

Zmiany w gotowości komunikacyjnej w języku angielskim u studentów filologii angielskiej w Second Life

Joanna Zawodniak

Uniwersytet Zielonogórski

j.zawodniak@in.uz.zgora.pl

Mariusz Kruk

Uniwersytet Zielonogórski

mkruk@uz.zgora.pl

Changes in EFL willingness to communicate as experienced
by students of English philology in *Second Life*

In the first, theoretical part of the present paper the authors will concentrate on the concept of willingness to communicate (WTC) with regard to the cognitive, affective and cultural factors likely to foster its development. Also, the overview of WTC-focused research will be presented. As for the second, empirical part, it is intended to discuss the results of a study aimed at examining ten English philology students' changes in the willingness to communicate in English in the virtual world of *Second Life* (SL) and the reasons for these changes. The study participants were asked to visit SL in their free time and communicate in English in this environment for the period of one semester. The quantitative and qualitative data, gathered through a questionnaire for every single session in SL, indicated changes in WTC levels and revealed reasons for them.

Keywords: willingness to communicate; virtual worlds; engagement with language; the pyramid model; intramental and intermental factors

1. Wstęp

Gotowość komunikacyjną (GK) (ang. *willingness to communicate*) można zdefiniować jako stan psychicznego przygotowania do użycia języka obcego, gdy tylko pojawia się taka możliwość (MacIntyre, Clément, 1996) czy też stopień, do którego mający wybór uczeń jest zdeterminowany, aby zainicjować komunikację (Maftoon, Amiri, 2012). Jest to zatem proces bezpośrednio poprzedzający zachowania komunikacyjne (MacIntyre, Clément, Dörnyei, Noels, 1998). GK jest wynikiem współdziałania szeregu czynników o charakterze zarówno wewnętrznym (np. osobowość, motywacja, style uczenia się, lęk językowy, potrzeby, samoświadomość), jak i zewnętrznym (np. postawy rozmówców, stosowane techniki i metody nauczania, atmosfera towarzysząca procesowi opanowywania języka). Poszukiwanie i wykorzystywanie okazji do czynnego używania języka docelowego, a w rezultacie swobodne i płynne porozumiewanie się w tymże języku, postrzegane jest jako naczelnny cel nauki języka obcego (JO) (Dörnyei, 2005; MacIntyre, 2007; MacIntyre i in., 1998; Pawlak, Mystkowska-Wiertelak, 2015b). W dydaktyce języków obcych ważne miejsce zajmują narzędzia rozwijające komunikację językową poprzez wdrażanie ucznia do podejmowania odpowiedzialności za własną naukę (ang. *Community Language Learning* – CLL, LaForge, 1971), wydłużenie fazy cichej i minimalizowanie stresu (metoda naturalna – ang. *the Natural Approach*) (Krashen, 1982; Krashen, Terrell, 1995) czy nacisk na autentyczność interakcji językowych (podejście komunikacyjne – ang. *the Communicative Approach*) (Richard-Amato, 1996; Savignon, 1983). Nie oznacza to jednak, że nie warto wciąż poszukiwać nowych sposobów rozwijania GK w języku obcym.

Celem niniejszego artykułu jest zbadanie możliwości oddziaływania na GK poprzez prowadzenie rozmów w wirtualnym świecie *Second Life* (SL), który od 10 lat wykorzystywany jest jako środowisko uczenia się JO. Podążając ścieżką teorii Larsen-Freeman (1997, 2016), która przedstawia naukę języka jako proces ciągłego przenikania się różnorodnych systemów natury indywidualnej i kontekstualnej o dużej złożoności i zmienności, autorzy szczególną uwagę zwrócili na dynamikę zmian zachodzących w GK podczas kolejnych wizyt w SL, a także na powodujące je czynniki. Analizę i wnioski dotyczące uzyskanych danych poprzedzono przeglądem badań nad GK, a także zwięzłym omówieniem konstruktów zaangażowania językiem (Svalberg, 2009) i teorii potrzeb wewnętrznych (Ausubel, 1968), które pozostają w ścisłym związku z chęcią komunikowania się.

2. Przegląd literatury

2.1. Badania nad gotowością komunikacyjną

Genezy konstruktu GK należy upatrywać w studiach nad komunikacją w języku ojczystym obejmujących między innymi prace Burgoon (1976), Mortensena,

Arntsona i Lustiga (1977) oraz McCroskey'a i Richmond (1982), które dotyczyły odpowiednio niechęci do komunikowania się, predyspozycji do zachowań werbalnych i nieśmiałości. Opracowano specjalną skalę mającą zmierzyć tendencję do podejmowania bądź unikania komunikacji (McCroskey, Richmond, 1987). Opierała się ona na wcześniejszej ankiecie badającej brak GK (Burgoon, 1976), z tą różnicą, że w przypadku skali zaproponowanej przez McCroskey'a i Baer (1985) zakłada się, iż respondent jest świadomy własnych skłonności do podejmowania bądź zaniechania komunikacji. Następnie badania nad GK wzbogacono o zarysowany poniżej kontekst obcojęzyczny (McCroskey i in. 1985a, 1985b), w którym można wyodrębnić dwie podstawowe fazy koncentrujące się na pomiarze ilościowym i ilościowo-jakościowym.

Rozpoczynające dociekania nad GK badania ilościowe opierały się głównie na pomiarze ankietowym ukierunkowanym na rozpoznanie i scharakteryzowanie relacji łączących GK z szerokim zakresem czynników indywidualnych uczestniczących w procesie opanowywania JO (Pawlak, Mystkowska-Wiertelak, 2015b). Badania te doprowadziły do konceptualizacji GK jako cechy charakteru (McCroskey, Baer, 1985), a następnie jej rekonceptualizacji jako konstruktów odzwierciedlającego decyzję podjęcia komunikacji w określonym czasie z określoną osobą bądź grupą osób. W konsekwencji, powstał heurystyczny, sześciopozomowy model-piramida zmiennych, których współdziałanie wieńczy akt komunikowania się (MacIntyre i in., 1998). Wpływy, jakim ulega uczeń na trzech dolnych poziomach są stałe, zaś wpływy typowe dla trzech dalszych poziomów mają charakter sytuacyjny. Na szóstym, umieszczonym u nasady piramidy poziomie znajdują się relacje międzygrupowe i czynniki osobowościowe, nad którymi sytuują się czynniki afektywno-poznawcze obejmujące postawy uczącego się i jego kompetencję komunikacyjną. Poziom czwarty zajmują czynniki motywacyjne dotyczące przynależności do określonej grupy społecznej i pełnionych w tej grupie ról, a także relacji zachodzących między społecznością uczących się a społecznością rodzimych użytkowników danego języka. W przestrzeni tego poziomu mieści się również odczuwana przez ucznia pewność siebie, która jest wynikiem ogólnej samooceny własnej kompetencji komunikacyjnej i braku lęku. Poziom trzeci odnosi się do chęci komunikowania się i tymczasowej pewności siebie, która wypływa z samooceny kompetencji w danej sytuacji. Natomiast poziom drugi zarezerwowany jest dla GK, która może, ale nie musi przerodzić się w umiejscowione na poziomie pierwszym użycie języka. Model MacIntyre'a i in. (1998) poddano weryfikacji empirycznej, a także kontynuowano badania nad zależnością pomiędzy GK a różnymi zmiennymi i wreszcie podejmowano próby zidentyfikowania dalszych czynników oddziałujących na ten konstrukt. Tak więc, przedmiotem dociekań różnych autorów były między innymi relacje pomiędzy GK a osobowością ucznia (MacIntyre, Charos, 1996), samooceną kompetencji w L2 i postawą wobec świata (Yashima, 2002),

poziomem lęku językowego (Baker, MacIntyre, 2000), jak też częstotliwością używania języka (Hashimoto, 2002). Badaczy także interesował związek pomiędzy rzeczywistą GK a tą deklarowaną przez uczniów (Cao, Philp, 2006) i pomiędzy GK a deklarowaną przez respondentów kompetencją komunikacyjną (Lahuerta, 2014).

