

dr hab. Krzysztof Polok, prof. ATH

Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku-Białej
Wydział Społeczno-Humanistyczny, Instytut Neofilologii
tel. (33) 827 92 55
e-mail: sworntran@interia.pl
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0283-9665>

STRES W PRACY NAUCZYCIELA JĘZYKÓW OBCYCH

ABSTRAKT

Celem artykułu jest analiza szeregu kwestii związanych z tematyką stresu w pracy nauczyciela języka oraz skupienie się na tych momentach, na które stres wpływa szczególnie silnie, wywołując w wielu wypadkach zmianę w funkcjonowaniu ucznia. Zastosowane w artykule techniki opierają się na formacie metaanalizy oraz propozycji bardziej ścisłego wdrożenia dywergencyjnych procedur pracy w trakcie lekcji językowej. Przedstawione w konkluzji propozycje powinny skutkować nie tylko głębszym zaangażowaniem się uczniów w tematykę lekcji, ale także ogólnie mniejszym poziomem ładunku stresu wpływającego na działania zarówno nauczyciela języka, jak i jego uczniów.

Słowa kluczowe: stres, nauka języka obcego, nauczanie dywergencyjne/konwergencyjne, nauka komunikacji, samoświadomość subiektywna/obiektywna, kreatywność

ABSTRACT

STRESS AT WORK OF AN FL TEACHER

The aim of the article is to analyze a number of issues related to the topic of stress in the work of a language teacher, and to focus on those moments that are particularly strongly influenced by stress, in many cases causing forms of learners' functioning to be affected by the teacher's stress. The techniques used in the article are based on the meta-analysis format and the proposal of a stricter implementation of divergent work procedures during the language lesson. The proposals presented in the conclusion should result not only in a deeper involvement of students in the contents of the lesson, but also a generally lower level of stress load affecting the actions of both the language teacher and his/her students.

Key words: stress, learning a foreign language, divergent/convergence teaching, learning to communicate, subjective/objective self-awareness, creativity

1. Wprowadzenie

Nauka języka obcego, wbrew ogólnie przyjętym przekonaniom, nie jest działalnością ani lekką, ani łatwą. Nauczyciel języka, oprócz wszystkich stresogennych sytuacji, które odnoszą się do całego zawodu nauczycielskiego, poddawany jest dodatkowym obciążeniom, wynikającym z charakteru wykonywanego przez siebie zajęcia. Z jednej strony ciążą na nim obciążenia związane ze sferą feedbacku dydaktycznego, z drugiej zaś liczne trudności wynikające ze specyfiki nauczania języka obcego. Pozostając w zgodzie zarówno ze wskazówkami R. Feuersteina¹, dotyczącymi zasad prowadzenia działalności natury mediacyjnej podczas prowadzonych przez siebie lekcji języka obcego, jak i z założeniami badawczymi S. Krashena², odnoszącymi się do jakości języka obcego, wykorzystywanego w trakcie organizowanych przez siebie lekcji, nauczyciel języka musi się zmierzyć z wielością nałożonych na niego spraw. Nie tylko powinien on, przykładowo, odpowiednio przekazać ten rodzaj wiedzy, której prezentacji wymagał od niego podręcznik, lecz także potrafić zilustrować wiele form użycia języka pojawiających się poza podręcznikiem, które w jakiś sposób dotyczą przerabianych właśnie w klasie zakresów tematycznych natury kulturowej i komunikacyjnej.

Ten rodzaj działalności związany jest z licznymi pojawiającymi się sytuacjami stresogennymi. Po pierwsze, o ile sam charakter informacji podręcznikowych zostaje w pewien sposób nauczycielowi narzucony, o tyle wszystkie aktualnie prezentowane formy tego przekazu należą w zdecydowanej większości wypadków do nauczyciela. Musi on bowiem tak zaprojektować sam przekaz, aby uczniowie byli w stanie dostrzec w nim kierunek i potrzebę uzyskiwania takich właśnie konkretnych informacji. Po drugie, nauczyciel języka w każdym wypadku odpowiedzialny jest za jakość tego języka, który pojawić się musi poza podręcznikiem; chodzić tu będzie nie tylko o wszelkiego rodzaju zwroty i/lub komentarze wykorzystywane przez niego w trakcie zajęć, będące w jakiejś części spoiwem kształtującym jakość lekcji językowej, lecz także o ich treści, mające pozostać dla ucznia informacjami w pełni zrozumiałymi i utwierdzającymi go o jakości jego własnej działalności komunikacyjnej. Po trzecie wreszcie, sam charakter użycia konkretnych form opisu językowego stanowić powinien silny argument celowości ich późniejszego wykorzystania przez ucznia.

¹ R. Feuerstein, *The theory of structural modifiability*, [in:] *Learning and Thinking Styles: Classroom Interaction*, B. Presseisen (ed.), Washington 1990.

² B. Krashen, *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Sacramento 1983.

Wszystkie te decyzje wiążą się silnie z całym – bezpośrednim i pośrednim – procesem postępowania glottodydaktycznego, mającym na celu nie tylko wywołanie u ucznia poczucia celowości wykorzystania konkretnego wyrażenia obcojęzycznego w trakcie samodzielnego organizowania procesu komunikacji, lecz także zbudowania u niego odpowiedniego silnego potencjału motywacyjnego, zachęcającego go do rozpoczęcia organizacji wielu różnych, semantycznie poprawnych konstrukcji językowych. Jak powszechnie wiadomo, to od nauczyciela języka zależy będzie, czy dana lekcja językowa przybierze charakterystyczne formy lekcji dywergencyjnej, stając się lekcją, w której uczniowie będą chcieli chętnie wziąć udział, czy też rządzić nią będą zdarzenia konwergencyjne, z reguły silnie dzielące społeczność klasową na dwie wyraźnie od siebie oddzielone i niepragnące znaleźć ze sobą żadnych form porozumienia grupy. Decyzje, jakie musi tutaj nauczyciel języka podjąć, dokładnie określą charakter lekcji, a więc spowodują, że uczniowie albo będą w stanie zaangażować się w nią osobiście, albo też wyłączą swoje osobiste zainteresowania, wykonując zlecane im zadania nie dlatego, że chcą, ale dlatego, że muszą. Jest rzeczą zrozumiałą, że tak właśnie konwergencyjnie osadzona lekcja nie tylko nie spowoduje osobistego zaangażowania się uczniów w jej treści, ale wręcz sprawi, że nie będą oni chcieli skorzystać ze wskazówek przekazywanych im przez nauczyciela, ograniczając swoją działalność językową tylko do momentu jej wykonywania.

