



**UMCS**

**UNIWERSYTET MARII CURIE-SKŁODOWSKIEJ  
W LUBLINIE**  
**Wydział Pedagogiki i Psychologii**

Kierunek: **Pedagogika**

**mgr Patrycja Linkiewicz**

**Wybrane korelaty kompetencji  
językowych młodzieży licealnej**

**ROZPRAWA DOKTORSKA**

napisana w Katedrze Pedagogiki Resocjalizacyjnej

pod kierunkiem

dr hab. Agnieszki Lewickiej-Zelent, prof. UMCS

Promotor pomocniczy:

dr Ewa Trojanowska

**LUBLIN 2024**

## Spis treści

Wprowadzenie.....	6
Rozdział I. Istota znajomości języka obcego w czasach współczesnych.....	9
1.1. Język obcy a rynek pracy.....	9
1.2. Funkcjonalność języka obcego w turystyce .....	13
1.3. Mobilność zarobkowa i edukacyjna .....	15
1.4. Multiwymiarowe transformacje globalne.....	19
Rozdział II. Młodzież polska a kształcenie językowe.....	30
2.1. Młodzież w ujęciu psychologicznym .....	30
2.2. Transformacje systemu edukacyjnego.....	34
2.3. Analiza porównawcza podstaw programowych z pierwszego języka obcego nowożytnego.....	36
2.4. Poziom języka angielskiego młodzieży polskiej .....	39
Rozdział III. Kompetencje językowe w ujęciu interdyscyplinarnym .....	45
3.1. Kompetencje – definiowanie pojęcia .....	45
3.1.1. Komponenty kompetencji .....	49
3.1.2. Atrybuty kompetencji .....	53
3.1.3. Taksonomia kompetencji .....	54
3.2. Kompetencje językowe – analiza teoretyczna.....	59
3.3. Kompetencje językowe – redefinicja czasów współczesnych.....	65
3.4. Wybrane teorie akwizycji języka obcego .....	71
Rozdział IV. Potencjalne korelaty kompetencji językowych młodzieży .....	76
4.1. Kompetencje społeczne w literaturze przedmiotu .....	76
4.1.1. Kompetencje społeczne a język obcy .....	81
4.2. Stres a style radzenia sobie z nim .....	82
4.2.1. Model transakcji stresowej Lazarusa oraz jego rozszerzenie .....	83
4.2.2. Style radzenia sobie ze stresem.....	86

4.2.3. Indywidualne moderatory stresu .....	91
4.2.4. Style radzenia sobie ze stresem a język obcy .....	95
4.3. Samoocena jako konstrukt psychologiczny .....	96
4.3.1. Definicja i struktura samooceny .....	97
4.3.2. Atrybuty samooceny .....	100
4.3.3. Samoocena a język obcy .....	104
4.4. Motywacja jako ważny czynnik psychologiczny w życiu człowieka .....	105
4.4.1. Charakterystyka motywacji.....	106
4.4.2. Motywacja do nauki języka obcego.....	108
4.4.3. Taksonomia motywacji w kontekście języka obcego .....	109
4.4.4. Motywacja do nauki języka obcego w badaniach krajowych.....	110
Rozdział V. Założenia metodologii autorskich badań .....	119
5.1. Problematyka badawcza .....	119
5.2. Cel badań, problem badawczy i hipoteza badawcza .....	123
5.3. Metody badań, techniki i narzędzia badawcze .....	138
5.4. Organizacja badań .....	146
5.5. Charakterystyka badanych osób .....	148
Rozdział VI. Analiza wyników badań realizowanych wśród młodzieży licealnej .....	151
6.1. Poziom kompetencji językowych młodzieży z zakresu języka angielskiego.....	151
6.1.1. Rozumienie tekstu słuchanego.....	153
6.1.2. Rozumienie tekstu pisanego.....	155
6.1.3. Posługiwanie się środkami leksykalno-gramatycznymi .....	156
6.1.4. Tworzenie wypowiedzi pisemnych.....	157
6.1.5. Tworzenie wypowiedzi ustnych.....	158
6.2. Autopercepcja kompetencji językowych badanej młodzieży .....	159
6.2.1. Znaczenie umiejętności językowych dla badanej młodzieży .....	159
6.2.2. Autopercepcja poszczególnych umiejętności językowych badanej młodzieży ....	161

6.2.3. Autopercepcja mocnych stron znajomości języka angielskiego badanej młodzieży .....	163
6.2.4. Autopercepcja słabych stron znajomości języka angielskiego badanej młodzieży .....	165
6.3. Aktywności młodzieży z zakresu języka angielskiego.....	167
6.3.1. Nauka na zajęciach pozaszkolnych.....	168
6.3.2. Wymiar tygodniowy nauki w klasie maturalnej .....	169
6.3.3. Aktywności doskonalące rozumienie tekstu słuchanego .....	172
6.3.4. Aktywności doskonalące rozumienie tekstu pisanego.....	174
6.3.5. Aktywności doskonalące posługiwanie się środkami leksykalno-gramatycznymi .....	175
6.3.6. Aktywności doskonalące umiejętność pisania.....	177
6.3.7. Aktywności doskonalące umiejętność mówienia .....	179
6.4. Ocena procesu nauczania języka angielskiego w szkole średniej przez badaną młodzież .....	182
6.4.1. Mocne strony nauczania języka angielskiego w szkole średniej w percepcji badanej młodzieży .....	183
6.4.2. Słabe strony nauczania języka angielskiego w szkole średniej w opinii badanej młodzieży .....	185
6.4.3. Propozycje zmian w nauczaniu języka angielskiego w szkole średniej ze strony badanej młodzieży .....	188
6.5. Kompetencje społeczne badanej młodzieży .....	190
6.6. Style radzenia sobie ze stresem badanej młodzieży .....	194
6.7. Globalna samoocena badanej młodzieży .....	197
6.8. Motywacja badanej młodzieży do nauki języka angielskiego.....	198
6.8.1. Potrzeby młodzieży do uczenia się języka angielskiego .....	199
6.8.2. Czynniki motywujące młodzież do nauki języka angielskiego .....	202
6.8.3. Czynniki demotywujące młodzież do nauki języka angielskiego .....	204

Rozdział VII. Korelaty kompetencji językowych młodzieży licealnej. Wyniki badania autorskiego .....	206
Podsumowanie wyników badań .....	230
Zakończenie .....	255
Bibliografia.....	270
Spis tabel .....	310
Spis wykresów.....	312
Spis rysunków .....	313
Aneks.....	314
Załącznik 1. Tabele i wykresy .....	314
Załącznik 2. Test z języka angielskiego konstrukcji własnej .....	319
Załącznik 3. Kwestionariusz umiejętności mówienia .....	333
Załącznik 4. Kwestionariusz ankiety własnej konstrukcji.....	335
Załącznik 5. Kwestionariusz Motywacji do Nauki Języka Obcego Richarda Gonzalesa w polskiej adaptacji A. Lewickiej-Zelent i P. Linkiewicz .....	339

## Wprowadzenie

Zagadnienia podjęte w dysertacji doktorskiej ukierunkowane są na wzbogacenie i poszerzenie wątków tematycznych funkcjonujących w obrębie dyscypliny pedagogiki, a zwłaszcza dydaktyki języków obcych czy też krócej: glottodydaktyki (K. Wędrychowicz, 2016, s. 269). Przedmiot glottodydaktyki jest „niezwykle skomplikowany, (...) obejmuje on bowiem swym zakresem nie tylko określony język czy języki i ich produkty, czyli teksty, ale także uczącego się i nauczającego, a nawet ich otoczenie” (F. Grucza, 2017a, s. 86). Ponadto glottodydaktyka jest „nauką stosowaną *sensu stricto*”, pełniącą funkcję „dyscypliny integrującej”, interdyscyplinarnej, czerpiącą informacje z wielu źródeł, tj. „służą jej przede wszystkim te dziedziny, które w ten czy inny sposób zajmują się choćby tylko częścią elementów wchodzących w zakres jej zainteresowań”, jak np. lingwistyka stosowana, pedagogika, psychologia, socjologia czy cybernetyka (F. Grucza, 2017a, s. 86). Wiedza z tych dziedzin stanowi „niejako płaszczyznę pośrednią” pomiędzy oryginalną działalnością badawczą, wysuwającą implikacje, a glottodydaktyczną działalnością praktyczną, odpowiadającą za ich aplikacje (F. Grucza, 2017a, s. 86).

Głównym terminem niniejszej dysertacji doktorskiej są kompetencje językowe w zakresie języka obcego, uznawane współcześnie za kompetencje kluczowe (Parlament Europejski i Rada Europejska, 2006, s. 4; Rada Unii Europejskiej, 2018a, s. 7), a nawet i kompetencje przyszłości (S. M. Kwiatkowski, 2018, s. 26).

Oryginalna działalność badawcza prowadzona w ramach tej rozprawy zawiera się z kolei w połączeniu pojęcia *stricte* lingwistycznego – kompetencji językowych, z pojęciami funkcjonującymi w obrębie pedagogiki i psychologii – kompetencjami społecznymi, stylami radzenia sobie ze stresem, samooceną i motywacją.

W literaturze polskiej z zakresu dydaktyki języków obcych jak dotąd nikt nie podjął próby określenia związku między kompetencjami językowymi a kompetencjami społecznymi. Brak jest badań ilościowych nad motywacją do uczenia się języków obcych z wykorzystaniem narzędzi o wysokich właściwościach psychometrycznych. Wzajemne powiązanie stylów radzenia sobie ze stresem z kompetencjami językowymi zweryfikowała z kolei prawie 15 lat temu Krystyna Janaszek (2009, s.137, 148), korelując style radzenia sobie ze stresem ze średnią ocen z praktycznej nauki języka obcego u studentów kierunków filologicznych. Oznacza to, że istnieje konieczność powtórzenia badań nie tylko z uwagi na upływ czasu i brak możliwości uznania wyników z badań jednorazowych za obowiązującą zależność, ale i konieczność powiązania stylów radzenia sobie ze stresem z różnymi składowymi kompetencjami językowymi

u młodzieży.

W dysertacji doktorskiej zweryfikowane zostaną wybrane korelaty kompetencji językowych młodzieży, a wśród nich: płeć, miejsce zamieszkania, poziom nauczania języka angielskiego w szkole średniej, poziom znajomości języka angielskiego przez rodziców i system kształcenia. Czynniki te nie zostały po dziś dzień poddane analizie w polskiej literaturze przedmiotu. Można wskazać nielicznych polskich badaczy, którzy sprawdzili powiązanie kompetencji językowych z płcią (D. Główna, 2014, s. 617), miejscem zamieszkania (D. Główna, 2009, s. 54; I. Wysmułek, O. Oleksiyenko, 2015, s. 8) czy poziomem znajomości języka obcego przez rodziców (M. Szpotowicz, D. Campfield, L. Rycielska, 2014, s. 297). Nie ma jednak badań na potwierdzenie ścisłej zależności szkolnego poziomu nauczania języka obcego z poziomem kompetencji językowych uczniów.

Kolejnym elementem świadczącym o innowacyjności niniejszej rozprawy doktorskiej jest celowy dobór osób badanych. Na mocy *Ustawy z dnia 14 grudnia 2016 roku – Przepisy wprowadzające ustawę – Prawo oświatowe* (Dz. U. z 2017 r. poz. 60, 949 i 2203, z 2018 r. poz. 2245, z 2019 r. poz. 1287 oraz z 2022 r. poz. 1116) zlikwidowano sześciolletnie szkoły podstawowe, gimnazja i trzyletnie licea, a wprowadzono ośmioletnie szkoły podstawowe i czteroletnie licea ogólnokształcące. Konsekwencją reformy systemu oświaty z 2017 roku było również zweryfikowanie podstawy programowej, a co za tym idzie – przynajmniej w przypadku języka obcego nowożytnego nauczanego jako pierwszy – ustawowe podwyższenie poziomu kształcenia językowego. Powstała zatem konieczność porównania efektów uczenia się językowego młodzieży edukowanej przed reformą oświaty z 2017 roku oraz tej, edukowanej po reformie. Do badań zaproszono młodzież z ostatniego rocznika, który uczył się w gimnazjum oraz pierwszy rocznik młodzieży maturalnej po ośmioletnich szkołach podstawowych. Językiem obcym, w jakim zweryfikowano kompetencje językowe młodzieży był język angielski, który jest obecnie najbardziej powszechny na całym świecie.

Głównym celem badań przeprowadzanych w ramach rozprawy doktorskiej jest wskazanie wybranych korelatów kompetencji językowych młodzieży licealnej. Wysiłek konkluzji badawczych umożliwi bowiem sformułowanie rekomendacji i zaaranżowanie odpowiednich oddziaływań glottodydaktycznych i wychowawczych, które finalnie przełożą się na zwiększanie poziomu kompetencji językowych młodzieży.

Dysertacja doktorska składa się z siedmiu rozdziałów. Początkowe cztery mają charakter teoretyczny. W pierwszym rozdziale podjęto próbę podkreślenia wagi poruszanej tematyki poprzez wielopłaszczyznowe omówienie aspektów związanych ze znajomością języka angielskiego w czasach współczesnych. Nawiązano do sytuacji na rynku pracy, migracji

zarobkowych i edukacyjnych, branży turystycznej, zapożyczeń anglojęzycznych oraz globalnych transformacji społeczno-kulturowych.

W rozdziale drugim scharakteryzowano młodzież. Wyjaśniono różnicę pomiędzy terminami „młodzież szkół ponadgimnazjalnych” a „młodzież szkół ponadpodstawowych”. Dokonano także analizy poziomu językowego młodzieży polskiej na przestrzeni ostatnich niespełna 20 lat. Ponadto przedstawiono ogólne konkluzje wynikające z porównania tych wymagań z podstawy programowej z języka angielskiego na poziomie szkoły średniej, które obowiązywały badane osoby.

W rozdziale trzecim skupiono się na kluczowym dla tej rozprawy doktorskiej terminie „kompetencji językowych”. Rozważania zainicjowano od „kompetencji”, które zdefiniowano, a następnie wyodrębniono ich części składowe, cechy charakterystyczne, jak i poruszono wątek klasyfikacji kompetencji. Następnie analizie poddano kompetencje językowe z uwzględnieniem literatury pedagogicznej, psychologicznej, psycholingwistycznej i socjolingwistycznej. Zaprezentowano także ujęcie kompetencji językowych Noama Chomsky’ego. Ponadto omówiono wybrane teorie akwizycji języka obcego.

Rozdział czwarty poświęcono podstawom teoretycznym wybranych korelatów kompetencji językowych. Najpierw uściślono pojęcie kompetencji społecznych. Później analizie poddano style radzenia sobie ze stresem, a także dwa konstrukty psychologiczne – samoocenę oraz motywację, które mogą być ściśle powiązane z kompetencjami językowymi. W każdym podrozdziale podjęto próbę wykazania współzależności pomiędzy danym korelatem a kompetencjami językowymi w oparciu o dostępne wyniki badań naukowych.

Rozdział metodologiczny rozpoczęto od uzasadnienia podjęcia przedmiotowej tematyki. Sformułowano: cel badań, przedmiot badań, problem badawczy oraz pytania szczegółowe. Do głównego problemu badawczego wykoncypowano hipotezę badawczą, którą uzasadniono na podstawie dostępnych wyników badań empirycznych innych autorów. Doprecyzowano zmienne i ich wskaźniki. Opisano wykorzystane narzędzia badawcze, organizację badań oraz zastosowane analizy statystyczne. Na koniec scharakteryzowano uczestników badań.

W rozdziale szóstym dokonano analizy badań własnych, a rozdział siódmy poświęcono wyodrębnieniu wybranych korelatów kompetencji językowych młodzieży licealnej. Następnym punktem dysertacji doktorskiej uczyniono podsumowanie, w którym przeprowadzono dyskusję uzyskanych wyników badań, odnosząc się do konkluzji badawczych innych autorów. Zwieńczenie pracy stanowi zakończenie, gdzie krótko nawiązano do problematyki pracy, jak i głównych konkluzji badawczych, a także sformułowano wnioski dla działalności glottodydaktycznej oraz wychowawczej.



# Rozdział I. Istota znajomości języka obcego w czasach współczesnych

Rozdział pierwszy ukierunkowano na ukazanie wartości płynącej ze znajomości języków obcych, tj. posiadania wysokiego poziomu kompetencji językowych. Odniesieniem dla danych rozważań uczyniono różne płaszczyzny życia: pracę, turystykę, migracje zarobkowe, mobilność edukacyjną, konwersacje dnia codziennego, kinematografię, ale i globalne przeobrażenia społeczno-kulturowe, globalizację, związaną z nią amerykańską, a do tego europeizację.

## 1.1. Język obcy a rynek pracy

Rynek pracy jest jednym z obszarów, na którym obserwuje się zjawiska dyskryminacji z uwagi na: płeć, miejsce zamieszkania, ale i wiek osoby bezrobotnej (K. Rybicka, 2014, s. 195). Grupą wiekową dyskryminowaną na rynku pracy i znajdującą się w szczególnej sytuacji są niewątpliwie młodzi bezrobotni. Według danych Głównego Urzędu Statystycznego wskaźnik stopy bezrobocia młodych w wieku 15-24 lat w I kwartale 2021 r. wynosił 14%, w III kwartale 2022 roku uplasował się na poziomie 12%, a w I kwartale 2023 roku osiągnął poziom 11% (Ł. Komuda, 2023, <https://rynekpracy.org/statystyki/stopa-bezrobocia-mlodych> dostęp: 06.07.2023). W dyskursie medialnym jeszcze niedawno mówiło się wprost o tym, że rząd zapomniał o młodych Polakach (R. Hirsch, 2021, <https://bizblog.spidersweb.pl/bezrobocie-mlodych-polska>; dostęp: 06.07.2023). Warto więc naświetlić konsekwencje braku możliwości podjęcia pracy przez młodych ludzi.

Kamila Rybicka (2014, s. 197) wyróżnia cztery fazy, przez które przechodzą osoby pozostające bez pracy: szok, optymizm, pesymizm, fatalizm. Szok jest reakcją na brak możliwości znalezienia pracy. Faza optymizmu jest związana z nadzieją, której utrata prowadzi do pesymizmu występującego z obniżonym poczuciem własnej wartości i depresją. Ostatnią fazą jest fatalizm, kiedy to osoba bezrobotna staje się bezradna i przyzwyczaja się do zaistniałej sytuacji. W tym czasie dochodzi do uruchomienia mechanizmu sprzężenia zwrotnego (M. Sosnowski, 2009, s. 4), w którym negatywne stany emocjonalne (bezzadność, lęk, zagrożenie, pokrzywdzenie) intensyfikują bierność, nieuchronnie prowadzącą do niepowodzenia w zatrudnieniu. Porażki natomiast wzmacniają lęk i brak wiary we własne możliwości (M. Sosnowski, 2009, s. 4), co jeszcze bardziej utrwala postawę pasywną. Konsekwencją opisanego

łańcucha zdarzeń są zachowania dewiacyjne, patologiczne oraz próby samobójcze. Młodzi bezrobotni, chcąc szybko i łatwo pozyskać środki do życia, zaczynają prowadzić handel narkotykami, a nawet je zażywać, traktując je jako lekarstwo na ucieczkę od trapiących ich problemów. Sięgają po alkohol, decydują się na czerpanie zysków finansowych z prostytucji czy kradzieży. Bezrobocie prowadzi do znaczących deficytów w sferze emocjonalnej (np. apatia, obniżenie nastroju, rezygnacja, poczucie bezużyteczności), motywacyjnej (zaniechanie podnoszenia kompetencji, poszukiwania pracy), poznawczej (problemy w analizie własnej sytuacji) (A. Olak, 2014, s. 144-145), społecznej (marginalizacja społeczna, przekazywanie negatywnych wzorców zachowań kolejnym pokoleniem, przemoc w rodzinie), edukacyjnej (utrata potencjału jednostki, niewykorzystanie i możliwa utrata kompetencji), a także ekonomicznej (pauperyzacja, obniżenie standardu życia, zwiększone wydatki z budżetu państwa) (A. Olak, 2014, s. 146).

Warto zastanowić się nad przyczynami przedmiotowego problemu społecznego oraz zaproponować działania prewencyjne. Okazuje się, że zjawisko bezrobocia wśród młodych jest warunkowane zarówno czynnikami obiektywnymi, takimi jak sytuacja demograficzna, gospodarcza, położenie geograficzne, zmiany strukturalne, jak i czynnikami subiektywnymi, do których należy zaliczyć poziom wykształcenia, kompetencje i umiejętności, aktywność podmiotu oraz jego aspiracje, oczekiwania, stosunek do tzw. kariery zawodowej (B. Jakimiuk, 2017, s. 195). Wobec powyższego zasadne staje się z jednej strony dostosowanie kierunku kształcenia młodych ludzi do potrzeb gospodarki, a z drugiej aktywne podejmowanie własnych inicjatyw, zmierzających do znalezienia zatrudnienia i ustawicznego samodoskonalenia się. Młodzi bezrobotni w badaniu Henryka Wojtaszka (2015, s. 273) wskazali na powody uzasadniające ich brak aktywności zawodowej. Wymienili oni: brak ofert pracy (80%), brak odpowiednich znajomych (48%), niechęć pracodawców do zatrudnienia bez doświadczenia zawodowego (43%), brak przygotowania zawodowego (20%) oraz niski poziom edukacji (8%). W pierwszej kolejności odpowiedzialnością za porażkę w znalezieniu pracy obarczyli oni podmioty zewnętrzne: państwo, pracodawców, a nawet potencjalnych znajomych. Dopiero później młodzi respondenci zauważyli u siebie: niewystarczające zasoby osobiste, nieodpowiedni obszar wykształcenia, nieadekwatne kwalifikacje czy też brak umiejętności pożądanых na rynku pracy. Zadeklarowali chęć skorzystania z kursów doszkalających (58%) oraz staży (49%) – niematerialnych inwestycji w samych sobie (H. Wojtaszek, 2015, s. 272). Wykazali zainteresowanie dotacjami (43%) oraz stypendiami (37%), których uzyskanie wiąże się z niezwłocznym zaimplementowaniem nabytej uprzednio wiedzy i umiejętności. Osoby młode w zdecydowanej większości pragnęły zmienić swoją sytuację dzięki uczęszczaniu na

kursy (68%). Mniej osób (43%) byłoby skłonnych założyć własną firmę (H. Wojtaszek, 2015, s. 270).

Zważywszy na zasadność upatrywania przyczyn bezrobocia młodzieży m.in. w deficycie posiadanych kompetencji, braku właściwych szkoleń czy zbyt niskim wykształceniu, nie sposób nie docenić olbrzymiej korzyści wpływającej z posługiwania się językiem obcym, a szczególnie językiem angielskim. Walentyna Kwiatkowska (2012, s. 129) wręcz konstatuje, że „czynnikiem przesądającym” o szansach młodzieży na rynku pracy jest znajomość języków obcych. Warto zatem przeanalizować wyniki badań naukowych w tym zakresie.

W opinii młodzieży najbardziej istotny wpływ na znalezienie pracy mają: poziom wykształcenia (56%), pracowitość, sumienność (55%), doświadczenie w zawodzie (51%) oraz poziom znajomości języków obcych (45%) (J. Korpysa, 2011, s. 2-3). Z potencjalnych przeszkód w znalezieniu zatrudnienia najwyższą rangę (w skali 0-5) młodzież przypisała: niskiemu wykształceniu (3,92), brakowi doświadczenia (3,96) oraz nieznajomości języków obcych (3,65) (J. Korpysa, 2011, s. 2-3). W opinii respondentów, spośród których 77% stanowiły osoby w wieku 20-29 lat, czynnikami ułatwiającymi podjęcie pracy są: doświadczenie zawodowe (79%), znajomość języków obcych (76%) oraz wykształcenie wyższe (51%). Wymienili oni również czynniki utrudniające znalezienie pracy, takie jak: wiek powyżej 50 r. ż. (78%), brak doświadczenia zawodowego (67%) oraz nieznajomość języków obcych (52%) (A. Krzętowska, B. Sypniewska, A. Jagodziński, 2015, s. 224). Wyniki obu badań w wysokim stopniu ze sobą korespondują. Interesująca wydaje się być też opinia studentów, którzy za bardzo ważne czynniki w znalezieniu pracy uznali: znajomości, układy (97%), doświadczenie zawodowe (96%), znajomość języków obcych (94%) oraz posiadanie specjalistycznej wiedzy i umiejętności (93%). Co ciekawe 61% polskich studentów obawiało się o swoją przyszłość zawodową, w porównaniu do 56% studentów europejskich (K. Kmiołek, J. Polaszczyk, 2014, s. 52).

Należy zauważyć, że w przytoczonych wynikach badań rozpatrywanym czynnikiem warunkującym zatrudnienie młodych ludzi nie jest znajomość języka angielskiego, a znajomość języków obcych. Swoistym „kodem genetycznym Unii Europejskiej” (A. Skorupa-Wulczyńska, 2017, s. 131) jest bowiem pluralizm językowy definiowany jako umiejętność człowieka do komunikowania się w więcej niż jednym języku obcym. Z jednej strony wielojęzyczność jest synonimem „błogosławieństwa”, otwierającego szereg możliwości gospodarczych, a z drugiej strony, w obliczu braku odpowiednich kompetencji językowych społeczeństw europejskich, jawi się jako „przekleństwo” obniżające konkurencyjność przedsiębiorstw. Mimo tego, że w 2012 roku 88% Europejczyków było przeświadczonych

o przydatności języków obcych, jedynie 54% z nich, w tym 50% Polaków, posługiwało się wyłącznie jednym językiem obcym w stopniu komunikatywnym (A. Skorupa-Wulczyńska, 2017, s. 132-133). Badania ELAN (2006) oraz PIMLICO (2011) wykazały jak cenne i pożądane są kompetencje językowe w sektorze małych i średnich przedsiębiorstw (A. Skorupa-Wulczyńska, 2017, s. 134-136) będących motorem innowacji i zatrudnienia. Aneta Skorupa-Wulczyńska dowodzi, że: „umiejętności językowe znacznie zwiększają szanse na rynku pracy i umożliwiają wybieranie z szerszej gamy ofert pracy” (2017, s. 138). Dodatkowo spośród 4550 adresatów programu Komisji Europejskiej „Młodzież w działaniu”, 66% było przekonanych o posiadaniu większych szans na zatrudnienie za sprawą bardziej rozwiniętych kompetencji językowych uzyskanych dzięki udziałowi w projekcie. Badanie IPSOS (2012) dowodzi z kolei, że to język angielski pełni funkcję języka korporacyjnego w firmach międzynarodowych, a jego znajomość jest bezwzględnym wymogiem zatrudnienia, traktowanym na równi z tak podstawową umiejętnością jak obsługa komputera (A. Skorupa-Wulczyńska, 2017, s. 139).

Warto zaznaczyć, że istnieje ścisła zależność pomiędzy znajomością języka obcego a wysokością wynagrodzenia, co wynika z analizy corocznego Ogólnopolskiego Badania Wynagrodzeń (K. Majchrzak, 2023, <https://wynagrodzenia.pl/artukul/wynagrodzenia-osob-z-rozna-znajomoscia-jezykow-obcych-w-2022-roku>; dostęp: 06.07.2023). W 2022 r. miesięczna mediana wynagrodzeń pracowników z zaawansowaną znajomością języka angielskiego wynosiła 8.600 zł brutto, tj. odpowiednio o 2.100 zł brutto i o 3.068 zł brutto więcej w porównaniu do mediany wynagrodzeń pracowników deklarujących znajomość języka angielskiego w stopniu średniozaawansowanym i początkującym. Posługiwanie się językiem angielskim na poziomie zaawansowanym wraz z dodatkową biegłością w zakresie języka niemieckiego przełożyło się na miesięczną medianę zarobków w wysokości 9.931 zł. Tymczasem mediana miesięcznych wynagrodzeń Polaków w 2022 roku wynosiła 6.257 zł brutto (M. Hajec, 2023, <https://wynagrodzenia.pl/artukul/podsumowanie-ogolnopolskiego-badania-wynagrodzen-obw-w-2022-roku>; dostęp: 06.07.2023), tj. o 2.343 zł brutto mniej w relacji do pracowników biegle posługujących się wyłącznie językiem angielskim jako obcym oraz o 3.674 zł brutto mniej w odniesieniu do pracowników posługujących językiem angielskim i niemieckim w stopniu biegłym. Niekwestionowanymi liderami wśród cenionych na rynku pracy języków obcych pozostają nieustannie od kilku lat poza językiem angielskim: język niemiecki, francuski, hiszpański (K. Majchrzak, 2023, <https://wynagrodzenia.pl/artukul/wynagrodzenia-osob-z-rozna-znajomoscia-jezykow-obcych-w-2022-roku>; dostęp: 06.07.2023).

W świetle powyższych rozważań dotyczących zatrudnienia młodych Polaków, w tym zidentyfikowanych przyczyn (w szczególności barier subiektywnych utrudniających podjęcie pracy), rysuje się konieczność prowadzenia kursów i szkoleń mających na celu podnoszenie poziomu kompetencji językowych wśród młodzieży. Udowodniono bowiem bezpośrednią zależność pomiędzy znajomością języków obcych (w głównej mierze języka angielskiego) a zwiększonymi szansami na zatrudnienie oraz wyższym wynagrodzeniem. Akwizycja języków obcych przez młodzież wydaje się być koniecznością.

## 1.2. Funkcjonalność języka obcego w turystyce

Znaczenie turystyki we współczesnym świecie trafnie odzwierciedlają słowa Johna Urry'ego (2007, s. 17): „bycie turystą to jeden z wyznaczników bycia nowoczesnym. Nigdzie nie wyjeżdżać, to tak, jak nie mieć samochodu albo ładnego domu”. Wartość turystyki dla młodzieży uzmysławia jeszcze bardziej komponent autotelicznego dokonywania wyborów dotyczących formy spędzania czasu (B. Alejziak, 2011, s. 66), tj. w czasie wolnym młodzież podejmuje się aktywności turystycznej z własnej nieprzymuszonej woli. Turystyka stanowi nieodłączną część składową stylu życia, który według Andrzeja Sicińskiego pełni trzy kluczowe funkcje: przynależności do i więzi z konkretną grupą społeczną, wyodrębnienia danej grupy na tle zbiorowości oraz możliwości „ekspresji osobowości jednostki w sposób społecznie akceptowany” (B. Alejziak, 2011, s. 67). Wszystkie wymienione funkcje ściśle wiążą się „z potrzebami młodzieży zachowującej się konformistycznie. Powielane przez nią wzorce uwidaczniają się nie tylko we własnej unikatowej „stylówie”, „muzie”, „lifestylu”, ale i w obranych formach spędzania czasu wolnego, którego jedną z kategorii jest turystyka. Młodzież percypuje ją jako „źródło poszukiwania doznań i wrażeń” (B. Alejziak, 2011, s. 67-67): ryzykowne sporty ekstremalne, podróże w nieznaną, przebywanie w gronie nieprzeciętnych indywidualności, eksperymentowanie z środkami psychoaktywnymi. To wszystko pozwala młodym ludziom na rozładowanie napięcia, odprężenie się, zwalczanie monotonii i rutyny, a także doznanie niepowtarzalnych emocji i wrażeń. Kontakt z różnorodnymi ludźmi i kulturami daje przestrzeń do sprawdzenia samego siebie, zweryfikowania własnej tolerancji, ale i swoich umiejętności lingwistycznych. Warunkiem koniecznym pomyślnej komunikacji jest znalezienie wspólnego języka *sensu stricto*.

W dalszej kolejności warto przyjrzeć się kwestii popularności aktywności turystycznej wśród młodzieży. Wyniki badań Katarzyny Wieczorek (2020, s. 107-108) wśród osób w wieku 19-24 lat wskazują, że 97% z nich odbywa podróże turystyczne, z czego 52% podróżuje kilka

razy w roku, 20% – raz w roku, 14,4% – raz w miesiącu, 9% – częściej niż raz w miesiącu. Wyjazdy zagraniczne ww. respondentów stanowiły 45% wszystkich wycieczek, a 32% z nich trwało ponad 5 dni. Najczęstszym motywatorem do podjęcia podróży była chęć relaksu (75%) lub poznania nowych miejsc, kultur, tradycji (55%), a do głównych barier w podróżowaniu zaliczono brak czasu (61%) oraz uwarunkowania ekonomiczne (55%). Najczęściej destynacjami turystycznymi młodzieży były miejsca zarówno tanie (54%), jak i z dużą liczbą atrakcji (55%).

Zjawisko turystyki młodzieżowej jest dość powszechne i nie stanowi już potrzeby drugiego rzędu – jest to wręcz fundamentalna potrzeba. Na wyjazdy zagraniczne nie może sobie jednak pozwolić osoba nieposługująca się żadnym językiem obcym. Daną konstatację potwierdza komunikat z badań CBOS (R. Boguszewski, 2016, s. 12-13), który dowodzi występowania ścisłej współzależności pomiędzy wyjazdami zagranicznymi a umiejętnościami lingwistycznymi ( $\Phi=0,294$ ;  $p<0,001$ ). Osoby znające przynajmniej jeden język obcy wyjeżdżają za granicę istotnie częściej w porównaniu do osób nieposiadających takich umiejętności (89% wobec 64%). Ścisła korelacja zaistniała także pomiędzy czynnikami pozytywnie warunkującymi kompetencje lingwistyczne i podróże zagraniczne: wykształcenie wyższe, wysoka pozycja zawodowa, wysokie dochody, dobre warunki w gospodarstwie domowym, mieszkanie w obszarze miejskim oraz płeć męska. W grupie wiekowej 18-24 lata znajomość jednego języka obcego zadeklarowało 50% respondentów, a co najmniej dwóch języków obcych – 28%. Ustalono, że 21% ankietowanej młodzieży nie posługiwało się żadnym językiem obcym. Najpopularniejszym językiem wśród badanych był język angielski, którym władało 74% osób, a następnie język niemiecki – 23%. W grupie uczniów i studentów przynajmniej jednym językiem obcym posługiwało się 86% respondentów, tj. 49% – jednym, 36% – co najmniej dwoma, 14% – żadnym, a 81% deklaroowało znajomość języka angielskiego (R. Boguszewski, 2016, s. 2, 9, 12, 14, 15). Porównanie tych dwóch grup unaocznia przewagę w posługiwaniu się językami obcymi na korzyść młodzieży stale kształcącej się (78% wobec 86%). Wysokie kompetencje lingwistyczne przekładają się zatem na wyjazdy zagraniczne, a wyjazdy zagraniczne wzmacniają kompetencje lingwistyczne młodych turystów.

Bożena Alejziak (2011, s. 86-87), wyróżniając różne formy turystyki wśród młodzieży, zwróciła uwagę m.in. na turystykę edukacyjną i lingwistyczną polegającą na partycypacji w zajęciach dydaktycznych z języka obcego w miejscu innym niż miejsce zamieszkania przez okres nie dłuższy niż rok. Główną zaletą uprawiania turystyki językowej jest totalna imersja w obcojęzyczne środowisko. Miejsce sztucznie kreowanych scenek sytuacyjnych zastępują sytuacje życia codziennego, autentyczne wyjścia do sklepu, wypytywanie o kierunek drogi,

konwersacje przy herbacie z rodziną goszczącą czy podczas spaceru z przyjaciółmi z zagranicy. Miejsce słuchanek szkolnych, odpowiednio dostosowanych do poziomu edukacyjnego ucznia, zajmuje język w swojej pełnej naturalności, tj. nieuproszczony, być może inaczej akcentowany, nierzadko trudny do zrozumienia dla nieosłuchanego odbiorcy zagranicznego. Młody turysta nie ma innego wyjścia jak przełamać barierę komunikacyjną, uaktywnić przyswojone zasoby leksykalne i gramatyczne, zastosować strategie kompensacyjne (synonimy, parafrazy, środki niewerbalne) i porozumieć się. Sytuacja taka jest o tyle komfortowa, że umiejętności językowe ucznia nie podlegają weryfikacji szkolnej, dlatego znikają obawy dotyczące ewentualnych błędów językowych. Ucząc się dla samego siebie, dla własnego samodoskonalenia, a nie dla oceny, uczestnicy takich wyjazdów są dużo bardziej aktywni podczas zajęć i dużo bardziej otwarci, co sprzyja częstszemu posługiwaniu się językiem obcym (W. Pokojski i in., 2020, s. 88).

Nowoczesny młody człowiek, będąc świadomy ogromnej wartości z władania językami obcymi, zgłębia ich tajniki zarówno w kraju ojczystym w celach turystycznych, jak i za granicą, aby w konsekwencji stać się bardziej kompetentnym, wykształconym i obytym kulturowo podmiotem – docelowo pracownikiem.

### **1.3. Mobilność zarobkowa i edukacyjna**

Na podstawie wyników Badań Opinii Publicznej z 2016 r. stwierdzono, że poza motywami turystycznymi jedna czwarta Polaków (27%) wyjeżdżała za granicę w celu podjęcia pracy zarobkowej, a jedynie 1% w celach edukacyjnych (R. Boguszewski, 2016, s. 10-11). Badanie losów absolwentów szkół średnich w Lublinie z rocznika 2018/2019 wykazało, że 4,5% absolwentów mieszkających w Lublinie oraz 3,1% absolwentów wszystkich lubelskich szkół średnich wyjechało za granicę, z czego prawie 40% kontynuowało edukację na uczelni zagranicznej, a ponad 60% podjęło pracę zarobkową (P. Maleszyk, 2020, s. 8-9). Na wyjazd za granicę najczęściej decydowali się absolwenci ze słabszymi wynikami z egzaminu dojrzałości (mobilność zarobkowa) lub z najlepszymi wynikami (mobilność edukacyjna). Dominującym krajem destynacji migracji edukacyjnej młodzieży była Wielka Brytania, podczas gdy pojedyncze osoby wybierały kraje anglosaskie (USA, Kanada, Australia) lub kraje kontynentalne Europy Zachodniej (Niemcy, Hiszpania, Francja, Włochy) (P. Maleszyk, 2021, s. 48, 50). Badanie Opinii Publicznej z 2019 r. ujawniło następujące kraje współczesnej destynacji migracji zarobkowej: Niemcy – 43%, Wielka Brytania – 23%, Holandia – 15%, Belgia – 10% (A. Głowacki, 2019, s. 4-6). Więcej osób do 30. roku życia deklarowało chęć

podjęcia pracy za granicą (27%) z przyczyn zarobkowych w porównaniu do osób starszych (7%). Trzy czwarte respondentów jako powód podało zbyt niskie wynagrodzenie w Polsce (A. Głowacki, 2019, s. 7).

Mobilność kapitału ludzkiego wiąże się z koniecznością pokonywania barier komunikacyjnych, gdzie jedynym rozwiązaniem jest akwizycja języka obcego. Brak odpowiednich kompetencji lingwistycznych przyczynia się bowiem do ekskluzji, stygmatyzacji i stereotypizacji migrantów, a także częstych nieporozumień. „Niedostateczna znajomość języka zmusza wielu migrantów do formułowania swoich myśli niekiedy na poziomie dziecka lub osoby niedokształconej, co przygnębia i upokarza” (J. Kubitsky, 2012, s. 60). Osoba na niskim poziomie zaawansowania językowego, niezależnie od nabytego wykształcenia i statusu materialnego, jest percypowana jako mniej elokwentna i inteligentna, infantylna, niegodna zaufania i zatrudnienia. W konsekwencji migranci nieznający języka obcego wypełniają segment rynku omijany przez rodzimych obywateli z uwagi na złe warunki pracy, niskie zarobki, wysiłek fizyczny i monotonię, a jego sedno zawiera się w terminie *Three Ds – dirty, dangerous, difficult* (D. Kulik-Grzybek, 2018, s. 119-130). Dość niepokojącą cechą migracyjną jest także tzw. drenaż mózgów, deprecjacja kwalifikacji osób z wykształceniem wyższym, którzy nie są w stanie znaleźć satysfakcjonującego zatrudnienia poza granicami kraju albo podejmują się pracy poniżej swoich kwalifikacji (J. Kozielska, 2020, s. 310). Badanie Joanny Kozielskiej (2020, s. 312-313) mimo wszystko pokazuje, że młodzież częściej utożsamia migrację z „szansą” aniżeli z „zagrożeniem”. Młodzi doszukują się w niej szansy na lepsze zarobki, wyższy standard życia, pracę w środowisku międzynarodowym, poszerzenie horyzontów czy rozwinięcie umiejętności językowych.

Programem sprzyjającym edukacyjnej mobilności młodzieży jest flagowy już projekt UE Erasmus+. Dane statystyczne dla Polski za okres 2014 – luty 2021 wykazały, że najwięcej wniosków wpłynęło w sektorze młodzieży – 9624, przy czym dofinansowanie uzyskało jedynie 32% wnioskujących. Jest to najniższy odsetek dofinansowań wśród wszystkich sektorów. Pociuszający jest za to odsetek dofinansowanych wniosków w szkolnictwie wyższym – 84% oraz edukacji szkolnej – 73%, a zatem w sektorach ukierunkowanych na kształcenie ludzi młodych. Destynacjami stypendystów z dwóch ostatnich sektorów, liczonymi w tysiącach, były takie kraje jak: Hiszpania, Włochy, Wielka Brytania, Niemcy i Portugalia. Sektor młodzieżowy najczęściej dotyczył: Gruzji, Ukrainy, Hiszpanii, Portugalii (FRSE, 2021, <https://erasmusplus.org.pl/aktualnosci/kluczowe-statystyki-programu-erasmus>; dostęp: 02.09.2021).



Okazuje się, że młoda część społeczeństwa, decydując się na wyjazd zagraniczny, kieruje się następującymi motywami: chęcią zdobycia doświadczenia w sferze edukacyjnej lub zatrudnieniowej w innym kraju europejskim, możliwością zagłębienia się w tajniki kultury obcej, odkrycia nowego zakątka świata, podniesienia kwalifikacji edukacyjnych lub zawodowych, doskonalenia lub zdobycia umiejętności językowych niezbędnych w podstawowej komunikacji lub w celach specjalistycznych (P. Kosmas i in., 2020, s. 505). Maryam Asoodar, Mahmood Atai i Lutgarde Baten (2017, s. 93) wykazali dodatkowo, że motyw stania się osobą bardziej niezależną jest dominujący na wszystkich etapach projektu Erasmus+: przed, w trakcie i po jego zakończeniu. Przed wyjazdem niezwykle ważnym powodem jest dodatkowo wzmocnienie kompetencji komunikacyjnych, w trakcie – wypracowanie nowej perspektywy w odniesieniu do spraw i zjawisk kraju ojczystego, po powrocie – większa pewność siebie i możliwość interakcji z osobami różnego pochodzenia (M. Asoodar, M. Atai, L. Baten, 2017, s. 86-87). Motywy hedonistyczne są istotne jedynie na początku projektu oraz po jego zakończeniu. Zuzanna Rachowska (2011, s. 186) zwróciła także uwagę na ukrytą funkcję stypendium Erasmusa, będącego swoistym moratorium, potrzebnym młodzieży do zakończenia kształtowania swojego „ja”, przewyciężenia tzw. „kryzysu ćwierćwiecza”. Katalizatorem poszukiwań tożsamościowych jest wówczas przestrzeń pogranicza kulturowo-społecznego, tj. funkcjonowanie na styku kraju własnego, kraju przyjmującego oraz pluralizmu kulturowego kreowanego przez innych zagranicznych stypendystów. To właśnie konfrontacja z „innością” – innym stylem życia, odmiennymi hierarchiami wartości, światopoglądami wzbudza w młodym „człowieku pogranicza” autorefleksję, prowokuje do przeanalizowania własnej sytuacji życiowej w relacji do doświadczeń zagranicznych rówieśników, dokonując transformacji w sposobie myślenia. Wyjazd daje możliwość sprawdzenia samego siebie, własnej zaradności, zdania testu z samodzielności, który otwiera drzwi ku nie tak strasznej już dorosłości i uaktywnia optymistyczne postrzeganie przyszłości.

Jednym z najistotniejszych hamulców powstrzymujących młodych ludzi przed partycypacją w programie Erasmus+ jest jednak wciąż brak kompetencji lingwistycznych. Sami beneficjenci programu określają w głównej mierze poziom C2 według skali CEFR jako niezbędny do przyswojenia materiału akademickiego oraz właściwego przekazania treści formułowanych przez uczestników programu (C2 – 21%, C1 – 18,5%, B2 – 18,5%, B1 – 18,5%) (P. Kosmas i in., 2017, s. 505-506). W ich opinii priorytetowe jest doskonalenie umiejętności rozumienia ze słuchu oraz płynności w mowie. Nie mniej ważne jest wypracowanie zdolności wiernego odtwarzania treści oraz poszerzenie zasobu słownictwa

ogólnego. Tymczasem umiejętność czytania tekstu ze zrozumieniem oraz pisanie zostały uznane za mniej istotne. Analizując bariery lingwistyczne implikowane przez mobilność młodzieży, respondenci wskazali w pierwszej kolejności trudność w komunikowaniu się w sytuacjach życia codziennego. Problemy w postaci rozumienia dialektu/akcentu regionalnego oraz języka akademickiego zostały również przez nich dostrzeżone, aczkolwiek istotność pierwszej z nich została zbagatelizowana, podobnie jak i umiejętność porozumiewania się z innymi studentami (P. Kosmas i in., 2017, s. 506).

Badanie Jana Maele, Basila Vassilicosa i Claudi Borghetti ukazało kluczowe kryteria sukcesu nauki za granicą. Bazując na uzyskanych wynikach, zidentyfikowali oni sześć obszarów semantycznych: rozwój osobisty – 26%, kontakty społeczne – 25%, kryterium praktyczności, tj. finanse, wsparcie ze strony uniwersytetu, warunki mieszkalne – 19%, język i komunikacja (w tym biegłość językowa) – 12%, sukces akademicki – 10% i podróże – 4% (J. Maele, B. Vassilicos, C. Borghetti, 2016, s. 9). Kryterium, które z całą pewnością znajduje się pod bezpośrednią kontrolą młodego człowieka jest poziom jego umiejętności językowych. Gabriela Meier (2010, s. 40-41) stawia znak równości pomiędzy rozwojem osobistym a zdolnościami językowymi jako dwoma najistotniejszymi obszarami przynoszącymi korzyści dla młodzieży. Okazuje się, że osiągnięcia w aspekcie lingwistycznym skupiają się wokół zdolności produktywnych, tj. mówienia i pisanie oraz ogólnej poprawy umiejętności językowych: *My Spanish just went high*, przy jednoczesnym odczuciu braku poprawy zdolności receptywnych (G. Meier, 2010, s. 41-42). Benefity w sferze rozwoju personalnego zauważalne są w postaci większej pewności siebie, poczucia niezależności, poznania samego siebie, stania się dojrzałą, a zarazem i silniejszą osobą w wyniku pokonanych trudności (G. Meier, 2010, s. 44-45). Rosyjscy uczestnicy programu obok walorów w postaci udoskonalonych umiejętności językowych, podwyższonego poczucia własnej wartości czy niezależności wymieniają: zaznajomienie się z nowymi metodami nauczania, przyswojenie wiedzy z przedmiotów nieoferowanych przez rodzime uniwersytety, uświadomienie sobie różnic w zachowaniu oraz percepcji świata (S. Pavlina, 2021, s. 151-152).

Konkludując, każdy młody człowiek musi nabywać kompetencje lingwistyczne – zarówno ten, utalentowany, jak i nieutalentowany. Migracja edukacyjna jest możliwa tylko i wyłącznie przy spełnieniu kryterium znajomości języka obcego w stopniu komunikatywnym. Migracja zarobkowa nie jest jednocześnie sposobem na ucieczkę od niepowodzeń językowych mniej akademicko wybitnej młodzieży. Chcąc znaleźć dobrą pracę i oczekując pozytywnej oceny dojrzałości z perspektywy inteligentnego dorosłego a nie infantylnego dziecka, a ponadto zamierzając przebywać w wyższych zagranicznych kręgach społecznych, należy

systematycznie opanowywać język obcy. Jest to jedyna właściwa droga do urzeczywistnienia tej idei.

#### **1.4. Multiwymiarowe transformacje globalne**

Źródła koncepcji języków obcych jako *must-have* czasów współczesnych można upatrywać w procesie globalizacji (E. Szymczak, 2014, s. 79). Mimo braku zgodności w zakresie jej definicji należy uznać, że sedno zawiera się w rozszerzaniu i pogłębianiu wzajemnych relacji i powiązań pomiędzy państwami oraz społeczeństwami w skali ogólnosiwiatowej (A. McGrew, 1992, s. 28). Długofalowa dynamika procesu globalizacji wymusiła znaczące transformacje w funkcjonowaniu społeczeństw w obszarach: produkcji, przemysłu, towarów i usług, wiedzy i technologii, wzorców konsumpcji i kultury masowej (P. Maśloch, 2005, s. 18). Nowoczesne media doprowadziły do zniekształcenia idei czasoprzestrzennej, tj. współistnienia wydarzeń w przestrzeni globalnej. Paradoksalnym rysem globalizacji okazała się jednak „regionalizacja” gospodarcza, skoncentrowana wokół Unii Europejskiej, Stanów Zjednoczonych oraz strefy azjatyckiej (P. Maśloch, 2005, s. 18), a logiczną wypadkową zarówno globalizacji, jak i jej efektu ubocznego w charakterze regionalizacji, okazał się zunifikowany język globalny, spajający poszczególne komponenty stanowiące o całości globalnej wioski. Językiem globalnym jest język angielski.

David Crystal (2003, s. 59) definitywnie wskazuje na dwa czynniki upowszechnienia się języka angielskiego na świecie: ekspansję brytyjską władzy kolonialnej, której szczyt przypadł na koniec dziewiętnastego wieku oraz wyłonienie się Stanów Zjednoczonych jako wiodącej potęgi gospodarczej dwudziestego wieku (powód ten pozostaje aktualny do dnia dzisiejszego).

Braj Kachru (1985, s. 13-14), amerykański lingwista, zaproponował obrazowe ujęcie rozpowszechnienia się języka angielskiego na świecie w postaci trzech koncentrycznych kręgów. Wewnętrzny krąg skupia Stany Zjednoczone Ameryki, Zjednoczone Królestwo Wielkiej Brytanii i Irlandii Północnej, Irlandię, Kanadę, Australię i Nową Zelandię, a więc te kraje, w których język angielski był od zawsze językiem pierwotnym. Krąg zewnętrzny odwołuje się do wczesnego etapu rozpowszechniania się języka angielskiego w środowisku nienatywnym, gdzie językowi angielskiemu przypisano szczególny status administracyjny. Stał się on językiem głównych instytucji państwowych, językiem drugorzędym w środowisku wielojęzycznym w takich krajach, jak: Singapur, Indie, Malawi, Nigeria, Zambia oraz na ponad 50 innych terytoriach. Krąg ekspansywny stanowią natomiast kraje, które uznają język angielski za język międzynarodowy. Dotyczy to Chin, Japonii, Grecji, Izraela, Polski, Arabii

Saudijskiej, Tajwanu, Zimbabwe oraz innych stale dołączających do tego grona krajów, na co wskazuje już sama nomenklatura przedmiotowego kręgu.

Leyla Alizada (2021, s. 8-9) wyróżniła cechy charakterystyczne języka angielskiego, odróżniające go od innych języków, jak i ponownie uzasadniające przypisanie mu statusu języka globalnego. Należą do nich: 1) bogata leksyka – łącznie 615 0000 słów zebranych w 20 tomach największego oficjalnego słownika *Oxford English Dictionary*, nie wliczając w to leksyki technicznej oraz naukowej, którą jeśli dodać to sumarycznie uzyskuje się ponad milion słów; jednocześnie 200 000 słów konstituuje aktywne słownictwo, 2) elastyczność – zdolność do tworzenia nowych słów za pomocą przedrostków oraz przyrostków (*conductor, unimportant*), złożzeń wyrazowych (*airport, room-service*), pojedyncze leksemy występujące w funkcji rzeczownika oraz czasownika (*benefit, balance*), 3) gramatyka – stosunkowo łatwa na tle innych języków obcych, 4) charakter kosmopolityczny – zapożyczanie słów z innych języków, co daje niejako poczucie ich znajomości (j. franc. *visa, restaurant, café*).

Nie sposób nie wspomnieć o koncepcji imperializmu językowego, wykreowanej przez Roberta Philipsona, a implikującej wyższość języka angielskiego nad innymi językami (R. Philipson, T. Skutnabb-Kangas, 2013, s. 498-499). Imperializm językowy łączy się z imperializmem kulturowym, edukacyjnym, medialnym, komunikacyjnym, gospodarczym, politycznym i militarnym. Należy go rozpatrywać w kategoriach eksploatacji, nierówności, niesprawiedliwości oraz hierarchizacji uprzywilejowującej osoby władające językiem imperialnym. Jest on ideologiczny, bowiem dochodzi do jego gloryfikacji za sprawą przekonań, postaw, sposobów przedstawień, jak i hegemoniczny, gdyż uwewnętrzniany i naturalizowany jest odbierany jako „coś normalnego”. Wreszcie należy zauważyć paralelę pomiędzy zjawiskami: rasizmu, seksizmu, klasizmu, ageizmu a zarysowującą się dyskryminacją językową określoną przez Tove’a Skutnabb-Kangasa mianem lingwicyzmu.

Idąc o krok dalej, język angielski można metaforycznie zobrazować jako język wampira, który z jednej strony karmi się innymi językami macierzystymi (zapożyczenia z ponad 150 języków obcych), a z drugiej strony sam je zanieczyszcza (N. Ceramella, 2012, s. 12). Można go też asocjować ze sformułowaniem języka zabójcy. April McMahon (1994, s. 286-287) utrzymuje, że na zabójstwo języka składają się dwa podtypy: samobójstwo języka – w odniesieniu do języka kreolskiego lub superstratu językowego oraz morderstwo na języku – brak powiązań pomiędzy językiem wymierającym a językiem nowym. W przypadku morderstwa na języku występuje niechęć ze strony rodzimych użytkowników do używania języka macierzystego na rzecz posługiwania się językiem nowszym, bardziej prestiżowym. Samobójstwo języka zawiera się tymczasem w absorbowaniu znacznej liczby zasobów

leksykalno-gramatycznych z języka bardziej prestiżowego dopóty, dopóki granice pomiędzy dwoma koegzystującymi w danej społeczności językami zostaną zatarte.

W celu ukazania skali przesiąknięcia języka polskiego językiem globalnym poniżej dokonano wieloaspektowej egzemplifikacji bardziej i mniej powszechnie używanych zapożyczeń na gruncie różnych sfer życia, jednocześnie dokonując ich kategoryzacji:

– muzyka: *jazz, heavy metal, hip-hop, rock, fusion* (gatunki muzyki), *Feel, Hey, The Dumplings, Curly Heads* (współczesne zespoły), *Box Music, Magic Records, Snake's Music* (nazwy wytwórni muzycznych), *Cool me Down, In My Cabana, Thank you very much* autorstwa *Margaret, Inspirations, Freedom* zespołu *Sistars, Don't wanna hide, Fake Love* w wykonaniu *DODY* (utwory śpiewane w pełni po angielsku przez polskich artystów), *frontman, support* (wykonawcy), *cover, bootleg* (działania muzyczne),

– sport: *rugby, badminton, body building, bungee jumping, speedway* (nazwy dyscyplin), *frisbee, snowboard, bungee* (sprzęt sportowy), *fitness club, half pipe, skatepark, wellness* (nazwy miejsc), *stretching, callanetics, spinning, fitness* (aktywność fizyczna),

– technologie IT: *Windows, debugger, benchmark, plug-in* (programy komputerowe), *touchpad, router, timer, firewall, chipset, gateway* (urządzenia komputerowe, ich części składowe), *e-consulting, home banking, e-learning, extranet* (usługi IT),

– gospodarka: *blue chip, asset management, free float, hedging* (giełda i zarządzanie firmą), *coaching, controlling* (style kierowania), *head hunter, white collar, yumpie* (określenia pracowników) (K. Olkowska, 2011, s. 214-219),

– sektor beauty: *botox, liposukcja, peeling, mammoplastyka, sonofreza, dermabrazja* (zabiegi kosmetyczne), *eyeliner, antyperspirant, fiberglass, scrub* (kosmetyki), *linergista, piercer, bodypainter* (zawody), *bloker, paraben, retinol* (składniki preparatów kosmetycznych), *dread, dreadlock* (fryzury) (A. Piotrowska, M. Witaszek-Samborska, 2015, s. 432-434),

– korpolekt: *CEO, COO, CFO, Compliance Officer* (stanowiska pracy), *day off, crunch time, home office* (system pracy), *open space, chillout room* (przestrzeń biurowa), *case, approval, fuck up, task, target, deadline, team leader* (praca nad projektami), *kick-off meeting, catch up meetings, coffee talks* (organizacja pracy), *casual Friday, perks, dress code* (komponenty korpokultury), *przeforwardować, sharować, atachować, mailować* (czasowniki używane w korespondencji mailowej), *EOD, FYI, FYA, AFAIK, FTE* (skrótów anglojęzycznych) (B. Stelingowska, 2017, s. 32; A. Cierpich, 2019, s. 193, 225-238),

– slang narkotykowy: *blant/joint, Charlie, brown sugar, spid, ecstasy* (nazwy środków psychostymulujących), *bongo, blotter, spray* (akcesoria do narkotyków), *haj, bad trip, preszer*, (doznania), *teletext, blantowiec, kwaśna głowa* (osoby), *snack bar, park igiel* (miejsca

zażywania narkotyków), *nahajować się, bakać, przypudrować sobie nos, gonić smoka* (czasowniki i określenia czasownikowe) (M. Bartłomiejczyk, 2006, s. 30, 31, 33),

– profesjolekt turystyczny: *all-inclusive, city break, study tour, wycieczka opcjonalna* (rodzaje wyjazdów), *destynacja, rezerwacja, zabukować, last minute, overbooking, praktyka bumpingu, umowa timesharingowa* (planowanie wyjazdu), *hostel, lobby, suit, lounge, bungalow* (nazwy budynków i pomieszczeń), *B&B, FL, HB, OV, DBL, SGL* (skrót), *mieć overstays-ów, czekać na walk in-ów, prosić o best available, wysłać newsletter do regulars-ów* (utarte wyrażenia kolokwialne) (J. Murmann, 2014, s. 52-54),

– gastronomia: *becon, befszyk, stek, tomahawk, pastrami* (mięsa), *stilton, lanashire, chester* (sery), *dip, dressing, worcester* (sosy), *czapati, parkin* (placki), *granola, cornflakesy* (płatki), *short drink, long drink, energy drink, soft drink, coca cola* (napoje), *big mac, grander, twister, longer* (przekąski), *garden party, grill party, cocktail party, beach party* (przyjęcia), *drink bar, aperitif bar, pub, food court, dumpling house* (nazwy miejsc) (K. Olkowska, 2011, s. 182, 192, 194, 198, 200, 202; B. Nowakowska, 2013, s. 105-109),

– motoryzacja: *pony car, crossover, van, džip* (pojazdy), *hatchback, windshot, kokpit, bodykit, intercooler, poduszka powietrzna* (elementy konstrukcyjne), *start-stop, easy entry* (systemy), *crash test, drift* (użytkowanie pojazdu) (A. Witalisz, 2019, s. 48),

– moda: *fashion week, backstage, modeling, celebrity stylist, trendsetter* (świat mody), *office look, basic, casual, swag* (style), *dżersej, moher, tartan, lycra, stretch* (nazwy materiałów), *czapka beanie, blezer, kardigan, bomberka, bikerka* (nazwy ubrań), *moon boots, slippersy, loafersy, lordsy, oxfordki, sneakersy, runnery* (nazwy obuwia), *it bag, shopperka, bowling, weekender, satchel bag* (nazwy torebek) (A. Surendra, 2019, s. 66, 73, 104-105, 108-109, 122-125, 128-129, 131-133, 138),

– media: *talk show, casting, juror, stalking, WAGs* (show biznes), *lajkować, hejtować, selfie, sweet focia, belfie, nailfie, post, wall* (media społecznościowe) (A. Surendra, 2019, s. 241, 247),

– nazwy kolorów: *nude, khaki, kamel, denim blue, baby pink, black and white, dragon blood* (A. Surendra, 2019, s. 207-211),

– konwersacje dnia codziennego: *OK, BFF, lol, hey, shopping, grillować, challenge, budżet, relacja, singiel, design, outlet, trick, serial, newsletter, e-mail, look, boss, standard, komputer, hobby, monitoring, komfort, tablet* (varia).

Powyższe przykłady w żaden sposób nie wyczerpują wszystkich możliwych pól semantycznych, a już ich selektywna analiza ukazuje skalę zjawiska partycypacji anglicyzmów w polszczyźnie. W danym miejscu koniecznością jest enumeracja wyrażen synonimicznych do wprowadzonego uprzednio terminu globalizacji, tj. „westernizacja, amerykańizacja, coca-

kolonizacja czy makdonaldyzacja” (Z. Melosik, 2013, s. 90). Kazimierz Ożóg (2007, s. 9) twierdzi, że „globalizacja oznacza dzisiaj coraz częściej amerykańizację”. W aspekcie lingwistycznym amerykańizacja znajduje swój wyraz chociażby w kategorii luzu językowego, formie adresatywnej *you*, ekspresyjnym wyrażaniu stanów emocjonalnych czy maksymalnym upraszczaniu przekazu (K. Ożóg, 2007, s. 9). W aspekcie kultury audiowizualnej amerykańizacja przybiera z kolei formę „kinematografizacji” (P. Kletowski, 2013, s. 128), która zrodziła się za sprawą hollywoodzkiej ekspansji filmowej, zapewniającej potencjalnemu odbiorcy filmowego tekstu kultury wszystko to, czego on potrzebuje. Po upływie dekady od wprowadzenia terminu „kinematografizacja” nadszedł najwyższy moment, aby jako kolejny wyraz bliskoznaczny, na równi z globalizacją oraz amerykańizacją, używać pojęcia Netfliksacja. Forma leksykalna „Netfliksacja” jest zdecydowanie lepsza niż potencjalny leksem „Netfliksanizacja” z jednej strony z uwagi na prostszą wymowę, gdzie wśród najmłodszych generacji istnieje tendencja do uproszczeń, a dane zjawisko powinno odzwierciedlać prawidłowości charakterystyczne dla tychże generacji, z drugiej jednak strony w terminie „Netfliksacja” można bez większego wysiłku usłyszeć słowo „fiksacja”, tj. „lekki obłąd” (L. Drabik i in., 2006, s. 173), a zatem obłąd wokół Netflixa. Po przejrzaniu stron anglojęzycznych okazało się, że słowo *Netflixation* zostało dodane przez dwóch anonimowych użytkowników do słownika internetowego *urbandictionary.com* (angielski odpowiednik polskiego słownika slangu i mowy potocznej *miejski.pl*) i zdefiniowane jako: „wakacje spędzone na kanapie przy oglądaniu wielu odcinków seriali Netlifxa pod rząd przez wiele dni” (beatmatt, 2014, <https://www.urbandictionary.com/define.php?term=Netflixation>; dostęp: 01.07.2022) oraz „ogromna chęć oglądania filmu wyłącznie w celu odhaczenia wyczekujących w kolejce filmów na Netflixie, często powodująca oglądanie takich filmów, których się nie lubi” (M. Pollard, 2007, <https://www.urbandictionary.com/define.php?term=Netflixation>; dostęp: 01.07.2022). Przytoczone powyżej dwie definicje obcojęzycznych użytkowników idealnie obrazują wpływ zjawiska „Netfliksacji” na aktywności dnia codziennego najmłodszych generacji, potwierdzają towarzyszący danemu zjawiskowi „obłąd”, uwypuklają jego globalny charakter, ale i przemawiają za finalną zasadnością opisanego zjawiska w literaturze naukowej. Świat nauki powinien bowiem podążać za transformacjami społecznymi, a naukowcy nie powinni dopuszczać do takich sytuacji, gdzie tok rozumowania nowych generacji wyprzedza ich własne inicjatywy intelektualne. Pierwszoplanowy wymiar terminu „Netfliksacja” powinien być nade wszystko synonimicznie traktowany z globalizacją, amerykańizacją, makdonaldyzacją, cokolonizacją, westernizacją, a dopiero później dopuszczalne są inne wymiary danego pojęcia,

jak te zaproponowane przez anonimowych użytkowników powyżej, które to *de facto* wpisują się w sformułowanie „obłęd wokół Netfliksa”.

Kalifornijska korporacja *Netflix* świadczy usługi przesyłania streamingowego w wymiarze globalnym, docierając do wszystkich krajów świata, z wyjątkiem Chin, Korei Północnej, Syrii oraz Krymu (Netflix, 2022, <https://about.netflix.com/en>; dostęp: 01.07.2022). Reed Hastings, CEO Netfliksa, prognozuje nawet kres tradycyjnej telewizji do 2030 roku, porównując ją metaforycznie do konia, który był przydatny do momentu wynalezienia samochodu (J. Hecht, 2014, <https://www.hollywoodreporter.com/tv/tv-news/netflix-chief-downplays-nielsen-plans-751931/>; dostęp: 01.07.2022). To właśnie szeroki repertuar filmowy Netflixa jest w stanie zainteresować nieustannie podłączoną do sieci i malkontencką generację C, elastycznie selekcjonującą właściwą dla siebie porę na obejrzenie filmu, serialu, a najlepiej kilku odcinków pod rząd. Dana różnorodność filmowa może „intelektualizować, podejmować tematy tabu, stać się kulturową ucieczką, a także przynieść wyczekiwaną rozrywkę” (O. Białobrzewska, 2022, s. 93). Don Tapscott nazywa e-generację najinteligentniejszą generacją *ever*, do której poziomu intelektualnego nie są w stanie dorównać ich rodzice (D. Tapscott, 2009, s. 30, 119). Na poparcie swojego poglądu powołuje się on chociażby na dwukrotnie wyższą liczbę uczniów partycypujących w amerykańskim programie *Advanced Placement* (stawianie wyzwań samym sobie), jak i zwiększający się iloraz inteligencji średnio o trzy punkty z każdą kolejną dekadą począwszy od drugiej wojny światowej. Do tego należy doliczyć: udoskonalone zdolności przetwarzania wzrokowego, umiejętność skanowania tekstu czy umiejętność szybkiego przełączania się, niezbędną do „ogarnięcia” napływu informacji (D. Tapscott, 2009, s. 118). Eric Schmidt, CEO Google, ponownie potwierdza daną konkluzję i dodaje: „Są oni szybsi, bardziej globalni, bystrzejsi, lepiej wyedukowani. (...) troszczą się o siebie nawzajem bardziej niż niegdyś my sami” (D. Tapscott, 2009, s. 292). Netflixowe treści są dla generacji sieci świetną propozycją na spędzenie czasu wolnego z rodziną, przyjaciółmi czy partnerem/partnerką, a co istotne taka forma rozrywki nie jest przez nich samych rozpatrywana w kategorii marnotrawstwa czasu czy zjawiska o zabarwieniu pejoratywnym (O. Białobrzewska, 2022, s. 93). Dedykowana subskrybentom Netflixa wtyczka *Netflix party* pozwala dodatkowo podtrzymywać relacje na odległość, facylitując zsynchronizowane oglądanie i komentowanie produkcji filmowej w trakcie seansu (M. Łupińska, 2022; <https://scroll.morele.net/rozrywka/netflix-party-ogladaj-netflixa-z-przyjaciolmi-i-rodzina/>; dostęp: 02.07.2022). Tym samym wyłania się cecha psychograficzna aktywnych kreatorów przestrzeni wirtualnej, tj. sieć ich kontaktów „przekracza granice geograficzne i wiekowe” (M. Konkel, 2019, <https://www.pb.pl/pokolenie-c-podbija-rynek-pracy-966371>; dostęp:



02.07.2022). Nie bez znaczenia pozostaje także fakt, że platforma ta perfekcyjnie wpisuje się w trzy kluczowe hasła charakteryzujące *net generation*, tj. konsumowanie, kreowanie, selekcjonowanie (*3 C: consume, create, curate*) (O. Białobrzeska, 2022, s. 20), co sensownie dodaje głębi zjawisku Netfliksacji. Platforma ta odgrywa też niebagatelną rolę w kształtowaniu światopoglądu oraz wartości wyznawanych przez *net geners* poprzez podejmowanie ważnej społecznie tematyki, zdolnej do wzbudzenia autentycznego zainteresowania człowieka sieci. Produkcje Netlixowe są jedną z najczęściej wybieranych indywidualnych strategii doskonalenia umiejętności językowych przez młodzież akademicką, co może mieć swoje źródło w chęci łączenia przyjemnego z pożytecznym.

Netfliksacja, jako jedno z najaktualniejszych globalnych zjawisk społecznych, unaocznia jak bardzo atrakcyjny jest kod kultury amerykańskiej dla mieszkańców globalnej wioski, którzy dobrowolnie absorbują amerykańskie teksty kultury. Współcześni kulturoznawcy żywią wręcz przekonanie, że amerykanizacja jest formą imperializmu kulturowego zawierającego się w bezrefleksyjnym, pasywnym zatracaniu własnego „ja”, własnej tożsamości kulturowej, ale i w manipulacyjnym zniewoleniu, nakłaniającym do „obcowania z tym, co przyjemne i łatwe, co nie wymaga zaangażowania intelektualnego ani specjalnie dużej kompetencji kulturowej” (J. Szymkowska-Bartyzel, 2012, s. 872). W konsekwencji Jolanta Szymkowska-Bartyzel (2014, <https://projektor.uj.edu.pl/my-i-oni/czy-warto>; dostęp: 04.07.2022) proponuje następującą definicję amerykanizacji: „bezrefleksyjna adaptacja amerykańskich produktów (również kulturowych), formuł czy rozwiązań”. Badaczka kultury amerykańskiej doszukała się jednak bardziej pogodnego oblicza amerykanizacji, zalewającej elementami własnej kultury, które jeśli chcąc wcielić się w rolę refleksyjnego i błyskotliwego *bricoleur’a*, mogą stać się „inspiracją do dalszych obróbek”, pretekstem do wykreowania jeszcze bardziej niepowtarzalnych treści, impulsem do wykoncypowania niekonwencjonalnych zastosowań asymilowanych tekstów czy obiektów kultury „agresora”. Istotne jest zatem „nie to co amerykańska kultura robi z nami, ale co my robimy z amerykańską kulturą” (J. Szymkowska-Bartyzel, 2014, <https://projektor.uj.edu.pl/my-i-oni/czy-warto>; dostęp: 04.07.2022). Każde indywiduum albo automatycznie zezwala na amerykanizowanie samego siebie albo też inteligentnie wykorzystuje amerykański *bricolage* do skonstruowania kompozycji o unikalnym zabarwieniu.

Jeśli Ameryka, to i amerykański model konsumpcji urzeczywistniający filozofię Henry’ego Forda traktującą o tym, że „czynnikiem napędzającym produkcję powinien być udział w konsumpcji tych, którzy ją wytwarzają”. Jeszcze jedną asocjacją jest wynikający z konsumeryzmu mit *American dream*, tj. „od pucybuta do milionera”, który odrzuca kryterium

pochodzenia i w zamian popularyzuje posiadanie dóbr materialnych jako wyznacznik miejsca w hierarchii społecznej (A. Borowska, 2009, s.7-8). Niegdyś o tożsamości jednostki stanowił krąg społeczny, afiliacja klasowa czy religijna, a teraz tożsamość budowana jest przez pryzmat konsumpcji zgodnie z formułą „Kupuję, więc jestem”, *Emere ergo sum*. Co więcej, pojedyncza transakcja jest niewystarczająca do uformowania pożądanego tożsamości, wymagana jest nieustanna afirmacja skonstruowanej tożsamości poprzez cykl powtarzających się transakcji. Warunkiem *sine qua non* wykreowania dowolnego „obrazu” jest jednak dysponowanie wystarczającą ilością środków finansowych, choć i tu dopuszcza się możliwość zakupu tożsamości „na kredyt” czy „pod zastaw” (A. Borowska, 2009, s. 10-11). Dodatkowo należy nadmienić, że społeczeństwo konsumpcyjne komunikuje się poprzez kody zawarte w nabytych artykułach, symbolicznie przekazujące informacje o swoim sympatyku (status społeczny, władza, odrębność własnego „ja”), bierze udział w grze pod tytułem „konsumpcja na pokaz” czy wreszcie postrzega konsumpcję jako wartość samą w sobie. Dochodzi zatem do ubóstwienia, deifikacji konsumpcji, która zaczyna pełnić funkcję religii człowieka XXI wieku – tzw. „konsumencka religia”. Ośrodkami tejże religii, tj. „świątyniami konsumpcji” (G. Ritzer, 2001, s. 23) są z kolei centra handlowe, miejsca rytualnych „spektakli konsumpcji”, w których indiwiduum występuje w dwojakim charakterze: jako zaciekawiony spektator, a zarazem i zaabsorbowany aktor. Nowoczesny „kościół” penetruje wszystkie zmysły oraz duchową cząstkę przybyłego „parafianina”, daje iluzję szczęścia. Jest niekończącym się źródłem przyjemności. Pozwala celebrować różnorodne święta (Halloween, Boże Narodzenie, Walentynki). Warto zauważyć, że nowa religia nie spełnia jednak swojej pierwotnej funkcji, nie jest „kojącym balsamem” na doznawane bóle i troski dnia codziennego, lecz stymulatorem uzależnienia, kłopotów finansowych i wewnętrznej degradacji (A. Borowska, 2009, s. 12-13).

David Korten (2002, s. 39) wprowadza także metaforę kolonializmu dla nakreślenia zjawiska uzależnienia od pieniędzy. Przyjmując dany algorytm myśleniowy, można kolejno zastosować metaforę kolonizatorów w odniesieniu do wpływowych potęg gospodarczych posługujących się ideologią konsumpcjonizmu, zorientowaną na dotarcie do zakorzenionego w umyśle konsumenta poczucia niedosytu lub braku. Narzędziem manipulacyjnym oddziałującym na świadomość osób kolonizowanych, są z kolei środki masowej komunikacji obfitujące w reklamy o niejawnym rozkazie i rozkazodawcy, stąd przez Herberta Schillera (1976, s. 42) nazwane „rzeczywistym ucieleśnieniem kontroli świadomości”. Reklamodawcy i marketingowcy sowie wykorzystują magiczną atrakcyjność angielszczyzny dla Polaków, inkorporując do polskich realiów nazwy zagranicznych marek i produktów (*Calvin Klein, Tommy Hilfiger, pasta Colgate, Monster*), czerpią z obcojęzycznych sloganów (*I'm lovin' it,*

*Because You're Worth it*) czy utworów muzycznych (*Open my eyes* Mavericka Sabre'a – reklama Murapolu). Tymczasem niemalże zakochani w języku angielskim Polacy utożsamiają to co angielskie z tym co lepsze, zachodnie i amerykańskie. Konkretny produkt jest w stanie przenieść ich w inny wymiar rzeczywistości i co ciekawe to nie on jest kluczowy sam w sobie, ale nieograniczone fantazje wokół niego (D. Doliński, 2003, s. 27). Sam papieros marki Marlboro nie jest w żaden sposób atrakcyjny, za to obraz wyluzowanego, pewnego siebie, zamyślnego amerykańskiego kowboja na koniu, popalającego papieros, i spoglądającego na roztaczającą się przed nim pustynię, jest niewyobrażalnie zachęcający do zasmakowania tegoż samego (B. Warzycki, 2014, s. 91-92). Z jednej strony to język reklamy *sensu stricto* jest głównym instrumentem perswazji, z drugiej jednak strony zauważany jest silny wpływ kultury amerykańskiej oraz typowej dla niej mentalności.

W relacji do drugiej części powyższej konstatacji należy odnieść się do wyników analizy tekstów reklamowych telewizji polskiej, ukierunkowanej na elementy amerykańskie, umożliwiającej wyodrębnienie sześciu głównych „dyskursów amerykańskości” o zasięgu zarówno globalnym, jak i lokalnym (J. Szymkowska-Bartyzel, 2006, s. 134-152):

– dyskurs kultu młodości i aktywności – bohaterami reklamówek są ludzie piękni, młodzi, zadbani, wysportowani, tętniący energią, prowadzący aktywny tryb życia, jeśli nie tzw. pierwszej młodości – to i tak młodzi, gdyż młodość jest jedynie kategorią społeczno-psychologiczną, najidealniej: mężczyźni oraz *glamorous girls*, „przepyszne dziewczyny” (J. Chałasiński, 1962, s. 354),

– dyskurs sukcesu i dobrobytu – sukcesu zawodowego o charakterze indywidualnym (pozycja społeczna), nierozzerwalnie związanego z sukcesem finansowym (egzotyczne wakacje, samochód, kosztowne wnętrza), a wspólnie przekładającymi się na sukces towarzyski i rodzinny (idylla domu), dyskurs ten konotuje też sławę i popularność,

– dyskurs postępu i nowoczesności – Stany Zjednoczone uchodzące za „źródło współczesnej myśli naukowej i technicznej” (J. Szymkowska-Bartyzel, 2006, s. 139) asocjowane są literalnie z nowoczesnymi technologiami, produktami, obiektami budowlanymi, sprzętem RTV i AGD, itd., ale i symbolicznie z nowoczesnym *outfitem*, sposobem bycia, preferowaną formą relaksacji w czasie wolnym,

– dyskurs wolności i swobody – indywidualizmu jednostki oraz personalnej wolności, ale i swobody obyczajowej wyrażającej się w byciu *cool*, szaleństwie, luzie, „chwileczcze zapomnienia”,

– dyskurs „kraj-raj” – literalne i symboliczne stosowanie ikonografii amerykańskiego krajobrazu, w szczególności rozległych, otwartych przestrzeni; powiązanie obszarów pustynnych z wolnością i/lub ucieczką,

– dyskurs wieloetniczności i wielokulturowości – Ameryka jako „kraj schronienia – ojczyzna wszystkich ludzi, różnych wyznań, ras, poglądów” (J. Szymkowska-Bartyzel, 2006, s. 142).

Ostatnim już zjawiskiem uzasadniającym status języka angielskiego jako *must-have* czasów współczesnych jest europeizacja. Roman Szul (2007, s. 68) jest zdania, że sytuację lingwistyczną UE należy zilustrować, opierając się na trzech płaszczyznach: 1) politycznej (języki oficjalne UE), 2) roboczej (języki robocze UE), 3) społecznej (wzajemne kontakty Europejczyków). Na płaszczyźnie politycznej językami oficjalnymi są wszystkie języki ojczyste państw członkowskich UE. Najistotniejszym językiem roboczym, który umożliwia komunikowanie się funkcjonariuszom instytucji unijnych, a w którym prowadzone są projekty unijne jest język angielski. Ze względów czysto pragmatycznych język angielski jest też językiem używanym w korespondencji pomiędzy instytucjami UE a administracją rządową państw członkowskich. Jednocześnie obserwuje się degradację roli języka francuskiego, będącego niegdyś niekwestionowanym liderem początków integracji europejskiej, podczas gdy język niemiecki należy określić mianem trzecioplanowego zmarginalizowanego języka roboczego. Ostatnia płaszczyzna ponownie potwierdza dominację języka angielskiego, który stał się „*lingua franca* społecznej klasy międzynarodowych Europejczyków”, przybierając funkcję „europejskiego języka komunikacji” (R. Szul, 2007, s. 73). Doszło zatem do paradoksalnej sytuacji synchronicznego promowania języka angielskiego (nieformalna polityka językowa UE) wraz z oficjalnie prowadzoną przez UE polityką promowania pluralizmu językowego (R. Szul, 2007, s. 74).

Prestiż języka angielskiego jest dodatkowo podnoszony poprzez odgórny wymóg przedkładania wszelkich projektów czy wniosków o pozyskanie środków z funduszy unijnych w języku angielskim. W rezultacie wymaga się znajomości tego języka od beneficjentów funduszy europejskich, tj. naukowców, przedsiębiorców, młodzieży, pracowników organów publicznych czy organizacji pozarządowych (Unia Europejska, [https://ec.europa.eu/info/funding-tenders/how-apply/eligibility-who-can-get-funding\\_en](https://ec.europa.eu/info/funding-tenders/how-apply/eligibility-who-can-get-funding_en); dostęp: 03.07.2022). Poza tym celem wielu projektów unijnych jest podnoszenie poziomu kompetencji językowych w obrębie różnych grup wiekowych – wśród uczniów („Podniesienie kompetencji kluczowych uczniów Zespołu Szkół im. Bohaterów Westerplatte w Jabłonce w obszarze kształcenia ogólnego język angielski”, 2021-2022), osób młodych („Młodzi aktywni na Śląsku”, 2018-2019), osób dorosłych („Angielski przepustką do sukcesu”, 2019-

2020), seniorów („Komunikatywny Senior”, 2020), jak i w rozmaitych grupach zawodowych („Kurs języka angielskiego dla lekarzy weterynarii”, „Język angielski interaktywnie dla nauczycieli”, „Angielski w biznesie – kursy dla wielkopolskich firm”). Finalnie europeizacja języka angielskiego jest nieodzownym komponentem globalizacji (D. Kabat, 2008, s. 87).

Reasumując, konieczność akwizycji języka angielskiego wynika z wielopłaszczyznowych transformacji o charakterze globalnym, których kolebką praktycznie każdorazowo okazały się Stany Zjednoczone. Wychodząc od niepozornej globalizacji, przechodząc do ujawnienia jej amerykańskiej twarzy, tj. amerykanizacji wraz z zjawiskiem Netfliksacji, a także globalnych przeobrażeń społeczno-kulturowych, tj. ubóstwianego konsumpcjonizmu jako wartości samej w sobie, medialności przepełnionej językiem angielskim i dyskursu amerykańskości, a do tego dorzucając technologizację życia, tendencje postmodernistyczne (K. Ożóg, 2007, s. 9-10), jak i kulturę Europy Zachodniej, wraz z europeizacją, człowiek współczesny staje przed faktem dokonanym. Język angielski jest warunkiem *sine qua non* poprawnej adaptacji do *Americanised reality*. Niewystarczające jest już biegle władanie językiem angielskim. Potrzebne jest zgłębienie tajników kulturowych, geograficznych czy historycznych państwa docelowego, tj. Stanów Zjednoczonych Ameryki Północnej, gdyż jest to narzędzie służące do eksplikacji „zagmatwanej” teraźniejszości. Dopiero wtedy człowiek XXI wieku spełnia wymagania stawiane wobec niego przez rzeczywistość, w której funkcjonuje. Nie wpisując się w ramy wyznaczane przez aktualne trendy, wciela się on *nolens volens* w rolę „odludka społecznego” pretendującego do roli osoby wykluczonej społecznie.

## Rozdział II. Młodzież polska a kształcenie językowe

W rozdziale drugim scharakteryzowano docelową grupę badań, tj. młodzież. Doprecyzowano terminy „młodzież szkół ponadgimnazjalnych” oraz „młodzież szkół ponadpodstawowych”, które wykrystalizowały się w wyniku ostatniej reformy systemu edukacyjnego. Ponadto podjęto próbę określenia poziomu językowego młodzieży na podstawie sprawozdań maturalnych sporządzonych przez Centralną Komisję Egzaminacyjną. Porównano też podstawy programowe obowiązujące badane grupy młodzieży.

### 2.1. Młodzież w ujęciu psychologicznym

Termin „młodzież” pochodzi od przymiotnika „młody” i funkcjonuje w języku polskim od XIV wieku (W. Boryś, 2008, s. 332). Młodzież określana jest słownikowo takimi przymiotnikami jak: „studencka, uniwersytecka, szkolna” czy dwudziestoletnia (A. Markowski, 2004, s. 550), ale i dorastająca, utalentowana, zbuntowana, trudna, studiująca, bezrobotna, katolicka, licealna, gimnazjalna, wiejska, polska czy bananowa (złota), tj. „rozpieszczona młodzież mająca bogatych rodziców, prowadząca dostatni, beztroski i zwykle próżniaczy tryb życia” (P. Żmigrodzki, 2013, <https://wsjp.pl/haslo/podglad/15368/zlota-młodzież>; dostęp: 21.09.2023). Utarte w polszczyźnie epitety nawiązują zatem do aktywności życiowych młodych, konkretnego etapu edukacyjnego, miejsca zamieszkania, przynależności religijnej, etapu rozwoju oraz cech charakterystycznych dla danej grupy osób. O społecznym fenomenie młodzieży traktuje się od czasów narodzin społeczeństwa mieszczańskiego, tj. od końca XVIII wieku, kiedy to kwestią priorytetową było odpowiednie ukształtowanie systemu wartości i umiejętności młodych mężczyzn. Problematyki młodzieży można doszukać się jednak znacznie wcześniej, i to w różnych warstwach społecznych: wśród rycerzy i zamożnych kupców, szlachty i mieszczaństwa, rzemieślników, a nawet i chłopów, gdyż w życiu wiejskim ogromną rolę przypisywano dojrzałym seksualnie młodym, niebędącym jeszcze w związkach małżeńskich, a przez to dysponującym dużą ilością czasu (M. Oleniacz, 2005, s. 13-15).

Młodzież uchodzi za „szczególną kategorię społeczną”, stanowiącą przedmiot refleksji naukowej w środowiskach badaczy pedagogicznych, psychologicznych, oświatowych, socjologicznych, ekonomicznych, a zarazem i dyskusji w kręgach publicystycznych, politycznych czy działaczy społecznych (M. Rewera, 2006, s. 161). Kategoria „młodzież” ujmowana jest w różnoraki sposób, w zależności od przyjętego nurtu: jako osobliwa kultura

społeczna zmierzająca się z problemem stabilizacji i przystosowania, zbiorowość wydzielana przez pryzmat buntu i konfliktów międzypokoleniowych, hegemon i centralny bohater procesów społeczno-kulturowych czy też kategoria odtwórcza w transformacjach społecznych (A. Sosnowski, J. Walkowiak, 1989, s. 121-122). Szeroka gama ujęć potwierdza zatem sformułowanie o młodzi jako o kategorii wielowymiarowej, do której „wchodzi się (...) i wychodzi nie od razu i nie w całości, ale segmentowo i w sposób zróżnicowany w czasie” (K. Wielecki, 1990, s. 63). Zatem wiek biologiczny nie jest najistotniejszym predyktorem konkretyzującym termin „młódzież”.

Witold Pawliczuk (2006, s. 1-7), podejmując się systematyzacji ujęć naukowych „młodzi”, wyróżnił definicje: antropologiczno-kulturowe, pokoleniowe, jednostkowe, jak i te, uwzględniające kryterium wieku. Nawiązując do pierwszego rodzaju definicji, Margaret Mead (2000, s. 23) przekonuje, że młodość to „pewien sposób pojmowania swojej tożsamości”, a młodzi dokonują adaptacji wartości i zachowań do kultury, która może być postfiguratywną, kofiguratywną lub prefiguratywną. W przedśmiennej kulturze postfiguratywnej młódzież nie boryka się z problemami tożsamościowymi, nie kwestionuje zastanego porządku społecznego, lecz asymiluje gotowy zestaw odpowiedzi na pytania: „kim jestem? na czym polega moje życie jako jednostki w mojej kulturze?” (M. Mead, 2000, s. 29). W kulturze kofiguratywnej dominującym wzorem dla młodej jednostki są z kolei rówieśnicy (M. Mead, 2000, s. 59). Dochodzi tutaj do świadomej rezygnacji z dotychczasowych ideałów na rzecz poszukiwania własnych, do przerywania ciągłości kultury, konsekwencją czego jest niestabilny system wartości i zachowań podmiotu (W. Pawliczuk, 2006, s. 3; S. Głód, 2014, s. 325). W futurystycznej kulturze prefiguratywnej to tymczasem młodzi dyktują wzorce pokoleniom starszym, przygotowując „grunt dla nadejścia nowych zmian i postępują tak, jakby się mieli posługiwać wyłącznie spychaczem. Jak spychacz, który łamie każde drzewo i niszczy każdy fragment krajobrazu stojący mu na zawadzie, torują sobie drogę do nowych społeczności” (M. Mead, 2000, s. 119-120). Józef Chałasiński (1969, s. 39) wysuwa jeszcze jedną propozycję, wpisującą się w typologię antropologiczno-kulturową: „młodość to nie jest naturalny stan fizjologiczny i hormonalny, lecz element kultury, „instytucja społeczna”, o kształcie zależnym od kultury i struktury społeczeństwa. Ramy okresu młodości, podobnie jak i jego charakter, czy granice swobody, wyznaczone są, zdaniem badacza, zgodnie ze zwyczajami społecznymi, które asocjują młodość ze stanem przedmałżeńskim, zależnością ekonomiczną czy zwolnieniem z odpowiedzialności w niektórych obszarach życia społecznego (J. Chałasiński, 1969, s. 39-40).

W ujęciu Karla Mannheim, o kwintesencji pokolenia stanowią rezultaty procesów historycznych i społecznych, a wspólnota pokoleniowa to nie tylko grupa osób usytuowana w podobnych granicach historycznej przestrzeni społecznej, ale i grupa o wspólnym sposobie „przeżywania, myślenia i postrzegania rzeczywistości, zdarzeń, zjawisk” (B. Galas, 2004, s. 334). Wyodrębniwszy społeczeństwa statyczne (bazujące na doświadczeniach starej generacji) oraz dynamiczne (kooperujące z młodzieżą w dążeniu do rozwoju i zmian) K. Mannheim zaznacza, że to właśnie młodzież jest „czynnikiem dynamizującym strukturę społeczną, wnosząc do niej wartości innowacyjne”, a warunkiem jej wyzwolenia jest przeobrażenie społeczeństwa statycznego w dynamiczne (W. Pawliczuk, 2006, s. 4; S. Głód, 2014, s. 324). Ponadto dla Floriana Znanieckiego młodzież jest „zbiorowością osobników, którzy dopiero wchodzą w społeczne role ludzi dorosłych”, a którzy to podatni są na oddziaływania ze strony generacji osób dorosłych, dokonujących podziału ról według sprecyzowanych przez siebie kryteriów (G. Nowacki, 1991, s. 20).

W ujęciu jednostkowym młodzież to „jednostki znajdujące się w instytucjonalizowanym stanie przejściowym między dzieciństwem a dorosłością, w trakcie którego określone zostają ostateczne ramy tożsamości człowieka” (E. Erikson, 1996, s. 70). Na okres adolescencji przypada: poszukiwanie tożsamości, dezorientacja, niepokój, dojrzewanie biologiczne, podatność na indoktrynację i ideologie, łączenie się w grupy skupiające się wokół doktryn czy idei (S. Głód, 2014, s. 324). Okres ten uznawany jest za kluczowy w biografii człowieka z powodu kryzysu tożsamości, którego pożądanym rezultatem jest wykrystalizowanie się własnego „ja” (B. Galas, 2004, s. 331). Maria Braun-Gałkowska (1994, s. 140-141) percypuje młodość bardzo podobnie, tj. jako „czas między dzieciństwem a dorosłością”, charakteryzujący się uniezależnieniem od rodziny, kreowaniem własnej autonomii moralnej i hierarchii wartości, znacznym udoskonaleniem umiejętności społecznych, otwieraniem się „ku światu przez przyjaźnię i miłość”.

Przyjmując za kryterium definicyjne wiek, można wskazać konkretne ramy czasowe danego etapu rozwoju człowieka. Maria Żebrowska dla wieku młodzieńczego wyznacza okres od 17-18 roku życia do 24 roku życia, podczas gdy Maria Kielar-Turska wskazuje na wczesne dorastanie (do 15 roku życia) oraz późne dorastanie (do 18 roku życia), jednocześnie rozciągając młodość aż do 25 roku życia (E. Wysocka, 2004, s. 816). Wincenty Okoń (1998, s. 434) utrzymuje podobnie, tj. że wiek młodzieńczy przypada na lata od 17-18 roku życia do 22-25 rok życia, a Czesław Kupisiewicz i Małgorzata Kupisiewicz (2009, s. 190) stwierdzają, że część badaczy dokonuje periodyzacji, posługując się przedziałem od 12 do 20 roku życia, podczas gdy pozostała część od 17-18 do 22-25 roku życia. Jednocześnie Ewa Wysocka (2004,



s. 817) dodaje, że „sam wiek nie jest adekwatnym kryterium klasyfikacyjnym, ze względu na relatywizm kulturowy, zmiany cywilizacyjno-techniczne w makrowymiarze, a częściowo także zróżnicowanie tempa wykształcenia się różnych funkcji i struktur”.

Istotna jest natomiast klasyfikacja „kryteriów wydzielenia młodzieży”, wykoncypowana przez Janusza Gęsickiego (1987, s. 336-355), pozwalająca spojrzeć wielopłaszczyznowo na omawianą kategorię wiekową. Autor wyróżnia następujące kryteria:

- biologiczne – odwołujące się do osiągnięcia dojrzałości płciowej; przy czym w danym miejscu warto nadmienić współcześnie dostrzegalne zjawisko akceleracji biologicznej wraz z simultaniczną prolongacją zależności rodzicielskiej,
- psychologiczne – nawiązujące do dojrzałości intelektualnej i emocjonalnej, ale i rozwoju myślenia logicznego czy abstrakcyjnego (stadium operacji formalnych Piageta); w tym aspekcie o istocie wieku młodzieńczego stanowi też: rozwój własnego „ja”, zdolność do obiektywnej autopercepcji, przejście od stadium anomii do autonomii, formowanie norm i ocen moralnych, postaw i przekonań, dynamika, „witalność, spontaniczność, otwartość, zapał, łatwość wchodzenia w kontakt z rówieśnikami, (...) pryncypializm i krytyczny stosunek do zastanej rzeczywistości” (B. Galas, 2004, s. 327),
- pedagogiczne – dotyczące procesu kształcenia i wychowania w środowisku szkolnym i rodzinnym, gdzie w przypadku pierwszego procesu istotne jest wydłużenie cyklu edukacyjnego oraz popularyzacja instytucji kształcenia ustawicznego, a w przypadku drugiego transfer wpływów wychowawczych z instytucji tradycyjnych (rodzina, kościół, szkoła) na nowoczesne media i grupy rówieśnicze,
- społeczne – mające związek z podejmowaniem określonych ról społecznych, tj. roli ucznia i studenta wynikających z norm wiekowych narzucanych przez system oświaty, ale i aspiracji edukacyjnych czy planów życiowych w przypadku roli studenta; roli pracownika, więc i trudności młodzieży na rynku pracy; roli małżonka i rodzica, z wyraźnie zauważalnym obniżeniem wieku inicjacji seksualnej, odraczaniem decyzji o wstąpieniu w związek małżeński, praktykowaniem związków kohabitacyjnych, trendem modelu rodziny młodzieżowej; roli obywatela, związanej z nabyciem czynnego i biernego prawa wyborczego, choć i tendencją do politycznego dystansowania się czy rezygnacji z aktywności społecznej,
- ekonomiczne – implikujące kwestię usamodzielniania się młodzieży, potrzeb mieszkaniowych i materialnych, warunków startu w dorosłość, gdzie wzrost cen mieszkań, komplikacje finansowe i zatrudnieniowe przekładają się na fenomen tzw. dorosłych dzieci,
- prawne – dotyczące uzyskania pełnej zdolności do czynności prawnych, ale i ponoszenia odpowiedzialności na mocy przepisów prawa karnego, przy czym regulacje prawne są

zdywersyfikowane w zależności od gałęzi prawa, np. zgodnie z art. 190 § 2 kp zabrania się zatrudniania osób, które nie ukończyły 15 roku życia, a w myśl art. 10 § 1 krio wymagane jest osiągnięcie 18 roku życia do zawarcia związku małżeńskiego; dodatkowo zgodnie z art. 69 § 2 kk wobec nieletnich do 13 roku życia sąd stosuje jedynie środki wychowawcze, a jeszcze na mocy art. 10 § 1 kk osoba po ukończeniu 17 roku życia jest pociągana do odpowiedzialności karnej; wreszcie na mocy art. 11 kc jednostka osiąga pełną zdolność do czynności prawnych z chwilą uzyskania pełnoletności, tj. 18 roku życia (art. 10 § 1 kc) (J. Gęsicki, 1987, s. 336-355; B. Galas, 2004, s. 327-330).

## **2.2. Transformacje systemu edukacyjnego**

Mając na uwadze grupy docelowe badań empirycznych przeprowadzanych w ramach niniejszej dysertacji doktorskiej, tj. młodzież szkół ponadgimnazjalnych oraz młodzież szkół ponadpodstawowych, obligatoryjnym punktem wydaje się być deskrypcja transformacji w obrębie systemu oświaty, mająca wpływ na wykrystalizowanie się zastosowanych terminów.

W celu zrozumienia pierwszego określenia należy dokonać analizy przepisów z art. 2 *Ustawy z dnia 8 stycznia 1999 roku – Przepisy wprowadzające reformę ustroju szkolnego* (Dz. U. 1999, nr 12, poz. 96), na mocy których wraz z dniem 1 września 1999 roku zostały utworzone trzyletnie „gimnazja”, dotychczasowe szkoły podstawowe stały się „szkołami podstawowymi sześcioletnimi”, a w miejsce szkół ponadpodstawowych pojawiły się „szkoły ponadgimnazjalne” (tzw. reforma oświaty Ministra Mirosława Handke). Dodatkowo na podstawie *Ustawy z dnia 21 listopada 2001 r. o zmianie ustawy – Karta Nauczyciela, ustawy o systemie oświaty oraz ustawy – Przepisy wprowadzające reformę ustroju szkolnego* (Dz. U. 2001 nr 144 poz. 1615) powołano do życia następujące szkoły ponadgimnazjalne: trzyletnie licea ogólnokształcące, trzyletnie licea profilowane, czteroletnie technika, dwuletnie uzupełniające licea ogólnokształcące, dwuletnie uzupełniające technika, zasadnicze szkoły zawodowe o okresie kształcenia co najmniej 2 lat, przy czym nieprzekraczającym 3 lat, szkoły policealne o okresie kształcenia nie dłuższym niż 2,5 roku. Istotną zmianą w stosunku do lat wcześniejszych było także wydłużenie, począwszy od 1 września 1999 roku, obowiązku szkolnego o jeden rok, tj. do ukończenia 18. roku życia. Przedział wiekowy uczniów uczęszczających do szkół podstawowych wynosił 7-13 lat, młodzieży gimnazjalnej 13-16 lat, a młodzieży liceów ogólnokształcących 16-19 lat (J. Jung-Miklaszewska, 2003, s. 12-13). Nowością było wdrożenie zobiektywizowanego oceniania zewnętrznego poprzez wprowadzenie sprawdzianu szóstoklasisty, egzaminu gimnazjalnego z przedmiotów

humanistycznych i matematyczno-przyrodniczych, egzaminu maturalnego, a w przypadku szkół zawodowych – egzaminu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe (J. Jung-Miklaszewska, 2003, s. 9-10). Podmiotem odpowiedzialnym za organizację egzaminów zewnętrznych stała się na mocy *Ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty* (Dz. U. z 2022 r. poz. 2230) Centralna Komisja Egzaminacyjna wraz z podlegającymi jej okręgowymi komisjami egzaminacyjnymi (art. 9a, pkt. 1 oraz art. 9c, pkt. 1a). Finalnie termin „młodzież szkół ponadgimnazjalnych” oznacza zatem, że dana grupa docelowa realizowała obowiązek szkolny w trzystopniowym systemie edukacyjnym, z obowiązkową nauką w gimnazjach.

Określenie drugiej grupy docelowej „młodzież szkół ponadpodstawowych” nawiązuje z kolei do reformy oświaty z 2017 roku, zainicjowanej przez minister Annę Zalewską. Uchwalając *Ustawę z dnia 14 grudnia 2016 roku – Przepisy wprowadzające ustawę – Prawo oświatowe* (Dz. U. z 2017 r. poz. 60, 949 i 2203, z 2018 r. poz. 2245, z 2019 r. poz. 1287 oraz z 2022 r. poz. 1116), przywrócono dwustopniową strukturę oświaty, obowiązującą niegdyś w latach 1968-1999 (K. Błaszczak, 2020, s. 93-94). Na mocy art. 18 powyższej ustawy szkoły publiczne i niepubliczne zostały podzielone na ośmioletnią szkołę podstawową oraz szkoły ponadpodstawowe, z takimi typami szkół, jak: czteroletnie licea ogólnokształcące, pięcioletnie technika, trzyletnie branżowe szkoły I stopnia, trzyletnie szkoły specjalne przysposabiające do pracy, dwuletnie branżowe szkoły II stopnia, szkoły policealne o kształceniu nie przekraczającym dwóch i pół lat. Uczniowie szkół podstawowych przechodzą odtąd do szkół ponadpodstawowych w wieku 15 lat i kończą licea ogólnokształcące w wieku 19 lat, przystępując już tylko do dwóch egzaminów zewnętrznych: egzaminu ósmoklasisty oraz egzaminu maturalnego. Artykuł 19 *Rozporządzenia Ministra Edukacji i Nauki z dnia 4 sierpnia 2022 r. w sprawie szczegółowych warunków i sposobu przeprowadzania egzaminu ósmoklasisty* (Dz. U. 2022 poz. 1636) doprecyzowuje przedmioty, z których weryfikowana jest wiedza i umiejętności podczas egzaminu ósmoklasisty: język polski, matematyka, język obcy nowożytny.

Jedną z założeń opisywanej reformy było udoskonalenie kształcenia językowego poprzez system umożliwiający „nieprzerwaną i systematyczną naukę pierwszego języka obcego przez 12 (13) lat, naukę drugiego języka obcego przez 6 (7) lat oraz możliwość kształcenia dwujęzycznego (począwszy od klasy VII szkoły podstawowej)” (M. Wysocka, 2017, <https://www.experto24.pl/oswiata/organizacja-pracy-placowki/nowa-podstawa-programowa-rozporzadzenie-podpisane.html?cid=K000KN#.ZFImyc7P1PY>; dostęp: 03.05.2023). W przypadku trzyszczeblowego systemu edukacyjnego istnieją aż trzy rozwiązania organizacyjne: a) nauka pierwszego języka obcego przez 12 lat oraz drugiego przez 6 lat

(gimnazjum i liceum), b) nauka pierwszego języka obcego przez 12 lat, drugiego języka obcego przez 3 lata (gimnazjum) oraz trzeciego języka obcego przez 3 lata (liceum), c) nauka pierwszego języka obcego przez 9 lat (szkoła podstawowa, gimnazjum), nauka drugiego języka obcego przez 6 lat (gimnazjum i liceum) oraz nauka trzeciego języka obcego przez 3 lata (liceum) (Ministerstwo Edukacji Narodowej, 2009, s. 14).

Termin „młodzież szkół ponadpodstawowych” oznacza grupę uczniów, która realizowała obowiązek szkolny w ośmioletniej szkole podstawowej oraz czteroletniej szkole ponadpodstawowej. Jednocześnie z uwagi na mnogość typów szkół ponadgimnazjalnych oraz ponadpodstawowych w autorskich badaniach skoncentrowano się wyłącznie na liceach ogólnokształcących.

### **2.3. Analiza porównawcza podstaw programowych z pierwszego języka obcego nowożytnego**

Zawarte w tym podrozdziale rozważania będą dotyczyć dwóch podstaw programowych w zakresie nauki języka obcego nowożytnego w liceum ogólnokształcącym, które opierają się na następujących rozporządzeniach: *Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół* (Dz. U. 2012 poz. 977) oraz *Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia* (Dz. U. 2018 poz. 467). Należy dodać, że przedmiotem analizy uczyniono „poziom IV.1 – dla kontynuujących naukę” w przypadku pierwszego rozporządzenia (s. 99-104) oraz dwa warianty z rozporządzenia drugiego: „wariant III.1.P” (s. 41-46) oraz „wariant III.1.R” (s. 46-51), odpowiednio odpowiadające kształceniu w zakresie podstawowym oraz rozszerzonym. Porównania starej i nowej podstawy programowej dokonano w trzech obszarach: celów kształcenia – wymagań ogólnych, wymagań szczegółowych w zakresie tematów, pozostałych wymagań szczegółowych zawartych w podstawach programowych.

Zestawiając pierwszy punkt podstaw programowych, tj. „cele kształcenia – wymagania ogólne”, stwierdzono, że wobec uczniów kształconych w ramach nowej podstawy programowej, tj. uczniów szkół ponadpodstawowych stawiane są znacznie wyższe wymagania ogólne aniżeli wobec uczniów szkół ponadgimnazjalnych, realizujących wymagania ze starej podstawy programowej, w zakresie:

- znajomości środków językowych – posługiwania się „dość bogatym zasobem” środków językowych, a nie „w miarę rozwiniętym” na poziomie podstawowym, jak i znajomości „związków frazeologicznych” na poziomie rozszerzonym,
- rozumienia wypowiedzi ustnych i pisemnych – rozumienia wypowiedzi „o umiarkowanym stopniu złożoności”, „wypowiadanych w naturalnym tempie”, a nie „wyraźnie artykułowanych”, prostych i „typowych” w zakresie kształcenia podstawowego, a w zakresie kształcenia rozszerzonego rozumienia „różnorodnych” i „złożonych” wypowiedzi, a nie tylko wypowiedzi o „różnorodnej formie i długości”,
- tworzenia wypowiedzi – wypowiedzi, które powinny być „w miarę płynne”, a nie wyłącznie „zrozumiałe”, a ponadto nie „krótkie”, a różnej długości w zakresie kształcenia podstawowego, a w zakresie kształcenia rozszerzonego nie tylko płynne, ale i „w miarę złożone, spójne i logiczne”, a przy tym „samodzielne”,
- reagowania na wypowiedzi w formie ustnej – na poziomie podstawowym reagowania we „w miarę złożonych sytuacjach”, a nie jedynie w sytuacjach „typowych”, a na poziomie rozszerzonym „uczestniczenia w rozmowie” w różnorodnych, w tym „nietypowych sytuacjach”, a nie jedynie samego reagowania.

Jedynym wymaganiem ogólnym, które nosi identyczne brzmienie w obu podstawach programowych zarówno w zakresie kształcenia podstawowego, jak i rozszerzonego, jest przetwarzanie wypowiedzi. W obu zakresach dostrzeżono też bardzo podobne wymagania ogólne dotyczące reagowania na wypowiedzi pisemne.

Porównując podstawy programowe w zakresie tematów w ramach wymagań szczegółowych, zauważono, że w nowej podstawie programowej zlikwidowano 15. obszar tematyczny, na który składały się „elementy wiedzy o krajach obszaru nauczanego języka oraz o kraju ojczystym”, a wymóg ten sformułowano w formie oddzielnego zapisu, czym zaznaczono, że jego treść odnosi się do wszystkich 14 obszarów tematycznych. Taki zabieg modyfikacyjny świadczy o podwyższeniu wymagań w stosunku do uczniów szkół ponadpodstawowych. W nowej podstawie programowej wprowadzono jednak dużo więcej modyfikacji, przekładających się na finalny wniosek o stawianiu wyższych wymagań uczniom realizującym tę podstawę, jak np. rozszerzenie pola semantycznego niektórych obszarów tematycznych (dom vs. miejsce zamieszkania, szkoła vs. edukacja), wprowadzenie zagadnień wpisujących się we współczesne trendy społeczne (np. poczucie tożsamości, prawa konsumenta, choroby cywilizacyjne), rozszerzenie zagadnień (higieniczny tryb życia vs. tryb życia), a nade wszystko dodanie 36 nowych zagadnień w wariantcie III.1.P oraz 16 nowych w wariantcie III.1.R nowej podstawy programowej.

Z kolei zestawienie repertuaru form wypowiedzi ustnych i pisemnych zawartych w starej i nowej podstawie programowej nasunęło konstatację, że repertuar tych form w zakresie rozumienia wypowiedzi ustnych, rozumienia i tworzenia wypowiedzi pisemnych oraz reagowania na wypowiedzi został znacząco rozszerzony. Ponadto niektóre formy wypowiedzi obowiązujące młodzież szkół ponadgimnazjalnych na poziomie rozszerzonym stały się wymaganiami obligatoryjnymi w stosunku do młodzieży szkół ponadpodstawowych kształconej w zakresie poziomu podstawowego (np. dyskusje, wywiady, recenzje). Warto też dodać, że obecnie mniejszą wagę przywiązuje się do umiejętności pisania listu formalnego, który niegdyś obowiązywał nawet w zakresie kształcenia podstawowego na rzecz wypracowywania umiejętności pisania życiorysu, CV czy listu motywacyjnego zarówno na poziomie rozszerzonym, jak i podstawowym.

W nowej podstawie programowej wprowadzono też nowe wymagania szczegółowe w obrębie rozumienia, tworzenia i przetwarzania wypowiedzi ustnych oraz pisemnych, a także reagowania na wypowiedzi ustne i pisemne zarówno w zakresie kształcenia podstawowego, jak i rozszerzonego. W ramach tych wymagań zwiększono oczekiwania względem uczniów szkół ponadpodstawowych odnośnie posługiwania się językiem obcym w rozmaitych sytuacjach życia codziennego, a także zwrócono uwagę na: rozwijanie inteligencji emocjonalnej w języku obcym, kształtowanie krytycznego myślenia, ustosunkowywanie się ucznia do różnych kwestii zgodnie z własnymi poglądami czy umiejętność wykazywania się kompetencjami komunikacyjnymi, społecznymi i językowymi w większej liczbie sytuacji interpersonalnych.

Końcowe zapisy podstaw programowych noszą bardzo podobne lub identyczne brzmienie, i różnią się jedynie przykładami strategii kompensacyjnych oraz komunikacyjnych, a także wdrożeniem wymogu „stosowania mnemotechnik” w samodzielnej pracy nad językiem, a nie jedynie „zapamiętywaniem nowych wyrazów”.

Podsumowując analizę porównawczą nieobowiązującej już podstawy programowej (poziom IV.1) oraz nowej podstawy programowej (wariant III.1.P oraz III.1.R) należy wyraźnie zaznaczyć, że w stosunku do uczniów szkół ponadpodstawowych stawiane są znacznie wyższe wymagania w porównaniu do uczniów szkół ponadgimnazjalnych w zakresie wszystkich trzech przeanalizowanych obszarów, tj. celów kształcenia – wymagań ogólnych, wymagań szczegółowych odnoszących się do tematów oraz pozostałych wymagań szczegółowych zawartych w podstawach programowych.

## 2.4. Poziom języka angielskiego młodzieży polskiej

Rzetelnymi źródłami dostarczającymi informacji na temat znajomości języka angielskiego przez młodzież polską są *Sprawozdania z egzaminu maturalnego*, publikowane corocznie przez Centralną Komisję Egzaminacyjną, począwszy od 2005 roku. Udostępnione sprawozdania pozwalają zestawić dane w szerszym przekroju czasowym w formie graficznej. Poniższe rozważania będą zatem dotyczyły danych statystycznych maturzystów z liceów ogólnokształcących, którzy przystąpili do matury podstawowej z języka angielskiego w latach 2005-2022, danych statystycznych maturzystów zdających język angielski na poziomie podstawowym we wszystkich typach szkół funkcjonujących w danym roku w latach 2005-2023, a także średnich wyników maturzystów z wszystkich typów szkół z poszczególnych umiejętności w latach 2006-2023.

W pierwszej kolejności analizie zostaną poddane dane statystyczne maturzystów z liceów ogólnokształcących (zob. tabela 1). Zaznacza się, że w 2023 roku Centralna Komisja Egzaminacyjna nie udostępniła danych z podziałem na poszczególne typy szkół (B. Trzcińska, J. Szatan, K. Furmańczyk, D. Gumowska, M. Zysk, 2023, s. 5). W zamian wyszczególniono wyniki uczniów z Ukrainy, z dysleksją rozwojową i bez dysleksji rozwojowej.

Tabela 1. Parametry statystyczne zdających maturę podstawową z języka angielskiego w liceach ogólnokształcących\*

Rok matury	Liczba zdających	Minimum (%)	Maksimum (%)	Mediana (%)	Modalna (%)	Średnia (%)	Odchylenie standardowe (%)	Odsetek sukcesów
2023	-	-	-	-	-	-	-	-
2022	158 162	4	100	92	100	82	22	96
2021	159 406	6	100	94	100	82	23	96
2020	152 344	0	100	86	98	77	24	95
2019	148 547	0	100	86	100	78	23	96
2018	149 702	0	100	86	100	78	21	97
2017	153 603	0	100	86	100	77	23	95
2016	156 003	0	100	84	100	77	22	97
2015	-	-	-	-	-	-	-	-
2014	176 799	0	100	83	98	75	23	95
2013	-	-	-	-	-	76	-	-
2012	-	-	-	-	-	77	-	-
2011	-	-	-	-	-	79	-	-
2010	-	-	-	-	-	72	-	-
2009	-	-	-	-	-	68	-	-
2008	-	-	-	-	-	69	-	-
2007	-	-	-	-	-	61	-	-
2006	93 982	-	-	-	-	74,8	-	97,5
2005	-	-	-	-	-	80	-	-

\*Nieuzupełnione pozycje wynikają z braku danych w sprawozdaniach

Źródło: Centralna Komisja Egzaminacyjna. (2005b). *Matura 2005. Podstawowe informacje*, s. 12; Centralna Komisja Egzaminacyjna. (2006). *Matura 2006. Języki obce nowożytnie*, s. 9, 18; Czarnecka-Cicha, B. (2007). *Osiągnięcia maturzystów w roku 2007. Sprawozdanie z egzaminu maturalnego 2007*, s. 73; Czarnecka-Cicha, B. (2008). *Osiągnięcia maturzystów w roku 2008. Sprawozdanie z egzaminu maturalnego w maju 2008 roku*, s. 25; Bartmańska, A., Trzcńska, B. (2009). *Język angielski*. W: L. Grabowska, A. Grabowska (red.), *Osiągnięcia maturzystów w 2009 roku. Sprawozdanie z egzaminu maturalnego w 2009 roku*, s. 269; Trzcńska, B. (2010). *Język angielski*. W: L. Grabowska, A. Grabowska (red.), *Osiągnięcia maturzystów w 2010 roku. Sprawozdanie z egzaminu maturalnego w 2010 roku*, s. 185; Trzcńska, B. (2011). *Język angielski*. W: L. Grabowska, A. Grabowska (red.), *Osiągnięcia maturzystów w 2011 roku. Sprawozdanie z egzaminu maturalnego w 2011 roku*, s. 157; Trzcńska, B. (2012). *Język angielski*. W: M. Smolik, L. Grabowska, A. Grabowska (red.), *Osiągnięcia maturzystów w 2012 roku. Sprawozdanie z egzaminu maturalnego w 2012 roku*, s. 159; Trzcńska, B. (2013). *Język angielski*. W: M. Smolik, W. Kozak (red.), *Osiągnięcia maturzystów w 2013 roku. Sprawozdanie z egzaminu maturalnego w 2013 roku*, s. 161; Trzcńska, B., Zysk, M., Gumowska, D. (2014). *Sprawozdanie z egzaminu maturalnego 2014. Język angielski*, s. 5; Trzcńska, B., Gumowska, D., Zysk, M. (2016). *Sprawozdanie z egzaminu maturalnego 2016. Język angielski*, s. 5; Trzcńska, B., Gumowska, D., Zysk, M. (2017). *Sprawozdanie z egzaminu maturalnego 2017. Język angielski*, s. 5; Trzcńska, B., Gumowska, D., Zysk, M. (2018). *Sprawozdanie z egzaminu maturalnego 2018. Język angielski*, s. 5; Trzcńska, B., Gumowska, D., Wieruszewska, M., Zysk, M. (2019). *Sprawozdanie z egzaminu maturalnego 2019*, s. 5; Trzcńska, B., Wieruszewska, M., Zysk, M. (2020). *Sprawozdanie za rok 2020. Egzamin maturalny. Język angielski. Poziom podstawowy. Poziom rozszerzony*, s. 5; Trzcńska, B., Wieruszewska, M., Zysk, M. (2021). *Sprawozdanie za rok 2021. Egzamin maturalny. Język angielski. Poziom podstawowy. Poziom rozszerzony*, s. 5; Trzcńska, B., Szatan, J., Wieruszewska, M., Zysk, M. (2022). *Sprawozdanie za rok 2022. Egzamin maturalny. Język angielski. Poziom podstawowy. Poziom rozszerzony*, s. 5.

Porównanie wyników maturzystów liceów ogólnokształcących z języka angielskiego podstawowego na przestrzeni lat pozwala konstatować o zwiększającej się znajomości języka angielskiego przez młodzież liceów ogólnokształcących. Parametrami statystycznymi podtrzymującymi tę tezę są:



- minimalna liczba punktów procentowych, wynosząca w ostatnich latach 4-6%, a nie 0%,
- stale zwiększająca się mediana, równa 83% w 2014 roku, a w 2021 roku – 94% (wzrost 11%),
- znacząco wyższa średnia punktów procentowych w latach ostatnich (82%), w porównaniu do pierwszych lat po 2005 roku (61% – 2007 r.; 69% – 2008 r.).

Odchylenie standardowe, modalna oraz odsetek sukcesów utrzymują się jednocześnie na podobnym poziomie od niespełna dekady.

Kolejno przeanalizowane zostaną dane statystyczne dotyczące wyników z matury podstawowej z języka angielskiego uczniów z wszystkich typów szkół funkcjonujących w danym roku (zob. tabela 2). Tym razem uwzględniono dane z 2023 roku.

Tabela 2. Parametry statystyczne zdających maturę podstawową z języka angielskiego ogółem, tj. we wszystkich typach szkół funkcjonujących w danym roku\*

Rok matury	Liczba zdających	Minimum (%)	Maksimum (%)	Mediana (%)	Modalna (%)	Średnia (%)	Odchylenie standardowe (%)	Odsetek sukcesów
2023	147 877	0	100	93	100	85	20	98
2022	257 952	0	100	86	100	76	24	94
2021	259 461	2	100	88	100	76	25	94
2020	244 808	0	100	78	98	71	25	92
2019	234 347	0	100	80	98	72	24	94
2018	231 843	0	100	78	100	73	23	96
2017	237 222	0	100	78	100	71	25	93
2016	234 554	0	100	78	100	71	24	95
2015	159 996	0	100	84	98	77	22	97
2014	265 699	0	100	74	98	69	25	92
2013	292 927	0	100	72	-	68	24	95
2012	298 035	0	100	73	-	68	25	91
2011	308 180	0	100	75	-	69,69	24,96	95
2010	310 067	0	100	64	-	62,35	25,83	86
2009	282 985	0	100	62	-	59,49	23,76	85,74
2008	ok. 356 800	-	-	-	-	61	-	-
2007	ok. 338 392	-	-	-	-	52	-	-
2006	190 034	-	-	-	-	66,7	-	-
2005	235 149	-	-	-	-	ok. 76	-	-

\*Nieuzupełnione pozycje wynikają z braku danych w sprawozdaniach

Źródło: Centralna Komisja Egzaminacyjna. (2005a). *Matura 2005. Sprawozdanie ogólne*, s. 4, 8, 15; Centralna Komisja Egzaminacyjna. (2006). *Matura 2006. Języki obce nowożytnie*, s. 9, 19; Czarnecka-Cicha, B. (2007). *Osiągnięcia maturzystów w roku 2007. Sprawozdanie z egzaminu maturalnego 2007*, s. 6, 73, 76; Czarnecka-Cicha, B. (2008). *Osiągnięcia maturzystów w roku 2008. Sprawozdanie z egzaminu maturalnego w maju 2008 roku*, s. 9, 12, 23; Bartmańska, A., Trzcińska, B. (2009). *Język angielski*. W: L. Grabowska, A. Grabowska (red.), *Osiągnięcia maturzystów w 2009 roku. Sprawozdanie z egzaminu maturalnego w 2009 roku*, s. 268; Trzcińska, B. (2010). *Język angielski*. W: L. Grabowska, A. Grabowska (red.), *Osiągnięcia maturzystów w 2010 roku. Sprawozdanie z egzaminu maturalnego w 2010 roku*, s. 184; Trzcińska, B. (2011). *Język angielski*. W: L. Grabowska, A. Grabowska (red.), *Osiągnięcia maturzystów w 2011 roku. Sprawozdanie z egzaminu maturalnego w 2011 roku*, s. 156; Trzcińska, B. (2012). *Język angielski*. W: M. Smolik, L. Grabowska, A. Grabowska (red.), *Osiągnięcia maturzystów w 2012 roku. Sprawozdanie z egzaminu maturalnego w 2012 roku*, s. 158; Trzcińska, B. (2013). *Język angielski*. W: M. Smolik, W. Kozak (red.), *Osiągnięcia maturzystów w 2013 roku. Sprawozdanie z egzaminu maturalnego w 2013 roku*, s. 160; Trzcińska, B., Zysk, M., Gumowska, D. (2014). *Sprawozdanie*

z egzaminu maturalnego 2014. *Język angielski*, s. 5; Trzcńska, B., Gumowska, D., Zysk., M. (2015). *Sprawozdanie z egzaminu maturalnego 2015. Język angielski*, s. 5; Trzcńska, B., Gumowska, D., Zysk., M. (2016). *Sprawozdanie z egzaminu maturalnego 2016. Język angielski*, s. 5; Trzcńska, B., Gumowska, D., Zysk., M. (2017). *Sprawozdanie z egzaminu maturalnego 2017. Język angielski*, s. 5; Trzcńska, B., Gumowska, D., Zysk., M. (2018). *Sprawozdanie z egzaminu maturalnego 2018. Język angielski*, s. 5; Trzcńska, B., Gumowska, D., Wieruszewska, M., Zysk., M. (2019). *Sprawozdanie z egzaminu maturalnego 2019*, s. 5; Trzcńska, B., Wieruszewska, M., Zysk., M. (2020). *Sprawozdanie za rok 2020. Egzamin maturalny. Język angielski. Poziom podstawowy. Poziom rozszerzony*, s. 5; Trzcńska, B., Wieruszewska, M., Zysk., M. (2021). *Sprawozdanie za rok 2021. Egzamin maturalny. Język angielski. Poziom podstawowy. Poziom rozszerzony*, s. 5; Trzcńska, B., Szatan, J., Wieruszewska, M., Zysk, M. (2022). *Sprawozdanie za rok 2022. Egzamin maturalny. Język angielski. Poziom podstawowy. Poziom rozszerzony*, s. 5; Smolik, M. (2023). *Wstępne informacje o wynikach egzaminu maturalnego przeprowadzonego w terminie głównym (w maju) 2023 r.*, s. 6; Trzcńska, B., Szatan, J., Furmańczyk, K., Gumowska, D., Zysk, M. (2023). *Sprawozdanie za rok 2023. Egzamin maturalny. Język angielski*, s. 5.

Zestawienie wyników młodzieży maturalnej zdającej maturę podstawową z języka angielskiego a uczęszczającej do różnego typu placówek edukacyjnych nie jest już tak bardzo oczywiste. Jedynymi parametrami statystycznymi, w obrębie których można dostrzec wyraźne rozbieżności, są mediana oraz średnia.

W 2009 roku mediana wynosiła 62%, podczas gdy w trzech ostatnich latach plasowała się ona na poziomie 86-93%. Jest to 24-31% wzrost oznaczający diametralnie wyższą znajomość języka angielskiego przez młodzież kończącą szkoły trzeciego etapu edukacyjnego w latach ostatnich.

Parametry średniej nie przemawiają tymczasem za stałą tendencją wzrostową, oscylując najczęściej wokół 70%, choć w latach ostatnich (2021-2023) średnia procentowa była zdecydowanie najwyższa (79%), a w latach 2007-2010 mieściła się ona w bardzo niskim zakresie (52-62%). Jest to kolejne potwierdzenie faktu lepszej znajomości języka angielskiego przez młodzież współczesną.

Dodatkowo od 2011 roku odsetek sukcesów niezmiennie utrzymuje wartość ponad 90-procentową, a w latach 2009-2010 był on o 5 procent niższy.

Parametrami niezdywersyfikowanymi w znaczący sposób są z kolei: minimalna i maksymalna liczba punktów procentowych, modalna, odchylenie standardowe.

Ostatnim możliwym zestawieniem danych są średnie wyniki matury z języka angielskiego podstawowego młodzieży uczęszczającej do różnych typów szkół z uwzględnieniem poszczególnych umiejętności, tj. rozumienia ze słuchu, rozumienia tekstów pisanych, znajomości środków językowych oraz wypowiedzi pisemnej (zob. tabela 3).

Tabela 3. Średnie wyniki wszystkich maturzystów z wszystkich typów szkół w zakresie poszczególnych obszarów umiejętności

Rok	Rozumienie ze słuchu (%)	Rozumienie tekstów pisanych (%)	Znajomość środków językowych (%)	Wypowiedź pisemna (%)
2023	84	89	81	82
2022	79	78	71	77
2021	78	79	73	72
2020	71	72	69	72
2019	73	75	64	76
2018	72	76	69	75
2017	73	70	67	76
2016	71	73	67	74
2015	74	81	72	79
2014	68	69	-	69
2006	64	69	-	67

Źródło: Centralna Komisja Egzaminacyjna. (2006). *Matura 2006. Języki obce nowożytnie*, s. 22; Trzcńska, B., Zysk, M., Gumowska, D. (2014). *Sprawozdanie z egzaminu maturalnego 2014. Język angielski*, s. 6; Trzcńska, B., Gumowska, D., Zysk., M. (2015). *Sprawozdanie z egzaminu maturalnego 2015. Język angielski*, s. 7; Trzcńska, B., Gumowska, D., Zysk., M. (2016). *Sprawozdanie z egzaminu maturalnego 2016. Język angielski*, s. 7; Trzcńska, B., Gumowska, D., Zysk., M. (2017). *Sprawozdanie z egzaminu maturalnego 2017. Język angielski*, s. 7; Trzcńska, B., Gumowska, D., Zysk., M. (2018). *Sprawozdanie z egzaminu maturalnego 2018. Język angielski*, s. 7; Trzcńska, B., Gumowska, D., Wieruszewska, M., Zysk., M. (2019). *Sprawozdanie z egzaminu maturalnego 2019, s. 7; Trzcńska, B., Wieruszewska, M., Zysk., M. (2020). Sprawozdanie za rok 2020. Egzamin maturalny. Język angielski. Poziom podstawowy. Poziom rozszerzony*, s. 7; Trzcńska, B., Wieruszewska, M., Zysk., M. (2021). *Sprawozdanie za rok 2021. Egzamin maturalny. Język angielski. Poziom podstawowy. Poziom rozszerzony*, s. 9; Trzcńska, B., Szatan, J., Wieruszewska, M., Zysk, M. (2022). *Sprawozdanie za rok 2022. Egzamin maturalny. Język angielski. Poziom podstawowy. Poziom rozszerzony*, s. 9; Trzcńska, B., Szatan, J., Furmańczyk, K., Gumowska, D., Zysk, M. (2023). *Sprawozdanie za rok 2023. Egzamin maturalny. Język angielski*, s. 11.

