

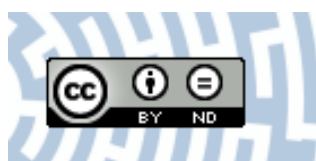


**You have downloaded a document from
RE-BUS
repository of the University of Silesia in Katowice**

Title: O zjawisku lęku językowego z perspektywy uczących się drugiego/kolejnego języka obcego online

Author: Ewa Półtorak

Citation style: Półtorak Ewa. (2022). O zjawisku lęku językowego z perspektywy uczących się drugiego/kolejnego języka obcego online. "Czasopismo Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego" T. 58, Nr 1 (2022), s. 43-64, doi 10.14746/n.2022.58.1.4



Uznanie autorstwa - Bez utworów zależnych Polska - Ta licencja zezwala na rozpowszechnianie, przedstawianie i wykonywanie utworu zarówno w celach komercyjnych i niekomercyjnych, pod warunkiem zachowania go w oryginalnej postaci (nie tworzenia utworów zależnych).



UNIwersytet ŚLĄSKI
W KATOWICACH



Biblioteka
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego

Ewa Półtorak

Uniwersytet Śląski

<https://orcid.org/0000-0002-3179-5681>

ewa.poltorak@us.edu.pl

O zjawisku lęku językowego z perspektywy uczących się drugiego/kolejnego języka obcego online

On language anxiety from the perspective of second/subsequent foreign language learners in the online teaching-learning context

The aim of the paper is to reflect on the problem of language anxiety in the foreign language teaching-learning process. The concept of language anxiety in the online language teaching-learning context is discussed, with particular relation to synchronous communication tools. The context is the learners' perspective of adult beginners at the university level learning French as a second/subsequent language. The research group included 85 students of the first and second years of French at the University of Silesia in Katowice. To collect the data participants were asked to complete the Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS), developed by Horwitz, Horwitz and Cope (1986), and to respond to six additional questions, related to the online language teaching-learning context. Results showed that language anxiety is a phenomenon that may accompany the regular online teaching-learning process of a second/subsequent foreign language.

Keywords: e-learning, synchronous communication tools, foreign language teaching-learning process, second/subsequent foreign language learning, language anxiety, learners' beliefs

Słowa kluczowe: e-learning, narzędzia komunikacji synchronicznej, kształcenie językowych kompetencji komunikacyjnych, nauka drugiego/kolejnego języka obcego, lęk językowy, przekonania ucznia

1. Wstęp

Jednym z zasadniczych elementów wpływających na przebieg oraz efektywność procesu kształcenia językowego, bez względu na to, czy ma on miejsce w przestrzeni tradycyjnej, czy wirtualnej, są relacje pomiędzy uczestnikami procesu glottodydaktycznego. Liczne badania pokazują, że w przypadku relacji między nauczycielem a uczniami ich jakość zależy od działania szeregu czynników, w tym między innymi od sposobu, w jaki nauczyciel stara się pomóc uczącym się w pokonywaniu napotykanym przez nich trudności w nauce języka docelowego. Wśród tych ostatnich, szczególną rolę nie tylko w kształceniu językowych kompetencji komunikacyjnych, ale i w budowaniu relacji interpersonalnych mogą odgrywać tzw. bariery afektywne, które są odpowiedzialne za powstawanie różnego rodzaju zahamowań natury emocjonalnej oraz motywacyjnej (Bogaards, 1998; Bielska, 2011). W obrębie tej grupy czynników na uwagę zasługuje między innymi zjawisko lęku językowego, którego obecność może uniemożliwiać uczącym się skuteczną realizację podejmowanych działań komunikacyjno-językowych (MacIntyre, 1999; Dörnyei, 2005; Arnold, 2006; Dewaele, 2013).

Celem niniejszego artykułu będzie przedstawienie refleksji na temat zjawiska lęku językowego ze szczególnym uwzględnieniem perspektywy uczących się drugiego/kolejnego języka obcego online z wykorzystaniem narzędzi komunikacji synchronicznej. Rozważania zostaną osadzone w kontekście kształcenia językowych kompetencji komunikacyjnych na poziomie uniwersyteckim. Głównym punktem odniesienia dla omówionego w drugiej części artykułu projektu badawczego będzie nauka języka francuskiego jako drugiego/kolejnego języka obcego na poziomie podstawowym (A2) oraz niższym poziomie biegłości (B1) według *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* (ESOKJ, 2003).

2. Zjawisko lęku jako przedmiot badań glottodydaktycznych – zarys problematyki

Przełomowymi pracami dla rozwoju badań nad lękiem językowym były publikacje amerykańskich badaczy Elaine K. Horwitz, Micheal'a B. Horwita i Joann Cope (1986). Analizując rodzaj występujących na zajęciach językowych zachowań lękowych, zdefiniowali oni interesujący nas konstrukt badawczy jako względnie niezależną zmienną indywidualną, tworzoną przez specyficzny zespół samopostzegania jednostki, jej przekonania, reakcji emocjonalnych oraz behawioralnych towarzyszących nauce języka obcego w warunkach szkolnych (Horwitz i in., 1986: 128). Podobne podejście do lęku językowego jako do zjawiska wynikającego ze specyfiki nauki szkolnej znaleźć można w pracach Gardnera i MacIntyre'a (1993: 159), którzy dodatkowo zwracają uwagę na fakt, że analizowany problem badawczy może się wiązać nie tylko z nauką języka docelowego w klasie szkolnej, ale również z jego użyciem w jakiegokolwiek innej sytuacji.

W przypadku szkolnego kontekstu nauki języka, badacze wyróżniają trzy zasadnicze źródła lęku, które w konkretnych przypadkach mogą ze sobą współwystępować i które, jak podkreśla m.in. Piechurska-Kuciel (2011: 242), mają charakter uniwersalny, niezależny od używanego języka docelowego. Są to:

- 1) tzw. lęk komunikacyjny, który może towarzyszyć wszelkiego rodzaju ustnym działaniom językowym i w głównej mierze wiąże się z obawą przed zabieraniem głosu w języku docelowym w obecności innej osoby/ innych osób;
- 2) tzw. lęk testowy, który objawia się silnymi, zazwyczaj negatywnymi emocjami, jakie uczący się utożsamiają z wykonywaniem różnych zadań wpisujących się w szeroko rozumianą ewaluację ich umiejętności językowo-komunikacyjnych;
- 3) tzw. lęk przed negatywną oceną społeczną, który łączy się z perspektywą bycia ocenianym przez innych podczas rzeczywistych lub wyobrażonych działań w języku docelowym (Horwitz i in., 1986: 126–128).

Zdaniem Hortwitz, Hortwitz i Cope (1986), głównym czynnikiem przyczyniającym się do występowania interesującego nas zjawiska jest poczucie dysnansu pomiędzy tym, co naprawdę uczeń czuje i myśli podczas konkretnej sytuacji językowej, a tym, w jaki sposób jest w stanie faktycznie zakomunikować swoje myśli i uczucia za pomocą dostępnych środków językowych. Można zatem powiedzieć, że zjawisko lęku językowego obejmuje różnego rodzaju „napięcia i obawy doświadczane podczas procesu akwizycji języka w kontekście szkolnym, wynikające z wymogu uczenia się i używania względnie nowego, nie w pełni opanowanego języka, którym towarzyszą [różnego rodzaju] następstwa natury poznawczej, fizjologicznej, behawioralnej [i emocjonalnej – przyp. EP]” (Piechurska-Kuciel, 2011: 242). Co za tym idzie sprawnością, która wydaje się być szczególnie podatna na działanie lęku językowego jest mówienie, choć badania, jakie prowadzili m.in. Vogely (1998), Saito, Garza, Horwitz (1999), Cheng, Horwitz, Schallert (1999), Sellers (2000), Cheng (2002, 2004), Piechurska-Kuciel (2008), Aslim-Yetis (2017) czy Półtorak (2019c), potwierdzają jego obecność także w przypadku pozostałych sprawności językowych.

