

Halina Zajęc-Knapik

Autonomia w nauczaniu języków obcych – wybrane założenia teoretyczne i propozycje w zakresie praktycznego nauczania

Od niemal 40 lat koncepcja autonomii cieszy się zainteresowaniem w metodyce nauczania języków obcych. Autonomia zyskała sobie popularność po reformie związanej z przyjęciem metody komunikacyjnej. To słowo-klucz w nauczaniu języków obcych. Badania nad autonomią są prowadzone w szkołach podstawowych, gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych oraz wśród studentów kierunków filologicznych. Wciąż pracuje się nad metodami służącymi wdrażaniu autonomii do procesu kształcenia. Ukazało się na ten temat wiele publikacji w Polsce i na całym świecie. Zagadnieniu autonomii poświęca się w całości konferencje naukowe.

Rozwój autonomii warunkują następujące czynniki: model edukacyjny występujący w danym kraju, status nauczanego języka obcego, współpraca między szkołą a domem rodzinnym oraz sytuacja materialno-bytowa uczniów¹. Czynniki te działają na płaszczyźnie interpersonalnej i indywidualnej. Pierwsza dotyczy takiej instytucji, jaką jest szkoła z jej pozytywnymi i negatywnymi aspektami. Te ostatnie kojarzą się młodemu człowiekowi ze sprawdzianami i kolejnymi latami nauki.

Tymczasem (samo)kształcenie współczesnego człowieka w zasadzie nigdy się nie kończy, a nauka języka obcego winna być tego dobitnym przykładem. Rozwój autonomizacji na płaszczyźnie indywidualnej nie zostanie uwieńczony sukcesem, jeśli nie będzie ku temu sprzyjających warunków na płaszczyźnie interpersonalnej, a szczególnie instytucjonalnej².

W literaturze fachowej można znaleźć wiele definicji autonomii z uwzględnieniem różnych aspektów. Koncepcje autonomizacji przedstawiają uczącego się jako osobę, która jest zdolna do kierowania własną nauką, przy czym ważną rolę odgrywają tu aspekty motywacyjne³. Jak pisze J. Janoszczyk,

¹ Zob. K. Nerlicki, *Rozwijanie autonomii u studentów neofilologii w kontekście ich dotychczasowych doświadczeń w nauce języków obcych*, [w:] *Autonomia w nauce języka obcego*, red. M. Pawlak, Wydawnictwo UAM, Poznań–Kalisz 2004, s. 138–139.

² Tamże, s. 139.

³ Zob. J. Janoszczyk, *Autonomia – teoria a rzeczywistość*, [w:] *Autonomia w nauce języka obcego – uczeń a nauczyciel*, red. M. Pawlak, Wydawnictwo PWSZ w Koninie, Poznań–Kalisz–Konin 2011, s. 83–93.

Wrodzona może być potrzeba autonomii, podobnie jak potrzeba kontaktu z innymi. Dlatego powinniśmy przygotowywać uczących się do działań autonomicznych, a następnie wspierać ich w tych działaniach⁴.

Według H. Komorowskiej,

Autonomia oznacza umiejętność pracy bez nadzoru, umiejętność przenoszenia (transferu) opanowanych umiejętności w nowe sytuacje oraz umiejętność odejścia od utartego, mechanicznie stosowanego wzoru wyuczonego zachowania⁵.

Koncepcję autonomii w nauczaniu języka obcego obszernie przedstawia W. Wilczyńska⁶. Jej zdaniem, wychowanie do samodzielności to proces długotrwały. Jest to działanie, które powinno być zintegrowane międzyprzedmiotowo. Należy wdrażać uczniów do umiejętności samoobserwacji i samokontroli, do samodzielności w uczeniu się, co sprzyja rozwijaniu umiejętności komunikacyjnych w zakresie poszczególnych języków.

Według W. Wilczyńskiej,

autonomia wydaje się pojęciem dość ogólnym czy wręcz nieostrym. Bywa najczęściej definiowana jako zdolność do przyjmowania odpowiedzialności za własne sprawy, co może obejmować oczywiście zakres szerszy niż interesujące nas tu uczenie się języka obcego. Zaznaczmy od razu, że autonomia w sensie absolutnym nie jest dostępna dla wszystkich, nie musi ona przejawiać się we wszelkich działaniach danej osoby, nie jest zresztą we wszystkich wypadkach w pełni pożądana. Nie można zatem oczekiwać, że każda osoba ucząca się osiągnie (czy powinna osiągnąć) pełną autonomię. Byłoby to sprzeczne ze stopniowalną naturą tej cechy, zakładającą elastyczne samookreślanie się w konkretnych warunkach⁷.

W innym opracowaniu pisze ona, iż

Autonomia jest pojęciem deskryptywnym i wyraża rzeczywistą zdolność osoby do samodzielnego kierowania poszczególnymi aspektami swego życia⁸.

Według A. Janowskiego,

autonomia to tyle, co możliwość podejmowania decyzji i prowadzenia działań nakierowanych na osiągnięcie celów, które osoba dysponująca autonomią traktuje jako ważne⁹.

⁴ Tamże, s. 84.

⁵ H. Komorowska, *Autonomia ucznia w procesie uczenia się*, „Linguodidactica” 2000, z. IV, red. R. Hajczuk, A. Potyra, s. 7.

⁶ W. Wilczyńska, *Uczyć się czy być nauczonym. O autonomii w przyswajaniu języka obcego*, PWN, Warszawa 1999; też, *Podmiotowość i autonomia jako wyznaczniki osobistej kompetencji komunikacyjnej*, [w:] *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych. Doskonalenie się w komunikacji ustnej*, red. W. Wilczyńska, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2002, s. 51–67.

⁷ W. Wilczyńska, *Uczyć się...*, s. 131.

⁸ W. Wilczyńska, *Podmiotowość...*, s. 54.

⁹ A. Janowski, *Autonomia nauczyciela, autonomia ucznia*, „Języki Obce w Szkole” 2008, nr 6, s. 48.

Według M. Pawlaka,

uczący się mogą być autonomiczni w różnym stopniu, a autonomia w nauce języka obcego ma wymiar indywidualny i kontekstualny, co oznacza, że może się ona przejawiać na różne sposoby zależnie od wieku, postępów w nauce, przekonań i potrzeb, konkretnych sytuacji czy też wykonywanych zadań¹⁰.

M. Pawlak, powołując się na P. Bensona¹¹, pisze, że autonomię definiuje się

w odniesieniu do trzech poziomów kontroli, tj. *kontroli nad procesem uczenia się* (tj. kierowanie samodzielną nauką, stosowanie odpowiednich strategii uczenia się i posiadanie pewnych kompetencji i umiejętności), *kontroli nad procesami kognitywnymi* (tj. zdolność skupiania uwagi na zdaniu, umiejętność refleksji nad swą nauką i podejmowanie odpowiednich działań oraz wykształcenie niezbędnej wiedzy metakognitywnej o procesie uczenia się i samym sobie jako osobie uczącej się) oraz *kontroli nad przedmiotem nauki* (tj. określenie celów, które mają być osiągnięte, co ma silny wymiar społeczny i polityczny, wiąże się z redefinicją ról nauczyciela i ucznia)¹².