Ciążąca na nauczycielu języka osobista odpowiedzialność za końcowy efekt jakości przekazu językowego stanowi więc dla niego istotny element stresogenny oraz – co za tym idzie – prowadzi do ukształtowania się w nim psychicznego oglądu całości kształtu jego bieżącej działalności dydaktycznej. Jeśli bowiem J. Richards i T. Rodgers³ podczas budowy swojej teorii metody nauki języka docelowego umieścili w niej na jednym z czołowych miejsc pojęcie podejścia (ang. *approach*) nauczyciela (oraz, przy jego pomocy, ucznia) do nauki języka obcego, zrobili to głównie z powodu istotności zrozumienia wspomnianego zagadnienia, czym staje się dla nauczyciela kwestia przekazu treści językowych uczniom w trakcie zajęć lekcyjnych przy pomocy wykorzystywanej do tych celów metody, a także tego, czego metoda taka dotyczyć powinna. Zaznaczając, że pojęcia metody oraz techniki działania w obszarze działalności glottodydaktycznej stanowić powinny dwie odrębne kwestie, Richards i Rodgers⁴ wskazali niejako na drugorzędny charakter techniki w trakcie organizacji zajęć językowych, umieszczając w swojej teorii pojęcie procedur jako tego elementu, który

³ J. Richards, T. Rodgers, *Approaches and Methods in Language Teaching (2nd edition)*, Cambridge 2001.

⁴ *Ibidem*.

ściśle wynika z konkretnych rozwiązań glottodydaktycznych i równie precyzyjnie je dookreśla. W ten sposób obaj badacze wskazali na wysoce kreatywny charakter działalności językowej nauczyciela języka, zwracając uwagę zarówno na fakt, że to od nauczyciela zależy, jaki charakter (dywergencyjny bądź konwergencyjny) przyjmie dana lekcja językowa, oraz – co za tym idzie – że to właśnie nauczyciel odpowiedzialny jest za to, czy uczniowie będą w danej lekcji uczestniczyć, bo tego będą chcieli, czy też dlatego, że nie będą mieli innego wyjścia. W ten sposób Richards i Rodgers⁵ wskazali, że każdy sposób organizacji zajęć językowych przez nauczyciela stanowić będzie nie tylko nieformalny podpis pod tym sposobem nauki języka, jaki on faktycznie popiera, lecz także istotne zaświadczenie jego finalnych efektów pracy dydaktycznej.

Wykazane powyżej kwestie glottodydaktyczne, związane mniej lub bardziej ściśle zarówno z planowaniem, jak i organizacją zajęć językowych, bez wątpienia stanowią wyraźny багаż stresogenny dla każdego nauczyciela języka obcego. Jeśli bowiem nauczyciel podejmie swoje decyzje w sposób nie w pełni przemyślany, dysponując ograniczonym zakresem istotnych dla niego wiadomości, nie może on liczyć na to, że jego uczniowie będą pracować w sposób, w jaki chciałby, aby przebiegała ich praca. Brak zaangażowania się uczniów w zajęcia, kłopoty z dyscypliną, brak wyraźnych postępów w nauce i przyswajaniu materiału wynikającego z zaplanowanych serii lekcji, uczenie się na rozkaz bądź też różnego typu oznaki braku oczekiwanego od uczniów autorytetu to tylko niektóre z licznych powodów, których finalnym wynikiem jest coraz większe nawarstwianie się zasobów stresu. Jeśli więc nauczyciel zaplanował swoje zajęcia językowe w sposób, którego wynikiem jest wyraźnie konwergencyjny ich charakter, nie może on liczyć na to, że zajęcia takie przebiegać będą w sposób bezstresowy. Wręcz przeciwnie, stres dotykać będzie obu uczestników tego typu zajęć językowych, co oznacza, że zarówno nauczyciel, jak i jego uczniowie będą toczyć ze sobą niewypowiedzianą walkę. Sytuacja taka będzie się nawarstwiać, co z reguły oznaczać będzie różne formy wzajemnego tolerowania się (czyli szkolną zimną wojnę). Uczniowie robić będą jedynie to, czego bezwzględnie wymagać będzie od nich ich nauczyciel, nie zaangażują się jednak samodzielnie w żadną z proponowanych im innych form uczestnictwa. W ekstremalnych wypadkach, gdy wzajemna walka zahaczać będzie o podważanie przez uczniów autorytetu nauczyciela, doprowadzić to może nawet do niekontrolowanego wybuchu.

⁵ Ibidem.

2. Definicja stresu, rodzaje stresu

Spośród wielu mniej lub bardziej dokładnych definicji obrazujących zjawisko stresu jedną z najbardziej precyzyjnych jest ta, którą zaproponował w 1986 roku H. Selye (cytowany przez Ogińską-Bulik⁶). W znajdującym się tam interesującym i kompetentnym analitycznym opisie szeregu sytuacji stresorodnych znaleźć można uwagę, że jest to „(...) nieswoista [czyli odmienna od ustalonego wzorca – K.P.] reakcja organizmu na stawiane mu wymagania”. W ten sposób, oprócz zaznaczania faktu, że każda sytuacja stresorodna jest wynikiem działań somatycznych zachodzących wewnątrz organizmu człowieka, Selye (oraz Ogińska-Bulik) podkreślają istnienie powodów, w wyniku których pojawia się stres. Z jednej strony powody te skierowane są w stronę przyszłości (ponieważ każdy człowiek pragnie coś osiągnąć bądź też do czegoś dojść), z drugiej zaś skupiają się one na sytuacji teraźniejszej (ponieważ każdy człowiek zaczyna odczuwać skutki niezrealizowanych przez siebie pragnień). Człowiek zdaje sobie sprawę z tego, że dane mu będzie ponieść kolejną porażkę (której nie chce), ponieważ wcześniej poczynił szereg niepełnych lub niezbyt właściwych założeń. Ta psychiczna podstawa doprowadza człowieka do niechętnego zaakceptowania różnego rodzaju konsekwencji, których wynikiem staje się utrata (bądź też wyraźne obniżenie) zainteresowania kontynuacją działań, będących płaszczyzną niepowodzenia. Motywacja, na której człowiek opierał swoje dążenia do uzyskania sukcesu w ramach konkretnego sektora swojej działalności, powoli słabnie, aż do osiągnięcia poziomu na tyle niskiego, że człowiek nie jest w stanie zrealizować zamierzonego celu. Kretschmann⁷ wskazuje, że sytuacja taka oznacza (z reguły) powolne, subiektywnie uzasadnione, wyłączenie po kolei wszystkich tych bodźców, które uznane zostały za nieważne i nieistotne. Powoduje to stopniowe „zapadanie się” człowieka w przykrywającą go coraz głębszą warstwę rezygnacji oraz zniechęcenia wobec każdego działania uznanego właśnie za bezsensowne. Równocześnie wzrastają w człowieku złość, lęk, obawa o swoją przyszłość; czasem nawet może pojawić się uczucie wściekłości skierowane z reguły na zewnątrz (gdyż nikt nie lubi otwarcie przyznawać się do kolejnej porażki).