Ważny zwrot i jednocześnie drugą fazę w badaniach nad GK stanowiło połączenie metod ilościowych z jakościowymi, co jest równoznaczne z przyjęciem podejścia hybrydowego będącego przedmiotem zainteresowań autorów niniejszego artykułu. Podejście to miało poszerzyć perspektywę oglądu zjawiska GK i pomóc w pełniejszym uchwyceniu jego złożoności (Dörnyei, 2005; MacIntyre, Legatto, 2011) z uwzględnieniem wahań w poziomie GK. Obok ankiet zaczęto wykorzystywać wywiady, obserwacje, a także badania introspektywne i retrospektywne. Na szczególną uwagę zasługuje wdrożenie do metodologii badań tzw. metody idiodynamicznej (MacIntyre, 2012; MacIntyre, Legatto, 2011), której celem jest rejestrowanie poziomu GK z zastosowaniem specjalnego oprogramowania pozwalającego sporządzić wykres zmian będący punktem wyjścia do analizy przeprowadzanej przez podmiot badawczy i badacza tuż po zakończeniu wypowiedzi (Pawlak, Mystkowska-Wiertelak, 2015a). Autorami sekwencji badań poświęconych fluktuacjom GK, o których warto tutaj wspomnieć, są Pawlak i Mystkowska-Wiertelak. Badania te (Mystkowska-Wiertelak, Pawlak, 2014; Pawlak, Mystkowska-Wiertelak, 2015a, 2015b) umożliwiły wskazanie zadań sprzyjających wzrostowi GK (monologi, praca w małych grupach), jak również zidentyfikowanie szeregu czynników wpływających na zmiany w poziomie GK (znudzenie czy też zainteresowanie tematem, wykorzystanie przez rozmówców argumentów uczestników badania czy sposobność do zaprezentowania własnego punktu widzenia, wchodzenie w interakcje z osobami lubianymi i reprezentującymi podobny poziom umiejętności językowych).

Dotychczasowe badania, a w szczególności te prowadzone w nurcie metodologii hybrydowej, pokazują, że GK jest bardzo obiecującym empirycznie konstruktem, który stanowi ogniwo łączące inne, gruntowniej przebadane zmienne, jak choćby motywacja i postawy ucznia, z biegłością językową (Ellis, 2008).

2.2. Gotowość komunikacyjna a światy wirtualne

W ostatnich latach zauważa się wzrastające zainteresowanie możliwościami, jakie mogą zaoferować w obszarze dydaktyki językowej światy wirtualne. Są one projektowane celem wspierania różnego rodzaju interakcji społecznych, co czyni je narzędziem przydatnym także w nauce języka obcego (Nardi, 2006, za: Deutschmann, Panichi, 2009b, s. 311). Światy wirtualne, określane także mianem *obficie wyposażonych środowisk immersyjnych* (ang. *rich immersive environments*) (Conole, 2008, s. 124), charakteryzuje kilka cech wartych choćby wzmianki

w kontekście poruszanej tu problematyki. Po pierwsze, stanowią one otwartą przestrzeń dla spontanicznych spotkań i rozmów z geograficznie odległymi użytkownikami języka docelowego, co niewątpliwie sprzyja rozwojowi autentycznej komunikacji (Hampel, 2003; Warschauer, 1997). Po drugie, światy wirtualne w pewnym stopniu zaspokajają potrzebę anonimowości i prywatności, z dużym prawdopodobieństwem obniżając poziom lęku, jaki bywa udziałem osób uczących się języka (Deutschmann, Panichi, 2009b; Kruk, 2016a). Po trzecie, sytuują one użytkownika w trójwymiarowej przestrzeni 3D, co sprawia, że czuje się on jej integralną częścią, co może przyczynić się do autentyczności kontekstu uczenia się, na przykład w przypadku pytania o drogę i docierania do jakiegoś miejsca (Deutschmann, Panichi, 2009a). Po czwarte wreszcie, przebywanie w wirtualnych światach, w których stopień użycia niewerbalnych środków przekazu jest dużo mniejszy niż w bezpośredniej komunikacji, kieruje uwagę uczących się na różnorakie aspekty mówienia i słuchania (Deutschmann, Panichi, Molka-Danielsen, 2009). Światy wirtualne, a wśród nich SL, umożliwiają swoim użytkownikom tworzenie własnych kontekstów komunikacyjnych (Deutschmann, Panichi, 2009a), opartych na angażowaniu się w czaty tekstowe i/lub głosowe czy też korzystaniu z komunikatorów internetowych (Molka-Danielsen, Carter, Creelman, 2009).

Na koniec należy zwrócić uwagę na wciąż jeszcze niewielką grupę badań zgłębiających wpływ wykorzystywania przez uczących się wirtualnych światów na rozwój GK w języku docelowym. Na przykład badanie Compton (2004) wykazało, że uczestniczenie w czacie internetowym może przyczynić się do wzrostu pewności uczących się i chęci werbalnego partycypowania w lekcyjnych dyskusjach, zaś z badań Freiermutha i Jarrella (2006), wynika, że rozmowy w sieci są preferowanym przez uczących się narzędziem komunikacji, które redukuje poziom napięcia i skrępowania społecznego. Z kolei w jednym ze swoich badań Kruk (2015) przyjrzał się dynamice, jakiej podlegała GK pod wpływem zastosowania przez uczących się platformy *Active Worlds*. Uzyskane wyniki wskazały na eksperymentalną grupę użytkowników tejże platformy jako chętniej komunikującą się w języku docelowym niż członkowie grupy kontrolnej. Należy również dodać, że GK uczących się zmieniała się zarówno w czasie pojedynczych lekcji, jak i w trakcie całego ich cyklu. Inne badanie tego samego autora (Kruk, 2016b), koncentrujące się na czynnikach oddziałujących na GK, wykazało pozytywną zależność między GK a tożsamością wirtualną, zapewniającą poczucie bezpieczeństwa formą konwersacji, tematem konwersacji i możliwościami ćwiczenia języka. Jednocześnie rzeczone badanie ujawniło negatywną relację pomiędzy GK a specyfiką użytkowników SL i używanym przez nich językiem, zbyt powolnym udzielaniem odpowiedzi na pytania zadawane przez respondentów, niespodziewanym kończeniem się rozmów oraz nieprzyjemnymi doświadczeniami.

