



Dobry nauczyciel, czyli kto?

Olga Trendak

Proces nauczania wymaga niewątpliwie wyjątkowej elastyczności i otwartości ze strony nauczycieli. Nie jest bowiem łatwo umiejętnie przechodzić od jednej do drugiej roli w trakcie zajęć. Niniejszy artykuł jest poświęcony w większości charakterystyce tzw. dobrego nauczyciela oraz licznym rolom, jakie powinien odgrywać w klasie obcojęzycznej. Najważniejsze z cech takiego pedagoga to rozwijanie autonomii uczniów, mającej ułatwić proces akwizycji języka obcego, oraz pojęcie interwencji strategicznej (ang. *strategic intervention*), która w ostatnich latach coraz częściej wykorzystywana jest w procesie nauczania języków obcych.



Dobry nauczyciel

Ze względu na szeroki zakres pełnionych funkcji, zdefiniowanie pojęcia dobry nauczyciel nie jest bynajmniej łatwym zadaniem. Nie ulega wątpliwości, że powinien on perfekcyjnie władać nauczonym językiem i stanowić językowy wzór do naśladowania dla swoich uczniów. Jednak istnieje wiele innych czynników, niekoniecznie związanych z językowymi umiejętnościami nauczyciela, które należy wziąć pod uwagę. Dobry nauczyciel to taki, który spełnia wiele warunków stawianych nie tylko przez uczniów, ale także przez rodziców oraz instytucję, w której pracuje. Brooks (1964) uważa, że zachowanie charakteryzujące efektywnych pedagogów to, między innymi, „właściwie” przygotowanie, nieustanna potrzeba rozwoju, fascynacja nauczonym językiem i satysfakcja z wykonywanej pracy. Komorowska (2005) mówi zaś o czterech grupach niezbędnych cech. To właśnie tym cechom będą poświęcone kolejne sekcje niniejszego artykułu.

Umiejętność interakcyjna

Cechą, którą powinien posiadać dobry pedagog, jest umiejętność interakcyjna, która wymaga życzliwego podejścia do swoich uczniów, serdeczności w codziennych kontaktach oraz stałego wsparcia. Dobry nauczyciel to taki, który wykazuje zainteresowanie również pozaszkolnym życiem danego ucznia i nie pozostaje bierny w przypadku problemów rodzinnych podopiecznego. W swej analizie zachowań dobrego pedagoga Przetacznik-Gierowska i Włodarski (1998) podkreślają, że musi on być w stanie dostrzec podmiotowość swego ucznia oraz to, że przeszedł już on przez pewne etapy w swej edukacji, które w dużej mierze go ukształtowały i które stanowią o jego indywidualności. Niezmiennie istotna jest również umiejętność budowania poczucia własnej wartości u uczniów. Jest to zadanie nierzadko bardzo skomplikowane i wymagające znaczącego nakładu energii. Częste pochwały, nawet w przypadku niewielkich postępów językowych, wsparcie, a czasem nawet drobne gesty, jak uśmiech, mogą pomóc skrytym i zamkniętym w sobie uczniom.

Kolejną cechą zaliczającą się do pierwszej grupy jest umiejętność utrzymania dyscypliny w klasie. Jednym z najprostszych sposobów unikania chaosu na zajęciach językowych, i nie tylko, jest ustalenie zasad na samym ich początku. W ten prosty sposób uczniowie będą poinformowani o tym, jakie zachowania są niedopuszczalne w klasie oraz jakie konsekwencje mogą ponieść w przypadku złamania

obowiązujących norm. Wielu pedagogów opracowuje pisemny kontrakt z uczniami, w którym zarówno uczący się, jak i nauczyciel, zobowiązują się do postępowania według ustalonych wcześniej reguł.