Warto zauważyć, że wybrany problem badawczy, na wzór badań z zakresu psychologii nad lękiem jako takim (Spielberger, 1966, za: Studenska, 2005: 95–96), może być rozpatrywany przez pryzmat trzech różnych perspektyw, w których jest traktowany jako cecha, stan lub właściwość danej sytuacji, nazywana także lękiem sytuacyjnym. W pierwszym przypadku zjawisko lęku odnosi się do względnie stałej predyspozycji do postrzegania różnego rodzaju „obiektywnie niegroź-

nych sytuacji jako zagrażających i reagowania na nie stanami lęku, nieproporcjonalnie silnymi w stosunku do odczuwanego niebezpieczeństwa" (Wrześniewski, Sosnowski, 1987: 3, za: Studenska, 2005: 95), w drugim chodzi zaś o subiektywne uczucia obawy i napięcia, którym towarzyszy związana z nimi „aktywacja lub pobudzenie autonomicznego układu nerwowego" (ibidem). Natomiast ostatnia z wymienionych perspektyw pozwala ujmować lęk w kategoriach reakcji danej osoby na specyficzny rodzaj sytuacji, w której się znalazła. Ze względu na specyficzny kontekst występowania, lęk językowy jest postrzegany przez wielu badaczy właśnie jako trzeci z przedstawionych rodzajów, tj. lęk sytuacyjny (Horowitz i in., 1986; Gardner, MacIntyre, 1993). Powyższa perspektywa została przyjęta także w omówionym poniżej projekcie badawczym.

Należy podkreślić, że ze względu na kompleksowy a zarazem unikatowy charakter analizowanego zjawiska badacze lęku językowego (m.in. Young, 1991; 1999; MacIntyre, 1999) zwracają uwagę na różnorodność czynników, które każdorazowo mogą warunkować jego występowanie. Analiza badań poświęconych czynnikom mogącym wywoływać lęk u różnych grup uczących się języka, które na przestrzeni ostatnich lat prowadzili m.in. Horwitz, Horwitz i Cope, (1986), MacIntyre, Gardner, (1989, 1993, 1994), Young (1991, 1999), MacIntyre (1999), Bailey, Onwuegbuzie, Daley (2000), Ellis (2000), Gregersen, Horwitz (2002), Studenska (2005, 2007), Dewaele (2007, 2010; 2013), Dewaele, Petrides, Furnham (2008), Piechurska-Kuciel (2008), Horwitz (2010), MacIntyre, Gregersen (2012), Dewaele, MacIntyre (2014), Aslim-Yetis (2017), Pótorak (2022), pozwala dokonać ogólnego podziału czynników lękotwórczych na dwie duże grupy. Pierwsza wiąże się z szeroko rozumianą organizacją procesu kształcenia językowego. W jej obrębie wskazać można przede wszystkim na proponowane na zajęciach techniki pracy, tempo zajęć, sposoby weryfikowania wiedzy i umiejętności czy też subiektywne teorie nauczycieli dotyczące nauczania, w tym w szczególności ich roli w klasie, sposobu udzielania informacji zwrotnych czy podejścia do popełnianych przez uczniów błędów, jako na te czynniki, które potencjalnie mogą przyczyniać się do powstawania różnego rodzaju zachowań lękowych wśród uczących się. Do drugiej grupy natomiast można zaklasyfikować wszelkiego rodzaju indywidualne uwarunkowania procesu uczenia się. Tu uwaga badaczy koncentruje się m.in. na takich czynnikach lękotwórczych jak: zaniżona samoocena osoby uczącej się, nadwrażliwość na krytykę (ze strony nauczyciela, ale także innych osób w grupie), wiek rozpoczynania nauki danego języka obcego, wcześniejsze doświadczenia językowe lub ich brak, postawa wobec danego języka, preferowane style uczenia się, zbyt ni perfekcjonizm, czy też przekonania na temat sposobów nauki języka, najczęściej stereotypowe i odstające od proponowanych form kształcenia.

Na podstawie dotychczasowych rozważań można powiedzieć, że zjawisko lęku językowego stanowi dla współczesnych glottodydaktyków interesujący problem badawczy. Warto jednak zaznaczyć, że pomimo swojej popularności i obecności w licznych projektach naukowych, w opinii niektórych badaczy (Dörnyei, Ryan, 2015) lęk językowy nadal pozostaje konstruktem trudnym do jednoznacznego zdefiniowania i satysfakcjonującego połączenia z problematyką kształcenia językowych kompetencji komunikacyjnych. Taki stan rzeczy zachęca do podejmowania badań mogących stanowić uzupełnienie wiedzy na temat omawianego problemu, szczególnie w kontekstach, które do tej pory traktowane były w sposób marginalny. Jednym z nich jest analiza zjawiska lęku językowego w perspektywie nauki języka obcego online. Pomimo ugruntowanej już pozycji szeroko rozumianego e-learningu i różnych form jego zastosowania w procesie glottodydaktycznym (zob. Mangenot, Louveau, 2006; Widła, 2007; Gajek, 2008; Ollivier, Puren, 2011; Guichon, 2012; Kotuła, 2012; Krajka, 2012; Lameul, Loisy, 2014; Póttorak, 2015, 2018; Gałan, 2017; Mangenot, 2017; Karsenti, Kozarenko, 2019; Póttorak, Gałan, 2020) prowadzone do tej pory projekty badawcze sporadycznie odwoływały się do interesującego nas zjawiska. Jedną z przyczyn tego stanu rzeczy może być zakres dotychczasowych badań. W przypadku kształcenia językowych kompetencji komunikacyjnych za pomocą narzędzi komunikacji synchronicznej (stanowiących główny punkt odniesienia dla omówionego w dalszej części artykułu projektu badawczego), prowadzone były one bowiem przede wszystkim w oparciu o materiał pozyskiwany w trakcie zajęć ukierunkowanych na punktowe kształcenie sprawności językowych, zazwyczaj proponowanych wąskim grupom odbiorców bądź też odbywających się w formie tutoringingu (Guichon, Tellier, 2017). Nie ulega wątpliwości, że warunki, w jakich odbywają się takie zajęcia, zdecydowanie odbiegają od nauki języka w większych i przez to bardziej zróżnicowanych grupach, dla których nauka online ma charakter regularny a nie opcjonalny, jak to miało miejsce np. w trakcie ostatnich lockdownów spowodowanych pandemią Covid-19. Dlatego też postanowiono bliżej przyjrzeć się zjawisku lęku językowego, jaki może towarzyszyć regularnej nauce języka online, w konkretnym kontekście badawczym, tj. podczas kształcenia językowych kompetencji komunikacyjnych uczących się na zajęciach francuskiego jako drugiego/kolejnego języka obcego na poziomie uniwersyteckim.

3. Zjawisko lęku językowego w procesie nauczania-uczenia się drugiego/kolejnego języka obcego online – wyniki badań własnych

3.1. Organizacja i przebieg badania

Celem badań była zatem analiza zjawiska lęku językowego w kształceniu językowych kompetencji komunikacyjnych online, a w centrum zainteresowania

znalazł się proces nauczania/uczenia się drugiego/kolejnego języka obcego (w naszym przypadku francuskiego) przy użyciu narzędzi komunikacji synchronicznej. Tak postawiony cel wymagał uszczegółowienia, które znalazło odzwierciedlenie w następujących pytaniach:

1. Czy zjawisko lęku językowego jest obecne w procesie nauczania/uczenia się online drugiego/kolejnego języka obcego (w naszym przypadku języka francuskiego)?
2. Jakie elementy nauki online drugiego/kolejnego języka obcego (w naszym przypadku języka francuskiego) mogą sprzyjać występowaniu zjawiska lęku językowego?