K. Pawłowska, powołując się na H. Holeca¹³, konstatuje:

Autonomia została określona przez niego jako zdolność uczącego się do przejścia odpowiedzialności za własne uczenie się, co z kolei implikuje umiejętność określania celów, treści i progresji, umiejętność wyboru metod uczenia się, technik oraz umiejętność ich oceny, jak i oceny rezultatów swoich działań¹⁴.

Według K. Drożdźiał-Szelest, autonomia oznacza

niezależność, czy też gotowość ustanawiania norm dla samego siebie. [...] umiejętność przejścia kontroli nad procesem własnego uczenia się, połączoną z chęcią do przejścia takiej kontroli oraz wiedzą, w jaki sposób to może nastąpić¹⁵.

E. Koralewska uważa, że

Metoda autonomii byłaby próbą holistycznego spojrzenia na dydaktykę języków obcych, która stawia sobie za cel *wychowanie* autonomicznej jednostki i która oprócz umiejętności komunikowania się w języku obcym, po zakończeniu oficjalnej edukacji,

¹⁰ M. Pawlak, *Badania empiryczne nad autonomią w nauce języka obcego – cele, metodologia, perspektywy*, [w:] *Autonomia w nauce języka obcego – uczeń...*, s. 68.

¹¹ P. Benson, *Teaching and researching autonomy in language learning*, Pearson Education, Harlow 2001.

¹² M. Pawlak, *Badania empiryczne...*, s. 67–68.

¹³ H. Holec, *Autonomy in foreign language learning*, Pergamon, Oxford 1981.

¹⁴ A. Pawłowska, *Wspieranie autonomii uczących się na poziomie zaawansowanym a błąd językowy*, [w:] *Autonomia w nauce języka obcego – uczeń...*, s. 218.

¹⁵ K. Drożdźiał-Szelest, *W poszukiwaniu autonomicznego nauczyciela języków obcych*, [w:] *Autonomia w nauce języka obcego – uczeń...*, s. 381.

będzie w stanie sama kierować swoim dalszym rozwojem, znajdować materiały i okazje do nauki oraz z nich umiejętnie korzystać¹⁶.

Autonomia to popularny termin stosowany w badaniach glottodydaktycznych. Badania te rozwijają się na dwu różnych poziomach. W. Wilczyńska wyróżnia dwa sposoby pojmowania autonomii: jako cechę ogólną i jako typ postawy. W znaczeniu pierwszym oznacza ona pojęcie abstrakcyjne, cechę osobowości określaną jako „samodzielność”, „niezależność”, „samowystarczalność”. Postawa autonomiczna jest to „zdolność do *samookreślenia się podmiotu*, swoista wolność wewnętrzna powiązana z odpowiedzialnością”¹⁷. Zachowania autonomiczne na poziomie wewnętrznym są konsekwencją autonomii wewnętrznej dotyczącej samooceny i samookreślenia się jednostki, rozumienia specyfiki drogi życiowej, określenia celów życiowych i przyjęcia odpowiedzialności za ich osiągnięcie. Aby autonomia była możliwa, niezbędny jest poziom dojrzałości psychicznej (umysłowej), emocjonalnej i społecznej¹⁸.

W literaturze glottodydaktycznej podejmowana jest kwestia współzależności autonomii ucznia i autonomii nauczyciela. Autonomiczne podejście do procesu edukacji zakłada, iż uczeń ma prawo wyboru sposobu uczenia się i niezbędnych materiałów, jest odpowiedzialny za podejmowane przez siebie decyzje, kontroluje i ocenia swoje postępy w nauce¹⁹.

Autonomia jest naturalnym czynnikiem rozwoju indywidualnego i społecznego. Za przygotowaniem uczniów do autonomicznej pracy przemawiają następujące argumenty: sprzyjanie skutecznemu procesowi uczenia się, sprzyjanie doborowi strategii uczenia się, sprzyjanie dyscyplinie w klasie, sprzyjanie transferowi umiejętności, sprzyjanie indywidualizacji²⁰.

Autonomia ucznia, pojęcie

rozumiane jako znajomość efektywnych technik i metod przyswajania wiedzy, zajmuje ważne miejsce wśród nowoczesnych tendencji edukacyjnych, gdzie nie sama wiedza, ale umiejętności pozwalające na jej zdobywanie i poszerzanie stają się głównym przedmiotem zainteresowania nauczyciela i ucznia²¹.

Według K. Myczko,

Autonomiczny uczeń to uczeń, który zna siebie, potrafi określić swoje słabe i mocne strony, swoją wiedzę, zna luki w niej istniejące i wie, w jaki sposób je uzupełnić. Taki uczeń to uczeń odpowiedzialny i kompetentny, który bez trudu poradzi sobie w bogatym środowisku uczeniowym, którego stworzenie ułatwiają np. nowe media. Stąd też

¹⁶ E. Koralewska, *Porozmawiajmy o ... metodzie autonomii*, [w:] *Autonomia w nauce języka obcego – uczeń...*, s. 17.

¹⁷ W. Wilczyńska, *Autonomia jako przedmiot badań glottodydaktycznych*, [w:] *Autonomia w nauce języka obcego – uczeń...*, s. 51.

¹⁸ Zob. tamże, s. 51–54.

¹⁹ K. Drożdżał-Szelest, *W poszukiwaniu...*, 381.

²⁰ Zob. H. Komorowska, *Autonomia...*, s. 8–9.

²¹ R. Kozieł, *Koncepcja uczenia się zorientowanego na działanie i produkcję jako przyczynek do rozwijania autonomii ucznia*, [w:] *Autonomia w nauce języka obcego – uczeń...*, s. 35.

często zwraca się uwagę, że obraz autonomicznego ucznia jest obrazem ucznia idealnego, motywowanego i wytrwałego²².

Można wyróżnić następujące cechy autonomicznego ucznia: ma wpływ na dobór strategii powiązanej ze stylem uczenia się, aktywnie podchodzi do zadań, posiada gotowość do podejmowania ryzyka mimo popełnianych błędów, posiada umiejętność zgadywania i domyślania się, posiada umiejętność wykorzystania kontekstu uczenia się oraz umiejętność samodzielnego budowania systemu reguł, jest pozytywnie i tolerancyjnie nastawiony do przedmiotu uczenia się²³.

Koncepcja autonomicznego uczenia się jest oparta m.in. na: 1) koncepcji ukierunkowania na ucznia, 2) postulatach holistycznego, samosterowalnego, otwartego i holistycznego uczenia się oraz na 3) koncepcji uczenia się zorientowanego na działanie i produkcję²⁴.