2.3. Gotowość komunikacyjna a potrzeby wewnętrzne i zaangażowanie językiem

Gotowość komunikacyjna jest zjawiskiem, które warto rozpatrywać w kontekście potrzeb ucznia, zwłaszcza tych, które wiążą się z wewnętrznym imperatywem osiągnięcia określonych, ważnych dla niego celów. O wewnętrznych potrzebach jednostki mówi teoria Ausubela (1968) (ang. *drive theory*), w której podkreśla się ich wpływ na jakość działania uczącego się. Ausubel wyszczególnia sześć podstawowych potrzeb wewnętrznych, z których cztery wydają się mieć związek z rozwojem GK. Potrzeba manipulacji, tj. sprawowania kontroli nad otoczeniem może dotyczyć zamiaru wywarcia konkretnego wrażenia na interlokutorze i wywołania pożądanej lub oczekiwanej reakcji. Potrzeba stymulacji mentalnej, afektywnej i motorycznej jest istotna ze względu na miejsce, jakie w komunikacji zajmuje język niewerbalny, który w znaczącym stopniu ułatwia tak zrozumienie, jak przekazanie komunikatu z jego ładunkiem poznawczym. Analogicznie, emocje poprzedzające i towarzyszące aktowi komunikacji mogą pozytywnie bądź negatywnie oddziaływać na recepcję i produkcję językową; informacje przekazane na przykład w sposób obojętny, agresywny czy mało przekonujący mogłyby zmniejszyć otwartość odbiorcy i tym samym zredukować jego GK. Potrzeba wiedzy, oparta na poszukiwaniu odpowiedzi na nurtujące pytania, również może mieć swój wkład w kształtowanie GK, jako że interesujące i/lub użyteczne tematy i zagadnienia wywołują gotowość i chęć uczestniczenia w wymianie poglądów. Wspomaga ją także potrzeba budowania i umocnienia poczucia własnej wartości, ponieważ uczeń wierzący w siłę swoich argumentów i umiejętność ich wyartykułowania będzie skuteczniejszym, bo bardziej pewnym siebie i ztywowanym uczestnikiem konwersacji.

Drugim obok potrzeb wewnętrznych uczącego się konstruktem zasługującym na krótkie omówienie jest *zaangażowanie językiem* (ang. *engagement with language*) (Svalberg, 2009), które w mniemaniu niniejszych autorów doprecyzowuje wspomniane już potrzeby stymulacji i wiedzy. Svalberg (2009) określa zaangażowanie językiem jako poznawczy i/lub afektywny, i/lub społeczny stan umysłu oraz proces, w którym uczący się bierze czynny udział, używając języka nie tylko jako narzędzia komunikacji, ale także jako przedmiotu analizy i refleksji. Poznawcze zaangażowanie językiem wiąże się ze znaczącym uwrażliwieniem na formalne cechy języka i refleksją nad jakością własnej produkcji językowej. Afektywne zaangażowanie językiem odnosi się do chęci uczestniczenia w akcie komunikacji, pozytywnej postawie wobec języka i interlokutorów, jak też autonomicznych zachowań dotyczących radzenia sobie z powstałymi problemami. Natomiast społeczne zaangażowanie językiem prowadzi do podejmowania i podtrzymywania rozmowy z zastosowaniem nie tylko języka werbalnego, ale też niewerbalnych środków przekazu. Z jednej strony zaangażowanie językiem może

wpływać na rozwój świadomości językowej, z drugiej zaś strony wzbogacona indywidualnymi doświadczeniami ucznia rzeczona świadomość może ułatwić i uczynić bardziej spójnym dalsze poznawcze, afektywne i społeczne obcowanie z językiem docelowym. Teoria Svalberg (2009) pozostawia kilka pytań bez jednoznacznej odpowiedzi (np. Czy i w jakim stopniu poznawcze zaangażowanie językiem występuje jednocześnie z zaangażowaniem afektywnym i/lub społecznym?; Czy wszystkie trzy kategorie zaangażowania językiem mogą być równie efektywne?), do których dochodzi kolejna warta zastanowienia się kwestia związana z obecnością tego konstruktów w GK.

3. Projekt badawczy

3.1. Cel i pytania badawcze

Głównym celem przeprowadzonego badania było przeanalizowanie zmian w poziomie gotowości komunikacyjnej w języku angielskim w świecie wirtualnym *Second Life* oraz zidentyfikowanie czynników wpływających na owe zmiany. Dokładniej rzecz ujmując, próbowano uzyskać odpowiedzi na następujące pytania badawcze:

1. Jak zmienia się gotowość komunikacyjna uczestników badania w języku angielskim w świecie wirtualnym *Second Life*?
2. Jakie czynniki powodują zmiany w gotowości komunikacyjnej w języku angielskim w rzeczonym świecie wirtualnym?

3.2. Uczestnicy

Wyniki badania zaprezentowane w niniejszym artykule są rezultatem analizy kwestionariuszy dla każdej sesji w świecie wirtualnym *Second Life*, które uzyskano od dziesięciorga studentów filologii angielskiej (7 kobiet i 3 mężczyzn) z grupy liczącej ogółem 12 osób. Byli to studenci trzeciego roku studiów niestacjonarnych, którzy wykorzystywali rzeczony świat wirtualny nie mniej niż sześć razy w trakcie semestru. Średnia wieku uczestników badania wyniosła 29,70 (odchylenie standardowe 8,53) lat. Badani uczyli się języka angielskiego średnio od 10,25 lat (odchylenie standardowe 6,26), a ich ogólny poziom językowy, według założeń *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* (Costa i in., 2001), można oszacować jako B2/C1. Choć wszyscy uczestnicy badania zadeklarowali korzystanie z zasobów internetowych, a niektórzy wskazali także na wykorzystanie aplikacji służących do komunikowania się przez Internet w języku angielskim, to należy zaznaczyć, że żaden z uczestników nie korzystał z możliwości oferowanych w tym celu przez światy wirtualne, takie jak, na przykład, *Second Life*.

3.3. Procedura

Uczestnicy badania poproszeni zostali o korzystanie we własnym czasie ze świata wirtualnego *Second Life* w celu prowadzenia rozmów z jego użytkownikami w trakcie jednego semestru. Z uwagi na fakt, że żaden z uczestników nie korzystał wcześniej ze wspomnianego świata wirtualnego, zostali oni przygotowani do jego obsługi podczas sesji szkoleniowej poprzedzającej badanie. Podczas tej sesji studenci zaznajomieni zostali ze specyfiką świata *Second Life* i jego możliwościami oraz wymaganiami dotyczącymi sprzętu komputerowego. Dowiedzieli się także, jak utworzyć konto, stworzyć własną wirtualną postać (tj. własnego awatara) i jak poruszać się w rzeczonym świecie. Poza tym, studenci przeszkoleni zostali w zakresie komunikacji, tj. możliwości prowadzenia rozmów z wykorzystaniem tekstu i głosu.

