

Sebastian Chudak

Refleksja nad uczuciami i emocjami towarzyszącymi procesowi uczenia się a podręczniki do nauki języków obcych

Lingwistyka Stosowana / Applied Linguistics / Angewandte Linguistik nr 4,
251-265

2011

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Sebastian CHUDAK

Uniwersytet im. A. Mickiewicza w Poznaniu

Refleksja nad uczuciami i emocjami towarzyszącymi procesowi uczenia się a podręczniki do nauki języków obcych

Współczesną dydaktykę – w tym także glottodydaktykę – charakteryzuje przekonanie o decydującym wpływie ucznia na przebieg i wyniki procesu uczenia się. Uznanie faktu, że proces ten jest autonomiczny, przeprowadzany samodzielnie przez osobę uczącą się i zaledwie w niewielkim stopniu podległy oddziaływaniom z zewnątrz, nie pozostaje bez wpływu na praktykę nauczania języków obcych i skutkuje stopniowym jej przeorientowaniem. Dotychczasowe ukierunkowanie na produkt zastępowane – względnie uzupełniane – zostaje przez orientację na sam proces uczenia się i charakteryzuje się dążeniem do kształtowania lub też wzmacniania postawy autonomicznej ucznia.

Obok celu określanego mianem kompetencji komunikacyjnej pojawia się inny cel: umiejętność uczenia się. Umiejętność ta jest uznawana za warunek sukcesu osób uczących się języków obcych oraz za jeden z celów nauki szkolnej¹. Wypracowanie umiejętności samodzielnego uczenia się uważane jest za jedno z zadań (ogólno)wychowawczych, którym poświęca się coraz więcej uwagi. Umiejętność uczenia się zaliczana jest do kompetencji, które należy rozwijać niezależnie od kompetencji językowych. Jest ona jednocześnie uważana za pomost między celami ogólnowychowawczymi a językowymi.

1. Afektywne aspekty procesu uczenia się

Mówiąc o autonomii ucznia, procesie uczenia się i świadomym uczeniu się, zwraca się uwagę nie tylko na sferę intelektualną osobowości ucznia, ale także na sferę emocjonalno-uczuciową². Czynnikiem afektywnym przypisuje się wpływ na decyzję o podjęciu nauki, na wybór odpowiedniej strategii postępowania oraz

¹ Por. „Podstawa programowa z komentarzami. Tom 3. Języki obce w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum“ (Ministerstwo Edukacji Narodowej, 2009, www.men.gov.pl) lub „Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen“ (Rada Europy, 2001, www.goethe.de/z/50/commeuro/i3.htm).

² K. Wojtynek-Musik (1998: 60) stwierdza, że „w świetle współczesnej neurofizjologii wychowanie i nauczanie nie może dłużej rozdzielać funkcji intelektualnych od emocjonalnych, ponieważ jedynie równowaga między tymi podstawowymi sposobami percepcji świata, jakimi dysponuje człowiek, zapewnia harmonijny rozwój oraz poczucie wartości życia.“ Wskazuje ona również na częsty brak proporcji i integracji tych dwóch ośrodków kontrolujących ludzkie zachowania. Por. także I. Schwerdtfeger (1997).

na rezultaty działania. Podkreśla się jednocześnie konieczność uwzględnienia i równoprawnego traktowania obu wymienionych powyżej sfer przez nauczyciela w procesie dydaktycznym. Świadomość własnych uczuć i emocji³ przedstawia się nawet jako warunek lepszej komunikacji między ludźmi, samorealizacji, poprawienia samooceny, szybszego radzenia sobie z różnorakimi oporami towarzyszącymi nauce itd. Wskazuje się przy tym na związek oraz wzajemne oddziaływanie emocji i uczuć towarzyszących uczeniu się i motywacji definiowanej m.in. jako siła napędowa każdego działania i ta z wszystkich cech osobowościowych ucznia, która ma najdonioślejszy wpływ na przebieg i efekty procesu uczenia się⁴, oraz na wpływ motywacji na tempo i jakość przyswajania wiedzy (w tym także wiedzy językowej), zwracając jednocześnie uwagę na jej zależność od szeregu czynników (w tym psychologicznych i dydaktycznych)⁵. W tym kontekście pojawia się także pojęcie inteligencji emocjonalnej (por. D. Golemann 1997, K. Wojtynek-Musik 1998: 61), której podstawą jest m.in. znajomość własnych emocji i kierowanie nimi, rozpoznawanie emocji u innych osób oraz zdolność motywowania się. Mówiąc o pozytywnym wpływie emocji na motywację, ostrzega się jednocześnie przed skutkami emocji negatywnych⁶. Akcentuje się przede wszystkim czynniki dydaktyczne, które leżą u podstaw najbardziej efektywnej i pożądaney – w warunkach nauczania zinstytucjonalizowanego – odmiany motywacji, tj. motywacji bezpośredniej.

2. Afektywne aspekty procesu uczenia się a autonomia ucznia

Praktyka nauki języków obcych zmienia się zatem. Tam, gdzie dominowało wcześniej nauczanie, wszechwiedza nauczyciela, który wykładał swój przedmiot, dziś coraz częściej pojawiają się takie hasła, jak: odpowiedzialność za siebie samego, samorealizacja oraz – co szczególnie istotne w kontekście uczuć i emocji towarzyszących uczeniu się – samoobserwacja, samoświadomość, samoewaluacja. Coraz częściej i coraz bardziej akcentowana jest potrzeba metakognitywnej refleksji nad procesem uczenia się, a więc także refleksji nad wspomnianymi uczuciami i emocjami (pozytywnymi, negatywnymi i ambiwalentnymi), a co za tym idzie także nad ich wpływem na motywę, jakimi kieruje się uczeń, podejmując naukę. Mówi się przy tym, że „łącząc zadania [dydaktyczne] z niewielkimi nawet ambicjami psychologicznymi, nauczyciel ma szansę pomóc swym wychowankom lepiej zintegrować ich wysiłki intelektualne z emocjami, motywacją i zwyczajną chęcią bycia na [...] lekcjach” (K. Wojtynek-Musik 1998: 62).

³ Przegląd definicji pojęć „uczucie“, „emocja“ itd. znaleźć można np. u I. Schwerdtfeger (1997).

⁴ Szczegółowy przegląd różnych koncepcji i definicji pojęcia „motywacji“ i „motywow“ znaleźć można np. u K. Karpińskiej-Szaj (1998: 23-30), K. Kleppin (2001: 219-224), M. Szałka (2004: 50-54).