Wicklund i Duval⁸, analizując różne stany ludzkiej świadomości oraz samoświadomości, podają bardzo dokładny opis tego rodzaju sytuacji. Wychodząc od rozróżnienia dwóch odrębnych stanów samoświadomości – subiektyw-

⁶ N. Ogińska-Bulik, *Czy doświadczenie stresu może służyć zdrowiu?*, „Polskie Forum Psychologiczne” 2009, 14/1, s. 33–45.

⁷ R. Kretschmann, *Stressmanagement für Lehrerinnen und Lehrer*, Basel 2000.

⁸ R.A. Wicklund, T.S. Duval, *A theory of objective self-awareness*, New York 1972.

nej oraz obiektywnej – opisują stany zaistnienia każdego z rodzajów samoświadomości, wskazując równocześnie na zależne od siebie odwrotnie proporcjonalnie formy płynności każdego z nich; spadek samoświadomości obiektywnej wiąże się ściśle ze wzrostem samoświadomości subiektywnej. Człowiek dowiadyuje się coraz więcej na temat obiektywnej natury danej rzeczy bądź zjawiska, kształtując wewnątrz siebie ich subiektywny obraz. W ten sposób coraz lepiej je poznaje, a jednym z efektów tego typu funkcjonowania jest narastający powoli wewnętrzny poziom stresu. To, jaka forma stresu (bardziej lub też mniej gwałtowna) da o sobie w końcu znać, zależeć będzie od wewnętrznej psychicznej konstrukcji człowieka, jak również od długości pozostawania przez człowieka w takiej stresogennej sytuacji.

Nauczyciel języka w pierwszych latach swojej pracy z reguły charakteryzuje się wysokim stopniem zaangażowania, chęci do przekazania swoim uczniom całego szeregu mniej lub bardziej konkretnych, możliwych do wykorzystania form oraz sposobów opisu rzeczywistości pozalingwalnej, a także takich sposobów ułożenia sobie swoich stosunków z grupami nauczanych przez siebie uczniów, które dostarczą mu informacji zwrotnych, przekonujących go do dalszej pracy w charakterze nauczyciela języka. Nauczyciel taki nie wie jednak jeszcze (mimo uczestnictwa w różnego rodzaju praktykach zawodowych), jak rzeczywiście kształtować się będzie jego praca dydaktyczna, jaką formę przybiorą jego lekcje, co rzeczywiście oznaczać będzie dla niego pojęcie „nauka języka obcego” oraz jak bardzo złożone są praktyczne kanały realizacji tego pojęcia. O tych wszystkich sprawach dowie się za to podczas kolejnych lat swojej wyczerpującej psychicznie pracy, podejmowania mniej lub bardziej istotnych decyzji, a także dzięki uczestnictwu w procesach kształtujących i wyostrażających jego osobiste przekonanie w zakresie kwestii związanych z nauką języka *sensu stricto*. W ten sposób kształtuje się, osadzona w jego psychice oraz emocjach, droga każdego nauczyciela języka od sytuacji wysokiego (aczkolwiek stale zmniejszającego się) poziomu samoświadomości obiektywnej aż do sukcesywnie wzrastającego poziomu (ciągle dookreślającej się) samoświadomości subiektywnej. Sytuacja ta bardzo często oznacza na tyle gwałtowny wzrost poziomu stresu, że można już mówić o pojawieniu się wyraźnych symptomów wypalenia zawodowego. Za początek wspomnianej powyżej sytuacji Wicklund i Duval⁹ uznają tak zwany poziom zero, czyli idealnie wyrównany poziom obu typów samoświadomości, przy czym dalszy wzrost samoświadomości subiektywnej nauczyciela w bardzo wielu wypadkach (o ile nie zostanie on skutecznie zahamowany) oznacza dalsze pogłębianie się syndromu wypalenia

⁹ Ibidem.

zawodowego, aż do osiągnięcia poziomu groźnych dla niego stanów depresyjnych. Zauważając możliwość pojawienia się takiego stanu, obaj badacze wskazują równocześnie, że depresja spowodowana stanem wypalenia zawodowego nie zawsze musi wystąpić (aczkolwiek zawsze może pojawić się takie zagrożenie). Zawsze jednak, wraz z coraz większym rozeznanieniem się w specyfice pracy nauczyciela języka obcego, pojawiać się będzie chęć takiego ułożenia swojej działalności glottodydaktycznej, w ramach której kształtowaniu poddane zostanie pojęcie podejścia nauczyciela do nauki języka obcego. Pojawiające się przy tym sukcesywnie różnego rodzaju porażki bądź też niepowodzenia dostarczać będą nauczycielowi dowodów na skuteczność kolejnych form oraz ustaleń dotyczących postępowania glottodydaktycznego. Jeśli zaś ogólna suma takich doświadczeń mieścić się będzie w sferze działań ostatecznie ocenionych negatywnie, pojawić się także musi coraz bardziej zwiększające się poczucie własnej niedoskonałości, niepewności w wykonywaniu swojego zawodu oraz braku celowości w zakresie oceny proponowanych przez nauczyciela form nauki. Sytuacja taka doprowadzić może w końcu (o ile nauczyciel nic sam z nią nie zrobi) do pojawienia się wypalenia się zawodowego nauczyciela, będącego konsekwencją permanentnego stresu. Nauczyciel będzie mieć wszystkiego dość, a fakt, że musi on w dalszym ciągu wykonywać zadania, do których jest nastawiony zdecydowanie negatywnie, motywować go będzie do działań minimalistycznych (na przykład do częstszego dopuszczenia na zajęciach do różnego typu działań *ad hoc*, nierzadko w postaci korzystania ze znajdujących się w podręczniku propozycji nie do końca przemyślanych ćwiczeń lub innego rodzaju form funkcjonowania glottodydaktycznego). Postępowanie takie dopuszczać będzie do wzrostu poziomu wewnątrzklasowych działań konwergencyjnych (oraz wzrost taki akceptujących), a tym samym wyraźnego spadku jakości pracy uczniów nad językiem.