3.4. Narzędzia badawcze

Analizie poddano dane zgromadzone na podstawie *kwestionariusza osobowego* i *kwestionariusza dla każdej sesji w Second Life*. Jeśli chodzi o pierwsze z wymienionych narzędzi, to zawierało ono informacje dotyczące następujących kwestii: płeć, wiek, długość nauki języka angielskiego, kontakt z językiem angielskim przy użyciu zasobów internetowych i narzędzi komunikacyjnych, jak również doświadczenia związane z korzystaniem ze światów wirtualnych. Kwestionariusz osobowy został wypełniony przez uczestników badania na początku semestru. W przypadku drugiego z narzędzi badawczych, tj. kwestionariusza dla każdej sesji w *Second Life*, to składał się on z dwóch części. W pierwszej z nich, studenci poproszeni zostali o ocenę poziomu gotowości komunikacyjnej w specjalnie przygotowanej tabeli pięć razy podczas każdej sesji, tj. od początku rozmowy (pomiar 1) do momentu jej zakończenia (pomiar 5). W tym celu wykorzystana została skala w zakresie od 1 (niska gotowość) do 10 (wysoka gotowość). Ponadto, zadaniem uczestników było podanie długości sesji i rodzaju komunikacji (tj. rozmowy prowadzonej z wykorzystaniem tekstu lub głosu). W drugiej części kwestionariusza uczestnicy poproszeni zostali o dokładne opisanie każdej sesji. Ich zadaniem było na przykład podanie tematu rozmowy, rozmówcy i miejsca, w którym konwersacja miała miejsce, zrelacjonowanie jej przebiegu czy wrażeń jakie im towarzyszyły podczas rozmów.

Z uwagi na ochronę danych osobowych, uczestnicy badania poproszeni zostali o podpisywanie kwestionariuszy wymyślonym przez siebie pseudonimem. Ponadto, należy także odnotować fakt, że wszyscy uczestnicy wyrazili zgodę na udział w badaniu.

3.5. Analiza danych

Zebrane dane poddano analizie ilościowej i jakościowej. I tak, tabele samooceny znajdujące się w pierwszej części kwestionariusza dla każdej sesji w świecie *Second Life* posłużyły do przeprowadzenia analizy numerycznej, która polegała na obliczeniu średnich i odchyłeń standardowych w odniesieniu do zaznaczonych przez uczestników badania poziomów gotowości komunikacyjnej. Natomiast analiza jakościowa została dokonana w odniesieniu do danych pochodzących z opisu przebiegu sesji (tj. części drugiej kwestionariusza).

4. Wyniki badania

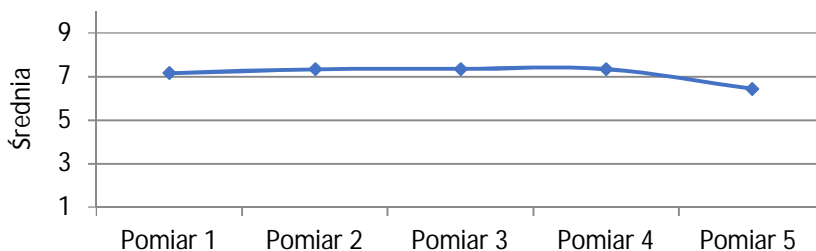
4.1. Ilościowy pomiar danych

Uczestnicy badania logowali się do świata wirtualnego *Second Life* 84 razy, przebywając tam łącznie ponad 46 godzin. Średnia liczba wizyt wyniosła 8,4 i każda trwała średnio ponad 32 minuty. Dokładne informacje dotyczące wykorzystania *Second Life* przez uczestników badania znajdują się w tabeli 1.

Tabela 1 Wykorzystanie *Second Life* przez uczestników badania

Uczestnik	Liczba sesji	Liczba minut spędzonych w <i>Second Life</i>	Średnia (minuty)	
Student A	7	95	13,57	
Student B	9	175	19,44	
Student C	8	365	45,62	
Student D	6	265	44,17	
Student E	9	635	70,56	
Student F	7	115	16,43	
Student G	14	770	55,00	
Student H	7	105	15,00	
Student I	10	115	11,50	
Student J	7	125	17,86	
Razem	10	84	2,765	32,92

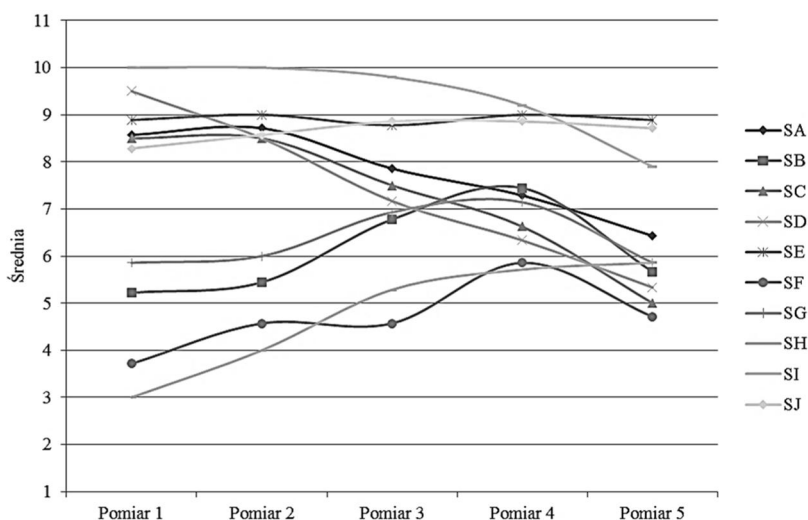
Jak widać na rysunku 1 i w tabeli 2, średni poziom gotowości komunikacyjnej wszystkich uczestników badania podczas ich wizyt w świecie wirtualnym *Second Life* był stosunkowo wysoki. Należy jednak zauważyć, że był on najwyższy po kilku/kilkunastu minutach od rozpoczęcia konwersacji (pomiar 2, 3 i 4), a najniższy w ich końcowej części (pomiar piąty). Różnica pomiędzy najniższym (pomiar 5), a najwyższym (pomiar 3 i 4) poziomem gotowości komunikacyjnej nie była duża i wyniosła 0,71.



