

ŁĘK ODCZUWANY PRZEZ NASTOLETNIICH I DOROSŁYCH UCZNIÓW PODCZAS MÓWIENIA W JĘZYKU OBCYM

Bogusława Gosiewska-Turek

Wydział Filologiczny Uniwersytetu Opolskiego, Pl. Kopernika 11

E-mail: boggosiewska@gmail.com



ABSTRAKT

Teza: Lęk jest istotnym czynnikiem afektywnym oddziaływującym na naukę języka obcego. W poniższym artykule autorka stara się wykazać, że najbardziej narażonymi na lęk w nauce języka obcego są nastoletni i dorośli uczniowie, ponadto, że w nauce języka obcego lęk najbardziej wpływa na sprawność mówienia.

Omówienie koncepcji: Artykuł zawiera analizę artykułów naukowych dotyczących lęku, jego odmian, problemów związanych z lękiem w nauce języka obcego, zwłaszcza podczas mówienia, proponuje rozwiązania w odpowiedzi na te problemy oraz oferuje metody pomagające w przezwyciężeniu lęku podczas mówienia.

Wyniki i wnioski: Wykazano, że lęk jest jednym z czynników afektywnych, wpływających na nabywanie języka obcego. Dlatego też nauczyciele powinni posiadać wiedzę na temat mechanizmów powstawania lęku. W rezultacie proponowane przez nich metody i formy nauczania powinny minimalizować ich oddziaływanie, zwłaszcza podczas nauki mówienia w języku obcym. Należy przy tym pamiętać o pozostałych czynnikach afektywnych takich jak motywacja, czy też zahamowanie, które mają również istotny wpływ na proces nauczania języka obcego.

Oryginalność/ wartość poznawcza: Autorka zwraca uwagę na fakt, iż lęk oraz inne czynniki afektywne są często zaniedbywane przez nauczycieli języków obcych. Co ważniejsze przedstawiając różne sposoby przezwyciężania lęku oraz metody nauczania zachęca do ich stosowania podczas nauki mówienia w języku obcym. To w rezultacie wpłynie na zmniejszenie lęku u nastoletnich i dorosłych uczniów, a zarazem poprawi ich osiągnięcia językowe.

Słowa kluczowe: lęk, problemy w nauce, język obcy, dorośli uczniowie, nastoletni uczniowie, metody nauczania języka obcego

Anxiety experienced by adolescent and adult learners while speaking a foreign language

ABSTRACT

Thesis: In the following article, the author attempts to show that adolescent and adult language learners are likely to be affected by anxiety. Moreover, in foreign language learning anxiety primarily affects speaking activity.

Discussed concept: The article encompasses an analysis of scientific articles dealing with anxiety in general, and problems related to anxiety in foreign languages learning, especially while speaking in a foreign language, suggests solutions in response to these problems, and offers methods aimed at combating anxiety.

Results and conclusions: It has been revealed that anxiety is one of the factors which has an impact on foreign language acquisition. Therefore, teachers should be acquainted with knowledge on mechanisms of their occurrence. As a result, methods and forms of teaching suggested by teachers should minimize the impact of anxiety, primarily when speaking a foreign language. The other affective factors, such as motivation or inhibition, which affect foreign language learning, should also be mentioned. As a result, teaching methods and classroom activities suggested by teachers minimize their impact, primarily while speaking a foreign language.

Cognitive originality/ value of the approach: The author of the article points out that anxiety and other affective factors such as inhibition or motivation are frequently neglected by foreign language teachers, and also describes various activities and teaching methods in order to combat anxiety, encourages teachers to apply them while teaching a foreign language. As a result, it will diminish anxiety in students and at the same time will improve their language achievements.

Key words: anxiety, learning problems, foreign language, adult learners, teenage students, foreign language teaching methods

Odczuwanie lęku należy do częstych aspektów nauki języka obcego przez nastoletnich oraz dorosłych uczniów. Nierzadko dotyczy takich czynników jak: sposób myślenia, zdolności językowe oraz style uczenia się (Latif, 2015).

Okres adolescencji jest często nazywany okresem burzy i naporu, charakteryzującym się konfliktem pokoleń, labilnością emocjonalną oraz zachowaniami ryzykownymi (Hines, Paulson, 2006). Zmienny nastrój u nastolatków wskazuje na bycie zakłopotanym, samotnym bądź ignorowanym (Piechurska-Kuciel, 2008). Ponadto silna potrzeba niezależności i akceptacji ze strony rówieśników są istotne dla rozwoju nastolatków. Przynależność do określonej grupy daje im poczucie istnienia, dlatego przyjaźń oraz wsparcie emocjonalne są dla nich ważne.

Wyzwania, przed jakimi stoi nastolatek, powodują pojawienie się symptomów lęku. Podwyższony poziom niepokoju o ewentualne niepowodzenia został również u nich dostrzeżony przez nauczycieli (Piechurska-Kuciel, 2008). Ponadto istotnym momentem oddziaływującym na poziom lęku w okresie adolescencji jest zmiana gimnazjum na szkołę średnią. Ten moment silnie wpływa na psychologiczne i społeczne samopoczucie młodego człowieka (Roderick, Camburn, 1999).

Według Ewy Piechurskiej-Kuciel „Subiektywne doświadczenie lęku przez nastolatka ma swoje źródło w dwóch mechanizmach: odczuciach fizycznych takich jak bóle głowy, pocenie się czy też nudności oraz odczuciach emocjonalnych pod postacią nerwowości i strachu. Wysoki poziom lęku u nastolatków może oddziaływać również na myślenie, podejmowanie decyzji, odbiór środowiska, uczenie się oraz koncentrację” (2008, s. 48).