Nie można zapominać o sprawiedliwości, która jest nieodłącznym przymiotem dobrego pedagoga (Przetacznik-Gierowska i Włodarski 1998). Cecha ta wyraża się w jednakowym traktowaniu wszystkich uczniów, szczególnie przy ocenianiu czynionych przez nich postępów. Niesprawiedliwe zachowanie ze strony nauczyciela może wywołać u ucznia poczucie krzywdy, niesłusznego osądu, a czasem nawet frustracji. Takie postępowanie może również znacząco obniżyć skuteczność oddziaływania dydaktycznego i doprowadzić do zniechęcenia uczniów.

Umiejętność pedagogiczna

Umiejętność pedagogiczna dotyczy sposobu organizowania nauki i pracy uczniów. Dobry nauczyciel musi nieustannie podtrzymywać zainteresowanie osób nauczanych poprzez wprowadzanie różnorodnych ćwiczeń, zwiększanie tempa lekcji, korzystanie z materiałów audiowizualnych. Co więcej, powinien także dbać o to, aby polecenia były precyzyjnie sformułowane i natychmiast reagować, gdy uczniowie mają problemy z wykonaniem danego zadania. Warto również wspomnieć o zachowaniu, które jest chwalone przez wielu uczniów, mianowicie o reagowaniu na popełniane przez nich błędy. Większość uczniów przywiązuje dużą wagę do poprawności swoich wypowiedzi, dlatego też oczekuje wręcz uwag ze strony nauczyciela. Korekta powinna być jednak taktowna i nie może kompromitować ucznia w oczach innych. Niezwykle ważną cechą jest również zachęcenie uczniów do samodzielnej, autonomicznej pracy oraz do przejęcia większej odpowiedzialności za proces nauki języka. Zagadnienie to będzie bardziej szczegółowo przedstawione w dalszej części artykułu.

Umiejętność językowa

Niewątpliwie, każdy pedagog powinien posiadać wysoko rozwinięte umiejętności językowe. Aby umocnić swój autorytet wśród uczniów, nauczyciel musi posiadać rozległą wiedzę z zakresu nauczanego przedmiotu. Niewyobrażalne jest nieumiejętne stosowanie struktur gramatycznych, niewłaściwa wymowa czy też ubogi zasób słownictwa. Dobry pedagog musi stanowić językowy wzór do naśladowania. Ważnym aspektem jest również bogata wiedza o kulturze danego

obszaru językowego i umiejętność zainteresowania uczniów zagadnieniami związanymi z tą kulturą poprzez zapoznanie z prasą, pozycjami należącymi do kanonu literatury danego kraju, czy też udostępnianie audycji w języku docelowym. Komorowska podkreśla, że *sprawność rozumienia żywego języka ze słuchu jest zresztą najlepszym wskaźnikiem znajomości języka (...), gdyż żadne badania nad sukcesem zawodowym nauczyciela nie wykazują szans na powodzenie bez tej właśnie cechy – osób o słabej kompetencji językowej i kulturowej po prostu nie ma w grupie dobrych nauczycieli* (2005:116).