Rysunek 1 Średnia zmian gotowości komunikacyjnej w *Second Life* wszystkich uczestników badania

Tabela 2 Zmiany gotowości komunikacyjnej w języku angielskim w *Second Life*

	Średnia (odchylenie standardowe)					
	Pomiar 1	Pomiar 2	Pomiar 3	Pomiar 4	Pomiar 5	Razem
Grupa	7,15 (2,50)	7,33 (2,11)	7,35 (1,60)	7,35 (1,29)	6,44 (1,52)	7,12 (0,39)
Student A	8,57 (1,62)	8,71 (1,50)	7,86 (1,35)	7,29 (1,60)	6,43 (2,23)	7,77 (0,94)
Student B	5,22 (2,91)	5,44 (1,94)	6,78 (1,79)	7,44 (2,13)	5,67 (2,78)	6,11 (0,96)
Student C	8,50 (2,33)	8,50 (2,33)	7,50 (2,39)	6,63 (2,26)	5,00 (3,38)	7,23 (1,47)
Student D	9,50 (0,84)	8,50 (1,64)	7,17 (2,64)	6,33 (3,01)	5,33 (3,83)	7,37 (1,67)
Student E	8,89 (1,45)	9,00 (1,32)	8,78 (1,79)	9,00 (1,66)	8,89 (2,26)	8,91 (0,09)
Student F	3,71 (1,26)	4,57 (1,81)	4,57 (1,40)	5,86 (2,54)	4,71 (1,70)	4,69 (0,77)
Student G	5,86 (2,74)	6,00 (2,96)	6,93 (2,56)	7,14 (1,88)	5,86 (2,21)	6,36 (0,63)
Student H	3,00 (0,58)	4,00 (1,00)	5,29 (1,11)	5,71 (2,14)	5,86 (2,97)	4,77 (1,23)
Student I	10,00 (0,00)	10,00 (0,00)	9,80 (0,63)	9,20 (1,55)	7,90 (3,00)	9,38 (0,89)
Student J	8,29 (1,50)	8,57 (1,27)	8,86 (0,90)	8,86 (0,69)	8,71 (0,95)	8,66 (0,24)



Rysunek 2 Średnia zmian gotowości komunikacyjnej w języku angielskim w *Second Life* poszczególnych uczestników badania

Choć powyższy wynik nie wskazuje na istotną dynamiczność gotowości komunikacyjnej w *Second Life*, to daje się ona bardziej zauważyć w przypadku indywidualnych uczestników badania (rysunek 2 i tabela 2). Dokładna analiza danych pozwala także wyodrębnić cztery charakterystyki gotowości komunikacyjnej: (1) *rosnąca*, (2) *malejąca*, (3) *stabilna* i (4) *rosnąco-malejąca*.

Pierwsza charakterystyka gotowości komunikacyjnej, tj. charakterystyka rosnąca, odnosić się może do studenta H. Różnica pomiędzy najniższym i najwyższym (pomiar 1 i 5) poziomem gotowości komunikacyjnej zadeklarowanym przez uczestnika H wyniosła 2,86. Jeśli chodzi o malejącą gotowość komunikacyjną, to charakteryzuje ona studentów A, C, D i I. Różnice pomiędzy najniższą i najwyższą wartością gotowości komunikacyjnej wyniosły 2,28, 3,50, 4,17 i 2,10, odpowiednio dla studentów A, C, D i I (rysunek 2 i tabela 2). Stabilna gotowość komunikacyjna cechuje studentów E i J, gdzie różnice pomiędzy jej najniższym i najwyższym poziomem wyniosły niewiele ponad 0,2 dla uczestnika E i 0,5 dla J. W końcu, rosnąco-malejąca charakterystyka gotowości komunikacyjnej dotyczy studentów B, F i G. Tutaj, różnice pomiędzy najniższą i najwyższą wartością gotowości komunikacyjnej osiągnęły następujące wyniki: dla studenta B – 2,22 (pomiar 1 i 4), dla studenta F – 2,15 (pomiar 1 i 4) i dla studenta G – 1,28 (pomiar 1, 4 i 5). Należy także zauważyć, że studentów B, F i G charakteryzował wzrastający poziom gotowości komunikacyjnej od początku konwersacji do ich przedostatniej części (pomiar 4), w której to osiągał maksymalny poziom, po czym następował dość gwałtowny spadek gotowości komunikacyjnej w końcowej jej części.

Ilościowa analiza danych ujawniła również, że najwyższy średni poziom GK wyróżniał tych uczestników badania, którzy charakteryzowali się stabilną gotowością komunikacyjną (studenci E i J; średnia 8,78), a najniższy dotyczył studenta H, tj. osoby charakteryzującej się rosnącą gotowością komunikacyjną (średnia 4,77). W przypadku malejącej i rosnąco-malejącej charakterystyki gotowości komunikacyjnej, średni jej poziom wyniósł odpowiednio 7,94 i 5,72.

4.2. Jakościowy pomiar danych

Jakościowa analiza danych zebranych na podstawie pisemnych sprawozdań studentów z każdej sesji w *Second Life* ujawniła szereg czynników, które mogły wpływać na gotowość komunikacyjną uczestników badania reprezentujących różne jej charakterystyki. I tak, w przypadku studenta H (rosnąca gotowość komunikacyjna), czynnikami wpływającymi na zwiększającą się podczas rozmów gotowość komunikacyjną były, przede wszystkim, ciekawi rozmówcy oraz tematyka poruszana w rozmowach. Na przykład:

Na początku nie byłam chętna do rozmowy, ale po kilku minutach rozmowa stała się bardziej interesująca. Kobieta powiedziała mi, że zawsze chciała zostać osobą organizującą różne przyjęcia (...).

Jeśli chodzi o czynniki wpływające na gotowość komunikacyjną studentów wyróżniających się malejącą gotowością komunikacyjną, to zasadniczo związane one były z brakiem zainteresowania rozmową napotkanych użytkowników *Second Life* lub ich niechęcią do rozmawiania o kwestiach związanym ze światem rzeczywistym, co z kolei było interesujące dla uczestników niniejszego badania. Ponadto, studenci niejednokrotnie doświadczyli nagłego „zniknięcia” rozmówcy lub zaniechania rozmowy przez interlokutora czy też problemów technicznych, które skutecznie utrudniały lub uniemożliwiały prowadzenie rozmów. Niemniej, istotnym czynnikiem wpływającym na zmniejszającą się gotowość komunikacyjną podczas konwersacji okazał się fakt prowadzenia rozmowy z niedoświadczonymi (tj. nowymi) użytkownikami *Second Life*, których niekiedy uczestnicy badania zmuszeni byli „nakłaniać” do rozmowy. Na przykład:

Rozmawiałam z dziewczyną z Południowej Afryki. Konwersacja miała miejsce w klubie (...) Była z Kapsztadu. Pytałam ją o Południową Afrykę (...) Powiedziała, że jest ciepło i przyjemnie teraz, około 25 stopni i że miejsce w którym mieszka jest OK i raczej bezpiecznie (...) Potem powiedziała, że nie po to jest w SL żeby rozmawiać o jej życiu osobistym i że chce od niego na chwilę uciec. Nie była nieprzyjemna, ale wyraziła się jasno (...) (Student A).

Kolejna rozmowa z rodzaju „zapoznavania się”. Osoba ta w ogóle nie była zainteresowana kontynuowaniem rozmowy (...) Odniosłem wrażenie, że był on tam po prostu żeby coś robić i cieszyć się możliwościami jakie może dać SL, a nie był zainteresowany spotykaniem nowych ludzi. (Student D).