Analiza porównawcza wyników umożliwia wyciągnięcie następujących wniosków:

- znajomość środków językowych jest umiejętnością każdorazowo najgorzej wypadającą na tle innych umiejętności, z wyjątkiem roku 2021, a ponadto warto nadmienić, że zdolności młodzieży w zakresie tej umiejętności nie ulegają polepszeniu od co najmniej 8 lat,
- brak jest zauważalnej stałej tendencji w poziomie tworzenia wypowiedzi pisemnych przez maturzystów, gdyż uzyskiwane przez nich wyniki oscylują wokół 76% nieustannie od 2015 roku, choć w roku 2023 wyniki uczniów były wyraźnie wyższe w stosunku do wyników z lat poprzednich (82%),
- umiejętności rozumienia ze słuchu oraz rozumienia tekstu pisanego są umiejętnościami coraz lepiej opanowywanymi przez młodzież, na co wskazuje duża rozbieżność pomiędzy wynikami z trzech ostatnich lat (78-84/89%) a rokiem 2006 (64-69%) czy 2014 (68-69%), przy jednoczesnym utrzymywaniu się wyników procentowych w latach środkowych na średnim poziomie 72% w umiejętności rozumienia ze słuchu, oraz na poziomie 75% w umiejętności rozumienia tekstu pisanego, co dodatkowo prowadzi do wniosku o większej kompetencji młodzieży w obszarze recepcji tekstów pisanych aniżeli słuchanych,

– młodzież jest w najwyższym stopniu kompetentna w rozumieniu tekstu pisanego, nieco mniej kompetentna w rozumieniu ze słuchu oraz w najmniejszym stopniu kompetentna w znajomości środków językowych,

– tworzenie wypowiedzi pisemnych jest umiejętnością wypracowywaną na porównywalnym poziomie z rozumieniem tekstów pisanych od co najmniej 2014 roku (choć zdecydowanie gorzej wypracowaną w roku 2021 i 2023 oraz zdecydowanie lepiej w roku 2017), praktycznie każdorazowo na wyższym poziomie w stosunku do rozumienia ze słuchu (z wyjątkiem lat 2021-2022) oraz na wyższym poziomie w relacji do znajomości środków językowych (z wyjątkiem roku 2021).

Ogólnym wnioskiem płynącym z analizy danych jest lepsza znajomość języka angielskiego przez młodzież, w tym młodzież licealną. Zauważalny jest także wyższy poziom jej kompetencji w zakresie rozumienia tekstów pisanych i słuchanych. Niepokojącym zjawiskiem jest z kolei nieprzerwanie nieulegająca poprawie znajomość środków językowych.

## **Rozdział III. Kompetencje językowe w ujęciu interdyscyplinarnym**

Rozdział trzeci poświęcono głównemu przedmiotowi rozprawy doktorskiej. Wychodząc od analizy pojęcia „kompetencja”, definiując je, wskazując immanentne cechy, a także podejmując wątek klasyfikacji kompetencji, poruszono tematykę kompetencji językowych. Przeanalizowano je poprzez odniesienie do literatury pedagogicznej, psychologicznej, psycholingwistycznej, socjolingwistycznej i lingwistycznej. W finalnych rozważaniach tego rozdziału zaprezentowano wybrane teorie akwizycji języka obcego.

### **3.1. Kompetencje – definiowanie pojęcia**

O kompetencjach mówi się, że mogą być jakieś (kompetencje zawodowe, emocjonalne, intelektualne, odpowiednie, wysokie). Mogą też być czyjeś (kompetencje nauczyciela, uczniów). Mogą podlegać weryfikacji i ewaluacji (sprawdzian, test, ocena, brak kompetencji). Coś może mieścić się w czyichś kompetencjach, leżeć w zakresie czyichś kompetencji, i odwrotnie: wykroczyć poza zakres czyichś kompetencji (P. Żmigrodzki, 2013, [https://wsjp.pl/haslo/do\\_druku/6956/kompetencja](https://wsjp.pl/haslo/do_druku/6956/kompetencja); dostęp: 21.09.2023). Już krótki zarys lingwistyczny utartych połączeń wyrazowych oraz związków frazeologicznych rzuca światło na fakt posługiwania się daną leksemą najczęściej w liczbie mnogiej. Taka forma rzeczownikowa jest jeszcze bardziej zasadna z perspektywy pedagogicznej, w której kompetencje rozpatrywane są w kategorii struktury złożonej.

Złożoność i wieloznaczność terminu „kompetencje” uwidacznia się również za sprawą jego interdyscyplinarnej użyteczności na gruncie lingwistyki, socjologii, psychologii, etnologii, filozofii, psychiatrii, kulturoznawstwa czy nawet biologii („zdolność komórek do reagowania na określone bodźce”) (L. Drabik i in., 2006, s. 299). Mogłoby się wręcz wydawać, że jest to termin „wytrych” obejmujący swoim zasięgiem niemalże wszystko, ale głębsza refleksja pedagogiczna skłania do przychylenia się na korzyść określenia kompetencji mianem „paradygmatu” (M. Dudzikowa, 1994, s. 203-204). Jest to paradygmat o znaczeniu empirycznym, eksplikacyjnym, predyktywnym oraz, jak dodaje Waldemar Furmanek (2000, s. 200), prospektywnym. Paradygmat kompetencyjny jest wręcz „siłą napędową” rozwoju jednostki decydującą o jej optymalnym rozwoju, a zawierającą się w „aktywnej reorganizacji i integracji” kompetencji nabywanych w trakcie życia. Zatem jaźn podmiotu „jest zawsze w trakcie stawania się”, tj. podmiot samoistnie dąży do ciągłego przekształcania „jaźni

obecnych” w idealne „jażnie możliwe”, jakimi chciałby się stać. Takie transformacje są istotne z perspektywy długości życia oraz neotenu. Są też kluczem do zdrowia psychicznego: „zaburzenia psychologiczne pojawiają się, gdy zmysły ograniczają dostępność kompetencji” (F. Masterpasqua, 1990, s. 7-9).

Termin „kompetencja” (ang. *competence*, ros. *компетенция*, franc. *compétence*) ma swoje źródło w łacińskiej leksemie *competentia* – „odpowiednie połączenie czegoś, układ, zgodność” (F. Sławski, 1961, s. 396), którą należy interpretować jako „zakres zagadnień, o których dana osoba może wyrokować, gdyż posiada odpowiednie wiadomości i doświadczenie” (W. Furmanek, 2007a, s. 12). *Słownik Języka Polskiego PWN* podaje dwie aktualne definicje tego terminu: 1) „zakres uprawnień urzędu lub urzędnika do zajmowania się określonymi sprawami i podejmowania dotyczących ich decyzji” (prawo i administracja), 2) „zakres czyjejś wiedzy, umiejętności i doświadczenia” (nauki społeczne) (L. Drabik i in., 2006, s. 342).

W literaturze z zakresu pedagogiki można odnaleźć cały wachlarz definicji tego terminu, co świadczy o braku niewypracowanego jednoznacznego stanowiska badaczy wobec tak złożonego konceptu. Już sama lektura *Podstaw programowych obowiązkowych przedmiotów ogólnokształcących z 1997 roku* unaocznia dwupłaszczyznowe zastosowanie leksemu kompetencji (M. Czerepaniak-Walczak, 1999, s. 54) jako kompleksowej dyspozycji osobowościowej, gdzie dyspozycja to „wrodzona skłonność lub talent do czegoś” (L. Drabik i in., 2006, s. 173), albo dość kolokwialnie – umiejętność, tj. „praktyczna znajomość czegoś, wiedza o czymś, biegłość” (L. Drabik i in., 2006, s. 1089). W ten sposób ujawniono kontradycyjną cechę kompetencji, która z jednej strony zawiera komponent „czegoś wrodzonego, naturalnego”, niepodatnego na oddziaływanie bodźców zewnętrznych, a z drugiej strony „czegoś wyuczonego, nabytego”, charakteryzującego się elastycznością, plastycznością, podatnością na wpływ stymulatorów. W konsekwencji Maria Czerepaniak-Walczak (1997, s. 87) proponuje ujmowanie kompetencji w kategorii „uświadamianej sobie przez człowieka jego dyspozycji osiąganej w ciągu życia poprzez wyuczenie”, a zatem warunkiem koniecznym do aktualizowania swoich przyrodzonych właściwości jest w pierwszej kolejności uświadomienie sobie własnego potencjału.

Powyższa analiza w dużym stopniu pozwala dokonać klasyfikacji wielorakich definicji kompetencji, które swoją treścią wpisują się w jedną z wyróżnionych poniżej kategorii (K. Stech, 2002, s. 12-13), a których zobrazowanie w tak klarownej postaci pozwoli szerzej spojrzeć na dostępne w literaturze definicje oraz wyciągnąć relawantne konkluzje. Jest to tym

bardziej zasadne, iż jak utrzymuje Jolanta Szempruch (2011, s.186) „zastosowaniom tego terminu w obszarze pedagogiki zarzuca się brak refleksji, nieprecyzyjność i niedookreślenie”.

Na podstawie analizy dostępnych definicji wyróżniono trzy zasadnicze ich grupy.

1) Definicje akcentujące aspekt instrumentalny, sprawność wyższego rzędu, predysponującą podmiot do efektywnej realizacji działania:

- „wyuczalna umiejętność robienia rzeczy dobrze, rozwinięte sprawności niezbędne do radzenia sobie z problemami” (D. Fontana, 1988, s. 245),
- „wyuczalny, satysfakcjonujący, choć nie niezwykły, poziom sprawności warunkujący efektywne zachowanie się (działanie) w jakiejś dziedzinie” (M. Czerepaniak-Walczak, 1994, s. 134),
- „zdolność i gotowość podmiotu do wykonania zadań na oczekiwanym poziomie” (H. Kwiatkowska, 2008, s. 35),
- „zdolność do samorealizacji będąca głównie rezultatem efektywnego uczenia się” (Cz. Kupisiewicz, M. Kupisiewicz, 2009, s. 82),
- „zdolność do osobistej samorealizacji (...), zdolność do określonych obszarów zadań, (...) uważana za rezultat procesu uczenia się” (W. Okoń, 2001, s. 176),
- „szczególna właściwość, wyrażająca się w demonstrowaniu na wyznaczonym przez społeczne standardy poziomie umiejętności adekwatnego zachowania się, w świadomości potrzeby i konsekwencji takiego właśnie zachowania oraz w przyjmowaniu na siebie odpowiedzialności za nie” (M. Czerepaniak-Walczak, 1994, s. 137),

2) Definicje łączące kompetencję jako dyspozycję z aspektem emocjonalno-normatywnym, manifestującym się poprzez pozytywne nastawienie wobec zadania, problemu czy celu, jak i gotowość oraz chęć podjęcia aktywności w kierunku jego urzeczywistnienia:

- „adaptywne, poznawcze, emocjonalne, zachowaniowe oraz społeczne atrybuty dopełniane przez mniej lub bardziej ujawnione przekonanie i oczekiwania człowieka dotyczące jego (jej) dostępu do owych atrybutów, bądź możliwości ich stosowania w życiu” (F. Masterpasqua, 1990, s. 4),
- „struktura poznawcza, złożona z określonych zdolności, zasilana wiedzą i doświadczeniami; zbudowana na zespole przekonań, iż za pomocą tych zdolności warto i można w danym kontekście sytuacji własnej jednostki inicjować i realizować skutecznie zadania w celu

osiągnięcia we własnej osobowości i zachowaniach zmian zgodnych z pożądanymi przez siebie standardami” (M. Dudzikowa, 1994, s. 206),

– „wyuczone postawy lub naturalne zdolności manifestowane jako umiejętność konfrontowania się, aktywnej walki czy radzenia sobie z problemami życiowymi poprzez wykorzystanie sprawności poznawczych i społecznych” (G. Caplan, 1980, s. 671),

3) Definicje uwypuklające aspekt integralności, określające kompetencję jako złożoną dyspozycję osobowościową, wypadkową wielu składowych:

– „wypadkowa dynamicznej interakcji zachowania, wiedzy oraz emocji” (D. Leat, 1993, s. 35),

– „harmonijna kompozycja wiedzy, sprawności, rozumienia oraz pragnienia” (M. Czerepaniak-Walczak, 1997, s. 88),

– „zbiór wiedzy, umiejętności, dyspozycji oraz postaw i wartości, niezbędnych dla skutecznej realizacji nałożonych zadań” (S. Dylak, 1995, s. 37),

– „nie tylko wiedza i umiejętności, ale także i odpowiedzialność za wynik działania, zgodnie z zakresem uprawnień do działania” (W. Furmanek, 2000, s. 199),

– podstawą kompetencji jest wiedza rozważana na trzech płaszczyznach: wiedza jako „wiedza deklaratywna (wiem „co”)", umiejętności jako „wiedza proceduralna (wiem «jak» i potrafię)", postawy „(chcę i jestem gotów wykorzystać swą wiedzę)” (M. Kossowska, I. Sołtysińska, 2002, s. 14).

W powyższych definicjach, a w szczególności w pierwszej grupie, znajdują się wyrazy bliskoznaczne do terminu „kompetencja”, tj. umiejętność, zdolność, sprawność, właściwość, dyspozycja, gotowość. W celu udowodnienia synonimiczności tych wyrazów warto posłużyć się słownikami pedagogicznymi wyjaśniającymi ich istotę. W. Okoń (2001, s. 418-419) tłumaczy umiejętność jako „sprawność w posługiwaniu się odpowiednimi wiadomościami przy wykonywaniu określonych zadań”, gdzie sprawności przypisywana jest następująca formuła: „zdolność do wykonywania określonych czynności; dobrze opanowana umiejętność teoretyczna lub praktyczna dzięki ćwiczeniom” (Cz. Kupisiewicz, M. Kupisiewicz, 2009, s. 165). Tutaj zatacza się synonimiczny krąg pomiędzy umiejętnością, sprawnością a zdolnością. Również i termin „właściwość” należy traktować linearnie, o czym można się dowiedzieć z hasła „dyspozycja”: „termin używany zamiennie z terminami „«zdolność», «cecha», «właściwość»” (W. Okoń, 2001, s. 85). Gotowość to z kolei „stan należytego przygotowania objawiający się poprzez posiadanie przez jednostkę odpowiedniego poziomu wiedzy, umiejętności i motywacji, pozwalające na podejmowanie określonych zadań zawodowych” (W. Czerski, 2017, s. 27), co wyraźnie implikuje meritum kompetencji. Pozostałe pojęcia



korespondujące z kompetencjami to: „zdarność, uprawnienia, kwalifikacje, (...), przygotowanie” (A. Długosz, 2007, s. 174), „biegłość, skuteczność (...), zręczność” (W. Furmanek, 2000, s. 199).

### 3.1.1. Komponenty kompetencji

Warte analizy są zawarte w definicjach elementy konstytutywne kompetencji, które pomimo pozornego chaosu terminologicznego nawiązują do jednego z poniżej nazwanych i doprecyzowanych komponentów bazowych (wiedza – wiadomości, rozumienie; umiejętność – doświadczenie; postawa – wartości, zachowanie, przekonanie, oczekiwanie, emocje, pragnienie, odpowiedzialność, motywacja).

#### 1) komponent intelektualny – WIEDZA

Okoń (1998, s. 433) definiuje wiedzę jako „treści utrwalone w umyśle ludzkim w rezultacie gromadzenia doświadczeń i uczenia się”. Takie objaśnienie *a priori* tłumaczy podział na wiedzę praktyczną, bazującą na doświadczeniu oraz wiedzę teoretyczną (naukową), bazującą na danych o rzeczywistości. Wyróżnione kategorie wiedzy adekwatnie nawiązują z kolei do klasyfikacji Tadeusza Tomaszewskiego (1984, s. 54), który pojmował wiedzę jako zjawisko indywidualne („suma wiedzy jednostki”) albo zjawisko społeczno-kulturowe (suma „tego, co jest wiadome ludzkości”), ale i do analogicznej typizacji Józefa Pietera (1967, s. 144-147) uwzględniającej wiedzę osobistą (subiektywną), którą rozporządza jednostka oraz wiedzę obiektywną, tj. „ogół społecznie rozporządzalnych pojęć, poglądów, teorii”.

Teza Jeana Piageta (1969, s. 21) nadaje wiedzy jeszcze bardziej dynamiczny charakter: „wiedza jest szeregiem przekształceń, które stają się coraz bardziej adekwatne”. Tutaj warto przywołać równie dynamiczną kategoryzację wiedzy w ujęciu T. Tomaszewskiego (1984, s. 36-42):

- wiedza reprodukcyjna – przyswojona wiedza „gotowa”, „reprodukowana pod wpływem odpowiednich haseł wywoławczych”, gdzie informacja „na wyjściu” ma być równa informacji „na wejściu”, częstokroć biernie przekazywana i egzekwowana przez nauczycieli,
- wiedza produkcyjna – wynik niekonwencjonalnego myślenia oraz spontanicznego działania, który jeśli występuje u uczniów, to za sprawą aktywnej eksploracji rzeczywistości, wyjścia „poza otrzymane dane”,

– wiedza reprodukcyjno-generatywna – wypadkowa nowatorskich treści, działająca tak, „jak generatory techniczne działają w zakresie produkowania energii”, tworzona głównie przez ludzi świata nauki.

W świetle powyższych rozważań bardzo trafne wydaje się być holistyczne określenie wiedzy w taki sposób, że są to „informacje podmiotu o rzeczywistości, selektywnie przyjmowane, poszukiwane i utrwalone w pamięci oraz przekształcone, wzbogacone i wykorzystywane przez człowieka w jego życiu, działaniu i rozwoju” (K. Czarnecki, P. Kowolik, 2010, s. 583).

Bengt-Åke Lundvall oraz Bjorn Johnson (1994, s. 27-28) wyodrębnili następujące rodzaje wiedzy:

- *know-what* (wiedzieć „co”) – wiedza dotycząca faktów, faktograficzna (np. populacja Nowego Jorku), zbliżona do informacji wyrażanych w bitach,
- *know-how* (wiedzieć „jak”) – wiedza traktowana synonimicznie do umiejętności wykonywania różnorodnych rzeczy w wymiarze praktycznym,
- *know-why* (wiedzieć „dlaczego”) – wiedza odnosząca się do dynamicznych zasad i praw funkcjonujących w obrębie natury, umysłu ludzkiego oraz społeczeństwa, odpowiadająca za rozwój i innowacje, stąd asocjowana z uniwersytetami oraz firmami,
- *know-who* (wiedzieć „kto”) – wiedza w obszarze właściwego selekcionowania relacji społecznych, tj. należy wiedzieć „co ktoś wie” oraz „co ktoś może zrobić”, jako że innowacyjność jest w swej istocie procesem interakcyjnym, o sukcesie której niejednokrotnie decyduje znajomość kluczowych person.

Dwie pierwsze kategorie wiedzy są równoważne z wyróżnianą w psychologii poznawczej wiedzą deklaratywną (rzeczywistą), znajdującą się w zasięgu świadomości jednostki, obejmującą komponent semantyczny, z łatwością werbalizowaną („wiedza o której osoba może wypowiedzieć stwierdzenie, np. róża jest rodzajem kwiatu”) oraz wiedzą proceduralną (praktyczną, operacyjną), trudniejszą do werbalizacji, umykającą świadomości jednostki, odnoszącą się do „kodowanych w pamięci trwałej procedur realizacji czynności o charakterze umysłowym i ruchowym” (E. Nęcka, J. Orzechowski, B. Szymura, 2006, s. 138), kolokwialnie nazywaną umiejętnością (np. jazda na rowerze, gra na skrzypcach, mówienie w języku obcym) (A. S. Reber, E. S. Reber, 2008, s. 864-865).

Dodatkowo psychologowie poznawczy wyróżniają metawiedzę – wiedzę typu „wiem, że wiem” oraz wiedzę niejawną (ukrytą, „milczącą”), co do której podmiot nie ma świadomości, tj. „nie wiem, że wiem” (E. Nęcka i in., 2006, s. 139-140).

## 2) komponent aktywnościowy – UMIEJĘTNOŚĆ

Stefan Kwiatkowski (2014, s. 13) rozumie umiejętność jako: „zdolność do stosowania wiedzy i stosowania «know-how» w celu wykonywania zadań i rozwiązywania problemów”. Podobnie uważa Tadeusz Nowacki (2004, s. 259): „sprawdzona możliwość adekwatnego do sytuacji działania, oparta na wiedzy oraz wyćwiczonych wcześniej elementach sensomotorycznych” oraz Kazimierz Sośnicki (1959, s. 98-99), który dostrzega wieloznaczność tego pojęcia: 1) „zdolność posługiwania się teoretyczną wiedzą dla pewnych praktycznych celów”, 2) „samo wykonywanie czynności celem realizowania teoretycznych treści myślenia”, 3) „wszelki rezultat ćwiczenia i wprawy”. Umiejętność „odnosi się zarówno do aktywności ruchowej, jak i werbalnej czy społecznej” (A. S. Reber, E. S. Reber, 2008, s. 831). Reasumując, podstawą dla umiejętności jest wiedza teoretyczna (np. znajomość słownictwa, gramatyki, funkcji językowych), która zastosowana w praktyce (np. zakup leków w zagranicznej aptece) prowadzi do pożądanego rezultatu (np. obniżenie gorączki). Kształtowanie umiejętności jest zatem niczym innym jak transformacją wiedzy deklaratywnej w wiedzę proceduralną, o czym traktuje architektura kognitywna Johna R. Andersona (1996, s. 34-35) – teoria ACT (*ang. Adaptive Control of Thought*).

Zgodnie z tą teorią proces proceduralizacji przebiega trójetapowo:

- etap deklaracyjny – akwizycja informacji deklaracyjnych dotyczących określonej umiejętności, transfer tzw. „ogólnych procedur interpretacyjnych” na procedurę działania (struktura czasu *Present Simple* w twierdzeniach, pytaniach, przeczeniach, zastosowanie czasu, podanie przykładów, komentarz ze strony nauczyciela),
- etap kompilacyjny – repetycja zasad wygenerowanych za sprawą procedur interpretacyjnych, angażująca zasoby energetyczne oraz świadomość jednostki, składająca się z dwóch mechanizmów: a) kompozycji, tj. komasacji sekwencji procedur w jedną całość na poziomie pamięci roboczej, b) automatyzacji, tj. finalnej komasacji procedur, wykluczającej odwoływanie się do wiedzy deklaratywnej, zachodzącej na poziomie pamięci trwałej (wykonanie wielu ćwiczeń utrwalających strukturę czasu *Present Simple*, tworzenie wypowiedzi ustnych i pisemnych w celu dostrzeżenia kontekstu sytuacyjnego wskazującego na zastosowanie danego czasu),
- etap proceduralny – autonomiczne i automatyczne wykonywanie czynności bez wysiłku oraz kontroli świadomości (sproceduralizowana umiejętność automatycznego i bezbłędnego stosowania czasu *Present Simple* w mowie i piśmie) (E. Nęcka i in., 2006, s. 164-165).

Okoń (1998, s. 419-420) dzieli umiejętności na praktyczne i umysłowe, a przy tym enumeruje następujące etapy formowania przedmiotowych umiejętności: „uświadomienie sobie przez ucznia nazwy i znaczenia danej umiejętności, sformułowanie reguł działania, poznanie wzoru danej czynności, pierwsze ćwiczenia dokładnie kontrolowane, samodzielne, odpowiednio urozmaicone ćwiczenia w posługiwaniu się daną umiejętnością”. Etapy te w wysokim stopniu korelują z etapami koncepcji J. Andersona.

Krzysztof Kruszewski (1987, za: W. Furmanek, 2004, s. 259) do umiejętności kluczowych zalicza umiejętności intelektualne i społeczne, „konieczne do skutecznego wypełniania zadań związanych z nauką, pracą i powinnościami społecznymi”.

### 3) komponent kognitywno-afektywno-behawioralny – POSTAWA

Okoń (2001, s. 306) proponuje dwutorową interpretację postawy. Rozumie ją jako „względnie trwałą dyspozycję przejawiającą się w zachowaniach, których cechą jest pozytywny lub negatywny stosunek emocjonalny do jakiegoś przedmiotu, osób, sytuacji”, ale i jako pojęcie tożsame z „przekonaniem, strukturą złożoną z elementów, które są rezultatem poznania danego przedmiotu, stosunku emocjonalnego doń oraz motywacji do określonego zachowania względem niego”, co tłumaczy zasadność zaliczenia do danej kategorii: zachowania, emocji, przekonania, pragnienia, oczekiwania („to, czego się pragnie i spodziewa”) (L. Drabik i in., 2021, s. 682), motywacji („to, co powoduje podjęcie jakichś działań lub decyzji”) (L. Drabik, 2006, s. 462).

Z psychologicznego punktu widzenia wartości stanowią „główne komponenty postaw, które kierują zachowaniem zmierzającym do pewnych preferowanych celów” (E. P. Hollander, 1976, s. 140). W koncepcji Morrisa Rosenberga postawy określane są też mianem pochodnej czy wypadkowej „wartości i doświadczeń związanych z przedmiotem postawy” (S. Mika, 1987, s. 115), co ponownie przekonuje do sensowności umieszczenia wartości w postawach. Odpowiedzialność wiąże się tymczasem z ponoszeniem konsekwencji za swoje czyny, podjęte z własnej woli (tu: pragnienia, oczekiwania, emocje, motywacja) i zgodnie z własnymi przekonaniami. Finalnie kwintesencję postaw można zatem odzwierciedlić w formie trójkomponentowej struktury obejmującej procesy poznawcze, afektywne oraz behawioralne i zdefiniować jako „względnie trwałą strukturę (lub dyspozycję do pojawienia się takiej struktury) procesów poznawczych, emocjonalnych i tendencji do zachowań, w której wyraża się określony stosunek wobec przedmiotu” (S. Mika, 1987, s. 116).

### 3.1.2. Atrybuty kompetencji

Kolejną istotną kwestią jest ustalenie atrybutów kompetencji, które są nade wszystko kategorią podmiotową, na co z góry wskazuje źródłosłów łaciński *competere*, tj. „nadawać się, współzawodniczyć, zajmować określoną pozycję” (W. Furmanek, 2007b, s. 212). Kompetencje należy zatem interpretować poprzez referencję do potencjału podmiotu. Co więcej, w kompetencjach mieści się zarówno „adaptacyjny potencjał podmiotu, pozwalający na dostosowanie działania do warunków wyznaczonych przez charakter otoczenia”, jak i „transgresyjny potencjał podmiotu, gdzie generowane przezeń typy działań są podatne na twórczą modyfikację, następującą w rezultacie interpretacji (...) dynamicznego kontekstu działania” (A. Męczkowska, 2003, s. 693-694). Nieodzownym atrybutem kompetencji jest zatem dynamika, którą można przenośnie porównać do nurtu rzeki, niosącego „w sobie to, co było (podmiotowe doświadczenie i dostępna wiedza), to, co jest oraz antycypację” (M. Czerepaniak-Walczak, 1997, s. 88). Podmiot, jako byt samoorganizujący się, jest zdolny do udzielenia odpowiedzi na pytania: „Co potrafię? Czym mogę się stać?” (H. Marcus, P. Nurius 1986, za: F. Masterpasqua, 1990, s. 5). Chodzi zatem o właściwe zdefiniowanie stanu obecnego (A), a następnie stanu docelowego (B), i operatywne przejście od punktu A do punktu B. Definiowanie stanu musi być osadzone w kontekście, odwoływać się do określonej dziedziny, określonego obszaru aktywności. Tutaj implikowana jest również aktywność podmiotu, podjęcie przez niego działań ukierunkowanych na osiągnięcie celu i efektywną transformację rzeczywistości. Kategoria efektywności jest wobec tego jedną z centralnych charakterystyk kompetencji, a jej sukces jest warunkowany: wiedzą, umiejętnościami, motywacją, samooceną podmiotu, tj. „przekonaniem podmiotu o posiadaniu owej dyspozycji” (A. Męczkowska, 2003, s. 694). Jest ona także dyspozycją wyuczalną, nabywaną w toku edukacji, podlegającą treningowi. Demonstrowanie nabytej już kompetencji przejawia się z kolei w wymiarze zachowania podmiotu, dzięki czemu podlega ona obserwacji, ewaluacji oraz pomiarowi. Obecne w definicjach pojęcie „poziom” oznacza, że możliwe jest wyodrębnienie poszczególnych poziomów akwizycji kompetencji, które można ocenić w świetle jasno przyjętych kryteriów, tzw. standardów kompetencji.

Transgresyjny potencjał podmiotu uwypukla dodatkowo generatywny charakter kompetencji, traktujący o biologicznych uwarunkowaniach dyspozycji podmiotu do osiągania kompetencji. Jednakże charakter ten nie programuje finalnego kształtu kompetencji, a jedynie precyzuje kierunek ich kształtowania, i jest czynnikiem różnicującym kompetencje jednostki (A. Męczkowska, 2003, s. 695-696). Kolejny wymiar transgresyjności zawiera się

w transferowalności kompetencji na inne układy odniesienia (M. Czerepaniak-Walczak, 1994, s. 140), jako że pierwotne nabycie przez podmiot wiedzy i umiejętności stanowi zaledwie fundament do dalszej kreacji kompetencji „na drodze twórczego konstruowania własnych struktur poznawczych oraz dyspozycji do działania” (A. Męczkowska, 2003, s. 696). Takie rozumowanie współgra z Brunerowską koncepcją „wychodzenia poza dostarczone informacje” zarówno w sposób retrospektywny (systematyzacja danych, modyfikacja schematów, eksploracja znaczenia), jak i prospektywny (nowe hipotezy), finalnie prowadzący do reorganizacji wiedzy (E. Filipiak, 2011, s. 83-84). Esencją kompetencji jest w rezultacie „zdolność do ciągłej reorganizacji struktury kompetencji”, unaoczniająca charakter otwartego procesu nabywania kompetencji (A. Męczkowska, 2003, s. 696). Co więcej, kompetencje w takim ujęciu przyjmują charakter emancypacyjny, naświetlający konflikt pomiędzy normatywnymi zależnościami intelektualnymi a świadomym dążeniem jednostki do wolności i autonomii. Aktywność emancypacyjna wymaga od podmiotu alternatywnego zachowania się (innowacyjności), wyrażania oraz argumentowania obranej perspektywy myślowej (racjonalności emancypacyjnej), jak i gotowości przyjęcia odpowiedzialności za nią (odwagi). Koherencja tychże składowych, uzewnętrzniająca się poprzez intencjonalną ekspresję emocjonalną i intelektualną (emancypacyjna kompetencja komunikacyjna) albo strategiczne działanie (emancypacyjna kompetencja instrumentalna), prowadzi wreszcie do twórczej transformacji jednostki oraz otaczającej ją rzeczywistości (M. Czerepaniak-Walczak, 1994, s. 138-146).

### **3.1.3. Taksonomia kompetencji**

W polskiej literaturze pedagogicznej gruntownie rozwinięto dyskurs kompetencji nauczycielskich, włączając nawet pojęcie „paradygmatu kompetencji nauczycielskich” w repertorium paradygmatów pedeutologicznych (J. Michalik-Surówka, 2001, s. 342). Tymczasem Marta Konieczna-Kucharska (2015, s. 229) utrzymuje, że „kompetencje nauczycieli (...) w dużym stopniu wpływają na osiągnięcia dydaktyczno-wychowawcze uczniów”. O wpływie kompetencji nauczycieli na kompetencje uczniów traktują też Sławomir Jabłoński i Julita Wojciechowska (2013, s. 57), nawiązując do kompetencji związanych z przebiegiem interakcji edukacyjnej, np. wiedzy z zakresu psychologii rozwoju czy umiejętności stawiania wymagań stanowiących dla ucznia wyzwanie. Dodatkowo Waław Strykowski (2005, s. 22) zaznacza, że tym lepsze efekty procesu nauczania-uczenia się, im bardziej nauczyciel respektuje „prawidłowości przyswajania wiedzy i umiejętności”, tzw.

zasady kształcenia. Znajomość tychże zasad oraz umiejętność ich stosowania to nic innego jak „swoiste abecadło kompetencji dydaktyczno-metodycznych nauczyciela” (W. Strykowski, 2005, s. 22). W związku z powyższym kompetencje nauczyciela niezaprzeczalnie oddziałują na kompetencje ucznia. Celem zobrazowania obszerności dyskursu naukowego w zakresie kompetencji nauczyciela poniżej zbiorczo zaprezentowano ponad piętnaście typologii tychże kompetencji:

- kompetencje orientacyjne (diagnostyczne), realizacyjne (dydaktyczne) i modyfikacyjne (samokontrolne) Jana Jakóbowskiego (1987, s. 24-25),
- kompetencje językowe, poznawcze, interpretacyjne emancypacyjne, interpersonalne, komunikacyjne (lub komunikatywne), życiowe, artystyczne, kulturowe Marii Dudzikowej (1994, s. 204),
- kompetencje w warstwie pracy z młodzieżą, w warstwie pracy z innymi podmiotami szkoły oraz w warstwie pracy nad sobą M. Czerepaniak-Walczak (1994, s. 53-61),
- kompetencje specjalistyczne, dydaktyczne i psychologiczne Haliny Hamer (1994, s. 25-38),
- kompetencje bazowe, konieczne i pożądane Stanisława Dylaka (1995, s. 37),
- kompetencje poznawcze, komunikacyjne, organizacyjne i badawcze M. Czerepaniak-Walczak (1997, s. 91-111),
- cztery typy kompetencji Ewy Terhart (1998, za: A. Ratuś, 2002, s. 50): „kompetencje do organizowania nauczania (...), kompetencje nauczyciela do weryfikowania i poszerzania swych niegdyś zdobytych wiadomości, umiejętności i uprawnień, a także zdolność i gotowość do współpracy w zespole (...), kompetencje do uczenia i naprowadzania uczniów na stopniowe i coraz bardziej samodzielne organizowanie ich procesu uczenia się (...), kompetencje w zakresie współpracy z pozaszkolnymi instytucjami pracującymi z dziećmi i młodzieżą, a także z poradniami i pomocą społeczną”,
- kompetencje komunikacyjne, wychowawcze, metodyczne, pragmatyczne, kulturowe, transpozycyjne, krytyczne, organizacyjne, wiedzy Jarosława Michalskiego (1999, s. 44),
- osiem kluczowych kompetencji Juliana Sawińskiego: „ustawiczne uczenie się i doskonalenie zawodowe, skuteczne porozumiewanie się z ludźmi (...), efektywne współdziałanie (...), rozwiązywanie dydaktycznych i wychowawczych problemów w sposób twórczy, samodzielne poszukiwanie, porządkowanie i wykorzystywanie informacji (...), stosowanie w praktyce szkolnej zdobytej wiedzy i gromadzenie doświadczeń, rozwijanie myślenia pedagogicznego i innowacyjnego oraz zainteresowań osobistych i zawodowych, rozwiązywanie konfliktów i problemów edukacyjnych” (J. Sawiński, 1999, s. 17-18),

- kompetencje interpretacyjno-komunikacyjne, kreatywno-krytyczne, współdziałania, pragmatyczne, informatyczno-medialne J. Szempruch (2000, s. 263-295),
- kompetencje merytoryczne, metodyczne i wychowawcze Małgorzaty Taraszkiewicz (2001, s. 175),
- kompetencje merytoryczne, dydaktyczne, pedagogiczne i psychologiczne, komunikacyjne, wychowawcze i diagnostyczne, projektowania i planowania pracy własnej i zbiorowej, medialne, informatyczne i techniczne, moralne i autoedukacyjne Czesława Banacha (2001, za: J. Kuźma, 2005, s. 195),
- kompetencje merytoryczne, psychologiczno-pedagogiczne, diagnostyczne, dydaktyczno-metodyczne, komunikacyjne, medialne i techniczne, autoedukacyjne, kompetencje w dziedzinie planowania i projektowania, dotyczące projektowania i oceny programów oraz podręczników szkolnych, związane z kontrolą i oceną osiągnięć uczniów oraz jakościowym pomiarem pracy szkoły Wacława Strykowskiego, Justyny Strykowskiej i Józefa Pielachowskiego (2003, s. 24-30),
- kompetencje praktyczno-moralne (interpretacyjne, moralne, komunikacyjne) i techniczne (normatywne, metodyczne, realizacyjne) Roberta Kwaśnicy (2004, s. 300-301),
- kompetencje współdziałania, prakseologiczne, kreatywne, komunikacyjne, informatyczne, moralne Teresy Lewandowskiej-Kidoń (2007, s. 188-197),
- kompetencje autokreacyjne, prakseologiczne, komunikacyjne, współdziałania nauczyciela, kreatywne, informatyczne, moralne, ewaluacyjne, badawcze Eugeniusza Piotrowskiego (2009, s. 100-102),
- kompetencje prakseologiczne, komunikacyjne, współdziałania, kreatywne, informatyczne, moralne Kazimierza Denka (1999, s. 39-41),
- „siatka kompetencji” Doroty Pankowskiej (2016, s. 200-204): kompetencje moralne, komunikacyjne, merytoryczno-poznawcze, dydaktyczno-organizacyjne, wychowawcze, diagnostyczno-badawcze, informatyczno-medialne (kompetencje podstawowe), obywatelskie, zdrowotne, związane z edukacją wielokulturową (kompetencje dodatkowe).

Jednocześnie w literaturze przedmiotu w sposób powierzchowny, nietreściwy, ubogi, skromny autorzy rozwijają dyskurs kompetencji uczniowskich. Już sama kolokacja „kompetencje uczniowskie” czy „kompetencje ucznia” nie jest tak bardzo utarta w języku jak „kompetencje nauczycielskie” czy „kompetencje nauczyciela”, co pokazuje, że w rozważaniach naukowych centralnym podmiotem jest wciąż nauczyciel a nie uczeń, pomimo, że proces nauczania jest w swej istocie zorientowany na ucznia. Ponadto w *Wielkim Słowniku Języka Polskiego* (P. Źmigrodzki, 2013, <https://wsjp.pl/>; dostęp: 22.09.2023) pod



hasłem „kompetencja” kryją się kompetencje nauczyciela i nie ma już kompetencji ucznia. Hasło „uczniowski” odwołuje z kolei do staży i praktyk uczniowskich, plecaka, stroju, turnieju czy klubu uczniowskiego, podczas gdy hasło „nauczyciel” uwzględnia sformułowanie „kwalifikacje nauczyciela”.

Mówiąc o kompetencjach ucznia, należy przywołać pojęcie kompetencji kluczowych. Są one zestawem „najważniejszych kompetencji, bez których nie można kształtować kompetencji pozostałych” (W. Furmanek, 2007a, s. 14), a „których wszyscy potrzebują do samorealizacji i rozwoju osobistego, zatrudnienia, włączenia społecznego, zrównoważonego stylu życia, udanego życia w pokojowych społeczeństwach, kierowania życiem w sposób prozdrowotny i aktywnego obywatelstwa” (Rada Unii Europejskiej, 2018a, s. 7).

Katalog kompetencji kluczowych obejmuje:

- kompetencje w zakresie rozumienia i tworzenia informacji,
- kompetencje w zakresie wielojęzyczności,
- kompetencje matematyczne oraz kompetencje w zakresie nauk przyrodniczych, technologii i inżynierii,
- kompetencje cyfrowe,
- kompetencje osobiste, społeczne w zakresie uczenia się,
- kompetencje obywatelskie,
- kompetencje w zakresie przedsiębiorczości,
- kompetencje w zakresie świadomości i ekspresji kulturalnej,

z takim zastrzeżeniem, że „krytyczne myślenie, rozwiązywanie problemów, praca zespołowa, umiejętności komunikacyjne i negocjacyjne, umiejętności analityczne, kreatywność i umiejętności międzykulturowe są elementem wszystkich kompetencji kluczowych” (Rada Unii Europejskiej, 2018a, s. 7). Każda z wymienionych kompetencji jest w równym stopniu istotna. Wpisują się one w koncepcję uczenia się przez całe życie. Stosowane są w rozmaitych kontekstach i konfiguracjach. Kompetencje te stanowią modyfikację pierwotnie ustanowionych decyzją Parlamentu Europejskiego i Rady kompetencji kluczowych z dnia 18 grudnia 2006 roku.

Należy zauważyć, że wymienione przez Radę Unii Europejskiej cele akwizycji kompetencji kluczowych korespondują z czterema filarami edukacji UNESCO (J. Delors, 1996, s. 20-21), określonymi przez Daniela Hunzikera (2018, s. 70) mianem kompetencji podstawowych:

- *learning to know* – „uczyć się, aby wiedzieć”,
- *learning to be* – „uczyć się, aby być”,

– *learning to live together* – „uczyć się, aby żyć wspólnie”,

– *learning to do* – „uczyć się, aby działać”.

Inną klasyfikację kompetencji młodzieży proponują niemieccy naukowcy: John Erpenbeck i Volker Heyse, którą uszczegółowił D. Hunziker. Skonstruował on atlas kompetencji dla trzech grup wiekowych: dzieci do 12. roku życia, młodzieży i nauczycieli. Atlas kompetencji podstawowych dla młodzieży obejmuje cztery podstawowe kompetencje, a w nich konkretne umiejętności (D. Hunziker, 2018, s. 146-190):

– kompetencje osobiste:

umiejętność sensownego rozdzielania zadań, całościowego myślenia i działania, wiarygodnego działania, patrzenia na siebie z dystansem i spokojem, samodzielnego dalszego rozwijania swoich mocnych i słabych stron, wspierania członków grupy, etycznego działania;

– kompetencje związane z aktywnością i działaniem:

umiejętność nieprzerwanego i wytrwałego działania, działania mimo zewnętrznego i wewnętrznego obciążenia, działania zorientowanego na rezultat, aktywizowania innych do działań, formułowania błyskotliwych odpowiedzi, orientowania siebie i innych na cele;

– kompetencje społeczne i komunikacyjne:

umiejętność doradzania ludziom, działania ze świadomością odpowiedzialności, tworzenia skutecznych rozwiązań problemów, gładkiego posługiwania się językiem, wzbudzenia entuzjazmu innych dla pomysłów i wyzwań, produktywnego działania z innymi;

– kompetencje fachowe i metodyczne:

umiejętność działania z uwzględnieniem interdyscyplinarnej wiedzy, trafnej oceny stanu faktycznego, doceniania własnej fachowości oraz rzeczowe uznanie fachowości innych, działania z uwzględnieniem najnowszej wiedzy fachowej, przewidzenia skutków decyzji i podjęcie adekwatnych do tego działań, opracowywania merytorycznie uzasadnionych projektów działania, aktywnego i skutecznego zrealizowania zadań organizacyjnych, przewidującego i planowego działania, skutecznej realizacji projektów, rzeczowego i celowego działania, systematycznego i metodycznego realizowania celów działania, przekazywania innym wiedzy i doświadczeń w zrozumiały sposób.

Analizując kompetencje ucznia, zastosowano dwie kolokacje: kompetencje kluczowe oraz kompetencje podstawowe. *Słownik Języka Polskiego* skłania do postawienia znaku równości pomiędzy nimi, gdyż przymiotnik „kluczowy” łączy się z takimi przymiotnikami, jak: „podstawowy i najważniejszy” (L. Drabik i in., 2006, s. 327). Kompetencje te, poza byciem kluczowymi samymi w sobie, są też kluczowe dla funkcjonowania młodzieży, dla jej rozwoju, dla jej indywidualnej, ale i globalnej przyszłości (najczęstsze połączenia wyrazowe ze słowem „kluczowy” – P. Żmigrodzki, 2013, <https://wsjp.pl/>; dostęp: 22.09.2023). Niedopracowany naukowo dyskurs kompetencji uczniowskich staje się do pewnego stopnia usprawiedliwiony,

ponieważ w kompetencjach kluczowych mają swoje źródło wszystkie pozostałe konfiguracje kompetencji, a nieodzwrotnie z nimi: wiedza, postawa oraz umiejętności.

### 3.2. Kompetencje językowe – analiza teoretyczna

Termin o pierwotnym brzmieniu „kompetencja językowa” został wprowadzony w 1965 r. przez Noama Chomsky’ego w pozycji zatytułowanej *Aspects of the Theory of Syntax* (polska wersja: *Zagadnienia teorii składni* ukazała się w 1982 r.). W psycholingwistyce obok tego terminu funkcjonują ekwiwalentne pojęcia: wiedza językowa, organ językowy, zdolność językowa, władza językowa, wewnętrzny mechanizm przyswajania języka, gramatyka generatywno-transformacyjna (I. Kurcz, 2005, s. 100). Jeszcze innym synonim kompetencji językowej jest I-język, tj. język intencjonalny, zinternalizowany, kontrastowany z E-językiem, tj. językiem konstytuującym „dającą się zarejestrować normę użycia językowych” (I. Kurcz, 2005, s. 100).

N. Chomsky (1965, s. 4, 8; 1982, s. 17, 21) wyprowadził pojęcie kompetencji językowej z gramatyki generatywnej (generatywno-transformacyjnej), bazując na Humboldtowskiej koncepcji „kompetencji jako systemu procesów generatywnych i definiując swoją teorię jako „system reguł, który w pewien eksplicytny i ściśle określony sposób przyporządkowuje zdaniom opisy strukturalne”. Inicjalne rozumowanie kompetencji językowej (nazywanej też gramatyczną) (A. Żurek, 2006, s. 50) odnosi się do rodzimych użytkowników języka posiadających implicytną wiedzę predysponującą ich do generowania w sposób eksplicytny nieskończonej liczby zdań ze skończonego zbioru środków językowych oraz dostrzegania różnic pomiędzy zdaniami gramatycznie poprawnymi a niepoprawnymi (S. Grabias, 1997, s. 34). W kompetencję językową jest wobec tego immanentnie wpisany charakter twórczy, a jej najistotniejsze cechy to:

- kreatywność – opisana już powyżej, a ujawniająca się w postaci konstruowania nowych spójnych zdań, stosownie do nowej sytuacji,
- gramatyczność – demonstrowana poprzez poprawność formalną oraz znaczeniową, odwołujących się do znajomości reguł syntaktycznych oraz leksykotaktycznych, jak i leksyki *per se*,
- akceptowalność – zdolność rodowitych mówców do wysunięcia konstatacji o zgodności danej wypowiedzi z obowiązującą normą językową,
- interioryzacja – nieświadomy charakter akwizycji językowej (L. Bakiera, Ż. Stelter, 2011, s. 216).

Kompetencja językowa, która w toku ewolucji poglądów Chomsky'ego przybrała postać UG (uniwersalnej gramatyki), jest zatem genetycznym wyposażeniem umysłu, a w jej stan wyjściowy wpisane są trzy systemy funkcjonalne: składnia jako składnik generatywny generujący zdania, fonologia przypisująca zdaniom formę fonetyczną oraz semantyka wypełniająca je znaczeniem. Składnik syntaktyczny obejmuje subskładnik w postaci reguł frazowych (frazy nominalne, werbalne, przymiotnikowe, itd. – tzw. „jądro generatywne kompetencji językowej”) oraz leksykonu (słownik umysłowy), kolektywnie generujących strukturę głęboką zdania. Następnie struktura głęboka podlega operacjom ze strony subskładnika transformacyjnego, tj. stosowane są reguły transformacyjne w odniesieniu do wyodrębnionych ze struktury głębokiej elementów leksykalnych (np. zamiana strony czynnej na bierną). Dalej swoją rolę wypełnia struktura powierzchniowa, wraz ze składnikiem semantycznym (forma logiczna) zdolnym do wyeliminowania potencjalnej bezsensowności zdania oraz składnikiem fonetycznym (forma fonetyczna) umożliwiającym fonetyczną realizację zdania. Według Chomsky'ego oba składniki reprezentacji zewnętrznej powinny urzeczywistniać trzy warunki: 1) warunek uniwersalności, 2) warunek łączności z innymi systemami umysłu, 3) warunek specyficzności systemu językowego. Forma fonetyczna pozwala zatem wyartykułować każdy potencjalny język ludzki poprzez połączenie z systemem sensoryczno-motorycznym oraz wykorzystanie określonej puli fonemów, podczas gdy forma logiczna pozwala odzwierciedlić każdą myśl oraz każde znaczenie, łącząc się z takimi systemami umysłu, jak: indukcja, dedukcja, myślenie, denotacja, itd. (I. Kurcz, 2005, s. 101-104).

W zmodyfikowanej wersji modelu kompetencji Chomsky'ego z 1981 r. pojawia się dodatkowo termin D-struktura dla określenia struktury głębokiej oraz S-struktura, ekwiwalent struktury powierzchniowej. Reguły struktur frazowych przybierają bardziej rozbudowaną postać teorii X', gdzie „X' symbolizuje wielostopniową składnię struktur frazowych, a X konkretne wejście leksykalne”, podczas gdy reguły transformacyjne sprowadzone zostają do formuły *Move* alfa, gdzie „alfa jest dowolnym elementem leksykalnym”, a *Move* oznacza dowolny ruch danego elementu, w tym jego usunięcie. W rezultacie D-struktura rzutuje na S-strukturę przy uaktywnieniu *Move* alfa, co się z kolei przekłada na formę logiczną i fonetyczną (I. Kurcz, 2005, s. 105-106). Ostatnia już modyfikacja modelu w ramach tzw. programu minimalistycznego likwiduje dwa poziomy reprezentacji zewnętrznej, wprowadzając pojęcie systemu komputacyjnego UG, który czerpiąc z leksykonu, generuje formę logiczną i fonetyczną określonego zdania. Modyfikacja ta budzi jednak wiele zastrzeżeń (I. Kurcz, 2005, s. 107).

Ewolucję poglądów Chomsky'ego należy jednak rozpatrywać nie tylko w ujęciu strukturalnym, ale i utylitarnym, tj. jako odejście od doskonałej znajomości języka przez idealnego użytkownika języka jednorodnej wspólnoty językowej na rzecz bardziej racjonalistycznej koncepcji języka w charakterze ogólnoludzkiej zdolności akwizycji języka, możliwej dzięki mechanizmowi LAD (*language acquisition device*), determinującemu nabywanie dowolnego języka. Sam Chomsky mówi o przesunięciu z poziomu E-języka na poziom I-języka (N. Chomsky, 1996, za: A. Żurek, 2006, s. 52).

Kompetencja językowa jawiąca się jako struktura mentalna funkcjonuje zatem bez wątplenia w rzeczywistości psychicznej i należy ją traktować w kategorii specyficznego rodzaju zdolności (A. Falkowski, T. Maruszewski, E. Nęcka, 2011, s. 499). Zresztą „lingwiści zgadzają się, że (...) rodzimy się z wrodzoną zdolnością językową lub uniwersalną gramatyką” (P. G. Zimbardo, 1999, s. 166).

Literatura pedagogiczna pozwala stosować pojęcie kompetencji językowej zamiennie ze sprawnością językową rozumianą jako zdolność do swobodnego, szybkiego, bezwysiłkowego, funkcjonalnego i poprawnego tworzenia oraz przekazywania tekstów językowych (językowa sprawność nadawcza), ale i odbierania i rozumienia tekstów językowych słyszanych i czytanych (językowa sprawność odbiorcza) odpowiednio do swoich potrzeb (R. Pawłowska, 1992, s. 24; M. Chmiel, 2012, s. 192-193).

Socjolingwiści percypują daną sprawność jeszcze szerzej, tj. w formie zachowań językowych, których ostateczny kształt uzależniony jest od tego „kto mówi, do kogo, w jakiej sytuacji i w jakim celu” (S. Grabias, 1997, s. 317). Formuła nadawcy wiąże się z doбором właściwego kodu językowego/kodów językowych, uwarunkowanych terytorialnie bądź też społecznie. Formuła adresata wymusza określony układ ról językowych w zależności od społecznej rangi rozmówców. Formuła sytuacji przemawia za tym, że akt językowy musi być dostosowany do sytuacji. Formuła celu oznacza, że stanowi on językową realizację intencji. Sprawność językowa obejmuje sumę czterech elementów, adekwatnie do powyższych formuł: sprawności systemowej, społecznej, sytuacyjnej oraz pragmatycznej (S. Grabias, 1991, s. 51-55).

Językowa sprawność systemowa decyduje o poprawnym gramatycznie konstruowaniu zdań. Składają się na nią sprawności cząstkowe, mieszczące się w grupie sprawności formacyjnych oraz sprawności funkcyjnych (F. Grucza, 2017b, s. 365). Sprawności formacyjne odnoszą się do właściwości substancyjnych języka, umożliwiających nadawcom-odbiorcom realizację wypowiedzi językowych w postaci sygnałów fonicznych (akustycznych), optycznych (mimicznych, gestycznych, graficznych) albo taktylnych (F. Grucza, 2017b, s.

370). Postać foniczna organizuje się dwupłaszczyznowo: suprasegmentalnie (melodia, akcent, rytm) oraz segmentalnie (głoski). Tworzywem postaci graficznej są litery i znaki przestankowe. Substantywizacja informacji w komunikacji z osobami Głuchymi przybiera postać gestyczną, a w komunikacji z niewidomymi postać taktylną (S. Grabias, 1997, s. 318). Sprawność formacyjna odnosi się także do właściwości gramatycznych języka (morfologicznych i syntaktycznych) (F. Grucza, 2017b, s. 370), i w tym wymiarze polega na budowaniu zdań poprzez komponowanie fonemów w morfemy (S. Grabias, 1997, s. 319). Druga grupa sprawności (sprawności funkcyjne) zawiera w sobie sprawności semantyczne i pragmatyczne, które dzielą się dalej na morfemiczne, leksemiczne i frazemiczne, odpowiednio do uwzględnianych jednostek językowych (F. Grucza, 2017b, s. 372). Sprawność semantyczną wyznacza relacja zachodząca pomiędzy „sekwencją dźwięków (...) a segmentem rzeczywistości reprezentowanej w komunikacji przez te dźwięki”, podczas gdy sprawność pragmatyczna jest wiedzą „o układach fonemów, morfemów i konstrukcji zdaniowych predysponujących te znaki do pełnienia funkcji pragmatycznych: emocjonalnych, modalnych, informacyjnych i funkcji działania” (S. Grabias, 1997, s. 319).

Językowa sprawność społeczna wiąże się z selekcją takich środków językowych, które są adekwatne do możliwości intelektualnych odbiorcy oraz pełnionej przez niego funkcji w społeczeństwie. Formowana jest przez całe życie z uwagi na nieustannie zmieniające się role jednostki: dziecka, ucznia, studenta, pracownika, ojca/matki, emeryta. Odnosi się do wiedzy na temat relacji społecznych oraz systemu wartości określonej wspólnoty komunikatywnej. Sprawność ta jest „ukoronowaniem wiedzy o języku i o społeczeństwie” (S. Grabias, 1997, s. 320).

Językowa sprawność sytuacyjna zawiera się w „umiejętności posługiwania się językiem w wytworzonych przez społeczeństwo sytuacjach interakcyjnych” (S. Grabias, 1997, s. 321). Kształt wypowiedzi uzależniony jest zarówno od czynników rygorystycznych, takich jak kanał przekazu substancji tekstu (ustny, pisemny) czy organizacja czasu i przestrzeni oraz czynników elastycznych, jak np. temat wypowiedzi, forma wypowiedzi (monologowa, dialogowa) czy gatunek.

Językowa sprawność pragmatyczna jest umiejętnością realizowania intencji założonych przez adresanta wypowiedzi, na które składają się „umiejętności językowego przekazywania emocji oraz językowego realizowania chęci” (S. Grabias, 1997, s. 322). Intencje wolicjonalne obejmują sprawności informacyjne (informowanie kogoś o czymś), modalne (okazywanie stosunku adresanta do rzeczywistości), perswazyjne (nakłanianie kogoś do czegoś). Językowe akty emocjonalne są zawsze aktami wolicjonalnymi oraz aktami afektywnymi.

Charakterystyka poszczególnych sprawności uzasadnia postawienie znaku równości pomiędzy pojęciem „sprawność językowa” i „sprawność komunikacyjna”. Sprawność komunikacyjna na wzór sprawności językowej zawiera w sobie cztery omówione powyżej sprawności. Dopiero akwizycja wszystkich typów sprawności językowej jest warunkiem pełnej partycypacji w komunikacji społecznej oraz sukcesu wypowiedzi (S. Grabias, 1997, s. 323).

Pedagodzy twierdzą, że kompetencja językowa może być używana zamiennie z kompetencją komunikacyjną (M. Chmiel, 2012, s. 192-193). Okoń (2001, s. 176) w *Nowym Słowniku Pedagogicznym* stwierdza: „termin kompetencja komunikacyjna (językowa) oznacza zarówno sprawność językową, jak i zdolność do komunikacji interpersonalnej”. Pojęcia te mimo tworzenia pary synonimicznej nie są jednak pojęciami tożsamymi.

Hasła słownikowe zawierają następujące definicje kompetencji językowej:

- „ludzka zdolność językowa do rozumienia i produkowania wypowiedzi” (J. Siuta, 2009, s. 123),
- „wiedza (...) niezbędna do poprawnego, zgodnego z regułami gramatycznymi budowania zdań określonego języka” (D. Podlawska, I. Płóciennik, 2004, s. 164),
- „utajona (nieuświadomiona) wiedza jednostki na temat (...) języka”, „wiedza na temat produkowania zdań gramatycznie poprawnych i sensownych” (L. Bakiera, Ż. Stelter, 2011, s. 215).

Analizując różne definicje, należy stwierdzić, że meritum kompetencji językowych zawiera się aktywizowaniu obszarów mentalnych odpowiedzialnych za wiedzę o języku w celu konstruowania gramatycznie poprawnych zdań, składających się łącznie na wypowiedzi ustne oraz pisemne, jak i do rozumienia wypowiedzi ustnych oraz pisemnych, konstruowanych przez innych użytkowników języka.

Kompetencja komunikacyjna określana jest jako:

- wiedza „użytkownika języka o regułach posługiwania się nimi zależnie od sytuacji i od słuchacza; zdolność wyboru środków językowych i niejęzykowych, stosownie do sytuacji mówienia” (J. Siuta, 2009, s. 124),
- „wiedza o zasadach sprawnego porozumiewania się”, polegająca „na poprawnym budowaniu wypowiedzi oraz na umiejętności skutecznego nadawania i odbierania komunikatów” (D. Podlawska, I. Płóciennik, 2004, s. 164),
- „posługiwanie się językiem w sposób adekwatny do odbiorców i sytuacji społecznej” (L. Bakiera, Ż. Stelter, 2011, s. 216).

Kompetencja komunikacyjna sprowadzana jest zatem do umiejętności posługiwania się językiem zależnie od sytuacji społecznej oraz odbiorców z intencją skutecznego nadawania lub odbierania komunikatów.

Przytoczone powyżej definicje w dużej mierze korelują z dyferencjacją opisaną w *Encyklopedii Psychologii* (I. Kurcz, 1998, s. 67), gdzie kompetencja językowa jest określana jako „zdolność człowieka do odbioru i produkowania zdań”, a kompetencja komunikacyjna to „zdolność do posługiwania się kompetencją językową odpowiednio do sytuacji, do słuchacza/y/ i do celów jakie mówiący chce osiągnąć”. Kompetencja językowa jest zatem warunkiem *sine qua non* istnienia kompetencji komunikacyjnej, ale i *vice versa*: „kompetencja językowa nie wystarczy do tego, aby się sprawnie posługiwać językiem. Konieczne jest jej uzupełnienie kompetencją komunikacyjną” (D. Podlawska, I. Płóciennik, 2004, s. 164).

W literaturze psycholingwistycznej podkreślany jest kontrast pomiędzy teorią kompetencji a teorią wykonania czy realizacji (performancji), gdzie pierwsza z nich stanowi czysto hipotetyczną i ukrytą teorię „wiedzy językowej i gramatyki” – tego, co użytkownik języka mógłby potencjalnie powiedzieć i zrozumieć, a druga jest jawną, podlegającą obserwacji teorią działania językowego – tego, co użytkownik języka rzeczywiście wypowiada oraz tego, jak rozumie wypowiedzi innych (J. B. Gleason, N. B. Ratner, 2005, s. 255; A. S. Reber, E. S., Reber, 2008, s. 325). Twórca dychotomicznej dyferencjacji „kompetencja – wykonanie”, Chomsky, objaśnia ten kontrast jeszcze bardziej klarownie, traktując o znajomości języka w opozycji do jego praktycznego zastosowania w konkretnych sytuacjach (N. Chomsky, 1965, s. 4; N. Chomsky, 1982, s. 15). Taka dychotomia jest paralelna również do Saussure’owskiego przeciwstawienia lingwistycznego *langue* – abstrakcyjnego systemu znaków ulokowanego w psychice jednostki, psycholingwistycznemu *parole* – „*langue* w akcji, w działaniu komunikacyjnym”, warunkowanego indywidualnymi właściwościami psychicznymi jednostki (K. Polański, 1999, s. 270, 305; F. Grucza, 2017b, s. 126-127). Finalnie teoria kompetencji Chomsky’ego oraz *linguistique de la langue* de Saussure’a są równoważne z kompetencją językową, podczas gdy teoria performancyjna oraz *linguistique de la parole* odzwierciedlają kwintesencję kompetencji komunikacyjnej.



### 3.3. Kompetencje językowe – redefinicja czasów współczesnych

W czasach współczesnych z łatwością można dostrzec przejawiającą się w społeczeństwie tendencję do używania pojęcia „kompetencja językowa” w liczbie mnogiej. Wpisanie hasła „kompetencja językowa” w *Narodowym Korpusie Języka Polskiego* (2008-2010, <http://nkjp.pl/poliqarp/nkjp1800/query/9/>; dostęp: 30.12.2023) pozwala uzyskać 29 wyników, podczas gdy hasło „kompetencje językowe” ma 44 wyniki (NKJP, 2008-2010, <http://nkjp.pl/poliqarp/nkjp1800/query/>; dostęp: 30.12.2023). Przeprowadzenie identycznego zabiegu z wykorzystaniem wyszukiwarki internetowej Google (<https://www.google.pl/>; dostęp: 30.12.2023) jeszcze bardziej naświetla unaocznioną powyżej tendencję: przedmiotowy termin użyty w liczbie pojedynczej ma 10 800 wyników, a w liczbie mnogiej – 102 000 wyników. Warto zatem poddać analizie zdania zawierające wyrażenie „kompetencje językowe”, aby uchwycić kontekst oraz semantykę jego współczesnego zastosowania. W tym celu dokonano kategoryzacji zdań zawartych w *Narodowym Korpusie Języka Polskiego*, uwzględniając kryterium kontekstualno-semantyczne, i wyróżniono takie kategorie, jak:

#### a) kompetencje językowe jako znajomość języka polskiego:

- „Ewidentny błąd w deklinacji, stawiający pod znakiem zapytania kompetencje językowe piszącego” (Pearl i in., 2001, <http://nkjp.pl/poliqarp/nkjp1800/query/30/>; dostęp: 30.12.2023),
- „Faktem jest, że kompetencje językowe (tu w sensie zasobu słownictwa, sprawności budowania zdań, wyrażania myśli, czyli chodzi o coś, co po prostaku i nienaukowo nazwać można elokwencją u różnych ludzi są... różne)” (Scobin i in., 2003, <http://nkjp.pl/poliqarp/nkjp1800/query/27/>; dostęp: 30.12.2023),
- „Mam wrażenie, że pracowników merytorycznych, którzy jednocześnie mają kompetencje językowe, jest za mało, by wysyłać ich na zagraniczne delegacje” (J. Cieśla, A. Rybak, 2004, <http://nkjp.pl/poliqarp/nkjp1800/query/36/>; dostęp: 30.12.2023),

#### b) kompetencje językowe jako znajomość języka obcego:

- „Najniższy poziom (Stage One) potwierdza elementarne kompetencje językowe, umożliwiające porozumiewanie się na poziomie minimum komunikacyjnego, poziom wyższy (Stage Two) potwierdza praktyczną znajomość języka i zwiększa szanse znalezienia pracy” (pp, 2003, <http://nkjp.pl/poliqarp/nkjp1800/query/7/>; dostęp: 30.12.2023),
- „Codziennie zgłaszają się nowi chętni chcący podnieść swoje kompetencje językowe” (Ł. Winczura, 2008, <http://nkjp.pl/poliqarp/nkjp1800/query/9/>; dostęp: 30.12.2023),
- „Dla tych osób kompetencje językowe (znajomość angielskiego) i możliwość zalegalizowania pracy i pobytu za granicą okazały się ważnym czynnikiem wpływającym na decyzję o migracji” (I. Grabowska-Lusińska Okólski, 2009, <http://nkjp.pl/poliqarp/nkjp1800/query/19/>; dostęp: 30.12.2023),

– „Nauka języka niemieckiego rozpoczyna się w przedszkolu, gdzie dzieci uzyskują na tyle dobre kompetencje językowe, by mogły rozpocząć naukę w języku niemieckim w szkole podstawowej i kontynuować ją w gimnazjum i w szkole ponadgimnazjalnej” (Forum Stanisława Michalkiewicza, <http://nkjp.pl/poliqarp/nkjp1800/query/17/1> dostęp: 30.12.2023),

c) kompetencje językowe jako poszczególne umiejętności językowe:

– „Egzaminy złożone są z pięciu części badających różne kompetencje językowe” (DumZiBoT, 2009, <http://nkjp.pl/poliqarp/nkjp1800/query/23/>; dostęp: 30.12.2023),

d) kompetencje językowe jako kwalifikacje zawodowe:

– „Polski lektor czy może native speaker? (...) Kiedy chodzi o pracę nad słownictwem, ćwiczenie akcentu, rzeczywiście konieczne są bardzo dobre kompetencje językowe” (G. Lorek, 2003, <http://nkjp.pl/poliqarp/nkjp1800/query/4/>; dostęp: 30.12.2023),

– „Najlepiej jeśli lektor jest świetnie wykształcony, ma bardzo dobre przygotowanie metodyczne i kompetencje językowe oraz praktykę w zawodzie” (AP, 2009, <http://nkjp.pl/poliqarp/nkjp1800/query/8/>; dostęp: 30.12.2023),

e) egzaminy certyfikacyjne oraz testy jako weryfikacja kompetencji językowych:

– „Wszyscy, którzy chcą potwierdzić swoje specjalistyczne kompetencje językowe w dziedzinie gospodarki, mogą przystąpić do Diplom Wirtschaftssprache Deutsch” (szumi, 2001, <http://nkjp.pl/poliqarp/nkjp1800/query/43/>; dostęp: 30.12.2023),

– „Za papier potwierdzający kompetencje językowe młodzież płaci 500-680 zł” (J. Talarczyk, 2004, <http://nkjp.pl/poliqarp/nkjp1800/query/1/>; dostęp: 30.12.2023),

– „Tego samego dnia wszyscy kandydaci zdają identyczny test ułożony przez wykładowców Uniwersytetu Warszawskiego. Jest bardzo trudny, nie sprawdza wiedzy, ale umiejętności i kompetencje językowe” (M. Krężel, 2005, <http://nkjp.pl/poliqarp/nkjp1800/query/0/>; dostęp: 30.12.2023),

f) system europejski jako klasyfikacja kompetencji językowych:

– „Państwa członkowskie Unii Europejskiej dawno zwróciły uwagę na tę kwestię. Opracowano specjalny system, który klasyfikuje umiejętności i kompetencje językowe” (K. Sklepik, J. Małecka, 2005, <http://nkjp.pl/poliqarp/nkjp1800/query/6/>; dostęp: 30.12.2023),

– „Ze względu na międzynarodowy charakter rynku pracy nieodzownym stało się stworzenie systemu i instrumentu, który w sposób jednoznaczny opisywałby i klasyfikował umiejętności i kompetencje językowe w życiu codziennym i pracy” (PW, 2006, <http://nkjp.pl/poliqarp/nkjp1800/query/10/>; dostęp: 30.12.2023).

Z przytoczonych przykładów i wyodrębnionych kategorii kontekstualno-semantycznych wynika, że w dyskursie prasowym i internetowym pojęcie kompetencji językowych traktowane jest synonimicznie ze znajomością języka obcego lub polskiego. Kompetencje językowe mogą też zostać zweryfikowane poprzez przystąpienie do różnych egzaminów certyfikujących lub

testów, które obejmują kilka części. Mogą też one stanowić kwalifikacje zawodowe. Ponadto traktuje się o nich w kontekście systemu europejskiego je klasyfikującego.

W dyskursie naukowym wątek redefiniowania kompetencji językowej w czasach współczesnych podjęła Jolanta Panasiuk w elektronicznej *Encyklopedii Logopedii*, objaśniając hasło „kompetencja językowa” (2008-2022, <https://www.komlogo.pl/encyklopedia/124-a/840-kompetencja-jezykowa>; dostęp: 30.12.2023). Badaczka ta powołała się jednak na definicję Stanisława Grabiаса z 1997 roku, do której autorka dysertacji doktorskiej nawiązała w rozdziale 3.2. Jednocześnie Ida Kurcz (2005, s. 100) opowiada się za używaniem kompetencji językowej „w odniesieniu do łącznej umiejętności posługiwania się językiem i tworzenia zdań w danym języku (...) oraz do posługiwania się tą zdolnością odpowiednio do sytuacji i do innych uczestników danej interakcji komunikacyjnej”. Definicja ta niejako scala inicjalne rozumowanie kompetencji językowej oraz komunikacyjnej, więc wydaje się być na danym etapie dociekań naukowych w pełni satysfakcjonująca. Co więcej, nawiązuje ona do użytego w *Europejskim Systemie Opisu Kształcenia Językowego* (ESOKJ) sformułowania o treści „językowe kompetencje komunikacyjne” (D. Coste, B. North, J. Sheils, J. Trim, 2003, s. 20). Dokument ten należy tymczasem uznać za wiodący, gdyż współczesne kształcenie językowe bazuje na jego zapisach, w tym tych odnoszących się do poziomów biegłości językowej, działań językowych czy też podejścia zadaniowego. Wszelkie podręczniki, egzaminy, podstawy programowe, plany nauczania, itp. opracowywane są na jego podstawie (D. Coste i in., 2003, s. 13). Wymagania ogólne, sprecyzowane w *Informatorze o egzaminie maturalnym z języka angielskiego*, również odnoszą się do „działań językowych składających się na kompetencję komunikacyjną”, rozumowaną w myśl tegoż dokumentu (B. Trzcńska, A. Kozioł, L. Stopińska, M. Smolik, 2021, s. 7). Dalsze definiowanie „kompetencji językowych” czy też „językowych kompetencji komunikacyjnych”, w innym miejscu przedmiotowego dokumentu zawężonych do „kompetencji komunikacyjnej” (D. Coste i in., 2003, s. 99), będzie opierać się o ten dokument.

Językowe kompetencje komunikacyjne to zatem „kompetencje pozwalające uczestnikowi życia społecznego działać za pomocą środków językowych” (D. Coste i in., 2003, s. 20). Kompetencje te nie konstytuują niepodzielnej całości, lecz składają się z trzech komponentów: lingwistycznego, socjolingwistycznego i pragmatycznego (nazywanych też kompetencjami), z takim zastrzeżeniem, że każdy z tych komponentów bazuje na wiedzy deklaratywnej, proceduralnej, sprawnościach i umiejętnościach (D. Coste i in., 2003, s. 23).

Komponent lingwistyczny językowych kompetencji komunikacyjnych zawiera w sobie następujące kompetencje (D. Coste i in., 2003, s. 100-106):

- leksykalną – znajomość oraz umiejętność stosowania leksyki (stałych wyrażen, pojedynczych wyrazów), ale i niektórych elementów gramatycznych (np. przyimków, spójników, zaimków osobowych, pytających, dzierżawczych, wskazujących),
- gramatyczną – znajomość oraz umiejętność stosowania „gramatycznych środków językowych” obejmującą dwa systemy gramatyczne, tj. morfologię oraz składnię (D. Coste i in., 2003, s. 102),
- semantyczną – „świadomość i umiejętność organizacji znaczenia” dzielącą się na semantykę leksykalną, gramatyczną i pragmatyczną (D. Coste i in., 2003, s. 104),
- fonologiczną – znajomość oraz umiejętność recepcji i produkcji fonemów, allofonów, cech dystynktywnych fonemów, fonetycznej kompozycji słów, prozodii, redukcji fonetycznej,
- ortograficzną – znajomość oraz umiejętność „rozpoznawania i stosowania symboli” występujących w tekście pisanym (D. Coste i in., 2003, s. 104),
- ortoepiczną – umiejętność odczytywania tekstu pisanego i prawidłowej artykulacji poznanych uprzednio słów w formie pisemnej.

Komponent socjolingwistyczny odnosi się do wiedzy i umiejętności umożliwiających zachowanie społecznego wymiaru komunikacji językowej. Składają się na niego: wyznaczniki relacji społecznych (np. formy adresatywne czy formy powitania), konwencje grzecznościowe (np. wyrażanie wdzięczności), nośniki „mądrości ludowej” (np. przysłowia, cytaty, wyrażenia idiomatyczne), rejestr wypowiedzi (np. formalny, neutralny, nieformalny), dialekty i odmiany regionalne (np. Cockney English) (D. Coste i in., 2003, s. 106-108).

Komponent pragmatyczny konstyтуują z kolei:

- kompetencja dyskursywna – umiejętność „układania zdań w spójne ciągi wypowiedzi językowych” (D. Coste i in., 2003, s. 109-114),
- kompetencja funkcjonalna – posługiwanie się dyskursem mówionym i tekstami pisanyymi w celu spełnienia konkretnej funkcji komunikacyjnej,
- schematy interakcji – znajomość oraz umiejętność stosowania „wzorców interakcji społecznej” (np. wzorców wymiany werbalnej) (D. Coste i in., 2003, s. 112).

Co istotne, językowe kompetencje komunikacyjne przejawiają się w działaniach językowych, które autorzy ESOKJ (D. Coste i in., 2003, s. 2, 24) ujmują jako „zastosowanie językowych kompetencji komunikacyjnych”. Do wyróżnionych przez nich działań językowych należą: działania receptywne (rozumienie tekstów), działania produktywne (tworzenie tekstów), działania interakcyjne i mediacyjne. Każdy z wymienionych rodzajów działań uwidacznia się w tekście w formie pisanej i/lub mówionej. Należy jednak wyraźnie zaznaczyć, że działania receptywne i produktywne są fundamentalne, gdyż stanowią warunek *sine qua non*

działań interakcyjnych i mediacyjnych (D. Coste i in., 2003, s. 24). Do działań receptywnych zalicza się słuchanie i czytanie, a do działań produktywnych mówienie i pisanie (D. Coste i in., 2003, s. 62, 67). W działaniach interakcyjnych użytkownik języka występuje w charakterze rozmówcy z jednym lub kilkoma interlokutorami, a zarazem i słuchacza, w ten sposób tworząc konwersację (np. debatę, negocjacje, wywiad). Natomiast w działaniach mediacyjnych użytkownik języka pełni rolę pośrednika pomiędzy interlokutorami, zazwyczaj posługującymi się odmiennymi językami (np. tłumacząc ustnie lub pisemnie, podsumowując lub parafrazując tekst) (D. Coste i in., 2003, s. 73, 83). Różne sytuacje komunikacyjne mogą też wymagać zastosowania różnych działań językowych.

Dodatkowo w działaniach językowych wykorzystywane są, a zarazem i rozwijane tzw. kompetencje ogólne, które wynikają z dotychczasowych doświadczeń uczącego się języka obcego, a które też należy uznać za składowe kompetencji komunikacyjnej (D. Coste i in., 2003, s. 94). Do kompetencji ogólnych, niepowiązanych z językiem, a stosowanych w działaniach językowych należą:

- wiedza, tj. wiedza deklaratywna zaczerpnięta z edukacji i doświadczenia życiowego, obejmująca wiedzę o świecie, wiedzę socjokulturową (o społeczeństwie i kulturze użytkowników języka docelowego) oraz wrażliwość interkulturową (pojmowanie relacji zachodzącej pomiędzy światem własnej społeczności a społeczności języka docelowego),
- umiejętności, tj. umiejętności aplikacji wiedzy deklaratywnej (wiedza proceduralna), obejmujące umiejętności praktyczne (społeczne, życiowe, zawodowe, spędzania czasu wolnego) oraz interkulturowe (np. przełamywanie stereotypów, radzenie sobie z dysonansem kulturowym),
- uwarunkowania osobowościowe, takie jak motywacja (np. wewnętrzna/zewnętrzna), postawy (np. otwartość i zaciekawienie względem nowej kultury, społeczeństwa), poglądy (np. religijne, filozoficzne), system wartości (np. moralnych), style poznawcze (np. konwergentny a dywergentny), cechy osobowości (np. poczucie własnej wartości, pewność siebie, ambicja, introwersja a ekstrawersja),
- umiejętność uczenia się, tj. odkrywania nowych obszarów rzeczywistości oraz łączenia nowej wiedzy z wiedzą uprzednio posiadaną, obejmującą wrażliwość językową i komunikacyjną (gdy nowy system językowy nie stanowi zagrożenia dla naturalnego systemu uczącego się), sprawność fonetyczną, techniki uczenia się (np. umiejętność wyznaczania własnych celów i potrzeb), umiejętności heurystyczne (np. korzystanie z nowych technologii, zaradność w przypadku nowych doświadczeń) (D. Coste, i in., 2003, s. 21-23, 94-99).

Kolejną kwestią, jaka jest ściśle powiązana z definiowaniem kluczowego terminu, są „skale poziomów kompetencji językowej” (I. Janowska, 2015, s. 26). W ESOKJ wyodrębniono sześć poziomów biegłości językowej, takich jak:

- poziom podstawowy: A1 (*Breakthrough*) i A2 (*Waystage*),
- poziom samodzielności: B1 (*Threshold*) i B2 (*Vantage*),
- poziom biegłości: C1 (*Effective Operational Proficiency*) i C2 (*Mastery*) (D. Coste, i in., 2003, s. 31-32). Jednakże, po przeprowadzeniu badań szwajcarskich, poziomy standardowe zostały uzupełnione o trzy dodatkowe poziomy, tj. A2+, B1+, B2+. W ten sposób utworzono dziewięć „spójnych, jednakowo obszernych poziomów biegłości” (D. Coste, i in., 2003, s. 39-40). Dodatkowo pierwotnie wyróżnione poziomy opisano w formie graficznej w wymiarze globalnym, a także w wymiarze bardziej szczegółowym opierającym się o najistotniejsze kategorie komunikacji językowej, umożliwiając tym samym dokonywanie samooceny poziomu opanowania umiejętności językowych przez uczącego się języka obcego (D. Coste, i in., 2003, s. 33-35). Skale te, jak i wiele innych, zawartych w dokumencie, uznaje się za układ odniesienia we współczesnym kształceniu językowym, tj. w nauczaniu, uczeniu się i ewaluacji postępów, związanych z opanowywaniem danego języka obcego (D. Coste, i in., 2003, s. 13).

Finalnie warto zwrócić uwagę na kwestię braku spójności terminologicznej, którą można wywnioskować zarówno z przedmiotowego dokumentu europejskiego, jak i z literatury przedmiotu. Tak dla przykładu, pomimo tego, że „działania językowe” są jednym z centralnych pojęć ESOKJ, to badacze uciekają się również do sformułowania „rozwijanie wybranych sprawności (np. receptywnych)” (D. Coste, i in., 2003, s. 18) czy „receptywnych sprawności językowych” (D. Coste, i in., 2003, s. 118), stawiając znak równości pomiędzy działaniami językowymi a sprawnościami językowymi. Jeszcze innym synonimem działań językowych są według nich umiejętności językowe, np. „zagadnienie rozwoju umiejętności językowych” (D. Coste, i in., 2003, s. 28), „cel kształcenia, a co za tym idzie ocena umiejętności językowych” (D. Coste, i in., 2003, s. 21). Pojęcie „umiejętności językowych” widnieje nawet w tytule jednego z podrozdziałów, dotyczących oceniania poziomów biegłości językowej: „ocenie umiejętności językowych” (D. Coste, i in., 2003, s. 28). Przechodząc z kolei do literatury przedmiotu, Anna Matera-Klinger (2023, s. 51) w dwóch kolejno następujących po sobie zdaniach używa synonimicznie ujmowanych terminów sprawności i umiejętności językowych: „Efekty uczenia się dotyczyły umiejętności językowych, wiedzy, kompetencji społecznych, współpracy w grupie. Celem był rozwój wszystkich sprawności językowych”. Ponadto badaczka nazywa pięć sprawności językowych, wymieniając obok słuchania, czytania, pisania oraz mówienia – leksykę i gramatykę (A. Matera-Klinger, 2023, s. 52). Jeszcze inny badacz,

Marcin Stanowski (2017, s. 7-8), używa takich terminów, jak: „sprawności”, „umiejętności”, „kompetencje” czy „zdolności” zamiennie, zaznaczając występowanie drobnych różnic pomiędzy nimi: „umiejętności czy sprawności to wrodzone lub nabyte zdolności sprawnego radzenia sobie z czymś”, a kompetencje to „rezultat, efekt osiągnięty poprzez ćwiczenie umiejętności”. M. Stanowski (2017, s. 8) wyróżnił też makroumiejętności – umiejętność słuchania, czytania, pisanie i mówienia oraz mikroumiejętności – gramatykę i leksykę.

W związku z powyższym, dokonując ewaluacji poziomu opanowania kompetencji językowych młodzieży w badaniach przeprowadzanych w ramach tej dysertacji doktorskiej zostaną uwzględnione umiejętności receptywne (słuchanie i czytanie), umiejętności produktywne (pisanie i mówienie) oraz umiejętność posługiwania się leksyką i gramatyką, wspólnie składające się na efekt w postaci kompetencji językowych, interpretowanych w myśl ustaleń definicyjnych z *Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego* jako językowe kompetencje komunikacyjne, przejawiające się w działaniach językowych (tj. umiejętnościach językowych), i bazujące na kompetencjach ogólnych uczącego się języka obcego.

### **3.4. Wybrane teorie akwizycji języka obcego**

Przed przystąpieniem do analizy najistotniejszych teorii akwizycji języka obcego należy zaznaczyć, że nie wszyscy badacze są zgodni odnośnie stawiania znaku równości pomiędzy pojęciami „nabywanie”, „przyswajanie” i „akwizycja”, stanowiącymi polski ekwiwalent angielskiego terminu *acquisition*, jako że „nabywanie” można uznać za termin nadrzędny w stosunku do „przyswajania” (W. Klein, 2007, s. 106-107). Psychologowie częściej też operują pojęciem „przyswajanie”, a anglojęzyczne zapożyczenie „akwizycja” preferowane jest przez lingwistów (I. Kurcz, 2009, s. 17). Przyswajanie nie jest też synonimiczne z orzeczeniem „uczenie się”, dlatego że warunkiem przyswajania jest bezpośrednia styczność podmiotu z mową w warunkach naturalnych, a przez to nieświadomy rozwój kompetencji językowej, podczas gdy w „uczeniu się” dochodzi do aplikacji konkretnych strategii nauczania i opanowywania świadomej „wiedzy metajęzykowej” (np. w środowisku szkolnym) (I. Kurcz, 2009, s. 17). Mariusz Trawiński (2005, s. 86) zauważa jednak, że w sztucznie wykreowanym środowisku może dojść do przyswajania języka, chociażby w trakcie aktywności komunikacyjnych, a w środowisku naturalnym do „uczenia się”, gdy podmiot świadomie zwraca uwagę na formy językowe. Poczyniona dyskusja pozwala przejść do meritum niniejszego podrozdziału i zastanowienia się nad tym, w jaki sposób można usystematyzować różnorakie podejścia do nauki języka obcego, tak aby uzyskać klarowną całość.

Christina Gitsaki (1998, s. 89) uważa, że przyjmując kryterium formy, wszystkie teorie akwizycji języka obcego można ulokować na kontinuum o dwóch skrajnych końcach: dedukcyjnym i indukcyjnym. Kryterium treści kategoryzuje z kolei wszystkie teorie na „makro” teorie, wieloaspektowo objaśniające akwizycję językową, oraz „mikro” teorie – o wąskim zakresie, odnoszące się do konkretnego aspektu. Klasyfikacja zaproponowana przez M. Trawińskiego (2005, s. 8) jest tą, która pozwala zrozumieć istotę procesu przyswajania języka obcego, grupując wszystkie teorie na: behawioralne, natywistyczne, kognitywne oraz interakcjonizmu społecznego. Podobny podział zaproponował Henning Wode (1988, za: R. Schulz, 1991, s. 18), choć w jego klasyfikacji występuje jeszcze jedna pozycja: teorie koncentrujące się na uczniu i strategiach uczenia się.

Przedstawiciele teorii behawioralnych percypują język jako proces formacji nawyków o strukturze trójetapowej: bodziec – reakcja – wzmocnienie, podlegający ogólnym prawom uczenia się, na podobieństwo wszelkich innych zachowań (M. Trawiński, 2005, s. 8). Nan Ratner i Jean Gleason (1998, s. 381) podają trzy rodzaje behawiorystycznych teorii uczenia się: warunkowanie klasyczne – gradualna asocjacja słów adekwatnie do kontekstu sytuacyjnego, warunkowanie instrumentalne – uczenie się poprzez wzmocnienia filtrem pożądanym form językowych, uczenie się społeczne – imitacja modelowego zachowania upodobanego sobie wzorca (np. rodzica, nauczyciela). W teoriach natywistycznych (UG Chomsky’ego) zasady językowe są genetycznie wrodzone, a akwizycja językowa przebiega niezależnie od rozwoju kognitywnego, różnic indywidualnych czy inputu językowego. W teoriach kognitywnych (np. J. Piageta) język traktowany jest jako proces mentalny, część podrzędna względem rozwoju mentalnego. Uczący się musi rozumieć znaczenie wyrazu, aby być w stanie jego właściwie używać. Przedstawiciele teorii interakcjonizmu społecznego (np. Vygotsky) postulują tymczasem, że to interakcje międzyludzkie prowadzą do wypracowania kompetencji językowej, z akcentem położonym na środowisko i wewnętrzne przetwarzanie informacji (M. Trawiński, 2005, s. 12-18). Poniżej wskazano kilka przykładów teorii ilustrujących powyższe generalizacje: Stephena Krashena, Larry’ego Selinkera, Johna Schumanna i Johna Andersona.

Model monitorowania S. Krashena wpisuje się zarówno w natywizm, jak i interakcjonizm społeczny (M. Trawiński, 2005, s. 68), a jego kwintesencję stanowi pięć hipotez centralnych:

– przyswajania – uczenia się, traktująca o dwóch odrębnych mechanizmach: podświadomego, implicytnego „łapania” języka na wzór języka ojczystego a świadomego, eksplicytnego, formalnego opanowywania wiedzy o języku, jego gramatyce i zasadach,



- naturalnego porządku – utrzymująca, że kolejność opanowywania struktur gramatycznych przebiega w sposób przewidywalny, i nie jest zależna ani od sekwencyjnego zaznajamiania się z danymi regułami, ani od ich stopnia złożoności,
- monitorowania – oznaczająca, że funkcją uczenia się jest monitorowanie lub edytowanie procesu produkcji wypowiedzi przy spełnieniu warunków wystarczającej ilości czasu, skupienia uwagi na formie, świadomości reguły,
- treści wejściowych (inputu, wkładu) głosząca, że warunkiem *sine qua non* przyswajania języka obcego jest tzw. *comprehensible input*, tj. treści zrozumiałe dla podmiotu, które autor sprowadza do formuły  $i+1$ , stąd treści poniżej kompetencji językowych podmiotu, adekwatne do jego kompetencji lub też znacząco wykraczające poza jego kompetencje nie są stymulatorami rozwoju,
- afektywnego filtra zwracająca uwagę na relację pomiędzy nauką języka a czynnikami afektywnymi, gdzie bariery emocjonalne (np. negatywny stosunek do języka, niski poziom motywacji, stres) determinują odfiltrowywanie treści, blokadę progresu językowego (S. Krashen, 1982, s. 10-32; M. Trawiński, 2005, s. 68-73).

L. Selinker (1972, s. 214) jest z kolei autorem teorii interjęzyka, który można zdefiniować jako system językowy tworzący „*continuum* pomiędzy biegunami wyznaczonymi przez język ojczysty i język docelowy”, o cechach idiosynkratycznych charakterystycznych dla obu języków (T. Niestorowicz, 2014, s. 34). Uważa on, że każdorazowa ekspresja językowa wiąże się z uruchomieniem wrodzonej struktury genetycznej, tzw. latentnej struktury psychologicznej (L. Selinker, 1972, s. 212), powiązanej z innymi strukturami mentalnymi, a uobecniającej się wyłącznie w procesie akwizycji języka obcego (T. Niestorowicz, 2014, s. 34). W obrębie ww. struktury zachodzi pięć kluczowych procesów psycholingwistycznych, przekładających się na interjęzyk: nadmierna generalizacja reguł języka docelowego, transfer językowy – selektywne przenoszenie zasad z języka wyjściowego do docelowego, transfer uczenia się – wpływ nauczyciela i materiałów dydaktycznych na proces nauczania/uczenia się, strategie komunikacyjne – techniki umożliwiające przekazanie komunikatu mimo ograniczonej kompetencji językowej, strategie uczenia się – rozumiane tu jako symplifikacja języka docelowego, pomijanie końcówek gramatycznych itp. (L. Selinker, 1972, s. 215-220; A. Żurek, 2014, s. 293-294; T. Niestorowicz, 2014, s. 38-40). W interjęzyk wpisany jest także mechanizm fosylizacji, czyli zjawisko stosowania „skostniałych”, błędnie utartych form językowych, niemożliwych do wyeliminowania bez względu na wiek osoby uczącej się czy też liczbę instrukcji ze strony nauczyciela (L. Selinker, 1972, s. 215). Zważywszy na powyższe stwierdza się, że teoria Selinkera w najwyższym stopniu łączy się natywizmem i kognitywizmem.

Model akulturacji J. Schumanna stanowi przykład interakcjonizmu społecznego, którego główne założenie zawiera się w zależności stopnia akwizycji języka obcego od stopnia akulturacji podmiotu, przy czym akulturację należy pojmować jako społeczną i psychologiczną integrację osoby uczącej się języka obcego z natywnymi użytkownikami tegoż języka (V. Cook, 1982, s. 101). Im mniejszy dystans społeczno-psychologiczny pomiędzy jednostką uczącą się a natywną, tym wyższy poziom biegłości językowej jednostki uczącej się (K. Chastain, 1988, za: M. Trawiński, 2005, s.79). Schumann (1978, s. 77-80) wskazuje czynniki społeczne ułatwiające lub utrudniające integrację społeczną grupy uczącej się języka z grupą docelową:

- dominacja/podporządkowanie w aspektach: technicznym, gospodarczym, politycznym, kulturowym, gdzie w miarę równy status obu grup determinuje minimalny dystans społeczny,
- wzorzec integracji dotyczący stylu życia i wartości: asymilacja (pełne dostosowanie się grupy uczącej się do grupy docelowej), akulturacja (częściowe dostosowanie się grupy uczącej się do grupy docelowej, przy jednoczesnym zachowaniu własnych wzorców), prezerwacja (całkowite odrzucenie wzorców grupy docelowej, a podtrzymanie własnych), przy czym akulturacja sprzyja minimalnemu dystansowi społecznemu,
- „odgrodzenie” nawiązujące do strukturalnych aspektów integracji (endogamia, odrębność instytucji społecznych, zrzeszanie się i kooperacja w sferze zawodowej), gdzie niewielkie „odgrodzenie” grup wyklucza dystans społeczny,
- kohezja – spójność wewnętrzna, której wysoki wskaźnik w obrębie grupy uczących się języka intensyfikuje dystans społeczny względem grupy docelowej,
- liczebność grupy uczącej się języka, w taki sposób przekładająca się na dystans społeczny, że im większa grupa językowa, tym mniejszy dystans wobec grupy docelowej,
- kongruencja, zgodność czy podobieństwo pomiędzy kulturami obu grup, które im bliższe sobie, tym mniej społecznie zdystansowane względem siebie,
- wzajemna postawa grup, unaoczniająca kwestię stereotypów etnicznych, przy czym idealnym założeniem jest wzajemne przekonanie odnośnie możliwości i pożądanej akwizycji językowej,
- zamierzona długość pobytu w kraju grupy docelowej, stąd intencja permanentnego lub dłuższego pobytu implikuje redukcję dystansu społecznego.

Dodatkowo Schumann (1978, s. 86-92) wyróżnia pięć czynników psychologicznych utrudniających akulturację: szok językowy, którego źródeł należy upatrywać w problemach z posługiwaniem się językiem obcym, poczuciu wstydu i lęku przed wyśmianiem jako wypadkowych niekompetencji językowej; szok kulturowy – lęk związany z dezorientacją przy adaptacji do nowej kultury; stres kulturowy, będący konsekwencją rozterek tożsamościowych,

syndromu odrzucenia, nostalgii za ojczyzną czy troski o edukację i dobrostan dzieci; motywacja instrumentalna pociągająca za sobą dystans psychologiczny; przesiąkalność ego – sztywność, a nie elastyczność jednostki przy akceptacji nowej tożsamości językowej.

Ostatnim przykładem teorii, tym razem kognitywnej, jest Adaptacyjna Kontrola Myśli Andersona, której główny postulat zawiera się w akwizycji języka obcego poprzez transformację wiedzy deklaratywnej (statycznej, świadomej, bazującej na zasadach i definicjach) w proceduralną (dynamiczną, aktywowaną nieświadomie, wypracowywaną w drodze obszernej praktyki), o przebiegu trój etapowym:

- etapie poznawczym – przyswajania faktów relewantnych dla kompetencji językowej, uzewnętrzniającym się w postaci tzw. cichego okresu,
- etapie asocjacyjnym – detekcji i likwidacji inicjalnych błędów w rozumieniu wiedzy deklaratywnej, wykrywania związków pomiędzy odrębnymi elementami w ramach zabiegów „kompozycji” oraz „proceduralizacji”, odzwierciedlającym się w formie interjęzyka,
- etapie autonomicznym – automatyzacji procedur ukształtowanych na etapie asocjacyjnym, uwidaczniającym się w biegłości językowej (M. Trawiński, 2005, s.74-76; J. Anderson, 2015, s. 211-212).

## **Rozdział IV. Potencjalne korelaty kompetencji językowych młodzieży**

Rozdział czwarty poświęcono wielopłaszczyznowemu omówieniu wybranych potencjalnych korelatów kompetencji językowych z dziedziny pedagogiki i psychologii. Najpierw uwagę czytelnika skierowano na kompetencje społeczne. W dalszych rozważaniach odniesiono się do pojęcia stresu oraz stylów radzenia sobie ze stresem. Przybliżono również model transakcji stresowej Richarda Lazarusa i Susan Folkman, jak i czynniki moderujące radzenie sobie ze stresem. W kolejnym podrozdziale skoncentrowano się na konstrukcie samooceny, a w ostatnim – na motywacji. Wychodząc od ogólnego rozumowania motywacji, poruszono temat „motywacji do nauki języka obcego”. W ramach każdego podrozdziału podjęto próbę wykazania związku konkretnego korelatu z kompetencjami językowymi w oparciu o dostępne badania naukowe.

### **4.1. Kompetencje społeczne w literaturze przedmiotu**

W literaturze pedagogiczno-psychologicznej badacze nie wypracowali jednoznacznego stanowiska dotyczącego definiowania pojęcia „kompetencje społeczne”, a dodatkowo, przyjmując różnorodne sposoby ujęć założeń teoretycznych oraz pomiaru zmiennych, wprowadzili szereg terminów tożsamyh z kompetencjami społecznymi: kompetencja do efektywnego działania, kompetencja relacyjna, kompetencja komunikacyjna, umiejętności komunikacyjne, umiejętności społeczne, zdolności społeczne i komunikacyjne, umiejętność adaptacji, wrażliwość retoryczna, inteligencja społeczna, inteligencja emocjonalna (K. Martowska, 2012, s. 15).

Część badaczy w swoich rozważaniach łączy dyspozycje inteligencji społecznej i emocjonalnej z wiedzą społeczną, jak np. Ronald E. Riggio (1986, s. 651), który uwypukla zależność pomiędzy manipulacją społeczną a wysyłaniem, dekodowaniem i kontrolowaniem komunikatów o charakterze werbalnym i niewerbalnym. Inni badacze w kompetencjach społecznych dostrzegają dyspozycje instrumentalne i motywacyjne, co świetnie prezentuje model Stephena Greenspana (1981, s. 1), na który składają się: temperament (refleksyjność/impulsywność, opanowanie/emocjonalność), charakter (aktywność/pasywność, uprzejmość/złośliwość) oraz świadomość społeczna (wrażliwość społeczna, wnikliwość i komunikacja). Autor podkreśla największe znaczenie ostatniej składowej. Jeszcze inni

badacze utożsamiają kompetencje społeczne z dyspozycją kognitywną. Przykład stanowi model Kennetha A. Dodge'a (1985, s. 4-5), według którego krystalizują się one w wyniku umiejętnej selekcji informacji, zachodzącej wieloetapowo: kodowanie informacji, interpretacja, responsywne poszukiwanie rozwiązania i dokonanie wyboru, implementacja rozwiązania w formie kompetentnej aktywności behawioralnej. W ten sposób ujawniają się trzy aspekty kompetencji społecznych: aspekt kognitywny, motywacyjny i behawioralny. Te trzy aspekty można dostrzec chociażby w modelu afektywnych kompetencji społecznych Amy G. Halberstadt, Susanne A. Denham, Julie C. Dunsmore (2001, s. 79) obejmującym trzy zintegrowane ze sobą i dynamiczne komponenty: wysyłanie informacji afektywnych, odbieranie tychże informacji, doświadczanie afektu.

Wracając jednak do bezdyskusyjnego określenia człowieka jako istoty społecznej (E. Aronson, 2009, s. 17) i wychodząc od dychotomicznej natury potrzeb człowieka, tj. potrzeby aprobaty oraz statusu (władzy) (G. Blicke, R. Hogan, 2017, s. 5128), wyróżnia się dwa odmienne sposoby rozumienia istoty kompetencji społecznych. W pierwszym znaczeniu kompetencje społeczne wiążą się z umiejętnościami relacyjnymi, a zatem generowaniem takich strategii behawioralnych, które przyczyniają się do inicjowania, negocjowania, podtrzymywania, przekształcania i finalizowania relacji międzyludzkich (B. H. Spitzberg, W. R. Cupach, 2002, s. 564). Drugie podejście koresponduje z umiejętnością wywierania wpływu na innych (M. Argyle, 2002, s. 133) i efektywną realizacją zamiarów osobistych w kontaktach interpersonalnych (K. H. Rubin, L. Rose-Krasnor, 1992, s. 285). W tym znaczeniu zarysowuje się konflikt pomiędzy egocentrycznymi dążeniami jednostki a kooperacją z ludźmi. Oba podejścia wpisują się w definicję Anny Matczak (2007, s. 5), która traktuje je jako „dyspozycję warunkującą efektywność funkcjonowania w sytuacjach społecznych”. Ekwiwalentne wyjaśnienie można wyczytać także w *Encyklopedii aksjologii pedagogicznej*: „umiejętności społeczne (...) wyznaczają efektywność funkcjonowania człowieka w środowisku społecznym” (D. Bis, 2016, s. 1214). Wskaźnikami tej efektywności są urzeczywistniane cele personalne oraz korelacja zachowań jednostki z oczekiwaniami społecznymi. W konsekwencji już po raz drugi nakreśla się opozycja „interes własny vs. interes społeczny”, bliska pojęciu „asertywności” (A. Matczak, 2007, s. 5).

Dyskurs o kompetencjach społecznych dotyczy również ich charakteru: ogólnego *versus* specyficznego. Ujmowanie kompetencji społecznych w kategorii umiejętności ogólnych oznacza, że ujawniają się one w rozmaitych sytuacjach społecznych poprzez zastosowanie plastycznych strategii komunikacyjnych, dostosowanie zachowania komunikacyjnego do kontekstu społecznego, aktywne słuchanie, trafną interpretację intencji nadawcy itd. (U.

Jakubowska, 1996, s. 38). Przeciwnym biegunem, którego reprezentantem jest Michael Argyle (2002, s. 134), sygnalizuje, że efektywne funkcjonowanie w wielorakich sytuacjach społecznych wymaga aktywizacji przeróżnych umiejętności społecznych. W konsekwencji uznaje się, że kompetencje społeczne są zbiorem wielu umiejętności, takich jak (M. Argyle, 1998, s. 82-87):

- asertywność – zdolność „wywierania wpływu na innych czy rozkazywania innym”, antonim agresji i bierności, kojarzona ze zdolnością społeczną,
- gratyfikacja – wzmacnienia pozytywne, zorientowane na podtrzymywanie innych w sytuacji lub w związku, zwiększenie atrakcyjności lub spotęgowanie własnego oddziaływania,
- komunikacja niewerbalna – gesty, wyraz twarzy, postawa ciała, głos, przy czym indykatorem wyrazistości niewerbalnej są: „różne wyrazy twarzy, zwłaszcza uśmiechy, intensywne spojrzenie, większa bliskość, silniejszy, wyższy, bardziej wyrazisty głos, więcej gestów skierowanych na innych”, a nie na siebie,
- komunikacja werbalna – kluczowa kompetencja społeczna, gdyż przeważająca część sygnałów mieści się w werbalnej sekwencji konwersacyjnej,
- empatia, współpraca, uwaga poświęcona innym – empatia to „zdolność do uczuciowego utożsamiania się z inną osobą, rozumienia jej stanów emocjonalnych” (L. Drabik i in., 2006, s. 193), współpraca wyraża się w uwzględnianiu celów własnych oraz celów innej osoby (osób) i dążeniu do ich osiągnięcia w sposób satysfakcjonujący dla obu stron, uwaga to z kolei „beton” cementujący relacje międzyludzkie,
- kognicja i rozwiązywanie problemów – faktor kognitywny jest znaczący w zakresie takich kompetencji społecznych, jak: a) świadomość istnienia nieformalnych zasad regulujących relacje interpersonalne, b) świadomość istoty natury sytuacji i relacji, c) świadomość możliwości podwyższenia poziomu kompetencji poprzez akwizycję obowiązujących reguł; rozwiązania sytuacji problemowych są z kolei miarą kompetencji społecznych,
- autoprezentacja – forma wywierania wpływu na ocenę własnego „ja” osób wchodzących w interakcje, kreowanie wymagań odnośnie danej reakcji poprzez aparycję, osobowość, status społeczny, pozycję zawodową,
- zdolności w różnych sytuacjach i związkach – wielorakie sytuacje i relacje implikują konieczność uaktywnienia różnego rodzaju umiejętności, np. gratyfikację czy chęć pertraktacji w przypadku związków partnerskich, przestrzeganie *do's and dont's* podczas zebrań służbowych.

Podobne stanowisko zajmuje A. Matczak (2007, s. 7), percypując kompetencje społeczne w świetle złożonych umiejętności warunkujących „efektywność radzenia sobie w określonego

typu sytuacjach społecznych”. Jednocześnie badaczka, zainspirowana klasyfikacją M. Argyle’a, wyróżniła cztery kategorie sytuacji społecznych: sytuacje intymne, sytuacje ekspozycji społecznej, sytuacje wymagające asertywności, sytuacje formalne, z czego trzy pierwsze okazały się zasadne po zastosowaniu analizy czynnikowej (A. Matczak, 2007, s. 11-12):

– sytuacje intymne – równoznaczne z kontaktami interpersonalnymi, które mogą przybierać charakter bezpośredni, tzw. *face-to-face*, bądź też pośredni (np. telefon zaufania), a które mogą dotyczyć bliskich więzi społecznych (miłość, przyjaźń) czy też dalszych, np. kontakt z psychologiem/ psychoterapeutą, o których sukcesie decyduje umiejętność odsłaniania się oraz zaufania (K. Martowska, 2012, s. 21),

– sytuacje ekspozycji społecznej – sytuacje różnego rodzaju (formalne oraz nieformalne, życia zawodowego, codziennego, towarzyskiego), o różnym natężeniu ryzyka oceny negatywnej oraz stopniu bezpośredniości, w których jednostka jest „obiektem uwagi i potencjalnej oceny ze strony wielu osób” (A. Matczak, 2007, s. 11), a jej efektywne funkcjonowanie wyznacza realizacja własnych celów, bez odczuwania nadmiernego ciężaru psychologicznego i psychofizjologicznego,

– sytuacje wymagające asertywności – gdzie asertywność jest asocjowana z umiejętnością „realizowania własnych celów, w tym obrony własnych praw, wyrażania własnych przekonań, uczuć i myśli w sposób szczerzy i bezpośredni przy poszanowaniu praw innych ludzi” (K. Martowska, 2012, s. 22) i jest demonstrowana równolegle ze znajomością zasad współżycia społecznego i umiejętnością ponoszenia konsekwencji za podjęte działania; wyrazem braku asertywności jest tymczasem subordynacja i pasywność w sytuacjach społecznych czy też agresja, skutkująca zaburzeniami osobowościowymi, obniżoną samooceną, nieprawidłowymi relacjami międzyludzkimi (M. Oleś, 1998, s. 75).

Matczak (2007, s. 7-8) zaznacza, że kompetencje społeczne są wypracowywane „w toku treningu społecznego”, efektywność którego warunkuje potencjał intelektualny podmiotu, jego inteligencja społeczna oraz emocjonalna, rozumiane jako „zdolności do przetwarzania informacji behawioralnych/emocjonalnych” (M. Śmieja, 1999, s. 151), które wraz z innymi różnie klasyfikowanymi zdolnościami (np. inteligencją abstrakcyjną i techniczną) tworzą łącznie inteligencję skryzalizowaną. Intensywność treningu społecznego, *id est* częstość i typ doświadczeń społecznych, są jednocześnie zależne od właściwości osobowościowo-temperamentalnych jednostki, ze szczególnym uwzględnieniem takich cech jak: „ekstrawersja-introwersja, neurotyczność, wrażliwość sensoryczna, reaktywność, otwartość na doświadczenia, lęk społeczny” (K. Martowska, 2012, s. 52). Nie bez znaczenia dla

intencjonalnej aktywności społecznej podmiotu są też jego dyspozycje motywacyjne: samoocena odnosząca się do efektywnego funkcjonowania w różnych sytuacjach społecznych, poczucie własnej skuteczności, nadzieja na sukces (A. Matczak, K. Martowska, 2009, s. 15). Jednakże efekt końcowy treningu społecznego jest skorelowany również z zamierzonymi i niezamierzonymi oddziaływaniami środowiskowo-wychowawczymi, tj. treningiem o charakterze „laboratoryjnym” (trening specyficzny i metapoznawczy; szkolenia, studia przypadków, lektura poradników, biblioterapia, materiał video) (M. Argyle, 2002, s. 305-319) oraz naturalnym (interakcje rodzinne, społeczne, zawodowe) (K. Martowska, 2012, s. 25).

Kompetencje społeczne są na tyle złożonym konstruktem, że warto się im bliżej przyjrzeć w oparciu o wielorakie klasyfikacje różnych badaczy (tabela 4).

Tabela 4. Klasyfikacja pozostałych kompetencji społecznych w ujęciu różnych badaczy

Autorstwo	Klasyfikacja kompetencji społecznych
R. C. Rinn, A. Markle (1979, za: E. Zawisza- Maslyk, 2011, s. 27)	<ul style="list-style-type: none"> <li>umiejętności wyrażania siebie</li> <li>umiejętności podtrzymywania innych osób</li> <li>umiejętności asertywne</li> <li>umiejętności komunikowania się</li> </ul>
H. Rylke, G. Klimowicz (1982, s. 174- 175)	<ul style="list-style-type: none"> <li>dostrzeganie i rozpoznawanie emocji drugiego człowieka</li> <li>empatyczne rozumienie drugiego człowieka</li> <li>dostrzeganie i spełnianie potrzeb innych osób</li> <li>postrzeganie mocnych stron innych osób</li> <li>zachowanie tolerancji wobec odmienności innych osób</li> <li>sposobnie obserwacji sytuacji z perspektywy drugiego człowieka</li> <li>efektywne komunikowanie się</li> <li>szanowanie drugiego człowieka i akceptowanie go takiego, jakim jest</li> <li>rozwiązywanie konfliktów</li> </ul>
A. Marzec- Tarasińska (2001, s. 33-34)	<ul style="list-style-type: none"> <li>wstępne umiejętności społeczne</li> <li>zaawansowane umiejętności społeczne</li> <li>umiejętności kontroli uczuć</li> <li>umiejętności zastępujące agresję</li> <li>umiejętności postępowania ze stresem</li> <li>umiejętności planowania</li> </ul>
J. Borkowski (2003, s. 116- 117)	<ul style="list-style-type: none"> <li>umiejętność wywierania wpływu społecznego</li> <li>umiejętność poznawania innych i samopoznawania</li> <li>umiejętność pomagania innym</li> <li>umiejętność współdziałania i współpracy</li> <li>umiejętność budowania i prowadzenia zespołu</li> <li>umiejętność komunikowania się</li> <li>umiejętność radzenia sobie ze stresem</li> <li>umiejętność autoprezentacji i zjednywania sobie ludzi</li> <li>umiejętność postępowania w sytuacjach konfliktowych</li> </ul>



A. Popławska, (2013, s. 191-193)	<p style="text-align: center;">Kompetencje społeczne „ja a inni”: współdziałanie, asertywność, komunikowanie, wsparcie.</p> <p style="text-align: center;">Kompetencje społeczne „nauczyciele wobec mnie”: bezpieczeństwo, otrzymywanie wsparcia, empatia.</p>
-------------------------------------	--

Źródło: opracowanie własne.

Komponenty kompetencji społecznych można pogrupować na takie kategorie, jak:

- „ja” – wyrażanie siebie, autoprezentacja, samopoznawanie, umiejętność planowania, kontrola uczuć, zastępowanie agresji,
- „ja” wobec innych – wsparcie, empatia, wywieranie wpływu społecznego, pomaganie innym, budowanie i prowadzenie zespołu, poznawanie innych, szanowanie i akceptowanie innych, tolerancja odmienności, dbanie o potrzeby innych, postrzeganie ich mocnych stron, jak i sytuacji z perspektywy innych osób,
- inni wobec mnie – bezpieczeństwo, otrzymywanie wsparcia,
- „ja” z innymi – współdziałanie, komunikowanie się, zjednywanie sobie ludzie,
- „ja” wobec okoliczności – asertywność, radzenie sobie ze stresem, postępowanie w sytuacjach konfliktowych. Najliczniejszą grupę stanowią zatem takie komponenty kompetencji społecznych, które podmiot wykazuje w stosunku do innych osób. Dość liczne są też kompetencje społeczne istotne dla prawidłowego funkcjonowania podmiotu samego w sobie. Najczęściej powtarzającym się komponentem w każdej klasyfikacji jest komunikowanie się.

#### 4.1.1. Kompetencje społeczne a język obcy

W polskiej literaturze glottodydaktycznej bardzo często podkreśla się kwestię rozwijania kompetencji społecznych w toku aktywności podejmowanych podczas zajęć językowych. Badacze koncentrują się na metodach pracy kształtujących dany typ kompetencji, wymieniając przykładowo: gry dydaktyczne, metodę inscenizacji, projekt edukacyjny, zadanie projektowe, dyskusję, stacje edukacyjne (A. Piwowarczyk, 2015, s. 17-19; P. Linkiewicz, 2020, s. 135-136; A. Predygiel, 2022, s. 138). Istotną rolę w tym kontekście przypisują też formom pracy: grupowej, zespołowej i w parach (E. Marciniak-Kulka, O. Neyman, J. Wysocka, 2017, s. 19-20; I. Gryz, 2017, s. 53, 60; I. Gryz, 2019, s. 73-75; P. Linkiewicz, 2020, s. 136). W literaturze polskiej brakuje jednak badań nad korelatami kompetencji językowych.

Stanowski (2017, s. 13-14) w rozdziale „Kompetencje kluczowe na lekcji języka obcego” jako jedyny badacz uwzględnił kompetencje społeczne. Wskazał na zależność między kompetencjami społecznymi i językowymi. Uwypuklił wartość klarownej artykulacji własnych

przekonań i opinii, przyjmowania poglądów innych osób (kooperacja w grupie a dochodzenie do kompromisu w przypadku sporów), oddziaływania na otaczający świat, orientacji w świecie społeczno-politycznym czy pełnienia funkcji lidera. Dowiódł, że wraz z wyższym poziomem kompetencji społecznych wzrastają kompetencje językowe. W literaturze zagranicznej niestety nie opisano takiego związku.

Kompetencje społeczne stanowią solidny fundament zajęć z języka obcego, a znaczące deficyty uczniów w zakresie kompetencji społecznych nie pozwoliłyby na: ustną produkcję językową i w konsekwencji niemożność akwizycji sprawności artykulacyjnej w języku obcym, obopólną komunikację w języku obcym, reagowanie adekwatne do sytuacji komunikacyjnej, odpowiedzi na pytania ze strony prowadzącego, aplikację metod aktywizujących, pracę w parach, grupach czy zespołach. Prowadzący współpracujący z takimi uczniami byłby paradoksalnie jedyną osobą aktywnie partycypującą w zajęciach językowych pozbawionych skutecznej komunikacji, co z kolei przesądziłoby o nieefektywnej akwizycji języka obcego. Można zatem upatrywać ogromnej roli kompetencji społecznych w procesie nabywania kompetencji językowych, jak i finalnie wzajemnej dwukierunkowej korelacji pomiędzy nimi.

## **4.2. Stres a style radzenia sobie z nim**

Problematyka stresu łączy naukowców z dziedziny: medycyny, psychologii, pedagogiki i socjologii, co oznacza jej interdyscyplinarny charakter (I. Heszen-Niejodek, 1998, s. 867). Na co dzień pojęcie stresu używane jest do opisywania doświadczeń życiowych ulokowanych w okolicznościach zewnętrznych (egzamin, rozwód, zepsucie się auta, korek uliczny, choroba, problemy zawodowe), określenia negatywnych doświadczeń emocjonalnych (odczuwanie stresu), ale i wytłumaczenia zachowania ludzkiego. Potocznie jest on zatem asocjowany ze zjawiskami o zabarwieniu pejoratywnym, stąd człowiek percypuje go przeważnie w kategoriach zagrożenia, doświadczając dystresu aniżeli eustresu, powstającego w rezultacie odbierania tejże samej sytuacji jako wyzwania (R. E. Franken, 2005, s. 316). Neustres dotyczy tymczasem codziennego obciążenia organizmu (oddychania, chodzenia, mówienia) i przyczynia się do homeostazy organizmu (A. Krasucka, 2007, s. 47).

Stres jest zjawiskiem wszechobecnym, nieodłącznie wpisanym w egzystencję ludzką. Socjologowie nazwali współczesność mianem „epoki stresu”, obserwując przytłoczenie społeczeństwa wymogami zasobów oraz lękiem przed utratą osiągniętego dobrostanu: „nie wystarczy ciężko pracować i stosować się do reguł gry, by się uwolnić od poczucia, że na każdym kroku czyha jakieś zagrożenie dla naszego dobrostanu” (S. E. Hobfoll, 2006, s. 19, 24-

25). Konflikty zbrojne, zagrożenie bronią atomową czy kataklizmami naturalnymi, przeludnienie, przemoc, dewastacja przyrody, a ponadto: rywalizacja i presja zawodowa, kryzys światopoglądowy, chaos informacyjny, osłabione więzi rodzinne i społeczne – wszystko to nieustannie tkwi w świadomości każdego mieszkańca ziemi, stąd charakteryzuje epokę stresu (W. Łosiak, 2008, s. 194-195). Aktualnym ekwiwalentem współczesnego zagrożenia jest także koronawirus, a w odniesieniu do rzeczywistości polskiej: wojna rosyjsko-ukraińska, wysoka inflacja, dewaluacja złotego, rosnące stopy procentowe oraz inne składowe kryzysu gospodarczego.

#### **4.2.1. Model transakcji stresowej Lazarusa oraz jego rozszerzenie**

Termin „stres” został zaczerpnięty z języka angielskiego i jest używany od 1936 r. za kanadyjskim fizjologiem Hansem Selye. Stres jest stanem zaburzenia homeostazy organizmu w wyniku oddziaływania czynników stresujących różnego pochodzenia (fizycznego, chemicznego, infekcyjnego, psychicznego) (N. Sillamy, 1994, s. 280). Irena Heszen-Niejodek (1998, s. 867), Julie Winstanley (2008, s. 194-195), Irena Heszen i Helena Sęk (2010, s. 703) wyodrębniają trzy nurty definiowania stresu:

- nurt bodźcowy – stres jest tym samym co bodziec, stresor czy czynnik spustowy (*trigger*), tj. zmianą w okolicznościach zewnętrznych, w otoczeniu,
- nurt reakcyjny – stres jest reakcją organizmu, a w koncepcjach psychologicznych przykrą reakcją emocjonalną ujmowaną również jako stan napięcia, lęku czy poczucia zagrożenia,
- nurt interakcyjny – stres jako swoista interakcja (relacja, transakcja) zachodząca pomiędzy jednostką a otoczeniem, w której dochodzi do zaburzenia równowagi pomiędzy (obiektywnymi lub subiektywnymi) możliwościami jednostki a (obiektywnymi lub subiektywnymi) wymaganiami otoczenia.

Definicja stresu Richarda S. Lazarusa oraz Susan Folkman (1984, s. 19) „określona relacja między osobą a otoczeniem, która oceniana jest przez osobę jako obciążająca lub przekraczająca jej zasoby i zagrażająca jej dobrostanowi” wpisuje się w nurt interakcyjny ujmowania stresu. „Transakcja” jest jednak czymś więcej niż „interakcja”. Interakcja konotuje bowiem podział wariancji, na wzór analizy wariancji, implikując wzajemną przyczynową i linearną zależność pomiędzy dwiema zmiennymi (np. pomiędzy cechą danej osoby a jej zasobami). Tymczasem transakcja konotuje dwa wyniki: wzajemne dwukierunkowe oddziaływanie na siebie jednostki oraz otoczenia, jak i modyfikację albo eliminację zmiennych, które w interakcji zachowują swoją tożsamość (R. S. Lazarus, 1998, s. 187-188). Transakcja

jawi się zatem jako nieustanny proces, w toku którego zarówno podmiot, jak i otoczenie za sprawą bilateralnych interakcji, podlegają ciągłym transformacjom.

Przyjmując typowe dla psychologii poznawczej założenie o primacie aktywności poznawczej nad emocjami (sekwencja myśl => emocja => myśl, tj. kognicja poprzedza, ale i warunkuje emocje, które z kolei determinują kognicję) (R. S. Lazarus, S. Folkman, 1984, s. 274-275), twórcy omawianej koncepcji wyróżnili dwa rodzaje oceny poznawczej transakcji: ocenę pierwotną oraz ocenę wtórną. Transakcje stresowe, ewaluowane w ramach oceny pierwotnej, ujmowane są w trzech kategoriach: krzywda/strata – poniesiona przez podmiot w postaci utraty ukochanej osoby, obniżonej samooceny, obezwładniającej choroby czy urazu, zagrożenie – dotyczące antycypowanej krzywdy lub straty, generujące negatywne emocje (strach, niepokój, złość), wyzwanie – podobne w swej istocie do zagrożenia z uwagi na charakter antycypacyjny, ale asocjowane z korzyściami i pozytywnymi emocjami (zapał, podekscytowanie, rozradowanie). Każda z transakcji stresowych może być subiektywnie oceniona przez człowieka jako nieistotna, sprzyjająco-pozytywna lub stresująca (R. S. Lazarus, S. Folkman, 1984, s. 32-33). Subiektywne uznanie sytuacji za stresującą uruchamia proces wtórnej oceny poznawczej, która zawiera się w rozpoznaniu możliwych strategii zaradczych, kognitywnym dobraniu strategii adekwatnie do danej sytuacji, oszacowaniu efektywności zastosowania wybranej strategii w relacji do zdolności jednostki, jak i w prognozowaniu konsekwencji, które mogą wynikać z doboru takiej, a nie innej strategii (R. S. Lazarus, S. Folkman, 1984, s. 35). Ocena wtórna nawiązuje zarówno do źródeł stresu, jak i do zasobów podmiotu. Jest ona punktem wyjścia do działania ukierunkowanego na modyfikację transakcji stresowej. Oba procesy poznawcze (oceny pierwotnej i wtórnej) zachodzą symultanicznie. Pozostają ze sobą w sprzężeniu zwrotnym oraz przybierają postać procesu ciągłego (I. Heszen, H. Sęk, 2010, s. 706).

Wracając jednak do pierwotnej definicji, istotą ujęcia transakcyjnego stresu jest rozbieżność pomiędzy wymaganiami zewnętrznymi i/lub wewnętrznymi a możliwościami adaptacyjnymi jednostki zgodnie z jej subiektywną perspektywą. Podmiot jest zatem świadomy naruszenia równowagi adaptacyjnej i obecności zagrożenia, a przy tym doznaje przykrych przeżyć emocjonalnych. Taka sytuacja wywołuje chęć podjęcia aktywności w celu transformacji relacji możliwości-wymagania oraz poprawy własnego stanu emocjonalnego. Jest to nic innego jak radzenie sobie ze stresem, definiowane przez autorów jako „stale zmieniające się poznawcze i behawioralne wysiłki, mające na celu opanowanie określonych zewnętrznych i wewnętrznych wymagań, ocenianych przez osobę jako przekraczające jej zasoby” (R. S. Lazarus, S. Folkman, 1984, s. 141). Dwa zarysowane powyżej cele aktywności

odpowiadają dwóm funkcjom radzenia sobie ze stresem: funkcji instrumentalnej, zorientowanej na problem, odpowiadającej za polepszenie relacji pomiędzy wymaganiami a możliwościami, jak i funkcji samoregulacji emocji, odpowiedzialnej za obniżenie napięcia i zredukowanie negatywnych emocji (R. S. Lazarus, S. Folkman, 1984, s. 150-153; I. Heszen-Niejodek, 2000a, s. 476-477). Radzenie sobie ma charakter celowy, uświadomiony bądź nieświadomiony, ale i charakter procesualny – z uwagi na rozciągnięcie w czasie oraz fluktuacje przebiegu. *Suma summarum* w transakcji stresowej poza procesem oceny poznawczej zachodzi proces emocjonalny, odzwierciedlający ocenę poznawczą, ale i proces radzenia sobie, który może kończyć się wynikiem korzystnym, stymulującym emocje pozytywne i finalizującym epizod stresu, albo niekorzystnym, będącym źródłem dystresu oraz początkiem ponownego cyklu radzenia sobie. Wszystkie trzy procesy przybierają postać permanentnie zmieniających się w czasie (I. Heszen, H. Sęk, 2010, s. 706-708).

W wyniku przeprowadzonego przez S. Folkman (1997, s. 1216) badania podłużnego na opiekunach osób chorych na AIDS, które niespodziewanie wykazało wysoki poziom pozytywnego afektu stanów psychicznych, przeplatającego się równocześnie z wysokim poziomem negatywnego afektu, zarówno w okresie świadczenia opieki choremu, jak i podczas żałoby po śmierci podopiecznego, konieczną implikacją było zmodyfikowanie modelu transakcyjnego tak, aby uwypuklić rolę emocji pozytywnych w sytuacjach stresogennych. Folkman i Judith Moskowitz (S. Folkman, 1997, s. 1216; S. Folkman, J. Moskowitz, 2000, s. 115-116) wyróżniły trzy kategorie mechanizmów radzenia sobie o pozytywnym zabarwieniu emocjonalnym: „pozytywne przewartościowanie, radzenie sobie skoncentrowane na problemie, kreowanie pozytywnych zdarzeń i nasycanie zwykłych zdarzeń pozytywnym afektem” (I. Heszen, H. Sęk, 2010, s. 711). Pozytywne przewartościowanie polega na kognitywnym przekształceniu sytuacji stresogennej, pozwalającym ujrzeć ją w pozytywnym świetle. Sytuacja stresowa może być równie dobrze pretekstem do doskonalenia osobistego, wypracowania umiejętności życiowych, docenienia wartości życia, skorygowania hierarchii wartości, wzmocnienia duchowości czy relacji z innymi, nabrania mądrości, cierpliwości. W radzeniu sobie ukierunkowanym na cel (skoncentrowanym na problemie) chodzi o dystrakcję uwagi od niekontrolowanego źródła stresu na kontrolowane cele, np. załatwianie spraw zleconych przez podopiecznego. Strategia ta prowadzi do pozytywnych wzmocnień zewnętrznych bezpośrednio od osoby chorej oraz środowiska społecznego, jak i wzmocnień wewnętrznych, zawierających się w poczuciu wypełnienia obowiązku. Kreowanie pozytywnych zdarzeń odnosi się zarówno do intencjonalnego organizowania zdarzeń przyjemnych w swej naturze, jak i dostrzegania tego rodzaju zdarzeń, gdy zachodzą w sposób

spontaniczny. Nasycanie zwykłych zdarzeń pozytywnym afektem to wyrażanie zachwyty nad pięknem zachodzącego słońca czy też dokonywanie refleksji nad usłyszanymi komplementami. Nieocenioną wartość przypisuje się także poczuciu humoru (S. Folkman, J. Moskowitz, 2000, s. 116; I. Heszen, H. Sęk, 2010, s. 711-712). Wspólnym mianownikiem opisanych powyżej mechanizmów jest poszukiwanie i odkrywanie pozytywnego znaczenia, stąd radzenie sobie skoncentrowane na znaczeniu winno być trzecią funkcją, dopełniającą wyodrębnioną już funkcję zadaniową i samoregulacyjną radzenia sobie (S. Folkman, J. Moskowitz, 2004, s. 752; S. Folkman, J. Moskowitz, 2007, s. 198). Crystal Park i Folkman (1997, s. 116) proponują dwupłaszczyznową interpretację znaczenia: płaszczyznę globalną, odnoszącą się do wartości jednostki, jej przekonań czy celów wyższego rzędu oraz płaszczyznę sytuacyjną, formowaną poprzez referencję płaszczyzny globalnej do okoliczności konkretnej transakcji człowiek-otoczenie.