3. Transakcyjna teoria stresu w pracy nauczyciela języka

Transakcyjna teoria stresu, której autorami są Lazarus i Launier¹⁰, zakłada, że wszelkie pojawiające się wydarzenia wywołujące stres (stresory) odbijają się w różny, aczkolwiek indywidualnie mierzalny sposób na psychice człowieka, którego dotyczy. Twórcy teorii zauważyli między innymi, że w odniesieniu do jednej grupy osób konkretne wydarzenia mogą nie wywołać prawie żadnych zewnętrznych oznak pojawiającego się stresu, podczas gdy te same zdarzenia

¹⁰ R.S. Lazarus, R. Launier, *Stressbesogene Transaktionen zwischen Person und Umwelt*, [in:] *Stress, Theorien, Ursachen*, J.R. Nitsch (Hrsg.), Bern 1978.

spowodują, że inna grupa osób zareaguje na nie w sposób bardzo wyraźnie sygnalizujący pojawienie się różnorodnych, czasami bardzo intensywnych, form stresu. Lazarus i Launier¹¹ zauważyli więc, że stres jest wynikiem wewnętrznego stosunku danej osoby do konkretnego wydarzenia, w którym uczestniczy (lub ma uczestniczyć). W wypadku, gdy uzna ona dane wydarzenie za indywidualnie istotne, wierząc równocześnie, że jest ono do wykonania, ogólny obraz przebiegu stresu będzie zewnętrzeńniej mniej zauważalny od sytuacji, w jakiej znajdzie się osoba już od początku uważająca, że ewentualny sukces będzie w konkretnym wypadku niezmiernie trudny (bądź też niemożliwy) do osiągnięcia. W ten sposób pierwszy typ działania osoby oparty zostanie na wzorcu, który M. Seligmann¹² nazywa optymistycznym, drugi zaś realizować będzie działania włączane w zakres wzorca katastroficznego. Oba wyróżnione wzorce funkcjonować będą w sytuacji, w której stosunek danej osoby do sukcesu będzie funkcją siły jej wiary w możliwość udanego uczestnictwa w konkretnym wydarzeniu, w którym bierze ona (bądź też ma brać) udział.

Wielu z badaczy (między innymi H. Maturana i J. Varela¹³) wierzy, że w odniesieniu do osób uznających za bardziej prawdopodobny wzorec katastroficzny może zostać zastosowana terapia zwana nauką pozytywnego myślenia. Jakkolwiek ten sposób pomocy przynosić może w miarę pozytywne wyniki (jak wykazał w swoich badaniach przeprowadzonych w 1978 roku Huether, w określonych sytuacjach intensywność negatywnego stosunku nauczyciela do danego wydarzenia może rzeczywiście ulec zmniejszeniu¹⁴), to jednak działania takie nie są łatwe do zrealizowania. R. Kretschmann i I. Lange-Schmid¹⁵ wskazują, że do uzyskania sytuacji, w ramach których nauczyciele rzeczywiście stają się mniejszymi pesymistami, nie wystarczą zmiany przebiegające głównie w środku czynników wewnętrznych. Nauczyciele, nawet ci w miarę podatni na hipnozę, nie są w stanie nagle stać się innymi ludźmi, jeśli tylko nie poprawią się czynniki zewnętrzne. Jeśli więc, przykładowo, praca nauczyciela przebiegać będzie w atmosferze różnego rodzaju konfliktów, nie będzie mieć on ani chęci, ani powodów do świadomego zaangażowania się w różnorodne reakcje, sprzyjające pojawianiu się dowolnych czynników antystresowych. Wręcz przeciwnie: przebywanie w takiej atmosferze w krótkim czasie wywoła zwiększenie się negatywnych osądów w odniesieniu do pozytywnego zakończenia

¹¹ Ibidem.

¹² M. Seligman, *Erlernte Hilflosigkeit*, München 1995.

¹³ H.R. Maturana, F.J. Varela, *The tree of knowledge: The biological roots of human understanding*, New York 1987.

¹⁴ G. Huether, *Biologie der Angst. Wie aus Stress Gefühle entstehen*, Göttingen 1978, S. 29.

¹⁵ R. Kretschmann, I. Lange-Schmidt, *Stres w zawodzie nauczyciela*, Gdańsk 2010.

konkretnego działania, spotęguje więc nawarstwiający się ładunek stresu. W ten sposób pojawi się sytuacja, którą R. Kretschmann i I. Lange-Schmid¹⁶ określili jako błędne koło negatywnych odczuć. Nauczyciele, mimo wcześniejszego wdrożenia wielu form postępowania mającego im pomóc wyjść z niezwykle niekomfortowej dla nich sytuacji, zauważają, że nie tylko ich położenie nie uległo poprawie, ale nawet pojawiły się dowody na zaistnienie sytuacji wręcz przeciwnej. W efekcie pojawić się muszą różnego rodzaju osądy spychające nauczyciela w głąb poczucia ogólnego rozczarowania bądź też spadku wiary we własne siły, co – wraz z ogólnie wysokim stopniem dezorientacji – otwierać może drogę do pojawienia się depresji. Ucierpi na tym z pewnością jakość wykonywanej pracy, co natychmiast odbije się na poziomie wiedzy, jaką otrzymywać będą uczniowie.

Powody pojawienia się takich stresogennych sytuacji w wypadku nauczyciela języka obcego mogą być rozmaite, umiejscowione zewnątrznie bądź też wewnątrznie. Niektóre z przyczyn odnoszą się więc mogą do zaleceń programowych, wygłoszonych przez zwierzchnika, oczekiwania przekształcenia teoretycznych wskazówek w działania praktyczne, chęci przybliżenia uczniom rzeczywistego obrazu aktualnych form komunikacji obcojęzycznej bądź też usiłowania zmiany tradycyjnego, silnie konwergencyjnego nastawienia uczniów do zajęć na stanowisko bardziej autonomiczne, dywergencyjne. Jeśli mimo wysiłków podążenia za tymi (bądź innymi) ustalonymi wcześniej oczekiwaniami, nauczyciel dojdzie w końcu do wniosków stwierdzających nieskuteczność swoich wysiłków, sytuacja taka stanie się istotnym stresorem, skutecznie zaburzającym psychiczne, a nawet fizyczne formy jego codziennego postępowania.