Badanie zostało przeprowadzone w roku akademickim 2019/2020 wśród studentów I i II roku studiów I stopnia Wydziału Humanistycznego UŚ, na kierunku języki stosowane: język francuski i język angielski. Objęto nimi cztery grupy zajęciowe (po dwie na każdym roku). Łącznie wzięło w nim udział 85 osób w wieku między 19 a 22 rokiem życia, w tym 69 kobiet i 16 mężczyzn. Dla wszystkich badanych językiem ojczystym był polski, a pierwszym obcym – angielski.

Badanie miało miejsce pod koniec semestru letniego, na zakończenie którego prognozowany zakres kompetencji językowych dla studentów I roku sytuuje się na poziomie A2/A2+, a na poziomie B1/B1+ dla studentów II roku według ESOKJ (2003). Przed przystąpieniem do badania studenci zostali poinformowani, że zawarte w nim pytania odnoszą się wyłącznie do ich doświadczeń wynikających z udziału w zajęciach online prowadzonych w ramach modułu *Praktyczna nauka języka francuskiego*, a w szczególności w zajęciach służących rozwijaniu ogólnych umiejętności komunikacyjnych, które były prowadzone w ramach przedmiotu *Sprawności zintegrowane*. Odbływały się one trzy razy w tygodniu (w systemie 2 x 1,5 h + 45 min.) i prowadziły je trzy osoby (w tym autorka niniejszego tekstu). W ich trakcie wykorzystywano narzędzia komunikacji synchronicznej oferowane przez aplikacje MS Teams oraz Zoom, a studenci byli proszeni o używanie włączonych kamer. Scenariusze zajęć, opracowywane zgodnie z założeniami podejścia zadaniowego, bazowały na materiałach z podręcznika kursowego *Edito A2* (dla I roku) i *Edito B1* (dla II roku), którego treści i formy realizacji zadań były każdorazowo przystosowywane do potrzeb pracy online. Warto również dodać, że obydwa roczniki studentów przed koniecznością przejścia na nauczanie zdalne miały za sobą trzy semestry (w przypadku studentów II roku) oraz jeden semestr (w przypadku studentów I roku) nauki stacjonarnej, a żaden z uczestników badania nie brał wcześniej udziału w kursach języka online z wykorzystaniem narzędzi komunikacji synchronicznej.

Narzędziem wyjściowym, które posłużyło do zebrania materiału badawczego, była ankieta złożona z dwóch części (zob. załącznik nr 1 i 2). W pierwszej z nich wykorzystano adaptację popularnego w literaturze glottodydaktycznej kwestionariusza *FLCAS* (*Foreign Language Classroom Anxiety Scale*) autorstwa Horwitz, Horwita i Cope (1986). W założeniu jego twórców ma on służyć pomocą w diagnozie tzw. ogólnego lęku językowego, jaki może towarzyszyć regularnej nauce języka obcego w klasie szkolnej, a zawarte w nim treści odwołują się do omówionych pokrótce w poprzednim rozdziale trzech jego typów – lęku komunikacyjnego, lęku testowego oraz lęku przed negatywną oceną społeczną (Horwitz i in., 1986: 126–128). Kwestionariusz *FLCAS* składa się z 33 twierdzeń, które ankietowani odnoszą do własnych doświadczeń językowych za pomocą 5-stopniowej skali Likerta, gdzie 1 oznacza jednoznaczne zaprzeczenie treści, a 5 ich pełną akceptację (zob. załącznik 1)¹. Minimalna liczba punktów do zdobycia wynosi więc 33, natomiast maksymalna – 165. Warto dodać, że zgodnie z założeniami autorów kwestionariusza relacja między wynikiem końcowym a szacowanym poziomem lęku ma charakter wprost proporcjonalny. Uzyskanie wysokiego rezultatu przez daną osobę oznacza więc, że poczucie lęku językowego jest u niej większe.

W drugiej części ankiety zaproponowano sześć pytań dodatkowych, w tym jedno o charakterze zamkniętym, dwa półotwarte oraz trzy otwarte (zob. załącznik nr 2), których celem było poznanie bardziej szczegółowych opinii respondentów. Dzięki temu uczestnicy badania nie tylko zyskali szansę na pogłębienie refleksji na temat analizowanego zjawiska, lecz mogli także odnieść się do tych kwestii, na które nie przewidziano miejsca w oryginalnej wersji kwestionariusza *FLCAS*.

3.2. Prezentacja danych i dyskusja wyników

3.2.1. Analiza danych pozyskanych na podstawie kwestionariusza *FLCAS*

Zebrany materiał badawczy poddano szczegółowej analizie ilościowej i jakościowej.

W pierwszej kolejności przeanalizowano odpowiedzi, jakich studenci udzielili na pytania zawarte w kwestionariuszu *FLCAS*. W związku z tym, że badania nie miały na celu diagnozowania różnic w obrębie poszczególnych grup, ogólne wyniki poddano zbiorczym wyliczeniom, które reasumuje tabela nr 1.

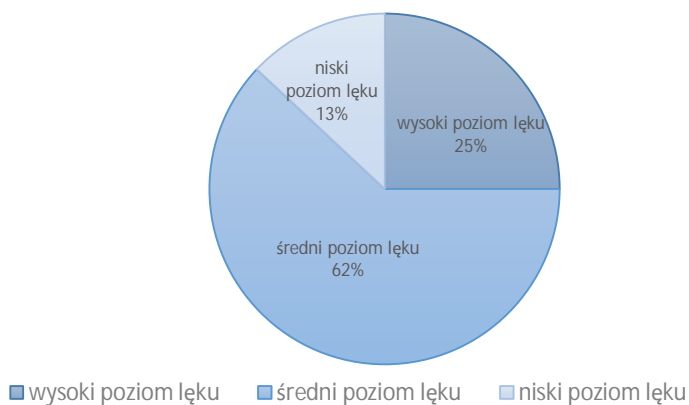
¹ Treści zawarte w kwestionariuszu *FLCAS* zostały wcześniej odpowiednio przystosowane do nauki francuskiego jako drugiego/kolejnego języka obcego (zob. Półtorak, 2019b).

	<i>Liczba uczestników (N)</i>	<i>Min. liczba zdobytych punktów</i>	<i>Max. liczba zdobytych punktów</i>	<i>Średnia (X)</i>	<i>Odchylenie standardowe (SD)</i>
Dane pozyskane na podstawie kwestionariusza FLCAS	85	38	146	92,91	26,73

Tabela 1: Zestawienie ogólnych wyników pozyskanych na podstawie kwestionariusza FLCAS.

Analiza pozyskanych wyników pozwala zaobserwować dwie istotne kwestie: stosunkowo wysoką średnią ($X = 92,91$) oraz wysoką wartość odchylenia standardowego ($SD = 26,73$). Wstępnie potwierdza to obecność analizowanego problemu w wybranym kontekście badawczym, świadczy też o tym, że ankietowani nie stanowią grupy homogenicznej i udzielane przez nich odpowiedzi są wewnątrznie dosyć zróżnicowane, co zresztą potwierdziła bardziej szczegółowa analiza zebranego korpusu badawczego, przedstawiona w dalszej części artykułu.

Pozyskane wyniki podzielono następnie na trzy grupy, odpowiadające różnym poziomom lęku językowego, co zbiorczo przedstawia rysunek nr 1.



Rysunek 1: Zbiorcze zestawienie ogólnych wyników otrzymanych na podstawie kwestionariusza FLCAS. Źródło: badania własne.