Zaczęłam rozmawiać z kobietą z Argentyny, ale po chwili ona przestała rozmawiać z niewyjaśnionych przyczyn. Rozmawialiśmy o nas i miejscach w których mieszkamy. To nie było dobre doświadczenie ponieważ odniosłam wrażenie, że osoba ta nie chciała ze mną rozmawiać (Student I).

Czynnikami wpływającymi na stabilny charakter gotowości komunikacyjnej (studenci E i J) były, przede wszystkim, rozmowy prowadzone w miłej atmosferze oraz dobre doświadczenia językowe. Pierwszy z wymienionych czynników związany był z poczuciem odprężenia i zrelaksowania, co z pewnością przyczyniło się do utrzymania gotowości komunikacyjnej na stosunkowo jednakowym poziomie („Podczas rozmowy czułam się bardzo zrelaksowana i byłam gotowa do mówienia”), a drugi towarzyszył doskonaleniu języka angielskiego („Bawiłam się świetnie i była to także dobra lekcja angielskiego”). Ponadto, utrzymującej się na relatywnie stałym poziomie gotowości komunikacyjnej sprzyjał zapewne fakt, że rozmowy na przestrzeni kilku sesji prowadzone były z tym samym lub tymi samymi rozmówcami i towarzyszyło im niekiedy wykonywanie innych czynności (np. taniec). Pewne wahania w poziomie gotowości komunikacyjnej, a co za tym idzie niższy jej poziom lub jej zakończenie, związane były z sytuacjami, w których rozmowa zaczynała dotyczyć nieprzyzwoitych tematów („Rozmawiałam

z Amerykaninem. Zapytałam go o jego zainteresowania, ale kiedy on zaczął dopypywać się o moje życie intymne to zakończyłam rozmowę”).

W przypadku ostatniej z wymienionych charakterystyk gotowości komunikacyjnej, tj. charakterystyki rosnąco-malejącej, wyodrębnić można kilka jej przyczyn. I tak, student B podczas jednej z sesji nie czuł się komfortowo na początku rozmowy, która dotyczyła wymiany podstawowych informacji związanych z rozmówcami. Jednakże w miarę upływu czasu i podjęcia tematu odnoszącego się do muzyki, poziom gotowości komunikacyjnej studenta B stopniowo wzrastał, po czym ponownie zmalał pod koniec konwersacji („Najpierw rozmawialiśmy o sobie, skąd jesteś, itp. Nie czułem się swobodnie na początku, ale kiedy zaczęliśmy rozmawiać o muzyce, co było całkiem interesujące, pierwsze lody zostały przełamane”). Podczas kolejnej sesji ten sam uczestnik badania (tj. student B) odnotował pewne wahania w poziomie gotowości komunikacyjnej w pierwszych kilkunastu minutach rozmowy, które, z jednej strony związane były z chęcią konwersacji w języku angielskim, a z drugiej, dezorientacją wynikającą z pojawiających się problemów technicznych („Byłem podekscytowany perspektywą przeprowadzenia kolejnej rozmowy, ale wkrótce poczułem się trochę zdezorientowany z powodu problemów technicznych. Później wszystko było już dobrze (...)” Z kolei zmiany w poziomie gotowości komunikacyjnej studenta F mogły być spowodowane faktem wystąpienia małych przerw czy „zacinaniem się” podczas rozmów (np. „Rozmowa nie była zła, pojawiło się tylko kilka małych przerw”, „Czasami zacinałem się bo nie wiedziałem jak powiedzieć to co chciałem”), choć z reguły, konwersacje w *Second Life* były dla tego uczestnika badania „płynne i miłe”. W końcu pewne problemy ze zrozumieniem rozmówcy, spotkanie użytkownika, którego celem nie była konwersacja w języku angielskim, a wyłudzenie poufnych informacji lub chęci nawiązania kontaktu poza światem *Second Life*, mogły w sposób istotny wpłynąć na fluktuacje w poziomie gotowości komunikacyjnej studenta G (np. „Jedna osoba chciała nawiązać kontakt osobiście, chciała znać moje dane do *Skype'a* czy *Facebooka*, a kiedy odmówiłam ich podania, osoba ta zakończyła ze mną rozmowę”).

5. Dyskusja

5.1. Pytanie badawcze nr 1 – ilościowy pomiar danych

Analiza uzyskanych danych empirycznych umożliwiła wyłonienie w obrębie GK badanej grupy studentów cztery zasadnicze tendencje: rosnącą (1 osoba), malejącą (4 osoby), stabilną (2 osoby) i rosnąco-malejącą (3 osoby). Niezależnie od tendencji, u wszystkich uczestników badania odnotowano ogólny wysoki poziom GK najbardziej wzrastającej w środkowej części konwersacji, zaś zmniejszającej się w jej końcowej części.

Warto bliżej przyjrzeć się wspomnianym tendencjom fluktuacyjnym GK w *Second Life* celem zarysowania pewnych cech wyróżniających każdą z nich na tle pozostałych tendencji. W przypadku tendencji rosnącej (1), zaobserwowanej u tylko jednej osoby, uwagę zwraca najniższy wyjściowy poziom GK i niewysoki w stosunku do pozostałych uczestników badania, choć wciąż wzrastający końcowy poziom GK. Za najczęściej występującą wśród podmiotów badawczych należy uznać tendencję malejącą (2) zauważoną u czterech osób, których GK zaczęła się kształtować z wysokiego, a nawet najwyższego u jednego z respondentów poziomu, zaś jej spadek, zwłaszcza u dwóch osób, był dość gwałtowny. Inaczej przedstawia się sytuacja w odniesieniu do tendencji stabilnej (3), reprezentowanej przez dwie osoby, których GK przez cały czas pobytu w wirtualnym świecie utrzymywała się na najwyższym średnim poziomie. Natomiast wzrost GK u trzech respondentów, u których rozpoznano tendencję rosnąco-malejącą (4), rozpoczął się na różnych lecz nie najwyższych poziomach i w żadnym momencie nie osiągnął wartości najwyższych.

5.2. Pytanie badawcze nr 2 – jakościowy pomiar danych

W obrębie każdej z czterech opisanych powyżej tendencji można wyłonić grupę czynników wpływających na zmiany w gotowości komunikacyjnej występujące u uczestników badania. Odnosząc się do tendencji rosnącej, należy zauważyć, że pozytywny wpływ na GK badanej osoby miał interesujący temat prowadzonej rozmowy dotyczący spraw życia codziennego. Z kolei do czynników kształtujących GK reprezentantów tendencji malejącej należy zaliczyć rozczarowanie postawą rozmówców wykazujących się niewielką chęcią prowadzenia rozmowy, a także wyraźną rozbieżność w potrzebach i oczekiwaniach obu stron. Na szczególną uwagę zasługują czynniki oddziałujące na tendencję stabilną, gdyż GK zaobserwowana u jej przedstawicieli przez cały czas trwania konwersacji utrzymywała się na podobnym, niezmiennie wysokim poziomie. Wśród tych czynników należy wymienić bezstresową atmosferę i możliwość doskonalenia kompetencji językowych, przede wszystkim zaś kontakt z niezmiennymi się rozmówcami, co niewątpliwie dało uczestnikom badania poczucie ciągłości doświadczeń językowych, które jest wpisane w ideę celowości uczenia się języka przez całe życie, silnie akcentowaną przez *Europejski system opisu kształcenia językowego* (Costa i in., 2001). Natomiast u respondentów, którym przypisano rosnąco-malejącą tendencję czynnikami wpływającymi na zmiany w GK okazały się nie zawsze zajmująca tematyka rozmów (np. *small talk*) i chęć używania JO mimo pojawiających się trudności. Wreszcie, należy nadmienić, że czynnikami hamującymi rozwój GK były także problemy techniczne (2), (4) oraz nie zawsze oczywiste i jednoznaczne cele komunikowania się ze strony poznawanych rozmówców (3), (4).

