

Rola nauczyciela w rozwijaniu autonomii ucznia w warunkach nauki zdalnej

Przykłady rozwiązań praktycznych

DOI: 10.47050/jows.2022.2.65-72

Niniejszy artykuł, oparty na przeglądzie literatury, zwraca uwagę na rolę nauczyciela w warunkach nauki zdalnej i wskazuje obszary wymagające zmian. Ponadto poszerza aktualną dyskusję dotyczącą możliwości rozwoju najnowszych zaleceń dydaktycznych o korzyści płynące z promowania postaw autonomicznych. Przedstawiając szereg propozycji podniesienia efektywności nauczania, artykuł wzywa do bardziej aktywnego i świadomego podejścia nauczycieli oraz zwiększania indywidualnego zaangażowania uczniów w proces nauki.

W związku z utrzymującą się sytuacją spowodowaną wybuchem globalnej pandemii wirusa SARS-CoV-2, system edukacji stoi obecnie przed prawdopodobnie największym wyzwaniem ostatnich dziesięcioleci. Decyzja o zastąpieniu konwencjonalnej metody nauczania kształceniem zdalnym wymagała nie tylko licznych dostosowań technologicznych, ale przede wszystkim zmiany kultury pracy dydaktyków i adaptacji do zupełnie nowych form i strategii uczenia się przez uczniów i studentów. Celem poniższego artykułu jest podkreślenie roli nauczyciela w tworzeniu środowiska sprzyjającego efektywnej nauce na odległość poprzez rozwijanie postaw i zachowań autonomicznych wśród uczniów. W części o charakterze teoretycznym wskazano zasadnicze problemy, z jakimi stykają się zarówno uczniowie, jak i nauczyciele podczas edukacji zdalnej. Przedstawiono szereg korzyści wynikających z rozwijania autonomii, które mogą okazać się kluczowe dla zmiany postrzegania kształcenia na odległość. Następnie zaprezentowane zostały praktyczne propozycje rozwijania autonomii ucznia, które mogą być wykorzystane przez nauczycieli pragnących rozwijać umiejętności i kompetencje swoich uczniów poprzez poszerzanie ich horyzontów i promowanie niezależności.

Postrzeganie nauki zdalnej – identyfikacja kluczowych problemów

Niespodziewane pojawienie się i gwałtowne rozprzestrzenienie wirusa SARS-CoV-2 wywołało ogromny brak poczucia bezpieczeństwa, co w efekcie oddziaływało niszcząco na zdrowie psychiczne społeczeństwa (Asgari i in. 2021). Bezpośrednie i długofalowe konsekwencje pandemii dotknęły w różnym stopniu niemal wszystkich dziedzin życia, a nauczanie nie jest tu wyjątkiem. W marcu 2020 roku praktycznie jednogłośnie zdecydowano o czasowym wdrożeniu w szkołach i na uczelniach wyższych nauczania na odległość, aby umożliwić uczniom i studentom kontynuację nauki mimo bezprecedensowej konieczności zachowania w tamtym okresie dystansu społecznego. W rezultacie metoda konwencjonalna – czyli tradycyjne nauczanie bezpośrednie – została zastąpiona nauczaniem na odległość (Demetriou i in. 2021).

MAGDALENA TOPOREK
Uniwersytet Gdański

Tym samym w ciągu ostatnich dwóch lat zaczęły pojawiać się opracowania na temat postrzegania takiego kształcenia przez uczniów i nauczycieli (patrz: Zahorska 2020, Zimmer 2021). Niestety wyłaniający się z nich obraz jest daleki od pozytywnego. Zarówno uczniowie, jak i studenci nie są zadowoleni z kształcenia na odległość i oczekują od pracowników oświaty podjęcia niezbędnych działań w celu poprawy środowiska nauczania zdalnego (Abbasi i in. 2020). Oprócz ograniczeń technologicznych, często wymieniane trudności to także czasochłonne przekształcenie kursu z formatu konwencjonalnego na internetowy, opracowanie sprawiedliwej i dokładnej metody oceny w celu zminimalizowania oszustw czy konieczność posiadania przez prowadzącego wiedzy lub chęci zapoznania się z pedagogiką nauczania zdalnego i narzędziami instruktazowymi (Asgari i in. 2021). Uczniowie, zdaniem większości, wolą poznawać szczególnie trudne dla siebie koncepcje (np. zagadnienia gramatyczne), przebywając z nauczycielem w jednym pomieszczeniu, tzw. twarzą w twarz (Jaggars 2014), zaś nauczanie online wymaga od nich dodatkowo wysokiej motywacji i umiejętności efektywnego gospodarowania czasem.