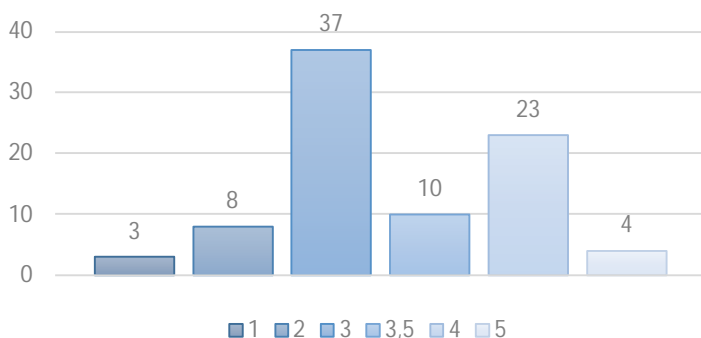
Analiza ogólnych wyników pozwala zauważyć, że najliczniejszą grupę wśród respondentów stanowią osoby, których wyniki świadczą o średnim poziomie poczucia lęku – jest to ponad połowa ankietowanych (62%). Wziąwszy pod uwagę ogólną sumę punktów w kwestionariuszu szczególną uwagę warto zwrócić na wyniki osób, których odpowiedzi mogą świadczyć o wysokim poziomie lęku, gdyż jest to prawie jedna czwarta ankietowanych (21 osób). Jedynie 11 respondentów uzyskało wyniki świadczące o raczej niskim poczuciu lęku językowego.

Należy jednak nadmienić, że granice wyznaczone pomiędzy poszczególnymi poziomami lęku są umowne. Do ich ustalenia posłużono się metodą zaproponowaną przez Sellers (2000), która opiera się na porównaniu otrzymanych w danej grupie wartości odchylenia standardowego oraz średniej. W praktyce, wyniki równe lub wyższe od wartości jednego odchylenia standardowego dodanego do średniej traktowane są jako wskaźniki wysokiego poziomu lęku (w naszym przypadku jest to przedział między 146 a 119 punktów) i, analogicznie, wyniki równe lub niższe wartości jednego odchylenia standardowego odjętego od średniej wskazują na niski poziom lęku (w naszym przypadku ten poziom obejmował rezultaty pomiędzy 66 a 38 punktów). W konsekwencji, ze względu na małą ostrość granic pomiędzy poszczególnymi poziomami lęku oraz ich umowny charakter powinny one, naszym zdaniem, stanowić jedynie orientacyjne punkty odniesienia w dyskusji na temat skali występowania analizowanego zjawiska. Powyższa uwaga nie stanowiła jednak ograniczeń dla niniejszych badań, gdyż ich cel dotyczył przede wszystkim rozpoznania obecności omawianego problemu oraz wskazania jego ewentualnych źródeł w wybranym kontekście badawczym.

3.2.2. Analiza danych pozyskanych na podstawie pytań dodatkowych

Wyniki uzyskane na podstawie kwestionariusza *FLCAS* w znacznej mierze znalazły swoje potwierdzenie w odpowiedziach, jakich ankietowani mieli okazję udzielić na pytania dodatkowe.

W pierwszym z nich zostali poproszeni o dokonanie subiektywnej oceny lęku odczuwanego na zajęciach online z języka francuskiego. Ankietowanym zaproponowano posłużenie się 5-stopniową skalą, gdzie 1 było równoważne ze stwierdzeniem braku poczucia lęku, natomiast 5 oznaczało jego wysoki poziom. Rysunek nr 2 podsumowuje pozyskane wyniki.



Rysunek 2: Subiektywna ocena poczucia lęku językowego. Źródło: badania własne.

Jak można zauważyć, najwięcej respondentów (55%) do oceny poziomu odczuwanego przez siebie lęku językowego wybrało średnie wartości, oscylujące między 3 a 3,5, najmniej natomiast wybrało skrajne odpowiedzi – tylko trzy osoby oceniły bowiem, że w ogóle nie odczuwają lęku językowego, a cztery przyznały, że odczuwają bardzo duży lęk w trakcie zajęć online z języka francuskiego.

Następnie odpowiedzi porównano z wynikami pozyskanymi na podstawie kwestionariusza *FLCAS*. Wstępnie zaobserwowano, że oceny dokonane przez ankietowanych w dużym, ale nie w pełnym, stopniu pokrywają się z nimi. Osoby, których wyniki wskazywały na wysoki poziom lęku (21 ankietowanych), przy samodzielnej ocenie intensywności odczuwanego zjawiska wskazały na duże (14 osób) lub bardzo duże poczucie lęku (4 osoby), trzy zaś oceniły swoje poczucie lęku jako średnie, co tylko potwierdza, że wyznaczane w trakcie analiz wyników kwestionariusza *FLCAS* poziomy lęku powinny być traktowane w sposób orientacyjny.

Analiza rezultatów pozwoliła zaobserwować, że w obrębie pozostałych grup występują podobne odchylenia między deklarowanym poziomem lęku a wynikami kwestionariusza. Kolejnym krokiem było więc zweryfikowanie, na ile poziom lęku subiektywnie oceniony przez ankietowanych jest zbieżny lub rozbieżny z wynikami uzyskanymi na podstawie kwestionariusza. Do analizy danych wykorzystano procedurę zastosowaną w jednym z wcześniejszych badań polegającą na przeliczeniu wyników indywidualnych na średnie ocen przypisanych przez respondentów poszczególnym twierdzeniom kwestionariusza (Pótorak, 2019c). Zbiorcze wyniki przedstawia tabela nr 2.

	<i>Średnia (X)</i>	<i>Odchylenie standardowe (SD)</i>
Kwestionariusz <i>FLCAS</i>	2,81	0,836
Subiektywna ocena poziomu lęku	3,24	0,791

Tabela 2: Zbiorcze zestawienie wyników kwestionariusza *FLCAS* oraz subiektywnej oceny poczucia lęku.

Do porównania obydwu zmiennych wykorzystano wzór na współczynnik korelacji *r*-Pearsona (Wilczyńska, Michońska-Stadnik, 2010). Jego zastosowanie potwierdziło przy wybranym poziomie istotności ($p < 0,5$) pozytywną korelację ($r = 0,876$) pomiędzy wynikami kwestionariusza *FLCAS* a odpowiedziami udzielonymi przez ankietowanych w zakresie oceny poziomu odczuwanego lęku. Siła efektu zmiany wyniosła ponad 75%, a dokładnie 77%. Uzyskane wyniki mogą zatem świadczyć o wysokim poziomie samoświadomości uczestników badania.

Kolejne pytanie miało na celu zachęcenie studentów do oceny ich ogólnych umiejętności komunikacyjnych w języku francuskim, badacze zauważyli bowiem, że samoocena, szczególnie u dorosłych uczących się, wyraźnie koreluje

z poziomem lęku językowego (zob. Gregersen, Horwitz, 2002; Deweale, 2007). Znaczenie tego czynnika potwierdziły także częściowo wyniki uzyskane w niżej wymienionych badaniach: poproszeni o dokonanie autoewaluacji respondenci w większości wypadków dosyć krytycznie odnosili się do swoich umiejętności językowych, oceniając je średnio na 3,25. Najczęściej wskazywanymi przez uczestników ocenami były ocena 3 (27 osób) oraz ocena 3,5 (25 osób). Nikt nie ocenił swoich umiejętności komunikacyjnych na ocenę wyższą niż dobra, co potwierdza dużą dozę krytycyzmu, jaki zazwyczaj przejawiają szczególnie dorośli uczący się wobec swoich umiejętności w nowo poznawanym języku obcym (Bogaards, 1996; Arnold, 2006). Porównanie uzyskanych odpowiedzi z wynikami kwestionariusza *FLCAS* (dokonane za pomocą podobnej procedury jak przy pytaniu poprzednim) pozwoliło natomiast stwierdzić, że związek między nimi jest odwrotnie proporcjonalny (przy $p < 0,5$ i $r = 1,99$), tzn. im niższa była samoocena dokonana przez danego respondenta, tym na ogół większy poziom odczuwanego lęku. Choć siła efektu zmiany w przypadku tej pary zmiennych jest prawie dwukrotnie niższa (39%) w porównaniu do siły efektu zmiany analizowanych uprzednio zmiennych (77%), to uzyskane wyniki potwierdzają istotnie statystyczną zależność między samooceną umiejętności językowych (w naszym przypadku ogólnych umiejętności komunikacyjnych) a poziomem odczuwanego lęku na zajęciach online z języka francuskiego.

