

Lęk językowy u pokoleń Z i Alfa

Analiza porównawcza

DOI: 10.47050/jows.2026.1.9-19

Nauczyciele języków obcych niejednokrotnie zadają sobie pytania dotyczące specyfiki nauczania młodszych pokoleń. Ucząc dzieci i młodzież, warto zwrócić uwagę na dobranie odpowiednich technik do poszczególnych grup uczniów, tak aby ułatwić im jak najbardziej świadome przyswajanie wiedzy. Celem badania opisanego w poniższym artykule jest scharakteryzowanie pokoleń Z oraz Alfa w kontekście odczuwanego przez nie lęku językowego, porównanie wyników, a następnie przedstawienie wniosków, które mogłyby posłużyć praktykom nauczającym języków obcych.

KATARZYNA
ROSZKOWSKA-
-BACHANEK

Uniwersytet Śląski w Katowicach

LANGUAGE ANXIETY IN GENERATIONS Z AND ALPHA: A COMPARATIVE ANALYSIS

Foreign language teachers often ask themselves questions regarding the specifics of teaching younger generations. There is no doubt that ongoing globalization and rapid technological progress have a significant impact not only on people growing up during these changes but also open many new opportunities for language teaching practitioners. The essence of the problem, however, lies in selecting appropriate techniques for the appropriate groups of students to consciously facilitate their knowledge acquisition. The aim of the study described in this article is to characterize Generations Z and Alpha in terms of the language anxiety they experience, compare the results, and then draw conclusions that could be useful for foreign language teaching practitioners.

KEY WORDS: LANGUAGE ANXIETY, ENGLISH LANGUAGE TEACHING, GENERATIONAL THEORY, ENGLISH AS A SECOND LANGUAGE, ANALYSIS

Jak wskazuje Magdalena Andrałojć (2024), badania nad pokoleniami zaczęto prowadzić na początku XX wieku, a w Polsce temat ten zyskał zainteresowanie tuż po wojnie. Jak twierdzi Hannes Zacher (2022), w ostatnich latach rośnie ono systematycznie. Badacze często odwołują się w swoich pracach do teorii pokoleń Williama Straussa i Neila Howe'a (1991), zakładającej istnienie 80–100-letnich cykli historycznych (*Saeculum*). Cykle te mają obejmować cztery okresy: wzrost (*the high*), przebudzenie (*the awakening*), rozprężenie (*the unravelling*) i kryzys (*the crisis*).

Każdy okres charakteryzuje się innymi paradygmatami wychowawczymi i społecznymi. W okresie wzrostu dominuje konformizm i troska o potrzeby materialne, a dzieci wychowywane są w sposób przesadnie troskliwy. W przebudzeniu promowane są wartości duchowe i autonomia jednostki, a wychowanie cechuje brak rygoru (tzw. wychowanie bezstresowe). W rozprężeniu wzrasta indywidualizm i egoizm społeczny, co prowadzi do bardziej restrykcyjnego wychowania. W kryzysie natomiast powraca kolektywizm, dzieci traktowane są nadopiekuńczo, a społeczeństwo odczuwa niepewność.

Lata młodości kształtują tożsamość pokoleniową (wiek ok. 16–20 lat), co oznacza, że najsilniejszy wpływ na wspólne cechy przedstawicieli pokolenia oraz świadomość mają wydarzenia, które były przeżywane właśnie podczas lat młodzieńczych. Jak wskazuje Maciej Folta (2020), pokolenia dzielą podobne wartości, wierzenia i postawy. Karl Mannheim w pracy *The Problem of Generations* (1952, za cyt. Ryder 1965) podkreśla, że przynależność do pokolenia wpływa na świadomość równie silnie jak klasa społeczna czy kultura. Używa on terminu „kohorta”, który definiuje jako grupę osób powiązanych wspólnym czasem lub doświadczeniami historycznymi, które odzwierciedlają wspólny system wartości (Massey 1985) i są powiązane z odpowiednimi archetypami w teorii pokoleń. Zarówno termin „pokolenia”, jak i termin „kohorty” są często w literaturze używane zamiennie.

William Strauss i Neil Howe (1991) wyróżniają cztery archetypy pokoleń występujące naprzemiennie: Prorocy (*Prophets*), Nomadzi (*Nomads*), Bohaterowie (*Heroes*) i Artyści (*Artists*). W związku z tym, że cechy przypisywane archetypom przypisuje się analogicznie poszczególnym pokoleniom, korzystanie z wprowadzonego podziału może pomóc w lepszym zrozumieniu emocjonalnych i społecznych reakcji całych pokoleń, w tym ich lęków i obaw. Archetypy pomagają niejako kontekstualizować występujące u pokoleń zachowania oraz reakcje. W aktualnym cyklu millennialnym archetyp Proroków przypisuje się pokoleniu Baby Boomers (1946–1964), Nomadów – pokoleniu X (1965–1980), Bohaterów – Millenialsom (1981–1997), a Artystów – pokoleniu Z (1998–2012). Pokolenie Alfa (2012–2024) ponownie utożsamiane jest z Prorokami. W Europie obserwuje się jednak częste przesunięcia cech archetypowych.

Maciej Folta (2020) wskazuje charakterystyczne cechy pokoleń Z i Alfa. Pokolenie Z (Artyści) wchodzi w dorosłość z poczuciem niespełnienia, które w późniejszym czasie często objawia się zaniedbywaniem własnych dzieci, mimo otwartego umysłu i szerokich kompetencji. Przedstawiciele tego pokolenia są wrażliwi, wycofani społecznie, cenią niezależność i pluralizm. Pokolenie Alfa (Prorocy) dopiero kształtuje swoje wartości i wzorce w kontekście współczesnego kryzysu społecznego (czwarty okres cyklu *Saeculum*), który charakteryzuje się spadkiem zaufania do rządzących i do mediów oraz rosnącym indywidualizmem.