Podobne badania dotyczące kształcenia na odległość w polskich placówkach również pokazują, że takie nauczanie niesie ze sobą więcej wad niż zalet (np. Długosz 2020, Zahorska 2020). Przytoczony przez Zahorską (2020) raport wykazał, że polskie szkoły nie były gotowe na edukację zdalną w sytuacji pandemii, głównie ze względu na konieczność poświęcania większej ilości czasu na przygotowanie zajęć i samodzielną naukę. Niezadowolenie z sytuacji wyraziło aż 84% badanych nauczycieli i 68% uczniów, niezależnie od typu szkoły, wieku czy przedmiotu. Wyniki badań przeprowadzonych wśród krakowskiej młodzieży (Długosz 2020: 80–81) sygnalizują problemy związane z przyswajaniem mniejszej ilości wiedzy, ograniczoną swobodą czy nasilonym poziomem stresu. Uczniowie wskazywali na monotonię zajęć, brak pracy w grupach oraz zbyt szybkie omawianie materiału i jego nadmiar. Jagielska (2020: 113–114) potwierdza, że proces wdrażania zmian i przejścia z nauczania tradycyjnego na internetowe trwał zdecydowanie zbyt długo, a jako najczęstsze wady uczniowie wymieniali konieczność samodzielnego opracowania materiału, brak opanowania podstawowych treści wiedzy i brak wystarczającej kontroli. Ponadto zwracali uwagę na problemy z koncentracją, schematyczne i nieciekawe zajęcia, co przekładało się na brak motywacji do uczestnictwa w lekcjach. Na podstawie powyższych analiz wnioskuje się, że szkoły nie stanęły na wysokości zadania, kontakt z nauczycielami był bardzo utrudniony, co wpłynęło na pogorszenie nastrojów uczniów i widoczne wypalenie pod koniec semestru (Długosz 2020: 87). Jak zauważa Koludo (2020: 43), nauczyciele nie byli w stanie zmienić swoich dotychczasowych nawyków dydaktycznych i stworzyć takiego schematu zajęć na odległość, który przyniósłby zadowalające efekty.

Z przytaczanych powyżej badań wyłania się podstawowy problem, który zwrócił moją szczególną uwagę. Mianowicie uczący się nie są przyzwyczajeni do zdobywania wiedzy w bardziej autonomicznym środowisku, zarządzania swoim czasem i utrzymywania koncentracji przez dłuższy czas, przez co ich nauka staje się mniej efektywna. Większość napotyka trudności, gdy nauka wymaga od nich większej niezależności, polegania niemal całkowicie na własnej motywacji i samodzielnej regulacji procesu uczenia się (Paul i Jefferson 2019). Warto tutaj zaznaczyć, że już ponad dziesięć lat temu Watkins i in. (2004) zauważyli, że nawet jeśli uczniowie potrafią odnieść sukces w konwencjonalnym środowisku nauczania, to sam ten fakt nie gwarantuje powodzenia w nauczaniu na odległość. W dalszej części artykułu podejmuję próbę przedstawienia możliwości rozwiązania tego problemu.