Umiejętność dydaktyczna

Aby nauczać efektywnie, niezbędne jest także posiadanie rozwiniętych umiejętności dydaktycznych. Komorowska zaznacza, że szanowani nauczyciele to, przede wszystkim, doświadczeni nauczyciele. Optymalny staż pracy, czyli taki, który czyni nauczyciela pewnym swych umiejętności, a jednocześnie nie pozwala na rutynę, to 8-10 lat. Brak doświadczenia można jednak zrekompensować sumiennym oraz uważnym przygotowaniem się do lekcji i do możliwych trudności, jakie mogą się pojawić na zajęciach. Zabieganie o dbałość i różnorodność ćwiczeń to kolejna cecha charakteryzująca dobrego pedagoga. Dlatego też powinien on często korzystać z autentycznych materiałów dydaktycznych, jak piosenki, audycje radiowe, filmy, reklamy, wiadomości w języku docelowym, zachęcając jednocześnie uczniów do zabierania głosu w dyskusjach dotyczących tematów, które są przedmiotem ich zainteresowania. Co więcej, dobry nauczyciel powinien dawać uczniom jak najczęściej okazję do użycia języka docelowego, szczególnie w spontanicznych sytuacjach, pozwalając na rozwój wiedzy implicytnej, co niestety nie jest powszechnym zjawiskiem. Uczniowie wielokrotnie ograniczają swój kontakt z językiem w klasie do wykonywania kontrolowanych zadań, jak na przykład transformacje czy też uzupełnianie luk. Nauczyciel powinien zachęcić osoby uczące się do jak najczęstszego wyrażania swoich opinii w języku docelowym, co niestety, z powodu ograniczeń czasowych oraz niejednokrotnie braku inicjatywy ze strony wielu pedagogów, jest rzadkością. Nauczyciel sam również powinien jak najczęściej wypowiadać się w tymże języku, ograniczając tym samym stosowanie języka ojczystego. To ostatnie wymaganie może wydać się oczywiste, jednak rzeczywistość prezentuje się zgoła inaczej, szczególnie w polskim kontekście edukacyjnym. Wielu pedagogów nader często

Szanowani nauczyciele to, przede wszystkim, doświadczeni nauczyciele. Optymalny staż pracy, czyli taki, który czyni nauczyciela pewnym swych umiejętności, a jednocześnie nie pozwala na rutynę, to 8-10 lat.

odwołuje się do języka ojczystego w trakcie lekcji, co może zachęcić uczniów do podobnego postępowania (Piotrowski 2012). Co więcej, nauczyciele korzystają z języka polskiego w klasie obcojęzycznej nawet wtedy, gdy jego użycie jest całkowicie nieuzasadnione.

To, co również według Komorowskiej (2005) odróżnia dobrego nauczyciela od innych, to informowanie uczniów na początku zajęć o tym, czego lekcja będzie dotyczyć. Nie oznacza to konieczności przedstawienia wszystkich celów, jakie mają być zrealizowane, ale zarysowanie tematu i zaciekawienie nim uczniów. Takie zachowanie może też przyczynić się do zwiększenia poczucia bezpieczeństwa u uczniów, gdyż wiedzą oni, czego mogą się spodziewać w trakcie zajęć. Na końcu przeprowadzonej lekcji nauczyciel powinien także poświęcić kilka minut na rozmowę z uczniami o tym, czego się nauczyli i jakie nowe umiejętności zostały przez nich nabyte (Muijs i Reynolds 2004, Komorowska 2005). Takie podsumowanie może przyczynić się do tego, że uczniowie wyjdą z lekcji ze świadomością, że zajęcia rzeczywiście okazały się pomocne.

Warto również wspomnieć, że dobry pedagog winien być elastyczny, co oznacza, że nie powinien ślepo podążać za jedną wybraną metodą nauczania, a czerpać z wielu podejść. Owa elastyczność może się także wyrażać w umiejętności dostosowania swego zachowania do zaistniałej sytuacji jednostkowej. To właśnie ta cecha, według Przetacznik-Gierowskiej i Włodarskiego (1998), świadczy o takcie, a nawet artyzmie dobrego nauczyciela.

Refleksyjność

Dobry pedagog dążący do ułatwienia procesu przyswajania języka obcego swoich uczniów powinien wykazać się także refleksyjnością. Refleksyjny nauczyciel (ang. *reflective teacher*) to taki, który zastanawia się nad tym, co dzieje się w klasie, i który myśli o alternatywnych sposobach osiągnięcia zamierzonych celów. Można również dodać, że refleksyjny nauczyciel nieustannie poddaje analizie swoje decyzje i metody, aby uczynić je jak najbardziej efektywnymi. Nauczyciele nie powinni ograniczać się do przekazywania wiedzy; powinni także zachęcić do refleksyjności swoich uczniów, a także do niezależnego poszukiwania rozwiązań i bardziej autonomicznej pracy w klasie (Derenowski 2011).