W kolejnym pytaniu ankietowani zostali poproszeni o wskazanie sytuacji, w których najczęściej doświadczają poczucia lęku. Do analizy zebranego materiału wykorzystano zaproponowany przez Horwitz i współpracowników (1986) podział zjawiska lęku na jego trzy zasadnicze komponenty. Dzięki temu zauważono, że wśród udzielanych przez ankietowanych odpowiedzi dominowały sytuacje związane z lękiem przed negatywną oceną społeczną. Wśród tych, które studenci postrzegali za najbardziej lękotwórcze, znalazły się:

- zabierania głosu na forum całej grupy (49%),
- konieczność udzielenia spontanicznej odpowiedzi na pytanie zadane przez nauczyciela (41%) lub innego członka grupy (23%),
- imienne wywoływanie do odpowiedzi (21%),
- korekta wypowiedzi przez nauczyciela (39%).

Ankietowani przywoływali także sytuacje, które można przyporządkować wyłącznie do specyficznych warunków procesu nauczania/uczenia się w przestrzeni wirtualnej. Wśród nich pojawiła się m.in. konieczność zaprezentowania swojej wypowiedzi przy włączonej kamerze, która została zasygnalizowana w odpowiedziach 16 osób. W uzasadnieniu tej odpowiedzi, prawie połowa respondentów powołała się na brak komfortu wynikający ze specyfiki komunikacji synchronicznej, wyjaśniając, że ta sytuacja może być stresująca,

ponieważ wszyscy skupiają wzrok na mnie, na mojej twarzy, a to jest dla mnie bardzo stresujące, jak każdy widzi wszystkie moje reakcje i analizuje wszystko, co się ze mną dzieje [S45] [...]. Waga zasygnalizowanego problemu powoduje, że mógłby on sam w sobie stanowić odrębny przedmiot analiz.

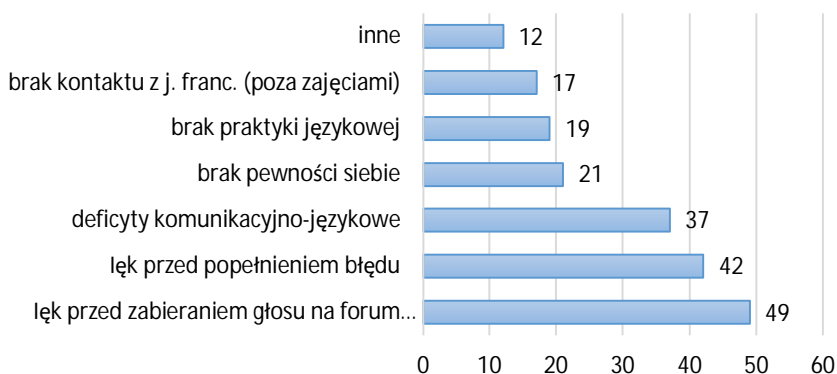
W przypadku tego samego pytania pojawiły się także twierdzenia, informujące, że dla niektórych ankietowanych (15%) sama konieczność nauki języka online może być mniej lub bardziej lękotwórcza:

[S7] [...] Ta forma nauki do mnie nie przemawia i nie czuję się w tym dobrze; [S25] [...] jest to dla mnie o wiele bardziej stresujące; [S39] Nauka online jest dla mnie raczej stresująca a nawet frustrująca, nie potrafię się dobrze skupić na tym, co robimy na zajęciach.

Dodatkowo, u 14% ankietowanych pojawiły się odpowiedzi wskazujące na brak poczucia komfortu wynikający z niektórych form pracy proponowanych za pomocą narzędzi komunikacji synchronicznej (np. w tzw. pokojach):

[S42] kiedy pracujemy w pokojach, nie wiem z kim mnie 'system' połączy w grupie.; [S11] [...] nigdy nie mam pewności, czy dobrze mi wszystko zadziała i czy ta druga osoba dobrze mnie rozumie; [S17] [...] gorzej znoszę uwagi ze strony kolegów niż ze strony nauczyciela.

Jeśli chodzi o źródła odczuwanego lęku, o wymienienie których studenci zostali poproszeni w kolejnym pytaniu, udzielane odpowiedzi były dosyć zróżnicowane i w większości wypadków wielowątkowe. Szczegółowa analiza pozyskanego materiału badawczego pozwoliła na wyodrębnienie kilku dominujących kategorii tematycznych, które przedstawiono na rysunku nr 3.



Rysunek 3: Główne źródła odczuwanego lęku na zajęciach online z języka francuskiego [%]. Źródło: badania własne.

Jak można zaobserwować, ankietowani najczęściej upatrują źródeł odczuwanego na zajęciach lęku w konieczności zabierania głosu przed innymi członkami grupy oraz w obawie przed popełnieniem błędu, o czym świadczą takie wypowiedzi jak:

[S2] Boję się, jak inni na mnie patrzą, kiedy mówię coś nie tak, jak powinno być; [S19] Boję się ośmieszenia przed innymi; [S8] Główną przyczyną jest myśl, że ośmieszę się przed grupą oraz przed prowadzącym zajęcia; [S49] Od zawsze stresuję się kontaktem z drugim człowiekiem, a także wypowiedzią na forum całej klasy/grupy; [S30] Najbardziej odczuwam lęk przed popełnieniem jakiegoś podstawowego błędu, czegoś, co już "powinienem znać", a jednak mi się zapomni; [S22] Stresuje mnie popełnianie błędów, bo często boję się, że popełniane błędy zmieniają całkowicie sens wypowiedzi i zabrmi ona dziwnie.

Oprócz wyżej wymienionych, dosyć uniwersalnych kategorii, w swoich odpowiedziach respondenci wskazywali także na takie czynniki lękotwórcze, jak: brak czasu na przygotowanie odpowiedzi, wcześniejsze (negatywne) doświadczenia uczeniowe, perfekcjonizm, nieumiejętne zarządzanie czasem nauki czy negatywne nastawienie do własnych umiejętności poznawczych. Odpowiedzi udzielone przez uczestników badania pokrywają się więc w znacznej mierze z odpowiedziami, jakie można spotkać w większości raportów z badań prowadzonych w ramach stacjonarnych form nauki języka (zob. MacIntyre, Gardner, 1989, 1993, 1994; Young, 1991; MacIntyre, 1999; Studenska, 2007; Piechurska-Kuciel, 2008; MacIntyre, Gregersen, 2012; Póttorak, 2019a, 2019b).

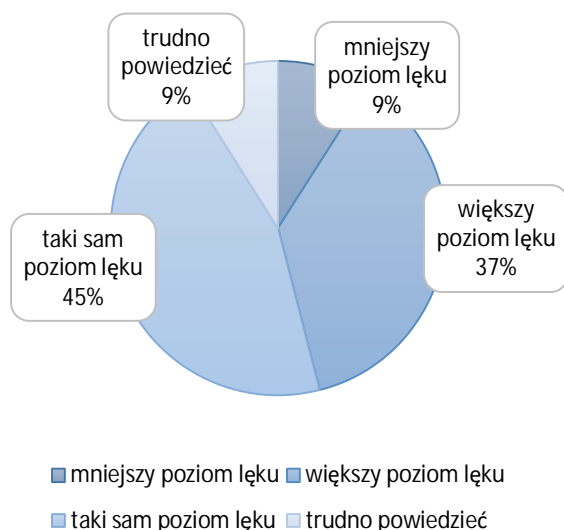
Podobnie jednak jak w przypadku poprzedniego pytania, w zebranych materiale można było także zaobserwować takie wypowiedzi, które są charakterystyczne dla nauki online, np.:

[S12] Boję się, że jak mi zatnie rozmowę, to nie będę potrafił tego wytłumaczyć po francusku; [S41] Potrzebuję czasu na zastanowienie się, jak czegoś nie wiem, a na zajęciach online to jest trudne, boję się, że coś mi przerwie albo ktoś inny zacznie mówić i to mnie jeszcze bardziej stresuje, zanim w ogóle coś powiem; [S38] Mój lęk związany jest także z brakiem wcześniejszych doświadczeń w takiej formie nauczania i nie wiem, czy dobrze sobie ze wszystkim radzę; [S52] [...] brak pewności, co do udzielanych odpowiedzi, bo online nie da się wszystkiego poprawiać na bieżąco; [S9] Nauka online nie jest dla mnie prawdziwą nauką i to wszystko budzi we mnie poczucie kompletnej straty czasu; [S32] Martwi mnie to, że rezultaty nauki online nie będą takie same jak nauki stacjonarnej. Wiem, że na razie nie ma innego wyjścia, ale to wcale mnie nie przekonuje i negatywnie na mnie wpływa.