Dorośli z kolei przychodzą na lekcje języka obcego obciążeni swoimi poprzednimi doświadczeniami edukacyjnymi – zarówno pozytywnymi jak i negatywnymi. Są

bardziej autonomicznymi uczniami niż nastolatki. Krashen (1987) nazwał dorosłych formalnymi myślicielami, zdolnymi do stosowania operacji formalnych takich jak świadoma nauka gramatyki i abstrakcyjnych zasad. Starsi uczniowie doświadczają wyższego poziomu niepokoju niż młodsi, w rezultacie czego mają większe tendencje do powstrzymywania się od mówienia, tłumaczenia lub pisania słów w języku obcym (Latif, 2015).

Według Kostyuka (2010) lęk jest zjawiskiem, które pojawia się we wszystkich stadiach nabywania języka i może wpływać na szybkość nauki i jej dokładność. W rezultacie obciążenia dorosłych doświadczeniami z poprzedniej edukacji, posiadają oni zahamowania, które uniemożliwiają im tak efektywną naukę języka, jak dzieje się to w przypadku młodszych uczniów. W obawie przed utratą szacunku innych, dorośli często powstrzymują się od posługiwania się językiem obcym w klasie. Im są starsi, tym większy posiadają niepokój przed używaniem tego języka.

Głównym celem nauki języka obcego jest umożliwienie komunikacji w tym języku. Według Arnolda (2000), dorośli uczący się języka obcego znajdują się w niekomfortowej sytuacji: próbują wyrazić dojrzałe poglądy przed swoimi rówieśnikami za pomocą ciągle niedojrzałych narzędzi językowych. Nastolatków natomiast można scharakteryzować jako osoby podlegające rozwojowi intelektualnemu, poszukujące emocjonalnej niezależności oraz swojej tożsamości. Te zmiany często podnoszą u nich poziom lęku oraz powodują labilność emocjonalną (Griffin, 2001).

ODMIANY LĘKU

Skupmy się najpierw na ogólnych teoriach lęku, co ułatwi nam zrozumienie lęku odczuwanego w nauce języka obcego przez uczniów nastoletnich i dorosłych.

Darwin jako pierwszy zdefiniował lęk. Twierdził on, że jeśli spodziewamy się cierpienia to będziemy odczuwać lęk (1872). Następnie Freud określił lęk jako specyficzną, nieprzyjemną jakość oraz naszą percepcję tej jakości (1963). Z nowszej perspektywy w psychologii, „Lęk można określić jako nieprzyjemny stan emocjonalny charakteryzujący się uczuciem napięcia i zmartwienia uruchamiający automatycznie pobudzenie systemu nerwowego” (Spielberger, 1972, s. 19).

Pomimo tego, że strach i lęk występują nierozłącznie, podstawowa różnica między nimi została dostrzeżona w nowoczesnej nauce przez Piechurską-Kuciel (2008). Twierdzi ona, że strach powoduje, iż organizm oddala się od źródła niebezpieczeństwa, podczas gdy lęk prowadzi organizm w kierunku niebezpieczeństwa, motywując do walki bądź pasywnego unikania niekorzystnej sytuacji. Z perspektywy neurobiologicznej lęk można scharakteryzować jako stan centralnego systemu nerwowego. Związany z poczuciem zagrożenia bodziec uruchamia ciało migdałowate, co z kolei oddziałuje na korę mózgową (Fox i in., 2005). Można więc stwierdzić, że lęk jest głównie zjawiskiem kognitywnym, w którym jednostka radzi sobie z niebezpieczną sytuacją. W psychologii natomiast można wyróżnić trzy podstawowe formy lęku: kognitywną, fizjologiczną oraz behawioralną (Vasa, Pine, 2004). Aspekt kognitywny dotyczy radzenia sobie z przewidywanym niebezpieczeństwem, które może być wątpliwe. Komponent fizjologiczny dostarcza organizmowi reakcję na wypadek pojawienia się niebezpiecznej sytuacji. Ta reakcja może przejawiać się w hormonalnych odpo-

wiedziach pod postacią napięcia, niemożności zrelaksowania się bądź bólu mięśni. Z perspektywy behawioralnej można zaobserwować reakcje ucieczki albo unikania niebezpiecznej sytuacji (Gray, 1987).

Nauczyciele powinni zauważyć, że lęk może być zarówno korzystny w procesie nauki języka obcego, jak i hamujący ten proces. Korzystny lęk motywuje uczniów do radzenia sobie z nowymi wyzwaniem, natomiast niekorzystny prowadzi do unikania wyzwań edukacyjnych (Brown, 1994).

W nauce można wyróżnić kilka typów lęku. Należą do nich: lęk ogólny, lęk społeczny oraz lęk jako cecha (Spielberger, 1972). Lęk ogólny jest to lęk w najszerszym znaczeniu i obejmuje potencjalną reakcję na bodziec (Piechurska-Kuciel, 2008). Wraz z lękiem ogólnym współistnieje lęk manifestowany przez napięcie psychiczne, ograniczony poziom energii oraz symptomy depresji (Piechurska-Kuciel, 2008).

Kolejną odmianą lęku jest lęk społeczny wynikający z niepokoju o to, że zostaniemy ocenieni niekorzystnie przez innych. Zauważalnym symptomem tej odmiany lęku jest unikanie sytuacji społecznych oraz obawa przed negatywną oceną wyrażaną przez innych (Piechurska-Kuciel, 2008). Lęk społeczny jest istotnym czynnikiem oddziałującym na mówienie w języku obcym. Ludzie ze społecznym niepokojem raczej nie inicjują komunikacji oraz mówią mniej.

