


Rola sympatii i antypatii między studentami na zajęciach z języka obcego

The role of liking and disliking between students in the foreign language classroom

Agnieszka JANKOWIAK

Uniwersytet Wrocławski/ University of Wrocław

E-mail: agnieszka.jankowiak@uwr.edu.pl, 

Abstract: It appears that students are eager to spend time and cooperate in classes with individuals they like, while they tend to avoid those they dislike. Issues of liking and disliking are extremely important in the context of the comfort zone in foreign language classes, as they directly affect the relationships between the participants in the educational process. However, can personal antipathies be unequivocally categorized as obstacles, and can liking fellow participants be deemed a catalyst in the language learning process? This paper analyzes the role of liking and disliking among participants in foreign language classes and their impact on the nature, course, and effectiveness of the educational process. This study clearly shows that relationships with peers in the language classroom are extremely important to students. There is a dichotomy of emotions accompanying students when working in a cooperative learning model with different people. The nature of the relationship with fellow students directly translates into the level of motivation, commitment and psychological comfort, and the feeling of stepping out of one's comfort zone is most often contributed to by a paralyzing fear of being judged by disliked peers. Students prefer to cooperate with people they like, and they mostly positively assess impact of such situation on the effectiveness of the class. However, students do not explicitly equate cooperating with disliked people with only negative consequences for the foreign language learning process.

Keywords: foreign language learning, comfort zone in language classroom, interaction in foreign language classroom, liking and disliking in foreign language classroom, pair and group work

Wstęp

Kwestie sympatii i antypatii są niezwykle istotne na zajęciach z języka obcego, szczególnie w kontekście koncepcji strefy komfortu, gdyż bezpośrednio wpływają na kształt relacji między poszczególnymi uczestnikami procesu dydaktycznego. Jako ludzie mamy tendencję do poruszania się w wygodnym i bezpiecznym dla nas otoczeniu, dlatego wydaje się, że studenci chętnie przebywają i współpracują na zajęciach z osobami, które darzą sympatią, natomiast stronią od osób, do których czują niechęć. Smuk wymienia sympatie i antypatie – nauczycieli wobec uczniów – wśród katalogu barier w nauce języków obcych (2016: 177). Jednak czy osobiste antypatie można bezwzględnie przypisać do kategorii przeszkód, a sympatii wobec współuczestników zajęć nadać miano katalizatora w procesie nauki języka? Czy studenci zawsze chętnie przebywają i współpracują na zajęciach z osobami, które darzą sympatią, natomiast usilnie stronią od osób, do których czują niechęć?

Celem niniejszego artykułu jest przeanalizowanie roli relacji między rówieśnikami na zajęciach z języka obcego, zarówno tych pozytywnych jak i negatywnych, ze szczególnym

uwzględnieniem kontekstu koncepcji strefy komfortu. Zaprezentowane zostaną rezultaty badania empirycznego dotyczącego oceny roli sympatii i antypatii na zajęciach językowych, które przeprowadzono wśród studentów kierunku filologicznego, wspierane przez autentyczne komentarze ankietowanych. Na podstawie tych wyników zostaną sformułowane wnioski dotyczące wpływu interakcji rówieśniczych i wywoływanych przez nich emocji na charakter, przebieg i efektywność procesu kształcenia w formule kooperatywnego uczenia się, tj. pracy w grupach lub parach.

1. Interakcje i relacje rówieśnicze na zajęciach z języka obcego – rozważania wstępne

Interakcję rówieśniczą należy w kontekście niniejszego artykułu rozumieć jako jakąkolwiek aktywność komunikacyjną prowadzoną pomiędzy studentami, w której nauczyciel uczestniczy minimalnie lub wcale (J. Philp/ R. Adams/ N. Iwashita 2014: 3). Interakcja taka może obejmować dwóch lub więcej uczestników, a w jej ramach rówieśnicy współpracują ze sobą w celu osiągnięcia wspólnego celu (V. Tavares 2019: 114).

Grupę studencką można zdefiniować jako grupę formalną, w obrębie której, w oparciu o więzi emocjonalne, powstają z czasem powiązania nieformalne. W wyniku wspólnej nauki i interakcji u studentów kształtują się określone postawy wobec współstudentów, a także stosunki sympatii i antypatii (por. L. Beauvale 1996: 37). Woźniewicz jest zdania, że grupę językową należy postrzegać „jako względnie autonomiczny układ społeczny, w którym mają miejsce własne, niepodatne kontroli [nauczyciela] i kierowaniu procesy samoregulacji, sympatie, antypatie, indywidualne, wewnątrzgrupowe interesy, dążenia, sprzeczności” (1988: 60). Zupełnie naturalnym wydaje się więc fakt, że studenci wykazują życzliwy, przyjazny stosunek wobec niektórych rówieśników, podczas gdy w stosunku do innych odczuwają wyraźną niechęć. Relacje między studentami przekładają się z kolei bezpośrednio na ich emocje i odczuwanie indywidualnej strefy komfortu w klasie językowej, czyli przestrzeni, w której jednostka czuje się swobodnie i bezpiecznie (A. Jankowiak 2021: 219).

