

## *Wpływ stylu uczenia się na gotowość komunikacyjną w trakcie wykonywania dwóch typów zadań*

Mirośław Pawlak

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Kalisz  
Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa, Konin  
[pawlakmi@amu.edu.pl](mailto:pawlakmi@amu.edu.pl)

Anna Mystkowska-Wiertelak

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Kalisz  
Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa, Konin  
[mystkows@amu.edu.pl](mailto:mystkows@amu.edu.pl)

### The impact of learning style on willingness to communicate in the performance of two types of learning tasks

Recent years have witnessed a major change in research on willingness to communicate in a second language (L2 WTC), which has involved a gradual transition from studies adopting a macro-perspective to those embracing a micro-perspective. In other words, large-scale, cross-sectional research projects involving huge numbers of participants and the use of complex statistical procedures (e.g., MacIntyre et al., 1998) are giving way to more situated empirical investigations focusing on learners' WTC during specific classes or tasks performed in the course of these classes as well as factors responsible for its fluctuations (e.g., Cao & Philp, 2006; MacIntyre & Legatto, 2011; Pawlak, Mystkowska-Wiertelak, & Bielak, 2016; Peng, 2014; Yashima, 2012). Although this line of inquiry has provided important insights into variables responsible for increases and decreases in readiness to speak, little is still known about the role of individual difference variables in shaping learners' WTC. The study reported in this paper is intended to partially fill this gap by investigating fluctuations in readiness to speak as a function of learning styles. Six pairs of English philology students performed two communication-based tasks that differed with respect to the presence of an information gap, with one of them requiring participants to justify their decisions and the other to identify differences between two

pictures. The tasks lasted ten minutes each and the interactions were audio-recorded. The data were collected by means of: (1) a grid allowing self-assessment of WTC levels at 30-second intervals, (2) transcripts of the interactions in pairs, (3) interviews conducted immediately on completion of the tasks, (4) questionnaires tapping into factors impacting WTC levels during task performance, and (5) *Learning Style Survey* (Cohen, Oxford, & Chi, 2011). A combination of quantitative and qualitative analysis showed a link between dominant learning styles and readiness to take part in the interactions.

*Keywords:* willingness to communicate in a second language; learning style; communicative tasks

## 1. Wstęp

Badania nad gotowością komunikacyjną (GK), które początkowo dotyczyły języka ojczystego i skupiały się przede wszystkim na niechęci, a nie gotowości do udziału w interakcji, nie przestają inspirować badaczy, którzy identyfikują kolejne czynniki kształtujące chęć uczących się do zabierania głosu w rozmowach z innymi użytkownikami języka obcego, testują wpływ tychże czynników w różnorodnych kontekstach oraz ich wzajemne relacje. Początkowo uważano, że GK w języku obcym jest względnie stałą cechą, która podobnie kształtuje zachowanie uczącego się w różnych sytuacjach (McCroskey, 1992). Odmienne spojrzenie zaprezentowali MacIntyre, Clément, Dörnyei i Noels (1998) w swoim modelu w kształcie piramidy, na której szczycie znalazła się interakcja w języku docelowym poprzedzona konglomeratem wzajemnie oddziaływujących na siebie czynników o charakterze kognitywnym, afektywnym, społecznym i kontekstualnym. GK można zdefiniować jako „gotowość do włączenia się do rozmowy w danym momencie z konkretnym rozmówcą lub rozmówcami używając języka obcego” (MacIntyre i in., 1998, s. 547; tłumaczenie autorów). Definicja ta wyraźnie wskazuje na dynamiczny charakter tego zjawiska, które może fluktuować w zależności od bardzo wielu czynników składających się na kontekst każdej rozmowy, zarówno w klasie, jak i poza nią. W licznych badaniach testowano pośredni i bezpośredni wpływ wielu zmiennych, wśród których wymienić należy samoocenę kompetencji w języku docelowym (Yashima, 2002), lęk językowy (Baker, MacIntyre, 2003), częstotliwość użycia języka (Hashimoto, 2002), motywację (Hashimoto, 2002; MacIntyre, Baker, Clément, Conrod, 2001), osobowość (MacIntyre, Charos, 1996), postawę wobec świata (Yashima, 2002; Yashima, Zenuk-Nishide, Shimizu, 2004), a także płeć i wiek (Cao, 2011). Zidentyfikowanie i zbadanie roli tychże czynników stało się celem nie tylko badań ankietowych, ale także badań laboratoryjnych (np.

MacIntyre, Legatto, 2011), bądź tych umiejscowionych w klasie językowej (np., Cao, 2011, 2013; Cao i Philp, 2006; Kang, 2005; Mystkowska-Wiertelak, Pawlak, 2014, 2017; Pawlak, Mystkowska-Wiertelak, Bielak, 2016; Peng, 2014; Weaver, 2007), w których obserwowano zmiany poziomu GK w trakcie zadań wykonywanych przez uczących się, całych zajęć oraz sekwencji tych zajęć, starając się określić ich przyczyny. Mimo że tego typu badania pozwoliły na wyłonienie grupy czynników odpowiedzialnych za spadek lub wzrost GK, niewiele nadal wiadomo o związku między poziomem GK a różnicami indywidualnymi w przebiegu komunikacji. Badanie zaprezentowane w niniejszym artykule jest próbą przyjrzenia się zależności pomiędzy GK a stylem uczenia się w przebiegu dwóch typów zadań komunikacyjnych wykonywanych przez studentów filologii angielskiej podczas regularnie odbywających się zajęć z konwersacji, stanowiących integralną część kursu z praktycznej nauki języka angielskiego. Rozważania rozpocznie krótki przegląd nowszych badań nad czynnikami kształtującymi gotowość do podjęcia interakcji w klasie, po czym nastąpi prezentacja projektu badawczego, omówienie jego wyników oraz dyskusja zakończona zaproponowaniem sugestii dotyczących przyszłych badań.

## 2. GK w klasie językowej

Badania nad GK przeszły swoistą ewolucję począwszy od szeroko-zakrojonych badań ankietowych po podejście idiodynamiczne (MacIntyre, Legatto, 2011), które, dzięki zastosowaniu specjalnego oprogramowania, pozwala na rejestrowanie i interpretację niewielkich nawet wahań odnotowywanych w trakcie wykonywania zadania przez uczącego się minuta po minucie. Na wczesnym etapie badania nad GK dotyczyły dużych populacji, a postrzeganie gotowości do udziału w interakcji jako stosunkowo stabilnej cechy skutkowało użyciem tych samych narzędzi badawczych do pomiaru GK w klasie i poza nią (por. Asker, 1998; MacIntyre, Chaos, 1996; McCroskey, 1992). Niewątpliwie nie mogło to pozostawać bez wpływu na wyniki i choć sprawdzało się w kontekście języka drugiego, musiało budzić spore wątpliwości w przebiegu badań prowadzonych w kontekście języka obcego. Dlatego też MacIntyre i in. (2001), prowadząc badania nad GK studentów biorących udział w kursach odbywających się w kraju języka docelowego, dostosowali pytania do sytuacji, w których tacy studenci mogli się znaleźć, a Weaver (2005) zbudował nową skalę, która odzwierciedlała zadania i aktywności zwykle wykonywane w klasie językowej. Adaptacje narzędzi, takie jak te dokonane przez Peng (2007) w odniesieniu do skali, którą opracowali MacIntyre i in. (2001), miały na celu ich dostosowanie do specyficznych warunków poszczególnych kontekstów i sytuacji edukacyjnych, tak aby respondent mógł odnieść się do osobistego doświadczenia.