Przekładając niniejsze rozważania na język teorii, należy odnotować, że na kształtowanie się GK miały wpływ czynniki z 6-poziomowego modelu MacIntyre'a i in. (1998). Mówiąc ogólnie, uczestnicy badania wykazali się otwartością na nowe doświadczenia i ciekawością świata, co jednak nie zawsze spotykało się ze zrozumieniem ze strony ich interlokutorów, którzy albo nie chcieli rozmawiać o swoich codziennych sprawach (2), albo poruszali kłopotliwe tematy (3), (4), albo też bardziej byli pochłonięci technicznym niż komunikacyjnym wymiarem SL (2) (czwarty poziom modelu). U podmiotów badawczych zaobserwowano chęć komunikowania się (2), (3), a nawet inicjowania konwersacji (2), co wynikało z zainteresowania różnymi, na przykład krajoznawczymi czy muzycznymi aspektami życia (2), (4). Niektórym respondentom (3) towarzyszyła wiara we własne umiejętności w zakresie porozumiewania się (trzeci poziom modelu), co pozostawało w ścisłym związku z przyjazną atmosferą, w jakiej przebiegały rozmowy prowadzone ze stałymi rozmówcami.

Nawiązując do omówionej powyżej teorii Svalberg (2009), można zauważyć u respondentów afektywne zaangażowanie językiem, co przejawiało się generalnie pozytywnym stosunkiem do języka (1), (2), (3), (4), dostrzeganiem celowości podejmowanych działań (np. poszerzenie wiedzy o krajach, z których pochodzili interlokutorzy czy o zagadnieniach interesujących obie strony (2), (4)), a także zachowaniami autonomicznymi (np. utrzymywanie stałego kontaktu z rozmówcami w SL (3), (4) i intencją uczestniczenia w konwersacji (1), (2), (3), (4) nawet mimo pojawiających się problemów (2), (4). U niektórych z badanych studentów zaobserwowano również społeczne zaangażowanie językiem, co ujawnia się w chęci inicjowania rozmowy (2) oraz w sytuacjach wykorzystywania interakcji celem doskonalenia kompetencji językowych (3), decydowania o sposobie prowadzenia (2) bądź o zakończeniu rozmowy (3) i łączenia werbalnych środków przekazu z niewerbalnymi (3). Jak widać, afektywne zaangażowanie językiem wystąpiło u reprezentantów wszystkich czterech tendencji GK, podczas gdy zaangażowanie społeczne na podstawie zgromadzonych danych można przypisać tylko dwóm tendencjom, co prawdopodobnie wynika z niezachęcających postaw interlokutorów, wobec których respondenci woleli zachować rezerwę. Nie udało się natomiast ustalić stopnia poznawczego zaangażowania językiem, co może się wiązać z celami badania i celem postawionym przed badaną grupą studentów, dotyczącym prowadzenia rozmów w SL.

Warto też odwołać się do wspomnianej już teorii Ausubela (1968) i wskazać na zaobserwowaną u podmiotów badawczych i w większości przypadków spełnioną potrzebę wiedzy o nieznanach, często fascynujących obszarach aktywności drugiego człowieka (1), innych krajach (2) i zagadnieniach interesujących samych respondentów, potrzebę poszerzania znajomości języka (3), (4), a także potrzebę stymulacji afektywnej (3) zaspokojoną dzięki dobremu nastawieniu i przewidywalnym zachowaniom napotkanych rozmówców.

Gotowość komunikacyjna badanej grupy studentów pozostawała w ścisłej, nie zawsze pozytywnej relacji z postawą ich interlokutorów dążących nie tylko do wymiany doświadczeń (1), (3) i rozmowy na interesujące ich tematy (4), ale też do sprawowania kontroli nad swoimi rozmówcami (3), (4) (potrzeba manipulacji (Ausubel, 1968)) oraz do priorytetowego traktowania technicznych możliwości SL.

6. Uwagi końcowe

Z przeprowadzonego badania wynika, że wpływ na kształtowanie się GK respondentów miały zarówno czynniki intramentalne, jak i intermentalne. Do tych pierwszych należy zaliczyć postawy, potrzeby i oczekiwania studentów, którzy w większości byli zainteresowani nawiązaniem i podtrzymywaniem kontaktu z obcojęzycznymi rozmówcami. Niektórzy z respondentów (4) wykazali się świadomością niewystarczającego stopnia kompetencji językowych, co jednak nie zniechęciło ich do podejmowania prób komunikowania się. Natomiast wśród czynników intermentalnych znajdują się postawy, oczekiwania i zainteresowania osób, z którymi respondenci się porozumiewali. Zbieżność zainteresowań (4), jak też umiejętność zaangażowania podmiotów badawczych w rozmowę (1) pozytywnie oddziaływały na ich GK, zaś rozbieżność celów i zainteresowań (2), (3), (4) odnosiły odwrotny skutek. Duże znaczenie dla chęci komunikowania się miała przyjazna atmosfera towarzysząca rozmowom i poczucie ciągłości zapewnione przez stałych interlokutorów (3).

Na podstawie przeprowadzonego badania, ale oczywiście bez dokonywania przedwczesnych uogólnień, za szczególnie sprzyjającą procesowi opanowywania L2 można uznać tendencję stabilną (3). GK studentów wpisujących się w tę prawidłowość przez cały czas pobytu w SL utrzymywała się na wysokim poziomie, co może prowadzić do wniosku o występowaniu ścisłego związku GK z przyjazną atmosferą i poczuciem ciągłości zapewnionym przez stałych interlokutorów. Łącząc te procesy z pojęciami teoretycznymi, można skonstatować, że pozytywne nastawienie rozmówców, jak również ich dążenie do utrzymywania w miarę stałych kontaktów z respondentami wpłynęło na obniżenie poziomu filtra afektywnego tych drugich (Krashen i Terrell, 1995). Znaczenie owego filtra w kontekście nauki JO jest trudne od przecenienia, gdyż w zależności od tego, czy jest on niski czy wysoki, umiejętności komunikacyjne jednostki mogą rozwijać się płynnie lub ulec zahamowaniu.

