

Zwrotna informacja zwrotna: co o feedbacku nauczyciela myślą uczniowie i co z tego wynika?

DOI: 10.47050/jows.2023.3.63-69

Jedną z konsekwencji rosnącego zainteresowania badaczy oraz nauczycieli praktyków tematyką relacji nauczyciel–uczeń jest coraz częstsze podejmowanie tematu skutecznej informacji zwrotnej udzielanej przez nauczyciela. W naszym artykule przyglądamy się podstawom tej relacji, przedstawiamy narracje studentów opisujące ich doświadczenia z feedbackiem nauczycieli oraz zachęcamy do refleksji nad pojawiającymi się implikacjami.

Informacja zwrotna wydaje się tematem niemożliwym do pominięcia w dyskusji na temat świadomej i skutecznej edukacji, zwłaszcza w rozumieniu holistycznym. Ważność tego zagadnienia można zapewne w dużej mierze przypisać kształtującej się na przestrzeni lat percepcji ról ucznia i nauczyciela oraz ich wzajemnej relacji w procesie edukacyjnym. Według Lwa Wygotskiego (1934), prekursora konstruktywizmu społecznego, proces nauczania powinien być rozumiany jako dialog między uczniem a mentorem, tj. osobą bardziej kompetentną w danej dziedzinie. Wygotski (1978) twierdzi, że rozwój kompetencji ucznia zachodzi w „strefie najbliższego rozwoju”, czyli w takim zakresie wiedzy lub umiejętności, którego uczeń nie potrafi opanować samodzielnie, jednak mimo to znajduje się on w zakresie jego potencjalnego zrozumienia i opanowania dzięki pomocy mentora. W sytuacji, w której mentor przyjmuje rolę łącznika między uczniem a materiałem, proces nauczania możemy rozumieć jako wytłumaczenie lub zdemonstrowanie materiału w przyswajalny dla ucznia sposób, a następnie uczniwą ocenę stopnia, w którym uczeń opanował tę informację lub umiejętność, w czym wielką pomocą okazuje się zdolność do udzielenia zrozumiałej, zachęcającej i konstruktywnej informacji zwrotnej. Skoro nauczyciel traktowany jest jako specjalista i przewodnik po jeszcze nieznannej uczniowi rzeczywistości, uczeń polega na jego kompetencji, aby dowiedzieć się, jak wygląda jego aktualny stan wiedzy oraz co może zrobić, aby się rozwijać.

Kolejny interesujący nas nurt psychologii edukacji – humanizm – podkreśla rolę ucznia jako istoty ludzkiej wraz z jej emocjami, myślami oraz potrzebami (Duchesne i McMaugh 2016). Carl Rogers (1951), którego praca uważana jest za podwaliny humanizmu, traktuje ucznia jako świadomą jednostkę, dla której edukacja to proces przechodzenia od „ja” prawdziwego do „ja” idealnego, czyli od tego, kim jest teraz, do tego, kim chciałby się stać. W swoich rozważaniach na temat edukacji Rogers (1979) zwraca także szczególną uwagę na klimat psychologiczny w relacji uczeń–nauczyciel. Klimat ten jest inicjowany i pielęgnowany przez nauczyciela, który tworzy atmosferę sprzyjającą zwiększeniu samodzielności i odpowiedzialności ucznia. Fundamentami takiego podejścia są: empatyczne rozumienie oczekiwań i emocji ucznia, niezachwiana akceptacja oraz szczerłość. Według Rogersa relacja uczeń–nauczyciel może przypominać relację klient–terapeuta, zwłaszcza w kontekście ważności komfortowej atmosfery, zaufania oraz chęci