⁵ W. Apelt (1992, 1996) wskazuje, że na motywację wpływać może nie tylko aspekt kognitywny (świadomy wybór dokonywany przez ucznia), ale także właśnie aspekt emocjonalno-afektywny (tj. nieświadome lub podświadome procesy, które mogą przynieść korzyści lub szkody, przyspieszać lub hamować motywację) oraz wiele innych aspektów.

⁶ Por. opis czynników wpływających na powstawanie negatywnych emocji i uczuć w procesie uczenia się i nauczania u K. Baumann (2005).

Próbując rozwijać autonomię ucznia i przygotowując go do nauki w szkole będącej warsztatem nauki, w którym ma on sobie możliwie samodzielnie przyswajać wiedzę, korzystając przy tym z pomocy nauczyciela występującego w roli moderatora, doradcy, pośrednika, pomocnika i partnera, niezbędne jest zapoznanie go ze odpowiednimi strategiami i technikami, w tym także właśnie ze strategiami pośrednimi, szczególnie zaś metakognitywnymi i afektywnymi⁷. To one pomogą mu bowiem w kontrolowaniu uczuć i emocji oraz świadomej refleksji nad motywami własnego działania.

2.1. Strategie metakognitywne

Wśród strategii metakognitywnych, tzn. tych strategii, które związane są z regulacją i kontrolą procesu ucznia się, najbardziej interesujące w kontekście refleksji na temat emocji i uczuć towarzyszących nauce oraz motywacji do nauki są te strategie, które dotyczą: (i) koncentracji na danym zadaniu i próbą określenia celu, który ma zostać osiągnięty po jego rozwiązaniu, (ii) planowania nauki (w tym m.in. z określeniem celów krótko- i długoterminowych oraz ich hierarchii, realistyczne ocenianie własnych możliwości czasowych itp.), (iii) (auto)ewaluacji (por. R. Oxford 1990: 156-163, P. Bimmel, U. Rampillon 2000: 71-72, S. Chudak 2000: 49ff., M. Müller, L. Wertenschlag 2002: 165ff.).

Uczeń, który ma działać autonomicznie, musi przede wszystkim rozwinąć umiejętność czujnej samoobserwacji, gdyż to właśnie ona umożliwi mu kontrolę jego stanów psychicznych, a co za tym idzie także motywów, jakimi się kieruje, a w konsekwencji właściwe sterowanie procesem uczenia się. Musi on także umieć rozpoznawać i określać cele, do których zmierza, które w przypadku ucznia autonomicznego mogą być jednocześnie motywami jego działania. Celowym zatem wydaje się być tutaj zapoznanie go z takimi technikami, jak np.: (i) sporządzanie planu pracy związane z refleksją na temat możliwości realizacji stawianych sobie celów, (ii) korzystanie z różnego rodzaju ankiet, testów ułatwiających introspekcję i w efekcie refleksję nad własnymi emocjami, uczuciami i motywacją, (iii) prowadzenie tzw. dziennika refleksji nad nauką (niem. *Lerntagebuch*, ang. *language learning notebook/ diary*), który nie tylko pomoże w śledzeniu własnych postępów w nauce, ale także pomoże zyskać jasność myśli i emocji, pracować nad strategiami itd.⁸, (iv) wymiana doświadczeń z innymi uczniami. Strategie metakognitywne będą zatem pomocne zarówno do rejestrowania rodzaju i zmienności własnych emocji i uczuć, jak i motywacji we wszystkich fazach procesu uczenia się.

⁷ Por. definicję, klasyfikację i rodzaje treningu strategii i technik uczenia się np. u S. Chudaka (2007: 56-66, 113-116).

⁸ Por. S. Cottrell (2007: 75), K. Nerlicki (2009).

2.2. Strategie afektywne

Strategie afektywne są natomiast istotne dlatego, że stosujący je uczeń uświadamia sobie z jednej strony emocje i uczucia towarzyszące mu podczas uczenia się i używania obcego języka, z drugiej zaś strony przygotowuje się dzięki temu emocjonalnie do nauki i praktycznego wykorzystania języka, który chce opanować. Uczeń może zatem próbować rejestrować zarówno własne uczucia i emocje, jak i uczucia i emocje innych osób uczących się razem z nim. Mogą to być zarówno sygnały werbalne, jak i para- czy też niewerbalne⁹, wskazujące na emocje pozytywne (szczęście, zachwyty, radość, zadowolenie, spokój itp.), ale też na emocje negatywne (niepokój, napięcie, zmęczenie, stres itp.).

Pomocne tutaj techniki to:

- użycie gotowej lub sporządzonej samodzielnie listy uczuć i emocji, na której uczeń zaznacza te spośród nich, które towarzyszą uczeniu się sensu largo oraz te, które związane są z rozwiązywaniem konkretnych zadań lub z pewnymi sytuacjami na lekcji¹⁰;
- prowadzenie dziennika refleksji nad nauką (por. 2.1.), w którym uczeń odnotowuje swoje spostrzeżenia i przemyślenia (w tym te związane z aktualnym stanem emocjonalnym);
- werbalizowanie własnych emocji i uczuć (rozmowa z nauczycielem lub innymi uczniami)¹¹.

Nauce i użyciu języka obcego towarzyszy niejednokrotnie szczególnie wiele emocji negatywnych, które mają niestety także ujemny wpływ na zachowania i wyniki pracy ucznia, gdyż osłabiają pamięć, zmniejszają kontrolę nad błędami, pogarszają i w konsekwencji prowadzą do obniżenia ogólnej sprawności intelektualnej. Nauczyciele niejednokrotnie zdają się o tym zapominać lub nawet sami przyczyniają się do pogorszenia kondycji emocjonalnej swoich uczniów. Ciągłe powtarzanie, że nauka języka obcego jest trudna lub wręcz żmudna¹², że wymaga systematyczności, stawianie zbyt dużych lub za niskich wymagań, straszenie kon-

⁹ S. Cottrell (2007: 275) wymienia przykładowo następujące oznaki stresu: niemożność zaśnięcia, wyrzuty sumienia, zasychanie w ustach, pocenie się rąk, płaczliwość, huśtawki nastroju, skurcze mięśni itd.

¹⁰ Por. przykłady takowych list u R. Oxford (1990: 188-189, 190), P. Bimmel i U. Rampillon (2000: 169).

¹¹ K. Wojtynek-Musik (1998: 63-64) twierdzi, że rejestrowanie własnych uczuć i emocji umożliwia „zwerbalizowanie zamętu uczuciowego, [...] pomaga wyprowadzić go na zewnątrz, uporządkować, ochłodzić oraz przeniesienie punktu koncentracji uwagi i energii ze sfery afektywnej [...] na sferę intelektualną, rozsądkową, przez co dokonuje się stopniowe uspokojenie sytuacji i mobilizacja dodatkowych sił [...]”.