W konsekwencji model transakcji stresowej został rozszerzony w taki sposób, że na każdym etapie transakcji stresowej dochodzi do aktywnej partycypacji emocji pozytywnych. Na etapie oceny poznawczej ich zadanie zawiera się w odbudowywaniu zasobów psychologicznych, fizjologicznych i społecznych. Na etapie radzenia sobie emocje pozytywne podtrzymują wysiłki zaradcze, potęgując w człowieku świadomość wartości celu, jak i świadomość celu samą w sobie, podwyższając jego samoocenę czy poczucie własnej skuteczności. Dostarczają one także momentów wytchnienia, przez co pełnią funkcję ochronną w stosunku do zasobów. Na etapie niekorzystnego wyniku radzenia sobie dystres już nie tylko odsyła do początku cyklu, ale i aktywizuje radzenie sobie skoncentrowane na znaczeniu. Emocje pozytywne oddziałują zwrotnie na transakcję stresową w wymiarze jej trzech funkcji: koncentracji na problemie, znaczeniu i emocjach. W rozszerzonym modelu emocje nie są już zatem wyłączną reakcją na ocenę pierwotną, ale „występują w roli motywu zachowań zaradczych i wyznacznika celu tych zachowań” (I. Heszen, H. Sęk, 2010, s. 713-714; S. Folkman, J. Moskowitz, 2007).

#### **4.2.2. Style radzenia sobie ze stresem**

W literaturze poświęconej problematyce radzenia sobie ze stresem wyróżnia się trzy wzajemnie uzupełniające się odniesienia znaczeniowe dla opisanie aktywności radzenia sobie ze stresem: proces, strategia oraz styl. Podejście procesualne opisuje kompleksowe działania podejmowane przez podmiot w sytuacji stresowej i jest typowe dla transakcji stresowej Lazarusa i Folkman, aczkolwiek koncepcji tej można równie dobrze przypisać trojaki status ze

względu na przekonanie Lazarusa, że proces radzenia sobie przebiega różnorodnie w zależności od konkretnej sytuacji, do której dobierane są odpowiednie sposoby radzenia sobie (nazywane strategiami), ale i z uwagi na uwzględnienie różnic indywidualnych (style) (J. Strelau, A. Jaworowska, K. Wrześniewski, P. Szczepaniak, 2009, s. 8-9). Lazarus inicjalnie wyróżnił cztery zasadnicze sposoby radzenia sobie, zorientowane zarówno na problem, jak i na emocje, odnoszące się zarówno do własnego „ja”, jak i do otoczenia, a nadto zarówno do przeszłości i teraźniejszości (krzywda/strata), jak i do przyszłości (wyzwanie/zagrożenie):

- poszukiwanie informacji – pozyskiwanie wiedzy na temat transakcji stresowej w celu podjęcia decyzji zaradczej lub dokonania przewartościowania krzywdy/starty czy zagrożenia, co znacząco poprawia samopoczucie, neutralizuje negatywne emocje i lęk,
- bezpośrednie działanie – wszelka aktywność ludzka (z wyjątkiem aktywności poznawczej) zmierzająca do uporania się z sytuacją stresową,
- powstrzymanie się od działania – zaniechanie działania, które mogłoby przynieść jeszcze większą stratę w stosunku do implementacji działania,
- metody intrapsychiczne – regulowanie emocji poprzez rozmaite procesy psychiczne, np. mechanizmy samozakłamujące i obronne („zaprzeczenie, pozorowanie reakcji czy projekcja”), „unikanie zagrożenia i dążenie do oddzielenia się” (wycofanie, racjonalizacja) (R. S. Lazarus, 1986, s. 26-29).

Kwestionariusz Sposobów Radzenia Sobie (*The Ways of Coping Questionnaire*) S. Folkman, R. S. Lazarusa, C. Dunkel-Schetter, A. De Longins i R. J. Gruena (1986, s. 994-995), skonstruowany po przeprowadzeniu analizy czynnikowej 750 kwestionariuszy wypełnionych przez 75 par małżeńskich, obejmuje 8 skal strategii radzenia sobie ze stresem zorientowanych na problem lub emocje: konfrontacja (zachowania ryzykowne, agresywne, wrogie), dystansowanie się (przyjmowanie postawy pozytywnej, niedopuszczanie zdarzenia do świadomości, samokontrola (kontrola własnych emocji i czynności), poszukiwanie wsparcia społecznego (informacyjnego, emocjonalnego, fizycznego), przyjmowanie odpowiedzialności (uznawanie swojego przyczynku do sytuacji, ale i naprawianie sytuacji), ucieczka-unikanie (myślenie życzeniowe, wysiłki behawioralne), planowanie rozwiązania problemu (wysiłki skoncentrowane na problemie, analityczne podejście do problemu), pozytywne przewartościowanie (znaczenia pozytywne bazujące na doskonaleniu osobistym, wątek religijny).

Definicją stresu Lazarusa i Folkman zainspirowali się inni badacze, np. Charles J. Holahan, Rudolf H. Moos, Jeanne A. Schaefer (1996, s. 27-28), którzy dostrzegli w niej dwa kryteria klasyfikacyjne, tj. modalność radzenia sobie (wysiłki poznawcze vs. behawioralne)

oraz funkcjonalność (ukierunkowanie na problem vs. emocje), stanowiące bazę dla wyróżnienia czterech strategii radzenia sobie: podejścia poznawczego, behawioralnego, poznawczego unikania i behawioralnego unikania. Te z kolei zostały zastosowane przy konstrukcji Inwentarza Reakcji Radzenia Sobie (*Coping Responses Inventory*) przez Rudolfa H. Moosa. Kwestionariusz Kierunków Radzenia Sobie z Aktualnymi Problemami (*Coping Orientations to Problems Experienced*) Charlesa S. Carvera, Michaela F. Scheiera i Jagdishy K. Weintrauba (1989) jest kolejnym przykładem badania różnych form radzenia sobie, wyróżnionych na podstawie definicji Lazarusa i Folkman. Co ciekawe, twórcy tego kwestionariusza jako jedni z pierwszych wyróżnili radzenie sobie jako strategię (sytuacyjne radzenie sobie) oraz jako styl (dyspozycyjne radzenie sobie) (C. S. Carver, M. F. Scheier, J. K. Weintraub, 1989, s. 277-281).

Kategoria stylu łączy się z pojęciem cechy konceptualizowanej jako „zgeneralizowana tendencja do określonych zachowań przejawiająca się w różnych, spójnych z tą tendencją sytuacjach” (J. Strelau, 2002, s. 27). Styl to „względnie trwała, specyficzna dla jednostki tendencja, która wyznacza przebieg radzenia sobie ze stresem”, a której przypisuje się status „zmiennej osobowościowej” (N. Ogińska-Bulik, Z. Juczyński, 2008, s. 53-54), ale i charakterystyczny dla podmiotu „repertuar strategii radzenia sobie z sytuacjami stresowymi” (I. Heszen-Niejodek, 2000a, s. 484). Podejścia wpisujące się w paradygmat różnic indywidualnych można pogrupować na te, ujmujące styl w wymiarze pojedynczym poprzez referencję do dyspozycji czy cechy jednostki, albo na te, traktujące o stylu wielowymiarowo, podkreślające jego złożony charakter, tj. „styl jako określone konstelacje dyspozycji czy właściwości jednostki” (K. Wrześniewski, 2000, s. 46). W pierwszą grupę wpisuje się przykładowo konstrukt wykoncypowany przez Heinza W. Krohne’a (1986, s. 215): „preferowana przez jednostkę tendencja do stosowania określonego wzorca strategii radzenia sobie w konfrontacji ze stresem”, a w drugą konstrukt C. S. Carvera, M. F. Scheiera, J. K. Weintrauba (1989, s. 270), według których „dyspozycje znajdujące się w wyposażeniu jednostek, ujawniane w momencie pojawienia się sytuacji stresowych” czy też Normana S. Endlera i Jamesa D. Parkera (1994, s. 50) „świadoma odpowiedź na zewnętrzne sytuacje stresowe lub negatywne” o charakterze kognitywnym, behawioralnym lub emocjonalnym.

Przyjmując założenie o złożonym charakterze stylu radzenia sobie, warto dokonać przedmiotowej klasyfikacji. Inicjalnie w kategoryzacji stylów radzenia sobie wykorzystywano tradycję psychoanalityczną o wymiarze represja – sensytyzacja, stąd wyznacznikiem dyferencjacji stylów było kryterium postawy wobec stresora, z takimi charakterystykami bieguny represji jak: mechanizmy zaprzeczania, zapominania o zagrożeniu, odwracania się od



jego źródła, oraz bieguna sensytyzacji, charakteryzującego się zintensyfikowanym poszukiwaniem informacji na temat zagrożenia, przybliżaniem się do niego (H. Wrona-Polańska, 1999, s. 86). W nurt ten wpisuje się koncepcja dwóch stylów radzenia sobie Suzanne Miller, która jest przekonana o istnieniu indywidualnych różnic w zakresie postawy wobec zagrożenia (1996, s. 176). Według niej każdej osobie można przyporządkować miejsce na dymensji monitorowanie – unikanie, gdzie monitorowanie odpowiada sensytyzacji, skupianiu uwagi na stresorze, a unikanie – represji, odwracaniu uwagi od stresora (S. Miller, 1980, s. 163). Wymiary te nie odznaczają się jednak hegemonicznością i implikują różnorodne strategie, które można pogrupować na poznawcze i behawioralne: kognitywne zgłębianie informacji i wdrażanie w działanie (monitorowanie) a kognitywne deformowanie informacji i dystrakcja uwagi w kierunku innych czynności (unikanie) (I. Heszen-Niejodek, 2000a, s. 485).

Liczne badania potwierdziły współczynnik korelacji bliski zeru pomiędzy wskaźnikami dwóch przeciwstawnych stylów, przez co zaczęto je interpretować w kategorii dwóch niezależnych dymensji, traktowanych odtąd wyłącznie dyspozycyjnie. Konsekwentnie Heszen-Niejodek (2000b, s. 21-22) wyodrębniła, bazując na dymensji czujność – unikanie, cztery style radzenia sobie: duża czujność/silne unikanie – styl z bogatym repertuarem strategii zorientowanych zarówno na poszukiwanie i wykorzystywanie, jak i unikanie informacji o sytuacji stresowej, duża czujność/słabe unikanie – styl o dysproporcjonalnych zasobach zaradczych, predysponujący do radzenia sobie poprzez przetwarzanie informacji; mała czujność/silne unikanie – styl znamionujący się dużymi zasobami strategii unikowych i deficytem strategii czujnych, mała czujność/słabe unikanie – styl o ubogim repertuarze strategii zaradczych, przesadzający o mało aktywnym radzeniu sobie w sytuacji stresu.

Podobny model, opierający się na dwóch niezależnych wymiarach czujność – unikanie poznawcze, wykoncypował Heinz W. Krohne (1996, s. 395-397), wyodrębniając takie style radzenia sobie jak: styl chwiejny – o charakterze konfliktowym z uwagi na wykluczające się tendencje wysokiej czujności poznawczej i wysokiego unikania, a zatem i wysoki poziom lęku wiążący się z nieefektywnym radzeniem sobie, styl elastyczny – antynomim stylu chwiejnego o słabej intensyfikacji obu tendencji, styl nieobronny – najbardziej efektywny spośród wszystkich stylów, styl sztywny czujny oraz styl sztywny unikający – o jednej tendencji zintensyfikowanej, a drugiej „stępionej”, style mało elastyczne, których efektywność warunkowana jest sytuacyjnie.

N. S. Endler i J. D. A. Parker są autorami kolejnej klasyfikacji stylów radzenia sobie, nawiązującej do funkcji radzenia sobie ze stresem Lazarusa i Folkman, w której nacisk kładzie

się już nie na charakterystykę treściową stylu, ale na jego cel czy funkcję (I. Heszen-Niejodek, 2000b, s. 26). Stworzony przez nich kwestionariusz CISS (*The Coping Inventory for Stressful Situations*) obejmuje trzy skale określające trzy style radzenia sobie: styl skoncentrowany na zadaniu, styl skoncentrowany na emocjach, styl skoncentrowany na unikaniu (N. S. Endler, J. D. A. Parker, 1990, 1994). Styl skoncentrowany na zadaniu wiąże się z tendencją do podejmowania działań ukierunkowanych na przekształcenie sytuacji stresującej lub rozwiązanie problemu przy wykorzystaniu procesów poznawczych. Styl skoncentrowany na emocjach dotyczy tendencji skupiania się na samym sobie, swoich przeżyciach emocjonalnych, ale i inklinacji do myślenia życzeniowego czy fantazjowania, mających na celu redukcję napięcia emocjonalnego, a niejednokrotnie skutkujących nasileniem napięcia, przygnębienia czy stresu. Styl skoncentrowany na unikaniu konotuje tendencję „wystrzegania się myślenia, przeżywania i doświadczania” sytuacji stresowych, i może on przybierać formę angażowania się w aktywności substytucyjne (strategia zorientowana na zadanie) lub formę poszukiwania kontaktów towarzyskich (strategia zorientowana na osobę) (J. D. A. Parker, N. S. Endler, 1992, s. 325-326; K. Wrześniewski, 2000, s. 58). Mając na względzie rozróżnienie w obrębie dymensji „unikanie” Parkera i Endlera, Heszen-Niejodek (2000b, s. 27) wprowadziła kategorię „konfrontacji” i wyróżniła następujące style radzenia sobie: konfrontacyjny zorientowany na zadanie, konfrontacyjny zorientowany na osobę (emocje), unikowy zorientowany na zadanie, unikowy zorientowany na emocje, wracając tym samym do podziału własnego autorstwa oraz autorstwa H. W. Krohne’a.

W literaturze można odnaleźć wiele innych klasyfikacji, np.:

- Joana Pattersona i Hamiltona McCubbina (1987, s. 172-174) – wentylowanie emocji, podejmowanie aktywności eskapistycznych, wypracowywanie samowystarczalności, pielęgnowanie wsparcia społecznego, rozwiązywanie problemów rodzinnych, unikanie problemów, odnajdywanie ukojenia w duchowości, inwestowanie w bliskich przyjaciół, poszukiwanie wsparcia u profesjonalistów, angażowanie się w wymagające aktywności, poczucie humoru, relaks,
- Kennetha M. Nowacka (1989, s. 150) – negatywne myśli intruzywne, pozytywne myśli intruzywne, unikanie, koncentracja na problemie,
- Aike’a Hessela, Edgara Heima, Michaela Geyera, Elmara Brählera (2000, s. 315) – radzenie sobie poprzez zmniejszanie zagrożenia, zorientowanie na siebie, skupianie się na zagrożeniu.

### 4.2.3. Indywidualne moderatory stresu

Indywidualny wymiar stresu może być interpretowany w kontekście czterech aspektów: stresora, stanu stresu, stylów i strategii radzenia sobie ze stresem, konsekwencji stresu (W. Łosiak, 2008, s. 138). Poniżej omówiono najistotniejsze moderatory mające wpływ na każdy z powyższych aspektów.

Zaczynając od pierwszego aspektu, zdarzenie jest percypowane przez podmiot jako stresogenne w zależności od charakterystycznej dla niego podatności na stres, na którą składają się: optymistyczne/pesymistyczne nastawienie wobec świata, z optymizmem jako cechą decydującą o mniejszej receptywności zdarzeń w charakterze zagrażających (J. N. Baumgartner, T. R. Schneider, A. Capiola, 2018, s. 114), zinternalizowane/zeksternalizowane ulokowanie kontroli nad zdarzeniem odpowiednio przekładające się niższy/wyższy poziom stresu (K. Aqeel, M. Saleem, R. Shahid, 2012, s. 166), czynniki motywacyjne w wyższym stopniu predysponujące osoby o silnej potrzebie osiągnięć, wysokich aspiracjach do bardziej dotkliwego odczuwania stresu (W. Vogel, S. Raymond, R. Lazarus, 1959, s. 231), perfekcjonizm – ponownie silnie korelujący ze stresem, a nawet i depresją (P. L. Hewitt, G. L. Flett, 1993, s. 61), zajmowana pozycja w hierarchii społecznej o prawidłowości niski poziom stresu – wysoka ranga społeczna i *vice versa* (C. J. Moore, S. A. Cunningham, 2012, s. 519, 521), a także płeć (kobiety częściej doświadczają epizodów dystresu na poziomie dziennym w porównaniu do mężczyzn) (D. M. Almeida, R. C. Kessler, 1998, s. 670). Niebagatelne znaczenie dla oceny poznawczej stresu mają także zasoby jednostkowe, w tym zdolności kognitywne rozumiane w świetle teorii inteligencji Roberta Sternberga, ze szczególnym uwypukleniem roli inteligencji kontekstualnej wiążącej się z praktyczną umiejętnością rozwiązywania problemów, umiejętnościami werbalnymi oraz kompetencjami społecznymi. Podmiot cechujący się wysokimi umiejętnościami w zakresie każdej z powyższych umiejętności jest w wyższym stopniu skłonny najlepiej poradzić sobie z sytuacją stresującą (R. Payne, 1991, s. 182-188, 192).

Wsparcie społeczne jest kolejnym czynnikiem redukującym negatywny wpływ zdarzeń na jednostkę za sprawą mechanizmu przeciwwarunkowania, tj. ekspozycji podmiotu na bodziec wyzwalający reakcję przeciwstawną bodźcowi wyzwalającemu stres (N. E. Miller, 1980, s. 135; G. R. Pierce, I. G. Sarason, B. R. Sarason, 1996, s. 438). Udowodniono, że wsparcie ze strony przyjaciół pozytywnie koreluje ze stylem zorientowanym na emocje (A. L. Dwyer, A. L. Cummings, 2001, s. 216), a wsparcie ze strony ojca pozytywnie koreluje ze stylem zadaniowym (A. Ścibisz, 2009, s. 82), co nie jest zauważalne w przypadku wsparcia ze strony

matki, choć jednocześnie wsparcie ze strony ojca, matki i przyjaciół przekłada się już na styl zadaniowy (A. Ścibisz, 2009, s. 82). Jan Strelau (2001, s. 395) wzmiankuje także o cechach temperamentu, które na danym etapie mogą w dwojaki sposób regulować recepcję stresorów: temperament jako uwarunkowanie wartości stymulacyjnej albo optymalnego poziomu aktywacji. W warunkach cechujących się ubogą stymulacją (np. deprywacja sensoryczna, izolacja) osoby niskoreaktywne – o niskiej aktywowalności, ekstrawertywne, z tendencją do poszukiwania silnych doznań oraz o silnym układzie nerwowym doświadczają wysokiego poziomu stresu, podczas gdy interakcja wydarzeń nacechowanych wysoką wartością energetyczną (np. śmierć, katastrofa naturalna) z osobami wysokoreaktywnymi, introwertywnymi, stroniącymi od silnych doznań oraz o słabym układzie nerwowym jest dla takich jednostek źródłem silnego stresu (J. Strelau, 2001, s. 396-397). Ważne jest również doświadczenie życiowe i czynniki genetyczne warunkujące charakterystyczną dla danej jednostki responsywność na zdarzenia stresowe (W. R. Lovallo, 2005, s. 198-199).

Indywidualne zróżnicowanie w przebiegu stresu odzwierciedlane jest z kolei poprzez typową dla podmiotu pobudliwość objaśnianą dwupłaszczyznowo, tj. na płaszczyźnie psychologicznej oraz biologicznej. W wymiarze biologicznym mówi się o dyferencjacji jednostkowej w formie reaktywności sercowo-naczyniowej i endokrynologicznej, gdzie zachodząca w podwzgórzu amplifikacja sygnałów docierających z ośrodków mózgowych ewaluujących bodźce stresowe intensyfikuje reakcje układu sympatyczno-nadnerczowego (SAM) oraz układu podwzgórze – przysadka – nadnercza (HPA), odpowiadających kolejno za pobudzenie oraz wydzielanie kortyzolu (W. R. Lovallo, 2005, s. 212). W wymiarze psychologicznym niezbędne jest tymczasem powołanie się na silną korelację reaktywności na stres z neurotycznością (J. A. Penley, J. Tomaka, 2002, s. 1222; G. Felsten, 2004, s. 798) wyrażającą się w stałej tendencji do doświadczania negatywnych stanów emocjonalnych (L. A. Sharma, 2013, s. 1333), lęku, napięcia, depresji, impulsywności, wrogości, skrępowania, użalania się nad sobą, irracjonalnego myślenia czy obniżonego poczucia własnej wartości (J. A. Penley, J. Tomaka, 2002, s. 1216). Istnieje również zależność pomiędzy neurotycznością a reaktywnością sercowo-naczyniową (W. R. Lovallo, 2005, s. 206). J. Strelau (2001, s. 399), traktując o czynnikach moderujących stan stresu, wskazuje raz jeszcze na uwarunkowania temperamentalne (omówiona powyżej neurotyczność, emocjonalność, reaktywność), które mogą intensyfikować bądź też redukować siłę reakcji na bodźce stresowe. Podmiot o wysokiej reaktywności behawioralnego układu hamującego odczuwa lęk nawet w przypadku braku interakcji z stresorem.

Indywidualne korelaty stylów i strategii radzenia sobie należy eksplikować w szczególności poprzez referencję do właściwości osobowości oraz temperamentu (W. Łosiak, 2008, s. 146). W konfrontacji ze stresem neurotycy obwiniają samych siebie, wyładowują się na innych, tracą kontrolę nad sobą, reagują dziecinnie, ujawniają myślenie życzeniowe, fantazjują odnośnie rozwiązania problemu, przybierają postawę pasywną (P. T. Costa, M. R. Somerfield, R. R. McCrae, 1996, s. 53-54). Takie osoby charakteryzuje styl skoncentrowany na emocjach, ale i na unikaniu, choć Endler i Parker traktują o stylu zorientowanym na unikaniu tylko w relacji do mężczyzn (N. S. Endler, J. D. A. Parker, 1990, s. 852; T. Klonowicz, R. Cieślak, 2004, s. 294). Ekstrawertycy w sytuacji stresu uciekają się do żartów, rozmawiają o swoich uczuciach, szukają wsparcia u innych, wykazują poczucie kontroli. Działają w sposób racjonalny (P. T. Costa, M. R. Somerfield, R. R. McCrae, 1996, s. 53-54), co wyraźnie wskazuje na styl skoncentrowany na zadaniu (K. R. Parkes, 1986, s. 1288; J. A. Penley, J. Tomaka, 2002, s. 1222). Osoby sumienne percypują konfrontację ze stresem jako okazję do transformacji samego siebie, stania się kimś lepszym, silniejszym, a całą swoją uwagę skupiają na poczynieniu kolejnego kroku (P. T. Costa, M. R. Somerfield, R. R. McCrae, 1996, s. 55), odznaczając się przy tym stylem skoncentrowanym na zadaniu (T. B. O'Brien, A. DeLongis, 1996, s. 807). Osoby ugodowe przyjmują tymczasem stoicką postawę, powierzając się Bogu i trzymając swoje emocje na wodzy (P. T. Costa, M. R. Somerfield, R. R. McCrae, 1996, s. 53-54), a z uwagi na niechęć do konfrontacji skupiają się na relacji z drugą osobą, na emocjach (T. B. O'Brien, A. DeLongis, 1996, s. 806; J. A. Penley, J. Tomaka, 2002, s. 1224; M. Yıldız, Ş. Şahin, S. Batmaz, E. Songur, F. Kutlutürk, 2017, s. 116) oraz proaktywnie stawiają czoło sytuacjom stresującym za sprawą m.in. altruizmu (E. P. Hambrick, D. M. McCord, 2010, s. 73-74), przy czym inni badacze doszukują się mimo wszystko pasywnego przetrzymywania takich sytuacji (J. A. Penley, J. Tomaka, 2002, s. 1224). Osoby otwarte na doświadczenia analizują problem z różnych perspektyw, doszukując się pozytywów, próbują nowych, kreatywnych rozwiązań (P. T. Costa, M. R. Somerfield, R. R. McCrae, 1996, s. 53-54), a ich styl skoncentrowany jest zarówno na zadaniu, jak i na emocjach (M. Yıldız i in., 2017, s. 116). Katharine Parkes (1986, s. 1288) udowadnia jednak, że mimo wszystko istotne są także zmienne środowiskowe i sytuacyjne, gdyż przykładowo osoba cechująca się zadaniowym stylem radzenia sobie nie jest w stanie ujawnić swoich dyspozycji w sytuacji niektórych epizodów stresu, np. otrzymując publiczną reprimendę. Jeszcze jeden aspekt osobowościowy jest wart uwagi – ogólny stopień twardości osobowości, który jest konstytuowany przez 3C: *commitment*, *control*, *challenge* – zaangażowanie, tj. aktywne podejmowanie celowych działań; kontrolę, tj. poczucie wpływu na efekt podjętych działań;

wyzwanie, tj. percypowanie zdarzenia *a priori* jako wyzwanie, a nie zagrożenie, gdzie wysoki stopień wszystkich powyższych charakterystyk przekłada się na aktywne radzenie sobie ze stresem (S. R. Maddi, 2002, s. 174).

Czynników moderujących radzenie sobie ze stresem rozumianych jako styl lub strategia można doszukiwać się też w poznawczych ujęciach osobowości, takich jak optymizm, ulokowanie kontroli czy poczucie koherencji (W. Łosiak, 2007, s. 150). Optymizm przekłada się na aktywne formy radzenia sobie ze stresem (I. Brissette, M. F. Scheier, C. S. Carver, 2002, s. 108-109) i wiąże się ze stylem skoncentrowanym na problemie (K. R. Fontaine, A. S. R. Manstead, H. Wagner, 1993, s. 277; S. G. Rezaei i in., 2015, s. 194). Zależy on jednak od kontrolowalności sytuacji (M. Iwanaga, H. Yokoyama, H. Seiwa, 2004, s. 19), bowiem w sytuacjach niekontrolowalnych optymiści nie są w stanie zastosować stylu zadaniowego, przez co uciekają się do stylu skoncentrowanego na unikaniu (G. Bedi, S. L. Brown, 2005, s. 65), tzw. optymizmu defensywnego. Ponadto zadaniowy styl radzenia sobie ze stresem pozytywnie koreluje zarówno z wewnętrznym umiejscowieniem kontroli (C. R. Anderson, 1977, s. 446; A. Nogaj, 2017, s. 286), jak i wysokim poczuciem koherencji (S. Pareek, K. Jindal, 2014, s. 1331; J. Dymecka, 2018, s. 47). Czynnikiem modyfikującym zdolność radzenia sobie ze stresem są dodatkowo indywidualne zasoby jednostki, a wśród nich wiedza i status społeczny (W. Łosiak, 2007, s. 152). Pośrednim potwierdzeniem takich współzależności jest wysoki poziom depresji u osób z niskim wykształceniem (R. A. Miech, M. J. Shanahan, 2000, s. 162; R. O. Shittu, L. O. Odeigah, B. A. Issa, G. T. Olanrewaju, A. O. Mahmoud, M. A. Sanni, 2014, s. 20) czy też relacja pomiędzy depresją a niskim subiektywnym statusem społecznym (C. Aslund i in., 2009, s. 59; C. Vidal, W. Brown, F. R. W. Lilly, 2018, s. 297).

Następstwa stresu mogą być zarówno krótkie, jak i długofalowe. W pierwszym przypadku należy wymienić „obniżenie nastroju, zakłócenia somatyczne, zmiany procesów poznawczych czy pogorszenie sprawności działania” (L. E. Bourne, R. A. Yaroush, 2003, s. 118, 125-126; W. Łosiak, 2007, s. 155; E. I. Johnson i in., 2008, s. 257; M. Binczycka-Anholcer, P. Lepiesza, 2011, s. 458), których skala wpływu jest w głównej mierze zależna od konstruktów osobowościowych (neurotyzm, wzór zachowania A) (T. Klonowicz, A. Eliaz, 2004, s. 179; D. Lecic-Tosevski, O. Vukovic, J. Stepanovic, 2011, s. 292-293). W drugim przypadku mówi się o zdrowotnych następstwach stresu modyfikowanych raz jeszcze poprzez optymizm (M. F. Scheier, C. S. Carver, 1987, s. 169), poczucie koherencji (A. Antonovsky, 2005, s. 145-146), umiejscowienie kontroli (T. Cox, E. Ferguson, 1991, s. 18), wsparcie społeczne (P. A. Bovier, E. Chamot, T. V. Perneger, 2004, s. 169), ale i o takich późnych następstwach stresu jak: „obniżenie poziomu samoakceptacji, poczucie bezradności,

wypalenie, (...) utrudnienia w osiągnięciu celów życiowych i pogorszenia relacji społecznych” (W. Łosiak, 2007, s. 160).

#### **4.2.4. Style radzenia sobie ze stresem a język obcy**

Czynniki afektywne uznaje się za swoiste czynniki warunkujące sukcesy lub porażki w procesie akwizycji języka obcego (G. Jun-jie, L. Ying-liang, 2022, s. 484) w taki sposób, że emocje pozytywne przekładają się na akcelerację tego procesu, a emocje negatywne na jego zablokowanie (M. Grotek, G. Kiliańska-Przybyło, 2012, s. 111). Źródłem afektu negatywnego podczas zajęć z języka obcego jest dość często stres, którego działanie uruchamiane jest w wyniku: rozbieżności pomiędzy kompetencjami językowymi podmiotu a chęcią werbalizacji własnych myśli czy przekonań, krytycznej autoewaluacji sprawności językowych jako niewystarczających, kreowania mitów personalnych wokół nauki języka (np. założenie, że słuchanie jest najtrudniejsze skutkuje większym stresem przy każdorazowym rozwijaniu danej umiejętności), perfekcjonistycznego stosunku do błędów, nieznanności właściwych strategii uczenia się czy chociażby niemożności realizacji zadania domowego z uwagi na nierozumienie polecenia (M. Marzec-Stawiarska, 2011, s. 69-71). Bodźcem stresowym może być także konfrontacja własnych sprawności językowych w komunikacji z rodzimymi użytkownikami języka (M. Szupica-Pyrzanowska, 2021, s. 14). Jednocześnie stres sam w sobie prowadzi do obniżenia sprawności intelektualnej, zakłócenia elastyczności myślenia, zawężenia zakresu możliwości pamięciowych (P. G. Zimbardo, 1999, s. 498), co oznacza, że osoby bardziej podatne na stres gorzej radzą sobie podczas zajęć językowych, testów czy egzaminów. Małgorzata Szupica-Pyrzanowska (2021, s. 17) wyraźnie podkreśla, że sprzymierzeńcem efektywnej nauki jest właśnie „komfort emocjonalny i brak stresu”, a nie jego obecność.

Aspektem najbardziej znaczącym w niniejszej rozprawie doktorskiej są jednak style radzenia sobie ze stresem w kontekście nauki języka obcego. W literaturze polskiej zagadnienie to zostało powierzchownie opracowane jedynie przez jedną uczoną. W literaturze zagranicznej nie występują pozycje naukowe wiążące style radzenia sobie ze stresem z nauką języka obcego.

K. Janaszek (2009, s. 137, 148) dokonała komparycji stylów radzenia sobie ze stresem wśród 160 studentów kierunków filologicznych w sytuacji egzaminacyjnej oraz ustnej odpowiedzi na ocenę. Pierwszą grupę stanowili studenci wyróżniający się, o średniej ocen ze studiów 4,73 oraz średniej ocen z praktycznej nauki języka obcego na poziomie 4,65. Drugą grupę stanowili studenci o ogólnej średniej 3,49 oraz średniej z języka obcego 3,0. Badaczka

finalnie dowiodła, że w warunkach niekomfortowych studenci wyróżniający się cechują się stylem skoncentrowanym na zadaniu i odczuwają emocje pozytywne: zaciekawienie, podekscytowanie i radość. Studenci oceniani dostatecznie uciekają się tymczasem do stylu skoncentrowanego na emocjach lub unikaniu, a towarzyszące im emocje są negatywne: lęk, napięcie i trema.

Dodatkowo Janaszek (2020, s. 190, 203) wykazała istnienie różnic płciowych w stylach radzenia sobie ze stresem w sytuacjach trudnych związanych z używaniem języka obcego w badaniu na próbie 220 studentów neofilologów w wieku 20-27 lat. Styl skoncentrowany na zadaniu zastosowało 49% mężczyzn oraz 42% kobiet. Z kolei styl skoncentrowany na emocjach charakteryzował 40% kobiet i 16% mężczyzn. Badaczka nie podała danych statystycznych dotyczących stylu skoncentrowanego na unikaniu.

W świetle powyższego zasadne jest przeprowadzenie badania ukierunkowanego na ustalenie stylów radzenia sobie ze stresem w sytuacjach wymagających użycia języka obcego.

### **4.3. Samoocena jako konstrukt psychologiczny**

Samoocena jest konstruktem rzutującym na funkcjonowanie człowieka w różnych sferach. Warunkuje ona między innymi: jakość życia (K. Bertrandt, 2011, s. 783), jakość relacji dziecko-rodzic (N. E. Ghaziri, J. Darwiche, 2018, s. 111), jakość związków partnerskich (R. Y. Erol, U. Orth, 2016, s. 274), prestiż zawodowy i zarobki (J. D. Kammeyer-Mueller, T. A. Judge, R. F. Piccolo, 2008, s. 217), wyczekiwany sukces (M. H. Abel, 1996, s. 635), zachowania żywieniowe (A. Buczak, M. Samujło, 2013, s. 232), radzenie sobie ze stresem (K. M. Stanek, 2021, s. 69), wypalenie zawodowe (K. Nowosad, 2021, s. 263), wyniki sprzedaży handlowców (M. Trojanowski, 2012, s. 19), zdrowie psychiczne (U. K. Moksnes, R. J. Reidunsdatter, 2019, s. 59), zachowania zdrowotne (I. Nowakowska, K. Urbańczyk, A. Zwierzyńska, M. Nawrocki, W. Wasiak, J. Gruszka J., O. Adamczyk-Gruszka, 2022, s. 95, 103-104). Właściwe uformowanie samooceny wydaje się być zatem kluczowe, a wśród czynników kształtujących ją należy wymienić: opinie i oceny społeczne, odnoszone sukcesy i niepowodzenia, porównania do wzorów osobowych, oceny szkolne, wykształcenie, status społeczno-ekonomiczny, stopień popularności rodziców (L. Niebrzydowski, 1976, s. 146-183) i relacje rodzinne (M. Ryś, 2011, s. 76). Predyktorem samooceny adolescentów jest przywiązanie do matki w przypadku chłopców, a w przypadku dziewcząt przywiązanie do matki, ojca oraz rówieśników (H. Liberska, K. Głogowska, M. Deja, 2016, s. 224). Co



więcej, autorytatywny styl wychowania jest najbardziej korzystny dla samooceny, przekładając się na poczucie bycia kochanym, zdolności przywódcze oraz samoakceptację moralną dorosłych kobiet, a atrakcyjność fizyczną dorosłych mężczyzn (A. Cierpka, J. Wierzbicka, 2013, s. 80).

#### 4.3.1. Definicja i struktura samooceny

Termin „samoocena” pochodzi od angielskiej jednostki leksykalnej *self-esteem* (L. Bakiera, Ż. Stelter, 2011, s. 153), gdzie pierwsza część stanowi bezpośrednie odniesienie do własnej osoby, a druga do wartości. Stąd niejednokrotnie pojęcie to jest zamiennie używane z takim pojęciem jak „poczucie własnej wartości” (A. S. Reber, E. S. Reber, 2008, s. 685; A. M. Colman, 2009, s. 659). Innymi terminami synonimicznymi, które wyłaniają się z przeglądu definicji w słownikach psychologicznych są: „obraz siebie”, „struktura ja” (A. M. Colman, 2009, s. 456), „ja odzwierciedlone” (J. Winstanley, 2008, s. 177, 86) oraz „samokrytycyzm” (J. Pieter, 1963, s. 267). *Słownik Wyrazów Bliskoźnacznych* podaje jednocześnie takie hasła, jak: autokrytyka, samokrytyka, rachunek sumienia (W. Broniarek, 2005, s. 746). Mimo tego, że niektóre leksemy wyraźnie wywołują konotacje negatywne, czy też już samo pojęcie „wartość” przywołuje konotacje pozytywne, to należy jednoznacznie podkreślić, że „samoocena” nie ma składowej ewaluującej (A. S. Reber, E. S. Reber, 2008, s. 536).

Samoocena jest konstruktem subiektywnym bazującym na percepcji i ewaluacji własnego „ja” (A. Anastasi, S. Urbina, 1999, s. 576). Bywa ujmowana w charakterze jednej z centralnych części składowych samowiedzy, gdzie jako „sąd wartościujący” wraz z „sądem opisowym” – samoopisem tworzy „ja realne” obok trzeciej składowej, jaką są „sądy o standardach osobistych”, tj. „ja idealne” (J. Koziński, 1986, s. 73). Niektórzy badacze, definiując samoocenę, odwołują się do wypadkowej różnicy pomiędzy „ja realnym” a „ja idealnym” z taką zależnością, że czym większa rozbieżność pomiędzy rzeczywistym a wzorcowym odzwierciedleniem własnego „ja”, tym niższa samoocena (A. W. Pope, S. M. McHale, W. E. Craighead, 1988, s. 2, 4). Jednocześnie William James (2002, s. 132) wyraża samoocenę w formie ułamkowej jako stosunek osiągnięć podmiotu do jego aspiracji o takiej relacji, że im mniejsza rozbieżność pomiędzy obiema zmiennymi, tym wyższa samoocena. Dla Cz. Kupisiewicza oraz M. Kupisiewicz (2009, s. 159) samoocena to „czynność polegająca na wartościowaniu jednostki przez nią samą”.

Większość psychologów określa samoocenę mianem „postawy wobec samego siebie” wyrażającej „emocjonalny i ewaluatywny stosunek do samego siebie” (W. Majewska, H. Pieniążek, 1985, s. 275; P. G. Zimbardo, 1999, s. 542; I. Dzwonkowska, K. Lachowicz-Tabaczek, M. Łaguna, 2008, s. 7; A. M. Colman, 2009, s. 526; L. Bakiera, Ż. Stelter, 2011, s. 153). Warto nadmienić, że w różnorodnych definicjach często powtarza się aspekt emocjonalny, uwypuklający uczucia podmiotu względem samego siebie, albo aspekt poznawczy, ewaluujący podmiot i ujawniający tajniki jego osoby (L. E. Wells, G. Marwell, 1976, s. 61-64). Przykładowo definicja Bogdana Wojciszke oraz Dariusza Dolińskiego (2010, s. 323) kładzie nacisk na pierwszy aspekt: „afektywna reakcja człowieka na samego siebie”, podczas gdy drugi aspekt akcentowany jest w definicji Leona Niebrzydowskiego (1976, s. 94): „zespół sądów i opinii, które jednostka odnosi do własnej osoby”. Tymczasem M. Rosenberg rozpatruje samoocenę jako „pozytywną lub negatywną postawę wobec Ja”, swojego rodzaju globalną ocenę siebie (za: I. Dzwonkowska, K. Lachowicz-Tabaczek, M. Łaguna, 2008, s. 7). W niniejszej rozprawie samoocena będzie pojmowana właśnie w taki sposób.

W literaturze funkcjonuje podział na samoocenę globalną oraz specyficzną. Samoocena specyficzna jest cząstkową oceną odnoszącą się do wielorakich sfer funkcjonowania podmiotu, „aspektów Ja” (E. Wysocka, 2011, s. 12), tj. sfery poznawczo-intelektualnej, określanej za pomocą przymiotników opisujących zdolności intelektualne i inne predyspozycje podmiotu (np. błyskotliwy, spostrzegawczy); sfery fizycznej, wyrażanej poprzez przymiotniki dotyczące aparycji i sprawności fizycznej jednostki (np. zwinny, silny); sfery społeczno-moralnej i charakterologicznej, opisywanej za pomocą przymiotników artykułujących cechy psychiczne oraz cechy osobowości podmiotu związane z przekonaniami moralnymi (np. egoistyczny, towarzyski), a które to można usystematyzować w oparciu o inwentarz samowiedzy Johna J. Sherwooda (R. Wiechnik, R. Ł. Drwał, 1989, s. 164, 188). Wskazana klasyfikacja sfer w wysokim stopniu odpowiada trzem wymiarom samooceny wyodrębnionym przez Todda F. Heathertona i Janet Polivy (1991, s. 895), tj. samoocenie performatywnej, wiążącej się z ogólnym poczuciem kompetencji, manifestowanym w formie predyspozycji intelektualnych, wyników w nauce, pewności siebie, skuteczności oraz sprawczości; samoocenie społecznej, przejawiającej się w tym jak jednostka jest percypowana w oczach innych; samoocenie wyglądu zewnętrznego, kreowanej poprzez to jak inni percypują atrakcyjność fizyczną, obraz ciała, formę fizyczną jednostki, ale i jej przekonania na temat pochodzenia etnicznego czy koloru skóry (T. F. Heatherton, C. L. Wyland, 2003, s. 223-224).

Samoocena globalna stanowi tymczasem sumę samoocen specyficznych (A. Podgórecki, 1968, s. 183), sumaryczny obraz funkcjonowania podmiotu w różnych sferach (E. Wysocka, B.

Ostafińska-Molik, 2016, s. 121) czy też syntezę poszczególnych składowych samooceny, spośród których jedne składowe są dla podmiotu ważniejsze niż inne, a które to selektywnie przekładają się na samoocenę globalną (T. F. Heatherton, C. L. Wyland, 2003, s. 224). Dodatkowo w samoocenie globalnej można wyodrębnić dwa niezależne komponenty: poczucie kompetencji (*self-competence*), tj. doświadczenie siebie samego jako osoby sprawczej, istoty intencjonalnej, posiadającej władzę i możliwość aktywacji skuteczności oraz samoakceptacja (*self-liking*), tj. doświadczenie siebie samego jako „obiekta społecznego”, osoby dobrej lub złej, zgodnie z zinternalizowanymi kryteriami wartości (R. W. Tafarodi, W. B. Swann, 2001, s. 654-655; R. W. Tafarodi, A. B. Milne, 2002, s. 443-444).

Finalnie należy wspomnieć o afektywnym modelu „góra-dół”, w którym to globalna samoocena oddziałuje na samoocenę cząstkową (K. A. Dutton, J. D. Brown, 1997, s. 139; H. W. Marsh, A. J. Martin, 2011 s. 59; K. Lachowicz-Tabaczek, J. Śniecińska, 2009, s. 240) oraz o kognitywnym modelu „dół-góra” (J. D. Brown, M. A. Marshall, 2006, s. 6-7), w którym zależność jest odwrotna.

Występuje różnica pomiędzy samooceną jawną a utajoną. Samoocena utajona jest „introspekcyjnie niezidentyfikowanym (lub niewłaściwie zidentyfikowanym) wpływem postawy wobec samego siebie na ewaluację obiektów zarówno powiązanych, jak i niepowiązanych z własnym Ja” (A. G. Greenwald, M. R. Banaji, 1995, s. 11). Ujawnia się ona w postaci spontanicznego afektu wobec własnego Ja i jest nieświadomą oceną aktywowaną w sposób automatyczny, bezrefleksyjny (S. L. Koole, A. Dijksterhuis, A. van Knippenberg, 2001, s. 669; D. Doliński, 2002, s. 214). Samoocena jawna to z kolei „świadoma autorefleksja, opinia na własny temat” (M. Król, 2011, s. 73), zwerbalizowane i ewaluatywne ustosunkowanie się podmiotu względem siebie samego (D. Doliński, 2002, s. 214).

Wskazany dwuskładnikowy model samooceny współgra z modelem procesów dualnych Seymoura Epsteina, zakładającego istnienie odrębnych, aczkolwiek równoległych i wchodzących we wzajemne interakcje systemów procesów informacyjnych: świadomego systemu racjonalnego o charakterze deliberatywnym i analitycznym, uzewnętrzniającym się w sposób logiczny za pomocą języka, jak i podświadomego systemu doświadczeniowego, ściśle harmonizującego z procesami emocjonalnymi, a kodującego informacje „w sposób holistyczny i konkretny” (S. Epstein, 1991, s. 67-68; S. Epstein, 2003, s. 159-161; J. Neckar, 2003, s. 174). Samoocena jawna funkcjonuje zatem w obrębie systemu racjonalnego, a samoocena utajona operuje na poziomie systemu doświadczeniowego (Epstein, 2006, za: I. Dzwonkowska, K. Lachowicz-Tabaczek, M. Łąguna, 2008, s. 10). Za dwuskładnikowością samooceny przemawiają także różne predyktory zachowań każdej z rodzajów samooceny, tj.

samoocena jawna jest predyktorem zachowań podlegających kontroli świadomości, wiążąc się z aktywnościami wpływającymi z racjonalnej analizy, podczas gdy samoocena utajona jawi się jako predyktor zachowań kontrolowanych w sposób nieświadomy, zachowań emocjonalnych oraz spontanicznych (L. R. Spalding, C. D. Hardin, 1999, s. 538; M. Szpitalak, R. Polczyk, 2015, s. 13).

#### **4.3.2. Atrybuty samooceny**

Do atrybutów samooceny należy zaliczyć: poziom (samoocena wysoka vs. niska), stabilność (samoocena stabilna vs. niestabilna), trafność (samoocena zawyżona vs. zaniżona), wartość (samoocena pozytywna vs. negatywna), pewność opinii oraz sądów jednostki na swój temat (samoocena pewna vs. zagrożona) (J. Reykowski, 1966, s. 8-9). B. Wojciszke (2004, s. 148) dodaje jeszcze jasność, ujmowaną przez Kingę Lachowicz-Tabaczek i Justynę Śniecińską (2009, s. 241) jako pewność i jednoznaczność wiedzy na swój temat.

Wysoka samoocena jest opisywana przez Lazarusa jako (1991, s. 441) „duma z siebie, dzięki której mając świadomość własnych słabości, hołubimy swoją siłę wewnętrzną oraz swoje zalety”. Niska samoocena to tymczasem „uczucie wstydu wynikające z przekonania o braku zdolności i umiejętności cenionych przez ważne dla nas osoby” (R. E. Franken, 2005, s. 478). O ile fundamentem tożsamości człowieka o wysokiej samoocenie jest poczucie dumy, nierozzerwalnie łączące się z takimi emocjami, jak odwaga, poczucie wyjątkowości, triumfu (C. Storm, T. Strom, 1987, s. 812), a sprzyjające wyłanianiu się ciekawości, niezależności, pewności siebie, przedsiębiorczości (S. Harter, 1990, s. 90) oraz przeświadczeniu o poradzeniu sobie w każdej sytuacji (R. E. Franken, 2005, s. 478), o tyle tożsamość jednostki o niskiej samoocenie budowana jest na bazie poczucia wstydu, zaczerpniętego z przekonania o braku istotnych umiejętności, a skutkującego poczuciem beznadziejności (A. Juruć, P. Bogdański, 2010, s. 214). W pierwszym przypadku mówi się o wysokim stopniu zbieżności pomiędzy „ja realnym” a „ja idealnym”, przybierającym formę samoakceptacji, podczas gdy w sytuacji wysokiej rozbieżności pomiędzy „ja realnym” a „ja idealnym” zarysowuje się samoodtrącenie (A. Mikrut, S. Olszewski, 1997, s. 114).

Wysoka samoocena pozytywnie koreluje z satysfakcją z życia (E. Diener, M. Diener, 1995, s. 655), optymizmem, poczuciem nadziei, poczuciem mistrzostwa (S. Lyubomirsky, C. Tkach, M. R. Dimatteo, 2006, s. 391-392), poczuciem własnej skuteczności (N. Noorollahi, 2021, s. 84), osiągnięciami akademickimi (M. Z. Booth, J. M. Gerard, 2011, s. 629; Y. Rosli, H. Othman, I. Ishak, S. H. Lubis, N. Z. Mohd, Saat, B. Omar, 2012, s. 582; J. Priyadharshini,

A. Relton, 2014, s. 21; T. M. Sheykhjan, K. Jabari, K. Rajeswari, 2014, s. 38; M. Ajmal, M. Rafique, 2018, s. 225; B. E. Effiom, B. A. Bassey, 2018, s. 23; L. R. Zheng, O. E. Atherton, K. Trzesniewski, R. W. Robins, 2020, s. 1068; N. Noorollahi, 2021, s. 84; N. Moyano, A. Quílez-Robres, A. Cortés-Pascual, 2020, s. 9; A. Wilgorot, 2022, s. 168), motywacją do osiągnięć (R. Abouserie, 1995, s. 19; L. V. Shukshina, E. V., Cojuhari, 2021, s. 463-464; K. Utami, E. Muliastari, C. Fitriah Firizki, N. Surastrri, S. Hidayat, S. Babu, 2022, s. 308), zorientowaniem na wynik (M. Kavussanu, D. L. Harnisch, 2000, s. 229), dążeniem do mistrzostwa (E. Gencer, 2010, s. 157), wytrzymałością w obliczu porażek (A. Di Paula, J. D. Campbell, 2002, s. 711), wewnętrznym umiejscowieniem kontroli (M. Saadat, A. Ghasemzadeh, S. Karami, M. Soleimani, 2012, s. 530), przekonaniem o swojej atrakcyjności (S. Harter, 1993, s. 95), ekstrawertycznością, ugodowością, sumiennością, otwartością na doświadczenia, stabilnością emocjonalną (R. W. Robins, J. L. Tracy, K. Trzesniewski, J. Potter, S. D. Gosling, 2001, s. 474).

Niska samoocena pozytywnie koreluje z wysokim poziomem lęku, niskim poziomem szczęścia, słabszymi wynikami w nauce (R. Zapata-Lamana, C. Sanhueza-Campos, M. Stuardo-Álvarez, J. Ibarra-Mora, M. Mardones-Contreras, D. Reyes-Molina, J. Vásquez-Gómez, N. Lasserre-Laso, F. Poblete-Valderrama, F. Petermann-Rocha, M. A. Parra-Rizo, I. Cigarroa, 2021, s. 1), gorszym stanem zdrowia mentalnego i fizycznego, przestępczością (K. H. Trzesniewski, M. B. Donnellan, T. E. Moffitt, 2006, s. 381), agresją (C. Garofalo, C. J. Holden, V. Zeigler-Hill, P. Velotti, 2016, s. 13), depresją (A. E. Steiger, M. Allemand, R. W. Robins, H. A. Fend, 2014, s. 325), patologicznym narcyzmem (D. M. Falkenbach, J. R. Howe, M. Falki, 2013, s. 815), nieśmiałością (I. Dzwonkowska, 2003, s. 307).

Samoocena stabilna to „względnie stały system opinii i sądów jednostki, który nie ulega zbyt gwałtownym i nieoczekiwanym zmianom”, podczas gdy samoocena niestabilna podlega częstym fluktuacjom zarówno w zakresie opinii na własny temat, jak i poziomowi aspiracji (L. Niebrzydowski, 1976, s. 96, 125). Ludzie o trwałej samoocenie charakteryzują się „odpornością” na działanie czynników sytuacyjnych, podczas gdy jednostki o niestabilnej samoocenie zorientowane są na poszukiwanie odniesień zewnętrznych, a ich samoocena warunkowana jest aktualnymi doświadczeniami dnia codziennego (K. D. Greenier, M. H. Kernis, C. W. McNamara, S. B. Waschull, A. J. Berry, C. E. Herlocker, T. A. Abend, 1999, s. 185-186; M. Johnson, 1998, s. 103). Keegan D. Greenier i in. (1999, s. 186) wykazali, że to właśnie osoby o niskiej samoocenie są w większym stopniu podatne na wpływ zdarzeń negatywnych aniżeli pozytywnych, w porównaniu do osób o wysokiej samoocenie. Niestabilna samoocena, w tym niestabilna niska samoocena, pozytywnie koreluje z objawami

depresyjnymi (J. E. Roberts, S. M. Monroe, 1992, s. 811; A. C. Butler, J. E. Hokanson, H. A. Flynn, 1994, s. 174). Niestabilna wysoka samoocena asocjowana jest z większą agresją i wrogością (M. H. Kernis, B. D. Grannemann, L. C. Barclay, 1989, s. 1019), jak i wątpieniem w siebie samego w obliczu negatywnej informacji zwrotnej, co jest też zbieżne z wynikami osób o niskiej stabilnej samoocenie (M. D. Seery, J. Blascovich, J., M. Weisbuch, S. B. Vick, 2004, s. 143). Ludzie o niskiej niestabilnej samoocenie ujawniają tymczasem cechy osobowości *borderline*, negatywny afekt (V. Zeigler-Hill, V., J. Abraham, 2006, s. 668), myśli samobójcze (A. F. de Man, B. I. B. Gutierrez, 2002, s. 237). Kryterium stabilności wchodzi również w wyraźne zależności ze stylami defensywnymi w taki sposób, że osoby o mniej stabilnej samoocenie, zarówno niskiej, jak i wysokiej, uciekają się w większym stopniu do niedojrzałego stylu obronnego, a osoby o bardziej stabilnej niskiej samoocenie wykorzystują styl defensywny dojrzały oraz neurotyczny (V. Zeigler-Hill, S. Chadha, L. Osterman, 2008, s. 360). Virgil Zeigler-Hill (2006, s. 119) dowiódł też, że wysoka samoocena jawna oraz utajona jest najbardziej stabilnym rodzajem samooceny. Badania stabilności samooceny przez cały okres życia człowieka pokazały tymczasem, że stabilność samooceny jest na niskim poziomie w okresie dzieciństwa, zwiększa się w okresie adolescencji i wczesnej dorosłości, po czym ponownie spada w połowie życia i wieku starczym (K. H. Trzesniewski, M. B. Donnellan, R. W. Robins, 2003, s. 205).

Samoocena adekwatna odzwierciedla faktyczne możliwości, właściwości, warunki personalne jednostki (L. Niebrzydowski, 1976, s. 97). Samoocena nieadekwatna manifestuje się poprzez nieadekwatność stawianych przez jednostkę celów do jej możliwości (L. Niebrzydowski, 1976, s. 104). Przybiera ona formę samooceny zaniżonej w przypadku, gdy poziom wyznaczanych celów i aspiracji kształtuje się poniżej rzeczywistych możliwości podmiotu lub też samooceny zawyżonej wtedy, gdy ambicje podmiotu przekraczają jego możliwości (L. Niebrzydowski, 1976, s. 104; Z. Skorny, 1980, s. 27). Samoocena zaniżona występuje chociażby u otyłych kobiet, odczuwających dysatisfakcję z wyglądu własnego ciała (A. Brytek-Matera, 2010, s. 272-273), a zawyżona wśród osób długotrwale bezrobotnych (L. Domańska, 2001, s. 202) czy recydywistów penitencjarnych (J. Florczykiewicz, 2010, s. 364), pełniąc rolę mechanizmu obronnego zorientowanego na podtrzymanie wizerunku.

Samoocena pozytywna i negatywna krystalizują się dzięki odniesieniu „ja realnego” do „ja idealnego”, tj. im większa zbieżność obu obrazów własnego „ja”, tym w większym stopniu samoocena jest pozytywna (M. Tyszkowa, 1972, s. 62-63). Osoby o pozytywnej samoocenie odczuwają zadowolenie z podejmowanych przez siebie aktywności i osiągnięć, odznaczają się prawidłowym funkcjonowaniem społecznym w środowisku rodzinnym, szkolnym,

pracowniczym (Z. Janiszewska-Nieścioruk, 2006, s. 612), a doświadczając okresowego niezadowolenia z siebie dążą do jego skorygowania (J. Reykowski, 1966, s. 8). Pozytywna samoocena koreluje z tożsamością etniczną i integralnością rodziny jako przejawami tendencji do kolektywizmu, podczas gdy dyskryminacja rówieśnicza i różnice międzypokoleniowe przekładają się na niższą samoocenę pozytywną, wzmacniając samoocenę negatywną (M. Verkuyten, 2003, s. 267). Pozytywna samoocena wiąże się także z satysfakcją z życia (A. Herman, P. Ciszek, M. Gortat, 2018, s. 219). Badania międzykulturowe ujawniły dodatkowo powszechność i silne ugruntowanie jawnej samooceny pozytywnej, co jest tłumaczone podobnymi praktykami wychowawczymi (bezwarunkowa miłość rodziców do dzieci, chwalenie dzieci) (S. Yamaguchi i in., 2009, s. 499).

Samoocena pewna a zagrożona, łączące się kolejno z wystarczająco i niewystarczająco ugruntowanym przekonaniem dotyczącym własnej wartości, opinii i sądów na swój temat, a pojawiające się w taksonomii Janusza Reykowskiego (1966b, s. 9), współgrają z tym samym, co współcześnie w literaturze określane jest mianem kruchej i bezpiecznej samooceny. Krucha samoocena to takie poczucie własnej wartości, które jest niepewne, niestabilne, z łatwością poddające się zakwestionowaniu, a bezpieczna samoocena to poczucie wartości co do którego jednostka jest w pełni przekonana (C. H. Jordan, V. Zeigler-Hill, 2020). W rezultacie osoba o kruchej samoocenie chroni i wzmacnia obraz własnego „ja” poprzez częste utwierdzanie się w jego zasadności, chociażby kosztem innych, podczas gdy obraz osoby o bezpiecznej samoocenie nie podlega żadnym fluktuacjom w obliczu jakichkolwiek porażek, mankamentów (C. H. Jordan, V. Zeigler-Hill, 2020).

Z samooceną pewną nierozdzielnie związana jest także wyróżniona przez Wojciszke (2004, s. 148) jasność, która pierwotnie została ujęta przez Jennifer Campbell w charakterze stopnia, w jakim „przekonania jednostki na jej temat są jasno i pewnie sformułowane, wewnętrznie spójne i stabilne w czasie”, a która przez Magdalenę Błażek, Tomasza Bestę, Marię Kaźmierczak została nazwana jako „klarowność pojęcia Ja” (J. D. Campbell, P. D. Trapnell, S. J. Heine, I. M. Katz, L. F. Lavalley, D. R. Lehman, 1996, s. 141; M. Błażek, T. Besta, M. Kaźmierczak, 2019, s. 293). Wprowadzone przez polskich badaczy terminy są *de facto* tym samym co pewność J. Reykowskiego. Dla przykładu, wykazano, że klarowność „ja”, pewność co do personalnych charakterystyk, pozytywnie koreluje ze sprawczością, orientacją na cele, dynamicznością, sumiennością, intelektem, wysoką samooceną, a ujemnie z unikaniem porażek (M. Błażek, T. Besta, M. Kaźmierczak, 2019, s. 298, 300-302).

### 4.3.3. Samoocena a język obcy

Samoocena w kontekście uczenia się języków obcych jest zjawiskiem dotychczas naukowo niezbadanym w literaturze polskiej, aczkolwiek w pewnym stopniu zarysowanym w literaturze zagranicznej. Przeprowadzone badania w tym zakresie można pogrupować na trzy kategorie: korelacja samooceny ze umiejętnościami językowymi, korelacja samooceny z biegłością językową, korelacja samooceny z innymi zmiennymi emocjonalnymi, istotnymi w kontekście przyswajania języków obcych (D. A. D. Guban-Caisido, 2020, s. 95).

Zdaniem zagranicznych badaczy wysoka samoocena koreluje dodatnio z:

- umiejętnością mówienia (M. N. Maleki, A. M. Mohammadi, 2009, s. 44; B. Koosha, S. Ketabi, Z. Kassaian, 2011, s. 1328; A. Kalanzadeh, F. Mahnegar, E. Hassannejad, M. Bakhtiarvand, 2013, s. 77; T. Ahour, Z. Hassanzadeh, 2015, s. 450; M. Satriani, 2019, s. 8; B. A. Manel, 2020, s. 40),
- umiejętnością słuchania, w większym stopniu oddziałując na płęć żeńską (A. M. Hayati, M. Ostadian, 2008, s. 310; Muntaha, 2016, s. 206), aczkolwiek badania w tej materii są bardzo nieliczne. Gholamreza Nourelahi i inni (2021, s. 205) wykazali brak związku pomiędzy samoocena a daną sprawnością językową,
- umiejętnością rozumienia tekstu pisanego (N. A. Piran, 2014, s. 58; M. Juyandegan, 2016, s. 303; M. Koosha, A. Abdollahi, F. Karimi, 2016, s. 76-77; E. Rosalina, Nasrullah, 2019, s. 70; M. Anjela, Eryansyah, L. A. Agustina, 2020, s. 35; S. Zuhri, K. Anwar, N. Maruf, 2021, s. 5184-5185; G. Nourelahi, N. Ghafoori, A. A. Bayani, N. Nabifar, 2021, s. 205),
- umiejętnością pisania (B. A. Hassan, 2001, s. 27, M. Fahim, S. K. Rad, 2012, s. 27; A. Dias, 2013, s. 132; E. H. Wardhani, 2017),
- słownictwem i gramatyką, umiarkowanie korelując ze słownictwem, a silnie z gramatyką (B. G. Wullur, 2014, [https://www.academia.edu/5004817/Self\\_Esteem\\_and\\_Speaking\\_Skill](https://www.academia.edu/5004817/Self_Esteem_and_Speaking_Skill); dostęp: 06.01.2023), choć badania w tej materii są także bardzo ubogie.

Pozytywna korelacja samooceny z biegłością językową została empirycznie udowodniona przez takich badaczy, jak: Kamal H. Soureshjani, Noushin Naseri (2011, s. 1312), Gusti A. P. Pramita (2012, s. 9), Pezhman Zare, Mohammad Riasati (2012, s. 223), Ayumi Takahashi, Hideki Takahashi (2013, s. 9), Intan Satriani (2014, s. 68), Septivana Gultom, Lulud Oktaviani (2022, s. 52), Bela R. Utami, Achmad Y. Wahyudin (2022, s. 16). Fakieh Alrabi (2017, s. 1) oraz Ahmad Asakereh i Nouroddin Yousofi (2018, s. 68) ujawnili też silną pozytywną korelację samooceny z osiągnięciami językowymi.



Innymi zmiennymi relewantnymi w kontekście uczenia się języków obcych, a badanymi za granicą w relacji do samooceny są przede wszystkim lęk, tzw. *learning anxiety* oraz motywacja. Pezhman Zare i Mohammad Riasati (2012, s. 223), Lelanie M. Basco i Sang-Ho H. Han (2016, s. 1069) wykazali silną negatywną korelację pomiędzy wysoką samooceną a lękiem związanym z uczeniem się języka obcego. Jednocześnie wysoki poziom samooceny pozytywnie koreluje z wysokim poziomem motywacji (A. Takahashi, H. Takahashi, 2013, s. 9; L. M. Basco, S. H. Han, 2016, s. 1069).

#### **4.4. Motywacja jako ważny czynnik psychologiczny w życiu człowieka**

Zagadnienie motywacji zgłębiane jest przez badaczy wielu dyscyplin naukowych, takich jak: pedagogika, psychologia, socjologia, antropologia (J. Maciejewski, 2011, s. 22), nauka o moralności, ekonomia (W. Forysiak, 2011, s. 386), zarządzanie (A. Chabowska-Litka, J. Werner, 2020, s. 13). Nie trzeba jednak sięgać po literaturę naukową, aby zetknąć się z danym mechanizmem psychologicznym. Wpisanie hasła „motywacja do” w dopełniaczu liczby pojedynczej w wyszukiwarce *Narodowego Korpusu Języka Polskiego* (2008-2010, <http://nkjp.pl/poliqarp/nkjp300/>; dostęp: 12.02.2023) pozwala uzyskać 349 wyników, a wśród nich: „w przyszłości dzieci nie będą miały motywacji do szczerości wobec nas”, „brakuje mu motywacji do uczenia się”, „przy istniejącej wysokiej motywacji do nabycia produktu (...)”, „pieniądze to największa motywacja do pracy”, „potrzebuję motywacji do zmian”, „nie miał też motywacji do bycia sobą”, „sposób na zwiększenie swojej motywacji do walki z nieśmiałością”, „obniżenie motywacji do walki sportowej”, „wzmocnienie motywacji do zrzucenia nadwagi”, „wzrost motywacji do wykorzystywania marketingu”, „9 motywacji do rzucenia palenia”, „zasada motywacji do modlitwy”, „brak motywacji do polepszenia standardu życia”, „podtrzymywanie motywacji do zajęć z koszykówki”, „Krystynie zabrakło motywacji do życia”. O motywacji mówi się zatem chociażby w kontekście sfery zawodowej, edukacyjnej, religijnej, sportowej, hobbystycznej, marketingowej, zdrowotnej, egzystencjalnej, rozwoju osobistego czy relacji międzyludzkich. Motywacja jest zjawiskiem wszechobecnym, unaoczniającym się na poziomie każdej chociażby najmniejszej aktywności ludzkiej. Jest ona siłą napędową wszelkich działań ludzkich, „motorem działania, elementem wszelkich zmian, osiągnięć i kluczem do sukcesu człowieka” (W. Forysiak, 2011, s. 386). Bez motywacji nie ma działania, ale działanie nie zachodzi też bez motywacji. Do zaistnienia motywacji niezbędne są dwa warunki: przeświadczenie jednostki o użyteczności wyniku czynności, ale i większe od zera prawdopodobieństwo osiągnięcia zakładanego wyniku czynności (A. Manios, 2011, s.

416). Różni ludzie zmotywowani są w różnym stopniu, a źródła motywacji tkwią w podłożu biologicznym (przystosowawcza funkcja mózgu, wpływ neuroprzekaźników na zachowania ludzi), poznawczym (formowanie przekonań, postaw wartości; tendencja do zgłębiania przyczyn swoich własnych zachowań, jak i zachowań innych ludzi) oraz środowiskowym (selekcjonowanie bodźców napływających ze środowiska; chęć akceptacji ze strony innych) (S. Budzianowska, 2011, s. 31-32).

#### 4.4.1. Charakterystyka motywacji

Termin „motywacja” jest francuskim zapożyczeniem – *motivation* (A. Skowron, 2022, <https://turbotlumaczenia.pl/blog/zapozyczenia-z-jezyka-francuskiego-odrobina-historii-i-przyklady/>; dostęp: 17.07.2023) o korzeniach łacińskojęzycznych tkwiących w przymiotniku *motivus*, pochodzącym od czasownika *movere*, a oznaczającymi kolejno „skłaniający do ruchu”, „poruszać”, „wprawiać w ruch” (A. Caba i in., 2008, s. 587). W psychologii motywacja to „siła lub siły napędowe, odpowiadające za rozpoczęcie, trwanie, kierunek i siłę zachowania nastawionego na cel” (J. Winstanley, 2008, s. 114; A. M. Colman, 2009, s. 412), przybierające formę albo popędu biologicznego, ukierunkowanego na odzyskanie zaburzonej homeostazy organizmu, albo zakorzenionego psychicznie i społecznie motywu, zaburzającego istniejącą homeostazę organizmu za sprawą sprecyzowanych celów, a zarazem i dążącego do osiągnięcia stanu subiektywnie lepszego od istniejącego (P. G. Zimbardo, 1999, s. 437; T. Maruszewski i in., 2011, s. 588). Przykładami pierwszej formy motywacji są: głód, miłość, pragnienie czy popęd seksualny, a drugiej – potrzeba przynależności, wsparcia, afiliacji, osiągnięć (J. Winstanley, 2008, s. 114). W pedagogice motywację tłumaczy się jako „zespół czynników (motywów) uruchamiających celowe działanie jednostki, albo ogół potrzeb i wartości determinujących kierunek dążeń człowieka” i dalej: „w odniesieniu do tego rodzaju działań używa się nazwy – motywacja do osiągnięć” (Cz. Kupisiewicz, M. Kupisiewicz, 2009, s. 106). Motywacja wiąże się zatem ze świadomą aktywnością zorientowaną na osiągnięcie celu, napędzaną poczuciem niedosytu, braku, niezaspokojonymi potrzebami czy wartościami człowieka. Zarysowująca się niezgodność stanu aktualnego z wykreowanymi w strukturze „ja” standardami osobowymi wytwarza w człowieku napięcie i motywację do usunięcia zaistniałych sprzeczności, tj. motywację do osiągnięć (D. Amborska-Głowacka, 2004, s. 422).

W literaturze podkreśla się, że motywacja jest zjawiskiem złożonym i wielowymiarowym (M. Szałka, 1992, s. 85). Jako „wewnętrzny mechanizm” funkcjonujący w obrębie psychiki

człowieka jest czymś abstrakcyjnym, niepodlegającym bezpośredniej obserwacji, aczkolwiek obserwowalnym poprzez uzewnętrzniane cele, pragnienia, potrzeby, intencje (P. G. Zimbardo, 1999, 436-437; W. Forysiak, 2011, s. 386). Co istotne, u podstaw motywacji leży wiele pojedynczych, a zarazem i przeplatających się motywów formujących swoistą strukturę o charakterze hierarchicznym, których uszeregowanie zależne jest od subiektywnej ważności przypisywanej im przez ludzi (M. Szalek, 1992, s. 86).

Michael Armstrong (2002, s. 106-107), określając motywację jako „zachowanie ukierunkowane na cel”, a motyw jako „powód robienia czegoś”, określa takie składowe motywacji, jak:

- kierunek – przedmiot starań,
- wysiłek – intensywność starań,
- wytrwałość – długość starań.

Ewa Masłyk-Musiał (1996, s. 72), definiując motywację jako „proces regulacji, który pełni funkcje sterowania czynnościami tak, aby doprowadziły one do osiągnięcia określonego wyniku”, wśród właściwości motywacji wymienia, wprost za Reykowskim (1975, s. 25-26), kierunek – implikujący cel oraz natężenie – charakteryzowane przez trzy skorelowane parametry:

- siłę procesu motywacyjnego – kontrolowalność zachowania za sprawą motywu, umiejętność wykluczania konkurencyjnych motywów,
- wielkość motywu – rozmiar wyniku, jaki jest potrzebny do zaspokojenia motywu,
- intensywność – stopień mobilizacji organizmu i ilość energii niezbędne do realizacji motywu.

Innymi relewantnymi parametrami motywacji są: 1) obiektywność – motywacja jako zjawisko realnie istniejące, 2) celowość i intencjonalność – dążenie do zaspokajania określonych potrzeb, 3) dynamiczność – podatność motywów na zmiany, 4) charakter „czynnościowy” – kształtowanie motywacji w toku danej aktywności, 5) podłoże społeczno-historyczne – status społeczny determinantą potrzeb człowieka, 6) podłoże emocjonalne – emocje i uczucia filarami motywacji (W. Apelt, 1981, za: M. Szalek, 1992, s. 90-91).

Motywacja inicjowana jest w toku świadomego lub nieświadomego rozpoznania potrzeb. Niezaspokojone potrzeby wzbudzają pragnienie osiągnięcia czegoś i w rezultacie dochodzi do nakreślenia celów oraz ścieżek zachowań prowadzących do nich. Ostatnim ogniwem procesu motywacji jest sukces w postaci spełnienia wyznaczonego celu, równoznaczny z zaspokojeniem potrzeb i pragnień, który przekłada się na uruchomienie podobnego ciągu zachowań w przyszłości. Jednocześnie porażka w osiągnięciu celu znacząco zmniejsza prawdopodobieństwo takiej repetycji (M. Armstrong, 2002, s. 107).

#### 4.4.2. Motywacja do nauki języka obcego

Motywacja do nauki języka obcego to „stopień w jakim jednostka wkłada wysiłek w lub dąży do opanowania języka obcego z powodu chęci ku temu, jak i satysfakcji czerpanej z tejże aktywności” (R. C. Gardner, 1985, s. 10). Aby uznać osobę za prawdziwie zmotywowaną do nauki języka obcego, niezbędne jest symultaniczne zaistnienie trzech kluczowych elementów: wysiłku, chęci osiągnięcia celu w postaci akwizycji języka oraz właściwej postawy wobec akwizycji językowej (R. C. Gardner, 1985, s. 10), co w praktyce oznacza włożenie ogromnych pokładów energii w naukę języka, wewnętrzne zainteresowanie nie tylko zbiorem zasad gramatycznych i leksyką języka docelowego, ale i społecznością asocjowaną z danym językiem, jak i przyjemność czerpaną z aktywności łączących się z przyswajaniem języka (R. D. Gonzales, M. Y. Lopez, 2016, s. 2).

Współcześnie w zagranicznej literaturze naukowej podkreśla się dynamiczny paradygmat motywacji do nauki języka obcego. Motywacja rozumiana jest jako „dynamiczny czynnik, podlegający nieustannym fluktuacjom wyrazem adaptacji do stale zmieniających się parametrów kontekstu” (Z. Dörnyei, S. Ryan, 2015 s. 84). Tymczasem etap dociekań naukowych dotyczących motywacji określany jest mianem społeczno-dynamicznego, akcentującego zmienność/dynamikę motywacji, samoregulację, wyobrażenia na temat własnego „ja”, jak i ujawnianie się indywidualnej motywacji w kontekstach społeczno-kulturowych (M. H. Mahmoodi, M. Yousefi, 2022, s. 275, 279-280).

Modelem motywacji spopularyzowanym w międzynarodowym środowisku badawczym jest system motywującego „ja” w języku obcym (*L2 Motivational Self System*) autorstwa Zoltána Dörnyei’a (2009). Jest to pierwszy model motywacji w akwizycji językowej o korzeniach w psychologicznej koncepcji osobowości (A. Górka, 2011, s. 44). Kwintesencją tego modelu są trzy wymiary „ja”:

- „ja” idealne: wizja uczącego się w charakterze osoby władającej językiem obcym, zachęcająca do redukcji rozbieżności pomiędzy „ja” aktualne a „ja” idealne,
- „ja” powinnościowe: atrybuty jakie podmiot uważa, że powinien posiadać, aby spełnić oczekiwania innych lub też uchronić się od negatywnych konsekwencji (np. w ramach obowiązków szkolnych czy pracowniczych),
- „ja” w procesie akwizycji języka obcego: motywy sytuacyjne powiązane bezpośrednio z środowiskiem i doświadczeniem edukacyjnym (np. wpływ nauczyciela, program nauczania, grupa rówieśnicza, sukcesy edukacyjne) (Z. Dörnyei, 2005, s. 105-106).

Warto nadmienić, że model Z. Dörnyei'a został wykorzystany w wielu badaniach empirycznych, przeprowadzonych między innymi na uczniach koreańskich (K. Yoon-Kyoung, K. Tae-Young, 2012, s. 119), chińskich (J. M. Dewaele, J. Yu, 2015, s. 331), tureckich (R. Yetkin, S. Ekin, 2018, s. 379), irańskich (J. Roshandel, B. Ghonsooly, A. Ghanizadeh, 2018, s. 336) czy tajlandzkich (N. Worragittanont, 2021, s. 140).

#### **4.4.3. Taksonomia motywacji w kontekście języka obcego**

Motywacja w uczeniu się języka obcego może przybierać formę orientacji integracyjnej, wyrażającej się w zafascynowaniu brzmieniem języka obcego, strukturami gramatycznymi, imitacji zachowań charakterystycznych dla kultury przyswajanego języka, identyfikacji z rodzimymi użytkownikami języka docelowego, chęci stania się jednym z nich lub też orientacji instrumentalnej, manifestującej się w pozajęzykowych motywach, takich jak możliwość zwiększenia perspektyw kariery zawodowej, zdobycia lepszej pracy, wyjazdu za granicę czy uzyskania dobrej oceny (R. C. Gardner, 1960 s. 12-13). Należy jednak zaznaczyć, że współcześnie orientacja integracyjna implikuje jednak bardziej „postawę międzynarodową” (T. Yashima, 2002, s. 54), tj. postawę wobec społeczności operującej językiem obcym, gotowość podjęcia dialogu, autentyczne zainteresowanie komunikacją z rodzimymi użytkownikami języka obcego (R. C. Gardner, 2007, s. 19) aniżeli integrację *sensu stricto*.

Motywacja związana z akwizycją języka obcego może być też wewnętrzna, gdy ludzie angażują się w naukę dla własnej satysfakcji, samostanowienia, poczucia kompetencji albo zewnętrzna, harmonizująca z zewnętrzną nagrodą w postaci pozytywnego feedbacku, gratyfikującej oceny czy nagrody pieniężnej (H. D. Brown, 2000, s. 155). Rod Ellis (2003, s. 514-516) uwypuklił dodatkowo kwestię kierunkowości związku pomiędzy osiągnięciami językowymi a motywacją, zauważając, że wysoki poziom motywacji może stymulować proces uczenia się, a sukces edukacyjny może przekładać się na poziom motywacji lub też niski poziom motywacji może być źródłem niepowodzeń edukacyjnych wzmacniających demotywację, wskutek czego obok motywacji wewnętrznej badacz wyróżnił motywację wynikową. Co ciekawe, dychotomiczność ta jest też spójna z definicjami słownikowymi, objaśniającymi motywację jako „to, co powoduje podjęcie jakichś działań lub decyzji” (powód) albo „uzasadnienie czyichś działań lub decyzji” (rezultat) (M. Bańko, 2005, s. 850).

Mimo tego, że powyższe rodzaje motywacji są współcześnie najczęściej cytowanymi w literaturze polskiej, to warto sięgnąć po ponad trzydziestoletnią typologię motywacji Marka

Szałka (1992, s. 92-98), tworzącą układ hierarchicznie uporządkowanych par opozycyjnych, podlegających dyferencjacji z uwagi na stopień ogólności oraz aspekt motywacji.

Motywacja prymarna (pierwotna) wiąże się z instynktowną potrzebą komunikacji ukierunkowaną na zaspokojenie fundamentalnych potrzeb życiowych i występuje wyłącznie podczas akwizycji języka ojczystego, choć w przypadku dzieci bilingwalnych w pewnym stopniu i przy akwizycji języka drugiego. Motywacja sekundarna (wtórna) uruchamiana jest tymczasem w momencie przyswajania języka innego niż język służący zaspokajaniu potrzeb, między innymi przy opanowywaniu języka obcego w placówkach edukacyjnych. Motywacja pozytywna jest odbiciem emocji i uczuć pozytywnych, a negatywna – emocji negatywnych, z takim zastrzeżeniem, że dalsze pary binarne (motywacja integrująca a instrumentalna, wewnętrzna a zewnętrzna, bliższa a dalsza) są wynikiem pierwszego rodzaju motywacji. Należy zaznaczyć, że z praktycznego punktu widzenia możliwa jest też kombinacja bezinteresownych motywów integrujących (ciekawości, zainteresowania, chęci poszerzenia horyzontów) z utylitarnymi motywami instrumentalnymi (ambicjonalnymi, materialnymi, zawodowymi, turystycznymi, praktycznymi), co jest określane mianem polimotywacji. Inną zależnością jest pokrywanie się motywacji integrującej z motywacją wewnętrzną, jak i motywacją bliższą (bezpośrednią, krótkoterminową) oddziaływującą na podświadomość jednostki, podczas gdy motywacja instrumentalna łączy się w pewnym stopniu z motywacją zewnętrzną czy też długoterminową (dalszą), bazującą na świadomym wysiłku intelektualnym, a zawierającą się wykorzystaniu języka w mniej lub bardziej odległej przyszłości (M. Szalek, 1992, s. 92-98).

#### **4.4.4. Motywacja do nauki języka obcego w badaniach krajowych**

Motywacja jest jednym z najistotniejszych czynników afektywnych decydujących o sukcesie w akwizycji języka obcego, co wynika nie tylko z badań (A. Biedroń, 2019, s. 34), ale i opinii samych uczących się (D. Pudo, 2017, s. 65-66). Polscy badacze, pisząc o motywacji w kontekście języka obcego, zwracają uwagę na relację zachodzącą pomiędzy motywacją a: cechami charakterologicznymi nauczyciela, czynnikami emocywnymi (nudą, uczuciem bezradności, emocjami pozytywnymi), stylami nauczania (np. pośpiesznej realizacji programu, „suchego” korzystania z treści podręcznikowych) (J. Iluk, 2020, s. 57-63), różnorodnością pomocy dydaktycznych (M. Horyśniak, 2018, s. 75-76), zadaniami komunikacyjnymi (I. Janowska, 2013, s. 45), zastosowaniem nowych technologii (M. Jedynak, 2017, s. 74), wykorzystywaniem świata wirtualnego *Second Life* (J. Zawodniak, M. Kruk, 2018, s. 82) czy

tutoriali (E. Targ, 2021, s. 125), gamifikacją (A. Kruszyńska, 2020, s. 196), grami i zabawami (A. Burkat, 2006, s. 46), elementami humorystycznymi (I. Wowro, 2009, s. 271-272), pracą w grupach (M. Pawlak, 2003, s. 14) czy nawet bliskością interpersonalną nauczyciela z uczniem (J. Łącka-Badura, 2020, s. 65). Interesującym aspektem są jednak motywy czy potrzeby nauki języka obcego. Poniżej przedstawiono aktualny stan wiedzy w tym zakresie, bazując wyłącznie na literaturze polskiej.

Hanna Komorowska w *Metodyce nauczania języków obcych*, definiując motywację jako „dążenie do osiągnięcia celu” wiążące się z różnorodnymi bodźcami, motywami, wylicza: 1) motywy bezpieczeństwa, typowe dla ludzi o wysokim poziomie lęku a niskiej samoocenie, 2) motywy uznania, ze strony nauczycieli, rodziców, kolegów i koleżanek, 3) motywy osiągnięć, manifestacji swoich zdolności językowych i sukcesów, 4) motywy poznawcze, przyjemności z przyswajania języka i poszerzania wiedzy na temat kraju obcojęzycznego, 5) motywy integracyjne, zafascynowania się językiem oraz kulturą obcą, 6) motywy instrumentalne, atrakcyjnej pracy czy wyższego wynagrodzenia (H. Komorowska, 2005, s. 128). Wymienione przez autorkę motywy konstytuują jednak rozważania czysto teoretyczne, nie bazujące na jakichkolwiek badaniach empirycznych. W polskiej literaturze nie ma też żadnej innej klasyfikacji motywów do nauki języka obcego. Pewne konkluzje w tym zakresie można jednak wysunąć z metaanalizy badań przedmiotowych.

Wpisanie hasła „motywacja do nauki języka obcego” do wyszukiwarki naukowej *Google Scholar* umożliwiło odnalezienie czternastu artykułów o charakterze badawczym na przestrzeni ostatnich niespełna piętnastu lat (zob. tabela 5). Warto jednak uzupełniająco nadmienić, że w procesie selekcji artykułów uwzględniono kryterium przedmiotu badań, a także kryterium wieku grupy docelowej, ponieważ w kontekście niniejszej rozprawy istotne wydają się być motywy do nauki języka obcego licealistów oraz studentów, którzy cechują się zbliżonymi potrzebami życiowymi.

Tabela 5. Zestawienie najistotniejszych motywów do nauki języka obcego w ostatnich niespełna piętnastu latach

Narzędzie	Najistotniejsze motywy do nauki języka obcego*
Kwestionariusz ankiety na próbie 670 licealistów  (A. Wojciechowska, 2010, s. 138, 142)	„Co motywuje współczesnego człowieka do nauki języka obcego?” – perspektywa swobodnej komunikacji w czasie podróży po świecie: 54% [2] – chęć podjęcia pracy za granicą: 50% [1] – większe możliwości w budowaniu kariery zawodowej: 44% [1] – perspektywy korzyści materialnych: 38% – możliwość nawiązania znajomości z cudzoziemcami: 38%
Kwestionariusz ankiety na próbie 156 osób: 40 uczniów liceum dla dorosłych, 52 słuchaczy Szkoły Policealnej, 64 studentów  (J. K. Wawrzyniak, M. M. Świdarska, 2011, s. 59-64)	Motywacje do podjęcia edukacji przez osoby dorosłe: – potrzeba samorealizacji: 81,50% licealistów, 94,75% słuchaczy szkoły policealnej, 85,94% studentów [6] – potrzeba uzupełnienia wiedzy: 62,13% licealistów, 74,15% słuchaczy szkoły policealnej, 43,75% studentów [6] – podwyższenie kwalifikacji w celu zwiększenia dochodów: 55% licealistów, 63,46% słuchaczy szkoły policealnej, 62,50% studentów [1]
Kwestionariusz ankiety na próbie 675 uczniów w wieku 14-17 lat  (M. Mackiewicz, 2013, s. 209-212)	„Dlaczego zacząłeś/ zaczęłaś się uczyć języka niemieckiego?” – „Musiałem wybrać ten język w szkole”: 58,1% [5] – „Chciałbym móc się porozumieć np. Niemcami”: 27% [2] – „Podoba mi się ten język”: 24% [8]  „Co obecnie motywuje Ciebie do nauki języka niemieckiego?” – konieczność uzyskania pozytywnej oceny 66,4% – „może wyjadę wkrótce za granicę i niemiecki przyda mi się”: 43,1%
Kwestionariusz ankiety na próbie 640 licealistów  (A. Wojciechowska, 2014, s. 167-168)	„Motywy współczesnego człowieka do nauki języków obcych”: – swobodne porozumiewanie się: 83,7% [2] – chęć podjęcia pracy za granicą: 75,7% [1] – większe możliwości w budowaniu kariery zawodowej: 70,2% [1] – możliwość nawiązania znajomości z obcokrajowcami: 57,4% – korzyści materialne: 54,6%  „Czynniki wewnętrzne mobilizujące licealistów do nauki języków obcych”: planowana kariera: 64,2%, gratyfikacja wewnętrzna: 50,6%
Kwestionariusz ankiety na próbie 3185 osób w wieku 19-27 lat  (M. Koczyński, 2015, s. 72-73)	„Dlaczego chcesz uczestniczyć w Szkoleniach Językowych?” – motywacja dotycząca kariery zawodowej: 22,4% (25% max.) [1] – motywacja rozwojowa: 21,6% [6] – chęć poznawania odmiennych kultur: 19,4% [10] – podróżowanie, zamieszkanie za granicą: 17,9% – porozumiewanie się z obcokrajowcami: 12%
Kwestionariusz ankiety na próbie 295 uczniów liceów (M. Horyśniak, 2016, s. 129)	„Co zachęca Cię do nauki drugiego języka obcego?” – możliwość komunikowania się za granicą: 73,22% [2] – przyjemność z uczenia się języka obcego: 47,73% [3] – praca zawodowa: 32,54% [1]
Kwestionariusz ankiety na próbie 533 licealistów  (M. Horyśniak, 2018, s. 64-65)	„Co zachęca Cię do nauki języka angielskiego oraz drugiego języka obcego?” – możliwość komunikowania się za granicą: 92,45% j. ang., 84,33% inny j. obcy [2] – chęć znalezienia pracy: 65,28% j. ang., 44,78% inny j. obcy [1] – chęć zdania matury: 64,53% j. ang., 20,52% inny j. obcy [5]



	– przyjemność nauki: 50,19% j. ang., 43,66% inny j. obcy
Kwestionariusz ankiety na próbie 323 licealistów i 101 studentów (M. Horyśniak, 2019, s. 108)	„Co zachęca Panią/Pana do nauki języka obcego?” – chęć komunikowania się w języku obcym: 90,09% uczniów /86,14% studentów [2] – przyjemność z nauki: 41,80% uczniów/78,22% studentów [3] – chęć znalezienia pracy: 48,30% uczniów/53,47% studentów [1] – chęć rozumienia informacji w j. obcym: 46,44% uczniów/41,85% studentów
Biografie językowe 73 studentów i studentek w wieku 19-25 lat (M. Mackiewicz, 2019, s. 189-191)	Dominacja motywów instrumentalnych: oceny, motywy „rodzicielskie”, „nauczycielskie”, chęć wyróżnienia się, motywująca „nowość” języka; większa automotywacja w okresie studiów.  Motywy interkulturowe nie mają większego znaczenia przy rozpoczynaniu nauki języka niemieckiego na każdym etapie edukacyjnym.
Kwestionariusz ankiety na próbie 457 uczniów szkoły średniej i 197 studentach (M. Horyśniak, 2020, s. 76-78)	„Co zachęca Cię do nauki języka obcego?” – komunikacja w języku obcym: 89,72% uczniów/85,79% studentów [2] – rozumienie informacji w języku obcym: 60,83% uczniów/53,81% studentów [2] – przyjemność z uczenia się języka obcego: 34,14% uczniów /67,51% studentów [3] – znalezienie pracy: 47,48% uczniów/57,36% studentów
Autobiografie językowe 40 studentów kierunków neofilologicznych (J. Iluk, 2020, s. 40, 55)	Zdecydowana przewaga motywów instrumentalnych nad nieinstrumentalnymi, zadeklarowanymi jedynie przez „od dwóch do trzech osób” w grupie: „Szwedzki to język, w którym od samego początku się zakochałam”, „Fascynowała mnie muzyka hiszpańska”.  Silna motywacja wewnętrzna w dwóch innych autobiografiach jako wypadkowa połączenia zainteresowań pozajęzykowych z nauką języka: gry komputerowe, ekranizacja filmu „Władca Pierścieni”.
Kwestionariusz ankiety na próbie 782 uczniów liceów, technikum i gimnazjum (M. Spychała-Wawrzyniak, 2020, s. 217, 219)	„Jakie są motywy wyboru języka hiszpańskiego wśród uczniów?” – brzmienie języka: 70,7% – popularność języka na świecie: 47,8%  „Co najbardziej motywuje uczniów do nauki języka hiszpańskiego?” (średnia) – podróże do krajów hiszpańskojęzycznych: 4,42 [4] – chęć porozumiewania się z osobami hiszpańskojęzycznymi: 4,29 [2] – nauka dla własnej satysfakcji: 4,21 [3]
Kwestionariusz ankiety na próbie 62 licealistów z klas 1-3 (D. Kot, 2021, s. 34)	Powody wyboru języka niemieckiego: – konieczność kontynuowania nauki języka: 66% [5] – przydatność języka w życiu zawodowym: 23% [1] – „podooba mi się ten język”: 23% [8]
Kwestionariusz ankiety na próbie 189 licealistów (A. Kawalec, 2021, s. 73-74)	Powody wyboru języka hiszpańskiego: – przydatność w podróżach i nawiązywaniu kontaktów: 60,3% [2] – przydatność na rynku pracy: 52,4% [1] – przyjemność z nauki języka: 49,7% [3] – zazdrość względem osób posługujących się j. hiszpańskim: 44,4%

Objaśnienia: \*wartości liczbowe umieszczone w nawiasach kwadratowych oznaczają kategorię motywu do nauki języka obcego i zostały przypisane w celu skonstruowania tabeli 6.

Źródło: opracowanie własne.

Z informacji zawartych w tabeli 5. wynika, że autorzy artykułów badawczych z zakresu motywacji do nauki języków obcych posłużyli się w swoich badaniach zarówno metodami jakościowymi, jak i ilościowymi, przy czym jedynie w dwóch artykułach wskazano konkluzje z przeprowadzonych analiz (auto)biografii językowych, a w pozostałych dwunastu zobrazowano wyniki kwestionariusza ankiety, najczęściej posługując się wartościami procentowymi. Badania przeprowadzono na próbach od 62 do 3185 osób w wieku od 14 do 27 lat. Osiem artykułów stanowi odniesienie do nauki języków obcych ogółem (A. Wojciechowska, 2010; J. K. Wawrzyniak, M. M. Świdorska, 2011; A. Wojciechowska, 2014; M. Koczyński, 2015; M. Horyśniak, 2018; M. Horyśniak, 2019; M. Horyśniak, 2020; J. Iluk, 2020), w tym w jednym z artykułów autorka wyraźnie zaznacza, że traktuje o motywacji do nauki „drugiego języka obcego” (M. Horyśniak, 2016). Trzy artykuły dotyczą motywacji do nauki języka niemieckiego (M. Mackiewicz, 2013; M. Mackiewicz, 2019; D. Kot, 2021), a dwa do nauki języka hiszpańskiego (M. Spychała-Wawrzyniak, 2020; A. Kawalec, 2021).

Wszystkie motywy, jakie autorzy czternastu artykułów uwzględnili w swoich badaniach, można pogrupować na dwanaście kategorii, które autorka rozprawy doktorskiej określiła mianem katalogu motywów do nauki języka obcego:

1) motywy zawodowo-finansowe:

„język ten pomoże mi w znalezieniu wymarzonej pracy”, „perspektywy korzyści materialnych”, „chęć podjęcia pracy poza granicami kraju”, „większe możliwości w budowaniu kariery zawodowej”, „podwyższenie kwalifikacji w celu zwiększenia dochodów”,

2) motywy komunikacyjne:

„mam znajomego/znajomych za granicą i chcę się z nimi coraz lepiej porozumiewać”, „mogę komunikować się w języku obcym”, „porozumiewanie się z obcokrajowcami”, „przydatność w podróżach i nawiązywaniu kontaktów z ludźmi”,

3) motywy samozadowolenia:

„nauka niemieckiego to dla mnie przyjemność, zabawa”, „lubię uczyć się języka obcego”, „chcę nauczyć się języka dla własnej satysfakcji”, „nauka jako przyjemność”,

4) motywy utylitarno-rozrywkowe:

„chcę czytać niemieckie książki, oglądać filmy po niemiecku, rozumieć piosenki”, „czytać zagraniczną prasę”, „podróże do krajów hiszpańskojęzycznych”, „wykorzystanie języka w Internecie (*facebook, Twitter, inne*)”, „oglądanie TV, filmów w języku hiszpańskim”,

5) motywy systemowo-środowiskowe wynikające z rozwiązań systemu edukacyjnego, ze względu na rodzinnych oraz koleżeńskich:

„musiałem wybrać ten język w szkole”, „zrobiłem/zrobiłam to pod wpływem kolegów/koleżanek”, „tak zdecydowali rodzice”, „konieczność zaliczenia tego języka w szkole, uzyskania pozytywnej oceny”, „chcę zdać

egzamin maturalny/uzyskać dyplom”, „nie chciałem się uczyć innego języka obcego”, „słyszałam/em, że w szkole jest dobry nauczyciel”,

6) motywy rozwojowe:

poszerzenie horyzontów, wiedzy, wypróbowanie własnych sił, „ogólny rozwój osobisty”, „doskonalenie zawodowe ze względu na opracowania fachowe w obcym języku”, „chęć zdobycia certyfikatu”, „chęć ćwiczenia umysłu”, „aspiracje życiowe”,

7) motywy psychologiczne:

„chcę zaimponować innym”, „uznanie i zachęta ze strony rodziców i rodziny”, „strach przed nauczycielem”, „poczucie bezużyteczności”, „pochwały ze strony nauczyciela i innych”, „chęć wyróżnienia się wśród uczniów”, „motywująca nowość języka”,

8) motywy związane z zainteresowaniami:

„fascynacja językiem/krajem”, „pasja multi-lingwistyczna”, „zainteresowanie językami obcymi”, „zamiłowanie do danej dziedziny wiedzy”,

9) motywy integracji kulturowej:

„może wyjadę wkrótce za granicę i niemiecki przyda mi się”, „możliwość nawiązywania znajomości z cudzoziemcami”,

10) motywy zrozumienia kulturowego:

„interesują mnie kraje niemieckojęzyczne oraz ich kultura”, „chcę poprzez ten język lepiej poznać Niemców, Austriaków, Szwajcarów”, „poznanie kultur krajów hiszpańskojęzycznych”,

11) motywy ideologiczno-temporalne:

„uważam, że w Europie powinno się znać niemiecki”, znajomość języka obcego ważną umiejętnością w czasach współczesnych, „moda nakazująca znajomość języków obcych”, „przynależność do Unii Europejskiej”, „jest drugim najpowszechniej używanym językiem na świecie”, „hegemonia (także mentalna) j. angielskiego wypierającego inne języki”,

12) motywy czysto społeczne:

„poznanie nowych osób na kursie”, bezrobocie, prestiż.

Przeprowadzona metaanaliza wyników badań polskich pozwoliła wyróżnić zdecydowanie większy katalog bardziej zróżnicowanych motywów w porównaniu do tych, zaproponowanych przez H. Komorowską (2005, s. 128). Warto zauważyć, że żaden z badaczy nie zwrócił uwagi chociażby na rolę motywów bezpieczeństwa z nomenklatury Komorowskiej. Motywy bezpieczeństwa, uznania i osiągnięć Komorowskiej można tymczasem zaliczyć do wyróżnionych przez autorkę dysertacji doktorskiej motywów psychologicznych, gdyż każde z nich jest odpowiedzią na niezaspokojone mentalne potrzeby podmiotu. Motywy poznawcze Komorowskiej można podzielić na motywy samozadowolenia oraz motywy rozwojowe, a motywy integracyjne na motywy integracji kulturowej, zrozumienia kulturowego, związane z zainteresowaniami. Motywy instrumentalne to wreszcie nie tylko motywy zawodowo-

finansowe, ale i niedostrzeżone przez Komorowską motywy komunikacyjne, utylitarno-rozrywkowe, systemowo-środowiskowe, ideologiczno-temporalne oraz czysto społeczne.

W celu sformułowania wniosków odnośnie najbardziej znaczących motywów warunkujących akwizycję języka obcego w grupie licealistów i studentów w czasach współczesnych w zestawieniu najistotniejszych motywów do nauki języka obcego każdej z trzech pierwszych pozycji artykułów prezentujących wyniki badań ilościowych przypisano cyfrę odpowiadającą motywom z autorskiego katalogu motywów do nauki języka obcego.

Tabela 6. Najistotniejsze motywy nauki języka obcego uwzględniające trzy pierwsze pozycje badań ilościowych z tabeli nr 5

L.p.	Nazwa motywów	Pozycja pierwsza	Pozycja druga	Pozycja trzecia	Częstość ogółem
1.	zawodowo-finansowe	1	5	5	11
2.	komunikacyjne	7	3	-	10
3.	samozadowolenia	-	2	3	5
4.	uitylitarno-rozrywkowe	1	-	-	1
5.	systemowo-środowiskowe	2	-	1	3
6.	rozwojowe	1	2	-	3
7.	psychologiczne	-	-	-	0
8.	związane z zainteresowaniami	-	-	2	2
9.	integracji kulturowej	-	-	-	0
10.	zrozumienia kulturowego	-	-	1	1
11.	ideologiczno-temporalne	-	-	-	0
12.	czysto społeczne	-	-	-	0

Źródło: opracowanie własne.

W tabeli 6. zobrazowano sumaryczne rezultaty ilościowej analizy najważniejszych motywów nauki języka obcego, do których należą: motywy zawodowo-finansowe (11 powtórzeń na pozycjach 1-3 w 12 artykułach), komunikacyjne (10 powtórzeń na pozycjach 1-3) oraz samozadowolenia (5 powtórzeń). Pierwszym najczęściej wybieranym przez respondentów motywem jest jednak porozumiewanie się w języku obcym (7 powtórzeń na pozycji pierwszej), drugim – motywacja dotycząca kariery zawodowej i nierozzerwalnie związane z nią korzyści materialne (5 powtórzeń na pozycji drugiej), a trzecim – motywy związane z czerpaniem przyjemności z nauki języka obcego (3 powtórzenia na pozycji trzeciej). Pozostałymi motywami o dużo mniejszej wadze są motywy systemowo-środowiskowe oraz związane z zainteresowaniami. Motywy utylitarno-rozrywkowy oraz zrozumienia kulturowego zostały nazwane tylko raz jako jedne z najistotniejszych przy akwizycji języka obcego.

Polscy badacze nie definiują terminu „motywacja do nauki języków obcych”. Taka sytuacja ma miejsce nawet wtedy, gdy termin ten jest częścią składową tytułu artykułu, np. u Moniki Betyny (2017, s. 69), Moniki Horyśniak (2018, s. 57), Jana Iluka (2020, s. 50). M.

Horyśniak (2020, s. 75) wprawdzie przywołuje definicję Komorowskiej, ale cytuje wyłącznie sformułowanie „dążenie do osiągnięcia celu”, gdzie „dążenie” to „wysiłki i praca, zmierzające do osiągnięcia” czegoś (M. Bańko, 2000, s. 247), stąd autorka wyklucza mechanizmy aktywizujące motywację, co jest sprzeczne z dalszymi treściami artykułu: „motywacja do podjęcia nauki języków obcych”, „powody, dla których podjęli naukę języków obcych” (M. Horyśniak, 2020, s. 78). Dość satysfakcjonujące wydaje się być tymczasem doprecyzowanie terminu przez Macieja Mackiewicza (2019, s. 182), który w pierwszej kolejności posługuje się definicją ogólną Willisa Edmonsona: „motywację można rozumieć jako gotowość poświęcania czasu, energii oraz innych osobistych zasobów w celu osiągnięcia określonego celu”, a następnie uściśla kontekst: „w tym przypadku opanowania języka obcego”, po czym nawiązuje do trzech istotnych komponentów z definicji Roberta Gardnera, stanowiących esencję tego rodzaju motywacji. Niemniej jednak tak rozumiana motywacja ponownie nie odnosi się do źródeł, potrzeb oraz motywów aktywizujących motywację.

Po przeanalizowaniu literatury przedmiotowej z zakresu motywacji, jak i różnych haseł słownikowych autorka pracy doktorskiej przyjmuje, że termin „motywacja do nauki języka obcego” powinien każdorazowo obejmować trzy komponenty:

- komponent aktywizujący – potrzebę,
- komponent procesualny – chęci, wysiłek, właściwą postawę,
- komponent przyszłościowy – cel.

Można go zdefiniować jako (autorska definicja):

„stopień w jakim zaistniała potrzeba lub potrzeby wpływają na siłę chęci, intensywność wysiłku oraz postawę wobec języka obcego w bliższej perspektywie czasu, jak i na osiągnięcie celu w postaci akwizycji języka obcego w dłuższej perspektywie czasu”. Propozycja ta jest zatem rozszerzeniem definicji R. Gardnera (1985, s. 10) o treści: „stopień w jakim jednostka wkłada wysiłek w lub dąży do opanowania języka obcego z powodu chęci ku temu, jak i satysfakcji czerpanej z tejże aktywności”.

Polscy badacze, podobnie do zagranicznych, dostrzegają dynamiczną właściwość motywacji. Badania biografii językowych studentów i studentek w dłuższej perspektywie czasowej, przeprowadzone przez M. Mackiewicza (2019, s. 198), dowiodły istnienie takiej charakterystyki. Na zmienność poziomu motywacji w nauce języka obcego zwrócili dodatkowo uwagę Joanna Zawodniak oraz Mariusz Kruk, analizując poziom motywacji w różnych fazach jednostki lekcyjnej oraz z lekcji na lekcję (J. Zawodniak, M. Kruk, 2017, s. 144-145), jak i z sesji na sesję przy wykorzystaniu narzędzia *Second Life* (J. Zawodniak, M. Kruk, 2018, s. 77-78).

Reasumując, zagadnienie motywacji do nauki języków obcych jest jedynie powierzchownie zarysowane w literaturze naukowej. W odpowiedzi na braki w tym zakresie zaproponowano własną definicję jednego z kluczowych terminów niniejszej rozprawy. W odpowiedzi na jedyną klasyfikację motywów do nauki języka obcego o charakterze teoretycznym Komorowskiej (2005, s. 128) opracowano autorski katalog motywów do nauki języka obcego bazujący na badaniach ilościowych i jakościowych dziesięciu różnych polskich badaczy. Niekwestionowaną luką badawczą pozostaje jednak brak badań dotyczących rodzajów i poziomu motywacji do nauka języka obcego z wykorzystaniem narzędzia charakteryzującego się właściwościami psychometrycznymi.

Mając na uwadze fakt, że zarówno autorska definicja, jak i autorski katalog motywów do nauki języka obcego stanowią jedynie pewne propozycje i wymagają weryfikacji w drodze badań empirycznych, a jednym z problemów badawczych niniejszej rozprawy jest określenie poziomu motywacji młodzieży narzędziem psychometrycznym, przyjęto za autorem narzędzia psychometrycznego – Richardem Gonzalesem (2006, s. 88-91) podział motywów do nauki języka obcego według następujących potrzeb: potrzeby zawodowo-finansowej, zrozumienia kulturowego, komunikacyjno-afiliacyjnej, samozadowolenia, własnej skuteczności, integracji kulturowej. Dodatkowo w badaniach empirycznych przeprowadzonych w niniejszej rozprawie doktorskiej „motywację do nauki języka obcego” należy interpretować w myśl definicji tegoż badacza.

## Rozdział V. Założenia metodologii autorskich badań

### 5.1. Problematyka badawcza

W Zaleceniu Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 maja 2006 roku (s. 4) „porozumiewanie się w językach obcych” uzyskało miano kompetencji kluczowych. 22 maja 2018 roku Rada Unii Europejskiej wśród ośmiu kompetencji kluczowych ponownie uwzględniła „kompetencje w zakresie wielojęzyczności”, jednocześnie definiując kompetencje kluczowe jako niezbędne do: „samorealizacji i rozwoju osobistego, zatrudnienia, włączenia społecznego, zrównoważonego stylu życia, udanego życia w pokojowych społeczeństwach, kierowania życiem w sposób prozdrowotny i aktywnego obywatelstwa” (Rada Unii Europejskiej, 2018a, s. 7). Znajomość języków obcych jest zatem „swoistym *must-have* dzisiejszych czasów” (E. Szymczak, 2014, s. 79). Takie stwierdzenie jest w szczególności aktualne w odniesieniu do języka angielskiego, który przybrał status *lingua franca* – „europejskiego języka komunikacji” (R. Szul, 2007, s. 73) czy nawet „języka globalnego”, języka międzynarodowego, i jest uznawany za „najważniejszy z wiodących języków świata” (K. Polok, 2017, s. 143).

Można wymieniać mnóstwo korzyści związanych z umiejętnością posługiwania się językami obcymi, a wśród nich: zwiększone szanse na zatrudnienie (W. Kwiatkowska, 2012, s. 129), wyższe wynagrodzenie (K. Majchrzak, 2023, s. 1), częstsze wyjazdy zagraniczne w celach rekreacyjnych (R. Boguszewski, 2016, s. 12-13), możliwość uprawiania turystyki edukacyjnej i lingwistycznej (B. Alejziak, 2011, s. 86-87), uniknięcie zjawiska drenażu mózgu (J. Kozielska, 2020, s. 310) czy wypełnienia segmentu rynku znanego jako *Three Ds (dirty, dangerous, difficult)* (D. Kulik-Grzybek, 2018, s. 119-130) w przypadku migracji zarobkowej, większe możliwości rozwoju na różnych płaszczyznach (praca, życie prywatne) (M. Michaluk, 2018, s. 102), wielowymiarowe korzyści w sferze rozrywkowej (oglądanie filmów czy słuchanie utworów muzycznych w oryginale), efektywniejsze komunikowanie się w języku polskim dzięki znajomości zapożyczeń anglojęzycznych, ale również lepsze rozumienie rzeczywistości przesiąkniętej „dyskursem amerykańskość” (J. Szymkowska-Bartyzel, 2006, s. 134-152), konsumpcjonizmem czy relatywizmem moralnym (K. Ożóg, 2007, s. 9-10).

Współcześnie występuje tendencja do inicjacji nauki języków obcych od najmłodszych lat (K. Kutylowska, 2013, s. 73) w myśl zasady, że „im wcześniej, tym lepiej” (E. Szymczak, 2014, s. 86). Okazuje się bowiem, że „długość okresu ekspozycji na język obcy zazwyczaj ma pozytywny wpływ na wyniki osiągnięte przez uczniów” (K. Kutylowska, 2013, s. 73). Pomimo,

że dzieci wolniej przyswajają język obcy niż młodzież czy dorośli, to uzyskują wyższy poziom biegłości językowej w dalszej perspektywie czasowej (Komisja Europejska, 2011, s. 10). Kompetencje językowe wypracowywane są „w procesie uczenia się przez całe życie” (Rada Unii Europejskiej, 2018a, s. 1).

Młodzież uznawana jest za pokolenie priorytetowe, tzw. kreatorów przyszłości, co można wywnioskować chociażby z powszechnie znanych sentencji Jana Zamojskiego – „Takie będą Rzeczypospolite, jakie ich młodzieży chowanie”, Stefana Wyszyńskiego – „Wy jesteście przyszłością Narodu” czy Jana Pawła II – „Wy jesteście nadzieją świata”. Małgorzata Lisowska-Magdziarz (2000, s. 7) zauważa też, że młodzież jest chłonną i zainteresowaną grupą odbiorców, a ponadto „osiąga dobre wyniki w nauce, prezentuje dużą autonomię, szybko się uczy” (M. Mejer, 2015, s. 145). Dodatkowo Gabriela Meier (2010, s. 40-41) stawia znak równości pomiędzy rozwojem osobistym a umiejętnościami językowymi jako dwoma najistotniejszymi obszarami przynoszącymi korzyści dla młodzieży, a S. M. Kwiatkowski (2018, s. 26-27) wśród kompetencji przyszłości wymienia kompetencje językowe i społeczne obejmujące między innymi radzenie sobie ze stresem (A. Marzec-Tarasińska, 2001, s. 33-34; J. Borkowski, 2003, s. 116-117). Oznacza to, że młodzież, jako pokolenie przyszłościowe, powinna zadbać o rozwijanie tychże kompetencji.

Zasadność upatrywania związku korelacyjnego kompetencji językowych z kompetencjami społecznymi można wykazać poprzez nawiązanie do różnych badaczy. Przykładowo Anna Guzy (2011, s. 13) zauważa, że kompetencje językowe nie dotyczą wyłącznie wiedzy i umiejętności lingwistycznych, ale wiążą się również z aspektem społecznego i interakcyjnego funkcjonowania człowieka. Lucyna Smółka (2004, s. 16-17) stwierdza, że mowa, tj. umiejętności językowe, realizują się nie tylko w sferze zjawisk biologiczno-fizycznych i psychicznych, ale i w sferze zjawisk społecznych, gdyż w drodze socjalizacji podmiot „przyswaja zarówno system językowy, jak również zasady używania tego systemu w różnych sytuacjach”, co oznacza, że kompetencje językowe i społeczne pozostają ze sobą w ścisłej zależności.

Relacje między kompetencjami językowymi a kompetencjami społecznymi można analizować też z innej perspektywy. Zdaniem Urszuli Jakubowskiej (1996, s. 39) miarą kompetencji społecznych jest „efektywne porozumiewanie się, tj. takie które umożliwia człowiekowi społeczną adaptację, pozwalając równocześnie na osiągnięcie celów instrumentalnych i/lub interpersonalnych”. Taka definicja w dużej mierze zakłada istnienie kompetencji językowych, bez których efektywna komunikacja nie ma miejsca bytu. Teodozja Rittel (1993, s. 36) określa nawet mianem sprawności społecznej kompetencję komunikacyjną,



która jest pełną wiedzą „na temat posługiwania się językiem, zarówno w tworzeniu, jak i odbiorze jednostek językowych”, umiejętnym wykorzystywaniem języka (J. Panasiuk, 2019, s. 63). Dla Katarzyny Martowskiej (2012, s. 15) kompetencje językowe są tymczasem pojęciem tożsamym z kompetencjami komunikacyjnymi.

W literaturze glottodydaktycznej polscy badacze najczęściej podkreślają kwestię rozwijania kompetencji społecznych dzięki aktywnościom podejmowanym podczas zajęć językowych, koncentrując się zarówno na metodach pracy (A. Piwowarczyk, 2015, s. 17-19; P. Linkiewicz, 2020, s. 135-136; A. Predygiel, 2022, s. 138), jak i formach pracy (E. Marciniak-Kulka, O. Neyman, J. Wysocka, 2017, s. 19-20; I. Gryz, 2017, s. 53, 60; I. Gryz, 2019, s. 73-75; P. Linkiewicz, 2020, s. 136). O kierunku odwrotnym relacji obu zmiennych, tj. oddziaływaniu kompetencji społecznych na kompetencje językowe wspomina jedynie Stanowski (2017, s. 13-14). Zaliczył on bowiem kompetencje społeczne do kompetencji kluczowych na lekcji języka obcego. Oznacza to, że dużym prawdopodobieństwem wraz z poziomem kompetencji społecznych wzrasta poziom kompetencji językowych, które ponownie wzmacniają poziom tych pierwszych.

Potrzeba rozwijania kompetencji językowych samych w sobie ugruntowana jest nie tylko w literaturze naukowej, ale i w świadomości Polaków. W dyskursie internetowym można odnaleźć takie sformułowania, jak: „W dzisiejszych czasach nie trzeba nikogo przekonywać, jak ważna jest nauka języków obcych” (L. Poncyliusz-Guranowska, 2023, <https://portal.librus.pl/rodzina/artykuly/brak-zdolnosc-jezykowych-prawdziwy-problem-czy-mityczna-wymowka>; dostęp: 18.07.2023) albo: „Niemał każdy wie, jak ważna w dzisiejszych czasach jest znajomość języków obcych, zwłaszcza angielskiego” (K. Dygdała, 2023, <https://aplusenglish.pl/2023/03/28/jak-wygladaja-zajecia-w-szkole-jezykowej/>, dostęp: 18.07.2023). Autorzy wpisów powołują się na niekwestionowaną świadomość odbiorców tekstu. Jednocześnie mimo wszystko ponad 60% Polaków nie posługuje się językiem angielskim lub zna go na poziomie podstawowym (Z. Biskupski, 2022, <https://strefabiznesu.pl/jestesmy-przekonani-ze-dobra-znajomosc-angielskiego-ulatwia-zdobycie-atrakcyjnej-pracy-ale-wiekszosc-polakow-slabo-zna-ten-jezyk/ar/c3-16985719#znajomosc-jezyka-angielskiego-wsrod-polakow-co-trzeci-nie-zna-w-ogole-jezyka>, dostęp: 18.07.2023). Jeszcze innym utartym wśród Polaków przekonaniem oraz doświadczeniem jest takie, że pomimo wielu lat nauki języka obcego Polacy stale nie są w stanie nim się posługiwać, co trafnie odzwierciedla hasło artykułu prasowego o treści „Niby się uczą, a ledwo dukają” (J. Lubinski, 2015, <https://www.portalsamorzadowy.pl/edukacja/angielski-niby-sie-ucza-a-ledwo->

dukaja,74106.html, dostęp: 18.07.2023). Istnieje zatem zapotrzebowanie na skuteczną naukę języków obcych.

Wobec powyższego niniejsza dysertacja doktorska ukierunkowana jest na wskazanie wybranych korelatów kompetencji językowych, co pozwoli wypracować praktyczne rozwiązania w zakresie nauczania języków obcych. Przyjęto, że danymi korelatami są: kompetencje społeczne, style radzenia sobie ze stresem, samoocena i motywacja. Związek kompetencji językowych z kompetencjami społecznymi obejmującymi radzenie sobie ze stresem wykazano w przedstawionych dotychczas rozważaniach. Mirosław Pawlak (2020, s. 16) twierdzi, że jednym z najistotniejszych czynników warunkujących sukces w nauce języka obcego jest motywacja, która decyduje o tym „czy w ogóle rozpoczniemy naukę języka obcego, jak bardzo się w nią zaangażujemy i czy będziemy potrafili ją kontynuować mimo pojawiających się przeszkód i trudności”. Jest ona zatem kluczowa na każdym etapie akwizycji języka. Polskimi badaczami, którzy podkreślają zależność efektywnej nauki języka obcego od motywacji są między innymi: H. Komorowska (2005, s. 128), Monika Marcinkowska-Bachlińska (2009, s. 120), M. Pawlak (2019, s. 5), Katarzyna Wędrychowicz (2020, s. 95) i Dariusz Idziaszek (2020, s. 120). Komorowska (2005, s. 127) w *Metodyce nauczania języków obcych* podjęła rozważania dotyczące relacji pomiędzy samooceną a kompetencjami językowymi, wskazując pewne zależności. Zaniżona samoocena warunkuje unikanie okazji do posługiwania się językiem obcym w mowie oraz wkładania mniejszego wysiłku w naukę w przeświadczeniu o niemożliwości osiągnięcia dobrych wyników. Zrównowazona samoocena, a tym bardziej zawyżona, sprawia, że uczniowie „nie mają oporów przed mówieniem”, co przynosi „dobre efekty” w nauce języka obcego, z takim zastrzeżeniem, że zawyżona samoocena może też przyczyniać się do zmniejszenia wysiłku ucznia, oddziałując niekorzystnie na jego osiągnięcia. Poza tym żaden inny polski badacz nie podjął próby określenia związku samooceny z nauką języka obcego.

Ostatnią kwestią wymagającą wyjaśnienia jest doprecyzowanie celowości upatrywania korelatów kompetencji językowych u młodzieży uczącej się w różnych systemach kształcenia, tj. uczniów szkół ponadgimnazjalnych, realizujących obowiązek szkolny w trzystopniowym systemie edukacyjnym, z obowiązkową nauką w gimnazjach z jednej strony, a uczniów szkół ponadpodstawowych, realizujących obowiązek szkolny w ośmioletniej szkole podstawowej oraz czteroletniej szkole ponadpodstawowej z drugiej strony. Zasadności tej korelacji należy doszukiwać się w odmiennych wymaganiach edukacyjnych stawianych wobec nich na podstawie dwóch różnych podstaw programowych.

## 5.2. Cel badań, problem badawczy i hipoteza badawcza

Pierwszym zadaniem, przed jakim staje badacz w momencie inicjacji badań empirycznych, jest sprecyzowanie celu i przedmiotu badań (T. Pilch, 1977, s. 63).

Cel badań powinien odzwierciedlać zamiary, intencje czy też główną ideę pracy badawczej (J. W. Creswell, 2013, s. 131). Janusz Gnitecki (2007, s. 316) definiuje go jako „rodzaj zamierzonego efektu, do którego ma doprowadzić działalność badawcza”. Celem badań przeprowadzanych w niniejszej rozprawie doktorskiej jest wskazanie wybranych korelatów kompetencji językowych młodzieży licealnej.

Przedmiot badań to z kolei „określony zbiór zjawisk, przedmiotów lub osób”, a w badaniach pedagogicznych i psychologicznych wybrana kategoria osób nazywana jest populacją (Z. Skorny, 1984, s. 107).

Przedmiotem badań podejmowanych w ramach niniejszej rozprawy są korelaty kompetencji językowych młodzieży licealnej.

Podstawowym komponentem każdego liczących się w nauce badań jest także poprawne sformułowanie problemu badawczego, który zazwyczaj stanowi uszczegółowienie celu badań, pozwalając na „dokładniejsze poznanie tego, co rzeczywiście zamierzamy zbadać” (M. Łobocki, 2006, s. 21). Zabieg właściwej werbalizacji problemu badawczego powinien spełniać kilka warunków: „wyczerpywać zakres naszej niewiedzy”, odwoływać się do „wszystkich generalnych zależności między zmiennymi”, podlegać empirycznej rozstrzygalności oraz posiadać wartość praktyczną (T. Pilch, T. Bauman, 2010, s. 44). Mieczysław Łobocki (1984, s. 69-73) dodaje jeszcze usytuowanie problemu/ów „na tle dotychczasowych osiągnięć naukowych” oraz precyzyjność od strony logicznej i językowej w sposobie ich formułowania. Na ogół zakłada się, że „problem badawczy to tyle, co pewne pytanie lub zespół pytań, na które odpowiedzi ma dostarczyć badanie” (S. Nowak, 1970, s. 214). Jest to „swoiste pytanie, określające jakość i rozmiar pewnej niewiedzy (pewnego braku w dotychczasowej niewiedzy) oraz cel i granicę pracy naukowej” (J. Pieter, 1967, s. 53).

Główny problem badawczy niniejszej rozprawy zawiera się w następującym pytaniu: jakie są korelaty kompetencji językowych młodzieży licealnej?

W literaturze metodologicznej problem badawczy można rozpatrywać również w formie zbioru pytań (J. M. Brzeziński, 2021, s. 51). W związku z tym do głównego problemu badawczego sformułowano pytania szczegółowe:

1. W jakim stopniu badana młodzież opanowała przed maturą poszczególne umiejętności z języka angielskiego: słuchania, czytania, pisania, mówienia, posługiwania się środkami leksykalno-gramatycznymi, składające się na kompetencje językowe?
2. Jak badana młodzież ocenia swoje umiejętności posługiwania się językiem angielskim?
3. Jakie aktywności w zakresie uczenia się języka angielskiego podejmuje młodzież licealna?
4. Jak badana młodzież ocenia proces nauczania języka angielskiego w szkole średniej?
5. Jakim poziomem kompetencji społecznych w sytuacjach: intymnych, wymagających asertywności oraz ekspozycji społecznej cechuje się badana młodzież?
6. Jakie style radzenia sobie ze stresem dominują u badanych maturzystów?
7. Jakim poziomem globalnej samooceny cechuje się badana młodzież?
8. Jakimi motywami przy uczeniu się języka obcego kieruje się młodzież licealna?

Tadeusz Pilch (1977, s. 65) utrzymuje, że „problem badawczy czy raczej zespół problemów badawczych wyznacza dalszy proces myślowy w fazie koncepcji. Jest bezpośrednim twórcą hipotez”. Tym samym hipoteza stanowi próbę „odpowiedzi na sformułowane uprzednio problemy badawcze” (M. Łobocki, 2006, s. 26), które są mimo wszystko jedynie „świadomie przyjętymi przypuszczeniami czy założeniami, wymagającymi potwierdzenia lub odrzucenia w wyniku badań naukowych” (M. Łobocki, 2004, s. 132), i nigdy nie przesądzają o końcowych rezultatach poszukiwań badawczych lub też wynikających z nich konkluzji. Należy je artykułować w postaci stwierdzeń (M. Łobocki, 2006, s. 26), i to wyłącznie do tych problemów badawczych, które dotyczą „współzależności pomiędzy określonymi zmiennymi”, w szczególności zmiennymi niezależnymi i zależnymi (M. Łobocki, 2004, s. 134-135). Poprawnie sformułowana hipoteza powinna: być „przypuszczeniem wysoce prawdopodobnym”, znajdującym swoje uzasadnienie w dotychczasowych osiągnięciach naukowych, stanowić wniosek z „dotychczasowych obserwacji i doświadczeń badacza”, podlegać weryfikacji w procedurze badań empirycznych, wyrażać relację tylko pomiędzy zmiennymi możliwymi do zbadania, być twierdzeniem wyrażonym „w sposób jednoznaczny i możliwie uszczegółowiony” (M. Łobocki, 2004, s. 135-138; M. Łobocki, 2006, s. 26).

Do głównego problemu badawczego sformułowano następującą hipotezę roboczą:

*Założono, że korelatami kompetencji językowych młodzieży licealnej będą: kompetencje społeczne, samoocena, style radzenia sobie ze stresem, motywacja do nauki języka obcego, znajomość języka angielskiego przez rodziców, poziom nauczania języka angielskiego w szkole średniej, miejsce zamieszkania, płeć, system kształcenia.*

Poniżej uzasadniono każdą część hipotezy roboczej, powołując się na dostępne osiągnięcia naukowe różnych badaczy.

*Ha) Założono, że korelatem kompetencji językowych młodzieży licealnej będą **kompetencje społeczne**.*

Polscy badacze często podkreślają kwestię wypracowywania kompetencji społecznych w drodze aktywności podejmowanych podczas zajęć językowych, koncentrując się zarówno na metodach pracy (A. Piwowarczyk, 2015, s. 17-19; P. Linkiewicz, 2020, s. 135-136; A. Predygiel, 2022, s. 138), jak i formach pracy (E. Marciniak-Kulka, O. Neyman, J. Wysocka, 2017, s. 19-20; I. Gryz, 2017, s. 53, 60; I. Gryz, 2019, s. 73-75; P. Linkiewicz, 2020, s. 136). O kierunku odwrotnym relacji obu zmiennych, kompetencji społecznych i kompetencji językowych pisze Stanowski (2017, s. 13-14) poprzez uwzględnienie składowej kompetencji społecznych wśród kompetencji kluczowych na lekcji języka obcego.

Matczak (2007, s. 45) w podręczniku Kwestionariusza Kompetencji Społecznych powiązała kompetencje społeczne z ocenami szkolnymi 485 dziewcząt z trzech typów szkół średnich i wykazała istotne statystycznie korelacje wyłącznie w skali ekspozycji społecznej dla języka obcego (0,06) oraz języka polskiego (0,07) (branych było pod uwagę sześć różnych przedmiotów szkolnych). Oznacza to, że wysoki poziom kompetencji społecznych w sytuacjach ekspozycji społecznej jest szczególnie istotny w kontekście języków obcych, a wysoko rozwinięte kompetencje językowe powinny korelować ze skalą ekspozycji społecznych.

O korelacji kompetencji językowych z kompetencjami społecznymi w sytuacjach wymagających asertywności można wnioskować z dociekań naukowych Ewy Piechurskiej-Kuciel (2022, s. 20-21). Badaczka ta utrzymuje, że otwartość na doświadczenia utożsamiana jest w sferze behawioralnej z asertywnością. W dalszych rozważaniach dodaje z kolei, że otwartość na doświadczenia jest wysoce pożądaną, a nawet i kluczową cechą osobowościową, o „najbardziej istotnym wpływie na proces akwizycji języka” obcego, co też udało jej się wykazać w drodze badań empirycznych (E. Piechurska-Kuciel, 2022, s. 22). Potencjalna korelacja kompetencji językowych z kompetencjami społecznymi w sytuacjach wymagających asertywności wydaje się być zatem zasadna.

*Hb) Założono, że korelatem kompetencji językowych młodzieży licealnej będzie **samoocena**.*

W Polsce nie przeprowadzono badań umożliwiających uzasadnienie tej części hipotezy.

Do grona zagranicznych badaczy, którzy wskazali na pozytywną korelację samooceny z biegłością językową należą: Kamal H. Soureshjani, Noushin Naseri (2011, s. 1312), Gusti A. P. Pramita (2012, s. 9), Pezhman Zare, Mohammad Riasati (2012, s. 223), Ayumi Takahashi, Hideki Takahashi (2013, s. 9), Intan Satriani (2014, s. 68), Septivana Gultom, Lulud Oktaviani (2022, s. 52), Bela R. Utami, Achmad Y. Wahyudin (2022, s. 16). Fakieh Alrabi (2017, s. 1) oraz Ahmad Asakereh i Nouroddin Yousofi (2018, s. 68) dodatkowo ujawnili silną pozytywną korelację samooceny z osiągnięciami językowymi.