Mimo że w literaturze przedmiotu nie brakuje publikacji na temat funkcji, sposobów wykorzystania i skutków interakcji rówieśniczych w klasie językowej (np. M. Sato/ S. Ballinger 2016; J. Philp/ R. Adams/ N. Iwashita 2014; Y. Watanabe 2008; Z. Dörnyei/ A. Malderez 1999), stosunkowo niewiele bezpośredniej uwagi poświęca się temu zagadnieniu w kontekście roli sympatii i antypatii między studentami na zajęciach językowych. Choć znaczenie interakcji społecznych dostrzegali zarówno behawioryści, konstruktywiści, jak i interakcyoniści, koncentrowali się oni jednak w swoich badaniach przede wszystkim na relacjach między uczniem a nauczycielem (A. Jarynowski/K. Czopek/ M.B. Paradowski 2021: 116).

Późniejsze zwrócenie uwagi na wagę relacji rówieśniczych zainicjowało badania nad tzw. nauką równieśniczą (*peer learning*). To podejście edukacyjne można zdefiniować jako nabywanie wiedzy i umiejętności poprzez aktywne wspieranie się przez rówieśników, którzy pomagając sobie nawzajem w nauce, jednocześnie uczą się poprzez tę pomoc (K.J. Topping 2005: 631). Trzy z najpopularniejszych i najbardziej ugruntowanych współcześnie form *peer learning* to *cooperative learning*, *peer tutoring* oraz *peer assessment*.

Kooperatywne uczenie się (*cooperative learning*) opiera się na założeniu, że grupy uczniów współpracują ze sobą w celu rozwiązania problemu, wykonania zadania lub stworzenia produktu. Badania pokazują, że to podejście do uczenia się i nauczania ma liczne korzyści i zazwyczaj prowadzi do wyższych osiągnięć oraz większej produktywności niż podejścia kompetytywne i indywidualistyczne, wytwarzania bardziej wspierających i zaangażowanych relacji międzyludzkich, a także lepszego poziomu zdrowia psychicznego, kompetencji społecznych i poczucia własnej wartości uczniów (M. Laal/ S.M. Ghodsi 2012: 489). Dwoma z wielu form podejścia kooperatywnego do nauki języka obcego, a jednocześnie dwoma z czterech podstawowych wymiarów interakcji w klasie językowej (M. Dagarin 2004: 130) są praca w parze i praca w grupie, które są przedmiotem niniejszego badania.

Tutoring rówieśniczy (*peer tutoring*) oznacza zaangażowanie jednego ucznia do udzielania indywidualnych lekcji innemu uczniowi, z wyraźnym przypisaniem uczestników procesu do ról „tutora” i „ucznia”. Interakcje między tutorem a uczniem mogą przynieść korzyści obu stronom. Uczeń otrzymuje dużo uwagi, indywidualną informację zwrotną oraz możliwość swobodnego wyrażania opinii i refleksji w obecności osoby o identycznym statusie społecznym. Odgrywanie roli tutora może natomiast przyczynić się do zwiększenia poziomu motywacji do nauki w celu osiągnięcia statusu eksperta, wzrostu poziomu pewności siebie, a także uporządkowania i rozwoju własnej wiedzy w wyniku objaśniania i przekazywania jej uczniowi (J. Galbraith/ M. Winterbottom 2011: 331).

Ocenianie rówieśnicze (*peer assessment*) jest podejściem edukacyjnym, w którym uczniowie oceniają poziom, wartość lub jakość zadania wykonanego przez rówieśników. Elementy podlegające ocenie mogą obejmować teksty pisane, prezentacje ustne, wyniki testów lub inne umiejętności. Ocenianie przez rówieśników może mieć charakter sumatywny lub formatywny. Celem tego drugiego jest pomoc uczniom w planowaniu ich nauki, identyfikowaniu ich mocnych i słabych stron, określaniu obszarów wymagających poświęcenia większej uwagi oraz rozwijaniu umiejętności metakognitywnych. Największą zaletą takiego rozwiązania jest fakt, iż informacja zwrotna od rówieśników jest dostępna szybciej i w większej ilości niż informacja zwrotna od nauczyciela (K.J. Topping 2009: 20).