Pozyskany materiał badawczy pozwolił na wyróżnienie czterech obszarów lękotwórczych powiązanych z nauką online. Zgodnie z rangą są to:

- funkcjonowanie narzędzi komunikacji synchronicznej (23%),
- negatywne nastawienie wobec wykorzystywanych form kształcenia (20%),
- brak wcześniejszych doświadczeń związanych z proponowanymi formami nauki (17%),
- mniejsza ilość otrzymywanych informacji zwrotnych w trakcie udzielanych na zajęciach odpowiedzi (15%) (ostatnia kategoria odpowiedzi mogłaby zostać włączona do pierwszej, ze względu jednak na jej znaczenie dla efektów kształcenia językowego uznano za zasadne jej wyodrębnienie).

Następnie studenci zostali poproszeni o porównanie poziomu lęku językowego odczuwanego na zajęciach online i podczas nauki stacjonarnej.



Rysunek 4: Porównanie poziomu odczuwanego lęku językowego na zajęciach online i na zajęciach stacjonarnych [%]. Źródło: badania własne.

Analizując powyższe dane, można powiedzieć, że lekcje online nie są traktowane przez ankietowanych jako forma bezstresowej nauki języka. Jedyne w trzech przypadkach wskazano na [S75] [...] *większą możliwość, jaką daje nauka online na omijanie konieczności zabierania głosu na zajęciach*². Choć odpowiedzi studentów zawierają nieznaczne różnice w obrębie drugiej i trzeciej kategorii (odpowiednio, 37% i 45%), to zaledwie 9% ankietowanych (8 osób) odczuwa mniejszy poziom lęku językowego, ucząc się online języka francuskiego. Taka sama liczba osób wybrała odpowiedź „trudno ocenić”. W uzasadnieniach swoich odpowiedzi

² Taka odpowiedź wiąże się ze strategiami unikowymi i nie sprzyja rozwojowi językowemu.

osoby deklarujące mniejszy poziom lęku językowego wskazywały przede wszystkim na większe poczucie komfortu pracy w zaciszu własnego pokoju/domu, w tym również możliwość większego skupienia się. „Domowe warunki” uczenia się przez niektórych ankietowanych, odczuwających większy poziom lęku językowego, zostały natomiast wskazane jako jedno ze źródeł stresu (12%), przekładające się na odczuwany w trakcie zajęć niepokój. Największą barierę w nauce języka online stanowią jednakże własne przyzwyczajenia oraz wcześniejsze nawyki uczeniowe samych ankietowanych (43%). Dobrze ilustruje to poniższa wypowiedź:

[S7] Ta forma nauki języka jest dla mnie nowa i jeszcze nie potrafię się do niej przekonać; [S44] Wolę zajęcia w klasie, mniej mnie stresują; [S52] Nauka języka online mnie nie przekonuje i jest moim zdaniem mniej skuteczna niż nauczanie tradycyjne.

W ostatnim pytaniu ankietowanych poproszono o wskazanie czynników, które ich zdaniem mogłyby przyczynić się do zmniejszenia poczucia lęku na zajęciach online z języka francuskiego. Podobnie jak wcześniej, wśród udzielonych odpowiedzi pojawiły się takie, które można było utożsamiać wyłącznie z kontekstem prowadzonych badań – były to postulaty dotyczące m.in.:

- możliwości dostępu do lepszych narzędzi komunikacji synchronicznej (29%), bez doprecyzowania jednak, o jakie narzędzie mogłoby chodzić,
- posiadanie lepszego sprzętu i/lub łącza internetowego (41%),
- konieczności skrócenia czasu pracy z/przed komputerem (49%).

Wśród wyłonionych czynników dominowały jednak te o charakterze bardziej uniwersalnym, które można by było z łatwością odnieść także do innych form nauki języka (72%). W grupie czynników tzw. zewnętrznych, które zdaniem ankietowanych najbardziej mogłyby wpłynąć na podniesienie skuteczności nauki online, znalazły się bowiem:

- zmniejszenie grup zajęciowych (32%),
- stworzenie możliwości częstszych kontaktów z prowadzącym (23%),
- dostęp do większej ilości zajęć z praktycznej nauki języka (21%),
- przyznania większej ilości czasu na udzielanie odpowiedzi w trakcie realizowanych zadań (19%).

W odpowiedziach studentów pojawiły się także odwołania do czynników o charakterze bardziej indywidualnym, wśród których dominowała konieczność pracy nad: blokadami afektywnymi, w tym nad poczuciem większej pewności siebie (31%), większej wiary we własne możliwości (17%) oraz blokadami poznawczymi, dotyczącymi przede wszystkim skuteczniejszej organizacji i kontroli nauki (27%), a także efektywniejszego wykorzystania strategii uczenia się (22%).

4. Podsumowanie

Przeprowadzone badania pozwalają na wysnucie kilku ogólnych refleksji. Przede wszystkim, na podstawie analizy zebranego korpusu badawczego można uznać lęk językowy za zjawisko, które towarzyszy, w mniejszym lub większym stopniu, regularnej nauce drugiego/kolejnego języka obcego online. Po drugie, większość wymienianych przez uczestników badania opinii na temat lęku, jego źródła, sytuacji sprzyjających jego obecności czy też czynników umożliwiających jego redukcję, ma charakter ogólny, gdyż jest spotykana także w przypadku innych form kształcenia językowego. Potwierdza to uniwersalny charakter analizowanego zjawiska. Należy jednak zaznaczyć, że pozyskany korpus pozwolił także wyodrębnić kilka grup czynników właściwych dla wybranego kontekstu badawczego. Abstrahując od odpowiedzi świadczących o lęku, który spowodowała i nadal powoduje sama pandemia i których świadomie nie poddano dyskusji ze względu na ich złożony i wybiegający poza ramy projektu badawczego charakter, mogliśmy zauważyć, że na lęk językowy, jakiego ankietowani doświadczają w trakcie regularnych zajęć online wpływają przede wszystkim dwa rodzaje czynników. Odczuwany lęk może być generowany przez specyfikę samych narzędzi komunikacji synchronicznej oraz ograniczeń ich stosowania w większych grupach zajęciowych; może też się wiązać z deklarowanym przez samych uczących się brakiem doświadczenia w praktycznym wykorzystaniu omawianych narzędzi w regularnej nauce języka. Zaobserwowane sytuacje częściowo potwierdzają więc wcześniejsze uwagi niektórych specjalistów z zakresu e-learningu (Charlier, Henri, 2010; Guichon, 2012; Mangenot, 2017; Guichon, Tellier, 2017; Nissen, 2019), zdaniem których sama znajomość narzędzi cyfrowych i umiejętność ich zastosowania w życiu codziennym, jaką zwykle się przypisywać przedstawicielom młodszych generacji, może nie zawsze wystarczać, aby móc je efektywnie i/lub chętnie wykorzystywać w procesie uczenia się. Potrzebne są więc dalsze, bardziej szczegółowe i wielowymiarowe badania, które pozwolą na znalezienie rozwiązań, umożliwiających nie tylko dostarczenie uczącym się skuteczniejszych pomocy w radzeniu sobie ze zjawiskiem lęku językowego w różnych kontekstach nauki, lecz także pozwalających na efektywniejsze wykorzystanie potencjału szeroko rozumianych narzędzi e-learningowych w kształceniu kompetencji (nie tylko) językowych.

