

Maria Kliś

PSYCHOLOGICZNE PODSTAWY I KORZYŚCI WYNIKAJĄCE Z UCZENIA SIĘ JĘZYKÓW OBCYCH

Psychological basis and benefits resulting from learning foreign languages

In this article the linguistic and psychological basis of foreign languages learning and teaching have been analysed. It has been indicated that learning a foreign language in comparison to learning other subjects is peculiar, due to the fact that in the process of learning a foreign language the language becomes a subject, not the tool of teaching. The article discusses also intellectual, cognitive, motivational and other personality determinants of the process and effects of learning a foreign language and stresses the importance of varied individual and social benefits, resulting from mastering and using as foreign language.

Key words: linguistic-psychological basis of foreign language learning, the specificity of language learning, determinants resulting from learning a foreign language

1. Wprowadzenie

Potrzeba powszechnej znajomości języków obcych nie wymaga obecnie głębszych uzasadnień. Dynamiczny rozwój naukowo-techniczny, ekonomiczny, kulturalny, rozszerzanie się międzynarodowych kontaktów gospodarczych, naukowych, kulturalnych i turystycznych wymaga licznych specjalistów oraz szerokich kręgów społecznych znających dobrze języki obce.

Zaprezentowany tekst adresowany jest przede wszystkim do studentów kierunków nielingwistycznych oraz wszystkich podejmujących trud przyswojenia sobie języka obcego. Jego powstanie wynika z przekonania, że uświadomienie sobie lingwistycznych podstaw oraz psychologicznych uwarunkowań procesu przyswajania języka obcego, nade wszystko zaś zdanie sobie sprawy z indywidualnych i społecznych korzyści wynikających ze znajomości i posługiwania się drugim (i kolejnymi) językami, wzbudzi u uczących się stosowną motywację, ułatwiającą im pokonywanie licznych trudności napotykanych w procesie nabywania języka obcego.

W artykule zaprezentowano między innymi badania nad wymienionymi kwestiami prowadzone w latach 70. XX w., a to dlatego, że wyniki tych badań spowodowały radykalne zmiany w ówczesnej dydaktyce nauczania języków obcych, które są w dużej mierze aktualne.

Rozważania dotyczące uczenia się i nauczania języka obcego należy rozpocząć od stwierdzenia, że procesy te różnią się od uczenia się i nauczania innych przedmiotów. Istotna różnica wynika stąd, że język, który w uczeniu się wszystkich przedmiotów stanowi narzędzie, za pomocą którego przekazuje się wiedzę, w procesie opanowywania języka obcego sam staje się przedmiotem nauki. Ponadto, opanowując język obcy, uczeń musi sobie przyswoić nie tylko wiedzę dotyczącą struktury nauczanego języka, ale także posiadać zdolność posługiwania się tą strukturą w procesach komunikowania się. Inaczej mówiąc, musi zdobyć kompetencję językową (Chomsky, za: Kurcz, 2005), czyli zdolność (umiejętność) realizowania wszystkich funkcji językowych poprzez struktury nauczanego języka, a także kompetencję komunikacyjną (Hymes, 1980), czyli zdolność realizowania tych funkcji zgodnie z normami społecznymi i kulturowymi obowiązującymi w społeczności posługującej się nauczanym językiem.

Opanowanie języka obcego jest procesem złożonym i długotrwałym. Towarzyszą mu specyficzne trudności zdeterminowane istotą języka jako narzędzia percepcji rzeczywistości i ludzkiej komunikacji oraz instrumentu wyrażania samego siebie. Bardzo istotne w procesie nabywania języka obcego jest to, że uczeń, który posługuje się już językiem ojczystym, musi ustawicznie pokonywać opór tego ojczystego języka, tj. musi przeciwstawiać się samoistnie i silnie narzucającym się jego świadomości strukturom i umiejętnościom w zakresie języka ojczystego. Musi nieustannie przezwyciężać naturalną tendencję do percepcji otaczającej go rzeczywistości oraz ekspresji samego siebie poprzez struktury języka ojczystego po to, aby móc opanować umiejętność percepcji świata i ekspresji samego siebie poprzez struktury języka nauczanego. Tylko pod tym warunkiem dochodzi do faktycznego opanowania języka obcego jako narzędzia komunikacji, a nie do mechanicznego jedynie wyćwiczenia zbioru nawyków językowych (Bouton, 1972).

2. Lingwistyczne podstawy uczenia się języka obcego

Zgodnie z komunikacyjnym podejściem do języka, które głosi, że głównym przeznaczeniem języka jest realizowanie kontaktów między ludźmi, przyjęto, że prymarną funkcją języka jest funkcja komunikacyjna. Proces nauczania języka obcego zgodnie z tym przekonaniem musi być nauczaniem komunikowania się w tym języku, a nie opanowywaniem pewnej liczby struktur językowych czy mechanicznym ćwiczeniem językowych sprawności, których uczeń nie potrafi później wykorzystać w procesie komunikowania się. Jednakże pomiędzy aktami komunikowania się w języku ojczystym oraz obcym zachodzi istotna różnica, polegająca na tym, że podczas realizowania aktu komunikowania się w języku obcym występuje równocześnie kodowanie treści w języku rodzimym oraz ich transpozycja na kod obcojęzyczny. Jeśli te dwa procesy nie są dostatecznie zautomatyzowane, to w komunikacji ustnym występują błędy lub przerwy w terminowym nadawaniu i odbieraniu informacji (Markunas, 1993).