Pokolenie Z jest opisywane przez Martę Domagalską-Grędys (2017) jako pokolenie, do którego trudniej jest dotrzeć niż do pokoleń X czy Y. Jak wspomina autorka, rozmowa z reprezentantem pokolenia Z może wymagać więcej cierpliwości, jest się bowiem narażonym na obcowanie z egoizmem, nielojalnością i niestałością. Jak twierdzi Małgorzata Gruchoła (2016), jest to pierwsze pokolenie wychowane w czasach szybko rozwijającej się technologii, co, jak wskazują Agnieszka Żarczyńska-Dobiesz i Barbara Chomątowska (2014), sprawia, że pokolenie to nie może wyobrazić sobie rzeczywistości bez nowinek technicznych oraz dostępu do internetu, co z jednej strony utrudnia mu budowanie relacji społecznych, a z drugiej sprawia, że zdaje sobie ono sprawę z globalnych problemów. Jak wskazuje Stoch (2025), reprezentanci pokolenia Z są często aktywistami, którzy za pomocą mediów społecznościowych angażują się w akcje społeczne oraz mobilizują ludzi do działań. Jak wspominają Agnieszka Żarczyńska-Dobiesz i Barbara Chomątowska (2014), interesuje ich problematyka ekologii,

głodu oraz wojen. Pokolenie Z jest postrzegane również jako otwarte na przyswajanie wiedzy, ceniące samorealizację i niezależność. Należący do tego pokolenia znają swoją wartość, są otwarci na poznawanie nowych kultur oraz uczenie się języków obcych. Cenią sobie doskonalenie własnych umiejętności, również dlatego, żeby móc je później zademonstrować. Z tego powodu przedstawiciele pokolenia Z nie mają problemu ze zmianą pracy, stabilność zatrudnienia nie jest bowiem wartością przez nich cenioną, a kojarzoną raczej z rutyną niż z bezpieczeństwem. Wizja długotrwałego budowania pozycji jest dla nich zniechęcająca. Jak wskazuje Marzenna Nowicka (2023), pokolenie to ma szacunek do świata wirtualnego również z tego względu, że jest to pierwsze pokolenie, które dorastało w erze szybkiego rozwoju technologicznego. Z tego powodu jego przedstawiciele nie mieli tylu możliwości rozwijania relacji społecznych co pokolenia poprzednie, co często skutkuje odczuwaniem lęku i samotności oraz zapadaniem na choroby, takie jak depresja. Jak wspominają Agnieszka Żarczyńska-Dobiesz i Barbara Chomątowska (2014), pokolenie Z wychowywało się w cyfrowym świecie, co sprzyjało wczesnemu i naturalnemu oswojeniu się z nowymi technologiami. Jest to pokolenie pełne obaw o przyszłość, ostrożnie podchodzące do rzeczywistości, aczkolwiek pod pewnymi względami pewne siebie. Jego przedstawiciele są otwarci na różnorodność, a tolerancja ma dla nich ogromne znaczenie. Jako pokolenie są nad wyraz zróżnicowani. Z tego również powodu aktywnie przeciwdziałają dyskryminacji, a wartości takie jak uczciwość i akceptacja są dla nich ważniejsze od posiadania wysokiego statusu materialnego.

Pracując z pokoleniem Z w kontekście edukacji, należy zapewniać mu elastyczne formy kształcenia, takie jak materiały multimedialne (jeśli to możliwe zawierające elementy humorystyczne), oraz skupiać się na redukcji lęku (Stoch 2025). Ponadto, jak wspominają Agnieszka Żarczyńska-Dobiesz i Barbara Chomątowska (2014), pokolenie Z jest przyzwyczajone do natychmiastowego zdobywania informacji. Dzięki temu, że od najmłodszych lat jego przedstawiciele mieli o wiele więcej możliwości, takich jak stały dostęp do internetu, powszechna dostępność urządzeń cyfrowych oraz uczestnictwo w interaktywnych środowiskach cyfrowych, w porównaniu z wcześniejszymi pokoleniami ich kompetencje cyfrowe, informacyjne oraz komunikacyjne są bardzo dobrze rozwinięte.

Dla pokolenia Alfa natomiast, patrząc przez pryzmat przypisywanego mu archetypu, ważny powinien być świat wewnętrzny oraz czas na refleksję. Z racji tego, że jego przedstawiciele wychowywani są w sposób leseferystyczny (należy tutaj wspomnieć, że w dużej mierze są oni dziećmi pokolenia Millenialsów), sami powinni wychowywać swoje dzieci w sposób dość zasadniczy. W dorosłym życiu mogą być postrzegani jako narcystyczni i bezwzględni. Najbliższe lata, kiedy to będziemy świadkami wchodzenia pokolenia Alfa w dorosłość, powinny przynieść odpowiedzi na pytania dotyczące tego, czy rzeczywistość będzie odzwierciedlać przedstawione założenia odnoszące się do jego systemu wartości, stylu wychowania kolejnych pokoleń oraz znaczenia przypisywanego refleksji i życiu wewnętrznemu. Nie ulega wątpliwości, że pokolenie Alfa żyje w czasach szybkiego rozwoju nowych technologii i automatyzacji. Jak zaznaczają Mark McCrindle i Emily Wolfinger (2010), pokolenie Alfa komunikuje się głównie przez social media i inicjuje mniej interakcji społecznych. Swoje autorytety znajduje przede wszystkim na platformach, takich jak YouTube bądź TikTok. Małgorzata Gruchoła (2016) prognozuje, że pokolenie Alfa będzie najbardziej wykształconym, zaawansowanym technologicznie i przedsiębiorczym pokoleniem. Autorka zauważa, że pokolenie to może mieć w przyszłości problemy z relacjami międzyludzkimi. Nie zgadzają się z tą diagnozą Eunika Baron-Polańczyk i Agnieszka Nowak-Łojewska (2022), które podkreślają, że pokolenie to będzie bardzo sprawnie komunikować się za pośrednictwem sieci internetowych, co nie tyle ograniczy umiejętności budowania przez nie relacji, ale raczej stanie się ich alternatywną formą. Zgodnie z obserwacjami badaczek pokolenie to często jednak używa internetu w sposób bezrefleksyjny, nie zdając sobie sprawy z czyhających zagrożeń, w związku z tym właściwym byłoby uwrażliwienie jego przedstawicieli na korzystanie z dostępnych źródeł informacji w sposób odpowiedzialny. Wspominając o pokoleniu Alfa, Mark McCrindle i Emily Wolfinger (2010) wyodrębniają również termin *fear of missing out* (FOMO), który jest ściśle związany z poczuciem, że dużo rzeczy nas omija, a tym samym przeżycia innych są bardziej atrakcyjne od własnych. Lęk ten charakteryzuje się częstym sprawdzaniem mediów