BIBLIOGRAFIA

Aslim-Yetis V. (2017), *Sources of Writing Anxiety: A study on French Language Teaching Students*. „International Education Studies”, nr 10(6), s.72–86.

- Arnold J. (2006), *Comment les facteurs affectifs influencent-ils l'apprentissage d'une langue étrangère?* „Revue de didactologie des langues-cultures et de lexiculurologie”, nr 144, s. 407–425.
- Bailey P., Orwuegbuzie A.J., Daley C.E. (2000), *Study Habits and Anxiety about Learning Foreign Languages*. „Perceptual and Motor Skills”, nr 90, s. 1150–1156.
- Bogaards P. (1998), *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères*. Paris: Hatier.
- Charlier B., Henri F. (2010), *Apprendre avec les nouvelles technologies*. Paris: PUF.
- Cheng Y.-S. (2004), *A measure of second language writing anxiety: Scale development and preliminary validation*. „Journal of Second Language Writing”, nr 13(4), s. 313–335.
- Cheng Y.-S. (2002), *Factors Associated with Foreign Language Writing Anxiety*. „Foreign Language Annals”, nr 35(5), s. 647–656.
- Cheng Y.-S., Horwitz E.K., Schallert D.L. (1999), *Language Anxiety: Differentiating Writing and Speaking Components*. „Language Learning”, nr 49(3), s. 417–446.
- Conseil de l'Europe (2018), *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*.
- Dewaele J.-M. (2013), *The link between Foreign Language Classroom Anxiety and Psychoticism. Extraversion and Neuroticism among adult bi- and multilinguals*. „The Modern Language Journal”, nr 97, s. 670–684.
- Dewaele J.-M. (2010), *Emotions in Multiple Languages*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Dewaele J.-M. (2007), *The effect of multilingualism, sociobiographical, and situational factors on communicative anxiety and foreign language anxiety of mature language learners*. „International Journal of Bilingualism”, nr 11(4), s. 391–410.
- Dewaele J.-M., MacIntyre P.D. (2014), *The two faces of Janus? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom*. „Studies in Second Language Learning and Teaching”, nr 4(2), s. 237–274.
- Dewaele J.-M., Petrides K. V., Furnham A. (2008), *The effects of trait emotional intelligence and sociobiographical variables on communicative anxiety and foreign language anxiety among adult multilinguals: A review and empirical investigation*. „Language Learning”, nr 58, s. 911–960.
- Dörnyei Z. (2005), *The Psychology of the Language Learner. Individual Differences in Second Language Acquisition*. New Jersey – Londyn: Laurence Erlbaum Associates, Publishers Mahwah.
- Dörnyei Z., Ranta S. (2015), *The Psychology of the Language Learner Revisited*. New York: Routledge.

- Ellis R. (2008), *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Gajek E. (2008), *Edukacja językowa w społeczeństwie informacyjnym*. Warszawa: Instytut Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego.
- GaŃan B. (2017), *La méthode d'enseignement à distance dans le développement de la compétence rédactionnelle en langue étrangère*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Gardner R. C., MacIntyre P. D. (1993), *On the measurement of affective variables in second language learning*. „Language Learning”, nr 43, s. 157–194.
- Gregersen T., Horwitz E.K. (2002), *Language learning and perfectionism: Anxious and non-anxious language learners' reactions to their own oral performance*. „Modern Language Journal”, nr 86 (4), s. 562–570.
- Guichon N. (2012), *Vers l'intégration des TIC dans l'enseignement des langues*. Paris: Les Editions Didier.
- Guichon N., Tellier M. (red.) (2017), *Enseigner l'oral en ligne. Une approche multimodale*. Paris: Les Editions Didier.
- Heu E., Abou-Samra M., Braud C., Brunelle M., Perrard M, Pinson C. (2016), *Édito A2. Méthode de français*. Paris: Les Éditions Didier.
- Heu E., Abou-Samra M., Perrard M, Pinson C. (2012), *Le nouvel Édito B1. Méthode de français*. Paris: Les Éditions Didier.
- Horwitz E.K. (2010), *Foreign and second language anxiety*. „Language Teaching”, nr 43, s. 154–167.
- Horwitz E. K. (2001), *Language anxiety and achievement*. „Annual Review of Applied Linguistics”, nr 21, s. 112–126.
- Horwitz E.K., Horwitz M.B., Cope J. (1986), *Foreign language classroom anxiety*. „Modern Language Journal”, nr 70 (2), s. 125–132.
- Horwitz E.K., Young D.J. (red.) (1991), *Language anxiety: From Theory and Research to Classroom Implications*. Upper Saddle River: Prentice Hall.
- Karsenti T., Kozarenko O. M. (2019), *Technologies innovantes pour l'enseignement du FLE : quelles sont les stratégies pour les rendre plus efficaces ?* „XLinguae”, nr 12, s. 128–144.
- Kotuła K. (2012), *Créer un environnement interactif en classe de FLE*. „Neofilolog”, nr 39, s. 147–156.
- Krajka J. (2012), *The Language Teacher in the Digital Age – Towards a Systematic Approach to Digital Teacher Development*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Lameul G., Loisy C. (red.) (2014), *La pédagogie universitaire à l'heure du numérique. Questionnement et éclairage de la recherche*. Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.
- MacIntyre P. D. (1999), *Language Anxiety: A Review of the Research for language teachers*, (w:) Young D. J. (red.), *Affect in foreign language and*

- second language learning. A practical guide to creating a low-anxiety classroom. Boston: McGraw-Hill, s. 24–45.
- MacIntyre P. D., Gregersen T. (2012), *Affect: The role of language anxiety and other emotions on language learning*, (w:) Mercer S., Ryan S., Williams M. (red.), *Psychology for language learning: Insights from research, theory and practice*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, s. 103–118.
- MacIntyre P.D., Gardner R.C. (1994), *The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language*. „Language Learning”, nr 44, s. 283–305.
- MacIntyre P.D., Gardner R.C. (1989), *Anxiety in second-language learning: toward a theoretical clarification*. „Language Learning”, nr 39 (2), s. 251–275.
- Mangenot F. (2017), *Formation en ligne et MOOC: apprendre et se former en langue avec le numérique*. Paris: Hachette Livre.
- Mangenot F., Louveau E. (2006), *Internet et la classe de langue*. Paris: CLE International.
- Nissen E. (2019), *Formation hybride en langues: articuler présentiel et distanciel*. Paris: Les Editions Didier.
- Ollivier C., Puren L. (2011), *Le web 2.0 en classe de langue. Une réflexion théorique et des activités pratiques pour faire le point*. Paris: Éditions Maison des Langues.
- Piechurska-Kuciel E. (2008), *Language anxiety in secondary grammar school students*. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
- Piechurska-Kuciel E. (2011), *Trudności w rozwijaniu sprawności interakcyjnych – rola lęku językowego*, (w:) Komorowska H. (red.), *Nauka języka obcego w perspektywie ucznia*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Łośgraf, s. 239–258.
- Półtorak E. (2022), *O lęku przed popełnieniem błędu i sposobach jego pokonywania na lekcjach drugiego/kolejnego języka obcego*, (w:) Gabryś-Barcker D., Kalamarz R. (red.), *Współczesna glottodydaktyka wobec zmian edukacyjnych: nowe wyzwania i innowacyjne rozwiązania*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 191–202.
- Półtorak E. (2019a), *Podejście do błędu w nauce języków obcych: perspektywa ucznia*. „Neofilolog”, nr 53/2, s. 263–280.
- Półtorak E. (2019b), *Zjawisko lęku językowego w procesie nauczania-uczenia się języka francuskiego jako drugiego języka obcego*, (w:) Maliszewski W. (red.), *Wymiary instytucjonalnej przestrzeni komunikacyjnej*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 170–181.
- Półtorak E. (2019c), *Lęk przed pisaniem a kształcenie sprawności pisania na lekcjach języka francuskiego, jako drugiego języka obcego*. „Rozprawy Społeczne”, nr 3, s. 112–126.
- Półtorak E. (2018), *Nauczanie języków obcych w dobie nowych technologii: multimedialne narzędzia dydaktyczne a proces pozyskiwania/przekazywania*