¹² Przeglądając artykuły z czasopism, w których publikują nauczyciele języków obcych, zauważyć można tendencję do rozpoczynania tekstu właśnie od stwierdzenia, że nauka języka obcego nie jest łatwa i wymaga dużego wysiłku lub wręcz natrętnego podkreślania trudności związanych z nauką. Pisze tak nawet M. Szałek we wstępie do swojej monografii zatytułowanej „Jak motywować uczniów do nauki języka obcego?” (2004). H.-J. Krumm (2002: 11) wymienia natomiast ciągle wspominanie o tym, że język niemiecki jest językiem szczególnie trudnym, jako pierwszą zasadę skutecznego demotywowania uczniów.

trolami postępów nauki, krytyka i niedostrzeganie sukcesów ucznia z pewnością nie budzą pozytywnych emocji i co za tym idzie, nie podnoszą motywacji do nauki.

Nauczycielom brak być może świadomości problemu. Jednocześnie faktem jest, że nic nie utrudnia bardziej sukcesu w nauce języka obcego niż właśnie lęk przed tymże językiem (por. W. Schiller 1993: 35). Dlatego tak ważnym jest, aby uczeń wiedział, jak zapanować nad stresem lub przynajmniej go zredukować, jak pokonać lęk pojawiający się w sytuacjach wymagających użycia języka obcego. Równie istotne jest, aby nauczyciel potrafił stwarzać na prowadzonych przez siebie zajęciach atmosferę pozbawioną strachu, a nawet rozluźnioną. Wszystko to można osiągnąć, stosując odpowiednie strategie i techniki, np.: (i) wykonując odpowiednie ćwiczenia gimnastyczne pomagające w rozluźnieniu napięcia mięśni (por. H.-J. Krumm 2002: 11), (ii) stosując techniki medytacyjne (joga), (iii) wprowadzając takie formy rozgrzewki językowej, które pozwalają uczniom na ruch, poprawiają oddychanie itd., (iv) planując takie ćwiczenia i zadania, których wykonanie wymaga ruchu (choćby odpowiedniej gestykulacji), (v) słuchając odpowiedniej muzyki relaksacyjnej, (vi) często uśmiechając się do siebie nawzajem i wspólnie się śmiejąc (por. R. Oxford 1990: 163-168, 184-191, oraz P. Bimmel, U. Rampillon 2000: 73-74).

Istotne jest także wzmacnianie wiary uczniów w ich własne możliwości. Ważne jest, aby wiedzieli oni: (i) jak dodać sobie otuchy w trudnych – z ich punktu widzenia – sytuacjach, np. za pomocą sformułowań typu: Uda mi się! (niem. Das schaffe ich schon!), Umieję to!/ Potrafię! (niem. Ich kann das!), (ii) jak unikać ryzyka postawienia sobie nierealistycznych celów (celowa w tym kontekście będzie z pewnością refleksja na temat organizacji pracy i własnych priorytetów), (iii) jak się nagradzać za własne sukcesy¹³.

M. Müller i L. Wertenschlag (2002: 165-167) pisząc o strategiach afektywnych, poświęcają najwięcej uwagi tym strategiom i technikom, które używane są w trakcie uczenia się. Ich zdaniem uczeń powinien przed rozpoczęciem pracy nad danym zadaniem/ćwiczeniem nie tylko skoncentrować maksymalnie swoją uwagę na tymże zadaniu/ćwiczeniu, ale także odprężyć się, wykonując np. ćwiczenia rozciągające i głęboko oddychając. Najtrudniejsze zadanie stoi przed nim jednak w trakcie wykonywania zadania/ćwiczenia, ponieważ właśnie wtedy pojawiać się może zmęczenie lub nawet znużenie. Zastosowanie odpowiednich strategii/technik ułatwia naturalnie utrzymanie odpowiedniego poziomu koncentracji. I tak uczeń może wstać na chwilę, wyprostować się, pójść na spacer, zanotować w swoim dzienniku refleksji nad nauką, które zadania/ćwiczenia sprawiają mu przyjemność itp.

Istotnym aspektem uczenia się związanym ze sferą emocji jest oczywiście także motywacja ucznia. Określana jest ona nawet jako podstawowy warunek umożliwiający uczenie się przez całe życie (lifelong learning; A. Berndt 2002: 12, określa motywację jako „Kernkompetenz lebenslangen Fremdsprachenlernens“). Ważne jest zatem, aby każdy uczeń był świadom tego, jak podtrzymywać i rozwijać swoją motywację oraz jaki jest stosunek między jego własnymi motywami działania a celami

¹³ S. Cottrell (2007: 277) radzi w tym kontekście: „Świętuj sukces. Zastanów się, co osiągnęłaś w ciągu dnia lub tygodnia – i zafunduj sobie nagrodę”.

wykonywanych przez niego zadań, które – ponieważ narzucone z zewnątrz – mogą różnić się z jego własnymi celami. Zadaniem nauczyciela jest w tym kontekście inicjowanie refleksji nad motywami, jakimi kierują się uczniowie przy wyborze języka, którego się uczą, oraz nad motywami do pracy nad poszczególnymi treściami/zadaniami/ ćwiczeniami¹⁴. Ponieważ motywacja jest dynamiczna, zależna od różnych okoliczności¹⁵, pytania tego typu nie mogą się pojawiać tylko od czasu do czasu. Powinny być one raczej stałym elementem zajęć lekcyjnych.

Podkreślić należy też, że samo uświadamianie i trening strategii i technik uczenia się (nie tylko afektywnych) może znacząco przyczynić się do podniesienia motywacji uczniów (por. A. Berndt 2002: 15, Z. Dörnyei 2002: 16-17).