Inna różnica między komunikowaniem się przy użyciu języka ojczystego i obcego wynika z faktu możliwości wystąpienia różnic pomiędzy rzeczywistością językową języka ojczystego oraz obcego (Markunas, 1993). Jakkolwiek rzeczywistość obiektywna jest taka sama dla języka prymarnego i sekundarnego, to rzeczywistość językowa, stanowiąca transformację rzeczywistości obiektywnej, w przypadku dwu różnych języków może być: taka sama, częściowo taka sama lub też zupełnie różna. Opanowanie komunikacji obcojęzycznej polega więc w istocie na wchodzeniu w nową rzeczywistość językową. Należy także zwrócić uwagę na fakt, że w procesie komunikowania się nadawca i odbiorca dokonują pewnych operacji komunikacyjnych. Przedmiotem tych operacji są dwa główne rodzaje informacji: dotyczące faktów oraz ustosunkowania się do tych faktów przez użytkownika języka. Zdolność zakomunikowania swego stosunku do faktów wymaga od uczącego się języka obcego nie tylko opanowania kompetencji językowej, lecz także kompetencji komunikacyjnej. Zachodzi więc konieczność, aby w toku nauczania języka obcego wykształcić u uczniów również ową kompetencję komunikacyjną. Zdaniem Antoniego Markunasa pełna kompetencja komunikacyjna zawiera w sobie obok kompetencji językowej jeszcze co najmniej następujące dyspozycje: socjolingwistyczną, dyskursywną, strategiczną, lokucyjną, lingworealizacyjną i cywilizacyjną (Markunas, 1993, s. 16). W procesie poprawnie przebiegającej komunikacji językowej wymienione składniki kompetencji komunikacyjnej powinny funkcjonować w sposób niezawodny. Opanowanie tak szeroko pojętej kompetencji komunikacyjnej w języku obcym, zwłaszcza poza obszarem posługiwania się tym językiem, nie jest łatwe i związane jest zazwyczaj ze znacznym wysiłkiem ucznia.

Markunas zwraca również uwagę na fakt, że nauka języka obcego ma cechy komunikatywności wówczas, gdy operowanie materiałem językowym wynika z potrzeby realizowania konkretnych zadań porozumiewania się w warunkach

zbliżonych do naturalnych. W takich warunkach mówieniu towarzyszą często komponenty paralingwalne, wyrażone przez gesty, mimikę, melodię, ton i siłę głosu, dodatkowy sens wypowiedzi oraz emocje. W procesie nauki języka obcego należałoby więc stwarzać warunki pozwalające na uzupełnienie aktu komunikacji realizowanego za pośrednictwem środków językowych o komponenty paralingwalne.

Powyżej zasygnalizowano pewne, ważniejsze implikacje językoznawstwa współczesnego dla dydaktyki języków obcych. Interesuje nas również to, jakie implikacje wobec tego przedmiotu wynikają z psychologii.

3. Psychologiczne implikacje dotyczące uczenia się języka obcego

Fakt uwikłania wiedzy językowej w szeroki kontekst procesów poznawczych, spostrzeżeniowej i pojęciowej percepcji rzeczywistości spowodował, że dostrzeżono potrzebę uwzględnienia szeregu podmiotowych zmiennych determinujących proces uczenia się języka obcego. Postulat tego typu sformułował już T. Todorov w 1966 r.: „należy postawić w centrum badań podmiot mówiący, gdyż to on jest tym, który może w danym wypadku wypowiedzieć lub zrozumieć nieskończoną ilość zdań, których przedtem nigdy nie słyszał” (za: Kliś, 1978). Realizując postulat Todorova w procesie uczenia się języka obcego, zwrócono uwagę na takie właściwości ucznia jak: ogólna sprawność procesów poznawczych (sposstrzeżeniowych oraz myślowych) i sposobów zdobywania, organizowania i przechowywania wiedzy, czyli strategii uczenia się, sprawność procesów pamięci, zakres ogólnych i specyficznych zdolności językowych, a także stylów poznawczych ucznia (Matczak, 1982), jego motywacji i postaw wobec nauczanego języka oraz społeczności posługującej się tym językiem, a także inne jeszcze cechy osobowości ucznia (Bouton, 1962; Niebrzydowski, 1972; J. Sylwestrowicz, 1976). Poniżej dokonano przeglądu wyników istotniejszych badań w tym zakresie.

3.1. Zdolności językowe

Badania zmierzające do wykrycia specjalnych językowych zdolności determinujących proces uczenia się języka są bardzo popularne i prowadzi się je w wielu krajach świata. Jednakże z powodu terminologicznych nieścisłości trudno jest dokonać porównań w tym zakresie. Poszczególni autorzy badań używają bowiem zamiennie takich terminów jak: zdolności, sprawności, umiejętności, zręczności językowe. Częstym kryterium wyodrębniania owych zdolności językowych jest przyjęta przez autora badań struktura wiedzy językowej. Zgodnie z tym kryterium wyróżniane są zdolności związane z systemem fonologicznym języka, słownikiem umysłowym, składnikiem syntaktycznym oraz składnikiem kompetencji komunikatywnej. Teorie kompetencji językowej opują na rzecz jej genetycznych

uwarunkowań oraz za jej niezależnością od rozwoju innych zdolności poznawczych. Jako argument potwierdzający tę drugą właściwość podaje się fakt, że dzieci z głębokim niedorozwojem umysłowym potrafią jednak opanować pewne umiejętności językowe w zakresie wszystkich składników kompetencji językowej – umieją mianowicie wypowiadać proste zdania. Jednak bardziej zaawansowany rozwój kompetencji językowej pozostaje w relacji do ogólnego poziomu inteligencji użytkownika języka. Istnieją badania wskazujące na pozytywną korelację pomiędzy osiągnięciami w zakresie nauki drugiego języka a rozwojem inteligencji ogólnej mierzonej testami. Korelacja ta jednak nie jest zbyt silna. Okazało się przy tym, że nie wszystkie zdolności językowe korelują dodatnio z poziomem inteligencji. Zdolności socjolingwistyczne na przykład, mierzone zdolnością komunikowania się w różnych sytuacjach społecznych, nie pozostają w związku z inteligencją ogólną (Gardner i Lambert, 1965).

Tytułem przykładu przedstawiam listę zdolności sprzyjających opanowaniu języka obcego zestawioną przez Jankowskiego (1973) na podstawie dokonanej analizy literatury przedmiotu:

- 1) wiedza językowa, określana jako ogólna znajomość języka w zakresie słownictwa i gramatyki,
- 2) pamięć mechaniczna słuchowa, tj. łatwość zapamiętywania brzmienia głosek, wyrazów i zwrotów wyłącznie poprzez ich powtarzanie,
- 3) pamięć mechaniczna wzrokowa ułatwiająca zapamiętywanie pisowni wyrazów na podstawie samego ich widoku, bez potrzeby kojarzenia ich z wyrazem podobnym, znaczeniem wyrazu itp.,
- 4) zdolność rozróżniania głosek,
- 5) zdolność artykulacji, tj. łatwość wymawiania głosek lub naśladowania ich brzmienia,
- 6) łatwość kojarzenia dźwięku z symbolem – przypisania określonej treści rozpoznanym słuchowo lub wzrokowo wyrazom,
- 7) zdolność naśladowania intonacji i rytmu,
- 8) zdolność uogólniania znaczenia, inaczej łatwość przyswajania znaczeń wyrazów, rozgraniczania zakresów znaczeniowych i porównywania różnic znaczeniowych,
- 9) zdolność uogólniania konstrukcji językowych, tzw. wycucie gramatyczne,
- 10) wrażliwość na styl,
- 11) łatwość nazywania pokazywanych przedmiotów,
- 12) łatwość znajdowania wyrazów w słowniku umysłowym, inaczej płynność myślowa, polegająca na zdolności wymieniania jak największej liczby wyrazów z zakresu tego samego języka,
- 13) płynność słowna, wyrażająca się w szybkim odszukiwaniu wyrazów o określonych cechach formalnych,

- 14) łatwość wypowiedzi – zdolność do przytaczania coraz to innych zwrotów i określeń na dany temat,
- 15) zdolność ustnego wypowiadania się, wymagająca rozbudowanej stylistyki i będąca niejako rozwinięciem łatwości wypowiedzi.