CZESŁAW KIŃSKI,
KATARZYNA KSEPKA

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

pomocy w konstruktywny sposób. Proces nauczania w tak holistycznym rozumieniu uwypatnia potrzebę klarownej, przyjaznej i szczerzej informacji zwrotnej, jako że edukacja odgrywa rolę nie tylko w kształtowaniu stanu wiedzy ucznia, ale także w kształtowaniu go jako człowieka. Może to oznaczać, że jeśli uczeń będzie miał okazję wzbogacić percepcję własnych wysiłków i osiągnięć edukacyjnych o motywującą i konstruktywną informację zwrotną, wpływ edukacji poszerzy się również na jego poczucie własnej wartości oraz szeroko rozumiany dobrostan. Jak widać, paradygmat konstruktywistyczno-humanistyczny zwraca naszą uwagę zarówno na znaczenie relacji nauczyciel–uczeń, jak i na rolę emocji w procesie edukacyjnym. Takie podejście do tego procesu poparte jest badaniami neurologów, którzy wskazują na obecność afektu w procesie kognitywnym (Damasio 1994), proponując pojęcie „myśli emocjonalnej”, czyli przestrzeni emocjonalno-poznawczej, w której zachodzą procesy związane z uczeniem się, zarówno w kontekstach społecznych, jak i poza nimi (Immordino-Yang i Damasio 2007). Świadomość zależności pomiędzy emocją a poznaniem oraz nauczenie się, jak wykorzystać ją do rozwoju ucznia, można uznać za jedną z podwalin efektywnego procesu nauczania (Arnold i Brown 1999).

Opisany powyżej nurt w badaniach neurologicznych uzasadnił nieco intuicyjne zrozumienie wagi emocji w akwizycji języka obcego, tradycyjnie rozumianej jako współistniejące zjawiska lęku oraz zadowolenia językowego. Lęk językowy rozumiany jest jako grupa swoistych przekonań, uczuć oraz działań odnoszących się do procesu akwizycji języka, wywołanych przez specyfikę tego procesu (Horwitz i in. 1986). Innymi słowy, lęk językowy to negatywne reakcje emocjonalne, takie jak niepokój, frustracja, złość czy znudzenie, spowodowane naturą procesu uczenia się języka obcego (MacIntyre 1999 za: Piechurska-Kuciel 2011: 243). Często objawia się on zaburzeniami sprawności mówienia i słuchania w języku obcym (Piechurska-Kuciel 2011: 243), mniejszą aktywnością na zajęciach (Horwitz i in. 1986), a w bardziej holistycznym rozumieniu – emocjonalną niechęcią do nauki języka obcego.

W psychologii edukacji, podobnie jak w psychologii *sensu largo* początkowo to emocjom negatywnym poświęcano najwięcej uwagi, kierując się popularną tendencją do analizowania deficytów oraz szukania rozwiązań problemów. Podejście to zostało uzupełnione założeniami psychologii pozytywnej, która skupia się na dostrzeżeniu, rozwoju i doskonaleniu pozytywnych emocji, zachowań oraz umiejętności, które pozwalają na pełne wykorzystanie potencjału jednostki czy grupy ludzi (Gable i Haidt 2005). Warto podkreślić, że psychologia pozytywna nie ignoruje negatywnych emocji, ale proponuje umiejscowienie ich w szerszej perspektywie, która uwzględnia również uczucia pozytywne. W duchu psychologii pozytywnej zaproponowany został termin zadowolenia językowego, który zawiera w sobie radość i ekscytację, jak też zainteresowanie tematem zajęć oraz zaangażowanie w lekcję (Dewaele i in. 2016). Należy tu zaznaczyć, że lęku językowego i zadowolenia językowego nie należy rozumieć jako dwóch wykluczających się końców tego samego spektrum, ale raczej jako dwie emocje, często wywołane przez konkretne zachowanie nauczyciela, które wpływają na ucznia jednocześnie (Kiński 2020).

