

Człowiek orkiestra: obraz nauczyciela a rzeczywistość edukacyjna

DOI: 10.47050/jows.2024.4.17-23

Zmiana paradygmatu edukacyjnego w kierunku autonomizacji znacząco przekształciła rolę nauczyciela. Obecnie jego zadania wykraczają poza przekazywanie wiedzy – nauczyciel wspiera rozwój kluczowych kompetencji, promuje postawy autonomiczne i dostosowuje metody pracy do indywidualnych potrzeb uczniów, integrując nowoczesne technologie. Czy jednak ten teoretyczny obraz znajduje odzwierciedlenie w rzeczywistości? Czy nauczyciele rzeczywiście wspierają rozwój samodzielności ucznia, zapewniając wsparcie dydaktyczne i emocjonalne? Celem artykułu jest skłonienie czytelników do refleksji nad tym, jak dalece teoretyczny obraz nauczyciela przedstawiany w literaturze ma rzeczywiste odzwierciedlenie we współczesnej praktyce edukacyjnej, ukazując zmieniający się charakter roli nauczyciela oraz rosnące oczekiwania wobec niego.

Zmiana paradygmatu edukacyjnego w kierunku autonomizacji procesu kształcenia językowego zrewolucjonizowała rolę nauczyciela oraz zakres jego obowiązków. Zarówno w dyskursie akademickim, jak i w debacie publicznej, coraz częściej podkreśla się odejście od tradycyjnego modelu, w którym to nauczyciel odgrywał centralną rolę, na rzecz podejścia skoncentrowanego na uczniu, które pozwala mu przejąć większą kontrolę nad własnym procesem nauki (Holec 1981). Pierwotne rozumienie autonomii jako odpowiedzialności ucznia za swoje uczenie się zostało z czasem rozszerzone o aspekt współpracy. Jak zauważa Małgorzata Głoskowska-Sołdatow (2022: 200), autonomia rozwija się poprzez „uczenie się współpracy i we współpracy”. Chociaż współczesna ideologia neoliberalna kładzie nacisk na urynkowanie i profesjonalizację edukacji (Michałowska 2013; Szulc i in. 2023), wciąż istnieje przestrzeń na rozwój autonomii. Wartości takie jak zdolność do pracy w zespole czy dzielenie się odpowiedzialnością, stanowiące integralną część współczesnej autonomii, nabierają znaczenia w kontekście przygotowania ucznia do wyzwań zawodowych, a ich wspieranie staje się również istotnym zadaniem nauczyciela.

Jak często podkreśla się w literaturze przedmiotu, autonomia w nauczaniu i uczeniu się języków obcych jest obecnie dynamicznie rozwijającym się obszarem zainteresowania zarówno badaczy, jak i praktyków językowych (por. Zając-Knapik 2020). Choć koncepcja autonomii ucznia wywodzi się z przyjętych przez Radę Europy ram nauczania języków obcych (*Common European Framework of Reference for Languages* 2001) i sięga ponad 40 lat wstecz, z czasem stopniowo zyskiwała na popularności wśród nauczycieli. Nowy paradygmat edukacyjny podkreśla kluczową rolę samodzielności w procesie nauczania, wskazując na liczne korzyści płynące z jej wdrożenia. Edukacja oparta na autonomii sprzyja bardziej zaangażowanemu i efektywnemu uczeniu się (Rahman 2018), co prowadzi do wzrostu wewnętrznej motywacji, zwiększenia pewności siebie oraz skuteczniejszego doskonalenia biegłości językowej (Little 2001; Benson 2009; Pawlak 2017). W rezultacie promowanie autonomii stało się jednym z priorytetów polityk językowych w wielu krajach europejskich (Pawlak 2011), a w Polsce, zwłaszcza po reformie edukacyjnej z 1999 roku, przyczyniło się do intensyfikacji badań i publikacji na temat nauczania języków obcych (Reforma systemu edukacji 1998; Popławska 2001; Komorowska 2015; Wąsikiewicz-Firlej 2021), przesuując podejście skoncentrowane na nauczycielu w stronę większej odpowiedzialności ucznia za własny proces nauki.