Ciekawy pogląd dotyczący podziału zdolności językowych zaprezentował J. Cummins (za: Kurcz, 1992). Zdaniem tego autora istnieje pewna pula podstawowych sprawności językowych wspólnych wszystkim ludziom i niezależnych od konkretnego języka. Nabycie takiej podstawowej sprawności językowej jest warunkiem dalszego rozwoju wiedzy językowej, która dopiero wówczas może dotyczyć również konkretnych, odrębnych struktur językowych. Hipotezę funkcjonowania ogólnej sprawności językowej Cummins przeciwstawia odrębnym, specyficznym sprawnościom, charakterystycznym dla poszczególnych języków. Autor ten zakłada, że warunkiem skutecznej nauki języka obcego jest opanowanie do pewnego poziomu ogólnej sprawności językowej w języku ojczystym. Dziecko, które nie zdołało jeszcze opanować w wystarczającym stopniu ogólnej sprawności językowej, powinno być doksztalcane w tym zakresie w swoim ojczystym języku, przed rozpoczęciem nauki drugiego języka. Dopiero po osiągnięciu dostatecznie wysokiego poziomu w zakresie ogólnej sprawności językowej może ono przystąpić do opanowywania drugiego języka. Jest to istotna informacja dla emigrantów, których dzieci nie osiągnęły jeszcze dostatecznie wysokiego poziomu rozwoju ogólnej sprawności językowej i zostały poddane nauce języka obowiązującego w kraju, do którego przybyły. Taki sposób nauki może uniemożliwiać im osiągnięcie pełnej dwujęzyczności, a nawet utrudnić rozwój podstawowych sprawności językowych w zakresie języka ojczystego. Wykrycie zróżnicowanych zdolności językowych sugeruje, że u poszczególnych jednostek będą one występowały w różnych konfiguracjach, osiągając wyższy poziom w zakresie jednych, a niższy – w zakresie innych uzdolnień. Zatem ludzie różnią się między sobą strukturą posiadanych zdolności językowych. Jednakże o przebiegu i efektach uczenia się języka obcego decydują – obok inteligencji ogólnej i zdolności specyficznych – także inne właściwości ucznia. Do bardziej istotnych spośród nich należą motywacja oraz postawy wobec nauczanego języka i społeczeństwa nim się posługującego.

3.2. Motywacja i postawy wobec procesu uczenia się języka obcego

Znaczenie motywacji w procesie uczenia się i nauczania języków obcych jest zagadnieniem względnie nowym. Problem ten został dostrzeżony w związku z tendencjami, jakie pojawiły się w psychologii nauczania już w latach 60. XX w., podkreślającymi znaczenie czynników emocjonalno-motywacyjnych oraz społecznych w uczeniu się szkolnym (Sylwestrowicz, 1976).

W 1962 r. J.B. Carroll (za: Kliś, 1978) wysunął sugestię, że uczenie się języka obcego jest funkcją trzech właściwości ucznia: zdolności ogólnej, inteligencji i motywacji. Autor zakwestionował przekonanie, że każdy człowiek

z łatwością może nauczyć się języka obcego, skoro zdołał opanować język ojczysty. Badania nad zdolnościami językowymi wykazały indywidualne różnice w procesie opanowywania języka obcego. Carroll twierdził, że wynikają one nie tylko ze zróżnicowanych zdolności językowych uczniów, lecz także z różnorodnych motywów uczenia się, z jakimi uczniowie przystępują do nauki języka obcego.

Badania eksperymentalne nad znaczeniem motywacji w procesie opanowywania języka obcego prowadzone były głównie na terenie społeczeństw wielonarodowościowych: Wielkiej Brytanii, Kanady i USA, a więc ich wyniki mogą mieć zastosowanie przede wszystkim w specyficznych warunkach tych społeczeństw.

R.C. Gardner i W.E. Lambert (za: Kliś, 1979b), w badaniach prowadzonych wśród studentów na terenie Kanady, a następnie stanów Luizjana, Maine i Connecticut w USA oraz na Filipinach, wyróżnili dwa rodzaje motywacji towarzyszącej uczeniu się drugiego języka: motywację instrumentalną oraz integracyjną. Motywacja instrumentalna wynika z dążenia do odniesienia korzyści osobistych, jakie daje znajomość drugiego języka. Język traktowany jest wówczas jako narzędzie uzyskania tych korzyści, np. opanowania jakiejś gałęzi wiedzy, zdobycia zawodu, uzyskania pracy.

Motywacji instrumentalnej autorzy przeciwstawili motywację integracyjną, która ma miejsce wówczas, gdy uczeniu się języka obcego towarzyszy dążenie do stania się członkiem nowej grupy społecznej, chęć zintegrowania się z kulturą wyrażoną w nauczonym języku. Motywacja integracyjna, zdaniem Gardnera i Lamberta, może być kształtowana poprzez proces modyfikowania się własnej tożsamości ucznia. Jeśli motyw dążenia do integracji z nauczonym językiem i posługującym się nim społeczeństwem oraz jego kulturą nie zagraża własnej tożsamości ucznia, związanej z jego językiem ojczystym, to wpływa on korzystnie na naukę drugiego języka. Jeśli jednak motyw ten zagraża w jakiś sposób utożsamieniu się ucznia z jego językiem ojczystym (np. poprzez fakt większej atrakcyjności kultury związanej z nauczonym językiem), to wówczas motyw taki może okazać się niekorzystny i to zarówno w odniesieniu do opanowania języka ojczystego, jak i obcego (sytuacja submersji). *S u b m e r s j a* jest to podporządkowanie jednego języka drugiemu, zawładnięcie jednego języka przez drugi, co prowadzi do zubożających intelektualnie skutków dwujęzyczności dziecięcej – w odróżnieniu od *i m m e r s j i*, wpływającej wzbogacająco na rozwój języka dziecka (za: Kurcz, 1992).

