

IWONA STRACHANOWSKA

MOTYWY I ZAINTERESOWANIA UCZENIEM SIĘ JĘZYKÓW OBCYCH PRZEZ MŁODZIEŻ SZKOLNĄ (NA PRZYKŁADZIE KL. I LO)

1. Wstęp

Artykuł jest uzupełnieniem doniesienia z badań zamieszczonego w I części Zeszytu Nr 30 Studiów Pedagogicznych pt.: *Samoocena zawodowa nauczycieli języków obcych*.

Oba oparte są na tych samych założeniach metodologicznych, dlatego w obecnym doniesieniu będę jedynie odnosiła się do znanych już wcześniej czytelnikowi treści.

Poza nurtującymi mnie nadal pytaniami dotyczącymi: modyfikacji systemu nauczania języków obcych w placówkach oświatowych^{1,2}, ich miejsca w reformie szkolnej³, zastanawiałam się nad przyczynami niepowodzeń uczniów w nauce mówienia i pisanie w języku obcym, nad rolą motywów i zainteresowań oraz preferencji językowych w dokonywaniu wyboru lektoratu języka obcego przez uczniów w klasach progowych (VIII i I LO). Przygotowując się do złożonych badań metodą sondażu diagnostycznego⁴ uwzględniłam również możliwość odmiennych preferencji językowych młodzieży podczas wyboru lektoratu i nadobowiązkowych zajęć pozalekcyjnych.

Analizując wypowiedzi uczniów dotyczące motywów wyboru cytowanych zajęć, oparłam tok swojego rozumowania na wynikach wywiadów i ankiet, zdając sobie w pełni sprawę z niedoskonałości, wręcz ułomności technik i narzędzi, którymi dysponowałam.

„Zdażyłam” uzyskać interesujące wyniki prowadząc badania pilotażowe i właściwe w roku szkolnym 1990/91, a po kilku tygodniach sondażu zawieszono⁵ we wszystkich typach szkół zajęcia pozalekcyjne również językowe.

Sytuacja ta mimo wielu zmian w ogromnej większości szkół nie drgnęła. Zajęcia do wyboru, przemianowano na zajęcia wyrównawcze z braku środków finansowych oświaty i utrzymujących się nadal (1994 rok) braków kadrowych w szkołach (brak dostatecznej liczby wykształconych anglistów i germanistów).

2. Motywy uczenia się języka obcego przez młodzież

Niezwykle ważnym w procesie nauczania-uczenia się, jest problem motywacji. Uwaga ucznia koncentruje się na konkretnym materiale i treściach. Uwaga⁶ jest więc najważniejszym z warunków uczenia się, pojmowanego jako praca umysłowa.

„Motywację określa się jako zbiór procesów pobudzających, podtrzymujących i regulujących aktywność, która zbliża do wyznaczonego celu.”⁷

Związek motywacji z działaniami zmierzającymi do zaspokajania potrzeb podkreślają w swoich definicjach motywacji W. Carroll⁸, G. Zimmermann⁹, A.H. Masłow¹⁰.

S. Garczyński zwraca uwagę na trzy czynniki związane z problemem motywacji w procesie nauczania-uczenia się języków obcych. Są nimi:

- „1. Motywacja wzmacnia przyjmowanie nowych informacji, a ich przeżywanie pobudza i nasila uwagę, co w konsekwencji przyczynia się do lepszej i skuteczniejszej pracy i trwalszego zapamiętywania.
2. Uczeń silnie motywowany włącza się do pracy na lekcji i z chęcią wykonuje prace domowe. W klasie zdradza chęć czynnego uczestnictwa w procesie dydaktycznym: powtarza za nauczycielem, gdyż chce zrozumieć, przyswoić i zapamiętać przekazywane mu wiadomości, a dokonywane przez niego powtórzenia „w duchu” przynoszą zakładane efekty.
3. Silnie rozbudzona motywacja przyczynia się do tego, że uczeń zawsze znajdzie czas na naukę. Szczególnie dotyczy to pracy domowej.”¹¹

W praktyce szkolnej spotykamy się często z tzw. wymuszoną motywacją, która to za pośrednictwem celowo dobranych metod nauczania, wycofania komentarza w języku polskim i wyłącznego używania języka obcego, powoduje, przez kreację sytuacji, wzmocnienie sukcesów w procesie uczenia się języka. Jest to jednak efekt celowej „aranżacji” – organizacji całego procesu glottodydaktycznego.

Jak temu przeciwdziałać?

Czy należy wymuszać motywację do nauki?

Te pytania pozostają bez odpowiedzi. Psychologowie rozróżniają dwie formy motywacji. Znane są pod nazwami: motywacji ogólnej i motywacji szczegółowej.

„(...) Motywacja ogólna wynika raczej z wewnętrznych potrzeb uczącego się, dlatego też w literaturze angielskiej stosuje się nazwę *intrinsic motivation*. Jest więc to motywacja prymarna, daleka bo i cel, do którego zmierza jednostka motywowana, bywa bardzo daleki.”¹²

„(...) Motywacji ogólnej przeciwstawia się motywację szczegółową lub sekundarną, która wynika z codziennych potrzeb lub stymulowana jest przez określone sytuacje życia codziennego. Jest to motywacja konkretna wspomagająca osiąganie ściśle określonych i bliskich celów, bardzo często podbudowana nastawieniem emocjonalnym. Nauka języka może być w tym przypadku jedynie źródłem do osiągnięcia wyznaczonego celu: zdobycia dobrego stopnia, pochwały nauczyciela lub rodziców. Jest więc to motywacja wynikająca z czynników zewnętrznych, stąd też i jej nazwa *extinsic motivation*. Wspomniane formy motywacji uzupełniają się wzajemnie.”¹³

Przygotowując się do badań uczniów klas ósmych szkół podstawowych i klas pierwszych liceów ogólnokształcących, uwzględniłam konstruując narzędzia badawcze problematykę motywacji do nauki języka obcego, rozumianej głównie jako ogólnej. Uznałam też, że osoba nauczyciela poza warunkami dydaktyczno-metodycznymi odgrywa ważną rolę w procesie nauczania-uczenia się języka obcego. Do czynników wpływających na utrzymywanie lub rozbudzanie dalszej motywacji uczenia się języków obcych zaliczyłam m.in. zainteresowania: kulturą danego narodu, nauką języków w ogóle, potrzeby kontaktów z rówieśnikami z innych krajów (korespondencyjne, osobiste), chęć dalszego kształcenia językowego (na różnych szczeblach szkolnictwa) oraz wyboru takich kierunków studiów, które umożliwiają samokształcenie kierowane w zakresie umiejętności praktycznego posługiwania się językami obcymi (Ankieta dla ucznia).