Uznając wagę modyfikacji, jakim badacze poddawali narzędzia badawcze, można chyba jednak stwierdzić, że dopiero zastosowanie metody hybrydowej

umożliwiło dostrzeżenie dużo szerszego zakresu czynników, które mogą mieć wpływ na kształtowanie się GK w klasie językowej. Dane zebrane przy pomocy obserwacji, wywiadów, dzienników, introspekcji i retrospekcji, uzupełniając dane ilościowe pochodzące z badań ankietowych, umożliwiły lepszy wgląd w charakter wahań GK i czynniki za nie odpowiedzialne. Okazało się na przykład, że za zmiany poziomu GK może odpowiadać poczucie ekscytacji, odpowiedzialności i bezpieczeństwa (Kang, 2005). Cao i Philp (2006) ustaliły, że poziom GK może też ulec zmianie w zależności od sposobu organizacji zajęć, tj. od tego, czy uczniowie pracują indywidualnie, w parach, grupach, czy całą klasą, od wielkości grupy, poziomu pewności siebie, stopnia znajomości pomiędzy rozmówcami oraz zaangażowania. Peng i Woodrow (2010) wskazały na związek pomiędzy GK a samooceną kompetencji w języku docelowym, motywacją, przekonaniami ucznia i kontekstem edukacyjnym. Z kolei MacIntyre i Legatto (2011) zwrócili uwagę na fakt, że GK może się zmieniać w zależności od wahań samooceny stanu afektywnego. Co więcej, MacIntyre, Burns i Jessome (2011) udowodnili, że można jednocześnie odczuwać ochotę i niechęć do komunikacji, a zmiana jakiegokolwiek czynnika może prowadzić do podjęcia lub zaniechania interakcji. Ciekawe podejście zaproponowała Bernales (2016) próbując ustalić stosunek planowanych wypowiedzi do tych, które faktycznie miały miejsce. Udało się jej wykazać, że gotowość do podjęcia interakcji zależy od celów uczącego się, poziomu motywacji, ale także norm zachowania panujących w klasie i oczekiwań nauczyciela.

Swoistym przełomem było zastosowanie wspomnianej wcześniej metody idiodynamicznej (MacIntyre, Legatto, 2011), dzięki której możliwe stało się obserwowanie fluktuacji GK z minuty na minutę. Podobnie Mystkowska-Wiertelak i Pawlak (2014) oraz Pawlak i Mystkowska-Wiertelak (2015) wykazali zmiany intensywności GK w czasie trwania zadań komunikacyjnych przy użyciu prostego narzędzia, które wymagało zaznaczania poziomu chęci do podjęcia interakcji w odpowiedzi na sygnał dźwiękowy rozlegający się w równych odstępach czasu. Taka sama procedura została zastosowana w badaniach Pawlaka, Mystkowskiej-Wiertelak i Bielaka (2016) oraz Mystkowskiej-Wiertelak i Pawlaka (2017) w czasie trwania całych zajęć z mówienia. W projekcie badawczym opisanym poniżej wykorzystano tę właśnie procedurę do oceny wahań w poziomie GK podczas wykonywania dwóch różnych zadań komunikacyjnych. Zebrane dane zestawiono między innymi z wynikami *Ankiety pomiaru stylów uczenia się (Learning Style Survey)* (Cohen, Oxford, Chi, 2011), tak aby przyjrzeć się zależności między poziomem GK a dominującym stylem uczenia się. Pod uwagę wzięto także typ zadania, poziom znajomości języka oraz płeć rozmówców, przy czym te czynniki nie są głównym przedmiotem zainteresowania niniejszego artykułu i będą omówione tylko w takim zakresie, w jakim będzie to niezbędne do interpretacji uzyskanych wyników.

### 3. Badanie

#### 3.1. Cele badawcze

Głównym celem badania było przyjrzenie się wahaniom poziomu GK podczas wykonywania dwóch zadań komunikacyjnych, które różniły się występowaniem luki informacyjnej w zależności od stylu uczenia się. Analizując dane pod uwagę wzięto również płeć oraz poziom językowy uczestników, tj. studentów filologii angielskiej, którzy różnili się jednak co do stopnia opanowania tego języka. Szczegółowe pytania badawcze, na które poszukiwano odpowiedzi to:

1. Jaki jest wpływ typu zadania i kontekstu na GK?
2. Jak style uczenia się wpływają na GK?

#### 3.2. Uczestnicy badania

W badaniu wzięło udział 12 studentów trzeciego roku filologii angielskiej (6 kobiet i 6 mężczyzn), uczących się języka od średnio 11,75 lat i choć można stwierdzić, że wszyscy reprezentowali dość wysoki poziom biegłości językowej (B2/C1), nie można wykluczyć istnienia poważnych różnic w tym zakresie pomiędzy poszczególnymi uczestnikami badania. W trakcie studiów wszyscy mieli możliwość uczestniczenia w zajęciach praktycznej nauki języka obejmujących naukę mówienia, pisania, wymowy, gramatyki oraz innych kursach i zajęciach uniwersyteckich dotyczących historii, kultury, literatury krajów angielskiego obszaru językowego oraz językoznawstwa, językoznawstwa stosowanego i dydaktyki, prowadzonych w zdecydowanej większości w języku angielskim. Średnia ocen na egzaminie z praktycznej nauki języka angielskiego wyniosła 3,57 (kobiety – 3,25; mężczyźni – 3,83), a średnia ocen z zajęć z konwersacji wyniosła 3,86 (kobiety – 3,42; mężczyźni – 4,21), w skali od 2 do 5. Większość respondentów deklarowała kontakt z językiem docelowym poza zajęciami, niewielu jednak miało okazję komunikować się z rodzimymi użytkownikami tego języka. Wszyscy badani wyrazili zgodę na udział w badaniu, ale nie byli to wolontariusze, ponieważ projekt badania zakładał kontrolę nad kompozycją każdej pary interlokutorów, w związku z czym studenci zostali wyselekcjonowani zgodnie z założeniami tego projektu.