2.3. Co powinni wiedzieć uczniowie?

Podsumowując, można wymienić następujące strategie i związane z nimi techniki, które należałoby przekazywać uczniom i z nimi trenować:

- a) Aby zapobiec powstawianiu emocji negatywnych (profilaktyka stresu), uczeń może stosować techniki służące: (i) koncentracji na danym zadaniu (odpowiedni wybór i przygotowanie miejsca pracy, eliminacja czynników powodujących dekoncentrację itd.), (ii) planowaniu nauki (określanie celów i ich hierarchii, realistyczne ocenianie własnych możliwości czasowych, sporządzanie planów itp.), (iii) ciągłej autoewaluacji (praca z odpowiednimi ankietami lub testami i prowadzenie dziennika refleksji nad nauką itp.), (iv) wymianie doświadczeń z innymi uczniami (rozmowa na temat swoich emocji z nauczycielem lub innymi uczniami, dyskusja itp.).
- b) Aby uświadamiać sobie uczucia i emocje towarzyszące uczeniu się i używaniu języka obcego, uczeń może stosować techniki służące: (i) stałej autorefleksji nad wspomnianymi powyżej aspektami [praca z gotową (np. znajdującą się w podręczniku) lub sporządzoną samodzielnie listą uczuć i emocji, prowadzenie dziennika refleksji nad nauką i opisywanie w nim swojego stanu emocjonalnego]; (ii) wymianie doświadczeń (rozmowa na temat swoich emocji z nauczycielem lub innymi uczniami, dyskusja itp.).
- c) Aby przezwyciężyć uczucia i emocje negatywne, uczeń może stosować techniki służące relaksowaniu się, tj.: (i) głęboko i rytmicznie oddychać, (ii) wykonywać rozluźniające (rozgrzewające) ćwiczenia gimnastyczne (w tym także inspirowane technikami medytacyjnymi), (iii) stosować rozgrzewkę językową (obejmującą np. gry i zabawy językowo-ruchowe), (iv) poruszać się w trakcie nauki (szczególnie wtedy, gdy pojawiają się oznaki znużenia), (v) słuchać muzykę relaksacyjną, (vi) uśmiechać się i śmiać się.

¹⁴ Por. np. 10 Gründe, Deutsch zu lernen (www.goethe.de/ins/de/ler/deu/deindex.htm; stan z dnia 13.02.2011).

¹⁵ Zagadnienie „dynamiki motywacji” wyjaśniają np. M. Szalek 2004: 55-56 i A. Berndt 2002: 12-15.

- d) Aby wzmocnić wiarę we własne możliwości, uczeń powinien natomiast pamiętać o: (i) stawianiu sobie realistycznych celów, (ii) dodawaniu sobie otuchy, np. za pomocą pewnych sformułowań, np. Uda mi się!, Umiem to!, (iii) nagradzaniu się.

3. Podręczniki do nauki języków obcych a tematyzowanie uczuć i emocji towarzyszących procesowi uczenia się

Wszystko, co opisane zostało powyżej, nie pozostaje oczywiście bez wpływu na tak ważny element układu glottodydaktycznego, jakim jest podręcznik. W ostatnich latach wypracowano szczególnie dużo nowych koncepcji podręczników, które można uznać za wskazujące pewną drogę. I tak oczekuje się od podręczników, których autorzy stawiają sobie za cel kształtowanie postawy autonomicznej uczniów, że będą one aktywizujące, wspomagające, transparentne, otwarte, naturalne, obiektywizujące, motywujące, czyli po prostu: autonomiczne (Gick 1989). Szczególnie akcentuje się znaczenie orientacji w podręczniku, przenoszenia odpowiedzialności za decyzje związane z procesem uczenia się na uczniów, refleksji nad sposobem uczenia się. Wskazuje się także na wiele innych aspektów związanych z przyswajaniem podsystemów języka i rozwijaniem sprawności językowych oraz regulacją procesu uczenia się (por. S. Chudak 2007: 178-189).

We wszystkich wspomnianych koncepcjach za istotny aspekt mający wpływ na kształtowanie postawy autonomicznej ucznia uznaje się m.in. świadomą refleksję nad procesem uczenia się oraz eksplicytny i implicytny trening strategii i technik uczenia się. Mówiąc o strategiach, wymienia się przy tym nie tylko te, które pomocne są w pracy nad podsystemami języka czy też nad rozwijaniem sprawności językowych. Podkreśla się również rolę strategii pośrednich, w tym także opisanych powyżej strategii metakognitywnych i afektywnych. Mówiąc o preparacji i ewaluacji materiałów glottodydaktycznych, wspomina się o emocjach towarzyszących procesowi uczenia się i o ich wpływie na wyniki tegoż procesu. Wśród kryteriów oceny podręczników do nauki języków obcych pojawiają się następujące pytania: (1) Czy treści podręcznikowe mogą wpływać pozytywnie na motywację ucznia? (2) Czy w podręczniku inicjowana jest refleksja na temat nastawienia ucznia do nauki, jej celu i związku z rzeczywistością pozaszkolną?

Odpowiedź na pierwsze z powyższych pytań jest bardzo trudna, gdyż nie da się jednoznacznie i ostatecznie określić kryteriów, których spełnienie gwarantowałoby motywację uczniów. Odpowiedź na tak postawione pytanie będzie zawsze subiektywna, zależna od nastawienia, oczekiwań i wymagań pracujących z danym podręcznikiem uczniów. Dlatego też przy ocenie podręcznika bardziej celowa wydaje się próba znalezienia odpowiedzi na pytanie, czy uczenie się – a dokładniej afektywne aspekty procesu uczenia się, doświadczenia związane z uczeniem się, emocje i uczucia towarzyszące uczeniu się, refleksja nad własnymi motywami do nauki – jest w danym podręczniku regularnie tematyzowane i ewaluowane? Czy

przekazywane są uczniom w sposób implicytny i – co jeszcze ważniejsze – w sposób eksplicytny odpowiednie strategie i techniki uczenia się (por. 2.1. i 2.2.)? Czy tego typu treści pojawiają się jednorazowo czy cyklicznie, w specjalnych, oddzielonych od treści strictly językowych rozdziałach czy też w każdym rozdziale?

4. Analiza wybranych podręczników do nauki języka niemieckiego jako obcego (wyniki badania)

Czy jednak współczesne podręczniki do nauki języków obcych spełniają opisane powyżej wymogi? Czy ich autorzy są świadomi znaczenia refleksji na temat emocji i uczuć towarzyszących uczniom w pracy na lekcjach i poza nimi? Czy wystarczająco aktywizują ich do refleksji nad tym tak przecież ważnym aspektem procesu uczenia się? W celu znalezienia odpowiedzi na postawione powyżej pytania poddano analizie¹⁶ wybrane nowsze podręczniki do nauki języka niemieckiego: „Stufen International“ (Ernst Klett Verlag, 1995-2000), „Delfin“ (Max Hueber Verlag, 2001), „Berliner Platz“ (Langenscheidt, 2002-2004), „Na und?“ (PWN, 1999-2000), „em“ (Max Hueber Verlag, 1997-2000), „Aspekte“ (Langenscheidt, 2007-2010), „Unterwegs“ (Langenscheidt, 1998-1999). Ich autorzy deklarują, że pomagają one w kształtowaniu postawy autonomicznej uczniów. Można zatem przypuszczać, że uwzględnione zostały w nich opisane powyżej strategie (patrz pkt. 2.1., 2.2.) i kryteria (patrz pkt. 3).