Gardner i Lambert określili kilka zmiennych motywacyjnych wpływających na postępy w uczeniu się języka obcego. Wszystkie miały charakter społeczny, a mianowicie:

- 1) środowisko domowe ucznia przychylne wobec społeczności posługującej się nauczonym językiem sprzyja kształtowaniu się motywacji integracyjnej,

- 2) ogólna atmosfera społeczna w otoczeniu ucznia przychylna społeczności posługującej się nauczaniem językiem może sprzyjać budowaniu jego przychylniej postawy wobec niej,
- 3) wysokie wyniki na skali anomii oraz postaw autorytaryzmu nie sprzyjają rozwojowi motywacji integrującej oraz postępom w nauce języka,
- 4) nadmiernie silna tendencja do identyfikowania się z jedną grupą społeczną może hamować zdolność opanowania drugiego języka,
- 5) sytuacja krzyżujących się wpływów kulturowych (np. na Filipinach) sprzyja tendencjom do opanowania drugiego języka i identyfikowania się z drugą, nową grupą społeczną bez utraty poczucia przynależności do grupy pierwotnej,
- 6) orientacja na zadanie związane z nauką drugiego języka wypływa z głębokich społecznych postaw ucznia.

Autorzy wysunęli hipotezę, że cechy osobowości ucznia, takie jak wysoka samoakceptacja (*self-concept*) oraz potrzeba ekspresji, sprzyjają uczeniu się drugiego języka.

Rozważania dotyczące psychologicznej i pedagogicznej roli motywacji w nauczaniu języka obcego prowadził również francuski lingwista Ch. Bouton w 1972 r. (za: Kliś, 1979a). Obserwując dorosłych słuchaczy L'Ecole Pratique de L'Alliance Française, autor doszedł do wniosku, że różnorodność motywów podejmowania nauki języka obcego jest tak duża, że wszelka ich klasyfikacja byłaby niepełna. Wspólnym czynnikiem, w różnym stopniu zabarwiającym motywację każdego ucznia, okazało się zainteresowanie językiem i egzotyką narodu, który się nim posługuje. Przy czym stopień uspołecznienia motywów uczenia się języka obcego, zdaniem Boutona, może być różny: emigrant, który stoi wobec presji społecznej, jest daleko silniej motywowany do opanowania języka obcego, niż stypendysta, który tylko przez pewien okres pozostaje w obcym środowisku językowym i społecznym. Stopień opanowania języka obcego w takiej sytuacji zależy również od cech osobowości. Osoby uległe podlegają obcojęzycznym wpływom łatwiej niż osoby o silnie zintegrowanej osobowości. Jednakże wymienione motywy stanowią wg autora zaledwie powierzchnię motywacyjną, przykrywającą istotną i głęboką motywację uczenia się języka obcego. Tę głęboką motywację stanowi akceptacja języka obcego jako instrumentu myślenia i komunikowania się, co wiąże się z zakwestionowaniem, podaniem w wątpliwość swego głębokiego „ja”, swej osobowości, zbudowanej przy wykorzystaniu struktur języka ojczystego. Zdaniem Boutona osoby, które lękają się podświadomie tej zmiany, odrzucają naukę nowego sposobu ekspresji swej osobowości, sposobu podającego w wątpliwość ich dotychczasową, zintegrowaną osobowość, która powstała dzięki językowi ojczystemu. Bouton stwierdza, że na sformułowanie powyższego wniosku pozwoliły mu wypowiedzi jego uczniów. W opisanej sytuacji powstaje pewna „blokada psychologiczna”, stanowiąca rodzaj trudnej do przezwyciężenia „negatywnej motywacji”.

z której istnienia nauczyciele języka obcego najczęściej nie zdają sobie sprawy. Tymczasem zadaniem nauczyciela jest uświadomienie sobie owych złożonych, pierwotnych oraz wtórnych motywów występujących u uczniów i odpowiednie wzmacnianie jednych, a osłabianie drugich. Prestiż kulturowy i uniwersalność nauczanego języka mogą ułatwić nauczycielowi przezwyciężanie negatywnych motywów ucznia i pobudzanie sztucznej, pedagogicznej motywacji. Wytwarzanie owej sztucznej pedagogicznej motywacji uczenia się obcego języka jest sprawą skomplikowaną. Autor wysuwa pewne propozycje dotyczące tej kwestii:

- 1) Nauczyciel powinien wykorzystać zainteresowanie ucznia nauczanym językiem.
- 2) Wykorzystując upodobanie uczniów do „osiedlania się” w nowych strukturach, które oferuje język obcy, nauczyciel powinien oswoić ucznia z systemem nauczanego języka i osadzić go w tym systemie na tyle silnie, by uczeń nie odczuwał potrzeby ciągłego odwoływania się do systemu języka ojczystego. Ma to zapewnić, zdaniem autora, skłonność ucznia do wyrażania siebie samego – chociaż w sposób powierzchowny – już w nauczanym języku.
- 3) Na etapie osvajania ucznia z systemem nauczanego języka nauczyciel powinien przywiązywać dużą wagę do głębokiego, psychologicznego znaczenia, jakie ma dla ucznia nabycie drugiego języka. Jeżeli przyswojenie drugiego języka jest pełne, prowadzi do swego rodzaju świadomego i intencjonalnego podwojenia osobowości ucznia. Środkiem pozwalającym na wyeliminowanie „blokady psychologicznej”, spowodowanej doznaniem swoistego podwojenia osobowości, powinna być odpowiednio dobrana metoda nauki. Metoda taka ma dostarczyć uczniom środki do wyrażania myśli poprzez formy językowe coraz to bardziej złożone, lecz opanowane przez uczniów tak, aby wprowadzenie nowych form wyrazowych nie wywołało u nich zaburzeń, onieśmienia, niechęci czy urazów, które mogą zaistnieć wobec materiału językowego trudnego do opanowania. Nowe trudności mogą być pokonane tylko wówczas, gdy uczeń przygotowany jest do ich przyjęcia.
- 4) Motywacja sprzyjająca przezwyciężeniu wymienionych trudności polega na wywołaniu u ucznia nowej potrzeby ekspresji siebie w taki sposób, aby zaakceptował on każdorazowo wysiłek niezbędny do ich pokonywania. Nauczyciel musi ustawicznie ustalać hierarchię trudności elementów językowych podawanych do opanowania tak, aby pojawiały się one w momencie, w którym uczeń, wspomagany przez nauczyciela, dojrzał psychicznie do ich akceptacji.
- 5) W taki sposób w odpowiednim czasie powinny być wprowadzone wszystkie elementy nauczanego języka. Pozwolą one uczniowi na stopniowe opanowanie jego mechanizmów oraz na znalezienie nowego sposobu ekspresji własnego „ja”, swojej osobowości. Doprowadzi to ucznia do odkry-