Badacze sprawdzili również związek wysokiej samooceny z poszczególnymi umiejętnościami językowymi i dowiedli, że wysoka samoocena przekłada się dodatnio na:

– umiejętność mówienia (M. N. Maleki, A. M. Mohammadi, 2009, s. 44; B. Koosha, S. Ketabi, Z. Kassaian, 2011, s. 1328; A. Kalanzadeh, F. Mahnegar, E. Hassannejad, M. Bakhtiarvand, 2013, s. 77; T. Ahour, Z. Hassanzadeh, 2015, s. 450; M. Satriani, 2019, s. 8; B. A. Manel, 2020, s. 40),

– umiejętność słuchania (w większym stopniu u kobiet) (A. M. Hayati, M. Ostadian, 2008, s. 310; Muntaha, 2016, s. 206), aczkolwiek badania w tej materii są bardzo nieliczne,

– umiejętność rozumienia tekstu pisanego (N. A. Piran, 2014, s. 58; M. Juyandegan, 2016, s. 303; M. Koosha, A. Abdollahi, F. Karimi, 2016, s. 76-77; E. Rosalina, Nasrullah, 2019, s. 70; M. Anjela, Eryansyah, L. A. Agustina, 2020, s. 35; S. Zuhri, K. Anwar, N. Maruf, 2021, s. 5184-5185; G. Nourelahi, N. Ghafoori, A. A. Bayani, N. Nabifar, 2021, s. 205),

– umiejętność pisania (B. A. Hassan, 2001, s. 27, M. Fahim, S. K. Rad, 2012, s. 27; A. Dias, 2013, s. 132; E. H. Wardhani, 2017),

– słownictwo (umiarkowana korelacja) i gramatyka (silna korelacja) (B. G. Wullur, 2014, [https://www.academia.edu/5004817/Self\\_Esteem\\_and\\_Speaking\\_Skill](https://www.academia.edu/5004817/Self_Esteem_and_Speaking_Skill); dostęp: 06.01.2023), choć badania w tej materii są bardzo ubogie.

*Hc) Założono, że korelatem kompetencji językowych młodzieży licealnej będą **style radzenia sobie ze stresem**.*

Niewielu badaczy ustaliło związek pomiędzy stylami radzenia sobie ze stresem a kompetencjami językowymi. Jedynie K. Janaszek (2009, s. 137, 148) porównała style radzenia sobie ze stresem wśród 160 studentów kierunków filologicznych w sytuacji egzaminacyjnej oraz ustnej odpowiedzi na ocenę i wykazała, że studenci wyróżniający się

cechują się stylem skoncentrowanym na zadaniu i odczuwają emocje pozytywne w przeciwieństwie do studentów dostatecznych, którzy preferują styl skoncentrowany na emocjach lub unikaniu, oraz odczuwają emocje negatywne. Ponadto w innym badaniu, z udziałem 220 studentów neofilologów, Janaszek (2020, s. 190, 203) dowiodła, że w sytuacjach trudnych związanych z używaniem języka obcego styl skoncentrowany na zadaniu charakterystyczny był dla 48,8% mężczyzn oraz 42,2% kobiet, a styl skoncentrowany na emocjach – 40% kobiet i jedynie 15,6% mężczyzn.

Jan Strelau, Aleksanda Jaworowska, Kazimierz Wrześniewski i Piotr Szczepaniak (2009, s. 57) udowodnili, że „poziom wykształcenia różnicuje nasilenie stylu skoncentrowanego na zadaniu” w taki sposób, że im wyższe wykształcenie, tym większa tendencja do koncentracji na zadaniu. Zakładając, że posługiwanie się językiem angielskim jest jednym z atrybutów współcześnie wykształconego młodego człowieka, można przypuszczać, że kompetencje językowe młodzieży będą korelować w szczególności ze stylem skoncentrowanym na zadaniu.

*Hd) Założono, że korelatem kompetencji językowych młodzieży licealnej będzie **motywacja do nauki języka obcego.***

Dokonana analiza wyników polskich badań ilościowych dotyczących motywacji do nauki języka obcego, przedstawionych łącznie w 12 artykułach na przestrzeni ostatnich piętnastu lat potwierdza część hipotezy *Hd*. Okazuje się, że to potrzeby komunikacyjno-afiliacyjne zostały nazwane jako najistotniejsze w siedmiu z dwunastu artykułów (A. Wojciechowska, 2010, s. 138, 142; A. Wojciechowska, 2014, s. 167-168; M. Horyśniak, 2016, s. 129; M. Horyśniak, 2018, s. 64-65; M. Horyśniak, 2019, s. 108; M. Horyśniak, 2020, s. 76-78; A. Kawalec, 2021, s. 73-74), a ponadto trzykrotnie okazały się drugimi najbardziej istotnymi (M. Mackiewicz, 2013, s. 209-212; M. Spychała-Wawrzyniak, 2020, s. 217, 219; M. Horyśniak, 2020, s. 76-78). Motywacje zawodowo-finansowe są tymczasem drugimi najistotniejszymi potrzebami przemawiającymi za nauką języka obcego (A. Wojciechowska, 2014, s. 167-168; M. Horyśniak, 2018, s. 64-65; A. Kawalec, 2021, s. 73-74; D. Kot, 2021, s. 34), pięciokrotnie zajmując także pozycję trzecią (A. Wojciechowska, 2010, s. 138, 142; J. K. Wawrzyniak, M. M. Świdorska, 2011, s. 59-64; A. Wojciechowska, 2014, s. 167-168; M. Horyśniak, 2016, s. 129; M. Horyśniak, 2019, s. 108) oraz raz pozycję pierwszą (M. Koczyński, 2015, s. 72-73) w dziewięciu różnych artykułach naukowych.

Powołanie się na tak dużą liczbę badań w pełni uzasadnia przypuszczenie dotyczące korelacji kompetencji językowych młodzieży z motywacją wynikającą z potrzeby komunikacyjno-afiliacyjnej i zawodowo-finansowej.

*He) Założono, że korelatem kompetencji językowych młodzieży licealnej będzie **znajomość języka angielskiego przez jej rodziców.***

W literaturze podkreśla się, że czynniki związane ze społecznym zapleczem rodziny ucznia „są najsilniejszymi predyktorami umiejętności językowych” (A. Gajewska-Dyszkiewicz, M. Marczak, K. Paczuska, J. Pitura, K. Kutylowska, 2015, s. 5). Związek pomiędzy kompetencjami językowymi młodzieży a znajomością języka angielskiego przez rodziców można poprzeć nie tylko odniesieniem do poziomu znajomości języka angielskiego matek i ojców młodzieży, ale i ich poziomem wykształcenia czy stosunkiem do języków obcych.

Ilona Wymułek i Olena Oleksiyenko (2015, s. 8-9) wykazały, że „wyższe wykształcenie matki – w porównaniu z wykształceniem podstawowym lub średnim – czterokrotnie zwiększa prawdopodobieństwo znajomości języka obcego, z kolei wyższe wykształcenie ojca – aż czteroipółkrotnie”. Jednocześnie badaczki sformułowały wzór stratyfikacji w Polsce o następującym brzmieniu: „cechy rodziców oddziałują na osiągnięcia dzieci częściowo niezależnie od siebie”, jako, że odsetek osób posługujących się językiem obcym w ich badaniach zwiększał się wraz ze wzrostem wykształcenia matki, niezależnie od zawodu ojca, wpisującego się w niski szczebel drabiny stratyfikacyjnej (I. Wymułek, O. Oleksiyenko, 2015, s. 10).

Danuta Główna (2009, s. 54-55) zwraca także uwagę na stosunek rodziców do kwestii uczenia się języka obcego. Czynniki ten został oceniony jako ważny w badaniu przeprowadzonym na 36 nauczycielach ( $M=4,29$ ). Badaczka zauważa, że pozytywne podejście rodziców do nauki języków obcych znajduje swój wydzźwięk w świadomości dzieci na temat takiej potrzeby, w silnej motywacji oraz stanowczości w dążeniu do celu, podczas gdy owocem obojętnego stosunku rodziców jest brak motywacji do nauki języka.

Wobec powyższego zarówno wyższe wykształcenie rodziców, jak i ich pozytywny stosunek do nauki języków obcych powinien być związany z wyższym stopniem opanowania języka angielskiego zarówno przez nich samych, jak i ich dzieci. Agata Gajewska-Dyszkiewicz i in. (2015, s. 5, 50) utrzymują, że znajomość języka angielskiego przez rodziców jest czynnikiem wspierającym proces przyswajania języka przez dzieci, a swoją tezę udowadniają wynikami badań empirycznych, w których różnica pomiędzy średnimi wynikami testu kompetencji uczniów rodziców cechujących się najwyższym poziomem języka angielskiego wynosiła o prawie 15 punktów więcej w relacji do uczniów rodziców w ogóle nie posługujących się językiem angielskim, co jest równoznaczne z dwoma latami nauki języka



w szkole. Prawidłowość ta jest również właściwa dla przyrostu umiejętności uczniów. Uczniowie rodziców nieznających języka angielskiego czynią mniejsze postępy w porównaniu do większych postępów uczniów rodziców bardzo dobrze władających tym językiem.

Magdalena Szpotowicz, Dorota Campfield oraz Ludmiła Rycielska (2014, s. 281) wśród czynników warunkujących przyswajanie języka obcego przez uczniów wymieniają znajomość języka docelowego przez rodziców, a jeszcze w innym miejscu konkretyzują, że „dobra lub bardzo dobra znajomość języka przez rodziców ma znaczenie dla poziomu umiejętności uczniów” (M. Szpotowicz i in., 2014, s. 300-301). Wyniki tych badań wskazały, że dzieci, których przynajmniej jeden rodzic znał język angielski w dobrym stopniu „osiągały wynik średnio wyższy o 0,14 odchylenia w teście z języka angielskiego”, a w przypadku, gdy któryś rodzic znał język angielski bardzo dobrze, wyniki z testu były wyższe średnio o 0,25 odchylenia standardowego (M. Szpotowicz i in., 2014, s. 297). Rodzice znający język obcy kształtują w dzieciach pozytywną postawę wobec niego, udowadniają jego przydatność poprzez wykorzystywanie w sferze prywatnej i zawodowej, stymulują motywację dzieci do osiągnięcia podobnego poziomu językowego, ale i są sami w sobie źródłem pomocy w codziennej nauce (M. Szpotowicz i in., 2014, s. 301).

*Hf) Założono, że korelatem kompetencji językowych młodzieży licealnej będzie **poziom nauczania języka angielskiego w szkole średniej.***

Podstawa programowa na poziomie IV.1 – dla kontynuujących naukę, obowiązująca młodzież ze szkół ponadgimnazjalnych, jak i podstawa programowa w wariantach III.1.P oraz III.1.R, obowiązująca młodzież ze szkół ponadpodstawowych, odrębnie określają wymagania stanowiące podstawę do nauczania języka obcego nowożytnego na poziomie podstawowym oraz rozszerzonym. Wymagania określone dla poziomu rozszerzonego są naturalnie każdorazowo wyższe w stosunku do wymagań dla poziomu podstawowego w zakresie celów kształcenia – wymagań ogólnych, ale i wymagań szczegółowych, doprecyzowujących wymagania ogólne w zakresie rozumienia i tworzenia wypowiedzi ustnych i pisemnych, reagowania na wypowiedzi ustne i pisemne, jak i przetwarzania wypowiedzi ustnych i pisemnych. Wyższe wymagania dla poziomu rozszerzonego zauważalne są także w wykazie tematów oraz katalogu form wypowiedzi ustnych i pisemnych.

Wiedząc, że podstawa programowa jest dokumentem nadrzędnym, regulującym działalność dydaktyczną szkoły (D. Kraska, 2013, s. 41), wszelkie działania wdrażane przez nauczycieli powinny być ukierunkowane na realizację zapisów z podstawy programowej. W konsekwencji uczniowie realizujący kształcenie z języka obcego nowożytnego na poziomie

rozszerzonym powinni cechować się wyższymi kompetencjami językowymi w stosunku do uczniów realizujących kształcenie z języka obcego na poziomie podstawowym. Brak jest jednak badań empirycznych bezpośrednio udowadniających taką zależność.

*Hg) Założono, że korelatem kompetencji językowych młodzieży licealnej będzie **miejsce zamieszkania**.*

D. Główna (2009, s. 54) w badaniu ankietowym ujawniła związek miejsca zamieszkania z sukcesem w postaci posługiwania się językiem obcym. Uczniowie mieszkający na wsi lub w małych miastach nie dostrzegają możliwości wykorzystania swoich kompetencji językowych, a przez to cechują się minimalizmem życiowym i brakiem motywacji do nauki języka. Przeprowadzone badanie na próbie 60 słuchaczy Nauczycielskich Kolegiów Języków sekcji języka angielskiego udowodniło wyższy poziom kompetencji językowych słuchaczy mieszkających w mieście niż na wsi pod względem każdej z badanych umiejętności językowych, tj. słuchania, czytania, pisania, mówienia, gramatyki, choć zdecydowanie największą różnicę wykazano w umiejętności mówienia (D. Główna, 2009, s. 53, 56-57).

I. Wismulek oraz O. Oleksiyenko (2015, s. 8) po przebadaniu osób w wieku 21-25 twierdziły: „Młodzi mieszkańcy wsi w porównaniu z mieszkańcami miast mają 32% mniej szans na mówienie w języku obcym. Z kolei młodzi mężczyźni mówią w języku obcym z 43% niższym prawdopodobieństwem niż kobiety w tym samym wieku”.

Dane statystyczne wyników z egzaminu gimnazjalnego i ósmoklasisty uczniów z województwa lubelskiego z 2019 roku również wyraźnie wskazują na znacznie wyższy poziom kompetencji językowych młodzieży szkół miejskich (zob. tabela 7). Wyraźne rozbieżności uwidacznia niemalże o połowę wyższa mediana oraz o 20% wyższa średnia, a w przypadku egzaminu ósmoklasisty również i modalna – wyższa aż o 78%. Analiza kolejnych wyników egzaminu ósmoklasisty potwierdza wyższe kompetencje językowe młodzieży mieszkającej w mieście aniżeli na wsi. Rozbieżności mediany oscylują w przedziale 35-38%, a średniej w przedziale 21-22%. Dodatkowo w 2020 roku różnica w modalnej wynosiła 79%.

Tabela 7. Wyniki uczniów a wielkość miejscowości – parametry statystyczne dla województwa lubelskiego. Egzamin gimnazjalny z języka angielskiego z 2019 r. oraz egzamin ósmoklasisty z języka angielskiego z lat 2019-2022

	Liczba uczniów	Minimum %	Maksimum %	Mediana %	Modalna %	Średnia %	Odchylenie standardowe %
<b>Egzamin gimnazjalny 2019</b>							
Wieś	7334	8	100	55	100	59	25
Miasto powyżej 100 tys. mieszk.	2694	13	100	90	100	79	24
<b>Egzamin ósmoklasisty 2019</b>							
Wieś	9266	0	100	42	20	49	27
Miasto powyżej 100 tys. mieszk.	3228	8	100	83	98	72	27
<b>Egzamin ósmoklasisty 2020</b>							
Wieś	9156	2	100	37	18	45	27
Miasto powyżej 100 tys. mieszk.	2883	5	100	75	97	66	28
<b>Egzamin ósmoklasisty 2021</b>							
Wieś	8812	4	100	53	98	55	29
Miasto powyżej 100 tys. mieszk.	3088	4	100	91	100	77	26
<b>Egzamin ósmoklasisty 2022</b>							
Wieś	12387	0	100	56	100	57	31
Miasto powyżej 100 tys. mieszk.	3913	4	100	91	100	78	27

Źródło: A. Kozioł, M. Botko, G. Przybylski (2019). Osiągnięcia uczniów kończących VIII klasę szkoły podstawowej. Sprawozdanie za rok 2019. Egzamin ósmoklasisty. Języki obce nowożytne. Województwo lubelskie, s. 10; Szatan, J., Kodzis, A. (2019). Osiągnięcia uczniów kończących gimnazjum w roku 2019. Województwo lubelskie, s. 102; Kozioł, A., Kodzis, A., Przybylski, G. (2020). Sprawozdanie za rok 2020. Egzamin ósmoklasisty. Języki obce nowożytne, s. 9; Trzcńska, B., Richter, K., Kowalska, J., Skowron, M. (2021). Sprawozdanie za rok 2021. Egzamin ósmoklasisty. Języki obce nowożytne, s. 9; OKE. (2022). Osiągnięcia uczniów kończących VIII klasę szkoły podstawowej. Sprawozdanie za rok 2022. Egzamin ósmoklasisty. Języki obce nowożytne, s. 8.

Przedstawione wyniki badań, a nade wszystko dane statystyczne odnoszące się do miejsca zamieszkania uczniów badanych w niniejszej rozprawie, ich wyników z egzaminów z 2019 roku, a także wyników z egzaminów przeprowadzonych w kolejnych latach dowodzą, że młodzież mieszkająca w mieście powinna mieć bardziej rozwinięte kompetencje językowe niż młodzież mieszkająca na wsi.

*Hh) Założono, że korelatem kompetencji językowych młodzieży licealnej będzie **pleć**.*

H. Komorowska (2005, s. 121) uważa, że mózg kobiet i mężczyzn zbudowany jest w odmienny sposób, a u kobiet połączenia pomiędzy lewą a prawą półkulą są silniejsze. Lewa półkula odpowiada między innymi za język, a prawa za emocje i ruch. „Niewykluczone, że różnice te mogą się ujawniać w procesie” akwizycji języka. Kobiety cechuje tzw. większa gotowość mowna, tendencja do spontanicznego i częstszego wypowiadania się, sumienne wykonywanie prac zadawanych przez nauczyciela, chęć kooperacji w grupie czy pozyskania aprobaty nauczyciela, co finalnie powinno się przełożyć na wyższe kompetencje językowe płci żeńskiej. Kobiety znacznie częściej wykorzystują też strategie uczenia się języka obcego (S. Zeynali, 2012, s. 1614; A. Montero-SaizAja, 2021, s. 83), ale i strategie przyswajania słownictwa, pozytywnie korelujące z sukcesem w akwizycji języka obcego (Y. Gu, 2002, s. 35). Kobiety chętniej uczą się języka obcego (M. Pawlak, 2019, s. 6). Badaniami bezpośrednio potwierdzającymi związek pomiędzy wyższymi kompetencjami językowymi w zakresie języka angielskiego a płcią żeńską są te, przeprowadzone przez Główkę (2014, s. 617). Istnieją także zagraniczne pozycje opisujące wyniki badań, które wskazują na taką zależność: P. L. Rua (2006, s. 99, 112), K. Karthigeyan, K. Nirmala (2012, s. 152-154), M. Zoghi, S. Kazemi, A. Kalani (2013, s. 1127), S. Abdullahi, A. Bichi (2015, s. 31, 37) czy też badania traktujące o wyższych kompetencjach językowych kobiet w różnych językach obcych, np. Meridetha Wightmana (2020, s. 15).

Ponadto w literaturze obcojęzycznej można doszukać się opisów wyników badań udowadniających wyższe kompetencje językowe u kobiet w zakresie poszczególnych umiejętności językowych. Wyższy poziom kompetencji językowych kobiet w rozumieniu tekstu pisanego, tworzeniu wypowiedzi pisemnych oraz posługiwaniu się środkami językowymi wykazano na próbie 152 marokańskich uczniów szkoły średniej w wieku 17-18 lat (D. Benattabou, M. Kanoubi, A. Bouih, B. Nadif, M. Benhima, 2021, s. 95-96). Wyższy poziom umiejętności mówienia w języku angielskim u płci żeńskiej udowodniono z kolei u młodzieży indonezyjskiej pierwszych klas szkoły średniej liczącej 80 osób (N. Erdiana, S. Bahri, C. N. Akhmal, 2019, s. 138). Badanie przeprowadzone na próbie 120 Nigeryjczyków w wieku 16-19 lat ujawniło dodatkowo przewagę wyników kobiet w umiejętności rozumienia ze słuchu (O. Owolewa, 2017, s. 50, 52-54).

Reasumując, osoby płci żeńskiej prawdopodobnie będą cechować się wyższym poziomem kompetencji językowych w zakresie języka angielskiego ogółem, a także w zakresie każdej z badanych umiejętności: rozumienia ze słuchu, rozumienia tekstów pisanych, tworzenia wypowiedzi ustnych i pisemnych, znajomości środków językowych.

*Hi) Założono, że korelatem kompetencji językowych młodzieży licealnej będzie **system kształcenia.***

Podstawowe źródła uzasadnień tej części hipotezy stanowią treści podstaw programowych w zakresie nauki języka obcego nowożytnego przez uczniów liceów ogólnokształcących, zawarte w *Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r.* (Dz. U. 2012 poz. 977) – „poziom IV.1 – dla kontynuujących naukę” (str. 99-104), obowiązujący uczniów szkół ponadgimnazjalnych, oraz w *Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 r.* (Dz. U. 2018 poz. 467) – „wariant III.1.P” (str. 41-46) oraz „wariant III.1.R” (str. 46-51), odpowiednio odpowiadające kształceniu w zakresie podstawowym oraz rozszerzonym i obowiązujące uczniów szkół ponadpodstawowych.

Analiza zapisów z podstaw programowych adresowanych do uczniów szkół ponadgimnazjalnych i ponadpodstawowych pozwala sformułować konkluzję o wyższym stopniu opanowania kompetencji językowych w zakresie języka angielskiego przez maturzystów po szkołach ponadpodstawowych z uwagi na to, że wobec nich stawiane są znacznie wyższe wymagania w zakresie:

- „celów kształcenia – wymagań ogólnych”, a jeszcze bardziej precyzyjnie: w znajomości środków językowych, rozumieniu wypowiedzi ustnych i pisemnych, tworzeniu wypowiedzi ustnych i pisemnych, jak i reagowaniu na wypowiedzi ustne zarówno w kształceniu podstawowym, jak i rozszerzonym,
- umiejętności operowania środkami leksykalnymi w języku obcym nowożytnym we wszystkich czternastu kręgach tematycznych,
- wymagań szczegółowych, wśród których najistotniejszymi są: znaczące poszerzenie katalogu form wypowiedzi ustnych i pisemnych pod kątem ich rozumienia oraz tworzenia, rozszerzenie oczekiwań w odniesieniu do operowania językiem obcym nowożytnym w większej ilości sytuacji życia codziennego, dodanie całkiem nowych wymagań szczegółowych, uczynienie wymagań niegdyś rozszerzonych wymaganiami obecnie obligatoryjnymi już na poziomie podstawowym,
- posługiwania się mnemotechnikami, strategiami komunikacyjnymi i kompensacyjnymi.

Jednoznacznym potwierdzeniem rozbieżności w poziomie kompetencji językowych obu grup uczniów jest określenie poziomów ESOKJ egzaminów maturalnych z języka angielskiego, do których przystąpili. Wymagania egzaminacyjne w stosunku do maturzystów ze szkoły ponadgimnazjalnej oscyływały pomiędzy poziomami B1 i B1+ na poziomie podstawowym oraz pomiędzy poziomami B2 i B2+ na poziomie rozszerzonym (M. Krajewska,

2012, s. 8). W stosunku do maturzystów ze szkoły ponadpodstawowej pierwotnie zakładanymi docelowymi poziomami były: B1+ na poziomie podstawowym (B2 w zakresie rozumienia wypowiedzi) oraz B2+ na poziomie rozszerzonym (C1 w zakresie rozumienia wypowiedzi) (B. Trzcńska, A. Kozioł, L. Stopińska, M. Smolik, 2021, s. 33). Sytuacja epidemiczna w kraju przyczyniła się jednak do obniżenia wymogów wobec absolwentów szkół ponadpodstawowych na rzecz poziomów B1 (B1+ w rozumieniu wypowiedzi) oraz B2 (B2+ w rozumieniu wypowiedzi) (Centralna Komisja Egzaminacyjna, 2022, s. 2). Mimo wszystko oznacza to, że dopuszczone do nauczania podręczniki odpowiadały poziomom pierwotnie zakładanym, a uczniowie szkoły ponadpodstawowej przez cały okres nauki w liceum ogólnokształcącym przyswajali język angielski na poziomach wyższych w stosunku do tych ostatecznie obowiązujących na egzaminie maturalnym.

Poza tym różna była sytuacja wyjściowa uczniów z porównywanych grup dotycząca znajomości języka angielskiego bezpośrednio po ukończeniu przez nich gimnazjum lub szkoły podstawowej. Ogólna komparystyka wymagań z egzaminów do których przystąpili badani uczniowie w 2019 roku pozwala stwierdzić zdecydowanie wyższy stopień trudności egzaminu ósmoklasisty aniżeli korespondującego z nim poziomu rozszerzonego egzaminu gimnazjalnego z uwagi na:

- większą liczbę części arkusza egzaminacyjnego (nowa część: znajomość funkcji językowych) oraz wydłużony czas egzaminu,
- włączenie co najmniej jednego zadania otwartego do każdej części arkusza, przez co koniecznością jest nie tylko globalne rozumienie tekstu słuchanego czy czytanego, ale i jego dogłębna analiza wraz z umiejętnością przetwarzania wypowiedzi, jak i zastosowania funkcji językowych w sposób twórczy,
- wprowadzenie zadań wieloetapowych w części na rozumienie tekstów pisanych, w których jeden tekst odnosi się do dwóch zadań, co wymaga zaawansowanych umiejętności przetwarzania wypowiedzi pisemnej,
- dodanie nowego typu zadań, istotą którego jest przekazywanie informacji w języku polskim w oparciu o tekst w języku angielskim, co z kolei wiąże się z umiejętnością „przełączania” pomiędzy dwoma językami oraz rozbudowaną świadomością podobieństw i różnic pomiędzy nimi (CKE, 2010, s. 101-104; CKE, 2017, s. 5-8).

Znacznie wyższy poziom egzaminu ósmoklasisty w stosunku do poziomu rozszerzonego egzaminu gimnazjalnego podkreślany jest przez autorów broszur porównawczych z dwóch wydawnictw: Nowa Era (2018, s. 5) oraz Macmillan (K. Zakolska, 2018, s. 5).

Wyższy stopień trudności na egzaminie ósmoklasisty prawdopodobnie przełoży się na wyniki matury w postaci wyższego poziomu kompetencji językowych uczniów szkół ponadpodstawowych w stosunku do kompetencji językowych uczniów szkół ponadgimnazjalnych. Ponadto porównanie mediany oraz średniej wyników egzaminów przeprowadzonych w 2019 roku (zob. tabela 8) potwierdza, że wyższy stopień złożoności egzaminu ósmoklasisty rzutował na niższe wyniki uczniów – średnio o 10%, choć jest to przypuszczalnie predyktor wyższych wyników maturalnych danej grupy uczniów.

Tabela 8. Wyniki uczniów z egzaminu gimnazjalnego z języka obcego z 2019 roku oraz egzaminu ósmoklasisty z języka obcego z 2019 roku dla województwa lubelskiego

Liczba uczniów	Minimum %	Maksimum %	Mediana %	Modalna %	Średnia %	Odchylenie standardowe %
<b>Egzamin gimnazjalny 2019</b>						
16807	8	100	68	100	66	26
<b>Egzamin ósmoklasisty 2019</b>						
19254	0	100	55	98	56	29

Źródło: Kozioł, A., Botko, M., Przybylski, G. (2019). Osiągnięcia uczniów kończących VIII klasę szkoły podstawowej. Sprawozdanie za rok 2019. Egzamin ósmoklasisty. Języki obce nowożytnie. Województwo lubelskie, s. 7; Szatan, J., Kodzis, A. (2019). Osiągnięcia uczniów kończących gimnazjum w roku 2019. Województwo lubelskie, s. 99.

Przedstawienie problemów i hipotezy roboczej może budzić pewien niedosyt z uwagi na brak ich uszczegółowienia w postaci precyzyjnego rozpoznania powiązanych z nimi zmiennych i wskaźników (M. Łobocki, 2004, s. 139), które konstytuują nieodłączny atrybut badań pedagogicznych i czynią realnym „pomiar badanych faktów, zjawisk, zdarzeń” (M. Łobocki, 2006, s. 32).

Zmienne mają za zadanie skonkretyzować badane zjawiska w zakresie ich podstawowych cech i zwykle ujmowane są w formie terminów teoretycznych (M. Łobocki, 2006, s. 32). M. Łobocki (2004, s. 139) proponuje następującą definicję zmiennych: „cechy, symptomy, przejawy charakterystyczne dla badanego faktu, zjawiska czy procesu albo też różnego rodzaju czynniki będące ich przyczyną lub skutkiem”.

Współcześnie znane są przeróżne klasyfikacje zmiennych. W literaturze można przykładowo odnaleźć podział na zmienne dychotomiczne – dwuwartościowe (np. płeć) oraz politomiczne – wielowartościowe (np. rodzaj wykształcenia) (M. Łobocki, 2004, s. 141). Najbardziej użytecznymi zmiennymi w badaniach pedagogicznych są jednak zmienne zależne, niezależne i pośredniczące (M. Łobocki, 2006, s. 34). Zmienna stanowiąca przedmiot badania, „której związku z innymi zmiennymi chcemy określić (wyjaśnić) nosi nazwę zmiennej

zależnej”, a „zmiennie, od których ona zależy, które na nią oddziałują” nazywane są zmiennymi niezależnymi (J. M. Brzeziński, 2021, s. 32). Zmienna pośrednicząca reprezentowana jest z kolei przez „czynniki działające na obszarze badawczym między przyczyną, jaką stanowi zmienna niezależna, a skutkiem, jaki stanowi zmienna zależna” (H. Komorowska, 1982, s. 89).

Wyodrębnienie zmiennych pociąga jednak za sobą dalsze uszczegółowienie polegające na doprecyzowaniu wskaźników, zadaniem których jest „przełożenie zmiennych na wielkości poddające się badaniom empirycznym łącznie z podejściem ilościowym” czy też innymi słowy: nadanie zmiennym sensu empirycznego, tzw. ich operacjonalizacja (M. Łobocki, 2004, s. 146; M. Łobocki, 2006, s. 32). Wobec powyższego „wskaźnikiem jakiegoś zjawiska *Z* nazywać będziemy takie zjawisko *W*, którego zaobserwowanie pozwoli nam (w sposób bezwyjątkowy lub z określonym czy choćby wyższym od przeciętnego prawdopodobieństwem) określić, iż zaszło zjawisko *Z*” (S. Nowak, 1965, s. 247). Identyczna definicja odnosi się do wskaźnika jako cechy. Naukowcy traktują o trzech rodzajach wskaźników: empirycznych – podlegających łatwej i bezpośredniej obserwacji, definicyjnych – implikowanych przez definicję zmiennej, inferencyjnych – bezpośrednio nieobserwowalnych i nieimplikowanych przez definicję badanego zjawiska (M. Łobocki, 2006, s. 35-36).

Zmienną zależną w niniejszym badaniu stanowią kompetencje językowe rozumiane w myśl *Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego* jako językowe kompetencje komunikacyjne, przejawiające się w działaniach (umiejętnościach) językowych, i bazujące na kompetencjach ogólnych podmiotu (D. Coste i in. 2003, s. 2, 24, 94).

Przyjmuje się następujące zmienne niezależne:

- kompetencje społeczne, rozumiane za Anną Matczak (2007, s. 7) jako „złożone umiejętności warunkujące efektywność radzenia sobie w określonego typu sytuacjach społecznych, nabywane przez jednostkę w toku treningu społecznego”,
- style radzenia sobie ze stresem, które należy interpretować za Janem Strelauem i in. (2009, s. 9) jako „względnie stałą tendencję do stosowania w różnych sytuacjach specyficznych dla jednostki sposobów radzenia sobie mających na celu usunięcie lub redukcję stanu stresu”,
- samoocenę, którą należy rozumieć za Morrisem Rosenbergiem jako „pozytywną lub negatywną postawę wobec Ja” (za: I. Dzwonkowska, K. Lachowicz-Tabaczek, M. Łaguna, 2008, s. 7),
- motywację do nauki języka obcego, określaną za Robertem Gardnerem (1985, s. 10) jako „stopień w jakim jednostka wkłada wysiłek w lub dąży do opanowania języka obcego z powodu chęci ku temu, jak i satysfakcji czerpanej z tejże aktywności”.

Pozostałymi zmiennymi niezależnymi są:



system kształcenia, poziom znajomości języka angielskiego przez matkę, poziom znajomości języka angielskiego przez ojca, płeć, miejsce zamieszkania.

W tabeli 9. i 10. zawarto informacje na temat wskaźników zmiennych i narzędzi badawczych.

Tabela 9. Wyodrębnione w badaniu wskaźniki zmiennej zależnej

Zmienna zależna	Wskaźniki zmiennej	Narzędzie badawcze
Kompetencje językowe	Liczba punktów uzyskanych w poszczególnych umiejętnościach: – rozumienia ze słuchu, – rozumienia tekstu pisanego, – posługiwania się środkami leksykalno-gramatycznymi, – tworzenia wypowiedzi pisemnej, – tworzenia wypowiedzi ustnej.	Test z języka angielskiego konstrukcji własnej Kwestionariusz umiejętności mówienia

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 10. Wyodrębnione w badaniu wskaźniki zmiennych niezależnych

Zmienne niezależne	Wskaźniki zmiennej	Narzędzie badawcze
Kompetencje społeczne	Poziom kompetencji społecznych: – ogółem, – w sytuacjach intymnych, – w sytuacjach wymagających asertywności, – w sytuacjach ekspozycji społecznej.	Kwestionariusz Kompetencji Społecznych KKS-A (M) A. Matczak
Style radzenia sobie ze stresem	Poziom stylów radzenia sobie ze stresem: – stylu skoncentrowanego na zadaniu, – stylu skoncentrowanego na emocjach, – stylu skoncentrowanego na unikaniu.	Kwestionariusz Radzenia Sobie w Sytuacjach Stresowych (CISS) J. Parkera i N. Endlera, zaadoptowany przez J. Strelaua, A. Jaworowską, K. Wrześniewskiego, P. Szczepaniaka
Samoocena	Poziom samooceny: – wysoki, – przeciętny, – niski.	Skala Samooceny SES M. Rosenberga, w polskiej adaptacji I. Dzwonkowskiej, K. Lachowicz-Tabaczek oraz M. Łaguny

Motywacja do nauki języka obcego	Poziom motywacji wyznaczany poprzez potrzeby: – zawodowo-finansową, – zrozumienia kulturowego, – komunikacyjno-afiliacyjną, – samozadowolenia, – własnej skuteczności, – integracji kulturowej.	Kwestionariusz Motywacji Do Nauki Języka Obcego R. Gonzalesa (FLLMQ-F), zaadoptowany przez A. Lewicką-Zelent i P. Linkiewicz
System kształcenia (przed i po reformie)	– system 8-letniej szkoły podstawowej i 4-letniego liceum ogólnokształcącego, – system 6-letniej szkoły podstawowej, 3-letniego gimnazjum i 3-letniego liceum ogólnokształcącego.	Kwestionariusz ankiety własnej konstrukcji
Poziom nauczania języka angielskiego w szkole średniej	– poziom podstawowy, – poziom rozszerzony.	Kwestionariusz ankiety własnej konstrukcji
Poziom znajomości języka angielskiego przez matkę	– brak znajomości, – minimalny, – przeciętny, – wysoki, – bardzo wysoki.	Kwestionariusz ankiety własnej konstrukcji
Poziom znajomości języka angielskiego przez ojca	– brak znajomości, – minimalny, – przeciętny, – wysoki, – bardzo wysoki.	Kwestionariusz ankiety własnej konstrukcji
Płeć	– kobieta, – mężczyzna.	Kwestionariusz ankiety własnej konstrukcji
Miejsce zamieszkania	– wieś, – miasto.	Kwestionariusz ankiety własnej konstrukcji

Źródło: opracowanie własne.

### 5.3. Metody badań, techniki i narzędzia badawcze

Kolejny etap postępowania metodologicznego wiąże się z przygotowaniem procedury badań, co jest równoznaczne z taką selekcją i konstrukcją metod badawczych, aby były one adekwatne do uprzednio sformułowanych problemów badawczych i hipotez roboczych, a ponadto charakteryzowały się obiektywnością, rzetelnością i trafnością (M. Łobocki, 2004, s.

193-196). Po dziś dzień badacze nie wypracowali jednoznacznego stanowiska w zakresie rozumienia terminów „metoda” i „technika badawcza” (W. P. Zaczyński, 1995). Ogólnie można stwierdzić, że są to „sposoby postępowania naukowego”, ukierunkowane na rozwiązanie głównego problemu badawczego (M. Łobocki, 2006, s. 27). Chcąc jednak dokonać dyferencjacji, należałoby przyjąć, że „metoda” jest terminem nadrzędnym w stosunku do terminu „technika” (B. Skałbania, 2011, s. 72). Na metodę składa się zespół „teoretycznie uzasadnionych zabiegów koncepcyjnych i instrumentalnych obejmujących najogólniej całość postępowania badacza, zmierzającego do rozwiązania określonego problemu naukowego” (R. Wroczyński, T. Pilch, 1974, s.65) albo inaczej: „wszelkie sposoby postępowania badawczego, w którego skład wchodzi poszczególne czynności badawcze” (B. Skałbania, 2011, s. 72). Natomiast technika badawcza to bliżej skonkretyzowany sposób „realizowania zamierzonych badań” (M. Łobocki, 1984, s. 115) czy też „skonkretyzowany sposób realizacji celu badawczego” (B. Skałbania, 2011, s. 72), pełniący wobec metody „służebną rolę” (M. Łobocki, 1984, s. 115).

W przeprowadzanych badaniach wykorzystano następujące metody badawcze:

- metodę sondażu diagnostycznego, która pozwala zgromadzić relewantne dla badań informacje „w wyniku relacji słownych osób badanych, nazywanych respondentami” (M. Łobocki, 2006, s. 243),
- analizę dokumentów, która pełni funkcję metody uzupełniającej do powyższej metody wiodącej, a polega na interpretacji i systematyzacji zawartych w dokumentach „treści pod kątem problemu (celu) badawczego lub także hipotezy roboczej” (M. Łobocki, 2004, s. 256).

Technikami badawczymi, które służą do realizacji badań są:

- ankieta, „polegająca na wypełnianiu najczęściej samodzielnie przez badanego specjalnych kwestionariuszy, na ogół o wysokim stopniu standaryzacji” (T. Pilch, T. Bauman, 2010, s. 96), gdzie niniejsze badanie zakłada zastosowanie siedmiu różnych kwestionariuszy celem określenia poziomu kompetencji językowych młodzieży oraz korelatów tychże kompetencji,
- dziennik elektroniczny, „program komputerowy lub serwis internetowy służący do rejestracji przebiegu nauczania” (D. Hirsz, 2020), który umożliwia zebranie danych odnoszących się do wyników egzaminu maturalnego z języka angielskiego podstawowego.

Ostatnim etapem prac przygotowawczych w ramach procedury badań jest właściwy dobór narzędzi badawczych. Tadeusz Pilch i Teresa Bauman (2010, s. 71) podają, że „narzędzie badawcze jest przedmiotem służącym do realizacji wybranej techniki badań” o znaczeniu rzeczownikowym, a nie czasownikowym – jak w wypadku techniki. Konstytuuje ono zatem termin podrzędny wobec techniki, i jest wykorzystywane do „technicznego gromadzenia

danych z badań” (T. Pilch, T. Bauman, 2010, s. 72). W badaniach własnych dane zostały pozyskane z wykorzystaniem narzędzi zaprezentowanych poniżej.

### **1. Test z języka angielskiego konstrukcji własnej**

Narzędzie konstrukcji własnej, opracowane na wzór egzaminu maturalnego z języka angielskiego na poziomie podstawowym. Ma ono na celu ustalenie poziomu językowego uczniów ogółem, ale i kompetencji uczniów w zakresie poszczególnych umiejętności, a ponadto porównanie poziomu językowego uczniów po szkołach ponadgimnazjalnych z poziomem językowym uczniów po szkołach ponadpodstawowych.

Na podstawie testu można określić kompetencje językowe uczniów w zakresie czterech umiejętności: rozumienia ze słuchu, rozumienia tekstów pisanych, posługiwania się środkami językowymi, tworzenia wypowiedzi pisemnej. Test został skonstruowany na poziomie B1+ *Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego*.

Część sprawdzająca rozumienie ze słuchu bazuje na tekstach oryginalnych, czytanych przez rodzimych użytkowników języka, i składa się z: zadania zamkniętego typu prawda-falsz, zadania wielokrotnego wyboru oraz zadania z lukami. Część weryfikująca rozumienie tekstów pisanych zawiera teksty oryginalne, zaadoptowane oraz własne, które posłużyły do utworzenia następujących zadań: dobieranie nagłówków do akapitów, dopasowywanie ogólnych stwierdzeń do tekstów, tekst z lukami, zadanie wielokrotnego wyboru oraz tekst z brakującymi zdaniem. Część dotycząca środków leksykalno-gramatycznych oparta jest na krótkich zdaniach własnego autorstwa i obejmuje trzy zadania wielokrotnego wyboru, jak i zadanie z lukami. Wypowiedź pisemna to z kolei wpis na bloga na temat wymiany szkolnej z krajem anglojęzycznym, przy formułowaniu którego należy rozwinąć cztery aspekty podane w poleceniu – zadanie autorskie.

### **2. Kwestionariusz umiejętności mówienia**

Autorskie narzędzie, skonstruowane na wzór części ustnej egzaminu maturalnego z języka obcego, które umożliwia ustalenie poziomu językowego umiejętności mówienia uczniów w formie około 15-minutowej rozmowy z autorką badań.

Skonstruowany zestaw ustny zawiera materiał ikonograficzny oraz trzy polecenia do zadań na: odgrywanie roli, opis ilustracji oraz wypowiedź bazującą na materiale stymulującym, polegającą na wyborze elementu spełniającego warunki podane w poleceniu, uzasadnieniu swojej decyzji oraz wy tłumaczeniu powodów odrzucenia elementu drugiego. Poza realizacją poleceń z zestawu, uczestnik badań udziela odpowiedzi na dodatkowe trzy pytania, tematycznie

powiązane z ilustracją, jak i dwa kolejne, łączące się z materiałem stymulującym. Całość rozmowy poprzedzona jest rozmową wstępną na temat życia codziennego mającą na celu na oswojenie ucznia z sytuacją quasi-egzaminacyjną.

Przyjmuje się, że kryteria oceny umiejętności mówienia noszą identyczne brzmienie, jak te sformułowane przez Centralną Komisję Egzaminacyjną, stąd ocenianiu będą podlegały: sprawność komunikacyjna, zakres środków leksykalno-gramatycznych, poprawność środków leksykalno-gramatycznych, wymowa, płynność wypowiedzi, które zostały wyczerpująco opisane w informatorze maturalnym (CKE, 2021, s. 13-15).

### **3. Kwestionariusz ankiety własnej konstrukcji**

Narzędzie własnej konstrukcji opatrzone instrukcją i zawierające 24 pozycje. Trzydzieści pierwszych pozycji tworzą pytania zamknięte o charakterze informacyjnym, a pięć kolejnych pytania otwarte natury opiniotwórczej (pozycje nr 14-18). Do pozostałych sześciu, bardziej złożonych pozycji, wykonocypowano łącznie 51 pytań, wymagających ustosunkowania się w oparciu o pięciostopniową skalę Likerta (0-4) (pozycje nr 19-24).

Pytania typu zamkniętego pozwalają ustalić u respondentów: płeć, wiek, miejsce zamieszkanie, wykształcenie ojca oraz matki, a ponadto: poziom znajomości języka angielskiego przez matkę i ojca, rodzaj ukończonej szkoły (gimnazjum a ośmioletnia szkoła podstawowa), profil klasy, poziom nauczania języka angielskiego w szkole (podstawowy lub rozszerzony), wybrany poziom egzaminu maturalnego, ocenę z języka angielskiego z ostatniego semestru, jak i średnią ocen.

Pytania otwarte dostarczają informacji na temat: oceny mocnych i słabych stron znajomości języka angielskiego przez ucznia, oceny mocnych i słabych stron nauczania języka angielskiego w szkole średniej, propozycji zmian w nauczaniu języka angielskiego w szkole, subiektywnych czynników motywujących do nauki języka angielskiego, jak i demotywnych przed daną aktywnością.

Pytania oceniane na skali Likerta umożliwiają z kolei pozyskanie danych z czterech obszarów. Obszar pierwszy dotyczy stopnia ważności poszczególnych umiejętności językowych dla młodzieży (pozycje 19.1. – 19.8.), podczas gdy obszar drugi – subiektywnej oceny poziomu opanowania poszczególnych umiejętności językowych przez badanych (20.1. – 20.6.). Obszar trzeci reprezentują pozycje odnoszące się do wymiaru czasowego nauki języka angielskiego w szkole oraz poza nią, a dokładniej: tygodniowego wymiaru zajęć w szkole średniej, w szkole językowej, na korepetycjach, samodzielnej nauki języka angielskiego (21.1. – 21.4.), jak i długości lat nauki w szkole językowej oraz na korepetycjach (pozycje 22 i 23).

Obszar czwarty tworzą pytania odnoszące się do aktywności ukierunkowanych na naukę języka angielskiego, podejmowane przez uczniów samodzielnie, w autentycznych sytuacjach życia codziennego, w szkole państwowej, językowej oraz na korepetycjach (24.1. – 24.31.).

#### 4. **Kwestionariusz Kompetencji Społecznych KKS-A (M)**

Kwestionariusz Kompetencji Społecznych jest narzędziem służącym do subiektywnej oceny efektywnego wykonywania czynności lub zadań sformułowanych w formie bezokolicznikowej na skali czterostopniowej, o cyfrach z przypisanymi kolejno oznaczeniami 1 – zdecydowanie źle, 2 – raczej słabo, 3 – nieźle, 4 – zdecydowanie dobrze. Kwestionariusz obejmuje 90 pozycji, z czego 60 ma charakter społeczny, i w konsekwencji – diagnostyczny, a 30 odnosi się do czynności ze sfery intelektualnej, manualnej, technicznej, artystycznej, motoryczno-sportowej (po 6 pozycji w każdej z kategorii), które zostały dodane celem zmniejszenia czytelności „przedmiotu pomiaru dla badanych” oraz ochrony ich dobrego samopoczucia (A. Matczak, 2007, s. 10-11). Pozycje diagnostyczne konstytuują tymczasem trzyczynnikowe skale kompetencji społecznych, warunkujące efektywność zachowań w trzech rodzajach sytuacji (A. Matczak, 2007, s. 14):

- sytuacjach intymnych – skala I (15 pozycji),
- sytuacjach ekspozycji społecznej – skala ES (18 pozycji),
- sytuacjach wymagających asertywności – skala A (17 pozycji).

Narzędzie badawcze posiada dwie nieznacznie różniące się określeniami wersje: KKS-A(M) oraz KKS-A(D), gdzie w obu przypadkach litera „A” wskazuje na wersję samoopisową, a litery w nawiasie sygnalizują grupy docelowe w taki sposób, że „M” jest wersją przeznaczoną „dla młodzieży”, a „D” – „dla dorosłych”. W badaniu w niniejszej rozprawie wykorzystano wersję dla uczniów i studentów, tj. młodzieży: KKS-A(M) (A. Matczak, 2007, s. 13).

Rezultaty badań KKS można przedstawiać zarówno w formie wyniku łącznego, jak i trzech wyników cząstkowych, dla których potwierdzono rzetelność oraz trafność pomiaru.

Rzetelność kwestionariusza obliczono za pomocą współczynników zgodności wewnętrznej, błędu standardowego pomiaru oraz stabilności bezwzględnej. Współczynnik alfa Cronbacha dla poszczególnych skal w grupie uczniów i studentów płci męskiej i żeńskiej na ogół wynosił ponad 0,80, z wyjątkiem skali I w grupie studentek, a wynik łączny w obu grupach uplasował się w zakresie 0,93-0,94. Błąd standardowy w każdej grupie oraz dla każdej ze skal wyniósł 3 punkty, a dla wyniku sumarycznego 5-6 punktów. Współczynniki stabilności bezwzględnej potwierdziły dobrą rzetelność narzędzia KKS (korelacje r Pearsona mieszczące się w zakresie od 0,71 do 0,90) (A. Matczak, 2007, s. 15-17).

Trafność kwestionariusza została ustalona w oparciu o analizę czynnikową (A. Matczak, 2007, s. 18-23), która wykazała jego dwukomponentową strukturę (pozytywnie diagnostyczne i niediagnostyczne) oraz niezależność samooceny w obu wymiarach, jak i istnienie trzech odrębnych kompetencji szczegółowych w ramach kompetencji społecznych (a tym samym odrzucenie skali kompetencji społecznych w sytuacjach formalnych). Korelację wyników wypunktowanych powyżej skal odzwierciedlają współczynniki mieszczące się w zakresie 0,45-0,68, bez istotnych różnic korelacyjnych w kryterium płci czy wieku.

## 5. Kwestionariusz Radzenia Sobie w Sytuacjach Stresowych (CISS)

Kwestionariusz Radzenia Sobie w Sytuacjach Stresowych CISS – *The Coping Inventory for Stressful Situations*, noszący pierwotnie nazwę *Multidimensional Coping Inventory*, został opracowany przez Normana Endlera oraz Jamesa Parkera (1990), a w 2009 roku zaadoptowany do warunków polskich przez Jana Strelaua, Aleksandrę Jaworowską, Kazimierza Wrześniewskiego i Piotra Szczepaniaka. Przedmiotowe narzędzie składa się z 48 stwierdzeń opisujących aktywności podejmowane w sytuacjach stresowych, co do częstotliwości wykonywania których należy się ustosunkować w oparciu o pięciostopniową skalę Likerta, na której 1 oznacza nigdy, 2 – bardzo rzadko, 3 – czasami, 4 – często, 5 – bardzo często. Kwestionariusz CISS pozwala zatem zdiagnozować styl radzenia sobie ze stresem poprzez interpretację wyniku, mieszczącego się w obrębie trzech skal:

- skali stylu skoncentrowanego na zadaniu – SSZ,
- skali stylu skoncentrowanego na emocjach – SSE,
- skali stylu skoncentrowanego na unikaniu – SSU.

Każdej skali przypisano 16 pozycji, a dodatkowo w ostatniej wyróżniono dwie podskale: ACZ – angażowania się w czynności zastępcze (8 pozycji) oraz PKT – poszukiwania kontaktów towarzyskich (5 pozycji). Ostatecznie w każdej ze skal można uzyskać od 16 do 80 punktów (J. Strelau i in., 2009, s. 16-17, 69-70).

CISS jest narzędziem charakteryzującym się dobrymi właściwościami psychometrycznymi, dla którego w polskiej adaptacji ustalono rzetelność, trafność czynnikową, kryterialną i teoretyczną.

Rzetelność kwestionariusza zbadano, rozpatrując stabilność bezwzględną oraz zgodność wewnętrzną skal. Współczynniki korelacji pomiędzy pomiarami stabilności dokonanyymi w odstępie 2-3 tygodni na próbie 98 uczniów ukształtowały się w sposób następujący: SSZ – 0,75, SSE – 0,78, SSU – 0,80, ACZ – 0,79, PKT – 0,73. Dodatkowo pomiar rzetelności skal mierzony współczynnikiem alfa Cronbacha dla identycznej grupy osób wahał się w zakresie

0,82-0,89 (z wyłączeniem ACZ – 0,75). Zgodność wewnętrzną oceniono oddzielnie dla trzech różnych grup: 316 studentów, 252 mężczyzn po zawale serca oraz 1006 uczniów ze średnich szkół zawodowych, a w konsekwencji uzyskano bardzo spójne dane. Wartości współczynników alfa Cronbacha dla skal SSE i SSZ mieściły się w granicach od 0,82 do 0,88, a dla skali SSU – w granicach od 0,74 do 0,78. Rzetelność skal CISS została uznana za zadowalającą (z wyjątkiem wartości w dwóch grupach w podskali PKT, wynoszących poniżej 0,70) (J. Strelau i in., 2009, s. 25-27).

Trafność czynnikową ustalono, stosując „metodę głównych składowych (z rotacją ortogonalną varimax)” o rozwiązaniu trójczynnikowym, gdzie czynnik I eksplikował 13,8% wariacji i pozytywnie korelował z twierdzeniami skali SSZ, czynnik II – 9,8% wariacji, a czynnik III – 8,1% wariacji, kolejno pozytywnie korelującymi z twierdzeniami ze skal SSE i SSU (J. Strelau i in., 2009, s. 28-30). Trafność kryterialną wykazano na trzy sposoby: poprzez korelację skal CISS ze skalami Kwestionariusza Sposobów Radzenia Sobie (WCQ) Folkman i Lazarusa, powiązanie CISS z Testem Niedokończonych Zdań Rottera RISB, ale i przedstawiając rezultaty badań na próbach osób reprezentujących przeróżne populacje (więźniów, osoby zdrowe, uzależnione, różne grupy zawodowe), gdzie ujawniono szczególną przydatność skali SSE (J. Strelau i in., 2009, s. 28-37). Trafność teoretyczną ustalono z kolei dzięki skorelowaniu wyników CISS z wynikami narzędzi psychometrycznych badających cechy osobowości (EPQ-R, NEO-FFI), cechy temperamentu (RTT), lęk (STAI), inteligencję (APIS-Z, WAIS-R(PL)), kompetencje społeczne (KKS), inteligencję emocjonalną (INTE) (J. Strelau i in., 2009, s. 38-51).

## **6. Skala Samooceny SES Morrisa Rosenberga**

Skala Samooceny, *The Self-Esteem Scale*, została pierwotnie opracowana w 1965 roku, następnie udostępniona w 2006 roku przez *The Morris Rosenberg Foundation* (I. Dzwonkowska, K. Lachowicz-Tabaczek, M. Łaguna, 2008, s. 34) i zaadoptowana do warunków polskich w 2008 roku przez Irenę Dzwonkowską, Kingę Lachowicz-Tabaczek oraz Mariolę Łagunę. Jest ona prostym, łatwym w użyciu, ekonomicznym pod względem czasu, bardzo rzetelnym i popularnym wśród badaczy na całym świecie narzędziem (I. Dzwonkowska, K. Lachowicz-Tabaczek, M. Łaguna, 2008, s. 30), pozwalającym „mierzyć ogólny poziom samooceny, ujawniany w samoopisie, który jest traktowany jako stosunkowo stała cecha, a nie chwilowy stan” (I. Dzwonkowska, K. Lachowicz-Tabaczek, M. Łaguna, 2007, s. 164).

Skala SES składa się z dziesięciu stwierdzeń diagnostycznych, ocenianych na czterostopniowej skali, gdzie dla każdej cyfry przypisane są następujące sądy wartościujące: 1



– zdecydowanie zgadzam się, 2 – zgadzam się, 3 – nie zgadzam się, 4 – zdecydowanie nie zgadzam się. Obliczając wynik sumaryczny, należy zsumować punkty, nie zapominając o zastosowaniu skali odwróconej dla stwierdzeń pozytywnych, i zinterpretować go następująco: im wyższa liczba punktów, tym wyższa samoocena (I. Dzwonkowska, K. Lachowicz-Tabaczek, M. Łaguna, 2008, s. 61-62).

Dla polskiej wersji kwestionariusza SES ustalono omówione poniżej: rzetelność, trafność czynnikową, trafność zbieżną i różnicową oraz teoretyczną.

Rzetelność kwestionariusza określono przy pomocy współczynnika alfa Cronbacha, który uplasował się w zakresie od 0,81 do 0,83. Oszacowana w odstępie tygodniowym stabilność wyniosła tymczasem 0,83 ( $p < 0,001$ ). Wewnętrzną strukturę kwestionariusza zbadano w drodze eksploracyjnej oraz confirmacyjnej analizy czynnikowej. Analiza eksploracyjna wykonana „metodą głównych składowych z rotacją Oblimin (delta = 0) i normalizacją Kaisera” ujawniła dwie grupy czynników: ładunki czynnikowe twierdzeń pozytywnych (nr 1, 2, 4, o przedziale 0,69-0,80) oraz twierdzeń negatywnych (nr 3, 8, 9, 10, przedział: 0,56-0,83), choć część twierdzeń (nr 5, 6, 7, przedział: 0,51-0,67) ładowanych jest w podobnym stopniu przez oba czynniki. Analizę confirmacyjną zrealizowano, posługując się siedmioma modelami, gdzie najlepiej dopasowanym okazał się model dzielący twierdzenia na te, sformułowane pozytywnie, jak i negatywnie, a do tego zakładający jednorodność w sposobie udzielania odpowiedzi na oba rodzaje sformułowań (I. Dzwonkowska, K. Lachowicz-Tabaczek, M. Łaguna, 2008, s. 39-47).

Trafność zbieżną ustalono dzięki odniesieniu skali SES do innych testów mierzących samoocenę i w rezultacie wykazano bardziej lub mniej istotne statystycznie korelacje pomiędzy przedmiotową skalą a: Inwentarzem Poczucia Własnej Wartości Coopersmitha (0,58;  $p < 0,001$ ), Skalą Samoopisu Dymkowskiego (0,44;  $p < 0,001$ ), Skalą Próżności (0,37;  $p < 0,01$ ), Skalą Samowystarczalności Kwestionariusza Osobowości Narcystycznej Raskina i Halla (0,35;  $p < 0,01$ ), przy jednoczesnym braku korelacji ze Skalą Domagania się Podziwu oraz Skalą Przywództwa. Trafność różnicowa okazała się problematyczna do ustalenia z uwagi na związek samooceny z różnymi obszarami funkcjonowania jednostki. Analiza trafności teoretycznej pozwoliła z kolei na wysunięcie konkluzji dotyczącej relacji kwestionariusza SES z „narzędziami mierzącymi dyspozycje emocjonalne, predyspozycje decydujące o gotowości do podejmowania działań, a także aspekty funkcjonowania zadaniowego i społecznego” (I. Dzwonkowska, K. Lachowicz-Tabaczek, M. Łaguna, 2008, s. 47-58).

## 7. Kwestionariusz Motywacji Do Nauki Języka Obcego Richarda Gonzalesa

Kwestionariusz Motywacji Do Nauki Języka Obcego (*Foreign Language Learning Motivation Questionnaire*) został opracowany przez Richarda Gonzalesa w 2006 roku. W roku 2023 jego polskiej adaptacji dokonały: Agnieszka Lewicka-Zelent oraz Patrycja Linkiewicz. Narzędzie to służy do oceny poziomu motywacji do nauki języka obcego i składa się z 38 stwierdzeń ocenianych na sześciostopniowej skali, gdzie 1 oznacza zdecydowanie się nie zgadzam, 2 – nie zgadzam się, 3 – trochę się nie zgadzam, 4 – trochę się zgadzam, 5 – zgadzam się, 6 – zdecydowanie się zgadzam. Warto podkreślić, że w oryginalnej wersji kwestionariusz obejmował 40 stwierdzeń. W polskiej adaptacji dwa twierdzenia nie zostały empirycznie udowodnione jako relewantne. Wszystkie twierdzenia składają się na sześć różnych potrzeb:

- potrzebę zawodowo-finansową (8 twierdzeń),
- potrzebę zrozumienia kulturowego (8 twierdzeń),
- potrzebę komunikacyjno-afiliacyjną (6 twierdzeń),
- potrzebę samozadowolenia (6 twierdzeń),
- potrzebę własnej skuteczności (5 twierdzeń),
- potrzebę integracji kulturowej (5 twierdzeń),

konstytuujących sześć różnych skal.

Polska adaptacja Kwestionariusza Motywacji Do Nauki Języka Obcego została przeprowadzona na 440 osobach. Rzetelność kwestionariusza potwierdzono współczynnikiem omega McDonalda, który wyniósł 0,945, a także współczynnikiem alfa Cronbacha, równym 0,947 dla każdego z 38 twierdzeń z kwestionariusza oraz 0,813 odrębnie dla każdej ze skal. Trafność wewnętrzną ustalono posługując się testem r-Pearsona ( $p < 0,01$ ), co oznacza, że pozycje składające się na skalę korelują ze sobą. Skale wyodrębniono z kolei obliczając miarę KMO (Kaisera-Mayera-Olkina) adekwatności doboru próby (0,937) i test sferyczności Barletta ( $\text{Chi}^2=10119,17$ ;  $\text{df}=630$ ;  $p < 0,001$ ). Narzędzie to cechuje się zatem bardzo dobrymi właściwościami psychometrycznymi.

## 5.4. Organizacja badań

Badanie empiryczne zostało przeprowadzone z udziałem uczniów ostatnich klas liceów ogólnokształcących zlokalizowanych na terenie województwa lubelskiego w marcu dwóch następujących po sobie lat: 2022 roku, kiedy klasę maturalną kończyli ostatni absolwenci gimnazjów oraz 2023 roku, gdy absolwentami liceów były pierwsze roczniki ośmioletniej

szkoły podstawowej. W każdym roku badanie przebiegało trój etapowo. W pierwszej kolejności uczniowie rozwiązywali skonstruowany przez autorkę dysertacji doktorskiej test językowy w celu zdiagnozowania poziomu umiejętności słuchania, czytania, pisania oraz znajomości środków leksykalno-gramatycznych. Test trwał 120 minut i stanowił dla uczniów „próbny egzamin maturalny”. Kolejnym etapem było sprawdzenie umiejętności mówienia uczniów w drodze indywidualnej rozmowy autorki z każdym uczniem w oparciu o kwestionariusz pytań własnej konstrukcji. Rozmowa była przeprowadzana na wzór ustnego egzaminu maturalnego z języka obcego nowożytnego i każdorazowo trwała około 15 minut. Ostatni etap badań polegał na wypełnieniu przez uczniów kwestionariuszy ankiet, co miało miejsce podczas godzin wychowawczych i każdorazowo zajęło 45 minut. Uczestnikom badań zapewniono pełną anonimowość na każdym z trzech etapów badań. Z kolei w celu powiązania wyników uczniów z każdego etapu badań posłużono się kodami bazującymi na numerach z dziennika. Uzyskano również zgody rodziców na uczestnictwo ich niepełnoletnich dzieci w badaniu.

Tak zgromadzone dane poddano opracowaniu statystycznemu wykorzystując program SPSS. Dobór analiz statystycznych podporządkowano celowi badań. W rezultacie zastosowano:

- obliczenia procentowe do poszczególnych pytań dotyczących autopercepcji poziomu kompetencji językowych młodzieży oraz podejmowanych przez nią aktywności z zakresu języku angielskiego,
- statystyki opisowe, tj. maksimum, minimum, średnią, odchylenie standardowe, skośność i kurtozę do opisu wyników młodzieży w zakresie kompetencji językowych, kompetencji społecznych, stylów radzenia sobie ze stresem, globalnej samooceny, motywacji do nauki języka obcego,
- macierz korelacji, test Welcha dla prób niezależnych oraz analizę kanoniczną do wykrycia korelacji pomiędzy kompetencjami społecznymi, stylami radzenia sobie ze stresem, samooceną, motywacją do uczenia się języka obcego, płcią, miejscem zamieszkania, poziomem znajomości języka angielskiego przez rodziców, poziomem nauczania języka angielskiego w szkole średniej, systemem kształcenia a kompetencjami językowymi badanej młodzieży.

W sposób graficzny, tj. z zastosowaniem wykresów słupkowych, zaprezentowano: poziom kompetencji językowych młodzieży, bazując na ocenach semestralnych oraz wynikach maturalnych; mocne i słabe strony znajomości języka angielskiego przez młodzież; wymiar tygodniowy nauki z języka angielskiego w klasie maturalnej; wymiar długoterminowy nauki tego języka na zajęciach pozaszkolnych; mocne i słabe strony procesu nauczania języka angielskiego w szkole średniej; propozycję zmian ze strony młodzieży w tym zakresie;

czynniki motywujące i demotywujące młodzież do nauki języka angielskiego. Z kolei wykresami pudełkowymi ze skrzypcowymi posłużono się do przedstawienia istotnych statystycznie korelacji składowych kompetencji językowych z takimi zmiennymi niezależnymi, jak: system kształcenia, miejsce zamieszkania oraz poziom nauczania języka angielskiego w szkole średniej.

## 5.5. Charakterystyka badanych osób

W celu dokonania charakterystyki badanych osób zgromadzone dane zostały przedstawione w tabeli 11.

Tabela 11. Charakterystyka badanych osób

Dane metryczkowe	n	%
1. Płeć:		
a) kobieta	93	58,13
b) mężczyzna	57	35,62
c) brak zgody na udzielenie odpowiedzi	10	6,25
2. Miejsce zamieszkania:		
a) wieś	83	51,87
b) miasto	77	48,13
3. Wiek:		
a) 17 lat	11	6,88
b) 18 lat	116	72,50
c) 19 lat	33	20,62
4. Wykształcenie ojca:		
a) podstawowe lub gimnazjalne	1	0,63
b) zawodowe	44	27,50
c) średnie	46	28,75
d) wyższe	69	43,12
5. Wykształcenie matki:		
a) podstawowe lub gimnazjalne	2	1,25
b) zawodowe	27	16,88
c) średnie	39	24,37
d) wyższe	92	57,50
6. Poziom j. angielskiego matki:		
a) nie zna w ogóle	33	20,63
b) zna słabo	49	30,62
c) zna przeciętnie	53	33,12
d) zna dobrze	14	8,75
e) zna bardzo dobrze	11	6,88
7. Poziom j. angielskiego ojca:		
a) nie zna w ogóle	38	23,75
b) zna słabo	51	31,88
c) zna przeciętnie	35	21,87
d) zna dobrze	21	13,13
e) zna bardzo dobrze	15	9,37

8. Ukończona szkoła:		
a) gimnazjum	80	50,00
b) 8-letnia szkoła podstawowa	80	50,00
9. Profil klasy:		
a) matematyka-geografia-angielski	41	25,63
b) matematyka-fizyka-informatyka	17	10,62
c) wojskowy	10	6,25
d) historia-geografia	4	2,50
e) straż graniczna	16	10,00
f) akademicki	5	3,12
g) biologia-chemia	11	6,88
h) humanistyczny: polski-historia-wiedza o społeczeństwie	40	25,00
i) wojskowy: historia – angielski	16	10,00
10. W mojej klasie język angielski realizowany jest na poziomie:		
a) podstawowym	71	44,37
b) rozszerzonym	89	55,63
11. Wybrany poziom egzaminu maturalnego z j. angielskiego:		
a) podstawowy	22	13,75
b) rozszerzony (rozszerzony i podstawowy)	128	80,00
c) nie przystępuję do matury z j. angielskiego	10	6,25

Źródło: badania własne.

W badaniu wzięło udział łącznie 160 uczniów z trzech publicznych liceów ogólnokształcących z terenu województwa lubelskiego, z czego połowa ukończyła 6-letnie szkoły podstawowe i 3-letnie szkoły gimnazjalne, a druga połowa 8-letnie szkoły podstawowe. Uczniowie byli w wieku od 17 do 19 lat. Największą grupę badanych stanowiły osoby osiemnastoletnie – prawie 3/4 wszystkich badanych.

Prawie 60% badanych zadeklarowało płeć żeńską. Jednocześnie dziesięcioro respondentów nie chciało jednoznacznie określić swojej płci. W badaniach przyjęto kryterium płci biologicznej i ustalono, że w danej grupie badawczej było pięć dziewcząt oraz pięciu chłopców.

Nieco ponad połowa młodzieży (52%) zamieszkiwała tereny wiejskie, a druga połowa – tereny miejskie (48%).

Zauważono, że to matki badanych uczniów częściej legitymowały się wykształceniem wyższym niż ojcowie. Prawie 60% matek i ponad 40% ojców zakończyło edukację na szczeblu wyższym. Co więcej, prawie 1/4 matek i 29% ojców badanej młodzieży miało wykształcenie średnie. Warto też dodać, że o ponad 1/10 więcej ojców badanych uczniów niż matek ukończyło swoją edukację na poziomie zawodowym.

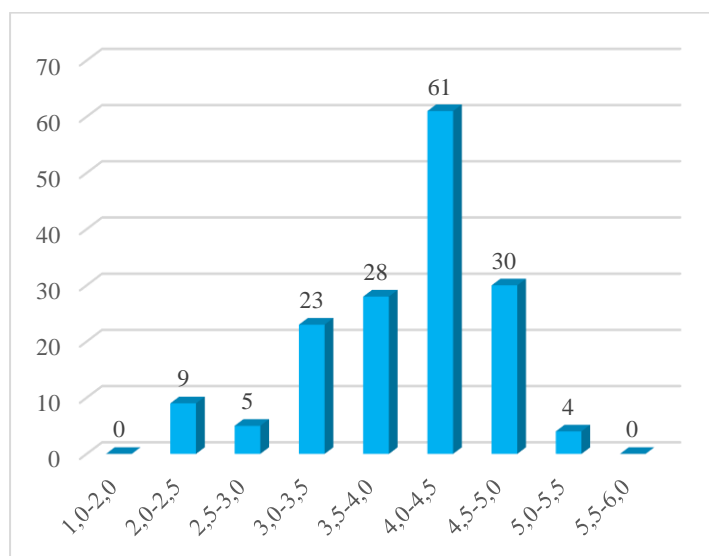
Zarówno około połowa ojców, jak i matek młodzieży licealnej w ogóle nie posługiwała się językiem angielskim lub znała go w stopniu słabym. Ponadto prawie 1/4 ojców badanej

młodzieży i o 7% mniej matek znało język angielski dobrze lub bardzo dobrze. Dodatkowo 1/3 matek i o 11% mniej ojców władało językiem angielskim w stopniu przeciętnym.

Nieco ponad 43% badanych uczniów realizowało naukę w szkole średniej na profilu ścisłym, podczas gdy niespełna 1/3 uczniów uczyła się na profilu humanistycznym. Oprócz tego 1/4 uczniów ukończyła szkoły o profilu ukierunkowanym na pracę w służbach mundurowych.

Stwierdzono też, że blisko 56% młodzieży uczyło się języka angielskiego w szkole na poziomie rozszerzonym.

Na przystąpienie do egzaminu maturalnego z języka angielskiego na poziomie rozszerzonym zdecydowało się 80% młodzieży. Ponad sześć procent uczniów w ogóle nie przystąpiło do egzaminu dojrzałości z języka angielskiego.



Wykres 1. Średnia ocen badanej młodzieży w semestrze zimowym klasy maturalnej (n)

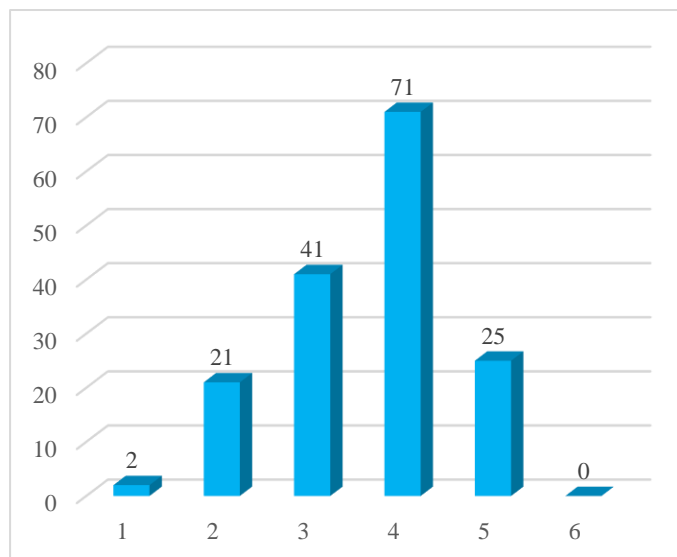
Na podstawie danych zawartych na wykresie 1. można stwierdzić, że zdecydowanie najwięcej badanej młodzieży uzyskało średnią mieszczącą się w zakresie 4,0-4,5. Okazuje się też, że niemal 60% uczniów można określić mianem dobrych lub bardzo dobrych z uwagi na średnią zawierającą się w przedziale 4,0-5,5. Około 1/3 badanej młodzieży uczyła się przeciętnie – średnia mieszcząca się w zakresie 3,0-4,0. Ponadto niespełna 1/10 młodzieży uzyskała słabe wyniki z nauki szkolnej w semestrze zimowym klasy maturalnej (2,0-3,0).

## **Rozdział VI. Analiza wyników badań realizowanych wśród młodzieży licealnej**

W rozdziale szóstym przeanalizowano dane z badań własnych w celu udzielenia odpowiedzi na postawione w części metodologicznej pytania szczegółowe. W pierwszej kolejności określono poziom poszczególnych umiejętności językowych uczniów z zakresu języka angielskiego: słuchania, czytania, pisania, mówienia, posługiwania się środkami leksykalno-gramatycznymi. Następnie analizie poddano dane dotyczące autopercepcji poszczególnych umiejętności językowych przez młodzież licealną, jak i podejmowanych przez nią aktywności usprawniających te umiejętności. Później uwagę czytelnika skierowano na proces nauczania języka angielskiego w szkole średniej. Finalne rozważania poświęcono kompetencjom społecznym młodzieży, jej stylom radzenia sobie ze stresem, globalnej samoocenie oraz motywacji do nauki języka angielskiego.

### **6.1. Poziom kompetencji językowych młodzieży z zakresu języka angielskiego**

Przed przystąpieniem do analizy wyników badań własnych dotyczących umiejętności językowych młodzieży z ostatnich klas licealnych pochyłono się nad wynikami nauczania z języka angielskiego poprzez przegląd ocen szkolnych uzyskanych przez badaną młodzież w semestrze zimowym klasy maturalnej, jak i przegląd jej wyników z części pisemnej egzaminu maturalnego z języka angielskiego na poziomie podstawowym. Oceny badanej młodzieży z języka angielskiego zaprezentowano na wykresie 2.

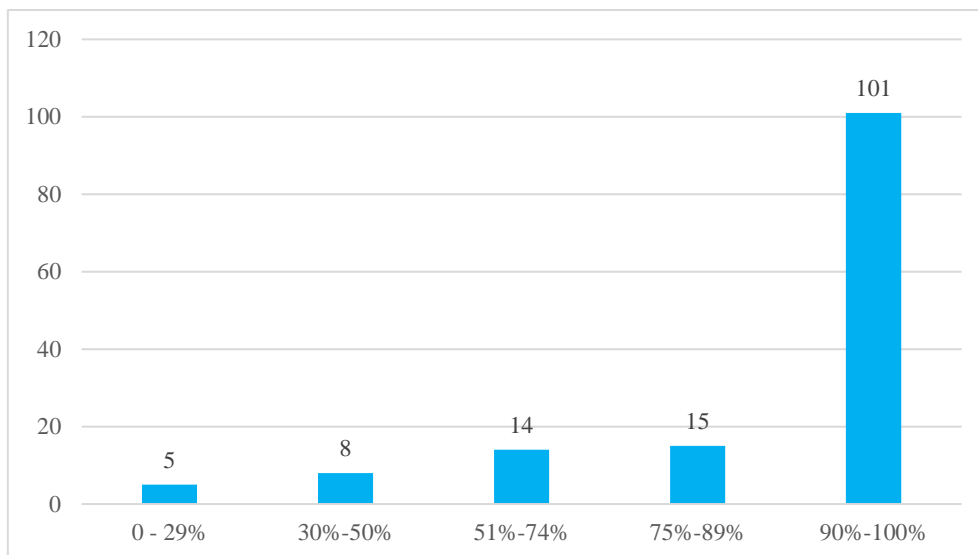


Wykres 2. Ocen z języka angielskiego badanej młodzieży w semestrze zimowym klasy maturalnej  
(n)

Średnia ocen z języka angielskiego w semestrze zimowym klasy maturalnej wszystkich badanych uczniów była równa 3,60. Najliczniejszymi okazali się uczniowie z oceną dobrą (44%). Drugimi pod względem liczebności byli uczniowie z ocenami dostatecznymi (26%). Mniejsze grono uczniów stanowili uczniowie z ocenami bardzo dobrymi (16%) i dopuszczającymi (13%).

Wyniki badanej młodzieży z pisemnego egzaminu maturalnego z języka angielskiego na poziomie podstawowym zobrazowano na wykresie 3. Pomimo tego, że pierwotnie dziesięcioro uczniów zadeklarowało nieprzystępowanie do egzaminu maturalnego z języka angielskiego, to ostatecznie o 6 uczniów więcej nie przystąpiło do tego egzaminu. Uczniowie ci najprawdopodobniej nie czuli się wystarczająco przygotowani, aby podejść do egzaminu dojrzałości.





Wykres 3. Wyniki pisemnego egzaminu maturalnego badanej młodzieży (n)

Na podstawie danych zawartych na wykresie stwierdza się, że wyniki z pisemnego egzaminu maturalnego przeważającej liczby maturzystów, tj. 70% mieściły się w zakresie 90-100%. Wyniki nieco ponad 10% maturzystów wpisały się w zakres 75-89%, a kolejnych niepełna 10% w zakres 51-74%. Najmniejsza liczba maturzystów (prawie 3,5%) nie zdała egzaminu maturalnego z języka angielskiego na poziomie podstawowym.

Pisemny egzamin maturalny z języka angielskiego, do którego przystąpili badani uczniowie, weryfikował kolejno: rozumienie ze słuchu, rozumienie tekstów pisanych, znajomość środków leksykalno-gramatycznych, tworzenie wypowiedzi pisemnej. Dokładnie taką strukturę przyjęto w teście z języka angielskiego konstrukcji własnej. Z tego też powodu w niniejszej dysertacji doktorskiej wyniki badań zaprezentowano w takiej kolejności. Ostatnią umiejętnością, w relacji do której omówiono wyniki badań, jest mówienie. Umiejętność ta, podobnie do ustnego egzaminu dojrzałości, została zweryfikowana oddzielnie, już po przeprowadzeniu pisemnego testu z języka angielskiego.

### 6.1.1. Rozumienie tekstu słuchanego

Pierwszą umiejętnością, z jaką musieli zmierzyć się badani uczniowie, było rozumienie ze słuchu. Uczniowie dwukrotnie wysłuchali nagrania na temat tożsamości narodowej Brytyjczyków w celu stwierdzenia czy podane w teście zdania są prawdziwe czy fałszywe. Następnie dwukrotnie wsłuchali się w konwersację recepcjonistki hotelowej z klientem i uzupełnili brakujące w broszurze hotelowej informacje. Ostatnim nagraniem był wywiad

z Angielką mieszkającą w Portugalii na temat nostalgii za ojczyzną. Zadanie młodzieży polegało na wyborze odpowiedzi zgodnej z treścią nagrania.

Statystyki opisowe dla wyników młodzieży w zakresie rozumienia ze słuchu w języku angielskim zamieszczono w tabeli 12.

Tabela 12. Statystyki opisowe dla kompetencji językowych badanej młodzieży w zakresie rozumienia ze słuchu

	Minimum	Maksimum	Średnia	Odchylenie standardowe	Skośność	Kurtoza
Rozumienie ze słuchu ogółem	0	15	10,86 (0,72)* [72,40%]**	3,76	-0,94	0,09
Zadania zamknięte	0	11	8,48 (0,77) [77%]	2,58	-1,28	1,24
Zadania otwarte	0	4	2,38 (0,60) [59,50%]	1,46	0,48	-1,15

Objaśnienia: \*Wartości w nawiasie oznaczają iloraz średniej przez liczbę punktów, \*\*Wartości w nawiasie kwadratowym oznaczają stosunek procentowy średniej do możliwie najwyższej wartości punktów.

Źródło: badania własne.

Badani uczniowie osiągnęli możliwie najwyższe oraz możliwie najniższe wyniki w umiejętności rozumienia ze słuchu w języku angielskim zarówno w wyniku ogólnym, jak i w zadaniach zamkniętych i otwartych sprawdzających tę umiejętność.

Średnia arytmetyczna wyniku ogólnego z rozumienia tekstów słuchanych w języku angielskim była o ponad 4 punkty niższa od możliwie najwyższej wartości 15 punktów ( $M=10,86$ ;  $SD=3,76$ ). Rozkład wyników uczniów w tym zakresie był lekko lewoskośny i delikatnie leptokurtyczny.

Uczniowie lepiej poradzili sobie z zadaniami zamkniętymi na rozumienie tekstów słuchanych ( $M=8,48$ ;  $SD=2,58$ ) niż z zadaniami otwartymi ( $M=2,38$ ;  $SD=1,46$ ). Zabrakło im w zadaniach zamkniętych ponad 2,5 punktu do osiągnięcia najwyższej wartości punktów (77%), a w zadaniach otwartych ponad 1,5 punkta (60%).

Rozkład wyników badanych uczniów z zadań zamkniętych był ujemnie lewoskośny oraz leptokurtyczny. Natomiast rozkład wyników z zadań otwartych był delikatnie prawoskośny i platykurtyczny.

## 6.1.2. Rozumienie tekstu pisanego

Następną umiejętnością, weryfikowaną na teście z języka angielskiego, było rozumienie tekstów pisanych. W celu ocenienia poziomu tej umiejętności uczniowie najpierw przeczytali tekst dotyczący podróży kosmicznej amerykańskiego miliardera, Jeffa Bezosa, i dobrali nagłówki do wyodrębnionych akapitów. W kolejnym zadaniu zapoznali się z czterema krótkimi tekstami i na ich podstawie uzupełnili brakujące informacje w wiadomości mailowej Luke'a do przyjaciela z Polski, a ponadto dobrali do trzech ogólnych twierdzeń po jednym z tekstów. Później uczniowie zgłębili się w opowiadanie zatytułowane *The Mysterious Figure* i wykonali zadanie wielokrotnego wyboru. Kończąc wykonywanie zadań na umiejętność rozumienia tekstów pisanych uzupełnili tekst o istocie snu brakującymi zdaniami.

Dla tak zgromadzonych danych wyliczono podstawowe statystyki opisowe, które przedstawiono w tabeli 13.

Tabela 13. Statystyki opisowe dla kompetencji językowych badanej młodzieży w zakresie rozumienia tekstu pisanego

	Minimum	Maksimum	Średnia	Odchylenie standardowe	Skośność	Kurtoza
Rozumienie tekstów pisanych ogółem	1	20	13,15 (0,66) [65,75%]	5,22	-0,93	-0,25
Zadania zamknięte	1	16	11,44 (0,72) [71,25%]	4,12	-1,18	0,30
Zadania otwarte	0	4	1,71 (0,43) [42,75%]	1,46	0,12	-1,46

Źródło: badania własne.

Uczniom udało się osiągnąć możliwie najwyższe wyniki w umiejętności rozumienia tekstów pisanych, tak w wyniku ogólnym, jak i w zadaniach zamkniętych oraz otwartych. W zadaniach otwartych pojawiła się także przynajmniej jedna najniższa z możliwych wartość minimalna. Wartość minimalną równą jednemu punktowi zdobyto w rozumieniu tekstów pisanych ogółem oraz w zadaniach zamkniętych.

Wartość średniej arytmetycznej z rozumienia tekstów pisanych ogółem była średnio o ponad 6,5 punktu niższa od możliwie najwyższej wartości 20 punktów ( $M=13,15$ ;  $SD=5,22$ ). Rozkład wyników badanej młodzieży w tym zakresie był lekko lewoskośny i delikatnie platykurtyczny.

Wartości średniej arytmetycznej z zadań zamkniętych oraz zadań otwartych dowiodły z kolei, że badani uczniowie lepiej poradzi sobie z zadaniami zamkniętymi ( $M=11,44$ ;  $SD=4,12$ ) niż otwartymi ( $M=1,71$ ;  $SD=1,46$ ). W zadaniach zamkniętych zabrakło im około 4,5 punkta do osiągnięcia najwyższej wartości 16 punktów (27%), a w zadaniach otwartych ponad 2 punktów (57%).

Rozkład wyników z zadań zamkniętych na rozumienie tekstów pisanych był rozkładem lewoskośnym i delikatnie leptokurtycznym, a rozkład wyników z zadań otwartych był delikatnie prawoskośny i platykurtyczny.

### 6.1.3. Posługiwanie się środkami leksykalno-gramatycznymi

Następnie młodzież maturalna musiała wykazać się znajomością środków leksykalno-gramatycznych. W tym celu uzupełniła luki wyrazem pasującym do obu zdań, wybrała sformułowania wyjaśniające zaznaczone fragmenty, uzupełniła minialogi, jak i przetłumaczyła fragmenty podane w nawiasach. Tak zgromadzone dane złożyły się na umiejętność posługiwania się środkami leksykalno-gramatycznymi w języku angielskim.

W tabeli 14. zaprezentowano statystyki opisowe uzyskane przez badaną młodzież w części testu poświęconej środkom językowym.

Tabela 14. Statystyki opisowe dla kompetencji językowych badanej młodzieży w zakresie znajomości środków leksykalno-gramatycznych

	Minimum	Maksimum	Średnia	Odchylenie standardowe	Skośność	Kurtoza
Rozumienie tekstów pisanych ogółem	0	13	9,13 (0,70) [70,23%]	3,29	-0,93	-0,08
Zadania zamknięte	0	9	6,88 (0,76) [76,44]	2,28	-1,18	0,45
Zadania otwarte	0	4	2,26 (0,57) [56,50]	1,30	-0,35	-0,87

Źródło: badania własne.

Badanym uczniom udało się osiągnąć możliwie najwyższe oraz najniższe wyniki w części testu poświęconej znajomości środków leksykalno-gramatycznym w języku angielskim zarówno w wyniku ogólnym, jak i w zadaniach zamkniętych oraz otwartych.

Wartość średniej arytmetycznej wyników uczniów ze znajomości środków leksykalno-gramatycznych ogółem była o prawie 4 punkty niższa od możliwie najwyższej wartości 13 punktów ( $M=9,13$ ;  $SD=3,29$ ). Ponadto rozkład wyników uczniów w zakresie tej umiejętności był delikatnie lewoskośny i delikatnie platykurtyczny.

Uczniowie lepiej poradzili sobie z zadaniami zamkniętymi weryfikującymi znajomość środków leksykalno-gramatycznych ( $M=6,88$ ;  $SD=2,28$ ) niż z zadaniami otwartymi ( $M=2,26$ ;  $SD=1,30$ ). Wyniki uczniów z zadań zamkniętych stanowiły 76% maksymalnej liczby punktów, a z zadań zamkniętych o 19% mniej maksymalnej liczby punktów.

Rozkład wyników uczniów z zadań zamkniętych był ujemnie lewoskośny i delikatnie leptokurtyczny, a z zadań otwartych – lekko lewoskośny i delikatnie platykurtyczny.

#### 6.1.4. Tworzenie wypowiedzi pisemnych

Ostatnia część testu z języka angielskiego sprawdzała umiejętność tworzenia wypowiedzi pisemnych. Zadaniem młodzieży było napisanie wpisu na bloga na temat uczestniczenia w wymianie szkolnej w kraju anglojęzycznym na 100-150 wyrazów. W treści tego wpisu należało zawrzeć informacje podane w poleceniu, tj. określić sposób pozyskania informacji o wymianie szkolnej oraz towarzyszące temu emocje, opisać czas spędzony za granicą, trudności językowe tam napotkane, jak i korzyści zyskane dzięki wyjazdowi. Oceniając umiejętność pisania, przyjęto kryteria identyczne, jak te na maturze: umiejętność pełnego przekazania informacji, spójność i logikę wypowiedzi, zakres środków językowych oraz ich poprawność.

Statystyki opisowe dla wyników badań dotyczących kompetencji językowych młodzieży w zakresie tworzenia wypowiedzi pisemnej w języku angielskim przedstawiono w tabeli 15.

Tabela 15. Statystyki opisowe dla kompetencji językowych badanej młodzieży w zakresie tworzenia wypowiedzi pisemnych

Minimum	Maksimum	Średnia	Odchylenie standardowe	Skośność	Kurtoza
0	12	7,83 (0,65) [65,25%]	4,69	-0,93	-0,88

Źródło: badania własne.

Badani uczniowie uzyskali możliwie najwyższą wartość maksymalną w zakresie tworzenia wypowiedzi pisemnych w języku angielskim, ale i możliwie najniższą.

Okazało się też, że wartość uzyskanej przez nich średniej ( $M=7,83$ ;  $SD=4,69$ ) była o ponad 4 punkty niższa od możliwie najwyższej wartości 12 punktów, tj. stanowiła 65% możliwej do uzyskania liczby punktów.

Rozkład wyników uczniów w zakresie tworzenia wypowiedzi pisemnych w języku angielskim był lekko lewostronnie asymetryczny i delikatnie platykurtyczny.

### 6.1.5. Tworzenie wypowiedzi ustnych

Umiejętność tworzenia wypowiedzi ustnych w języku angielskim zbadano, bazując na trzech różnych zadaniach ustnych. Po krótkiej rozmowie wstępnej, niepodlegającej ocenie, a pomagającej uczniowi w oswojeniu się z sytuacją quasi-egzaminacyjną, odgrywał on rolę kolegi/koleżanki ze Szkocji. Opowiadał o zainteresowaniach polskiej młodzieży, jej typowym ubiorze, znajomości przez nią języków obcych i kontaktach z rówieśnikami. Następnie opisywał ilustrację przedstawiającą młodych ludzi w trakcie wykonywania czynności porządkowych w domu, i odpowiadał na trzy pytania, tematycznie powiązane z ilustracją. Na końcu, również w oparciu o materiał ikonograficzny, dokonywał wyboru preferowanej formy egzaminu, uzasadniał swój wybór, jak i powody odrzucenie drugiej formy. Ponadto odpowiadał na dwa dodatkowe pytania. Wypowiedzi uczniów oceniono zgodnie z kryteriami obowiązującymi na maturze ustnej z języka angielskiego, tj. sprawność komunikacyjna, zakres i poprawność środków leksykalno-gramatycznych, wymowa, płynność wypowiedzi.

W tabeli 16. zamieszczono statystyki opisowe dla wyników młodzieży maturalnej z zakresu umiejętności mówienia w języku angielskim.

Tabela 16. Statystyki opisowe dla kompetencji językowych badanej młodzieży w zakresie tworzenia wypowiedzi ustnych

Minimum	Maksimum	Średnia	Odchylenie standardowe	Skośność	Kurtoza
0	30	22,20 (0,74) [74,00%]	9,82	-1,29	0,40

Źródło: badania własne.

Młodzież zdobyła możliwie najwyższą wartość maksymalną w zakresie tworzenia wypowiedzi pisemnych, ale i możliwie najniższą – 0 punktów.

Ponadto wartość średniej arytmetycznej badanej młodzieży w zakresie tworzenia wypowiedzi ustnych w języku angielskim wskazuje, że zabrakło jej prawie 8 punktów do

osiągnięcia najwyższej wartości ( $M=22,20$ ;  $SD=9,82$ ). Rozkład wyników w zakresie tej umiejętności językowej był ujemnie lewoskośny i delikatnie leptokurtyczny.

## **6.2. Autopercepcja kompetencji językowych badanej młodzieży**

W podrozdziale 6.2 wszystkie prezentowane dane oraz ich analizy ukazano odzwierciedlając myślenie młodzieży maturalnej o poziomie własnych kompetencji językowych, jak i ich znaczeniu.

W pierwszej kolejności rozważania ukierunkowano na znaczenie umiejętności posługiwania się językiem angielskim, poszczególnych składowych tej umiejętności, a także umiejętności posługiwania się innymi językami obcymi.

Następnie analizie poddano dane dotyczące subiektywnego postrzegania poziomu radzenia sobie z poszczególnymi umiejętnościami językowymi, tj. z rozumieniem ze słuchu, rozumieniem tekstu pisanego, tworzeniem wypowiedzi pisemnych, tworzeniem wypowiedzi ustnych, posługiwaniem się gramatyką i leksyką przez młodzież uczestniczącą w badaniu.

W ostatnich dwóch częściach niniejszego podrozdziału przeanalizowano mocne i słabe strony znajomości języka angielskiego. Rozważania te oparto wyłącznie na opinii młodzieży.

### **6.2.1. Znaczenie umiejętności językowych dla badanej młodzieży**

W celu określenia znaczenia, jakie mają dla młodzieży kompetencje językowe, poproszono ją o ocenienie ważności ogólnej umiejętności posługiwania się językiem angielskim, poszczególnych składowych tej umiejętności, tj. posługiwania się językiem angielskim w mowie, w piśmie, sprawnego rozumienia ze słuchu, sprawnego rozumienia tekstu pisanego, posługiwania się szerokim zasobem słownictwa oraz poprawną gramatyką języka angielskiego, jak i umiejętności posługiwania się innymi językami obcymi. Ważność wymienionych powyżej umiejętności młodzież oceniła na 5-stopniowej skali Likerta, gdzie 0 oznaczało zupełnie nieważną umiejętność, 1 – mało ważną, 2 – średnio ważną, 3 – ważną, 4 – bardzo ważną. Dla każdej ze skal obliczono liczbę odpowiedzi udzielonych przez uczniów, jak i procenty. Dane te zamieszczono w tabeli 17.

Tabela 17. Znaczenie poszczególnych umiejętności językowych dla badanej młodzieży

	n	%
<b>Umiejętność posługiwania się językiem angielskim w mowie</b>		
Bardzo ważna	116	72,50
Ważna	29	18,13
Średnio ważna	11	6,87
Mało ważna	2	1,25
Zupełnie nieważna	2	1,25
<b>Umiejętność posługiwania się językiem angielskim w piśmie</b>		
Bardzo ważna	50	31,25
Ważna	73	45,63
Średnio ważna	29	18,12
Mało ważna	5	3,12
Zupełnie nieważna	3	1,88
<b>Umiejętność sprawnego rozumienia ze słuchu</b>		
Bardzo ważna	114	71,25
Ważna	29	18,12
Średnio ważna	12	7,50
Mało ważna	3	1,88
Zupełnie nieważna	2	1,25
<b>Umiejętność sprawnego rozumienia tekstu pisanego</b>		
Bardzo ważna	84	52,50
Ważna	58	36,25
Średnio ważna	13	8,12
Mało ważna	2	1,25
Zupełnie nieważna	3	1,88
<b>Umiejętność posługiwania się szerokim zasobem słownictwa w języku angielskim</b>		
Bardzo ważna	33	20,63
Ważna	69	43,12
Średnio ważna	49	30,62
Mało ważna	7	4,38
Zupełnie nieważna	2	1,25
<b>Umiejętność poprawnego posługiwania się gramatyką języka angielskiego</b>		
Bardzo ważna	19	11,87
Ważna	70	43,75
Średnio ważna	50	31,25
Mało ważna	18	11,25
Zupełnie nieważna	3	1,88
<b>Umiejętność posługiwania się językiem angielskim</b>		
Bardzo ważna	105	65,62
Ważna	40	25,00
Średnio ważna	11	6,88
Mało ważna	2	1,25
Zupełnie nieważna	2	1,25
<b>Umiejętność posługiwania się innymi językami obcymi</b>		
Bardzo ważna	36	22,50
Ważna	49	30,62
Średnio ważna	48	30,00
Mało ważna	19	11,88
Zupełnie nieważna	8	5,00

Źródło: badania własne.

Okazuje się, że prawie 66% badanych określiło umiejętność posługiwania się językiem angielskim jako bardzo ważną. Jednocześnie umiejętność ta okazała się ważną lub bardzo ważną dla niemalże 91% uczniów uczestniczących w badaniu. Oznacza to, że najmniejsze



grono uczniów (ok. 9%) postrzegało tę umiejętność jako średnio ważną, mało ważną lub zupełnie nieważną.

Trzema najistotniejszymi dla młodzieży licealnej umiejętnościami, składającymi się na nadrzędną umiejętność posługiwania się językiem angielskim, a przez najliczniejsze grono młodzieży uznanymi za bardzo ważne były: umiejętność posługiwania się językiem angielskim w mowie (73%), umiejętność sprawnego rozumienia ze słuchu (71%) oraz umiejętność sprawnego rozumienia tekstu pisanego (53%). W drugiej kolejności umiejętności te zostały określone przez młodzież jako ważne.

Umiejętność posługiwania się językiem angielskim w piśmie, umiejętność posługiwania się szerokim zasobem słownictwa w języku angielskim, jak i umiejętność poprawnego posługiwania się gramatyką języka angielskiego zostały ocenione przez najliczniejsze grono uczniów jako ważne – każdorazowo przez około 43-45% respondentów.

O ile w dalszej kolejności umiejętność poprawnego posługiwania się gramatyką języka angielskiego i szerokim zasobem słownictwa była średnio ważna dla prawie 1/3 uczniów, o tyle umiejętność posługiwania się językiem angielskim w piśmie była bardzo ważna dla niespełna 1/3 uczniów i średnio ważna dla niespełna 1/5. Wnioskuje się zatem, że umiejętność posługiwania się językiem angielskim w piśmie jest czwartą najważniejszą dla młodzieży umiejętnością, składającą się na nadrzędną umiejętność posługiwania się językiem angielskim. Umiejętnościami uznanymi przez młodzież za najmniej istotne okazały się być te, dotyczące leksyki i gramatyki języka angielskiego.

Finalnie umiejętność posługiwania się innymi językami obcymi niż język angielski była najczęściej oceniona przez badaną młodzież jako ważna lub średnio ważna. W ten sposób uważało ponad 60% osób. Jedynie dla niespełna 1/4 młodzieży umiejętność ta wydała się być bardzo ważna.

### **6.2.2. Autopercepcja poszczególnych umiejętności językowych badanej młodzieży**

Młodzież poproszono także o ocenienie na 5-stopniowej skali Likerta poziomu opanowania poszczególnych umiejętności z zakresu języka angielskiego, tj. rozumienia ze słuchu, rozumienia tekstu pisanego, mówienia, pisania, słownictwa i gramatyki. Zawarte na skali Likerta wskaźniki poziomu opanowania każdej z umiejętności oznaczały kolejno: 0 – bardzo niski poziom, 1 – niski, 2 – przeciętny, 3 – wysoki, 4 – bardzo wysoki.

Wyniki badań w tym zakresie opracowano statystycznie, określając liczebność i procenty dla każdej ze skal poszczególnych umiejętności. Dane te zamieszczono w tabeli 18.

Tabela 18. Autopercepcja poziomu radzenia sobie z poszczególnymi umiejętnościami przez badaną młodzież

	n	%
<b>Poziom radzenia sobie z rozumieniem ze słuchu w języku angielskim</b>		
Bardzo wysoki	44	27,50
Wysoki	67	41,88
Przeciętny	35	21,87
Niski	12	7,50
Bardzo niski	2	1,25
<b>Poziom radzenia sobie z rozumieniem tekstu pisanego w języku angielskim</b>		
Bardzo wysoki	52	32,50
Wysoki	71	44,37
Przeciętny	30	18,75
Niski	6	3,75
Bardzo niski	1	0,63
<b>Poziom radzenia sobie z mówieniem w języku angielskim</b>		
Bardzo wysoki	35	21,88
Wysoki	52	32,50
Przeciętny	51	31,87
Niski	18	11,25
Bardzo niski	4	2,50
<b>Poziom radzenia sobie z pisaniem w języku angielskim</b>		
Bardzo wysoki	28	17,50
Wysoki	73	45,63
Przeciętny	47	29,37
Niski	10	6,25
Bardzo niski	2	1,25
<b>Poziom radzenia sobie ze słownictwem w języku angielskim</b>		
Bardzo wysoki	20	12,50
Wysoki	72	45,00
Przeciętny	57	35,62
Niski	9	5,63
Bardzo niski	2	1,25
<b>Poziom radzenia sobie z gramatyką języka angielskiego</b>		
Bardzo wysoki	21	13,13
Wysoki	51	31,87
Przeciętny	59	36,88
Niski	27	16,87
Bardzo niski	2	1,25

Źródło: badania własne.

Okazuje się, że najwięcej młodzieży uznało poziom wysoki za właściwy oceniając radzenie sobie z rozumieniem tekstu pisanego w języku angielskim, rozumieniem ze słuchu, tworzeniem wypowiedzi pisemnych oraz posługiwaniem się leksyką. Drugim kolejno poziomem, adekwatnym z perspektywy młodzieży w ocenie jej radzenia sobie z rozumieniem tekstu pisanego oraz rozumieniem ze słuchu był poziom bardzo wysoki, a w zakresie tworzenia wypowiedzi pisemnych i radzenia sobie z leksyką – poziom przeciętny.

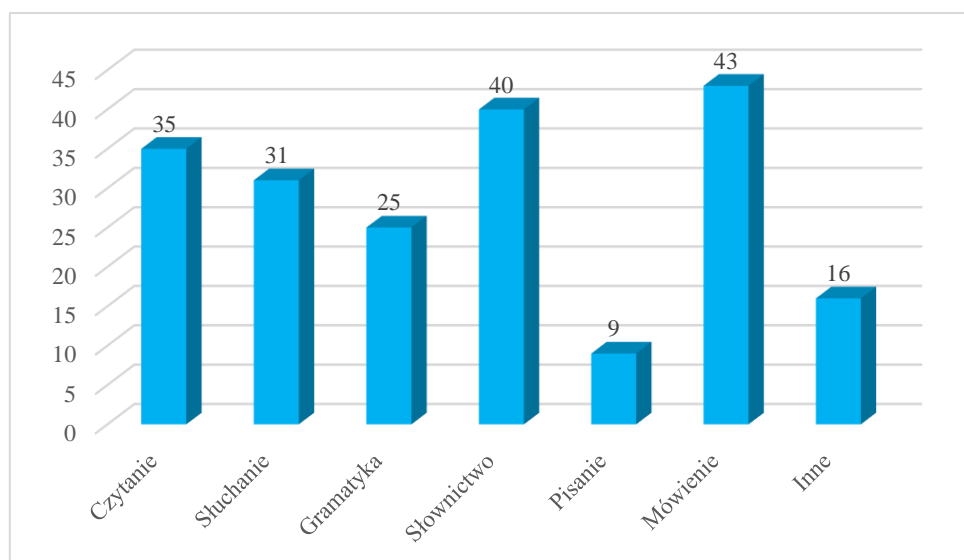
Blisko 1/3 badanej młodzieży uznała, że dobrze radziła sobie z mówieniem w języku angielskim, choć jednocześnie kolejna niespełna 1/3 młodzieży wskazała na przeciętne radzenie sobie z tą umiejętnością. Poziom bardzo wysoki w radzeniu sobie z mówieniem w języku angielskim został określony przez ponad 1/5 młodzieży.

Oceniając radzenie sobie z gramatyką języka angielskiego, przeważająca liczba badanych uznała poziom przeciętny za właściwy (37%). Niespełna 1/3 młodzieży wysoko oceniła radzenie sobie z tą umiejętnością, a 17% młodzieży – nisko. Oznacza to, że zgodnie z perspektywą młodzieży najgorzej radziła ona sobie z gramatyką języka angielskiego.

Ostatecznie dla większej klarowności warto przedstawić sposób uszeregowania poziomu radzenia sobie z umiejętnościami z zakresu języka angielskiego przez badaną młodzież. Zsumowanie wskaźników bardzo wysokiego lub wysokiego poziomu radzenia sobie z umiejętnościami pozwala wyłonić następującą hierarchię: rozumienie tekstu pisanego, rozumienie tekstu słuchanego, tworzenie wypowiedzi pisemnych, posługiwanie się leksyką, tworzenie wypowiedzi ustnych, posługiwanie się gramatyką.

### **6.2.3. Autopercepcja mocnych stron znajomości języka angielskiego badanej młodzieży**

W niniejszym podrozdziale zaprezentowano dane dotyczące mocnych stron znajomości języka angielskiego przez młodzież licealną klas maturalnych. Zapytano młodzież „Jakie są Pana/i najmocniejsze strony znajomości języka angielskiego?” Wszystkie jej odpowiedzi pogrupowano na sześć kategorii umiejętności językowych. Odpowiedzi nie wpisujące się w żadną z umiejętności zaliczono do kategorii „inne”. Tak pogrupowane wyniki danych przedstawiono na wykresie 4. Warto jednak nadmienić, że 21 respondentów nie udzieliło odpowiedzi na to pytanie otwarte. Dopuszczalne również było podanie większej liczby odpowiedzi niż jedna.



Wykres 4. Mocne strony znajomości języka angielskiego badanej młodzieży (n)

Młodzież uznała, że najlepiej radzi sobie z umiejętnością mówienia w języku angielskim (n=43), a następnie z: posługiwaniem się leksyką w języku angielskim (n=40), umiejętnością rozumienia tekstu pisanego (n=35) oraz umiejętnością rozumienia tekstu słuchanego (n=31). Niespełna 18% uczniów wskazało gramatykę (n=25). Zdecydowanie najmniej osób przywołało umiejętność pisania (n=9) „dobrze się czuję pisząc prace”.

Powołując się na swoją mocną stronę znajomości języka angielskiego w postaci posługiwania się językiem mówionym, młodzież stwierdziła, że potrafi porozumiewać się z obcokrajowcami w stopniu komunikatywnym, np. „potrafię się dogadać”, „rozumiem angielski i w sumie się dogadam”, „komunikacja na poziomie podstawowym z osobami również znającymi angielski”. W innych komentarzach zwróciła uwagę na umiejętność mówienia w języku angielskim w stopniu zaawansowanym: „potrafię się dogadać z każdym za granicą”, „dobrze się czuję wypowiadając się”, „duża swoboda w mówieniu”, „płynne mówienie”. Podkreśliła brak bariery językowej: „brak blokady w mówieniu”, „nie mam bariery językowej”, stanowiącej niejednokrotnie przyczynę niepowodzeń związanych z wypowiadaniem się w języku obcym. Jeden uczeń dodał także umiejętność stosowania niższego rejestru językowego w komunikacji z innymi: „porozumiewanie się w sposób nieoficjalny, slangiem”.

Młodzież, uznając leksykę za swoją mocną stronę znajomości języka angielskiego, wskazała na szeroki zakres słownictwa: „bogate słownictwo”, „duży zakres słownictwa” lub określiła zakres tematyczny leksyki, z którą jest bardzo dobrze zaznajomiona: „słownictwo związane ze sportem”, „znam zwierzęta po angielsku”, „znajomość przedmiotów”, choć należy

przyznać, że powoływanie się na obszary tematyczne obowiązujące w pierwszych latach nauki języka obcego wzbudza niepokój.

Wskazując na rozumienie tekstu słuchanego, uczniowie mieli na uwadze nie tylko rozumienie nagrań wykorzystywanych podczas zajęć z języka angielskiego, ale i ogólne rozumienie mowy: „bardzo dobrze rozumiem kiedy kogoś słucham”. Dodatkowo do tej kategorii zaliczyli rozumienie mowy osób natywnych: „rozumienie języka angielskiego wypowiedzianego przez native speakerów”, „oglądanie filmów w języku angielskim bez problemów w odbiorze”.

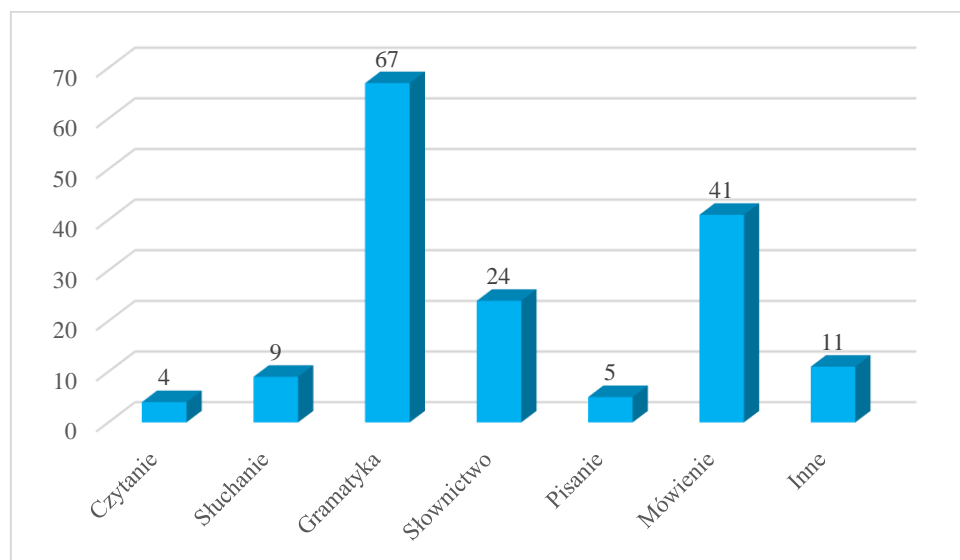
Komentarze uczniów dotyczące gramatyki i rozumienia tekstów pisanych ograniczyły się jedynie do wskazania danych umiejętności, przez co niemożliwym jest przytoczenie jakichkolwiek cytatów.

Pozostałe wypowiedzi, zakwalifikowane do kategorii „inne”, dotyczyły w przeważającej mierze takich cech uczniów albo takich zdolności poznawczych, które sprzyjają procesowi nauki języka obcego. Uczniowie stwierdzili: „duża komunikatywność”, „otwartość na konwersację”, „umiejętność szybkiego formułowania zdań”, „pisanie słów z pamięci”. Jedna osoba powołała się także na swoją intuicję „posiadam intuicję w kwestii języka”, a jeszcze inna na rozwiniętą umiejętność wykorzystywania metody gramatyczno-tłumaczeniowej „tłumaczenie zdań na polski”. Zwrócono także uwagę na nieodzowne komponenty umiejętności mówienia w języku obcym: wymowę i akcent (n=3). W odpowiedzi na pytanie o mocne strony znajomości języka angielskiego pojawiły się również twierdzenia: „brak”, „nie mam”, „żadne” (n=5). Osoby te nie dostrzegły żadnych mocnych stron związanych ze swoją znajomością języka angielskiego.

#### **6.2.4. Autopercepcja słabych stron znajomości języka angielskiego badanej młodzieży**

W podrozdziale 6.2.4 położono akcent na słabe strony znajomości języka angielskiego przez młodzież licealną. W rozważaniach odniesiono się do perspektywy młodzieży, jej własnych odczuć związanych z procesem uczenia się języka obcego. Dane w tym zakresie pozyskano poprzez postawienie uczniom pytania otwartego „Jakie są Pana/i najsłabsze strony znajomości języka angielskiego?” Uzyskane odpowiedzi pogrupowano na konkretne umiejętności językowe. Odpowiedzi nie kwalifikujące się do żadnej z umiejętności językowych zaliczono do kategorii „inne”. Jedenastu uczniów nie udzieliło odpowiedzi na to pytanie

otwarte. Uczniowie mogli podawać więcej niż jedną odpowiedź. Na wykresie 5. zaprezentowano wyniki badań w przedmiotowym zakresie.



Wykres 5. Słabe strony znajomości języka angielskiego w opinii badanej młodzieży (n)

Zdecydowanie najwięcej badanych uczniów uznało, że najgorzej radzi sobie z gramatyką (n=67). Drugim ich najsłabszym punktem, zgodnie z subiektywną percepcją, jest mówienie (n=41), a trzecim – słownictwo (n=24). Pojedyncze osoby wskazały na słuchanie (n=9), pisanie (n=5): „pisanie wypracowań”, „stworzenie dłuższej wypowiedzi pisemnej, by była poprawna gramatycznie i miała większy sens” oraz czytanie (n=4) „teksty do czytania są czasami bardzo monotonne i długie, przez co jest to dla mnie męczące”.

Przeważająca większość uczniów (n=38) stwierdzając, że gramatyka jest ich najsłabszą stroną znajomości języka angielskiego użyła lapidarnego sformułowania „gramatyka”. Niektórzy uczniowie zdecydowali się podać przykłady konkretnych zagadnień gramatycznych, przysparzających im trudności. Najczęściej cytowanymi były czasy (n=16) „czasy to moja bolączka”. Innymi zagadnieniami wyliczonymi przez uczniów były: zdania warunkowe, strona bierna i słowotwórstwo. Niejednokrotnie uczniowie wskazali też, że to „bardziej zaawansowane struktury gramatyczne” czy „znajomość skomplikowanej gramatyki” stanowią ich słabe punkty znajomości języka angielskiego. Innym razem odnieśli się do gramatyki w sposób wybiórczy: „niektóre zagadnienia gramatyczne”, „brak znajomości niektórych form, konstrukcji”. Jeszcze innym razem traktowali o nieznanym zasad teoretycznych gramatyki: „nie znam konkretnych teoretycznych zasad gramatycznych”, „zapamiętywanie zasad gramatyki”.

Przywołując umiejętność mówienia jako słabą stronę znajomości języka angielskiego, młodzież najczęściej podawała „mówienie” (n=29). Niektóre osoby dookreśliły: „trudności

w wypowiedzianiu się”, „wypowiedź ustna i prowadzenie rozmowy”, „nie umiem odpowiedzieć na pytanie po angielsku, choć je rozumiem”. Część uczniów, traktując o trudnościach w posługiwaniu się językiem angielskim w mowie, nazwała czynniki psychologiczne takiego stanu rzeczy: „strach przed mówieniem”, „jestem nieśmiała i mam blokadę przed mówieniem po angielsku”, „wstydę się mówić”. Jedna osoba przywołała także brak ogólnych umiejętności komunikatywnych „mówienie, nie tylko po angielsku”. Dwie inne osoby zwróciły uwagę na brak płynności w mowie, np. „brak płynnych rozmów”.

Największa liczba uczniów ponownie zdecydowała się nie konkretyzować swoich myśli, określając „słownictwo” mianem jednej ze słabszych stron znajomości języka angielskiego (n=16). Młodzież stwierdziła „mały zasób słownictwa”. Powołała się także na wąski zasób konkretnego rodzaju słówek: „frejzale”, „słownictwo związane z medycyną”, „ubogi zasób przymiotników”, „szczegółowe słówka z niektórych tematów”. Wskazała na „brak znajomości bardziej szczegółowego słownictwa” oraz problemy z mówieniem jako wynik braków w leksyce, np. „często zaczyna brakować mi słów, gdy próbuję mówić po angielsku”.

W odpowiedzi na pytanie o słabe strony znajomości języka angielskiego uzyskano również odpowiedzi niepasujące do żadnej z głównych kategorii, takie jak: „wszystko” (n=5), „wymowa” (n=2), „wiedza” (n=1), „brak” (n=1). Dwie odpowiedzi dotyczyły także zjawisk natury psychologiczno-poznawczej: „stres”, „szybko zapominam czego się uczę”.

### **6.3. Aktywności młodzieży z zakresu języka angielskiego**

Podrozdział 6.3 poświęcono aktywnościom podejmowanym przez młodzież licealną w zakresie języka angielskiego.

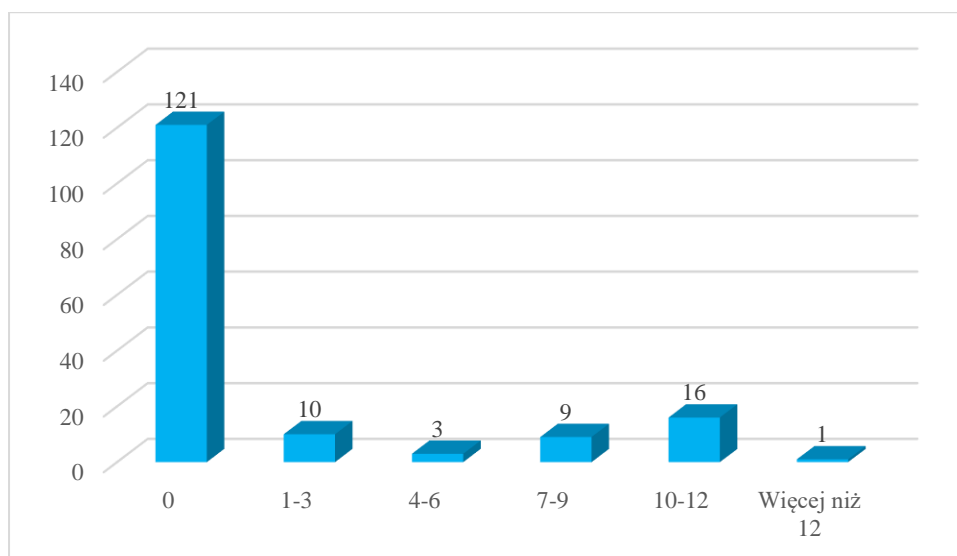
Najpierw ustalono, czy młodzież maturalna pobiera lub pobierała naukę w szkole językowej oraz czy uczęszcza lub uczęszczała na korepetycje z języka angielskiego w przeciągu ostatnich przynajmniej 12 lat, tj. przez okres nauki w szkole podstawowej i ponadpodstawowej lub w szkole podstawowej, gimnazjum i szkole ponadgimnazjalnej.

Następnie przeanalizowano dane dotyczące tygodniowego wymiaru nauki z języka angielskiego w szkole publicznej, szkole językowej, na korepetycjach, jak i w ramach samodzielnej nauki. Wymiar czasowy danych aktywności określono na skali, gdzie 0 oznaczało – zero godzin dydaktycznych, 1 – jedną godzinę dydaktyczną, 2 – dwie godziny dydaktyczne, 3 – trzy godziny dydaktyczne, 4 – cztery godziny dydaktyczne, 5 – pięć godzin dydaktycznych i więcej.

Pozostałych pięć części poświęcono częstości wykonywania aktywności doskonalących poszczególne umiejętności językowe. Omówiono aktywności rozwijające kolejno: rozumienie ze słuchu, rozumienie tekstu pisanego, posługiwanie się środkami leksykalno-gramatycznymi, tworzenie wypowiedzi pisemnych, tworzenie wypowiedzi ustnych. Częstość wykonywania wszystkich aktywności zbadano z zastosowaniem 5-stopniowej skali Likerta, gdzie 0 oznaczało nigdy, 1 – rzadko, 2 – czasami, 3 – często, 4 – bardzo często.

### 6.3.1. Nauka na zajęciach pozaszkolnych

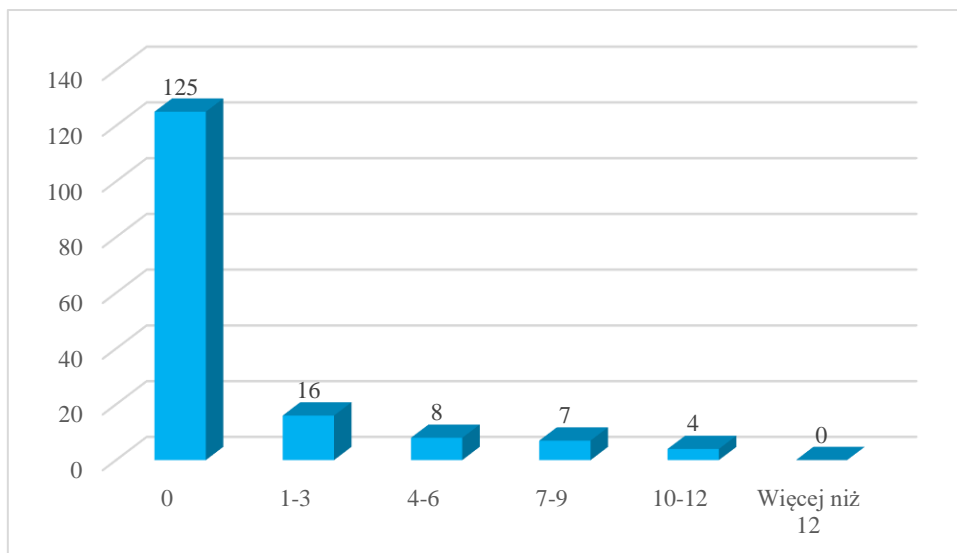
W pierwszej kolejności dokonano analizy wyników dotyczących doksztalcania się młodzieży w zakresie języka angielskiego w szkołach językowych oraz na zajęciach prywatnych z korepetytorem w ciągu ostatnich przynajmniej 12 lat, tj. w 8-letniej szkole podstawowej i 4-letnim liceum ogólnokształcącym albo 6-letniej szkole podstawowej, 3-letnim gimnazjum oraz 3-letnim liceum ogólnokształcącym.



Wykres 6. Liczba lat nauki języka angielskiego w szkole językowej badanej młodzieży (n)

Dane z wykresu 6. wskazują, że ponad 3/4 młodzieży nigdy nie uczęszczało na zajęcia z języka angielskiego do szkoły językowej. Jednocześnie ponad 1/10 młodzieży licealnej uczyła się w szkole językowej począwszy od szkoły podstawowej aż do matury, czyli przez 12 lat. Dodatkowo niespełna 6% młodzieży doksztalało się w kierunku języka angielskiego w szkole językowej przez okres od 7 do 9 lat.





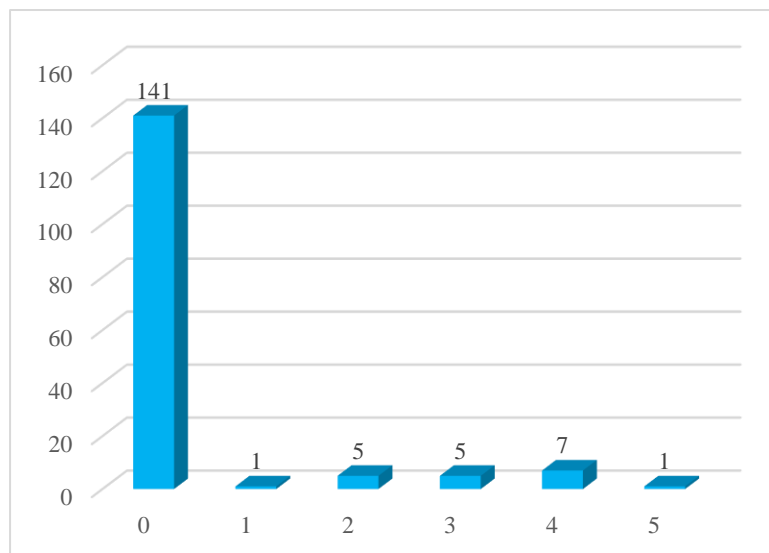
Wykres 7. Liczba lat nauki języka angielskiego na korepetycjach badanej młodzieży (n)

Dane dotyczące nauki języka angielskiego na korepetycjach (wykres 7.) wskazują, że prawie 80% badanej młodzieży nigdy nie uczyło się na zajęciach prywatnych z języka angielskiego z korepetytorem, a równo 10% młodzieży pobierało naukę z języka angielskiego w takiej formie przez okres nie dłuższy niż 3 lata. Zauważono też, że niespełna 3% młodzieży douczało się na korepetycjach przez co najmniej 10 lat, a nieco ponad 4% młodzieży przez okres od 7 do 9 lat.

Wobec powyższego stwierdzono, że zdecydowana większość młodzieży licealnej rozwijała swoje kompetencje językowe na zajęciach prowadzonych w szkołach publicznych, w których pobierała regularną naukę, a nie na prywatnych zajęciach pozaszkolnych.

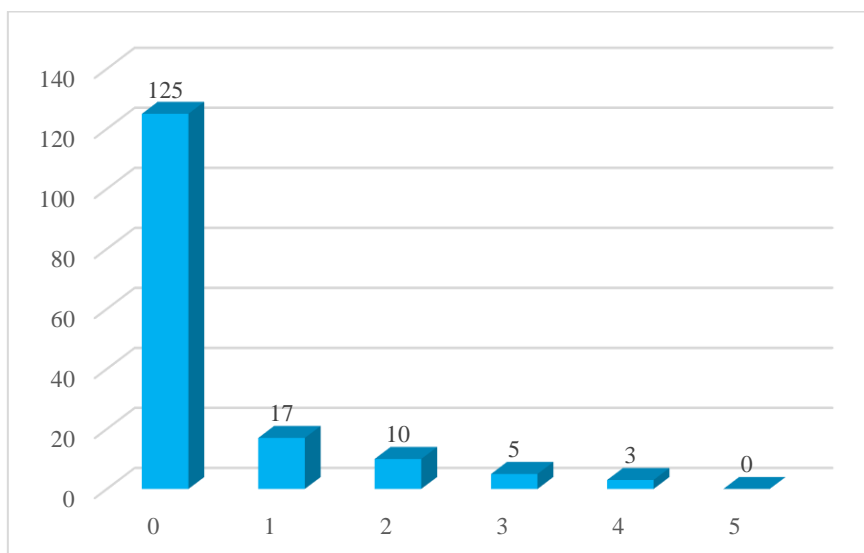
### 6.3.2. Wymiar tygodniowy nauki w klasie maturalnej

W następnej kolejności przeanalizowano, czy aktywności podejmowane przez młodzież w ostatniej klasie liceum ogólnokształcącego, a dotyczące kształcenia pozaszkolnego z języka angielskiego zmieniły się w stosunku do przedstawionych w podrozdziale 6.3.1 wyników związanych z nauką w wymiarze długoterminowym, tj. w okresie przynajmniej 12 lat. Dodatkowo w podrozdziale 6.3.2 ustalono tygodniowy wymiar zajęć szkolnych z języka angielskiego, jak i tygodniowy wymiar samodzielnej pracy maturzysty nad doskonaleniem języka angielskiego w ostatnim roku nauki w szkole średniej. Dane dotyczące zajęć z języka angielskiego w szkole językowej zobrazowano na wykresie 8.



Wykres 8. Wymiar tygodniowy zajęć z języka angielskiego w szkole językowej badanej młodzieży (n)

Z danych zawartych na wykresie 8. wynika, że prawie 90% badanych maturzystów nie uczęszczało na zajęcia z języka angielskiego do szkoły językowej w ostatniej klasie szkoły średniej, a jedynie 8% wszystkich maturzystów dokształcało się w szkole językowej w wymiarze od 3 do 5 godzin tygodniowo. Należy zatem wysunąć konkluzję, że w klasie maturalnej jeszcze więcej młodzieży zdecydowało się nie pobierać nauki w szkole językowej w porównaniu do pobierania nauki przez tę młodzież w szkołach językowych w wymiarze długoterminowym (zob. wykres 6., podrozdział 6.3.1).