4.1. Eksplicytny trening strategii afektywnych

Spośród analizowanych podręczników aż pięć („Stufen International”, „Berliner Platz”, „Na und?”, „Unterwegs”, „Aspekte”) zawiera elementy eksplicytnego treningu strategii afektywnych. Różnią się one jednak bardzo ilością i jakością informacji przekazywanych uczniom.

I tak w podręczniku „Stufen International” w rozdziałach „Eine Fremdsprache lernen” strategie te wprawdzie się pojawiają, są jednak omawiane dość ogólnikowo. Na przykład w rozdziale piątym („Stufen International 2”, Lehr- und Arbeitsbuch, str. 45) w kontekście tematu „Angst vor Fehlern” znajdujemy jedynie następującą uwagę: „Angst und Stress blockieren den Lernprozess. Man sollte über diese Ängste in der Gruppe sprechen. Wspomina się również o uspakajającym i ułatwiającym uczenie się oddziaływaniu muzyki: „Finden Sie heraus, ob Sie [...] mit oder

¹⁶ Zaznaczyć należy, iż przeprowadzona na podstawie opisanych powyżej kryteriów analiza podręczników – nawet jeśli zostanie ona wykonana szczegółowo i wyczerpująco – pozostanie zawsze do pewnego stopnia subiektywna. Celowe byłoby zatem przyjęcie metodologii triangulacyjnej, tj. uzupełnienie badania podręczników o ocenę samych uczących się i nauczycieli.

ohne Musik besser lernen und behalten können. Lernpsychologen empfehlen für ein effektives Lernen Barockmusik, wie die Musik in Gespräche mit Lunija“ (por. 4.2.). Mowa tu też o negatywnych skutkach stresu: „Es ist nicht sinnvoll, wenn man zu lange oder unter Stress lernt. Man behält dann manchmal überhaupt nichts und vergisst sogar schon Gelerntes wieder.“ Jako antidotum na stres autorzy podręcznika wymieniają dzielenie materiału na mniejsze jednostki, sporządzanie planu pracy, pauzowanie, odpowiednią gradację materiału (łatwiejsze zadania/ ćwiczenia na rozgrzewkę). Temat strategii afektywnych – przede wszystkim zaś motywacji – powraca w rozdziale 22 („Stufen International 3”, Lehr- und Arbeitsbuch, str. 45), który w całości poświęcony jest tematowi „Jak się uczyć?”. Rozdział otwiera ilustracja przedstawiająca nauczyciela siedzącego przed atrapami uczniów i prowadzącego lekcję. Uczniowie uciekają z klasy.

Zadaniem uczniów jest refleksja na temat tego, dlaczego uczniowie opuszczają salę lekcyjną w tak niekonwencjonalny sposób i jaką funkcję mają pełnić umieszczone na stołach kartonowe postacie (Czy jest to wyraz kreatywności uczniów, dowód na brak zainteresowania nauczyciela uczniami lub uczniów tematem lekcji?). Kolejnym zadaniem związanym z powyższą ilustracją jest refleksja nad tym, co należałoby zmienić, aby zajęcia lekcyjne były bardziej interesujące i motywujące do aktywnego w nich udziału (np. zmiana układu miejsc, użycie interesujących materiałów dydaktycznych, użycie różnych mediów, gry językowe, różne formy pracy, tematyzowanie procesu uczenia się).

W jednym z kolejnych zadań w rozdziale 22 pojawia się również pytanie o to, czy praca uczniów powinna być oceniana. Zadaniem uczniów jest zestawienie argumentów za i przeciw stawianiu ocen oraz dyskusja nad ich motywującym lub demotywującym działaniem.

Temat „Jak się uczyć?” podejmowany jest ponownie w rozdziale 28 podręcznika („Stufen International 3”, Lehr- und Arbeitsbuch, str. 126). Mowa tu o stresie związanym z sytuacjami egzaminacyjnymi. Autorzy podręcznika podają 10-punktowy program antystresowy, w którym doradzają uczniom użycie następujących strategii: „Sport gegen Stress: Bewegung bringt neuen Schwung, Selbstvertrauen stärken: Mit positivem Denken in die Prüfung gehen.” Strategie wymieniane są tu jedynie hasłowo. Brak tu szczegółowych wyjaśnień lub choćby przykładów. Zadaniem uczniów jest samodzielne zebranie odpowiednich propozycji i przedyskutowanie ich na forum klasowym.

Uczniowie pracujący z podręcznikiem „Berliner Platz” dowiedzą się o strategiach afektywnych niestety niewiele. Nieliczne wskazówki zawarte są jedynie w rozdziale „Raststätte” („Berliner Platz 2”, Lehr- und Arbeitsbuch, str. 148). Podobnie jak w przypadku podręcznika „Stufen International”, są to porady dotyczące przygotowania do egzaminów. Autorzy wskazują tu na pozytywny wpływ ruchu na świeżym powietrzu (spacer, jazda na rowerze) i muzyki (nie wskazują jednak żadnego konkretnego rodzaju muzyki, który szczególnie dobrze wpływałby na zdolność do koncentracji) na wyniki uczenia się. Uczniowie znajdą tutaj także – wprawdzie słuszne, jednak brzmiące w tym kontekście cynicznie – porady typu: „Das beste Mittel gegen Prüfungsangst ist eine gute Vorbereitung.” Nad tym,

co mogą zrobić uczniowie, którzy mimo dobrego przygotowania są zdenerwowani, autorzy nie zastanawiają się. Podobną – równie negatywną – wymowę ma cytowane, w kontekście refleksji nad własnymi sposobami uczenia się, przysłowie: „Ohne Fleiß kein Preis” („Berliner Platz 3”, Lehr- und Arbeitsbuch, str. 134). O możliwościach wzmacniania wiary we własne siły, o stresie, o motywacji do nauki itp. niestety się tutaj nie mówi.