Rozwój autonomii kluczem do udanego kształcenia na odległość

Pomimo wielu wad i trudności związanych z kształceniem na odległość niepodważalną wartością dodaną pracy zdalnej wydaje się wzrost umiejętności samodzielnego uczenia się i przejmowania odpowiedzialności za własną edukację (Plebańska i in. 2020). Postulat samodzielności uczącego się jest współcześnie niezwykle ważnym elementem pedagogiki

drugiego języka, zgodnym z koncepcją nauczania autonomicznego. Promowanie postaw autonomicznych w nauczaniu języka obcego nie jest zagadnieniem nowym, bo pojawiło się wraz z projektem Rady Europy dotyczącym nauczania języków nowożytnych, ale obecnie stanowi jedno z najistotniejszych zagadnień zarówno w teorii, jak i praktyce metodyki nauczania (Wiśniewska 2017: 86). Autonomia, rozumiana jako zdolność do brania odpowiedzialności za całość decyzji dotyczących wszelkich aspektów własnego uczenia się, została zapoczątkowana przez Henriego Holeca (1981: 3) już w latach 90. XX wieku. Zdolność ta nie została jednak wystarczająco opisana i wymagała dalszego dopracowania (Benson i in. 2009). Dlatego też na przestrzeni lat koncepcja autonomii uczącego się była szeroko dyskutowana w dziedzinie akwizycji języka drugiego, a specjalistów nadal dzieli wiele kwestii dotyczących nawet samej definicji autonomii, jednak zgadzają się, że należy ją traktować jako pojęcie złożone i wielowymiarowe (Pawlak 2008; Benson i in. 2009). Dla pełnego zrozumienia autonomii konieczne jest określenie i dokładne przeanalizowanie jej poszczególnych komponentów, takich jak motywacja, poczucie własnej wartości czy niezależność (Everhard 2015), a także szeregu skojarzeń z różnymi jej praktykami, w tym z indywidualnym i zespołowym uczeniem się, korzystaniem z autentycznych materiałów czy negocjowanym sylabusem (Benson i in. 2009). Liczne publikacje potwierdzają pozytywny wpływ kształcenia postaw autonomicznych na postępy osób uczących się języka obcego (zob. Pawlak 2008, Pietrzykowska 2019; Komorowska 2020). Jednak teraz jak nigdy dotąd rozwój autonomii wydaje się tak istotny ze względu na swój potencjał rozwiązania problemu niezadowolonych uczniów, studentów i nauczycieli z przebiegu i efektów nauki zdalnej. Szczególnie w czasach pandemii i kształcenia na odległość ważne jest, by uczniowie wykazywali się cechami i zachowaniem o charakterze autonomicznym, co zaowocuje bardziej świadomym i efektywnym uczeniem się i może prowadzić do poczucia spełnienia i odniesienia sukcesu (Jochimczyk 2020).

Rola nauczyciela w rozwijaniu autonomii ucznia

Ogromne znaczenie w rozwijaniu postaw i zachowań autonomicznych w uczeniu się i nauczaniu ma postawa i zaangażowanie nauczyciela, ponieważ to na nim spoczywa odpowiedzialność stworzenia środowiska klasowego skoncentrowanego na uczniu. Jochimczyk (2020) zauważa, że na osiągnięte przez uczniów wyniki składają się różne elementy kompetencji dydaktyczno-metodycznej, merytorycznej oraz wychowawczej nauczyciela, takie jak m.in. sposób prowadzenia lekcji, wykorzystywane materiały dydaktyczne czy organizacja procesu uczenia. Zasadnicza zmiana w podejściu do nauczania, nacisk na aktywizację i autonomię ucznia oraz orientacja na działanie spowodowały zmianę w postrzeganiu pracy nauczyciela (Padzik 2021). Dlatego warto zacząć przede wszystkim od spojrzenia na jego współczesną rolę w procesie nauczania. Dzisiejszy pedagog promujący autonomię musi wyjść poza ograniczenia systemu edukacyjnego, który przez wiele lat narzucał mu rolę instruktora i eksperta, i zaprzestać kontrolowania ucznia na rzecz rozwijania jego świadomości i samodzielności (Asgari i in. 2021). Z uwagi na aktualne potrzeby i oczekiwania uczniów nauczyciel nie może ograniczać się do przekazywania wiedzy językowej i kulturowej, ale powinien pełnić też funkcję wychowawcy, ewaluatora, doradcy czy innowatora (Zawadzka 2004). W obecnej sytuacji dydaktycznej pełnienie nowych ról przez nauczycieli jest szczególnie ważne. Jak słusznie zauważa Gałązka (2020: 68), choć nauczanie ogólnie nie stanowi formy terapii, to jednak w wyjątkowych okolicznościach spowodowanych obecną sytuacją wspieranie uczniów może być niejednokrotnie ważniejsze niż sama działalność dydaktyczna, dlatego tak ważne są otwartość umysłu, refleksja i ciągłe samodoskonalenie się nauczycieli (Padzik 2021).