Tutaj właśnie kształtuje się stosunek nauczyciela do zajęć. Jakkolwiek zasadniczą cechą tego typu postępowania okazać się będzie poziom posiadanej przez nauczyciela języka wiedzy glottodydaktycznej, to jednak istotną funkcję pełnić tu będą takie czynniki, jak: poziom wiary w sukces swojego postępowania, indywidualny poziom umiejętności zamiany informacji teoretycznych na praktyczne bądź też stosunek nauczyciela do istotności konkretnych zjawisk/sprawności językowych w trakcie całego procesu nauki języka. Przykładowo, jeśli nauczyciel języka nie okazuje zbytnej chęci ani do poznania preferowanych przez swoich uczniów form nauki, ani do ustalenia na tej podstawie indywidualnego sylabusu, niesłusznie uznając, że klasa, z którą ma współpracować, jest jednorodna, a za sylabus służyć mu będzie spis treści przepracowanego podręcznika wraz z szeregiem praktycznych wskazówek pomieszczonych przez jego autorów w dołączonej książce nauczyciela, z dużym prawd-

¹⁶ Ibidem.

podobieństwem narazi się on na pojawienie się wśród uczniów silnej postawy konwergencyjnej. Uczniowie wykonywać będą wszelkie działania, które zleci im nauczyciel, nie pojawi się jednak w klasie duch samodzielnego dążenia do wiedzy. Nie zostanie pobudzona chęć samodzielnego odkrycia oraz próbnego zastosowania reguł lub zasad, do których uczniowie dotrą dzięki samodzielnym działaniom kognitywnym. Motywacja uczniów do uczestnictwa w zajęciach nakierowana zostanie na działalność instrumentalną, a całość wiedzy zostanie poszatkowana, przyjmując wyraźną formę od testu do testu.

Sytuacja taka będzie mieć miejsce nie tylko dlatego, że nie zostały trafnie rozpoznane cele, dla których uczniowie pragną poznać język. Jak wskazuje D. Nunan¹⁷, należy włożyć między bajki założenia, że nawet uczniowie szkoły podstawowej uczyć się będą języka dla samej nauki. Ponieważ sposoby pracy uczniów nad przyswojeniem sobie konkretnych form komunikowania się zawsze będą miały charakter indywidualny, działalność edukacyjna nauczyciela powinna być oparta na w miarę dokładnym poznaniu tych osobowych cech ucznia, które odpowiedzialne są za sposoby przyswojenia sobie konkretnych porcji wiedzy. Oznacza to, na przykład, że nauczyciel powinien skorzystać z opracowanego przez N. Fleminga¹⁸ systemu VARK, który pozwoli mu na odkrycie indywidualnych cech osobowych ucznia, a więc tego, czy uczeń preferuje formy nauczania oparte na słuchaniu, widzeniu, ruchu bądź też łączy ze sobą niektóre z wymienionych powyżej sposobów pracy nad językiem. Dopiero wtedy, gdy fakty te zostaną ustalone, nauczyciel może wybrać techniki i metody pracy, na których oprze swoją współpracę z klasą. Z uwagi na to, że naczelną zasadą nauki języka jest wdrożenie uczniom zasady bieżącej interakcji (co w każdym wypadku wyklucza świadomą działalność dydaktyczną nakierowaną na pamięciowe opanowanie dowolnej porcji wiedzy językowej), nauczyciel języka obcego winien także zastosować trzy istotne formy nauki, których wprowadzenie postulują w swojej książce Ch. Yapp i S. de Freitas¹⁹: autonomię, kustomizację²⁰ i personalizację. Według badań naukowych, których autorami są wspomniani badacze, te właśnie cechy pracy nad językiem powinny przynieść najbardziej obiecujące wyniki. Tylko wtedy, gdy uczniowie uzyskają i docenią odpowiednio zorganizowany obszar pozwalający im na samodzielne działania prolingwalne (a więc takie, które w żaden sposób nie zostały na nich

¹⁷ D. Nunan, *Syllabus Design*, Oxford 1987, p. 37.

¹⁸ N. Fleming, *Facts, Fallacies and Myths: VARK and Learning Preferences*, 2012, [online], www.varklearn.com, [dostęp: 27.11.2019].

¹⁹ Ch. Yapp, S. de Freitas, *Personalising Learning in the 21st Century*, Stafford 2005.

²⁰ Od ang. *custom* – zwyczaj; chodzi tutaj o skorzystanie z takich form nauczania języka obcego, które uczeń zwyczajowo wykorzystuje do samodzielnej nauki.

wymuszone), można będzie mówić o skutecznym procesie glottodydaktycznym, w którym uczestniczyć będzie każdy z nich. Tylko wtedy także cała nauka języka zostanie pozbawiona czynników stresogennych; mieć ona będzie wyraźny profil dywergencyjny, a zarówno nauczyciel, jak i uczniowie unikać będą czynności, których wynikiem mogłyby być niezbyt przyjemne sytuacje wzbudzające bądź też nawet potęgujące różne formy stresu.

4. Działania dywergencyjne jako formy antystresowe

Poddając analizie sekwencje form dydaktycznych pojawiających się w trakcie działań kognitywnych uczniów, J. P. Torrance²¹ wykazał, że najbardziej edukacyjnie płodne są wszelkie działania oparte na tak zwanym dywergencyjnym modelu funkcjonowania ucznia. Działalność ta opiera się przede wszystkim na specjalnym ustawieniu działań lekcyjnych, w trakcie których wzmocnieniu podlega głównie innowacyjna działalność ucznia. Uczeń zapraszany jest do udziału w takich formach postępowania glottodydaktycznego, które w efekcie wymagać od niego będą wykorzystania jego własnej inwencji, autonomicznego zaangażowania się w zaakceptowane przez siebie formy pracy, a także wzmoczenia różnych form działalności niestandardowej.