W drugiej części podręcznika „Na und?” i w należącym do pakietu podręcznikowego tzw. „Podręczniku do pracy indywidualnej” znajdziemy natomiast cały rozdział („2. Stress erkennen und kontrollieren”, str. 19-28) poświęcony rozpoznawaniu symptomów stresu i kontrolowaniu go. Proponowany tu moduł lekcyjny ma na celu uświadomienie uczniom tego, jakie sytuacje związane z nauką szkolną wywołują u nich negatywne emocje, oraz tego, jak z tymi emocjami sobie najlepiej radzić. Uczniowie mają najpierw możliwość zapoznania się z wypowiedziami innych (jak należy przypuszczać fikcyjnych) uczniów (teksty „Im Dauerstress” i „Stres do kwadratu”), aby następnie dowiedzieć się od „ekspertów”, jak radzić sobie ze stresem (tekst „Wie komme ich mit dem Stress klar? – Rat und Hilfe”): „Wer Angst und Stress loswerden will, soll seine Aufmerksamkeit verschiedenen Möglichkeiten zuwenden, mit denen er seine Stressbelastungen senken kann. Ein gutes Mittel gegen Stress sind Sport und Bewegung. [...] Wer sich viel bewegt, hat weniger Probleme mit seiner Gesundheit und mit dem Stress. [...] Durch Ernährung kannst du auch deinen Körper stärken. Achte also auf vitaminreiche Ernährung. [...] Ein gutes Mittel gegen den Stress ist ein Zeit-Tagebuch. Es hilft realistisch einzuschätzen, wie viel Zeit du wirklich für einzelne Aktionen brauchst und wie viel Zeit du zur Verfügung hast. [...] Setze Schwerpunkte und pass gut auf! [...] Mache lieber weniger, aber dafür richtig! Bringe alle Aufgaben zu Ende! [...] Gönn dir auch Pausen! Nimm dir einfach Zeit! Wer abschaltet und sich ausruht, kann dann fit an seine Aufgaben gehen [...]”.

W podobnym tonie napisany jest także kolejny tekst pt.: „Top-Training: Anti-Stress-Training“ i nawiązujące do obu tekstów zadania. Wśród tych ostatnich znajdziemy też takie, które służą sporządzeniu przez uczniów listy stresujących ich sytuacji, prowokują do refleksji na temat czynników stresogennych i możliwych strategii radzenia sobie ze stresem.

Autorzy podręcznika „Aspekte“ poruszają temat uczuć i emocji w każdej z trzech części podręcznika. W pierwszej koncentrują się przede wszystkim na motywacji do nauki (rozdział „Alles will gelernt sein“, str. 72-87). Znajdziemy tu jednak także piosenkę, której tematem jest stresująca sytuacja egzaminacyjna i która ma wzmacniać wiarę uczniów w ich własne możliwości: „[...] Heute muss ich es schaffen. Ich mach mich bald zum Affen. Ich darf nicht negativ denken, darf keine Chance verschenken. Ich will bestehen [...] Du musst einfach locker bleiben. Lass mal die Gedanken treiben. Dann können die Ideen blühen und du brauchst dich nicht so mühen. [...]” W zeszycie ćwiczeń umieszczono natomiast korespondujący z treścią piosenki tekst, który w eksplicytny sposób tłumaczy zasady tzw. „[das] Mentale Training“, tj. strategie ułatwiające znalezienie wewnętrznej równowagi (np. „Erfolgsfantasie“, „Bewältigungsfantasie“, „SOS-Maßnahme”). W dru-

giej części podręcznika „Aspekte“ znajdziemy z kolei rozdział poświęcony w całości uczuciom i emocjom („Mit viel Gefühl”, str. 136-151), w którym m.in. omawia się rolę muzyki w życiu człowieka (także w kontekście nauki szkolnej – tekst pt. „Die Macht der Musik”) oraz przyczyny powstawania lęków i radzenia sobie z nimi (wykład pt. „Das Lexikon der Emotionen”). Większość zadań towarzyszących obu tekstom (w tym np. te z zeszytu ćwiczeń służące utrwaleniu jednostek leksykalnych pomocnych w opisie własnych stanów emocjonalnych) należy jednak raczej interpretować jako implicytny trening strategii afektywnych. Podobnie rzecz ma się z tekstami i zadaniami z trzeciej części podręcznika (rozdział „Du bist, was du bist”, str. 120-135).

Temat strategii afektywnych pojawia się w podręczniku „Unterwegs” zaledwie w jednym rozdziale („Lernen leicht gemacht”), gdzie z tekstu „Öfter mal entspannen” („Unterwegs”, Materialienbuch, str. 26) uczniowie dowiadują się, jaki wpływ na funkcjonowanie mózgu ma stres. Tematyzowane są tu także techniki relaksacyjne („Unterwegs”, Kursbuch, str. 44-45). Uczniom proponuje się tutaj jako uzupełnienie refleksji na temat skutków stresu („Stressbarometer”) następujące techniki: (i) „achtsam atmen”, gdyż „der beste und direkteste Weg zur Achtsamkeit führt über die Atmung”, (ii) „achtsam gehen”, by być bardziej świadomym własnych sposobów pracy, (iii) „achtsam genießen” i w ten sposób trenować swoją zdolność koncentracji.

4.2. Implicytny trening strategii afektywnych

W sposób implicytny strategie afektywne tematyzowane są praktycznie we wszystkich podręcznikach, które poddane zostały analizie. Pokazują to już częściowo opisane wyżej przykłady, w których trening eksplicytny przeplata się z implicytnym. I tu podręczniki różnią się znacznie jakością i formą oferowanych treści. Kilka przykładów zasługuje jednak na szczególną uwagę.

W „Stufen International” znajdujemy je przede wszystkim w materiałach uzupełniających, tj. w – określanych przez autorów mianem eksperymentu – nagraniach „Gespräche mit Lunija”, słuchowisku skonstruowanym w oparciu o zasady sugestopedii. Uczniowie mają okazję posłuchać rozmów José, uczącego się języka niemieckiego na poziomie podstawowym Chilijczyka, z Luniją, istotą pozaziemską. Tematy ich rozmów często nawiązują do tematów rozdziałów podręcznika, po których następują, np.:

Lunija: Hast du ein Problem?

José: Ja. – Weißt du, ich lerne immer so viel, und heute war ein Test, und mein Test war schlecht.

Lunija: Ist Lernen denn so schwer für dich?

José: Nicht immer, aber oft.

Lunija: Das versteh' ich nicht. Ich lerne immer, aber ich glaube, ich bin nicht im Stress oder blockiert.

- José: Jaa du! Aber wie kann ich so lernen?
 Lunija: Das weiß ich nicht. In Lunaria machen wir es mit Musik. Möchtest du ein Experiment machen?
 José: Ein Experiment? Ja, warum nicht?
 Lunija: Dann hör die Musik, öffne deinen Kopf und vergiss deine Probleme. Hör nur die Musik.
 [...]
 Lunija: Und? Bist du noch blockiert?
 José: Nein, ich glaube nicht. Mein Kopf ist jetzt frei.
 Lunija: Das kannst du immer wiederholen und ein bisschen üben. Vielleicht behältst du dann alles besser.