Bibliografia

- Ausubel, D. P. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Baker, S. C., MacIntyre, P. D. (2000). The effects of gender and immersion on communication and second language orientations. *Language Learning*, 50, 311-347.
- Burgoon, J. K. (1976). The unwillingness to communicate scale: Development and validation. *Communication Monographs*, 43, 60-69.
- Cao, Y., Philp, J. (2006). International context and willingness to communicate: A comparison of behavior in whole class, group and dyadic interaction. *System*, 34, 480-493.
- Compton, L. (2004). Using text chat to improve willingness to communicate. W: J.-B. Son (red.), *Computer-Assisted Language Learning: Concepts, contexts, and practices* (s. 123-144). New York: iUniverse, Inc.
- Conole, G. (2008). Listening to the learner voice: The ever changing landscape of technology use for language students. *ReCall*, 20(2), 124-140.
- Costa, D., North, B., Sheils, J., Trim, J. (2003). *Un cadre européen commun de référence pour les langues: Apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg, Paris: Éditions du Conseil de l'Europe, Éditions Didier.
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Deutschmann, M., Panichi, L. (2009a). Instructional design, teacher practice and learner autonomy. W: J. Molka-Danielsen (red.), *Learning and teaching in the virtual world of Second Life* (s. 185-190). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Deutschmann, M., Panichi, L. (2009b). Talking into empty space? Signaling involvement in a virtual language classroom in *Second Life*. *Language Awareness*, 18(3-4), 312-328.
- Deutschmann, M., Panichi, L., Molka-Danielsen, J. (2009). Designing oral participation in Second Life: A comparative of two language proficiency courses. *ReCALL*, 21(2), 70-90.
- Ellis, R. (2008). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Freiermuth, M. R., Jarrell, D. (2006). Willingness to communicate: Can online chat help? *International Journal of Applied Linguistics*, 16, 189-212.
- Hampel, R. (2003). Theoretical perspectives and new practices in audio-graphic conferencing for language learning. *ReCALL*, 15(1), 21-36.
- Hashimoto, Y. (2002). Motivation and willingness to communicate as predictors of reported L2 use: The Japanese ESL context. *Second Language Studies*, 20(2), 29-70.
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press.

- Krashen, S., Terrell, D. T. (1995). *The Natural Approach: Language acquisition in the classroom*. Hemel Hempstead, Hertfordshire: Phoenix ELT.
- Kruk, M. (2015). Willingness to communicate in English in Active Worlds. W: A. Turula, M. Chojnacka (red.), *CALL for bridges between school and academia* (s. 129-142). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Kruk, M. (2016a). The impact of using Internet resources and browser-based virtual worlds on the level of foreign language anxiety. W: M. Marczak, J. Krajka (red.), *CALL for openness* (s. 103-121). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Kruk, M. (2016b). Factors influencing willingness to communicate in English in *Second Life*. W: E. Woodward-Smith, H. A. Lankiewicz, M. Godlewska (red.), *Pathways to language, culture, communication and identity* (s. 59-73). Gdańsk: "Ateneum – Szkoła Wyższa".
- LaForge, P. (1971). Community language learning: A pilot study. *Language Learning*, 21, 45-61.
- Lahuerta, A. C. (2014). Factors affecting willingness to communicate in a Spanish university context. *International Journal of English Studies*, 14(2), 39-55.
- Larsen-Freeman, D. (1997). Chaos/complexity science and second language acquisition. *Applied Linguistics*, 18, 140-164.
- Larsen-Freeman, D. (2016). Classroom-oriented research from a complex systems perspective. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 6(3), 377-393.
- MacIntyre, P. D. (2007). Willingness to communicate in the second language: Understanding the decision to speak as a volitional process. *Modern Language Journal*, 91, 564-576.
- MacIntyre, P. D. (2012). The idiodynamic method: A closer look at the dynamics of communication traits. *Communication Research Reports*, 29(4), 361-367.
- 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. (1996). *A model of willingness to communicate in a second language: The concept, its antecedents and implications*. Paper presented at World Congress of Applied Linguistics (AILA). Jyväskylä, Finland, August 4-9.
- MacIntyre, P. D., Clément, R., Dörnyei, Z., Noels, K. A. (1998). Conceptualizing willingness to communicate in a second language: A situational model of second language confidence and affiliation. *Modern Language Journal*, 82(4), 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(2), 149-171.
- Maftoon, P., Amiri, M. (2012). Willingness to communicate in the second language acquisition: A case study on Iranian 2-year-old kids. *Journal of Studies in Learning and Teaching English*, 1(1), 135-160.

- McCroskey, J. C., Baer, J. E. (1985). *Willingness to communicate: The construct and its measurement*. Paper presented at the Annual Meeting of the Speech Communication Association. Denver, CO, November 7-10.
- McCroskey, J. C., Richmond, V. P. (1982). Communication apprehension and shyness: Conceptual and operational distinctions. *Central States Speech Journal*, 33, 458-468.
- McCroskey, J. C., Richmond, V. P. (1987). Willingness to communicate and interpersonal communication. W: J. C. McCroskey i J. A. Daly (Red.), *Personality and interpersonal* (s. 129-159). Newbury Park, CA: Sage.
- McCroskey, J. C., Fayer, J., Richmond, V. P. (1985a). Don't speak to me in English: Communication apprehension in Puerto Rico. *Communication Quarterly*, 33, 185-192.
- McCroskey, J. C., Gudykunst, W. B., Nishida, T. (1985b). Communication apprehension among Japanese students in native and second language. *Communication Research Reports*, 2(1), 11-15.
- Molka-Danielsen, J., Carter, B. W., Creelman, A. (2009). Empathy in virtual learning environments. *International Journal of Networking and Virtual Organisations*, 6(2), 123-139.
- Mortensen, C. D., Arntson, P. H., Lustig, M. (1977). The measurement of verbal predispositions: Scale development and application. *Human Communication Research*, 3(2), 146-158.
- Mystkowska-Wiertelak, A., Pawlak M. (2014). Fluctuations in learners' willingness to communicate during communicative task performance: Conditions and tendencies. *Research in Language*, 12(3), 245-260.
- Pawlak, M., Mystkowska-Wiertelak, A. (2015a). Investigating the dynamic nature of L2 learners' willingness to communicate. *System*, 50, 1-9.
- Pawlak, M., Mystkowska-Wiertelak, A. (2015b). Gotowość komunikacyjna w przebiegu zajęć z mówienia w języku obcym: Wyniki badań. *Neofilolog*, 45(2), 157-172.
- Richard-Amato, P. (1996). *Making it happen: Interaction in the second language classroom: From theory to practice*. White Plains, NY: Addison Wesley.
- Savignon, S. J. (1983). *Communicative competence: Theory and classroom practice*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Svalberg, A. M.-L. (2009). Engagement with language: Interrogating a construct. *Language Awareness*, 18(3-4), 242-258.
- Warschauer, M. (1997). Computer-mediated collaborative learning: Theory and practice. *The Modern Language Journal*, 8(4), 470-481.
- Yashima, T. (2002). Willingness to communicate in a second language: The Japanese EFL context. *Modern Language Journal*, 86(1), 54-66.