Jako że informacja zwrotna jest jednym z fundamentów efektywnego procesu nauczania, w pełni uzasadnione wydaje się zainteresowanie jej wpływem na lęk językowy oraz zadowolenie językowe ucznia. Mimo że temat efektywności różnych typów informacji zwrotnej od jakiegoś czasu wydaje się cieszyć popularnością wśród badaczy, spojrzenie na to zjawisko z perspektywy emocji ucznia wydaje się stosunkowo mniej znanym obszarem. Celem naszego artykułu jest prezentacja wniosków oraz sugestii wyciągniętych z narracji studentów na temat ich emocji wywołanych różnymi typami informacji zwrotnej. Oczywiście należy zaznaczyć, że narracje te są z natury subiektywne i nie powinno się ich traktować jako jednoznacznych wyznaczników słuszności stosowania konkretnego podejścia do informacji zwrotnej. Autorzy tego artykułu postarają się zaprezentować, jak konkretne typy informacji zwrotnej mogą być odbierane przez uczniów; warto jednak pamiętać, że każdy praktykujący i refleksyjny nauczyciel sam dokonuje oceny swojego podejścia do udzielania

informacji zwrotnej, a perspektywa ucznia, choć cenna, nie jest jednak obiektywnym opisem rzeczywistości.

Opis badania

Narracje studentów uzyskane zostały w ramach szerszego badania, na które składały się badanie ilościowe oraz jakościowe. Z uwagi na ograniczenia dotyczące długości tego artykułu wnioski z pierwszej części zostaną tylko zasygnalizowane, a skupimy się na najciekawszych i najważniejszych obserwacjach płynących z drugiej części badania, które składało się z dwóch pytań otwartych.

Badanie zostało przeprowadzone wśród 173 studentów filologii angielskiej, studiujących na Uniwersytecie Warmińsko-Mazurskim w Olsztynie, Uniwersytecie Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Uniwersytecie Łódzkim, Uniwersytecie Warszawskim oraz Uniwersytecie Gdańskim. W badaniu uczestniczyło 63 studentów pierwszego roku, 45 – drugiego oraz 49 – trzeciego roku studiów pierwszego stopnia, a także 3 studentów pierwszego roku i 13 studentów drugiego roku studiów drugiego stopnia. Pośród nich były 133 kobiety, 34 mężczyzn oraz 6 osób niebinarnych.

Wyniki badań ilościowych wskazały, że ocena sumatywna wywołuje wysoki poziom lęku językowego oraz niski poziom zadowolenia językowego. Ustne komentarze wiążą się z wysokim poziomem zarówno pozytywnych, jak i negatywnych emocji, podczas gdy komentarze pisemne mocno wpływają na zadowolenie językowe oraz słabo na lęk językowy. Ogólna informacja zwrotna wiąże się z wysokim poziomem zarówno pozytywnego, jak i negatywnego afektu, podczas gdy ta bardziej szczegółowa intensywnie wpływa na poziom zaangażowania i słabo na poziom lęku i stresu. Jeśli chodzi o częsty feedback, wywołuje on silne zadowolenie językowe oraz raczej słaby lęk językowy. Prywatna informacja zwrotna wiąże się z wysokim poziomem pozytywnych i negatywnych emocji, a publiczna – z niskim poziomem zadowolenia językowego i wysokim poziomem lęku językowego.

Narracje studentów

Poniższy wybór narracji dotyczących informacji zwrotnej został sformułowany na podstawie dwóch pytań otwartych zawartych w badaniu. Pierwsze z tych pytań brzmiało:

Opisz zdarzenie, w którym czułaś(-łeś) się zachęcona(-ny) komentarzem nauczyciela – ogólnym lub odnoszącym się do konkretnego aspektu Twoich kompetencji językowych. Co konkretnie wywołało u Ciebie pozytywną reakcję?