Niewątpliwie, rozwijanie autonomii u uczniów jest sporym wyzwaniem i niezwykle ważnym zadaniem, które może w dużej mierze ułatwić im dalszą naukę i zachęcić do samodzielnej pracy. O tym jak istotna, ale nierzadko też trudna do osiągnięcia, jest autonomia, świadczą słowa Cichoń, która uważa, że *wdrażanie do autonomii uczenia się jest wartością samą w sobie (a być może wyzwaniem XXI wieku?)* (2004:326). Co więcej, *inspirowanie do auto-refleksji nad własnymi działaniami wydaje się nieodzowne: nie kreatywny, nie autonomiczny nauczyciel nie tylko nie informuje autonomicznych uczniów, ale może wręcz zniechęcić ich do nauki potwierdzając tym samym ich niską samoocenę i negatywne, nieprawdziwe wyobrażenie o nauce języka* (tamże).

Role nauczyciela

Wraz z transformacjami zachodzącymi we współczesnym świecie można również zaobserwować zmiany w rolach, jakie pełnią nauczyciele. Przekazywanie wiedzy nie wystarcza, aby skutecznie wykonywać zawód nauczyciela. Derenowski (2011) zauważa, że przemiany, jakie zaszły w procesie uczenia się oraz nauczania języków, zaowocowały koniecznością redefiniowania roli pedagogów w klasie obcojęzycznej. Podkreśla on również, że niezbędna jest umiejętność przewidywania wydarzeń oraz pełne zrozumienie działań, które mogą pomóc w osiągnięciu zamierzonych celów. Wybór pełnionej roli w dużej mierze zależy od tego, co chcemy osiągnąć w klasie. Istotne jest, aby umieć zmieniać pełnione role i wiedzieć, kiedy owej zmiany dokonać.

Richards i Lockhart (1994) podjęli próbę charakteryzacji ról pełnionych przez nauczyciela. Badacze podkreślają, że mogą się one zmieniać również w zależności od tego, jak

Refleksyjny nauczyciel (ang. *reflective teacher*) to taki, który zastanawia się nad tym, co dzieje się w klasie, i który myśli o alternatywnych sposobach osiągnięcia zamierzonych celów. Można również dodać, że refleksyjny nauczyciel nieustannie poddaje analizie swoje decyzje i metody, aby uczynić je jak najbardziej efektywnymi.

długo są pełnione, bowiem niektóre z nich są odgórnie ustalone, inne zaś zmienne. Co więcej, różne role mogą wymagać różnego poziomu odpowiedzialności ze strony pedagoga oraz odmiennych wzorców interakcji. Ponadto, można zaobserwować szereg czynników warunkujących pełnienie danej roli, jak na przykład kultura kraju, z którego pochodzi nauczyciel, instytucja, w której pracuje, przekonania dotyczące wykonywanej pracy czy też metoda, według której naucza języka. Nauczyciele uczący swego języka ojczystego w innych krajach nierzadko muszą zmieniać własne praktyki i dostosować je do całkowicie odmiennych potrzeb uczniów. Pedagog może być także ograniczony w pewien sposób przez instytucję, która go zatrudnia i która wymaga konkretnych form działania. Owe działania mogą dotyczyć preferowanych przez placówkę metod nauczania, które wiążą się z przyjęciem konkretnych ról. Nie należy także zapominać o poglądach i przekonaniach nauczycieli. Warto przytoczyć słowa Wawrzyniak-Słiwskiej, która zaznacza, że *nauczyciele, czy są tego świadomi czy nie, nie są wolni od uwikłania w kwestie ideologiczne, a ich nauczanie (...) zawsze zakorzenione jest w jakimś podłożu teoretycznym* (2011:402).