Lęk jako cecha wyraża nabyte predyspozycje wywodzące się zwłaszcza z doświadczeń z przeszłości, które są relatywnie stałe, charakterystyczne dla jednostek oraz objawiające się w momencie stresu (Novy i in., 1995).

Ponieważ nauka języka obcego często wywołuje lęk, można zauważyć transfer różnych typów lęku do nauki języka (Chastain, 1975). Według Horowitz i innych głównymi komponentami lęku w nauce języka obcego są: niepokój związany z komunikacją w języku obcym, lęk przed testami oraz obawa przed negatywną ewaluacją (1986).

Niepokój związany z komunikacją w języku obcym występuje wtedy, gdy uczniowie posiadają dojrzałe przemyślenia, których nie są w stanie wyartykułować z powodu obawy przed autentyczną komunikacją. Ten rodzaj lęku jest związany ze specyficzną sytuacją, taką jak przemawianie do szerszej publiczności i może być komponentem lęku ogólnego, który pojawia się w różnych kontekstach życia jednostek. Lęk może również wywołać nieśmiałość i zawahanie, ale są to cechy indywidualne jednostek. Ponadto u każdego z nas te odczucia są odmienne (McCroskey, 1987).

Niepokój komunikacyjny wynika z genetycznych predyspozycji oraz przeżyć w dzieciństwie. U jednostek, które jako dzieci doświadczyły negatywnych reakcji innych w odpowiedzi na próby komunikacji, wzrasta chęć do pozostania cicho. Ten lęk dotyczy zarówno mówienia w języku obcym, jak i bycia rozumianym podczas zajęć językowych (Horowitz i in., 1986). Z drugiej strony osoby, które miały wcześniej okazję do swobodnego wypowiedziania się odczuwają mniejszy dyskomfort mówiąc w języku obcym (Daly, 1991).

Inną odmianą lęku na lekcji języka obcego jest niepokój odczuwany przed testami. Ten lęk odnosi się do obawy przed niepowodzeniem. Obejmuje on uczucie niepokoju w sytuacji, gdy uczniowie doświadczają wątpliwości co do swoich umiejętności (Harleston, 1962). Wiele aspektów dotyczy obawy przed testami. Należą do nich: niska samoocena, niepowodzenia szkolne, pasywność, ale również lęk u dziewcząt i chłopców związany z odrębnością płci w klasie (Piechurska-Kuciel, 2008). Obawa

przed testami rozwija się z wiekiem, gdyż negatywne doświadczenia szkolne często wywołują wrogie nastawienie uczniów do testów (Piechurska-Kuciel, 2008).

Ostatnim typem lęku w nauce języka obcego jest obawa przed negatywną ewaluacją. Jest nie tylko ograniczona do testowania, ale może również odnosić się do społecznych sytuacji takich jak: rozmowa kwalifikacyjna, czy też mówienie w klasie w języku obcym (Horowitz i in., 1986). Obawa przed negatywną ewaluacją jest związana przede wszystkim z lękiem społecznym oraz niską samooceną (Piechurska-Kuciel, 2008). Konsekwentnie, uczniowie, którzy obawiają się negatywnej ewaluacji, są bardziej skłonni do przejawiania wyższego poziomu niepokoju, związanego z komunikacją w języku obcym, w szczególności w rezultacie niskiej samooceny własnych umiejętności mówienia w języku obcym (Kitano, 2001).

PROBLEMY ZWIĄZANE Z MÓWIENIEM W JĘZYKU OBCYM NA LEKCJI ORAZ STOSOWANE ROZWIĄZANIA W CELU RADZENIA SOBIE Z NIMI

Lęk podczas mówienia w języku obcym powoduje pojawienie się pewnych problemów. Są one związane z tym, że ćwiczenie mówienia jest zadaniem najbardziej stresującym. Mówiąc w języku obcym uczniowie nie mają możliwości skorzystania ze słowników w celu sprawdzenia słownictwa, gramatyki, czy też wymowy. W rezultacie, uczniowie powstrzymują się od wypowiedzania się w języku obcym.

Jednym z głównych czynników powstrzymujących jest brak pewności siebie. Pewność siebie uwidacznia się w takich cechach jak asertywność oraz zdecydowanie. Uczniowie pewni siebie są więc bardziej skłonni do osiągnięcia sukcesu (Brown, 1994).

Uczniowie języka obcego powinni myśleć pozytywnie o sobie i swoich umiejętnościach. Również poświęcenie i zaangażowanie ucznia pojawiają się dopiero wtedy, kiedy postrzega on siebie jako tego, który jest w stanie osiągnąć założony cel językowy (Shastri, 2001). Nauczyciele nie powinni więc ignorować dyskomfortu odczuwanego przez uczniów, szczególnie dorosłych, w sytuacji, gdy są poproszeni o wypowiedzenie się w języku obcym przed całą klasą. To może bowiem spowodować zaprzestanie mówienia w innym niż rodzimy języku (Brown, 1994).

Wielu uczniów uważa, iż komunikując się w języku obcym, powinni posługiwać się poprawnymi gramatycznie strukturami oraz mieć nienaganną wymowę. To z kolei prowadzi do tego, że nasi wychowankowie odmawiają udziału w konwersacji w języku obcym. Thornbury (2006) zwrócił uwagę na to, że gramatyka jest komponentem języka, który powinien być opanowany, ale nie oznacza to wcale, że uczniowie są zobowiązani do używania poprawnych struktur gramatycznych od początku. Błędna wymowa jest z kolei czynnikiem, który często uniemożliwia uczniom wyrażenie swoich myśli (Kelly, 2000). Problemy z wymową również, więc prowadzą do unikania przez uczniów komunikacji w języku obcym.