Koncepcja uczenia się oparta na działaniu jest proponowana od końca lat 80. w literaturze fachowej jako uzupełnienie pracy z tekstem.

Formy pracy zorientowane na produkcję bazują na wymyślaniu bądź przewidywaniu treści tekstu, na transformacji jednego gatunku w inny, rekonstrukcji tekstu oryginalnego oraz na tworzeniu tekstów analogicznych. Formy zorientowane na działanie obejmują zarówno dramę, pantomimę, jak i monolog wewnętrzny czy dialog²⁵.

W podejściu zorientowanym na działanie tekst oryginału może być przez ucznia „zmieniany, przekształcany, poprawiany, skracany lub uzupełniany o inne elementy”²⁶. Można wyróżnić 4 podstawowe formy pracy z tekstem literackim: 1) zadania ucznia, których celem jest wyprodukowanie nowego wariantu tekstu, jako reakcji na tekst oryginalny, prezentowany na lekcji, 2) interpretacja sceniczna, 3) interpretacja plastyczna, 4) interpretacja muzyczna²⁷.

Jak pisze K. Drożdźiał-Szelest, „autonomiczny uczeń jest sam w stanie podejmować wszystkie decyzje dotyczące procesu uczenia się, w którym uczestniczy, czy też chce uczestniczyć, co oznacza przejęcie odpowiedzialności za sterowanie tokiem uczenia się i jego organizację”²⁸. W autonomicznym podejściu do procesu edukacji podkreśla się, iż uczeń „ma m.in. prawo wyboru sposobu uczenia się oraz niezbędnych materiałów; jest odpowiedzialny za podejmowane decyzje, np. odnośnie celów i treści uczenia się; kontroluje i ocenia swoje postępy w nauce”²⁹.

²² K. Myczko, *Od aktywizacji do autonomii ucznia w kształceniu językowym*, [w:] *Autonomia w nauce języka obcego – co osiągnęliśmy i dokąd zmierzamy*, red. M. Pawlak, Wydawnictwo UAM i PWSZ w Koninie, Poznań–Kalisz–Konin 2008, s. 30.

²³ Zob. A. Pawłowska, *Wspieranie autonomii...*, s. 220.

²⁴ Zob. R. Koziół, *Koncepcja uczenia się...*, s. 35.

²⁵ Tamże, s. 38.

²⁶ Tamże, s. 39.

²⁷ Zob. tamże, s. 40.

²⁸ K. Drożdźiał-Szelest, *W poszukiwaniu...*, s. 381.

²⁹ Tamże.

Tradycyjnie rozumiana aktywizacja ucznia podporządkowana była rozwijaniu sprawności produktywnych (głównie sprawności mówienia). Obecnie, według K. Myczko,

Aktywizacja to stymulowanie uczącego się do aktywności mentalnej w różnych zakresach związanych z procesem uczenia się. [...]. Celem aktywizacji w takim ujęciu będzie rozwijanie umiejętności organizowania własnego uczenia się w obrębie realizacji celów kształcenia językowego. Aktywizacja ucznia jest warunkiem wspierania i rozwijania autonomii ucznia w procesie dydaktycznym³⁰.

Może ona przybierać następujące formy: stymulowanie ucznia do formułowania celów uczenia się, stymulowanie ucznia do odkrywania związków i zależności językowych, stymulowanie ucznia do „wspólnego konstruowania znaczeń w interakcjach językowych”³¹ oraz stymulowanie ucznia do uświadamiania sobie strategii uczenia się (głównie tendencji metakognitywnych)³².

Refleksje nad autonomią w polskim kontekście edukacyjnym prezentuje A. Pietrzykowska. Pisze ona:

Z moich obserwacji wynika, że coraz więcej nauczycieli przestaje odgrywać w klasie rolę mającego zawsze rację i decydującego o wszystkim głównodowodzącego. Uczniowie przestali z kolei tylko wykonywać polecenia nauczycieli. Coraz częściej mają wpływ na to, jak prowadzona jest lekcja [...]³³

A. Pietrzykowska podaje sprawdzone przykłady kształtowania autonomii na lekcjach języka angielskiego. Oto one: 1. Zdrowe śniadania – uczniowie samodzielnie przygotowują zdrowe pełnowartościowe śniadania, opisując sposób ich przygotowania, z wykorzystaniem wcześniej poznanego słownictwa. Wypowiedzi uczniów są prezentowane na forum klasy. Uczniowie korzystają przy tym z innych źródeł (Internet, szkolna biblioteczka anglojęzyczna, itp.).

2. Lekcje o zainteresowaniach uczniów – raz w tygodniu jeden z uczniów na 45-minutowych zajęciach przedstawia swoje hobby, któremu poświęca najwięcej wolnego czasu. Wcześniej scenariusz lekcji jest prezentowany nauczycielowi. Istotną rolę odgrywa tutaj motywacja. Nawet ci uczniowie, którzy mają trudności z językiem angielskim, chętnie prezentują swoje pasje.

3. Czytanie samodzielne – uczniowie w ciągu dwóch miesięcy mieli przeczytać w domu samodzielnie wybraną pozycję z literatury anglojęzycznej dostępnej w bibliotece szkolnej. Ich zadaniem było opowiedzenie, co się w danej lekturze spodobało i przeczytanie wybranego przez siebie fragmentu na forum klasy z uzasadnieniem jego wyboru. Za wykonanie zadania uczniowie byli oceniani³⁴.

Należy także określić granice autonomii ucznia, którymi, według M. Wysockiej, są: 1) wiek – im młodszy uczeń tym mniejsza umiejętność własnych stylów i strategii

³⁰ K. Myczko, *Od aktywizacji...*, s. 23.

³¹ Tamże, s. 26.

³² Zob. tamże.

³³ Pietrzykowska A., *Autonomia ucznia w praktyce*, „Języki Obce w Szkole” 2019, nr 2, s. 22.

³⁴ Zob. tamże, s. 22–24.

uczenia się; 2) cechy osobowości poszczególnych jednostek – rozwój zachowań autonomicznych może przebiegać z opóźnieniem, gdy uczeń ma lęk przed samodzielnym podejmowaniem decyzji, lęk przed podejmowaniem ryzyka w komunikowaniu się w języku obcym; 3) stosowane przez uczniów strategie przetrwania – odnoszą się do sytuacji w szkole, np. przeciwstawienie się władzy, „taktyka mamrotania” stosowana w nauczaniu języków obcych; 4) negatywny wpływ egzaminów na proces uczenia się – dążenie do osiągnięcia pozytywnych wyników sprawdzianów i egzaminów (nie ma tutaj mowy o postawach twórczych ucznia i o indywidualnym poszukiwaniu własnych rozwiązań); 5) autonomiczny nauczyciel – funkcjonuje według wypracowanego przez siebie stylu dydaktycznego. Jak pisze M. Wysocka, „autonomiczny nauczyciel z natury i z konieczności ogranicza autonomię uczniów”³⁵.