Studenci, którzy opisywali *feedback* odnoszący się do konkretnych aspektów ich kompetencji językowej, wyjątkowo często wspominali komentarze dotyczące umiejętności mówienia w języku angielskim, poprawnej wymowy, akcentu czy zakresu słownictwa. Nie powinien dziwić nas fakt, że to właśnie do tej sprawności językowej tak wielu studentów przywiązuje wagę, jako że Dewaele i in. (2017) podają, że to właśnie mówienie jest tym elementem kompetencji w języku obcym, który wywołuje najwyższy poziom zadowolenia językowego. Znaczna grupa ankietowanych bardzo pozytywnie wspomina komentarz, w którym nauczyciel zauważył poprawę w wymowie, wyjaśniając, że taka pochwała wywołała satysfakcję ze względu na wysiłek i pracę, które student włożył w ćwiczenia. Znamiennym wydaje się również to, że kilkoro respondentów najlepiej wspomina momenty, w których nauczyciele nie poprzestali na wskazaniu aspektu, jaki wymagał dopracowania, ale zaoferowali pomoc:

W pierwszym półroczu miałem problem z wymawianiem dźwięku „th”. Nauczyciel, zamiast po prostu wypomnieć mi ten problem, zaoferował swoją pomoc i ćwiczył ze mną na konsultacjach, aby wyeliminować ten problem¹.

1 Wszystkie cytaty przedstawiają autentyczne, niezmienione wypowiedzi ankietowanych.

Wielu studentów zwróciło uwagę również na sytuacje, w których nauczyciele skupiali się nie tylko na elementach pracy wymagających poprawy, ale też na mocnych stronach, co sprawiło, że studenci nie poczuli się skrytykowani, ale konstruktywnie zachęceni do dalszego rozwoju, odczuwając wsparcie i dobre intencje nauczających. Innym przykładem zapadającego w pamięć feedbacku okazała się sytuacja, w której nauczyciel sporządził dokładne notatki podczas wypowiedzi ustnej, aby skomentować ją w jak najbardziej konstruktywny sposób, omawiając konkretne przykłady, co zostało docenione przez wypowiadającą się osobę. Kolejną wartą uwagi sytuacją dotyczyła omawiania wyników testu, kiedy to nauczyciel pochwalił osoby, które uzyskały najwyższe wyniki, nie krytykując przy tym reszty studentów. Co ciekawe, osoba, która wspomniała tę sytuację, nie znalazła się w grupie wyróżnionych, co może wskazywać na to, że w pewnych kontekstach pozytywne komentarze na temat konkretnej osoby mogą być przyjemne także dla innych uczniów.

Inni respondenci przywołali wspomnienia dotyczące bardziej ogólnej informacji zwrotnej. Wielu z nich dobrze wspomina opinie nauczycieli wskazujące na to, że doceniają oni postępy swoich studentów:

Poczułam się bardzo zachęcona podczas próbnego egzaminu, kiedy doktor powiedział, że widać u mnie widoczny progres i to, ile włożyłam w to pracy. Poczułam się doceniona i miałam jeszcze większą motywację do dalszej pracy.

Powyższa wypowiedź jest jedną z wielu tego typu, co wskazuje, że komentarze, w których nauczyciel zwraca uwagę na postępy studenta, są dość powszechnie uznawane za bardzo motywujące. Wydaje się, że to element docenienia pracy i przemiany jest najbardziej cenny, jako że studenci w swoich odczuciach podkreślają właśnie ten aspekt. Niewątpliwie słuchanie pozytywnych komentarzy na temat swoich wysokich kompetencji jest przyjemne, jednak to zauważenie poświęcenia i starań uczącego się wydaje się szczególnie doceniane przez respondentów.

Wielu ankietowanych doceniło *feedback* wskazujący na ich konkretne cechy charakteru. Co ciekawe, nie wspominali oni często o przymiotnikach, takich jak „mądry(-ra)” czy „zdolny(-na)”, ale raczej „pracowity(-ta)”, „ambitny(-na)”, „zaangażowany(-na)” czy „systematyczny(-na)”. Ta tendencja wydaje się wskazywać jeszcze raz na dużą wagę przywiązywaną przez studenta do bycia docenionym ze względu na pracę i starania.

Drugie pytanie otwarte dotyczyło stresogenności dwóch form informacji zwrotnej:

Która forma udzielania opinii o Twojej pracy przez nauczyciela jest dla Ciebie bardziej stresująca – pisemna czy ustna? Dlaczego?