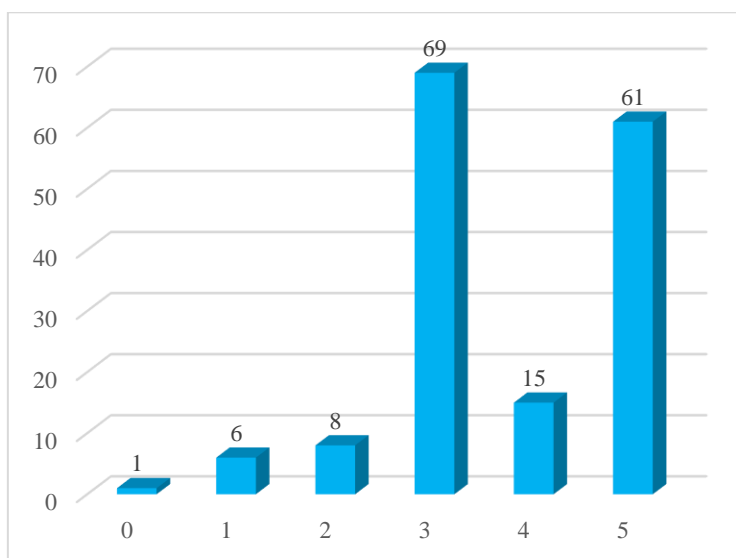


Wykres 9. Wymiar tygodniowy zajęć z języka angielskiego na korepetycjach badanej młodzieży (n)

Dane zamieszczone na wykresie 9. dotyczą tygodniowego wymiaru korepetycji z języka angielskiego w klasie maturalnej. Okazuje się, że 78% maturzystów nie uczęszczało na korepetycje z języka angielskiego w ostatniej klasie szkoły średniej. Ponadto niecałe 11% maturzystów doskonaliło się na zajęciach prywatnych z korepetytorem w wymiarze 1h

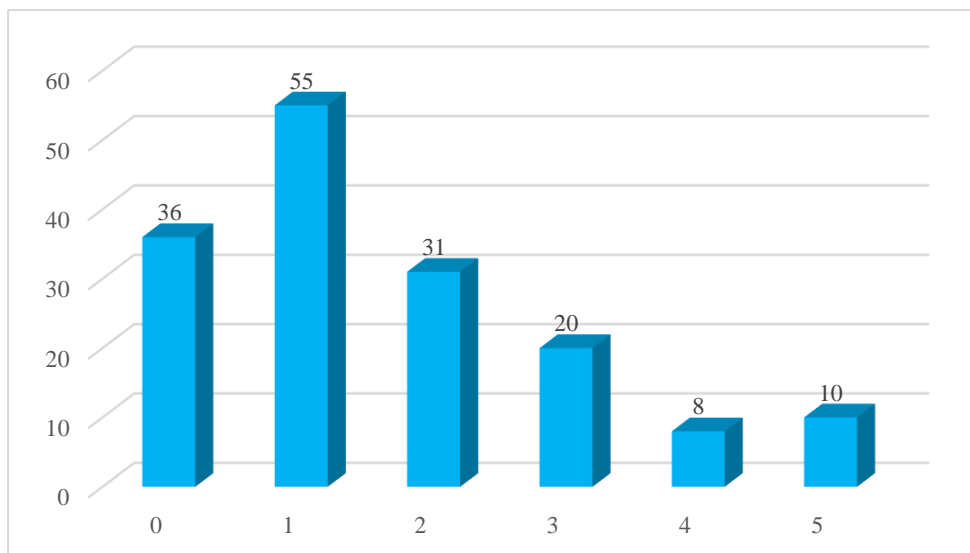
tygodniowo, a 6% w wymiarze 2h tygodniowo. Oznacza to, że w ostatniej klasie szkoły średniej nie zmieniała się wśród młodzieży tendencja do uczęszczania na korepetycje z języka angielskiego w porównaniu do uczęszczania na korepetycje tej młodzieży w wymiarze długoterminowym (zob. wykres 7., podrozdział 6.3.1).

Po ustaleniu tygodniowego wymiaru pobierania nauki z języka angielskiego na zajęciach pozaszkolnych oraz zestawieniu tychże wyników z wynikami dotyczącymi identycznych form uczenia się młodzieży w wymiarze długoterminowym warto ustalić tygodniowy wymiar nauki z języka angielskiego na zajęciach szkolnych, jak i tygodniowy wymiar samodzielnej nauki ucznia w domu w ostatniej klasie szkoły średniej.



Wykres 10. Wymiar tygodniowy zajęć szkolnych z języka angielskiego badanej młodzieży (n)

Z danych zaprezentowanych na wykresie 10. wynika, że średnia godzin zajęć szkolnych z języka angielskiego w ostatniej klasie szkoły średniej u badanych maturzystów wyniosła 3,71. Najwięcej maturzystów, tj. 43% realizowało zajęcia z języka angielskiego w wymiarze trzech godzin tygodniowo, a o 5% maturzystów mniej w wymiarze pięciu godzin tygodniowo. Dodatkowo niespełna 1/10 maturzystów uczęszczała na zajęcia szkolne z języka angielskiego z regularnością czterech godzin na tydzień.



Wykres 11. Wymiar tygodniowy samodzielnej nauki z języka angielskiego badanej młodzieży (n)

Dane dotyczące samodzielnej nauki z języka angielskiego w wymiarze tygodniowym, zamieszczone na wykresie 11., pozwalają wnioskować, że badana młodzież poświęciła średnio około 1 godziny 13 minut tygodniowo na doskonalenie języka angielskiego w trybie indywidualnym. Najwięcej młodzieży, tj. blisko 35% uczyło się samodzielnie tego języka obcego przez 45 minut tygodniowo, a niespełna 1/5 młodzieży przez 90 minut tygodniowo. Co więcej, prawie 1/4 badanej młodzieży poświęciła od trzech do pięciu jednostek dydaktycznych w wymiarze tygodniowym na samodzielną naukę języka angielskiego w zaciszu domowym.

Uwzględniając rozważania zawarte w podrozdziale 6.3.2, stwierdzono, że poziom umiejętności językowych młodzieży licealnej był najbardziej wynikiem pracy z młodzieżą na zajęciach z języka angielskiego w szkole publicznej.

### 6.3.3. Aktywności doskonalące rozumienie tekstu słuchanego

Młodzieży postawiono sześć pytań na temat podejmowanych przez nią czynności służących usprawnieniu rozumienia tekstu słuchanego w języku angielskim. Oprócz pytania ogólnego „Jak często samodzielnie doskonalili Pan/i umiejętność słuchania w języku angielskim?”, zadano pięć pytań szczegółowych, które dotyczyły: rozwiązywania dodatkowych zadań na słuchanie, oglądania filmów w języku angielskim, oglądania krótkich filmików, oglądania anglojęzycznych programów telewizyjnych, słuchania podcastów. Odpowiedzi uczniów zliczono w każdej ze skal, przeliczając je na procenty. Tak opracowane dane przedstawiono w tabeli 19.

Tabela 19. Częstość podejmowania czynności doskonalących umiejętność rozumienia tekstu słuchanego

	n	%
<b>Jak często samodzielnie doskonalili Pan/i umiejętność słuchania w języku angielskim?</b>		
Bardzo często	45	28,13
Często	27	16,87
Czasami	40	25,00
Rzadko	19	11,87
Nigdy	29	18,13
<b>Jak często samodzielnie rozwiązuje Pan/i dodatkowe zadania na słuchanie?</b>		
Bardzo często	10	6,25
Często	13	8,13
Czasami	28	17,50
Rzadko	37	23,12
Nigdy	72	45,00
<b>Jak często ogląda Pan/i filmy w języku angielskim?</b>		
Bardzo często	82	51,25
Często	40	25,00
Czasami	23	14,37
Rzadko	9	5,63
Nigdy	6	3,75
<b>Jak często ogląda Pan/i filmiki, wystąpienia, itp. w języku angielskim?</b>		
Bardzo często	84	52,50
Często	36	22,50
Czasami	25	15,62
Rzadko	7	4,38
Nigdy	8	5,00
<b>Jak często ogląda Pan/i wiadomości czy też inne programy w anglojęzycznej telewizji?</b>		
Bardzo często	31	19,38
Często	22	13,75
Czasami	28	17,50
Rzadko	29	18,12
Nigdy	50	31,25
<b>Jak często słucha Pan/i podcastów w języku angielskim?</b>		
Bardzo często	29	18,13
Często	20	12,50
Czasami	39	24,37
Rzadko	27	16,88
Nigdy	45	28,12

Źródło: badania własne.

Dane zawarte w tabeli dowodzą, że 45% badanych maturzystów bardzo często lub często samodzielnie doskonalilo umiejętność rozumienia tekstu słuchanego w języku angielskim. Dodatkowo 1/4 maturzystów jedynie czasami rozwijała tę umiejętność językową.

Samodzielnie rozwijając rozumienie tekstu słuchanego, badani maturzyści najczęściej oglądali filmy i/lub krótkie filmiki w języku angielskim. Aktywności te były wykonywane bardzo często przez ponad połowę badanych oraz często przez kolejną 1/4 lub niespełna 1/4 badanych.

Ponadto blisko 1/5 maturzystów bardzo często oglądała programy telewizyjne w języku angielskim, a nieco mniej maturzystów (18%) bardzo często słuchało podcastów w języku

angielskim. Bez względu na powyższe zależności najwięcej uczniów klas maturalnych nigdy nie oglądało anglojęzycznych programów telewizyjnych, jak i nigdy nie słuchało podcastów w języku angielskim – każdorazowo około 30%.

Okazuje się także, że 45% badanej młodzieży nigdy samodzielnie nie rozwiązywało dodatkowych zadań na doskonalenie rozumienia ze słuchu w języku angielskim, a jedynie nieco ponad 14% młodzieży podejmowało się takiej aktywności bardzo często lub często.

Finalnie skonstatowano, że oglądanie filmów oraz krótkich filmików to dwie najczęściej podejmowane przez młodzież licealną aktywności służące doskonaleniu umiejętności słuchania w języku angielskim. Były one wykonywane bardzo często lub często przez 3/4 lub ponad 3/4 młodzieży. Ponadto 1/3 maturzystów bardzo często lub często oglądała programy telewizyjne w języku angielskim, a niespełna 1/3 bardzo często lub często słuchała podcastów w tym języku obcym.

#### 6.3.4. Aktywności doskonalące rozumienie tekstu pisanego

Młodzież zapytano także o częstość wykonywania czynności przekładających się na umiejętność rozumienia tekstu pisanego. Poza pytaniem ogólnym sformułowano cztery pytania szczegółowe, które dotyczyły czytania książek w języku angielskim, czytania czasopism, artykułów internetowych, jak i samodzielnego rozwiązywania zadań na rozumienie tekstu pisanego w języku angielskim. Pozyskane dane opracowano liczbowo i procentowo, a następnie zaprezentowano w tabeli 20.

Tabela 20. Częstość podejmowania czynności doskonalących umiejętność rozumienia tekstu pisanego

	n	%
<b>Jak często samodzielnie doskonalili Pan/i umiejętność rozumienia tekstu pisanego w j. angielskim?</b>		
Bardzo często	24	15,00
Często	39	24,37
Czasami	40	25,00
Rzadko	30	18,75
Nigdy	27	16,88
<b>Jak często samodzielnie rozwiązuje Pan/i dodatkowe zadania na rozumienie tekstów pisanych?</b>		
Bardzo często	8	5,00
Często	19	11,87
Czasami	38	23,75
Rzadko	34	21,25
Nigdy	61	38,13
<b>Jak często czyta Pan/i książki w języku angielskim?</b>		
Bardzo często	16	10,00
Często	22	13,75
Czasami	25	15,63
Rzadko	37	23,12
Nigdy	60	37,50

Jak często czyta Pan/i czasopisma w języku angielskim?		
Bardzo często	13	8,13
Często	21	13,12
Czasami	18	11,25
Rzadko	35	21,87
Nigdy	73	45,63
Jak często czyta Pan/i artykuły internetowe w języku angielskim?		
Bardzo często	38	23,75
Często	44	27,50
Czasami	40	25,00
Rzadko	18	11,25
Nigdy	20	12,50

Źródło: badania własne.

Z danych zawartych w tabeli wynika, że prawie 1/4 badanej młodzieży często samodzielnie wykonywała aktywności ukierunkowane na doskonalenie umiejętności rozumienia tekstu pisanego w języku angielskim, a kolejna 1/4 młodzieży czasami. Jedynie 15% maturzystów zadeklarowało bardzo częste wykonywanie tychże aktywności.

Zauważono, że w ramach konkretnych aktywności młodzież zdecydowanie najczęściej czytała anglojęzyczne artykuły internetowe. Prawie 1/4 badanych bardzo często zgłębiała treść anglojęzycznych artykułów w trybie online, a kolejne 28% często.

Innymi bardzo często lub często wykonywanymi przez badaną młodzież aktywnościami były kolejno: czytanie książek w języku angielskim (24%), czytanie czasopism (21%) i samodzielne rozwiązywanie dodatkowych zadań na rozumienie tekstu pisanego (17%). Pomimo tych zależności należy zaznaczyć, że przeważająca większość badanych maturzystów nigdy nie wykonywała tych aktywności, tj. nie czytała anglojęzycznych książek, czasopism i nie rozwiązywała dodatkowych ćwiczeń na rozumienie tekstu pisanego w języku angielskim.

### 6.3.5. Aktywności doskonalące posługiwanie się środkami leksykalno-gramatycznymi

Nieodłącznym elementem każdego języka jest gramatyka i leksyka. Posługiwanie się poprawną gramatyką oraz szerokim zasobem leksykalnym przekłada się na wyższe kompetencje językowe w zakresie tworzenia wypowiedzi ustnych i pisemnych, jak i lepszą recepcję tekstów słuchanych oraz pisanych. Młodzież zapytano o częstość samodzielnego wykonywania ćwiczeń gramatycznych z języka angielskiego, jak i samodzielne przyswajanie słownictwa niezadanego przez nauczyciela. Sformułowano także pytania odnoszące się do nauki w oparciu o książki *stricte* gramatyczne oraz leksykalne, jak i korzystanie z różnych portali internetowych w celu doskonalenia zagadnień gramatycznych. Ostatnim pytaniem, jakie

postawiono, było pytanie o częstość rozwiązywania zadań leksykalno-gramatycznych na wzór zadań maturalnych. Wszystkie odpowiedzi uczniów zliczono w odniesieniu do każdej ze skal i zamieszczono w tabeli 21.

Tabela 21. Częstość podejmowania czynności ukierunkowanych na doskonalenie gramatyki i poszerzenie zasobu słownictwa

	n	%
<b>Jak często samodzielnie wykonuje Pan/i niezadane przez nauczyciela ćwiczenia gramatyczne?</b>		
Bardzo często	6	3,75
Często	17	10,63
Czasami	30	18,75
Rzadko	34	21,25
Nigdy	73	45,62
<b>Jak często sięga Pan/i po książki gramatyczne z języka angielskiego?</b>		
Bardzo często	7	4,38
Często	8	5,00
Czasami	29	18,12
Rzadko	26	16,25
Nigdy	90	56,25
<b>Jak często rozwiązuje Pan/i ćwiczenia gramatyczne z j. ang. na różnych portalach internetowych?</b>		
Bardzo często	4	2,50
Często	13	8,13
Czasami	37	23,12
Rzadko	40	25,00
Nigdy	66	41,25
<b>Jak często uczy się Pan/i samodzielnie niezadanych przez nauczyciela słówek?</b>		
Bardzo często	14	8,75
Często	31	19,37
Czasami	41	25,63
Rzadko	45	28,12
Nigdy	29	18,13
<b>Jak często sięga Pan/i po książki zawierające ćwiczenia na słownictwo?</b>		
Bardzo często	3	1,87
Często	14	8,75
Czasami	32	20,00
Rzadko	36	22,50
Nigdy	75	46,88
<b>Jak często samodzielnie rozwiązuje Pan/i zadania na ćwiczenia leksykalno-gramatyczne, na wzór ćwiczeń maturalnych?</b>		
Bardzo często	6	3,75
Często	21	13,12
Czasami	42	26,25
Rzadko	33	20,63
Nigdy	58	36,25

Źródło: badania własne.

Z danych zamieszczonych w tabeli wynika, że prawie 67% młodzieży nigdy nie wykonywało niezadawanych przez nauczyciela ćwiczeń gramatycznych z języka angielskiego albo też robiło to rzadko. Nieco ponad 56% młodzieży nigdy nie sięgało po książki gramatyczne w celu usprawnienia umiejętności posługiwania się gramatyką języka angielskiego.



Dodatkowo nieco ponad 66% młodzieży nigdy nie korzystało z ćwiczeń gramatycznych udostępnianych na różnych portalach internetowych lub rzadko z nich korzystało.

Przechodząc do aktywności doskonalących leksykę w języku angielskim, należy zauważyć, że prawie 70% młodzieży nigdy nie korzystało z książek zawierających ćwiczenia leksykalne lub rzadko z nich korzystało, a dokładnie 1/5 młodzieży czasami z nich korzystała. Jednocześnie młodzież preferowała samodzielne uczenie się słownictwa niezadanego przez nauczyciela, gdyż prawie 1/5 respondentów zadeklarowała częste wykonywanie tej aktywności, a ponad 1/4 sporadyczne. Najwięcej młodzieży mimo wszystko rzadko uczyło się nieobligatoryjnej leksyki z zakresu języka angielskiego.

Aktywności polegającej na samodzielnym rozwiązywaniu ćwiczeń leksykalno-gramatycznych na wzór zadań maturalnych nie wykonywało ponad 36% maturzystów. Nieco ponad 1/5 maturzystów rzadko decydowała się na wykonywanie tej aktywności, a kolejna 1/4 maturzystów czasami ją wykonywała.

Ostatecznie aktywnościami najczęściej, tj. bardzo często lub często wykonywanymi przez młodzież licealną w kierunku doskonalenia umiejętności posługiwania się środkami leksykalno-gramatycznymi okazały się samodzielne uczenie się słownictwa niezadanego przez nauczyciela (28%) oraz rozwiązywanie ćwiczeń leksykalno-gramatycznych na wzór zadań maturalnych (17%).

### **6.3.6. Aktywności doskonalące umiejętność pisania**

Jednym z głównych celów nauki języka obcego jest umiejętność posługiwania się nim w piśmie. Chcąc dowiedzieć się na ile młodzież licealna kształtuje umiejętność tworzenia wypowiedzi pisemnych w języku angielskim, zadano jej pytania o częstość doskonalenia tej umiejętności na zajęciach szkolnych, w szkole językowej, na korepetycjach oraz samodzielne doskonalenie tej umiejętności. Pozostałe pytania dotyczyły porozumiewania się z obcokrajowcami za pośrednictwem różnych komunikatorów internetowych, jak i pisania maili w realiach życia codziennego. Pozyskane od uczniów odpowiedzi opracowano liczbowo i procentowo, a dane zaprezentowano w tabeli 22.

Tabela 22. Częstość podejmowania czynności doskonalących umiejętność pisanie w języku angielskim

	n	%
<b>Jak często pisze Pan/i w języku angielskim, gdy nie jest to zadane przez nauczyciela?</b>		
Bardzo często	16	10,00
Często	25	15,63
Czasami	46	28,75
Rzadko	35	21,87
Nigdy	38	23,75
<b>Jak często pisze Pan/i z obcokrajowcami w języku angielskim korzystając z czata czy też innych komunikatorów (WhatsApp, Facebook, itd.)?</b>		
Bardzo często	22	13,75
Często	27	16,88
Czasami	35	21,87
Rzadko	27	16,88
Nigdy	49	30,62
<b>Jak często pisze Pan/i maile w języku angielskim?</b>		
Bardzo często	6	3,75
Często	10	6,25
Czasami	37	23,12
Rzadko	35	21,88
Nigdy	72	45,00
<b>Jak często tworzy Pan/i wypowiedzi pisemne w języku angielskim podczas zajęć szkolnych?</b>		
Bardzo często	20	12,50
Często	30	18,75
Czasami	56	35,00
Rzadko	37	23,12
Nigdy	17	10,63
<b>Jak często tworzy Pan/i wypowiedzi pisemne w języku angielskim w szkole językowej?</b>		
Bardzo często	6	31,58
Często	6	31,58
Czasami	4	21,05
Rzadko	1	5,26
Nigdy	2	10,53
<b>Jak często tworzy Pan/i wypowiedzi pisemne w j. ang. podczas zajęć prywatnych z korepetytorem?</b>		
Bardzo często	8	22,86
Często	11	31,43
Czasami	9	25,71
Rzadko	4	11,43
Nigdy	3	8,57

Źródło: badania własne.

Nieco ponad 1/4 maturzystów wykonywała zadania usprawniające pisanie w języku angielskim bardzo często lub często. Poza tym najwięcej maturzystów (ok. 30%) zadeklarowało, że jedynie czasami podejmowało się jakichkolwiek aktywności ukierunkowanych na doskonalenie umiejętności pisanie, a ponad 45% maturzystów nigdy ich nie wykonywało lub rzadko wykonywało.

Aktywnością najczęściej podejmowaną przez wszystkich badanych uczniów w ramach doskonalenia umiejętności pisanie było formułowanie wypowiedzi pisemnych podczas zajęć szkolnych. Nieco ponad 31% uczniów bardzo często lub często pisało na zajęciach szkolnych z języka angielskiego, a 35% uczniów pisało czasami.

Drugą najczęściej wykonywaną przez wszystkich uczniów klas maturalnych aktywnością było pisanie z obcokrajowcami za pośrednictwem komunikatorów internetowych. W ten sposób ponad 30% wszystkich uczniów klas maturalnych bardzo często lub często rozwijało swoją umiejętność posługiwania się językiem angielskim w piśmie, a nieco ponad 1/5 uczniów czasami rozwijała. Warto nadmienić, że prawie 31% uczniów nigdy nie podejmowało się tej aktywności.

Z danych wynika także, że 45% wszystkich maturzystów nigdy nie pisało maili w języku angielskim, a nieco ponad 1/5 rzadko pisała. Jednocześnie jedynie 1/10 wszystkich uczniów pisała je często lub bardzo często.

Po wyodrębnieniu spośród całej grupy badawczej maturzystów uczęszczających na zajęcia do szkoły językowej (n=19) oraz tych, którzy uczęszczali na zajęcia prywatne z korepetytorem (n=35) stwierdzono, że maturzyści częściej doskonalili umiejętność posługiwania się językiem angielskim w piśmie na zajęciach w szkole językowej niż na zajęciach z korepetytorem. Ponad 63% uczniów bardzo często lub często pisało w języku angielskim na zajęciach w szkole językowej i o ponad 8% uczniów mniej na zajęciach prywatnych z korepetytorem. Okazuje się także, że wyodrębnieni uczniowie częściej pisali w szkole językowej lub na zajęciach prywatnych z korepetytorem niż w szkole publicznej, gdzie niespełna 30% wyodrębnionych uczniów pisało w języku angielskim bardzo często lub często (zob. aneks, tabela 43).

Kończąc, warto wymienić te aktywności, które młodzież wykonywała najczęściej, tj. bardzo często lub często, usprawniając umiejętność posługiwania się językiem angielskim w piśmie. Do tych aktywności należą: ćwiczenie umiejętności piania w szkole językowej (63%), na zajęciach prywatnych z korepetytorem (54%), podczas zajęć szkolnych (31%), w konwersacjach z obcokrajowcami za pośrednictwem różnych komunikatorów internetowych (31%).

### **6.3.7. Aktywności doskonalące umiejętność mówienia**

Posługiwanie się językiem obcym w mowie jest jednym z nadrzędnych celów procesu nauczania języka obcego. Młodzież maturalną zapytano zatem o częstość doskonalenia umiejętności mówienia w języku angielskim podczas zajęć szkolnych, zajęć w szkole językowej oraz zajęć prywatnych z korepetytorem. W dwóch innych pytaniach poruszono kwestię prowadzenia konwersacji w języku angielskim z kolegami/koleżankami w sytuacjach życia codziennego, ale i z rodzeństwem, rodzicami czy innymi bliskimi. Zapytano także

o komunikowanie się w dowolnej formie ustnej z obcokrajowcami, jak i mówienie do samych siebie. W ten sposób pozyskane dane policzono dla każdej ze skal zarówno w formie liczbowej, jak i procentowej. Opracowane dane zamieszczono w tabeli 23.

Tabela 23. Częstość podejmowania czynności doskonalących umiejętność mówienia w języku angielskim

	n	%
<b>Jak często mówi Pan/i w języku angielskim podczas zajęć szkolnych? (tj. wypowiedź ustna, wyrażenie opinii, rozmowa z kolegą/koleżanką z klasy, itd.)</b>		
Bardzo często	22	13,75
Często	33	20,62
Czasami	52	32,50
Rzadko	40	25,00
Nigdy	13	8,13
<b>Jak często mówi Pan/i w języku angielskim podczas zajęć w szkole językowej?</b>		
Bardzo często	8	42,11
Często	4	21,05
Czasami	4	21,05
Rzadko	3	15,79
Nigdy	-	-
<b>Jak często mówi Pan/i w języku angielskim podczas zajęć prywatnych z korepetytorem?</b>		
Bardzo często	11	31,43
Często	11	31,43
Czasami	5	14,29
Rzadko	5	14,29
Nigdy	3	8,56
<b>Jak często rozmawia Pan/i w języku angielskim ze swoimi kolegami/koleżankami w sytuacjach życia codziennego?</b>		
Bardzo często	18	11,25
Często	22	13,75
Czasami	27	16,87
Rzadko	45	28,13
Nigdy	48	30,00
<b>Jak często rozmawia Pan/i w języku angielskim ze swoimi rodzicami, rodzeństwem, bliskimi w domu?</b>		
Bardzo często	4	2,50
Często	11	6,88
Czasami	20	12,50
Rzadko	31	19,37
Nigdy	94	58,75
<b>Jak często mówi Pan/i w języku angielskim, gdy nikt tego nie słyszy, mówiąc niejako „do siebie”, a chcąc sprawdzić swoje umiejętności mówienia w języku angielskim?</b>		
Bardzo często	34	21,25
Często	38	23,75
Czasami	26	16,25
Rzadko	25	15,63
Nigdy	37	23,12
<b>Jak często rozmawia Pan/i w formie ustnej w języku angielskim z obcokrajowcami? (przez skype'a, telefon, na żywo, za pomocą innych komunikatorów)</b>		
Bardzo często	14	8,75
Często	11	6,88
Czasami	22	13,75
Rzadko	37	23,13
Nigdy	76	47,50
<b>Jak często posługuje się Pan/i językiem angielskim za granicą?</b>		
Bardzo często	35	21,88

Często	30	18,75
Czasami	33	20,62
Rzadko	20	12,50
Nigdy	42	26,25

Źródło: badania własne.

Dane zawarte w tabeli 23. pozwalają konstatować, że prawie 1/3 wszystkich badanych uczniów czasami posługiwała się językiem angielskim w mowie na zajęciach szkolnych z języka angielskiego, a kolejna ponad 1/3 uczniów posługiwała się tym językiem obcym w formie ustnej bardzo często lub często.

Ustalając częstość rozwijania umiejętności mówienia w języku angielskim podczas zajęć w szkole językowej oraz zajęć prywatnych z korepetytorem, ponownie uwzględniono jedynie tych uczniów, którzy uczęszczali na tego typu zajęcia. Analizując dane, zauważono, że wyodrębnieni uczniowie częściej rozwijali umiejętność mówienia podczas zajęć w szkole językowej niż na zajęciach prywatnych z korepetytorem. Prawie 1/10 uczniów uczęszczających na korepetycje nigdy nie kształciła posługiwania się językiem angielskim w mowie na tego typu zajęciach, a wszyscy uczniowie partycypujący w zajęciach w szkole językowej z różną częstością kształcili tę umiejętność. Dodatkowo o ponad 10% więcej uczniów uczęszczających na zajęcia do szkoły językowej niż tych pobierających naukę na zajęciach prywatnych z korepetytorem bardzo często rozwijało mówienie w języku angielskim. Dane wskazują także, że 37% młodzieży pobierającej naukę na zajęciach pozaszkolnych (w szkole językowej lub na korepetycjach) bardzo często lub często doskonaliło umiejętność mówienia w języku angielskim na zajęciach szkolnych (zob. aneks, tabela 44), tj. średnio o 26% mniej w relacji do bardzo częstego lub częstego rozwijania tej umiejętności na korepetycjach lub w szkole językowej. Oznacza to, że umiejętność posługiwania się językiem angielskim w mowie była u tych uczniów najczęściej kształtowana w szkole językowej, następnie na korepetycjach, a rzadziej na zajęciach w szkole publicznej.

Analizując dane dotyczące prowadzenia konwersacji w języku angielskim z kolegami czy koleżankami w sytuacjach życia codziennego, a także z rodzeństwem, rodzicami czy innymi bliskimi domownikami, stwierdzono, że badani maturzyści zdecydowanie częściej rozmawiali w języku angielskim z kolegami czy koleżankami niż z wspólnie mieszkającymi bliskimi. Jedna czwarta uczniów bardzo często lub często komunikowała się z koleżankami czy kolegami w języku angielskim na tle niespełna 1/10 osób, które bardzo często lub często komunikowały się w tym języku obcym z rodzeństwem, rodzicami czy innymi domownikami. Jednocześnie 30% badanych uczniów nigdy nie prowadziło takich konwersacji z kolegami czy

koleżankami i prawie dwukrotnie więcej uczniów nigdy nie prowadziło tychże konwersacji z wspólnie mieszkającymi bliskimi.

Okazuje się także, że 45% maturzystów bardzo często lub często ćwiczyło umiejętność mówienia w języku angielskim „mówiąc do siebie”, a niespełna 1/3 maturzystów ćwiczyła tę umiejętność rzadko lub czasami. Jedynie 23% badanych maturzystów nigdy nie zdecydowało się na wdrożenie takiej aktywności.

Co ciekawe, o 25% więcej maturzystów bardzo często lub często posługiwało się językiem angielskim w formie ustnej za granicami kraju niż rozmawiało w języku angielskim z obcokrajowcami w obrębie granic Polski za pośrednictwem różnych komunikatorów internetowych, przez telefon czy na żywo. Dodatkowo niespełna połowa badanych nigdy nie komunikowała się ustnie z obcokrajowcami na terenie kraju w porównaniu do nieco ponad 1/4 badanych, którzy nigdy nie używali języka angielskiego w formie ustnej za granicami kraju.

Finalnie należy wyliczyć te aktywności, które badana młodzież wykonywała najczęściej w celu doskonalenia umiejętności mówienia w języku angielskim. Młodzież najczęściej, tj. bardzo często lub często: rozmawiała na zajęciach w szkole językowej (63%), na zajęciach prywatnych z korepetytorem (63%), mówiła „do samych siebie” (45%), prowadziła rozmowy za granicą (41%), rozmawiała na zajęciach szkolnych (34%), rozmawiała ze swoimi kolegami/koleżankami w realiach życia codziennego (25%).

#### **6.4. Ocena procesu nauczania języka angielskiego w szkole średniej przez badaną młodzież**

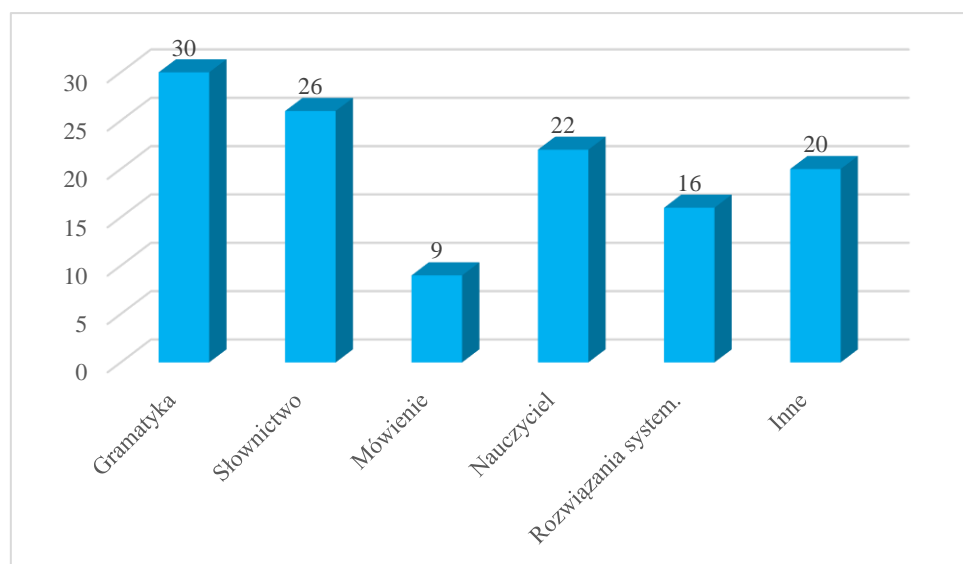
W niniejszym podrozdziale przedstawiono ocenę procesu nauczania języka angielskiego w szkole średniej z perspektywy młodzieży ostatnich klas liceum ogólnokształcącego. Ukazano w nim zarówno mocne, jak i słabe strony nauczania języka angielskiego. Natomiast finalne rozważania poświęcono propozycji młodzieży dotyczących zmian w nauczaniu języka angielskiego w szkole średniej.

Materiał badawczy do tego podrozdziału zgromadzono poprzez zebranie od badanych odpowiedzi na pytania otwarte: „Jakie są mocne i słabe strony nauczania języka angielskiego w szkole średniej?” i „Jakie Pan/i proponuje zmiany w nauczaniu języka angielskiego w szkole średniej?”

### 6.4.1. Mocne strony nauczania języka angielskiego w szkole średniej w percepcji badanej młodzieży

W pierwszej kolejności zaprezentowano mocne strony nauczania języka angielskiego w szkole średniej z perspektywy młodzieży maturalnej. Warto zaznaczyć, że uczniowie mogli podawać więcej niż jedną odpowiedź na pytanie otwarte o mocne strony nauczania. Dodatkowo 54 uczniów nie podzieliło się swoimi spostrzeżeniami w tym zakresie.

Wszystkie uzyskane od uczniów odpowiedzi zaklasyfikowano do sześciu kategorii. Trzy kategorie dotyczyły umiejętności językowych: posługiwania się gramatyką, słownictwem i mówieniem. Na kolejną kategorię złożyły się odpowiedzi dotyczące nauczyciela, który jest osobą bezpośrednio odpowiedzialną za kształcenie językowe w szkole. Jeszcze inną kategorię utworzyły odpowiedzi dotyczące różnych rozwiązań systemowych. Pozostałe odpowiedzi uczniów przypisano do kategorii „inne”. Tak pogrupowane dane zamieszczono na wykresie 12.



Wykres 12. Mocne strony nauczania języka angielskiego w szkole w opinii młodzieży (n)

Badana młodzież licealna za najmocniejszą stronę nauczania języka angielskiego w szkole średniej uznała gramatykę (n=30) i słownictwo (n=26). Trzecią wartością w jej percepcji okazał się nauczyciel (n=22). Szesnaścioro uczniów wspomniało także o rozwiązaniach odgórnych, a dziewięcioro wskazało na mówienie.

Pisząc o gramatyce jako mocnej stronie nauczania języka angielskiego, uczniowie posiłkowali się takimi stwierdzeniami, jak: „dużo ćwiczeń z gramatyki” (n=11), „duże skupienie na gramatyce” (n=6), „przejrzyście tłumaczona gramatyka” (n=4), „nauka gramatyki na wysokim poziomie” (n=3), „powtórka gramatyki z gimnazjum” (n=1). Można zatem

wnioskować, że w szkołach średnich poświęca się dużo czasu na rozwijanie umiejętności językowych w zakresie gramatyki, co znajduje uznanie uczniów.

Określając słownictwo jako mocną stronę nauczania języka angielskiego w szkole średniej, zdecydowana większość uczniów traktowała o przyswajaniu szerokiego zasobu słownictwa (n=21): „ćwiczmy dużo słówek”, „nacisk na duży zasób słów”, „duża ilość słownictwa”, „uczenie się dużej ilości słówek i zwrotów”. Niektórzy uczniowie w swoich wypowiedziach podkreślali koncentrację nauczycieli na nauce słownictwa: „nacisk na słownictwo i kontekst”, „zwracanie uwagi na znajomość słownictwa”. Oznacza to, że na zajęciach z języka angielskiego w szkołach średnich dużą wagę przywiązuje się do rozwijania słownictwa.

Wypowiedzi na temat mocnych stron związanych z nauczycielem dotyczyły w przeważającej mierze jego kompetencji dydaktyczno-metodycznych. Uczniowie stwierdzili: „wszystko jest dokładnie omawiane”, „tłumaczone kilka razy, dobitnie”, „dobra dynamika pracy”, „wykonywanie różnorodnych zadań”, „ciekawe dodatkowe materiały”, „wysoki poziom nauczania”. Zwrócili oni także uwagę na kompetencje merytoryczne nauczycieli: „bardzo szeroki zakres wiedzy i informacji przekazywanej nam”, „prowadzenie lekcji po angielsku”, ale i informatyczne „robienie InstaLingu w domu zadane przez nauczyciela”. Nie pominęli pozytywnych cech nauczycieli: „duże zaangażowanie nauczyciela w lekcję”, „sumienność w pracy i realizowaniu planu lekcji”, „możliwość bycia sprawdzonym i poproszenia o pomoc”. Docenili także „rzetelne przygotowanie do matury” (n=4).

Odpowiedzi uczniów zakwalifikowane do kategorii „rozwiązania systemowe” odnosiły się do tygodniowego wymiaru jednostek lekcyjnych (n=3), ale i do możliwości nauki języka angielskiego na przestrzeni lat (n=4). Niektórzy uczniowie jako mocną stronę określili także jakość opracowania obowiązujących podręczników (n=5): „podręczniki i repetytoria są dobrze opracowane”, „w miarę dobra książka”, „nauka działami tematycznymi”, „kompedium wiedzy gramatycznej”. Pojedyncze osoby zwróciły także uwagę na „bardzo dobre wyposażenie klas”, „podział na grupy, w których nauczyciel może więcej zrobić” czy narzuconą programem nauczania dużą ilość materiału.

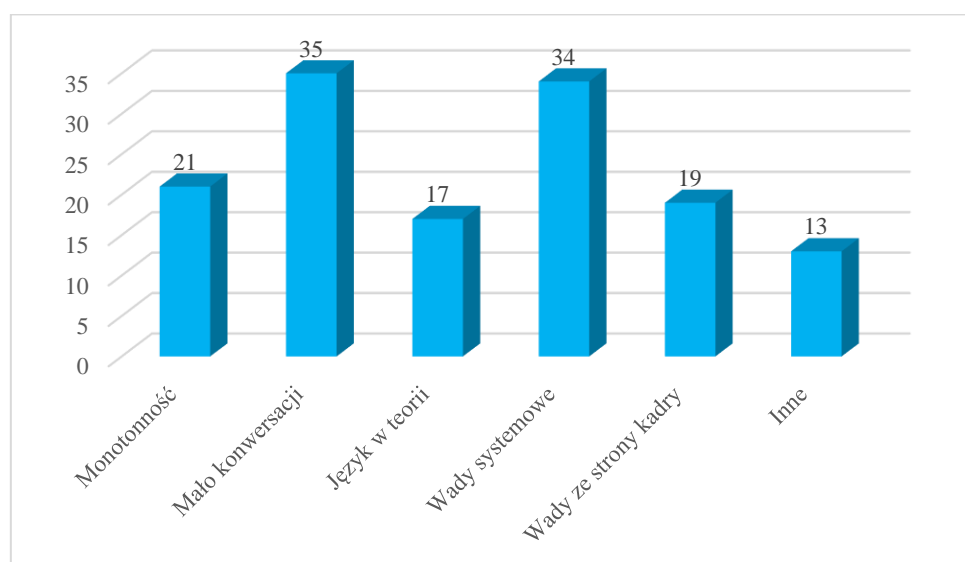
W kategorii „inne” znalazły się nienazwane w głównych kategoriach umiejętności językowe, tj. pisanie, słuchanie, czytanie (n=7). Niektórzy uczniowie dopatrzyli się w zajęciach z języka angielskiego użyteczności zarówno w krótkiej perspektywie czasu (n=4), np. „poznawanie nowych tematów”, „czegoś się nauczę”, jak i w dłuższej perspektywie (n=4): „wiedza przydatna w przyszłości”, „przyda się w dorosłym życiu”. Inne osoby skomentowały: „postęp w nauce (widoczny i zauważalny)”, „zadania domowe, które rozwijają myślenie”,



„równy poziom klasy” oraz „nie ma” mocnych stron nauczania języka angielskiego w szkole średniej.

### 6.4.2. Słabe strony nauczania języka angielskiego w szkole średniej w opinii badanej młodzieży

W podrozdziale 6.4.2 omówiono wyniki badań dotyczące słabych stron nauczania języka angielskiego w szkole średniej. Wszystkie odpowiedzi uczniów w tym zakresie złożyły się na pięć obszarów tematycznych: monotonność, mało konwersacji, język w teorii, wady systemowe, wady po stronie kadry. Odpowiedzi o odmiennej tematyce zaliczono do kategorii „inne”. Tak uporządkowane dane zobrazowano na wykresie 13. Należy jednak dodać, że nie uzyskano 40 odpowiedzi od badanych uczniów, a ponadto uczniowie mogli wymienić więcej niż jedną słabą stronę nauczania.



Wykres 13. Słabe strony nauczania języka angielskiego w szkole w opinii młodzieży (n)

Najwięcej młodzieży maturalnej za najłabszą stronę nauczania języka angielskiego uznało zbyt rzadkie posługiwanie się językiem angielskim w mowie (n=35). Wiele osób zwróciło także uwagę na wady systemowe różnego rodzaju (n=34). Trzema kolejnymi słabymi stronami nauczania języka angielskiego w jej oczach były: monotonność zajęć (n=21), przeróżne błędy ze strony kadry nauczycielskiej (n=19) oraz teoretyczne nauczanie języka angielskiego (n=17).

Rozpoznając najłabszą stronę nauczania języka angielskiego w szkole w postaci niewystarczającego poświęcania czasu na rozwijanie umiejętności mówienia w języku angielskim, najwięcej uczniów (n=29) twierdziło: „mało mówienia”, „mało możliwości

wypowiadania się”, „mało zadań mówionych i konwersacji w języku angielskim”. Kładziony był „mały nacisk na mówienie”. Było „zbyt mało zajęć, które poświęca się na ćwiczenie wypowiedzi w języku angielskim”. Pojawiły się również stwierdzenia wskazujące na całkowity brak rozwijania umiejętności mówienia w języku angielskim (n=6): „brak komunikacji w języku angielskim”, „brak mówienia”.

Wady systemowe okazały się drugą najczęściej wskazywaną jako najsłabszą stroną nauczania języka angielskiego w szkole średniej. W danej kategorii największa liczba uczniów przywołała program nauczania (n=14), stwierdzając: „trzeba gonić z programem”, „nacisk na program”, „zbyt dużo materiału do przerobienia na lekcjach”, „brak czasu na wprowadzenie luźniejszych tematów lekcji/ skupienie się na jednym zagadnieniu dłużej”. Niektórzy uczniowie słabych stron nauczania doszukali się w braku indywidualnego podejścia do nich (n=6): „brak dostosowania do potrzeb wszystkich uczniów”, „skupienie na klasie, a nie na poszczególnych osobach”, „stres przed wypowiedzią na forum klasy”. Inni skoncentrowali się na braku możliwości nauki języka angielskiego z osobą natywną (n=4): „brak warsztatów z native speakerami”, „brak możliwości nauczania z osobą z zagranicy”. Pięciu uczniów zaobserwowało błędy edukacyjne w rozbieżności poziomów językowych: „brak grup podzielonych na poziom znajomości języka”, „tempo nie jest przystosowane do osób, które radzą sobie słabiej”, „poziom jest bardziej dostosowany do osób ze słabą znajomością j. angielskiego, przez co dalszy rozwój osób dobrych jest ograniczony”. Pozostali uczniowie skarżyli się na „uczenie podręcznikowe”, które „jest scentralizowane na dział” lub naukę „pod egzamin”, „pod maturę”.

Wskazując na monotoność zajęć z języka angielskiego, uczniowie mieli na myśli: „nudne lekcje”, „mało kreatywne”, „brak urozmaicenia na zajęciach”, „ciągłe wykonywanie zadań”, „trzymanie się jedynie książki”, „mała różnorodność form lekcji”, „powielanie tych samych schematów”, „wałkowanie tych samych zagadnień gramatycznych”, „robienie na lekcji po kolei każdego zadania z książki”. Najbardziej dosadna wypowiedź „same zadania z podręcznika, lekcja jest nudna i nie zachęca do nauki”. Wszystkie przywołane komentarze są równoznaczne z: posiłkowaniem się w nauczaniu języka angielskiego przez nauczycieli przede wszystkim podręcznikiem, brakiem różnorodnych form i metod pracy z uczniami, niewykorzystywaniem nowoczesnych technologii i innych nowoczesnych metod pracy, zaniedbywaniem potencjału intelektualnego nauczycieli (w głównej mierze kreatywności), podejściem zadaniowym do nauczania.

Przytaczając słabe punkty kadry nauczycielskiej, najczęściej uczniów wskazywało na niewystarczająco rozwinięte kompetencje dydaktyczno-metodyczne nauczycieli (n=16).

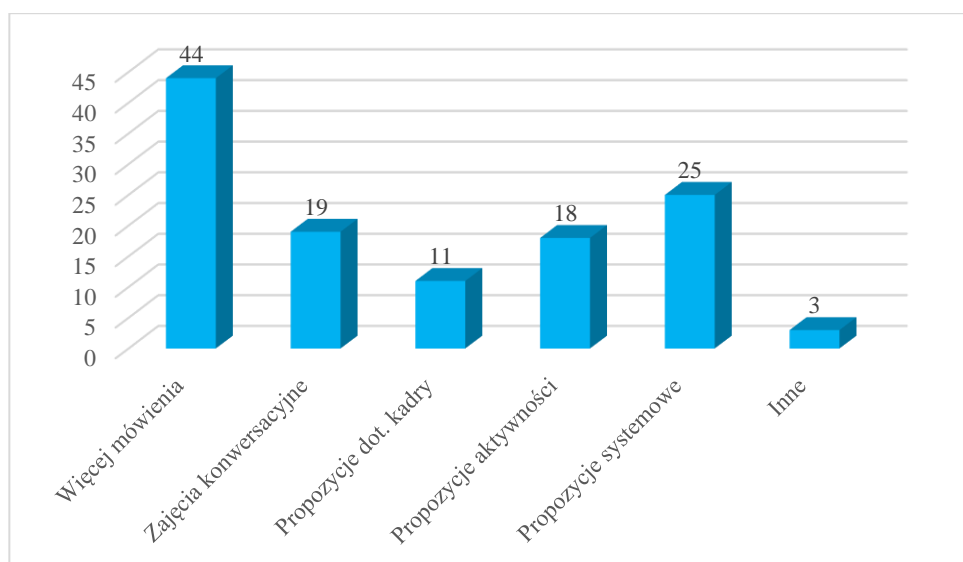
Traktowali oni o braku umiejętności prowadzenia lekcji, np. „sposób prowadzenia lekcji przez nauczycieli (...) nierzadko jest bezsensowny i jałowy”, „nauczyciel nie umie prowadzić lekcji”, braku umiejętności przejrzystego przekazywania informacji, np. „niezrozumiałe tłumaczenie czasów”, „słabo tłumaczona gramatyka”, „brak dobrego wyjaśnienia przekazywanych informacji”, o pomijaniu tematyki kulturoznawczej – „brak nauczania o kulturze”, innych niedociągnięciach związanych z prowadzeniem lekcji, np. „pytanie tylko osób, które potrafią angielski”, „nauczyciel sprawdza na lekcji aby pracę domową”, „szybkość lecenia z tematem, rzadkie powtórki”, „słabe nauczanie rozumienia angielskiego ze słuchu”. Uczniowie zwrócili także uwagę na „brak umiejętności podejścia do ucznia” (n=2) czy niewłaściwe zarządzanie klasą „na lekcji nie jest dobrze, uczniowie nie pozwalają prowadzić lekcji, a nauczyciel nie daje sobie z nimi rady”.

W kategorii „język w teorii” umieszczono wypowiedzi uczniów wskazujące na przyswajanie wiedzy teoretycznej, niemożliwej do wykorzystania w życiu codziennym (n=12), np. „ogrom zadań nieużytecznych w życiu”, „dużo nieprzydatnych przymiotników”, „bardzo dużo specyficznych słówek, np. rydel ogrodowy”, „wiele z nauczonych rzeczy nie wykorzystuje się w życiu codziennym”, „mało praktyczny angielski pod względem życiowym” albo też na nieprzyswajanie wiedzy praktycznej, która mogłaby zostać wykorzystana w realiach życia codziennego (n=5), np. „brak słownictwa potocznego, używanego na co dzień za granicą”, „nie przygotowuje do codziennych rozmów z ludźmi”, „nie uczymy się tego języka rzeczywiście tak, jak wygląda komunikacja w języku angielskim”.

Odpowiedziami, które znalazły się w kategorii „inne” były te, odnoszące się do niewypracowywania konkretnych umiejętności językowych, np. „nie piszemy dużo wypowiedzi pisemnych” (n=3), „niewiele czytania”, „brak doskonalenia wymowy” lub też do ich przesadnego wypracowywania, np. „tzw. wkuwanie na blachę słówek, których zapomni się następnego dnia (250 słów na raz)” (n=2). Dwaj uczniowie nie wskazali słabych stron nauczania języka angielskiego w szkole średniej, a jeden pokusił się o odpowiedź „wszystkie”. Pozostałe dwa komentarze to: „słaba jakość nagrań” oraz nauka języka angielskiego „nie sprawia mi przyjemności”.

### 6.4.3. Propozycje zmian w nauczaniu języka angielskiego w szkole średniej ze strony badanej młodzieży

W podrozdziale 6.4.3 analizie poddano propozycje zmian w nauczaniu języka angielskiego w szkole średniej wskazane przez młodzież licealną. Wszystkie zaproponowane przez uczniów rozwiązania utworzyły kilka kategorii: realizowanie większej ilości ćwiczeń na mówienie, wdrożenie zajęć konwersacyjnych, rozwiązania dotyczące kadry nauczycielskiej, rozwiązania systemowe, propozycje aktywności lekcyjnych, pozostałe rozwiązania, niewpisujące się w wyodrębnione obszary tematyczne. W ten sposób pogrupowane odpowiedzi uczniów zaprezentowano na wykresie 14. Warto jednak dodatkowo nadmienić, że 56 badanych licealistów nie wysunęło żadnych propozycji w przedmiotowym zakresie. Uczniowie mogli też zgłaszać więcej niż jedną propozycję zmian.



Wykres 14. Propozycje młodzieży dotyczące zmian w nauczaniu języka angielskiego w szkole średniej (n)

Największa liczba uczniów (n=44) zaproponowała zmiany w zakresie częstszego rozwijania umiejętności mówienia w języku angielskim. Wielu uczniów dostrzegło konieczność wprowadzenia rozwiązań systemowych (n=25). Kolejną propozycją, łączącą dwie pierwsze, było wprowadzenie zajęć konwersacyjnych w języku angielskim (n=19). Dwie pozostałe dotyczyły aktywności lekcyjnych (n=18) oraz kadry nauczycielskiej (n=11).

Uczniowie, wskazując na konieczność ćwiczenia umiejętności mówienia, najczęściej posługiwali się przysłówkiem „więcej” (n=34): „więcej mówienia”, „więcej ćwiczeń z wypowiedzania się”, „więcej praktycznej strony języka, speakingów”, „przeznaczenie więcej

czasu na nauczanie prowadzenia rozmów w języku obcym, tak aby uczeń potrafił wykorzystać swoją wiedzę”. Zwracali oni uwagę na nienarzacanie tematyki rozmowy, np. „znacznie więcej swobodnych rozmów”, „wprowadzenie (...) konwersacji na dowolne tematy”, zróżnicowane aktywności ukierunkowane na ćwiczenie mówienia, np. „kształtowanie opinii w j. angielskim”, „prowadzenie wspólnych dyskusji w j. angielskim”, „więcej płynnego rozmawiania nauczyciela z uczniem”, posługiwanie się w trakcie zajęć wyłącznie językiem obcym „więcej mówienia po angielsku (całe lekcje przez nauczyciela, jak i przez uczniów)”, mówienie „bez wytykania komuś akcentu”. Ośmiu uczniów wspomniało o praktyce, której synonimem było dla nich mówienie: „nastawienie na praktyczne używanie języka”, „większe skupienie się na praktycznym wykorzystaniu języka”, „więcej praktyki niż teorii” czy wreszcie „normalniejsze podejście do języka”, tj. „więcej mówienia”.

Część uczniów zasugerowała szeroko pojętą „zmianę systemu nauczania”, „zmianę programu nauczania”, zmniejszenie „ilości materiału”, „uczenie przez mówienie, a nie schematy”, „lepsze książki”, większą „swobodę w dobieraniu materiałów dydaktycznych”. Inni uczniowie wyrazili chęć uczestniczenia w większej liczbie godzin szkolnych z języka angielskiego (n=3), ale i w zajęciach pozalekcyjnych (n=1). Bardzo ważną kwestią okazało się dla ich zapoznanie się z nieformalną odmianą języka angielskiego (n=4): „więcej słów potocznych”, „więcej przydatnych zwrotów w życiu codziennym”, „wprowadzenie nieoficjalnego języka”. Uczniowie nie pominęli indywidualizacji (n=3), np. „bardziej indywidualne podejście do ucznia”, „zwracanie uwagi na poszczególne osoby”, dzielenia ich na grupy „pod względem poziomu angielskiego, nie losowo” (n=2), ale i sprzecznych rozwiązań co do oceniania (n=3), np. „więcej sprawdzianów, które zmuszałyby do rozmowy w j. angielskim”, „mniej stresowania uczniów, niepytanie na ocenę”. Jedna osoba dodała „częstsze wycieczki do krajów anglojęzycznych”.

Wdrożenie zajęć konwersacyjnych to rozwiązanie ponownie zaspokajające potrzebę uczniów poświęcania większej ilości czasu na rozwijanie umiejętności posługiwania się językiem angielskim w mowie, dodatkowo wpisujące się w rozwiązanie systemowe. Uczniowie pisali bowiem o poświęcaniu „jednej lekcji tygodniowo na luźną rozmowę w grupach po angielsku”, zajęciach mówionych „raz w tygodniu”, najlepiej z native speakerami (n=12): „więcej interakcji z codziennym angielskim, nie tym padającym wyłącznie z ust Polaków, bez akcentu”, „zaproszenie obcokrajowców, aby rozmawiali z uczniami i dzielili się swoim doświadczeniem”, „zajęcia z native speakerami”.

Propozycje uczniów odnoszące się do aktywności lekcyjnych pogrupowano na konwencjonalne i niekonwencjonalne. Wśród konwencjonalnych aktywności wymieniono

(n=12): „pisanie wypowiedzi pisemnych”, „czytanie i tłumaczenie tekstów”, „więcej zadań z arkuszy maturalnych”, „więcej przygotowania do matury ustnej”, „skupienie się na wymowie”, „lekcja poświęcona akcentom z różnych krajów”, „mocniejszy nacisk na poznawanie kultury”. Do niekonwencjonalnych aktywności zaliczono (n=6): „oglądanie filmów po angielsku”, „gry zadaniowe”, „więcej projektów własnych, np. prezentacje”.

Rozwiązania dotyczące kadry wskazują na konieczność rozwijania kompetencji dydaktyczno-metodycznych oraz merytorycznych nauczycieli. Okazuje się bowiem, że niektórzy nauczyciele, spośród tych, którzy prowadzili zajęcia z języka angielskiego z badaną młodzieżą, nie aktywizowali jej – „więcej aktywnych lekcji”, nie urozmaicali metod pracy z uczniami – „ciekawsze lekcje”, niewystarczająco klarownie tłumaczyli zagadnienia – „dokładne tłumaczenie zagadnień”, „więcej praktycznych przykładów”, zadawali do opanowania zbyt duże partie materiału – „uczenie się małej ilości słówek na każdą lekcję”, sprawdzali pracę domową przez większość lekcji i nie używali języka angielskiego na zajęciach.

W kategorii „inne” znalazła się propozycja uczenia się mniejszej liczby czasów. Wystosowano także komentarz o dość pesymistycznym zabarwieniu „ciężko byłoby coś zmienić z uwagi na system edukacji oparty na egzaminie końcowym, który narzuca formę lekcji”.

## **6.5. Kompetencje społeczne badanej młodzieży**

Podrozdział ten poświęcono zagadnieniu kompetencji społecznych młodzieży licealnej. Jego celem uczyniono określenie poziomu kompetencji społecznych młodzieży w sytuacjach intymnych, wymagających asertywności oraz ekspozycji społecznej, jak i w zakresie kompetencji społecznych ogółem.

Wszystkie dane zawarte w niniejszym podrozdziale pozyskano za pomocą Kwestionariusza Kompetencji Społecznych Anny Matczak w wersji samoopisowej dla młodzieży – KKS-A (M). Następnie opracowano je statystycznie poprzez wyliczenie statystyk opisowych oraz norm stenowych.

Dane dotyczące podstawowych statystyk opisowych dla wyniku ogólnego kompetencji społecznych badanej młodzieży zaprezentowano w tabeli 24.

Tabela 24. Statystyki opisowe dla kompetencji społecznych u badanej młodzieży

Minimum	Maksimum	Średnia	Odchylenie standardowe	Skośność	Kurtoza
78	233	163,14 (2,72) [67,98%]	28,17	-0,40	0,42

Źródło: badania własne.

Maksymalną wartością możliwą do uzyskania w wyniku ogólnym było 240 punktów, a najniższą wartością minimalną 60 punktów. U badanych uczniów nie odnotowano zatem żadnej z tych wartości. Zabrakło im 7 punktów do wartości maksymalnej, a zdobyta przez nich wartość minimalna była o 18 punktów wyższa od najniższej z możliwych.

Dodatkowo wartość średniej arytmetycznej ogólnego wyniku kompetencji społecznych młodzieży była o prawie 77 punktów niższa od możliwej do osiągnięcia najwyższej wartości. Uzyskana przez młodzież średnia stanowiła zatem 68% maksymalnej wartości. Rozkład wyników młodzieży w zakresie kompetencji społecznych ogółem był lekko lewoskośny i delikatnie leptokurtyczny.

Kwestionariusz Kompetencji Społecznych KKS-A(M) umożliwia także obliczenie wyniku dla kompetencji społecznych młodzieży w sytuacjach intymnych, ekspozycji społecznej i wymagających asertywności. Statystyki opisowe dla tych wyników uwzględniono w tabeli 25.

Tabela 25. Statystyki opisowe dla kompetencji społecznych w sytuacjach intymnych, ekspozycji społecznej i wymagających asertywności u badanej młodzieży

Kompetencje społeczne:	Minimum	Maksimum	Średnia	Odchylenie standardowe	Skośność	Kurtoza
w sytuacjach intymnych	20	56	42,43 (2,83) [70,72%]	7,60	-0,41	0,07
w sytuacjach ekspozycji społecznej	20	72	47,14 (2,62) [65,47%]	10,87	-0,33	-0,34
w sytuacjach wymagających asertywności	18	67	44,77 (2,63) [65,84%]	9,04	-0,33	0,29

Objaśnienia: wartości w nawiasie oznaczają iloraz średniej przez liczbę itemów.

Źródło: badania własne.

Z danych zawartych w tabeli 25. wynika, że badani uczniowie najwyżej ocenili swoje kompetencje społeczne w sytuacjach intymnych, a dopiero potem w sytuacjach wymagających asertywności i ekspozycji społecznej.

Maksymalną liczbą punktów możliwą do uzyskania w skali kompetencji społecznych w sytuacjach intymnych było 60 punktów, a minimalną – 15 punktów. Oznacza to, że żadna osoba badana nie uzyskała maksymalnej liczby punktów, ani też minimalnej. Jednocześnie przynajmniej jedna osoba badana zdobyła o 4 punkty mniej od możliwej wartości maksymalnej, jak i przynajmniej jedna osoba badana zdobyła powyżej 5 punktów ponad możliwą wartość minimalną.

W skali kompetencji społecznych w sytuacjach ekspozycji społecznej badanej młodzieży udało się osiągnąć najwyższą liczbę punktów możliwą do uzyskania w tej skali, tj. 72 punkty. Zdobyta przez nią wartość minimalna była z kolei o 2 punkty wyższa od możliwie najniższej wartości 18 punktów.

Maksymalną liczbą punktów możliwą do zdobycia w skali kompetencji społecznych w sytuacjach wymagających asertywności było 68 punktów, a minimalną – 17 punktów. Oznacza to, że badanej młodzieży zabrakło 1 punktu do możliwie najwyższej wartości, jak i zdobyła ona o 1 punkt więcej ponad możliwie najniższą wartość.

Najwyższą średnią arytmetyczną spośród wszystkich skal kompetencji społecznych młodzież zdobyła w zakresie sytuacji intymnych ( $M=42,43$ ;  $SD=7,60$ ). Średnia ta była o niespełna 18 punktów niższa od możliwie najwyższej wartości, tj. stanowiła 71% tej wartości. Średnie młodzieży w zakresie kompetencji społecznych w sytuacjach ekspozycji społecznej ( $M=47,14$ ;  $SD=10,87$ ) oraz w sytuacjach wymagających asertywności ( $M=44,77$ ;  $SD=9,04$ ) były do siebie zbliżone. W obu przypadkach młodzieży zabrakło 23-25 punktów do możliwie najwyższych wartości, tj. stanowiły one około 65-66% tych wartości.

Rozkłady wyników młodzieży w każdej ze skal kompetencji społecznych były lekko lewoskośne. Ponadto wykazano, że rozkład kompetencji społecznych w sytuacjach ekspozycji społecznej był delikatnie platykurtyczny, a w sytuacjach intymnych i wymagających asertywności lekko leptokurtyczny.

Na drugim etapie analizy danych dotyczących kompetencji społecznych młodzieży maturalnej przeliczono uzyskane przez nią wyniki surowe na wyniki stenowe. W tym celu posłużono się normami stenowymi dla uczniów szkół średnich w wieku 15-19 lat, odrębnymi dla każdej z płci (A. Matczak, 2007, s. 74-75). W tabeli 26. zaprezentowano dane statystyczne dla wyniku ogólnego kompetencji społecznych, ale i dla kompetencji społecznych w każdej ze skal.



Tabela 26. Poziom kompetencji społecznych badanej młodzieży ogółem, jak i kompetencji społecznych w sytuacjach intymnych, ekspozycji społecznej oraz wymagających asertywności

	<b>n</b>	<b>%</b>
<b>Kompetencje społeczne ogółem</b>		
Poziom niski	83	51,87
Poziom średni	48	30,00
Poziom wysoki	29	18,13
<b>Kompetencje społeczne w sytuacjach intymnych</b>		
Poziom niski	58	36,25
Poziom średni	59	36,87
Poziom wysoki	43	26,88
<b>Kompetencje społeczne w sytuacjach ekspozycji społecznej</b>		
Poziom niski	4	2,50
Poziom średni	3	1,88
Poziom wysoki	153	95,62
<b>Kompetencje społeczne w sytuacjach wymagających asertywności</b>		
Poziom niski	82	51,25
Poziom średni	53	33,12
Poziom wysoki	25	15,63

Źródło: badania własne.

Ustalono, że nieco ponad połowa badanej młodzieży cechowała się niskim poziomem kompetencji społecznych ogółem, niespełna 1/3 – średnim poziomem, a niespełna 1/5 – wysokim poziomem tychże kompetencji.

Rozpatrując poziomy kompetencji społecznych w poszczególnych skalach, zauważono, że prawie 96% młodzieży charakteryzowało się wysokim poziomem kompetencji społecznych w sytuacjach ekspozycji społecznej. Ponadto w sytuacjach wymagających asertywności ponad połowa badanej młodzieży ujawniła niski poziom kompetencji społecznych, około 1/3 młodzieży poziom średni, a prawie 16% młodzieży – poziom wysoki.

Dane dotyczące kompetencji społecznych w sytuacjach intymnych nie pozwoliły jednoznacznie wyodrębnić dominującego u młodzieży poziomu tychże kompetencji. Stwierdzono jednak, że prawie 3/4 młodzieży licealnej cechowało się niskim lub średnim poziomem kompetencji społecznych w tego typu sytuacjach, a nieco ponad 1/4 młodzieży poziomem wysokim.

Finalnie, zestawiając zarówno sumaryczny wynik wysokiego i średniego poziomu, jak i sam wskaźnik wysokiego poziomu kompetencji społecznych w sytuacjach intymnych, ekspozycji społecznej oraz w sytuacjach wymagających asertywności wywnioskowano, że u badanej młodzieży zdecydowanie najbardziej rozwinięte były kompetencje społeczne w sytuacjach ekspozycji społecznej, następnie w sytuacjach intymnych, a nieco mniej w sytuacjach wymagających asertywności.

## 6.6. Style radzenia sobie ze stresem badanej młodzieży

Celem podrozdziału 6.6 było skonkretyzowanie dominujących u młodzieży licealnej stylów radzenia sobie ze stresem. Stylami, które poddano analizie były: styl skoncentrowany na zadaniu, styl skoncentrowany na emocjach oraz styl skoncentrowany na unikaniu.

Wszystkie prezentowane w tym podrozdziale dane pozyskano z zastosowaniem Kwestionariusza Radzenia Sobie w Sytuacjach Stresowych (CISS) Endlera i Parkera. Następnie poddano je analizie statystycznej poprzez wyliczenie statystyk opisowych oraz norm stenowych.

Najpierw określono podstawowe statystyki opisowe dla stylu skoncentrowanego na zadaniu, emocjach i unikaniu badanej młodzieży (tabela 27).

Tabela 27. Statystyki opisowe dla stylu skoncentrowanego na zadaniu, emocjach i unikaniu u badanej młodzieży

Styl skoncentrowany na:	Minimum	Maksimum	Średnia	Odchylenie standardowe	Skośność	Kurtoza
zadaniu	19	80	55,13 (3,45) [68,91%]	9,97	-0,21	0,67
emocjach	16	76	47,48 (2,97) [59,35%]	12,58	0,01	-0,66
unikaniu	20	80	46,34 (2,90) [57,93%]	9,53	-0,02	0,75

Źródło: badania własne.

Maksymalną wartością możliwą do uzyskania w każdej ze skal stylów radzenia sobie stresem było 80 punktów, a minimalną – 16 punktów. Badanej młodzieży udało się zatem osiągnąć najwyższe możliwe wartości w skali stylu skoncentrowanego na zadaniu oraz skali stylu skoncentrowanego na unikaniu. Natomiast w skali stylu skoncentrowanego na emocjach zabrakło jej 4 punktów do najwyższej wartości. Jedynie w tej skali odnotowano wartość minimalną. Ponadto najniższe uzyskane przez młodzież wartości w skalach stylu skoncentrowanego na zadaniu oraz unikaniu były o 3-4 punkty wyższe od wartości minimalnych.

Porównując wartości średniej arytmetycznej każdej ze skal stylów radzenia sobie ze stresem, stwierdzono, że najwyższą średnią młodzież uzyskała w skali stylu skoncentrowanego na zadaniu ( $M=55,13$ ;  $SD=9,97$ ), a wynik ten był o prawie 25 punktów niższy od najwyższej wartości, stanowiąc 69% tej wartości. Średnie osiągnięte przez młodzież w skali stylu skoncentrowanego na emocjach ( $M=47,48$ ;  $SD=12,58$ ) oraz skali stylu skoncentrowanego na

unikaniu ( $M=46,34$ ;  $SD=9,53$ ) były do siebie zbliżone i niższe o 33-34 punkty od możliwie najwyższej wartości, stanowiąc 58-59% tej wartości.

Rozkłady wyników młodzieży dla zadaniowego stylu radzenia sobie ze stresem oraz unikowego stylu radzenia sobie ze stresem były lekko lewoskośne i delikatnie leptokurtyczne, a rozkład wyników dla emocjonalnego stylu radzenia sobie ze stresem – lekko prawoskośny i delikatnie platykurtyczny.

W skali stylu skoncentrowanego na unikaniu wyróżnia się dwie podskale: angażowania się w czynności zastępcze oraz poszukiwania kontaktów towarzyskich. Również i dla każdej podskali ustalono skośność, kurtozę, średnią, odchylenie standardowe, minimalną i maksymalną liczbę punktów uzyskaną przez młodzież (tabela 28).

Tabela 28. Statystyki opisowe dla angażowania się w czynności zastępcze i poszukiwania kontaktów towarzyskich przez badaną młodzież

Podskale stylu unikowego	Minimum	Maksimum	Średnia	Odchylenie standardowe	Skośność	Kurtoza
Angażowanie się w czynności zastępcze	8	40	21,38 (2,67) [53,45%]	5,89	0,20	0,00
Poszukiwanie kontaktów towarzyskich	5	25	15,98 (3,20) [63,92%]	4,59	-0,16	-0,33

Źródło: badania własne.

Maksymalną wartością możliwą do uzyskania w podskali „angażowanie się w czynności zastępcze” było 40 punktów, a minimalną – 8. Natomiast w podskali „poszukiwanie kontaktów towarzyskich” najwyższą możliwą wartością było 25 punktów, a najniższą możliwą – 5. W związku z tym badanej młodzieży udało się zdobyć w obu podskalach stylu skoncentrowanego na unikaniu zarówno najniższe, jak i najwyższe punkty możliwe do uzyskania.

Komparystyka średniej arytmetycznej w podskalach poddawanych analizie pozwala wnioskować, że młodzież wyżej oceniła poszukiwanie przez siebie kontaktów towarzyskich ( $M=15,98$ ;  $SD=4,59$ ) aniżeli angażowanie się w czynności zastępcze ( $M=21,38$ ;  $SD=5,89$ ). Uzyskana przez nią średnia arytmetyczna w podskali „poszukiwanie kontaktów towarzyskich” była o 9 punktów niższa od możliwie najwyższej wartości, stanowiąc 64% tej wartości. Z kolei w podskali „angażowanie się w czynności zastępcze” średnia młodzieży była o ponad połowę punktów niższa od najwyższej wartości, stanowiąc 53% tej wartości.

Rozkład wyników młodzieży dla angażowania się w czynności zastępcze był lekko prawostronnie asymetryczny i mezokurtyczny, a rozkład wyników dla poszukiwania kontaktów towarzyskich – delikatnie lewoskośny i delikatnie platykurtyczny.

W ramach kolejnego etapu analizy danych odnoszących się do stylów radzenia sobie ze stresem przeliczono wyniki surowe na wyniki stenowe. W tym celu wykorzystano zawarte w podręczniku do polskiej normalizacji normy stenowe dla osób w wieku 16-24 lat (J. Strelau i in., 2009, s.79). W tabeli 29. przedstawiono przedmiotowe dane statystyczne osobno dla każdej z trzech skal stylów radzenia sobie ze stresem, ale i dla podskal stylu skoncentrowanego na unikaniu.

Tabela 29. Poziom stylów skoncentrowanego na zadaniu, emocjach i unikaniu w radzeniu sobie ze stresem przez młodzież, a także podskal stylu skoncentrowanego na unikaniu, tj. angażowania się w czynności zastępcze oraz poszukiwania kontaktów towarzyskich przez młodzież

	<b>n</b>	<b>%</b>
<b>Styl skoncentrowany na zadaniu</b>		
Poziom niski	56	35,00
Poziom średni	61	38,13
Poziom wysoki	43	26,87
<b>Styl skoncentrowany na emocjach</b>		
Poziom niski	36	22,50
Poziom średni	60	37,50
Poziom wysoki	64	40,00
<b>Styl skoncentrowany na unikaniu</b>		
Poziom niski	69	43,13
Poziom średni	58	36,25
Poziom wysoki	33	20,62
<b>Angażowanie się w czynności zastępcze</b>		
Poziom niski	40	25,00
Poziom średni	82	51,25
Poziom wysoki	38	23,75
<b>Poszukiwanie kontaktów towarzyskich</b>		
Poziom niski	91	56,87
Poziom średni	40	25,00
Poziom wysoki	29	18,13

Źródło: badania własne.

Najpierw przeanalizowano poszczególne poziomy stylów radzenia sobie ze stresem w każdej z trzech skal. Okazuje się, że nieco ponad 1/3 młodzieży licealnej cechowała się niskim poziomem stylu skoncentrowanego na zadaniu w radzeniu sobie ze stresem, 38% młodzieży – poziomem średnim, a ponad 1/4 młodzieży – poziomem wysokim. Dodatkowo 40% badanej młodzieży ujawniło wysoki poziom emocjonalnego stylu radzenia sobie ze stresem, o 2,5% mniej młodzieży – poziom średni, a niespełna 1/4 młodzieży – poziom niski. Jeśli chodzi o styl skoncentrowany na unikaniu to dla największej liczby młodzieży (43%)

charakterystyczny był poziom niski tego stylu, dla wyraźnie ponad 1/3 młodzieży – poziom średni, a dla ponad 1/5 młodzieży – poziom niski.

Biorąc pod uwagę jedynie wskaźnik wysokiego poziomu radzenia sobie stresem albo też sumując wskaźnik wysokiego i średniego poziomu, można skonstatować, że dominującym stylem radzenia sobie ze stresem u badanej młodzieży był zdecydowanie styl emocjonalny, następnie styl zadaniowy, a jako trzeci – styl unikowy.

W ramach unikowego stylu radzenia sobie ze stresem młodzież częściej angażowała się w czynności zastępcze niż poszukiwała kontaktów towarzyskich. Łącznie 3/4 młodzieży cechowało się wysokim lub średnim poziomem angażowania się w czynności zastępcze. Jednocześnie 4/5 młodzieży cechowało się niskim lub średnim poziomem poszukiwania kontaktów towarzyskich. Dodatkowo można zauważyć, że o ponad 1/4 więcej młodzieży charakteryzowało się średnim poziomem i o niespełna 6% więcej młodzieży wysokim poziomem angażowania się w czynności zastępcze niż poszukiwania kontaktów towarzyskich.

## 6.7. Globalna samoocena badanej młodzieży

W podrozdziale 6.7 skoncentrowano się na globalnej samoocenie młodzieży licealnej. Rozważania badawcze ukierunkowano zatem na określenie poziomu globalnej samooceny młodzieży ostatnich klas maturalnych. Dane podlegające analizie zebrano dzięki Skali Samooceny SES Morrisa Rosenberga. Następnie obliczono statystyki opisowe oraz przeliczono wyniki surowe na normy stenowe.

W pierwszej kolejności omówiono statystyki opisowe dla wyników młodzieży w zakresie samooceny, zgodnie z danymi zawartymi w tabeli 30.

Tabela 30. Statystyki opisowe dla samooceny u badanej młodzieży

Minimum	Maksimum	Średnia	Odchylenie standardowe	Skośność	Kurtoza
10	37	22,36 (2,24) [55,90%]	6,02	0,03	-0,40

Źródło: badania własne.

Maksymalną wartością możliwą do uzyskania w Skali Samooceny SES było 40 punktów, a minimalną – 10. Żadnej osobie z próby badawczej nie udało się zatem osiągnąć najwyższej wartości, a przynajmniej jedna osoba zdobyła o 3 punkty mniej od najwyższej możliwej

wartości. Jednocześnie przynajmniej jedna osoba badana zdobyła wartość minimalną przewidywaną w tej skali.

Uzyskana przez badaną młodzież średnia arytmetyczna globalnej samooceny ( $M=22,36$ ;  $SD=6,02$ ) była o niespełna 18 punktów niższa od możliwie najwyższej wartości i stanowiła 56% tej wartości. Rozkład wyników samooceny tej młodzieży był lekko prawoskośny i delikatnie platykurtyczny.

Kolejno przeliczono wyniki surowe, uzyskane przez badaną młodzież w zakresie samooceny, na wyniki stenowe. W tym celu posłużono się normami stenowymi dla młodzieży w wieku 14-18 lat i dla studentów w wieku 19-24, gdyż część młodzieży osiągnęła już 19. rok życia. Dodatkowo normy stenowe przypisano z podziałem na kobiety i mężczyzn (I. Dzwonkowska, K. Lachowicz-Tabaczek, M. Łaguna, 2008, s. 66). Tak obliczone dane zawarto w tabeli 31.

Tabela 31. Poziom samooceny u badanej młodzieży

	<b>n</b>	<b>%</b>
Poziom niski	123	76,87
Poziom średni	21	13,13
Poziom wysoki	16	10,00

Źródło: badania własne.

Okazuje się, że wyraźnie ponad 3/4 młodzieży cechowało się niskim poziomem samooceny. Poziom wysoki charakterystyczny był dla 1/10 badanej młodzieży, a dodatkowo niespełna 14% osób ujawniło średni poziom samooceny. Stwierdzono zatem, że dominującym poziomem samooceny u badanej młodzieży był poziom niski.

## **6.8. Motywacja badanej młodzieży do nauki języka angielskiego**

Podrozdział 6.8 poświęcono zagadnieniu motywacji w kontekście kompetencji językowych. Ustalono w nim motywy, jakimi kieruje się młodzież licealna, ucząc się języka angielskiego.

W podrozdziale pierwszym zaprezentowano oraz przeanalizowano dane statystyczne dotyczące sześciu różnych potrzeb: potrzeby zawodowo-finansowej, zrozumienia kulturowego, komunikacyjno-afiliacyjnej, samozadowolenia, własnej skuteczności, integracji kulturowej, składających się na motywację do nauki języka obcego. Dane te zgromadzono z zastosowaniem Kwestionariusza Motywacji Do Nauki Języka Obcego Richarda Gonzalesa, w polskiej adaptacji Agnieszki Lewickiej-Zelent i Patrycji Linkiewicz.

W kolejnych dwóch podrozdziałach odzwierciedlono perspektywę młodzieży licealnej w kwestii motywów nakłaniających ją do uczenia się języka angielskiego (podrozdział 6.8.2), ale i zniechęcających ją do wykonywania tej aktywności (podrozdział 6.8.3). Rozważania te poczyniono bazując na odpowiedziach uczniów, udzielonych na dwa pytania otwarte z kwestionariusza ankiety własnej konstrukcji.

### 6.8.1. Potrzeby młodzieży do uczenia się języka angielskiego

W podrozdziale 6.8.1 ustalono, które ze składowych motywacji motywują młodzież licealną w najwyższym stopniu do uczenia się języka angielskiego.

W pierwszej kolejności dla danych z zakresu motywacji obliczono podstawowe statystyki opisowe, tj. skośność, kurtozę, odchylenie standardowe, średnią, minimalną i maksymalną liczbę punktów, i zamieszczono je w tabeli 32.

Tabela 32. Statystyki opisowe dla potrzeby zawodowo-finansowej, zrozumienia kulturowego, komunikacyjno-afiliacyjnej, samozadowolenia, własnej skuteczności i integracji kulturowej u badanej młodzieży

Potrzeby	Minimum	Maksimum	Średnia	Odchylenie standardowe	Skośność	Kurtoza
zawodowo-finansowa	8	48	40,03 (5,00) [83,40%]	6,64	-1,10	1,26
zrozumienia kulturowego	8	48	35,76 (4,47) [74,50%]	8,17	-0,50	0,08
komunikacyjno-afiliacyjna	9	36	28,04 (4,67) [77,89%]	5,51	-1,05	1,13
samozaadowolenia	6	36	21,99 (3,67) [61,08%]	6,23	-0,17	-0,11
własnej skuteczności	5	30	19,23 (3,85) [64,10%]	6,37	-0,14	-0,86
integracji kulturowej	7	30	20,69 (4,14) [68,97%]	5,18	-0,21	-0,50

Źródło: badania własne.

Z danych zamieszczonych w tabeli 32. wynika, że badanej młodzieży udało się uzyskać maksymalną wartość punktów w zakresie każdej potrzeby motywującej ją do nauki języka angielskiego. Natomiast jedynie w zakresie potrzeby zawodowo-finansowej, zrozumienia kulturowego, samozadowolenia oraz własnej skuteczności odnotowano u młodzieży możliwość do uzyskania w tych skalach wartość minimalną. Uzyskana przez młodzież wartość minimalna

w zakresie potrzeby komunikacyjno-afiliacyjnej była o 3 punkty wyższa od możliwie najniższej wartości 6 punktów, a w zakresie potrzeby integracji kulturowej – o 2 punkty niższa.

Wartości średniej arytmetycznej wskazują, że dla badanej młodzieży hierarchią potrzeb motywujących ją do nauki języka angielskiego jest następująca: potrzeba zawodowo-finansowa, potrzeba komunikacyjno-afiliacyjna, potrzeba zrozumienia kulturowego, potrzeba integracji kulturowej, potrzeba własnej skuteczności i potrzeba samozadowolenia.

Najmniejszą różnicę pomiędzy uzyskanymi przez młodzież średnimi arytmetycznymi a maksymalnymi wartościami zauważono w zakresie potrzeby zawodowo-finansowej i komunikacyjno-afiliacyjnej (różnica rzędu 8 punktów). Najbardziej oddalonymi wynikami od maksymalnych wartości były z kolei te, osiągnięte przez uczniów w skali potrzeby samozadowolenia (różnica 14-punktowa) oraz zrozumienia kulturowego (różnica 12-punktowa).

Rozkład wyników badanej młodzieży w potrzebie zawodowo-finansowej był ujemnie lewoskośny i leptokurtyczny, a średnia tych wyników stanowiła 83% możliwie najwyższej wartości ( $M=40,03$ ;  $SD=6,64$ ). Rozkład wyników w zakresie potrzeby komunikacyjno-afiliacyjnej również był lewoskośny i leptokurtyczny, a średnia arytmetyczna tych wyników stanowiła tym razem 78% najwyższej wartości ( $M=28,04$ ;  $SD=5,51$ ). Wyniki młodzieży składające się na potrzebę zrozumienia kulturowego utworzyły z kolei rozkład lekko lewoskośny i delikatnie leptokurtyczny, a średnia arytmetyczna tych wyników ( $M=35,76$ ;  $SD=8,17$ ) stanowiła dokładnie  $3/4$  możliwie najwyższej wartości.

Rozkłady wyników w zakresie wszystkich pozostałych potrzeb, tj. integracji kulturowej ( $M=20,69$ ;  $SD=5,18$ ), własnej skuteczności ( $M=19,23$ ;  $SD=6,37$ ) oraz samozadowolenia ( $M=21,99$ ;  $SD=6,23$ ) były lekko lewoskośne i delikatnie platykurtyczne, a ich średnie arytmetyczne stanowiły 61%-69% najwyższych możliwych wartości.

Na kolejnym etapie analizy badań wyniki surowe zostały przeliczone na steny, umożliwiając tym samym przypisanie każdemu uczniowi jednego z trzech poziomów: niskiego, średniego lub wysokiego motywacji związanej z konkretną potrzebą uczenia się języka angielskiego. Uzyskane wyniki zawarto w tabeli 33.



Tabela 33. Poziom potrzeb motywujących do uczenia się języka angielskiego u badanej młodzieży

	<b>n</b>	<b>%</b>
<b>Potrzeba zawodowo-finansowa</b>		
Poziom niski	29	18,13
Poziom średni	32	20,00
Poziom wysoki	99	61,87
<b>Potrzeba zrozumienia kulturowego</b>		
Poziom niski	97	60,62
Poziom średni	27	16,88
Poziom wysoki	36	22,50
<b>Potrzeba komunikacyjno-afiliacyjna</b>		
Poziom niski	30	18,75
Poziom średni	41	25,63
Poziom wysoki	89	55,62
<b>Potrzeba samozadowolenia</b>		
Poziom niski	116	72,50
Poziom średni	15	9,37
Poziom wysoki	29	18,13
<b>Potrzeba własnej skuteczności</b>		
Poziom niski	87	54,37
Poziom średni	25	15,63
Poziom wysoki	48	30,00
<b>Potrzeba integracji kulturowej</b>		
Poziom niski	77	48,12
Poziom średni	33	20,63
Poziom wysoki	50	31,25

Źródło: badania własne.

Z danych zaprezentowanych w tabeli 33. wynika, że ponad 60% młodzieży maturalnej cechowało się wysokim poziomem potrzeby zawodowo-finansowej motywującej ją do nauki języka obcego. Następną potrzebą, w relacji do której ponad połowa badanej młodzieży ujawniła poziom wysoki była potrzeba komunikacyjno-afiliacyjna (56%). Prawie 1/3 młodzieży cechowała się też wysokim poziomem potrzeby integracji kulturowej. Dalszymi potrzebami, o coraz mniejszej wadze dla badanej młodzieży, z uwzględnieniem poziomu wysokiego, były kolejno: potrzeba własnej skuteczności (27%), zrozumienia kulturowego (23%) oraz samozadowolenia (18%).

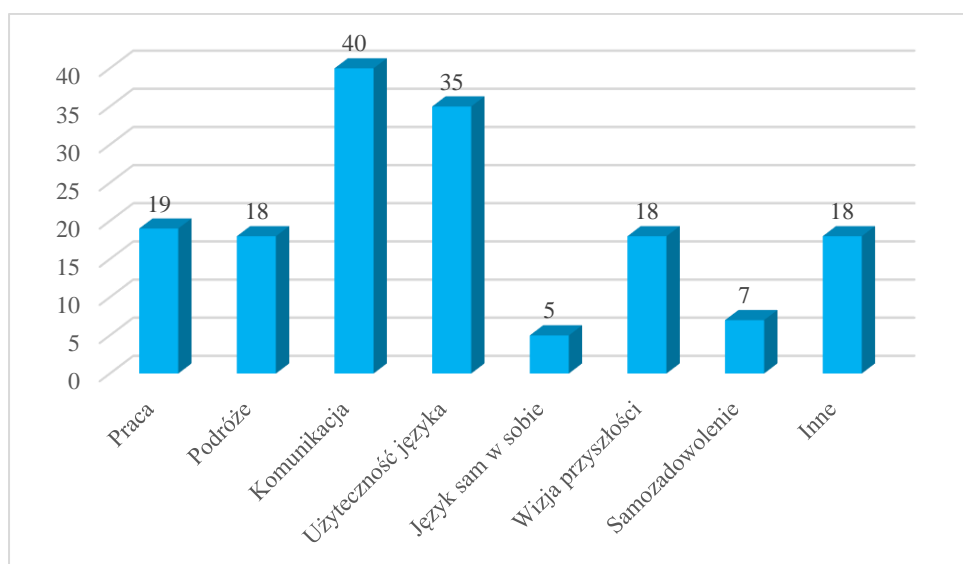
Dodatkowo stwierdzono, że najwięcej młodzieży maturalnej charakteryzowało się poziomem niskim w czterech kategoriach potrzeb motywujących ją do nauki języka angielskiego. Prawie 3/4 młodzieży cechowało się niskim poziomem potrzeby samozadowolenia w nauce języka angielskiego, nieco ponad 60% – niskim poziomem potrzeby zrozumienia kulturowego, ponad połowa młodzieży – niskim poziomem potrzeby własnej skuteczności, a niecała połowa – niskim poziomem integracji kulturowej.

Poziom średni nie okazał się dominujący w żadnej kategorii potrzeb motywujących młodzież do nauki języka angielskiego. Charakteryzował on ponad 1/4 młodzieży w zakresie potrzeby komunikacyjno-afiliacyjnej, 1/5 młodzieży w zakresie potrzeby zawodowo-

finansowej, kolejną 1/5 w zakresie potrzeby integracji kulturowej, 17% młodzieży w zakresie potrzeby zrozumienia kulturowego, a także 1/10 młodzieży w zakresie potrzeby własnej skuteczności oraz samozadowolenia.

## 6.8.2. Czynniki motywujące młodzież do nauki języka angielskiego

W podrozdziale 6.8.2 poddano analizie odpowiedzi uczniów udzielone na pytanie otwarte „Co motywuje Pana/ią do nauki języka angielskiego?” Wszystkie wymienione przez uczniów motywy do nauki języka angielskiego zostały pogrupowane na siedem obszarów tematycznych: praca, podróże, komunikacja, użyteczność języka, język sam w sobie, wizja przyszłości i samozadowolenie. Pozostałe odpowiedzi przypisano do kategorii „inne”. Tak pogrupowane dane zaprezentowano na wykresie 15. Warto jednak dodać, że uczniowie mogli podawać więcej niż jeden motyw nauki, a 26 respondentów nie podało żadnej odpowiedzi.



Wykres 15. Czynniki motywujące badaną młodzież do nauki języka angielskiego (n)

Wypowiedzi uczniów wskazują, że byli oni w najwyższym stopniu motywowani do nauki języka angielskiego możliwością porozumiewania się z obcokrajowcami (n=40), jak i przydatnością tego języka (n=35). Kolejnymi najistotniejszymi motywami nauki badanych uczniów okazały się: praca (n=19), podróże (n=18) oraz wizja przyszłości (n=18). Kilkoro uczniów wymieniło także motywy samozadowolenia (n=6): „dobrze mi idzie”, „nauczenie się przeze mnie trudnych zagadnień związanych z językiem”, „zauważanie własnych postępów”, „pochwały”, „nagrody”. Jeszcze inni podkreślili wagę motywów integracyjnych (n=5), np. „lubię ten język, lubię nim się posługiwać, wolę niż polskim”.

Wskazując na komunikację jako najistotniejszy czynnik motywujący do nauki języka angielskiego, młodzież przede wszystkim uwypukliła sam fakt możliwości komunikacji z ludźmi z całego świata: „świadomość, że dzięki znajomości języka uda mi się porozumieć w innych krajach”, „perspektywa rozmowy z obcokrajowcami”, „chęć dogadania się za granicą”. Wspomniała ona także o możliwości „płynnego posługiwania się językiem” czy też „łatwiejszego porozumiewania się”.

Powołując się na użyteczność języka, uczniowie twierdzili: „jest to potrzebny język”, „przyszłościowy język, uniwersalny”, „fakt, że przyda mi się w życiu”, „potrzeba wykorzystania języka w przyszłości”, „gdy czuję, że uczę się przydatnych informacji, które wykorzystam w przyszłości”. Pozostali podawali przykłady bezpośredniej aplikacji języka w życiu codziennym: „korzystanie z anglojęzycznych mediów”, „rozumienie filmów”, „książek, programów, piosenek bez tłumaczeń”, „fakt, że wiele książek nie jest przetłumaczonych na polski”, „możliwość dużo łatwiejszego rozumienia dużej ilości angielskich tekstów oraz kultury”, „zagraniczne znajomości”.

Pisząc o pracy jako o czynniku motywującym do nauki języka angielskiego, traktowano o możliwości znalezienia lepszej pracy – „opcja lepszej pracy”, podjęciu pracy za granicą – „motywuje mnie opcja pracowania za granicą”, „poszerzenie perspektyw jeśli chodzi o pracę za granicą”, odpowiednich kwalifikacjach do przyszłej pracy – „wymagania do przyszłej pracy”, „angielski przyda mi się w przyszłości w pracy” oraz o wyższym wynagrodzeniu – „pieniądze w przyszłości”.

Młodzież motywowana była do języka angielskiego w kontekście możliwości podróżowania, np. „chęć wyjazdu za granicę na wakacje”, „podróże do krajów anglojęzycznych”, „chęć zwiedzania świata”, „chęć podróżowania”.

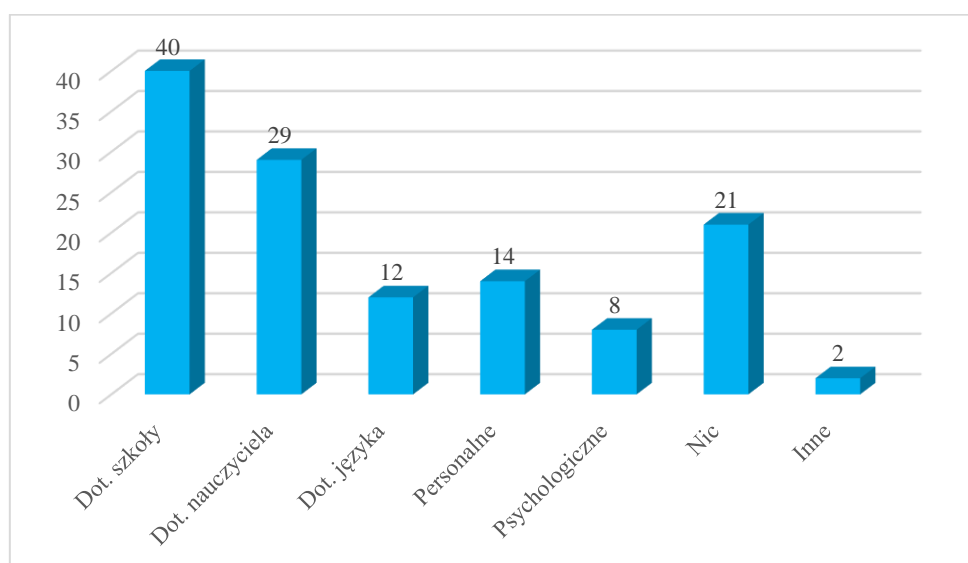
Nakreślając wizję przyszłości, młodzież miała na myśli życie za granicą: „chęć wyjazdu z Polski”, „mieszkanie za granicą”, „planuję moją przyszłość za granicą, więc znajomość tego języka jest dla mnie niezbędna”, ale i wizję studiów „to, że chcę studiować za granicą”. Posłużyła się też bardziej ogólnymi stwierdzeniami: „wizja znajomości języka na bardzo wysokim poziomie”, „chęć osiągnięcia czegoś więcej w przyszłości”, „perspektywy w przyszłości”.

Pozostałymi czynnikami motywującymi młodzież do nauki języka angielskiego były: egzamin maturalny (n=5), studia wojskowe, rozwój osobisty (n=3) – „większe kompetencje”, „poprawienie poziomu swojej wiedzy”, poczucie własnej skuteczności – „chęć udowodnienia sobie i pokazania, że mogę być lepsza”, zdolności językowe – „łatwość nauki języków”, proces nauczania – „ciekawe zadania, które z łatwością można wykonać”. Pojedyncze osoby

stwierdziły także, że brak jest jakichkolwiek czynników motywujących ich do nauki języka angielskiego – czterech uczniów po szkołach ponadpodstawowych oraz dwóch po szkołach ponadgimnazjalnych.

### 6.8.3. Czynniki demotywujące młodzież do nauki języka angielskiego

Podrozdział 6.8.3 poświęcono opinii młodzieży na temat czynników zniechęcających ją do nauki języka angielskiego. Odpowiedzi uczniów na pytanie otwarte „Co zniechęca Pana/ią do nauki języka angielskiego?” zostały podzielone na sześć tematycznych kategorii, wśród których wyodrębniono: czynniki dotyczące szkoły, czynniki dotyczące nauczyciela, czynniki dotyczące języka, czynniki personalne, psychologiczne oraz kategorię „nic”. Dwie odpowiedzi uczniów zostały zakwalifikowane do kategorii „inne”, tj. „wszystko”, „nudne lekcje na korepetycjach”. Na wykresie 16. zamieszczono dane uporządkowane w sposób opisany powyżej. Warto jednak mieć na uwadze, że 45 osób nie podzieliło się czynnikami zniechęcającymi ją do nauki języka angielskiego, a ponadto młodzież mogła podawać więcej niż jeden czynnik.



Wykres 16. Czynniki demotywujące badaną młodzież do nauki języka angielskiego (n)

Najwięcej młodzieży maturalnej było demotywowana do nauki języka angielskiego przez czynniki związane ze szkołą (n=40) oraz kadrą nauczycielską (n=29). Trzema kolejnymi czynnikami, w dużo mniejszym stopniu demotywującymi młodzież, były: czynniki personalne (n=14), psychologiczne (n=8), jak i te dotyczące języka (n=12). Niektórzy uczniowie nie czuli się w ogóle demotywowani do nauki, co wyrazili poprzez krótką odpowiedź: „nic” (n=21).

Uczniowie demotywowani do nauki języka angielskiego przez szkołę wskazywali na (n=13): „słabe oceny”, „negatywne oceny”, „mocny nacisk na oceny”, „odpowiedzi ustne”, „różne sprawdziany/egzaminy”. Wśród innych czynników demotywujących związanych ze szkołą znalazła się szkoła sama w sobie (n=10): „system przymusowy”, „obowiązkowa nauka”, „godzina 7:30, kiedy to zaczynają się lekcje na tygodniu”. Jeszcze inne odpowiedzi odnosiły się do przytłaczającej ilości materiału (n=9), np. „ilość nauki”, „duża ilość materiału”, „dużo sprawdzianów”, a nawet i braku czasu (n=4) „mała ilość wolnego czasu”. Pozostałe cztery dotyczyły sposobu nauczania języka angielskiego w szkołach, np. „nauka z książki”, „zły system nauki”.

Czynniki demotywujące związane z kadrą nauczycielską obejmowały zniechęcający sposób prowadzenia zajęć (n=19), a dokładniej: „nudne lekcje”, „monotonność nauczania”, „nieciekawe zajęcia”, „brak nowych wyzwań”, „robienie cały czas podobnych schematów zadań”. Młodzież określiła także nauczycieli samych w sobie jako zniechęcających do nauki (n=3), a dodatkowo podkreśliła: presję z ich strony, podejście, za wysokie wymagania, np. „ilość słówek po każdym dziale”, „powinność spędzenia dużej ilości czasu na nauce”, niesprawiedliwy sposób oceniania – „dziwne ocenianie na sprawdzianach”.

W kategorii dotyczącej czynników personalnych zniechęcających do nauki języka angielskiego znalazły się osobiste trudności uczniów z językiem angielskim (n=9): „trudności gramatyczne”, „blokada językowa”, „nieznajomość słów”, „mój beznadziejny poziom języka”, „moje umiejętności i trudność w ich zdobywaniu”. Ponadto wskazano cechy charakterystyczne dla niektórych uczniów (n=5): „brak chęci do nauki do matury”, „lenistwo”, „brak motywacji”.

Do czynników psychologicznych zaliczono następujące wypowiedzi uczniów, np. „strach przed wyśmianiem”, „śmiech z tyłu, gdy źle zaakcentujesz słowo”, „krytyka innych”, „gorsze wyniki od innych”, „sama świadomość nadchodzącej nauki”, „gdy mi nie wychodzi”.

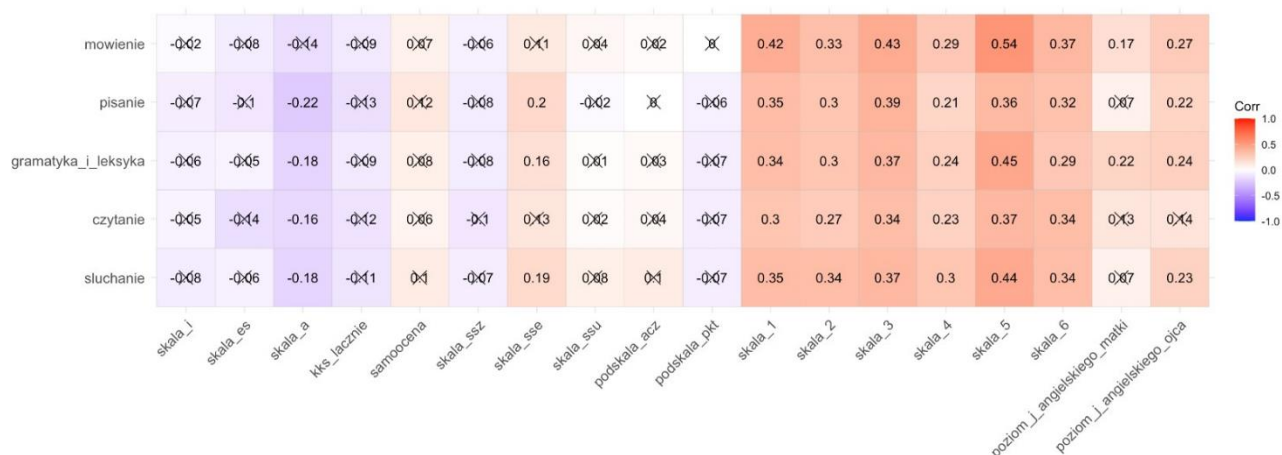
Prawie wszystkie odpowiedzi uczniów zakwalifikowane do czynników demotywujących związanych z językiem odnosiły się do gramatyki (n=11): „konieczność opanowania gramatyki”, „duża ilość czasów”, „bardzo dużo skomplikowanych reguł”. Jedyne jedna odpowiedź dotyczyła bardziej zaawansowanego słownictwa.

## **Rozdział VII. Korelaty kompetencji językowych młodzieży licealnej. Wyniki badania autorskiego**

Rozdział VII ukierunkowano na empiryczne określenie korelacji kompetencji językowych. Zbadano w nim korelacje kompetencji językowych z kompetencjami społecznymi, stylami radzenia sobie ze stresem, samooceną, motywami do uczenia się języków obcych, płcią, miejscem zamieszkania, poziomem znajomości języka angielskiego przez rodziców, poziomem nauczania języka angielskiego w szkole średniej oraz z systemem kształcenia.

Proces empirycznego poszukiwania korelatów kompetencji językowych przebiegał trój etapowo. W pierwszej kolejności opracowano oraz przeanalizowano macierz korelacji zmiennej zależnej ze zmiennymi niezależnymi, wyłącznie dla tych zmiennych niezależnych, których pomiaru dokonano na skali porządkowej. Następnie dla zmiennych dychotomicznych, zamieszczonych na skali nominalnej, przeprowadzono test Welcha dla dwóch prób niezależnych. Z uwagi na wielowymiarowość oraz wzajemne oddziaływanie zmiennych niezależnych oraz zależnych ze sobą trzeci etap badań polegał na opracowaniu modelu analizy kanonicznej.

Na rysunku 1. zobrazowano macierz korelacji składowych zmiennej zależnej, tj. umiejętności słuchania, czytania, pisania, mówienia, posługiwania się środkami leksykalno-gramatycznymi ze zmiennymi niezależnymi. Korelacje zostały policzone z zastosowaniem współczynnika korelacji Spearmana.



Rysunek 1. Macierz korelacji kompetencji językowych ze zmiennymi niezależnymi

Objaśnienia: skala\_i – kompetencje społeczne w sytuacjach intymnych, skala\_es – kompetencje społeczne w sytuacjach ekspozycji społecznej, skala\_a – kompetencje społeczne w sytuacjach wymagających asertywności, kks\_lacznie – kompetencje społeczne łącznie, skala\_ssz – styl radzenia sobie ze stresem skoncentrowany na zadaniu, skala\_sse – styl radzenia sobie ze stresem skoncentrowany na emocjach, skala\_ssu – styl radzenia sobie ze stresem skoncentrowany na unikaniu, podskala\_acz – angażowanie się w czynności zastępcze, podskala\_pkt – poszukiwanie kontaktów towarzyskich, skala\_1 – potrzeba zawodowo-finansowa, skala\_2 – potrzeba zrozumienia kulturowego, skala\_3 – potrzeba komunikacyjno-afiliacyjna, skala\_4 – potrzeba samozadowolenia, skala\_5 – potrzeba własnej skuteczności, skala\_6 – potrzeba integracji kulturowej, poziom\_j\_angielskiego\_matki – poziom znajomości j. angielskiego przez matkę, poziom\_j\_angielskiego\_ojca – poziom znajomości j. angielskiego przez ojca.

Z macierzy korelacji wynika, że wszystkie potrzeby składające się na motywację do nauki języka obcego korelują dodatnio, słabo lub umiarkowanie, z każdą pojedynczą składową kompetencji językowych. Ponadto poziom opanowania języka angielskiego przez ojca jest słabo dodatnio skorelowany z każdą składową kompetencji językowych, z wyjątkiem umiejętności rozumienia tekstu pisanego. Poziom opanowania języka angielskiego przez matkę koreluje słabo dodatnio z umiejętnością mówienia oraz umiejętnością posługiwania się leksyką i gramatyką języka angielskiego. Inną istotną, choć słabą lub bardzo słabą korelacją dodatnią jest ta, dotycząca związku pomiędzy stylem radzenia sobie ze stresem skoncentrowanym na emocjach a umiejętnościami pisanego, słuchania oraz posługiwania się gramatyką i leksyką. Kolejnym korelatem tych trzech umiejętności, a dodatkowo umiejętności czytania są kompetencje społeczne w sytuacjach wymagających asertywności – tym razem jest to korelacja ujemna o słabej sile. Poniżej szczegółowo omówiono korelacje poszczególnych umiejętności językowych z badanymi zmiennymi niezależnymi.

Umiejętność mówienia jest umiarkowanie skorelowana z potrzebą własnej skuteczności, a współczynnik tej korelacji wynosi 0,54 i jest on najwyższy spośród wszystkich współczynników zawartych na macierzy. Umiarkowaną korelację tej umiejętności wykazano

też w odniesieniu do potrzeby komunikacyjno-afiliacyjnej (0,43) oraz zawodowo-finansowej (0,42). Pozostałe potrzeby, tj. integracji kulturowej (0,37), zrozumienia kulturowego (0,33) oraz samozadowolenia (0,29) są słabo skorelowane z umiejętnością posługiwania się językiem angielskim w mowie. Dwoma innymi słabymi korelatami tej umiejętności językowej są: poziom znajomości języka angielskiego przez ojca (0,27) oraz przez matkę (0,17), choć korelatem o większej sile jest znajomość języka angielskiego przez ojca.

Przechodząc do umiejętności pisania oraz składowych motywacji do nauki języka obcego zauważono, że umiejętność ta jest słabo skorelowana kolejno z: potrzebą komunikacyjno-afiliacyjną (0,39), własnej skuteczności (0,36), zawodowo-finansową (0,35), integracji kulturowej (0,32), zrozumienia kulturowego (0,30) i samozadowolenia (0,21). Ta umiejętność językowa istotnie, choć słabo, koreluje także z poziomem znajomości języka angielskiego przez ojca (0,22) oraz emocjonalnym stylem radzenia sobie ze stresem (0,20). Poza tym dowiedziono, że wraz ze wzrostem poziomu kompetencji społecznych w sytuacjach wymagających asertywności obniża się poziom umiejętności posługiwania się językiem angielskim w piśmie (-0,22).

Umiejętność posługiwania się leksyką i gramatyką języka angielskiego jest najsilniej dodatnio skorelowana z potrzebą własnej skuteczności (0,45) – korelacja o umiarkowanej sile. W dalszej kolejności umiejętność ta jest słabo dodatnio skorelowana z potrzebą komunikacyjno-afiliacyjną (0,37), zawodowo-finansową (0,34), zrozumienia kulturowego (0,30), integracji kulturowej (0,29), samozadowolenia (0,24), jak i z poziomem znajomości języka angielskiego przez ojca (0,24) oraz poziomem znajomości języka angielskiego przez matkę (0,22). Jest ona też bardzo słabo dodatnio skorelowana ze stylem skoncentrowanym na emocjach (0,16). Ponadto stwierdzono, że kompetencje społeczne w sytuacjach wymagających asertywności negatywnie koreluje z tą umiejętnością językową (-0,18).

Korelatami umiejętności rozumienia tekstu pisanego są wszystkie składowe motywacji do uczenia się języka obcego, w odniesieniu do których stwierdzono korelacje o słabej sile. Tymi korelatami są kolejno takie potrzeby, jak: własnej skuteczności (0,37), komunikacyjno-afiliacyjna (0,34), integracji kulturowej (0,34), zawodowo-finansowa (0,30), zrozumienia kulturowego (0,27) oraz samozadowolenia (0,23). Dla tej umiejętności językowej ponownie wykazano negatywną korelację z kompetencjami społecznymi w sytuacjach wymagających asertywności (-0,16).

Umiejętność słuchania koreluje umiarkowanie dodatnio z potrzebą własnej skuteczności (0,44). W relacji do pozostałych potrzeb stanowiących o motywacji do nauki języka obcego udowodniono słabe korelacje. Do tych potrzeb należą: komunikacyjno-afiliacyjna (0,37),



zawodowo-finansowa (0,35), zrozumienia kulturowego (0,34), integracji kulturowej (0,34), samozadowolenia (0,30). Wykazano też, że wraz ze wzrostem poziomu opanowania języka angielskiego przez ojca wzrasta poziom umiejętności rozumienia tekstu słuchanego (0,23) – zależność o słabej sile. Taką samą zależność korelacyjną zaobserwowano także w odniesieniu do stylu radzenia sobie ze stresem skoncentrowanego na emocjach (0,19). Ponadto kompetencje społeczne w sytuacjach wymagających asertywności negatywnie korelują z umiejętnością słuchania w języku angielskim (-0,18).

Analizując macierz korelacji, ustalono także współczynniki wskazujące na brak związku. Korelatami kompetencji językowych nie są: kompetencje społeczne w sytuacjach intymnych, kompetencje społeczne w sytuacjach ekspozycji społecznej, kompetencje społeczne ogółem, samoocena, styl radzenia sobie ze stresem skoncentrowany na zadaniu, styl radzenia sobie ze stresem skoncentrowany na unikaniu oraz jego podskale, tj. podskala angażowania się w czynności zastępcze oraz poszukiwania kontaktów towarzyskich.

W dalszej kolejności w celu określenia zależności między kompetencjami językowymi a zmiennymi niezależnymi o charakterze dychotomicznym przeprowadzono test Welcha dla prób niezależnych. Do zmiennych niezależnych dychotomicznych zaliczono: system kształcenia, płeć, miejsce zamieszkania oraz poziom nauczania języka angielskiego w szkole średniej.

Najpierw ustalono korelacje kompetencji językowych z systemem kształcenia. Uwzględniono zatem grupę młodzieży po szkołach ponadgimnazjalnych oraz grupę młodzieży po szkołach ponadpodstawowych. W tabeli 34. zaprezentowano uzyskane wyniki.

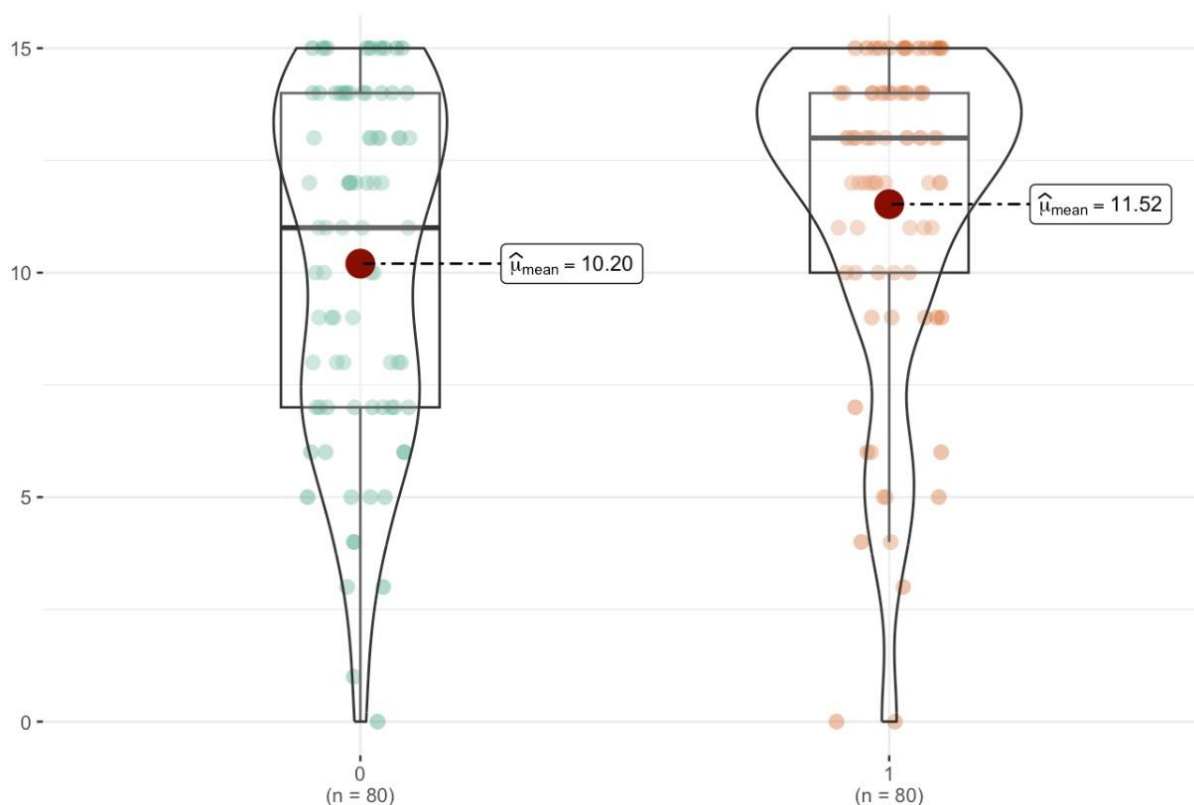
Tabela 34. Korelacje kompetencji językowych ze zmienną niezależną „system kształcenia”

Umiejętności językowe	Średnia młodzieży po szkołach ponadgimnazjalnych	Średnia młodzieży po szkołach ponadpodstawowych	Test t Welcha	p
Rozumienie ze słuchu	10,20	11,52	-2,26	0,03*
Rozumienie tekstu pisanego	12,35	13,95	-1,96	0,051~
Posługiwanie się środkami leksykalno-gramatycznymi	8,76	9,50	-1,42	0,16
Tworzenie wypowiedzi pisemnych	7,52	8,14	-0,83	0,41
Tworzenie wypowiedzi ustnych	20,41	23,99	-2,33	0,02*

Objaśnienia: p – poziom istotności statystycznej, ~ tendencja, \*p<0,05.

Źródło: badania własne.

Z danych zamieszczonych w tabeli 34. wynika, że korelatem umiejętności rozumienia ze słuchu oraz tworzenia wypowiedzi ustnych w języku angielskim jest system kształcenia ( $p < 0,05$ ). Co więcej, wykazano na poziomie tendencji do istotności statystycznej korelację umiejętności rozumienia tekstu pisanego z tą samą zmienną niezależną ( $p = 0,051$ ). Poniżej przedstawiono i omówiono wykresy pudełkowe ze skrzypcowymi tylko dla tych porównań, które okazały się istotne statystycznie: wykresy 17-19.



Objaśnienia: 0 – młodzież po szkołach ponadgimnazjalnych, 1 – młodzież po szkołach ponadpodstawowych.

Wykres 17. Analiza porównawcza umiejętności słuchania ze względu na zmienną niezależną „system kształcenia”

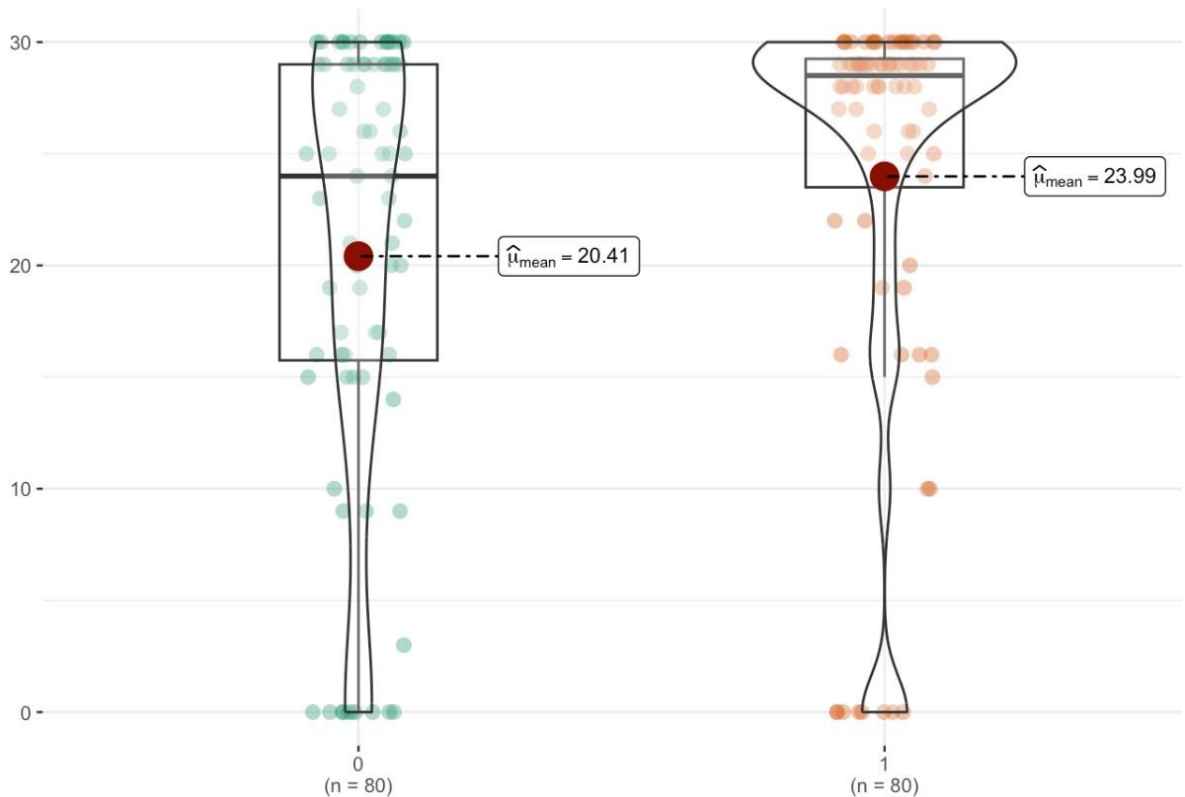
Z wykresu 17. wynika, że zarówno młodzież po szkołach ponadgimnazjalnych, jak i ponadpodstawowych uzyskała możliwą wartość minimalną (0 pkt), ale i wartość maksymalną 15 punktów.

Średnia arytmetyczna z umiejętności rozumienia tekstów słuchanych w języku angielskim była wyższa u uczniów po szkołach ponadpodstawowych ( $M = 11,52$ ) niż u uczniów po szkołach ponadgimnazjalnych ( $M = 10,20$ ). Średnia uczniów po szkołach ponadpodstawowych była zatem o 3,5 punktu niższa od najwyższej możliwej wartości, a uczniów po szkołach ponadgimnazjalnych – o prawie 5 punktów niższa.

Wartość dolnego kwartyla młodzieży po szkołach ponadgimnazjalnych mieściła się w okolicy 7 punktów, a wartość dolnego kwartyla dla młodzieży po szkołach ponadpodstawowych była równa 10 punktom. Stwierdzono, że wyniki 1/4 młodzieży po szkołach ponadgimnazjalnych osiągnęły wartość od 7 do 11 punktów, a 1/4 młodzieży po szkołach ponadpodstawowych – wartość od 10 do 13 punktów. Ponadto wyniki połowy młodzieży po szkołach ponadpodstawowych mieściły się w zakresie 10-14 punktów, a połowy młodzieży po szkołach ponadgimnazjalnych w zakresie 7-14 punktów, będąc dużo bardziej rozproszonymi.

Rozstęp ćwiartkowy wyników młodzieży po szkołach ponadgimnazjalnych wynosił 7 punktów, a młodzieży po szkołach ponadpodstawowych był równy 4 punktom, co świadczy o tym, że wyniki młodzieży z pierwszej grupy były zdecydowanie bardziej rozproszone. Oba rozkłady wyników młodzieży były rozkładami o lewostronnej asymetrii, co można zaobserwować na wykresach skrzypcowych.

Ostatecznie wykazano, że badani uczniowie kształceni w systemie 8-letniej szkoły podstawowej i 4-letniego liceum ogólnokształcącego mają bardziej rozwinięte kompetencje językowe w zakresie umiejętności słuchania w języku angielskim niż uczniowie kształceni w systemie 6-letniej szkoły podstawowej, 3-letniego gimnazjum oraz 3-letniego liceum.



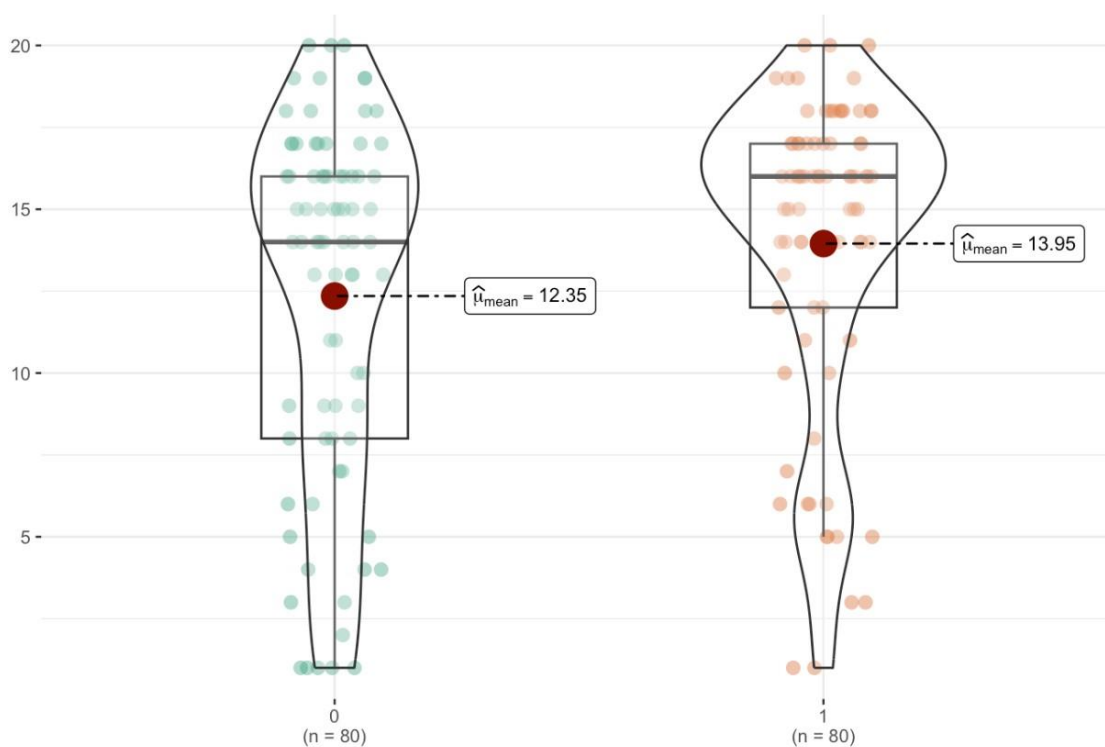
Wykres 18. Analiza porównawcza umiejętności mówienia ze względu na zmienną niezależną „system kształcenia”

Dane zamieszczone na wykresie 18. wskazują, że młodzież z obu grup osiągnęła możliwą do uzyskania wartość minimalną 0 punktów, a zarazem i wartość maksymalną 30 punktów.

Średnia arytmetyczna z umiejętności tworzenia wypowiedzi ustnych w języku angielskim młodzieży po szkołach ponadpodstawowych ( $M=23,99$ ) była o ponad 3,5 punktu wyższa od średniej młodzieży po szkołach ponadgimnazjalnych ( $M=20,41$ ). O ile wartość dolnego kwartyla młodzieży po szkołach ponadgimnazjalnych uplasowała się na poziomie 16 punktów, o tyle młodzieży po szkołach ponadpodstawowych na poziomie 23 punktów.

Wyniki połowy młodzieży po szkołach ponadgimnazjalnych zmieściły się w zakresie 16-29 punktów, a połowy młodzieży po szkołach ponadpodstawowych w zakresie 23-29 punktów. Wobec tego rozstęp ćwiartkowy wyników młodzieży po szkołach ponadgimnazjalnych był 13-punktowy, a młodzieży po szkołach ponadpodstawowych 4-punktowy. Wyniki młodzieży po szkołach ponadgimnazjalnych okazały się być zatem dużo bardziej rozproszone w porównaniu do wyników młodzieży po szkołach ponadpodstawowych. Rozkłady wyników młodzieży z obu grup były lewoskośne.

Dowiedziano zatem, że młodzież edukowana w systemie dwustopniowym ma bardziej rozwinięte kompetencje językowe w zakresie tworzenia wypowiedzi ustnych w języku angielskim niż młodzież edukowana w systemie trzystopniowym.



Wykres 19. Analiza porównawcza umiejętności czytania ze względu na zmienną niezależną „system kształcenia”

Z danych wynika, że młodzieży uczącej się w różnych systemach kształcenia udało się zdobyć maksymalną wartość 20 punktów, ale i możliwą wartość minimalną (0 pkt). Średnia arytmetyczna młodzieży po szkołach ponadpodstawowych w zakresie umiejętności czytania w języku angielskim była o ponad 1,5 punktu wyższa (M=13,95) od średniej młodzieży po szkołach ponadgimnazjalnych (M=12,35).

Rozstęp ćwiartkowy wyników młodzieży po szkołach ponadpodstawowych był 5-punktowy, a połowa wyników tej młodzieży mieściła się w zakresie 12-17 punktów. Jednocześnie rozstęp ćwiartkowy wyników młodzieży po szkołach ponadgimnazjalnych był 9-punktowy, a połowa wyników tej młodzieży zawierała się w zakresie od 7 do 16 punktów. Wyniki młodzieży po szkołach ponadgimnazjalnych były zatem bardziej rozproszone w porównaniu do wyników młodzieży po szkołach ponadpodstawowych. Oba rozkłady były lewostronnie asymetryczne.

W związku z powyższym udowodniono na poziomie tendencji do istotności statystycznej, że młodzież po szkołach ponadpodstawowych w porównaniu do młodzieży po szkołach ponadgimnazjalnych, ma bardziej rozwinięte kompetencje językowe w zakresie umiejętności czytania w języku angielskim.

Następnie sprawdzono korelacje kompetencji językowych z płcią. Wyniki testu Welcha przedstawiono w tabeli 35. Zauważalny brak istotności statystycznej w relacji do każdej z wymienionych umiejętności językowych oznacza, że płeć nie jest korelatem kompetencji językowych.

Tabela 35. Korelacje kompetencji językowych ze zmienną niezależną „płeć”

Umiejętności językowe	Młodzież płci żeńskiej	Młodzież płci męskiej	Test t Welcha	p
Rozumienie ze słuchu	11,00	10,65	0,57	0,57
Rozumienie tekstu pisanego	13,18	13,10	0,11	0,92
Posługiwanie się środkami leksykalno-gramatycznymi	9,46	8,61	1,61	0,11
Tworzenie wypowiedzi pisemnych	8,06	7,47	0,79	0,43
Tworzenie wypowiedzi ustnych	21,97	22,56	-0,40	0,69

Źródło: badania własne.

Sprawdzono czy kompetencje językowe są skorelowane z miejscem zamieszkania. Wyniki testu Welcha przedstawiono w tabeli 36.