Według A.R. Trada,

Autonomia uczniowska nie da się ująć jako statyczny twór, zespół jakichś cech czy umiejętności, właściwy jakiejś grupie osób o określonym poziomie dojrzałości intelektualnej. Takie podejście do autonomii kłóci się bowiem z dynamicznym charakterem procesów uczenia się, które trwają całe życie. Bez właściwego zrozumienia istoty autonomii uczniowskiej niemożliwe jest osiągnięcie w edukacji szkolnej ważnych celów pedagogicznych i dydaktycznych³⁶.

Jego zdaniem, „Autonomia uczniowska jako zadanie polityki edukacyjnej na miarę XXI wieku przyczynia się do rozwoju kultury uczenia i nauczania zgodnej z duchem czasu i bardziej efektywnej”³⁷.

Istnieje wiele definicji autonomii nauczyciela, które ulegają ciągłej modyfikacji w rezultacie badań prowadzonych nad nauczaniem autonomicznym. W potocznym rozumieniu autonomię nauczyciela „postrzega się [...] w powiązaniu z możliwością wyboru oraz okazją do poszukiwania nowych rozwiązań, jak również wyjścia poza sztywne ramy określone przez system edukacyjny”³⁸. Na autonomię nauczyciela trzeba spojrzeć z dwóch stron: pierwsza dotyczy rozwoju zawodowego i indywidualnego nauczyciela i sprawowania kontroli nad swoim rozwojem; druga – funkcjonowania w procesie dydaktycznym, w którym wspiera rozwój autonomii ucznia. P. Benson³⁹ wprowadził rozróżnienie na autonomię techniczną, psychologiczną i polityczną. Autonomia techniczna obejmuje umiejętność kierowania nauczaniem danego przedmiotu w klasie; autonomia psychologiczna obejmuje gotowość przejęcia odpowiedzialności za proces uczenia się; autonomia polityczna

musi [...] oznaczać gotowość nauczyciela-ucznia do zrzeczenia się (całkowitego bądź częściowego) tej kontroli i akceptację udziału uczniów w procesie decyzyjnym. Należy

³⁵ M. Wysocka, *Granice autonomii nauczyciela języków obcych i jego uczniów*, [w:] *Autonomia w nauce języka obcego – co osiągnęliśmy...*, s. 16.

³⁶ A.R. Trad, *Autonomia uczniowska a nauczanie na studiach wyższych filologicznych*, [w:] *Autonomia w nauce języka obcego...*, red. M. Pawlak, s. 71.

³⁷ Tamże, s. 73–74.

³⁸ K. Drożdżał-Szelest, *W poszukiwaniu...*, s. 382.

³⁹ P. Benson, *The philosophy and politics of learner autonomy*, [w:] *Autonomy and independence in language learning*, red. P. Benson, P. Voller, Longman, New York 1997, s. 18–34.

przy tym pamiętać, iż oddanie autonomii w ręce uczniów nie zawsze jest możliwe, ze względu na istniejące ograniczenia instytucjonalne, bądź też postawy samych uczniów⁴⁰.

Autonomia techniczna wiąże się z umiejętnością opracowywania programów nauczania, tworzenia materiałów dydaktycznych, zarządzania klasą i samooceny⁴¹.

Autonomiczny nauczyciel:

zdaje sobie sprawę z tego, na czym polega uczenie się języka i jakie są odczucia uczniów związane z tym procesem; stara się nauczać w sposób refleksyjny – refleksyjne nauczanie i autonomiczne uczenie się są postrzegane jako *dwie strony medalu*; wierzy, iż każdy uczeń posiada zdolność do uczenia się, tzn. potencjał uczeniowy; chce wspomagać rozwój autonomii swoich uczniów; akceptuje podporządkowanie procesu nauczania procesowi uczenia się (przejmuje rolę osoby wspierającej procesy uczenia się)⁴².

Autonomiczny nauczyciel sprawuje kontrolę nad własnym rozwojem zawodowym, wspiera rozwój autonomii ucznia w procesie dydaktycznym, wybiera sposób nauczania i niezbędne materiały do funkcjonowania w tym procesie, jest odpowiedzialny za podejmowane przez siebie decyzje w zakresie celów i treści samokształcenia oraz w zakresie nauczania w procesie edukacyjnym⁴³.

Można wyznaczyć następujące granice autonomii nauczyciela: 1. Przekonania i postawy nauczycieli, w które został wyposażony podczas studiów. „Istnienie takich przekonań bardzo trudno jest zmienić: w trakcie pracy nauczyciel może nawet naginać rzeczywistość, po to, aby szukać ich potwierdzenia”⁴⁴. 2. Nauczycielskie strategie przetrwania, np. strategia terapii zajęciowej, w której dostarcza uczniom pracy i nie myśli o innych rozwiązaniach, strategii rutyny (stosowanie tych samych wypróbowanych rozwiązań), strategii wycofywania się (brak reakcji na to, co dzieje się w klasie). 3. Konflikt ról pełnionych przez nauczycieli – nauczyciele świadomie wybierają te role, w których się sprawdzają, a inne odrzucają, co prowadzi do zachowań rutynowych. 4. Przepisy i ustalenia władz – nauczyciel świadomie oceniać będzie się starał skoncentrować na tym, jak sprostać wymaganiom i najlepiej wypaść, a nie na oryginalnych pomysłach świadczących o jego autonomicznym zachowaniu. 5. Negatywny wpływ egzaminów na proces nauczania – ograniczanie autonomii nauczyciela przez wzorce egzaminów i testów podawane w podręcznikach i innych źródłach⁴⁵.

Autonomia szkolna bywa ukazywana w dwóch przeciwstawnych sobie perspektywach teoretycznych: pozytywistyczno-behawiorystycznej i konstruktywistyczno-interpretatywnej. W modelu pozytywistyczno-behawioralnym naturalnym środowiskiem uczenia się jest klasa szkolna, w której dominuje nauczanie, a nie samodzielne zdobywanie wiedzy poza szkołą.

⁴⁰ K. Drożdżał-Szelest, *W poszukiwaniu...*, s. 384.

⁴¹ Zob. tamże.

⁴² Tamże, s. 385.

⁴³ Zob. tamże, s. 382.

⁴⁴ M. Wysocka, *Granice autonomii...*, s. 16.

⁴⁵ Zob. tamże, s. 16–18.

Tak więc samodzielność ucznia nie jest w modelu pozytywistyczno-behawiorystycznym wewnętrzną jego potrzebą, tylko jedną z cech, jakie nauczyciel chce w nim wykształcić, i wpisana jest zarówno w całoroczny plan wynikowy, jak też w scenariusz danej lekcji. Tak kształtowana samodzielność jest rozumiana jako umiejętność pracy bez pomocy nauczyciela (uczeń *samodzielnie* rozwiązuje zadanie)⁴⁶.