Większość respondentów odniosła się do stresujących aspektów tego rodzaju informacji zwrotnej, takich jak napięcie towarzyszące bezpośrednim kontaktom z nauczycielem, dezorientująca mowa ciała czy fakt, że taka ustna informacja zwrotna udzielana jest często w obecności innych. Studenci, którzy wspomnieli o mowie ciała, często podkreślali, że wypowiedziom nauczycieli zwykle towarzyszą różne emocje, których ci nie są w stanie ukryć, co wpływa na mowę ciała. W takiej sytuacji student skupia się nie tylko na treści wypowiedzi nauczyciela, ale również mimowolnie analizuje jego ton głosu, gestykulację i mimikę. Co więcej, mowa ciała samego studenta może być źródłem jego stresu. Wielu respondentów wspomniało skrępowanie własnymi emocjami i reakcjami podczas odbierania opinii nauczyciela. Wspomniano o tym, że student w takiej sytuacji stara się okiełznać wszelkie negatywne emocje, ponieważ boi się tego, jak nauczyciel może je zinterpretować, a zależy mu na dobrej opinii na swój temat. Jeden z ankietowanych wskazał na fakt, że jakakolwiek negatywna opinia wywołuje w nim lęk, i że czuje się wyjątkowo niekomfortowo, kiedy nauczyciel widzi go w takim stanie.

Co więcej, kilkoro respondentów odczuwało dyskomfort związany z tym, że feedback ustny często jest udzielany publicznie, wskazując na stres związany z byciem skrytykowanym lub wyśmianym przez rówieśników:

Zdecydowanie forma ustna, do tego publiczna [...] daje mi to poczucie bycia ocenianym przez grupę i jednocześnie piętnowania.

Co ciekawe, wspomniano również o tym, że studenci obawiają się, iż ustna informacja zwrotna udzielana publicznie jest odbierana przez resztę grupy jako marnowanie czasu zajęć. Odczucia takie mogą wynikać z postrzegania zajęć jako doświadczenia grupowego lub wysokiej wrażliwości danego ucznia na to, jak jest odbierany przez resztę klasy czy grupy.

Pomimo że większość respondentów opowiedziała się, iż ustna informacja zwrotna jest najbardziej stresogenna, niektórzy studenci wyrazili opinię, że to pisemne komentarze wywołują w nich większy stres. Według nich ta właśnie forma jest związana z większym dyskomfortem, jako że nie pozwala ona na bezpośredni kontakt z nauczycielem. Kilkoro studentów zaznaczyło, że brak mowy ciała im przeszkadza, jako że nie widzą emocji nauczyciela i nie mogą one im pomóc rozszyfrować intencji oceniającego. Do tego wspomniano, że w komunikacji ustnej o wiele łatwiej jest szybko poprosić o doprecyzowanie lub rozwinięcie niejasnej wypowiedzi, podczas gdy w komunikacji pisemnej zajmuje to więcej czasu. Wydaje się, że czas między przeczytaniem informacji zwrotnej a potencjalnym otrzymaniem doprecyzowanej odpowiedzi może być bardzo stresujący, jako że wrażliwsi i skłonni do rozmyślań studenci mogą spędzić ten czas na próbach domyślania się każdego możliwego znaczenia wiadomości. Ciekawym wnioskiem wydaje się to, że cechy ustnej informacji zwrotnej, które dla jednych respondentów okazały się niezmiernie stresujące, dla innych są tymi, które sprawiają, że lubią tę formę komentarzy. Wskazuje to na ogromną subiektywność preferencji dotyczących komunikacji.

Wnioski

Opinie uczniów dotyczące różnych aspektów nauczania są cenną informacją dla nauczyciela, który dzięki nim może pracować nad modyfikacją i ewolucją swoich poglądów, metod czy konkretnych rozwiązań stosowanych w klasie. Warto pamiętać o zachowaniu złotego środka – podobnie jak mało rozsądnym wyjściem jest poleganie tylko na własnej intuicji i nieuwzględnianie opinii uczniów, tak samo dziwne byłoby bezkrytyczne dopasowanie całego procesu edukacyjnego do ich preferencji. Innymi słowy, narracje uczniów stanowią cenny i warty rozważenia głos, z drugiej jednak strony nie mogą stać się jedynym wyznacznikiem kierunku, który obiera nauczyciel, decydując się na wybrane strategie działania w klasie, a w omawianym przez nas przypadku – sposoby udzielania informacji zwrotnej.