#### 3.3. Procedury badawcze

Uczestników badania poproszono o wykonanie w parach dwóch zadań komunikacyjnych różniących się istnieniem luki informacyjnej. Pierwsze z nich polegało na opcjonalnej wymianie informacji i wymagało podjęcia decyzji w sprawie listy przedmiotów niezbędnych do przeżycia w ekstremalnych warunkach, a drugie

na wymaganej wymianie informacji, ponieważ rozmówcy mieli znaleźć określoną liczbę różnic pomiędzy obrazkami. Każde zadanie trwało 10 minut. Jak wspomniano wcześniej, podział na pary nie był przypadkowy: rozmówców dobrano ze względu na poziom językowy i płeć. Trzy pary prezentowały podobny, a trzy zróżnicowany poziom znajomości języka angielskiego. Dokonując takiego podziału wzięto pod uwagę oceny otrzymane przez studentów na zajęciach z praktycznej nauki języka angielskiego i opinie wykładowców. W każdym przypadku utworzono pary mężczyzna-mężczyzna, kobieta-kobieta oraz mężczyzna-kobieta.

Jak przedstawiono w tabeli 1, procedura obejmowała wykorzystanie całej gamy narzędzi badawczych. Po pierwsze fluktuacje w poziomie GK rejestrowano przy wykorzystaniu formularza samooceny, na którym uczestnicy zaznaczali w skali od 1 do 7, w jakim stopniu odczuwali gotowość do udziału w rozmowie w reakcji na rozlegający się co 30 sekund sygnał dźwiękowy. Kolejnym źródłem informacji na temat przebiegu interakcji w parach był zapis audio dokonany przy użyciu dyktafonów. Ponadto po zakończeniu każdego zadania uczestnicy wypełniali opracowany przez autorów kwestionariusz dotyczący czynników, które mogły mieć wpływ na zmiany poziomu GK w odniesieniu do tego zdania. W kwestionariuszu poproszono uczestników o podanie ogólnej oceny ich GK w czasie wykonywania zadania, określenie, który z podanych czynników zwiększał, a który obniżał poziom GK (np. typ zadania, poziom językowy rozmówcy), a także wymienienie innych czynników, które miały wpływ na chęć do prowadzenia rozmowy. Narzędzie zawierało też prośbę o wskazanie wydarzenia, sytuacji, czy etapu zadania, kiedy poziom GK był najwyższy oraz najniższy. Po zakończeniu tego etapu przeprowadzono wywiady, w których odnoszono się do zmian poziomu GK zarejestrowanych na formularzach samooceny GK oraz pytano o ogólne uwagi na temat przebiegu obu zadań, prosząc także o ich porównanie. Powstałe w ten sposób nagrania zostały przetranskrybowane i poddane analizie. Na zakończenie uczestnicy badania zostali poproszeni o wypełnienie *Ankiety stylów uczenia się* (Cohen i in., 2011). Narzędzie to bada 11 aspektów preferowanego stylu uczenia się w odniesieniu do następujących obszarów: (1) dominujący model percepcyjny (styl wzrokowy, słuchowy, czy też dotykowy), (2) introwersja lub ekstrawersja, (3) systematyzowanie informacji (styl konkretny/sekwencyjny bądź też przypadkowy/intuicyjny), (4) radzenie sobie z wieloznacznością i zarządzanie czasem, (5) odbieranie informacji (całościowo czy fragmentarycznie), (6) sposób postępowania z informacją (dokonywanie syntezy czy analizy), (7) zapamiętywanie (dostrzeganie szczegółów czy postrzeganie całości), (8) dedukcja lub indukcja w zetknięciu z zasadami gramatycznymi, (9) zależność lub brak zależności od pola, (10) czas reakcji (reagowanie impulsywne lub refleksyjne), oraz (11) podejście do rzeczywistości (konkretne lub metaforycznie). Ankieta pozwala na określenie preferowanego stylu spośród podanych dychotomii (np. ekstrawersja lub introwersja) z wyjątkiem pierwszej kategorii, gdzie

wyróżniono trzy aspekty. Używając 5-stopniowej skali respondenci mieli za zadanie zaznaczyć, w jakim stopniu stwierdzenia zawarte w poszczególnych podskalach opisują ich doświadczenie. Jak twierdzą Cohen, Oxford i Chi (2011), wyższa liczba punktów odnosząca się do jednego z dualnych aspektów umożliwiła uznanie tej cechy za dominującą. Ponadto zdarza się, że dokładnie taką samą liczbę punktów uczestnicy przypisywali obu alternatywom. Wówczas przyjmuje się, że respondent należy do typu mieszanego, np., jest ambiwertem.

Tabela 1 Przebieg badania

<i>Zadanie 1 – Podejmowanie decyzji</i>	
Podobny poziom językowy – M/M, K/K, M/K	Inny poziom językowy – M/M, K/K, M/K
1. Nagrania audio 2. Formularz samooceny GK 3. Kwestionariusz GK	
<i>Zadanie 2 – Odnajdywanie różnic</i>	
Podobny poziom językowy – M/M, K/K, M/K	Inny poziom językowy – M/M, K/K, M/K
1. Nagrania audio 2. Formularz GK 3. Kwestionariusz GK	
Wywiad	
<i>Ankieta stylów uczenia się (Cohen, Oxford, Chi, 2011)</i>	

Dane pozyskane w wyniku opisanych powyżej procedur poddano analizie jakościowej i ilościowej, uwzględniając ich charakter. Formularze samooceny GK posłużyły do przeprowadzenia analizy ilościowej, która polegała na obliczeniu średniej ( $M$ ) i odchylenia standardowego ( $SD$ ) w odniesieniu do zarejestrowanego przez uczestników poziomu GK w odstępach 30 sekund przez okres 10 minut trwania każdego zadania. Podobnie w przypadku kwestionariuszy obliczono odsetek uczestników, którzy wskazali na te same czynniki obniżające lub podnoszące poziom GK. Analiza numeryczna w odniesieniu do danych zebranych dzięki zastosowaniu narzędzia do pomiaru stylów uczenia się pozwoliła na określenie dominującego stylu w 11 wymienionych powyżej kategoriach dla każdego studenta. Analiza jakościowa dotyczyła pytań otwartych zawartych w kwestionariuszu oraz danych zebranych w wywiadach.

### 3.4. Wyniki

Dla ułatwienia interpretacji wyników analiza poszczególnych grup danych zostanie przedstawiona w dwóch sekcjach, z których pierwsza dotyczy będzie GK w całej próbie badawczej w obu zadaniach, a druga skoncentruje się na wpływie dominujących stylów uczenia się na poziom GK w poszczególnych zadaniach.

#### 3.4.1. Fluktuacje GK

W tabeli 2 przedstawiono średnie i wartości odchylenia standardowego GK, zgodnie z odczytami z formularza samooceny wypełnianego przez uczestników

po wybrzmieniu sygnału dźwiękowego w odstępach 30 sekund. Zarówno w pierwszym, jak i w drugim zadaniu poziom gotowości do udziału w interakcji pozostawał na dość umiarkowanym poziomie. Używając skali od 1 do 7, respondenci wybierali wartości między 3,08 i 4,85 w pierwszym zadaniu oraz między 3,71 i 5,85 w drugim. Średnia dla wszystkich uczestników w zadaniu 1 wyniosła 4,33, a w zadaniu 2 była nieco wyższa i osiągnęła poziom 5,22. Jak można zaobserwować na rysunku 1, zmiany poziomu GK w obu zadaniach przebiegały dość podobnie – początkowo niewysoka GK wzrastała stopniowo i utrzymywała się na dość wysokim poziomie, by w drugiej połowie zacząć opadać. Trend spadkowy utrzymywał się do końca zadania. Choć w przebiegu zadań średni rejestrowany poziom GK w zadaniu 2 był wyższy, to jednak w końcowej fazie linie odzwierciedlające poziomy GK właściwie się nakładają. Wahania poziomu GK w poszczególnych momentach rejestracji nie były wysokie i różnica pomiędzy najwyższą i najniższą wartością wyniosła 2,07 w zadaniu 1 oraz 2,14 w zadaniu 2. Podobne wartości odchylenia standardowego w obu zadaniach wskazują na dość jednorodny charakter całej próby.