Transkrypcja nagrania „Gespräche mit Lunija”, Kasetta 1, „3. Frustration beim Sprachenlernen, alternative Lernmethoden, Kommunikation per Telefon“.

Uczniowie mają zatem okazję, by posłuchać o tym, czego już się uczyli. Materiał prezentowany jest tu jednak z innej perspektywy. Dla José i dla Luniji język niemiecki jest językiem obcym, którego nauka przysparza im pewnych trudności. Różnica między nimi polega na tym, że José lepiej niż Lunija orientuje się w ziemskiej i niemieckojęzycznej rzeczywistości i w związku z tym może odpowiadać na pytania stawiane przez Luniję. Uczniom słuchającym nagranych rozmów pozwala to z pewnością na identyfikację z José. Szczególnie istotne jest to, że dzięki temu uczniowie znajdują się w sytuacji, w której to oni – mimo dość jeszcze słabo rozwiniętej kompetencji językowej – mają swoistą przewagę nad kimś, komu mogą coś objaśnić i kto otwarcie przyznaje: „Das verstehe ich nicht”. Dodatkowym plusem jest to, że przy okazji dowiadują się, iż nie tylko oni mają trudności z nauką i problemy w kontakcie z obcym dla nich językiem i z obcą kulturą. To doświadczenie pozwala im z jednej strony na wykazanie się empatią i zrozumieniem dla problemów innych uczniów, z drugiej zaś strony daje poczucie sukcesu, co z pewnością może korzystnie wpływać na podtrzymanie ich zainteresowania przedmiotem nauki. Słuchający „Gespräche mit Lunija” uczniowie dowiedzą się także: (a) jak sygnalizować swoje emocje (np. wywołane trudnościami ze zrozumieniem zadania), (b) jak zapobiegać trudnościom z koncentracją i jak redukować poziom stresu, (c) że warto zastanawiać się nad tym, po co uczymy się określonych treści, czyli jakimi motywami kierujemy się.

Wspomnieć trzeba tu także o użytej jako podkład muzyce (A. Vivaldi, J.S. Bach itp.), która ma przyczynić się do polepszenia wyników pracy uczniów i która jest jednocześnie ukrytą wskazówką, że muzyka – jako czynnik zmniejszający napięcie nerwowe – może przyczynić się do poprawy wyników nauki.

W podręczniku „Delfin” – jedynym spośród analizowanych podręczników, w którym eksplicytny trening strategiczny jest zupełnie nieobecny – emocje związane z procesem uczenia się są tematyzowane zaledwie w jednym miejscu, tj. w ostatnim rozdziale („Delfin”, Lehrbuch, str. 202). Mowa tu przede wszystkim o negatywnych emocjach towarzyszących uczeniu się języków obcych (np. „zniechęcenie” ćwiczenia gramatyczne, nuda, trud, strach). Wspomina się tu także o motywacji do nauki, np.:

- Interviewer: Guten Tag. Wir machen hier eine Umfrage zum Thema „Fremdsprachenkenntnisse“. Darf ich Sie fragen, welche Fremdsprachen Sie sprechen?
- Christian: Oje, da sind Sie bei mir an der falschen Adresse. Ein kleines bisschen Englisch kann ich, aber das ist alles. Ich hatte Englisch natürlich in der Schule, aber es hat mir keinen Spaß gemacht. Deshalb habe ich auch nichts gelernt. Am schlimmsten waren die Grammatikübungen, die habe ich am meisten gehasst. [...]
- Interviewer: [...] Und Sie? Sprechen Sie eine oder mehrere Fremdsprachen?
- Diana: Ja schon, aber leider nicht perfekt. Englisch und Französisch habe ich in der Schule gelernt, aber damals haben mich Fremdsprachen noch nicht so sehr interessiert. Deshalb waren meine Noten auch immer schlecht. Ich habe erst später gemerkt, dass es Spaß macht, wenn man sich mit anderen Leuten in ihrer Sprache unterhalten kann. Auf Reisen, also im Urlaub, habe ich das gemerkt. [...]
- Interviewer: [...] Darf ich Sie auch fragen? Sprechen Sie Fremdsprachen?
- Rudi: Ja, aber ziemlich schlecht. [...] ich bin nicht der Typ dafür. Ich kenne Leute, die Fremdsprachen schnell und ohne Mühe lernen. Das ist bei mir leider nicht der Fall.

Transkrypcja nagrania do rozdziału 20 („Delfin”, CD 8).

Zaskakujące jest to, że ton wypowiedzi wszystkich osób w cytowanym powyżej dialogu jest raczej negatywny. Wszyscy mają niedobre doświadczenia związane z nauką, jednemu z nich wmówiono nawet, że nie ma talentu do nauki języków! Ani o tym, jak radzić sobie z trudnościami, ani o tym, jak się motywować, ani o wielu innych aspektach związanych z procesem uczenia się i towarzyszącymi mu emocjami i uczuciami autorzy „Delfin” nie piszą, choć we wstępie do swojego podręcznika deklarują, że ich celem jest, aby uczniowie uczyli się i posługiwali się językiem docelowym tak sprawnie, jak sprawnie delfiny poruszają się w wodzie.

Także w podręczniku „Berliner Platz” nie mówi się zbyt często o afektywnych aspektach procesu uczenia się. Właściwie jedynie w jednym miejscu znaleźć można ślady refleksji na temat motywacji do nauki języka obcego i emocji towarzyszących jego nauce. W rozdziale „Raststätte“ („Berliner Platz 1“, Lehr- und Arbeitsbuch, str. 74) czytamy np.:

Jeden Morgen steh ich auf
und frage mich: Was mach ich hier?
Hat das alles einen Sinn?
Wann krieg ich endlich diese Wörter drauf?
[...]
Ich lerne Deutsch, Deutsch.
Und es ist manchmal schwer.
[...]
Aber täglich kann ich mehr.
[...]
Ich schaff das schon.
So schnell geb' ich nicht auf.

W odróżnieniu od innych poddanych analizie podręczników wymowa tekstu jest raczej pozytywna, optymistyczna. A ukryta w tekście piosenki strategia doda-

wania sobie otuchy powtarzaniem odpowiednich sformułowań być może zostanie przejęta przez uczniów.

W podręczniku „Na und?” obok eksplicytnego treningu strategii i technik afektywnych znaleźć można także zadania, które w mniej lub bardziej bezpośredni sposób poruszają temat emocji, stresu itp. W ten sposób interpretować można z pewnością także rozdział 7 („Freizeit gestalten und verbringen”) z drugiej części podręcznika.