Drugie z opisanych powyżej podejść byłoby trudne co najmniej z trzech powodów. Po pierwsze, zróżnicowanie odpowiedzi samych ankietowanych jest tak duże, że niemożliwym do pogodzenia byłoby sprostanie wszystkim oczekiwaniom tak, aby cała klasa czy grupa uznała, że stosowane przez nauczyciela sposoby komunikacji odpowiadają wszystkim członkom. Po drugie, narracje studentów wskazują na ich preferencje, są z natury subiektywne i mogą opierać się na wyborze tego, co w danej chwili jest wygodniejsze, przyjemniejsze lub bardziej komfortowe, co niekoniecznie musi przekładać się na stwarzanie warunków sprzyjających uczeniu się w rozumieniu opisanego przez nas paradygmatu konstruktywistyczno-humanistycznego. Oprócz tego odczucia ucznia, np. wrażenie bycia skrytykowanym, nie muszą przecież oznaczać, że dana osoba jest krytykowana; tym samym emocje i wrażenia nie zawsze stanowią dobrą podstawę do obiektywnego opisu rzeczywistości. Zapewne w tej przestrzeni jest miejsce na wrażliwość nauczyciela, który z jednej strony zrozumie emocje ucznia, a z drugiej – będzie w stanie pokazać mu konieczność rozwoju, oswoić go z sytuacjami, które mogą początkowo powodować dyskomfort i pomóc mu ten dyskomfort

opanować. Przykładem takiej sytuacji może być wskazanie, że zarówno pośrednia, jak i bezpośrednia ocena kompetencji będzie towarzyszyć przez całe dorosłe życie, np. w życiu zawodowym.

Informacja zwrotna udzielana przez nauczyciela może być dobrą okazją do rozpoczęcia dialogu nauczyciel–uczeń, mającego potencjał zaproszenia do wymiany poglądów oraz otwarcia bezpiecznej przestrzeni komunikacyjnej. Przestrzeń ta mieści w sobie sytuacje, w których uczeń może przyjąć uwagi nauczyciela, ale może też się z nimi nie zgodzić; może poprosić o doprecyzowanie informacji udzielonej przez nauczyciela, która z natury nie może być stuprocentowo klarowna; wreszcie, uczeń może mieć okazję do wyjaśnienia np. genezy swoich błędów językowych, tym samym oferując nauczycielowi wgląd w swój proces myślowy, co jest świetną okazją do wyjaśnienia, na czym polega błąd, lub wskazania, jak poprawić go w przyszłości.

Odnosimy czasem wrażenie, że informacja zwrotna udzielana przez nauczyciela bywa *de facto* informacją „bezwrotną” – uczeń dowiaduje się, które obszary już opanował, a które wymagają poprawy i często w tym miejscu dialog nauczyciela i ucznia się kończy. W naszym rozumieniu, poprawnie rozumiana informacja zwrotna powinna być pętlą (ang. *feedback loop*), a jej zwrotność powinna polegać na nieustannej wymianie informacji pomiędzy uczestnikami procesu uczenia się (ang. *feed back – feed forward*). Sytuacja ta trwa tak długo, jak długo trwa relacja między nauczycielem a uczniem, czyli np. do końca danego etapu edukacyjnego. Tak rozumiana informacja zwrotna powinna przyczyniać się oczywiście do poprawy kompetencji językowej ucznia, czyli działać w wymiarze poznawczym, ale też dążyć do poprawy dobrostanu ucznia, tym samym obejmując emocjonalny wymiar uczenia się. Takie właśnie kognitywno-afektywnie zorientowane działanie nauczyciela może stwarzać uczniowi okazje do przekraczania swoich granic i dążenia do spełnienia, tym samym oddając istotę i sens edukacji konstruktywistyczno-humanistycznej.