społecznościowych, strachem przed podejmowaniem decyzji oraz porównywaniem się z innymi. Jak wspomina Marzenna Nowicka (2020), w związku z tym, że pokolenie Alfa nie osiągnęło jeszcze dorosłości, nie jesteśmy w stanie przewidzieć, w jaki sposób zostanie ono uformowane. Pewnym jest jednak, że złożoność stale pojawiających się wyzwań społecznych będzie miała na nie istotny wpływ.

Mówiąc o pokoleniu Alfa w kontekście edukacji, należy przede wszystkim wskazać na wyzwania wiążące się ze specyfiką pracy z jego reprezentantami. Jak twierdzi Magdalena Stoch (2025), pokolenie Alfa spędza bardzo dużo czasu przed ekranem, co skutkuje dostarczeniem mu tak dużej liczby bodźców, że ma ono problem z utrzymaniem koncentracji oraz skupieniem uwagi na jednym konkretnym zagadnieniu. Problemem są również telefony komórkowe, które pomimo wielu zakazów są notorycznie używane w szkole, a które nie tylko odciągają uwagę uczniów, ale także pogarszają ich osiągnięcia edukacyjne. Jak zaznacza Monika Dacka (2023), pokolenie Alfa w kontekście edukacyjnym można scharakteryzować jako pokolenie szybko się przystosowujące, kreatywne, entuzjastycznie nastawione, ciekawe świata, wolne od zasad, egocentryczne, niecierpliwe, ze względu na nieustanne zaangażowanie – nieodporne na niski poziom bodźców, co oznacza, że źle funkcjonuje w warunkach, w których brakuje stymulacji zewnętrznej. Tym samym potrzebuje pewnego minimalnego poziomu aktywności, żeby utrzymać koncentrację i motywację. W związku z tym metody pracy z uczniami pokolenia Alfa muszą być tak dostosowane, by spełniać warunek dostarczania odpowiedniego poziomu bodźców.

Porównując pokolenia Z i Alfa, można zauważyć wiele wspólnych cech. Są to pokolenia obeznane z technologią, ceniące sobie dostęp do wszechobecnych udogodnień technologicznych. Porównanie obydwu pokoleń zostało opracowane przez Marzennę Nowicką (2020). Jako kluczowe wydarzenia społeczne w przypadku pokolenia Z został wskazany globalny kryzys finansowy, podczas gdy w przypadku pokolenia Alfa – zwycięstwo w wyborach prezydenckich Donalda Trumpa w roku 2016 oraz brexit. Mówiąc o dostępie do technologii, należy wspomnieć, że pokolenie Z miało okazję aktywnie korzystać z urządzeń takich jak iPhone oraz z platform i stron internetowych, takich jak Google, Wikipedia, Facebook, Twitter oraz YouTube. W przypadku pokolenia Alfa o wiele popularniejsze są platformy i aplikacje, takie jak Instagram, FaceTime, Siri, TikTok, oraz urządzenia, takie jak Apple Watch czy iPad. Jako typowe narzędzie do słuchania muzyki w przypadku pokolenia Z zostało wskazane Spotify, a w przypadku pokolenia Alfa *smart speakers*. W tym miejscu należy zaznaczyć, że amerykańskie i brytyjskie standardy znacząco odbiegają od standardów polskich (rozwoj technologiczny w Polsce nie przebiegał tak szybko jak w krajach zachodnich) i najpopularniejszym urządzeniem do odtwarzania muzyki w przypadku pokolenia Z był niewątpliwie odtwarzacz MP3 bądź MP4. Jak podkreśla autor, istotne jest również wyodrębnienie czynników wpływu, jakimi w przypadku pokolenia Z były fora internetowe, a w przypadku pokolenia Alfa są chatboty. Style uczenia się poszczególnych pokoleń również różnią się od siebie – styl pokolenia Z można określić jako multimodalny, podczas gdy styl pokolenia Alfa jako wirtualny. Przedstawiciele pokolenia Z preferują korzystanie z różnorodnych mediów, w tym z tekstu i obrazu w celu przyswajania informacji. Styl ten nie wymaga bezustannej obecności online. Przykładem nauczania w takim stylu może być korzystanie z prezentacji multimedialnych oraz z różnych materiałów audiowizualnych. Przedstawiciele pokolenia Alfa natomiast preferują styl wirtualny, czyli uczenie się poprzez całkowite zanurzenie w środowisku wirtualnym. Przykładem może być korzystanie z platform e-learningowych i programów, takich jak Microsoft Teams lub Zoom, oraz aplikacji przeznaczonych do uczenia się języków obcych, takich jak Duolingo. Pokolenia Z oraz Alfa zostały również porównane przez Çiğdem Apaydın i Feyza Kaya (2020), którzy wskazali, że pokolenie Alfa jest jeszcze bardziej otwarte w kontekście zdobywania nowej wiedzy w porównaniu z pokoleniem Z, a także że pokolenie Alfa odznacza się wyższą inteligencją numeryczną, jednakże niższą inteligencją społeczną. Jak wskazuje Monika Dacka (2023), problem rozproszenia uwagi, który był bardzo widoczny już w pokoleniu Z, występuje w pokoleniu Alfa w jeszcze większym stopniu. Jak wspominają Eunika Baron-Polańczyk i Agnieszka Nowak-Łojewska (2022), biorąc pod uwagę dynamiczny rozwój technologiczny ostatnich lat, należy zwrócić uwagę na dostosowanie edukacji do zmieniającej się rzeczywistości. Środowisko nauczycielskie składa się z przedstawicieli