cia nowej motywacji uczenia się obcego języka, wynikającej z satysfakcji przeformułowania swego dotychczasowego „głębokiego” myślenia, zrodzonego ze struktur własnego „ja” – w nową formę drugiego języka.

- 6) Na tym etapie opanowywania języka obcego źródłem motywacji staje się właśnie owo poczucie „podwojenia swojej osobowości”, przed którym wcześniej uczeń odczuwał utajony lęk. Ostrożne prowadzenie ucznia przez nauczyciela ma pozwolić na uniknięcie przeszkód i wstrząsów związanych z owym poczuciem poszerzenia osobowości ucznia. Uczeń ma śledzić swego mistrza i postępować za nim, zachowując poczucie wewnętrznego bezpieczeństwa – jego utrata definitywnie zubożałaby (uniemożliwiłaby) postępy. Zdaniem Boutona przedstawiona przez niego koncepcja jest realna pod warunkiem przyjęcia, że prawdziwa znajomość drugiego języka oznacza dojście do owego „podwojenia własnej osobowości”, a nie, jak to ma miejsce w tradycyjnym nauczaniu języków obcych, poprzestanie na opanowaniu mniej czy bardziej przeciętnego, relatywnego systemu odpowiedników języka ojczystego. Znajomość języka zdobyta metodą tradycyjną sprowadza się do umiejętności tłumaczenia tekstów, ale nie do ekspresji samego siebie poprzez formy obcego języka, a właśnie to – zdaniem Boutona – powinno być zadaniem współczesnego nauczyciela języków obcych.

Ciekawa i stale aktualna koncepcja Boutona dotycząca kształtowania motywacji uczenia się języka obcego wydaje się słuszna z tym zastrzeżeniem, że zostanie odniesiona do dorosłych słuchaczy kursów języka obcego, mających już wyraźnie ukształtowaną osobowość, owo głębokie „ja”, na podstawie form języka ojczystego. Wydaje się również, że można ją odnieść do uczniów już zaawansowanych w jakimś stopniu w znajomości nauczanego języka. Dyskusyjne jest natomiast zastosowanie tej teorii w sytuacji szkolnego nauczania języka obcego dzieci i młodzieży młodszej, szczególnie w jego początkowym okresie.

Nasuwa się pytanie, w jakim stopniu, w warunkach szkolnych, realizowany jest taki sposób nauczania obcego języka, który uwzględniałby w jakimkolwiek zakresie motywę, potrzeby i cechy osobowości ucznia. W polskiej literaturze na znaczenie motywacji w szkolnym nauczaniu języków obcych wskazuje np. Waldemar Marton (1972), który wyróżnia dwa typy motywacji: integrującą i instrumentalną. Zdaniem autora, w warunkach szkolnego nauczania języków obcych byłoby trudno wzbudzić motywację integrującą. Dlatego też ważnym zadaniem nauczyciela jest rozwijanie motywacji instrumentalnej. Z kolei Bogusław A. Jankowski (1973) wyróżnia motywację wewnętrzną, powstałą jako efekt zadowolenia z wykonywania czynności, oraz motywację zewnętrzną, wynikającą z korzyści zewnętrznych, jakie możemy uzyskać, wykonując daną czynność. Za bardziej skuteczną autor uważa motywację wewnętrzną. W badaniach prowadzonych w latach 70. XX w. przez autorkę tego artykułu (Klis 1978, 1979b) wśród uczniów szkół podstawowych udało się ustalić, że młodzież rozpoczyna

naukę języka obcego w szkole z pozytywnym nastawieniem i z oczekiwaniem, że nabyte umiejętności komunikowania się i porozumiewania się w nauczanym języku. Uczniowie wyczuwają, że istota opanowania języka obcego polega na możliwości realizowania znanych im już funkcji języka ojczystego poprzez struktury nauczanego języka. Takie nastawienie stanowiło właściwą, wewnętrzną motywację uczenia się obcego języka. Uczniowie przejawiali również inne, bardziej instrumentalne motywy uczenia się, np. chęć uzyskania pozytywnej oceny z przedmiotu, pochwały nauczyciela, aprobaty rodziców itp. Były to jednak motywy drugorzędne, wspomagające właściwą motywację uczenia się drugiego języka. Niestety funkcjonująca w tamtym czasie „aktywna” metoda nauczania języków obcych uniemożliwiała uczniom realizowanie i rozwijanie naturalnych oczekiwań komunikowania się w nauczanym języku. W efekcie właściwa motywacja uczenia się języka obcego, z jaką przystępowali do nauki, wyraźnie zanikała w okresie trzech lat. Powodowało to bardzo znikomy przyrost sprawności realizowania podstawowych funkcji języka – takich jak funkcja referencyjna, emotywna i poetycka – poprzez struktury języka nauczanego oraz zupełny brak postępów w zdolności realizowania takich funkcji języka jak funkcja konatywna i fatyczna (Jakobson, 1976). Oznacza to, że uczniowie nie rozwinęli kompetencji komunikacyjnej w nauczanym języku, pomimo że dążenie do jej rozwinięcia stanowiło ich motyw wyjściowy w chwili rozpoczynania nauki drugiego języka. Brak satysfakcji z podjętej nauki powodował zanik właściwej motywacji do uczenia się języka obcego i na zasadzie mechanizmu sprzężeń zwrotnych – brak przyrostu umiejętności posługiwania się nauczanym językiem, mimo dobrze rozwiniętych intelektualnych zdolności badanych uczniów. Uzyskane wyniki badań wskazały na potrzebę zmodyfikowania „aktywnej” metody nauczania języków obcych i wprowadzenia w toku lekcji sytuacji umożliwiających uczniom realizowanie funkcji językowych za pomocą struktur nauczanego języka (Kliś, 1979b).