Koncepcja konstruktywistyczno-interpretatywna w szkole to unikanie gotowych definicji, samodzielne konstruowanie wiedzy przez ucznia.

Oznacza to, że podawanie uczniom gotowych sposobów rozumowania nie ma większego sensu, gdyż nie wiemy, jak oni widzą świat i istniejące w nim problemy. Wiedza w modelu interpretatywnym odnosi się do indywidualnych kompetencji uczniów i sposobów wykorzystania tych kompetencji w różnych sytuacjach problemowych⁴⁷.

Nie ma jednej drogi dochodzenia do wiedzy. Nauczyciel przyjmuje wiele możliwych propozycji od uczniów, respektuje się ich indywidualizm, różnorodność stylów i strategii uczenia się.

W działaniach autonomicznych istotne znaczenie ma nauczanie zadaniowe i nauczanie projektowe. Według *ESOKJ*,

Zadanie definiuje się jako każde celowe działanie, uważane za konieczne, by rozwiązać jakiś problem, wypełnić zobowiązanie lub zrealizować dążenie; ta definicja obejmuje całą gamę działań, takich jak np.: przesuwanie szafy, pisanie książki, uzyskiwanie określonych warunków drogą negocjacji, grę w karty, zamawianie posiłku w restauracji, tłumaczenie tekstu z języka obcego lub przygotowanie gazetki szkolnej przez grupę uczniów⁴⁸.

Podejście zadaniowe kładzie nacisk na aktywność uczącego się, która powinna być świadoma i celowa. Wyrazem takiej aktywności są strategie uczenia się i strategie komunikacyjne. *ESOKJ* traktuje strategie jako nieodłączny element wszystkich czynności językowych. Strategie pozwalają uczącemu się skutecznie wykorzystywać zadania, realnie oceniać swoje kompetencje i sprawności, oceniać stopień trudności zadania i pod tym kątem dobierać odpowiednie strategie⁴⁹.

Traktowanie uczącego się jako „odpowiedzialnego podmiotu społecznego, wykonującego odpowiednie zadanie przy użyciu wszelkiego możliwego potencjału [...]”⁵⁰, sprawia, że autonomia koreluje z podejściem zorientowanym na działanie i dotyczy ona uczących się i nauczycieli. Postawy autonomiczne łączą się ze strategiami. „Uczeń autonomiczny to ten, który potrafi umiejętnie skorzystać z wszelkich

⁴⁶ M. Wawrzyniak-Śliwska, *Czy autonomiczny nauczyciel jest gwarantem autonomii uczniowskiej? Między ograniczeniami a wolnością wyboru*, [w:] *Autonomia w nauce języka obcego – uczeń...*, s. 396.

⁴⁷ Tamże, s. 397.

⁴⁸ *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, Wydawnictwo Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa 2003, s. 21.

⁴⁹ Zob. S. Piotrowski, *O autonomii w perspektywie podejścia zorientowanego na działanie*, [w:] *Autonomia w nauce języka obcego – uczeń...*, s. 28.

⁵⁰ Tamże, s. 25.

zasobów, skutecznie szuka potrzebnych informacji, dostosowuje strategie do zadań”⁵¹.

Zadania i strategie są nieodłączne w procesie nauczania/uczenia się języka obcego. W podejściu zorientowanym na działanie w centrum uwagi jest zadanie, które ma do wykonania uczący się języka obcego z wykorzystaniem przy tym wszelakich kompetencji, sprawności i strategii. W *ESOKJ* zagadnieniom strategii poświęca się wiele miejsca. Podejście ukierunkowane na działanie kładzie nacisk na aktywność uczącego się. Przejawem tej aktywności są strategie uczenia się, które „są niezwykle ważne w perspektywie rozwijania kompetencji komunikacyjnej, zwiększają zaufanie uczącego się do siebie, pobudzają do bardziej autonomicznego zaangażowania się w proces uczenia się języka obcego”⁵².

Strategie uczenia się są podstawowymi umiejętnościami autonomicznego ucznia. „Strategie uczenia się języka, postrzegane jako klucz do autonomii ucznia, stały się ważnym elementem edukacji językowej”⁵³. Zdolności kognitywne ucznia zapewniają mu umiejętność klasyfikowania, abstrahowania, generalizowania, rozróżniania i dostrzegania analogii. Umiejętności te sprzyjają własnym strategiom uczenia się. „Strategie definiuje się jako działania uczniów właściwe dla ich indywidualnego stylu uczenia się, ukierunkowane na dany przedmiot uczenia się, służące pobieraniu, strukturyzowaniu, przetwarzaniu, przechowywaniu i odtwarzaniu wiedzy”⁵⁴. Wyróżnia się strategie kognitywne, metakognitywne, afektywne i socjalne.

Strategie kognitywne polegają na rozwiązywaniu konkretnego zadania. Należą do nich powtarzanie, porządkowanie, kategoryzowanie i abstrahowanie. Są one odpowiedzialne za przyswajanie słownictwa, wymowy, gramatyki i rozwijanie umiejętności pisania, rozumienia tekstu czytanego lub słuchanego.

Strategie metakognitywne są odpowiedzialne za organizację procesu uczenia się. Dotyczą one „wytyczenia celu, planowania czasu nauki, kontroli procesu uczenia (realizacja zaplanowanych działań) oraz ewaluacji wyników według ustalonych kryteriów”⁵⁵. Według K. Nerlickiego,

Strategie metakognitywne umożliwiają uczącym się dostrzeganie problemów, stawianie hipotez dotyczących ich powstawania oraz rozwiązywania, weryfikację tych hipotez, indywidualne sterowanie procesami rozwiązywania problemów, ewaluację własnych sukcesów i porażek⁵⁶.

Strategie metakognitywne na poziomie zaawansowanym związane są z re-strukturyzacją dotychczas zdobytej wiedzy i dotyczą następujących ważnych zadań: 1) uczący się musi zdawać sobie sprawę z deficytów w dotychczas zdobytej wiedzy; 2) studenci powinni dążyć do poszerzenia swojej wiedzy poprzez zastępowanie znanych struktur językowych strukturami mniej znanymi; 3) studenci powinni

⁵¹ Tamże, s. 29.

⁵² Tamże, s. 28.

⁵³ K. Drożdżał-Szelest, *Strategie uczenia się języka obcego: badania a rzeczywistość edukacyjna*, [w:] *Autonomia w nauce języka obcego...*, red. M. Pawlak, s. 32.

⁵⁴ A.R. Trad, *Autonomia uczniowska...*, s. 71.

⁵⁵ Tamże, s. 72.

⁵⁶ K. Nerlicki, *Rozwijanie autonomii...*, s. 145.

umieć abstrahować z cudzych wypowiedzi nowe konstrukcje; 4) student powinien posiadać umiejętność systematyzowania wiedzy⁵⁷.