Rozwiązania praktyczne w czasach edukacji zdalnej

Aby poszerzać horyzonty i promować niezależność ucznia, sam nauczyciel powinien przede wszystkim wykazywać cechy autonomiczne (Little 2000: 45) i sukcesywnie poszerzać swoje kompetencje i wiedzę w dziedzinie autonomii. Tylko wtedy będzie świadomy konieczności

tworzenia warunków sprzyjających rozwojowi autonomii ucznia i będzie wspierał podejmowanie przez niego niezależnych decyzji i przejęcie kontroli nad procesem uczenia się (Mada-lińska-Michalak 2020: 24). Oznacza to, że nauczyciel powinien zapewniać dostęp do wiedzy i materiałów, ale jednocześnie dać uczniom swobodę i autonomię przy dokonywaniu wyborów w zakresie rozwijania wybranych kompetencji językowych i umiejętności organizacyjnych (Opałka 2002: 90–91). Ponadto nauczyciel ma za zadanie podchodzić do każdego ucznia indywidualnie, z empatią, szanując jego wartości. Nie mniej ważne jest tworzenie pozytywnej atmosfery w klasie, budowanie i podtrzymywanie poczucia wspólnoty edukacyjnej poprzez zapewnienie harmonijnych, bezkonfliktowych i opartych na współpracy relacji w grupie. Jak podkreśla Komorowska (2020), pedagodzy powinni zachęcać swoich uczniów do wyrażania i uzasadniania własnego zdania, a przy tym do wysłuchiwania odmiennych opinii innych i ustosunkowywania się do nich.

Poniżej przedstawiono praktyczne propozycje dotyczące rozwijania autonomii ucznia poprzez wspieranie procesu metapoznania (tj. nadzorowania własnej nauki dzięki świadomości swoich celów, wyborowi przydatnych materiałów i odpowiednich dla siebie strategii oraz ocenie poczynionych postępów (Hoskins i Fredrikson 2008: 14)), aktywizacji oraz skutecznej motywacji. Z rozwiązań tych mogą korzystać nauczyciele w nauczaniu na odległość (ale nie tylko) na niemal każdym etapie edukacyjnym.

WSPIERANIE METAPOZNANIA

Postawę autonomiczną kształtuje się przede wszystkim przez demonstrowanie szerokiej gamy różnych sposobów uczenia się języka, co umożliwia uczniom wybór technik, które odpowiadają ich potrzebom. Nauka zgodnie z osobistymi preferencjami wpływa na lepsze przyswajanie materiału, ułatwia proces zapamiętywania, buduje w uczącym się pewność siebie, samoświadomość i wiarę w swoje możliwości (Raooft i in. 2014). Świadomość własnych preferencji przygotowuje ucznia do sytuacji, w której będzie on polegał wyłącznie na własnych możliwościach, bez pomocy prowadzącego zajęcia (Oxford 1990). W takiej rzeczywistości znaleźli się uczniowie i studenci po przejściu na tryb zdalny. Dlatego tak ważną rolę nauczyciela jest rozbudzenie tej świadomości i dostarczanie uczniom niezbędnej wiedzy na temat stylów i możliwych strategii uczenia się, tak by byli w stanie sprostać nowej sytuacji. Rozwijanie umiejętności metapoznawczych leży u podstaw nauczania autonomicznego i znacząco wpływa na efektywność i osiąganе efekty nauczania uczniów (Marantika 2021). Stąd zasadne jest prowadzenie zróżnicowanych zajęć i demonstrowanie przy tym odmiennych strategii, tak by uczniowie mogli samodzielnie je wypróbować i zdecydować, które z nich są dla nich najskuteczniejsze (Gałązka i in. 2017). Dodatkowo nauczyciele mogą rozważyć przeprowadzenie dostosowanych do potrzeb inicjatyw szkoleniowych, czyli specjalnych zajęć przedstawiających i dających możliwość wykorzystania np. różnych stylów uczenia się czy skutecznych strategii uczenia się w danej sytuacji, które rozwijałyby umiejętności poznawcze i zwiększały świadomość metapoznawczą tak, aby przeciwdziałać trudnościom, na jakie napotykają uczący się online podczas izolacji.