Niestety w codziennej nauce języka obcego zwykle większy nacisk kładzie się na opanowanie umiejętności czytania, czy też pisanie, zaniedbując mówienie i słuchanie. Są to kolejne powody, poza czynnikami afektywnymi, uczniowskiej odmowy wypowiedzania się w języku obcym.

Ponadto uczniowie krytycznie oceniając swoją wcześniejszą naukę języka obcego, mogą pozostawać krytyczni w stosunku do metod nauczania bądź aktywności

proponowanych przez nauczyciela. Jeśli takie metody będą stosowane przez nowego nauczyciela, to z pewnością odmówią oni udziału w zajęciach (Harmer, 2001).

Czasami aktywności proponowane przez nauczyciela mogą być dla naszych wychowanków nudne bądź dostosowane do innego poziomu językowego. Jeżeli od uczniów początkujących będziemy wymagać płynnego wypowiedziania się na dany temat, to skończy się na tym, że uczniowie będą milczeć bądź, jeżeli naprawdę będą chcieli się wypowiedzieć, to zrobią to w języku ojczystym.

Zaobserwowano również, iż w trakcie zajęć z języka obcego niektórzy uczniowie chętnie się wypowiadają, podczas gdy inni milczą. Styl uczenia się jest pierwszym czynnikiem mającym na to wpływ. Harmer (2001) sklasyfikował uczniów jako: transmisyjnych, konformistów, konkretnych oraz komunikacyjnych. Uczniowie transmisyjni to tacy, którzy są pewni siebie i wolą pracować sami. Konformiści stawiają wyżej naukę o języku, niż samego języka. Ci uczniowie zwykle posłusznie wykonują polecenia nauczyciela i tylko on motywuje ich o nauki. Konkretni uczniowie nie są zainteresowani językiem jako systemem i lubią doświadczać komunikacji w języku obcym, przede wszystkim w klasie. Uczniowie komunikacyjni natomiast są ryzykantami i cieszą się, gdy mogą się wypowiadać w języku obcym nie tylko w klasie, ale również poza nią. Ci uczniowie doceniają społeczne interakcje z innymi osobami posługującymi się językiem obcym.

Ponadto motywacja ucznia ma duży wpływ na jego udział w lekcji. Motywacja jest bowiem wewnętrzną siłą, prowadzącą do osiągnięcia celów. Uczniowie wysoce zmotywowani uczestniczą więc w lekcji aktywnie (Brown, 1994).

Rozpatrując powody uczniowskiego powstrzymywania się od mówienia w języku obcym należy dodać jeszcze brak ogólnej wiedzy uczniów, ich odmienne wartości kulturowe oraz brak celu bądź strukturę dyskusji, jeśli nie została określona przez nauczyciela. Aby sobie z tym poradzić nauczyciel powinien bazować na dotychczasowej wiedzy uczniów, pokazać im, jak odmawiać, jednocześnie okazując szacunek drugiej osobie oraz ściśle nakreślić główne cele i zasady dyskusji.

Powszechnym zjawiskiem na lekcji języka obcego jest też używanie języka ojczystego. Niektórzy uczniowie robią to, ponieważ jest im łatwiej mówić w swoim języku bądź też postrzegają używanie języka obcego jako nienaturalne w rozmowie z kolegami posługującymi się tym samym językiem ojczystym.

W wielu przypadkach nauczyciele wybierają aktywności nieadekwatne dla pewnej grupy uczniów, na przykład: gdy od uczniów początkujących wymaga się omawiania systemu politycznego w Wielkiej Brytanii. Oznacza to, że nauczyciel wybierając temat pod dyskusję spowodował nieuniknione użycie języka ojczystego (Harmer, 2001).

FORMY RADZENIA SOBIE Z LĘKIEM PODCZAS MÓWIENIA W JĘZYKU OBCYM

Aby poradzić sobie z problemami doświadczanymi przez uczniów podczas zajęć z mówienia w języku obcym, nauczyciel powinien propagować aktywności, zwiększające komunikację zarówno wśród dorosłych jak i nastoletnich uczniów. Bagaż doświadczeń, z którym dorośli przychodzą do klasy oddziałuje na ich chęć porozumiewania się w języku obcym. Nastolatki natomiast są często zagubione w świecie

i brakuje im motywacji, co może wpływać na ich zniechęcenie. Dlatego też pewne rozwiązania ułatwiające im komunikację w języku obcym należałoby wdrożyć.

W tradycyjnym modelu edukacji autorytet nauczyciela kontroluje klasę, co jednocześnie oznacza, że w procesie nauczania uczniowie się nie aktywizują. Wiemy jednak, że uczniowie uczą się najlepiej w naturalnym środowisku. Dlatego też warto wspomnieć o pracy w grupach, które kreują zbliżone środowisko. Praca w grupach w krótkim okresie czasu zwiększa zaangażowanie uczestników, a ponadto obniża lęk uczniów, którzy nie są skłonni do wypowiedzania się przed całą klasą (Ur, 1991). Głównym celem pracy w grupach jest stworzenie środowiska, w którym każdy uczeń będzie aktywny i zaangażowany. Ponadto praca w grupach zwiększa udział uczniów w lekcji, rozwija zdolności społeczne oraz uczniowską niezależność (Shastri, 2010).

Interesującą i motywującą aktywnością w klasie jest również praca w parach. Uczniowie współpracują razem, nie będąc bezustannie kontrolowanymi. Sami też decydują o formach językowych, których użyją oraz pozbawieni są stresu pojawiającego się, kiedy wypowiadają się na forum klasy (Harmer, 1998).