Działalność ta zakłada nakierowanie aktywności lekcyjnej nie tylko na pracę mentalną ucznia w zakresie opisanych przez B. Blooma²² i opracowanych przez L. Anderson i A. Krathwohl²³ niskich form myślenia (takich jak zrozumienie przerabianych treści językowych), ale przede wszystkim na dotarcie do różnego rodzaju form wysokich (syntezy, analizy, a także oceny uzyskiwanych z zewnątrz wiadomości). Zostało bowiem wykazane (głównie przez Anderson i Krathwohl²⁴), że dopiero włączenie się ucznia w zakresy opisów stanów pozajęzykowych oznaczać będzie rzeczywistą naukę. Wtedy właśnie będzie się od niego oczekiwało postaw opartych na analizie uzyskiwanych wiadomości, a także oceny ich istotności w zakresie konkretnego kontekstu znaczeniowego, w którym uczeń zacznie funkcjonować. Wtedy także uczeń będzie mieć rzeczywistą szansę na takie zgłębienie wszelkiego rodzaju treści lekcyjnych, które wytworzą możliwą do przyjęcia (i oparcia się na niej w późniejszym okresie po-

²¹ E.P. Torrance, *Scientific Views of Creativity and Factors Affecting Its Growth*, „Dedalus” 1965/2006, 94/1, pp. 663–681.

²² B. Bloom, *All Our Children Learning*, New York 1958.

²³ L. Anderson, D.A. Krathwohl, *Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*, New York 2001.

²⁴ Ibidem.

szerzania zdobytej wiedzy) tkanę kontekstowo-informacyjną. Należy bowiem w każdym momencie pracy ucznia oddzielić naukę bierną (bieżącą, kontekstowo niepołączoną z posiadanym zasobem wiedzy ucznia, dotyczącą relacji zdarzeń uzyskanych przed chwilą z zewnątrz) od nauki czynnej (czyli takiej, w trakcie której uczeń dokładnie dostrzega powody, dla których uzyskiwane informacje są lub powinny być dla niego ważne).

Tego typu działalność uwypuklająca pozycję ucznia w trakcie procesu lekcyjnego powinna zostać odpowiednio zaplanowana i przeprowadzona. Zgodnie z założeniami J. Brunera²⁵ oraz J. Piageta²⁶ uczeń musi widzieć powód, dla którego warto poświęcić trochę wysiłku, aby daną, napotkaną właśnie przeszkodę pokonać. Działalność taka wymagać będzie od niego dodatkowej motywacji, a tą dostarczyć mu powinno mądre, logiczne i dobrze umocowane postępowanie nauczyciela. Jest bowiem rzeczą oczywistą, że zajęcia lekcyjne, polegające na przerobieniu treści zawartych w podręczniku, nawet wtedy, gdy uczeń napotka sporadyczne prośby i wskazówki autorów książki o dokonanie różnego rodzaju osądów zawartych w niej informacji, nie są w stanie skutecznie przeprowadzić ucznia na stronę rzeczywistej działalności dywergencyjnej. Rzecz taka będzie mieć miejsce jedynie wtedy, gdy uczeń rzeczywiście dostrzeże przestrzeń oraz warunki umożliwiające mu jego własną, autentyczną i wcześniej w żaden sposób niezaplanowaną działalność językową. Wtedy także znikną warunki ograniczające działalność językową ucznia, co pozwoli mu uwolnić się nie tylko od krępującej go obawy związanej z poprawnością wykorzystanych do konstrukcji wiadomości określeń, lecz także związanych z tym różnych form stresu. Nie od rzeczy będzie w tym miejscu wspomnieć, że taka klasyczna dywergencyjna sytuacja, w której uczeń samodzielnie rozwiązuje konkretne zadania będące trzonem lekcji, stanowi także istotny element dydaktyczny, pozwalający nauczycielowi języka na szybsze poradzenie sobie ze swoim stresem. Kiedy uczeń pracuje, samodzielnie pokonując każdą z kolejnych przeszkód, a nauczyciel ma poczucie, że rzeczywiście był w stanie doprowadzić ucznia do sytuacji pozwalającej mu nie tylko na uzyskanie odpowiedniej porcji wiedzy, lecz także na właściwe jej zagospodarowanie, nie ma powodu, aby dalej tkwić w warunkach stresu i obawy o to, czy był w stanie zrealizować to, co wcześniej zaplanował.

Postępując zgodnie z koncepcją P. Torrance'a²⁷, lekcja językowa oparta w głównej mierze na formach dywergencyjnych charakteryzować się powinna wysokim poziomem inwencji, myślenia pozasystemowego, kreatywności oraz

²⁵ J. Bruner, *The Process of Education*, Cambridge 1960.

²⁶ J. Piaget, *The Origins of Intelligence in Children*, New York 1962/2000.

²⁷ E.P. Torrance, *Scientific Views of Creativity...*

giętkości językowej i koncepcyjnej. Tego typu działanie, gdy tylko jest ono dobrze zaplanowane, staje się silną bronią antystresową. Wszelkie wspomniane wcześniej charakterystyki takiej lekcji nie pozwalają bowiem na pojawienie się myśli związanych z porażką. Dzieje się tak głównie z powodu traktowania tego typu działalności jako zabawy. W grę wchodzić tu będą dwa niezależnie od siebie występujące czynniki: zabawa *f* (*fun factor – ang.*) oraz funkcje kreatywne *c* (*creativity factor – ang.*). Zgodnie z koncepcją (v. Polok²⁸) wyzwolenie u ucznia czynnika *f* wprowadza go w nastrój zabawy, dzięki czemu łatwiej jest mu dotrzeć do momentu, w którym chęć uczestnictwa w działalności komunikacyjnej staje się elementem na tyle emocjonalnie intensywnym, że uczeń decyduje się spróbować wykorzystać posiadaną wiedzę językową w celu sformułowania komunikatu nawet wtedy, gdy komunikat taki jest obarczony różnymi formami niedoskonałości. W tym miejscu jednak nauczyciel powinien zaproponować uczniowi działalność wyraźnie opartą na zasadach funkcjonowania czynnika *c*, a więc na konstrukcji komunikatów kreatywnych, posiadających duży ładunek inwencji oraz kontekstowej giętkości. Połączenie obu czynników w harmonijną całość doprowadzić winno ucznia do sytuacji, w której będzie on w stanie samodzielnie skonstruować osadzoną kontekstowo treść komunikatu (a więc takiej, w której istotniejszą rolę odgrywać będzie czynnik kontekstu, nie zaś poprawnej gramatycznie konstrukcji komunikatu), z czasem zaś, gdy zauważy w nim pragma-gramatyczną niepoprawność, samodzielnie ją wyeliminować. Fakt, że plan taki jest jedynie warunkiem wstępnym działalności zmniejszającej stres nauczyciela języka podczas zajęć, oznacza, że zarówno uczniowie, jak i nauczyciel przenoszą się wspólnie do tego rodzaju wspólnego aktu glotodydaktycznego, który zasadniczo zmienia warunki pracy obu z wspomnianych segmentów tego procesu. Klasa nie dzieli się już dłużej na nauczyciela organizującego naukę niechętnym i nie zawsze pozytywnie do niej nastawionym uczniom i uczniów, którzy robią, bo muszą, a nie chcą. Wręcz przeciwnie: współpraca uczniów i nauczyciela oparta jest na zasadach partnerskich, a najważniejsze miejsce w tego typu współpracy zajmuje segment interakcyjności. Nauczyciel odgrywa tu głównie rolę doradcy, uczniowie zaś są realizatorami własnych, istotnych edukacyjnie form korzystania z podsuwanych im umiejętnie segmentów wiedzy.