Podejścia komunikacyjne, wykorzystujące i wspierające interakcje między uczniami oraz wpływająca z nich koncepcja nauki rówieśniczej, wydają się wieść współcześnie prym wśród metod w nauczaniu języków obcych. Mają one swoich licznych zwolenników, którzy do korzyści płynących z ich zastosowania na zajęciach językowych zaliczają najczęściej m.in. rozwój umiejętności współpracy, samodzielności i odpowiedzialności, zwiększenie zaangażowania uczniów w proces kształcenia (Z. Zhang/ G.J. Bayley 2019: 62), a także rozwój umiejętności językowych poprzez wzajemne uczenie się od siebie (D. Boud/ R. Cohen/ J. Sampson 1999: 415).

Niewczas w swojej publikacji na temat zalet interakcji rówieśniczych w klasie językowej przekonuje, że „położenie nacisku na interakcję między uczniami pozwala na naukę języka nastawioną na komunikację z innymi i działa motywująco na uczniów” (2020: 28). Należałoby się jednak zastanowić, czy taki model pracy na zajęciach rzeczywiście zawsze bezwzględnie sprzyja rozwojowi zdolności komunikacyjnych i poziomu motywacji studentów, czy może jednak kwestie sympatii i antypatii między rówieśnikami odgrywają w nim swoją, równie ważną, rolę.

2. Projekt badawczy

2.1. Pytania badawcze i uczestnicy

Przedmiotem przeprowadzonego w marcu 2024 roku badania była rola relacji między studentami na zajęciach językowych w warunkach kooperatywnego modelu nauki, ze szczególnym uwzględnieniem sympatii i antypatii wśród rówieśników. Wzięło w nim udział 50 studentów studiów licencjackich (1–3 rok) na kierunku niderlandystyka na Uniwersytecie Wrocławskim. Celem badania było uzyskanie odpowiedzi na następujące pytania badawcze:

1. Czy studenci postrzegają relacje ze współuczestnikami zajęć jako istotne?
2. Czy według studentów przebywanie bądź interakcje na zajęciach z nielubianymi osobami ma wpływ na odczuwanie przez nich strefy komfortu?
3. Czy w opinii studentów przebywanie wśród (nie)lubianych rówieśników wpływa na przebieg i efektywność zajęć?

2.2. Narzędzia badawcze

Dane badawcze zostały zebrane za pomocą anonimowej ankiety online, w ramach której respondenci udzielali odpowiedzi na 12 pytań dotyczących ich postrzegania roli i skutków relacji ze współstudentami na zajęciach z języka obcego. W ankiecie znalazły się pytania zarówno o charakterze otwartym (O), jak i zamkniętym (Z), a dodatkowo przy każdym z nich respondenci mieli możliwość pozostawienia uzupełniającego odpowiedź komentarza.

1. Jak ważna jest dla Ciebie relacja z innymi uczestnikami zajęć? (Z)
2. Czy współuczestnictwo w zajęciach z osobami, których NIE lubisz, oznacza dla Ciebie wyjście ze strefy komfortu? (Z)
3. Jak ważna jest dla Ciebie relacja z osobami, z którymi pracujesz w parze/grupie na zajęciach? (Z)
4. Czy praca w parze/grupie z osobami, których NIE lubisz, oznacza dla Ciebie wyjście ze strefy komfortu? (Z)
5. Wymień min. 2 uczucia/emocje towarzyszące Ci podczas pracy w parze/grupie z kimś, kogo lubisz. (O)
6. Wymień min. 2 uczucia/emocje towarzyszące Ci podczas pracy w parze/grupie z kimś, kogo NIE lubisz. (O)
7. Zaznacz wszystkie twierdzenia prawdziwe dla sytuacji, kiedy pracujesz w parze/grupie z kimś, kogo lubisz. (Z)
8. Zaznacz wszystkie twierdzenia prawdziwe dla sytuacji, kiedy pracujesz w parze/grupie z kimś, kogo NIE lubisz. (Z)
9. Czy Twoim zdaniem współuczestnictwo w zajęciach językowych z osobami, które lubisz, wpływa pozytywnie na efektywność tych zajęć? (Z)
10. Czy Twoim zdaniem współuczestnictwo w zajęciach językowych z osobami, których NIE lubisz, wpływa negatywnie na efektywność tych zajęć? (Z)
11. Czy Twoim zdaniem praca w parze/grupie z osobami, które lubisz wpływa pozytywnie na efektywność realizowanych zadań językowych? (Z)
12. Czy Twoim zdaniem praca w parze/grupie z osobami, których NIE lubisz wpływa negatywnie na efektywność realizowanych zadań językowych? (Z)

2.3. Analiza danych

Zgromadzone w toku badania dane zostały poddane:

- analizie ilościowej, w wyniku której wyłonione zostały tendencje respondentów w zakresie postrzegania wagi relacji i interakcji z rówieśnikami oraz oceny wpływu charakteru tychże na odczuwanie strefy komfortu i efektywność zajęć językowych;
- analizie jakościowej, w ramach której został stworzony katalog emocji towarzyszących uczestnikom badania podczas współpracy zarówno z osobami lubianymi, jak i nielubianymi w kontekście modelu kooperatywnego uczenia się i koncepcji strefy komfortu.