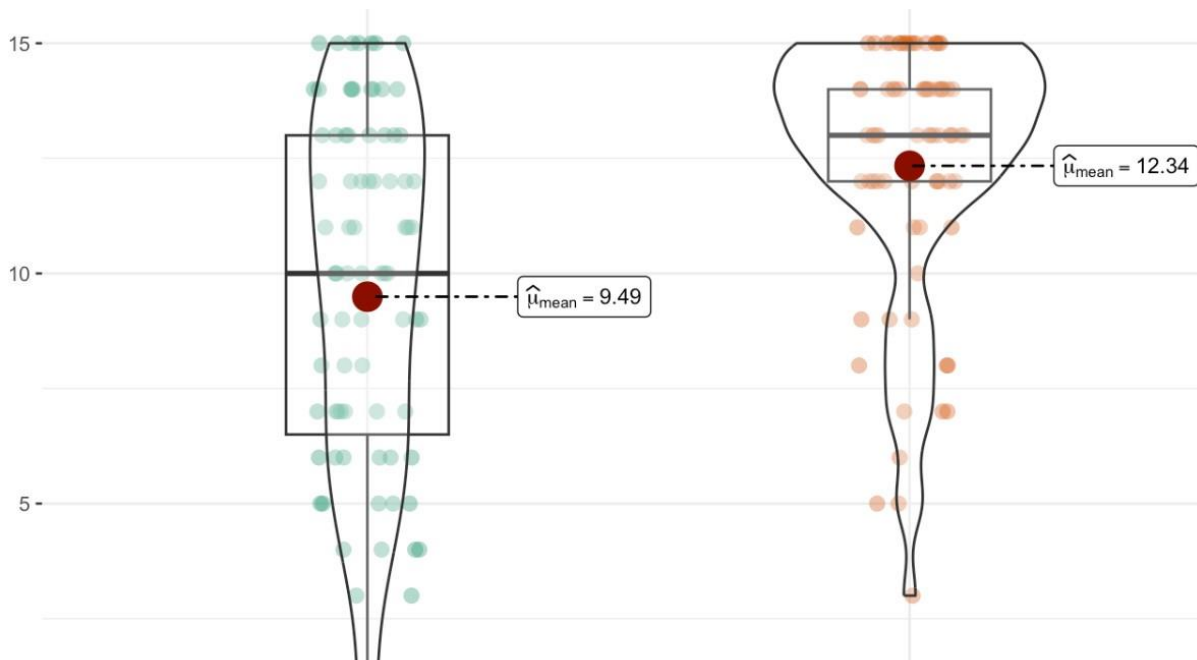
Tabela 36. Korelacje kompetencji językowych ze zmienną niezależną „miejsce zamieszkania”

Umiejętności językowe	Młodzież mieszkająca na wsi	Młodzież mieszkająca w mieście	Test t Welcha	p
Rozumienie ze słuchu	9,49	12,34	-5,22	p<0,001**
Rozumienie tekstu pisanego	11,23	15,22	-5,28	p<0,001**
Posługiwanie się środkami leksykalno-gramatycznymi	7,96	10,39	-5,06	p<0,001**
Tworzenie wypowiedzi pisemnych	6,08	9,71	-5,39	p<0,001**
Tworzenie wypowiedzi ustnych	18,75	25,92	-5,04	p<0,001**

Objaśnienia: \*\*p<0,001.

Źródło: badania własne.

Okazuje się, że miejsce zamieszkania jest istotnym statystycznie korelatem każdej składowej kompetencji językowych ( $p<0,001$ ). Młodzież mieszkająca w mieście charakteryzuje się wyższym poziomem umiejętności rozumienia tekstu słuchanego, pisanego, posługiwania się środkami leksykalno-gramatycznymi, jak i umiejętności tworzenia wypowiedzi ustnych oraz pisemnych. Na wykresach 20-24 zobrazowano korelaty wszystkich składowych kompetencji językowych z miejscem zamieszkania.



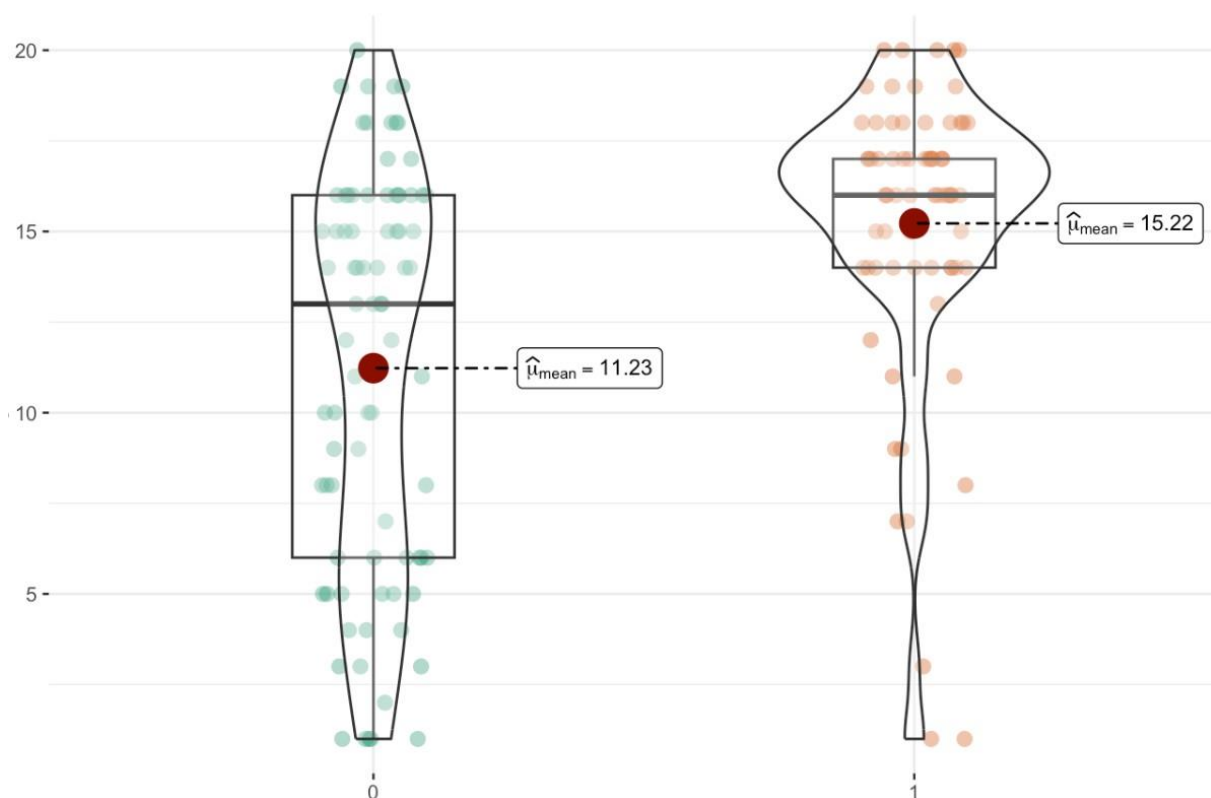
Objaśnienia: 0 – młodzież mieszkająca na wsi, 1 – młodzież mieszkająca w mieście.

Wykres 20. Analiza porównawcza umiejętności słuchania ze względu na zmienną niezależną „miejsce zamieszkania”

Z danych zawartych na wykresie 20. wynika, że młodzież mieszkająca zarówno na wsi, jak i w mieście osiągnęła maksymalną wartość 15 punktów w zakresie rozumienia ze słuchu. Jednocześnie wyłącznie w grupie młodzieży z terenów wiejskich odnotowano minimalną wartość 0 punktów. W grupie młodzieży z terenów miejskich najniższą wartością były 3 punkty.

Średnia młodzieży mieszkającej w mieście ( $M=12,34$ ) była o prawie 3 punkty wyższa od średniej młodzieży mieszkającej na wsi ( $M=9,49$ ). Dodatkowo wyniki połowy młodzieży z miast mieściły się w zakresie 12-14 punktów, a połowy młodzieży z miast w zakresie 7-13 punktów. Rozstęp ćwiartkowy w pierwszym przypadku był równy 2 punktom, a w drugim – 5 punktom. Stwierdzono też, że dużo większa dyspersja wyników wystąpiła w grupie młodzieży ze wsi niż z miast, a oba rozkłady wyników okazały się lewostronnie asymetryczne.

Wobec powyższego istotnym statystycznie korelatem kompetencji językowych w zakresie umiejętności słuchania w języku angielskim jest mieszkanie przez młodzież w mieście.



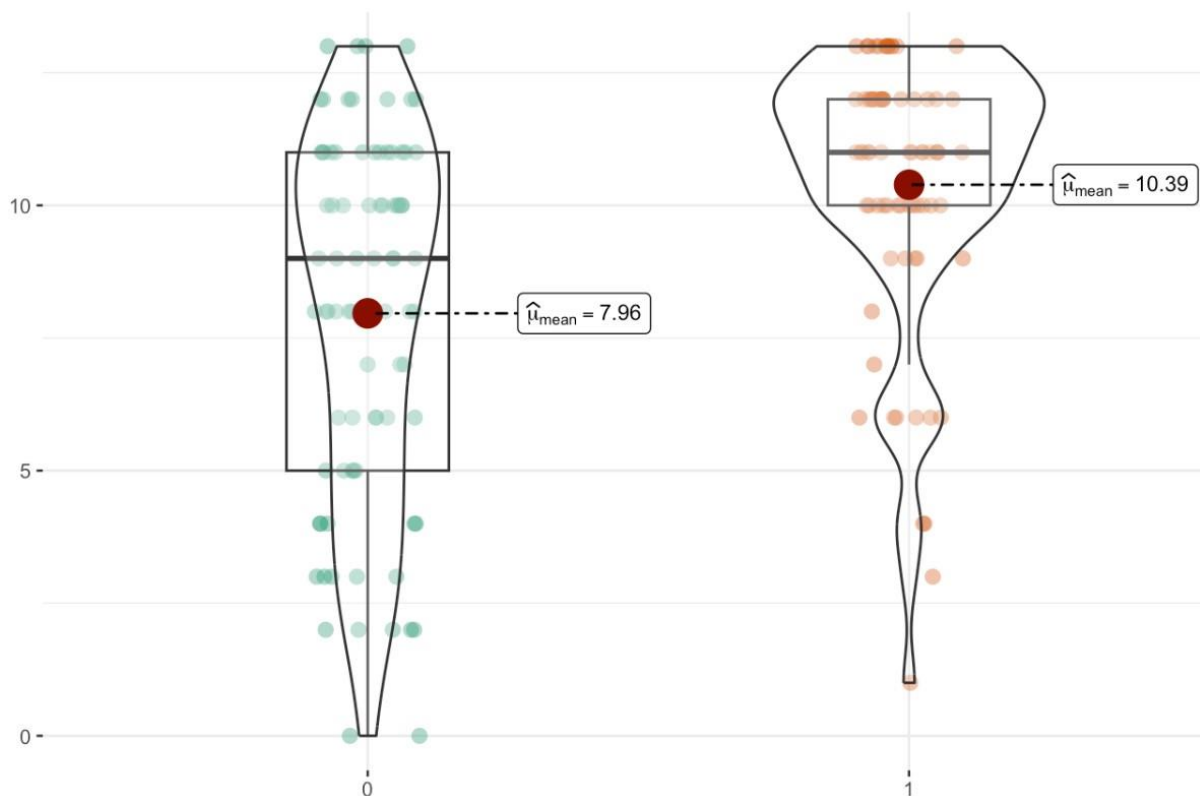
Wykres 21. Analiza porównawcza umiejętności czytania ze względu na zmienną niezależną „miejsce zamieszkania”

Z wyników zamieszczonych na wykresie 21. wynika, że zarówno młodzież mieszkająca na obszarach miejskich, jak i wiejskich osiągnęła maksymalną wartość 20 punktów, ale i możliwą wartość minimalną w zakresie umiejętności czytania w języku angielskim (0 pkt).

Średnia wyników młodzieży mieszkającej w mieście ( $M=15,22$ ) była o prawie 4 punkty wyższa od średniej młodzieży mieszkającej na wsi ( $M=11,23$ ). Zauważono też, że wyniki połowy młodzieży wiejskiej mieściły się w zakresie od 6 do 16 punktów, a rozstęp ćwiartkowy tych wyników był równy 10 punktom. Wyniki tej grupy młodzieży cechowały się zatem dużą dyspersją.

Jednocześnie połowa młodzieży miejskiej uzyskała od 14 do 17 punktów, a rozstęp ćwiartkowy był w tym przypadku równy 3 punktom. Dodatkowo zaobserwowano, że dolny wąs wykresu młodzieży mieszkającej w mieście był znacząco dłuższy od górnego wąsa, czym dowiedziono, że w tej grupie zdobyto dużo więcej wyników wyższych niż niższych od średniej arytmetycznej.

Podsumowując, młodzież mieszkająca w mieście ma znacząco lepiej rozwinięte umiejętności rozumienia tekstu pisanego w języku angielskim niż młodzież mieszkająca na wsi.



Wykres 22. Analiza porównawcza umiejętności posługiwania się środkami leksykalno-gramatycznymi ze względu na zmienną niezależną „miejsce zamieszkania”

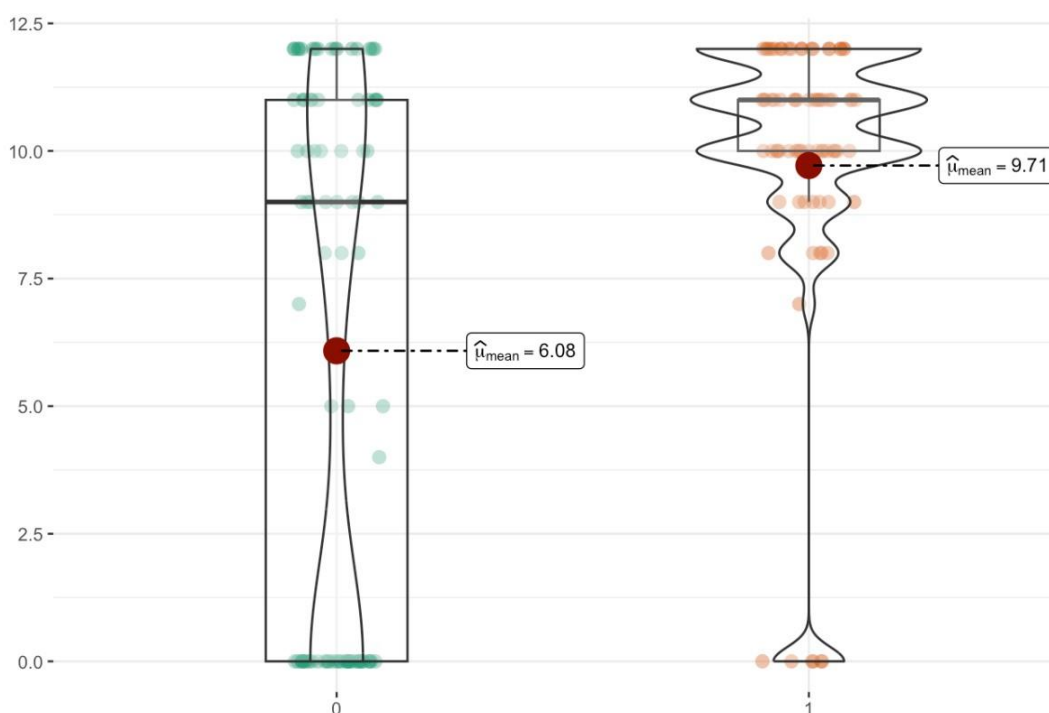


Z danych zaprezentowanych na wykresie 22. wynika, że młodzież zarówno z terenów miejskich, jak i wiejskich osiągnęła najwyższą wartość 13 punktów w zakresie umiejętności posługiwania się środkami leksykalno-gramatycznymi w języku angielskim, a jedynie w grupie młodzieży wiejskiej odnotowano wartość minimalną 0 pkt.

Średnia wyników młodzieży zamieszkującej obszary miejskie ( $M=10,39$ ) była o niecałe 2,5 punktu wyższa od średniej młodzieży zamieszkującej obszary wiejskie ( $M=7,96$ ). Ponadto wartość pierwszego kwartyla młodzieży wiejskiej była dwukrotnie niższa od wartości pierwszego kwartyla młodzieży miejskiej. W przypadku trzeciego kwartyla zaobserwowano rozbieżność 1-punktową pomiędzy wynikami porównywanych grup młodzieży.

Rozstęp ćwiartkowy wyników młodzieży mieszkającej na wsi był trzykrotnie większy od rozstępu ćwiartkowego młodzieży mieszkającej w mieście. Wyniki młodzieży wiejskiej charakteryzowały się zatem dużą dyspersją, a wyniki młodzieży miejskiej były silnie skoncentrowane wokół średniej. Połowa wyników młodzieży miejskiej mieściła się w zakresie 10-12 punktów, a młodzieży wiejskiej w zakresie 5-11 punktów. Oba rozkłady wyników były lewostronnie asymetryczne.

Okazuje się, że młodzież zamieszkująca tereny miejskie ma znacznie bardziej rozwiniętą umiejętność posługiwania się środkami leksykalno-gramatycznymi w języku angielskim niż młodzież zamieszkująca tereny wiejskie.



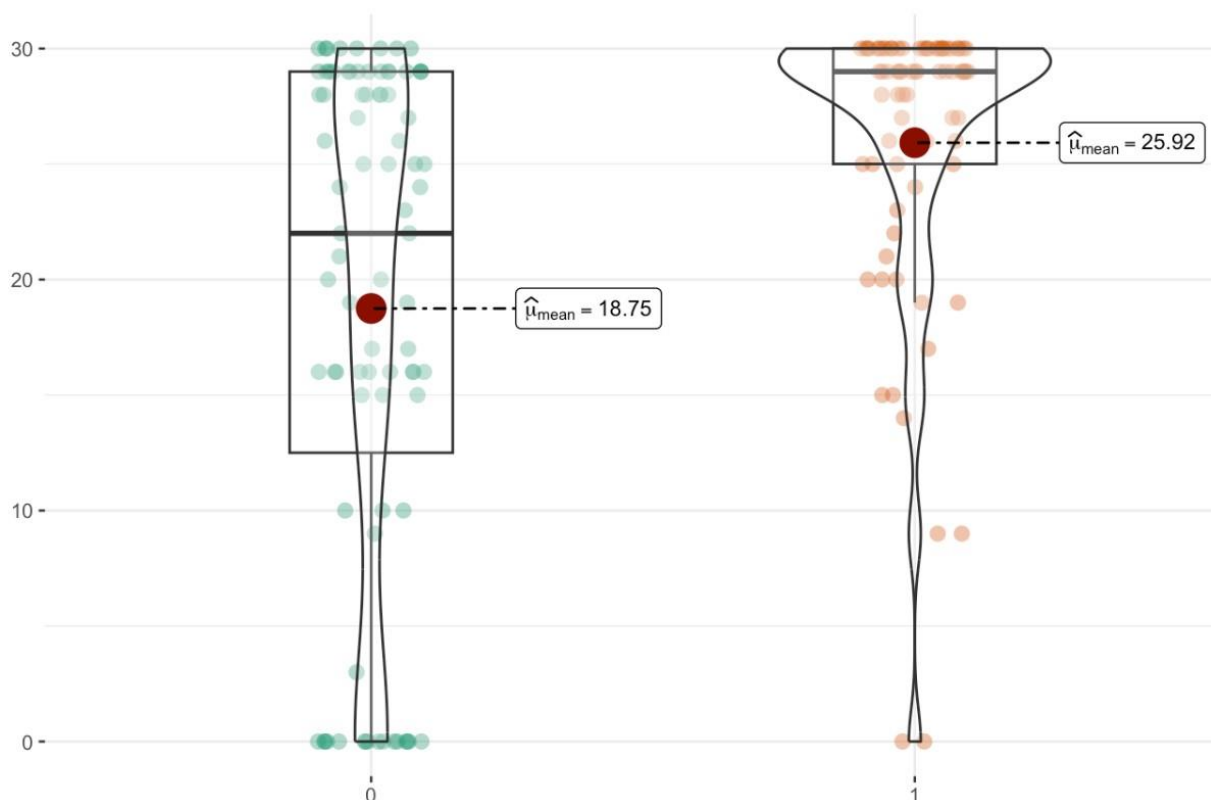
Wykres 23. Analiza porównawcza umiejętności pisania ze względu na zmienną niezależną „miejsce zamieszkania”

Z danych zawartych na wykresie 23. wywnioskowano, że zarówno w grupie młodzieży mieszkającej w mieście, jak i na wsi wystąpiły maksymalne wartości 12 punktów w zakresie umiejętności tworzenia wypowiedzi pisemnych w języku angielskim, a także wartości minimalne 0 pkt.

Średnia arytmetyczna młodzieży zamieszkującej obszary miejskie ( $M=9,71$ ) była o ponad 3,5 punktu wyższa od średniej młodzieży zamieszkującej obszary wiejskie ( $M=6,08$ ). Co ciekawe, wartość pierwszego kwartyla młodzieży wiejskiej była dziesięciokrotnie niższa od wartości pierwszego kwartyla młodzieży miejskiej, a wartości trzeciego kwartyla z wykresów obu grup młodzieży okazały się być zbliżone.

Rozstęp ćwiartkowy wyników młodzieży mieszkającej na wsi był jedenastokrotnie większy od rozstępu ćwiartkowego młodzieży mieszkającej w mieście. Ponadto wyniki młodzieży wiejskiej były bardzo silnie rozproszone, a wyniki młodzieży miejskiej – silnie skoncentrowane. Połowa wyników młodzieży miejskiej mieściła się w zakresie 10-11 punktów, a połowa wyników młodzieży wiejskiej w zakresie 0-11 punktów.

Ostatecznie wykazano, że młodzież mieszkająca w mieście ma znacznie bardziej rozwiniętą umiejętność tworzenia wypowiedzi pisemnych w języku angielskim niż młodzież mieszkająca na wsi.



Wykres 24. Analiza porównawcza umiejętności mówienia ze względu na zmienną niezależną „miejsce zamieszkania”

Na podstawie danych zamieszczonych na wykresie 24. stwierdzono, że zarówno w grupie młodzieży mieszkającej w mieście, jak i na wsi wystąpiły najwyższe możliwe do uzyskania wartości punktów w zakresie umiejętności tworzenia wypowiedzi ustnych w języku angielskim, a także możliwie najniższe.

Średnia arytmetyczna młodzieży miejskiej ( $M=25,92$ ) była o ponad 7 punktów wyższa od średniej młodzieży wiejskiej ( $M=18,75$ ). Wartość pierwszego kwartyla młodzieży miejskiej była ponad dwukrotnie wyższa od wartości pierwszego kwartyla młodzieży wiejskiej. Wartości trzeciego kwartyla były do siebie zbliżone.

Rozstęp ćwiartkowy wyników młodzieży wiejskiej był równy 17 punktom, a młodzieży miejskiej 5 punktom, co świadczy o dużo większej dyspersji wyników młodzieży wiejskiej. Warto też dodać, że na wykresie obrazującym wyniki młodzieży miejskiej nie dostrzeżono górnego wąsa, a połowa wyników tej młodzieży zmieściła się w przedziale 25-30 punktów.

Ostatecznie skonstatowano, że młodzież mieszkająca w mieście ma znacznie lepiej rozwiniętą umiejętność tworzenia wypowiedzi ustnych w języku angielskim w porównaniu do młodzieży mieszkającej na wsi.

Następnie sprawdzono związek kompetencji językowych ze zmienną niezależną „poziom nauczania języka angielskiego w szkole średniej”, której wskaźnikami są poziom podstawowy oraz poziom rozszerzony. Uzyskane wyniki zamieszczono w tabeli 37.

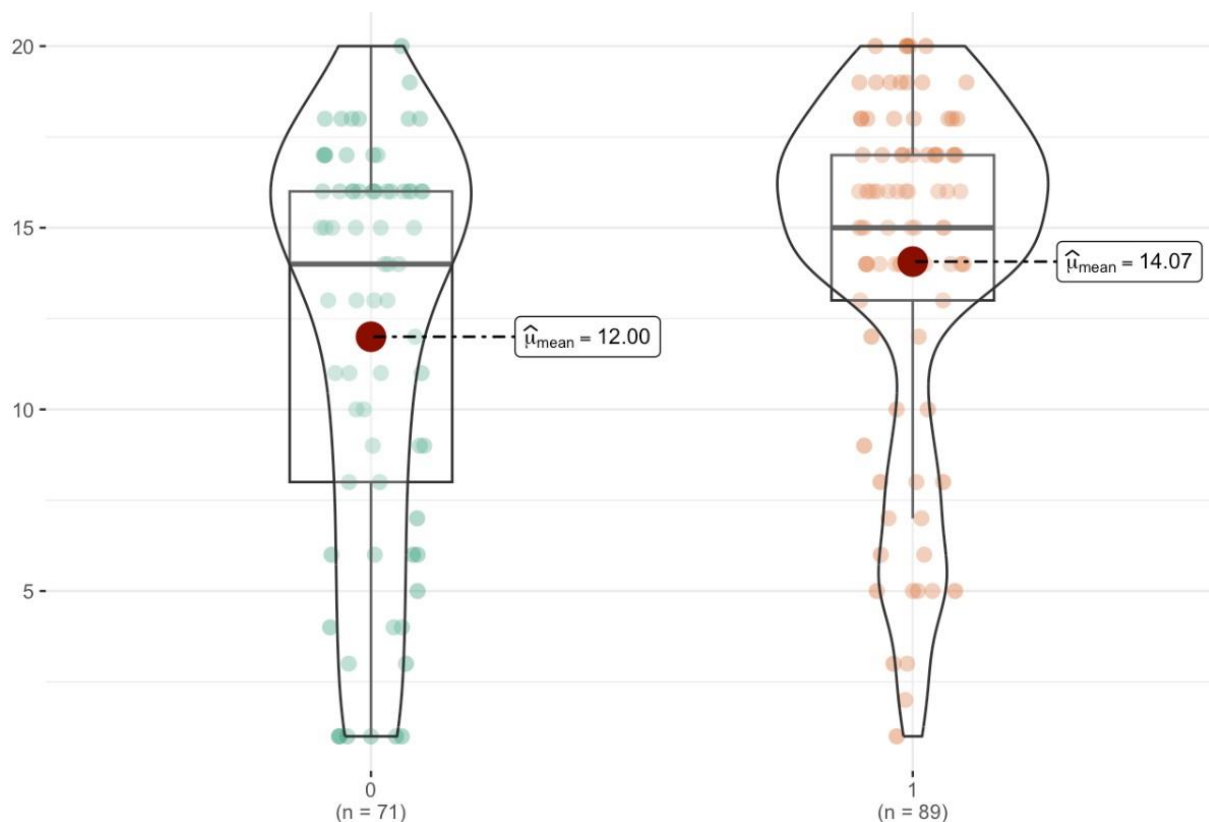
Tabela 37. Korelacje kompetencji językowych ze zmienną niezależną „poziom nauczania języka angielskiego w szkole średniej”

Umiejętności językowe	Młodzież kształcona na poziomie podstawowym	Młodzież kształcona na poziomie rozszerzonym	Test t Welcha	p
Rozumienie ze słuchu	10,44	11,20	-1,27	0,21
Rozumienie tekstu pisanego	12,00	14,07	-2,49	0,01*
Posługiwanie się środkami leksykalno-gramatycznymi	8,55	9,60	-1,99	0,051~
Tworzenie wypowiedzi pisemnych	7,03	8,47	-1,92	0,06~
Tworzenie wypowiedzi ustnych	20,85	23,28	-1,53	0,13

Źródło: badania własne.

Ustalono, że poziom nauczania języka angielskiego w szkole średniej jest istotnym korelatem umiejętności rozumienia tekstu pisanego ( $p<0,01$ ). Ponadto wykazano na poziomie tendencji do istotności statystycznej korelację poziomu nauczania z umiejętnością posługiwania się środkami leksykalno-gramatycznymi ( $p=0,051$ ) oraz tworzenia wypowiedzi pisemnych ( $p=0,06$ ). Udowodniono zatem, że młodzież kształcona w szkole średniej

w zakresie rozszerzonym wykazuje wyższy poziom umiejętności czytania. W dalszej części zamieszczono wykresy dla korelatów omawianych składowych kompetencji językowych z poziomem nauczania w szkole średniej oraz ich krótką charakterystykę.



Objaśnienia: 0 – poziom podstawowy, 1 – poziom rozszerzony.

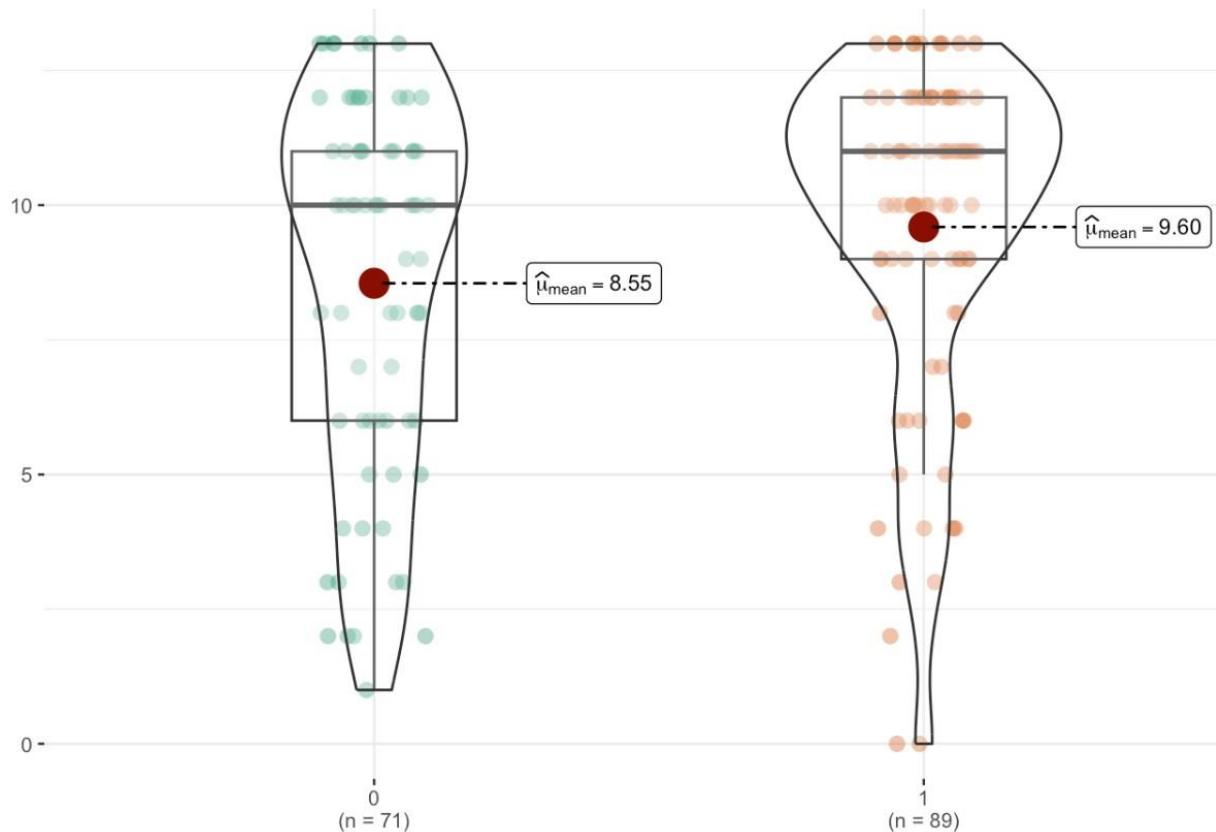
Wykres 25. Analiza porównawcza umiejętności czytania ze względu na zmienną niezależną „poziom nauczania języka angielskiego w szkole średniej”

Z danych zawartych na wykresie 25. wynika, że zarówno w grupie młodzieży kształconej w zakresie języka angielskiego na poziomie rozszerzonym, jak i podstawowym uzyskano maksymalną wartość 20 punktów z umiejętności rozumienia tekstu pisanego w języku angielskim.

Średnia młodzieży kształconej na poziomie rozszerzonym z języka angielskiego była dla tej umiejętności o ponad 2 punkty wyższa ( $M=14,07$ ) od średniej młodzieży kształconej na poziomie podstawowym ( $M=12,00$ ). Ponadto wyniki połowy młodzieży nauczanej na poziomie rozszerzonym mieściły się w zakresie od 13 do 17 punktów, a połowy młodzieży nauczanej na poziomie podstawowym w zakresie od ponad 7,5 punktów do 16. Zauważono dużo większą

dyspersję wyników w grupie młodzieży uczącej się języka angielskiego w zakresie podstawowym. Oba rozkłady wyników młodzieży były lewoskośne.

W związku z powyższym stwierdzono, że młodzież ucząca się języka angielskiego na poziomie rozszerzonym ma bardziej rozwiniętą umiejętność rozumienia tekstu pisanego w języku angielskim.



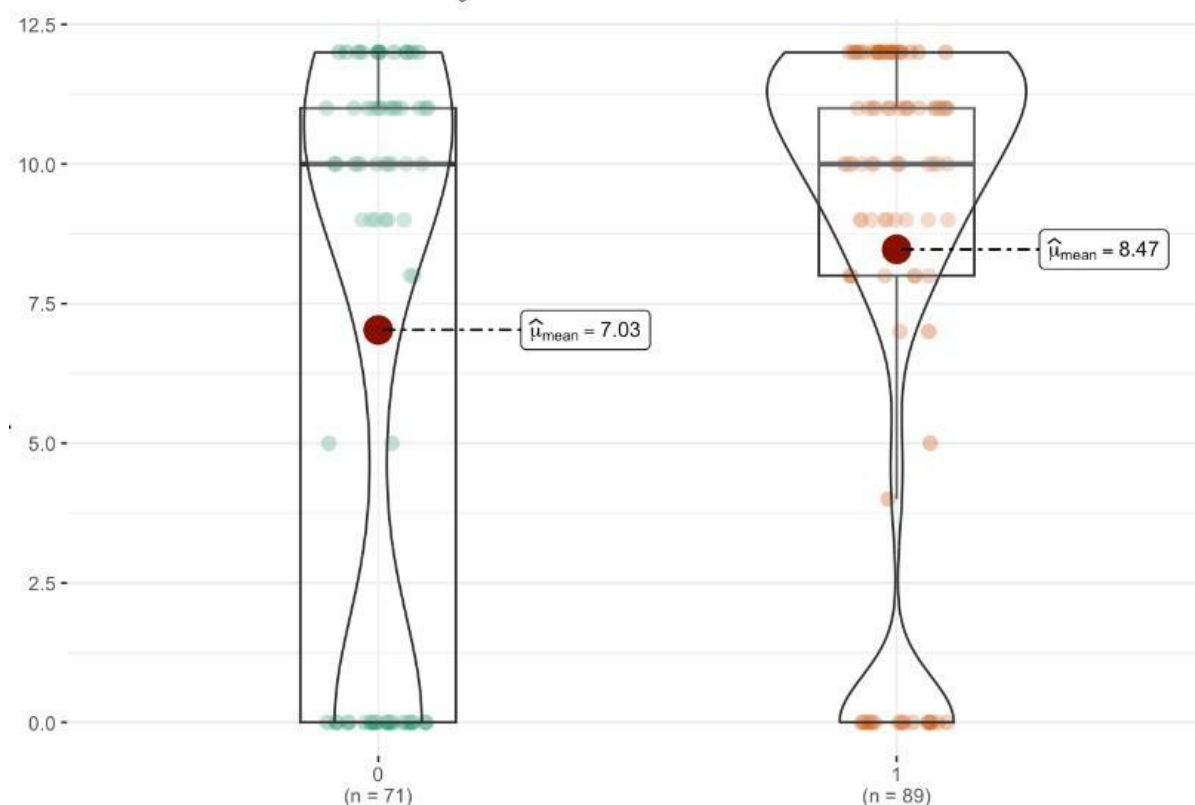
Wykres 26. Analiza porównawcza umiejętności posługiwania się środkami leksykalno-gramatycznymi ze względu na zmienną niezależną „poziom nauczania języka angielskiego w szkole średniej”

Dane zobrazowane na wykresie 26. dowodzą, że zarówno młodzieży uczącej się języka angielskiego na poziomie podstawowym, jak i rozszerzonym udało się uzyskać maksymalną liczbę 13 punktów w zakresie umiejętności posługiwania się środkami leksykalno-gramatycznymi w języku angielskim.

Różnica pomiędzy średnią arytmetyczną młodzieży kształconej w zakresie rozszerzonym z języka angielskiego ( $M=9,60$ ) a średnią młodzieży kształconej w zakresie podstawowym ( $M=8,55$ ) była 1-punktowa. Rozstęp ćwiartkowy wyników młodzieży z poziomu podstawowego był 5-punktowy, a młodzieży z poziomu rozszerzonego 3-punktowy. Wobec tego wyniki młodzieży kształconej w zakresie rozszerzonym z języka angielskiego były dużo

bardziej skoncentrowane w porównaniu do dyspersji wyników młodzieży kształconej w zakresie podstawowym z tego języka. Oba rozkłady wyników były lewoskośne.

Wykazano zatem, że młodzież ucząca się języka angielskiego w zakresie rozszerzonym ma na poziomie tendencji do istotności bardziej rozwiniętą umiejętność posługiwania się środkami leksykalno-gramatycznymi w języku angielskim niż młodzież ucząca się języka angielskiego w zakresie podstawowym.



Wykres 27. Analiza porównawcza umiejętności pisania ze względu na zmienną niezależną „poziom nauczania języka angielskiego w szkole średniej”

Analizując dane zamieszczone na wykresie 27., skonstatowano, że zarówno w grupie młodzieży uczącej się języka angielskiego na poziomie podstawowym, jak i na poziomie rozszerzonym wystąpiły najwyższe możliwe wartości punktów w zakresie umiejętności tworzenia wypowiedzi pisemnych w języku angielskim, a także możliwie najniższe.

Średnia arytmetyczna młodzieży kształconej w zakresie rozszerzonym z języka angielskiego ( $M=8,47$ ) była o niespełna 1,5 punktu wyższa od średniej młodzieży kształconej w zakresie podstawowym ( $M=7,03$ ). Wyniki połowy młodzieży uczącej się języka angielskiego rozszerzonego mieściły się w zakresie 8-11 punktów, a rozstęp ćwiartkowy tych wyników był równy 3 punktom. Jednocześnie rozstęp ćwiartkowy wyników młodzieży uczącej

się języka angielskiego podstawowego wyniósł 11 punktów, czym wykazano dużą dyspersję wyników. Oba rozkłady wyników były lewostronnie asymetryczne.

Wobec powyższego udowodniono, że młodzież ucząca się języka angielskiego w zakresie rozszerzonym ma na poziomie tendencji do istotności bardziej rozwiniętą umiejętność posługiwania się językiem angielskim w piśmie niż młodzież ucząca się języka angielskiego w zakresie podstawowym.

W ramach trzeciego etapu badań empirycznych nad korelatami kompetencji językowych młodzieży licealnej zastosowano analizę kanoniczną. Z uwagi na fakt, że analiza kanoniczna uniemożliwia włączenie do badań zmiennych o charakterze nominalnym, a do takich należą: płeć, miejsce zamieszkania, poziom nauczania języka angielskiego w szkole średniej, system kształcenia zamieniono je na zmienne dychotomiczne wykorzystując kodowanie *one-hot encoding*. Poziomem referencyjnym w przypadku płci była płeć żeńska, w przypadku miejsca zamieszkania – wieś, w przypadku poziomu nauczania języka angielskiego – poziom podstawowy, a w przypadku systemu kształcenia – młodzież po szkołach ponadgimnazjalnych.

Najpierw utworzono pary zmiennych kanonicznych i sprawdzono na ile są one ze sobą skorelowane w sposób istotny statystycznie. W tym celu zastosowano test Bartletta do badania istotności korelacji par zmiennych kanonicznych, a jego wyniki zamieszczono w tabeli 38.

Tabela 38. Korelacje par zmiennych kanonicznych dla zmiennych zależnych i niezależnych badanej młodzieży

Zmienne kanoniczne	Wartość procentowa (%)	Współczynnik korelacji	Wartość statystyki testu Bartletta	p
U1V1	50,76	0,72	187,04	0,001
U2V2	20,07	0,45	79,91	0,244
U3V3	14,02	0,38	46,28	0,661
U4V4	8,88	0,30	23,64	0,857
U5V5	6,27	0,25	9,71	0,838

Objaśnienia: U1V1 – pierwsza para zmiennych kanonicznych, U2V2 – druga para zmiennych kanonicznych, U3V3 – trzecia para zmiennych kanonicznych, U4V4 – czwarta para zmiennych kanonicznych, U5V5 – piąta para zmiennych kanonicznych.

Źródło: badania własne.

Okazało się, że jedynie pierwsza para zmiennych kanonicznych wykazała związek istotny statystycznie ( $p < 0,001$ ). Wartość korelacji tej pary zmiennych kanonicznych była równa 0,72. Para ta wyjaśniała 51% całkowitej zmienności pomiędzy zmiennymi zależnymi i niezależnymi. Korelacje pozostałych par zmiennych kanonicznych były nieistotne statystycznie. Dalsze rozważania będą zatem dotyczyć wyłącznie pierwszej pary zmiennych kanonicznych, tj. U1V1.

Następnie analizie poddano kontrybucje poszczególnych zmiennych zależnych i niezależnych w tworzenie się istotnej statystycznie pary zmiennych kanonicznych. Najpierw przeanalizowano udział zmiennych zależnych w tworzenie się zmiennej kanonicznej U1 (tabela 39).

Tabela 39. Kontrybucje zmiennych zależnych w tworzenie się zmiennej kanonicznej U1 badanej młodzieży

Zmienne zależne	Waga kanoniczna
Umiejętność rozumienia tekstu słuchanego	-0,20
Umiejętność rozumienia tekstu pisanego	-0,18
Umiejętność posługiwania się środkami leksykalno-gramatycznymi	-0,10
Umiejętność tworzenia wypowiedzi pisemnych	-0,02
Umiejętność tworzenia wypowiedzi ustnych	-0,56

Źródło: badania własne.

Najistotniejszymi zmiennymi zależnymi, które przyczyniły się do utworzenia istotnej statystycznie zmiennej kanonicznej okazały się:

- umiejętność mówienia w języku angielskim – waga o wartości równej -0,56,
- umiejętność rozumienia tekstu słuchanego – waga o wartości -0,20,
- umiejętność rozumienia tekstu pisanego – waga o wartości -0,18.

Później sprawdzono kontrybucję poszczególnych zmiennych niezależnych w tworzenie się zmiennej kanonicznej V1 (tabela 40).

Tabela 40. Kontrybucje zmiennych niezależnych w tworzenie się zmiennej kanonicznej V1 badanej młodzieży

Zmienne niezależne	Waga kanoniczna
Kompetencje społeczne w sytuacjach intymnych	0,08
Kompetencje społeczne w sytuacjach ekspozycji społecznej	-0,05
Kompetencje społeczne w sytuacjach wymagających asertywności	0,14
Samoocena	0,07
Styl radzenia sobie ze stresem skoncentrowany na zadaniu	-0,15
Styl radzenia sobie ze stresem skoncentrowany na emocjach	-0,24
Styl radzenia sobie ze stresem skoncentrowany na unikaniu	0,19
Potrzeba zawodowo-finansowa	-0,36



Potrzeba zrozumienia kulturowego	-0,15
Potrzeba komunikacyjno-afiliacyjna	-0,04
Potrzeba samozadowolenia	0,15
Potrzeba własnej skuteczności	-0,44
Potrzeba integracji kulturowej	-0,11
Płeć	-0,06
Miejsce zamieszkania	-0,37
Poziom języka angielskiego matki	0,15
Poziom języka angielskiego ojca	-0,02
Poziom nauczania języka angielskiego w szkole średniej	-0,20
System kształcenia	-0,19

Źródło: badania własne.

Najważniejszymi zmiennymi niezależnymi, które miały udział w utworzeniu się zmiennej kanonicznej V1, były:

- potrzeba własnej skuteczności – waga -0,44,
- miejsce zamieszkania – waga -0,37,
- potrzeba zawodowo-finansowa – waga -0,36,
- styl radzenia sobie ze stresem skoncentrowany na emocjach – waga -0,24,
- poziom nauczania języka angielskiego w szkole średniej – waga -0,20,
- system kształcenia – waga -0,19,
- styl radzenia sobie ze stresem skoncentrowany na unikaniu – waga 0,19,
- potrzeba zrozumienia kulturowego – waga -0,15,
- poziom języka angielskiego matki – waga 0,15,
- potrzeba samozadowolenia – waga 0,15,
- styl radzenia sobie ze stresem skoncentrowany na zadaniu – waga -0,15,
- kompetencje społeczne w sytuacjach wymagających asertywności – waga 0,14,
- potrzeba integracji kulturowej – waga -0,11.

Po określeniu wag kanonicznych zmiennych zależnych i niezależnych istotnej statystycznie zmiennej kanonicznej przystąpiono do wyliczenia ładunków czynnikowych, raz jeszcze z podziałem na zmienne zależne i niezależne. Ładunki czynnikowe dla poszczególnych zmiennych zależnych zmiennej kanonicznej U1 przedstawiono w tabeli 41.

Tabela 41. Ładunki kanoniczne zmiennych zależnych w zmiennej kanonicznej U1 badanej młodzieży

Zmienne zależne	Wartości ładunków
Umiejętność rozumienia tekstu słuchanego	-0,92
Umiejętność rozumienia tekstu pisanego	-0,92
Umiejętność posługiwania się środkami leksykalno-gramatycznymi	-0,88
Umiejętność tworzenia wypowiedzi pisemnych	-0,80
Umiejętność tworzenia wypowiedzi ustnych	-0,97

Źródło: badania własne.

Wartości ładunków czynnikowych potwierdziły, że umiejętność tworzenia wypowiedzi ustnych, rozumienia tekstu słuchanego oraz rozumienia tekstu pisanego są najsilniej skorelowane ze zmienną kanoniczną podlegającą analizie. Pozostałe umiejętności, tj. umiejętność posługiwania się środkami leksykalno-gramatycznymi oraz umiejętność tworzenia wypowiedzi pisemnych są nieco słabiej skorelowane, choć kierunek ich korelacji jest identyczny jak w przypadku umiejętności tworzenia wypowiedzi ustnych, rozumienia tekstu słuchanego i pisanego.

W związku z powyższym, traktując o korelacjach kompetencji językowych z różnymi zmiennymi niezależnymi, należy mieć cały czas na uwadze przede wszystkim korelację umiejętności tworzenia wypowiedzi ustnych, rozumienia tekstu słuchanego oraz rozumienia tekstu pisanego z tymi zmiennymi.

W dalszej kolejności obliczono ładunki czynnikowe dla poszczególnych zmiennych niezależnych zmiennej kanonicznej V1 (tabela 42).

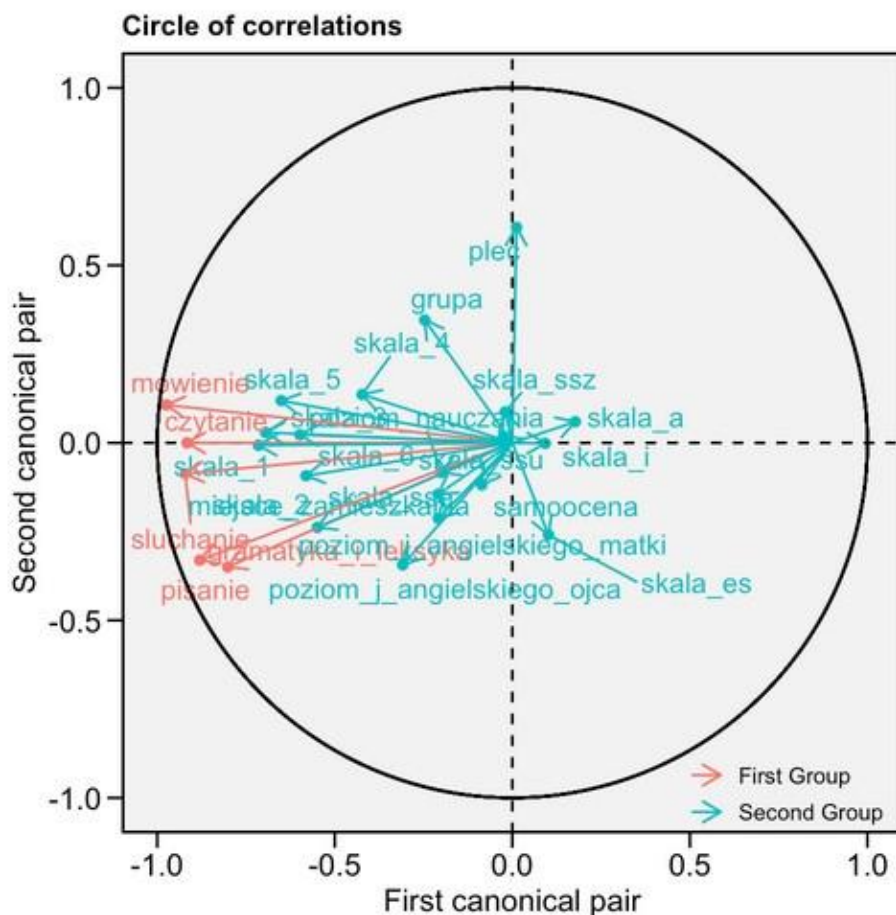
Tabela 42. Ładunki kanoniczne zmiennych niezależnych w zmiennej kanonicznej V1 badanej młodzieży

Zmienne niezależne	Wartości ładunków
Kompetencje społeczne w sytuacjach intymnych	0,09
Kompetencje społeczne w sytuacjach ekspozycji społecznej	0,10
Kompetencje społeczne w sytuacjach wymagających asertywności	0,18
Samoocena	-0,09
Styl radzenia sobie ze stresem skoncentrowany na zadaniu	-0,02
Styl radzenia sobie ze stresem skoncentrowany na emocjach	-0,21

Styl radzenia sobie ze stresem skoncentrowany na unikaniu	-0,02
Potrzeba zawodowo-finansowa	-0,71
Potrzeba zrozumienia kulturowego	-0,58
Potrzeba komunikacyjno-afiliacyjna	-0,69
Potrzeba samozadowolenia	-0,42
Potrzeba własnej skuteczności	-0,65
Potrzeba integracji kulturowej	-0,60
Płeć	0,01
Miejsce zamieszkania	-0,55
Poziom języka angielskiego matki	-0,21
Poziom języka angielskiego ojca	-0,31
Poziom nauczania języka angielskiego w szkole średniej	-0,20
System kształcenia	-0,25

Źródło: badania własne.

Na rysunku 2. zamieszczono graficzną reprezentację ładunków kanonicznych składowych zmiennej zależnej oraz zmiennych niezależnych tworzących pierwszą parę zmiennych kanonicznych, tzw. model analizy kanonicznej. Graficzna ilustracja ładunków kanonicznych pozwala zaobserwować, które zmienne niezależne tworzą wektory o podobnym kierunku i zwrocie do zmiennych zależnych. Jednocześnie należy dodać, że długości wektorów oznaczają wyższe wartości ładunków kanonicznych. Pobieżna analiza wykresu pozwala stwierdzić, że zmienne określające motywację do nauki języka są najsilniej skorelowane z kompetencjami językowymi. Z drugiej strony widać również, że komponenty związane z kompetencjami społecznymi, samooceną czy stylami radzenia sobie ze stresem nie wykazują wysokich korelacji.



Rysunek 2. Ładunki kanoniczne pierwszej pary zmiennych kanonicznych

Objaśnienia: First group – składowe zmiennej niezależnej, Second group – zmienne zależne, skala\_i – kompetencje społeczne w sytuacjach intymnych, skala\_es – kompetencje społeczne w sytuacjach ekspozycji społecznej, skala\_a – kompetencje społeczne w sytuacjach wymagających asertywności, kks\_łącznie – kompetencje społeczne łącznie, skala\_ssz – styl radzenia sobie ze stresem skoncentrowany na zadaniu, skala\_sse – styl radzenia sobie ze stresem skoncentrowany na emocjach, skala\_ssu – styl radzenia sobie ze stresem skoncentrowany na unikaniu, podskala\_acz – angażowanie się w czynności zastępcze, podskala\_pkt – poszukiwanie kontaktów towarzyskich, skala\_1 – potrzeba zawodowo-finansowa, skala\_2 – potrzeba zrozumienia kulturowego, skala\_3 – potrzeba komunikacyjno-afiliacyjna, skala\_4 – potrzeba samozadowolenia, skala\_5 – potrzeba własnej skuteczności, skala\_6 – potrzeba integracji kulturowej, poziom\_j\_angielskiego\_matki – poziom znajomości j. angielskiego przez matkę, poziom\_j\_angielskiego\_ojca – poziom znajomości j. angielskiego przez ojca, grupa – system kształcenia.

Stwierdzono, że wszystkie składowe motywacji są silnie lub umiarkowanie skorelowane z kompetencjami językowymi. Silną zależność korelacyjną wykazano w odniesieniu do potrzeby zawodowo-finansowej (-0,71). Siłę korelacji pozostałych potrzeb ze składowymi kompetencjami językowymi określono mianem umiarkowanej, i zaliczono do nich: potrzebę komunikacyjno-afiliacyjną (-0,69), własnej skuteczności (-0,65), integracji kulturowej (-0,60), zrozumienia kulturowego (-0,58) oraz samozadowolenia (-0,42).

Umiarkowanym korelatem kompetencji językowych jest też miejsce zamieszkania, a dokładniej mieszkanie na obszarach miejskich (-0,55). Jednocześnie słabymi korelatami

kompetencji językowych młodzieży licealnej są: znajomość języka angielskiego przez ojca (-0,31), znajomość języka angielskiego przez matkę (-0,21), a także poziom nauczania języka angielskiego w szkole średniej (-0,20). Wykazano, że młodzież licealna kształcona w zakresie rozszerzonym z języka angielskiego ma bardziej rozwinięte kompetencje językowe oraz, że znajomość języka angielskiego przez ojca niż przez matkę ma większe znaczenie dla rozwijania kompetencji językowych tej młodzieży.

Zmienna niezależna określana jako „system kształcenia” również okazała się nie bez znaczenia dla kompetencji językowych w modelu kanonicznym (-0,25). Młodzież kształcona w szkołach ponadpodstawowych, tj. w systemie 8-letniej szkoły podstawowej i 4-letniego liceum ogólnokształcącego ma bardziej rozwinięte kompetencje językowe w zakresie języka angielskiego niż młodzież kształcona w systemie 6-letniej szkoły podstawowej, 3-letniego gimnazjum i 3-letniego liceum ogólnokształcącego. Zależność ta ma słabą siłę.

Ostatnim znaczącym, ale słabym korelatem kompetencji językowych, wynikającym z metody analizy kanonicznej, jest styl radzenia sobie ze stresem skoncentrowany na emocjach (-0,21). Okazuje się, że wraz z wyższym poziomem emocjonalnego stylu radzenia sobie ze stresem zwiększa się poziom kompetencji językowych młodzieży.

Ładunek kanoniczny kompetencji społecznych w sytuacjach wymagających asertywności wskazuje natomiast, że ten rodzaj kompetencji społecznych jest ujemnie skorelowany z kompetencjami językowymi młodzieży (0,18). Wobec tego raz jeszcze dowiedziono, że wraz ze wzrostem poziomu kompetencji społecznych w sytuacjach wymagających asertywności, obniża się poziom kompetencji językowych młodzieży.

Stwierdzono też, że korelatami kompetencji językowych młodzieży nie są: kompetencje społeczne w sytuacjach intymnych, kompetencje społeczne w sytuacjach ekspozycji społecznej, samoocena, styl radzenia sobie ze stresem skoncentrowany na zadaniu, styl radzenia sobie ze stresem skoncentrowany na unikaniu i płeć.

Na podstawie wartości ładunków kanonicznych wysunięto wniosek, że dla zmiennych niezależnych zmienna kanoniczna wyjaśnia przeciętnie 15% zmienności zmiennych niezależnych, a dla zmiennych zależnych zdecydowanie więcej, tj. 81% zmienności zmiennych zależnych.

## Podsumowanie wyników badań

Podjęta w rozprawie doktorskiej problematyka koncentrowała się na powiązaniu lingwistycznego konceptu kompetencji językowych z pojęciami z zakresu pedagogiki i psychologii: kompetencji społecznych, stylów radzenia sobie ze stresem, samooceny, motywacji do nauki języka obcego. Zagadnienia te przedstawiono nie tylko w wymiarze teoretycznym, ale i empirycznym. Za cel rozprawy przyjęto wyodrębnienie korelatów kompetencji językowych młodzieży licealnej. Wybrane korelaty zostały ustalone u młodzieży uczęszczającej do ostatniej klasy liceum ogólnokształcącego, a dokładniej w grupie młodzieży stanowiącej ostatni rocznik, który ukończył sześćioletnie szkoły podstawowe i trzyletnie gimnazja, a także w grupie młodzieży z pierwszego rocznika po ośmioletnich szkołach podstawowych. Taki dobór grup podyktowany był chęcią wprowadzenia zmiennej o nazwie „system kształcenia”, tj. młodzieży uczącej się przed reformą z 2017 roku oraz po tej reformie. Językiem obcym, w którym badano kompetencje językowe, był język angielski, współcześnie uznawany za język międzynarodowy, język globalny czy jak utrzymuje Krzysztof Polok (2017, s. 143) „najważniejszy z wiodących języków świata”.

Postawiony cel badań uznano za osiągnięty. W rozdziale VII zaprezentowano wybrane korelaty kompetencji językowych młodzieży licealnej w oparciu o macierz korelacji, test Welcha dla prób niezależnych oraz analizę kanoniczną. Przedstawione w rozdziale VI wyniki badań pozwalają odpowiedzieć na pytania szczegółowe z części metodologicznej rozprawy. W dalszych rozważaniach zostaną zatem udzielone odpowiedzi na pytania szczegółowe. Zweryfikowana zostanie hipoteza robocza. Podjęta zostanie także próba odniesienia uzyskanych wyników badań do wcześniej przeprowadzonych badań innych autorów. Zaznacza się jednak, że jest to trudne, gdyż przedmiot badań ma charakter pionierski.

Pierwsze sformułowane w metodologii pytanie badawcze brzmiało „W jakim stopniu badana młodzież opanowała przed maturą poszczególne umiejętności z języka angielskiego: słuchania, czytania, pisania, mówienia, posługiwania się środkami leksykalno-gramatycznymi, składające się na kompetencje językowe?” Ustalono, że młodzież w najwyższym stopniu opanowała umiejętność mówienia, rozumienia ze słuchu oraz posługiwania się środkami leksykalno-gramatycznymi, a w nieco niższym stopniu umiejętność rozumienia tekstu pisanego i pisania (zob. aneks, wykres 28.). Ponadto dużo lepiej poradziła sobie z zadaniami zamkniętymi niż otwartymi w częściach sprawdzających rozumienie ze słuchu, rozumienie tekstu pisanego oraz środki leksykalno-gramatyczne (zob. aneks, wykres 29.).

Zgodnie z zapisami zawartymi w statutach szkół, do których uczęszczała badana młodzież, ocenę dostateczną wystawiono by uczniom, których wyniki mieściły się w zakresie 61%-70% (statut jednej ze szkół miejskich) lub 51%-75% (statut jednej ze szkół wiejskich). Oznacza to, że umiejętność posługiwania się środkami leksykalno-gramatycznymi, rozumienia tekstu pisanego oraz tworzenia wypowiedzi pisemnych została opanowana przez młodzież w stopniu dostatecznym. Z kolei umiejętność rozumienia ze słuchu oraz tworzenia wypowiedzi ustnych została opanowana na ocenę dobrą (według statutu szkoły miejskiej) lub dostateczny plus (według statutu szkoły wiejskiej).

Wyniki młodzieży z badań własnych warto zestawić z wynikami wszystkich maturzystów z Polski, którzy przystąpili do pisemnego egzaminu maturalnego z języka angielskiego w roku 2022 oraz 2023 (B. Trzcńska, J. Szatan, M. Wieruszewska, M. Zysk, 2022, s. 5; B. Trzcńska, J. Szatan, K. Furmańczyk, D. Gumowska, M. Zysk, 2023, s. 11) (zob. aneks, wykres 30.). Dwoma umiejętnościami, z którymi maturzyści w tych latach najlepiej poradzili sobie były rozumienie ze słuchu oraz rozumienie tekstów pisanych. Trzecią najbardziej opanowaną przez maturzystów umiejętnością okazała się być umiejętność pisania, a następną – umiejętność posługiwania się środkami leksykalno-gramatycznymi. Hierarchia opanowania umiejętności z zakresu języka angielskiego przez całość młodzieży maturalnej z lat 2022 oraz 2023 jest zbliżona do wyników młodzieży z badań własnych w zakresie umiejętności słuchania (każdorazowo jedna z najlepiej opanowanych umiejętności przez młodzież) oraz umiejętności pisania (każdorazowo jedna z najmniej rozwiniętych umiejętności językowych). Warto też zauważyć, że w badaniach własnych różnica procentowa pomiędzy najbardziej a najmniej rozwiniętą umiejętnością językową wynosiła 7%, a na egzaminie maturalnym z lat 2022 i 2023 była ona rzędu 8% – wysokość tych różnic nie jest zatem duża. Ponadto komparycja wyników procentowych młodzieży z badań własnych z wynikami procentowymi młodzieży maturalnej z lat 2022 i 2023 nie wydaje się być w pełni słuszna ze względu na różną trudność arkuszy maturalnych. Wyniki młodzieży z egzaminu dojrzałości z roku 2023 były wyższe od wyników młodzieży z roku 2022 o 10-11% w zakresie umiejętności rozumienia tekstu pisanego oraz posługiwania się środkami leksykalno-gramatycznymi, a także o 5% w zakresie umiejętności słuchania i pisania. Można zatem z jednej strony przypuszczać, że młodzież po szkołach ponadpodstawowych rzeczywiście dużo lepiej opanowała każdą z umiejętności językowych albo też, że arkusz maturalny z roku 2023 był prostszy od arkusza maturalnego z roku 2022. Wszelkie porównania nie są jak widać współmierne. Należy też pamiętać, że test z języka angielskiego konstrukcji własnej został opracowany na poziomie B1+, a poziom arkuszy maturalnych w zakresie tworzenia

wypowiedzi był ostatecznie o pół poziomu niższy. Finalnie niemożliwe jest zestawienie wyników z podziałem na zadania zamknięte i otwarte, jak i odniesienie się do wyników wszystkich maturzystów z części ustnej egzaminu z języka angielskiego, gdyż Centralna Komisja Egzaminacyjna nie udostępnia wyników w tym zakresie.

Odpowiadając na drugie pytanie badawcze „Jak badana młodzież ocenia swoje umiejętności posługiwania się językiem angielskim?”, należy stwierdzić, że młodzież uznała (zob. aneks, tabela 45), że w stopniu wysokim i bardzo wysokim najlepiej radzi sobie z rozumieniem tekstów pisanych oraz słuchanych, a następnie z tworzeniem wypowiedzi pisemnych. Niżej oceniła radzenie sobie z umiejętnością mówienia, a najniżej umiejętność posługiwania się środkami leksykalno-gramatycznymi.

Odpowiedzi udzielone przez młodzież na pytania otwarte szkicują nieco inny obraz. Okazuje się, że do swoich mocnych stron młodzież zaliczyła: umiejętność mówienia w języku angielskim, posługiwania się leksyką, rozumienia tekstów pisanych oraz słuchanych. Mniejsze grono uczniów dodało gramatykę, a znikoma liczba – pisanie. Jednocześnie wśród swoich słabych stron znajomości języka angielskiego młodzież zdecydowanie najczęściej wymieniała gramatykę, nieco rzadziej mówienie, a jeszcze rzadziej – słownictwo. Pojedyncze osoby wspomniały o słuchaniu i czytaniu, a żadna o pisaniu.

Najistotniejszymi dla młodzieży umiejętnościami były: umiejętność posługiwania się językiem angielskim w mowie, rozumienia tekstu słuchanego oraz rozumienia tekstu pisanego. Posługiwanie się językiem angielskim w piśmie okazało się dużo mniej istotne, a najmniej – posługiwanie się leksyką i gramatyką.

Należy zauważyć, że najbardziej rzetelny obraz dotyczący autopercepcji umiejętności młodzieży z języka angielskiego stanowią wyniki zgromadzone za pomocą skali Likerta, gdyż w danych pytaniach wszyscy uczniowie musieli dokonać wyboru jednej z wartości skali. Odpowiedzi na pytania otwarte były z kolei udzielone wybiórczo, więc ich wynik nie jest wyrazem sposobu myślenia każdej pojedynczej osoby z grupy badanej młodzieży o poziomie własnych umiejętności językowych. Przykładowo uczniowie o słabo rozwiniętej umiejętności mówienia w języku angielskim określili ją jako swoją słabą stronę (n=41), a uczniowie o wysoko rozwiniętej umiejętności mówienia – jako swoją mocną stronę (n=43), przez co w wartościowaniu danej umiejętności zauważono brak spójności. Podobną sytuację dostrzeżono w przypadku leksyki, która stanowiła mocną stronę 40 osób, a słabą – 24 osób. Spójny obraz uzyskano tymczasem w autopercepcji rozumienia tekstów słuchanych i pisanych, gramatyce oraz pisaniu. Można zatem stwierdzić, że młodzież zdecydowanie wysoko oceniła radzenie sobie z rozumieniem tekstów słuchanych i pisanych w języku angielskim –



umiejętnościom tym przypisała wysokie wartości na skali Likerta zarówno w sposobie ich autopercepcji, jak i znaczeniu, jakie dla niej mają. Ponadto ponad 40% młodzieży uznało je za swoją mocną stronę, a pojedyncze osoby za słabą.

Odpowiedzi udzielone na pytanie otwarte dowiodły, że rzeczywiście najczęściej młodzieży najgorzej radzi sobie z gramatyką języka angielskiego – była to najczęściej wymieniana słaba strona znajomości języka angielskiego, uznana też za najmniej istotną oraz w najmniejszym stopniu rozwiniętą umiejętność spośród wszystkich umiejętności językowych.

Umiejętność tworzenia wypowiedzi pisemnych jest z kolei umiejętnością wysoce zaniędaną przez młodzież – dziewięcioro maturzystów przywołało ją wśród mocnych stron znajomości języka angielskiego, a żaden maturzysta nie wspomniał o niej jako o słabej stronie. Umiejętność ta jest też jedną z mniej istotnych oraz średnio rozwiniętych umiejętności językowych w autopercepcji młodzieży maturalnej.

Umiejętność mówienia okazała się najbardziej istotną umiejętnością. Zgodnie z wynikami dotyczącymi autopercepcji poziomu umiejętności przez młodzież została ona opanowana na poziomie wysokim i bardzo wysokim jedynie przez nieco ponad połowę badanej młodzieży. Tak duże zróżnicowanie poziomu opanowania umiejętności mówienia przyczyniło się do otrzymania wysokich wartości zarówno wśród mocnych, jak i słabych stron znajomości języka angielskiego.

Zasób leksykalny, wchodzący w skład znajomości środków leksykalno-gramatycznych, był dla młodzieży bardziej istotny niż gramatyka języka angielskiego i został przez młodzież oceniony jako bardziej rozwinięty w porównaniu do gramatyki. Ponadto stanowił on raczej mocną niż słabą stronę znajomości języka angielskiego przez młodzież. Na tle pozostałych umiejętności stwierdza się, że leksyka sama w sobie miała małe znaczenie dla młodzieży, ale została przez nią lepiej opanowana niż mówienie i gramatyka.

Elżbieta Jendrych, Beata Pułaska-Turyna i Halina Wiśniewska (2010, s. 99) uzyskały podobne wyniki w zakresie autopercepcji poszczególnych umiejętności przez młodzież akademicką uczącą się języka angielskiego biznesowego. Młodzież ta najwyżej oceniła rozumienie przez siebie tekstu pisanego (90%) i tekstu słuchanego (83%), a nieco niżej pisanie (73%) i mówienie (70%). Mimo identycznego uszeregowania poziomu opanowania umiejętności zauważono, że punkty procentowe dotyczące autopercepcji umiejętności przez młodzież akademicką były średnio o 13% wyższe w porównaniu do autopercepcji tychże umiejętności przez młodzież z badań własnych, co może wynikać z dłuższego czasu nauki języka angielskiego (kontynuowania po szkole średniej).

Wyciągając najistotniejsze konkluzje z badań, warto też odnieść subiektywną ocenę umiejętności młodzieży do oceny obiektywnej, tj. porównać wyniki dotyczące autopercepcji umiejętności młodzieży ze średnimi wynikami tejże młodzieży, uzyskanymi w zakresie poszczególnych umiejętności w ramach testu z języka angielskiego konstrukcji własnej oraz kwestionariusza umiejętności mówienia (zob. aneks, wykres 31.). Ostatecznie wnioskuje się, że młodzież adekwatnie postrzega poziom opanowania umiejętności tworzenia tekstów pisanych w języku angielskim oraz rozumienia tekstów słuchanych. Co więcej, dużo wyżej ocenia opanowanie przez siebie rozumienia tekstów pisanych, a znacznie niżej znajomość środków leksykalno-gramatycznych oraz tworzenie wypowiedzi ustnych w stosunku do obiektywnych wyników kompetencji językowych.

Zaniżona samoocena poziomu opanowania środków leksykalno-gramatycznych może wynikać z faktu, że w szkołach kładzie się duży nacisk na gramatykę (K. Nerlicki, 2014, s. 72) oraz słownictwo (K. Paczuska, M. Szpotowicz, 2014, s. 205; M. Muszyński, A. Gajewska-Dyszkiewicz, K. Paczuska, M. Szpotowicz, 2016, s. 79). W rezultacie uczniowie są przeświadczeni, że gramatyka języka angielskiego jest skomplikowana, niemożliwa do opanowania, a ćwiczenia ją doskonalące niemożliwe do rozwiązania. Zadawanie uczniom rozbudowanych list słów do pamięciowego opanowania skutkuje z kolei przekonaniem o konieczności posługiwania się szerokim zasobem słownictwa w celu porozumiewania się w języku obcym. Ostatecznie okazuje się, że wysokie wymagania stawiane przez nauczycieli w zakresie środków leksykalno-gramatycznych negatywnie przekładają się na samoocenę opanowania tychże środków przez młodzież licealną.

Z kolei zaniżona samoocena umiejętności mówienia może wynikać z faktu, że kwestionariusz umiejętności mówienia zawierał znany uczniom typ zadań na mówienie. Zadania te były ćwiczone na zajęciach szkolnych i/lub pozaszkolnych przez cały okres trwania nauki w liceum ogólnokształcącym. Uczniowie mogli zatem stosować stałe wyrażenia wykorzystywane do opisu obrazka, wyrażenia opinii, uargumentowania powodów wyboru czy odrzucenia konkretnej propozycji obrazowanej przez materiał ikonograficzny. Mogli też stosować wyuczone strategie w przypadku zadania polegającego na odgrywaniu roli, a przez cały przebieg quasi-egzaminu byli mniej lub bardziej stymulowani do mówienia przez egzaminatora. Ponadto, dokonując oceny autopercepcji umiejętności mówienia w języku angielskim, uczniowie nie rozważali raczej tego, w jakim stopniu są w stanie poradzić sobie z zadaniami sprawdzającymi umiejętność mówienia podczas ustnego egzaminu maturalnego, a to, na ile swobodnie radzą sobie z mówieniem w różnego typu sytuacjach, głównie o charakterze spontanicznym. Pomimo tego, że 3/4 młodzieży dość dobrze poradziło sobie

z zadaniami z kwestionariusza umiejętności mówienia, to jedynie połowa młodzieży dobrze lub bardzo dobrze radziła sobie z ogólnym mówieniem w języku angielskim.

Zawyżona samoocena rozumienia tekstów pisanych może mieć swoje źródło w powszechnym przekonaniu, że dużo łatwiej jest poradzić sobie z umiejętnościami receptywnymi niż produktywnymi (I. Janowska, 2009, s. 124), a jeszcze łatwiej z rozumieniem tekstów pisanych aniżeli słuchanych. Badając samoocenę kompetencji językowych studentów, Elżbieta Jendrych, Beata Pułaska-Turyna i Halina Wiśniewska (2010, s. 99) też wykazały, że młodzież akademicka najwyżej oceniła radzenie sobie z rozumieniem tekstu pisanego. Nie można jednak stwierdzić, czy ta samoocena była zawyżona z uwagi na niepowiązanie jej z obiektywną oceną tejże umiejętności.

Trzecie pytanie badawcze sformułowano w następujący sposób „Jakie aktywności w zakresie uczenia się języka angielskiego podejmuje młodzież licealna?” Odpowiedź na to pytanie zaprezentowano dla większej klarowności w formie graficznej w aneksie w tabeli 46. Okazuje się, że mimo wyodrębnienia najczęściej podejmowanych aktywności przez młodzież licealną w obrębie każdej umiejętności, najwyższe wartości procentowane tychże aktywności niejednokrotnie diametralnie różnią się względem siebie.

Przede wszystkim należy zauważyć, że młodzież licealna częściej doskonali umiejętności receptywne niż produktywne. Doskonaląc umiejętności receptywne, najczęściej ogląda filmy lub krótkie filmiki w języku angielskim, a także czyta artykuły internetowe. Z kolei rozwijając umiejętności produktywne, najczęściej tworzy wypowiedzi ustne poprzez mówienie „do samych siebie” lub rozmowy za granicą z obcokrajowcami. Większość pozostałych, najczęściej podejmowanych aktywności służących doskonaleniu poszczególnych umiejętności językowych, wykonywanych jest przez około 1/3 badanej młodzieży. Do tych aktywności należą: oglądanie wiadomości i innych programów w telewizji anglojęzycznej, słuchanie podcastów, rozmawianie w języku angielskim na zajęciach szkolnych, tworzenie wypowiedzi pisemnych podczas zajęć szkolnych, pisanie za pośrednictwem różnych komunikatorów z obcokrajowcami (np. WhatsApp, Facebook), samodzielne uczenie się słownictwa niezadanego przez nauczyciela. Jedna czwarta badanej młodzieży rozmawia w języku angielskim z kolegami/koleżankami, niemalże 1/4 czyta anglojęzyczne książki, a 1/5 młodzieży czyta czasopisma. Finalnie około 17% młodzieży samodzielnie rozwiązuje dodatkowe zadania na rozumienie tekstów pisanych, jak i ćwiczenia leksykalno-gramatyczne na wzór zadań maturalnych.

Zestawiając aktywności wykonywane przez młodzież uczęszczającą na zajęcia z języka angielskiego do szkoły językowej oraz na korepetycje, stwierdzono, że na zajęciach

prywatnych w podobnym stopniu rozwijane są umiejętności w zakresie tworzenia wypowiedzi ustnych w języku angielskim. Ponadto dowiedziono, że o niespełna 10% więcej młodzieży uczęszczającej na zajęcia do szkoły językowej niż na korepetycje wypracowuje umiejętność tworzenia wypowiedzi pisemnych w języku angielskim. Jednocześnie wykazano, że młodzież znacznie częściej doskonali umiejętność mówienia na zajęciach prywatnych (63%) niż na zajęciach szkolnych (34%). Identyczne wnioski wysunięto w relacji do kształtowania umiejętności pisania, gdyż niemal dwukrotnie więcej młodzieży partycypującej w zajęciach prywatnych (59%) wypracowuje tę umiejętność na tego typu zajęciach w porównaniu do częstości wypracowywania tej umiejętności na zajęciach szkolnych (31%).

Uwzględniając pozostałe aktywności podejmowane przez młodzież w celu doskonalenia umiejętności językowych w zakresie języka angielskiego, skonstatowano, że badana młodzież poświęcała średnio prawie 1h zegarową na naukę języka angielskiego w domu. Co ciekawe, 3/4 badanej młodzieży nigdy nie uczyło się w szkole językowej, a prawie 80% nigdy nie doksztalało się na korepetycjach z języka angielskiego. Co więcej, w klasie maturalnej jeszcze więcej maturzystów zdecydowało się nie uczestniczyć w jakichkolwiek zajęciach prywatnych – 88% nie chodziło do szkoły językowej, a o 10% mniej na korepetycje.

Nie sposób porównać wszystkich uzyskanych wyników badań z badaniami innych autorów, z uwagi na to, że zagadnienie to nie zostało dotychczas opracowane w literaturze. W związku z tym poniżej porównano jedynie te aktywności, w odniesieniu do których przeprowadzono badania empiryczne.

Aleksandra Minczanowska (2016, s. 171-172) w artykule dotyczącym samooceny kompetencji językowych młodzieży z euroregionów pogranicza polsko-czeskiego w zakresie języka Czechów wykazała, że 37% młodzieży polskiej najczęściej ogląda programy telewizyjne, a 11% rozmawia ze znajomymi w języku czeskim. Oznacza to, że nieznacznie więcej młodzieży polskiej mieszkającej przy granicy podejmuje aktywność ukierunkowaną na doskonalenie rozumienia ze słuchu, oglądając programy telewizyjne, w stosunku do młodzieży licealnej uczącej się języka angielskiego. Jednocześnie 1/4 młodzieży z badań własnych rozmawia z kolegami/koleżankami w języku angielskim, tj. znacznie więcej w porównaniu do młodzieży polskiej z badań A. Minczanowskiej. Co więcej, o ile 1/5 młodzieży licealnej z badań własnych sięga po czasopisma w języku angielskim, o tyle mniej niż 1/10 młodzieży polskiej sięga po gazety w języku czeskim. Uzyskane wyniki badań w zakresie tych trzech aktywności są zatem dość satysfakcjonujące, jako że dużo łatwiej jest podejmować aktywności w języku sąsiadów niż w języku obcym, którego nosiciele zamieszkują znacznie odleglejsze tereny.

Kinga Kowalewska (2015, s. 78) w badaniu na grupie 83 czternastoletnich uczniów dowiodła, że ucząc się języka angielskiego, młodzież najczęściej wybiera Internet (70%) spośród wszystkich dostępnych środków masowego przekazu, i posługuje się nim w celach rozrywkowych (78%). Dane te można powiązać z uzyskanymi w dysertacji doktorskiej wynikami w zakresie oglądania filmów i krótkich filmików w języku angielskim. Aktywności te są bowiem aktywnościami internetowymi o charakterze rozrywkowym. W odpowiedzi na pytanie „Czy zdarza Ci się oglądać filmy anglojęzyczne w oryginalnej wersji językowej (bez lektora i napisów)?” (K. Kowalewska, 2015, s. 79) 57% młodzieży 14-letniej odpowiedziało twierdząco, a zatem o prawie 1/5 mniej w stosunku do badanej młodzieży licealnej. Mniejsza liczba oglądających 14-latków może wiązać się zarówno z posiadaniem niższych kompetencji językowych, jak i wprowadzonym przez autorkę badań ograniczeniem w postaci niekorzystania z napisów anglojęzycznych. Dodatkowo K. Kowalewska (2015, s. 89) wykazała, że 47% badanej przez nią młodzieży uczęszczało na zajęcia indywidualne, a 12% na kursy językowe, co oznacza, że młodsza młodzież (14-letnia) częściej korzysta z korepetycji niż młodzież maturalna, podczas gdy młodzież maturalna częściej uczy się w szkole językowej niż młodzież młodsza (14-letnia).

Piotr Długosz (2012, s. 100), badając maturzystów, wykazał, że 57% z nich w 2008 roku, 61% w 2009 roku oraz 50% w 2011 roku uczęszczało na korepetycje z języka angielskiego. Tymczasem Joanna Gózdź (2012, s. 63) wyraźnie podkreśliła, że zjawisko to może „świadczyć o porażce w realizacji dydaktycznej funkcji szkoły”. Otrzymane przez autorkę dysertacji doktorskiej wyniki badań dowodzą, że obecnie skala tego zjawiska jest znacznie mniejsza – 22% maturzystów podejmuje się tego typu aktywności, co pozwala konkludować, że poziom nauczania języka angielskiego w szkołach średnich jest obecnie wyższy.

Udzielając odpowiedzi na czwarte pytanie badawcze o treści „Jak badana młodzież ocenia proces nauczania języka angielskiego w szkole średniej?”, stwierdzono przewagę słabych stron nauczania języka angielskiego w szkole średniej nad mocnymi stronami (zob. aneks, tabela 47). Za propozycją zmian opowiada się 3/4 badanej młodzieży. Takie zjawisko należy uznać za wysoko niepokojące.

Wyniki odnoszące się do umiejętności mówienia w języku angielskim świadczą o tym, że jest to niekwestionowanie słaba strona polskiego systemu edukacyjnego i należy podjąć zdecydowane kroki w celu wprowadzenia zmian w tym zakresie. Prawie 40% młodzieży maturalnej zgłasza potrzebę zwiększenia wymiaru aktywności lekcyjnych ukierunkowanych na rozwijanie mówienia w języku angielskim lub wprowadzenie zajęć typowo konwersacyjnych.

Zbyt mało aktywności kształtujących tworzenie wypowiedzi ustnych jest źródłem zarówno mocnych stron nauczania języka angielskiego w postaci gramatyki i słownictwa, jak i monotony lekcji czy przyswajania nieużytecznej wiedzy teoretycznej z zakresu języka, przy jednoczesnym nieprzyswajaniu użytecznej wiedzy praktycznej. Warto wspomnieć, że monotonia, na którą powołują się uczniowie, wpisuje się w konstrukt zmiennej afektywnej określanej mianem „nudy” (M. Kruk, J. Zawodniak, 2017, s. 117) i jest ona jedną z najbardziej intensywnych emocji odczuwanych podczas zajęć, obok radości i lęku (T. Goetz, A. C. Frenzel, R. Pekrun, N. C. Hall, 2006, s. 23). Naturalną kolejną rzeczą jest zatem proponowanie przez uczniów bardziej atrakcyjnych aktywności lekcyjnych, jak np. gier zadaniowych, projektów, filmów czy też bardziej użytecznych, np. poznawania kultury, różnych akcentów, doskonalenia wymowy.

Niepokojące jest również to, że dwukrotnie więcej młodzieży dostrzega wady systemowe aniżeli właściwie funkcjonujące rozwiązania systemowe. Wśród niedostatków młodzież wylicza zbyt duże skupienie się na programie nauczania, brak indywidualnego podejścia do ucznia, brak możliwości nauki języka z native speakerem, rozbieżności w poziomie opanowania języka przez uczniów, uczenie podręcznikowe, naukę pod maturę. Wśród właściwych rozwiązań systemowych młodzież zauważa przede wszystkim duży tygodniowy wymiar jednostek lekcyjnych, możliwość nauki języka na przestrzeni lat, wysoką jakość podręczników. Konsekwentnie wśród propozycji zmian znalazły się między innymi: zmniejszenie ilości materiału, zwiększenie liczby jednostek lekcyjnych, większa swoboda w doborze materiałów dydaktycznych, indywidualizacja, podział na grupy pod względem poziomu językowego uczniów, nauczanie nieformalnej odmiany języka angielskiego.

Opinie młodzieży maturalnej na temat kadry nauczycielskiej są dość podobne. Z jednej strony doceniono kompetencje dydaktyczno-metodyczne, merytoryczne i informatyczne nauczycieli, nie pomijając ich cech osobowościowych. Z drugiej strony kompetencje dydaktyczno-metodyczne nauczycieli są uznawane za niewystarczająco nierozwinięte (n=16) przez prawie wszystkich uczniów, którzy zauważyli niedoskonałości po stronie kadry. Oznacza to, że część badanej młodzieży była edukowana przez wysoce kompetentnych nauczycieli, a część przez mniej kompetentnych. Wszystkie zaproponowane przez młodzież licealną rozwiązania składają się tymczasem na konieczność rozwijania kompetencji dydaktyczno-metodycznych oraz merytorycznych nauczycieli języka angielskiego.

Poza głównymi kategoriami tematycznymi młodzież za mocną stroną uznaje w głównej mierze możliwość samorozwoju, ale i satysfakcję z progresu językowego czy rozwijanie takich umiejętności językowych, jak: pisanie, słuchanie, czytanie. Pozostałe słabe strony procesu

nauczania języka angielskiego w szkole średniej dotyczą niewypracowywania konkretnych umiejętności (pisania, czytania, wymowy) albo ich przesadnego wypracowywania (leksyka), co unaocznia niekompetencję dydaktyczno-metodyczną nauczycieli w braku równowagi pomiędzy kształtowaniem poszczególnych umiejętności. Trzy propozycje zmian z kategorii „inne” nie wydają się być istotne do uwzględnienia z uwagi na to, że charakteryzują się niedorzecznością, tj. uczniowie opowiadają się za zmniejszeniem liczby czasów angielskich do nauki albo wyrażają przeświadczenie, że nie da się wprowadzić żadnych zmian.

Finalnie brak wcześniejszych badań z zakresu oceny procesu nauczania języka angielskiego w szkole średniej uniemożliwia dokonanie porównania z wynikami badań własnych.

Piąte pytanie badawcze sformułowano następująco „Jakim poziomem kompetencji społecznych w sytuacjach: intymnych, wymagających asertywności oraz ekspozycji społecznej cechuje się badana młodzież?” Stwierdzono, że młodzież maturalna cechuje się niskim lub średnim poziomem kompetencji społecznych w sytuacjach intymnych, niskim poziomem kompetencji społecznych w sytuacjach wymagających asertywności oraz wysokim poziomem kompetencji społecznych w sytuacjach ekspozycji społecznej. Ponadto wynik ogólny dowiódł, że ponad połowa młodzieży cechuje się niskim poziomem kompetencji społecznych, niespełna 1/3 średnim poziomem, a niespełna 1/5 – wysokim poziomem.

Podobne wyniki w zakresie kompetencji społecznych w sytuacjach intymnych uzyskała Marzena Chrost (2012, s. 185) w badaniach na grupie 460 uczniów liceów ogólnokształcących, gdzie 32% uczniów charakteryzowało się niskim poziomem tychże kompetencji, 38% – średnim poziomem, a 30% – wysokim poziomem, przy czym dla wzajemnej spójności i porównywalności badań przyjęto identyczny przedział poziomów norm stenowych, jak w dysertacji doktorskiej.

Wyniki badań M. Chrost (2012, s. 189, 193, 197) w pozostałych dwóch skalach, jak i w wyniku ogólnym rozłożyły się równomiernie – 1/3 licealistów każdorazowo cechowała się niskim poziomem kompetencji społecznych, kolejna 1/3 – średnim poziomem, a pozostała 1/3 – wysokim poziomem konkretnego rodzaju kompetencji społecznych. Oznacza to, że uzyskane przez autorkę dysertacji doktorskiej wyniki świadczące o średnim poziomie kompetencji społecznych młodzieży w sytuacjach wymagających asertywności oraz średnim poziomie kompetencji społecznych młodzieży ogółem są zbliżone do wyników badań Chrost (2012, s. 193, 197).

Całkowitą rozbieżność wyników stwierdzono w kompetencjach społecznych w sytuacjach ekspozycji społecznej, ponieważ w badaniach własnych ponad 95% maturzystów

cechowało się wysokim poziomem kompetencji w tychże sytuacjach. Dużą rozbieżność wyników zauważono w przypadku niskiego poziomu kompetencji społecznych w sytuacjach wymagających asertywności oraz w kompetencjach społecznych ogółem – takim poziomem kompetencji w badaniach autorskich cechowała się ponad połowa badanych uczniów, a w badaniach Chrost jedynie 1/3.

Pomiędzy badaniami Chrost a badaniami przeprowadzonymi w ramach tej rozprawy doktorskiej upłynęło 15 lat, w trakcie których doszło do ekspansji nowych technologii. Jarosław Jęczeń (2009, s. 135) utrzymuje, że „nowe technologie (...) kreują rzeczywistość bardziej interaktywną, otwartą, odważną, globalną”. Beata Chodacka i Marek Miłosz (2008, <https://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/24/id/531>; dostęp: 21.08.2023) dodają, że „życie społeczne w sposób jak najbardziej rzeczywisty przenosi się do wirtualnego świata”. W świecie wirtualnym młody człowiek odczuwa swoją anonimowość, która stanowi niejako strategię komunikacyjną, pozwalającą w przełamaniu „bariery dystansu społecznego, kształtującą poczucie wartości, niezależności i bezpieczeństwa (...), pozwalająca na otwartość poglądów, przekraczanie norm językowych i kulturowych” (A. Brosch, 2012, s. 171). Ujawniająca się w sieci osobowość elektroniczna podmiotu nie jest już dłużej „ograniczona stałymi regułami zachowania, wymiany społecznej i etykiety” (K. Stawiarska, 2012, s. 107-108). Jest „mniej skrępowana, bardziej asertywna, mroczna i rozerotyżowana” w wyniku efektu „rozhamowania sieciowego” – awarii i rozregulowania „układu hamulcowego”, który w normalnych okolicznościach pomaga kontrolować myśli i zachowanie (K. Stawiarska, 2012, s. 108). Wszystko to przekłada się na wysoki poziom kompetencji społecznych współcześnie żyjącej młodzieży licealnej w sytuacjach ekspozycji społecznej, które mają miejsce przede wszystkim w świecie wirtualnym.

Zastępowanie realnych kontaktów międzyludzkich kontaktami wirtualnymi jest kolejną charakterystyką współczesnej młodzieży (A. Andrzejewska, 2019, s. 75). Udowodniono, że 82% licealistów korzysta z Internetu w celu nawiązania lub podtrzymania kontaktu ze znajomymi (W. Waśkowicz, E. Dudzińska, P. Waśkowicz, 2019, s. 149). Sieć sprzyja wypracowywaniu takich umiejętności społecznych, jak: asertywność, podejmowanie decyzji, empatia, poszukiwanie wsparcia, rozwijanie kontaktów interpersonalnych (A. Słysz, B. Arcimowicz, 2009). Komparycja autorskich wyników badań w zakresie kompetencji społecznych ogółem oraz kompetencji społecznych w sytuacjach wymagających asertywności z wynikami podobnych badań Chrost z 2012 roku wykazała, że mimo wszystko kontakty *face-to-face* są niezastąpionym treningiem asertywności oraz innych kompetencji społecznych.



Niski poziom tychże kompetencji młodzieży jest obecnie o 20% wyższy w porównaniu do roku 2012, a wysoki poziom – o około 15% niższy.

Ponadto w badaniu Agaty Popławskiej (2013, s. 231) na grupie 1443 gimnazjalistów w wieku 13-17 lat, przeprowadzonym z zastosowaniem Skali Kompetencji Podmiotowych Gimnazjalisty AIPS, udowodniono przewagę przeciętnego poziomu kompetencji społecznych gimnazjalistów (40%). Poziomem wysokim tychże kompetencji cechowało się prawie 30% gimnazjalistów, a poziomem niskim kolejne tyle. W podskali „asertywność” prawie połowa gimnazjalistów cechowała się wysokimi wynikami, 35% – przeciętnymi, a niespełna 20% – niskimi. Oznacza to, że wraz z dorastaniem nie dochodzi do lepszego kształtowania się ogólnych kompetencji społecznych oraz kompetencji społecznych w sytuacjach wymagających asertywności. Zachodzi wysoko zastanawiające i niepokojące zjawisko regresu w tym zakresie. Ewa Zawisza-Masłyk (2011, s. 148), badając 777 gimnazjalistów Kwestionariuszem Kompetencji Społecznych Mateczak, również dostrzegła brak tendencji wzrostowej w poziomie kompetencji społecznych pierwszo-, drugo- i trzecioklasistów w każdej ze skal oraz w wyniku ogólnym.

W odpowiedzi na szóste pytanie badawcze „Jakie style radzenia sobie ze stresem dominują u badanych maturzystów?”, stwierdzono, że dominującym stylem radzenia sobie ze stresem u młodzieży maturalnej jest zdecydowanie styl skoncentrowany na emocjach. Wysokim poziomem stosowania tego stylu cechuje się 40% badanej młodzieży, a poziomem średnim – 38% młodzieży. Drugim preferowanym stylem jest zadaniowy styl radzenia sobie ze stresem. Poziom wysoki tego stylu charakterystyczny jest dla ponad 1/4 młodzieży, a poziom średni – dla 38% młodzieży. Najmniej dominującym stylem jest styl skoncentrowany na unikaniu, w ramach którego młodzież zdecydowanie częściej angażuje się w czynności zastępcze niż poszukuje kontaktów towarzyskich.

Podobne wyniki w badaniach na grupie 273 uczniów średnich szkół plastycznych uzyskała Małgorzata Kuśpit (2019, s. 81). Badaczka wykazała jeszcze większą dominację wysokiego poziomu stylu skoncentrowanego na emocjach – 52%. Poziomem średnim tego stylu cechowało się 37% uczniów, a poziomem niskim – 11%. W skali stylu skoncentrowanego na zadaniu uczniowie ujawnili bardzo zbliżone wyniki do tych, z badań własnych: 29% uzyskało poziom wysoki, 37% – poziom przeciętny, a 34% – poziom niski. Styl ten okazał się zatem drugim preferowanym stylem. Uczniowie najrzadziej wybierali styl skoncentrowany na unikaniu, choć częściej w porównaniu do młodzieży badanej w ramach rozprawy: 26% uczniów ze szkół plastycznych cechowało się poziomem wysokim tego stylu, 39% poziomem przeciętnym, a 35% niskim poziomem. W podskali angażowania się w czynności zastępcze dla

ponad połowy uczniów charakterystyczny był poziom przeciętny, a w podskali poszukiwania kontaktów towarzyskich dla niecałej połowy – poziom niski, co jest w dużej mierze zgodne z badaniami autorskimi. Wyniki w zakresie pozostałych poziomów obu podskal również są zbliżone do badań własnych.

Dodatkowo wyniki badań Renaty Markiewicz i Ewy Humeniuk (2014, s. 44) na próbie 71 studentów kierunków medycznych w wieku 20-25 lat wskazały najwyższy wynik w skali stylu skoncentrowanego na emocjach ( $M=5,82$ ;  $SD=1,68$ ), następnie na zadaniu ( $M=5,65$ ;  $SD=1,53$ ), a najniższy w skali stylu skoncentrowanego na unikaniu ( $M=5,23$ ;  $SD=2,03$ ). Dominik Gołuch (2011, s. 8) wyłonił 46 maturzystów o emocjonalnym stylu radzenia sobie ze stresem, 29 maturzystów o zadaniowym stylu radzenia sobie ze stresem i 25 maturzystów o unikowym stylu radzenia sobie ze stresem z grupy 138 osób, gdzie u 38 osób nie stwierdzono stylu dominującego. Badania te pokrywają się z dominującymi stylami młodzieży z wyników badań autorskich.

Odpowiadając na pytanie „Jakim poziomem globalnej samooceny cechuje się badana młodzież?”, stwierdzono, że ponad 3/4 badanej młodzieży maturalnej cechuje się niskim poziomem globalnej samooceny. Poziom wysoki typowy jest dla 1/10 młodzieży, a dla pozostałej części (13%) – poziom średni.

Agnieszka Buczak i Małgorzata Samujło (2013, s. 235) w badaniu na grupie 76 studentów w wieku 19-22 lat z zastosowaniem Skali Samooceny SES Rosenberga wykazały, że 37% studentów cechowało się niskim poziomem samooceny, 36% przeciętnym poziomem, a 28% poziomem wysokim. W badaniu Danuty Wosik-Kawali (2020, s. 250), przeprowadzonym na 102 licealistach, niskim poziomem samooceny cechowało się 26% uczniów, poziomem średnim – 49%, a poziomem wysokim – 25%. Z kolei Monika Sabaj-Sidur (2018, s. 88) ujawniła umiarkowany poziom samooceny (5 sten) na próbie 150 osób w wieku od 17 do 19 lat. Samoocena 66% badanych mieściła się w poziomie średnim (steny 4-6), 26% w poziomie wysokim (7-10 sten), a 8% w poziomie niskim (1-4 sten). Mimo posługiwania się identycznym narzędziem badawczym, w żadnym z przywołanych badań nie uzyskano tak wysokiej wartości procentowej niskiego poziomu samooceny młodzieży, jak w badaniu przeprowadzonym w dysertacji doktorskiej.

Niepokojąco duża liczba młodzieży o niskim poziomie samooceny została ujawniona w raporcie przygotowanym przez firmę Profi Competence (2021, s. 21) oraz w raporcie sporządzonym na rzecz Fundacji UNAWEZA przez Joannę Flis i Macieja Dębskiego (2023, s. 23). W pierwszym z wymienionych raportów wykorzystano kwestionariusz *Profi Competence for Young* (PCT-Y), gdzie w wymiarze samooceny, rozumianej jako ogólne postrzeganie

siebie, 54% uczniów z grupy 973 osób w wieku 15-18 lat uzyskało bardzo niski lub niski poziom samooceny (1-4 sten). W drugim z powyższych raportów wykazano, że prawie połowę badanych z grupy 184 000 uczniów w wieku od 10 do 19 lat stanowiły osoby o skrajnie niskiej samoocenie – w badaniach zastosowano kwestionariusz ankiety. Niski poziom samooceny młodzieży okazał się zatem w tych badaniach dominujący, ale wciąż nie tak bardzo jak w przypadku badania autorskiego.

Przyczyn tak niskiej samooceny badanej młodzieży można upatrywać chociażby w nauce zdalnej w trakcie pandemii. Beata Mydłowska (2022, s. 40) zwróciła uwagę na niską samoocenę nauczycieli w związku z koniecznością prezentowania własnego wizerunku przed kamerą, obawami dotyczącymi wyglądu czy głosu. Uwagi te wydają się być słuszne także w kontekście samooceny młodzieży uczestniczącej w zajęciach zdalnych. Dodatkowo młodzież ta, podobnie do nauczycieli, musiała wykazywać się kompetencjami informatycznymi, a ewentualne niepowodzenia w tym zakresie mogły być źródłem śmiechu czy niepotrzebnych komentarzy ze strony innych uczestników zajęć. Kolejnymi czynnikami, które potencjalnie mogły obniżyć samoocenę młodzieży uczącej się w trybie zdalnym mogły być: niedostateczna uwaga ze strony nauczycieli, niezauważanie i niedocenywanie trudu wkładanego przez uczniów w naukę, nieradzenie sobie z nauką, synonimiczne z osobistą porażką edukacyjną. Paulina Misztal i Elżbieta Milczarek (2021, <http://sp2grodzisk.pl/samopoczucie-uczniow-w-czasie-zdalnego-nauczania/>; dostęp: 18.09.2023) do konsekwencji zdalnego nauczania zaliczyły także m.in. złą kondycję psychiczną uczniów, znaczne obniżenie nastroju, poczucie osamotnienia czy brak kontaktu z rówieśnikami, które również mogły negatywnie przełożyć się na samoocenę badanej młodzieży.

Tak niska samoocena badanej młodzieży może być także wynikiem nadmiernego korzystania z mediów społecznościowych. Piotr Klimczyk (2021, s. 47) podkreśla, że zgodnie z wynikami badań subiektywna percepcja własnej atrakcyjności fizycznej ma „największy wpływ na globalną samoocenę adolescentów”. Media społecznościowe stanowią dla młodzieży źródło autoprezentacji (T. H. H. Chua, L. Chang, 2016, s. 7), narzędzie do maksymalizacji swojej atrakcyjności, ukazania się w świetle osoby interesującej czy lubianej (J. C. Yau, S. M. Reich, 2018, s. 196). Młodzież musi jednak zaprezentować swój wizerunek w sposób jak najbardziej korzystny, ponieważ taki jest umowny wymóg społeczny (P. Klimczyk, 2021, s. 48). Jednocześnie od wielu lat mówi się o negatywnym wpływie mediów społecznościowych na postrzeganie własnego ciała (M. Woźniak, 2021, s. 73). Tak dla przykładu Mariola Wigłusz (2017, s. 114) empirycznie wykazała dominująco negatywny charakter (67%) oddziaływania

mediów na współczesny kanon piękna respondentów, wnioskując, że media rzutują na „popadanie w kompleksy”, obniżenie samooceny czy zwiększenie liczby zabiegów plastycznych. Z kolei Anthony Burrow i Nicolette Rainone (2017, s. 232) w badaniu na grupie 300 osób w wieku od 18 do 69 lat udowodnili pozytywną korelację samooceny z liczbą polubień zdjęć na Facebooku. Co ciekawe, Kaitlyn Burnell, Madeleine J. George, Justin W. Vollet, Samuel E. Ehrenreich i Marion K. Underwood (2011, s. 1) dowiedli, że już nawet bierne korzystanie z mediów społecznościowych pozytywnie koreluje z porównywaniem się z innymi, pozostającym w ścisłym związku z lękiem przed odłączeniem od sieci (FOMO), tj. predyktorem obniżonego poziomu globalnej samooceny. Ponadto, analizując wpływ wybranego portalu społecznościowego – Instagrama, Bartłomiej Biegański, Adrian Jaros, Dominika Kacprzak, Dominika Krocak i Magdalena Kruczyk (2022, s. 16) wykazali, że „częstotliwość korzystania z platformy Instagram istotnie warunkuje odczuwaną samoocenę”. Obserwując wykreowaną przez Instagram rzeczywistość prawie 3/4 respondentów spośród tych, którzy publikowali swój wizerunek na zdjęciach/filmach na Instagramie poprawiało swój wygląd przed ich publikacją, a 82% wszystkich badanych zdarzało się czuć źle z uwagi na swój wygląd (B. Biegański, A. Jaros, D. Kacprzak, D. Krocak, M. Kruczyk, 2022, s. 13). Statystyki światowe tymczasem potwierdzają, że najwięcej użytkowników Instagrama stanowią ludzie młodzi w wieku od 18 do 34 roku życia (S. J. Dixon, 2023, <https://www.statista.com/statistics/248769/age-distribution-of-worldwide-instagram-users/>; dostęp: 30.09.2023). Dodatkowo w badaniu B. Biegańskiego i in. (2022, s. 15) 90% respondentów o niemalże identycznym zakresie wiekowym codziennie korzystało z Instagrama. Media społecznościowe są zatem drugim czynnikiem mającym niebagatelny wpływ na niską globalną samoocenę współczesnej młodzieży.

Udzielając odpowiedzi na ósme pytanie badawcze „Jakimi motywami przy uczeniu się języka obcego kieruje się młodzież licealna?”, ustalono, że prawie 2/3 młodzieży licealnej kieruje się potrzebą zawodowo-finansową, ponad połowa – potrzebą komunikacyjno-afiliacyjną, a niespełna 1/3 młodzieży – potrzebą integracji kulturowej. Dla prawie 3/4 młodzieży przy nauce języka angielskiego nieistotna jest potrzeba samozadowolenia, dla prawie 2/3 młodzieży nieistotna jest potrzeba zrozumienia kulturowego, a dla ponad połowy – potrzeba własnej skuteczności.

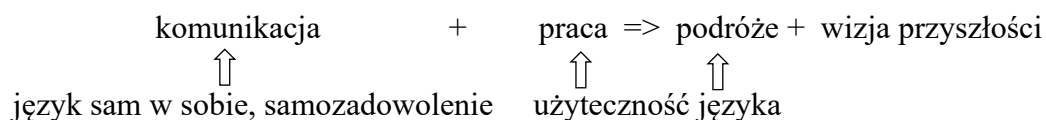
Ponadto, odpowiedzi młodzieży, udzielone na pytanie otwarte o czynniki motywujące ją do nauki języka angielskiego, wskazały, że kieruje się ona przede wszystkim względami praktycznymi o charakterze instrumentalnym: możliwością porozumiewania się z innymi, zastosowaniem języka w praktyce, sferą zawodową, podróżami czy wizją przyszłości.

Odpowiedzi te łączą się głównie z wymienioną powyżej potrzebą komunikacyjno-afiliacyjną i zawodowo-finansową.

Należy też zauważyć, że wszystkie wyliczone przez młodzież czynniki demotywujące do nauki języka angielskiego dotyczą systemu edukacji (szkoła, nauczyciel, język – nauka gramatyki) albo osoby uczącej się (czynniki personalne, psychologiczne), a ponad 1/10 badanej młodzieży nie dostrzega żadnych czynników zniechęcających ją do przyswajania języka angielskiego.

Przechodząc do porównania autorskich wyników badań z badaniami innych naukowców, dostrzeżono, że w tych ostatnich młodzież najczęściej w pierwszej kolejności wymieniała motywy związane z potrzebą komunikacyjną, a dopiero później motywację wynikającą z potrzeby zawodowo-finansowej. Taką hierarchię potrzeb wykazali: Aleksandra Wojciechowska (2010, s. 138, 142; 2014, s. 167-168), M. Horyśniak (2016, s. 129; 2018, s. 64-65; 2019, s. 108; 2020, s. 76-78) i Anna Kawalec (2021, s. 73-74). Potrzeba komunikacyjna okazała się najistotniejsza także w świetle autorskich badań przeprowadzonych kwestionariuszem ankiety. Tymczasem Marek Koczyński (2015, s. 72-73) jako jedyny udowodnił, że potrzeba zawodowo-finansowa stanowi dla młodzieży motywację priorytetową, co jest zgodne z wynikami badań własnych dokonanych narzędziem o wysokich właściwościach psychometrycznych.

Chociaż młodzież w pytaniu otwartym z kwestionariusza ankiety najczęściej uznawała potrzebę komunikacyjną za najistotniejszą, to wyniki badań narzędziem psychometrycznym pokazały, że w gruncie rzeczy potrzebą o większej dla niej wadze jest potrzeba zawodowo-finansowa. Można przypuszczać, że to niekorzystna sytuacja gospodarcza w kraju przełożyła się na zmianę priorytetów młodzieży w zakresie potrzeb motywujących ją do nauki języka obcego. Obecnie młodzi ludzie chcą już nie tyle porozumieć się z innymi w języku angielskim, co dzięki komunikacji obcojęzycznej czerpać korzyści zawodowo-finansowe, bezpośrednio przekładające się na podniesienie jakości życia i minimalizację odczuwanych przez nich negatywnych skutków niekorzystnej sytuacji gospodarczej. Wyniki badań unaocznily także jak bardzo dla młodzieży liczy się zastosowanie języka w praktyce. Wykorzystując język do celów zawodowych, młodzież niejako odczuwa wielowymiarową realizację samych siebie. Wszystkie wymienione przez nią motywy są skupione wokół potrzeby zawodowo-finansowej albo prowadząc do niej, albo też z niej wpływając (rysunek 3).



Rysunek 3. Graficzne zobrazowanie czynników motywujących młodzież do nauki języka angielskiego

W żadnym z badań polskich dotyczących motywacji do nauki języka obcego nie wykazano dotychczas znaczenia potrzeby integracji kulturowej. M. Koczyński (2015, s. 72-73) ujawnił jedynie chęć młodzieży do poznawania odmiennych kultur, co wiąże się bardziej z potrzebą zrozumienia kulturowego niż integracji kulturowej. Takie wyniki badań świadczą o tym, że współcześnie prawie jedna trzecia młodzieży jest nie tylko bardziej otwarta, tolerancyjna, pozytywnie nastawiona wobec innych kultur, ale i gotowa do stania się jedną z osób z kultur pierwotnie jej obcych. W 2008 roku Martyna Roszkowska (2008, s. 110-111), oceniając gotowość uczniów do nawiązania kontaktów z członkami innych narodów, wnioskuje o dystansie społecznym nawet wobec tych narodów, wobec których uczniowie odczuwali sympatię – wobec Anglików, Francuzów, Włochów i Hiszpanów. Na mniejszy dystans społeczny młodzieży współcześnie żyjącej wobec innych narodów, a zarazem i ich chęć integracji kulturowej, mogą wskazywać chociażby aspiracje młodzieży dotyczące planowania przyszłości za granicą, stałego mieszkania za granicą czy zatrudnienia. Okazuje się, że 38% młodzieży miejskiej i prawie 30% młodzieży wiejskiej chciałoby na stałe zamieszkać za granicami kraju (J. Kunikowski, A. Kamińska, M. Gawryluk, 2016, s. 73). Niemal tyle samo młodzieży zdecydowałoby się podjąć pracę za granicą (J. Kunikowski, A. Kamińska, M. Gawryluk, 2016, s. 72). W badaniach Justyny Rokitowskiej (2017, s. 129-130) co piąty licealista wyraził chęć docelowego mieszkania za granicą, a co piąty ankietowany, najczęściej mężczyzna mieszkający w mieście, chęć podjęcia zatrudnienia za granicą. Ponadto Krzysztof Lisowski (2022, s. 182) wykazał, że więcej niż 1/4 młodzieży szkół ponadpodstawowych planuje na stałe zamieszkać za granicą po ukończeniu edukacji, a Monika Mazur-Mitrowska (2021, s. 111) udowodniła, że 22% uczniów branżowej szkoły I stopnia i 28% uczniów technikum swoją wizję przyszłości zawodowej postrzega za granicą. Przywołane wyniki badań łączą się zatem z autorskimi wynikami badań, świadczącymi o tym, że około 30% młodzieży motywowanej jest w nauce języka angielskiego potrzebą integracji kulturowej.

W badaniach innych autorów z zakresu motywacji do nauki języka obcego znacznie częściej można odnaleźć czynniki powiązane z potrzebą samozadowolenia niż zrozumienia czy integracji kulturowej. Potrzeba samozadowolenia najczęściej była przez nich ujmowana jako „przyjemność z nauki języka obcego”, a jej znaczenie wykazała Monika Horyśniak w czterech różnych badaniach (2016, 2018, 2019, 2020). Każdorazowo około połowa młodzieży uznawała

tę potrzebę za czynnik motywujący, z takim zastrzeżeniem, że miała ona dużo większe znaczenie dla studentów (68%-78%) niż uczniów, a jej znaczenie malało w oczach uczniów z biegiem lat (48% – 2016 vs. 34% – 2020). W badaniach własnych, przeprowadzonych w latach 2022 i 2023, już niespełna połowa młodzieży oceniła tę potrzebę jako istotną. Oznacza to swoiste przekierowanie uwagi młodzieży z tego co wewnętrzne na to co zewnętrzne, tj. z potrzeby odczuwania przyjemności na potrzebę zawodowo-finansową, umożliwiającą doświadczenie wielowymiarowej samorealizacji.

Brak jest polskich badań traktujących o potrzebie własnej skuteczności w motywacji do nauki języka obcego, choć ustalono, że ponad 1/4 badanej młodzieży jest w ten sposób wysoce motywowana. Stwierdzono zatem niebagatelny wpływ tej potrzeby. Może to być powiązane chociażby z niepokojąco niskim poczuciem własnej wartości młodzieży, która potrzebuje stale udowadniać sobie, że jest w stanie coś osiągnąć. Osiągnięcie jest więc czynnikiem zwiększającym chęć przyswajania języka.

W badaniach innych autorów często pojawiającym się czynnikiem był system, a w ramach niego: konieczność nauki czy kontynuowania danego języka (M. Mackiewicz, 2013, s. 209-212; D. Kot, 2021, s. 34), uzyskania pozytywnej oceny (M. Mackiewicz, 2013, s. 209-212; M. Mackiewicz, 2019, s. 189-191), zdania matury (M. Horyśniak, 2018, s. 64-65). Młodzież z badań własnych uznała tego typu czynniki za demotywujące i stanowiące słabą stronę nauczania języka angielskiego w szkole średniej. Trzynastu maturzystów zwróciło uwagę na demotywujący wpływ oceniania, a kilkoro napisało bezpośrednio o „nauce pod maturę” jako o słabej stronie nauczania, choć konsekwencje nauki do matury uwidaczniają się chociażby w monotonii zajęć (n=21). Tymczasem synonimem „konieczności” jest „przymus” – słowo o zabarwieniu pejoratywnym, z góry stojące w opozycji do motywacji, która z założenia powinna być pozytywna. Wobec powyższego warto zastanowić się, czy wspomniane motywy powinny być rzeczywiście uwzględniane przy rozpatrywaniu motywacji do nauki języka obcego, a jeżeli już zostaną uwzględnione, to należy je uznać za wysoko niepokojące i nakłaniające do wprowadzenia zmian w tym zakresie.

Ostatni, a zarazem i najistotniejszy komponent podsumowania będzie dotyczyć weryfikacji hipotezy roboczej o treści „Założono, że korelatami kompetencji językowych młodzieży licealnej będą: kompetencje społeczne, samoocena, style radzenia sobie ze stresem, motywacja do nauki języka obcego, znajomość języka angielskiego przez rodziców, poziom nauczania języka angielskiego w szkole średniej, miejsce zamieszkania, płeć, system kształcenia”.

Okazuje się, że wszystkie potrzeby składające się na motywację do nauki języka obcego, dodatkowo korelują ze wszystkimi składowymi kompetencjami językowymi. Potrzebami, w stosunku do których zauważono jedne z najwyższych współczynników korelacji są rzeczywiście zakładane w hipotezie badawczej potrzeby komunikacyjno-afiliacyjna i zawodowo-finansowa. Wagę tych potrzeb wykazało wielu polskich badaczy: A. Wojciechowska (2010, s. 138, 142; 2014, s. 167-168), M. Mackiewicz (2013, s. 209-212), M. Horyśniak (2016, s. 129; 2018, s. 64-65; 2019, s. 108; 2020, s. 76-78), M. Koczyński (2015, s. 72-73), Małgorzata Spychała-Wawrzyniak (2020, s. 219), A. Kawalec (2021, s. 73-74), Damian Kot (2021, s. 34). Ponadto w badaniach własnych udowodniono, że jedną z korelacji o wyższych wartościach z poszczególnymi składowymi kompetencjami językowymi jest także ta, wiążąca się z potrzebą własnej skuteczności. Współczynniki korelacji tej potrzeby z umiejętnościami mówienia, słuchania, czytania i posługiwania się środkami leksykalno-gramatycznymi są nawet wyższe od współczynników korelacji tych umiejętności z potrzebami komunikacyjno-afiliacyjną i zawodowo-finansową. Marginalnie warto dodać, że wyłącznie w odniesieniu do umiejętności pisania potrzeba komunikacyjno-afiliacyjna okazała się nieznacznie istotniejszym korelatem. Wobec powyższego, opierając się o macierz korelacji, skonkludowano, że potrzeba własnej skuteczności jest niezmiernie ważnym korelatem kompetencji językowych, obok potrzeby komunikacyjno-afiliacyjnej i zawodowo-finansowej. Jak dotychczas nikt w badaniach krajowych empirycznie nie dowiódł znaczenia tej potrzeby w motywacji do nauki języków obcych.

Kolejnymi potrzebami, słabo lub umiarkowanie korelującymi z poszczególnymi składowymi kompetencjami językowymi są także potrzeba integracji kulturowej i zrozumienia kulturowego. Jedynym polskim badaczem, który w toku badań ilościowych wykazał znaczenie potrzeby zrozumienia kulturowego był M. Koczyński (2015, s. 72-73) – 78% uczniów spośród 295 przypisało znaczenie „chęci zrozumienia innych kultur” w uczeniu się języka obcego. Wyniki z badań własnych są jednak sprzeczne z konkluzjami M. Mackiewicza (2019, s. 191, 194), który analizując biografie językowe studentów doszedł do wniosku, że aspekty kulturowe, interkulturowe i integracyjne nie mają znaczenia ani w fazie początkowej, ani też w fazie środkowej motywacji do nauki języka obcego. Jednocześnie Mackiewicz stwierdził (2019, s. 197), że zarówno istnienie, jak i brak świadomości kulturowej respondentów „nie musi wpływać na motywację”, choć może, a „szereg przykładów potwierdza (...), iż deklarowana świadomość kulturowa może wzmacniać motywację” – autorskie wyniki badań są zatem zgodne z konkluzjami Mackiewicza w tym zakresie. Wyniki badań z wykorzystaniem narzędzia o wysokich właściwościach psychometrycznych dowiodły, że korelatami



kompetencji językowych są bez wątpienia potrzeby zrozumienia kulturowego i integracji kulturowej.

Ostatnim korelatem kompetencji językowych młodzieży z uwzględnieniem wszystkich potrzeb stanowiących o motywacji do nauki języka obcego jest potrzeba samozadowolenia. Współczynniki korelacji tej potrzeby z poszczególnymi umiejętnościami językowymi są każdorazowo najniższe (słabe lub umiarkowane) w porównaniu do współczynników korelacji tychże umiejętności z pozostałymi potrzebami. Okazuje się, że badacze krajowi dość często zwracali uwagę na potrzebę samozadowolenia, przeprowadzając badania empiryczne nad motywacją do nauki języka obcego. Traktowali oni przede wszystkim o czerpaniu przyjemności z nauki (M. Horyśniak, 2016, s. 129; M. Horyśniak, 2018, s. 64-65; M. Horyśniak, 2019, s. 108; M. Horyśniak, 2020, s. 76-78), ale i gratyfikacji wewnętrznej (A. Wojciechowska, 2014, s. 167-168) czy nauce dla własnej satysfakcji (M. Spychała-Wawrzyniak, 2020, s. 217, 219). Prawie w każdym z wymienionych badań około połowa ankietowanych podkreślała znaczenie tej potrzeby. Dzięki wynikom badań z tej dysertacji doktorskiej można stwierdzić, że potrzeba samozadowolenia jest rzeczywiście istotnym korelatem kompetencji językowych.

Badania własne z zastosowaniem analizy kanonicznej oraz macierzy korelacji potwierdziły hipotezę badawczą w zakresie korelacji poziomu znajomości języka angielskiego przez rodziców z kompetencjami językowymi młodzieży licealnej. Z analizy macierzy korelacji wynika, że umiejętność mówienia i posługiwania się środkami leksykalno-gramatycznymi są jedynymi umiejętnościami słabo dodatnio korelującymi ze znajomością języka angielskiego przez matkę, a wszystkie składowe kompetencje językowych (z wyjątkiem umiejętności czytania) są słabo dodatnio skorelowane ze znajomością języka angielskiego przez ojca. Uzupełniająco dowiedziono zatem, że to wyższy poziom znajomości języka angielskiego przez ojca aniżeli przez matkę jest bardziej znaczącym korelatem kompetencji językowych. Odnosząc się do badań polskich autorów warto przypomnieć, że pozytywny wpływ znajomości języka angielskiego przez rodziców na naukę tego języka przez ich dzieci wykazała Agata Gajewska-Dyszkiewicz i in. (2015, s. 50). Badacze ci traktowali jednak o stopniu „determinacji wyników kompetencji uczniów przez postrzegany poziom znajomości języka angielskiego rodziców”, a nie o związku korelacyjnym pomiędzy znajomością języka angielskiego przez rodziców a kompetencjami językowymi (A. Gajewska-Dyszkiewicz, 2015, s. 50). Magdalena Szpotowicz i in. (2014, s. 297) potwierdziły też, że „dzieci, których przynajmniej jedno z rodziców znało język angielski w dobrym stopniu, osiągały wynik średnio wyższy o 0,14 odchylenia w teście z języka angielskiego w stosunku do dzieci”, których

rodzice nie posługiwali się językiem angielskim. W oparciu o te badania nie można jednoznacznie stwierdzić, czy autorzy mieli na myśli korelacje czy też jednokierunkowy stopień determinacji. W badaniach własnych dowiedziono za to istnienie związku pomiędzy składowymi kompetencjami językowymi młodzieży (z wyjątkiem umiejętności czytania) a wyższym poziomem znajomości języka angielskiego przez rodziców.

Hipotezę badawczą potwierdzono także w zakresie korelacji kompetencji językowych młodzieży licealnej z miejscem zamieszkania. To u młodzieży mieszkającej w mieście udowodniono wyższy poziom opanowania umiejętności rozumienia tekstu słuchanego, pisanego, umiejętności posługiwania się środkami leksykalno-gramatycznymi, jak i umiejętności tworzenia wypowiedzi ustnych oraz pisemnych. Wyniki z badań własnych są zgodne z badaniami Danuty Główki (2009, s. 54) oraz Ilony Wysmułek i Oleny Oleksiyenko (2015, s. 8), które dość ogólnie traktowały o związku kompetencji językowych z miejscem zamieszkania.

Kolejnym istotnym korelatem kompetencji językowych młodzieży licealnej jest system kształcenia, a dokładniej wskaźnik systemu 8-letniej szkoły podstawowej i 4-letniego liceum ogólnokształcącego. Okazuje się, że młodzież po szkołach ponadpodstawowych ma w znacznie wyższym stopniu rozwinięte umiejętności rozumienia ze słuchu oraz tworzenia wypowiedzi ustnych w języku angielskim. Ponadto wykazano u niej na poziomie tendencji do istotności statystycznej bardziej rozwiniętą umiejętność rozumienia tekstu pisanego. Wyników tych nie da się zestawić z wynikami innych badaczy ze względu na lukę badawczą w tym zakresie.

W ramach badań przeprowadzonych w niniejszej dysertacji doktorskiej potwierdzono też korelację kompetencji językowych młodzieży z poziomem nauczania języka angielskiego w szkole średniej. Udowodniono, że młodzież ucząca się tego języka w zakresie rozszerzonym ma w wyższym stopniu rozwiniętą umiejętność rozumienia tekstu pisanego. Ponadto, na poziomie tendencji do istotności statystycznej posługuje się ona na wyższym poziomie środkami leksykalno-gramatycznymi w języku angielskim oraz językiem angielskim w piśmie. W tym miejscu nie sposób odnieść się do badań empirycznych innych autorów z uwagi na braki w literaturze naukowej w tym zakresie.

Określając kolejny korelat kompetencji językowych młodzieży, odniesiono się do stylów radzenia sobie ze stresem. Zarówno na podstawie analizy kanonicznej, jak i macierzy korelacji odrzucono hipotezę badawczą dotyczącą korelacji kompetencji językowych ze stylem radzenia sobie ze stresem skoncentrowanym na zadaniu. Wykazano też, że styl skoncentrowany na unikaniu w żaden sposób nie koreluje z kompetencjami językowymi. Istotnym, choć słabym, korelatem kompetencji językowych młodzieży okazał się tymczasem styl radzenia sobie ze

stresem skoncentrowany na emocjach. Udowodniono, że młodzież o emocjonalnym stylu radzenia sobie ze stresem ma w zdecydowanie wyższym stopniu rozwiniętą umiejętność pisania, słuchania i posługiwania się środkami leksykalno-gramatycznymi. Wyniki badań własnych są zatem sprzeczne z odkryciami badawczymi K. Janaszek (2009, s. 137, 148), która wykazała, że dla studentów o bardziej rozwiniętych umiejętnościach językowych charakterystyczny jest styl skoncentrowany na zadaniu, a dla studentów o mniej rozwiniętych umiejętnościach językowych – styl skoncentrowany na emocjach lub unikaniu. Janaszek w swojej próbie badawczej uwzględniła jednak studentów kierunków filologicznych, często utalentowanych językowo i chętnych do nauki języka obcego, dodatkowo o skrajnych ocenach z praktycznej nauki języka obcego: dostatecznych lub bardzo dobrych. W badaniach własnych uczestniczyli w głównej mierze uczniowie przeciętni, o ocenach dobrych lub dostatecznych, którzy zobligowani byli do opanowywania języka angielskiego w ramach obowiązkowych zajęć szkolnych. Ponadto badanie autorskie zostało przeprowadzone ponad 10 lat później, na generacji Z, odznaczającej się innymi charakterystykami niż badane przez Janaszek pokolenie Y. Wszystkie te czynniki świadczą o tym, że u współczesnej młodzieży można jak najbardziej dostrzec inne zależności, a korelatem kompetencji językowych współczesnej młodzieży jest styl skoncentrowany na emocjach. Uzupełniająco warto też nadmienić, że jedną z immanentnych funkcji języka jest przecież funkcja emocjonalna (B. Romanek, 2016, s. 131), a w części teoretycznej wspomniano, że umiejętność językowego wyrażania emocji jest nieodzownym komponentem sprawności językowej (S. Grabias, 1997, s. 322). Barbara Gawda (2018, s. 12) dodaje, że język służy nie tylko do nazywania stanów afektywnych, ale że sam w sobie jest „czynnikiem konstytuującym emocje” oraz, że „przyczynia się do odczuwania emocji”. Takie uzasadnienie sprawia, że nikogo nie powinna dziwić korelacja kompetencji językowych młodzieży z emocjonalnym stylem radzenia sobie ze stresem, gdyż emocje są nierozdzielnie powiązane z językiem.

Następną kwestią jest omówienie korelatów kompetencji językowych w odniesieniu do kompetencji społecznych. W badaniach autorskich udowodniono, że kompetencje społeczne ogółem, kompetencje społeczne w sytuacjach ekspozycji społecznej oraz w sytuacjach intymnych nie korelują z kompetencjami językowymi młodzieży. Obalono zatem hipotezę badawczą w zakresie korelacji kompetencji językowych młodzieży z kompetencjami społecznymi w sytuacjach ekspozycji społecznej, opierającą się o istotne statystycznie powiązanie pomiędzy ocenami szkolnymi uczniów a przedmiotami językowymi (A. Matczak, 2007, s. 45). Dowiedziono, że ekspozycja społeczna, której sedno zawiera się w byciu jednostki w centrum zainteresowania, jak i w podleganiu potencjalnej ocenie ze strony innych osób (A.

Matczak, 2007, s. 11) nie ma istotnego statystycznie znaczenia w przyswajaniu poszczególnych umiejętności językowych. W tym miejscu można rzeczywiście przyznać, że trudno jest się powierzchownie doszukać ekspozycji społecznej w posługiwaniu się językiem angielskim w piśmie, w tym w posługiwaniu się leksyką i gramatyką języka angielskiego, a także w słuchaniu czy czytaniu. Tak definiowaną ekspozycję społeczną można jednak bez większych trudności odnaleźć w umiejętności posługiwania się językiem angielskim w mowie, gdzie również dochodzi do słuchania czy posługiwania się środkami leksykalno-gramatycznymi. Pomimo tego związek kompetencji społecznych w sytuacjach ekspozycji społecznej z umiejętnością mówienia jest wciąż nieistotny statystycznie. Tutaj Marlena Kaźmierska (2018, s. 174) stawia znak równości pomiędzy nieradzeniem sobie z ekspozycją społeczną a nieśmiałością, a Katarzyna Baumann (2005, s. 31) dodaje, że „nieśmiałość jest poważną barierą psychologiczną, blokującą sprawny proces uczenia się języka obcego”. Wyniki badań własnych wskazują, że mimo wszystko prawidłowość o treści „im bardziej rozwinięte kompetencje społeczne w sytuacjach ekspozycji społecznej, tym wyższe kompetencje językowe” jest błędna, bezzasadna, nieudowodniona naukowo. Oznacza to, że zarówno osoby nieśmiałe, tj. nieradzące sobie z ekspozycją społeczną, jak i te, radzące sobie z ekspozycją społeczną mają równe możliwości w nabywaniu kompetencji językowych.