prawie wszystkich pokoleń, poczynając od Baby Boomers, a skończywszy na najmłodszych nauczycielach należących do pokolenia Z. Jak zauważają autorki opracowania, nie wszyscy nauczyciele są skłonni łączyć tradycyjne metody nauczania z wykorzystaniem możliwości oferowanych przez rozwój technologiczny, co w kontekście powszechnej krytyki przekazu medialnego dotyczącej nadmiernej ekspozycji młodzieży na technologie cyfrowe i jej negatywne skutki jest kwestią całkowicie zrozumiałą. Jak podkreślają autorki, nie powinniśmy jednak podchodzić do dobrodziejstw technologii jak do zjawiska niepożądanego, a raczej traktować je jako konieczny element współczesności edukacyjnej, który właściwie wykorzystywany może pomóc nauczycielom znaleźć rozwiązania i techniki najbardziej adekwatne do potrzeb pokolenia Alfa. Wykorzystanie wielu elementów multimedialnych w trakcie lekcji, użycie stron i programów internetowych może pomóc sprostać ciągłej potrzebie ekspozycji na różnorodne bodźce, która jest niezbędna przedstawicielom najmłodszego pokolenia. Niestety, jak zauważa Marzenna Nowicka (2023), aktualna oferta edukacyjna oferowana przez szkoły nie przystaje do potrzeb pokolenia Alfa. Autorka na przykładzie edukacji wczesnoszkolnej wskazuje, że jest ona nieadekwatna pod kątem technologicznym, koncentruje się wyłącznie na zagrożeniach związanych z siecią, całkowicie pomijając kwestię korzyści z niej płynących. Ponadto autorka podkreśla, że kompetencje dzieci są niedoceniane, cyfrowe kompetencje nie są rozwijane, a zadania o charakterze kolektywnym – pomijane. Rzeczywistość oferowana przez szkoły jest bardzo ograniczona medialnie, co nie jest adekwatne do rzeczywistości pozaszkolnej, w której pokolenie Alfa żyje na co dzień.

Teoria lęku językowego

Lęk językowy jest zagadnieniem często pojawiającym się w kontekście nauczania języków obcych. Na przestrzeni lat powstało wiele prac językoznawczych, w tym prac glottodydaktycznych, które opisywały jego specyfikę.

Jak wskazują Elaine Horwitz i Diana Young (1991), lęk językowy można rozumieć na dwa sposoby: jako przejaw lęku, który jest wyłącznie wynikiem cech indywidualnych jednostki, takich jak bycie nieśmiałym, oraz jako lęk specyficzny, sytuacyjny. Jerrell Cassady (2010) stwierdza, że pierwszy z wymienionych rodzajów lęku dotyczy osób mających tendencję do martwienia się różnymi sprawami w różnych obszarach życia. Drugi rodzaj lęku pojawia się natomiast tylko w określonych sytuacjach, na przykład takich jak podchodzenie do egzaminu bądź występowanie w przedstawieniu. W przeciwieństwie do lęku związanego z indywidualnymi cechami jednostki, lęk ten nie może zostać określony jako stały. Oba rodzaje lęku mogą przeobrazić się w lęk językowy, którego natężenie może się zmieniać, zarówno w trakcie pojedynczych zajęć, jak i całej drogi edukacyjnej. Jak wskazują Zdena Králova i Gabriela Tanistráková (2017), lęk językowy można podzielić na lęk związany z umiejętnościami językowymi dotyczącymi kompetencji, takich jak mówienie, pisanie, słuchanie i czytanie, oraz na lęk związany z systemem językowym, dotyczący takich obszarów, jak słownictwo, gramatyka, wymowa bądź aspekty kulturowe. Według autorek łatwo możemy odróżnić uczniów wrażliwych na odczuwanie lęku od tych, którzy nie są podatni na tego typu problemy. Wypowiedzi uczniów odczuwających lęk są zdecydowanie mniej płynne. Uczniowie, mówiąc w języku obcym, robią dłuższe pauzy i długo zastanawiają się nad doбором odpowiedniego słownictwa. Gregory Cizek i Samantha Burg (2006) podają natomiast inny podział uczniów odczuwających lęk językowy. Pierwszy rodzaj stanowią uczniowie świadomi, którzy zdają sobie sprawę z tego, jaki jest poziom ich kompetencji językowych, i wiedzą, że nie jest on wystarczający, aby byli w stanie płynnie się komunikować bądź rozwiązywać zadania. Drugą kategorię stanowią uczniowie rozproszeni, którzy mają trudności z utrzymaniem uwagi, co może prowadzić nie tylko do wzrostu poziomu lęku językowego, ale także do pojawienia się dodatkowych trudności w uczeniu się. Ostatnią kategorię stanowią natomiast uczniowie błędnie oceniający własne możliwości. Są to uczniowie odznaczający się brakiem pewności siebie, co stanowi cechę ich charakteru.