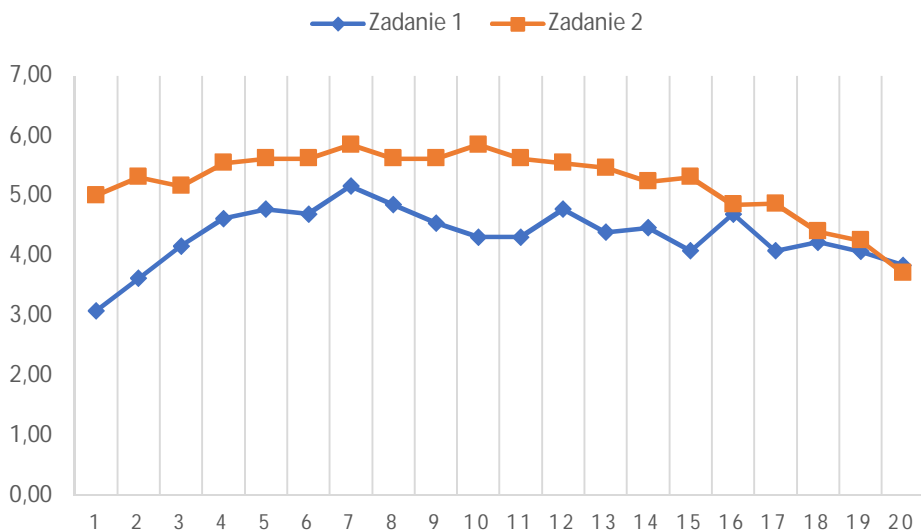
Tabela 2 Średnie i odchylenie standardowe GK w zadaniu 1 i 2 dla wszystkich uczestników

Sygnał	Zadanie 1		Zadanie 2	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
1	3,08	1,49	5,00	1,57
2	3,62	1,98	5,31	0,99
3	4,15	1,17	5,15	1,23
4	4,62	1,00	5,54	1,08
5	4,77	1,25	5,62	1,00
6	4,69	1,38	5,62	1,21
7	5,15	1,51	5,85	0,95
8	4,85	1,23	5,62	1,39
9	4,54	1,69	5,62	1,39
10	4,31	1,64	5,85	1,10
11	4,31	1,07	5,62	1,15
12	4,77	0,97	5,54	1,28
13	4,38	1,33	5,46	1,39
14	4,46	1,22	5,23	1,31
15	4,08	1,38	5,31	1,20
16	4,69	1,20	4,85	1,70
17	4,08	1,14	4,86	1,61
18	4,22	1,42	4,40	1,65
19	4,07	1,54	4,25	1,48
20	3,84	1,79	3,71	1,82

Po zakończeniu każdego zadania studenci otrzymali do wypełnienia krótkie, właściwie jednobrzmiące, kwestionariusze, przy czym dane zebrane w wyniku przeprowadzenia każdego z nich zostaną omówione oddzielnie. I tak zapytani o ogólną



chęć do mówienia w czasie zadania 1, respondenci w większości (66%) zadeklarowali, że pozostawała na wysokim poziomie przez cały czas, ponieważ zadanie było ciekawe i stanowiło nowe wyzwanie. Jedynie 4 uczestników (33%) określiło swoją chęć do rozmowy w parze jako średnią i przypisali taki stan rzeczy nudnemu tematowi i zmęczeniu wywołanemu przez wymagające zajęcia, które poprzedzały eksperyment. Jedna osoba wyznała otwarcie, że bardzo szybko wyczerpały się pomysły i dlatego trudno jej było wykazać się entuzjazmem. Dwoje uczestników (16%) odniosło się do zmian poziomu GK w czasie trwania interakcji, który był niewysoki na początku, gdyż trzeba było zapoznać się z wymogami i do nich dostosować, albo niższy na końcu, z uwagi na wyczerpanie tematu. Tylko 4 osoby (33%) stwierdziły, że typ zadania obniżał ich GK. Pozostali uznali, że dyskusja dotycząca przedmiotów niezbędnych w sytuacji kryzysowej pozytywnie wpłynęła na chęć do podjęcia komunikacji. Jeśli zaś chodzi o wpływ poziomu językowego rozmówcy, 5 osób (41%) uznało, że partnerzy prezentowali taki sam jak ich własny poziom znajomości języka angielskiego i to w ich przypadku zwiększało chęć do rozmowy. Dwie osoby oceniły poziom partnerów jako wyższy od swojego i w przypadku jednej z par efekt był mobilizujący, ale w przypadku drugiej spowodowało to spadek GK. Trzy osoby zdiagnozowały poziom biegłości językowej rozmówcy jako niższy od swojego i dla 2 uczestników był to bodziec pozytywny, a dla jednej negatywny.



Rysunek 1 Poziom GK dla wszystkich uczestników w zadaniu 1 i 2

Pytanie otwarte dotyczące innych czynników, które mogą wzmacniać gotowość uczących się do udziału w interakcji dostarczyło stosunkowo niewiele informacji. Respondenci wspominali o zainteresowaniu wywołanym tematem zadania,

podkreślali, że sama forma zadania (tj. lista przedmiotów do wyboru) umożliwiła prowadzenie dyskusji, ponieważ przydatność większości przedmiotów można było logicznie uzasadnić. Pojawiły się też opinie, że to dzięki interesującym argumentom oponenta temperatura dyskusji wzrastała, gdyż sytuacja wymagała poszukiwania kontrargumentów. Czynnikiem zwiększającym GK okazała się także zgodna postawa rozmówców i brak konieczności przekonywania partnera do swoich racji. Spadek chęci wypowiedzania się przypisywano „wyczerpaniu się pomysłów”, zmęczeniu po poprzednich zajęciach, a tylko jedna osoba skarżyła się na niewystarczający zasób słownictwa.