Jak już wspomniałam wcześniej istnieje pewien związek między potrzebami i motywacją. „Dziś na ogół pojęcie potrzeb ludzkich oznacza brak czegoś, wprowadzający jednostkę w kierunku odpowiedniej zmiany tego stanu, czyli zaspokojenia potrzeby.”¹⁴

„Jak stąd wynika, potrzeba prowokuje dwojaką motywację: psychiczną (przeżycie!) i rzeczową (dążenie do przedmiotowego zaspokojenia).”¹⁵ Najpopularniejszą klasyfikacją potrzeb jest propozycja A. Masłowa^{16,17}, którą chętnie cytują zarówno psychologowie jak i pedagodzy, akcentując dwa rodzaje potrzeb^{18,19}:

- a) wynikające z niedostatku (np. potrzeby zaspokajające różnego rodzaju głody fizjologiczne, potrzeby bezpieczeństwa, przynależności i identyfikacji oraz szacunku),
- b) potrzeby rozwoju (np. potrzeba samorealizacji lub też samourzeczywistnienia wyrażająca się poprzez potrzeby: twórczości, wiedzy lub informacji piękna).²⁰

Należy zaakcentować w tym miejscu konieczność bardzo szerokiego rozumienia potrzeb rozwoju, które mogą być uwarunkowane poprzez stopień uzdolnienia jednostki – w naszym przypadku uzdolnienia do nauki języków obcych. Powszechnie sądzi się, że w toku realizacji potrzeby potęgują się miast być zaspokajany. Niejednokrotnie spotkać się też można z twierdzeniem, że aspiracje „(...) wysuwają się o krok naprzód przed potrzeby, wiążąc się z motywacjami zadań, które człowiek sam sobie stawia.”²¹ W literaturze psychologicznej napotkać można również odmienne od poprzednio cytowanych, dwa rodzaje definicji motywu tzn. empiryczne i teoretyczne.²² Najbardziej popularnymi określeniami zakresu znaczenia tego pojęcia są definicje autorstwa: T. Tomaszewskiego²³, M. Ossowskiej.²⁴ Ostatnia z wymienionych definicji wzbogacona jest o charakterystykę czterech różnych znaczeń tego pojęcia.

Inny zakres pojęcia motyw określa w swej definicji J. Pieter^{25,26}, zwracając uwagę na czynnik „podniet wewnętrznych”.

Dla potrzeb własnych badań przyjąłem definicję za Z. Putkiewiczem: „Motywy uczenia się młodzieży są na pewno wynikiem uświadomionego celu, jaki pragnie ona osiągnąć i potrzeb psychicznych. W miarę tego, jak uczeń rozważa okoliczności, w jakich się znajduje, uświadamia sobie zadania stojące przed nim i cel, który pragnie osiągnąć, tworzą się określone motywy uczenia się. Do motywów uczenia się wymieniony powyżej autor zalicza: motywy lękowe, motywy ambicyjne, motywy praktycznego wyrachowania, motywy ideowe (wraz z zainteresowaniami ideowymi). Inni autorzy np. J. Zborowski^{27,28} klasyfikuje motywy na: zewnętrzne, pośredniczące, wewnętrzne. J. Kozielski²⁹ dzieli motywy na: bezpośrednie (gdy młodzież uczy się aby zdobyć wiedzę), pośrednie (gdy nauka jest środkiem do zdobycia celu).

Wyróżnienie i charakterystykę motywów pozytywnych (zapewniających efektywną pracę ucznia) i negatywnych (prowadzących ucznia do zaniedbań w nauce, nieprzygotowania lekcji i tworzenia zaległości), zawdzięczamy S. Gerstmann.³⁰

„(...)Zdaje się nie ulegać wątpliwości, że zainteresowanie efektem uczenia się lub jego następstwami wiąże się z motywacją osiągnąć i poziomem aspiracji osobnika. W ujęciu Atkinsona³¹, wielkość wchodzącej w grę motywacji, jest funkcją motywu jako względnie trwałej cechy osobnika oraz łatwo ulegającego zmianom pod wpływem różnorodnych okoliczności, oczekiwań i pobudek. Zmianom ulega to, z jakim stopniem pewności osobnik spodziewa się sukcesu (oczekiwanie) i jaką wartość ma dla niego sukces (pobudka, cel). Motywacja osiągnąć rozumiana jako dążenie do sukcesu wywiera wpływ na efekty uczenia się.”³²

Z problemem motywów w procesie uczenia się związane jest również pojęcie aspiracji. „Przez poziom aspiracji rozumie się to, czego oczekuje osobnik w zakresie swoich osiągnięć (...). Pewien poziom aspiracji można uznać za najbardziej korzy-

stny w sytuacji uczenia się, natomiast aspiracje o poziomie zbyt niskim w stosunku do możliwości jednostki wywierają wpływ ujemny. Oprócz ujemnego efektu natychmiastowego zwraca się uwagę na niebezpieczeństwo wykształcenia się niekorzystnych cech osobowości: w przypadku aspiracji zbyt wysokich – poczucie braku powodzenia, niedoceniań przez innych, utrata wiary we własne siły, w przypadku aspiracji zbyt niskich – brak ambicji, niechęć do podejmowania większych wysiłków, wygodnictwo.”³³

Podsumowując problematykę motywów uczenia się pragnę zaakcentować, że wśród krajowych dydaktyków i psychologów jest zauważalny podział motywów uczenia się języków obcych na dwie grupy. Zamieszczona poniżej klasyfikacja upodobniła się zapewne co do treści, ale odmienna jest co do terminologii.