Strategie afektywne dotyczą odprężania się podczas nauki, np. w wyniku słuchania muzyki; strategie socjalne to umiejętność współpracy z innymi ludźmi, nawiązywanie kontaktów z rodzimymi użytkownikami języka obcego⁵⁸.

Dydaktycy rozróżniają autonomię językową oraz autonomię metodologiczną. Autonomia językowa uwarunkowana jest autonomią metodologiczną. Rozwijaniu postawy autonomicznej przyszłego nauczyciela sprzyja poznawanie strategii, stylów i technik uczenia się. Poznanie swojego stylu uczenia się pozwala zrozumieć trudności w opanowywaniu różnych sprawności językowych. Według M. Cichoń, „Strategie uczenia się definiuje się jako zbiór operacji mentalnych, uruchamianych przez uczącego się, aby zrozumieć, zapamiętać i ponownie użyć dany element językowy”⁵⁹.

Oto strategie ułatwiające skuteczne uczenie się języka obcego:

Strategia 1: Weź naukę języka obcego w swoje ręce. [...]. Strategia 2: Pracuj systematycznie. [...]. Strategia 3: Bądź kreatywny. [...]. Strategia 4: Stwarzaj własne okazje do ćwiczenia języka obcego. [...] Strategia 5: Naucz się funkcjonować w niepewności. [...]. Strategia 6: Używaj technik ułatwiających zapamiętywanie. [...]. Strategia 7: Nie bój się popełniać błędów. [...]. Strategia 8: Wykorzystaj znajomość innych znanych ci języków. [...]. Strategia 9: Zwracaj uwagę na kontekst. [...]. Strategia 10: Naucz się odgadywać znaczenie słów. [...]. Strategia 11: Naucz się pewnych wyrażen na pamięć, nie analizując ich językowo. [...]. Strategia 12: Opanuj pewne stałe wyrażenia i formuły. [...]. Strategia 13: Naucz się rozróżniać i stosować różne poziomy językowe [...].

W kontekście tendencji do autonomizowania procesu uczenia się staje się nieodzowne dostarczanie studentom neofilologii wiedzy i umiejętności z tego zakresu i inspirowanie do autorefleksji nad własnymi działaniami.

A. Pawłowska pisze:

Studia filologiczne są zatem nie tylko miejscem zdobywania wiedzy i umiejętności językowych, ale także miejscem zbierania doświadczeń, które mają znaczący wpływ na kształtujący się warsztat pracy przyszłego nauczyciela języka obcego. Stąd też tak istotne okazuje się wdrażanie studentów do autonomii, tym bardziej, że ich praca nad językiem ma charakter nieustanny i w związku z tym nie kończy się wraz z otrzymaniem dyplomu ukończenia studiów⁶⁰.

M. Czernek twierdzi, że osiągnięcie autonomii przez studentów jest wieloetapowym procesem, który warunkują złożone czynniki. Postawa nauczyciela może zaszczerpić autonomię wśród nauczycieli. „Działania autonomizujące powinny skutkować transferem tradycyjnych ról uczestników procesu edukacyjnego. Nie oznacza

⁵⁷ Zob. tamże, s. 145–146.

⁵⁸ Zob. A.R. Trad, *Autonomia uczniowska...*, s. 72.

⁵⁹ M. Cichoń, *Od autonomii nauczyciela do autonomii ucznia: miejsce autonomii w kształceniu metodycznym studentów neofilologii*, [w:] *Autonomia w nauce języka obcego...*, red. M. Pawlak, s. 328.

⁶⁰ A. Pawłowska, *Wspieranie autonomii...*, s. 221.

to rezygnacji z obecności nauczyciela w ogóle, lecz modyfikację jego udziału w procesie nauczania”⁶¹.

Zdaniem K. Pawłowskiej, „Rozwijanie samodzielności studentów filologii odgrywa istotną rolę w ich przygotowaniu do zawodu nauczyciela, który powinien stać się propagatorem idei autonomii wśród swoich uczniów”⁶².

Rozwój autonomii na poziomie zaawansowanym powinien nawiązywać do doświadczeń, jakie uczący się zdobyli w szkole. Zajęcia praktyczne na studiach i inne zajęcia specjalistyczne powinny przygotowywać studentów do autonomii. Studenci powinni być przygotowywani do autonomicznej pracy w zakresie rozwoju kompetencji komunikacyjnej i językowej⁶³.

Według K. Nerlickiego,

wdrażanie studentów do autonomicznego zdobywania wiedzy musi odbywać się w sposób planowy poprzez dogłębną analizę programów szkolnych oraz właściwe określenie celów, jakie winny służyć praktycznej nauce języka w szkole wyższej. Trafną wydaje się też ewaluacja doświadczeń zdobytych w szkole średniej, jak również w trakcie studiów, którą można wykorzystać nie tylko w badaniach nad poziomem zdobytych przez studentów kompetencji, ale także wniknąć w tak ciekawe, a ciągle jeszcze nie do końca zbadane tajniki, jak predyspozycje indywidualne uczących się (np. strach), które w wielu przypadkach mogą stać się przyczyną niepowodzeń w nauce⁶⁴.

Podsumowując, stwierdzić należy, iż organizacja zajęć i form pracy z uczniami i studentami może przyczynić się do ukształtowania ich autonomicznej postawy. Badania prowadzone nad autonomią wskazują na to, iż będzie ona rozwijana, ponieważ współczesne wymagania rynku pracy sprawiają, że coraz więcej osób uczy się więcej niż jednego języka obcego, co wymaga zwiększonej aktywności oraz odpowiedzialności za proces uczenia się ze strony uczących się. Ciekawą propozycją może tutaj być podejście zorientowane na działanie. Formy pracy zorientowane na działanie przyczyniają się do wykształcenia u uczniów i studentów postaw autonomicznych.

Zauważyć również należy, że autonomiczny nauczyciel kieruje rozwojem autonomii własnej i autonomii uczniów. Ponoś on główną odpowiedzialność za rozwój autonomii w procesie nauczania/uczenia się języka obcego. Nauczyciel, mając świadomość istnienia przeszkód i ograniczeń, powinien wypracować indywidualne sposoby pracy pod własnym kierunkiem. Autonomia w przypadku nauczyciela sprzyja samorozwojowi, doskonaleniu swoich umiejętności i kompetencji oraz chroni przed wypaleniem zawodowym. Autonomia w odniesieniu do ucznia kształtuje postawę autonomiczną uczących się.

Autonomiczny nauczyciel to niewątpliwie profesjonalista, refleksyjny praktyk, czy też po prostu dobry nauczyciel, który jest w stanie nie tylko nauczać dla autonomii, wspie-

⁶¹ M. Czernek, *Kształtowanie postaw autonomicznych studentów NKJO na zajęciach z pisaną – co możemy osiągnąć?*, [w:] *Autonomia w nauce języka obcego – co osiągnęliśmy...*, s. 360.