Ogólna chęć do mówienia w trakcie zadaniu 2 została określona w kwestionariuszu jako wysoka lub bardzo wysoka. Tylko dwie osoby (16%) wpisały inną odpowiedź, a mianowicie „wysoka na początku, ale potem spadek, bo trudno było znaleźć różnice”. Uczestnicy określali zadanie jako ciekawe albo zabawne i podkreślali, że ustalanie różnic między obrazkami wymuszało komunikację, współdziałanie oraz negocjowanie, uniemożliwiając zdominowanie rozmowy przez jednego uczestnika bądź też narzucanie rozwiązań przez osobę bardziej przebojową lub biegłą językowo. Jak zadeklarowali respondenci, gotowość do wypowiedzania się wzrastała ze względu na chęć wykonania zadania, czyli odnalezienia 12 różnic między obrazkami. Odkrycie każdej dawało dodatkowy impuls do poszukiwania następnej, a limit czasowy zmuszał do większej koncentracji i intensyfikacji działań. W przypadku tego zadania GK zmniejszyła się, kiedy odnaleziono wszystkie różnice przed upływem 10 minut lub, kiedy mimo prób nie udawało się ustalić, czym jeszcze różnią się obrazki. Zapytani o sytuacje lub fazy zadania, kiedy poziom GK był najwyższy, uczestnicy wskazywali na początek zadania, ale inni twierdzili, że trudno wskazać jeden moment, ponieważ ich chęć do dyskusji była równie wysoka przez cały czas jego trwania. Studenci zauważyli najniższy poziom GK w ostatnich minutach wykonywania zadania.

Kolejnym narzędziem wykorzystanym do zbierania danych były wywiady przeprowadzone ze wszystkimi uczestnikami, którzy mieli zinterpretować zmiany poziomu GK zarejestrowane na formularzach samooceny GK oraz skomentować przebieg obu zadań i je porównać. Krótkie, kilkuminutowe rozmowy zostały nagrane a następnie przetranskrybowane. Dane, które uzyskano w czasie wywiadów nie wniosły nowych informacji na temat przyczyn wzrostu lub spadku GK. Natomiast porównując oba zadania, wszyscy rozmówcy stwierdzili, że zadanie 2 było ciekawsze, a jeden z uczestników zauważył, że „było fajniejsze, lubię takie odkrywanie tajemnicy”. Wielu uznało zadanie 2 za łatwiejsze, ponieważ nie trzeba było postugiwać się wyobraźnią i słownictwo potrzebne do jego wykonania było znacznie mniej wymagające niż w zadaniu 1. Podkreślano, że wymagało większego zaangażowania, zmuszało do współpracy i wsluchiwanie się w wypowiedź partnera, a także zwiększało możliwości komunikowania się.

### 3.4.2. Style uczenia się

Ostatnim narzędziem badawczym wykorzystanym w badaniu była *Ankieta stylów uczenia się* (Cohen i in., 2011). Z uwagi na ograniczoną objętość tekstu nie jest możliwe przedstawienie tutaj zależności między poziomem GK w obu zadaniach i wszystkimi stylami. Biorąc pod uwagę fakt, że ankieta umożliwia wyodrębnienie 23 cech jednorodnych oraz mieszanych autorzy zdecydowali się na wybranie tylko kilku stylów uczenia się i uwzględnienie ich w niniejszej analizie. Na tym etapie wzięto pod uwagę odczyty poziomu GK dla poszczególnych sygnałów dźwiękowych, które wybrzmiały przez 10 minut dla każdego zadania. Obliczono średnie i wartości odchylenia standardowego dla uczestników reprezentujących taki sam styl. Wykorzystanie prostych statystyk opisowych uzasadnia fakt, że badanie obejmowało niewielką grupę, a w niektórych przypadkach dany styl był reprezentowany tylko przez jedną osobę. Dane przedstawiono w tabeli 3 oraz w formie wykresów oddzielnie dla *stylu percepcyjnego* (rysunek 2), gdzie wyodrębniono wzrokowy, słuchowy i dotykowy, *zależności od pola* (zależny, niezależny, mieszany) (rysunek 3) oraz *czasu reakcji* (styl refleksyjny, impulsywny, mieszany) (rysunek 4). Każdy spośród 12 uczestników badania reprezentował inną konfigurację stylów uczenia się.

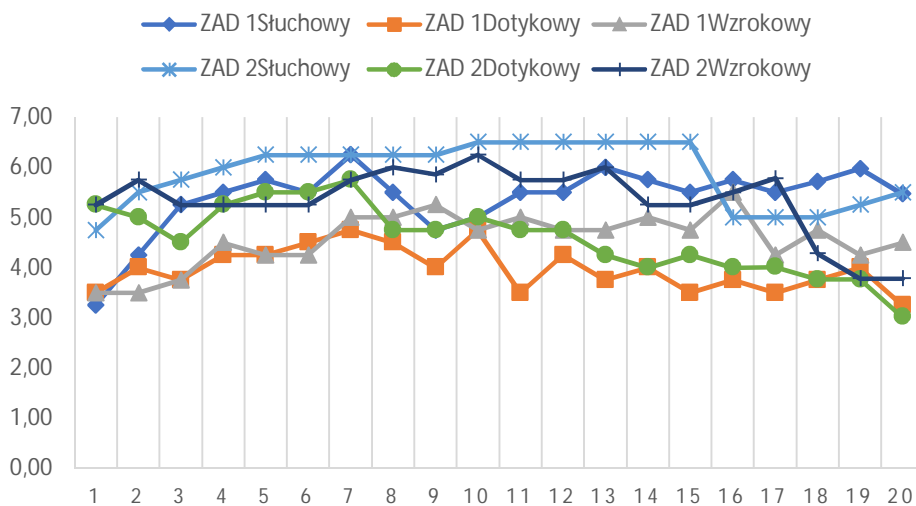
Tabela 3 Średnie i wartości odchylenia standardowego dla osób reprezentujących dany styl uczenia się w zadaniu 1 i zadaniu 2

Styl uczenia się	Zadanie	<i>M</i>	<i>SD</i>
<i>Słuchowy</i>	1	5,38	0,65
	2	5,90	0,60
<i>Dotykowy</i>	1	3,98	0,43
	2	4,59	0,69
<i>Wzrokowy</i>	1	4,56	0,53
	2	5,35	0,67
<i>Zależny</i>	1	5,27	0,37
	2	4,69	0,81
<i>Niezależny</i>	1	4,47	0,37
	2	5,10	0,57
<i>Mieszany</i>	1	4,90	1,37
	2	5,90	1,70
<i>Impulsywny</i>	1	4,52	0,44
	2	5,16	0,63
<i>Refleksyjny</i>	1	5,23	0,54
	2	4,75	0,64
<i>Mieszany</i>	1	3,85	1,49
	2	4,70	1,14

Wśród osób biorących udział w badaniu znaleźli się reprezentanci wszystkich stylów percepcyjnych: wzrokowcy, słuchowcy i osoby wykazujące styl dotykowy. Jak

pokazuje rysunek 2, najwyższy poziom GK w czasie trwania zadania 1 można zauważyć u słuchowców ( $M = 5,38$ ,  $SD = 0,65$ ), a najniższy u osób reprezentujących styl dotykowy ( $M = 3,98$ ,  $SD = 0,43$ ). Osoby, u których dominuje modalność wzrokowa średnio utrzymywały GK na poziomie 4,56 ( $SD = 0,53$ ). Identyczna tendencja zarysowała się w zadaniu 2. Tutaj też poziom GK wśród słuchowców był najwyższy ( $M = 5,90$ ,  $SD = 0,6$ ), a u respondentów z preferencją dotykową najniższy ( $M = 4,59$ ,  $SD = 0,69$ ). Gotowość do udziału w zadaniu wśród wzrokowców wynosiła średnio 5,35 ( $SD = 0,67$ ).