Istotne edukacyjnie techniki organizacji tego typu zajęć, w skład których wchodzić mogą nie tylko zajęcia oparte na technikach *story-telling* lub *story-reading* (tego typu zajęcia oferowane są zwykle uczniom przedszkolnym

²⁸ K. Polok, *Być kreatywnym: kreatywność w nauce języków obcych*, [w:] *W kręgu języka, literatury i nauki: księga pamiątkowa z okazji jubileuszu 70-lecia urodzin Profesora Wojciecha Gorczyca*, L. Pavera (red.), Bielsko-Biała 2017.

bądź też pierwszych klas szkoły podstawowej), ale także na mniej lub bardziej zaawansowanej technice dramy, różnych zadaniach sytuacyjnych lub symulacji, mają za zadanie przede wszystkim organizować pracę językową uczniów, w trakcie której będą oni w stanie dostrzec istotność klasycznej działalności komunikacyjnej w trakcie nauki języka obcego. Wydobywane na powierzchnię funkcje glottodydaktyczne informują uczniów klas językowych, a także ich nauczycieli, o tym, że działalność każdego z pojawiających się tutaj segmentów kształcenia językowego polega na realizacji umiejętnego określenia rzeczywistości pozajęzykowej, przy czym umiejętność ta rozumiana jest relatywnie i zależna od aktualnych możliwości ucznia. Tego typu działalność dydaktyczna uwzględni zarówno założenia obu teorii M. Piennemanna²⁹, czyli teorii przetwarzalności (PT) oraz przyswajalności (TT), jak i głównych segmentów teorii systemów dynamicznych autorstwa K. de Bota, W. Lowiego i M. Verspoor³⁰. We wszystkich teoriach, o których wspomniano powyżej, zasadniczą funkcję pełni bowiem harmonijna współpraca nauczyciela i ucznia, w której przewaga klasycznej działalności edukacyjnej należy do ucznia, podczas gdy nauczyciel odgrywa tutaj rolę organizacyjno- lub kontrolno-doradcą. W żadnej z nich nie ma miejsca na indywidualny stres ucznia bądź nauczyciela. Jeśli więc stres taki się pojawia, wskazuje to na zaistnienie poważnej dysfunkcji w dowolnym segmencie działalności glottodydaktycznej nauczyciela, która rzutować będzie na jakość całościowego kształcenia językowego jego uczniów.

5. Wnioski końcowe

Jak wskazaliśmy powyżej, wszelkie działające antystresowo na nauczycieli i uczniów formy dywergencyjne możliwe są do uzyskania jedynie przy wydanej pomocy uczniów i jedynie wtedy, gdy oni sami zechcą w nich dobrowolnie uczestniczyć. Warunek ten oznacza, że zaproszenie uczniów do takiej formy współpracy oparte być powinno na działaniach planowych, których podstawowym celem będzie takie umotywowanie działań uczniów, że zauważą oni sens w uczestnictwie w tego typu formach nauki. Należy w tym miejscu podkreślić, że wprowadzenie uczniów wewnątrz sfery oddziaływania czynnika *f* bez ich wyraźnej zgody oraz równocześnie nieumiejętne zainicjowanie form oddziały-

²⁹ M. Piennemann, *Processability Theory*, [in:] *Processability Theory. Studies in Bilingualism*, Amsterdam 1998.

³⁰ K. De Bot, W. Lowie, M.H. Verspoor, *A dynamic systems theory approach to second language acquisition*. „Bilingualism: Language and Cognition” 2007, 10/1, pp. 7–21.

wania czynnika c z reguły oznaczać będzie pojawienie się chaosu w działalności glottodydaktycznej nauczyciela, a także wielu wcześniej nieplanowanych elementów lekcji zakłócających lub uniemożliwiających jej dalsze prowadzenie (na przykład kłopoty z dyscypliną).

Jeśli więc, przykładowo, nauczyciel zaplanował, że jedynym celem lekcji języka będzie nauka piosenki, przy czym zupełnie zostały pominięte inne cele językowe, które przy jej pomocy mogą zostać osiągnięte (takie jak zwrócenie uwagi uczniów na specyfikę użycia wyrażen, pojawiającą się idiomatykę bądź też kontekst użycia innych znajdujących się w niej określeń), uczniowie z pewnością zostaną wprowadzeni w strefę oddziaływania czynnika f , ale równocześnie wszelkie możliwe do zastosowania formy użycia czynnika c pozostaną niewykorzystane. Ponieważ jedynym zadaniem uczniów będzie nauczenie się (zapamiętanie) słów piosenki, ich nauka zostanie ograniczona do pojawienia się, opisywanych przez L. Anderson i A. Kratwohl³¹, niskich form myślenia kognitywnego, nie będzie mieć natomiast miejsca zastosowanie właściwych dla nauki języka czynności kognitywnych, związanych z syntezą, analizą bądź oceną istniejących w słowach piosenki kontekstowo zależnych form użycia określeń językowych. Uczniowie nie zwrócą więc uwagi na wiele istotnych językowo opisów pragma-gramatycznych, nie zauważą kontekstów semantycznych możliwych do użycia w innych, niekoniecznie związanych z pierwszym planem lekcji (czyli piosenką) opisów rzeczywistości pozajęzykowej. Nauczą się ją śpiewać i będą ją wykonywać jako kontekst kulturowy, nie zaś jako przykład użycia języka do celów komunikacyjnych.