Psycholog B.A. Jankowski wyróżnia motywy mające na celu zaspokojenie potrzeb oraz uniknięcie przymusu. Zdaniem tego autora przyczyną motywacji są potrzeby:

- 1) materialne, bardziej uświadomione i uchwytnie w praktyce,
- 2) intelektualne, trudniejsze do sprecyzowania i określenia.³⁴

W. Okoń podzielił motywację na:

- 1) zewnętrzną,
- 2) wewnętrzną.

Pierwsza to podporządkowanie się obowiązkom, druga zaś – to zaspokajanie potrzeb głębszych, intelektualnych.³⁵

W. Marton rozróżnia dwa typy motywacji:

„(...)integrującą, która ma miejsce wtedy, gdy uczący się chce przyswoić sobie język obcy w stopniu doskonałym i władać nim tak, jak językiem ojczystym oraz instrumentalną mającą miejsce wtedy, gdy uczymy się języka obcego w ściśle określonym celu, np. dla dobrego stopnia, aby zdać egzamin, dostać dodatek pieniężny itp.”³⁶

W swojej pracy przyjmuję nieco inny podział motywów uczenia się języków obcych przez młodzież przyjmując podział na kategorie:

- 1) motywy materialne (kontynuacja nauki określonego języka ze szkoły podstawowej – w pierwszej klasie LO wraz z przeświadczeniami uczniów, iż ten język będzie przydatny w przyszłości:
 - a) w trakcie studiów,
 - b) pracy zawodowej.

Do tej kategorii zaliczam również:

- konieczność zdania egzaminu z języka obcego na maturze i na studiach – wymóg regulaminowy,
- plany turystyczne,
- chęć sprawienia przyjemności rodzicom poprzez dokonanie wyboru języka, który oni znają (i inne),

2) motyw intelektualny (zainteresowanie dziedzictwem kulturowym danego narodu – a zatem zainteresowanie językiem obcym, dorobkiem kulturalnym w postaci literatury pięknej, dzieł filmowych itd).

Do tej kategorii zaliczam także zainteresowania osobiste kulturą i historią narodu oraz przyjemność płynącą z obcowania z obcokrajowcami, doskonalenia umiejętności językowych, a także przyjemność wypływającą ze studiowania języka,

3) wielomotywowości – zwana też polimotywowością.³⁷

Do ostatniej kategorii zaliczam wybory przypadkowe lektoratu języka obcego lub odrzucone jako przymus czy też obowiązek, wyrażanie ogólnej potrzeby kontaktów z rówieśnikami w innych krajach na drodze np. korespondencyjnej, chęć dorównania – w zainteresowaniach – kolegom z klasy lub członkom grupy nieformalnej, wpływ jaki mogła wywrzeć na decyzję ucznia osobowość nauczyciela, metody pracy itp.

Uczenie się młodzieży licealnej jest aktem świadomym i każda jednostka ucząc się nie wykonuje tego tylko dla samej nauki, ale ze względu na rezultat, mogący mieć różne postacie. Osiągając określone cele doraźne, jednostka ucząca się zaspokaja jednocześnie własne potrzeby psychiczne, takie jak np. potrzeby uznania, osiągnięć, bezpieczeństwa itp.³⁸ W procesie uczenia się młodzieży działa szereg bodźców wewnętrznych i zewnętrznych, które mogą wzajemnie się wzmacniać lub osłabiać. Niepoślednią rolę w nauce języka obcego odgrywa też ocenianie^{39,40,41}, kary i nagrody, współzawodnictwo, przygotowanie do egzaminów na wyższą uczelnię, cechy indywidualne uczniów.^{42,43}

Reasumując można przyjąć, że: „(...)motywami uczenia się młodzieży będą układy podnieci działające jako siła dynamiczna poruszająca jednostkę do nauki i ukierunkowująca jej działalność na osiągnięcia zamierzonego celu.”⁴⁴ W procesie nauczania – uczenia się języka obcego występuje z reguły kilka motywów u danego ucznia. Dlatego zbiór owych motywów można nazwać motywacją. W badaniach przeprowadzonych na reprezentatywnej próbie uczniów klas ósmych i pierwszych LO uwzględniłam fakt występowania jednocześnie kilku motywów.

2.1. Rola zainteresowań w nauce języków obcych przez młodzież

Z procesem uczenia się^{45,46,47} języka obcego przez młodzież wiążą się poza motywacją m.in. takie pojęcia psychologiczne, jak: percepcja i apercepcja, pamięć⁴⁸, zapamiętywanie logiczne i mechaniczne (w związku z opanowywaniem poszczególnych sprawności językowych), zapominanie, zainteresowania. W swoich rozważaniach ograniczę się do dwu czynników wpływających na proces uczenia się języka obcego tj. do zainteresowań i wcześniej zdefiniowanej motywacji.