3. Wyniki badania

3.1. Waga i skutki relacji rówieśniczych na zajęciach z języka obcego

Dla nieco ponad połowy (54%) uczestników badania relacje ze współstudentami są bardzo ważne (zob. Tabela 1). Osoby te czują się swobodnie wyłącznie w grupie studentów, których lubią, a takie okoliczności wpływają pozytywnie na ich zaangażowanie w zajęcia. Natomiast wśród osób, których nie lubią, osoby te czują się nieswojo, przez co nie mają ochoty na aktywne uczestnictwo w zajęciach. Z kolei niewiele mniej niż połowa (44%) respondentów uznaje, że relacje z innymi uczestnikami zajęć są dla nich średnio ważne, gdyż z jednej strony chętnie otaczają się ludźmi, których darzą sympatią, ale obecność osób, których nie lubią, nie przeszkadza im w aktywnym uczestnictwie w zajęciach i skutecznej realizacji ich założeń. Tylko jedna osoba badana wskazała, że relacje ze współstudentami nie są dla niej w żaden sposób istotne, ponieważ jest skoncentrowana na sobie i przedmiocie zajęć, nie zwracając uwagi na innych ich uczestników. Dla blisko dwóch trzecich (64%) respondentów współuczestnictwo w zajęciach z nielubianymi osobami oznacza wyjście ze strefy komfortu (S15: „Uczestnicząc w zajęciach w obecności osób, których nie lubię i które mnie nie lubią, czuję się niekomfortowo, ponieważ stresuję, że popełnię jakiś błąd, przez który wszyscy będą się śmiać lub komentować”, S42: „próbuję nie popełnić żadnego błędu”), natomiast 30 procent uczestników badania nie ma poczucia opuszczenia strefy komfortu w takiej sytuacji.

<i>Jak ważna jest dla Ciebie relacja z innymi uczestnikami zajęć?</i>		<i>Jak ważna jest dla Ciebie relacja z osobami, z którymi pracujesz w parze/grupie na zajęciach?</i>	
Bardzo	54%	Bardzo	40%
Średnio	44%	Średnio	60%
Wcale	2%	Wcale	0%
<i>Czy współuczestnictwo w zajęciach z osobami, których NIE lubisz, oznacza dla Ciebie wyjście ze strefy komfortu?</i>		<i>Czy praca w parze/grupie z osobami, których NIE lubisz, oznacza dla Ciebie wyjście ze strefy komfortu?</i>	
Tak	64%	Tak	78%
Nie	30%	Nie	22%
Nie wiem	6%	Nie wiem	0%

Tabela 1. Waga i skutki relacji rówieśniczych na zajęciach.

W kontekście pracy w parach lub grupie 40 procent respondentów postrzega relacje z rówieśnikami za bardzo istotne – osoby te nie lubią pracować ze studentami, których nie darzą sympatią, ponieważ odczuwają z tego powodu dyskomfort, dlatego też unikają takich sytuacji za wszelką cenę. Kooperatywne metody nauki z założenia powinny wspierać rozwój kompetencji społecznych i relacji międzyludzkich oraz poziom komfortu psychicznego i pewność siebie osób współpracujących (M. Laal/ S.M. Ghodsi 2012: 487). Dla pozostałych 60 procent relacje te są ważne, ale na średnim poziomie, gdyż ankietowani z tej grupy rzeczywiście wolą pracować ze studentami, których lubią, ale w razie potrzeby radzą sobie we współpracy ze studentami, których nie darzą sympatią. Co charakterystyczne, aż ponad trzy czwarte (78%) uczestników badania twierdzi, że konieczność pracy w parze lub grupie z osobami nielubianymi jest tożsama z automatycznym opuszczeniem strefy komfortu (S42: „ponieważ ciężko idzie mi komunikacja z osobami, których nie darzę sympatią”; S15: „Jest to niekomfortowe, ponieważ atmosfera nie jest przyjazna. Czasami zdarza się również, że z taką osobą bardzo ciężko nawiązać jakąkolwiek współpracę, ponieważ nie wykazuje ona żadnej chęci do rozmowy”). Ponadto jedna z ankietowanych (S13) z tej grupy przyznaje, że „większym wyjściem ze strefy komfortu jest praca z ludźmi, od których czuję, że mnie nie lubią”. Pozostali (22%) respondenci nie kojarzą tego typu okoliczności z wyjściem ze strefy komfortu, dostrzegając wręcz ich pozytywne strony (S34: „najważniejszą wartością wypływającą z wyjścia ze strefy komfortu jest poszerzenie perspektyw, poznanie innych poglądów i sposobów myślenia oraz możliwość nabycia tzw. soft skills”).