Badaczami, którzy niewątpliwie przyczynili się do ustanowienia podstawowych teorii dotyczących lęku językowego, są Elaine Horwitz, Michael Horwitz oraz John Cope. Autorzy ci w 1986 roku

stworzyli narzędzie służące do pomiaru lęku, które do dzisiaj jest traktowane jako punkt odniesienia w szerokich badaniach glottodydaktycznych. W swoim artykule (1986) zamieścili kwestionariusz składający się z 33 stwierdzeń, powszechnie znany pod nazwą *Foreign Language Classroom Anxiety Scale* (FLCAS). Narzędzie to w późniejszych latach było wielokrotnie modyfikowane i adaptowane na potrzeby prowadzonych badań, jednakże jego główne założenie i forma pozostały niezmienione. Korzystając z wyżej wymienionego narzędzia, można wyodrębnić trzy podstawowe komponenty, które składają się na lęk językowy: lęk dotyczący testowania (*test anxiety*), lęk przed negatywnym ocenianiem (*fear of negative evaluation*) i lęk dotyczący komunikacji (*communication apprehension*). Komponenty te będą dokładniej przeanalizowane w empirycznej części artykułu.

Starając się połączyć tematykę teorii pokoleniowej Straussa i Howe’a z tematyką lęku językowego, dokonałam przeglądu literatury i doszłam do wniosku, że nie ma jeszcze znanych, szeroko cytowanych badań naukowych, które bezpośrednio porównywałyby lęk językowy między całymi pokoleniami Z i Alfa jako grupami badawczymi. Może mieć tutaj znaczenie fakt, że pokolenie Alfa jest nadal bardzo młode i dopiero niejako wchodzi na ścieżkę edukacyjną.

Badanie

Zainspirowana tematyką teorii pokoleniowej oraz tematyką lęku językowego, który jest nieodłącznym elementem w procesie uczenia się języka obcego, postanowiłam przeprowadzić badanie, którego celem będzie porównanie poziomu lęku językowego wśród reprezentantów pokolenia Alfa oraz pokolenia Z. Uważam, że wyniki tego badania mogłyby posłużyć jako uzupełnienie aktualnej wiedzy w zakresie nauczania języków obcych, a także dać nauczycielom wskazówki odnośnie do współpracy z uczniami należącymi do tych dwóch pokoleń.

CEL BADANIA

Celem badania było określenie, czy poziom lęku językowego w pokoleniach Z i Alfa się różni oraz które komponenty występujące w obydwu można uznać za dominujące. Pytania badawcze, które sobie postawiłam, były następujące:

- P1: Jaki jest poziom lęku językowego w kontekście uczenia się języka angielskiego jako języka drugiego wśród reprezentantów pokolenia Alfa, a jaki w pokoleniu Z?
 P2: Jakie są różnice pomiędzy poziomem lęku u reprezentantów pokoleń Alfa oraz Z?
 P3: Które komponenty składające się na lęk językowy dominują u obydwu pokoleń?

UCZESTNICY

W badaniu wzięły udział dwie grupy badawcze. Pierwszą z nich stanowiło siedemnastu uczniów klas siódmych i ósmych dwóch szkół podstawowych (szkoły miejskiej oraz szkoły wiejskiej), urodzonych w latach 2011–2012 i reprezentujących tym samym pokolenie Alfa. Do drugiej grupy badawczej należało dziewiętnastu studentów jednej z uczelni wyższych urodzonych w latach 2003–2004 i należących tym samym do pokolenia Z. Dla jednej i drugiej grupy język angielski był językiem drugim. Pokolenie Alfa w momencie badania uczyło się go na poziomie A2, podczas gdy pokolenie Z na poziomie B2. Zostało to określone na podstawie podręczników, z jakich korzystali uczestnicy badania w momencie, kiedy było ono przeprowadzane. Udział w badaniu był dobrowolny.

NARZĘDZIA

Narzędziem badawczym przeze mnie użytym była ankieta dotycząca lęku językowego na przykładzie języka angielskiego, którą opracowałam na podstawie kwestionariusza FLCAS (Horwitz, Horwitz i Cope 1986). Z trzydziestu trzech stwierdzeń podanych przez autorów wybrałam dwanaście, które według mnie najlepiej odzwierciedlają zarówno poziom lęku wśród osób uczących się języka, jak i najlepiej można je dopasować do trzech komponentów. Ze względu na specyfikę badanej grupy, jaką stanowią przedstawiciele pokolenia Alfa, zbyt obszerna ankieta mogłaby okazać się dla nich nadmiernie obciążająca i prowadzić do spadku uwagi lub rutynowego zaznaczania odpowiedzi, co

obniżałoby wiarygodność danych. Ograniczenie liczby stwierdzeń umożliwiło uczestnikom badania staranne i świadome wypełnienie kwestionariusza. Dodatkowo część stwierdzeń pierwotnej wersji kwestionariusza była wysoce podobna względem treści, co mogłoby wprowadzić redundancję, nie wnosząc istotnych informacji do badania. Wybrane stwierdzenia zostały również w niewielkim stopniu zmodyfikowane celem uczynienia ankiety bardziej zrozumiałą. Aby wyszczególnić częstotliwość występowania poszczególnych komponentów dotyczących lęku językowego, zadbałam o to, aby liczba zdań dotyczących każdego z nich była taka sama (do każdego komponentu wybrałam cztery stwierdzenia). Ponadto, aby ułatwić i usprawnić obliczenia statystyczne, pominęłam te stwierdzenia z kwestionariusza FLCAS, które były kodowane w sposób odwrotny. Oznacza to, że odpowiedzi na nie interpretowane są przeciwnie do pozostałych stwierdzeń. Innymi słowy, wysoka wartość odpowiedzi wskazuje na niższy poziom lęku językowego, a niska wartość na jego wyższy poziom. Moja ankieta, podobnie jak kwestionariusz, oparta była na skali Likerta. Każdemu stwierdzeniu w kwestionariuszu przypisano pięciostopniową skalę odpowiedzi. Podane były cyfry od 1 do 5, które odpowiednio odpowiadały odpowiedziom:

- 1 – Nie zgadzam się.
- 2 – Raczej się nie zgadzam.
- 3 – Nie mam zdania.
- 4 – Raczej się zgadzam.
- 5 – Zgadzam się.

Taki rodzaj odpowiedzi pozwolił na proste przeliczenie poziomu lęku językowego oraz wyodrębnienie podstawowych różnic pomiędzy pokoleniami.