Zdaniem E. Claparéd'a: „(...)zainteresowanie jest przejawem potrzeby. (...) Zainteresowania uwarunkowane biologicznie są stałe, lecz przedmioty i czyny wzbudzające zainteresowanie dziecka ulegają zmianom wraz z jego rozwojem.”⁴⁹ Definicja ta jest zbieżna z podejściem J. Dewey'a do problematyki uczenia się dziecka, zdaniem którego: „(...)zainteresowanie jest potrzebą umysłową, wywołującą działalność, która ma tę potrzebę zaspokoić.”^{50,51}

Do typu tzw. klasycznych definicji zainteresowań można zaliczyć określenia tego pojęcia autorstwa: Lalande'a⁵², Ribot'a⁵³, Meuleman-Traversin⁵⁴, Freyer'a⁵⁵, Stronga.^{56,57} Badania nad zainteresowaniami prowadzili także: F. Baumgarten^{58,59}, Ch. Bühler⁶⁰, R. Meili⁶¹, D.H. Freyer⁶², P. Romier⁶³, C. Guggenheim^{64,65} i inni. Zainteresowanie jest jedynie słowem oznaczającym nie tylko ogół różnych czynności, w których się ono wyraża, lecz również skomplikowaną strukturą intencji.”⁶⁶ P. Romier⁶⁷ podzielił motywy podawane przez chłopców i dziewczęta, w badaniach nad zainteresowaniami na trzy kategorie:

- motywy osobiste tj. dotyczące samej młodzieży,
- motywy związane ze środowiskiem tj. dotyczące potrzeb wyrażanych m.in. przez rodziców,
- motywy związane z zawodem jako takim.

Tę kategoryzację motywów sprzężonych z zainteresowaniami uwzględniłam przy budowie pytań w ankiecie adresowanej do ucznia oraz w rozdziale poświęconym interpretacji jakościowej uzyskanych wyników badań. Za C. Guggenheim⁶⁸ przyjmuję w badaniach trzy hipotezy, których nie poddaję weryfikacji, gdyż nierozdzielnie wiążą się z psychologiczną interpretacją zjawiska zainteresowań:

- 1) nie ma zasadniczej różnicy między uzdolnieniem a zainteresowaniem,
- 2) zainteresowanie jest cechą charakteru lub osobowości,
- 3) zainteresowanie nie jest ani uzdolnieniem, ani cechą osobowości.

Za Ch. Bühler i za wynikami amerykańskich badań przyjmuję, że nie istnieje wysoka korelacja między zainteresowaniami a zdolnościami u dzieci i młodzieży: „Żadna dziedzina zainteresowań nie zdaje się wskazywać na istnienie u dzieci specjalnych zdolności.”⁶⁹

Przyjmując powyższe hipotezy robocze a priori, nie podejmuję się z pozycji dydaktyka, zbadać korelacji, które mogłyby wystąpić u uczniów klas ósmych szkół podstawowych i I LO pomiędzy: ich uzdolnieniami ogólnymi i językowymi a zainteresowaniami ogólnymi i specjalnymi. Nie podjęłam się również badań nad cechami charakteru i osobowością uczniów oraz ich dodatnią korelacją z zainteresowaniami badanych.

S.L. Rubinsztein⁷⁰, określa zainteresowania jako pobudkę do uczenia się i w następujący sposób klasyfikuje rodzaje zainteresowań występujące w nauce szkolnej młodzieży:

- 1) bezpośrednio zainteresowanie samą treścią przedmiotu, rzeczywistością, która odzwierciedla się w nim,
- 2) zainteresowanie wywołane przez rodzaj pracy umysłowej, której wymaga dany przedmiot,
- 3) zainteresowanie spowodowane skłonnościami i uzdolnieniami w danym kierunku,
- 4) zainteresowanie pośrednie przedmiotem z uwagi na jego znaczenie praktyczne.

Innego typu klasyfikacją motywów uczenia się jest klasyfikacja autorstwa J. Pietera⁷¹, która uwzględnia układ bodźców działających na ucznia w szkole, nie uwzględniając zaś problematyki zainteresowań dzieci i młodzieży. Zainteresowania są integralną częścią osobowości każdego człowieka, a więc i ucznia, mają one specyficzne znaczenie dla funkcjonowania intelektualnego uczniów w szkole.

Przez zainteresowania J. Strelau rozumie: „Względnie stały składnik osobowości, przejawiający się w ustalonej tendencji do podejmowania działań zmierzających do lepszego poznania jakiegoś określonego zakresu rzeczywistości. Ważny czynnik stymulujący aktywności myślowe i motywujący do nauki.”⁷² Na podstawie informacji zawartych w literaturze przedmiotu znaczenie zainteresowań można krótko scharakteryzować w następujących punktach:

- „(...) 1) zainteresowania mają wysoką wartość motywacyjną do podejmowania różnorodnych działań, a zwłaszcza do dostrzegania i rozwiązywania problemów,
- 2) zainteresowania wpływają wyraźnie na wyniki nauczania, tzn. jednostki przejawiające zainteresowania zgodne z przedmiotem nauki osiągają lepsze wyniki,
 - 3) zainteresowania sprzyjają większej trwałości wiedzy zdobytej w szkole, a zarazem pobudzają do jej ciągłego poszerzania.”⁷³

Pogłębioną analizę kształtowania zainteresowań podjęła A. Gurycka. „Przeprowadziła ona eksperyment pedagogiczny, w którym posłużyła się formami pracy pozalekcyjnej w rodzaju kółek zainteresowań. W ciągu 4 miesięcznego cyklu udało się wytworzyć u większości uczniów zainteresowania zgodne z zamierzeniami badaczy, a u części zamiłowanie mogące stać się punktem wyjścia dla dalszej pracy nad kształtowaniem właściwych zainteresowań.”⁷⁴

Śledząc z uwagą ten eksperyment pedagogiczny nasuwa się pytanie: Czy zajęcia pozalekcyjne odgrywają aż tak dużą rolę w kształtowaniu zainteresowań? Niewątpliwie tak, zdaniem J. Orzechowskiej zajęcia pozalekcyjne są:

- „(...) a) pomocą w uzupełnianiu, a raczej wyrównywaniu braków ucznia,
- b) źródłem poszerzania wiedzy z danej dziedziny,
 - c) przykładem wyodrębniania przez nauczyciela uczniów uzdolnionych w danej dziedzinie.”⁷⁵