BIBLIOGRAFIA

- Arnold, J., Brown, H. (1999), *A Map of the Terrain*, [w:] J. Arnold (red.), *Affect in Language Learning*, Cambridge: Cambridge University Press, s. 1–24.
- Damasio, A.R. (1994), *Descartes' Error: Emotion Reason, and the Human Brain*, Nowy Jork: Avon Books.
- Dewaele, J.-M., MacIntyre, P.D., Boudreau, C., Dewaele, L. (2016), *Do Girls Have All the Fun? Anxiety and Enjoyment in the Foreign Language Classroom*, „Theory and Practice of Second Language Acquisition”, nr 2(1), s. 41–63.
- Dewaele, J.-M., Witney, J., Saito, K., Dewaele, L. (2017), *Foreign Language Enjoyment and Anxiety in the FL Classroom: The Effect of Teacher and Learner Variables*, „Language Teaching Research” nr 22(6), s. 676–697.
- Duchesne, S., McMaugh, A. (2016), *Educational Psychology for Learning and Teaching*, Melbourne: Cengage Learning.
- Gable, S.L., Haidt, J. (2005), *What (and Why) Is Positive Psychology?*, „Review of General Psychology”, nr 9, s. 103–110.
- Horwitz, E.K., Horwitz, M.B., Cope, J. (1986), *Foreign language classroom anxiety*, „The Modern Language Journal”, nr 70, s. 125–132.
- Immordino-Yang, M.H., Damasio, A. (2007), *We Feel, Therefore We Learn: The Relevance of Affective and Social Neuroscience to Education*, „Mind, Brain and Education”, nr 1(1), s. 3–10.
- Kiński, Cz. (2020), *Zachowania i postawy nauczyciela języka obcego a zadowolenie językowe i lęk językowy ucznia*, [w:] P. Gębal, Ł. Kumięga (red.), *Między lingwistyką a pedagogiką: konteksty glottodydaktyczne i pedeutologiczne*, s. 70–87.

- Piechurska-Kuciel, E. (2011), *Trudności w rozwijaniu sprawności interakcyjnych – rola lęku językowego*, [w:] H. Komorowska (red.), *Nauka języka obcego w perspektywie ucznia*, Warszawa: Oficyna Wydawnicza Łośgraf, s. 239–258.
- Rogers, C.R. (1951), *Client-Centered Therapy: Its Current Practice, Implications and Theory*, London: Constable.
- Rogers, C.R. (1979), *The Foundations of the Person-Centered Approach*, „Education”, nr 100(2), s. 98–107.
- Wygotski, L. (1934), *Thought and language*, Cambridge: The MIT Press.
- Wygotski, L. (1978), *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*, Cambridge: Harvard University Press.

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

DR CZESŁAW KIŃSKI Nauczyciel akademicki Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie, doktor językoznawstwa. Kształci przyszłych nauczycieli i prowadzi badania nad rolą emocji w nauce języków obcych. Jego inne zawodowe powiązania to szkoła językowa English Perfect, w której pracował jako nauczyciel i zastępca dyrektora ds. studiów, oraz wydawnictwo Macmillan, z którym współpracuje jako szkoleniowiec oraz współautor materiałów do podręczników. Jest także egzaminatorem Cambridge Assessment English, prelegentem na konferencjach oraz współautorem podręcznika dydaktyki języka obcego *Teaching and Learning English. Education for Life* (PWN 2023).

KATARZYNA KSEPKA Studentka filologii angielskiej na Uniwersytecie Warmińsko-Mazurskim w Olsztynie. Nauczycielka w szkole językowej English Perfect. Zajmuje się badaniami nad rolą emocji pozytywnych i negatywnych w przyswajaniu języków obcych oraz tłumaczeniem literatury angielskiej na język polski, ze szczególnym zamiłowaniem do poezji Carol Ann Duffy.