PROCEDURA

Ankieta została przygotowana przy użyciu Google Forms, a następnie rozesłana ankietowanym za pomocą portali społecznościowych oraz Microsoft Teams. Ankieta była dostępna jedynie przez kilka dni, z czego też wynika niewielka liczba udzielonych odpowiedzi.

Wyniki badań

Jako metody badań użyłam analizy porównawczej. Zdecydowałam się użyć procentów, aby jak najdokładniej zobrazować poziom lęku wśród obydwu grup badawczych. Odpowiedzi: „raczej się zgadzam” oraz „zgadzam się” były traktowane jako pozytywne i zostały wliczone do obliczenia poziomu lęku językowego. Poniższa tabela (tab. 1) przedstawia stwierdzenia zawarte w ankiecie wraz z procentową liczbą ankietowanych z pokoleń Z oraz Alfa, których dane stwierdzenie dotyczy.

Tab. 1. Wyniki ankiety

STWIERDZENIE	GEN. Z	GEN. ALFA
Obawiam się bycia wyśmianym, gdy mówię po angielsku.	31,6%	29,4%
Tempo podczas zajęć jest dla mnie zbyt szybkie.	10,5%	23,5%
Inni podczas zajęć mówią po angielsku lepiej ode mnie.	26,4%	52,9%
Wstydzę się zgłaszać podczas zajęć z języka angielskiego.	26,3%	35,2%
Często denerwuję się podczas testów.	31,6%	29,4%
Martwiłyby mnie konsekwencje, gdybym nie zdał / nie zdała.	73,7%	47,1%
Przygotowanie do testu nie dodaje mi pewności siebie.	15,8%	23,6%
Czuję presję, by dobrze przygotować się do testu.	68,4%	47%
Nie czuję się komfortowo wśród native speakerów.	5,3%	41,1%
Denerwuję się, kiedy nie rozumiem, co mówi nauczyciel.	21%	23,5%
Czuję lęk przed rozmową z obcokrajowcami.	15,8%	41,1%
Stresuje mnie mówienie po angielsku bez przygotowania.	21%	35,2%

Tab. 2. Podział na komponenty – uśrednione wartości

KOMPONENT LĘKU JĘZYKOWEGO	GEN. Z	GEN. ALFA
Lęk przed negatywnym ocenianiem	23,7%	35,25%
Lęk przed testowaniem	47,4%	36,8%
Lęk przed komunikacją	15,8%	35,2%

Podane wyniki zostały poddane analizie statystycznej. Ze względu na małą liczebność obu grup badawczych wybraną metodą statystyczną był test Fishera. W przypadku lęku przed negatywnym ocenianiem wynik testu wyniósł $p = 0.56$, w przypadku lęku przed testowaniem $p = 0.52$, a w przypadku lęku przed komunikacją $p = 0.26$, co oznacza, że w każdym z tych przypadków różnica nie jest istotna statystycznie ($p > 0.05$).

Dyskusja

Przeprowadzona analiza porównawcza pozwoliła na identyfikację pewnych różnic w poziomie oraz strukturze lęku językowego pomiędzy przedstawicielami pokolenia Z oraz pokolenia Alfa. Należy jednak podkreślić, że różnice te nie są istotne statystycznie, a badanie ma charakter pilotażowy, co oznacza, że wnioski należy traktować wyłącznie jako opisowe i dotyczące konkretnych badanych grup.

W przypadku pokolenia Z najwyższe wartości odnotowano w komponencie lęku przed testowaniem (47,4%). Respondenci tej grupy w szczególnym stopniu obawiają się konsekwencji niezdania testu oraz odczuwają silną presję związaną z koniecznością dobrego przygotowania się do kolokwiów. Może to jednakże wynikać z faktu, że konsekwencje niezaliczenia kolokwium na studiach są dużo poważniejsze niż niezaliczenia testu w szkole podstawowej. Z kolei w pokoleniu Alfa wszystkie uzyskane wartości utrzymują się na podobnym poziomie. Oznacza to, że nie da się wyodrębnić wiodącego komponentu, który byłby odpowiedzialny za występowanie lęku.

Porównując odpowiedzi pokolenia Alfa z odpowiedziami pokolenia Z, warto zaznaczyć, że respondenci z pokolenia Alfa o wiele częściej deklarują stres związany z mówieniem w języku angielskim bez przygotowania, rozmowami z obcokrajowcami oraz przebywaniem w otoczeniu native speakerów. Warto jednak podkreślić, że różnice te mogą wynikać głównie z niższego poziomu opanowania języka w grupie Alfa (A2) w porównaniu z pokoleniem Z (B2), a nie wyłącznie z czynników pokoleniowych.

Warto również zwrócić uwagę na fakt, że przedstawiciele pokolenia Alfa znacznie częściej niż pokolenia Z deklarują przekonanie, iż inni uczniowie mówią po angielsku lepiej od nich. Może to wskazywać na większą skłonność do porównań społecznych, co w konsekwencji sprzyja rozwojowi lęku przed negatywnym ocenianiem. Może to jednak wynikać z wieku i z kontekstu edukacyjnego, a nie z samej przynależności pokoleniowej.

Jednym z możliwych wyjaśnień niższego poziomu lęku językowego w grupie pokolenia Alfa (w porównaniu z pokoleniem Z) może być rosnąca popularność alternatywnych form oceniania lub mniejszego nacisku na znaczenie wyników w edukacji najmłodszych uczniów. Ta hipoteza wymagałaby jednak dalszej weryfikacji.