Stwierdzono również, iż im większa ilość rodzajów zajęć pozalekcyjnych, tym większy wybór zgodny z własnymi zainteresowaniami. Idąc tym tokiem myślenia, można stwierdzić, że pozalekcyjne zajęcia językowe przyczyniają się do rozwoju zainteresowań językowych. Powyższe stwierdzenie potwierdza się jednak tylko wówczas, gdy wybór rodzaju zajęć pozalekcyjnych nie jest narzucony uczniowi. Często bowiem rodzice chcąc kierować zainteresowaniami swoich dzieci wybierają im według własnego uznania koła zainteresowań. Można domniemywać, że takie postępowanie rodziców wynika z niespełnionych dążeń własnych – z okresu dzieciństwa. Manifestują w sposób pośredni potrzeby intelektualne, dokonując projekcji zarówno własnych potrzeb, jak i zainteresowań, pozostawiając dzieciom i młodzieży niewiele możliwości w podejmowaniu samodzielnych decyzji w tym względzie.

3. Metodologia badań własnych

Odczuwając potrzebę uzyskania informacji niezbędnych do poszerzenia posiadanego zasobu wiedzy na temat określony we wstępie rozważań, określiłam główny problem badawczy obejmujący swym zasięgiem trzy warstwy wiedzy tj.: psychologiczną, logiczną i językową.

PROBLEM BADAWCZY:

Co warunkuje wybory zajęć lekcyjnych i pozalekcyjnych języków obcych przez uczniów klas ósmych szkół podstawowych oraz klas pierwszych liceów ogólnokształcących?

Za koniecznością podjęcia tak sformułowanego problemu przemawiało kilka przesłanek:

- 1) określenie, za pomocą metody sondażu diagnostycznego na reprezentatywnej próbie młodzieży szkolnej, potrzeb w zakresie uczenia się języków obcych w szkole, przejawiających się typem wyboru tychże zajęć,
- 2) określenie poziomu projekcji zainteresowań rodziców, które mogą w znaczącym stopniu wpływać na wybór języka obcego przez dziecko,
- 3) określenie stopnia wpływu czynników demograficzno-społecznych modyfikujących wybór języka obcego w szkole przez dziecko miejskie i wiejskie,
- 4) określenie poziomu samooceny dziecka decydującego się na wybór nauki minimum jednego języka obcego w szkole (samooceny w zakresie czterech podstawowych sprawności językowych tj. rozumienia ze słuchu, mówienia oraz pisania, poszerzonych o sprawność wyodrębnioną dodatkowo tzn. komunikacyjną lub komunikatywną),
- 5) określenie poziomu samooceny dziecka w zakresie umiejętności językowych

w tzw. kontrolnych przedmiotach, które stały się niejako podstawą do losowania próbki (tj. języka polskiego, języka rosyjskiego), z pominięciem badań nad interferencją międzyjęzykową,

- 6) określenie motywów wyboru zajęć lekcyjnych języka obcego oraz dodatkowych – pozalekcyjnych, dokonywanych przez dzieci i młodzież ściśle związanych:
 - a) z nauką języków obcych zgodną z zainteresowaniami młodzieży,
 - b) z dalszym profilem kształcenia w szkole ponadpodstawowej (typ i rodzaj szkoły deklarowany przez ośmioklasistów),
 - c) z planami absolwentów szkół ponadpodstawowych i pierwszych klas liceów ogólnokształcących związane:
 - z kształceniem na szczeblu wyższych (typ studiów neofilologicznych),
 - z kształceniem na szczeblu wyższym (typ kierunku studiów wykorzystujących czynną znajomość języków obcych), bez względu na profil uczelni,
- 7) w badaniach podjęto też próbę zsynchronizowania sondażu poziomu potrzeb rodziców w zakresie samooceny językowej oraz planów związanych z dalszym kształceniem dzieci (z uwzględnieniem aspektu nauki języków obcych),
- 8) badania sondażowe rozszerzono o próbę nauczycieli wylosowanych w szkołach, w których przeprowadzono badania pilotażowe i właściwe,
- 9) sondaż diagnostyczny dotyczył w tym przypadku uwarunkowań, które ze strony nauczyciela mogą zdeterminować motyw wyboru języka obcego przez młodzież oraz jej zainteresowanie zajęciami pozalekcyjnymi w tej dziedzinie,
- 10) kolejnym argumentem, który może świadczyć o osiągalności rozwiązania tak postawionego problemu, jest sondowanie umiejętności dydaktycznych nauczycieli języków obcych oraz poziomu ich zainteresowania motywacją uczniów do nauki przejawiającą się m.in. w wyborze danego języka obcego.

Do problemu ogólnego sformułowano dwie listy problemów szczegółowych (pierwszą w liczbie 14, drugą w liczbie 22), uwzględniających dwa modele zmiennych.

Lista hipotez roboczych sformułowana do listy problemów szczegółowych była również rozbudowana. Ze względu na ograniczoną objętość publikacji przedstawiam poniżej jeden model zmiennych, które połowicznie dadzą obraz zakresu badań nad próbką tysiąca uczniów klas VIII i I LO oraz ich rodziców, a także nad liczebnością 113 nauczycieli języków obcych w tych samych środowiskach tj. w 14 wsiach oraz 20 miastach. Badaniami objęto 44 szkoły (34 szkoły podstawowe i 10 liceów ogólnokształcących).

Model nr 1 poświęcony jest zmiennym tyczącym takich respondentów jak dzieci i rodzice.

Model nr 2, którego nie pomieszczam, uwzględnia zmienne cząstkowe nauczycieli języków obcych.

NR 1 – MODEL ZMIENNYCH W BADANIACH SONDAŻOWYCH NAD DZIEĆMI I RODZICAMI

ZMIENNE GLOBALNE WEJŚCIOWE:

UCZEŃ (U) – ZMIENNE CZĄSTKOWE:

- wiek,
- płeć,
- pochodzenie społeczne,
- środowisko lokalne.