ANGAŻOWANIE UCZNIÓW – AKTYWIZACJA

Bardziej niż kiedykolwiek w przypadku kształcenia na odległość uczniowie muszą podjąć świadomą decyzję o zaangażowaniu się w proces uczenia się języka i wytrwać w nim pomimo wielu czynników rozprasających i mniejszej kontroli czy ingerencji ze strony nauczyciela. Hartnett (2016) wskazuje na poczucie izolacji, frustrację związaną z technologią lub ograniczenia czasowe wynikające z innych obowiązków jako czynniki przyczyniające się do utraty chęci uczestnictwa w zajęciach zdalnych. Mimo że bardzo dużo zależy tutaj od nastawienia samego ucznia, rola nauczyciela w budowaniu zaangażowania i aktywności ucznia podczas zajęć jest również nie bez znaczenia. Badania przeprowadzone przez Kawalec (2021) pokazują, że do czynników motywujących do nauki w trybie zdalnym można zaliczyć jasny przekaz

materiału, informację zwrotną, sprawiedliwe ocenianie i przede wszystkim dobrze przygotowane i ciekawe zajęcia z wykorzystaniem materiałów multimedialnych. Warto więc, aby nauczyciel korzystał z możliwości, jakie oferuje nam nowoczesna technologia, wykorzystując aplikacje umożliwiające pracę w czasie rzeczywistym, takie jak Mentimeter bądź Answer Garden (narzędzia umożliwiające przeprowadzanie badania lub głosowania, prezentujące odpowiedzi uczniów poprzez np. tworzenie chmur wyrazowych) (patrz Kordus 2020: 51), lub stosował grywalizację poprzez użycie np. popularnej aplikacji Kahoot, która umożliwia chociażby przeprowadzenie powtórki materiału w postaci angażującej gry opartej na quizach (patrz: Majchrowicz i Trojan 2020: 11). Dzięki takiej aktywizacji zajęcia będą dla uczniów ciekawsze i bardziej angażujące oraz będą oni przyzwyczajeni, że ich aktywność podczas zajęć, postęp działania czy efekt końcowy są monitorowane i ewentualnie także oceniane przez nauczycieli. Może to pozwolić zniwelować problem nieobecności lub braku odzewu ze strony uczących się podczas zajęć zdalnych. Co więcej, gdy wysiłek ucznia zostaje dostrzeżony przez nauczyciela czy kolegów z grupy, czuje się on bardziej zmotywowany do dalszej pracy (Pałczyńska 2021).