Jednocześnie empirycznie wykazano słabą ujemną korelację kompetencji językowych z kompetencjami społecznymi w sytuacjach wymagających asertywności. Taką korelację odnotowano w relacji do umiejętności rozumienia tekstu słuchanego i pisanego, umiejętności posługiwania się leksyką i gramatyką języka angielskiego, a także umiejętności tworzenia wypowiedzi pisemnych. Udowodniono zatem, że asertywność nie jest czynnikiem pożądanym przy opanowywaniu języka obcego. Z badań innych autorów można wywnioskować, że asertywność jest pomocna w sytuacjach konfliktowych, w poszukiwaniu pracy, w kontaktach interpersonalnych czy w konfrontacji z wymogami uczelnianymi (E. Bąk, 2004, s. 17). Wymienione obszary implikują umiejętność autoprezentacji, występowania publicznego, wysuwania inicjatyw, dochodzenia własnych praw czy też stawiania granic. Spośród wszystkich umiejętności językowych obszary te najbardziej wiążą się z umiejętnością mówienia, która – jak wynika z badań własnych, jako jedyna nie tworzy związku korelacyjnego z asertywnością. Anna Borawska (2010, s. 126) zaznacza też, że asertywność stanowi „kluczową kompetencję w zarządzaniu zespołem ludzkim”. Powinna być ona zatem mocną stroną każdego nauczyciela. Okazuje się jednak, że jedynie niespełna połowa nauczycieli (47%) charakteryzuje się wysokim poziomem kompetencji społecznych w sytuacjach wymagających asertywności (J. Rusinkiewicz, 2022, s. 108). Jednocześnie asertywność nie jest pożądana

u ucznia w procesie akwizycji języka obcego. Tutaj nowatorskość badań uniemożliwia wyjaśnienie zaistniałego zjawiska poprzez odniesienie do konkluzji badawczych innych autorów. Można jednak przypuszczać, że uległość, znajdująca się na opozycyjnym biegunie w relacji do asertywności (A. Borawska, 2020, s. 128), jest w uczeniu się języków obcych tą cechą, która sprawia, że uczeń chętniej stosuje się do poleceń nauczyciela, nie zaniedbuje obowiązków szkolnych, nie szuka wymówek typu: „miałem/am tyle innych obowiązków szkolnych, że nie dałem/am rady napisać pracy pisemnej, a przecież moja umiejętność pisania w języku angielskim jest tak dobrze rozwinięta, że to czy napisałem/am pracę czy też nie, jest bez żadnego znaczenia” lub „po co mam rozwiązywać dodatkowe ćwiczenia gramatyczne, skoro poprawność gramatyczna nie jest kluczowa w porozumiewaniu się w języku obcym?”. Takich egzemplifikacji można by wykoncypować dużo więcej. Wszystkie one sprowadzałyby się jednak do tego, że asertywni uczniowie najprawdopodobniej częściej przyjmują postawę krytyczną wobec działań nauczyciela, przeciwstawiają się jego pomysłom, podając konkretne argumenty, bez wahań komunikują swoje myśli, emocje, uczucia, potrzeby, nie obawiając się konfrontacji z nauczycielem. Wszystko to, w szczególności w styczności z nauczycielem o niskim lub przeciętnym poziomie kompetencji społecznych w sytuacjach wymagających asertywności, przekłada się na podejmowanie przez uczniów mniejszej liczby aktywności językowych, co finalnie rzutuje na mniej rozwinięte kompetencje językowe uczniów w zakresie pisania, czytania, słuchania i posługiwania się środkami leksykalno-gramatycznymi.

Jeśli chodzi o zakładaną w hipotezie badawczej korelację pomiędzy kompetencjami językowymi a samooceną, to nie udało się empirycznie udowodnić takiej zależności w zakresie żadnej ze składowych kompetencji językowych. Wyniki badań własnych są zatem sprzeczne z wynikami badań szerokiego grona zagranicznych badaczy, do których między innymi należą: Badran Hassan (2001, s. 27), Mahmood Niki Maleki i Ali Mohammadi (2009, s. 44), Bahareh Koosha, Saeed Ketabi, Zohreh Kassaian (2011, s. 1328), Mansoor Fahim, Somaye Rad (2012, s. 27), Gholam-Ali Kalanzadeh i in. (2013, s. 77), Esti Wardhani (2017). Jednocześnie w literaturze można odnaleźć takich zagranicznych badaczy, którym też nie udało się wykazać związku pomiędzy kompetencjami językowymi a samooceną. Smitha Bed oraz Sura Qiqieh (2016, s. 147) nie wykazały pozytywnego związku pomiędzy biegłością językową i samooceną, a dodatkowo i osiągnięciami akademickimi w badaniu, którym objęto grupę 200 studentów Uniwersytetu Abu Dhabi, a Riska Ananda (2017, s. 41) czy Tomy PN (2020, <https://jim.unisma.ac.id/index.php/jp3/article/view/5586>; dostęp: 13.12.2023) nie dowiedli istnienia korelacji pomiędzy umiejętnością mówienia w języku angielskim i samooceną. Grono badaczy, którym nie udało się wykazać takiego związku jest jednak znacznie mniejsze. Oznacza

to, że w przyszłości warto raz jeszcze pochylić się nad kwestią korelacji samooceny z kompetencjami językowymi.

Finalnie, stosując test Welcha dla prób niezależnych, a dodatkowo i analizę kanoniczną nie udało się wykazać związku korelacyjnego pomiędzy płcią a kompetencjami językowymi młodzieży. Płeć żeńska, zgodnie z autorskimi badaniami, nie jest korelatem żadnej ze składowych kompetencji językowych młodzieży. Wyniki te są wobec powyższego sprzeczne z badaniami krajowymi przeprowadzonymi przez Danutę Główkę (2014, s. 617) wśród 458 uczniów szkół średnich. Wnikliwa analiza procedury badań tejże badaczki ujawniła, że ustalając poziom językowy uczniów, D. Główka (2014, s. 621-622) bazowała wyłącznie na ocenach semestralnych tychże uczniów z języka angielskiego, wystawionych przez 64 różnych nauczycieli języka obcego ze szkół z całego kraju. W wątpliwość należy zatem poddać rzetelność tychże badań z uwagi na niekwestionowaną nieporównywalność ocen semestralnych uczniów. Ponadto Główka przeanalizowała jedynie relację pomiędzy płcią a wynikiem ogólnym świadczącym o poziomie kompetencji językowych młodzieży. Natomiast w badaniu autorskim zweryfikowano każdą z umiejętności językowych, konstytuujących kompetencje językowe młodzieży, posługując się jednolitym narzędziem, służącym do określenia poziomu kompetencji językowych młodzieży. Warto zatem powtórzyć badanie w tym zakresie na znacznie większej próbie badawczej, aby raz jeszcze potwierdzić brak związku korelacyjnego pomiędzy płcią a kompetencjami językowymi młodzieży.

## Zakończenie

Rada Unii Europejskiej (2018b, <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/HTML/?uri=CELEX:52018DC0272&from=FI>; dostęp: 01.10.2023) w zaleceniu w sprawie kompleksowego podejścia do nauczania i uczenia się języków podkreśliła, że „kompetencje językowe są centralnym elementem wizji europejskiego obszaru edukacji”. Dzięki globalnym powiązaniom ludzie mogą obecnie podróżować, pracować, uczyć się i mieszkać w różnych krajach, a ponadto: komunikować się w rzeczywistości wirtualnej, wymieniać poglądami, dzielić się swoją kulturą i doświadczeniami, uczestniczyć w zajęciach online na najbardziej prestiżowych uczelniach światach. Ograniczone kompetencje językowe stanowią jednak główną przeszkodę w korzystaniu z tych możliwości. Tymczasem w konkluzjach na temat rozwijania kompetencji językowych Rada Unii Europejskiej (2014, [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/?uri=CELEX:52014XG0614\(06\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/?uri=CELEX:52014XG0614(06)); dostęp: 01.10.2023) zaznaczyła, że każde państwo członkowskie UE powinno przyczyniać się do postępów w zakresie kompetencji językowych „zgodnie z kontekstem krajowym i sytuacją krajową”. Sytuację Polaków najtrafniej odzwierciedlają komentarze dorosłych uczestników zajęć: „uczą się już tak długo, a ciągle nie potrafią się swobodnie komunikować” (B. Topolska, 2023, <https://trenerangielskiego.com/wiecznie-poczatkujacy/>; dostęp: 01.10.2023). Wobec tego warto było połączyć wiedzę *stricte* językoznawczą oraz glottodydaktyczną z wiedzą z zakresu pedagogiki i psychologii.

Głównym celem badań przeprowadzonych w rozprawie doktorskiej było wskazanie wybranych korelatów kompetencji językowych młodzieży licealnej, tak, aby oddziałując na nie, można było wzmacniać kompetencje językowe podmiotu. Korelatami kompetencji językowych podmiotu, które zostały uwzględnione w badaniach, a zostały zaczerpnięte z dyscypliny pedagogiki i psychologii były: kompetencje społeczne, style radzenia sobie ze stresem, samoocena, motywacja. Sprawdzono także korelacje kompetencji językowych z wybranymi czynnikami socjodemograficznymi, tj. płcią, miejscem zamieszkania, poziomem opanowania języka angielskiego przez rodziców, poziomem nauczania języka angielskiego w szkole średniej, jak i systemem kształcenia. Językiem, na którym bazowano ustalając poziom kompetencji językowych był język angielski – *lingua franca* czasów współczesnych. Grupę badawczą stanowiła młodzież po szkołach ponadgimnazjalnych, a dokładniej ostatni rocznik absolwentów gimnazjów oraz młodzież po szkołach ponadpodstawowych – pierwsi absolwenci po 8-letnich szkołach podstawowych. Dzięki takiej selekcji grup badawczych można było dodatkowo porównać efekty kształcenia językowego młodzieży edukowanej przed reformą

z 2017 roku z tą edukowaną po reformie. Dokonano tego poprzez wprowadzenie zmiennej niezależnej o nazwie „system kształcenia”.

W badaniach własnych udowodniono, że korelatami kompetencji językowych młodzieży licealnej są wszystkie potrzeby, składające się na motywację do nauki języka obcego, tj. potrzeba zawodowo-finansowa, komunikacyjno-afiliacyjna, własnej skuteczności, zrozumienia kulturowego, integracji kulturowej oraz samozadowolenia. Udowodniono korelacje tychże potrzeb z każdą ze składowych kompetencji językowych, tj. z umiejętnością mówienia, pisania, czytania, słuchania, posługiwania się leksyką i gramatyką języka angielskiego. Kolejnym korelatem kompetencji językowych młodzieży jest znajomość języka angielskiego przez rodziców. Wykazano, że im wyższy poziom opanowania tego języka przez ojca, tym bardziej rozwinięte umiejętności mówienia, pisania, słuchania oraz posługiwania się leksyką i gramatyką. Jednocześnie im wyższy poziom opanowania tego języka przez matkę, tym bardziej rozwinięte umiejętności mówienia oraz posługiwania się leksyką i gramatyką. Oznacza to, że dla kompetencji językowych młodzieży większe znaczenie ma znajomość języka angielskiego przez ojca niż przez matkę.

W toku badań własnych udowodniono też, że mieszkanie w mieście jest korelatem kompetencji językowych młodzieży w zakresie każdej z umiejętności językowych stanowiących o kompetencjach językowych. Jeszcze innym istotnym korelatem jest system kształcenia. Okazuje się, że młodzież kształcona w 8-letniej szkole podstawowej i 4-letnim liceum ogólnokształcącym ma w znacznie wyższym stopniu rozwinięte umiejętności rozumienia ze słuchu oraz tworzenia wypowiedzi ustnych w języku angielskim niż młodzież kształcona w 6-letniej szkole podstawowej, 3-letnim gimnazjum oraz 3-letnim liceum ogólnokształcącym. U młodzieży szkół ponadpodstawowych zauważono też na poziomie tendencji do istotności bardziej rozwiniętą umiejętność rozumienia tekstu pisanego.

Następnym związkiem korelacyjnym jest ten, dotyczący kompetencji językowych młodzieży licealnej oraz uczenia się języka angielskiego w szkole średniej na poziomie rozszerzonym. Dowiedziono, że młodzież kształcona w zakresie rozszerzonym ma bardziej rozwiniętą umiejętność rozumienia tekstu pisanego. Z kolei na poziomie tendencji do istotności statystycznej posługuje się ona w stopniu bardziej zaawansowanym środkami leksykalno-gramatycznymi w języku angielskim oraz językiem angielskim w piśmie.

Badając korelacje kompetencji językowych z różnymi stylami radzenia sobie ze stresem, wykazano, że styl radzenia sobie ze stresem skoncentrowany na emocjach jest jedynym dodatnim korelatem kompetencji językowych młodzieży licealnej. Uściślając powyższe stwierdzenie: to umiejętność tworzenia wypowiedzi pisemnych oraz rozumienia tekstów



sluchanych dodatnio koreluje z emocjonalnym stylem radzenia sobie ze stresem. Ponadto korelujac wynik ogolny kompetencji spolecznych oraz wszystkie jego skale z poszczegolnymi umiejtnosciami jezykowymi, udowodniono, ze kompetencje spoleczne w sytuacjach wymagajacych asertywnosci korelujac w sposob ujemny ze wszystkimi skladowymi kompetencjami jezykowymi, z wyjatkiem umiejtnosci mowienia.

Przeprowadzone badania pozwolily tez skonstatowac, ze korelatami kompetencji jezykowych mlodziezy licealnej nie sa samoocena oraz plec, a dodatkowo wspomniane juz kompetencje spoleczne w sytuacjach intymnych, w sytuacjach ekspozycji spolecznej oraz kompetencje spoleczne ogolem. Do korelatow kompetencji jezykowych mlodziezy nie mozna tez zaliczyc stylu radzenia sobie ze stresem skoncentrowanego na zadaniu, stylu radzenia sobie ze stresem skoncentrowanego na unikaniu oraz jego podskal, tj. angazowania sie w czynnosci zastepcze oraz poszukiwania kontaktow towarzyskich.

Badania realizowane w ramach dysertacji doktorskiej pozwolily tez wyciagnac duzo wiecej konkluzji badawczych odnoszacych sie zarowno do kompetencji jezykowych mlodziezy samych w sobie, jak i konstruktow pedagogiczno-psychologicznych, wyselekcjonowanych jako potencjalne korelaty kompetencji jezykowych.

Stwierdzono, ze badana mlodziez miala w najwyzszym stopniu rozwinieta umiejtnosc rozumienia tekstu sluchanego, tworzenia wypowiedzi ustnych oraz poslugiwania sie sredkami leksykalno-gramatycznymi, a w nieco nizszym stopniu umiejtnosc rozumienia tekstu pisanego oraz tworzenia wypowiedzi pisemnych. Jednoczesnie, zgodnie z autopercepcyjna ocena mlodziezy, to umiejtnosc rozumienia tekstu pisanego i sluchanego, a takze tworzenia wypowiedzi pisemnych okazaly sie najbardziej rozwiniętymi u nich umiejtnosciami, podczas gdy umiejtnosc mowienia oraz poslugiwania sie sredkami leksykalno-gramatycznymi najmniej rozwiniętymi. Udowodniono zatem, ze subiektywna autopercepcja umiejtnosci nie jest spojna z obiektywna ocena tychze umiejtnosci, z wyjatkiem umiejtnosci rozumienia ze sluchu. Mlodziem inaczej postrzega stopien opanowania przez siebie umiejtnosci w stosunku do stanu rzeczywistego, obiektywnego.

W aspekcie podejmowanych przez mlodziem aktywnosci sluzacych doskonaleniu poszczegolnych umiejtnosci jezykowych wykazano, ze mlodziem najchetcniej oglada filmy lub krótke filmiki w jezyku angielskim, czyta artykuly internetowe, cwiczy tworzenie wypowiedzi ustnych, mowiac „do samych siebie” lub rozmawiajac z obcokrajowcami poza granicami kraju. Jedna trzecia badanej mlodziezy oglada wiadomosci oraz inne programy anglojezyczne, slucha podcastow, rozmawia w jezyku angielskim na zajeciach szkolnych, cwiczy pisanie podczas zajec szkolnych, pisze za posrednictwem komunikatorow internetowych, samodzielnie uczy sie

słownictwa niezadanego przez nauczyciela. Pozostałe aktywności, które są wykonywane przez 1/4 młodzieży lub mniej to: rozmawianie w języku angielskim z kolegami/koleżankami, czytanie anglojęzycznych książek, czasopism oraz samodzielne rozwiązywanie zadań na rozumienie tekstu pisanego czy też ćwiczeń leksykalno-gramatycznych na wzór zadań maturalnych. Dowiedziono, że dwie ostatnie aktywności były najrzadziej wykonywane przez młodzież partycypującą w badaniu. Dodatkowo udowodniono, że umiejętności mówienia oraz pisania są znacznie częściej rozwijane na zajęciach prywatnych, tj. w szkole językowej lub na korepetycjach niż na zajęciach szkolnych, a także, że młodzież kształcona w szkole językowej częściej doskonali pisanie w języku angielskim niż młodzież kształcona na korepetycjach, choć umiejętność mówienia jest w podobnym stopniu rozwijana na porównywanych zajęciach prywatnych. Nade wszystko warto jednak zaznaczyć, że 3/4 badanej młodzieży nigdy nie uczyło się w szkole językowej, a prawie 80% nigdy nie doksztalało się na korepetycjach z języka angielskiego. W klasie maturalnej liczba prywatnie doksztalających się maturzystów była jeszcze wyższa. Maturzyści ci poświęcali średnio prawie jedną godzinę zegarową na samodzielną naukę języka angielskiego w domu.

Przechodząc do oceny procesu nauczania języka angielskiego w szkole średniej, dostrzeżono dominację słabych stron nad stronami mocnymi, jak i szereg propozycji zmian ze strony młodzieży. Jedną z najsłabszych stron dotyczyła zastrzeżeń na temat niewypracowywania umiejętności mówienia. Nauczanie gramatyki i słownictwa zostało uznane za jedną z najsilniejszych stron procesu nauczania, a monotonność lekcji i opanowywanie nieużytecznej wiedzy teoretycznej za słabe strony. Dwukrotnie więcej młodzieży dostrzegło też wady systemowe aniżeli właściwie funkcjonujące rozwiązania systemowe. Zwróciła ona także uwagę na kompetencje kadry nauczycielskiej, doceniając je albo też uznając za niewystarczająco rozwinięte. Natomiast propozycje zmian ze strony młodzieży zostały uwzględnione w rekomendacjach, sformułowanych w dalszej części zakończenia.

Dzięki badaniom dotyczącym takich konstruktów pedagogiczno-psychologicznych, jak: kompetencje społeczne młodzieży, style radzenia sobie ze stresem, samoocena czy motywacja do uczenia się języka angielskiego wysunięto jeszcze więcej konkluzji badawczych. Stwierdzono, że ponad połowa młodzieży cechuje się niskim poziomem kompetencji społecznych. W ramach konkretnych skal kompetencji społecznych u badanej młodzieży dominuje niski lub średni poziom kompetencji społecznych w sytuacjach intymnych, niski poziom kompetencji społecznych w sytuacjach wymagających asertywności oraz wysoki poziom kompetencji społecznych w sytuacjach ekspozycji społecznej. Dominującym stylem

radzenia sobie ze stresem jest z kolei jednoznacznie styl skoncentrowany na emocjach. Drugim preferowanym przez młodzież stylem jest zadaniowy styl radzenia sobie ze stresem, a najmniej preferowanym styl skoncentrowany na unikaniu – tutaj młodzież częściej angażuje się w czynności zastępcze niż poszukuje kontaktów towarzyskich. Wykazano też, że ponad 3/4 badanej młodzieży cechuje się niskim poziomem globalnej samooceny, a 1/10 młodzieży poziomem wysokim. Ucząc się języka angielskiego, młodzież ta najbardziej motywowana jest potrzebą zawodowo-finansową, komunikacyjno-afiliacyjną oraz integracji kulturowej, a mniej potrzebą własnej skuteczności, zrozumienia kulturowego i samozadowolenia. Dzięki pytaniu otwartemu o czynniki motywujące do nauki języka angielskiego unaoczniono, że to względy praktyczne o charakterze instrumentalnym są dla młodzieży najistotniejsze, a czynniki dotyczące systemu edukacji albo osoby uczącej się zniechęcają ją do nauki języka.

Po ogólnym omówieniu wyników badań warto też wskazać ograniczenia badań własnych. Głównymi czynnikami uniemożliwiającymi dobór bardziej reprezentatywnej grupy badawczej okazały się: czas oraz czasochłonność badań. Badania były przeprowadzone około miesiąca przed egzaminem maturalnym w formie egzaminu próbnego dla maturzystów, stąd konieczne było szybkie sprawdzenie testów po to, aby nauczyciele prowadzący uzyskali informację zwrotną odnośnie słabych stron znajomości języka angielskiego przez młodzież i zdążyli podjąć działania zmierzające do dopracowania tych aspektów. Ponadto, o ile badanie kwestionariuszem umiejętności mówienia zajęło dla każdego maturzysty około 15 minut, o tyle autorka rozprawy doktorskiej poświęciła 20 godzin zegarowych na tę część badań w danym roku. Test pisemny z języka angielskiego przeprowadzony został z kolei w różnych terminach, dla grup z różnych szkół, pochłaniając kolejne 8 godzin, a zastosowanie pozostałych narzędzi wiązało się z poświęceniem dodatkowych 4 godzin. Każdy maturzysta uczestniczący w badaniu poświęcił finalnie 4 godziny dydaktyczne swojego czasu, a autorka rozprawy doktorskiej ponad 42 godziny dydaktyczne na samo przeprowadzenie badań w różnych szkołach w ciągu miesiąca w danym roku.

Z powyższego wynika też, że czynnikiem ograniczającym dobór większej liczby narzędzi badawczych był brak realnej możliwości ich zastosowania. Z perspektywy maturzystów, a nawet i nauczycieli, rozwiązywanie kwestionariuszy tuż przed maturą było odbierane jako „strata czasu”. Liczba dobranych narzędzi pozwalała z kolei na ich sprawną aplikację podczas 45-minutowej godziny wychowawczej. Warto też nadmienić, że również i nauczyciele języka angielskiego niejednokrotnie woleli poświęcić swoje zajęcia na doskonalenie umiejętności językowych uczniów, a nie na kolejną weryfikację tychże umiejętności.

Na podstawie uzyskanych wyników badań możliwe jest sformułowanie praktycznych rekomendacji dla działalności glottodydaktycznej i wychowawczej. Rekomendacjami, wartymi do zaaplikowania w działalności glottodydaktycznej, a wynikającymi z oceny procesu nauczania języka angielskiego w szkole średniej, propozycji zmian ze strony młodzieży w tym zakresie, jak i wyników badań dotyczących kompetencji językowych młodzieży licealnej, są te dalej wypunktowane, a dotyczące kolejno systemu, kooperacji (w tym międzynarodowej oraz międzyinstytucjonalnej), kompetencji planistycznych nauczycieli, podejścia nauczycieli do nauczania ogółem, jak i innych rozwiązań wspomagających proces nauczania.

Do rekomendacji ściśle powiązanych z systemem edukacyjnym należą:

- ustawowe wprowadzenie przynajmniej jednej godziny lekcyjnej tygodniowo na rozwijanie umiejętności mówienia w języku angielskim, określanej jako „zajęcia konwersacyjne”,
- opracowanie podręcznika dla nauczyciela do zajęć konwersacyjnych wraz z pomocami dydaktycznymi oraz źródłami uzupełniającymi,
- tworzenie grup językowych z całego rocznika, a nie z klasy, z uwzględnieniem poziomu językowego uczniów,
- zmniejszenie liczby osób w ramach grup językowych do max. 10 osób, pozwalając na bardziej indywidualne podejście do każdego ucznia, bardziej wnikliwe nadzorowanie procesu przyswajania języka, zadawanie prac domowych wzmocniających słabe strony konkretnego ucznia,
- wprowadzenie oddzielnych zajęć przygotowawczych do matury w klasie czwartej,
- wdrożenie oceniania kształtującego obejmującego każdą z umiejętności językowych,
- wprowadzenie systemu tzw. „okresowych hospicj koleżeńskich” ze strony nauczycieli uczących tego samego języka obcego w celu doskonalenia sposobu prowadzenia zajęć.

Do rekomendacji powiązanych z kooperacją, w tym międzynarodową oraz międzyinstytucjonalną, można zaliczyć:

- zapraszanie, w miarę możliwości, osób natywnych na zajęcia konwersacyjne,
- poszukiwanie szkół partnerskich z innych krajów do prowadzenia ustnych konwersacji i pisemnej korespondencji pomiędzy uczniami za pośrednictwem komunikatorów internetowych,
- wymiany uczniowskie z młodzieżą z innych krajów, w szczególności z krajów anglojęzycznych (przynajmniej raz na semestr),
- prowadzenie cyklicznych różnotematycznych warsztatów dla nauczycieli w celu doskonalenia kompetencji dydaktyczno-metodycznych, np. sposoby na uatrakcyjnianie zajęć,

kreatywna praca z podręcznikiem, praca na materiałach autentycznych, aktywności rozwijające mówienie, itp.,

– wprowadzenie comiesięcznych międzyszkolnych spotkań nauczycieli o charakterze rozrywkowo-edukacyjnym (np. dyskusje przy kawie w języku angielskim) lub *stricte* edukacyjnym, w celu podtrzymywania i podnoszenia kompetencji merytorycznych nauczycieli.

Rekomendacjami dotyczącymi kompetencji planistycznych nauczycieli są te, co następują poniżej:

– poświęcanie zrównoważonej ilości czasu na rozwijanie poszczególnych umiejętności językowych, bez przesadnego koncentrowania się na gramatyce i słownictwie,

– zwracanie większej uwagi na realizację zagadnień kulturoznawczych, przewidywanych zapisem IX wymagań szczegółowych z nowej podstawy programowej,

– zwracanie większej uwagi na rozwijanie umiejętności pisania, przy jednoczesnym pamiętaniu o możliwości zadawania grupowych prac pisemnych czy prac pisemnych w parach,

– zwiększenie liczby aktywności rozwijających umiejętność rozumienia ze słuchu na bazie zadań otwartych,

– wprowadzenie większej liczby aktywności rozwijających nie tylko ogólną umiejętność mówienia, ale i elementy składające się na mówienie, tj. intonację, akcent, wymowę,

– wprowadzenie po każdym zrealizowanym dziale lekcji bazującej na materiale filmowym, doskonalącym warsztat słownictwa potocznego,

– zadawanie uczniom projektów ustnych, np. scenek sytuacyjnych, inscenizacji, prezentacji,

– regularne uatrakcyjnianie zajęć materiałami dodatkowymi, a w szczególności autentycznymi, np. sentencjami, żartami, kwestionariuszami, piosenkami, krótkimi filmikami, artykułami z czasopism, fragmentami z literatury,

– regularne koncypowanie takich aktywności, które uświadomią uczniom, że przyswajany przez nich język ma wartość praktyczną (np. napisanie wypowiedzi na forum w języku angielskim, zaplanowanie kilkudniowej wycieczki po Anglii w oparciu o informacje pozyskane z anglojęzycznych stron internetowych, telefoniczne zapytanie o dostępność pokoi w zagranicznym hotelu, przejrzanie menu oferowanego przez zagraniczną restaurację, itp.).

Rekomendacjami, które są powiązane z podejściem nauczycieli do nauczania języka obcego są następujące:

– zmiana podejścia nauczycieli z uczenia „podręcznikowego” czy uczenia „pod maturę” na „kreatywne uczenie z podręcznika” (celowa modyfikacja niektórych zadań, pomysły własne na

wykorzystanie dostępnych w podręczniku tekstów, nagrań, obrazków, itd.) oraz uczenie zorientowane na prowadzenie ustnej i pisemnej komunikacji w języku angielskim,

– zdroworozsądkowe podchodzenie do kwestii nauki słownictwa, równoznaczne z zasadą: „zlecam do nauki, więc pokażę, że jest ono rzeczywiście ważne i potrzebne”,

– zadawanie ćwiczeń gramatycznych do rozwiązywania w domu, a następnie omawianie napotkanych trudności podczas zajęć, po uprzednim zestawieniu rozwiązań własnych z kluczem odpowiedzi, tak aby jednostka lekcyjna poświęcona konkretnemu zagadnieniu gramatycznemu nie przypominała lekcji matematyki, a była bardziej urozmaicona (np. zagranie w drugiej części lekcji w grę planszową doskonalącą dane zagadnienie, napisanie krótkiego tekstu z zastosowaniem poznanych struktur gramatycznych).

Innymi rekomendacjami, wspomagającymi proces nauczania są:

– zawieranie tzw. „kontraktów grupowych” o charakterze pedagogicznym na temat najmniej oczywistych zasad funkcjonowania na lekcji języka obcego, w celu zapewnienia komfortu wypowiedzania się w języku obcym osobom o mniej rozwiniętych kompetencjach językowych (przeciwdziałanie zjawiskowi stresu, „wysmiewania się” ze strony innych, wypowiedzania niepotrzebnych komentarzy itp.),

– przestrzeganie zasad równego traktowania wszystkich uczniów bez względu na ich poziom językowy, a w przypadku uczniów doświadczających trudności w uczeniu się języka obcego kierowanie ich na konsultacje,

– rozdawanie uczniom listy rekomendowanych stron internetowych (w tym kanałów na YouTube) do samodzielnego, teoretycznego i praktycznego powtarzania lub opanowywania zagadnień gramatycznych z zajęć, doskonalenia umiejętności rozumienia ze słuchu, rozumienia tekstów pisanych czy słownictwa.

Część młodzieży proponowała „zmianę systemu nauczania”, „zmianę programu nauczania” czy wysuwała przekonanie, że to egzamin maturalny narzuca formę zajęć. Zmiana systemu nauczania języków obcych jest jednak na tyle poważną kwestią, że wymaga wielu refleksji, pracy i skoordynowanych działań różnych podmiotów. Propozycją autorki rozprawy doktorskiej jest przypisanie pięciu jednostek lekcyjnych tygodniowo z języka angielskiego dla każdej klasy z każdego rocznika, tak, aby odpowiadały one pięciu umiejętnościom, do których skonstruowane zostałyby odpowiednie materiały dydaktyczne, a które w żaden sposób nie wykluczałyby rozwijania pozostałych umiejętności językowych. Ciąg pięciu jednostek lekcyjnych, doskonalących kolejno gramatykę, słownictwo, słuchanie, czytanie, mówienie dotyczyłby jednego obszaru tematycznego i kończyłby się indywidualną lub grupową pracą pisemną czy też pracą pisemną w parach. Zestaw materiałów dydaktycznych obejmowałby

z kolei zbiór wielu różnotematycznych ciągów jednostek lekcyjnych i dawałby choć do pewnego stopnia swobodę wyboru poprzez mnogość zawartych w nim ćwiczeń o różnym stopniu trudności. Takie rozwiązanie z góry pomogłoby nauczycielom w zachowaniu równowagi związanej z kształtowaniem poszczególnych umiejętności językowych, zapewniłoby uczniom równe możliwości w rozwijaniu kompetencji językowych oraz pomogłoby zindywidualizować pracę z uczniami. Ponadto, potrzebna jest zmiana zadań maturalnych na takie, które sprawdzałyby wyłącznie umiejętność porozumiewania się w mowie i piśmie. Koniecznością jest usunięcie zadań leksykalno-gramatycznych, do których nauczyciele niejednokrotnie przywiązują zbyt dużą wagę. Egzamin maturalny w formie pisemnej powinien zawierać wyłącznie zadania otwarte bazujące na nagraniach, tekstach i poleceniach do wypowiedzi pisemnych, czym „narzucałaby” właściwy kierunek pracy z uczniami. Jednocześnie egzamin ustny nie wymagałby gruntownych modyfikacji, gdyż przygotowania do niego już teraz wiążą się z kształtowaniem umiejętności porozumiewania się językiem obcym w mowie.

Abstrahując jednak od chociaż częściowo nakreślonej autorskiej idei systemu nauki języka angielskiego, należy sformułować kolejne rekomendacje, bezpośrednio wynikające z korelacji kompetencji językowych młodzieży z potrzebami stanowiącymi o motywacji do nauki języka obcego. Mając na uwadze wszystkie komponenty motywacji warto:

- jedną z pierwszych jednostek lekcyjnych poświęcić na wieloaspektowe omówienie korzyści związanych ze znajomością języka angielskiego (np. w formie projektu grupowego),
- w ramach obszaru tematycznego „praca” zlecić uczniom przygotowanie pisemnego sprawozdania lub ustnej relacji, opierającej się o analizę dostępnych na polskim rynku ofert pracy, ze szczególnym uwzględnieniem wymagań językowych, jak i zlecić młodzieży analizę ofert pracy na rynku zagranicznym oraz znalezienie ofert jej odpowiadających,
- współpracując ze szkołami z innych krajów wymieniać się przygotowywanymi przez różne klasy nagraniami/prezentacjami w języku angielskim na temat kultury własnego kraju o identycznej, uprzednio obopólnie ustalonej tematyce (np. święta, tradycyjne jedzenie, zwyczaje, system edukacji, system polityczny, najsłynniejsze atrakcje turystyczne, podstawowe informacje na temat kraju, znane osobistości, itd.), tak aby pokazać uczniom, że znajomość języka angielskiego pozwala na integrację z osobami z innych kultur i przyczynia się do zrozumienia kulturowego,
- przeznaczać jedną jednostkę lekcyjną na miesiąc na dyskusje i wypowiedzi uczniów na temat ich własnych aktywności pozalekcyjnych o charakterze rozrywkowo-edukacyjnym, np. zdanie krótkiej relacji z obejrzanego filmu, przeczytanego artykułu, czasopisma, książki, fascynującej

gry, itd., wzmacniających poczucie samozadowolenia i zachęcających pozostałą młodzież do podejmowania podobnych aktywności,

- krótko podsumować po każdym dziale efekty pracy z uczniami poprzez wymienienie skutecznie opanowanych przez uczniów zagadnień,

- zlecać uczniom prowadzenie portfolio językowego, dokumentującego postępy w opanowywaniu umiejętności językowych, a przez to wzmacniać poczucie własnej skuteczności młodzieży,

- okazjonalnie organizować lekcje o charakterze edukacyjno-rozrywkowym, np. praca w oparciu o teksty piosenek anglojęzycznych wraz ze śpiewaniem, poświęcenie lekcji wyłącznie na grę planszową ukierunkowaną na mówienie po to, aby pokazać młodzieży, że ucząc się języka obcego można miło spędzać czas.

Jednym z wniosków z badań był także związek korelacyjny pomiędzy rozszerzonym poziomem nauczania języka angielskiego a kompetencjami językowymi młodzieży, w szczególności w zakresie umiejętności rozumienia tekstu pisanego, a także w zakresie umiejętności pisania i posługiwania się środkami leksykalno-gramatycznymi. Oznacza to, że podręczniki przeznaczone do nauczania języka obcego na poziomie podstawowym zawierają diametralnie uboższe językowo teksty źródłowe, okrojona leksykę oraz struktury gramatyczne, a także, że na tym poziomie nauczyciele nie przywiązują dużej wagi do kształtowania umiejętności pisania. Z uwagi na ogromną wartość zasobów personalnych w postaci wysoce rozwiniętych kompetencji językowych młodzieży rekomendowane jest:

- sukcesywne rozwijanie kompetencji językowych uczniów bez tzw. „szufladkowania” czy formalnego etykietowania ich na tych, którzy są bardziej zdolni językowo, tj. zdolni do nauki w zakresie rozszerzonym i mniej zdolni językowo, tj. niezdolni do nauki w zakresie rozszerzonym, co jest *stricte* powiązane z tworzeniem grup językowych w oparciu o poziom językowy uczniów,

- nauczanie uczniów w każdej grupie językowej bez niejako „mentalnych uprzedzeń” nauczyciela w postaci przekonania o braku zdolności niektórych uczniów do przyswajania języka obcego, a w zamian kierowanie się przekonaniem o naturalnej zdolności ludzkiej do komunikacji językowej, co przyczyniałoby się do stawiania wyższych wymagań względem uczniów o niższym poziomie językowym, jak i większej motywacji nauczyciela do obserwowania i zauważania progresu językowego takich uczniów.

W wypadku, gdy podział na poziom podstawowy i rozszerzony jest mimo wszystko konieczny, zajęcia prowadzone w zakresie podstawowym należy:



- uzupełniać bardziej zaawansowanymi tekstami pisanymi, najlepiej o charakterze autentycznym, tj. artykułami zaczerpniętymi z czasopism, zasobów Internetu, klasyki bajek czy innych książek, wierszami, krótkimi opowiadaniem, sentencjami, komentarzami czy wpisami z mediów społecznościowych albo też tekstami o charakterze rozrywkowym, tj. żartami, zagadkami, piosenkami,
- poszerzać o aktywności rozwijające zasób leksykalny młodzieży, w szczególności o te, mające charakter rozrywkowy, np. tworzyć tematyczne mapy myśli, przygotowywać wykreślanki z 10-15 zaawansowanymi słowami, grać w gry werbalne na utrwalenie słownictwa, rozwiązywać krzyżówki czy rebusy na związki frazeologiczne,
- urozmaicać utrwalaniem zagadnień gramatycznych w sposób jak najbardziej naturalny, np. grając w gry planszowe wymagające posługiwania się danym zagadnieniem w mowie, jak i wprowadzaniem nowych zagadnień gramatycznych w sposób jak najbardziej przystępny, np. cytując słowa piosenek czy opowiadając żart z góry ukazujący nie tylko strukturę, ale i nakreślający kontekst użycia,
- uzupełniać o aktywności zorientowane na rozwijanie umiejętności pisania, np. grupowe przygotowywanie plakatów, ulotek, ogłoszeń, uczestniczenie w dyskusjach na forach internetowych czy w mediach społecznościowych oraz analizowanie anglojęzycznych wypowiedzi innych osób, jak i o większą liczbę zadań domowych kształtujących umiejętność posługiwania się językiem angielskim w piśmie.

Innym korelatem kompetencji językowych młodzieży była znajomość języka angielskiego przez ojców oraz matki uczniów. W związku z tym warto zachęcać rodziców młodzieży, chociażby na zebraniach rodzicielskich, do podnoszenia poziomu własnych kompetencji językowych, przekonując ich, że inwestując we własną edukację, częściowo inwestują oni także w edukację własnych dzieci. Warto także zainicjować cykl szkolnych spotkań konwersacyjnych z języka angielskiego dla rodziców, tak aby mogli oni pokazać własnym dzieciom, że język angielski jest dla nich ważny.

Dość problematyczne wydaje się być wysunięcie rekomendacji w zakresie konkluzji o korelacji mieszkania w mieście z kompetencjami językowymi młodzieży. W tej kwestii niezbędne wydaje się być przeprowadzenie szczegółowych badań porównawczych w celu zrozumienia powodów, dla których młodzież miejska cechuje się wyższym poziomem kompetencji językowych, a młodzież wiejska – niższym. Potencjalnymi powodami mogą być, tak na przykład: niewystarczająco rozwinięta świadomość mieszkańców wsi w zakresie znaczenia znajomości języka angielskiego w czasach współczesnych, stawianie niższych wymagań wobec młodzieży wiejskiej z uwagi na błędne założenie *a propos* brakujących dla

niej perspektyw w przyszłości, utrudniony dostęp do wysoko wykwalifikowanych pracowników na obszarze wiejskim. Po zidentyfikowaniu, w drodze badań naukowych, powodów tegoż zjawiska warto byłoby wdrożyć działania zapewniające młodzieży wiejskiej równe możliwości w edukacji językowej. Obecnie jest to możliwe chociażby dzięki nauczaniu zdalnemu.

Bardzo ważną rekomendacją jest także rozwijanie umiejętności młodzieży w radzeniu sobie ze stresem. Najmniej młodzieży cechuje się najbardziej pożądanym zadaniowym stylem radzenia sobie ze stresem, a najwięcej młodzieży najmniej pożądanym stylem emocjonalnym. Dążąc do zmiany charakterystycznego dla młodzieży stylu radzenia sobie ze stresem, należałoby podjąć takie działania, jak:

- obligatoryjnie wprowadzić przedmiot o nazwie „edukacja społeczno-emocjonalna”, który trwałby przez cały okres nauki w liceum ogólnokształcącym, byłby prowadzony w specjalnie przygotowanych pomieszczeniach (worki sako, dywan, rośliny – pomieszczenie kreujące atmosferę domową), a którego głównym celem byłoby podwyższenie kompetencji społeczno-emocjonalnych młodzieży,
- dla każdego dwóch tygodni szkolnych przypisać hasło przewodnie, nawiązujące do kompetencji społeczno-emocjonalnych, które obligowałoby całą społeczność szkolną do pracy pod tym hasłem, np. anonimowego, pisemnego opisywania sytuacji, w której doświadczyło się konkretnej emocji i wrzucania opisu do specjalnego pudełka czy też wplatania hasła przewodniego w tok zajęć, np. krótka uwaga ze strony nauczyciela na temat doświadczonej przez ucznia emocji z hasła przewodniego,
- analizować na zajęciach wychowawczych i/lub edukacji społeczno-emocjonalnej studia przypadków ludzi doświadczających różnej wagi problemów życiowych, tak, aby młodzież mogła sama (w parach lub grupach) wymyślać sposoby służące rozwiązaniu sytuacji życiowej ludzi z przedstawionego studium przypadku,
- wprowadzić cotygodniowe warsztaty relaksacyjne dla młodzieży, które mogłyby być prowadzone na sali gimnastycznej przez specjalistów z tej dziedziny,
- zlecić psychologom i pedagogom szkolnym regularne przygotowywanie elektronicznych materiałów edukacyjnych dla rodziców na temat tego, jak należy postępować z młodzieżą w sytuacjach konfliktowych, stresowych, wybuchach emocjonalnych młodzieży itp. oraz zachęcać rodziców do elektronicznego zgłaszania wszelkich innych problemów wychowawczych z młodzieżą, które stanowiłyby podstawę do tworzenia kolejnych materiałów edukacyjnych doskonalących kompetencje wychowawcze i społeczno-emocjonalne rodziców.

Pamiętając jednak, że to styl skoncentrowany na emocjach koreluje z kompetencjami językowymi młodzieży, warto w ramach zajęć językowych:

- każdą lekcję zaczynać od kilkuminutowej swobodnej rozmowy z uczniami na temat ich samopoczucia, tj. obecnego stanu emocjonalnego oraz wydarzeń, którymi obecnie niejako „żyją”,
- pamiętać, żeby dokonywać takiej selekcji tematyki zajęć i aktywności lekcyjnych, aby w możliwie najwyższym stopniu angażowały one młodzież na płaszczyźnie emocjonalnej (np. dbanie o komponent rywalizacji, wczuwanie się w sytuację osób przedstawionych na obrazku, bohaterów czytanki czy filmu) albo były one dla niej ważne z perspektywy osobistej (np. odwoływanie się do doświadczeń personalnych młodzieży, korzystanie z wiedzy młodzieży, gdy tematyka będzie się znajdować w kręgu jej zainteresowań),
- pamiętać o jak najczęstszym wplataniu w tok zajęć aktywności polegających na imitowaniu scenek z życia codziennego, odgrywaniu talk-show na wzór programu „rozmowy w toku”, w którym to młodzież musiałaby się ustosunkować do różnych kwestii (np. czy używanie telefonów komórkowych w szkole powinno być zabronione?), a do tego zwykłych dyskusjach, wypowiedziach ustnych służących wyrażaniu opinii na dany temat, itp.,
- nie zapominać o takich aktywnościach, jak np. gry edukacyjne (tradycyjne i interaktywne), prace artystyczne, stanowiące punkt wyjścia do omówienia konkretnej tematyki (np. zdrowego trybu życia, problemów społecznych), kreatywne wypowiedzi pisemne odpowiadające emocjom odczuwanym w wybranej piosence, odwoływanie się do anglojęzycznych filmów, popularnych w danym momencie wśród młodzieży (przygotowywanie autorskich zadań, oglądanie zwiastunów czy fragmentów filmu),
- swobodnie podchodzić do proponowanych przez autorów podręcznika aktywności, modyfikując je w taki sposób, aby jak najbardziej wywoływały one naturalną ciekawość uczniów, a co za tym idzie – ich emocjonalne zaangażowanie.

W przeprowadzonym badaniu udowodniono, że zdecydowana większość młodzieży cechuje się niskim poziomem samooceny. Należy zatem wdrożyć wielopłaszczyznowe działania pedagogiczne i psychologiczne o charakterze ogólnokrajowym zmierzające do podwyższenia poziomu samooceny młodzieży. W tym celu należałoby powołać tzw. zespół ekspertów ds. samooceny do wykonycypowania ogólnokrajowego programu wzmacniania samooceny młodzieży (przydzielając ten obowiązek np. Ośrodkowi Rozwoju Edukacji), obligującego wszystkie wymienione w nim podmioty do realizacji konkretnych działań, którymi przykładowo mogłyby być:

- nagranie serii krótkich filmików edukacyjnych uświadamiających głównie rodzicom jaki jest najważniejszy wychowawczo sposób komunikacji z dzieckiem („język żyrafy” vs. „języka szakala”) czy jak proste działania mogą oni na co dzień podjąć, aby zwiększyć samoocenę dziecka (np. docenianie wysiłku dziecka, darzenie go uwagą, dostrzeganie potrzeb, akceptowanie emocji),
- opracowanie szkolnych programów wzmocnienia samooceny młodzieży (w oparciu o odgórne zalecenia zespołu ekspertów) zobowiązujących całe środowisko szkolne do realizacji wynikających z nich działań, np. prowadzenia portfolio osiągnięć dla każdego przedmiotu, kończenia każdej lekcji pozytywnym komentarzem, organizowania większej liczby wydarzeń szkolnych, na których młodzież mogłaby wykazać się swoimi umiejętnościami, wdrożenia takich zasad komunikacji i postępowania nauczyciela z uczniem, które nie obniżałyby poczucia wartości młodzieży, zastąpienia formalnych ocen ocenianiem kształtującym,
- zobligowanie pedagogów i psychologów szkolnych zapisami programu wychowawczo-profilaktycznego szkoły do określania poziomu samooceny młodzieży z użyciem Skali Samooceny Rosenberga w celu monitorowania sytuacji, jak i udostępniania otrzymanych wyników badań zespołowi ekspertów ds. samooceny.

Kolejną rekomendacją, mającą swoje źródło w niskim poziomie kompetencji społecznych młodzieży, jest przykładanie większej uwagi do ich rozwijania. Doskonalenie kompetencji społecznych młodzieży możliwe jest w środowisku szkolnym poprzez:

- jak najczęstsze wykorzystywanie zbiorowych form pracy z uczniami lub pracy w parach na wszystkich zajęciach szkolnych,
- taki dobór metod pracy z uczniami, który sprzyjałby rozwijaniu tychże kompetencji, tj. metoda inscenizacji, gry dydaktyczne, stacje edukacyjne, zadania projektowe, dyskusje,
- dbanie o zachowanie równowagi pomiędzy ilością czasu spędzonego w szkole na nauce, w domu na odrabianiu prac domowych, a czasem wolnym młodzieży, docelowo służącym wypracowywaniu kompetencji społecznych w relacjach interpersonalnych z rówieśnikami i innymi bliskimi osobami,
- tworzenie jak największej liczby kółek zainteresowań, na których omawiane byłyby pozyskane przez uczniów informacje z czasopism specjalistycznych, filmów edukacyjnych czy innych źródeł, a uczestnicy których staraliby się aktywnie angażować w przedsięwzięcia pozaszkolne oraz organizować (wraz z nauczycielem) przedsięwzięcia szkolne, przykładowo w związku z konkretnym świętem, tj. z okazji Międzynarodowego Dnia Języków Obcych, Dnia

Sportu, Dnia Dziękczynienia, Dnia Kosmosu, Dnia Ziemi, Światowego Dnia Opowiadania Historii, itp.,

- aktywną działalność organizacyjną kadry pedagogicznej, np. organizowanie konkursów grupowych, występów artystycznych, happeningów, redagowanie wraz z uczniami gazetek szkolnych, ulotek edukacyjnych czy plakatów,
- uważne obserwowanie funkcjonowania młodzieży na zajęciach szkolnych pod kątem ewentualnych deficytów w kompetencjach społecznych, a następnie przedstawianie swoich spostrzeżeń wychowawcy, który dzięki temu mógłby pracować nad zniwelowaniem dostrzeżonych deficytów na zajęciach wychowawczych.

Pamiętając jednak, że kompetencje społeczne w sytuacjach wymagających asertywności ujemnie korelują z kompetencjami językowymi młodzieży należałoby:

- uświadamiać młodzież w zakresie długofalowych negatywnych konsekwencji postaw asertywnych w uczeniu się języków obcych, które bezpośrednio wpływają na ich edukację, rozwój osobisty i przyszłość ogółem,
- wzmacniać kompetencje nauczycieli w zakresie asertywności poprzez np. organizowanie warsztatów ukierunkowanych na rozwijanie tychże kompetencji czy też napisanie poradnika dla nauczycieli rozwijającego te kompetencje, w tym zawierającego opisy różnych sytuacji z realiów życia codziennego, które nakłaniałyby nauczycieli do zastanowienia się nad tym, jak powinni się zachować w sposób wysoce asertywny w konkretnych sytuacjach.

Reasumując, należy podkreślić, że wszystkie zawarte w zakończeniu rekomendacje w żaden sposób nie wyczerpują puli rozwiązań praktycznych dotyczących wniosków z badań własnych, lecz z całą pewnością pokazują jak wiele można jeszcze zrobić na rzecz lepszego funkcjonowania współczesnej młodzieży. Warto też nadmienić dość oczywistą kwestię, że niektóre rekomendacje, wykoncypowane w odpowiedzi na konkretną konkluzję badawczą, jednocześnie stanowią odpowiedź na konkluzję o innej lub podobnej naturze, np. udostępnianie elektronicznych materiałów edukacyjnych dla rodziców może być ukierunkowane nie tylko na edukację społeczno-emocjonalną, ale i sposoby podwyższania samooceny czy motywowania młodzieży. Autorka rozprawy doktorskiej starała się jednak nie powielać idei własnych z uwagi na łatwość ich aplikacji do innych celów.

Nade wszystko słusznym wydaje się być zakończenie tej rozprawy doktorskiej wytyczeniem dalszego kierunku badań empirycznych sprawdzających potencjalne korelaty kompetencji językowych młodzieży, którymi mogą być np. style uczenia się, dominująca półkula mózgu, cechy osobowości, inteligencja, wiek, specyficzne trudności w uczeniu się.

## Bibliografia

1. Abdullahi, S., Bichi, A. (2015). Gender issue in students' academic achievement in English language. *Kano Journal of Educational Studies*, 4(1), 31-38.
2. Abel, M. H. (1996). Self-esteem: moderator or mediator between perceived stress and expectancy of success? *Psychological Reports*, 79, 635-641.
3. Abouserie, R. (1995). Self-esteem and achievement motivation as determinants of students' approaches to studying. *Studies in Higher Education*, 20(1), 19-26. DOI:10.1080/0307507951233138177.
4. Ahour, T., Hassanzadeh, Z. (2015). An Investigation of the Relation between Self-esteem, Indirect Strategy Use and Iranian Intermediate EFL Learners' Oral Language Proficiency. *Theory and Practice in Language Studies*, 5(2), 442-451. DOI: <http://dx.doi.org/10.17507/tpls.0502.28>.
5. Ajmal, M., Rafique, M. (2018). Relationship Between Academic Self-Concept and Academic Achievement of Distance Learners. *Pakistan Journal of Distance and Online Learning*, 4(2), 225-244.
6. Alejziak, B. (2011). Turystyka jako element stylu życia współczesnej młodzieży polskiej. *Państwo i Społeczeństwo*, 1(11), 65-92.
7. Alizada, L. (2021). Global spread of English and its impact on tourism lexicology. *Вчені запущу*, 6, 6-11. DOI: <https://doi.org/10.32838/2710-4656/2021.6-2/02>.
8. Almedia, D. M., Kessler R. C. (1998). Everyday Stressors and Gender Differences in Daily Distress. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75(3), 670-680.
9. Alrabi, F. (2017). The self-esteem of Saudi learners and their relationship to their achievement in English as a foreign language. *English Linguistics Research*, 6(4), 1-12. DOI: 10.5430/elr.v6n4p1.
10. Amborska-Głowacka, D. (2004). Motywacja. W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku* (t. 3, s. 422-423). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
11. Ananda, R. (2017). The Correlation between Students' Self Esteem and Students' Speaking Skill of the Second Year Students at SMA Negeri 2 Bantaeng. *Skripsi. Makassar: Alauidin State Islamic University of Makassar*.
12. Anastasi, A., Urbina, S. (1999). *Testy psychologiczne*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP.
13. Anderson, C. R. (1977). Locus of control, coping behaviors, and performance in a stress setting: a longitudinal study. *Journal of Applied Psychology*, 62(4), 446-451.
14. Anderson, J. R. (1996). *The Architecture of Cognition*. New York: Psychology Press.
15. Anderson, J. R. (2015). *Cognitive psychology and its implications*. New York: Worth Publishers.
16. Andrzejewska, A. (2019). Świat wirtualny miejscem nawiązywania i utrzymywania relacji przez młodzież. W: A. Wrońska, A. Rywczyńska, R. Lew-Starowicz (red.), *Edukacja – relacja – zabawa. Wieloaspektowość internetu w wymiarze bezpieczeństwa dzieci i młodzieży* (s. 68-89). Warszawa: Wydawnictwo FRSE.
17. Anjela, M., Eryansyah, Agustina, L.A. (2020). Correlation between self-esteem and reading comprehension of students at SMA negeri 5 Palembang. *The Journal of English Literacy and Education*, 7(1), 35-46.

18. Antonovsky, A. (2005). *Rozwikłanie tajemnicy zdrowia. Jak radzić sobie ze stresem i nie zachorować*. Warszawa: Instytut Psychiatrii i Neurologii.
19. Aqeel, K., Saleem, M., Shahid, R. (2012). Buffering Role of Locus of Control on Stress among College/University Teachers of Bahawalpur. *Pakistan Journal of Commerce and Social Sciences*, 6(1), 158-167.
20. Argyle, M. (1998). Zdolności poznawcze. W: S. Moscovici (red.), *Psychologia społeczna w relacji ja-inni* (s. 77-104). Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
21. Argyle, M. (2002). *Psychologia stosunków międzyludzkich*. Warszawa: PWN.
22. Armstrong, M. (2002). *Zarządzanie zasobami ludzkimi*. Kraków: Oficyna Ekonomiczna.
23. Aronson, E. (2009). *Człowiek istota społeczna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
24. Asahereh, A., Yousofi, N. (2018). Reflective Thinking, Self-efficacy, Self-esteem and Academic Achievement of Iranian EFL students. *International Journal of Educational Psychology*, 7(1), 68-89. DOI: 10.17583/ijep.2018.2896.
25. Aslund, D., Leppert, J., Starrin, B., Nilsson, K.W. (2009). Subjective Social Status and Shaming Experiences in Relation to Adolescent Depression. *Arch Pediatr Adolesc Med.*, 163(1), 55-60. DOI:10.1001/archpedi.163.1.55.
26. Asoodar, M., Atai, M., Baten, L. (2017). Successful Erasmus Experience: Analysing Perceptions before, during and after Erasmus. *Journal of Research in International Education*, 16(1), 80-97. DOI: 10.1177/1475240917704331.
27. Atkinson, J. W. (1966). Motivational Determinants of Risk-Taking Behavior. W: J. W. Atkinson, N. T. Feather (red.), *A theory of achievement motivation* (s. 11-29). New York: Wiley.
28. Baharudin, R., Zulkefly, N. S. (2009). Relationships with Father and Mother, Self-esteem and Academic Achievement amongst College Students. *American Journal of Scientific Research*, 6, 86-94.
29. Bakiera, L. Stelter, Ż. (2011). *Leksykon psychologii rozwoju człowieka*. Warszawa: Difin.
30. Bańko, M. (2000). *Inny słownik języka polskiego PWN, a-ó*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
31. Bańko, M. (2005). *Wielki Słownik Wyrazów Obcych PWN*. Warszawa: PWN.
32. Bartłomiejczyk, M. (2006). Drągi po polsku: wpływ języka angielskiego na rozwój polskiego slangu narkotykowego. *Poradnik Językowy*, 7, 29-39.
33. Basco, L. M., Han, S.H. (2016). Self-esteem, Motivation, and Anxiety of Korean University Students. *Journal of Language Teaching and Research*, 7(6), 1069-1078. DOI: <https://doi.org/10.17507/jltr.0706.02>.
34. Baumann, K. (2005). Bariery psychiczne w procesie uczenia się języka obcego. *Języki Obce w Szkole*, 5, 28-33.
35. Baumgartner, J. N., Schneider, T. R., Capiola, A. (2018). Investigating the Relationship between Optimism and Stress Responses: a Biopsychosocial Perspective, *Personality and Individual Differences*, 129, 114-118.
36. Bąk, E. (2004). Asertywność-konieczność czy potrzeba? Analiza motywacji studentów SGH do uczenia się zachowań asertywnych. *e-mentor*, 1, 17-20.
37. Bedi, G., Brown S. L. (2005). Optimism, coping style, and emotional well-being in cardiac patients. *British Journal of Health Psychology*, 10, 57-70.

38. Benattabou, D., Kanoubi, M., Bouih, A., Nadif, B., Benhima, M. (2021). Male-Female Differences in EFL Learning and Achievement in Morocco: Evidence from Beni Mellal. *International Journal of Language and Literary Studies*, 3(3), 82-108.
39. Bertandt, K. (2011). Samoocena a jakość życia i występowanie objawów depresyjnych u osób z nadwagą i otyłością w porównaniu z osobami o prawidłowej masie ciała. *Problemy Higieny i Epidemiologii*, 92(4), 783-787.
40. Betyna, M. (2017). Motywacja studentów do nauki języka obcego na przykładzie studentów kierunków medycznych. *Zeszyty Naukowe Uczelnianej Rady Doktorantów UKW*, 4, 69–83.
41. Białołbrzewska, O. (2022). Strategia promocji filmu jako produktu kultury popularnej na przykładzie Netflixa. *Łódzkie Studia teologiczne*, 2, 73-95.
42. Biedroń, A. (2019). Czynniki afektywne w teorii i badaniach nad zdolnościami językowymi. *Czasopismo Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego*, 52(1), 29-41.
43. Binczycka-Anholcer, M., Lepiesza, P. (2011). Stres na stanowisku pracy ratownika medycznego. *Hygeia Public Health*, 46(4), 455-461.
44. Bis, D. (2016). Umiejętności społeczne. W: K. Chałas, A. Maja (red.), *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej* (s. 1214-1222). Radom: Wydawnictwo Encyklopedyczne.
45. Błaszczuk, K. (2020). Szkoła na miarę czasów... tylko których? – o reformie szkolnictwa z 2017 roku. *Polonistyka. Innowacje*, 12, 93-108.
46. Błażek, M., Besta, T., Kaźmierczak, M. (2019). Związek klarowności ja z formalną charakterystyką działań celowych oraz cechami osobowości. *Polskie Forum Psychologiczne*, 24(3), 292-307. DOI: 10.14656/PFP20190302.
47. Blickle, G., Hogan, R. (2017). Socioanalytic Theory of Personality. W: V. Zeigler-Hill, T.K. Shackelford (red.), *Encyclopedia of Personality and Individual Differences* (s. 5128-5132). New York: Meteor Springer. DOI: [https://doi.org/10.1007/978-3-319-24612-3\\_1186](https://doi.org/10.1007/978-3-319-24612-3_1186).
48. Boguszewski, R. (2016). *O wyjazdach zagranicznych i znajomości języków obcych*. Warszawa: CBOS.
49. Booth, M. Z., Gerard, J. M. (2011). Self-esteem and academic achievement: a comparative study of adolescent students in England and the United States. *Compare*, 41(5), 629-648.
50. Borawska, A. (2010). Asertywność w zarządzaniu personelem. W: M. Pawlak (red.), *Nowe tendencje w zarządzaniu* (s. 125-135). Lublin: Wydawnictwo KUL.
51. Borkowski, J. (2003). *Podstawy psychologii społecznej*. Warszawa: Dom Wydawniczy ELIPSA.
52. Borowska, A. (2009). Społeczeństwo konsumpcyjne – charakterystyka. *Zeszyty naukowe Politechniki Białostockiej. Ekonomia i Zarządzanie*, 14, 6-17.
53. Boryś, W. (2008). *Słownik etymologiczny języka polskiego*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
54. Bovier, P. A., Chamot, E., Perneger, T. V. (2004). Perceived Stress, Internal Resources and Social Support as Determinants of Mental Health among Young Adults. *Quality of Life Research*, 13(1), 161-170.
55. Braun-Gałkowska, M. (1994). „Którzy bez wiosny rok by mieć chcieli?” W: T. Ożóg (red.), *Nauki społeczne o młodzi* (s. 139-146). Lublin: Norbertinum.



56. Brisette, I., Scheier, M. F., Carver, C. S. (2002). The Role of Optimism in Social Network Development, Coping, and Psychological Adjustment During a Life Transition. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(1), 102-11. DOI: 10.1037//0022-3514.82.1.102.
57. Broniarek, W. (2005). *Gdy Ci słowa zabraknie: słownik synonimów*. Brwinów: Haroldson Press.
58. Brosch, A. (2012). Oblicza anonimowości nastolatków w sieci: Child Grooming. *Kognitywistyka i Media w Edukacji*, 1, 169-179.
59. Brown, H. D. (2000). *Principles of language learning & teaching*. New York: Longman.
60. Brown, J. D., Marshall, M. A. (2006). The three faces of self-esteem. W: M. Kernis (red.), *Self-esteem: Issues and answers* (s. 4-9). New York: Psychology Press.
61. Brytek-Matera, A. (2010). Obraz własnego ciała u otyłych kobiet: przyczyny i stopień niezadowolenia, związek z obniżoną samooceną i strategiami radzenia sobie ze stresem. *Psychiatria Polska*, 44(2), 267-275.
62. Brzeziński, J. M. (2021). *Metodologia badań psychologicznych*. Warszawa: PWN.
63. Buczak, A., Samujło, M. (2013). Samoocena globalna i postrzeganie własnego ciała a zachowania żywieniowe studentów. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, 32, 232-242.
64. Budzianowska, S. (2011). Nauczyciel motywujący pozytywnie. Rola pedagoga w rozwoju predyspozycji edukacyjnych ucznia. W: E. Przygońska (red.), *Motywacja w edukacji* (s. 27-43). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
65. Burkat, A. (2006). Gry i zabawy jako element wspomagający nauczanie języków obcych. *Języki Obce w Szkole*, 3, 45-48.
66. Burnell, K., George, M. J., Vollet, J. W., Ehrenreich, S. E., Underwood, M. K. (2019). Passive social networking site use and well-being: The mediating roles of social comparison and the fear of missing out. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 13(3), 1-14. DOI: <http://dx.doi.org/10.5817/CP2019-3-5>.
67. Burrow, A. L., Rainone, N. (2017). How many likes did I get?: Purpose moderates links between positive social media feedback and self-esteem. *Journal of Experimental Social Psychology*, 69, 232-236.
68. Butler, A. C., Hokanson, J. E., Flynn, H. A. (1994). A comparison of self-esteem lability and low trait self-esteem as vulnerability factors for depression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66(1), 166-177.
69. Caba, A., Latoń, D., Latusek, A., Sobiło, B., Borowczak, A. (red.) (2008). *Wielki Słownik Wyrazów Obcych*. Kraków: Krakowskie Wydawnictwo Naukowe.
70. Campbell, J. D., Trapnell, P. D., Heine, S. J., Katz, I. M., Lavalley, L. F., Lehman, D. R. (1996). Self-Concept Clarity: Measurement, Personality Correlates, and Cultural Boundaries. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(1), 141-156.
71. Caplan, G. (1980). An Approach to Preventive Intervention in Child Psychiatry. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 25(8), 671-682.
72. Caramella, N. (2012). Is English a Killer Language or an International Auxiliary? Its Use and Function in a Globalised World. *International Journal of Language, Translation and Intercultural Communication*, 1, 9-23. DOI: 10.12681/ijltic.7.

73. Carver, C. S., Scheier, M. F., Weintraub, J. K. (1989). Assessing Coping Strategies: a Theoretically Based Approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 267-283.
74. Chabowska-Litka, A., Werner, J. (2020). Motywacja jako forma zarządzania kapitałem ludzkim w nowoczesnej organizacji. *Zarządzanie Innowacyjne w Gospodarce i Biznesie*, 2(31), 13-34.
75. Chałasiński, J. (1962). *Kultura amerykańska*. Warszawa: Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza.
76. Chałasiński, J. (1969). *Spółczeństwo i wychowanie*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
77. Chmiel, M. (2012). Jak diagnozować sprawność językową uczniów? Uwagi o zadaniach nauczyciela związanych z diagnozowaniem kształtującym. W: B. Niesporek-Szamburska (red.), *Wiedza o języku i kompetencje językowe uczniów* (s. 189-200). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
78. Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
79. Chomsky, N. (1982). *Zagadnienia teorii składni*. Wrocław: Wydawnictwo Zakładu Narodowego im. Ossolińskich.
80. Chrost, M. (2012). *Kompetencje emocjonalne i społeczne młodzieży*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
81. Chua, T. H. H., Chang, L. (2016). Follow me and like my beautiful selfies: Singapore teenage girls' engagement in self-presentation and peer comparison on social media. *Computers in Human Behavior*, 55, 1-29.
82. Cierpich, A. (2019). *Zapóżyczenia angielskie w polszczyźnie korporacyjnej*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum.
83. Cierpka, A., Wierzbicka, J. (2013). Samoocena młodych dorosłych a style wychowania w rodzinie pochodzenia. *Psychologia Wychowawcza*, 4, 80-92.
84. Colman, A. M. (2009). *Słownik psychologii*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
85. Cook, V. J. (1982). Second language acquisition from an interactionist viewpoint. *Interlanguage Studies Bulletin*, 6(1), 93-111.
86. Costa, P. T., Somerfield, M. R., McCrae, R. R. (1996). Personality and Coping: a Reconceptualization. W: M. Zeidner, N. S. Endler (red.), *Handbook of coping: theory, research, applications* (s. 44-61). New York: Wiley.
87. Coste, D., North, B., Sheils, J. Trim, J. (2003). *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Warszawa: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.
88. Cox, T., Ferguson, E. (1991). Individual Differences, Stress and Coping. W: C. L. Cooper, R. Payne (red.), *Personality and Stress: Individual Differences in the Stress Process* (s. 7-30). New York: Wiley.
89. Creswell, J. W. (2013). *Projektowanie badań naukowych. Metody jakościowe, ilościowe i mieszane*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
90. Crystal, D. (2003). *English as a Global Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
91. Czarnecki, K., Kowolik, P. (2010). Wiedza. W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku. Suplement* (s. 582-588). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
92. Czerepaniak-Walczak, M. (1994). *Między dostosowaniem a zmianą: elementy emancypacyjnej teorii edukacji*. Szczecin: Uniwersytet Szczeciński.
93. Czerepaniak-Walczak, M. (1997). *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*. Toruń: Wydawnictwo Edytor s.c.

94. Czerepaniak-Walczak, M. (1999). Słowo kluczowe czy „wytrych” w edukacji? *Neodidagmata*, 24, 53-66.
95. Czerniński, W. (2017). *Gotowość nauczycieli do stosowania nowoczesnych technologii informacyjno-komunikacyjnych*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
96. de Man, A. F., Gutierrez, B. I. B. (2002). The relationship between level of self-esteem and suicidal ideation with stability of self-esteem as moderator. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 34(4), 235–238.
97. Delors, J. (1996). *Learning: the treasure within; Report to the UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century (highlights)*. Paris: UNESCO Publishing.
98. Denek, K. (1999). Ku kształceniu zawodowemu nauczycieli na progu stuleci i mileniów. W: R. Parzęcki (red.), *Pedagogika w systemie akademickiego kształcenia nauczycieli* (s. 36-62). Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane WSP.
99. Dev, S., Qiqieh, S. (2016). The relationship between English language proficiency, academic achievement and self-esteem of non-native-English-speaking students. *International Education Studies*, 9(5), 147-155.
100. Dewaele, J. M., Yu, J. (2015) What lies bubbling beneath the surface? a longitudinal perspective on fluctuations of ideal and Ought-to L2 self among Chinese learners of English. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching (IRAL)*, 53(3), 331-354.
101. Di Paula, A., Campbell, J. D. (2002). Self-esteem and persistence in the face of failure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83(3), 711-724.
102. Dias, A. (2013). The Correlation between the Writing Ability and Self-esteem of Surabaya Merchant Marine Academy Students. *Beyond Words*, 1(1), 111-137.
103. Diener, E., Diener, M. (1995). Cross-Cultural Correlates of Life Satisfaction and Self-Esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68(4), 653-663.
104. Długosz, A. (2007). Kompetencje czytania rysunków technicznych wyznacznikiem zadań nauczyciela techniki. W: W. Furmanek, M. Ďuriš (red.), *Kompetencje kluczowe kategorią pedagogiki* (s. 174-183). Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
105. Długosz, P. (2012). Korepetycje maturzystów pogranicza w latach 2008—2011. *Kultura i Edukacja*, 2(88), 87-106.
106. Dodge, K. A. (1985). Facets of Social Interaction and the Assessment of Social Competence in Children. W: B. H. Schneider, K. H. Rubin, J. E. Ledingham (red.), *Children's Peer Relations: Issues in Assessment and Intervention* (s. 3-22). New York: Springer-Verlag.
107. Doliński, D. (2002). Samoregulacja – proces dowolny czy automatyczny? W: M. Jarymowicz, R. K. Ohme (red.), *Natura automatyzmów. Dyskusje interdyscyplinarne* (s. 213-217). Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN.
108. Doliński, D. (2003). *Psychologiczne mechanizmy reklamy*. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
109. Domańska, L. (2001). Samoocena jako wyznacznik aktywności osób długotrwale bezrobotnych. *Humanistyka i przyrodznawstwo*, 7, 193-206.

110. Dörnyei, Z. (2005). Motivation and Self-Motivation. W: Z. Dörnyei, *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition* (s. 65-119). Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
111. Dörnyei, Z., Ryan, S. (2015). *The psychology of the language learner revisited*. New York, New York: Routledge.
112. Drabik, L. (2006). *Słownik języka polskiego A-Ó*. Warszawa: PWN.
113. Drabik, L., Kubiak-Sokół, A., Sobol, E., Wiśniakowska, L. (red.) (2006). *Słownik języka polskiego*. Warszawa: PWN.
114. Drabik, L., Łodzińska, A., Sarna, K., Sarna, R., Stankiewicz, A. (red.) (2021). *Słownik języka polskiego*. Warszawa: PWN.
115. Dudzikowa, M. (1994). Kompetencje autokreacyjne – czy i jak są możliwe do nabycia w toku studiów pedagogicznych? W: H. Kwiatkowska (red.), *Ewolucja tożsamości pedagogiki* (s. 199-212). Warszawa: IHNOiT.
116. Dutton, K. A., Brown, J. D. (1997). Global Self-Esteem and Specific Self-Views as Determinants of People's Reactions to Success and Failure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73(1), 139-148.
117. Dwyer, A. L., Cummings, A. L. (2001). Stress, Self-Efficacy, Social Support, and Coping Strategies in University Students. *Canadian Journal of Counselling*, 35(3), 208-220.
118. Dylak, S. (1995). *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
119. Dymecka, J. (2018). Poczucie koherencji a style radzenia sobie ze stresem rodziców dzieci z chorobą nowotworową. *Psychoonkologia*, 22(2), 41-49. DOI: <https://doi.org/10.5114/pson.2018.82618>.
120. Dzwonkowska, I. (2003). Nieśmiałość i jej korelaty. *Przegląd psychologiczny*, 46(3), 307-322.
121. Dzwonkowska, I., Lachowicz-Tabaczek, K., Łaguna, M. (red.) (2007). Skala Samooceny SES Morrisa Rosenberga – polska adaptacja metody. *Psychologia Społeczna*, 2(4), 164-176.
122. Dzwonkowska, I., Lachowicz-Tabaczek, K., Łaguna, M. (red.) (2008). *Samoocena i jej pomiar. Polska adaptacja skali SES M. Rosenberga*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych.
123. Effiom, B. E., Bassey, B. A. (2018). Test Anxiety, Self-Esteem and Academic Performance among Secondary School Students in Cross River State, Nigeria. *International Journal of Education and Evaluation*, 4(9), 18-27.
124. Ellis, R. (2003). *Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
125. Endler, N. S., Parker, J. D. A. (1990). Multidimensional Assessment of Coping: a Critical Evaluation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58(5), 844-854.
126. Endler, N. S., Parker, J. D. A. (1994). Assessment of Multidimensional Coping: Task, Emotion, and Avoidance Strategies. *Psychological Assessment*, 6(1), 50-60.
127. Epstein, S. (1991). The self-concept, the traumatic neurosis, and the structure of personality. W: D. J. Ozer, J. M. Hearly, A. J. Stewart (red.), *Perspectives in personality* (t. 3, s. 63-98). London: Jessica Kingsley Publishers.
128. Epstein, S. (2003). Cognitive-Experiential Self-Theory of Personality. W: T. Millon, M. J. Lerner (red.), *Handbook of psychology. Personality and social psychology* (t. 5, s. 159-184). New York: Wiley.

129. Erdiana, N., Bahri, S., Akhmal, C. N. (2019). Male vs. female EFL students: Who is better in speaking skill? *Studies in English Language and Education*, 6(1), 131-140.
130. Erikson, E. (1996). Identifikation und Identität. W: H. M. Griese (red.), *Socjologiczne teorie młodości, wprowadzenie*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
131. Erol, R. Y., Orth, U. (2016). Self-esteem and the quality of romantic relationships. *European Psychologist*, 21, 274-283.
132. Fahim, M., Rad, S. K. (2012). The relationship between self-esteem and paragraph writing of Iranian EFL learners. *Psychology*, 3(01), 24-29.
133. Falkenbach, D. M., Howe, J. R., Falki, M. (2013). Using self-esteem to disaggregate psychopathy, narcissism, and aggression. *Personality and Individual Differences*, 54(7), 815-820.
134. Falkowski, A., Maruszewski, T., Nęcka, E. (red.) (2011). Procesy poznawcze. W: J. Strelau, D. Doliński (red.), *Psychologia akademicka. Podręcznik*. (t. 1, s. 339-510). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
135. Felsten, G. (2004). Stress Reactivity and Vulnerability to Depressed Mood in College Students. *Personality and Individual Differences*, 36, 789-800.
136. Filipiak, E. (2011). *Z Wygotskim i Brunerem w tle: Słownik pojęć kluczowych*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
137. Florczykiewicz, J. (2010). Samoocena recydywistów penitencjarnych – sprawozdanie z badań. *Szkola Specjalna*, 5, 358-367.
138. Folkman, S. (1997). Positive psychological states and coping with severe stress. *Social Science and Medicine*, 45(8), 1207-1221.
139. Folkman, S., Moskowitz, J. T. (2000). Stress, positive emotion, and coping. *Current Directions in Psychological Science*, 9, (4), 115-118.
140. Folkman, S., Moskowitz, J. T. (2004). Coping: Pitfalls and Promise. *Annual Review of Psychology*, 55, 745-774.
141. Folkman, S., Moskowitz, J. T. (2007). Positive affect and meaning-focused coping during significant psychological stress. W: M. Hewstone, H. Schut, J. de Wit, K. van den Bos, M. Stroebe (red.), *The scope of social psychology. Theory and applications* (s. 193-208). New York: Psychology Press.
142. Folkman, S., Lazarus, R. S., Dunkel-Schetter, C., DeLongis, A., Gruen, R. J. (1986). Dynamics of a Stressful Encounter: Cognitive Appraisal, Coping, and Encounter Outcomes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50(5), 992-1003.
143. Fontaine, K. R., Manstead, A. S. R., Wagner, H. (1993). Optimism, perceived control over stress, and coping. *European Journal of Personality*, 7, 267-281.
144. Fontana, D. (1988). *Psychology for teachers*. Basingstoke: Macmillan Publishers Ltd.
145. Forysiak, W. (2011). Motywowanie młodzieży w aspekcie wykonywanych ról społeczno-zawodowych. Ujęcie socjologiczne. W: E. Przygońska (red.), *Motywacja w edukacji* (s. 381-396). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
146. Franken, R. E. (2005). *Psychologia motywacji*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
147. Furmanek, W. (2000). *Podstawy edukacji zawodowej*. Rzeszów: Wydawnictwo Oświatowe FOSZE.

148. Furmanek, W. (2004). Kluczowe umiejętności technologii informacyjnych: eksplikacja pojęć. *Dydaktyka Informatyki, 1*, 250-264.
149. Furmanek, W. (2007a). Kompetencje kluczowe. Przegląd problematyki. W: W. Furmanek, M. Ďuriš (red.), *Kompetencje kluczowe kategorią pedagogiki* (s. 11-20). Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
150. Furmanek, W. (2007b). Kompetencje raz jeszcze. Ku humanistycznie ujętym kompetencjom kluczowym. W: W. Furmanek, M. Ďuriš (red.), *Kompetencje kluczowe kategorią pedagogiki* (s. 211-222). Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
151. Gajewska-Dyszkiewicz, A., Marczak, M., Paczuska, K., Pitura, J., Kutylowska, K. (2015). *Efekty nauczania języka angielskiego na III etapie edukacyjnym. Raport końcowy Badania uczenia się i nauczania języków obcych w gimnazjum i Badania umiejętności mówienia*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
152. Galas, B. (2004). Młodzież. W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku* (t. 3, s. 327-336). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
153. Gardner, R. C. (2007). Motivation and Second Language Acquisition. *Porta Linguarum, 8*, 9-20.
154. Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.
155. Garofalo, C., Holden, C. J., Zeigler-Hill, V., Velotti, P. (2015). Understanding the Connection Between Self-Esteem and Aggression: The Mediating Role of Emotion Dysregulation. *Aggressive Behavior, 42*, 3-15.
156. Gawda, B. (2018). Wstęp. Język emocji. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, sectio J–Paedagogia-Psychologia, 31(4)*, 9-15.
157. Gencer, E. (2010). The relationship between locus of control, self-esteem and goal orientation, motivational climate in badminton players. *Ovidius University Annals, Series Physical Education and Sport, Science, Movement And Health, 10(2)*, 157-163.
158. Gęsicki, J. (1987). Młodość, młodzież – próba systematyzacji pojęć. W: J. Głuszyński (red.), *Teoretyczno-metodologiczne problemy badań nad młodzieżą* (s. 335-356). Poznań: Wydawnictwo Ośrodka Analiz Społecznych ZMW.
159. Ghaziri, N. E., Darwiche, J. (2018). Adult Self-Esteem and Family Relationships. *Swiss Journal of Psychology, 77(3)*, 99–115.
160. Gitsaki, C. (1998). Second language acquisition theories: Overview and evaluation. *Journal of communication and international studies, 4(2)*, 89-98.
161. Gleason, J. B., Ratner, N. B. (red.) (2005). *Psycholingwistyka*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
162. Głód, S. (2014). Młodzież jako grupa społeczna w ujęciu definicji naukowych. *Trendy ve vzdělávání, 7(1)*, 323-327.
163. Głowacki, A. (2019). *Wyjazdy Polaków do pracy za granicę*. Warszawa: CBOS.
164. Główska, D. (2009). Wiedza nauczyciela o czynnikach społecznych ucznia a efektywność nauczania języka obcego. W: M. Pawlak, A. Mystkowska-Wiertelak, A. Pietrzykowska (red.), *Nauczyciel języków obcych dziś i jutro* (s. 49-59). Poznań-Kalisz: Polskie Wydawnictwo Neofilologiczne.

165. Główska, D. (2014). The impact of gender on attainment in learning English as a foreign language. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4(4), 617-635.
166. Gnitecki, J. (2007). *Wstęp do ogólnej metodologii badań w naukach pedagogicznych. Tom II. Tworzenie wiedzy o edukacji w naukach pedagogicznych*. Poznań: Wydawnictwo UAM.
167. Goetz, T., Frenzel, A. C., Pekrun, R., Hall, N. C. (2006). The domain specificity of academic emotional experiences. *The Journal of Experimental Education*, 75(1), 5-29.
168. Gołuch, D. (2011). Poziom lęku i nadziei na sukces a style radzenia sobie ze stresem u maturzystów. *Studia Psychologica: Theoria et praxis*, 11(1), 33-50.
169. Gonzales, R. (2006). Conceptual and Psychometric Properties of a Foreign Language Learning Motivation Questionnaire. *Philippine Journal of Psychology*, 39(1), 76-97.
170. Górska, A. (2011). Podobieństwa i różnice w podejściu do nauki języka obcego pomiędzy osobami jednojęzycznymi i wielojęzycznymi. *Investigationes Linguisticae*, 23, 43-60.
171. Gózdź, J. (2012). Zjawisko korepetycji w percepcji i doświadczeniach młodzieży. *Colloquium Wydziału Nauk Humanistycznych i Społecznych*, 3, 63-80.
172. Grabias, S. (1991). Pojęcie sprawności językowej. *Socjolingwistyka*, 9, 47-56.
173. Grabias, S. (1997). *Język w zachowaniach społecznych*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
174. Greenier, K. D., Kernis, M. H., McNamara, C. W., Waschull, S. B., Berry, A. J., Herlocker, C. E., Abend, T. A. (1999). Individual Differences in Reactivity to Daily Events: Examining the Roles of Stability and Level of Self-Esteem. *Journal of Personality*, 67(1), 187-208.
175. Greenspan, S. (1981). Defining childhood social competence: a proposed working model. *Advances in Special Education*, 3, 1-39.
176. Greenwald, A. G., Banaji, M. R. (1995). Implicit Social Cognition: Attitudes, Self-Esteem, and Stereotypes. *Psychological Review*, 102(1), 4-27.
177. Grotek, M., Kiliańska-Przybyło, G. (2012). Rola czynników afektywnych w procesie nauki języka obcego przez osoby w wieku senioralnym. *Teraźniejszość. Człowiek. Edukacja*, 3, 111-124.
178. Grucza, F. (2017a). *O uczeniu języków i glottodydaktyce I*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Komunikacji Specjalistycznej i Interkulturowej.
179. Grucza, F. (2017b). *Zagadnienia metalingwistyki. Lingwistyka – jej przedmiot, lingwistyka stosowana*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Komunikacji Specjalistycznej i Interkulturowej UW.
180. Gryz, I. (2017). Współpraca uczniów na lekcjach języka obcego a nabywanie kompetencji społecznych. W: R. Maćkowiak R, E. Wojtczak (red.), *Bogactwo językowe i kulturowe Europy w oczach Polaków i cudzoziemców* (t. 4, s. 53-61). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
181. Gryz, I. (2019). Wartość pracy grupowej uczniów na zajęciach języka obcego w procesie kształtowania kompetencji kluczowych. *Rocznik Naukowy Duszpasterstwa Nauczycieli*, 3, 67-83.
182. Gu, Y. (2002). Gender, Academic Major, and Vocabulary Learning Strategies of Chinese EFL Learners. *RELC Journal*, 33(1), 35-54.
183. Guban-Caisido, D. A. D. (2020). Self-esteem and language learning: empirical evidence from the past two decades. *Journal of Teaching and Learning in Multicultural Contexts*, 4(2), 95-106.
184. Gultom, S., Oktaviani, L. (2022). The Correlation Between Students' Self-Esteem and Their English Proficiency Test Result. *Journal of English Language Teaching and Learning*, 3(2), 52-57.

185. Guzy, A. (2011). *Kompetencja językowa uczniów a wyobraźnia i orientacja przestrzenna*. Katowice: Uniwersytet Śląski.
186. Hair, J. F., Black, W. C., Babin, J. B., Anderson, R. E. (2009). *Multivariate Data Analysis*. New York: Pearson.
187. Halberstadt, A. G., Denham, S. A., Dunsmore, J. C. (2001). Affective social competence. *Social Development*, 10(1), 79-119.
188. Hambrick, E. P., McCord, D. M. (2010). Proactive Coping and its Relation to the Five-Factor Model of Personality. *Individual Differences Research*, 8(2), 67-77.
189. Hamer, H. (1994). *Klucz do efektywności nauczania. Poradnik dla nauczycieli*. Warszawa: Veda.
190. Harter, S. (1990). Causes, correlates, and the functional role of global self-worth: a life-span perspective. W: R. J. Sternberg, J. Kolligian (red.), *Competence considered* (s. 67-97). New Haven: Yale University Press.
191. Harter, S. (1993). Causes and consequences of low self-esteem in children and adolescents. W: R. Baumeister (red.), *Self-esteem: The puzzle of low self-regard* (s. 87-166). New York: Plenum Press.
192. Hayati, A. M., Ostadian, M. (2008). The relationship between self-esteem and listening comprehension of EFL students. *Published Research, Faculty of Letters and Humanities, Shahid Chamran University of Ahvaz, Iran*, 300-312.
193. Heatherton, T. F., Polivy, J. (1991). Development and Validation of a Scale for Measuring Self-Esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60(6), 895-910.
194. Heatherton, T. F., Wyland, C. L. (2003). Assessing self-esteem. W: S. J. Lopez, C. R. Snyder (red.), *Positive psychological assessment: a handbook of models and measures* (s. 219-233). Washington: American Psychological Association.
195. Herman, A., Cizek, P., Gortat, M. (2018). Samoocena i poczucie samotności a zadowolenie z życia u pensjonariuszy domów pomocy społecznej. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska*, 21(1), 219-227.
196. Hessel, A., Heim, E., Geyer, M., Brähler, E. (2000). Krankheitsbewältigung in einer repräsentativen Bevölkerungsstichprobe. *Psychotherapie, Psychosomatik, Medizinische Psychologie*, 50, 311-321.
197. Heszen, I., Sęk, H. (2010). Zdrowie i stres. W: J. Strelau, D. Doliński (red.), *Psychologia akademicka. Podręcznik* (t. 2, s. 681-734). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
198. Heszen-Niejodek, I. (1998). Stres psychologiczny. W: W. Szewczuk, (red.), *Encyklopedia psychologii* (s. 867-872). Warszawa: Fundacja Innowacja.
199. Heszen-Niejodek, I. (2000a). Teoria stresu psychologicznego i radzenia sobie. W: J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki. Jednostka w społeczeństwie i elementy psychologii stosowanej* (t. 3, s. 465-492). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
200. Heszen-Niejodek, I. (2000b). Stres i radzenie sobie – główne kontrowersje. W: I. Heszen-Niejodek, Z. Ratajczak (red.), *Człowiek w sytuacji stresu. Problemy teoretyczne i metodologiczne* (s. 12-43). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
201. Hewitt, P. L., Flett, G. L. (1993). Dimensions of Perfectionism, Daily Stress and Depression: a Test of the Specific Vulnerability Hypothesis. *Journal of Abnormal Psychology*, 102(1), 58-65.



- 202.Hobfoll, S. E. (2006). *Stres, kultura i społeczność. Psychologia i filozofia stresu*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- 203.Holahan C. J., Moos R. H., Schaefer J. A. (1996). Coping, Stress Resistance, and Growth: Conceptualizing Adaptive Functioning. W: M. Zeidner, N. S. Endler, N. S. (red.), *The Handbook of Coping: Theory, Research, Applications* (s. 24-43). New York: Wiley.
- 204.Hollander, E. P. (1976). *Principles and methods of social psychology*. New York: Oxford University Press.
- 205.Holmes, T. H., Rahe, R. H. (1967). The social readjustment rating scale. *Journal of Psychosomatic research*, 11, 213-218.
- 206.Horyśniak, M. (2016). Ewaluacja a czynniki wpływające na stopień przygotowania się uczniów do różnych form weryfikacji kompetencji językowych. W: D. Gabryś-Barker, R. Kalamarz (red.), *Ocenianie i pomiar biegłości językowej: wybrane aspekty teoretyczne i praktyczne* (s. 119-134). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- 207.Horyśniak, M. (2018). Różnorodność pomocy dydaktycznych a motywacja do nauki języka obcego. W: D. Gabryś-Baker, R. Kalamarz, M. Stec (red.), *Materiały i media we współczesnej glottodydaktyce : wybrane zagadnienia* (s. 57-80). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- 208.Horyśniak, M. (2019). Wpływ wybranych czynników na jakość procesu uczenia się języka obcego w opinii uczących się. W: D. Gabryś-Barker, R. Kalamarz (red.), *Jakość w kształceniu językowym : rozważania teoretyczne i praktyczne rozwiązania* (s. 101-122). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- 209.Horyśniak, M. (2020). Czynniki wpływające na motywację do nauki języków obcych w opinii uczących się. W: D. Gabryś-Barker, R. Kalamarz (red.), *Postrzeganie i rola motywacji w procesie glottodydaktycznym: perspektywa nauczyciela i ucznia* (s. 74-94). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- 210.Hunziker, D. (2018). *Kompetencje bez tajemnic. Rozwijanie kompetencji to nie czary*. Gdańsk: Dobra Literatura.
- 211.Idziaszek, D. (2020). Developing motivation among Polish learners raised in dysfunctional families. W: D. Gabryś-Barker, R. Kalamarz (red.), *Postrzeganie i rola motywacji w procesie glottodydaktycznym: perspektywa nauczyciela i ucznia* (s. 120-132). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- 212.Iluk, J. (2020). Motywacja do nauki języków obcych w opisach autobiograficznych. W: D., Gabryś-Barker, R., Kalamarz (red.), *Postrzeganie i rola motywacji w procesie glottodydaktycznym: perspektywa nauczyciela i ucznia* (s. 50-64). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- 213.Iwanaga, M., Yokoyama, H., Seiwa, H. (2004). Coping availability and stress reduction for optimistic and pessimistic individuals. *Personality and Individual Differences*, 36, 11-22. DOI:10.1016/S0191-8869(03)00047-3.
- 214.Jabłoński, S., Wojciechowska, J. (2013). Wizja szkoły XXI wieku: kluczowe kompetencje nauczyciela a nowa funkcja edukacji. *Studia edukacyjne*, 27, 43-63.
- 215.Jakimiuk, B. (2017). Bezrobocie wśród polskiej młodzieży i jego dynamika. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska*, 4(30), 193-203.

216. Jakóbowski, J. (1987). *Zarys teorii rozwoju zawodowego nauczycieli*. Bydgoszcz: Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Bydgoszczy.
217. Jakubowska U. (1996). Wokół pojęcia „kompetencja społeczna” – ujęcie komunikacyjne. *Przegląd Psychologiczny*, 3(4), 29-40.
218. James, W. (2002). *Psychologia. Kurs skrócony*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
219. Janaszek, K. (2009). Właściwości indywidualne ułatwiające i utrudniające osiąganie sukcesu w procesie studiowania języka obcego, *Annales Neophilologiarum*, 3, 137-151.
220. Janaszek, K. (2020). Przystawianie języka obcego przez kobiety i mężczyzn. Podobieństwa i różnice indywidualne. *Przegląd Rusycystyczny*, 2(170), 190-208.
221. Janiszewska-Nieścioruk, Z. (2006). Samoocena, samoocena dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną. W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku* (t. 5, s. 609-619). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
222. Janowska, I. (2009). Zadanie, ćwiczenie, działanie językowe – wzajemne relacje implikacje w dydaktyce językowej. W: M. Pawlak, M. Derenowski, B. Wolski (red.), *Problemy współczesnej dydaktyki języków obcych* (s. 117-127). Poznań-Kalisz: Polskie Towarzystwo Neofilologiczne.
223. Janowska, I. (2013). Motywacyjna rola zadań w nauczaniu i uczeniu się języka obcego. *Języki obce*, 3, 40-47.
224. Janowska, I. (2015). Europejski system opisu kształcenia językowego: treści i funkcje dokumentu. W: E. Lipińska, A. Seretny (red.), *Umiejętność rozumienia i tworzenia tekstów w świetle standardów wymagań egzaminacyjnych oraz Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego: monografia zbiorowa* (s. 17-30). Kraków: Księgarnia Akademicka.
225. Jęczeń, J. (2009). Nowe technologie – nowa komunikacja w rodzinie. *Roczniki nauk o rodzinie*, 1(56), 121-137.
226. Jedynek, M. (2017). Cyfrowi tubylcy i pokolenie Google na lektoratach języka obcego. W: M. Jedynek (red.), *Specyficzne potrzeby studentów szkół wyższych a nauczanie języków obcych. Nowe doświadczenia i wyzwania* (s. 71-78). Wrocław: Beta Druk.
227. Jendrych, E., Pułaska-Turyńska, B., Wiśniewska, H. (2010). Samoocena kompetencji językowych studentów uczących się angielskiego języka biznesu-badanie ankietowe. *Lingwistyka Stosowana*, 2, 93-112.
228. Jirdehi, M. M., Asgari, F., Tabari, R., Leyli, E. K. (2018). Study the relationship between medical sciences students' self-esteem and academic achievement of Guilan university of medical sciences. *Journal of Education and Health Promotion*, 7,(1), 1-7. DOI: 10.4103/jehp.jehp\_136\_17 .
229. Johnson, E. I., Husky, M., Grondin, O., Mazure, C. M., Doron, J., Swendsen, J. (2008). Mood trajectories following daily life events. *Motivation and Emotion*, 32, 251-259.
230. Johnson, M. (1998). Self-esteem stability: the importance of basic self-esteem and competence strivings for the stability of global self-esteem. *European Journal of Personality*, 12(2), 103-116.
231. Johnson, R. A., Wichern, D.W. (2002). *Applied Multivariate Statistical Analysis*. New Jersey: Prentice Hall.
232. Jordan, C. H., Zeigler-Hill, V. (2020). Fragile Self-Esteem. W: V. Zeigler-Hill, T. K. Shackelford, (red.), *Encyclopedia of Personality and Individual Differences* (1637-1640). New York: Springer.

233. Jun-jie, G., Ying-liang, L. (2022). The influence of affective factors on second language acquisition. *Journal of Literature and Art Studies*, 12(5), 484-490. DOI: 10.17265/2159-5836/2022.05.012.
234. Juruć, A., Bogdański, P. (2010). Otyłość i co dalej? O psychologicznych konsekwencjach nadmiernej masy ciała. *Forum Zaburzeń Metabolicznych*, 4, 210-219.
235. Juyandegan, M. (2016). The relationship between self-esteem and reading comprehension of EFL Iranian pre-university learners. *International Journal of Asian Social Science*, 6(5), 303-313.
236. Kabat, D. (2008). Europeizacja i globalizacja jako procesy warunkujące politykę integracji europejskiej. *Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie*, 791, 87-99.
237. Kachru, B. (1985). Standards, codification and sociolinguistic realism: the English language in the outer circle. W: R. Quirk & H. G. Widdowson (red.), *English in the World: teaching and learning the language and literatures* (s. 11-30). Cambridge: Cambridge University Press with the association of the British Council.
238. Kalanzadeh, G. A., Mahnegar, F., Hassannejad, E., Bakhtiarvand, M. (2013). The influence of EFL students' self-esteem on their speaking skills. *The International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World*, 2(2), 77-84.
239. Kammeyer-Mueller, J. D., Judge, T. A., Piccolo, R. F. (2008). Self-Esteem and Extrinsic Career Success: Test of a Dynamic Model. *Applied Psychology: An International Review*, 57(2), 204-224. DOI: 10.1111/j.1464-0597.2007.00300.x.
240. Karthigeyan, K., Nirmala, K. (2012). Academic achievement in English: An analysis through gender lens. *MIER Journal of Educational Studies, Trends and Practices*, 2(2), 144-157.
241. Kavussanu, M., Harnisch, D. L. (2000). Self-esteem in children: Do goal orientations matter? *British Journal of Educational Psychology*, 70, 229-242.
242. Kawalec, A. (2021). Motywacja w nauce zdalnej na przykładzie zajęć z języka hiszpańskiego. *Języki Obce w Szkole*, 2, 73-8.
243. Kaźmierska, M. (2018). Asertywność jako istotna kompetencja społeczna w rzeczywistości szkolnej uczniów. *Kultura-Społeczeństwo-Edukacja*, 1, 169-180.
244. Kernis, M. H., Grannemann, B. D., Barclay, L. C. (1989). Stability and level of self-esteem as predictors of anger arousal and hostility. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(6), 1013-1022.
245. King, B. M., Minium, E. W. (2009). *Statystyka dla psychologów i pedagogów*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
246. Klein, W. (2007). Przystawianie drugiego języka: proces przyswajania języka. W: I. Kurcz (red.), *Psychologiczne aspekty dwujęzyczności* (s. 89-142). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
247. Kletowski, P. (2013). Globalizacja jako amerykanizacja – przypadek kinematografii europejskiej. W: M. Banaś, J. Dziadowiec (red.), *Współczesne transformacje: kultura, polityka, gospodarka* (s. 127-135). Kraków: Księgarnia Akademicka.
248. Klimczyk, P. (2021). Korzystanie z mediów społecznościowych, a ich wpływ na funkcjonowanie adolescentów i młodych dorosłych – zarys problemu. *Kultura i Wychowanie*, 1(19), 41-55. DOI: [https://doi.org/10.25312/2083-2923.19/2021\\_03pk](https://doi.org/10.25312/2083-2923.19/2021_03pk).

249. Klonowicz, T., Cieślak, R. (2004). Neurotyczność i radzenie sobie ze stresem w sytuacji zagrożenia. W: J. Strelau (red.), *Osobowość a ekstremalny stres* (s. 281-298). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
250. Klonowicz, T., Elias, A. (2004). Traumatyczny stres w zawodowym doświadczeniu pracowników pogotowia. Rola niedopasowania osobowościowych regulatorów zachowania. W: J. Strelau (red.), *Osobowość a ekstremalny stres* (s. 167-181). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
251. Kmiołek, K., Polaszczyk, J. (2014). Świadomość warunków i wymagań rynku pracy w opiniach studentów w gospodarce opartej na wiedzy. *Modern Management Review*, 21(19), 47-55.
252. Koczyński, M. (2015). Czynniki kształtujące motywację do rozwoju umiejętności lingwistycznych w pokoleniu osób urodzonych w latach 1987-1996. W: R. Oczkowska, G. Śmigielska (red.), *Knowledge -Economy - Society. Challenges for enterprises in knowledge-based economy* (s. 67-78). Kraków: Cracow University of Economics.
253. Komorowska, H. (1982). *Metody badań empirycznych w glottodydaktyce*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
254. Komorowska, H. (2005). *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
255. Konieczna-Kucharska, M. (2015). Miękkie i twarde kompetencje nauczycieli. *Zeszyty Naukowe Politechniki Częstochowskiej. Zarządzanie*, 19, 229-241.
256. Koole, S. L., Dijksterhuis, A., van Knippenberg, A. (2001). What's in a Name: Implicit Self-Esteem and the Automatic Self. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(4), 669-685.
257. Koosha, B., Ketabi, S., Kassaian, Z. (2011). The Effects of Self-esteem, Age and Gender on the Speaking Skills of Intermediate University EFL Learners. *Theory and Practice in Language Studies*, 1(10), 1328-1337.
258. Koosha, M., Abdollahi, A., Karimi, F. (2016). The Relationship among EFL Learners' Self-esteem, Autonomy, and Reading Comprehension. *Theory and Practice in Language Studies*, 6(1), 68-78.
259. Korpysa, J. (2011). Szanse i bariery rozwoju indywidualnej przedsiębiorczości młodzieży wiejskiej. *Polityka Społeczna*, 11-12(48), 1-4.
260. Korten, D. (2002). *Świat po kapitalizmie*. Łódź: Stowarzyszenie Obywatel.
261. Kosmas, P., Parmaxi, A., Perifanou, M., Economides, A., Zaphiris, P. (2020). Creating the profile of participants in mobility activities in the context of Erasmus+: motivations, perceptions, and linguistic needs. W: P. Zaphiris, A. Ioannou (red.), *Learning and Collaboration Technologies. Designing, Developing and Deploying Learning Experiences* (s. 499-511). Switzerland: Springer Nature. DOI: 10.1007/978-3-030-50513-4\_37.
262. Kossowska, M., Sołtysińska, I. (red.) (2002). *Szkolenia pracowników a rozwój organizacji*. Kraków: Oficyna Ekonomiczna.
263. Kot, D. (2021). Motywacje uczniów do nauki języka obcego. *Języki obce*, 2, 33-36.
264. Kowalewska, K. (2015). Środki masowego przekazu jako nośnik zasobów języka niemieckiego w kontekście glottodydaktyki. W: S. Puppel (red.), *Motywy ekolingwistyczne: w stronę ekoglottodydaktyki* (s. 73-92, t. VII). Poznań: Katedra Ekokomunikacji UAM.
265. Koziński, J. (1986). *Psychologiczna teoria samowiedzy*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

- 266.Kozielska, J. (2020). Aspiracje migracyjne młodzieży akademickiej. *Kultura – Społeczeństwo – Edukacja*, 1(17), 299-318.
- 267.Krashen, S. D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford-New York-Pergamon: Pergamon Press.
- 268.Kraska, D. (2013). O potrzebie modyfikowania programów nauczania. W: Z. Szmidt, D. Kraska (red.), *Biuletyn Metodyczny nr 05/09/2013* (s. 39-48). Pabianice: Powiatowy Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli i Doradztwa Metodycznego w Pabianicach.
- 269.Krasucka, A. (2007). Różnice indywidualne w radzeniu sobie ze stresem przez młodzież studiującą. *Annales Academiae Paedagogicae Cracoviensis. Studia Psychologica*, 2, 46-64.
- 270.Krohne, H. W. (1986). Coping with Stress: Dispositions, Strategies, and the Problem of Measurement. W: M. H. Appley, R. Trumbull (red.), *Dynamics of stress: physiological, psychological and social perspectives* (s. 207-232). New York: Plenum Press.
- 271.Krohne, H. W. (1996). Individual differences in coping. W: M. Zeidner, N. S. Endler, N. S. (red.), *The Handbook of Coping: Theory, Research, Applications* (s. 381-409). New York: Wiley.
- 272.Król, M. (2011). Temperament i samoocena – znaczenie funkcjonalne oraz wzajemne związki. *Poznańskie Forum Kognitywistyczne. Teksty pokonferencyjne*, 6, 71-79.
- 273.Kruk, M., Zawodniak, J. (2017). Nuda a praktyczna nauka języka angielskiego. *Neofilolog*, 49(1), 115-131.
- 274.Kruszyńska, A. (2020). Wpływ grywalizacji na motywację na przykładzie lekcji języka hiszpańskiego. W: D. Gabryś-Barker, R. Kalamarz, (red.), *Postrzeżanie i rola motywacji w procesie glottodydaktycznym. Perspektywa nauczyciela i ucznia* (s. 196-205). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- 275.Krzętowska, A., Sypniewska, B., Jagodziński, A. (2015). Metody poszukiwania pracy. *Humanizacja pracy*, 3(281), 217-232.
- 276.Kubitsky, J. (2012). *Psychologia migracji*. Warszawa: Difin.
- 277.Kulik-Grzybek, D. (2018). Kształcenie języków obcych imperatywem współczesnego rynku pracy w obliczu migrującego świata. *Zeszyty naukowe Politechniki Śląskiej*, (126), 119-130.
- 278.Kunikowski, J., Kamińska, A., Gawryluk, M. (2016). Aspiracje zawodowe młodzieży. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, sectio J–Paedagogia-Psychologia*, 29(4), 55-78.
- 279.Kupisiewicz, Cz., Kupisiewicz, M. (red.) (2009). *Słownik pedagogiczny*. Warszawa: PWN.
- 280.Kurcz, I. (1998). Dyskurs. W: W. Szewczuk (red.) *Encyklopedia psychologii* (s. 67-69). Warszawa: Fundacja Innowacja.
- 281.Kurcz, I. (2005). *Psychologia języka i komunikacji*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar”.
- 282.Kurcz, I. (2009). Dwujęzyczność a język globalny. W: M. Pawlak, M. Derenowski, B. Wolski (red.), *Problemy współczesnej dydaktyki języków obcych* (s. 11-27). Poznań-Kalisz: Polskie Towarzystwo Neofilologiczne.
- 283.Kuśpit, M. (2018). *Podmiotowe uwarunkowania radzenia sobie ze stresem w środowisku szkolnym młodzieży uzdolnionej artystycznie*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- 284.Kuśpit, M. (2019). Postawa twórcza a style radzenia sobie ze stresem młodzieży uzdolnionej artystycznie. *Rocznik Lubuski*, 45(1), 73-90.

285. Kutyłowska, K. (2013). *Raport analityczny. Polityka językowa w Europie*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
286. Kuźma, J. (2005). *Nauka o szkole. Studium monograficzne. Zarys koncepcji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
287. Kwaśnica, R. (2004). Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika 2* (s. 291-323). Warszawa: PWN.
288. Kwiatkowska, H. (2008). *Pedeutologia*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
289. Kwiatkowska, W. (2012). Bezrobocie w grupach problemowych na rynku pracy w Polsce. *Acta Universitatis Lodzianis. Folia Oeconomica*, 268, 125-147.
290. Kwiatkowski, S. (2014). Jakość kształcenia a krajowe ramy kwalifikacji. W: R. Bera, K. Klimkowska, A. Dudak (red.), *Jakość kształcenia w szkole wyższej. Obszar nauk pedagogicznych* (s. 11-19). Lublin: Wydawnictwo UMCS.
291. Kwiatkowski, S. M. (2018). Kompetencje przyszłości. W: S. M. Kwiatkowski (red.), *Kompetencje przyszłości* (s. 15-29). Warszawa: Wydawnictwo FRSE.
292. Lachowicz-Tabaczek, K., Śniecińska, J. (2009). Samowiedza i samoocena – wzajemne relacje. W: A. Niedźwieńska, J. Neckar (red.), *Poznaj samego siebie, czyli o źródłach samowiedzy* (s. 238-270). Warszawa: Wydawnictwo Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej „Academica”.
293. Lazarus, R. S. (1986). Paradygmat stresu i radzenia sobie. *Nowiny Psychologiczne* 3(4), 1-39.
294. Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. New York: Oxford University Press.
295. Lazarus, R. S. (1998). The Stress and Coping Paradigm. W: R. S. Lazarus (red.), *Fifty years of the research and theory of R. S. Lazarus. An analysis of historical and perennial issues* (s. 182-223). New Jersey: Lawrence Erlbaum Association.
296. Lazarus, R. S., Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal, and Coping*. New York: Springer Publishing House.
297. Leat, D. (1993). A Conceptual Model of Competence. *British Journal of In-Service Education*, 19(2), 35-40.
298. Lecic-Tosevski, D., Vukovic, O., Stepanovic, J. (2011). Stress and personality. *Psychiatriki*, 22, 290-297.
299. Lewandowska-Kidoń, T. (2007). Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej. W: Z. Bartkiewicz, M. Kowaluk, M. Samujło (red.), *Nauczyciel kompetentny. Teraźniejszość i przyszłość* (s. 184-198). Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
300. Liberska, H., Głogowska, K., Deja, M. (2016). Przywiązanie do rodziców i rówieśników jako predyktor samooceny w okresie adolescencji. *Czasopismo psychologiczne – Psychological Journal*, 22(2), 219-227.
301. Linkiewicz, P. (2020). Ukryty program nauczania języka obcego remedium na trudy wychowania młodzieży. *Wychowanie w Rodzinie*, 22(1), 129-147. DOI: 10.34616/wwr.2020.1.129.147.
302. Lisowska-Magdziarz, M. (2000). *Bunt na sprzedaż. Przemysł muzyczny – reklama -semiotyka*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
303. Lisowski, K. (2022). Plany migracyjne młodzieży z obszaru funkcjonalnego miasta Zielona Góra. *Rocznik Lubuski*, 48(1), 175-187.
304. Lovallo, W. R. (2005). *Stress and Health. Biological and Psychological Interactions*. London: Sage Publications.

305. Lundvall, B., Johnson, B. (1994). The Learning Economy. *Journal of Industry Studies*, 1(2), 23-42.
306. Lyubomirsky, S., Tkach, C., Dimatteo, M. R. (2006). What are the differences between happiness and self-esteem? *Social Indicators Research*, 78, 363-404.
307. Łącka-Badura, J. (2020). Bliskość interpersonalna a motywacja: refleksja nad rolą relacji student – wykadawca w kształceniu językowym na poziomie uniwersyteckim. W: D. Gabrys-Barker, R. Kalamarz (red.), *Postrzeganie i rola motywacji w procesie glottodydaktycznym: perspektywa nauczyciela i ucznia* (s. 65-73). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
308. Łobocki, M. (1984). *Metody badań pedagogicznych*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
309. Łobocki, M. (2004). *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
310. Łobocki, M. (2006). *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
311. Łosiak, W. (2007). *Natura stresu. Spojrzenie z perspektywy ewolucyjnej*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
312. Łosiak, W. (2008). *Psychologia stresu*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
313. Maciejewski, J. (2011). Motywacja w edukacji: aktywny czy bierny dyskurs w naukach społecznych? W: E. Przygońska (red.), *Motywacja w edukacji* (s. 11-26). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
314. Mackiewicz, M. (2013). Motywacja i nastawienie polskich uczniów do nauki języka niemieckiego w kontekście różnic regionalnych i postrzegania społeczeństwa niemieckiego. *Neofilolog*, 40(2), 205-217.
315. Mackiewicz, M. (2019). Biografia językowa jako przyczynek do refleksji nad motywacją do nauki języka niemieckiego. *Neofilolog*, 42(2), 181-200.
316. Maddi, S. R. (2002). The Story of Hardiness: Twenty Years of Theorizing, Research, and Practice. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 54(3), 173-185.
317. Maele, J., Vassilicos, B., Borghetti, C. (2016). Mobile students' appraisals of keys to a successful stay abroad experience: Hints from the IEREST project. *Language and Intercultural Communication*, 16(3), 384-401. DOI: 10.1080/14708477.2016.1168050.
318. Mahmoodi, M. H., Yousefi, M. (2022). Second language motivation research 2010-2019: a synthetic exploration. *The Language Learning Journal*, 50(3), 273-296. DOI: 10.1080/09571736.2020.1869809.
319. Majewska, W., Pieniążek, H. (red.) (1985). *Słownik psychologiczny*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
320. Maleki, M. N., Mohammadi, A. M. (2009). Self-esteem and anxiety of Iranian EFL learners in oral communication tasks. *Journal of Linguistic Studies*, 2(2), 39-46.
321. Maleszyk, P. (2021). Migracje edukacyjne absolwentów szkół średnich. Przykład Lublina. *Studia Regionalne i Lokalne*, 2(84), 42-57.
322. Manios, A. (2011). Rola pedagoga szkolnego w motywowaniu uczniów do zmian. W: E. Przygońska (red.), *Motywacja w edukacji* (s. 415-427). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
323. Marciniak-Kulka, E., Neyman, O., Wysocka, J. (2017). *Wspomaganie szkół w kształtowaniu kompetencji: innowacyjność, kreatywność i praca zespołowa uczniów*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
324. Markiewicz, R., Humeniuk, E. (2014). Styl radzenia sobie ze stresem wśród studentów kierunków medycznych. *Neuropsychiatria. Przegląd kliniczny*, 6(1), 42-47.
325. Markowski, A. (2004). *Wielki słownik poprawnej polszczyzny PWN*. Warszawa: PWN.

- 326.Marsh, H. W., Martin, A. J. (2011). Academic self-concept and academic achievement: Relations and causal ordering. *British Journal of Educational Psychology*, 81, 59-77.
- 327.Martowska, K. (2012). *Psychologiczne uwarunkowania kompetencji społecznych*. Warszawa: LiberiLbri.
- 328.Maruszewski, T., Doliński, D., Łukaszewski, W., Marszał-Wiśniewska, M. (red.) (2011). Emocje i motywacja. W: J. Strelau, D. Doliński (red.), *Psychologia akademicka. Podręcznik*. (t. 1, s. 511-649). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- 329.Marzec-Stawiarska, M. (2011). Czego boją się nauczyciele na lekcjach języka obcego? *Języki Obce w Szkole*, 4, 69-74.
- 330.Marzec-Tarasińska, A. (2001). Rola rozwijania umiejętności psychospołecznych w kształceniu pedagogicznym. W: M. Łobocki (red.), *Z zagadnień modernizacji kształcenia pedagogicznego studentów* (s. 27-37). Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- 331.Maśloch, P. (2005). Przedsiębiorczość a współczesne wyzwania cywilizacyjne. *Przedsiębiorczość – Edukacja*, 1, 17-26.
- 332.Masłyk-Musiał, E. (1996). *Spoleczeństwo i organizacje. Socjologia organizacji i zarządzania*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- 333.Masterpasqua, F. (1990). Paradygmat kompetencyjny w praktyce psychologicznej. *Nowiny Psychologiczne*, 1-2, 3-19.
- 334.Matczak, A. (2007). *Kwestionariusz Kompetencji Społecznych. Podręcznik*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP.
- 335.Matczak, A., Martowska, K. (2009). Instrumental and motivational determinants of social competencies. W: A. Matczak (red.), *Determinants of social and emotional competencies* (s. 13-35). Warszawa: Wydawnictwo UKSW.
- 336.Matera-Klinger, A. (2023). Inspiracje językowe – przyjemność z uczenia się. Projekt zrealizowany w Instytucie Języków i Literatur Romańskich Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. *Języki Obce w Szkole*, (3), 45-53.
- 337.Mazur-Mitrowska, M. (2021). Plany edukacyjno-zawodowe młodzieży kończącej szkoły ponadpodstawowe o profilu technicznym na podstawie badań własnych. *Edukacja ustawiczna dorosłych*, 2, 103-116.
- 338.McGrew, A. (1992). Conceptualizing Global Politics. W: A. McGrew (red.), *Global Politics: Globalization and the Nation-State* (s. 1-30). Cambridge: Polity Press.
- 339.McMahon, A. (1994). *Understanding Language Change*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 340.Mead, M. (2000). *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- 341.Męczkowska, A. (2003). Kompetencja. W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. (s. 693-696). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- 342.Mejer, M. (2015). Pytania o tożsamość nauczyciela-wychowawcy w świetle badań młodzieży. Czy młodzież dzisiaj potrzebuje raczej trenera kompetencji czy mistrza? *Seminare. Poszukiwania naukowe*, 36(1), 141-150.
- 343.Melosik, Z. (2013). *Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności*. Kraków: Impuls.



344. Michalik-Surówka, J. (2001). Paradygmaty współczesnej nauki o nauczycielu – kierunki zmian i stan obecny. W: A. Tadeusz (red.), *Mysł pedagogiczna przełomu wieków: (materiały z konferencji naukowej zorganizowanej w dniach 26-27 września 2000 r. z okazji Jubileuszu 600-lecia odnowienia Akademii Krakowskiej i Rocznicy 75-lecia utworzenia Katedry Pedagogiki w Uniwersytecie Jagiellońskim* (s. 339-346). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
345. Michalski, J. (1999). Warsztat zawodowy nauczyciela. *Nowa szkoła* 5, 43-45.
346. Michaluk, M. (2018). Język rosyjski w chmurach (wyrazowych). *Linguodidactica*, 22, 101-114.
347. Miech, R., Shanahan, M. J. (2000). Socioeconomic Status and Depression over the Life Course. *Journal of Health and Social Behavior*, 41(2), 162-176.
348. Mika, S. (1987). *Psychologia społeczna*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
349. Mikrut, A., Olszewski, S. (1997). Wpływ wybranych aspektów środowiska rodzinnego na samoakceptację uczniów szkół podstawowych dla upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim. *Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP w Krakowie*, 186, 113-123.
350. Miller, N. E. (1980). Effects of Learning on Physical Symptoms Produced by Psychological Stress. W: H. Selye (red.), *Selye's Guide to Stress Research* (s. 131-167). New York: Van Nostrand Reinhold.
351. Miller, S. M. (1980). When is a little information a dangerous thing? Coping with stressful events by monitoring versus blunting. W: S. Levine, S. Ursin (red.), *Coping and health* (s. 145-169). New York: Plenum.
352. Miller, S. M. (1996). Monitoring and blunting of threatening information: Cognitive interference and facilitation in the coping process. W: I. G. Sarason, G. R. Pierce, B. R. Sarason (red.), *Cognitive interference. Theories, methods and findings* (s. 175-190). New Jersey: Erlbaum.
353. Minczanowska, A. (2016). Samoocena kompetencji językowej młodzieży z euroregionów pogranicza polsko-czeskiego w zakresie języka sąsiadów. *Edukacja Międzykulturowa*, 5, 165-181.
354. Ministerstwo Edukacji Narodowej. (2009). *Podstawa programowa z komentarzami. Języki obce w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum. Tom 3*. Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej.
355. Moksnes, U. K., Reidunsdatteer, R. J. (2019). Self-esteem and mental health in adolescents – level and stability during a school year. *Norsk Epidemiologi*, 28(1-2), 59-67. DOI: 10.5324/nje.v28i1-2.3052.
356. Montero-SaizAja, A. (2021). Gender-based Differences in EFL Learners' Language Learning Strategies and Productive Vocabulary. *Theory and Practice of Second Language Acquisition*, 7(2), 83-107. DOI: <https://orcid.org/0000-0002-9835-6069>.
357. Moore, C. J., Cunningham, S. A. (2012). Social Position, Psychological Stress and Obesity: a Systematic Review. *Journal of the Academy of Nutrition and Dieticians*, 112(4), 518-526.
358. Moyano, N., Quílez-Robres, A., Cortés-Pascual, A. (2020). Self-Esteem and Motivation for Learning in Academic Achievement: The Mediating Role of Reasoning and Verbal Fluidity. *Sustainability*, 12(14), 1-12. DOI:10.3390/su12145768.
359. Muntaha. (2016). Buzz Group And Self-Esteem on Teaching Listening In An Indonesian EFL Classroom. *Cendekia Jurnal Kependidikan dan Kemasyarakatan*, 14(2), 193-207.
360. Murmann, J. (2014). Profesjolekt branży turystycznej, czyli o specyficznych cechach zawodowego języka turystyki. *Rozprawy Naukowe Akademii Wychowania Fizycznego we Wrocławiu*, 47, 47-57.
361. Murray, H. A. (1938). *Explorations in Personality*. New York: Oxford University Press.

362. Muszyński, M., Gajewska-Dyszkiewicz, A., Paczuska, K., Szpotowicz, M. (2016). Jak maturzyści poradzi sobie z egzaminem z języka angielskiego? Omówienie wyników matury z języka angielskiego 2015 r. *Języki Obce w Szkole*, 1, 75-85.
363. Mydlowska, B. (2022). Praca nauczyciela szkoły średniej w czasie pandemii. *Roczniki Pedagogiczne*, 14(2), 35-43.
364. Nęcka, E., Orzechowski J., Szymura, B. (red.) (2006). *Psychologia poznawcza*. Warszawa: PWN.
365. Neckar, J. (2003). Ujęcia dwusystemowe a nabywanie i funkcjonowanie doświadczenia indywidualnego. W: K. Krzyżewski (red.), *Doświadczenie indywidualne. Szczególny rodzaj poznania i wyróżniona postać pamięci* (s. 173-183). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
366. Nerlicki, K. (2014). O potrzebie refleksji nad własnym uczeniem się, zanim będę nauczać – poglądy studentów germanistyki o instytucjonalnym rozwijaniu sprawności mówienia i ich implikacje dla teorii i praktyki kształcenia nauczycieli. W: M. Cichoń, M. Krzemińska-Adamek, A. Pado, H. Rycyk-Sztajdel, B. Sadownik, J. Sękowska (red.), *Przez Praktyki do Praktyki. W stronę innowacyjności w kształceniu nauczycieli* (s. 61-76). Lublin: UMCS.
367. Niebrzydowski, L. (1976). *O poznawaniu i ocenianiu samego siebie na przykładzie młodzieży dorastającej*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
368. Niestorowicz, T. (2014). Zjawisko interjęzyka w procesie przyswajania języka drugiego. *Logopedia*, 43-44, 33-42.
369. Nogaj, A. A. (2017). Locus of control and styles of coping with stress in students educated at Polish music and visual art schools – a cross-sectional study. *Polish Psychological Bulletin*, 48(2), 279-287.
370. Noorollahi, N. (2021). On the Relationship between Iranian English Language Teaching Students' Self-efficacy, Self-esteem, and their Academic Achievement. *Language Teaching Research Quarterly*, 21, 84-96.
371. Nourelahi, G., Ghafoori, N., Bayani, A. A., Nabifar N. (2021). Investigating the Relationship between Iranian EFL Learners' Self-Esteem and their Receptive Skills across Genders. *Iranian Journal of Educational Sociology*, 4(2), 195-213.
372. Nowack, K. M. (1989). Coping Style, Cognitive Hardiness, and Health Status. *Journal of Behavioral Medicine*, 12(2), 145-158.
373. Nowacki, T. (2004). *Leksykon Pedagogiki Pracy*. Radom: Wydawnictwo i Zakład Poligrafii Instytutu Technologii Eksploatacji.
374. Nowak, S. (1965). *Studia z metodologii nauk społecznych*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
375. Nowak, S. (1970). *Metodologia badań socjologicznych*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
376. Nowakowska, B. (2013). Bogactwo smaków (o nowych nazwach posiłków, dań i miejsc). *Poradnik językowy*, 5, 103-109.
377. Nowakowska, I., Urbańczyk, K., Zwierzyńska, A., Nawrocki, M., Wasiak, W., Gruszka, J., Adamczyk-Gruszka, O. (2022). Wpływ samooceny osób w wieku rozrodczym na zachowania zdrowotne predysponujące do nadwagi i otyłości. *Journal of Education, Health and Sport*, 12(3), 94-106.
378. Nowosad, K. (2021). Wypalenie zawodowe funkcjonariuszy Policji a ich samoocena. *Polish Journal of Social Rehabilitation*, 21, 247-266.

379. O'Brien, T. B., DeLongis, A. (1996). The Interactional Context of Problem-, Emotion-, and Relationship-Focused Coping: The Role of the Big Five Personality Factors. *Journal of Personality*, 64(4), 775-813.
380. Ogińska-Bulik, N., Juczyński, Z. (2008). *Osobowość. Stres a zdrowie*. Warszawa: Difin.
381. Okoń, W. (1998). *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
382. Okoń, W. (2001). *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
383. Olak, A. (2014). Zjawisko bezrobocia a zagrożenie społeczne. *Modern Management Review*, 21(4), 141-155.
384. Oleś, M. (1998). Asertywność u dzieci i młodzieży. Problemy teoretyczne i metody pomiaru. *Roczniki psychologiczne, t. 1*, 73-95.
385. Olkowska, K. (2011). Najnowsze angielskie zapożyczenia cytatywne w polszczyźnie ogólnej początku XXI wieku. *Studia Językoznawcze*, 10, 211-256.
386. Owolewa, O. (2017). Influence of Attitude and Gender on Listening Comprehension of Senior Secondary School Students in Ondo State, Nigeria. *Developing Country Studies*, 7(7), 50-56.
387. Ożóg, S. (2007). Nowe czasy, nowy język polski. *Kwartalnik Edukacyjny* 4(51), 5-12.
388. Paczuska, K., Szpotowicz, M. (2014). Nauczyciele języków obcych. W: M. Federowicz, D. Walczak (red.), Raport o stanie edukacji 2013. Liczą się nauczyciele (s. 201-219). Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
389. Panasiuk, J. (2019). Sprawności komunikacyjne w postępowaniu logopedycznym. Od Aspergera do Williama. *Logopedia*, 48(2), 57-78.
390. Pankowska, D. (2016). Kompetencje nauczycielskie – próba syntezy (projekt autorski). *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, 25(3), 187-209.
391. Pareek, S., Jindal, K. (2014). Sense of Coherence and Coping Style of Parents with Children Having Autism Spectrum Disorder. *Indian Journal of Health and Wellbeing*, 5(11), 1331-1334.
392. Park, C. L., Folkman, S. (1997). The role of meaning in the context of stress and coping. *General Review of Psychology*, 1(2), 115-144.
393. Parker, J. D. A., Endler, N. S. (1992). Coping with coping assessment: a critical review. *European Journal of Personality*, 6, 321-344.
394. Parkes, K. R. (1986). Coping in Stressful Episodes. The Role of Individual Differences, Environmental Factors, and Situational Characteristics. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1277-1292.
395. Patterson, J. M., McCubbin, H. I. (1987). Adolescent coping style and behaviors: conceptualization and measurement. *Journal of Adolescence*, 10, 163-186.
396. Pavlina, S. (2021). Cross-border Education: Students' Exchange Programme. Participants' Perspective on Erasmus. *Higher Education in Russia*, 4(30), 148-156.
397. Pawlak, M. (2003). Praca w grupach na lekcjach języka obcego. *Języki Obce w Szkole*, 4, 13-19.
398. Pawlak, M. (2019). Czym są różnice indywidualne w nauce języka obcego i jak sobie z nimi radzić? *Języki Obce w Szkole*, 2, 5-12.
399. Pawlak, M. (2020). Strategie motywacyjne w uczeniu się i nauczaniu języka obcego. W: D. Gabryś-Barker, R. Kalamarz (red.), *Postrzeganie i rola motywacji w procesie glottodydaktycznym: perspektywa nauczyciela i ucznia* (s. 15-34). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

400. Pawłowska, R. (1992). *Lingwistyczna teoria nauki czytania*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
401. Payne, R. (1991). Individual Differences in Cognition and the Stress Process. W: C. L. Cooper, R. Payne (red.), *Personality and Stress: Individual Differences in the Stress Process* (s. 181-201). New York: Wiley.
402. Penley, J. A., Tomaka, J. (2002). Associations among the Big Five, emotional responses, and coping with acute stress. *Personality and Individual Differences*, 32, 1215-1228.
403. Phillips, R., Skutnabb-Kangas, T. (2013). Linguistic imperialism and endangered languages. W: T. K. Bhatia, W. C. Ritchie (red.), *The Handbook of Bilingualism and Multilingualism* (s. 495-516). Malden: Wiley-Blackwell.
404. Piaget, J. (1969). *Generic Epistemology*. New York: Columbia University Press.
405. Piechurska-Kuciel, E. (2022). Czy warto być otwartym w nauce języka obcego? *Języki Obce w Szkole*, 4, 17-27.
406. Pierce, G. R., Sarason, I. G., Sarason, B. R. (1996). Coping and Social Support. W: M. Zeidner, N. S. Endler (red.), *Handbook of coping: theory, research, applications* (s. 434-451). New York: Wiley.
407. Pieter, J. (1963). *Słownik psychologiczny*. Wrocław – Warszawa – Kraków: Wydawnictwo Zakładu Narodowego im. Ossolińskich.
408. Pieter, J. (1967). *Nauka i wiedza*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
409. Pieter, J. (1967). *Ogólna metodologia pracy naukowej*. Wrocław-Warszawa: Zakład Narodowy im. Ossolińskich. Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk.
410. Pilch, T. (1977). *Zasady badań pedagogicznych*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
411. Pilch, T., Bauman, T. (2010). *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
412. Piotrowicz, A., Witaszek-Samborska, M. (2015). O najnowszym słownictwie kosmetycznym we współczesnej polskiej leksyce. W: U. Sokólska (red.), *Odkrywanie słowa – historia i współczesność* (s. 432-446). Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
413. Piotrowski, E. (2009). Kompetencje nauczyciela jako warunek adaptacji do pełnienia ról zawodowych. W: J. Szempruch, M. Blachnik-Gęsiarz (red.), *Adaptacja zawodowa nauczyciela* (s. 95-107). Częstochowa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Lingwistycznej.
414. Piran, N. A. (2014). The relationship between Self-concept, Self-efficacy, Self-esteem and Reading Comprehension Achievement: Evidence from Iranian EFL learners. *International Journal of Social Sciences and Education*, 5(1), 58-66.
415. Piwowarczyk A. (2015). Rozwijanie kompetencji społecznych na lektoracie w szkole wyższej. „e-mentor”, 1(58), 12-21. DOI: <http://dx.doi.org/10.15219/em58.1152>.
416. Podgórecki, A. (1968). Cztery rodzaje samego siebie. *Studia socjologiczne*, 2, 183-191.
417. Podlaska, D., Płóciennik, I. (red.) (2004). *Słownik wiedzy o języku*. Bielsko-Biała: PPU „Park”.
418. Pokojski, W., Wołejko, A., Starszuk, A. (2020). Turystyka językowa i jej znaczenie w edukacji młodzieży na przykładzie Malty. *Prace i Studia Geograficzne*, 4(65), 81-93.
419. Polański, K. (1999). *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*. Wrocław: Wydawnictwo Zakładu Narodowego im. Ossolińskich.