RODZICE (R) ZMIENNE CZĄSTKOWE:

- pochodzenie społeczne,
- wykształcenie ojca,
- znajomość języków obcych przez rodziców: angielskiego, niemieckiego, francuskiego,
- udzielanie pomocy dziecku w nauce języków obcych.

ZMIENNE WARUNKUJĄCE (MODYFIKUJĄCE):

(U)

- motywy wyboru języka obcego przez dziecko,
- zainteresowanie językiem obcym (aspiracje językowe np. obrany typ kształcenia na poziomie ponadpodstawowym LO, na poziomie wyższym studia),
- czas samokształcenia językowego,
- przynależność do organizacji i kół przedmiotowych na terenie szkoły oraz poza nią,
- uczestnictwo w zajęciach językowych pozalekcyjnych w szkole (wymiar zajęć koła),
- atrakcyjne formy nauczania języka obcego,
- pomoc korepetytorów,
- atrakcyjność lekcji i zajęć pozalekcyjnych języka obcego (zdeteminowana osobowością nauczyciela),
- uzyskiwanie pomocy w nauce języków obcych od rodziców,

(R)

- udzielanie osobistej pomocy dziecku w nauce języków obcych.

ZMIENNE WYJŚCIOWE:

(U)

- średnie oceny z języków polskiego i rosyjskiego,
- średnie oceny z języków: angielskiego, niemieckiego, francuskiego, łacińskiego,
- samoocena z języków: angielskiego, niemieckiego, francuskiego, łacińskiego,
- samoocena sprawności językowych: rozumienia ze słuchu, mówienia, czytania, pisania,

- odczuwane i deklarowane trudności językowe w: rozumieniu ze słuchu, mówieniu, czytaniu, pisaniu i w zakresie sprawności komunikatywnej,
- aspiracje edukacyjne na szczeblu szkoły ponadpodstawowej i wyższej.

Przed przystąpieniem do badań właściwych zastosowałam w pilotażu technikę ankiety, wywiadu oraz metodę inwentarza motywów uczenia się języków obcych przez młodzież szkolną, sporządzonego na własny użytek. Materiały zgromadzone po przeprowadzeniu rozmów indywidualnych z uczniami podczas badań pilotażowych stały się podstawowym materiałem, który posłużył do określenia deklarowanej listy uwarunkowań m.in. wpływających na motywy wyboru języka obcego w szkole. Do inwentarza wybrałam tylko te z motywów, których częstotliwość wyborów przez młodzież była znacząca statystycznie. Inwentarz ten, stał się podstawą do budowy narzędzi badawczych oraz zdeterminował dobór metod i technik badawczych.

(„ROBOCZY INWENTARZ MOTYWÓW UCZENIA SIĘ JĘZYKÓW OBCYCH” patrz artykuł: *Samoocena zawodowa nauczycieli języków obcych*. Zeszyt nr 30 cz. I Studia Pedagogiczne 1997)

Narzędziami, które posłużyły mi w badaniach pilotażowych oraz właściwych były: kwestionariusz ankiety (dla ucznia), kwestionariusz wywiadu (z uczniem), kwestionariusz wywiadu (z rodzicami), kwestionariusze ankiety i wywiadu (z nauczycielami języków obcych). Metodą wspierającą podstawową metodą badawczą, a zarazem niezbędną do analizy statystyczno-komputerowej była metoda analizy wielozmiennowej, przyjęta za A. Góralskim.⁷⁶ (Analizę narzędzi zamieszczam w uprzednio cytowanym artykule).

Tabela 1. Motywy wyboru języka obcego przez uczniów klas I LO

JĘZYK OBCY	MOTYWY UCZNIÓW					Σ :
	Obowiązek	Przymus	Rodzice	Zainteresowania	Inne	
angielski	5	0	108	48	56	217
niemiecki	0	0	89	16	95	200
francuski	0	0	33	28	8	69
łaciński	6	0	11	12	2	31
Σ :	11	0	241	104	161	517

$$\chi^2 \text{ (chi kwadrat)} = 118,92$$

$$r_c = 0,339$$

$$\chi^2 \text{ df} = 12$$

Tabela 1. może być potraktowana jako zbiorcza, będąca wypadkową obliczeń poszczególnych motywów, którymi kierowali się uczniowie I klas LO wybierając lektorat kolejno języków: angielskiego, niemieckiego, francuskiego i łacińskiego.

Wśród motywów wymienianych najczęściej przez respondentów w kwestionariuszu ankiety, największą liczbą wyborów cieszyły się:

- wpływ rodziców,
- zainteresowania własne uczniów,
- obowiązek,
- inne czynniki, do których zaliczono: chęć pracy poza krajem w okresie letnich wakacji, plany turystyczne, plany edukacyjne związane z nauką języka obcego za granicą i w kraju.

W przypadku języka angielskiego na 217 wyborów w 108 przypadkach decydującym był wpływ rodziców i bardzo istotnym statystycznie był tu fakt wykształcenia rodziców ($\chi^2 = 165,661$ $r_c = 0,618$), gdyż wartość zależności między takimi zmiennymi, jak: wykształcenie ojca a wybór języka angielskiego przez dziecko, uplasowała się dla uczniów klas I LO na poziomie wysokim. Decydujący wpływ mieli rodzice (ojcowie) z niepełnym lub pełnym wyższym wykształceniem, wykazujący bierną lub czynną znajomość tego języka (jako pierwszego lub drugiego obcego) zarówno na uczniów klas VIII ($r_c = 0,674$) jak i na uczniów klas I LO ($r_c = 0,517$). Wśród uczniów, których rodzice posiadali znajomość języka angielskiego zanotowano też deklaratywne zainteresowanie kulturą: Wielkiej Brytanii, USA, Kanady czy Australii. Omawianą próbkę uczniów cechowała również kolejna zależność występująca pomiędzy takimi zmiennymi, jak: pochodzenie inteligentne rodziców (ojca) i preferencje dla języka angielskiego bez względu na płeć badanej młodzieży.