3.2. Sympatie i antypatie a praca w parze/grupie – emocje i fakty

W poniższej tabeli zostały zebrane i zestawione ze sobą najczęściej wymieniane emocje i uczucia towarzyszące uczestnikom badania w kontekście pracy w grupach lub parach: w lewej kolumnie z osobami lubianymi, w prawej z osobami nielubianymi. Elementy zostały uporządkowane w kolejności od najczęściej do najrzadziej przywoływanych przez respondentów.

Sympatie	Antypatie
swoboda (34%)	stres (32%)
komfort (30%)	strach, lęk, niepokój (26%)
radość (30%)	dyskomfort (22%)
zadowolenie	poirytowanie, zdenerwowanie
spokój	niechęć
zmotywowanie	obojętność
poczucie bezpieczeństwa	napięcie
rozluźnienie	frustracja
zrelaksowanie	wstyd
szczęście	zażenowanie

Tabela 2. Sympatie i antypatie – emocje.

Dychotomia wpływająca z danych zawartych w tabeli jest wyraźna. Praca w parze lub grupie ze studentami darzonymi sympatią wywołuje wśród uczestników badania jednoznacznie pozytywne odczucia, na czele ze swobodą, komfortem i radością. Takie rezultaty

bezsprzecznie potwierdzają ukonstytuowanie się strefy komfortu. Prawa strona tabeli z kolei obfituje w emocje silnie negatywne wynikające z antypatii wobec rówieśników, z których najczęściej wymieniane są stres, strach i dyskomfort, kojarzone jednoznacznie z wyjściem ze strefy komfortu.

W kolejnej części ankiety respondentom przedstawiono po 7 stwierdzeń odnoszących się do sytuacji pracy w parze lub grupie z osobami lubianymi oraz nielubianymi i poproszono ich o zaznaczenie tych, z którymi się utożsamiają. W poniższej tabeli zostały zaprezentowane odpowiedzi w kolejności od najczęściej do najrzadziej przywoływanych; lewa kolumna odnosi się do sympatii, prawa do antypatii.

Sympatie		Antypatie	
92%	czuję się swobodnie, jestem zmotywowany/a i chętny/a do działania	74%	boję się popełniać błędy, żeby nie okazać słabości
90%	wspieram osoby, z którymi pracuję, dbam o ich komfort	62%	jestem spięty/a, szybko się denerwuję i zniechęcam do dalszej pracy
88%	czuję się bezpiecznie, nie boję się popełniać błędów	54%	pracuje mi się tak źle, że myślę tylko o tym, aby jak najszybciej wykonać zadanie
54%	miło spędzam czas i dobrze się bawię, ale nierzadko kosztem realizacji faktycznego celu zadania	32%	sprawnie realizuję cel zadania, gdyż nie tracę czasu na otoczkę towarzyską
42%	pracuje mi się tak sprawnie, że realizuję zadania przed czasem	22%	jestem maksymalnie zmobilizowany/a i skoncentrowany/a na realizacji celu zadania
14%	jestem maksymalnie zmobilizowany/a i skoncentrowany/a na realizacji celu zadania	20%	nie realizuję zadania w wyznaczonym czasie, gdyż nie jestem w stanie porozumieć się z osobami, z którymi pracuję
12%	nie realizuję zadania w wyznaczonym czasie, gdyż jestem zbyt rozluźniony/a i skupiony/a na otoczce towarzyskiej	12%	chcę udowodnić, że jestem lepszy/a, czyham na błędy osób, z którymi pracuję

Tabela 3. Sympatie i antypatie – stwierdzenia.

W przypadku pracy w parze/grupie z osobami darzonymi sympatią zdecydowana większość uczestników badania czuje swobodę i wysoki poziom motywacji, troszczy się o dobre samopoczucie partnera, jednocześnie nie odczuwając lęku przez potencjalnymi błędami. Oznacza to, że studenci czują się w takim modelu współpracy niezwykle komfortowo dzięki poczuciu pełnej akceptacji i bezpieczeństwa, które z kolei przekładają się bezpośrednio na wyzbycie się barier komunikacyjnych i wzmagają gotowość komunikacyjną. Ponadto dążenie do osiągnięcia wspólnego celu i obopólnych korzyści prowadzi do zacieśnienia emocjonalnej więzi między współpracującymi osobami, wzmocnienia sympatii między nimi, chęci wzajemnej pomocy w osiągnięciu sukcesu i zaangażowania we wzajemny dobrostan (Z. Dörnyei/ A. Malderez 1999: 160). Co ciekawe jednak, aż ponad połowa respondentów przyznaje, że zdarzają się im się sytuacje, kiedy to zbyt wysoki