W podręczniku „em” – mimo w sumie dość dobrze opracowanego programu treningu strategii i technik uczenia się – niezwykle mało uwagi poświęca się emocjom towarzyszącym nauce i motywom, które kierują uczniami. Jedynie we wstępie do podręcznika stawia się uczniom pytanie o to, co sprawia im przy nauce przyjemność lub co ich złości oraz dlaczego zdecydowali uczyć się właśnie języka niemieckiego. Pytanie o emocje pojawia się jednak niejako na marginesie, gdyż właściwym celem wspomnianego fragmentu podręcznika jest określenie celów, jakie uczniowie sobie stawiają.

Autorzy „Unterwegs” omówiwszy w eksplicytny sposób temat stresu i jego wpływu na wyniki nauki (por. 4.1.) nie powracają już w innych miejscach do tematu emocji towarzyszących nauce.

5. Podsumowanie

Ponieważ – jak stwierdza m.in. M. Szalek (2004: 13) – sfera afektywna osobowości ucznia wywiera znaczny wpływ na jego sferę kognitywną i vice versa, przy czym pozytywne uczucia i emocje mogą zrekompensować do pewnego stopnia ewentualne niedostatki intelektualne ucznia, podczas gdy uczucia negatywne zdecydowanie obniżają jego sprawność intelektualną i komunikacyjną, konieczne jest uczynienie refleksji nad uczuciami, emocjami oraz motywami towarzyszącymi uczeniu się elementem zajęć lekcyjnych. Jest to tym bardziej istotne, że nie ma uniwersalnej recepty na to, jak w idealny sposób motywować uczniów do nauki. Bardziej celowe jest natomiast uświadamianie im ich własnych motywów. Jest to szczególnie istotne w kontekście kształtowania postawy autonomicznej ucznia.

Zakłada się wprawdzie, że uczeń autonomiczny to per definitiam uczeń posiadający silną motywację do nauki. Jednakże eksplicytnie tematyzowanie i implicytny trening odpowiednich strategii i technik metakognitywnych i afektywnych z pewnością mogą przyczynić się do przyrostu samoświadomości ucznia, a co za tym idzie dalszego rozwoju jego autonomii, która w warunkach nauczania zinstytucjonalizowanego bywa często w znacznym stopniu ograniczona.

Refleksja nad afektywnymi aspektami procesu uczenia się pomóc może także nauczycielowi w zoptymalizowaniu stosowanych przez niego metod, technik i materiałów, dostarczyć impulsów do modyfikacji własnego zachowania, a przez to także przyczynić się do wzrostu aktywności uczniów, spowodować u nich redukcję stresu, wzrost motywacji oraz przyczynić się do podniesienia efektywności nauki.

Celowym wydaje się zatem podjęcie tego tematu także w podręcznikach do nauki języków obcych. Niestety, jak wykazała przeprowadzona analiza wybranych podręczników do nauki języka niemieckiego, wspomniane powyżej treści znaleźć można raczej rzadko i zazwyczaj jednorazowo. Pojawiają się one zarówno w specjalnych rozdziałach poświęconych tematowi „Jak się uczyć” (omawiane są wtedy w sposób eksplicytny), jak i w tekstach/ zadaniach w poszczególnych lekcjach. Są wtedy jednak często tak zakamuflowane, że uczniowie mogą mieć trudności z ich identyfikacją. Prawdopodobnie nie dokonają także transferu na inne sytuacje uczenia się.

Autorzy poddanych badaniu podręczników koncentrują się przy tym zwykle na emocjach i uczuciach negatywnych. Pytania o motywację do nauki nie pojawiają się w podręcznikach prawie wcale, a refleksja nad nią zepchnięta jest na margines. Jest to tym dziwniejsze, że temat „Jak się uczyć?” poruszany jest w większości podręczników. Wydaje się, że także motywacja powinna znaleźć się w polu zainteresowania ich autorów. Postulować należy zatem ujęcie odpowiednich treści w podręcznikach i poświęcenie im uwagi na równi z innymi zagadnieniami związanymi z procesem uczenia się.

BIBLIOGRAFIA

- APELT W. (1992), *Motive – Motivation – Motivierung*, (w:) Jung U. (red.), *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer. Bayreuther Beiträge zur Glottodidaktik Band 2*, Frankfurt am Main, 85-93.
- APELT W. (1996), *Motivation im Fremdsprachenunterricht – Bilanz und Ausblick*, (w:) *Fremdsprachenunterricht* 40/2 (1996), 81-88; 40/3 (1996), 167-171.
- BAUMANN K. (2005), *Bariery psychiczne w procesie uczenia się języka obcego*, (w:) *Języki obce w szkole*, 5(2005), 28-33.
- BERNDT A. (2002), *Motivation ist nicht statisch – Motivation ändert sich. Der Faktor Motivation als Kernkompetenz Lebenslangen Fremdsprachenlernens*, (w:) *Fremdsprache Deutsch*, 26(2002), 12-15.
- BIMMEL P., RAMPILLON U. (2000), *Lernerautonomie und Lernstrategien. Fernstudieneinheit 23*. München.
- CHUDAK S. (2000), *Die Selbstevaluation im prozess- und lernerorientierten Fremdsprachenunterricht (Bedeutung, Ziele, Umsetzungsmöglichkeiten)*, (w:) *Glottodidactica*, 28(2000), 49-63.
- CHUDAK S. (2007), *Lernerautonomie fördernde Inhalte in ausgewählten Lehrwerken DaF für Erwachsene. Überlegungen zur Gestaltung und zur Evaluation von Lehr- und Lernmaterialien*. Frankfurt am Main.
- COTTRELL S. (2007), *Podręcznik umiejętności studiowania*. Poznań.
- DÖRNEY Z. (2002), *Wie motiviere ich richtig?*, (w:) *Fremdsprache Deutsch*, 26 (2002), 16-17.
- GICK C. (1989), *Fördern Lehrwerke die Autonomie der Lerner?*, (w:) Müller M., Wertenschlag L., Wolff J. (red.) *Autonomes und partnerschaftliches Lernen. Modelle und Beispiele aus dem Fremdsprachenunterricht (Sammelband)*, Berlin, 163-185.
- GOLEMAN D. (1997), *Inteligencja emocjonalna*. Poznań.
- KARPIŃSKA-SZAJ K. (1998), *Koncepcje motywacji w dydaktyce językowej*, (w:) *Neofilolog*, 17(1998), 23-30.
- KLEPPIN K. (2001), *Motivation. Nur ein Mythos? (I)*, (w:) *DaF*, 4 (2001), 219-225.