Obok bezpośrednich, pozytywnych i negatywnych oddziaływań motywacji w procesie uczenia się języka obcego, można wskazać jej pośrednie oddziaływanie poprzez wpływ na funkcjonowanie pamięci oraz uwagi, odgrywających istotną rolę w procesie uczenia się obcego języka. Uwaga stanowi mechanizm kontrolny procesów poznawczych, z kolei to, na co uwaga zostanie skierowana i jak długo będzie utrzymywana, zależy od motywacji. Motywacja stanowi również główne źródło pamięci krótkotrwałej oraz pamięci operacyjnej, kontrolującej całokształt zachowań jednostki. Dzięki stosownej motywacji przetwarzany jest wybiórczo materiał istniejący w pamięci sensorycznej, a także – za pomocą specjalnych strategii, np. powtarzania – można przekodować materiał z zasobów pamięci krótkotrwałej do pamięci długotrwałej. Ponadto w przypadku zachowań językowych rozróżniamy zachowania kontrolowane (monitorowane) przez uwagę oraz zachowania wolne od takiej kontroli (Kurecz, 1992). W realizacji zachowań wolnych od kontroli uwagi ważną funkcję pełni filtr afektywny, złożony z postaw i motywacji. Taki właśnie filtr zatrzymujący, utrudniający przyswojenie

pewnych informacji, może zaistnieć w czasie nauki języka obcego. O ile przyswajanie pierwszego języka przez małe dziecko odbywa się przy optymalnym stanie motywacji, tj. bez oddziaływania filtru postaw i motywów, o tyle przyswajanie języka obcego może napotkać filtr odnoszący się do różnych aspektów języka będącego przedmiotem uczenia się. Takim filtrem może być interferencja na poziomie fonologicznym, „obcy akcent”, ale także różnego rodzaju postawy wobec użytkowników nauczanego języka lub samej sytuacji uczenia się go.

Tak więc uczeniu się języka obcego mogą towarzyszyć bardzo różnorodne motywy, z których wiele ma swoje źródło w postawach osób uczących się wobec języka, kultury, grupy społecznej oraz samego procesu uczenia się.

Postawa wobec języka bardzo często determinowana jest postawą wobec grupy mówiącej tym językiem. Ogólnie można powiedzieć, że istnieje tendencja do dodatniego oceniania członków grupy posługujących się językiem, któremu przypisuje się wysoki prestiż. Okazuje się, że pozytywne postawy wobec nauczanego języka oraz związanej z nim kultury są bardzo istotnym źródłem motywacji w procesie opanowywania języka.

3.3. Inne cechy indywidualne ucznia determinujące proces uczenia się języka obcego

Różnice indywidualne wywierają wpływ na proces uczenia się języka obcego również w zakresie innych niż wymienione dotychczas cech osobowości. W psychologii w zależności od łatwości nawiązywania kontaktów z otoczeniem wyróżnia się dwa podstawowe typy ludzi: ekstrawertywnych i introwertywnych (Eysenck i Eysenck, 1985). Ekstrawertycy są wrażliwi na bodźce środowiska, szybko wypracowują różne odruchy, łatwo przyswajają informacje. Introwertycy natomiast skłonni są do kontemplacji, reagują raczej na pojedyncze bodźce otoczenia, a wykonywane przez nich reakcje są wolniejsze niż u ekstrawertyków. Badania wykazały, że zwiększenie tempa przekazywania informacji językowych powoduje stosunkowo mało błędów u ekstrawertyków, natomiast nasila występowanie niepoprawnych reakcji u introwertyków. Ponadto, ekstrawertycy zapamiętują szybciej nowy materiał, natomiast introwertycy zapamiętują go wolniej, ale dokładniej. Także dwa podstawowe style poznawcze wyróżnione przez Borysa Bielajewa (1969) różnicują sposób opanowywania języka obcego. Mianowicie uczniowie, których cechuje intuicyjno-zmysłowy styl poznawczy, przyswajają język obcy przede wszystkim drogą praktyczną, indukcyjną. Szybko chwytają sens nowych wyrazów, posiłkują się domysłem, unikają analiz gramatycznych, lubią posługiwać się językiem obcym. Uczniowie, których charakteryzuje racjonalno-logiczny styl poznawczy, preferują podejście dedukcyjne w opanowywaniu gramatyki. Przeswajanie języka przez takich uczniów przebiega z dużym trudem i wewnętrznym napięciem. Uczniowie ci rzadko przełączają się na język obcy podświadomie, mają natomiast skłonność do posługiwania się tłumaczeniem i technikami dyskursywnymi (Stasiak, 1992).

Można również wymienić te cechy osobowości, które wywierają wpływ na proces uczenia się języka obcego w sposób pośredni. Należą do nich m.in. cechy temperamentu, takie jak zapotrzebowanie na stymulację bodźcową, inaczej: tolerancja na bodźce napływające ze środowiska. U ucznia o niskim zapotrzebowaniu na stymulację, określona sytuacja związana z uczeniem się języka może przekraczać to zapotrzebowanie i okazać się sytuacją stresową, podczas gdy u ucznia o wysokim zapotrzebowaniu na stymulację, ta sama sytuacja może mieścić się w granicach jego tolerancji na bodźce. Stwierdzono również zależność przebiegu i efektów uczenia się języka obcego od przebiegu procesów pobudzenia i hamowania procesów nerwowych. Uczniowie, u których dominują procesy pobudzenia nerwowego, bywają często niedokładni i nierówni w procesach uczenia się, jednak szybko podejmują decyzje i niemal od razu realizują zadania. Uczniowie z przewagą procesów hamowania skłonni są do działań rozwiniętych w czasie, z wydłużoną fazą ukrytą reakcji słownych. Zadania stawiane takim uczniom winny odpowiadać wymogom jednoznaczności i nie sugerować alternatyw. Także mobilność zmian procesów hamowania i pobudzenia nerwowego może mieć wpływ na czynności językowe. Od niej bowiem zależy łatwość przystosowywania się do nowych zadań i form pracy, niekiedy kosztem dokładności i akuratności w produkowaniu odpowiedzi (Stasiak, 1992; Wrona, 1997).