poziom rozluźnienia i bez troski podczas pracy w lubianym towarzystwie nie pozwala im dostatecznie zmobilizować się do osiągnięcia założeń realizowanego w modelu kooperatywnym zadania. Z drugiej strony niewiele mniej niż połowa badanych studentów deklaruje, że współpraca z lubianymi osobami, dzięki wysokiemu poziomowi wzajemnego zrozumienia, przebiega na tyle sprawnie, że często skutkuje ukończeniem zadania przed upływem wyznaczonego czasu. Z kolei jedynie 6 ankietowanych twierdzi, że nadmierne skoncentrowanie na aspektach towarzyskich w podejściu *cooperative learning* zupełnie uniemożliwia im sprawną realizację zadania w określonych przez nauczyciela ramach czasowych.

W odniesieniu do sytuacji współpracy z osobami nielubianymi najczęściej respondenci wskazują na zjawisko wytwarzania się bariery komunikacyjnej wynikającej z obawy przed popełnianiem błędów, które przez wiele osób są postrzegane za przejaw słabości. Brak zaufania do partnera powoduje ciągłe poczucie napięcia, niepewności i podenerwowania, które zniechęcają do wysiłku i zaangażowania w realizację zadania. W warunkach zajęciowych studenci są permanentnie poddawani ocenie, nie tylko ze strony nauczyciela, ale także, a może przede wszystkim ze strony rówieśników i to właśnie ten drugi rodzaj ewaluacji wydaje się być dla nich źródłem największego stresu. Wynika to niewątpliwie z chęci zaspokojenia potrzeby akceptacji i przynależności grupowej. Nieco ponad połowę ankietowanych podczas współpracy z osobami niedarzonymi sympatią towarzyszy tak znaczący dyskomfort, że ich nadrzędnym celem staje się możliwie szybkie skuteczne ukończenie zadania w celu przywrócenia komfortu psychicznego. Co ciekawe, prawie jedna trzecia uczestników badania twierdzi, że takie okoliczności sprzyjają efektywności realizacji założeń zadania, ponieważ nie muszą oni zmagać się z dekoncentrującymi skutkami sprzyjających okoliczności towarzyskich. Z drugiej strony jednak aż jedna piąta studentów argumentuje, że brak płaszczyzny porozumienia z rówieśnikami całkowicie uniemożliwia osiągnięcie celu zadania. Jedynie 6 ankietowanych przyznaje, że we współpracy z osobami nielubianymi próbuje udowodnić partnerowi swoją wyższość, wytykając mu jego ewentualne błędy.

3.3. Sympatie i antypatie – efektywność zajęć

Uczestnicy badania zostali poproszeni o wyrażenie opinii na temat wpływu relacji z rówieśnikami na efektywność zajęć językowych. Niemalże wszyscy studenci (96%) dostrzegają pozytywną korelację między uczestnictwem w zajęciach z lubianymi osobami a efektywnością tych zajęć. Respondenci z tej grupy podają następujące argumenty: „nie boję się popełniać błędów, jestem zrelaksowana i bardziej otwarta (S29)”, „panuje wtedy swobodna atmosfera (S15)”, „w takiej sytuacji bardziej udzielam się na zajęciach i nie boję się ciągłego oceniania ze strony innych (S42)”, „zdecydowanie lepiej pracuje się w przyjemnej atmosferze, bez ciągłego poczucia bycia ocenianym (S25)”, „czuję się wtedy bardziej komfortowo, chętniej się wypowiadam, staram się (S22)”. Pozostałe dwie osoby nie wyraziły jednoznacznego zdania na ten temat (S40: „Zależy od formy zajęć. Towarzyska otoczka może utrudniać wykonanie ściśle określonych zadań, ale może zmotywować do myślenia poza pudłem i ułatwić swobodne posługiwanie się obcym językiem”).