Dla uczniów klas VIII korelacja przyjęła wartość $r_c = 0,646$, a dla uczniów klas I LO $r_c = 0,590$, co w obu przypadkach plasuje ją na poziomie wysokim. Uzyskane wyniki badań cechowały się zależnościami istotnymi statystycznie dla każdego z wybieranych przez młodzież języków a badanymi zależnościami pomiędzy kolejnymi zmiennymi, na poziomie $\alpha < 0,01$. I tak np. badana siła związku między wykształceniem rodziców (ojca) a dokonywaniem wyboru przez uczniów kl. VIII (poza językiem angielskim) językowych zajęć lekcyjnych i pozalekcyjnych przedstawia się następująco:

- język niemiecki $r_c = 0,520$ (wysoka miara siły związku),
- język francuski $r_c = 0,358$ (przeciętna miara siły związku),
- język łaciński $r_c = 0,707$ (wysoka miara siły związku).

Badania ujawniły: daleko idącą projekcję zainteresowań językowych i wykształcenia rodziców na motywy wyboru lektoratu języka obcego w obu typach szkół, znikomy a właściwie nieistotny statystycznie wpływ osobowości nauczyciela

na motywy wyboru lektoratu oraz istotny statystycznie wpływ: metod i form nauczania na decyzje uczniów oraz środowiska i pochodzenia społecznego ucznia.

W kolejnych opracowaniach, mam nadzieję w sposób dalece bardziej pogłębiony dokonać analizy pozostałych wymienionych uprzednio czynników wpływających na motywy i zainteresowania uczeniem się języków obcych przez uczniów klas pierwszych liceów ogólnokształcących oraz klas ósmych szkół podstawowych.

PRZYPISY

- ¹ Zarządzenie nr 5 MEN z dnia 12 II 1990 roku. „Języki Obce w Szkole” nr 4, 1990, s. 217-221.
- ² H. Komorowska: Równy status wszystkich języków obcych – nowe elementy raportu o językach obcych. „Języki Obce w Szkole” nr 1, 1990, s. 7-11.
- ³ J. Rusiecki: Nauczanie języków obcych w Polsce – propozycje zmian systemu. „Języki Obce w Szkole” nr 1, 1990, s. 11-15.
- ⁴ T. Pilch: Zasady badań pedagogicznych. Wrocław Ossolineum 1977, s. 126.
- ⁵ Przejściowe trudności sfery budżetowej, a także MEN w 1991 roku.
- ⁶ S. Garczyński: Motywacja w nauce języków. „Języki Obce w Szkole” nr 4, 1990.
- ⁷ A. Szulc: Podręczny słownik językoznawstwa stosowanego. Warszawa PWN, 1984.
- ⁸ W. Carroll: Psychological and Educational Research into Second Language Teaching to Young Children. W: H.H. Stern (red.): Language and Young School Child. London 1969.
- ⁹ G. Zimmermann: Motivation und Fremdsprachenunterricht. „Der fremdsprachliche Unterricht” nr 16, 1970.
- ¹⁰ A.H. Maslow: Motywacja i osobowość. Warszawa IW PAX, 1990, s. 374-376, 55, 72-102 i nast.
- ¹¹ S. Garczyński: Motywacja w nauce języków. „Języki Obce w Szkole” nr 5, 1967.
- ¹² J. Brzeziński: Nauczanie języków obcych dzieci. Warszawa WSiP, 1987, s. 103-104.
- ¹³ J. Brzeziński: op.cit., s. 104.
- ¹⁴ A. Kamiński: Funkcje pedagogiki społecznej. Warszawa PWN, 1980, s. 47 (za „Mały słownik psychologiczny,” Warszawa 1965).
- ¹⁵ A. Kamiński: op.cit., s. 47.
- ¹⁶ A.H. Maslow: Motywacja i osobowość. op.cit., s. 122.
- ¹⁷ A.H. Maslow: op.cit., s. 150-154 oraz (oprac. J. Reykowski: Problemy osobowości i motywacji w psychologii amerykańskiej. A.H. Maslow Warszawa PWN, 1964, s. 135-163.