Nie należy zapominać i o tym, że wiek ucznia odgrywa istotną rolę w przebiegu procesu uczenia się języka obcego. Młodzi uczniowie (dzieci) mają większą labilność systemu nerwowego, większą elastyczność aparatu mowy i łatwość tworzenia odruchów warunkowych. Z wiekiem te sprzyjające uczeniu się cechy stopniowo zanikają, natomiast wzrasta doświadczenie i umiejętności operowania technikami uczenia się. Dlatego dzieci uczą się języka obcego w sposób bardziej spontaniczny i odruchowy, dorośli natomiast w sposób świadomy i zorganizowany (Stasiak, 1992).

Na podstawie dokonanego przeglądu czynników determinujących przebieg procesu uczenia się języka obcego można stwierdzić, że jest on złożony i wielorako uwarunkowany. Z badań Marii Kliś (1991) nad uwarunkowaniami procesu rozumienia tekstu prezentowanego w języku ojczystym ucznia wynika, że jest to proces uwarunkowany wieloma zmiennymi indywidualnymi, zarówno intelektualnymi, jak i motywacyjno-temperamentalnymi, które determinują proces rozumienia nie tylko w sposób niezależny od siebie, ale wchodzą również w różnorodne wzajemne interakcje i oddziałują przez nie na przebieg i efekty procesu rozumienia tekstu. Można przypuszczać, że złożoność oddziaływań zmiennych podmiotowych oraz sytuacyjnych w procesie uczenia się języka obcego jest daleko większa niż w kontaktach z materiałem języka ojczystego.

Fakt, że złożony proces opanowywania języka obcego przebiega w różny sposób u poszczególnych uczniów, nakłada na nauczających obowiązek modyfikowania metod i sposobów nauczania – jeśli nie w stosunku do każdego ucznia, to przynajmniej w stosunku do grup uczniów charakteryzujących się podobną

strukturą umysłową oraz podobnymi cechami osobowości. W zależności od dominujących cech osobowościowych każdego ucznia należałoby ustalić dla niego najbardziej skuteczne sposoby, formy i techniki aktywizacji nauczanego języka. Wymaga to oczywiście umiejętności uprzedniego rozpoznania indywidualnych cech, zdolności, możliwości, preferencji i postaw poszczególnych uczniów. Właściwe rozeznanie w tym zakresie winno stanowić punkt wyjścia doboru najsukuczniejszych technik i metod nauczania języka obcego (Snow, 2005).

4. Korzyści wynikające z uczenia się języków obcych

Z przedstawionych rozważań wynika jednoznacznie, że proces uczenia się języka obcego nie jest dla ucznia łatwym zadaniem, przeciwnie – może mu przysparzać pewnych kłopotów. Wydaje się więc czymś naturalnym, że uczniowie – zwłaszcza starsza młodzież i dorośli – oczekują, że wysiłek związany z opanowaniem obcego języka przyniesie określone korzyści.

Jakie to mogą być korzyści? Obok szerokich korzyści ogólnospołecznych należy wymienić przynajmniej niektóre istotne korzyści indywidualne będące efektem uczenia się języka obcego. Są to zmiany pierwotne oraz wtórne, przynoszące uczniowi korzyści wewnętrzne i zewnętrzne. Do korzyści wewnętrznych zaliczyć można: poszerzenie horyzontów poznawczych ucznia, wzbogacenie go o nowe, szersze spojrzenie na świat, a przez to lepszy wgląd w samego siebie, a także wykształcenie – tak niezbędnych obecnie – postaw tolerancji wobec przedstawicieli różnych narodów i społeczeństw. Wiemy, że język jest narzędziem mowy i myślenia, zatem opanowanie obcego języka poszerza i doskonali nasz językowy instrument myślenia i komunikowania się. W języku odzwierciedlają się różnorodne wzorce kulturowe – zatem opanowując nowe pojęcia i struktury językowe, typowe dla innych, nieznanych kultur, uczeń zyskuje pewną plastyczność psychiczną, niezbędną w procesie adaptowania się do szybkich zmian współczesnego świata. G. Jarvis (za: Kliś, 1978) twierdzi, że nauka drugiego języka przygotowuje do przeżywania wstrząsów związanych z szybkimi przeobrażeniami świata i uczy stawiania czoła czemuś nowemu i nieznanemu.

Obok ogólnej plastyczności psychicznej uczenie się języka obcego rozwija również swoistą płynność intelektualną ucznia. Treffinger i Gowan (za: Kliś, 1978) w teście myślenia dywergencyjnego – oryginalnego i twórczego – stwierdzili u studiujących języki obce wyższe wyniki (w sposób istotny statystycznie) niż u studentów innych przedmiotów.

Uczenie się języka obcego rozwija także pewną systematyczność i dyscyplinę wewnętrzną, wymaga bowiem systematycznego wysiłku i ciągłych starań ze strony ucznia. Język musi być ćwiczony w sposób ciągły, nie można poprzestać w procesie jego opanowywania na raz zdobytych informa-

cjach. Warunkiem powodzenia w nauce języka obcego jest systematyczne uzyskiwanie perfekcji w zakresie kolejnych drobnych sprawności.

Wreszcie uczenie się języka obcego wymaga zaakceptowania całkiem nowych metod nauki i myślenia w drugim języku – różni się bowiem od przyswajania jakichkolwiek innych przedmiotów. Aktywizacja nowych metod opanowywania języka może ułatwić uczenie się innych dyscyplin wiedzy. K. Chastain (Kliś, 1978) porównał ogólne postępy studentów uniwersytetu i stwierdził, że studenci filologii obcej mieli wyższe średnie ocen z różnych przedmiotów aniżeli studenci innych kierunków (przy tym samym poziomie inteligencji ogólnej badanych).

Nowsze badania wskazują na jeszcze jedną, niezwykle istotną korzyść wynikającą z uczenia się i posługiwania się językiem obcym. Badania z zakresu neurokognitywistyki wykazują, że osoby dwujęzyczne mają większe zagęszczenie neuronów w dolnej części kory ciemieniowej lewej półkuli mózgu. A zatem oba języki, którymi włada taka osoba, zlokalizowane są w tym samym obszarze mózgu. Okazuje się w związku z tym, że u osób dwujęzycznych rozmowa prowadzona w jednym tylko języku powoduje uaktywnienie obszaru mózgu odpowiedzialnego za funkcjonowanie obydwu języków. Zwiększa to poziom aktywności mózgu. Co więcej, badania np. Ellen Bialystok (za: Mielcarek, 2014) wykazały, że nauka języka obcego powoduje opóźnienie wystąpienia otępienia starczego czy chorób neurodegeneracyjnych, takich jak choroba Alzheimera, i to aż o cztery lata. Warto zatem podejmować trud opanowania i posługiwania się językiem obcym.