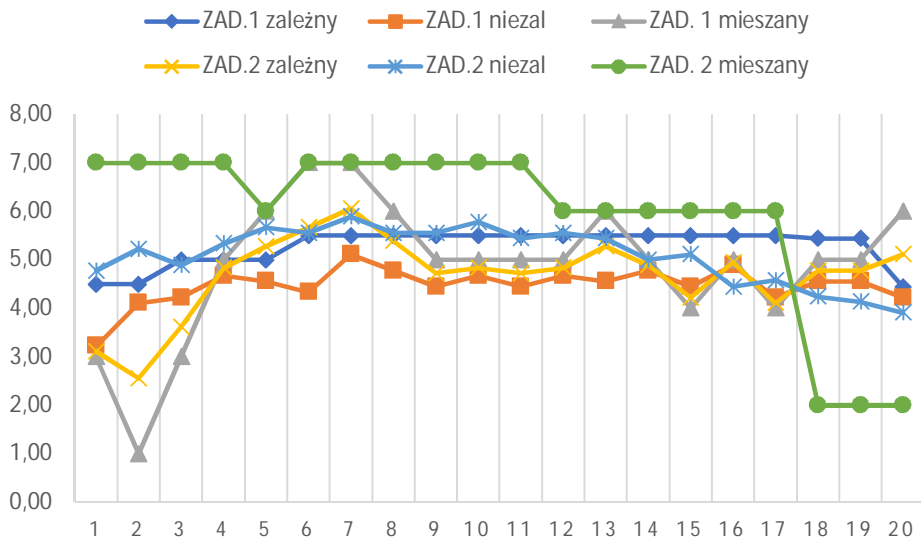
Jeśli chodzi o zależność bądź niezależność od pola, najwyższą średnią wartość dla poziomu GK odnotowano wśród osób zależnych od pola ( $M = 5,27$ ,  $SD = 0,37$ ). Najniższy poziom chęci do rozmowy podczas zadania 1 prezentowali studenci niezależni od pola ( $M = 4,47$ ,  $SD = 0,37$ ). Niska wartość odchylenia standardowego w tych dwóch przypadkach wskazuje na jednorodny charakter odczytów w obu grupach. W zadaniu 2 największą chęć do udziału w interakcji wykazywali przedstawiciele stylu mieszanego ( $M = 5,90$ ). Najwyższy poziom odchylenia standardowego ( $SD = 1,7$ ) w całym badaniu odnotowany w tym przypadku pokazuje zróżnicowanie wśród osób należących do tej grupy. Średnia wartość GK dla respondentów niezależnych od pola wyniosła 5,10 ( $SD = 0,57$ ), a studenci zależni od pola wykazali najniższy poziom GK w tym zadaniu na poziomie 4,69 ( $SD = 0,81$ ).



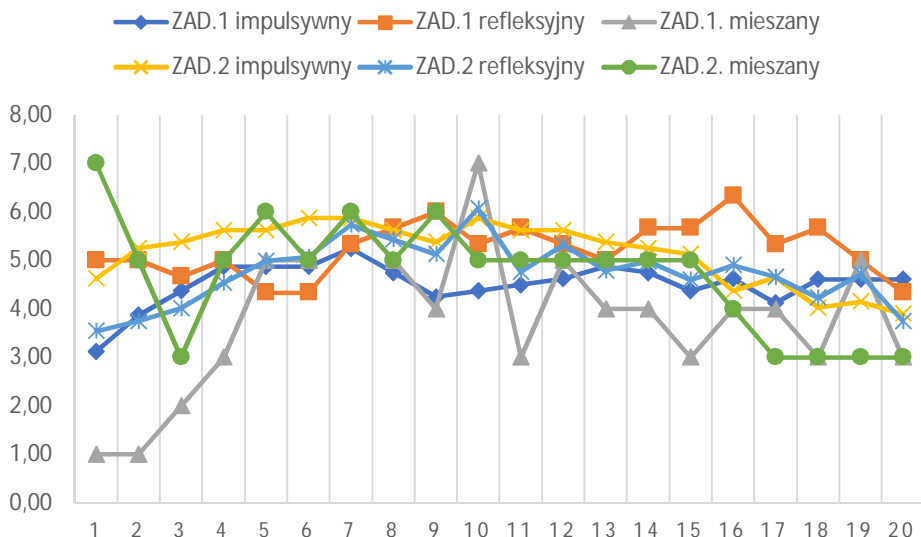
Rysunek 2 Poziom GK osób reprezentujących styl słuchowy, wzrokowy i dotykowy w obu zadaniach

Kolejny styl uczenia się, który rozpatrywano w odniesieniu do gotowości do udziału w zadaniu komunikacyjnym to dychotomia impulsywny-refleksyjny. W zadaniu 1 osoby, które prezentowały styl refleksyjny odnotowały najwyższy poziom GK ( $M = 5,23$ ,  $SD = 0,54$ ), co może zastanawiać, gdyż można byłoby oczekiwać, że tacy

studenci potrzebują czasu na zastanowienie i przeanalizowanie sytuacji. Najmniejszą ochotę do udziału w zadaniu wykazali reprezentanci stylu mieszanego ( $M = 3,85$ ,  $SD = 1,49$ ). Częściowo odmienna tendencja zaznaczyła się w zadaniu 2, gdzie największą GK prezentowali studenci impulsywni ( $M = 5,16$ ,  $SD = 0,63$ ), ale tak jak poprzednio najmniejszą GK dało się zauważyć wśród osób należących do typu mieszanego.



Rysunek 3 Poziom GK osób reprezentujących styl zależny, niezależny od pola oraz mieszaną w obu zadaniach



Rysunek 4 Poziom GK osób reprezentujących styl impulsywny, refleksyjny i mieszaną w obu zadaniach

#### 4. Dyskusja

Celem tej sekcji jest omówienie wyników badania przeprowadzonego wśród studentów filologii angielskiej prezentujących stosunkowo wysoki poziom językowy, co pozwala przypuszczać, że będąc osobami wysoko zmotywowanymi, odczuwają ogólnie wysoki poziom GK, znając wagę i konieczność rozwijania umiejętności porozumiewania się w języku docelowym. Założeniem autorów było też, że wysoki poziom językowy uczestników pozwoli im na udział w zaplanowanych zadaniach bez zahamowań i obaw o zasób środków językowych niezbędnych do ich wykonania, tak aby ograniczyć wpływ poziomu trudności samego zadania na wyniki. Jak pokazała analiza formularzy samooceny GK, gotowość studentów do wykonywania zadań podlegała fluktuacjom. Takie wzrosty i spadki GK wykazano w wielu wcześniejszych badaniach prowadzonych w klasie językowej (np., Cao, Philips, 2006; Cao, 2011, 2013; Mystkowska-Wiertelak, Pawlak, 2014; Pawlak, Mystkowska-Wiertelak, 2015; Pawlak, Mystkowska-Wiertelak, Bielak, 2016; Mystkowska-Wiertelak, Pawlak, 2017). Trajektoria GK kształtowała się odmiennie w przebiegu każdego zadania i w przypadku każdego uczestnika i nawet jeśli te różnice nie były spektakularne, o czym świadczą niskie wartości odchylenia standardowego, to jednak niewątpliwie pokazują wpływ różnic indywidualnych na gotowość do prowadzenia rozmowy.

