lękowych w podejmowanych przez uczących się działaniach językowych może w pewnej mierze wynikać z reprezentowanego przez nich negatywnego podejścia do samego błędu i jego roli w nauce kolejnego języka obcego.

Wnioski z przeprowadzonych badań posłużyły do przedstawienia koncepcji zadań, które mogą zostać wykorzystane do zmiany zaobserwowanego nastawienia uczących się wobec błędów. Zaprezentowany model zadań i opracowane na jego podstawie przykłady stanowią jedno z wielu możliwych rozwiązań, jakimi dysponuje nauczyciel, aby wspomóc swoich uczniów w pracy nad lękiem przed popełnieniem błędu czy, w szerszym kontekście, przed lękiem językowym. Wybór technik pracy i częstotliwość ich stosowania zależy oczywiście od szeregu czynników systemowych, organizacyjnych i innych.

## Bibliografia

- ARNOLD J., 2006: *Comment les facteurs affectifs influencent-ils l'apprentissage d'une langue étrangère?* «Revue de didactologie des langues-cultures et de lexicultureologie» 144, s. 407–425.
- BARCELOS A.M.F., 2003: *Researching Beliefs About SLA: A Critical Review*. In: P. KALAJA, A.M.F. BARCELOS (eds.): *Beliefs about SLA*. Dordrecht: Springer, s. 7–33.
- BIELSKA J., 2011: *Bariery psychiczne w nauce języka obcego*. W: H. KOMOROWSKA (red.): *Nauka języka obcego w perspektywie ucznia*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Łośgraf, s. 332–351.
- BOGAARDS P., 1998: *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères*. Paris: Hatier.
- CHENG Y.S., 2004: *A measure of second language writing anxiety: Scale development and preliminary validation*. “Journal of Second Language Writing” 13(4), s. 313–335.
- DEWAELE J.M., 2013: *Emotions in Multiple Languages*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- DÖRNYEI Z., 2005: *The Psychology of the Language Learner. Individual Differences in Second Language Acquisition*. New Jersey–London: Laurence Erlbaum Associates, Publishers Mahwah.
- DÖRNYEI Z., RANTA S., 2015: *The Psychology of the Language Learner Revisited*. New York: Routledge.
- DWECK C.S., CHIU Ch., HONG Y., 1995: *Implicit Theories and Their Role in Judgments and Reactions. A World From two Perspectives*. “Psychological Inquiry” vol. 6 (4), s. 267–285.
- ELLIS R., 2009: *Corrective feedback and teacher development*. “L2 Journal” 1, s. 3–18.
- GĘBAL P.E., 2019: *Dydaktyka języków obcych. Wprowadzenie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN SA.
- HORWITZ E.K., HORWITZ M.B., COPE J., 1986: *Foreign language classroom anxiety*. “The Modern Language Journal” 70 (2), s. 125–132.
- JANOWSKA I., 2011: *Podejście zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych. Na przykładzie języka polskiego jako obcego*. Kraków: Universitas.
- KOMOROWSKA H., 2011: *Nauka języka obcego w perspektywie ucznia*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Łośgraf.

- LEDoux J., 2017: *Lęk. Neuronauka na tropie źródeł lęku i strachu*. Kraków: Copernicus Center Press.
- LEKI I., 1999: *Techniques for reducing second language writing anxiety*. In: D.J. YOUNG (ed.): *Affect in foreign language and second language learning: A practical guide to creating a low-anxiety classroom atmosphere*. Boston: McGraw-Hill, s. 64–88.
- MACINTYRE P.D., 1999: *Language Anxiety: A Review of the Research for language teachers*. In: D.J. YOUNG (ed.): *Affect in foreign language and second language learning. A practical guide to creating a low-anxiety classroom*. Boston: McGraw-Hill, s. 24–45.
- MICHOŃSKA-STADNIK A., 2013: *Teoretyczne i praktyczne podstawy weryfikacji wybranych teorii subiektywnych w kształceniu nauczycieli języków obcych*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- PAWLAK M., 2013: *Czynniki warunkujące występowanie i skuteczność korekty błędów językowych podczas mówienia*. W: M. PAWLAK (red.): *Mówienie w języku obcym: skuteczne uczenie się, nauczanie i ocenianie*. Poznań–Kalisz–Konin: Wydawnictwo UAM i PWSZ w Koninie, s. 305–326.
- PAWLAK M., 2012: *Error Correction in the Foreign Language Classroom: Reconsidering the Issues*. Poznań–Kalisz–Konin: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM.
- PIECHURSKA-KUCIEL E., 2011: *Trudności w rozwijaniu sprawności interakcyjnych – rola lęku językowego*. W: H. KOMOROWSKA (red.): *Nauka języka obcego w perspektywie ucznia*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Łośgraf, s. 239–258.
- PÓLTORAK E., 2021: *O trudnościach w nauce drugiego/kolejnego języka obcego w opinii uczących się* [złożone do druku].
- PÓLTORAK E., 2019a: *Podejście do błędu w nauce języków obcych: perspektywa ucznia*. „Neofilolog” 53/2, s. 263–280.
- PÓLTORAK E., 2019b: *Zjawisko lęku językowego w procesie nauczania-uczenia się języka francuskiego jako drugiego języka obcego*. W: W. MALISZEWSKI (red.): *Wymiary instytucjonalnej przestrzeni komunikacyjnej*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 170–181.
- PÓLTORAK E., 2019c: *Lęk przed pisaniem a kształcenie sprawności pisania na lekcjach języka francuskiego, jako drugiego języka obcego*. „Rozprawy Społeczne” 3, s. 112–126.
- PÓLTORAK E., 2015: *L’impact des nouvelles technologies sur les pratiques évaluatives en langues vivantes*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- SELLERS V., 2000: *Anxiety and reading comprehension in Spanish as a foreign language*. “Foreign Language Annals” 33(5), s. 512–520.
- STUDENSKA A., 2005: *Strategie uczenia się, a opanowanie języka niemacierzystego*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- SZYMURA B., 2007: *Temperament uwagi*. Kraków: Universitas.
- WILCZYŃSKA W., 1999: *Uczyć się czy być nauczonym: o autonomii w przyswajaniu języka obcego*. Warszawa, Poznań: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- YOUNG D.J., 1991: *Creating a Low-Anxiety Classroom Environment: What Does Language Anxiety Research Suggest?* “The Modern Language Journal” 75(4), s. 426–439.

#### Źródła internetowe

- PICCARDO E., 2013: *Évolution épistémologique de la didactique des langues : la face cachée des émotions*. En ligne: <http://journals.openedition.org/lidil/3310> [dostęp: 18.04.2021].

Helping Students Overcome Foreign Language Anxiety  
in the Teaching-Learning a Second/Subsequent Foreign Language:  
Some Practical Recommendations

**A b s t r a c t:** The aim of the paper is to reflect on the problem of affective barriers in the foreign language teaching-learning process. The author will primarily discuss the concept of language anxiety and she will focus on the fear of making errors. The problem will be discussed in the context of teaching-learning of French as a second/subsequent language to adult beginners at the university level.

**K e y w o r d s:** affective barriers, language anxiety, errors, language teaching-learning process, learning a second/subsequent foreign language, adult learners