MOTYWOWANIE UCZNIÓW W WARUNKACH ZDALNYCH

Niezaprzeczną korzyścią płynącą z autonomicznego podejścia do nauczania jest wzrost motywacji ucznia. Na podstawie publikacji naukowych i własnych obserwacji z dnia codziennego możemy zauważyć, że silnie zmotywowany uczeń uzyskuje lepsze wyniki w nauce niż jego mniej zmotywowani rówieśnicy (Dörnyei i Ryan 2015). W licznych badaniach udowodniono, że sukces w nauce języka obcego jest ściśle powiązany z poziomem motywacji, tzn. wzrost motywacji uczniów przekłada się na ich bardziej efektywną naukę, podczas gdy mniejsza efektywność uczenia się prowadzi do spadku motywacji (Jochimczyk 2020: 13, por. Iluk 2013: 67). Dlatego też zmotywowani uczniowie chętniej angażują się w zajęcia, aktywnie w nich uczestniczą, są bardziej kreatywni i efektywni oraz aktywnie dążą do osiągnięcia wyznaczonych sobie celów (Oates 2019). W związku z powyższym utrzymanie wysokiego poziomu motywacji uważa się za kluczowe w kształceniu na odległość i w trybie mieszanym, aby uczniowie nie poddawali się i osiąkali coraz lepsze wyniki. Warto zaznaczyć, że w odniesieniu do języków obcych motywacja ma charakter dynamiczny i zależy od wielu czynników zmiennych, zarówno wewnętrznych i zewnętrznych (Pawlak 2020: 19), jednak dzięki odpowiedniej praktyce nauczyciel może przyczynić się do jej rozwoju. Jak wspomniano wcześniej, aby zwiększyć motywację uczniów, zaleca się, by nauczyciele zadbali o zaprojektowanie zajęć z myślą o zachęceniu uczniów do aktywnego uczestnictwa, z wykorzystaniem możliwości technologicznych i umożliwieniem stosowania różnych strategii uczenia się. Ponadto aktywna rola uczniów podczas zajęć oraz samodzielne wykonywanie zadań powinny stanowić integralną część procesu dydaktycznego. Bierność i brak zaangażowania uczniów wpływa na osłabienie aktywności poznawczej, staje się przyczyną trudności w rozwijaniu samodzielnego myślenia, a także bardziej złożonych umiejętności (Federowicz i in. 2015). Z kolei autonomia w podejmowaniu decyzji daje uczniom okazję do rozwoju umiejętności samodzielnego poszukiwania wiedzy, doskonalenia technik wyszukiwania informacji i odkrywania nowych źródeł informacji (Jochimczyk 2020), a jednocześnie poszerza ich zdolności poznawcze. Siereńs i in. (2009) dowodzą, że nauczyciel wspierający autonomię sprzyja rozbudzaniu zainteresowań uczniów i zwiększa ich wewnętrzną motywację, ponieważ zamiłowanie i entuzjazm do danego przedmiotu potrafią być zaraźliwe.

Podsumowanie

Oczekiwania wobec uczniów dotyczące większego zaangażowania i aktywności podczas zajęć online skłaniają do zainteresowania się procesem wdrażania działań dostosowanych do specyficznych potrzeb środowiska zdalnego. Nauczyciele, wykazując się cechami autonomicznymi, powinni stwarzać odpowiednie warunki do efektywnej i samodzielnej pracy,

prowadzić lekcje w sposób angażujący, powodujący aktywne uczestnictwo, dostosowany do preferencji uczniów, przy wykorzystaniu zasobów technologicznych i pozwalający na stosowanie zróżnicowanych strategii uczenia się. Ze względu na to, że udane relacje o charakterze mentoringowym i coachingowym są powszechnie pozytywnie powiązane z rozwojem autonomii ucznia i jego wynikami w nauce (Pawlak 2019), dalsze ich podtrzymywanie i odejście od zakorzenionej przed laty i wciąż często typowej dla polskich szkół publicznych hierarchii, w której nauczyciel jest nadrzędny, może nie tylko ułatwić rozwijanie świadomości i motywacji uczniów, ale także zmienić ich nastawienie do postrzegania zajęć zdalnych.

Celem tego opracowania było ukazanie rosnącego znaczenia propagowania postaw autonomicznych podczas kształcenia zdalnego za sprawą pobudzania coraz wyższej świadomości, wewnętrznej motywacji i rozwoju zdolności o charakterze metapoznawczym. Poruszona tematyka i przedstawione propozycje nie zostały w pełni wyczerpane ze względu na ograniczenia redakcyjne, ale stanowią inspirację do zmian, które powinny pozytywnie wpłynąć na budowanie autonomicznej społeczności uczniowskiej, zorientowanej na długofalowe efekty uczenia się i kierującej się zasadą uczenia się przez całe życie. W konsekwencji wprowadzenie takich zmian powinno zwiększyć efektywność uczenia się i sprawić, że kształcenie na odległość nie będzie już postrzegane jako kara, ale jako wyjątkowa okazja do rozwijania własnych umiejętności, kompetencji i podnoszenia poziomu motywacji.