⁶² A. Pawłowska, *Wspieranie autonomii...*, s. 217.

⁶³ Zob. K. Nerlicki, *Rozwijanie autonomii...*, s. 143–144.

⁶⁴ Tamże, s. 147.

rając uczniów w procesie autonomizacji, ale także potrafi kierować własnym rozwojem, tak zawodowym, jak i indywidualnym⁶⁵.

Literatura

- Abramczyk A., *Czy rozwijanie autonomii ucznia jest kluczem do sukcesu w nauczaniu języków obcych*, „Języki Obce w Szkole” 2008, nr 6, s. 55–60.
- Autonomia w nauce języka obcego – techniki, strategie, narzędzia*, red. M. Pawlak, Wydawnictwo PWSZ w Koninie, Konin 2015.
- Autonomia w nauce języka obcego – uczeń a nauczyciel*, red. M. Pawlak, Wydawnictwo PWSZ w Koninie, Poznań–Kalisz–Konin 2011, s. 379–389.
- Autonomia w nauce języka obcego*, red. M. Pawlak, Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Kaliszu, Poznań–Kalisz 2004, <http://repozytorium.amu.edu.pl:8080/bitstream/10593/1475/1/Autonomia%20w%20nauce%20j%20%20C4%99zyka%20obcego.pdf> [dostęp: 24.12.2020].
- Autonomizacja w dydaktyce języków obcych. Doskonalenie się w komunikacji ustnej*, red. W. Wilczyńska, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2002.
- Benson P., *Teaching and researching autonomy in language learning*, Pearson Education, Harlow 2001.
- Benson P., *The philosophy and politics of learner autonomy*, [w:] *Autonomy and independence in language learning*, red. P. Benson, P. Voller, Longman, New York 1997, s. 18–34.
- Cichoń M., *Od autonomii nauczyciela do autonomii ucznia: miejsce autonomii w kształceniu metodycznym studentów neofilologii*, [w:] *Autonomia w nauce języka obcego*, red. M. Pawlak, Wydawnictwo UAM, Poznań–Kalisz 2004, s. 325–333.
- Czernek M., *Kształtowanie postaw autonomicznych studentów NKJO na zajęciach z pisania – co możemy osiągnąć?*, [w:] *Autonomia w nauce języka obcego – co osiągnęliśmy i dokąd zmierzamy*, red. M. Pawlak, Wydawnictwo UAM i PWSZ w Koninie, Poznań–Kalisz–Konin 2008, s. 357–366.
- Czetwertyńska G., *Autonomizacja nauczania – uczeń dorosły*, „Języki Obce w Szkole” 2008, nr 6, s. 84–88.
- Drożdźiał-Szelest K., *Strategie uczenia się języka obcego: badania a rzeczywistość edukacyjna*, [w:] *Autonomia w nauce języka obcego*, red. M. Pawlak, Wydawnictwo UAM, Poznań–Kalisz 2004, s. 31–41.
- Drożdźiał-Szelest K., *W poszukiwaniu autonomicznego nauczyciela języków obcych*, [w:] *Autonomia w nauce języka obcego – uczeń a nauczyciel*, red. M. Pawlak, Wydawnictwo PWSZ w Koninie, Poznań–Kalisz–Konin 2011, s. 379–389.
- Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, Wydawnictwo Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa 2003.
- Gapińska A., *Autonomia a percepcja własnej kontroli w procesie uczenia się*, [w:] *Autonomia w nauce języka obcego – co osiągnęliśmy i dokąd zmierzamy*, red. M. Pawlak, Wydawnictwo UAM i PWSZ w Koninie, Poznań–Kalisz–Konin 2008, s. 33–43.
- Holec H., *Autonomy in foreign language learning*, Pergamon, Oxford 1981.
- Janoszczuk J., *Autonomia – teoria a rzeczywistość*, [w:] *Autonomia w nauce języka obcego – uczeń a nauczyciel*, red. M. Pawlak, Wydawnictwo PWSZ w Koninie, Poznań–Kalisz–Konin 2011, s. 83–93.

⁶⁵ K. Drożdźiał-Szelest, *W poszukiwaniu...*, s. 388.

- Janowska I., *Nauczmy uczniów się uczyć – o autonomii*, „Języki Obce w Szkole” 2003, nr 3, s. 30–39.
- Janowski A., *Autonomia nauczyciela, autonomia ucznia*, „Języki Obce w Szkole” 2008, nr 6, s. 48–55.
- Kabzińska A., *Rozwijanie postaw i zachowań autonomicznych ucznia na lekcji języka obcego w podejściu zadaniowym*, [w:] *Autonomia w nauce języka obcego – techniki, strategie, narzędzia*, red. M. Pawlak, Wydawnictwo PWSZ w Koninie, Konin–Kalisz–Poznań 2015, s. 79–94.
- Komorowska H., *Autonomia ucznia w procesie uczenia się*, „Linguodidactica” 2000, z. IV, red. R. Hajczuk, A. Potyra, s. 7–25.
- Komorowska H., *Cele kształcenia językowego – autonomia ucznia*, [w:] *Nauka języka obcego w perspektywie ucznia*, red. H. Komorowska, Oficyna Wydawnicza Łośgraf, Warszawa 2011.
- Komorowska H., *Metodyka nauczania języków obcych*, „Fraszka Edukacyjna”, Warszawa 2002.
- Koralewska E., *Porozmawiajmy o ... metodzie autonomii*, [w:] *Autonomia w nauce języka obcego – uczeń a nauczyciel*, red. M. Pawlak, Wydawnictwo PWSZ w Koninie, Poznań–Kalisz–Konin 2011, s. 11–20.
- Kozieł R., *Koncepcja uczenia się zorientowanego na działanie i produkcję jako przyczynę do rozwijania autonomii ucznia*, [w:] *Autonomia w nauce języka obcego – uczeń a nauczyciel*, red. M. Pawlak, Wydawnictwo PWSZ w Koninie, Poznań–Kalisz–Konin 2011, s. 35–43.
- Myczko K., *Kognitywna teoria uczenia się i rozwijanie autonomii ucznia w dydaktyce języków obcych*, [w:] *Autonomia w nauce języka obcego*, red. M. Pawlak, Wydawnictwo UAM, Poznań–Kalisz 2004, s. 19–30.
- Myczko K., *Od aktywizacji do autonomii ucznia w kształceniu językowym*, [w:] *Autonomia w nauce języka obcego – co osiągnęliśmy i dokąd zmierzamy*, red. M. Pawlak, Wydawnictwo UAM i PWSZ w Koninie, Poznań–Kalisz–Konin 2008, s. 21–32.
- Mystkowska-Wiertelak A., Pawlak M., *Autonomia ucznia i nauczyciela w warunkach szkolnych*, [w:] *Autonomia w nauce języka obcego – techniki, strategie, narzędzia*, red. M. Pawlak, Wydawnictwo PWSZ w Koninie, Konin–Kalisz–Poznań 2015, s. 7–26.
- Mystkowska-Wiertelak, *Rozwijanie autonomii przy użyciu Europejskiego Portfolio Językowego a podnoszenie poziomu poprawności gramatycznej*, [w:] *Autonomia w nauce języka obcego – co osiągnęliśmy i dokąd zmierzamy*, red. M. Pawlak, Wydawnictwo UAM i PWSZ w Koninie, Poznań–Kalisz–Konin 2008, s. 197–206.
- Nerlicki K., *Rozwijanie autonomii u studentów neofilologii w kontekście ich dotychczasowych doświadczeń w nauce języków obcych*, [w:] *Autonomia w nauce języka obcego*, red. M. Pawlak, Wydawnictwo UAM, Poznań–Kalisz 2004, s. 138–147.
- Paprocka-Piotrowska U., *Autonomizacja studentów neofilologów przez autentyfikację zadań językowych na przykładzie tłumaczenia*, [w:] *Autonomia w nauce języka obcego*, red. M. Pawlak, Wydawnictwo UAM, Poznań–Kalisz 2004, s. 365–371.
- Pawlak M., *Badania empiryczne nad autonomią w nauce języka obcego – cele, metodologia, perspektywy*, [w:] *Autonomia w nauce języka obcego – uczeń a nauczyciel*, red. M. Pawlak, Wydawnictwo PWSZ w Koninie, Poznań–Kalisz–Konin 2011, s. 65–81.
- Pawlak M., *Badania empiryczne nad autonomią w nauce języka obcego – cele, metodologia, perspektywy*, [w:] *Autonomia w nauce języka obcego – uczeń a nauczyciel*, Wydawnictwo PWSZ w Koninie, Poznań–Kalisz–Konin 2011, s. 65–81.
- Pawłowska A., *Wspieranie autonomii uczących się na poziomie zaawansowanym a błąd językowy*, [w:] *Autonomia w nauce języka obcego – uczeń a nauczyciel*, red. M. Pawlak, Wydawnictwo PWSZ w Koninie, Poznań–Kalisz–Konin 2011, s. 217–230.