Nie jest łatwo wyszczególnić jedną najważniejszą rolę nauczyciela. Wszystkie są istotne i mogą się wzajemnie uzupełniać. Nauczyciel, szczególnie w oczach rodziców oraz uczniów, powinien umiejętnie organizować pracę w klasie. Cecha ta sprowadza się, między innymi, do klarownego zaprezentowania celów, jakie chce osiągnąć, selekcji materiałów oraz sposobów realizacji zamierzonych celów (Komorowska 2005). Nauczyciel organizator umiejętnie wydaje polecenia i przeprowadza lekcję w spójny i logiczny sposób, dając tym samym poczucie bezpieczeństwa. Organizuje pracę w grupach lub parach oraz wykazuje dbałość o utrzymanie dyscypliny.

Osoba nauczająca powinna umieć skutecznie zmotywować uczniów do dalszej pracy, a także zainspirować ich, by zgłębiali tajniki danego języka oraz kultury danego obszaru językowego. Dla utrzymania albo zwiększenia poziomu motywacji uczniów, nauczyciel musi wykazać się kreatywnością, zarówno na etapie przygotowania, jak i przeprowadzania zajęć. Nie bez znaczenia jest także jego zaangażowanie i chęć stworzenia przyjaznej atmosfery. Nierzadko to właśnie atmosfera w klasie sprawia, że wykonywane zadanie staje się czymś przyjemnym, a nie uciążliwym obowiązkiem (Przetacznik-Gierowska i Włodarski 1998).

Warto także wspomnieć o roli kontrolera – osoby, która jest w stanie zapanować nad klasą i utrzymać dyscyplinę na lekcji. Kontroler sprawdza listę obecności, nadzoruje pracę, wydaje polecenia. Rola ta wymaga jednak nieustannej współpracy z uczniami i budowania z nimi więzi. Konieczna jest również umiejętność natychmiastowego reagowania w przypadku, gdy zachowanie uczniów utrudnia, a nawet uniemożliwia kontynuację zajęć. Harmer (2001) ostrzega przed kurczowym trzymaniem się tej jednej roli. Wielu pedagogów traktuje ją jako wygodną i bezpieczną. Takie postępowanie, według Harmera (2001), może jednak sprawić, że pozbawiamy się jako nauczyciele, innych sposobów uczenia, z których mogliby skorzystać uczniowie.

Nauczyciel powinien także umieć oceniać pracę uczniów. Ważne jest, by dostali oni informację zwrotną na temat błędów, jakie popełnili. Krytyka jest uzasadniona, jeśli jest konstruktywna i jeśli uczeń zrozumie, czego powinien unikać, a na czym się bardziej koncentrować. Niezbędną cechą jest także sprawiedliwość w ocenie postępów. Faworyzowanie jednych, ignorowanie lub też krytykowanie innych uczniów może znacząco obniżyć ich motywację oraz utwierdzić w przekonaniu, że nauka języka obcego nie ma sensu.

Kolejną rolą jest rola wzorca językowego. Pedagog powinien stanowić źródło wiedzy, którą umiejętnie i skutecznie dzieli

się ze swoimi uczniami. Czasem jednak, zamiast podawać rozwiązania na tacy, może zachęcić uczniów do poszukiwania odpowiedzi, na przykład w poleconym słowniku, na stronie internetowej, w prasie, czyniąc uczniów bardziej samodzielnymi.

Nie można również zapominać o roli obserwatora. Przyglądając się pracy uczniów, należy pamiętać, by nie być zbyt nachalnym, gdyż może to zmniejszyć ich uczucie komfortu. Harmer (2001) radzi, by nie rzucać się z nadto w oczy i dopuścić pewien stopień swobody. Obserwacje mają dotyczyć także efektów naszych poleceń i tego, czy potrafimy nawiązać bliską więź (*rapport*) z uczniami.