Przeprowadzone badanie ma pewne ograniczenia, które należy uwzględnić przy interpretacji uzyskanych wyników. Jednym z nich jest niewielka liczebność próby badawczej, obejmującej 17 respondentów z pokolenia Alfa oraz 19 respondentów z pokolenia Z. By móc wysunąć bardziej ogólne wnioski, które odzwierciedlałyby sytuację wśród całej populacji, badanie powinno zostać przeprowadzone na większej liczbie respondentów. W związku z tym uzyskane rezultaty należy traktować jako opisowe i dotyczące wyłącznie konkretnie tych środowisk, które brały udział w ankiecie. Należy również podkreślić fakt, iż istnieje wiele dodatkowych zmiennych, które mogły wpłynąć na wyniki badań. Jednym z nich jest niewątpliwie fakt, że droga edukacyjna respondentów z pokolenia Z była o wiele bardziej różnorodna w porównaniu z respondentami z pokolenia Alfa. Ukończyli oni różne szkoły, byli nauczani przez innych nauczycieli, co mogło niewątpliwie prowadzić do

rozbieżności w występowaniu lęku językowego. Ponadto badanie miało charakter przekrojowy, co uniemożliwia obserwację zmian poziomu lęku językowego w czasie. Kolejnym ograniczeniem jest zastosowanie metody, która opiera się na subiektywnych deklaracjach respondentów. Odpowiedzi ankietowanych mogły być w pewnym stopniu kształtowane przez indywidualne postrzeganie własnych kompetencji językowych, poziom świadomości emocjonalnej oraz chęć udzielenia odpowiedzi społecznie pożądanych. Należy również wskazać, że czynniki, takie jak wiek obu grup respondentów, ich dojrzałość społeczna oraz cel, w jakim uczą się oni języka obcego, mogły mieć wpływ na wyniki ankiety. Ze względu na charakter przekrojowy badania niemożliwe było śledzenie zmian lęku językowego w czasie.

W przyszłych badaniach zasadne byłoby zwiększenie liczebności próby badawczej, co pozwoliłoby na zastosowanie bardziej zaawansowanych analiz statystycznych i formułowanie wniosków o większej mocy uogólniającej. Warto również rozważyć zastosowanie metod jakościowych, takich jak wywiady lub obserwacje, które mogłyby pogłębić rozumienie źródeł lęku językowego wśród uczniów różnych pokoleń. Interesującym kierunkiem dalszych badań byłoby także przeprowadzenie badań umożliwiających analizę zmian poziomu lęku językowego wraz z wiekiem oraz nabywanym doświadczeniem edukacyjnym.

Wnioski

Lęk językowy występuje zarówno w pokoleniu Z, jak i w pokoleniu Alfa, jednak jego struktura i natężenie różni się między grupami wyłącznie w kontekście obserwowanej próby. Dla pokolenia Z dominującym komponentem lęku językowego jest lęk przed testowaniem, co wskazuje na silny wpływ systemu oceniania i egzaminowania na jego doświadczenia edukacyjne. Nie jest to zjawisko zaskakujące, bowiem system egzaminowania na uczelniach wyższych bywa o wiele bardziej restrykcyjny od systemu testowania w szkołach podstawowych, co w sposób zrozumiały prowadzi do generowania wyższego poziomu lęku. Pokolenie Alfa wykazuje wyższy poziom lęku przed komunikacją oraz negatywnym ocenianiem, co może stanowić istotne wyzwanie dla nauczycieli języka angielskiego pracujących z tą grupą. Sądzę, że nie bez znaczenia pozostaje tu fakt, że grupa badawcza należąca do pokolenia Z opanowała język angielski na o wiele wyższym poziomie w stosunku do pokolenia Alfa. Dzięki temu jego przedstawiciele zdążyli niejako wyzbyć się lęku przed komunikowaniem się, podczas gdy pokolenie Alfa powinno nadal nad tym pracować. Wyniki sugerują, że częsty kontakt z językiem angielskim poprzez media cyfrowe nie musi automatycznie przekładać się na niższy poziom lęku komunikacyjnego, a w niektórych przypadkach może go nawet nasilać (biorąc pod uwagę uwzględnione stereotypy pokoleniowe – pokolenie Alfa jest bardziej podatne na ekspozycję mediów cyfrowych niż pokolenie Z, ponieważ dorasta w środowisku, w którym stały dostęp do internetu, urządzeń mobilnych i interaktywnych technologii jest normą już od wczesnego dzieciństwa, a także integralną częścią życia rodzinnego). Uzyskane dane podkreślają konieczność dostosowania metod dydaktycznych do specyfiki pokoleniowej uczniów, ze szczególnym uwzględnieniem redukcji presji oceniania w pokoleniu Z oraz budowania poczucia bezpieczeństwa komunikacyjnego w pokoleniu Alfa. Przykładem wprowadzonych działań mogłoby być stosowanie form oceniania kształtującego u pokolenia Z, czyli pominięcie wystawiania konkretnej oceny, gdy nie jest to konieczne. Uczucie osób należących do pokolenia Z powinno się opierać w dużej mierze na stosowaniu informacji zwrotnej – zaznaczaniu pozytywnych aspektów występujących w edukacji każdej z jednostek z jednoczesnym wskazaniem na aspekty, które wymagają poprawy. Właściwe byłoby również udzielanie uczniom należącym do pokolenia Z konkretnych wskazówek dotyczących tego, które umiejętności językowe wymagają poprawy, w jaki sposób mogłoby je poprawiać oraz wskazanie, z jakich technik mogłoby korzystać, aby nauka była jak najbardziej efektywna.

W przypadku przedstawicieli pokolenia Alfa, przyzwyczajonego w największej mierze do komunikacji wirtualnej, należy zwrócić uwagę na szczególne budowanie bezpieczeństwa komunikacyjnego i emocjonalnego. Środowisko szkolne jest bowiem dla nich często pierwszym środowiskiem, w którym mają styczność z tak wieloma intensywnymi interakcjami społecznymi. Rolą nauczyciela

jest zatem zadbać o to, aby atmosfera na zajęciach językowych była pozytywna, a także by wszyscy uczniowie czuli się bezpiecznie. Należy zwrócić szczególną uwagę na to, aby uczniowie nie byli krytykowani przez rówieśników, a jako osoba bezpośrednio odpowiedzialna za prowadzenie zajęć należy powstrzymać się od krytyki skierowanej w stronę uczniów. Uczniowie powinni zostać uświadomieni, że popełnianie błędów należy do naturalnych etapów zachodzących w procesie uczenia się. Nauczyciel powinien również wspierać ich poczucie sprawczości oraz kompetencji językowej.