Z kolei w przypadku pytania o wpływ współuczestnictwa w zajęciach z nielubianymi studentami na ich skuteczność odpowiedzi nie rozkładają się tak jednostronnie. Dwie trzecie (66%) respondentów postrzega ten wpływ jako negatywny, ponieważ: „aktywność

studentów na zajęciach może być mniejsza (S37), „Dla efektywności zajęć ważna jest między innymi dyskusja, odwaga przy mówieniu, skupienie. Obecność osób, których się nie lubi, sprawia, że można zamknąć się w sobie, nie chce się wypowiadać, nie móc się skupić (S22), „skupiam się wtedy głównie na osobach, które oceniają moja każdą wypowiedź, zamiast na samym temacie zajęć (S42)”, „boję się popełniać błędy (S29)”. Blisko jedna czwarta (24%) uczestników badania uważa natomiast, że wpływ ten nie jest z założenia negatywny (S40: „Wynikająca z tego chęć rywalizacji i pełne skupienie na zadaniu przekłada się na dużą efektywność w realizowaniu celów krótkoterminowych, jednak taki model i warunki działania nie są do końca zdrowe dla naszej głowy”), dostrzegając jednak inne obciążenia, przede wszystkim natury psychicznej, wynikające z przebywania w stricte antypatycznym środowisku. Studenci zdecydowanie zdają sobie sprawę z potencjalnych korzyści wpływających z wyjścia ze strefy komfortu w klasie językowej, jednak wysiłek i koszt energetyczny i mentalny takiej sytuacji bywa dla nich zbyt duży i dotkliwy. Pozostałych 5 osób nie wyraziło klarownej opinii w tym zakresie.

Jeśli chodzi o korelację między pracą w grupie/parze z osobami lubianymi a efektywnością realizowanych zadań językowych, znacząca większość (88%) respondentów ocenia ją zdecydowanie pozytywnie, a wśród argumentów odnaleźć można następujące: „jestem wtedy bardziej komunikatywna i otwarta (S29)”, „jestem wtedy otwarta na krytykę, wiem, że nie będzie ona personalna (S42), „Łatwo się porozumieć, a także ustalić szczegóły realizacji zadania. Nie czuję wtedy stresu przed popełnianiem błędów i czuję się swobodnie (S15)”. Dwoje uczestników badania postrzega tę korelację jako negatywną, a czworo nie jest w stanie ocenić jej jednoznacznie (S30: „czasami tak, czasami nie, bo zdarza się, że faktycznie więcej się rozmawia i żartuje niż pracuje”, S13: „niektórzy skupiają się wtedy bardziej na rozmowie niż zadaniu i ciężko sprawić, by chcieli zrealizować zadanie”). Watanabe dowodzi, że nie każda interakcja rówieśnicza sprzyja nauce: choć w modelu kooperatywnym uczniowie z założenia pracują wspólnie i dzielą się ze sobą swoimi pomysłami na rozwiązanie problemu, to w przypadku braku chęci współpracy cel staje się trudny bądź wręcz niemożliwy do osiągnięcia (2008: 608).

W ostatnim pytaniu, które dotyczyło oceny wpływu pracy w parze/grupie z osobami nielubianymi na efektywność realizowanych zadań językowych, głosy znów rozłożyły się mniej jednoznacznie. Niemal dwie trzecie (62%) respondentów jest zdania, że wpływ ten jest negatywny, gdyż m.in.: „ciężko nawiązać porozumienie, zatem jakość wykonywanego zadania spada (S37), „wynika to z kłopotu z komunikacją, a czasami także z pewnego rodzaju blokadą, aby przedstawić swój pomysł na wykonanie zadania (S15)”, „każdą uwagę odbieram jako atak personalny (S42)”. Jedna piąta uczestników badania uznaje, iż wpływ ten nie jest z natury negatywny, podczas gdy aż 18% studentów nie potrafi go jednoznacznie ocenić.

4. Podsumowanie i wnioski

Rezultaty analizowanego badania pokazują jednoznacznie, że relacje z rówieśnikami w klasie językowej się dla studentów niezwykle istotne. Widać to wyraźnie przede wszystkim w dychotomii emocji towarzyszących im podczas bezpośredniej pracy w kooperatywnym modelu nauki z osobami lubianymi i nielubianymi. Charakter relacji ze współuczestnikami zajęć bezpośrednio przekłada się na poziom motywacji, zaangażowa-

nia i komfortu (psychicznego) studentów, a do poczucia wyjścia ze strefy komfortu najczęściej przyczynia się paraliżujący lęk przez ocenianiem ze strony nielubianych rówieśników, szczególnie na forum całej grupy. Studenci preferują więc współpracę z osobami, które darzą sympatią i w efekcie pozytywnie oceniają jej wpływ na efektywność zajęć, niemniej jednocześnie zdają sobie sprawę z jej potencjalnych wad takiego rozwiązania, przede wszystkim w postaci negatywnego wpływu na poziom koncentracji na założonym celu. Co charakterystyczne, studenci nie utożsamiają jednoznacznie przebywania i współpracy z nielubianymi osobami z wyłącznie negatywnymi skutkami dla procesu kształcenia językowego, dostrzegają także pozytywne strony takich okoliczności, szczególnie w zakresie mobilizacji do sprawnego ukończenia zadania.