BIBLIOGRAFIA

- Abbasi, S., Ayoob, T., Malik, A., Iqbal Memon, S. (2020), *Perceptions of students regarding E-learning during Covid-19 at a private medical college*, „Pakistan Journal of Medical Sciences”, nr 36, s. 57–61.
- Asgari S., Trajkovic, J., Rahmani, M., Zhang, W., Lo, R.C., Sciortino, A. (2021), *An observational study of engineering online education during the COVID-19 pandemic*, „PLoS One”, nr 16(4): e0250041, s. 1–37.
- Benson P., Chik, A., Gao, X., Huang, J., Wang, W. (2009), *Qualitative Research in Language Teaching and Learning Journals 1997-2006*, „The Modern Language Journal”, nr 93(1), s. 79–90.
- Demetriou, L., Keramioti, L., Hadjicharalambous, D. (2021), *Examining the relationship between distance learning processes and university students' anxiety in times of COVID-19*, „European Journal of Social Sciences Studies”, nr 6 (2), s. 123–141.
- Długosz, P. (2020), *Blaski i cienie zdalnej edukacji wśród uczniów z obszarów wiejskich*, [w:] N.G. Pikuła, K. Jagielska, J.M. Łukasik, (red.), *Wyzwania dla edukacji w sytuacji pandemii COVID-19*, Kraków: Wydawnictwo Scriptum, s. 71–94.
- Doernyei, Z., Ryan, S. (2015), *The psychology of the language learner revisited*, New York: Routledge.
- Everhard C.J. (2015), *The Assessment-Autonomy Relationship*, [w:] C.J. Everhard, L. Murphy (red.), London: Assessment and Autonomy in Language Learning.
- Federowicz, M., Biedrzycki, K., Karpiński, M., Rycielska, L., Sitek, M., Walczak, D. (2015), *Dynamika przemian w edukacji i diagnoza problemów do rozwiązania*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Gałązka, A., Gębka-Suska, A., Suska, C., (2017), *Teoria w pigułce*, Warszawa: ORE.
- Gałązka, A. (2020), *Edukacja pozytywna w zarządzaniu lękiem oraz niepewnością nauczyciela i ucznia*, „Języki Obce w Szkole”, nr 4, s. 67–70.
- Hartnett, M. (2016), *Motivation in Online Education*, Singapur: Springer.
- Holec, H. (1981), *Autonomy and foreign language learning*, Oxford/New York: Pergamon Press.
- Hoskins B., Fredriksson U. (2008), *Learning to learn: What is it and can it be measured?*, „JRC Scientific and Technical Reports”, Luxemburg: Office for Official Publications of the European Communities.