Ustalając pary bądź grupy, nauczyciel powinien wziąć pod uwagę sympatie uczniów. Dobór par albo grup najlepiej pozostawić im samym (Harmer, 2001). Jednak zanim pary, czy też grupy zostaną ustanowione, nauczyciel powinien postępować według zasady „angażuj-instruujuj-inicjuj”, co oznacza, że uczniów należy poinformować o tym, co będą robić i kiedy oczekuje się od nich zakończenia pracy. Czasami należy poinstruować uczniów, jak użyć nowopoznanej wiedzy. Ważne jest również upewnienie się, czy uczniowie rozumieją instrukcje, dlatego należy ich poprosić o powtórzenie. Kiedy uczniowie pracują w parach, nauczyciel może zająć się tymi z nich, którzy potrzebują pomocy (Harmer, 2001).

Ponadto uczniowie praktykujący mówienie w klasie mogą czuć się zniechęceni, kiedy poziom ich znajomości słownictwa i wiedzy gramatycznej są niewystarczające do przekazania tego, co chcieliby wyrazić. Dlatego też ćwiczenie mówienia powinno być oparte na wiedzy, którą uczniowie nabyli już wcześniej. Nauczyciel zaczynając od prostych pytań, poprzez gry językowe, przechodzi do dyskusji i debat (Shastri, 2010). Generalnie poziom języka używanego podczas mówienia powinien być niższy niż ten, który jest stosowany podczas ćwiczenia pozostałych sprawności językowych.

Według Klippela (1985) nauka języka jest bardziej efektywna jeśli uczniowie są aktywnie zaangażowani, przy czym poziom ich uczestnictwa zależy również od rodzaju materiałów, na których pracują. Koniecznym jest więc znalezienie interesujących dla nich aktywności. Nauczyciel powinien więc wcześniej przeanalizować potrzeby swoich wychowanków, a następnie przygotować odpowiednie materiały. Należy pamiętać o tym, że kiedy temat dyskusji jest oparty na sytuacjach życia codziennego, uczniom łatwiej się z nim identyfikować (Shastri, 2010). Pierwszy krok polega na zainteresowaniu i zaangażowaniu uczniów poprzez rozmowę, okazanie entuzjazmu, zapytaniu czy wiedzą coś na omawiany temat.

Nauczyciel oraz uczniowie to równorzędni uczestnicy lekcji. Rola nauczyciela polega na nauczaniu i pomaganiu uczniom w klasie. Te funkcje mogą być realizowane poprzez instrukcje nauczycielskie. Nauczyciel jako organizator ściśle udziela informacji przed i po różnych aktywnościach. Aby wzbudzić zainteresowanie wychowanków powinien objaśnić, na czym mają polegać zajęcia z mówienia i zapewnić, że aktywno-

ści będą interesujące. W ten sposób wychowankowie będą uczestniczyć w ćwiczeniu mówienia nie dlatego, że zostali do tego zmuszeni. Podczas etapu wprowadzającego nauczyciel dostarcza uczniom informacji na temat tego co się będzie działo, wybiera słownictwo i zwroty, które mają być używane, czasami z pomocą środków audio-wizualnych. W ten sposób ułatwia uczniom zrozumienie tych słów i zwrotów (Shastri, 2010).

Kolejną istotną rolą nauczyciela jest zaangażowanie uczniów. To obejmuje poinformowanie ich, jak mają pracować, podzielenie na pary bądź grupy oraz zamknięcie aktywności, kiedy skończą pracować. Poziom języka używanego przez nauczyciela powinien być dostosowany do poziomu uczniów, a wszystkie informacje podane w logicznej kolejności. Ważnym jest, aby zapytać uczniów, czy powtórzyć instrukcje w języku obcym, jeśli jest to konieczne również w języku ojczystym. Zademonstrowanie zadania uczniom przez nauczyciela jest również istotne. Ponadto nauczyciel powinien wprowadzić ograniczenia czasowe i poinformować wychowanków wcześniej o tym, ile mają czasu na daną aktywność i kiedy powinni skończyć (Harmer, 2001).

Podczas ćwiczenia mówienia nauczyciel kieruje i ułatwia uczniom działanie poprzez jasne instrukcje. Wymagane jest, aby poprawiał ich błędy, ale tylko te istotne. Nadmierne poprawianie może zniechęcić uczniów i ograniczyć ich udział w zajęciach. Oni często zdają sobie z tego sprawę, że coś powiedzieli niepoprawnie (Harmer, 2001). Pod koniec ćwiczeń z mówienia nauczyciel udziela uczniom informacji zwrotnej. Może to być wykonane w formie zapytania uczniów, czy podobała im się dyskusja, albo też, gdy sytuacja tego wymaga, w formie bardziej szczegółowego omówienia aktywności (Harmer, 2001).

METODY NAUCZANIA JĘZYKA OBCEGO POMOOCNE PRZY PRZEZWYCIĘŻENIU LĘKU

Metodę nauczania można zdefiniować jako system zasad, procedur bądź strategii stosowanych przez nauczycieli w celu osiągnięcia nabywania wiedzy przez uczniów (Liu, Shi, 2007).