Z drugiej strony należy zwrócić uwagę na fakt, że wyjście z emocjonalno-psychologicznej strefy komfortu może wspierać rozwój jednostki, także językowy. Należy uświadamiać studentom korzyści z kontrolowanego i czasowego opuszczania czasami wręcz zbyt bezpiecznej przestrzeni formowanej przez lubianych rówieśników, w której nie czują oni potrzeby stawiania sobie kolejnych wyzwań, na rzecz okoliczności, które pobudzają do działania i pełnią funkcję mobilizującą (A. Jankowiak 2021: 219). Nauczyciele powinni jednak mieć na uwadze fakt, że atmosfera sympatii sprzyja budowaniu pozytywnych korelacji z procesem uczenia się języka obcego, dlatego pozostawienie podopiecznym swobody w zakresie doboru partnera/zespołu do pracy w parze/grupie może długofalowo nieść za sobą więcej pozytywnych skutków.

Niezwykle interesujące dla rozwoju badań nad stosunkami sympatii i antypatii w klasie językowej wydaje się rozszerzenie obszaru badawczego o wpływ relacji między studentami na nauczyciela: jego emocje i samopoczucie, elastyczność w doborze metod dydaktycznych, satysfakcję z przebiegu i efektywności procesu kształcenia, a także jego rolę w tymże procesie.

Bibliografia

- Beauvale, L. (1996), *Psychologiczne uwarunkowania sympatii i antypatii dziecięcych w I klasie szkoły podstawowej*, (w:) „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny. Z. 169, Prace psychologiczne” 4, 37–48.
- Boud, D./ R. Cohen/ J. Sampson (1999), *Peer learning and assessment*, (w:) “Assessment & evaluation in higher education” 24(4), 413–426.
- Dagarin, M. (2004), Classroom interaction and communication strategies in learning English as a foreign language, (w:) “ELOPE: English Language Overseas Perspectives and Enquiries” 1(–2), 127–139.
- Dörnyei, Z./ A. Malderez (1999), *The role of group dynamics in foreign language learning and teaching*, (w:) “Readings in Methodology” 52, 155–171.
- Galbraith, J./ M. Winterbottom (2011), *Peer-tutoring: what’s in it for the tutor?*, (w:) „Educational Studies” 37(3), 321–332.
- Jankowiak, A. (2021). *Rola czynników afektywnych na przykładzie strefy komfortu na zdalnych zajęciach językowych*, (w:) „Neofilolog” 57/2, 217–235.
- Jarynowski, A./ K. Czopek/ M.B. Paradowski (2021), *Keep your friends close: Przystawanie języka obcego poprzez interakcje rówieśnicze a edukacja zdalna w dobie pandemii*, (w:) „Acta Neophilologica” 2(XXIII), 115–132.

- Laal, M./ S.M. Ghodsi (2012), *Benefits of collaborative learning*, (w:) "Procedia – social and behavioral sciences" 31, 486–490.
- Niewczas, S. (2020), *Korzyści płynące z interakcji między uczniami na lekcjach języka obcego*, (w:) *Języki Obce w Szkole*" 3, 25–29.
- Philp, J./ R. Adams/ N. Iwashita (2014), *Peer interaction and second language learning*. Nowy Jork.
- Sato, M./ S. Ballinger (red.) (2016), *Peer interaction and second language learning: Pedagogical potential and research agenda*. Amsterdam / Filadelfia.
- Smuk, M. (2016), *Bariery w nauce języków obcych – perspektywa uczących się* (w:) „*Neofilolog*” 47/2, 171–185.
- Tavares, V. (2019), *A review of peer interaction and second language learning for ELL students in academic contexts*, (w:) "Canadian Journal for New Scholars in Education/Revue canadienne des jeunes chercheurs et chercheurs en education" 10(2), 113–121.
- Topping, K.J. (2005), *Trends in peer learning*, (w:) "Educational Psychology" 25(6), 631–645.
- Topping, K.J. (2009), *Peer Assessment*, (w:) "Theory Into Practice" 48(1), 20–27.
- Watanabe, Y. (2008), *Peer-peer interaction between L2 learners of different proficiency levels: Their interactions and reflections*, (w:) "Canadian modern language review" 64(4), 605–635.
- Woźniewicz, W. (1988), *Nauczyciel jako podmiot kierujący procesem glottodydaktycznym w grupie językowej*, (w:) „*Acta Universitatis Lodziensis. Folia Linguistica*” 17, 53–63.
- Zhang, Z./ G.J. Bayley (2019), *Peer Learning for University Students' Learning Enrichment: Perspectives of Undergraduate Students* (w:) "Journal of Peer Learning" 12(5), 61–74.