Trening strategiczny a akwizycja języka obcego

Czasami jednak, jak zaznacza Komorowska (2005), dobry pedagog powinien wiedzieć, kiedy zrezygnować z pełnienia roli przywódcy, oceniającego lub kontrolera, ażeby ułatwić swoim uczniom bardziej samodzielną naukę języka. Rezygnacja z pewnych ról może być bardzo pomocna w przygotowaniu uczniów do autonomicznej nauki języka. Derenowski (2011) zaznacza, że drogą do rozwijania autonomicznych zachowań językowych u uczniów jest zapoznanie ich ze strategiami uczenia się (ang. *learning strategies*). Co więcej, badacze podkreślają, że nie wystarczy nauczać samego języka w klasie obcojęzycznej. Należy również informować uczniów o strategiach uczenia się, które mogą ten proces usprawnić (Rubin i in. 2007). Dansereau (1978) zaznacza, że nieinformowanie uczniów o strategiach językowych może mieć negatywny wpływ na akwizycję języka. Dlatego też nauczyciele powinni aktywnie zachęcać uczniów do odkrywania oraz stosowania nowych strategii. Wielce pomocna może okazać się instrukcja strategiczna, zwana również treningiem strategicznym (ang. *strategy training*). Cohen (1998) definiuje trening strategiczny jako bezpośrednią instrukcję, dzięki której uczący się języka dowiadują się, jak skutecznie używać strategii językowych, a tym samym ułatwić proces przyswajania języka docelowego.

Pojęcie interwencji strategicznej narodziło się z przeświadczenia, że to uczniowie powinni być najważniejsi w procesie uczenia się. Z tego właśnie powodu można zauważyć wyraźny wzrost zainteresowania działaniami nauczyciela, które mogą uczynić uczniów bardziej odpowiedzialnymi i samodzielnymi w klasie obcojęzycznej (Rubin 1987). Badania przeprowadzone w kierunku efektywności treningu wykazały jego pozytywny wpływ na wyniki uzyskiwane przez uczniów. Drożdżal-Szelest tłumaczy, że takie rezultaty

wynikają z faktu, iż *trening umożliwia uczniom zrozumienie charakteru procesu uczenia się języka, istoty języka i procesu komunikacji; pozwala też na uświadomienie sobie, z jakich dostępnych źródeł można korzystać, czy też, jakie konkretne strategie należy stosować, aby poprawić wyniki uczenia się np. słownictwa, czy też gramatyki, lub też efektywnie rozwijać i stosować sprawności językowe* (2004:36).

Jednak, pomimo empirycznych dowodów potwierdzających skuteczność treningu i pozytywnego wpływu na akwizycję poszczególnych elementów językowych, nadal niewielu nauczycieli decyduje się na wprowadzenie interwencji w klasie obcojęzycznej (por. Trendak 2012). Głównym powodem wydaje się ograniczona wiedza na temat pojęcia treningu, a także brak umiejętności, aby go efektywnie przeprowadzić. Oxford wspomina także inne czynniki, jak przekonania nauczycieli, ich style nauczania oraz nadmiernie rozbudowany program, który musi zostać zrealizowany w ciągu roku szkolnego.

Podsumowanie

Celem niniejszego artykułu było przybliżenie pojęcia *dobrego nauczyciela* oraz zwrócenie uwagi na fakt, że zawód nauczyciela cechuje nieustanna konieczność podejmowania decyzji uzależnionej od wydarzeń mających miejsce w klasie. Niewątpliwie, powyższe rozważania w żaden sposób nie wyczerpują poruszanej tematyki. Pozwalają jednak na bliższe przyjrzenie się procesowi nauczania, nie tylko w klasie obcojęzycznej, i zauważenie, jak wielu wyzwaniom musi sprostać każdy nauczyciel w swej codziennej pracy. Artykuł porusza również kwestię rozwijania autonomii uczniów poprzez wprowadzenie interwencji strategicznej. Jak uważają badacze (por. Drożdżal-Szelest 2008, Michońska-Stadnik 2008), zagadnienie to powinno być traktowane jako nieodłączny element procesu nauczania w klasie obcojęzycznej, jednak z wielu przyczyn jest ono zaniedbywane. Należy pamiętać, że poprzez informowanie uczniów o istniejących strategiach uczenia się, proces nauczania języka obcego może okazać się efektywniejszy.