Pierwszą metodą stosowaną przy nauce mówienia w języku obcym jest metoda audio-lingualna. Jest ona oparta na strukturalizmie i behawioryzmie. Ta metoda koncentruje się na wdrażaniu gramatycznych form (Harmer, 2001). Shastri scharakteryzował tę metodę w następujący sposób:

- „Struktura jako punkt startowy
- Systematycznie kładziony nacisk na wymowę
- Intensywne wdrażanie wzorcowych zdań za pomocą dialogów powtarzanych w celu zapamiętywania, nacisk na rytm i intonację” (Shastri, 2010, s. 38)

Według behawiorystów nauczanie odbywa się poprzez formowanie i wzmocnienie nawyku, w myśl zasady, że im częściej dana struktura jest powtarzana, tym silniejszy jest nawyk, a co za tym idzie nauczanie przynosi lepsze efekty (Harmer, 2001). Poprzez ciągłe powtarzanie danej struktury uczniowie uczą się odpowiadać automatycznie, bez myślenia o poprawności. Uczą się, imitując modelową wypowiedź nauczyciela. Ponieważ nauka metodą audio-lingualną powinna być zbliżona do nauki pierwszego języka, gramatyczne zasady są indukowane z wzorcowych wypowiedzi (Larsen-Freeman, 2000).

W tej metodzie nauczyciel jest liderem procesu nauczania. Głównym celem metody jest pomoc uczniom w zwalczeniu ich nawyków wywodzących się z języka ojczystego. Ponadto nauczyciel powinien dostarczyć uczniom wiedzy na temat kultury kraju, gdzie mówi się w nauczonym języku. Kultura to nie tylko sztuka, czy literatura, ale również zwyczaje oraz zachowanie użytkowników danego języka (Larsen-Freeman, 2000).

Ta metoda jest często używana w nauczaniu nastolatków i dorosłych, w celu przezwyciężenia lęku. Tutaj w centrum znajduje się nauczyciel, a nie uczniowie. Ponadto podzielenie wypowiedzi na mniejsze partycje wydaje się być wbrew naturze języka i nie kreuje niczego nowego i spontanicznego. Nasi wychowankowie opanowują mówienie za wzorcem, ale nie są w stanie mówić płynnie w naturalnych sytuacjach. Bardziej kreatywni nauczyciele łączą tę metodę z innymi.

Kolejną metodą wykorzystywaną w nauce mówienia jest metoda bezpośrednia. Podstawową zasadą tej metody jest założenie, że uczniowie powinni się uczyć języka obcego tak jak dzieci uczą się języka ojczystego. Nazwa metody wywodzi się z faktu, że znaczenie jest przekazywane poprzez demonstrowanie i użycie pomocy wizualnych bądź pantomimy bez odwoływania się do języka ojczystego (Larsen-Freeman, 2000). Źródłem wiedzy jest tutaj nauczyciel, który również dostarcza uczniom informacji na temat kraju i kultury języka docelowego. Nauczyciel zadaje uczniom pytania na dyskutowany temat, starając się używać tych struktur gramatycznych, które zamierza wyćwiczyć. Monitoruje również postęp swoich wychowanków w użyciu języka obcego (Celce-Murcia, 2001). Relacja nauczyciela z uczniami jest zbliżona do relacji partnerskiej. Pozostają oni w tej metodzie aktywni, obserwują i praktykują. Ponadto uczniowie rozpoznają treść przekazywaną przez nauczyciela poprzez zgadywanie znaczenia z tego, co pokazuje nauczyciel. Nauczanie odbywa się wyłącznie w języku obcym, a gramatyka jest uczona induktywnie, czyli jest wnioskowana przez uczniów z kontekstu. Nauka koncentruje się na mówieniu, słuchaniu i języku życia codziennego (Larsen-Freeman, 2000).

Należy jednak wziąć pod uwagę fakt, że języka obcego nie sposób nauczać dokładnie w ten sam sposób, w jaki uczy się języka ojczystego. Okoliczności, w których to się odbywa są zupełnie odmienne. Ucząc tą metodą może odnieść sukces tylko nauczyciel mający doskonałą wymowę, posiadający wyobraźnię oraz energię.

Następną metodą pomocną w obniżeniu poziomu lęku u uczniów jest Sugestopedia. Jest to psychologiczne podejście do nauczania wprowadzone do nauki przez bułgarskiego psychologa Lozanova (1987). Twierdził on, że ludzie używają tylko od pięciu do dziesięciu procent swoich psychicznych możliwości. W celu zwiększenia ich efektywności proponował pewne zabiegi. Jego zdaniem należy tu wykorzystać siłę pozytywnej sugestii w procesie nauczania. Ma być ona stosowana w celu pokonania barier w procesie nauczania i wyłączenia u uczniów myślenia, że nie potrafią odnieść sukcesu. By wywołać pozytywną sugestię należy stworzyć zrelaksowaną atmosferę. Dokonuje się tego za pomocą przyjacielskich relacji pomiędzy uczniem, a nauczycielem oraz muzyki w tle. Zachętą do nauki obcego języka mają być plakaty oraz dekoracje zawierające różne informacje gramatyczne. Można również posłużyć się przyciemnionym oświetleniem. Niestety stworzenie takich warunków nie zawsze jest możliwe w klasie (Komorowska, 2005).

Uczniowie uczą się z tego, co jest prezentowane w warunkach szkolnych, chociaż ich uwaga nie jest kierowana na nauczyciela. Jeżeli ufają nauczycielowi, nowa informacja jest zapamiętywana. W Sugestopedii, dla potrzeb nauki języka, uczniowie wybierają nowe imiona i tożsamości, na przykład grając rolę pana Browna odbywającego wizytę u dentysty. Czasami rozwijają całą biografię swoich fikcyjnych postaci. Taki zabieg, kiedy grają rolę innej osoby, pozwala uczniom czuć się bezpiecznie i być bardziej otwartymi (Harmer, 2001).

Sugestopedia kładzie nacisk na komunikację. Ważne jest również słownictwo i odpowiednia ilość słów powinna być zapamiętana podczas lekcji. Uczniowie zajmują się gramatyką w sposób bezpośredni, ale tylko w ograniczonym zakresie. Nacisk kładzie się przede wszystkim na użycie języka (Larsen-Freeman, 2000).