- 18 W. Szubert: Zaspokajanie potrzeb jako zadanie polityki społecznej. „Praca i Zabezpieczenie Społeczne” nr 8, 1972.
- 19 K. Zagórski: Masłowa teoria potrzeb. „Studia Socjologiczne” nr 1, 1966.
- 20 A.H. Maslow: Psychological data and value theory. (In:) A.H. Maslow (Ed.): New Knowledge in human values. New York 1959, Harper & Row.
- 21 A. Kamiński: op.cit., s. 49.
- 22 E.R. Hilgard, D.G. Marguis: Procesy warunkowania i uczenia się. Warszawa PWN, 1968.
- 23 T. Tomaszewski: Wstęp do psychologii. Warszawa PWN, 1963.
- 24 M. Ossowska: Motywy postępowania. Warszawa KiW, 1958.
- 25 J. Pieter: Psychologia uczenia się. Warszawa PZWS, 1964.
- 26 J. Pieter: O warunkach skutecznego uczenia się. „Wiedza i Życie” nr 10, 1952.
- 27 J. Zborowski: Proces nauki domowej ucznia. Warszawa PZWS, 1961.
- 28 J. Zborowski: Praca domowa ucznia. „Materiały do nauczania pedagogiki”, cz. 2, Warszawa PZWS, 1953.
- 29 J. Koziellecki: Efektywność procesu nauczania a motywacja. „Ruch Pedagogiczny” nr 1, 1962.
- 30 S. Gerstman: Motywy uczenia się. „Życie Szkoły” nr 6, 1962.
- 31 J.W. Atkinson: The achievement motive and recall of interrupted and completed tasks. „Journal of Experimental Psychology” nr 46, 1953, s. 381-390.
- 32 J.W. Atkinson: Badania nad motywacją osiągnięć. „Psychologia Wychowawcza” nr 1, 1959, s. 20-28.
- 33 W. Budohoska, Z. Włodarski: Psychologia uczenia się. Przegląd badań eksperymentalnych i teorii. Warszawa PWN, 1977, s. 145.
- 34 B.A. Jankowski: Nauka języka obcego – spojrzenie psychologa. Warszawa WP, 1973, s. 147-155.
- 35 W. Okoń: Elementy dydaktyki szkoły wyższej. Warszawa PZWS, 1971, s. 100.
- 36 W. Marton: Nowe horyzonty nauczania języków obcych. Warszawa PZWS, 1972, s. 101.
- 37 B. Sadaj: Problemy kształcenia zawodowego młodzieży w toku studiów wyższych. Warszawa PWN, 1970, s. 41-45.
- 38 Z. Putkiewicz: Motywy szkolnego uczenia się młodzieży. Warszawa PZWS, 1971, s. 11-12.
- 39 M. Dziekoński: Kontrola i ocena wyników nauczania w języku rosyjskim. Warszawa WSiP, 1985.
- 40 M. Grzywak-Kaczyńska: Testy w szkole. Warszawa PZWS, 1960.

- ⁴¹ H. Komorowska: Testy w nauczaniu języków obcych. Warszawa WSiP, 1984.
- ⁴² W. Figarski: Wyznaczniki powodzenia w szkolnej nauce języka rosyjskiego. Warszawa WSiP, 1984.
- ⁴³ H. Komorowska: Sukces i niepowodzenia w nauce języka obcego. Warszawa WSiP, 1978.
- ⁴⁴ Z. Putkiewicz: op.cit., s. 12.
- ⁴⁵ E.L. Thorndike: Uczenie się ludzi. Warszawa PWN, 1970.
- ⁴⁶ W. Budohoska, Z. Włodarski: op.cit., s. 146 i nast.
- ⁴⁷ Ch. Galloway: Psychologia uczenia się i nauczania. Warszawa PWN, 1988.
- ⁴⁸ Z. Włodarski: Z tajemnic ludzkiej pamięci. Warszawa WSiP, 1984.
- ⁴⁹ E. Claparède: Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale. Delachaux et Niestlé, Neuchâtel 1946.
- ⁵⁰ J. Dewey: Interest and effort in education. Houghton – Mifflin Co, Boston 1913.
- ⁵¹ J. Dewey: How we think? (Jak myślimy?) Warszawa PWN, 1988.
- ⁵² D. Lalande: Vocabulaire de la philosophie. 1947.
- ⁵³ J. Ribot, H. Piéron: Vocabulaire de la psychologie. Wyd. 2., Press Univ. de France, Paris 1957.
- ⁵⁴ T. Meuleman – Traversin: Valeur et place de l'intérêt professionnel dans la psychologie appliquée. „Biotypologie” nr 3, 1959, s. 95-131.
- ⁵⁵ D.H. Freyer: The measurement of interests. Henry & Holt, New York 1931.
- ⁵⁶ E.K. Strong: The vocational interests of men and women. Stanford Univ. Press, Stanford 1943.
- ⁵⁷ E.K. Strong: Change of interest with age. Stanford Univ. Press, Stanford 1931.
- ⁵⁸ F. Baumgarten: Les inclinations professionnelles. III-e Conférence internationale de psychotechnique. Milan 1922, s. 203-213.
- ⁵⁹ F. Baumgarten: Des goûts et des penchants professionnels. „Travail et méthodes” 1954, nov., s. 25-28.
- ⁶⁰ Ch. Bühler: Le développement des intérêts de l'enfant. „Pour l'ère nouvelle” nr 142, 1938.
- ⁶¹ R. Meili: Psychologie de l'orientation professionnelle. Editions du Mont – Blanc, Genève 1948.
- ⁶² D.H. Freyer: The measurement of interests. Henry & Holt, New York 1931.
- ⁶³ P. Romier: Les goûts professionnels. „Bulletin Inst. nat. d'Orientation professionnelle” nr 6, 1950.

- 64 C. Guggenheim: Étude des intérêts professionnels d'un groupe apprentis. „Travail humain” nr 16, 1953.
- 65 C. Guggenheim: La formation des goûts professionnels. Résultats d'une enquête effectuée dans un collège technique de jeunes filles. „Travail humain” nr 16, 1953.
- 66 Ch. Bühler: op.cit., s. 312-314.
- 67 P. Romier: op.cit., s. 129-141, 163-172.
- 68 C. Guggenheim: op.cit., s. 6, 81-88.
- 69 Ch. Bühler: op.cit., s. 312-314.
- 70 S.L. Rubinsztein: Podstawy psychologii ogólnej. Warszawa KiW, 1964.
- 71 J. Pieter: Psychologia uczenia się. Warszawa PZWS, 1961.
- 72 J. Strelau, A. Jurkowski, Z. Putkiewicz: Podstawy psychologii dla nauczycieli. Warszawa PWN, 1978, s. 478.
- 73 J. Strelau, A. Jurkowski, Z. Putkiewicz: op.cit., s. 431.
- 74 A. Gurycka, W: J. Strelau, A. Jurkowski, Z. Putkiewicz: op.cit., s. 431 i nast.
- 75 J. Orzechowska: Uruchamianie kółek zainteresowań a jakość ich pracy. „Życie Szkoły” nr 3, 1980, s. 26-29.
- 76 A. Góralski: Metody opisu i wnioskowania statystycznego w psychologii i pedagogice. Warszawa PWN, 1987, s. 227-228.