- Iluk, J. (2013), *Jak (de)motywujemy uczniów na lekcjach języka obcego?*, „Języki Obce w Szkole”, nr 4, s. 67–74.
- Jaggars, S.S. (2014), *Choosing between online and face-to-face courses: Community college student voices*, „American Journal of Distance Education”, nr 28, s. 27–38.
- Jagielska, K. (2020), *Edukacja zdalna w sytuacji pandemii w doświadczeniach uczniów szkół średnich*, [w:] N.G. Pikuła, K. Jagielska, J.M. Łukasik (red.), *Wyzwania dla edukacji w sytuacji pandemii COVID-19*, Kraków: Wydawnictwo Sciptum, s. 98–118.
- Jochimczyk, M. (2020), *Autonomia uczniów jako sposób przeciwdziałania słabnięciu motywacji do nauki języka*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 13–17.
- Kawalec, A. (2021), *Motywacja w nauce zdalnej na przykładzie zajęć z języka hiszpańskiego*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 73–82.
- Koludo, A. (2020), *Strategie kształcenia na odległość*, [w:] J. Pyżalski (red.), *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*, Warszawa: EduAkcja, s. 43–50.
- Komorowska, H. (2020), *Konflikty w pracy nauczycieli języków obcych*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 67–76.
- Kordus, M. (2020), *Komunikacja przez prezentację. O wykorzystaniu narzędzi TIK w zdalnym nauczaniu języków obcych*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 49–54.
- Little, D. (2000), *We're all in it together: exploring the interdependence of teacher and learner autonomy*, [w:] L. Karlsson, F. Kjisik, J. Nordlund (red.), *All Together Now*, University of Helsinki Language Centre, s. 45–56.
- Majchrowicz, K., Trojan, K. (2020), *TIK-inspirownik na lekcji wyprzedzającej*, „Uczyć lepiej”, nr 3, s. 10–11.
- Madalińska-Michalak, J. (2020), *Nauczanie zdalne i edukacja nauczyciela – wyzwania*, [w:] N.G. Pikuła, K. Jagielska, J.M. Łukasik (red.), *Wyzwania dla edukacji w sytuacji pandemii COVID-19*, Kraków: Wydawnictwo Sciptum, s. 13–29.
- Marantika, J. (2021), *Metacognitive ability and autonomous learning strategy in improving learning outcomes*, „Journal of Education and Learning”, nr 15(1), s. 88–96.
- Oates, S. (2019), *The Importance of Autonomous, Self-Regulated Learning in Primary Initial Teacher Training*, „Frontiers in Education”, nr 4 (102).
- Opałka, B. (2002), *Dlaczego i jak wdrażać autonomię uczącego się na lektoracie?*, [w:] W. Wilczyńska (red.), *Wokół autonomizacji w dydaktyce języków Obcych: Badania i Refleksje*. Praca zbiorowa, Poznań.
- Oxford, R. (1990), *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*, New York: Newbury House Publishers.
- Padzik, D. (2021), *Metoda odwróconej klasy na zajęciach online*, „Języki Obce w Szkole”, nr 3, s. 71–76.
- Pałczyńska, A. (2021), *Godne polecenia narzędzia internetowe do nauczania słownictwa, gramatyki i tworzenia wypowiedzi ustnych*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 31–36.
- Paul, J., Jefferson, F. (2019), *A Comparative Analysis of Student Performance in an Online vs. Face-to-Face Environmental Science Course From 2009 to 2016*, „Frontiers in Computer Science”, nr 1, s. 7.
- Pawlak, M. (2008), *Autonomia na lekcjach języka angielskiego w liceum – diagnoza, analiza, wnioski*, [w:] M. Pawlak (red.), *Autonomia w nauce języka obcego – co osiągnęliśmy i dokąd zmierzamy?*, Poznań: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM, Konin: Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Koninie, s. 137–158.
- Pawlak, M. (2019), *Czym są różnice indywidualne w nauce języka obcego i jak sobie z nimi radzić?*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 5–12.
- Pawlak, M. (2020), *Strategie motywacyjne w uczeniu się i nauczaniu języka obcego*, [w:] D. Gabryś-Barker, R. Kalamarz (red.), *Postrzeganie i rola motywacji w procesie*

glottodydaktycznym. *Perspektywa nauczyciela i ucznia*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 15–34.

- Plebańska, M., Szyller, M., Sieńczewska M., (2020), *Edukacja zdalna w czasach COVID-19, Raport z badań Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego*, Warszawa, s. 1–58.
- Pietrzykowska, A. (2019), *Autonomia ucznia w praktyce*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 21–24.
- Raoofi, S. i in. (2014), *Metacognition and Second/Foreign Language Learning*, „English Language Teaching”, nr 7(1), s. 36–49.
- Sierens, E. i in. (2009), *The synergistic relationship of perceived autonomy-support and structure in the prediction of self-regulated learning*, „British Journal of Educational Psychology”, nr 79, s. 57–68.
- Watkins, R., Leigh, D., Triner, D. (2004), *Readiness for E-Learning*, „Performance Improvement Quarterly”, nr 17(4), s. 66–79.
- Wiśniewska, H. (2017), *Learner Autonomy: The Role of Educational Materials in Fostering Self-evaluation*, [w:] M. Pawlak, A. Mystkowska-Wiertelak, J. Bielak (red.), *Autonomy in second language learning: Managing the resources*, Springer, Cham.
- Zahorska, M. (2020), *Sukces czy porażka zdalnego nauczania?*, Warszawa: Fundacja im. Stefana Batorego.
- Zawadzka, E. (2004), *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*, Kraków: Impuls.
- Zimmer, A. (2021), *Nie ma tego złego, co by na dobre nie wyszło (?) Próba podsumowania pracy zdalnej w dydaktyce języków obcych na poziomie akademickim*, „Języki Obce w Szkole”, nr 3, s. 83–87.

MAGDALENA TOPOREK Doktorantka w Instytucie Lingwistyki Stosowanej i Translatoryki Uniwersytetu Gdańskiego w ramach Szkoły Doktorskiej Nauk Humanistycznych i Społecznych UG w dyscyplinie językoznawstwo.

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