Sugestopedia może być szczególnie przydatna w nauce zarówno młodzieży jak i dorosłych doświadczających lęku w nauce języka. Jej zastosowanie podnosi pewność siebie wycofanych uczniów.

Rzadziej stosowaną w nauce mówienia w języku obcym metodą jest CLL (*Community Language Learning*). Została ona wprowadzona przez Charlesa A. Currana. Jest przykładem humanistycznego podejścia do ucznia. Tutaj brane są pod uwagę wszystkie aspekty nauki, a więc zarówno możliwości intelektualne uczniów, jak i reakcje psychiczne, uczucia i motywacja do nauki (Cook, 2008).

Jednym z głównych celów w tej metodzie jest stworzenie relacji między uczniami. Nauczyciel pełni rolę konsultanta, więc zauważa pojawiające się problemy oraz wspiera uczniowski wysiłek w opanowaniu języka obcego (Larsen-Freeman, 2000).

Charakter relacji pomiędzy uczniami, a nauczycielem zmienia się przez cały czas. Najpierw uczniowie są zależni od nauczyciela, a następnie, kiedy dokonują postępu w nauce, stają się bardziej niezależni. Czasami też nauczyciel usuwa się z centrum zachęcając uczniów do wzajemnej interakcji. W innych okolicznościach to on kieruje lekcją. Można więc wnioskować, że zarówno nauczyciel jak i uczeń podejmują decyzje w klasie. W celu pokonania bariery i zbudowania relacji między uczniami ważna jest przyjacielska atmosfera (Larsen-Freeman, 2000). Aby uczniowie efektywnie radzili sobie z lękiem, nauczyciel-konsultant zezwala swoim wychowankom na określanie tematu konwersacji. Czasami używa też języka ojczystego, żeby ułatwić zrozumienie materiału i zmniejszyć niepokój.

CLL z powodzeniem może być zastosowane w nauczaniu dorosłych i młodzieży. W szczególności korzyści mogą tu odnieść nastolatki, często będący przeciwnikami podręczników i konwencjonalnego nauczania. Ta metoda daje im również możliwość rozwinięcia kreatywności (Cook, 2008).

Ostatnią, ale chyba najważniejszą metodą przydatną w nauce mówienia jest metoda komunikatywna. Zaobserwowano, że niektórzy uczniowie, którzy byli w stanie posługiwać się poprawnie językiem obcym w klasie, nie byli w stanie tego robić poza szkołą. Metoda komunikatywna podkreśla wagę funkcji językowych, a w mniejszym stopniu koncentruje się na słownictwie i gramatyce. Podstawą w tej metodzie jest wyćwiczenie uczniów tak, aby używali różnych form językowych w różnych kontekstach i w różnych celach (Harmer, 2001).

Kompetencje komunikatywne w tym wypadku obejmują następujące aspekty języka:

- „Wiedzę jak używać języka w różnych celach
- Umiejętność rozróżniania języka używanego w różnych okolicznościach, zwłaszcza kiedy używać języka formalnego i kiedy nieformalnego
- Zdolność utrzymania konwersacji pomimo ograniczeń związanych ze słabszymi kompetencjami językowymi, na przykład poprzez użycie różnych strategii komunikacyjnych” (Richards, 2006, s. 3).

W metodzie komunikatywnej język docelowy jest środkiem służącym do komunikowania się, dlatego też powinien być wdrażany autentyczny język. Jedna funkcja językowa może obejmować różne formy językowe. Jakkolwiek nauczyciel powinien kłaść nacisk na proces w komunikacji, a nie nabywanie form językowych. Ponadto gramatyka i słownictwo są nauczane z kontekstu językowego (Harmer, 2001).

W tej metodzie uczniowie są przede wszystkim komunikatorami i zaangażowani są w negocjowanie znaczenia, co oznacza, że starają się rozumieć i być zrozumianymi, nawet przy słabszych kompetencjach językowych. Podczas wymiany informacji to uczniowie decydują co powiedzieć i w jaki sposób. Wyrażają też własne opinie. Ponadto komunikacja odbywa się w małych grupach, co zwiększa czas mówienia każdego z uczniów (Knapp, Antos, 2009).

Rola nauczyciela polega na ułatwieniu komunikacji w języku obcym. Podczas ćwiczenia mówienia nauczyciel monitoruje uczniów oraz odpowiada na ich pytania. Zachęca też do współpracy. Nauczycielowi wolno używać języka ojczystego uczniów, zarówno podczas ćwiczenia mówienia, jak i podczas objaśniania i ustalania zadania domowego (Larsen-Freeman, 2000).

Podstawową zaletą tej metody jest fakt, iż kładzie ona nacisk na komunikację, która w istocie jest głównym celem nauki języka obcego. Aktywności językowe wydają się bliższe życia codziennego. Przeciwnicy tej metody twierdzą jednak, że koncentrując się na komunikacji zaniedbuje się poprawność (Harmer, 2001). Dlatego też wielu nauczycieli twierdzi, że ta metoda doskonale się sprawdza w przypadku uczniów średniozaawansowanych i zaawansowanych, ale nauka początkujących uczniów wymaga więcej kontrolowanych aktywności włączając w to poprawianie błędów gramatycznych i w wymowie.