- informacji zwrotnych*, (w:) Gabryś-Barker D., Kalamarz R., Stec M. (red.), *Materiały i media we współczesnej glottodydaktyce: wybrane zagadnienia*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 119–134.
- Pótorak E. (2015), *L'impact des nouvelles technologies sur les pratiques évaluatives en langues vivantes*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Pótorak E., Gałan B. (2020), *Rola nowych technologii w procesie nauczania-uczenia się języków obcych. Perspektywa ucznia*, (w:) Gabryś-Barker D., Kalamarz R. (red.), *Postrzeganie i rola motywacji w procesie glottodydaktycznym. Perspektywa nauczyciela i ucznia*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 181–195.
- Rada Europy (2003), *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Warszawa: Wydawnictwo CODN.
- Saito Y., Garza T.J., Horwitz E.K. (1999), *Foreign language reading anxiety*. „Modern Language Journal”, nr 83(2), s. 202–218.
- Sellers V. (2000), *Anxiety and reading comprehension in Spanish as a foreign language*. „Foreign Language Annals”, nr 33(5), s. 512–520.
- Studziska A. (2005), *Strategie uczenia się a opanowanie języka niemacierzystego*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie ŻAK.
- Studziska A. (2007), *Foreign language anxiety inventory*. „The New Educational Review”, nr 1, s. 241–259.
- Young D.J. (1991), *Creating a Low-Anxiety Classroom Environment: What Does Language Anxiety Research Suggest?* „The Modern Language Journal”, nr 75(4), s. 426–439.
- Young D.J. (red.) (1999), *Affect in foreign language and second language learning. A practical guide to creating a low-anxiety classroom*. Boston: McGraw-Hill.
- Vogely A.J. (1998), *Listening comprehension anxiety: Students' reported sources and solutions*. „Foreign Language Annals”, nr 31, s. 67–80.
- Widła H. (2007), *L'acquisition du français – langue troisième. Problèmes méthodologiques et implications pratiques*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Wilczyńska W., Michońska-Stadnik A. (2010), *Metodologia badań w glottodydaktyce. Wprowadzenie*. Kraków: Avalon.

Received: 21.06.2021

Revised: 28.02.2022

Załącznik nr 1

Adaptacja kwestionariusza *Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS)*, autorstwa Horwitz, Horwitz i Cope (1986):

- 1) Nigdy nie jestem całkiem pewny/a siebie, gdy mówię na zajęciach po francusku.
- 2) Nie martwię się robieniem błędów, mówiąc na zajęciach po francusku.
- 3) Drzę, kiedy wiem, że zostanę wywołany/a do odpowiedzi.
- 4) Jestem przerażony/a, kiedy nie rozumiem, co nauczyciel mówi po francusku.
- 5) Większa liczba zajęć z języka francuskiego nie byłaby dla mnie problemem.
- 6) Podczas zajęć z francuskiego często myślę o rzeczach, które nie mają z nimi nic wspólnego.
- 7) Ciągłe wydaje mi się, że inni koledzy w grupie są ode mnie lepsi językowo.
- 8) Zazwyczaj jestem spokojny/a podczas testów na zajęciach z francuskiego.
- 9) Wpadam w panikę, kiedy muszę mówić na zajęciach z francuskiego bez przygotowania.
- 10) Martwię się konsekwencjami złych wyników z języka francuskiego.
- 11) Nie rozumiem, dlaczego niektórzy tak się denerwują na zajęciach języka francuskiego.
- 12) Na zajęciach z francuskiego, tak się denerwuję, że zapominam wszystko, co wiem.
- 13) Czuję się zawstydzony/a, gdy mam się samodzielnie zgłosić do odpowiedzi na zajęciach z języka francuskiego.
- 14) Nie krępował(a)bym się rozmawiając po francusku z native speakerem.
- 15) Denerwuję się, kiedy nie wiem, co nauczyciel poprawia w mojej wypowiedzi.
- 16) Nawet, kiedy jestem dobrze przygotowany/a na zajęcia z francuskiego, denerwuję się.
- 17) Często nie mam ochoty iść na zajęcia z francuskiego.
- 18) Czuję się pewnie, kiedy mówię po francusku na zajęciach.
- 19) Obawiam się, że nauczyciel jest gotów poprawiać mój każdy błąd.
- 20) Czuję, jak moje serce mocno bije, kiedy mam być wywołany/a do odpowiedzi na zajęciach z francuskiego.
- 21) Im więcej przygotowuję się do testów z francuskiego, tym bardziej wszystko mi się płące.
- 22) Nie odczuwam presji, aby bardzo dobrze się przygotować do zajęć z języka francuskiego.
- 23) Zawsze czuję, że inni koledzy mówią po francusku lepiej ode mnie.
- 24) Czuję się skrępowany/a, gdy mam mówić po francusku w obecności innych osób z grupy.
- 25) Zajęcia z francuskiego biegają tak szybko, że boję się, że zostanę w tyle.
- 26) Czuję się bardziej spięty/a i nerwowy/a na zajęciach z francuskiego niż na innych zajęciach językowych.
- 27) Denerwuję się, kiedy mówię na zajęciach po francusku.
- 28) Kiedy idę na zajęcia z francuskiego, czuję się pewny/a i zrelaksowany/a.
- 29) Denerwuję się, że nie rozumiem wszystkiego, co mówi nauczyciel na zajęciach z francuskiego.
- 30) Czuję się przytłoczony/a liczbą reguł, jakich trzeba się nauczyć, żeby mówić po francusku.

- 31) Boję się, że inni będą się ze mnie wyśmiewać, kiedy odezwę się po francusku.
- 32) Czuję(a)bym się swobodnie wśród francuskojęzycznych rozmówców.
- 33) Denerwuję się, kiedy na zajęciach z francuskiego nauczyciel zadaje pytania, do których nie miałem/am okazji się wcześniej przygotować.

Załącznik nr 2

Pytania dodatkowe dołączone do ankiety nt. lęku językowego:

- 1) W skali od 1 do 5 (gdzie 1 oznacza „brak poczucia lęku” a 5 „bardzo duże poczucie lęku”), na ile ocenia Pan/Pani poziom odczuwanego lęku językowego w trakcie zajęć online z języka francuskiego? Proszę o krótkie uzasadnienie udzielonej odpowiedzi.
- 2) Odwołując się do tradycyjnie przyjętej skali ocen, gdzie 5 oznacza bardzo dobry, 4 – dobry, itd., jak Pana/Pani ocenia swoje ogólne umiejętności komunikacyjne w języku francuskim na obecnym poziomie nauki?
- 3) W jakich sytuacjach najczęściej odczuwa Pan/Pani lęk językowy w trakcie zajęć online z języka francuskiego?
- 4) Co uważa Pan/Pani za główne źródła odczuwanego lęku w trakcie zajęć online z języka francuskiego?
- 5) Proszę określić, czy w porównaniu ze stacjonarną formą zajęć z języka francuskiego w trakcie zajęć online odczuwa Pan/Pani *mniej* poziom lęku językowego / *większy* poziom lęku językowego / *taki sam* poziom lęku językowego / *trudno powiedzieć*. Proszę o krótkie uzasadnienie udzielonej odpowiedzi.
- 6) Co Pana/Pani zdaniem, mogłoby pomóc w zmniejszeniu poziomu lęku językowego w trakcie zajęć online z języka francuskiego?