W praktyce dydaktycznej warto podkreślić pilotażowy charakter wyników poprzez stosowanie metod wspierających kompetencje komunikacyjne, pracy w parach i grupach, wprowadzanie gier językowych umożliwiających praktykę w formie zabawy oraz oceniania kształtującego, a także tworzenie atmosfery sprzyjającej popełnianiu błędów, co może przyczynić się do obniżenia poziomu lęku językowego u uczniów obu pokoleń.

BIBLIOGRAFIA

- Andrałojć, M. (2024), *Generational Differences in the Perception of the Meaning and Value of Work: An Attempt at Explanation Using Strauss–Howe Generational Theory*, „Scientific Papers of Silesian University of Technology”, nr 201, s. 7–21.
- Apaydin, Ç., Kaya, F. (2020), *An Analysis of the Preschool Teachers' Views on Alpha Generation*, „European Journal of Education Studies”, nr 6(11), s. 123–141.
- Baron-Polańczyk, E., Nowak-Łojewska, A. (2022), *Pokolenie Alfa w szkole. Działania projektowo-wdrożeniowe z wykorzystaniem ICT*, „Problemy Wczesnej Edukacji / Issues in Early Education”, nr 2(55), s. 103–118.
- Cassady, J.C. (2010), *Anxiety in schools: The Causes, Consequences, and Solutions for Academic Anxieties*, New York: Peter Lang.
- Cizek, G.J., Burg, S.S. (2006), *Addressing Test Anxiety in a High-stakes Environment: Strategies for Classrooms and Schools*, Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Dacka, M. (2023), *Funkcjonowanie pokolenia Alpha – wyzwania i zagrożenia. Rola edukacji medialnej w kształtowaniu nowej generacji*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio J, Paedagogia–Psychologia”, nr 36(2), s. 109–123.
- Domagalska-Grędyś, M. (2017), *Wartości w pracy młodych pokoleń Y i Z*, „Roczniki Naukowe Stowarzyszenia Ekonomistów Rolnictwa i Agrobiznesu”, nr 19(2), s. 40–45.
- Foltá, M. (2020), *X, Y i Z. Teoria cykliw pokoleniowych Straussa–Howe’a w świetle wcześniejszych teorii*, „Konteksty Społeczne”, t. 8, nr 2, s. 23–37.
- Gruchoła, M. (2016), *Pokolenie Alpha – nowy wymiar tożsamości?*, „Rozprawy Społeczne”, nr 10(3), s. 5–13.
- Horwitz, E.K., Horwitz, M.B., Cope, J. (1986), *Foreign Language Classroom Anxiety*, „The Modern Language Journal”, nr 70(2), s. 125–132.
- Horwitz, E.K., Young, D.J. (1991), *Language Anxiety: From Theory and Research to Classroom Implications*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Králova Z., Tanistráková, G. (2017). *The Subtypes of Foreign Language Anxiety*, „Slavonic Pedagogical Studies Journal”, nr 6(2), s. 347–358.
- Mannheim, K. (1952), *The Problem of Generations*, [w:] P. Kecskemeti (red.), *Essays on the Sociology of Knowledge*, London: Routledge & Kegan Paul, s. 276–322.
- Massey, D.S. (1985), *Demography in the Age of the Postmodern*, „Demography”, nr 22(4), s. 415–432.
- McCrindle, M., Wolfinger, E. (2010), *Generations Defined*, „Ethos”, nr 18(1), s. 8–13.
- Nowicka, M. (2020), *Młodzi z pokolenia Z i Alpha jako zadanie dla pedagogów, czyli o konieczności „łapania fali”*, „Kwartalnik Naukowy Fides et Ratio”, nr 44(4), s. 164–176.
- Nowicka, M. (2023), *Pokolenie Alfa w klasach początkowych – głos o nieadekwatności oferty edukacyjnej*, „Studia Pedagogiczne. Problemy społeczne, edukacyjne i artystyczne”, t. 43, s. 107–122.

- Ryder, N.B. (1965), *The Cohort as a Concept in the Study of Social Change*, „American Sociological Review”, nr 30(6), s. 843–861.
- Stoch, M. (2025), *Od socjologii do kulturoznawstwa – badania ilościowe jako rama dla jakościowej analizy pokolenia Z*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Poetica”, nr 13, s. 407–451.
- Strauss, W., Howe, N. (1991), *Generations: The History of America’s Future, 1584 to 2069*, New York: William Morrow & Company.
- Zacher, H. (2022), *Researching Employee Experiences and Behavior in Times of Crisis: Theoretical and Methodological Considerations and Implications for Human Resource Management*, „German Journal of Human Resource Management: Zeitschrift für Personalforschung”, nr 36(1), s. 6–31.
- Żarczyńska-Dobiesz, A., Chomątowska, B. (2014), *Pokolenie Z na rynku pracy – wyzwania dla zarządzania zasobami ludzkimi*, „Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu”, s. 405–415.

KATARZYNA ROSZKOWSKA-BACHANEK jest doktorantką oraz nauczycielką akademicką Uniwersytetu Śląskiego specjalizującą się w dziedzinie językoznawstwa. Do jej zainteresowań badawczych należą różne zagadnienia związane z glottodydaktyką, w tym procesy motywacyjne oraz lęk językowy. Oprócz tego jest nauczycielką języków angielskiego i hiszpańskiego na różnych etapach edukacyjnych.

Artykuł został pozytywnie zaopiniowany przez recenzenta zewnętrznego „JOWS” w procedurze *double-blind review*.