Bibliografia

- Brooks, N. (1964) *Language and Language Learning*. New York: Harcourt Brace.
- Cichoń, M. (2004) Od autonomii nauczyciela do autonomii ucznia: Miejsce autonomii w kształceniu metodycznym studentów neofilologii. W: M. Pawlak (red.) *Autonomia w nauce języka obcego*. Poznań-Kalisz: Wydawnictwo Wydziału Pedagogiczno-Artystycznego w Kaliszu, 325-333.
- Cohen, A.D. (1998) *Strategies in Learning and Using a Second Language*. London and New York: Longman.
- Dansereau, D. (1978) The Development of a Learning Strategies Curriculum. W: H. O'Neill (red.) *Learning Strategies*. New York: Academic Press, 1-30.
- Derenowski, M. (2011) *Reflective Teachers in the Modern Educational Context*. Konin: Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej.
- Drożdżal-Szelest, K. (2004) Strategie uczenia się języka obcego: Badania a rzeczywistość edukacyjna. W: M. Pawlak (red.) *Autonomia w nauce języka obcego*. Poznań-Kalisz: Wydawnictwo Wydziału Pedagogiczno-Artystycznego w Kaliszu, 31-43.
- Harmer, J. (2001) *The Practice of Teaching English*. London: Longman.
- Komorowska, H. (2005) *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Michońska-Stadnik, A. (2008) Identyfikacja oraz trening strategii dla rozwoju autonomii. W: M. Pawlak (red.) *Autonomia w nauce języka obcego – co osiągnęliśmy i dokąd zmierzamy*. Poznań-Kalisz-Konin: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Kaliszu, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa, 393-403.
- Muijs, D. i Reynolds, D. (2004) The Main Elements of Effective Direct Instruction. W: A Pollard (red.) *Readings for Reflective Teaching*. New York: Continuum, 262-266.
- Oxford, R. (1990) *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Boston: Heinle & Heinle.
- Piotrowski, S. (2012) Czy szkoła jest odpowiednim miejscem do nauczania się języka obcego? Referat przedstawiony na konferencji *Classroom-oriented Research: The Benefits of Multiple Perspectives*, Łódź.
- Przetacznik-Gierowska, M. i Włodarski, Z. (1998) *Psychologia wychowawcza*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Richards, J.C. i Lockhart, C. (1994) *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. New York: Cambridge University Press.
- Rubin, J. (1987) Learner strategies: Theoretical Assumptions, Research History and Typology. W: A. Wenden i J. Rubin (red.) *Learner Strategies in Language Learning*. Englewood Cliffs: Prentice Hall International, 15-30.
- Rubin, J., Chamot, A.U., Harris, V., Anderson, N.J. (2007) Intervening in the Use of Strategies. W: E. Macaro i A.D. Cohen (red.) *Language Learner Strategies: 30 Years of Research and Practice*. Oxford: Oxford University Practice, 141-160.
- Trendak, O. (2012) *Exploring the Role of Strategic Intervention in Form-focused Instruction* [niepublikowana praca doktorska]. Łódź: Uniwersytet Łódzki.
- Wawrzyniak-Śliwska, M. (2011) Czy autonomiczny nauczyciel jest gwarantem autonomii uczniowskiej? Między ograniczeniami a wolnością wyboru. W: M. Pawlak (red.) *Autonomia w nauce języka obcego – uczeń a nauczyciel*. Poznań-Kalisz: Wydawnictwo Wydziału Pedagogiczno-Artystycznego w Kaliszu, 391-406.

dr Olga Trendak

Wykładowca w Instytucie Anglistyki Uniwersytetu Łódzkiego. Metodyk oraz lektor w jednej z wiodących szkół językowych w Łodzi. Interesuje się zagadnieniami związanymi, między innymi, z przyswajaniem języka obcego, strategiami językowymi, treningiem strategicznym oraz rozwijaniem autonomii ucznia.