- Piegiż W., *O autonomii w nauce języka obcego*, „Języki Obce w Szkole” 2003, nr 3, s. 22–29.
- Pietrzykowska A., *Autonomia ucznia w praktyce*, „Języki Obce w Szkole” 2019, nr 2, s. 21–24.
- Piotrowski S., *O autonomii w perspektywie podejścia zorientowanego na działanie*, [w:] *Autonomia w nauce języka obcego – uczeń a nauczyciel*, red. M. Pawlak, Wydawnictwo PWSZ w Koninie, Poznań–Kalisz–Konin 2011, s. 21–33.
- Targońska J., *Jak badać autonomię uczących się*, „Języki Obce w Szkole” 2008, nr 6, s. 264–288.
- Trad A.R., *Autonomia uczniowska a nauczanie na studiach wyższych filologicznych*, [w:] *Autonomia w nauce języka obcego*, red. M. Pawlak, Wydawnictwo UAM, Poznań–Kalisz 2004, s. 69–77.
- Wawrzyniak-Śliwska M., *Czy autonomiczny nauczyciel jest gwarantem autonomii uczniowskiej? Między ograniczeniami a wolnością wyboru*, [w:] *Autonomia w nauce języka obcego – uczeń a nauczyciel*, red. M. Pawlak, Wydawnictwo PWSZ w Koninie, Poznań–Kalisz–Konin 2011, s. 391–406.
- Wilczyńska W., *Autonomia a rozwijanie osobistej kompetencji komunikacyjnej*, „Języki Obce w Szkole” 2008, nr 6, s. 5–15.
- Wilczyńska W., *Autonomia jako przedmiot badań glottodydaktycznych*, [w:] *Autonomia w nauce języka obcego – uczeń a nauczyciel*, red. M. Pawlak, Wydawnictwo PWSZ w Koninie, Poznań–Kalisz–Konin 2011, s. 47–63.
- Wilczyńska W., *Autonomizacja jako przedmiot badań glottodydaktycznych*, „Neofilolog” 2001, nr 20, s. 6–12.
- Wilczyńska W., *Podmiotowość i autonomia jako wyznaczniki osobistej kompetencji komunikacyjnej*, [w:] *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych. Doskonalenie się w komunikacji ustnej*, red. W. Wilczyńska, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2002, s. 51–67.
- Wilczyńska W., *Uczyć się czy być nauczonym. O autonomii w przyswajaniu języka obcego*, PWN, Warszawa 1999.
- Wysocka M., *Granice autonomii nauczyciela języków obcych i jego uczniów*, [w:] *Autonomia w nauce języka obcego – co osiągnęliśmy i dokąd zmierzamy*, red. M. Pawlak, Wydawnictwo UAM i PWSZ w Koninie, Poznań–Kalisz–Konin 2008, s. 13–32.

Автономия в обучении иностранным языкам – избранные теоретические положения и предложения в области практического обучения

Резюме

В статье на основе лингводидактической литературы обсуждаются дефиниции автономии (H. Komorowska, W. Wilczyńska, A. Janowski, M. Pawlak, K. Pawłowska, K. Drożdźiał-Szelest, E. Koralewska). Анализируется проблема взаимозависимости автономии учителя и учащегося. Обращается внимание на пределы автономии ученика и учителя. Презентируются некоторые вопросы, связанные с формированием автономии на уроках иностранного языка. Подчеркивается, что в автономической деятельности существенное значение имеет деятельностный подход, а также стратегии обучения, которые облегчают обучение иностранному языку.

Ключевые слова: дефиниция автономии, автономия ученика, автономия учителя, автономия студента, деятельностный подход, стратегии обучения

Autonomy in Teaching Foreign Languages – Selected Theoretical Hypotheses and Proposals in the Scope of Practical Teaching

Abstract

In the article, definitions of autonomy on the basis of glossodidactic literature (H. Komorowska, W. Wilczyńska, A. Janowski, M. Pawlak, K. Pawłowska, K. Drożdźiał-Szelest, E. Koralewska) are given. The issue of the correlation between the autonomy of the student and the autonomy of the teacher is analysed. The attention is paid to the borders between the student's autonomy and the teacher's autonomy. The issues connected with shaping the autonomy during foreign language lessons are presented. It is emphasized that in the autonomic approach, task approach is the key issue, as well as teaching strategies which simplify foreign language teaching and learning.

Key words: definition of autonomy, teacher's autonomy, pupil's autonomy, student's autonomy, task approach, teaching strategies

Halina Zając-Knapik, doktor nauk humanistycznych

ORCID: 0000-0002-0853-0781

Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie, Instytut Neofilologii (Filologia Rosyjska)

Pedagogical University of Cracow, Institute of Modern Languages (Russian Philology)

e-mail: halinaza@o2.pl

+48 126626740