Pierwsze pytanie badawcze dotyczyło wpływu typu zadania i kontekstu na GK. Wyniki pokazują, że rodzaj aktywności w poważnym stopniu wpływa na gotowość do udziału w niej. Zadanie, które uznano za ciekawe i zabawne wygenerowało więcej chęci do rozmowy. Ponadto format zadania, czyli konieczność wyszukiwania różnic, wymuszała zrównoważony udział każdego uczestnika, co pozwoliło uniknąć dominacji jednego z nich. Nie bez znaczenia okazał się także wpływ rozmówcy na intensywność ochoty do udziału w rozmowie. Wbrew obiegowej opinii, że dyskusja w parach o zróżnicowanym poziomie znajomości języka przynosi najlepsze efekty, uczestnicy stwierdzali, że rozmowa z osobą na podobnym poziomie najlepiej sprzyja utrzymaniu wysokiego poziomu GK. Praca z interlokutorem na wyższym lub niższym poziomie nie zawsze przyczyniała się do zwiększenia gotowości do udziału w interakcji. Ważną rolę odgrywała postawa partnera wobec wyzwania, ponieważ osoba, która poważnie podchodziła do zadania i chętnie współpracowała przyczyniała się do wzrostu GK. Kolejnym czynnikiem kontekstualnym, który wywarł wpływ na wahania intensywności GK była faza zdania. Zdecydowanie zarówno początek, jak i koniec aktywności generowały niższe odczyty. Z jednej strony konieczność zaznajomienia się z opisem zadania, „wypróbowanie” wybranej strategii oraz podjęcie interakcji z mniej znanym, nowym rozmówcą hamowały na początku chęć do rozmowy. Z drugiej zaś strony, wyczerpanie tematu, wypełnienie oczekiwań i zwyczajne znudzenie zniechęcały uczestników do rozmowy pod koniec zadania. Nie można wykluczyć, że niższe odczyty GK w zadaniu 1 mogły być skutkiem konfrontacji

z nowym zadaniem wykonywanym z mniej znanym interlokutorem w nowych okolicznościach. Samo zadanie, czyli wybranie spośród wielu propozycji listy 10 przedmiotów, które mogą przydać się w sytuacji ekstremalnej szczegółowo opisanej w poleceniu, okazało się wyzwaniem ze względu na konieczność improwizacji i wykazania się kreatywnością. Ponadto, niezbędna była umiejętność negocjacji, ponieważ należało przekonać partnera do swoich racji podając konkretne argumenty i przykłady. Większa amplituda wahań GK w zadaniu 1 odzwierciedla przebieg dyskusji w parach, kiedy kolejny ciekawy argument wzbudzał większą gotowość do rozmowy pomimo zaznaczającego się znudzenia, zmęczenia, czy braku pomysłu na kontynuację. Jednak uczestnicy mieli świadomość konieczności prowadzenia rozmowy, ponieważ czas się nie skończył. Zadanie 2 wygenerowało od samego początku większą chęć do interakcji. Po pierwsze, przypisać to należy zaznajomieniu się z warunkami przebiegu badania. Wyższy niż w zadaniu 1 poziom gotowości do rozmowy może także wynikać z faktu, że zadanie to było, zdaniem uczestników, dużo łatwiejsze od strony poznawczej, gdyż nie wymagało przekonywania nikogo do swoich racji lub odpierania cudzych argumentów, a jedynie dokładnego opisu obrazka, tak aby można było ustalić różnice między wersjami tej samej ilustracji, którą każdy z uczestników miał przed sobą. Znana była dokładna liczba szczegółów różniących obrazki, więc odnalezienie kolejnej przybliżało studentów do końca zadania i zdawało się dawać im impuls do poszukiwań. Stąd utrzymujący się prawie przez cały czas trwania zadania stosunkowo wysoki poziom GK. Powody spadku w końcowej fazie były dwojakie – albo uczestnikom udało się odnaleźć wszystkie różnice, albo, pomimo usiłowań, nie potrafili tego zrobić i czekali tylko na zakończenie zadania nie mając właściwie nic więcej do zakomunikowania.

Zdecydowanie mniej jednoznaczna jest odpowiedź na drugie pytanie badawcze, a mianowicie, jak style uczenia się wpływają na GK. Fakt, że taka sama konfiguracja dominujących stylów uczenia się nie wystąpiła więcej niż jeden raz wymusił na autorach wyodrębnienie pojedynczych stylów i analizę ich wpływu na GK uczestników. Ograniczenia miejsca sprawiają, że tylko trzy z nich wzięto pod uwagę w niniejszym opracowaniu. Różnice między GK reprezentantów wszystkich 9 stylów wziętych pod uwagę były nieznaczne. Zarówno w przypadku stylów percepcyjnych, zależności od pola informacji, jak również typu reakcji nie udało się ustalić jednorodnej tendencji, która jednakowo zarysowałaby się w obu zadaniach, co może sugerować, że rola zmiennych sytuacyjnych może być większa niż wpływ stylu uczenia się. Tylko słuchowcy wykazali się najwyższym poziomem GK, a osoby ze stylem dotykowym najniższym w zadaniu 1 i 2, ale pozostałe style uczenia się odmiennie manifestowały się w przebiegu obu zadań. Trzeba uznać, że różne konfiguracje czynników osobowościowych w sprzężeniu ze zmiennymi kontekstualnymi wywierają wpływ na interakcję w parach i rozpatrywanie ich oddzielnie może nie wystarczyć do wyjaśnienia powodów wzrostu i spadku GK.

## 5. Zakończenie i wnioski

Przedstawione w niniejszym tekście badanie, choć w jakimś stopniu umożliwia lepsze zrozumienie wpływu różnorodnych czynników na intensywność gotowości do udziału w komunikacji, ma kilka poważnych ograniczeń, które należy zdiagnozować zanim rozważy się przyszłe kierunki badań. Po pierwsze, konieczność zaznaczania na formularzu poziomu GK w odstępach 30 sek. w odpowiedzi na donośny dźwięk mogło przerywać interakcję i obniżać odczyty lub/i irytować respondentów, co mogło mieć wpływ na zaznaczany poziom GK. Jednakże biorąc pod uwagę fakt, że nie istnieje obiektywna forma pomiaru GK, autorzy zdecydowali się na wybór tego narzędzia, które daje lepszy wgląd w to, co dzieje się w umyśle uczącego się niż obserwacje, wywiady, czy stymulowany raport.