420. Polok, K. (2017). Czy język angielski jest już językiem międzynarodowym? *Półrocznik Językoznawczy Tertium. Tertium Linguistic Journal*, 2(1), 142-163.
421. Pope, A.W., McHale, S.M., Craighead, W.E. (red.) (1988). *Self-esteem enhancement with children and adolescents*. New York: Pergamon Press.
422. Popławska, A. (2013). *W drodze ku pełnej podmiotowości. Kompetencje podmiotowe gimnazjalistów*. Białystok: Wydawnictwo Niepaństwowej Wyższej Szkoły Pedagogicznej.
423. Pramita, G. A. P. (2012). The contribution of self-esteem and language learning strategies to the students' English proficiency for second-year students of SMA Negeri 7 Denpasar. *Jurnal Ilmiah Pendidikan dan Pembelajaran Ganesha*, 1(1), 1-12.
424. Predygiel, A. (2022). Aktywność uczniów w projektach edukacyjnych. *Języki Obce w Szkole*, 1, 133-139.
425. Priyadharshini, J., Relton, A. (2014). Self-Esteem and Academic Performance of freshmen at Karunya University. *IOSR Journal Of Humanities And Social Science*, 19(4), 21-26.
426. Prusiński, T. (2017). Osobowościowe korelaty prywatnych koncepcji wolności. Użyteczność analizy kanonicznej w badaniach psychologicznych. *Polskie Forum Psychologiczne*, 22(2), 292-315. DOI: <https://doi.org/10.14656/pfp20170207>.
427. Pudo, D. (2017). Subiektywne teorie na temat uczenia się języka obcego studentów romanistyki. *Neofilolog*, 48(1), 55-71.
428. Rachowska, Z. (2011). Wyjazdy studentów w ramach programu Erasmus jako instytucjonalna forma przedłużonego moratorium. Przyczynek do tezy o „kryzysie ćwierćwiecza”. *Rocznik Lubuski*, 2(37), 179-192.
429. Ratner, N. B., Gleason, J. B. (red.) (1998). *Psycholinguistics*. Fort Worth: Harcourt Brace College Publishers.
430. Ratuś, A. (2002). Kompetencje nauczycieli w zakresie wspierania rozwoju i kształcenia charakteru uczniów. W: K. Ferencz, E. Kozioł (red.), *Kompetencje nauczyciela wychowawcy* (s. 45-52). Zielona Góra: Uniwersytet Zielonogórski.
431. Reber, A. S., Reber, E. S. (red.) (2008). *Słownik psychologii*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
432. Rencher, A. C., Christensen, W. F. (2012). Canonical Correlation. W: A. C. Rencher, W. F. Christensen (red.), *Methods of Multivariate Analysis* (s. 385-403). New York: John Wiley & Sons, Inc.
433. Rewera, M. (2006). Autorytety instytucjonalne polskiej młodzieży w badaniach socjologicznych ostatniej dekady PRL i po 1989 roku. *Roczniki Nauk Społecznych*, 34(1), 161-181.
434. Reykowski, J. (1966). Ocena i samoocena. *Wychowanie*, 8(159), 7-10.
435. Reykowski, J. (1975). *Teoria motywacji a zarządzanie*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Ekonomiczne.
436. Rezaei, S. G., Mousavi, S. S. S., Safari, F., Bahrami, H., Menshadi, S. M. D. (2015). Study of Relationship between Optimism, Pessimism and Coping Strategies with Mental Health among University Students of Lorestan. *Open Journal of Social Sciences*, 3, 190-195.
437. Riggio, R. E. (1986). Assessment of Basic Social Skills. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(3), 649-660.

- 438.Rittel, T. (1993). *Podstawy lingwistyki edukacyjnej. Nabywanie i kształcenie języka*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe WSP.
- 439.Ritzer, G. (2001). *Magiczny świat konsumpcji*. Warszawa: Warszawskie Wydawnictwo Literackie MUZA SA.
- 440.Roberts, J. E., Monroe, S. M. (1992). Vulnerable self-esteem and depressive symptoms: Prospective findings comparing three alternative conceptualizations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 62(5), 804–812.
- 441.Robins, R. W., Tracy, J. L., Trzesniewski, K., Potter, J., Gosling, S. D. (2001). Personality Correlates of Self-Esteem. *Journal of Research in Personality*, 35, 463-482.
- 442.Rokitowska, J. (2017). Skłonność do migracji młodych ludzi na przykładzie gminy Oborniki Śląskie-potencjalne implikacje dla rozwoju lokalnego. *Ekonomia XXI wieku*, 1(13), 119-132.
- 443.Romanek, B. (2016). Język uczniów – charakterystyka, opinie nauczycieli o tym zjawisku. *SŁOWO. Studia językoznawcze*, 7, 131-146.
- 444.Rosalina, E., Nasrullah. (2019). The correlation between self-esteem and student's reading comprehension. *English Language Teaching Educational Journal*, 2(2), 70-78.
- 445.Roshandel, J., Ghonsooly, B., Ghanizadeh, A. (2018). L2 Motivational Self-System and Self-Efficacy: a Quantitative Survey-Based Study. *International Journal of Instruction*, 11(1), 329-344.
- 446.Rosli, Y., Othman, H., Ishak, I., Lubis, S. H., Mohd, N. Z., Saat, Omar, B. (2012). Self-esteem and academic performance relationship amongst the second year undergraduate students of Universiti Kebangsaan Malaysia, Kuala Lumpur Campus. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 60, 582-589.
- 447.Roszkowska, M. (2008). Młodzież pogranicza zachodniego w procesie edukacji wielokulturowej. W: J. Kurzępa, A. Lisowska, A. Pierzchalska (red.), *Współczesna młodzież pomiędzy eros a thanatos* (s. 205-113). Wrocław: Falochron.
- 448.Rua, P. L. (2006). The sex variable in foreign language learning: an integrative approach. *Porta Linguarum*, 6, 99-114.
- 449.Rubin, K. H., Rose-Krasnor, L. (1992). Interpersonal Problem Solving and Social Competence in Children. W: V. B. Van Hasselt, M. Hersen (red.), *Handbook of Social Development: a Lifespan Perspective* (s. 283-323). New York: Plenum.
- 450.Rusinkiewicz, J. (2022). *Autopercepcja kompetencji osobistych i profesjonalnych nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących i zawodowych do pracy z młodzieżą*. Lublin: UMCS.
- 451.Rybicka, K. (2014). Bezrobocie młodzieży w Polsce. *Studia Ekonomiczne*, 197, 195-210.
- 452.Rylke, H., Klimowicz, G. (1982). *Szkola dla ucznia. Jak uczyć życia z ludźmi*. Warszawa: Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne.
- 453.Ryś, M. (2011). Kształtowanie się poczucia własnej wartości i relacji z innymi w różnych systemach rodzinnych. *Kwartalnik Naukowy*, 2(6), 64-83.
- 454.Saadat, M., Ghasemzadeh, A., Karami, S., Soleimani, M. (2012). Relationship between self-esteem and locus of control in Iranian University students. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 31, 530-535.
- 455.Sabaj-Sidur, M. (2018). *Nadzieja na sukces i samoocena młodzieży a spostrzeżenie postaw rodziców*. Lublin: Wydawnictwo KUL.

- 456.Satriani, I. (2014). Correlation between student's self-esteem and English language proficiency of Indonesian EFL students. *Journal of English Language Teaching in Indonesia*, 2(2), 68-73.
- 457.Satriani, M. (2019). The Correlation between Self-esteem and Speaking Performance in Indonesia. *Teaching and Learning English in Multicultural Contexts*, 3(1), 8-14.
- 458.Sawiński, J. (1999). Oceniać kompetencje? *Nowa Szkoła*, 8, 14-18.
- 459.Scheier, M. F., Carver, C. S. (1987). Dispositional Optimism and Physical Well-Being: The Influence of Generalized Outcome Expectancies on Health. *Journal of Personality*, 55, 169-210.
- 460.Schiller, H. (1976). *Sternicy świadomości*. Kraków: Ośrodek Badań Prasoznawczych.
- 461.Schulz, R. A. (1991). Second Language Acquisition Theories and Teaching Practice: How Do They Fit? *The Modern Language Journal*, 75(1), 17-26.
- 462.Schumann, J. H. (1978). *The Pidginization Process: a Model for Second Language Acquisition*. Rowley: Newbury House Publishers.
- 463.Seery, M. D., Blascovich, J., Weisbuch, M., Vick, S. B. (2004). The relationship between self-esteem level, self-esteem stability, and cardiovascular reactions to performance feedback. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87(1), 133-145.
- 464.Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10(3), 209-231.
- 465.Sharma, L. A. (2013). Neuroticism. W: M. D. Gellman, J. R. Turner (red.), *Encyclopedia of Behavioral Medicine* (s. 1333). New York: Springer.
- 466.Sheykhjan, T. M., Jabari, K., Rajeswari, K. (2014). Self-esteem and academic achievement of high school students. *Cognitive Discourses International Multidisciplinary Journal*, 2(2), 38-41.
- 467.Shittu, R. O., Odeigah, L. O., Issa, B. A., Olanrewaju, G. T., Mahmoud, A. O., Sanni, M. A. (2014). Association between Depression and Social Demographic Factors in a Nigerian Family Practice Setting. *Open Journal of Depression*, 3(1), 18-23.
- 468.Shukshina, L. V., Cojuhari, E. V. (2021). Hardiness and self-motivation as predictors of achievement motivation among students. *CITISE*, 1(27), 462-477. DOI: <http://doi.org/10.15350/2409-7616.2021.1.42>.
- 469.Sillamy, N. (1994). *Słownik psychologii*. Katowice: Wydawnictwo „Książnica”.
- 470.Siuta J. (2009). *Słownik psychologii*. Kraków: Krakowskie Wydawnictwo Naukowe.
- 471.Skałbania, B. (2011). *Diagnostyka pedagogiczna*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- 472.Skorny, Z. (1980). *Aspiracje młodzieży oraz kierujące nimi prawidłowości*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- 473.Skorny, Z. (1984). *Prace magisterskie z psychologii i pedagogiki: przewodnik metodyczny dla studiujących nauczycieli*. Warszawa: Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne.
- 474.Skorupa-Wulczyńska, A. (2017). Znaczenie kompetencji językowych na rynku wewnętrznym Unii Europejskiej. *Przegląd Europejski*, 2(44), 128-148.
- 475.Sławski, F. (1961). *Słownik etymologiczny języka polskiego*. Kraków: Towarzystwo Miłośników Języka Polskiego.
- 476.Słysz, A., Arcimowicz, B. (2009). *Przyjaciele w Internecie*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

477. Smółka, L. (2004). *Kompetencja komunikacyjna dzieci sześćo-siedmioletnich*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
478. Sośnicki, K. (1959). *Dydaktyka ogólna*. Wrocław: Wydawnictwo Zakładu Narodowego im. Ossolińskich.
479. Sosnowski, A., Walkowiak, J. (1989). Zagadnienia i dylematy socjologii młodzieży – próby ich rozwiązania. *Studia Socjologiczne*, 4(115), 119-137.
480. Soureshjani, K. H., Naseri, N. (2011). An investigation into the relationship between self-esteem, proficiency level, and the reading ability of Iranian EFL language learners. *Journal of Language Teaching and Research*, 2(6), 1312-1319.
481. Spalding, L. R., Hardin, C. D. (1999). Unconscious unease and self-handicapping: Behavioral consequences of individual differences in implicit and explicit self-esteem. *Psychological Science*, 10(6), 535-539.
482. Spitzberg, B. H., Cupach, W.R. (2002). Interpersonal skills. W: M. L. Knapp, J. R. Daly (red.), *Handbook of interpersonal communication* (s. 564-611). Newbury Park: Sage.
483. Spychała-Wawrzyniak, M. (2020). Problematyka badań dotyczących postaw wobec uczenia się języków obcych na przykładzie języka hiszpańskiego. *Neofilolog*, 55(2), 209-223.
484. Stanek, K. M. (2021). Samoocena a radzenie sobie ze stresem w obszarze kompetencji na przykładzie przyszłych pracowników socjalnych. *Praca Socjalna*, 2(36), 59-71. DOI: 10.5604/01.3001.0014.8732.
485. Stawiarska, K. (2015). Recenzja: Elias Aboujaoude (2012), Wirtualna osobowość naszych czasów. Mroczna strona e-osobowości. *Psychologia Rozwojowa*, 20(4), 107-116.
486. Stech, K. (2002). Kompetencje zawodowe nauczyciela – spojrzenie na problem. W: K. Ferenc, E. Kozioł (red.), *Kompetencje nauczyciela wychowawcy* (s. 11-20). Zielona Góra: Uniwersytet Zielonogórski.
487. Steiger, A. E., Allemand, M., Robins, R. W., Fend, H. A. (2014). Low and decreasing self-esteem during adolescence predict adult depression two decades later. *Journal of Personality and Social Psychology*, 106(2), 325-338. DOI: <https://doi.org/10.1037/a0035133>.
488. Stelingowska, B. (2017). Globalizacja językowo-kulturowa. W: E. M. Kur, B. Stelingowska (red.), *Literatura i globalizacja* (s. 27-38). Siedlce: Wydawnictwo Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego.
489. Storm, C., Storm, T. (1987). A Taxonomic Study of the Vocabulary of Emotions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(4), 805-816.
490. Strelau, J. (1996). Temperament a stres: Temperament jako czynnik moderujący stresory, stan i skutki stresu oraz radzenie sobie ze stresem. W: I. Heszen-Niejodek, Z. Ratajczak (red.), *Człowiek w sytuacji stresu. Problemy teoretyczne i metodologiczne* (s. 88-130). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
491. Strelau, J. (2001). *Psychologia temperamentu*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
492. Strelau, J. (2002). *Psychologia różnic indywidualnych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar”.
493. Strelau, J., Jaworowska, A., Wrześniewski, K., Szczepaniak, P. (red.) (2009). *Kwestionariusz Radzenia Sobie w Sytuacjach Stresowych CISS. Podręcznik do polskiej normalizacji*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.
494. Strykowski, W. (2005). Kompetencje współczesnego nauczyciela. *Neodidagmata*, 27/28, 15-28.



495. Strykowski, W., Strykowska, J., Pielachowski, J. (red.) (2003). *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*. Poznań: Wydawnictwo eMPI<sup>2</sup>.
496. Surendra, A. (2019). *Moda językowa na zapożyczenia angielskiego w prasie kobiecej*. Poznań: SILVA RERUM.
497. Szalek, M. (1992). *Sposoby podnoszenia motywacji na lekcjach języka obcego*. Poznań: Wydawnictwo Reklamowe Art Print.
498. Szempruch, J. (2000). *Pedagogiczne kształcenie nauczycieli wobec reformy edukacji w Polsce*. Rzeszów: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej.
499. Szempruch, J. (2011). *Nauczyciel w warunkach zmiany społecznej i edukacyjnej*. Kraków: Impuls.
500. Szpitalak, M., Polczyk, R. (2015). *Samoocena. Geneza, struktura, funkcje i metody pomiaru*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
501. Szpotowicz, M., Campfield, D., Rycielska, L. (2014). Wyniki nauczania w zakresie języka angielskiego i ich uwarunkowania. W: R. Dolata (red.), *Czy szkoła ma znaczenie? Analiza zróżnicowania efektywności nauczania na pierwszym etapie edukacyjnym* (t. 2, s. 277-305). Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
502. Szul, R. (2007). Tożsamość europejska a kwestia językowa w Unii Europejskiej. *Studia regionalne i lokalne*, 30, 66-75.
503. Szupica-Pyrzanowska, M. (2021). Czy mózg może przeszkadzać w nauce języka obcego? Neurolingwistyczna i neurokognitywna reprezentacja negatywnych emocji. *Języki Obce w Szkole*, 2, 13-18.
504. Szymczak, E. (2014). (Nie)znajomość języków obcych a problem nierówności społecznych. *Studia Edukacyjne*, 32, 79-98.
505. Szymkowska-Bartyzel, J. (2006). *Amerykański mit – polski konsument, czyli reklamowe oblicza Ameryki*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
506. Szymkowska-Bartyzel, J. (2012). Przeklinana i pożądana – rzecz o amerykanizacji. W: W. Bernacki, A. Walaszek (red.), *Amerykomania. Księga jubileuszowa Profesora dra hab. Andrzeja Mani* (t. 2, s. 865-878). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
507. Ścibisz, A. (2009). Spostrzegane wsparcie i sympatia rówieśników a style radzenia sobie ze stresem przez młodzież licealną. *Sztuka leczenia*, 1-2, 73-91.
508. Śmieja, M. (1999). Trójwymiarowy model kompetencji społecznej. *Czasopismo psychologiczne* 5(2), 141-152.
509. Tabachnick, B. G., Fidell, L. S., Ullman, J. B. (2013). *Using Multivariate Statistics*. Boston, MA: Pearson.
510. Tafarodi, R. W., Milne, A. B. (2002). Decomposing Global Self-Esteem. *Journal of Personality*, 70(4), 443-484.
511. Tafarodi, R.W., Swann, W. B. (2001). Two-dimensional self-esteem: theory and measurement. *Personality and Individual Differences*, 31, 653-673.
512. Takahashi, A., Takahashi, H. (2013). Learners' self-esteem and its relationships with motivation for learning English, self-perceived and actual English proficiency. *新潟大学言語文化研究*, 18, 1-12.
513. Tapscott, D. (2009). *Grown up digital: how the net generation is changing your world*. New York: McGraw-Hill.

514. Taraszkiewicz, M. (2001). *Jak uczyć jeszcze lepiej! Szkoła pełna ludzi*. Poznań: Wydawnictwo ARKA Roma Koper.
515. Targ, E. (2021). Tutoriale jako przykład materiału autentycznego stymulującego motywację w samodzielnym przyswajaniu leksyki obcojęzycznej. *Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Rzeszowskiego. Glottodydaktyka* 12(114), 116-125.
516. Tomaszewski, T. (1984). *Ślady i wzorce*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
517. Trawiński, M. (2005). *An Outline of Second Language Acquisition Theories*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
518. Trojanowski, M. (2012). Samoocena handlowców a ich wyniki w sprzedaży. *Problemy Zarządzania*, 10(1), 8-20.
519. Trzesniewski, K. H., Donnellan, M. B., Moffitt, T. E. (2006). Low self-esteem during adolescence predicts poor health, criminal behavior, and limited economic prospects during adulthood. *Developmental Psychology*, 42, 381–390.
520. Trzesniewski, K. H., Donnellan, M. B., Robins, R. W. (2003). Stability of Self-Esteem Across the Life Span. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(1), 205-220.
521. Tyszkowa, M. (1972). *Problemy psychicznej odporności dzieci i młodzieży*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
522. Urry, J. (2007). *Spojrzenie turysty*. Warszawa: PWN.
523. Utami, B. R., Wahyudin, A. Y. (2022). Does Self-Esteem influence Student English Proficiency Test Scores? *Journal of English Language Teaching and Learning*, 3(2), 16-20.
524. Utami, K., Muliastari, E., Fitri Firizki, C., Surastri, N., Hidayat, S., Babu, S. (2022). Gender Differences in Relationship Between Self-Esteem and Achievement Motivation in Primary School Students. *Jurnal Kependidikan: Jurnal Hasil Penelitian dan Kajian Kepustakaan di Bidang Pendidikan, Pengajaran dan Pembelajaran*, 8(2), 308-318. DOI: <https://doi.org/10.33394/jk.v8i2.5106>.
525. Verkuyten, M. (2003). Positive and Negative Self-Esteem Among Ethnic Minority Early Adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 32(4), 267-277.
526. Vidal, C., Brown, W., Lilly, F.R.W. (2018). The Impact of Subjective and Objective Social Status on Depression in a Cohort of Graduate-Level Students. *Open Journal of Social Sciences*, 6, 287-301.
527. Vishalakshi, K. K., Yeshodhara, K. (2012). Relationship Between Self-Esteem and Academic Achievement of Secondary School Students. *Indian Journal of Applied Research*, 1(12), 83-84.
528. Vogel, W., Raymond, S., Lazarus, R. S. (1959). Intrinsic motivation and psychological stress. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 58, 225-233.
529. Warzycki, B. (2014). Czy to po angielsku? W takim razie biorę! *Językoznawstwo*, 1(8), 89-94.
530. Waśkiewicz, W., Dudzińska, E., Waśkiewicz, P. (2019). Relacje interpersonalne młodzieży licealnej w sieci i realnym świecie. *Edukacyjne wyzwania w teorii i praktyce pedagogicznej*, 1, 129-162.
531. Wawrzyniak, J. K., Świdarska, M. M. (2011). Motywacje edukacyjne uczniów dorosłych. W: E. Przygońska (red.), *Motywacja w edukacji* (s. 53-66). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
532. Wędrychowicz, K. (2016). Niemiecki język specjalistyczny w akcji – czego i jak nauczać? *Pedagogika*, 25, 267-280.

533. Wędrychowicz, K. (2020). Kilka uwag o motywacji w skutecznej nauce języka niemieckiego na przykładzie studentów germanistyki. W: D. Gabryś-Barker, R. Kalamarz (red.), *Postrzeganie i rola motywacji w procesie glottodydaktycznym: perspektywa nauczyciela i ucznia* (s. 95-108). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
534. Wells, L. E., Marwell, G. (1976). *Self-esteem: its conceptualization and measurement*. Beverly Hills: Sage Publications.
535. Wiechnik, R., Drwal, R. Ł. (1987). Inwentarz samowiedzy. W: R. Ł. Drwal (red.), *Techniki kwestionariuszowe w diagnostyce psychologicznej* (s. 163-188). Lublin: UMCS.
536. Wieczorek, K. (2020). Czynniki wpływające na aktywność turystyczną i wybór destynacji turystycznych wśród studentów. *Studia Ekonomiczne. Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach*, 392, 100-112.
537. Wielecki, K. (1990). Społeczne czynniki tożsamości pokoleniowej młodzieży. *Studia Socjologiczne*, 1-2, 61-82.
538. Wiglusz, M. (2017). Wpływ mediów na kształtowanie współczesnego kanonu piękna. W: I. Chudzik, B. Czuba (red.), *Edukacja, sztuka, etyka w kontekście filozofii Platona – od teorii do praktyki* (s. 99-121). Jarosław: Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Techniczno-Ekonomicznej im. ks. Bronisława Markiewicza w Jarosławiu.
539. Wilgorot, A. (2022). Academic Self-concept, Self-esteem and Academic Performance in Selected High Schools in Njoro District, Nakuru County, Kenya. *Journal of Educational Research and Policies*, 4(6), 165-168.
540. Winstanley, J. (2008). *Klucz do psychologii. Najważniejsze teorie, pojęcia, postaci*. Warszawa: PWN.
541. Witalisz, A. (2019). Kryteria oceny poprawności anglicyzmów w profesjolektach. *Poradnik Językowy*, 8, 46-57.
542. Wojciechowska, A. (2010). Poglądy młodzieży na motywy języków obcych na przykładzie uczniów liceów ogólnokształcących w Lesznie. *Scripta Comeniana Lesnensia*, 8, 137-148.
543. Wojciechowska, A. (2014). Realia poznawania języków obcych przez licealistów w dobie zjednoczonej Europy. *Studia Etiologiczne i Antropologiczne*, 14, 162-171.
544. Wojciszke, B. (2004). *Człowiek wśród ludzi. Zarys psychologii społecznej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar”.
545. Wojciszke, B., Doliński, D. (2010). Psychologia społeczna. W: J. Strelau, D. Doliński (red.), *Psychologia akademicka. Podręcznik* (t. 2, s. 293-447). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
546. Wojtaszek, H. (2015). Sposoby poprawy efektywności procesu zatrudniania młodych bezrobotnych. *Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas Zarządzanie*, 4, 261-275.
547. Worrigitantont, N. (2021). The Correlation between L2 Motivational Self System and Intended Learning Efforts in a Thai EFL Context. *Parichart Journal*, 34(3), 137-149.
548. Wosik-Kawała, D. I. (2020). Samoocena młodzieży stojącej u progu dalszego kształcenia lub tranzycji na rynek pracy – na przykładzie uczniów lubelskich szkół ponadpodstawowych. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, 39(2), 243-257.
549. Wowro, I. (2009). Rola treści humorystycznych w procesie glottodydaktycznym. Analiza wybranych podręczników do nauki języka niemieckiego. *Neofilolog*, 33, 269-282.

550. Woźniak, M. (2021). Media społecznościowe a akceptacja własnego ciała – ruch *body positive* na Instagramie. *Studia de Cultura*, 13(3), 72-87. DOI 10.24917/20837275.13.3.6.
551. Wroczyński, R., Pilch, T. (red.) (1974). *Metodologia pedagogiki społecznej*. Wrocław: Wydawnictwo Zakładu Narodowego im. Ossolińskich.
552. Wrona-Polańska, H. (1999). Style radzenia sobie ze stresem a zdrowie. *Rocznik Naukowo-Dydaktycznej Akademii Pedagogicznej w Krakowie*, 205, 85-92.
553. Wrześniewski, K. (2000). Style a strategie radzenia sobie ze stresem. Problemy pomiaru. W: I. Heszen-Niejodek, Z. Ratajczak (red.), *Człowiek w sytuacji stresu. Problemy teoretyczne i metodologiczne* (s. 44-64). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
554. Wysmułek, I., Oleksiyenko, O. (2015). Strukturalne zróżnicowanie znajomości języków obcych. Warszawa: Zespół Porównawczych Analiz Nierówności Społecznych Instytutu Filozofii i Socjologii Polskiej Akademii Nauk.
555. Wysocka, E. (2004). Okresy rozwojowe. W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku* (t. 3, s. 807-818). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
556. Wysocka, E. (2011). *Kwestionariusz Nastawień Intrapersonalnych, Interpersonalnych i Nastawień wobec świata (KNIIS)*. Podręcznik testu – wersja dla uczniów szkoły ponadgimnazjalnej. Kraków: Ministerstwo Edukacji Narodowej.
557. Wysocka, E., Ostafińska-Molik, B. (2016). Wybrane determinanty polaryzacji samooceny w grupie wychowanków Młodzieżowych Ośrodkowych Wychowawczych i Socjoterapeutycznych. *Resocjalizacja Polska*, 12, 119-144.
558. Yamaguchi, S., Greenwald, A. G., Banaji, M. R., Murakami, F., Chen, D., Shiomura, K., Kobayashi, C., Cai, H., Krendl, A. (2009). Apparent Universality of Positive Implicit Self-Esteem. *Association for psychological science*, 18(6), 498-500.
559. Yashima, T. (2002). Willingness to communicate in a second language: The Japanese EFL context. *The Modern Language Journal*, 86(1), 54-66.
560. Yau, J. C., Reich, S. M. (2018). It's Just a Lot of Work: Adolescents' Self-Presentation Norms and Practices on Facebook and Instagram. *Journal of Research on Adolescence*, 29(1), 196-209. DOI: <https://doi.org/10.1111/jora.12376>.
561. Yetkin, R., Ekin, S. (2018). Motivational orientations of secondary school EFL learners toward language learning. *Eurasian Journal of Applied Linguistics*, 4(2), 375-388. DOI: 10.32601/ejal.464202.
562. Yıldız, M., Şahin, Ş., Batmaz, S., Songur, E., Kutlutürk, F. (2017). The relationship between depression, anxiety, personality traits and coping strategies of patients with euthyroid Hashimoto's Thyroiditis. *The European Journal of Psychiatry*, 31(3), 113-118.
563. Yoon-Kyoung, K., Tae-Young, K. (2012). Korean secondary school students' L2 learning motivation: Comparing L2 motivational self-system with socio-educational model. *English Language & Literature Teaching*, 18(1), 115-132.
564. Zaczyński, W. P. (1995). *Rozwój metody eksperymentalnej i jej zastosowanie w dydaktyce*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
565. Zapata-Lamana, R., Sanhueza-Campos, C., Stuardo-Álvarez, M., Ibarra-Mora, J., Mardones-Contreras, M., Reyes-Molina, D., Vásquez-Gómez, J., Lasserre-Laso, N., Poblete-Valderrama, F., Petermann-

- Rocha, F., Parra-Rizo, M. A., Cigarroa, I. (2021). Anxiety, Low Self-Esteem and a Low Happiness Index Are Associated with Poor School Performance in Chilean Adolescents: a Cross-Sectional Analysis. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18, 1-18.
- 566.Zare, P., Riasati, M. J. (2012). The Relationship between Language Learning Anxiety, Self-Esteem, and Academic Level among Iranian EFL Learners. *Pertanika Journal of Social Sciences and Humanities*, 20(1), 219-225.
- 567.Zawisza-Masłyk, E. (2011). *Kompetencje społeczne gimnazjalistów i ich wychowawcze implikacje*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
- 568.Zawodniak, J., Kruk, M. (2017). Rozważania o zmiennym charakterze motywacji na lekcji języka angielskiego jako obcego wśród uczniów szkoły ponadgimnazjalnej. *Lingwistyka Stosowana*, 23, 135-149.
- 569.Zawodniak, J., Kruk, M. (2018). Wpływ świata wirtualnego Second Life na zmiany w poziomie motywacji, lęku językowego i doświadczenia nudy u studentów filologii angielskiego. *Neofilolog*, 50(1), 65-85.
- 570.Zeigler-Hill, V. (2006). Discrepancies Between Implicit and Explicit Self-Esteem: Implications for Narcissism and Self-Esteem Instability. *Journal of Personality*, 74(1), 119-143.
- 571.Zeigler-Hill, V., Abraham, J. (2006). Borderline personality features: Instability of self-esteem and affect. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 25(6), 668-687.
- 572.Zeigler-Hill, V., Chadha, S., Osterman, L. (2008). Psychological defense and self-esteem instability: Is defense style associated with unstable self-esteem? *Journal of Research in Personality*, 42, 348-364.
- 573.Zeynali, S. (2012). Exploring the gender effect on EFL learners' learning strategies. *Theory and practice in language studies*, 2(8), 1614-1620.
- 574.Zheng, L. R., Atherton, O. E., Trzesniewski, K., Robins, R. W. (2020). Are self-esteem and academic achievement reciprocally related? Findings from a longitudinal study of Mexican-origin youth. *Journal of personality*, 88, 1058-1074.
- 575.Zimbardo, P. G. (1999). *Psychologia i życie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- 576.Zoghi, M., Kazemi, S. A., Kalani, A. (2013). The Effect of Gender on Language Learning. *Journal of Novel Applied Sciences*, 2(4), 1124-1128.
- 577.Zuhri, S., Anwar, K., Maruf, N. (2021). The Correlation Between Extensive Reading, Critical Reading, and Self-Esteem in Students' Reading Abilities. *Budapest International Research and Critics Institute-Journal (BIRCI-Journal)*, 4(3), 5180-5186.
- 578.Żurek, A. (2006). Model kompetencji językowej Noama Chomsky'ego. W: J. Miodek, W. Wysoczański (red.), *Rozprawy komisji językowej XXXII*. (s. 49-56). Wrocław: Wrocławskie Towarzystwo Naukowe.
- 579.Żurek, A. (2014). Z badań nad interjęzykiem. W: A. Dąbrowska, U. Dobesz (red.), *40 lat Wrocławskiej Glottodydaktyki Polonistycznej. Teoria i praktyka* (s. 291-301). Wrocław: Oficyna Wydawnicza ATUT – Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe.

## Netografia

1. *Angielski w biznesie – kursy dla wielkopolskich firm*. <https://mapadotacji.gov.pl/projekty/705512/>. (03.07.2022).
2. AP. (2009). *Dobry lektor ma efekty*. <http://nkjp.pl/poliqarp/nkjp1800/query/8/>. (30.12.2023).
3. Beatmatt. (2014). *Netflixation*. Urban dictionary. <https://www.urbandictionary.com/define.php?term=Netflixation>. (01.07.2022).
4. Biskupski, Z. (2022). *Jesteśmy przekonani, że dobra znajomość angielskiego ułatwia zdobycie atrakcyjnej pracy, ale większość Polaków słabo zna ten język*. <https://strefabiznesu.pl/jestesmy-przekonani-ze-dobra-znajomosc-angielskiego-ulatwia-zdobycie-atrakcyjnej-pracy-ale-wiekszosc-polakow-slabo-zna-ten-jezyk/ar/c3-16985719#znajomosc-jezyka-angielskiego-wsrod-polakow-co-trzeci-nie-zna-w-ogole-jezyka>. (18.07.2023).
5. Bourne, L. E., Yaroush, R. A. (2003). *Stress and Cognition: a Cognitive Psychological Perspective*. <https://ntrs.nasa.gov/citations/20040034070>. (10.08.2022).
6. Centralna Komisja Egzaminacyjna. (2010). *Informator o egzaminie gimnazjalnym od roku szkolnego 2011/2012*. <https://cke.gov.pl/egzamin-gimnazjalny/informatory/>.
7. Centralna Komisja Egzaminacyjna. (2017). *Informator o egzaminie ósmoklasisty od roku szkolnego 2018/2019*. <https://cke.gov.pl/egzamin-osmoklasisty/informatory/>.
8. Centralna Komisja Egzaminacyjna. (2022). *Aneks do Informatora o egzaminie maturalnym z języka angielskiego w Formule 2023 obowiązujący w latach szkolnych 2022/2023 i 2023/2024*. <https://cke.gov.pl/egzamin-maturalny/egzamin-maturalny-w-formule-2023/informatory/>.
9. Chodacka, B., Miłosz, M. (2008). *E-obywatel-przewycięzanie barier*. *e-mentor*, 2(24). <https://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/24/id/531>. (21.08.2023).
10. Cieśla, J., Rybak, A. (2004). *Weź się za język*. <http://nkjp.pl/poliqarp/nkjp1800/query/36/>. (30.12.2023).
11. Dixon, S. J. (2023). *Distribution of Instagram users worldwide as of January 2023, by age and gender*. <https://www.statista.com/statistics/248769/age-distribution-of-worldwide-instagram-users/>. (30.09.2023).
12. DumZiBoT. (2009). *Diplomas de Español como Lengua Extranjera*. <http://nkjp.pl/poliqarp/nkjp1800/query/23/>. (30.12.2023).
13. Dygdała, K. (2023). *Jak wyglądają zajęcia w szkole językowej?* <https://aplusenglish.pl/2023/03/28/jak-wygladaja-zajecia-w-szkole-jezykowej/>. (18.07.2023).
14. Forum Stanisława Michalkiewicza. <http://nkjp.pl/poliqarp/nkjp1800/query/17/l>. (30.12.2023).
15. FRSE. (2021). *Kluczowe statystyki programu Erasmus+*. <https://erasmusplus.org/pl/aktualnosci/kluczowe-statystyki-programu-erasmus>. (02.09.2021).
16. Gardner, R. C. (1960). *Motivational variables in second-language acquisition*. [https://scholar.google.com/scholar?hl=pl&as\\_sdt=0%2C5&q=Gardner%2C+R.+C.+%281960%29.+Motivational+variables+in+second-language+acquisition.+&btnG=](https://scholar.google.com/scholar?hl=pl&as_sdt=0%2C5&q=Gardner%2C+R.+C.+%281960%29.+Motivational+variables+in+second-language+acquisition.+&btnG=). (08.01.2023).
17. Gonzales, R. D., Lopez, M. Y. (2016). *Foreign Language Learning Motivation Questionnaire: Further Examination of a Six Six-Factor Model*. *Unpublished manuscript*, 1-25.

- [https://www.researchgate.net/publication/269576750\\_Foreign\\_Language\\_Learning\\_Motivation\\_Questionnaire\\_Further\\_Examination\\_of\\_a\\_Six-Factor\\_Model](https://www.researchgate.net/publication/269576750_Foreign_Language_Learning_Motivation_Questionnaire_Further_Examination_of_a_Six-Factor_Model). (17.01.2023).
18. Google. <https://www.google.pl/>. (30.12.2023).
  19. Grabowska-Lusińska Okólski, I. (2009). *Emigracja ostatnia?* <http://nkjp.pl/poliqarp/nkjp1800/query/19/>. (30.12.2023).
  20. Hajec, M. (2023). *Podsumowanie Ogólnopolskiego Badania Wynagrodzeń (OBW) w 2022 roku*. <https://wynagrodzenia.pl/artukul/podsumowanie-ogolnopolskiego-badania-wynagrodzen-obw-w-2022-roku>. (06.07.2023).
  21. Hassan, B. A. (2001). *The Relationship of Writing Apprehension and Self-Esteem to the Writing Quality and Quantity of EFL University Students*. Mansoura University, College of Education, 1-37. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED459671.pdf>.
  22. Hecht, J. (2014). *Netflix Chief Downplays Nielsen Plans to Measure Streaming Service Viewership*. <https://www.hollywoodreporter.com/tv/tv-news/netflix-chief-downplays-nielsen-plans-751931/>. (01.07.2022).
  23. Hirsch R. (2021). *Rząd kompletnie zapomniał o młodych Polakach. Wśród dwudziestolatków szaleje bezrobocie*. <https://bizblog.spidersweb.pl/bezrobocie-mlodych-polska>. (06.07.2023).
  24. Hirsz, D. (2020). *Dziennik elektroniczny – w aspekcie prawnym i technicznym*. <https://akademia.inso.pl/dziennik-elektroniczny-w-aspekcie-prawnym-i-technicznym/>. (08.07.2023).
  25. *Język angielski interaktywnie dla nauczycieli*. <https://mapadotacji.gov.pl/projekty/658107/>. (03.07.2022).
  26. Jung-Miklaszewska, J. (2003). *System edukacji w Rzeczypospolitej Polskiej. Szkoły i Dyplomy*. Warszawa: Biuro Uznawalności Wykształcenia i Wymiany Międzynarodowej. <http://www.wychmuz.pl/userfiles/Publikacje%20bezpłatne/2003%20System%20edukacji%20w%20Rzeczypospolitej%20Polskiej.pdf>. (10.05.2023).
  27. Komisja Europejska. (2011). *Language learning at pre-primary school level: making it efficient and sustainable. A policy handbook*. <https://education.ec.europa.eu/document/commission-staff-working-paper-language-learning-at-pre-primary-level-making-it-efficient-and-sustainable-a-policy-handbook>. (18.07.2023).
  28. Konkel, M. (2019). *Pokolenie C podbija rynek pracy*. <https://www.pb.pl/pokolenie-c-podbija-rynek-pracy-966371>. (02.07.2022).
  29. Krajewska, M. (2012). *Program nauczania języka angielskiego zgodny z nową podstawą programową*. Macmillan Polska. [https://www.macmillan.pl/downloads/program\\_nauczania\\_szk.ponad\\_nowa\\_pp\\_\\_2012.pdf](https://www.macmillan.pl/downloads/program_nauczania_szk.ponad_nowa_pp__2012.pdf). (01.10.2023).
  30. Krężel, M. (2005). *Pierwsza bitwa*. <http://nkjp.pl/poliqarp/nkjp1800/query/0/>. (30.12.2023).
  31. *Kurs języka angielskiego dla lekarzy weterynarii*. <https://mapadotacji.gov.pl/projekty/728117/>. (03.07.2022).
  32. Lorek, G. (2003). *Najważniejsza jest komunikatywność*. <http://nkjp.pl/poliqarp/nkjp1800/query/4/>. (30.12.2023).

33. Lubinski, J. (2015). *Angielski: Niby się uczą, a ledwo dukają*. <https://www.portalsamorzadowy.pl/edukacja/angielski-niby-sie-ucza-a-ledwo-dukaja,74106.html>. (18.07.2023).
34. Łomuda, K. (2023). *Stopa bezrobocia młodych*. <https://rynekpracy.org/statystyki/stopa-bezrobocia-mloodych/>. (06.07.2023).
35. Łupińska, M. (2022). *Netflix Party – oglądaj Netflixa z przyjaciółmi i rodziną mimo odległości*. <https://scroll.morele.net/rozrywka/netflix-party-ogladaj-netflixa-z-przyjaciolmi-i-rodzina/>. (02.07.2022).
36. Majchrzak, K. (2023). *Wynagrodzenia osób z różną znajomością języków obcych w 2022 roku*. <https://wynagrodzenia.pl/artukul/wynagrodzenia-osob-z-rozna-znajomoscia-jezykow-obcych-w-2022-roku>. (06.07.2023).
37. Manel, B. A. (2020). *The Role of Self-Esteem in Enhancing learner's Speaking Skills Case Study: Second Year EFL Students at Abdelhamid Ibn Badis University of Mostaganem*. <http://e-biblio.univ-mosta.dz/handle/123456789/17415?show=full>.
38. Marcinkowska-Bachlińska, M. (2009). *Psychologiczne czynniki wpływające na poziom motywacji do nauki języka obcego. Języki obce w kontekście współczesnych wyzwań i perspektyw*. <http://www.kms.polsl.pl/prv/spnjo/referaty/marcinkowskabachlinska.pdf>. (18.07.2023).
39. Materiał partnerski. (2017). *Utwór z reklamy mieszkań przebojem w internecie. Piosenka hitem nie tylko wśród klientów*. <https://www.wirtualnemedial.pl/artukul/utwor-z-reklamy-mieszkan-przebojem-w-internecie-piosenka-hitem-nie-tylko-wsrod-klientow>. (07.07.2022).
40. Misztal, P., Milczarek, E. (2021). *Samopoczucie uczniów w czasie zdalnego nauczania*. <http://sp2grodzisk.pl/samopoczucie-uczniow-w-czasie-zdalnego-nauczania/>. (18.09.2023).
41. Narodowy Korpus Języka Polskiego. (2008-2010). <http://nkjp.pl/>.  
 motywacji do. <http://nkjp.pl/poliqarp/nkjp300/>. (12.02.2023).  
 kompetencje językowe. <http://nkjp.pl/poliqarp/nkjp1800/query/>. (30.12.2023).  
 kompetencja językowa. <http://nkjp.pl/poliqarp/nkjp1800/query/9/>. (30.12.2023).
42. Netflix. (2022). *The Story of Netflix*. <https://about.netflix.com/en>. (01.07.2022).
43. Nowa Era. *Porównanie egzaminów gimnazjalnego i ósmoklasisty (język angielski)*. <https://www.nowaera.pl/>. (11.07.2023).
44. Panasiuk, J. (2008-2022). *Kompetencja językowa*. <https://www.komlogo.pl/encyklopedia/124-a/840-kompetencja-jezykowa>. (30.12.2023).
45. Parlament Europejski i Rada. (2006). *Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie*. (2006/962/WE). <https://eur-lex.europa.eu/homepage.html?locale=pl>. (18.07.2023).
46. Pawliczuk, W. (2006). Definicje terminu „młodzież” – przegląd koncepcji. *Postępy Nauk Medycznych*, 6, 311-315. <https://www.czytelniamedyczna.pl/2708,definicje-terminu-mlodzicz-przeglad-koncepcji.html>. (13.02.2023).
47. Pearl i in. (2001). *Kara za batona*. <http://nkjp.pl/poliqarp/nkjp1800/query/30/>. (30.12.2023).
48. PN, T. M. (2020). The correlation between students' self-esteem and students' speaking achievement at university of Islam Malang. *Jurnal Penelitian, Pendidikan, dan Pembelajaran*, 15(16). <https://jim.unisma.ac.id/index.php/jp3/article/view/5586>. (13.12.2023).



49. Pollard, M. (2007). *Netflixtion*. Urban dictionary.  
<https://www.urbandictionary.com/define.php?term=Netflixtion>. (01.07.2022).
50. Poncyliusz-Guranowska, L. (2023). *Brak zdolności językowych – prawdziwy problem czy mityczna wymówka*. <https://portal.librus.pl/rodzina/artykuly/brak-zdolnosci-jezykowych-prawdziwy-problem-czy-mityczna-wymowka>. (18.07.2023).
51. pp. (2003). *Co dają certyfikaty językowe?* <http://nkjp.pl/poliqarp/nkjp1800/query/7/>. (30.12.2023).
52. Professional English School Lidia Chryń. <https://mapadotacji.gov.pl/projekty/853149/>. (03.07.2022).
53. PW. (2006). *Certyfikat dla uczelni*. <http://nkjp.pl/poliqarp/nkjp1800/query/10/>. (30.12.2023).
54. Rada Unii Europejskiej (2014). *Konkluzje Rady z dnia 20 maja 2014 r. w sprawie wielojęzyczności oraz rozwijania kompetencji językowych*. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/?uri=CELEX:52014XG0614\(06\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/?uri=CELEX:52014XG0614(06)). (01.10.2023).
55. Rada Unii Europejskiej. (2018a). *Załącznik. Kompetencje kluczowe w procesie uczenia się przez całe życie. Europejskie ramy odniesienia*. Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604%2801%29&rid=7>.
56. Rada Unii Europejskiej (2018b). *Zalecenie Rady w sprawie kompleksowego podejścia do nauczania i uczenia się języków*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/HTML/?uri=CELEX:52018DC0272&from=FI>. (01.10.2023).
57. Scobin i in. (2003). *Po co ortografia?* <http://nkjp.pl/poliqarp/nkjp1800/query/27/>. (30.12.2023).
58. Sklepik, K., Małecka, J. (2005). *Szkolnictwo*. <http://nkjp.pl/poliqarp/nkjp1800/query/6/>. (30.12.2023).
59. Skowron, A. (2022). *Zapóżyczenia z języka francuskiego – odrobina historii i przykłady*. <https://turbotlumaczenia.pl/blog/zapozyczenia-z-jezyka-francuskiego-odrobina-historii-i-przyklady/>. (17.07.2023).
60. Stanowski, M. (2017). *Teoria w pigułce*. [https://scholar.google.com/scholar?hl=pl&as\\_sdt=0%2C5&q=marcin+stanowski+teoria+w+pigu%C5%82ce&btnG=](https://scholar.google.com/scholar?hl=pl&as_sdt=0%2C5&q=marcin+stanowski+teoria+w+pigu%C5%82ce&btnG=). (20.06.2023).
61. Sosnowski, M. (2009). *Psychologiczne i społeczne aspekty funkcjonowania w sytuacji braku pracy*. <https://docplayer.pl/24466279-Psychologiczne-i-spoeczne-aspekty-funkcjonowania-w-sytuacji-braku-pracy.html>. (24.06.2022).
62. Starostwo Powiatowe w Nowym Targu. (2021). *Podniesienie kompetencji kluczowych uczniów Zespołu Szkół im. Bohaterów Westerplatte w Jabłonce w obszarze kształcenia ogólnego język angielski*. <https://www.nowotarski.pl/projekty-fundusze-europejskie/aktualnosc/podniesienie-kompetencji-kuczowych-uczniow-zespolu-szkol-im-bohaterow-westerplatte-w-jablonce-w-obszarze-ksztalcenia-ogolnego-jezyk-angielski-7090.html>. (03.07.2022)
63. Starostwo Powiatowe w Świebodzinie. (2020). *Bezpłatne kursy online dla seniorów*. <https://samorząd.gov.pl/web/powiat-swiebodzinski/bezplatne-kursy-online-dla-seniorow>. (03.07.2022).
64. Szkoła Językowa w Nowym Sączu Perfect English. (2018). *Projekt „Młodzi aktywni na Śląsku”*. <https://www.perfectenglish.pl/uncategorized/projekt-mlodzi-aktywni-na-slasku/>. (03.07.2022).
65. Szumi. (2001). *Porozmawiajmy po niemiecku*. <http://nkjp.pl/poliqarp/nkjp1800/query/43/>. (30.12.2023).
66. Szymkowska-Bartyzel, J. (2014). *Czy warto naukowo zajmować się amerykanizacją?* <https://projektor.uj.edu.pl/my-i-oni/czy-warto>. (04.07.2022).

67. Talarczyk, J. (2004). *Inwestycja w intelekt*. <http://nkjp.pl/poliqarp/nkjp1800/query/1/>. (30.12.2023).
68. Topolska, B. (2023). *Piętno „wiecznie początkującego” i jak się go pozbyć raz na zawsze*. <https://trenerangielskiego.com/wiecznie-poczatkujacy/>. (01.10.2023).
69. Trzcńska, B., Kozioł, A., Stopińska, L., Smolik, M. (2021). *Informator o egzaminie maturalnym z języka angielskiego od roku szkolnego 2022/2023*. Warszawa: Centralna Komisja Egzaminacyjna. <https://cke.gov.pl/egzamin-maturalny/egzamin-maturalny-w-formule-2023/>.
70. Unia Europejska. (2022). *Eligibility: who can get funding?* [https://ec.europa.eu/info/funding-tenders/how-apply/eligibility-who-can-get-funding\\_en](https://ec.europa.eu/info/funding-tenders/how-apply/eligibility-who-can-get-funding_en). (03.07.2022).
71. Wardhani, E. H. (2017). *Correlation between Students' Grammar Mastery, Self-Esteem, and Writing Skill (A Correlational Study at the Eighth Grade Students of SMP Negeri 1 Tawangmangu in the Academic Year of 2016/2017)*. <https://digilib.uns.ac.id/dokumen/detail/65599/Correlation-Between-Students-Grammar-Mastery-Self-Esteem-And-Writing-Skill-A-Correlational-Study-at-the-Eighth-Grade-Students-of-SMP-Negeri-1-Tawangmangu-in-the-Academic-Year-of-20162017>. (06.01.2023).
72. Wightman, M. (2020). *Gender Differences in Second Language Learning: Why They Exist and What We Can Do About It*. [https://trace.tennessee.edu/utk\\_chanhonoproj/2371](https://trace.tennessee.edu/utk_chanhonoproj/2371). (12.07.2023).
73. Winczura, Ł. (2008). *Małopolscy związkowcy uczą się języków obcych*. <http://nkjp.pl/poliqarp/nkjp1800/query/9/>. (30.12.2023).
74. Wullur, B. G. (2014). *Relationship between self-esteem and speaking skill of SMA students*. [https://www.academia.edu/5004817/Self\\_Esteem\\_and\\_Speaking\\_Skill](https://www.academia.edu/5004817/Self_Esteem_and_Speaking_Skill). (06.01.2023).
75. Wysocka, M. (2017). *Nowa podstawa programowa – rozporządzenie podpisane*. <https://www.experto24.pl/oswiata/organizacja-pracy-placowki/nowa-podstawa-programowa-rozporzadzenie-podpisane.html?cid=K000KN#.ZFImyc7P1PY>. (03.05.2023).
76. Zakolska, K. *Analiza porównawcza egzaminu ósmoklasisty z egzaminem w klasie trzeciej gimnazjum na poziomie podstawowym oraz rozszerzonym*. <https://www.macmillan.pl/>. (11.07.2023).
77. Żmigrodzki, P. (2013). *Wielki słownik języka polskiego*. <https://wsjp.pl/>.  
[https://wsjp.pl/haslo/do\\_druku/15364/mlodziez](https://wsjp.pl/haslo/do_druku/15364/mlodziez).  
[https://wsjp.pl/haslo/do\\_druku/47480/uczniowski](https://wsjp.pl/haslo/do_druku/47480/uczniowski).  
[https://wsjp.pl/haslo/do\\_druku/6956/kompetencja](https://wsjp.pl/haslo/do_druku/6956/kompetencja).  
[https://wsjp.pl/haslo/do\\_druku/8889/nauczyciel](https://wsjp.pl/haslo/do_druku/8889/nauczyciel).  
<https://wsjp.pl/haslo/podglad/15368/zlota-mlodziez>.

## Raporty i sprawozdania

1. Bartmańska, A., Trzcńska, B. (2009). *Język angielski*: W: L. Grabowska, A. Grabowska (red.), *Osiągnięcia maturzystów w 2009 roku. Sprawozdanie z egzaminu maturalnego w 2009 roku* (s. 268-275). Warszawa: Centralna Komisja Egzaminacyjna.
2. Biegański, B., Jaros, A., Kacprzak, D., Krocak, D., Kruczyk, M. (2022). *Samoocena kobiet a Instagram. Raport z badania*. Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie. [https://wsip.sggw.pl/uploads/filemanager/prace\\_student%C3%B3w/raport\\_instagram\\_22.pdf](https://wsip.sggw.pl/uploads/filemanager/prace_student%C3%B3w/raport_instagram_22.pdf).
3. Centralna Komisja Egzaminacyjna. (2005a). *Matura 2005. Sprawozdanie ogólne*. Warszawa. <https://bip.cke.gov.pl/artykul/156/939/wyniki-egzaminu-maturalnego-w-2005-roku>.
4. Centralna Komisja Egzaminacyjna. (2005b). *Matura 2005. Podstawowe informacje*. <https://bip.cke.gov.pl/artykul/156/939/wyniki-egzaminu-maturalnego-w-2005-roku>.
5. Centralna Komisja Egzaminacyjna. (2006). *Matura 2006. Języki obce nowożytnie*. Warszawa. <https://bip.cke.gov.pl/artykul/156/940/wyniki-egzaminu-maturalnego-w-2006-roku>.
6. Czarnecka-Cicha, B. (2007). *Osiągnięcia maturzystów w roku 2007. Sprawozdanie z egzaminu maturalnego 2007*. Warszawa: Centralna Komisja Egzaminacyjna.
7. Czarnecka-Cicha, B. (2008). *Osiągnięcia maturzystów w roku 2008. Sprawozdanie z egzaminu maturalnego w maju 2008 roku*. Warszawa: Centralna Komisja Egzaminacyjna.
8. Flis, J., Dębski, M. (2023). *Młode Głowy. Raport z badania dotyczącego zdrowia psychicznego, poczucia własnej wartości i sprawczości wśród młodych ludzi*. <https://mlodeglowy.pl/>. (28.08.2023).
9. Kozioł, A., Botko, M., Przybylski, G. (2019). *Osiągnięcia uczniów kończących VIII klasę szkoły podstawowej. Sprawozdanie za rok 2019. Egzamin ósmoklasisty. Języki obce nowożytnie. Województwo lubelskie*. <http://www.oke.krakow.pl/inf/staticpages/index.php?page=201906131212419>.
10. Kozioł, A., Kodzis, A., Przybylski, G. (2020). *Sprawozdanie za rok 2020. Egzamin ósmoklasisty. Języki obce nowożytnie*. <http://www.oke.krakow.pl/inf/staticpages/index.php?page=201906131212419>.
11. Maleszyk, P. (2020). *Badanie losów absolwentów szkół średnich w Lublinie. Rocznik 2018/2019*. <https://depot.ceon.pl/handle/123456789/19456>. (24.06.2022).
12. Meier, G. (2010). *Review of the assessment of the year abroad in the modern language degrees at Bath: Assessment for experiential and autonomous learning based on the continuity model. Research Report*. <https://ore.exeter.ac.uk/repository/>. (22.06.2022).
13. OKE. (2022). *Osiągnięcia uczniów kończących VIII klasę szkoły podstawowej. Sprawozdanie za rok 2022. Egzamin ósmoklasisty. Języki obce nowożytnie*. <http://www.oke.krakow.pl/inf/staticpages/index.php?page=201906131212419>.
14. Profi Competence (2021). *Raport z badania stanu emocjonalnego uczniów szkół ponadpodstawowych w Szczecinie po nauce zdalnej w związku z COVID 19*. [https://pe.szczecin.pl/chapter\\_201199.asp?soid=B0475872B11445CA814DE8ED9A8E937E](https://pe.szczecin.pl/chapter_201199.asp?soid=B0475872B11445CA814DE8ED9A8E937E). (28.08.2023).
15. Smolik, M. (2023). *Wstępne informacje o wynikach egzaminu maturalnego przeprowadzonego w terminie głównym (w maju) 2023 r.* <https://cke.gov.pl/egzamin-maturalny/egzamin-maturalny-w-formule-2015/wyniki/>.

16. Szatan, J., Kodzis, A. (2019). *Osiągnięcia uczniów kończących gimnazjum w roku 2019. Województwo lubelskie*. <http://www.oke.krakow.pl/inf/staticpages/index.php?page=20160429131847153>.
17. Trzcińska, B. (2010). Język angielski. W: L. Grabowska, A. Grabowska (red.), *Osiągnięcia maturzystów w 2010 roku. Sprawozdanie z egzaminu maturalnego w 2010 roku* (s. 184-189). Warszawa: Centralna Komisja Egzaminacyjna.
18. Trzcińska, B. (2011). Język angielski. W: L. Grabowska, A. Grabowska (red.), *Osiągnięcia maturzystów w 2011 roku. Sprawozdanie z egzaminu maturalnego w 2011 roku* (s. 156-161). Warszawa: Centralna Komisja Egzaminacyjna.
19. Trzcińska, B. (2012). Język angielski. W: M. Smolik, L. Grabowska, A. Grabowska (red.), *Osiągnięcia maturzystów w 2012 roku. Sprawozdanie z egzaminu maturalnego w 2012 roku* (s. 158-163). Warszawa: Centralna Komisja Egzaminacyjna.
20. Trzcińska, B. (2013). Język angielski. W: M. Smolik, W. Kozak (red.), *Osiągnięcia maturzystów w 2013 roku. Sprawozdanie z egzaminu maturalnego w 2013 roku* (s. 160-165). Warszawa: Centralna Komisja Egzaminacyjna.
21. Trzcińska, B., Gumowska, D., Wieruszewska, M., Zysk., M. (2019). *Sprawozdanie z egzaminu maturalnego 2019*. Warszawa: Centralna Komisja Egzaminacyjna.
22. Trzcińska, B., Gumowska, D., Zysk., M. (2015). *Sprawozdanie z egzaminu maturalnego 2015. Język angielski*. Warszawa: Centralna Komisja Egzaminacyjna.
23. Trzcińska, B., Gumowska, D., Zysk., M. (2016). *Sprawozdanie z egzaminu maturalnego 2016. Język angielski*. Warszawa: Centralna Komisja Egzaminacyjna.
24. Trzcińska, B., Gumowska, D., Zysk., M. (2017). *Sprawozdanie z egzaminu maturalnego 2017. Język angielski*. Warszawa: Centralna Komisja Egzaminacyjna.
25. Trzcińska, B., Gumowska, D., Zysk., M. (2018). *Sprawozdanie z egzaminu maturalnego 2018. Język angielski*. Warszawa: Centralna Komisja Egzaminacyjna.
26. Trzcińska, B., Richter, K., Kowalska, J., Skowron, M. (2021). *Sprawozdanie za rok 2021. Egzamin ósmoklasisty. Języki obce nowożytne*. <http://www.oke.krakow.pl/inf/staticpages/index.php?page=201906131212419>.
27. Trzcińska, B., Szatan, J., Furmańczyk, K., Gumowska, D., Zysk, M. (2023). *Sprawozdanie za rok 2023. Egzamin maturalny. Język angielski*. Warszawa: Centralna Komisja Egzaminacyjna.
28. Trzcińska, B., Szatan, J., Wieruszewska, M., Zysk, M. (2022). *Sprawozdanie za rok 2022. Egzamin maturalny. Język angielski. Poziom podstawowy. Poziom rozszerzony*. Warszawa: Centralna Komisja Egzaminacyjna.
29. Trzcińska, B., Wieruszewska, M., Zysk., M. (2020). *Sprawozdanie za rok 2020. Egzamin maturalny. Język angielski. Poziom podstawowy. Poziom rozszerzony*. Warszawa: Centralna Komisja Egzaminacyjna.
30. Trzcińska, B., Wieruszewska, M., Zysk., M. (2021). *Sprawozdanie za rok 2021. Egzamin maturalny. Język angielski. Poziom podstawowy. Poziom rozszerzony*. Warszawa: Centralna Komisja Egzaminacyjna.
31. Trzcińska, B., Zysk, M., Gumowska, D. (2014). *Sprawozdanie z egzaminu maturalnego 2014. Język angielski*. Warszawa: Centralna Komisja Egzaminacyjna.

## **Akty normatywne**

1. Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r., Dz. U. z 2017 r. poz. 60, 949 i 2203, z 2018 r. poz. 2245, z 2019 r. poz. 1287 oraz z 2022 r. poz. 1116 – Przepisy wprowadzające ustawę – Prawo oświatowe.
2. Ustawa z dnia 21 listopada 2001 r. o zmianie ustawy – Karta Nauczyciela, ustawy o systemie oświaty oraz ustawy – Przepisy wprowadzające reformę ustroju szkolnego. Dz. U. 2001 nr 144 poz. 1615.
3. Ustawa z dnia 23 kwietnia 1964 r., Dz. U. 1964 nr 16 poz. 93, z późn. zm – Kodeks cywilny.
4. Ustawa z dnia 25 lutego 1964 r., Dz. U. 1964 nr 9 poz. 59, z późn. zm. – Kodeks rodzinny i opiekuńczy.
5. Ustawa z dnia 26 czerwca 1974 r., Dz. U. 1974 nr 24 poz. 141, z późn. zm. – Kodeks pracy.
6. Ustawa z dnia 6 czerwca 1997 r., Dz. U. 1997 nr 88 poz. 553, z późn. zm – Kodeks karny.
7. Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty. Dz. U. z 2022 r. poz. 2230.
8. Ustawa z dnia 8 stycznia 1999 r., Dz.U. 1999, nr 12, poz. 96 – Przepisy wprowadzające reformę ustroju szkolnego.
9. Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 4 sierpnia 2022 r. w sprawie szczegółowych warunków i sposobu przeprowadzania egzaminu ósmoklasisty. Dz. U. 2022 poz. 1636.
10. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół. Dz. U. 2012 poz. 977.
11. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia. Dz. U. 2018 poz. 467.
12. Obwieszczenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 16 maja 1996 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu ustawy o systemie oświaty. Dz.U. 1996 nr 67 poz. 329.

## Spis tabel

Tabela 1. Parametry statystyczne zdających maturę podstawową z języka angielskiego w liceach ogólnokształcących* .....	40
Tabela 2. Parametry statystyczne zdających maturę podstawową z języka angielskiego ogółem, tj. we wszystkich typach szkół funkcjonujących w danym roku* .....	41
Tabela 3. Średnie wyniki wszystkich maturzystów z wszystkich typów szkół w zakresie poszczególnych obszarów umiejętności.....	43
Tabela 4. Klasyfikacja pozostałych kompetencji społecznych w ujęciu różnych badaczy .....	80
Tabela 5. Zestawienie najistotniejszych motywów do nauki języka obcego w ostatnich niespełna piętnastu latach.....	112
Tabela 6. Najistotniejsze motywy nauki języka obcego uwzględniające trzy pierwsze pozycje badań ilościowych z tabeli nr 5 .....	116
Tabela 7. Wyniki uczniów a wielkość miejscowości – parametry statystyczne dla województwa lubelskiego. Egzamin gimnazjalny z języka angielskiego z 2019 r. oraz egzamin ósmoklasisty z języka angielskiego z lat 2019-2022 .....	131
Tabela 8. Wyniki uczniów z egzaminu gimnazjalnego z języka obcego z 2019 roku oraz egzaminu ósmoklasisty z języka obcego z 2019 roku dla województwa lubelskiego .....	135
Tabela 9. Wyodrębnione w badaniu wskaźniki zmiennej zależnej .....	137
Tabela 10. Wyodrębnione w badaniu wskaźniki zmiennych niezależnych .....	137
Tabela 11. Charakterystyka badanych osób.....	148
Tabela 12. Statystyki opisowe dla kompetencji językowych badanej młodzieży w zakresie rozumienia ze słuchu.....	154
Tabela 13. Statystyki opisowe dla kompetencji językowych badanej młodzieży w zakresie rozumienia tekstu pisanego.....	155
Tabela 14. Statystyki opisowe dla kompetencji językowych badanej młodzieży w zakresie znajomości środków leksykalno-gramatycznych.....	156
Tabela 15. Statystyki opisowe dla kompetencji językowych badanej młodzieży w zakresie tworzenia wypowiedzi pisemnych.....	157
Tabela 16. Statystyki opisowe dla kompetencji językowych badanej młodzieży w zakresie tworzenia wypowiedzi ustnych .....	158
Tabela 17. Znaczenie poszczególnych umiejętności językowych dla badanej młodzieży .....	160
Tabela 18. Autopercepcja poziomu radzenia sobie z poszczególnymi umiejętnościami przez badaną młodzież.....	162
Tabela 19. Częstość podejmowania czynności doskonalących umiejętność rozumienia tekstu słuchanego .....	173
Tabela 20. Częstość podejmowania czynności doskonalących umiejętność rozumienia tekstu pisanego	174
Tabela 21. Częstość podejmowania czynności ukierunkowanych na doskonalenie gramatyki i poszerzenie zasobu słownictwa .....	176

Tabela 22. Częstość podejmowania czynności doskonalących umiejętność pisanie w języku angielskim .....	178
Tabela 23. Częstość podejmowania czynności doskonalących umiejętność mówienia w języku angielskim .....	180
Tabela 24. Statystyki opisowe dla kompetencji społecznych u badanej młodzieży .....	191
Tabela 25. Statystyki opisowe dla kompetencji społecznych w sytuacjach intymnych, ekspozycji społecznej i wymagających asertywności u badanej młodzieży.....	191
Tabela 26. Poziom kompetencji społecznych badanej młodzieży ogółem, jak i kompetencji społecznych w sytuacjach intymnych, ekspozycji społecznej oraz wymagających asertywności .....	193
Tabela 27. Statystyki opisowe dla stylu skoncentrowanego na zadaniu, emocjach i unikaniu u badanej młodzieży.....	194
Tabela 28. Statystyki opisowe dla angażowania się w czynności zastępcze i poszukiwania kontaktów towarzyskich przez badaną młodzież.....	195
Tabela 29. Poziom stylów skoncentrowanego na zadaniu, emocjach i unikaniu w radzeniu sobie ze stresem przez młodzież, a także podskal stylu skoncentrowanego na unikaniu, tj. angażowania się w czynności zastępcze oraz poszukiwania kontaktów towarzyskich przez młodzież .....	196
Tabela 30. Statystyki opisowe dla samooceny u badanej młodzieży .....	197
Tabela 31. Poziom samooceny u badanej młodzieży.....	198
Tabela 32. Statystyki opisowe dla potrzeby zawodowo-finansowej, zrozumienia kulturowego, komunikacyjno-afiliacyjnej, samozadowolenia, własnej skuteczności i integracji kulturowej u badanej młodzieży.....	199
Tabela 33. Poziom potrzeb motywujących do uczenia się języka angielskiego u badanej młodzieży ....	201
Tabela 34. Korelacje kompetencji językowych ze zmienną niezależną „system kształcenia” .....	209
Tabela 35. Korelacje kompetencji językowych ze zmienną niezależną „płeć” .....	213
Tabela 36. Korelacje kompetencji językowych ze zmienną niezależną „miejsce zamieszkania” .....	214
Tabela 37. Korelacje kompetencji językowych ze zmienną niezależną „poziom nauczania języka angielskiego w szkole średniej”.....	219
Tabela 38. Korelacje par zmiennych kanonicznych dla zmiennych zależnych i niezależnych badanej młodzieży.....	223
Tabela 39. Kontrybucje zmiennych zależnych w tworzenie się zmiennej kanonicznej U1 badanej młodzieży .....	224
Tabela 40. Kontrybucje zmiennych niezależnych w tworzenie się zmiennej kanonicznej V1 badanej młodzieży.....	224
Tabela 41. Ładunki kanoniczne zmiennych zależnych w zmiennej kanonicznej U1 badanej młodzieży	226
Tabela 42. Ładunki kanoniczne zmiennych niezależnych w zmiennej kanonicznej V1 badanej młodzieży .....	226
Tabela 43. Częstość doskonalenia umiejętności pisanie w języku angielskim na zajęciach szkolnych przez młodzież uczęszczającą do szkoły językowej i na korepetycje .....	314
Tabela 44. Częstość doskonalenia umiejętności mówienia w języku angielskim na zajęciach szkolnych przez młodzież uczęszczającą do szkoły językowej i na korepetycje .....	314

Tabela 45. Analiza porównawcza wyników badań dotyczących autopercepcji kompetencji językowych przez młodzież .....	316
Tabela 46. Najczęściej podejmowane przez młodzież aktywności z zakresu języka angielskiego .....	317
Tabela 47. Ocena procesu nauczania języka angielskiego w szkole średniej przez badaną młodzież.....	318

## Spis wykresów

Wykres 1. Średnia ocen badanej młodzieży w semestrze zimowym klasy maturalnej (n) .....	150
Wykres 2. Oceny z języka angielskiego badanej młodzieży w semestrze zimowym klasy maturalnej (n) .....	152
Wykres 3. Wyniki pisemnego egzaminu maturalnego badanej młodzieży (n) .....	153
Wykres 4. Mocne strony znajomości języka angielskiego badanej młodzieży (n) .....	164
Wykres 5. Słabe strony znajomości języka angielskiego w opinii badanej młodzieży (n) .....	166
Wykres 6. Liczba lat nauki języka angielskiego w szkole językowej badanej młodzieży (n) .....	168
Wykres 7. Liczba lat nauki języka angielskiego na korepetycjach badanej młodzieży (n) .....	169
Wykres 8. Wymiar tygodniowy zajęć z języka angielskiego w szkole językowej badanej młodzieży (n) .....	170
Wykres 9. Wymiar tygodniowy zajęć z języka angielskiego na korepetycjach badanej młodzieży (n) ..	170
Wykres 10. Wymiar tygodniowy zajęć szkolnych z języka angielskiego badanej młodzieży (n) .....	171
Wykres 11. Wymiar tygodniowy samodzielnej nauki z języka angielskiego badanej młodzieży (n).....	172
Wykres 12. Mocne strony nauczania języka angielskiego w szkole w opinii młodzieży (n) .....	183
Wykres 13. Słabe strony nauczania języka angielskiego w szkole w opinii młodzieży (n).....	185
Wykres 14. Propozycje młodzieży dotyczące zmian w nauczaniu języka angielskiego.....	188
Wykres 15. Czynniki motywujące badaną młodzież do nauki języka angielskiego (n) .....	202
Wykres 16. Czynniki demotywujące badaną młodzież do nauki języka angielskiego (n).....	204
Wykres 17. Analiza porównawcza umiejętności słuchania ze względu na zmienną niezależną „system kształcenia” .....	210
Wykres 18. Analiza porównawcza umiejętności mówienia ze względu na zmienną niezależną „system kształcenia” .....	211
Wykres 19. Analiza porównawcza umiejętności czytania ze względu na zmienną niezależną „system kształcenia” .....	212
Wykres 20. Analiza porównawcza umiejętności słuchania ze względu na zmienną niezależną „miejsce zamieszkania” .....	214
Wykres 21. Analiza porównawcza umiejętności czytania ze względu na zmienną niezależną „miejsce zamieszkania” .....	215
Wykres 22. Analiza porównawcza umiejętności posługiwania się środkami leksykalno-gramatycznymi ze względu na zmienną niezależną „miejsce zamieszkania” .....	216
Wykres 23. Analiza porównawcza umiejętności pisania ze względu na zmienną niezależną „miejsce zamieszkania” .....	217



Wykres 24. Analiza porównawcza umiejętności mówienia ze względu na zmienną niezależną „miejsce zamieszkania” .....	218
Wykres 25. Analiza porównawcza umiejętności czytania ze względu na zmienną niezależną „poziom nauczania języka angielskiego w szkole średniej” .....	220
Wykres 26. Analiza porównawcza umiejętności posługiwania się środkami leksykalno-gramatycznymi ze względu na zmienną niezależną „poziom nauczania języka angielskiego w szkole średniej” .....	221
Wykres 27. Analiza porównawcza umiejętności pisania ze względu na zmienną niezależną „poziom nauczania języka angielskiego w szkole średniej” .....	222
Wykres 28. Poziom umiejętności językowych badanej młodzieży (%).....	314
Wykres 29. Analiza porównawcza wyników młodzieży z podziałem na zadania zamknięte oraz otwarte (%) .....	315
Wykres 30. Analiza porównawcza wyników młodzieży z badań własnych z wynikami maturalnymi z lat 2022-2023 (%).....	315
Wykres 31. Analiza porównawcza poziomu umiejętności językowych badanej młodzieży (%) .....	316

## **Spis rysunków**

Rysunek 1. Macierz korelacji kompetencji językowych ze zmiennymi niezależnymi .....	207
Rysunek 2. Ładunki kanoniczne pierwszej pary zmiennych kanonicznych .....	228
Rysunek 3. Graficzne zobrazowanie czynników motywujących młodzież do nauki języka angielskiego .....	246

## Aneks

### Załącznik 1. Tabele i wykresy

Tabela 43. Częstość doskonalenia umiejętności pisania w języku angielskim na zajęciach szkolnych przez młodzież uczęszczającą do szkoły językowej i na korepetycje

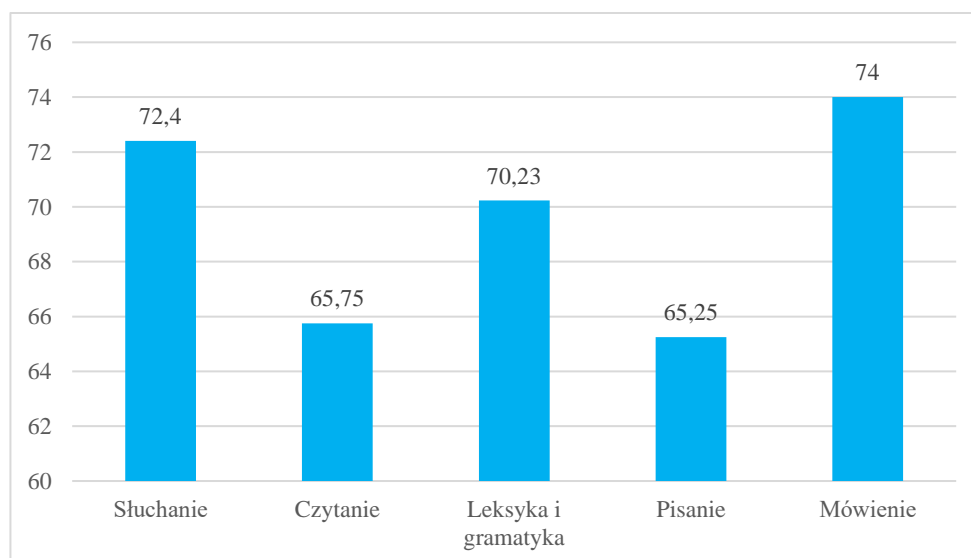
	n	%
<b>Jak często tworzy Pan/i wypowiedzi pisemne w języku angielskim podczas zajęć szkolnych?</b>		
Bardzo często	4	7,41
Często	12	22,22
Czasami	21	38,89
Rzadko	13	24,07
Nigdy	4	7,41

Źródło: badania własne.

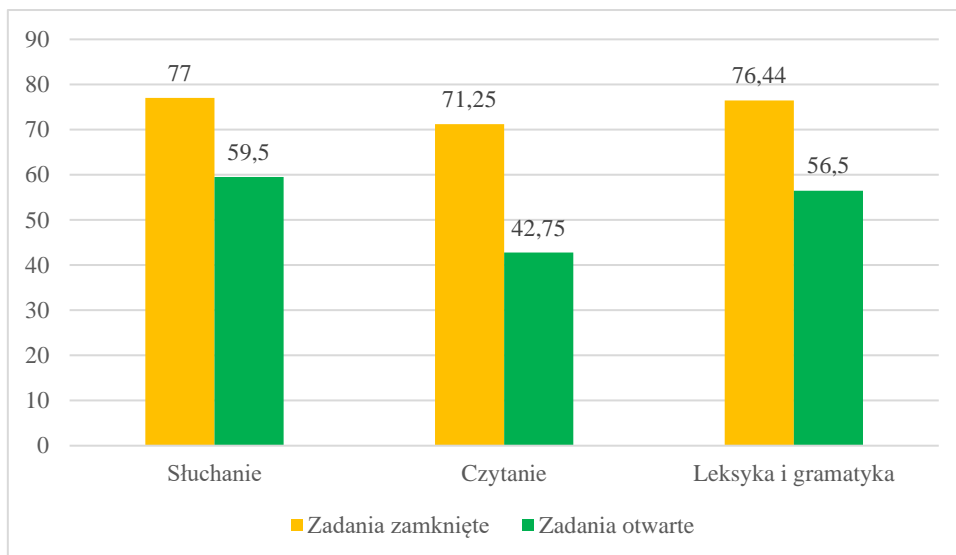
Tabela 44. Częstość doskonalenia umiejętności mówienia w języku angielskim na zajęciach szkolnych przez młodzież uczęszczającą do szkoły językowej i na korepetycje

	n	%
<b>Jak często mówi Pan/i w języku angielskim podczas zajęć szkolnych? (tj. wypowiedź ustna, wyrażenie opinii, rozmowa z kolegą/koleżanką z klasy, itd.)</b>		
Bardzo często	8	14,71
Często	12	22,22
Czasami	21	38,89
Rzadko	11	20,37
Nigdy	2	3,70

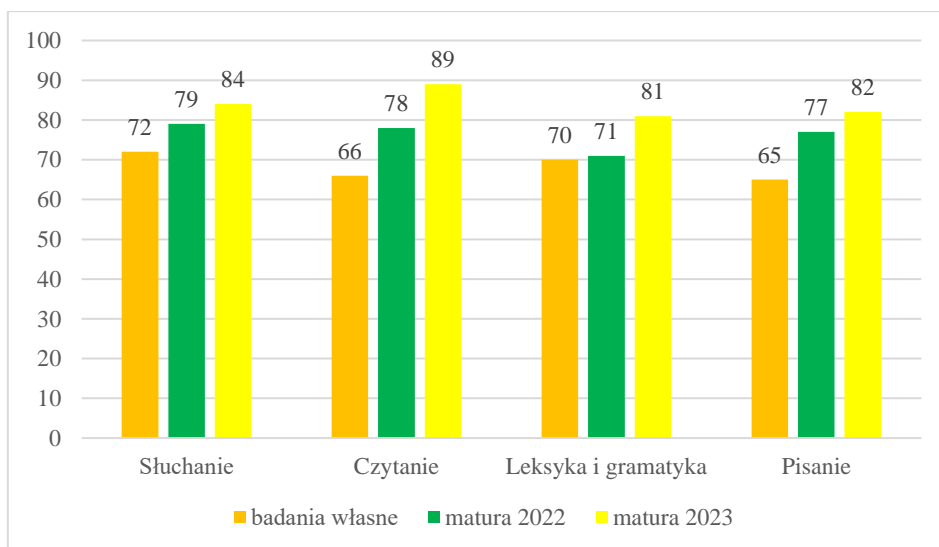
Źródło: badania własne.



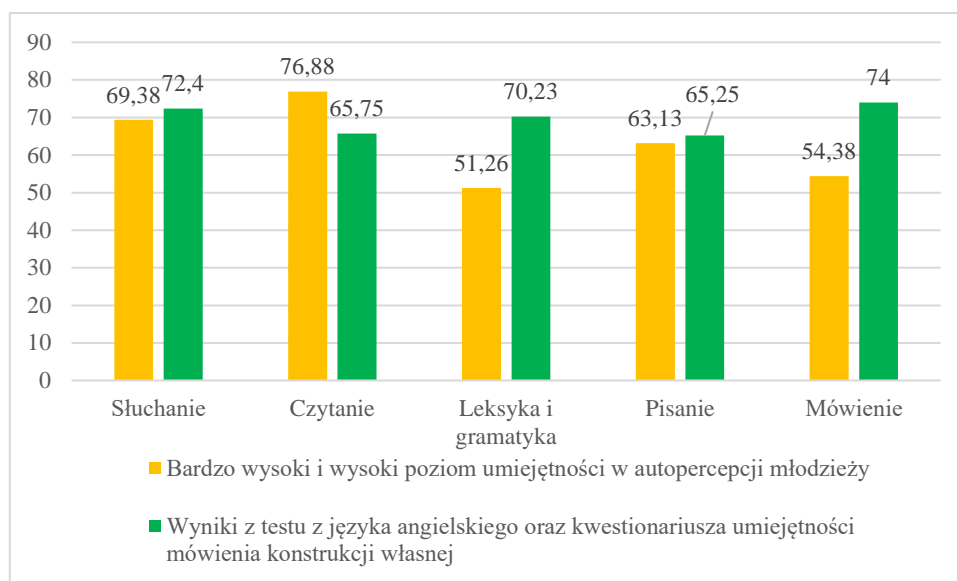
Wykres 28. Poziom umiejętności językowych badanej młodzieży (%)



Wykres 29. Analiza porównawcza wyników młodzieży z podziałem na zadania zamknięte oraz otwarte (%)



Wykres 30. Analiza porównawcza wyników młodzieży z badań własnych z wynikami maturalnymi z lat 2022-2023 (%)



Wykres 31. Analiza porównawcza poziomu umiejętności językowych badanej młodzieży (%)

Tabela 45. Analiza porównawcza wyników badań dotyczących autopercepcji kompetencji językowych przez młodzież

	<b>Bardzo ważna i ważna umiejętność (%)</b>	<b>Bardzo wysoki i wysoki poziom umiejętności (%)</b>	<b>Mocne strony znajomości j. angielskiego (pytanie otwarte) (n)</b>	<b>Słabe strony znajomości j. angielskiego (pytanie otwarte) (n)</b>
Rozumienie ze słuchu	89,38	69,38	31	9
Rozumienie tekstu pisanego	88,75	76,88	35	4
Leksyka	63,76	57,50	40	24
Gramatyka	55,63 (59,60*)	45,01 (51,26*)	25 (65*)	67 (91*)
Pisanie	76,88	63,13	9	-
Mówienie	90,63	54,38	43	41

\*Średnia wyników składająca się na znajomość środków leksykalno-gramatycznych

Źródło: badania własne.

Tabela 46. Najczęściej podejmowane przez młodzież aktywności z zakresu języka angielskiego

	<b>Bardzo częste i częste wykonywanie aktywności z zakresu języka angielskiego przez badaną młodzież</b>
Rozumienie tekstu słuchanego	<ul style="list-style-type: none"> <li>– oglądanie filmów (76,25%),</li> <li>– oglądanie krótkich filmików (75,00%),</li> <li>– oglądanie wiadomości i innych programów w telewizji anglojęzycznej (33,13%),</li> <li>– słuchanie podcastów (30,63%).</li> </ul>
Rozumienie tekstu pisanego	<ul style="list-style-type: none"> <li>– czytanie artykułów internetowych (51,25%),</li> <li>– czytanie książek (23,75%),</li> <li>– czytane czasopism (21,26%),</li> <li>– samodzielnie rozwiązywanie dodatkowych zadań na rozumienie tekstów pisanych (16,88%).</li> </ul>
Znajomość środków leksykalno-gramatycznych	<ul style="list-style-type: none"> <li>– samodzielne uczenie się słownictwa niezadanego przez nauczyciela (28,13%),</li> <li>– rozwiązywanie ćwiczeń leksykalno-gramatycznych na wzór zadań maturalnych (16,63%).</li> </ul>
Tworzenie wypowiedzi pisemnych	<ul style="list-style-type: none"> <li>– tworzenie wypowiedzi pisemnych w szkole językowej (63,16%)*,</li> <li>– tworzenie wypowiedzi pisemnych na zajęciach prywatnych z korepetytorem (54,29%)*,</li> <li>– tworzenie wypowiedzi pisemnych podczas zajęć szkolnych (31,25%),</li> <li>– pisanie za pośrednictwem różnych komunikatorów z obcokrajowcami (np. WhatsApp, Facebook, itd.) (30,63%).</li> </ul>
Tworzenie wypowiedzi ustnych	<ul style="list-style-type: none"> <li>– mówienie podczas zajęć w szkole językowej (63,16%)*,</li> <li>– mówienie podczas zajęć prywatnych z korepetytorem (62,86%)*,</li> <li>– mówienie „do samych siebie” (45,00%),</li> <li>– posługiwanie się językiem angielskim za granicą (40,63%),</li> <li>– mówienie podczas zajęć szkolnych (34,08%),</li> <li>– rozmawianie w języku angielskim z kolegami/koleżankami (25,00%).</li> </ul>
Pozostałe aktywności młodzieży	<ul style="list-style-type: none"> <li>– 78,13% młodzieży nigdy nie uczęszczało na korepetycje, a 75,63% nigdy nie uczyło się w szkole językowej,</li> <li>– 88,13% młodzieży nie uczyło się w szkole językowej w klasie maturalnej, a 78,13% nie uczęszczało na korepetycje,</li> <li>– w wymiarze tygodniowym badana młodzież spędziła średnio 58 min na samodzielnej nauce języka angielskiego w domu oraz średnio 2h 46 min na zajęciach w szkole państwowej.</li> </ul>

\*Dotyczy młodzieży uczęszczającej na zajęcia prywatne z korepetytorem lub do szkoły językowej.

Źródło: badania własne.

Tabela 47. Ocena procesu nauczania języka angielskiego w szkole średniej przez badaną młodzież

<b>Mocne strony nauczania j. angielskiego</b>	<b>Słabe strony nauczania j. angielskiego</b>	<b>Propozycje zmian</b>
Mówienie n=9	Mało konwersacji n=35	Więcej mówienia n=44 Zajęcia konwersacyjne n=19
Nauczyciel n=22	Wady ze strony kadry n=19	Propozycje dotyczące kadry n=11
Rozwiązania systemowe n=16	Wady systemowe n=34	Propozycje systemowe n=25
Gramatyka n=30 Słownictwo n=26	Monotonność n=21 Język w teorii n=17	Propozycje aktywności n=18
Inne n=20	Inne n=13	Inne n=3
Razem n=123 (76,88%)	Razem n=139 (86,88%)	Razem n=120 (75,00%)

Źródło: badania własne.

## Załącznik 2. Test z języka angielskiego konstrukcji własnej

### ROZUMIENIE ZE SŁUCHU

#### Zadanie 1. (0-6)

Usłyszysz dwukrotnie rozmowę na temat tożsamości narodowej Brytyjczyków. Zaznacz znakiem X te zdania, które są zgodne z treścią nagrania (T – True), a które nie (F – False).

		True	False
1.1.	During the Census the citizens could tick only one option.		
1.2.	The percentage of those who ticked the box „Scottish” and „Welsh” is quite comparable.		
1.3.	Richard is amazed by the choices made by the Scots.		
1.4.	Almost one third of the population of Wales can speak Welsh.		
1.5.	The Welsh feel ashamed and apathetic when singing national anthem.		
1.6.	There is a growing tendency in England not to use the Union Jack.		

#### Zadanie 2. (0-4)

Usłyszysz dwukrotnie rozmowę recepcjonistki hotelowej z klientem. Na podstawie informacji zawartych w nagraniu uzupełnij brakujące informacje.

### *THE HOTEL BOOKING SYSTEM*

#### **CUSTOMER DETAILS**

Full name: Robert Diers

Phone number: 0976316774

Email address: (2.1) \_\_\_\_\_

#### **RESERVATION DETAILS**

Type of room: (2.2) \_\_\_\_\_ room,  
the smoking one, breakfast included

Check-out time: (2.3) \_\_\_\_\_

#### **MORE INFO**

The client may have a (2.4) \_\_\_\_\_ check-out.  
Extra payment should be collected.

**Zadanie 3. (0-5)**

Usłyszysz dwukrotnie tekst. Z podanych odpowiedzi wybierz właściwą, zgodną z treścią nagrania. Zakreśl jedną z liter: A, B albo C.

**3.1. According to Helen, the Portuguese tea is:**

- A. better than English tea
- B. not strong enough
- C. as strong as English tea

**3.2. The Marks and Spencer's shop:**

- A. offers expensive products
- B. offers a wide variety of clothes
- C. offers meals of poor quality

**3.3. Helen says that ....**

- A. Portuguese and English cultures are quite similar.
- B. There are a few places to go out with friends in Portugal.
- C. There are no unfashionable English pubs in Portugal.

**3.4. Which adjective is not used by the presenter to describe the British pub?**

- A. cosy
- B. welcoming
- C. stark

**3.5. Which things do not describe an ideal pub as both speakers claim?**

- A. bright lights
- B. low ceiling
- C. roaring fire



## ROZUMIENIE TEKSTÓW PISANYCH

### Zadanie 4. (0-4)

Przeczytaj tekst. Dobierz właściwy nagłówek (A-F) do każdej części tekstu. Wpisz odpowiednią literę w każdą kratkę.

**Uwaga:** dwa nagłówki zostały podane dodatkowo i nie pasują do żadnej części tekstu.

- A. Extraordinary memories
- B. Controversy over joy rides
- C. Space trip in short
- D. The future in Mr Bezos's eyes
- E. Members of the crew
- F. Flying up high into space

### BILLIONAIRE MAKES FIRST TRIP TO SPACE

4.1.

Jeff Bezos went into space accompanied by three other people – Mark Bezos, his brother, Wally Funk, an 82-year-old pioneer of the space race, and Oliver Daemen, an 18-year-old student. Ms Funk became the oldest person to go into space, and Oliver Daemen the youngest.

4.2.

The capsule they were in has the biggest windows. This meant the four passengers had amazing views of the Earth. The spacecraft took off at 14:12 and the flight lasted for ten minutes and ten seconds. When touching down, Jeff Bezos exclaimed: „Best day ever!”

4.3.

The spacecraft, New Shepard, was built by Bezos's company Blue Origin. It is designed for the space tourism industry. Amazon founder, Mr Bezos, and other people have been criticised for offering joy rides for the super-rich. Critics say the money could be spent in other ways, for example, on pay rises for employees or fighting climate change.

4.4.

Mr Bezos states that he has an environmental vision: „We need to take all heavy industry, all polluting industry and move it into space, and keep Earth as this beautiful jewel of a planet that it is,” he told. „It's going to take decades and decades to achieve, but you have to start, and big things start with small steps...”

*Adapted from: www.bbc.co.uk*

### Zadanie 5. (0-7)

Przeczytaj cztery teksty (A-D). Wykonaj zadani zgodnie z poleceniami.

#### Tekst A

The Bachelor of Arts International Relations programme at the UMCS offers the possibility to study the modern global system. It is designed for students interested in various aspects of international and transnational relations including politics, society, security, environment and culture. Curriculum covers the courses at a global, regional and national level of international relations. It is possible to choose one out of three specialisations: 1) *Global Economy and Business*, 2) *Regional Studies: Central–Eastern Europe*, 3) *Regional Studies: Asia and Pacific*. Thanks to this course your analytical and practical competencies will be developed, plus the skills important in your future professional work such as, among others, public speaking, academic writing, professional presentations, debating and discussions.

Source: umcs.pl

#### Tekst B

*Living in Poland as a student is relatively not expensive compared to other European Union countries. The cost of living for students can start from PLN 1500 (EUR 330) a month. However, the prices depend on the city you are currently living in. Living in the capital and tourism city might be slightly expensive than other Polish big cities. Below you can find out how much students spend per month in Poland.*

	<i>Cost (PLN)</i>	<i>Cost (EUR)</i>
<i>Rent (student dormitory)</i>	400 – 600	90 – 140
<i>Public transportation</i>	50 – 60	11 – 13
<i>Health insurance</i>	40 – 60	9 – 13
<i>Phone, internet, and TV subscription bills</i>	80 – 100	17 – 22
<i>Groceries</i>	700 – 900	150 – 200
<i>Entertainment</i>	150 – 200	35 – 45
<i>Average total</i>	<b>1500 – 2000</b>	<b>330 – 430</b>

Source: study.gov.pl

#### Tekst C

**Hi, I am considering the option of studying in Lublin, Poland. Do you know what sort of jobs are available there for an English speaking person?**

**Jscholar222: Teaching English? I do it and love it.**

**Alex741: I honestly think you will have trouble getting a job of any sort as the pandemic isn't over yet and the situation on the labour market is worrying.**

**Madison589: I don't agree. Practically in every city in Poland there are job offers for native speakers of English.**

**Veronica111: That's right! And yet take into account the possibility of a remote job! There are so many options! Just be positive, active and you will succeed.**

Tekst własny & expat.com

## Tekst D

May 31, 2012

Hello :-D

I think Polish people speak very good English. Why do I think so?

Well, when I was in the UK, I met two Polish people. One of them was an engineer, and the other was a physicist. They were both studying English together with me. I was amazed to hear their English. It was unbelievably good! I even thought, „Do you really need to study English?”

Here in this forum, too, I got to know a Polish person, who uses English with native-level fluency. Some time ago, I watched a CNN report, in which Polish Finance Minister, Jan Vincent-Rostowski, speaks very good English with a British accent. (I'm not sure if he is Polish. He might be a native speaker of British English.)

Based on these limited experiences of mine, I came to the conclusion that...Polish people have good language skills.

Well...it might be another strange idea of mine...

What do you think?:-D

source: usingEnglish.com

**Przeczytaj zdania 5.1-5.3. Dopasuj do każdego zdania właściwy tekst (A-D). Wpisz rozwiązania do tabeli. Uwaga: jeden tekst nie pasuje do żadnego zdania.**

5.1.	In this text the conclusions are made based on author's life experience.	
5.2.	In this text the reader can get the idea of the areas that he could be better at.	
5.3.	Thanks to this text the reader can fully understand the situation of students.	

**Przeczytaj wiadomość Luke'a do jego przyjaciela z Polski. Uzupełnij luki 5.4.-5.7. zgodnie z treścią tekstów (A-D). W każdą lukę można wpisać maksymalnie dwa wyrazy.**

*Hi Adam,*

*I am writing to share with you my new idea. Do you remember me telling you that one day I would like to study abroad? I have just found an interesting course at the UMCS in Lublin: BA International Relations. I'm sure this course is perfect for me! The university teachers will help me even with my 5.4. \_\_\_\_\_ skills, which makes me happy, because I'm so stressed when I have to talk before an audience. However, I'm a little bit anxious because of the cost of living in Poland. I have to spend even 900 zlotys on food and yet 600 zlotys on accommodation in a 5.5. \_\_\_\_\_. Is it really true? I was also reading some forum posts and asked my own question. Can you confirm it that the perspective of the Polish 5.6. \_\_\_\_\_ is rather pessimistic? I don't know what to think about that. Different answers were given. Finally, well, you know that I cannot speak Polish and I am wondering what is the level of English of the Polish people. On the Internet I found the information that their 5.7. \_\_\_\_\_ are good. Have you got the same opinion on this topic?*

*Thank you in advance for your reply,*

*Cheers,*

*Luke*

**Zadanie 6. (0-5)**

**Przeczytaj tekst. Z podanych odpowiedzi wybierz właściwą, zgodną z treścią tekstu. Zakreśl jedną z liter: A, B, C albo D.**

.....

A figure dressed entirely in black was standing at the top of the large rock looking at the surrounding countryside, as if in search of something. The fog made it very difficult to recognize any features of the figure's face so I decided to head towards the top to catch sight of her, the figure.

I stopped at a reasonable distance so that she didn't feel threatened. Her face told me that she was afraid so I asked: „Is there anything wrong?” I wasn't going to harm her and I just wanted to know if there was anything I could do to help her. That was the first time I heard her, she said, „It's my dad, he's vanished.”

„What do you mean vanished?” I asked her.

She looked at me like it was really none of my business, which of course wasn't, and replied:

„He left eight days ago to get some food and other supplies and I haven't seen him since.”

„Did you ring the police?”

„Yes, but they can't find any trace of him, his car is still just down the hill. It's like he never left the place. I fear the worst.”

She looked like she was going to start crying. I knew I had to try to solve the problem, but how? After a few minutes I asked: „Is it possible that he's hiding out somewhere nearby?”

„Why?” She looked at me as if I had just said the stupidest thing in the world.

„Who knows, perhaps someone was after him for some reason, did you have any enemies, did your Dad know of a place nearby where he could hide?”

„Enemies? Why? We didn't do anything to anyone.”

„Are you sure that he had no enemies? What are you doing here, if not hiding from someone or something?”

„I am here because it's ideal for Dad's work.”

She stood at such a point that when looking at her height and face I could say she is about 10 or 11.

I had the strong feeling that the discussion could be over shortly. And she suddenly asked:

„Just who are you? Why are you so interested in us? Was it you, who harmed my Dad?”

„I just want to help you find your Dad, perhaps it would help if I told you what I do for a living?” I gave a quick reply.

„You could be lying, just to get me to trust you. It will change nothing. You could still be the one who took my Dad.”

I even tried to change the subject slightly but it didn't cause any positive effects. Feeling that I was getting nowhere apart from making myself public enemy number one, I decided it was probably best for me to get out of the situation.

Adapted from: Steve Simons, *The Elleshere (Elsewhere) Place*

- 6.1. Which is TRUE about the figure?**
- A. Her facial expression is calm.
  - B. Her age is unknown.
  - C. She started crying during the conversation.
  - D. She is suspicious.
- 6.2. What can be told about the Dad?**
- A. He has hidden somewhere.
  - B. He has disappeared.
  - C. He has been taken by enemies.
  - D. He has left the place for sure.
- 6.3. Which feature does not describe the author?**
- A. caring
  - B. helpful
  - C. impolite
  - D. careful
- 6.4. Choose the event that has happened as the last one in the story:**
- A. The author felt that the discussion is going to an end.
  - B. The author started solving the problem using his own ideas.
  - C. The figure started asking personal questions to the author.
  - D. The figure explained what has happened to her dad.
- 6.5. Which is the best title for the story?**
- A. Unexpected Adventures
  - B. Alone on the Top
  - C. The Mysterious Figure
  - D. Frightening Meeting

### Zadanie 7. (0-4)

Przeczytaj tekst, z którego usunięto cztery zdania. Wpisz w każdą lukę literę, którą oznaczono brakujące zdanie, tak aby otrzymać spójny i logiczny tekst.

**Uwaga:** jedno zdanie zostało podane dodatkowo i nie pasuje do żadnej luki.

#### The Importance of Sleep

Sleep is essential. It allows your body and mind to refresh. Healthy sleep also helps the body remain healthy and prevents diseases. **7.1.** \_\_\_\_ This can negatively influence your ability to concentrate, think clearly, and process memories.

Most adults require between seven and nine hours of sleep. **7.2.** \_\_\_\_ It turns out that there are plenty of things that can prevent us from receiving enough sleep. **7.3.** \_\_\_\_ In that case what can be done to eliminate these stressors?

Scientists claim that a healthy diet and positive lifestyle habits can be helpful in getting an adequate amount of sleep each night. Therefore, it is worth setting a realistic bedtime, keeping low light levels in the bedroom, not using electronic devices or eating large meals just before going to bed. **7.4.** \_\_\_\_ It can help you relax in the evening and prepares you for sleep. Make sure that you have the best mattress, pillows and sheets – comfortable sleep environment is so important, too!

*Adapted from: www.sleepfoundation.org*

- A. These are, for example, work schedules, day-to-day stressful events, a disruptive bedroom environment, medical conditions.
- B. Exercising during the day is also known to have a good effect.
- C. Without enough sleep, the brain cannot function properly.
- D. Once we fall asleep our bodies follow a sleep cycle.
- E. Children and teenagers need much more hours.

### ZNAJOMOŚĆ ŚRODKÓW JEZYKOWYCH

#### Zadanie 8. (0-3)

W zadaniach 8.1. – 8.3. wybierz wyraz, który poprawnie uzupełnia luki w obydwu zdaniach. Zakreśl literę A, B albo C.

**8.1.** The plane departures were delayed \_\_\_\_\_ to strong wind.  
Don't worry about your children. They will be back in \_\_\_\_\_ time.

- A. cause
- B. appropriate
- C. due

**8.2.** Could you do me a \_\_\_\_\_ and hold my handbag for a while?  
I'm not in \_\_\_\_\_ of his controversial ideas.

- A. delight
- B. favour
- C. pleasure

**8.3.** Would you \_\_\_\_\_ opening the window?  
I need time to make up my \_\_\_\_\_. It's a complex issue.

- A. mind
- B. state
- C. head

**Zasadnie 9. (0-3)**

**W zdaniach 9.1. – 9.3. spośród podanych opcji (A-C) wybierz tę, która najlepiej może zastąpić zaznaczony fragment. Zakreśl jedną z liter: A, B albo C.**

**9.1.** I'll lend you my car **as long as** you promise to be careful.

- A. providing
- B. supposing
- C. as far as

**9.2.** He was caught **red-handed**.

- A. in the act of theft
- B. on a red traffic light
- C. with rash on his hands

**9.3.** It took me **15 minutes to find** a parking space.

- A. I wasted 15 minutes not being able to find
- B. I was waiting for 15 minutes for
- C. I spent 15 minutes looking for

**Zadanie 10. (0-3)**

**Uzupełnij poniższe minidialogi, wybierając brakującą wypowiedź jednej z osób. Zakreśl literę A, B albo C.**

**10.1.**

– I am worried I won't pass my exam.

– \_\_\_\_\_

- A. I guess you are right.
- B. Everything will be all right.
- C. It's your own problem.

**10.2.**

– My car is running out of petrol.

– \_\_\_\_\_

- A. Keep driving, it really doesn't matter.
- B. I filled my own car with petrol two days ago.
- C. You'd better stop at the next petrol station.

**10.3.**

– \_\_\_\_\_

– It says you mustn't smoke in here.

- A. Should I give up smoking?
- B. Am I allowed to smoke in here?
- C. Isn't it necessary to smoke in here?

**Zadanie 11. (0-4)**

W zdaniach 11.1. – 11.4. uzupełnij poprawnie luki tłumacząc fragmenty podane w nawiasach. Uwaga: w każdą lukę możesz wpisać maksymalnie cztery wyrazy.

11.1. (Mieszkamy) \_\_\_\_\_ in Warsaw since 1999.

11.2. They like \_\_\_\_\_ (siebie nawzajem) very much.

11.3. I'll take an umbrella \_\_\_\_\_ (na wypadek, gdyby padał deszcz).

11.4. I'm afraid I'm not \_\_\_\_\_ (wystarczająco wysoka) to become a model.

**TWORZENIE WYPOWIEDZI PISEMNEJ**

**Zadanie 12. (0-12)**

Wróciłeś (-aś) niedawno z wymiany szkolnej z kraju anglojęzycznego. W swoim blogu:

- napisz jak się dowiedziałeś (-aś) o wymianie szkolnej oraz określ towarzyszące ci wówczas emocje,
- opisz jak spędzałeś (-aś) czas za granicą,
- wyjaśnij jakie trudności językowe napotkałeś (-aś),
- opisz co dzięki takiemu wyjazdowi zyskałeś (-aś).

*Rozwiń swoją wypowiedź w każdym z czterech podpunktów, pamiętając, że długość wypowiedzi powinna wynosić od 100 do 150 wyrazów. Oceniane są: umiejętność pełnego przekazania informacji (5 pkt), spójność i logika wypowiedzi (2 pkt), zakres środków językowych (3 pkt) oraz poprawność środków językowych (2 pkt).*

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....





## Transkrypcja nagrania do zadania 1.

When you ask for someone's nationality you are more than likely to get a very straightforward answer. There are the French, or Australian, or Brazilian.

- But in mainland Britain, you can get a number of different answers.
- So for this week's podcasts in english.com we are talking about national identity.
- It's interesting. In 2011, for the Census, for the very first time people were asked about their national identity. And they had a choice. They could choose between English, Welsh, Scottish (Northern Irish, of course), British, or other. And you could tick as many options as you wanted.
- So you could be British and Scottish at the same time.
- Exactly. But what's quite interesting, Richard, it is that in Scotland, for example, 62% of the people said they were only Scottish.
- And not British.
- They didn't tick the British box.
- Right. Not surprisingly really, I suppose, cause Scotland is quite different from the rest of the UK, isn't it?
- Can you explain that?
- Well, they have a very strong national identity, don't they? You think of the bagpipes (the music, yeah), the clothing they wear.
- Obviously the tartan, the kilt, fair isle jumpers, haggis – the food.
- And, of course, they've got a different way of talking: a distinct dialect.
- These may be stereotypes. But they do create a sense of community – I suppose.
- So, what about the Welsh, then? What about them?
- Fairly similar actually, Richard. 57% of people in Wales only ticked the Welsh box.
- And again, Wales is a very different place, isn't it? The Welsh language, of course. A lot of the Welsh people speak Welsh as a first language.
- Yeah... It's estimated that 29% of the population of Wales, aged three and over, are able to speak the language. That's amazing.
- It is. And if you go to, especially a rugby match in Wales you will hear all those people singing Welsh national anthem in Welsh.
- In Welsh! ... with passion and with pride. And, of course, they've got that wonderful flag with the dragon on it. And recently the footballer said: „We're all extremely proud to wear the dragon on our chest”
- So what's per English, then? That's who are we left with.
- Mainland Britain, yes. Interestingly, in England, 60% of people said: only English. That was far higher than I thought.
- Yes. Because I remember a long time ago you used to always see the Union Jack, the flag of Britain, in England. But now you often see the George cross, the red cross, of England as the flag. So it is becoming more popular, I think, to be English. So, Jackie, you're English then. What do you put in a Census?
- I would absolutely put British family.
- Why is that?
- I love the difference between all the different cultures of Britain. And I prefer to identify with all of those. But I would say that the English do have a good sense of humour, a good sense of fairness, and actually a fantastic sense of adventure.

*Source: podcastEnglish.com*

## Transkrypcja nagrania do zadania 2.

- Grand Hotel! How may I help you?
- Good afternoon! I'd like to book two single rooms for six nights from the 5th to the 10th of May. Do you have any rooms available?
- Yes, we do. But, unfortunately, we haven't got any single rooms. A huge conference is taking place at that period. So the hotel is reserved for that event.
- And what's the rate for a double room?
- It's 134 dollars a night, plus tax, if you want a double facing the park.
- And what about twin rooms?
- One minute, please. Let me check if there are any left... Yes, there are a few twin rooms available. They cost 192 dollars a night.
- Is breakfast included?
- Yes, it is.
- Great! Please, reserve one twin room for me.
- Would you like a smoking or non-smoking room?
- Smoking, please.
- All right. May I have your name, please?
- Robert Diers.
- Would you, please, spell your surname for me?
- D-I-E-R-S.
- May I have your phone number, please?
- Yes, it is 0976316774.
- Thank you! The room is booked now. May I have your email address, please, to send you a confirmation letter?
- Yes, it's johnson007@gmail.com.
- Thank you! Is there anything else I can do for you, sir?
- Yeah, when is check-out?
- It's 1 p.m.
- And may I ask for a late check-out?
- Yes, you may have a late check-out for an extra payment. It costs 12 dollars.
- Well, thank you. I'll think about it.
- Thank you for choosing our hotel. Have a nice day, sir!

Source: [www.enpodcast.com](http://www.enpodcast.com)

## Transkrypcja nagrania do zadania 3.

- When a foreigner is living in a different country a very common question that they're asked is what do they miss from their home. So for this week's podcasts in english.com I'm talking to Helen. Hi Helen!
- Hello!
- ...who comes from the UK, but is now living in Portugal. And I'm going to ask her the question. Helen, what do you miss from home?
- Proper builder's tea.
- Tea?
- Yes.
- Can't you buy tea here in Portugal?
- Yes. You can buy tea in Portugal, but compared to English tea, it seems to be very, very weak. So, in Portugal, when you ask for a black tea, *a cha preta*, it's a very weak tea, which they often serve with hot milk, which is very wrong for an English person.
- Right.

- So every time I go back to the UK, I come back with a suitcase full of proper builder's tea.
- Builder's tea. Strong, proper tea.
- Strong, forceful tea. Yes.
- Fantastic. Anything else?
- Um, I miss Marks and Spencer's.
- Now that's a shop, a clothes shop.
- Well, it's clothes and food.
- And food, yes.
- But what I miss about Marks and Spencer's is you can go in and get absolutely everything from Marks and Spencer's. And it's a great place to buy good underwear and socks, and things like that. I miss Marks and Spencer's.
- Good value for money.
- Absolutely, yeah.
- I always think of it as a kind of a comfort shop, somehow.
- Yeah, you're right actually. Yes. Their food is very good as well, because you can buy lovely ready-to-cook meals, which is always good.
- Anything else?
- I suppose one of the things I miss most, especially being here in Portugal, is the different culture of going to the pub.
- Right. Because they don't have pubs here, do they?
- Not so much, no um... going to the pub with your friends on Sunday for a roast lunch is a really wonderful thing um... and it's quite a different culture here. They've got lots of places to go with friends, but the good old-fashioned English pub doesn't exist.
- And I think also a British pub... there's something very cosy and welcoming about it, whereas maybe some of the bars here in Portugal... they're a little bit stark.
- Yeah. I suppose it's to do with... I always think when I think of a pub. I always think of it being quite dark in there.
- Low ceiling.
- Low ceiling, yeah, and comfy chairs, and a roaring fire. But here, yes, it's a café, so brighter lights. It's very bright in there, usually a...
- No carpets.
- No carpets, tiled floor. Yes. And you know, café chairs. So you don't sink down with the drinks. So that's what I miss quite a lot. And being around all the friends, and just talking for hours.
- Fantastic. Well, but you do enjoy being here in Portugal?
- I do love being here in Portugal. Yes. Definitely.
- But some creature comforts are missing.
- Always.
- Thank you, Helen.

*Source: podcastEnglish.com*

### Załącznik 3. Kwestionariusz umiejętności mówienia

1) Twój kolega/Twoja koleżanka ze Szkocji musi **przygotować prezentację o polskiej młodzieży**. Prosi Cię o podstawowe informacje, które mógłby/mogłaby zamieścić w swojej prezentacji. Poniżej podane są 4 kwestie, które musisz omówić:

- **Zainteresowania**
- **Znajomość języków obcych**
- **Typowy ubiór**
- **Kontakty z rówieśnikami**

2) **Opisz ilustrację** oraz odpowiedz na dodatkowe pytania.



3) Wkrótce będziesz musiał/musiła zdać bardzo ważny i trudny egzamin.  
**Masz do wyboru dwie formy egzaminu.**

- Wybierz zdjęcie, które przedstawia formę egzaminu, jaka Ci bardziej odpowiada.
- Wyjaśnij, dlaczego odrzucasz drugą formę.

*Photo 1:*



*Photo 2:*



## Załącznik 4. Kwestionariusz ankiety własnej konstrukcji

### ANKIETA

Uprzejmie proszę o zapoznanie się z pytaniami i udzielenie możliwie szczegółowych odpowiedzi. Ankieta ma charakter anonimowy, a jej wyniki zostaną wykorzystane w badaniach naukowych celem określenia związku pomiędzy poziomem języka angielskiego a kompetencjami społecznymi u młodzieży licealnej.

1. Płeć:

- a) *kobieta*      b) *mężczyzna*      c) *nie chcę udzielić odpowiedzi*

2. Miejsce zamieszkania:

- a) *wieś*      b) *miasto*

3. Wiek:

- a) *17 lat*      b) *18 lat*      c) *19 lat*

4. Wykształcenie ojca:

- a) *podstawowe lub gimnazjalne*      b) *zawodowe*      c) *średnie*      d) *wyższe*

5. Wykształcenie matki:

- a) *podstawowe lub gimnazjalne*      b) *zawodowe*      c) *średnie*      d) *wyższe*

6. Poziom j. angielskiego matki:

- a) *nie zna w ogóle*      b) *zna słabo*      c) *zna przeciętnie*      d) *zna dobrze*      e) *zna bardzo dobrze*

7. Poziom j. angielskiego ojca:

- a) *nie zna w ogóle*      b) *zna słabo*      c) *zna przeciętnie*      d) *zna dobrze*      e) *zna bardzo dobrze*

8. Ukończyłem/am:

- a) *gimnazjum*      b) *8-letnią szkołę podstawową*

9. Profil klasy: .....

10. W mojej klasie język angielski realizowany jest na poziomie:

- a) *podstawowym*      b) *rozszerzonym*

11. Wybrany poziom egzaminu maturalnego z j. angielskiego:

- a) *podstawowy*      b) *rozszerzony (rozszerzony i podstawowy)*      c) *nie przystępuję do matury z ang*

12. Średnia ocen z ostatniego semestru: .....

13. Ocena z j. angielskiego z ostatniego semestru: .....

14. Jakie są Pana/i najmocniejsze strony znajomości j. angielskiego?

.....  
.....

15. Jakie są Pana/i najsłabsze strony znajomości j. angielskiego?

.....

.....  
16. Jakie są mocne i słabe strony nauczania języka angielskiego w szkole średniej?

*Mocne strony:* .....

.....  
*Słabe strony:* .....

.....  
17. Jakie Pan/i proponuje zmiany w nauczaniu języka angielskiego w szkole średniej?

.....  
18. Co motywuje Pana/ią do nauki języka angielskiego, a co zniechęca?

*co motywuje?* .....

*co zniechęca?* .....

19. Proszę ocenić **istotę poszczególnych umiejętności językowych**, gdzie:

**Zupełnie nieważna umiejętność - 0    Mało ważna - 1    Średnio ważna- 2    Ważna - 3  
Bardzo ważna – 4**

**Jak ważna jest dla Pana/i umiejętność:**

1.	posługiwania się j. angielskim w mowie?	0	1	2	3	4
2.	posługiwania się j. angielskim w piśmie?	0	1	2	3	4
3.	sprawnego rozumienia ze słuchu?	0	1	2	3	4
4.	sprawnego rozumienia tekstu pisanego?	0	1	2	3	4
5.	posługiwania się szerokim zasobem słownictwa w j. angielskim?	0	1	2	3	4
6.	poprawnego posługiwania się gramatyką j. angielskiego?	0	1	2	3	4
7.	posługiwania się j. angielskim w ogóle?	0	1	2	3	4
8.	posługiwania się innymi językami obcymi?	0	1	2	3	4

20. Proszę ocenić **poziom opanowania poszczególnych umiejętności przez Pana/Panią** według następującej skali:

**Bardzo niski - 0    Niski – 1    Przeciętny - 2    Wysoki - 3    Bardzo wysoki – 4**

**W jakim stopniu radzi sobie Pan/i z:**

1.	rozumieniem ze słuchu w j. angielskim?	0	1	2	3	4
2.	rozumieniem tekstów pisanych w j. angielskim?	0	1	2	3	4
3.	mówieniem w j. angielskim?	0	1	2	3	4
4.	pisaniem w j. angielskim?	0	1	2	3	4
5.	słownictwem j. angielskiego?	0	1	2	3	4
6.	gramatyką j. angielskiego?	0	1	2	3	4



21. **Ile godzin tygodniowo** przeznaczają Pan/i na naukę języka angielskiego, pamiętając, że 1h = 45 min:

**0 h - 0, 1 h - 1, 2 h - 2, 3 h - 3, 4 h - 4, 5 h i więcej – 5**

1.	w ramach zajęć szkolnych?	0	1	2	3	4	5
2.	w szkole językowej?	0	1	2	3	4	5
3.	na korepetycjach?	0	1	2	3	4	5
4.	na samodzielną naukę j. angielskiego?	0	1	2	3	4	5

22.	<b>Od ilu lat uczęszcza Pan/i do szkoły językowej na język angielski?</b>													
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	więcej niż 12

23.	<b>Od ilu lat uczęszcza Pan/i na korepetycje z języka angielskiego?</b>													
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	więcej niż 12

24. Proszę określić **częstość** wykonywanych czynności według następującej skali:

**Nigdy - 0 Rzadko - 1 Czasami - 2 Często - 3 Bardzo często – 4**

**Jak często:**

1.	samodzielnie doskonalą Pan/i umiejętność słuchania w j. angielskim?	0	1	2	3	4
2.	samodzielnie rozwiązuje Pan/i dodatkowe zadania na słuchanie?	0	1	2	3	4
3.	ogląda Pan/i filmy w j. angielskim?	0	1	2	3	4
4.	ogląda Pan/i filmiki, wystąpienia, itp. w j. angielskim?	0	1	2	3	4
5.	ogląda Pan/i wiadomości czy też inne programy w anglojęzycznej TV?	0	1	2	3	4
6.	słucha Pan/i podcastów w j. angielskim?	0	1	2	3	4
7.	samodzielnie doskonalą Pan/i umiejętność rozumienia tekstu pisanego w j. angielskim?	0	1	2	3	4
8.	samodzielnie rozwiązuje Pan/i dodatkowe zadania na rozumienie tekstów pisanych?	0	1	2	3	4
9.	czyta Pan/i książki w języku angielskim?	0	1	2	3	4
10.	czyta Pan/i czasopisma w języku angielskim?	0	1	2	3	4
11.	czyta Pan/i artykuły internetowe w języku angielskim?	0	1	2	3	4
12.	uczy się Pan/i samodzielnie niezadanych przez nauczyciela słówek?	0	1	2	3	4
13.	sięga Pan/i po książki zawierające ćwiczenia na słownictwo?	0	1	2	3	4
14.	samodzielnie wykonuje Pan/i niezadane przez nauczyciela ćwiczenia gramatyczne?	0	1	2	3	4
15.	sięga Pan/i po książki gramatyczne z języka angielskiego?	0	1	2	3	4

16.	rozwiązuje Pan/i ćwiczenia gramatyczne z j. ang. na różnych portalach internetowych?	0	1	2	3	4
17.	samodzielnie rozwiązuje Pan/i zadania na ćwiczenia leksykalno-gramatyczne, na wzór ćwiczeń maturalnych?	0	1	2	3	4
18.	pisze Pan/i w języku angielskim, gdy nie jest to zadane przez nauczyciela?	0	1	2	3	4
19.	pisze Pan/i z obcokrajowcami w języku angielskim korzystając z czata czy też innych komunikatorów (WhatsApp, Facebook, itd.)?	0	1	2	3	4
20.	pisze Pan/i maile w języku angielskim?	0	1	2	3	4
21.	tworzy Pan/i wypowiedzi pisemne w j. ang. podczas zajęć szkolnych?	0	1	2	3	4
22.	tworzy Pan/i wypowiedzi pisemne w j. ang. w szkole językowej?	0	1	2	3	4
23.	tworzy Pan/i wypowiedzi pisemne w j. ang. podczas zajęć prywatnych z korepetytorem?	0	1	2	3	4
24.	mówi Pan/i w j. ang. podczas zajęć szkolnych? (tj. wypowiedź ustna, wyrażenie opinii, rozmowa z kolegą/koleżanką z klasy, itd.)	0	1	2	3	4
25.	mówi Pan/i w j. ang. podczas zajęć w szkole językowej?	0	1	2	3	4
26.	mówi Pan/i w j. ang. podczas zajęć prywatnych z korepetytorem?	0	1	2	3	4
27.	rozmawia Pan/i w języku angielskim ze swoimi kolegami/koleżankami w sytuacjach życia codziennego?	0	1	2	3	4
28.	rozmawia Pan/i w języku angielskim ze swoimi rodzicami, rodzeństwem, bliskimi w domu?	0	1	2	3	4
29.	mówi Pan/i w języku angielskim, gdy nikt tego nie słyszy, mówiąc niejako „do siebie”, a chcąc sprawdzić swoje umiejętności mówienia w j. ang.?	0	1	2	3	4
30.	rozmawia Pan/i w formie ustnej języku angielskim z obcokrajowcami? (przez skype'a, telefon, na żywo, za pomocą innych komunikatorów)	0	1	2	3	4
31.	posługuje się Pan/i językiem angielskim za granicą?	0	1	2	3	4

*Dziękuję za wypełnienie ankiety!*

## Załącznik 5. Kwestionariusz Motywacji do Nauki Języka Obcego Richarda Gonzalesa w polskiej adaptacji A. Lewickiej-Zelent i P. Linkiewicz

Poniżej wymienione są różne stwierdzenia dotyczące motywacji do nauki języka obcego. Zaznacz jak bardzo zgadzasz się lub nie z tymi stwierdzeniami. Postaraj się o udzielanie odpowiedzi w sposób jak najbardziej obiektywny i szczerzy.

1	2	3	4	5	6
zdecydowanie się nie zgadzam	nie zgadzam się	trochę się nie zgadzam	trochę się zgadzam	zgadzam się	zdecydowanie się zgadzam

1.	Posługiwanie się językiem obcym zwiększa moje szanse na znalezienie pracy.	1	2	3	4	5	6
2.	Jeśli lepiej nauczę się języka obcego, to dostanę dobrze płatną pracę.	1	2	3	4	5	6
3.	Doskonalenie języka obcego przyniesie mi korzyści finansowe.	1	2	3	4	5	6
4.	Potrzebuję języka obcego do potrzeb szkoleniowych w mojej przyszłej pracy.	1	2	3	4	5	6
5.	Język obcy daje mi lepsze możliwości zatrudnienia po ukończeniu studiów.	1	2	3	4	5	6
6.	Znajomość języka obcego daje mi więcej możliwości po ukończeniu studiów.	1	2	3	4	5	6
7.	Język obcy daje mi przewagę nad innymi osobami ubiegającymi się o pracę.	1	2	3	4	5	6
8.	Język obcy jest jednym ze sposobów wzbogacających moją przyszłą karierę.	1	2	3	4	5	6
9.	Posługiwanie się językiem obcym pozwoli mi zrozumieć inne kultury.	1	2	3	4	5	6
10.	Uczenie się języka obcego jest jednym ze sposobów poznawania innej kultury.	1	2	3	4	5	6
11.	Język obcy jest dla mnie ważny, bowiem poszerza moją perspektywę widzenia innych kultur.	1	2	3	4	5	6
12.	Mogę w większym stopniu doceniać obcą kulturę znając jej język.	1	2	3	4	5	6
13.	Jeśli nauczę się mówić w języku obcym, będę w stanie rozumieć inne kultury.	1	2	3	4	5	6
14.	Czuję, że język obcy jest dla mnie ważny w celu zrozumienia innych kultur.	1	2	3	4	5	6
15.	Znajomość języka obcego dodaje mi pewności siebie w rozumieniu innych kultur.	1	2	3	4	5	6
16.	Uczę się języka obcego po to, aby poszerzyć swoją wiedzę na temat innych kultur.	1	2	3	4	5	6
17.	Chcę porozumiewać się z obcokrajowcami w ich języku ojczystym.	1	2	3	4	5	6
18.	Czuję się świetnie, kiedy jestem w stanie rozmawiać z obcokrajowcami w ich języku.	1	2	3	4	5	6
19.	Wierzę, że będąc w stanie rozmawiać w języku obcym, łatwiej mi też będzie wejść w relacje z obcokrajowcami.	1	2	3	4	5	6
20.	Jestem zafascynowany, kiedy słyszę obcokrajowca mówiącego w jego języku.	1	2	3	4	5	6

1	2	3	4	5	6
zdecydowanie się nie zgadzam	nie zgadzam się	trochę się nie zgadzam	trochę się zgadzam	zgadzam się	zdecydowanie się zgadzam

21.	Uczę się języka obcego po to, aby wyjechać do kraju, w którym dany język jest używany.	1	2	3	4	5	6
22.	Chcę nauczyć się języka obcego, ponieważ jego znajomość może mi się przydać podczas wyjazdów zagranicznych.	1	2	3	4	5	6
23.	Czerpię przyjemność z nauki języka obcego kiedy mój kolega/koleżanka pożycza mi książki dotyczące języka obcego.	1	2	3	4	5	6
24.	Czerpię przyjemność z przeglądania stron internetowych poświęconych językowi obcemu.	1	2	3	4	5	6
25.	Lubię uczyć się języka obcego, ponieważ mam kolegów/koleżanki, którzy też czerpali przyjemność z nauki danego języka.	1	2	3	4	5	6
26.	Oglądanie filmów w języku obcym sprawia mi przyjemność.	1	2	3	4	5	6
27.	Uczenie się języka obcego jest przyjemne, gdyż pozwala mi i moim kolegom/koleżankom miło spędzić czas.	1	2	3	4	5	6
28.	Nauczyłem/am się czerpać przyjemność z nauki języka obcego, ponieważ wiem, że pomoże mi on w dostaniu się na studia/zdaniu egzaminów.	1	2	3	4	5	6
29.	Bardzo dobrze odnajduję się podczas zajęć z języka obcego.	1	2	3	4	5	6
30.	Lubię uczyć się języka obcego, ponieważ jestem z niego dobry/a.	1	2	3	4	5	6
31.	Czuję się komfortowo mówiąc w języku obcym podczas zajęć.	1	2	3	4	5	6
32.	Lubię uczyć się języka obcego nawet gdy jest to trudne.	1	2	3	4	5	6
33.	Szybko uczę się języka obcego podczas zajęć, ponieważ jestem przekonany/a co do moich zdolności językowych.	1	2	3	4	5	6
34.	Uczę się języka obcego po to, aby mieszkać za granicą.	1	2	3	4	5	6
35.	Uczę się języka obcego po to, aby móc porozumiewać się z obcokrajowcami.	1	2	3	4	5	6
36.	Język obcy przygotowuje mnie do życia z obcokrajowcami.	1	2	3	4	5	6
37.	Chcę żyć w innej kulturze, więc uczę się języka obcego.	1	2	3	4	5	6
38.	Uczę się języka obcego, aby móc prowadzić życie towarzyskie z obcokrajowcami.	1	2	3	4	5	6