KONKLUZJE

Lęk należy do czynników afektywnych mających wpływ na nabywanie języka obcego. Dlatego też wiele artykułów oraz badań omawia to zagadnienie oraz pozostałe czynniki afektywne takie jak emocje, czy też uczucia odnoszące się do nauki języka obcego. W nauce języka dotyczą one głównie mówienia. Rolą nauczyciela jest przede wszystkim zrozumienie: mechanizmów powstania lęku oraz w konsekwencji zastosowanie takich form i metod nauczania, które zminimalizowałyby go w trakcie mówienia w języku obcym. Należy również pamiętać, że poza lękiem czynniki takie jak motywacja, introwertyczność, pewność siebie oraz zahamowanie mają także duży wpływ na osiągnięcia w mówieniu w języku obcym. Dlatego też warto poświęcić również tej tematyce dużo miejsca w literaturze. Im większa bowiem będzie wśród nauczycieli wiedza na temat tych zjawisk, tym lepsze będą ich metody i techniki pozwalające ograniczyć negatywny wpływ czynników afektywnych na proces nauki języka obcego.

BIBLIOGRAFIA

1. Arnold, J. (2000). Seeing through LC Exam Anxiety. *Tesol Quarterly*, 34, 777-786.
2. Brown, H. D. (1994). *Principles of Language Learning and Teaching*. Englewood, Cliffs: Prentice Hall.
3. Celce-Murcia, M. (2001). *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Boston: London.
4. Cook, V. (2008). *Second Language Learning and Teaching*. London: Hodder Education.
5. Chastain, K. (1975). Affective and Ability Factors in Second Language Acquisition. *Language Learning*, 1, 153-161.
6. Daly, J. A. (1991). Understanding Communication Apprehension: An Introduction to Language Educators. W: E. Horowitz i D. Young (red.), *Language Anxiety: From Theory and Research to Classroom Implications* (ss. 3-13). Englewood Cliffs: Prentice Hall.
7. Darwin, Ch. (1872). *The Expression of Emotions in Men and Animals*. London: John Murray, Albemarle Street.
8. Fox, E., Russo, R., Georgiou, G.A. (2005). Anxiety Modulates the Degree of Attentive Resources Required to Process Emotional Faces. *Cognitive, Affective and Behavioral Neuroscience*, 5(4), 396-404.
9. Freud, S. (1963). *The Problem of Anxiety*. New York: Psychoanalytic Quarterly Press.
10. Gray, I. A. (1987). *The Psychology of Fear and Stress*. Cambridge: Cambridge University Press.
11. Griffin, C. (2001). Imagining New Narratives of Youth: Youth Research. The New Europe's and Global Youth Culture. *Childhood*, 8(2), 147-166.
12. Harleston, B. W. (1962). Test Anxiety and Performance in Problem Solving Situations. *Journal of Personality*, 30, 557-573.
13. Harmer, J. (1998). *How to Teach English*. Essex, England: Longman.
14. Harmer, J. (2001). *The Practice of English Language Teaching*. Essex, England: Longman.
15. Hines, A. R., Pulson, S. E. (2006). Parents' and Teachers' Perceptions of Adolescent Storm and Stress. Relations with Parenting and Teaching Styles. *Adolescence*, 41, 597-614.
16. Horowitz, E. K., Horowitz, M. B., Cope, J. A. (1986). Foreign Language Classroom Anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125-132.
17. Kelly, G. (2000). *How to Teach Pronunciation*. UK: Pearson Education Limited.
18. Kitano, K. (2001). Anxiety in College Japanese Language Classroom. *The Modern Language Journal*, 8(4), 549-566.
19. Klippel, F. (1985). *Keep Talking*. Cambridge: Cambridge University Press.
20. Komotorowska, H. (2005). *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
21. Kostyuk, N., Meghanathan, N., Isokpehi, R. (2010). Biometric Evaluation of Anxiety in Learning English as a Second Language. *International Journal of Computer Science and Network Security*, 10 (1), 220-229.
22. Knapp, K., Antos, G. (2009). *Handbook of Foreign Language Communication and Learning*. Berlin: Mouton de Gruyter.
23. Krashen, S. D. (1987). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall International.
24. Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
25. Latif, A., (2015). A Study on English Language Anxiety among Adult Learners in Universiti Teknologi in Malaysia (UTM). *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 2008, 223-232.
26. Liu, Q., Shi, J. (2007). Teaching Approaches and Methods- Effectiveness and Weakness. *China Education Review*, 4(1), 69-71.
27. Lozanov, G. (1987). *Suggestology and Outlines of Suggestopedya*. New York: Gordon i Breanch.
28. McCroskey, J.C. (1987). Willingness to Communicate. W: J. C. McCroskey i J. A. Daly (red.), *Personality and Interpersonal Communication* (ss. 129-155). Thousand Oaks, Ca: Sage, 1.
29. Novy, D. M., Nelson, D.V., Smith, K.G. (1995). Psychometric Comparability of the English-And Spanish- Language Versions of the State-Trait Anxiety Inventory. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 17(2), 209-224.
30. Piechurska-Kuciel, E. (2008). *Language Anxiety in Secondary Grammar School Student*. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
31. Richards, J. (2006). *Communicative Language Teaching Today*. New York: Cambridge University Press.
32. Roderick, M., Camburn, E. (1991). Recovery from Course Failure in the Early Years of High School. *American Educational Research Journal*, 36, 303-343.
33. Shastri, P. (2010). *Communicative Approach to the Teaching of English as a Second Language*. Mumbai: Himalaya Pub House.
34. Spielberg, C. D. (1972). *Anxiety*. New York: Academic Press.
35. Thornbury, S. (2006). *An A-Z of ELT*. Oxford: Macmillan Publishers Limited.
36. Ur, P. (1991). *A Course in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
37. Vasa, R., Paine, D. S. (2004). Neurobiology in Anxiety Disorders in Children and Adolescents, W: T. R. Morris i J. S. March (red.). *Anxiety Disorders in Children and Adolescents*. New York: Guilford Press.