Jak się wydaje, przykład powyższy jest w miarę dobrą sytuacją do rozważenia czynnika stresu oraz form jego oddziaływania zarówno na nauczyciela, jak i na uczniów. W pierwszej chwili wydawać się może, że nauka piosenki nie wprowadza dużego ładunku stresu w życie obu elementów procesu dydaktycznego. Należy jednak pamiętać, iż naczelnym celem lekcji językowej nie jest (i nigdy nie będzie) nauka piosenki, lecz nauka komunikacji przy pomocy wybranych przez nauczyciela środków glottodydaktycznych. Środki takie muszą zostać zapamiętane, przeanalizowane, ocenione indywidualnie przez uczniów pod względem ich przydatności informacyjnej oraz wykorzystane przez nich do produkcji treści komunikacyjnych. Jeśli uczniowie tego nie zrobią w towarzystwie nauczyciela, w wielu wypadkach nie zrobią tego nigdy. Oznacza to, że nie przyswoją sobie pojawiających się w danej sytuacji opisów językowych, co z pewnością powodować będzie u nich wyraźny wzrost poziomu stresu, gdy zaczną zastanawiać się nad sposobem, w jaki mogą opisać dane zdarzenie.

³¹ L. Anderson, A. Kratwohl, *Taxonomy for Learning...*

Z drugiej strony również i nauczyciel, świadomy roli, jaką ma do wypełnienia w klasie językowej, zacznie odczuwać dyskomfort, kiedy już nauczy uczniów, jak daną piosenkę winni zaśpiewać, przećwiczy z nimi różne sposoby jej wykonania i nie za bardzo będzie wiedzieć, co jeszcze może zrobić, aby przetrwać z nimi w klasie do końca zajęć. Powoli do lekcji zacznie wkradać się nuda, a pozostawieni samym sobie uczniowie zaczną nauczycielowi sprawiać wyraźne kłopoty związane przede wszystkim z zachowaniem. Sytuacja taka spowoduje wzrost ładunku stresu u nauczyciela, który to ładunek zostanie wkrótce przekazany także jego uczniom. W ten sposób oba podstawowe podmioty odpowiedzialne za właściwe funkcjonowanie procesu lekcyjnego zostaną zaczną odczuwać stres, co wyraźnie utrudni im powrót do jakiegokolwiek działalności dywergencyjnej. Uczniowie, którzy utracą wyraźny obraz celów językowych, do których mieli dążyć, w wypadku częstego pojawiania się takich bądź podobnych sytuacji dydaktycznych, w krótkim czasie zmienią swój stosunek do przedmiotu, traktując go w sposób podobny do innych przedmiotów szkolnych, w których mają lub będą uczestniczyć (co oznaczać będzie akceptację różnych form zachowania konwergencyjnego). Ponieważ każde postępowanie konwergencyjne zawiera w sobie wyraźnie większy ładunek stresu niż zachowanie dywergencyjne, tego typu zajęcia językowe prowadzić będą do pojawiania się wielu form zniechęcenia bądź nawet zmęczenia nauką języka. Pojawiają się różne formy stresogenne, takie jak zmuszanie się do pracy nad szeregiem nie za bardzo zrozumiałych dla nich sytuacji okołojęzykowych, przyjmowanie wielu określeń w procesie zero-jedynkowym, nie zaś kontekstowym bądź też periodyczne uczenie się na stopień. Każda z tych form zachowania prowadzić będzie do wzrostu poziomu stresu u uczniów i ich nauczyciela. Każda też oddalać będzie obie strony procesu lekcyjnego od tych form postępowania, które mają rzeczywiście służyć nauce.

Literatura

- Anderson L., Krathwohl D.A., *Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*, New York 2001.
- Bloom B., *All Our Children Learning*, New York 1958.
- Bruner J., *The Process of Education*, Cambridge 1960.
- De Bot K., Lowie W., Verspoor M.H., *A dynamic systems theory approach to second language acquisition*, „Bilingualism: Language and Cognition” 2007, 10/1, pp. 7–21.
- Feuerstein R., *The theory of structural modifiability*, [in:] *Learning and Thinking Styles: Classroom Interaction*. B. Presseisen (ed.), Washington 1960.

- Fleming N., *Facts, Fallacies and Myths: VARK and Learning Preferences*, 2012, [online], www.vark-learn.com, [dostęp: 27.11.2019].
- Huether G., *Biologie der Angst. Wie aus Stress Gefühle entstehen*, Göttingen 1978.
- Krashen S., *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Sacramento 1983.
- Kretschmann R., *Stressmanagement für Lehrerinnen und Lehrer*, Weinheim–Basel 2000.
- Kretschmann R., Lange-Schmidt I., *Stres w zawodzie nauczyciela*, Gdańsk 2010.
- Lazarus R.S., Launier R., *Stressbesogene Transaktionen zwischen Person und Umwelt*, [in:] *Stress, Theorien, Ursachen, Maßnahmen*, J.R. Nitsch (Hrsg.), Bern 1978.
- Maturana H.R., Varela F.J., *The tree of knowledge: The biological roots of human understanding*, New York 1978.
- Nunan D., *Syllabus Design*, Oxford 1986.
- Ogińska-Bulik N., *Czy doświadczenie stresu może służyć zdrowiu?*, „Polskie Forum Psychologiczne” 2009, 14/1, s. 33–45.
- Piaget J., *The Origins of Intelligence in Children*, New York 1963/2000.
- Pienemann M., *Processability Theory*, [in:] *Processability Theory. Studies in Bilingualism*, M. Pienemann (ed.), Amsterdam 1998.
- Polok K., *Być kreatywnym: kreatywność w nauce języków obcych*, [w:] *W kręgu języka, literatury i nauczania: księga pamiątkowa z okazji Jubileuszu 70-lecia urodzin Profesora Wojciecha Górczyki*, L. Pavera (red.), Bielsko-Biała 2017.
- Richards J., Rodgers T., *Approaches and Methods in Language Teaching (2nd edition)*, Cambridge 2001.
- Seligman M., *Erlernte Hilflosigkeit*, München 1995.
- Selye H., *Stres życia*, Warszawa 1963/1986.
- Torrance E.P., *Scientific Views of Creativity and Factors Affecting Its Growth*, „Dedalus” 1965/2013, 94/1, pp. 663–681.
- Wicklund R.A., Duval T.S., *A theory of objective self-awareness*, New York 1972.
- Yapp Ch., de Freitas S., *Personalising Learning in the 21st Century*, Stafford 2005.