Korzyści zewnętrzne wynikające z nauki języka obcego to są te, które uczeń może osiągnąć dzięki wykorzystaniu omówionych „zdobyczy” wewnętrznych. Mogą one przejawiać się w ułatwieniu nauki innych przedmiotów, łatwiejszym nawiązywaniu kontaktów społecznych, zdolności doceniania innych kultur i rozumienia różnic pomiędzy kulturami i społeczeństwami. Korzyści te mogą być realizowane w różnych aspektach życia społecznego: dla potrzeb nauki, polityki, handlu, turystyki i wielu innych dziedzin.

Bardzo często uczniowie nie są świadomi wszystkich tych efektów i korzyści. Być może jest to jeden z powodów stosunkowo słabych wyników szkolnego nauczania języków obcych. Wydaje się, że istotną przyczyną hamującą usprawnienie nauczania języków obcych jest też m.in. brak dostatecznie głębokiego poznania przez uczniów obszarów rzeczywistości językowej i pozajęzykowej stanowiących istotne aspekty racjonalnej nauki języków obcych.

5. Podsumowanie

Zaprezentowane rozważania uświadamiają nam złożoność, specyfikę, a także lingwistyczne i psychologiczne uwarunkowania procesu opanowywania języka

obcego. Wskazują też na doniosłe korzyści natury osobistej i społecznej wynikające z samego procesu uczenia się języka obcego, jak też poprawnego jego opanowania i posługiwania się nim. Na szczególną uwagę zasługuje to, że pełne przyswojenie sobie języka obcego prowadzi do swoistego podwojenia osobowości uczącego się. Język obcy staje się wtedy dodatkowym instrumentem naszego myślenia, komunikowania się, poznawania świata. Nie bez znaczenia jest również fakt, że uczenie się i posługiwanie się językiem obcym może opóźnić procesy psychicznego starzenia się i występowania chorób neurodegeneracyjnych.

Bibliografia

- Arabski, J. (1970). *O przyswajaniu języka obcego*. Warszawa: WSiP.
- Bielajew, B. (1969). *Zarys psychologii nauczania języków obcych*. Tłum. L. Mirecki, Warszawa: PZWS.
- Bouton, Ch. (1962). *Le role psychologique et pedagogique de la motivation dans l'acquisition du francais comme langue etrangere chez des sujets adultes*. "Études de Linguistique appliquée", No. 1, s. 85–94.
- Bouton, Ch. (1972). *La part de l'umain les preoccupations actuelles de la linguistique appliquee a l'ansignement des langues etrangers*. Budapest: Maison d'Édition de l'Académie des Sciences de Hongrie.
- Eysenck, H.J., Eysenck, M.W. (1985). *Personality and individual differences: A natural science approach*. New York: Plenum Press.
- Gardner, R.C., Lambert, W.E. (1965). *Language aptitude, intelligence, and second-language achievement*. "Journal of Educational Psychology", No. 56, s. 191–199.
- Hymes, D. (1980). *Socjolingwistyka i etnografia mówienia*. Tłum. K. Biskupski. W: *Język i społeczeństwo*. Wybór i wstęp M. Głowiński. Warszawa: Czytelnik, s. 41–82.
- Jakobson, R. (1976). *Poetyka w świetle językoznawstwa*. W: *Współczesna teoria badań literackich za granicą*. T. 2. Red. H. Markiewicz, Kraków: Wydawnictwo Literackie, s. 23–68.
- Jankowski, B.A. (1973). *Nauka języka obcego. Spojrzenie psychologa*. Warszawa: WP.
- Język i społeczeństwo*. (1980). Wybór i wstęp M. Głowiński. Warszawa: Czytelnik.
- Kliś, M. (1978). *Funkcja motywacji w uczeniu się języka obcego*. Niepublikowana praca doktorska, UJ, Kraków.
- Kliś, M. (1979a). *Motywacja jako jedna z podmiotowych determinant procesu uczenia się języka obcego*. „Przegląd Glottodydaktyczny”, nr 3, s. 19–30.
- Kliś, M. (1979b). *Rola motywacji w nauczaniu języków obcych*. „Psychologia Wychowawcza”, nr 1, s. 88–96.
- Kliś, M. (1992). *Zależność rozumienia tekstu od cech indywidualnych dzieci*. „Psychologia Wychowawcza”, nr 1, s. 25–35.
- Komorowska, H. (1974). *Testy w nauczaniu języków obcych*. Warszawa: WSiP.
- Kurcz, I. (1992). *Język a psychologia*. Warszawa: WSiP.
- Kurcz, I. (2005). *Psychologia języka i komunikacji*. Wyd. 2. Warszawa: Scholar.
- Markunas, A. (1993). *Wybrane zagadnienia dydaktyki języka kierunkowego na neofilologii*. Poznań: Wyd. UAM.

- Marton, W. (1972). *Nowe horyzonty nauczania języków obcych*. Warszawa: PZWS.
- Matczak, A. (1982). *Style poznawcze*. Warszawa: PWN.
- Mielcarek, A. (2014). *Zdrowy język*. <https://www.pfm.pl/artykuly/zdrowy-jezyk/852> [dostęp: 30.11.2016].
- Niebrzydowski, L. (1972). *Wpływ motywacji na uczenie się*. Warszawa: NK.
- Snow, C.E. (2005). *Dwujęzyczność i przyswajanie języka drugiego*. W: *Psycholingwistyka*. Red. J. Berko Gleason, N. Bernstein Ratner. Tłum. J. Bobryk *et al.* Gdańsk: GWP, s. 477–506.
- Stasiak, H. (1992). *Wybrane psychodydaktyczne uwarunkowania uczenia się i nauczania języków obcych*. Gdańsk: Wyd. UG.
- Sylwestrowicz, J. (1976). *Z zagadnień motywacji w nauczaniu języków obcych*. W: *Wybór artykułów z czasopism „Języki Obce w Szkole”*. Oprac. A. Prejbisz, Z. Tomaszewska, T. Woźnicki. Warszawa.
- Wrona, L. (1997). *Preferencje poznawcze a tempo uczenia się*. „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP”, z. 180, „Prace Psychologiczne” VI, s. 141–151.