Fakt, że nie udało się ustalić jednoznacznego związku pomiędzy stylem uczenia się a GK powoduje, że uzasadniona wydaje się konieczność prowadzenia dalszych, bardziej szczegółowych badań. Być może wstępne ustalenie stylu uczenia się i uwzględnienie tej cechy na etapie tworzenia konfiguracji w parach umożliwiłoby lepszy wgląd w zależności pomiędzy różnorodnymi czynnikami składającymi się na rzeczywistość szkolną. Ponadto uwzględnienie innych typów organizacji pracy na zajęciach (np. małe grupy, cała klasa) oraz innych rodzajów aktywności znanych studentom z codziennej praktyki umożliwiłoby takie ukształtowanie warunków panujących w klasie językowej, aby wspomagać generowanie GK. Wadą zaprezentowanego badania jest też wykorzystanie bardzo specyficznej próby, studentów filologii angielskiej, którzy posiadają wysoką motywację do nauki i konkretne cele. Przeniesienie badania do innych typów szkół i na inne poziomy językowe mogłoby zaowocować lepszym zrozumieniem procesów odpowiedzialnych za generowanie chęci do udziału w interakcji wśród osób, których zasoby językowe są niewielkie a często niewystarczające i dla których komunikacja w języku obcym jest bardzo dużym wyzwaniem. Niewątpliwie zjawisko tak skomplikowane jak GK wymaga zastosowania różnorodnych metod i technik badawczych oraz uwzględnienia wielu czynników, które odpowiadają za spadek lub wzrost GK. To, że niektóre z nich można modyfikować przez konkretne działania dydaktyczne, powoduje, że można mieć nadzieję, że możliwe będzie dzięki takim badaniom zaproponowanie rekomendacji dla nauczycieli i wykładowców. Na podstawie wyników niniejszego badania wiadomo na pewno, że należy dołożyć dużej staranności dzieląc uczących się na grupy i pary. Przedstawione tu badanie z pewnością nie wyjaśnia złożoności zjawiska, ale stanowi kolejną próbę zrozumienia procesów odpowiedzialnych za gotowość do udziału w zaprojektowanych przez nauczyciela zadaniach komunikacyjnych.



## Bibliografia

- Asker, B. (1998). Student reticence and oral testing: A Hong Kong study of willingness to communicate. *Communication Research Reports*, 15(2), 162-169.
- Baker, S., MacIntyre, P. D. (2000). The role of gender and immersion in communication and second language orientations. *Language Learning*, 50, 311-341.
- Bernales, C. (2016). Towards a comprehensive concept of willingness to communicate: Learners' predicted and self-reported participation in the foreign language classroom. *System*, 56, 1-12.
- Cao, Y. (2011). Investigating situational willingness to communicate within second language classrooms from an ecological perspective. *System*, 39, 468-479.
- Cao, Y. (2013). Exploring dynamism in willingness to communicate: A longitudinal case study. *Australian Review of Applied Linguistics*, 36, 160-176.
- Cao, Y., Philp, J. (2006). Interactional context and willingness to communicate: A comparison of behavior in whole class, group and dyadic interaction. *System*, 34(4), 480-493.
- Cohen, A. D., Oxford, R. L., Chi, J. C. (2002). Language strategy use survey. Minneapolis, MN: Center for Advanced Research on Language Acquisition, University of Minnesota
- Hashimoto, Y. (2002). Motivation and willingness to communicate as predictors of reported L2 use. *Second Language Studies*, 20(2), 29-70.
- Kang, S. (2005). Dynamic emergence of situational willingness to communicate in a second language. *System*, 33, 277-292.
- MacIntyre, P. D. (1994). Variables underlying willingness to communicate: A casual analysis. *Communication Research Reports*, 11(2), 135-142.
- MacIntyre, P. D., Baker, S. C., Clément, R., Conrod, S. (2001). Willingness to communicate, social support, and language – learning orientations of immersion students. *Studies in Second Language Acquisition*, 23(3), 369-388.
- MacIntyre, P. D., Burns, C., Jessome, A. (2011). Ambivalence about communicating in a second language: A qualitative study of French immersion students' willingness to communicate. *Modern Language Journal*, 95, 81-96.
- MacIntyre, P. D., Charos, C. (1996). Personality, attitudes, and affect as predictors of second language communication. *Journal of Language and Social Psychology*, 15, 3-26.
- MacIntyre, P. D., Clément, R., Dörnyei, Z., Noels, K. A. (1998). Conceptualizing willingness to communicate in L2: A situational model of L2 confidence and affiliation. *Modern Language Journal*, 82, 545-562.
- MacIntyre, P. D., Legatto, J. J. (2011). A dynamic system approach to willingness to communicate: Developing an idiodynamic method to capture rapidly changing affect. *Applied Linguistics*, 32, 149-171.

- Mystkowska–Wiertelak, A., Pawlak, M. (2014). Fluctuations in learners' willingness to communicate during communicative task performance: Conditions and tendencies. *Research in Language*, 12, 245-260. doi 10.2478/rela-2014-0019
- Mystkowska-Wiertelak, A., Pawlak, M. (2017). *Willingness to communicate in instructed second language acquisition: Combining a macro- and micro-perspective*. Bristol: Multilingual Matters.
- Pawlak, M., Mystkowska-Wiertelak, A. (2015). Investigating the dynamic nature of L2 willingness to communicate. *System*, 50, 1-9.
- Pawlak, M., Mystkowska-Wiertelak, A., Bielak, J. (2016). Investigating the nature of classroom WTC: A micro-perspective. *Language Teaching Research*, 20(5), 654-671. doi: 10.1177/1362168815609615
- Peng, J. E. (2007). Willingness to communicate in an L2 and integrative motivation among college students in an intensive English language program in China. *University of Sydney Papers in TESOL*, 2, 33-59.
- Peng, J. E. (2014). *Willingness to communicate inside the EFL classroom and beyond: An ecological perspective*. Bristol: Multilingual Matters.
- Peng, J. E., Woodrow, L. J. (2010). Willingness to communicate in English: A model in the Chinese EFL classroom context. *Language Learning*, 60, 834-876.
- Weaver, C. (2007). Willingness to communicate: A mediating factor in the interaction between learners and tasks. W: K. Van den Branden, K. Van Gorp, M. Verhelst (red.), *Tasks in action: Task-based language education from a classroom-based perspective* (s. 153-187). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Press.
- Yashima, T. (2002). Willingness to communicate in a second language: The Japanese EFL context. *Modern Language Journal*, 86, 54-66.
- Yashima, T. (2012). Willingness to communicate: Momentary volition that results in L2 behavior. W: S. Mercer, S. Ryan, M. Williams (red.), *Psychology for language learning: Insights from research, theory and practice* (s. 119-135). Hampshire, UK: Palgrave Macmillan.
- Yashima, T., Zenuk-Nishide, L., Shimizu, K. (2004). The influence of attitudes and affect on willingness to communicate and second language communication. *Language Learning*, 54, 119-152.