MAGDALENA TOPOREK
Uniwersytet Gdański

Nie ulega wątpliwości, że osoby uczące się języków obcych różnią się pod względem swoich indywidualnych doświadczeń, aspiracji oraz środowiska, w którym funkcjonują. Stopień motywacji do nauki języka może być zróżnicowany – niektórzy uczniowie są pełni entuzjazmu i zapału, podczas gdy inni mogą wykazywać niepewność lub brak chęci do kontynuowania nauki. Różnice te obejmują także style uczenia się, preferencje oraz poziomy biegłości językowej. W związku z tym kluczową rolą nauczyciela jest dostarczenie uczniom odpowiednich narzędzi i zasobów, które umożliwią im efektywne zarządzanie procesem uczenia się.

Autonomia ucznia i nauczyciela

W literaturze przedmiotu autonomiczny uczeń jest opisywany jako świadomy uczestnik własnego procesu edukacyjnego, aktywnie kształtujący swoją ścieżkę rozwoju (Holec 1981; Little 1991). Ważnym aspektem autonomii ucznia jest zdolność do formułowania i realizowania zarówno krótkoterminowych, jak i długoterminowych celów edukacyjnych (Reinders 2010; Klimas 2017; Marantika 2021). Uczeń autonomiczny nie tylko samodzielnie planuje, organizuje i realizuje działania edukacyjne, lecz także systematycznie analizuje swój proces nauki, regularnie dokonując samooceny (Reinders 2010), co pozwala mu monitorować postępy i identyfikować obszary wymagające dalszego rozwoju. W ten sposób wykazuje wysoką samoświadomość oraz odpowiedzialność za własny rozwój, rozumiejąc, że nauka nie kończy się w klasie, ale wykracza poza jej ramy (Toporek 2021). Autonomiczni uczniowie wyróżniają się dobrze rozwiniętymi umiejętnościami poznawczymi i metapoznawczymi, które umożliwiają skuteczne zarządzanie nauką (O'Malley i Chamot 1990). Ich wysoka motywacja wewnętrzna pozwala na świadome dobieranie strategii nauki, odpowiednio dostosowanych do indywidualnych potrzeb (Wilczyńska 2002), a gotowość do podejmowania ryzyka edukacyjnego i akceptacja błędów jako elementu rozwoju stanowią istotny aspekt ich postępów (Zając-Knapik 2020). Kluczowym elementem przy opisie ucznia autonomicznego jest również umiejętność współpracy z innymi (Pawlak 2011), która umożliwia nie tylko wymianę wiedzy, lecz także rozwijanie umiejętności interpersonalnych.

Choć w podejściu autonomicznym uczniowie zajmują centralne miejsce, rola nauczyciela w tym procesie jest nie do przecenienia (Benson 2010; Palfreyman i Benson 2019; Pawlak 2022). Z uwagi na zmiany podejścia do nauczania oraz rosnących oczekiwań społecznych współczesny nauczyciel staje w obliczu znacznie większych wyzwań niż kiedykolwiek wcześniej, a przedstawiany w literaturze obraz nauczyciela oraz związane z nim oczekiwania często są tak rozległe, że wydają się mało realne do spełnienia. W licznych publikacjach zwraca się uwagę, że skuteczny nauczyciel powinien wykazywać cechy autonomiczne, ponieważ wspieranie autonomii wśród uczniów staje się znacznie trudniejsze, jeśli nauczyciel sam nie demonstruje podobnych postaw w swoim działaniu (Wilczyńska 2004: 48; Pawlak 2008: 7; Zhao 2018: 69). Obecnie w pracy nauczyciela szczególnie nacisk kładzie się na dynamikę relacji z uczniami. Tradycyjny model, w którym uczniowie polegają na nauczycielach jako autorytetach, powinien ustąpić miejsca relacjom opartym na współpracy oraz zrozumieniu indywidualnych poglądów i potrzeb uczniów (Boud 1988). Jak opisuje Joanna Rokita-Jaśkow (2022), w szkołach państwowych dominują głównie hierarchiczne struktury, w których nauczyciele często podkreślają swoją władzę, co może ograniczać rozwój uczniów. W związku z tym współczesny nauczyciel musi przejść od roli autorytarnego instruktora do roli edukatora, mentora i przewodnika, koncentrując się na budowaniu świadomości i niezależności uczniów (Zawadzka 2004; Asgari i in. 2021). Jak podkreślają David Palfreyman i Phil Benson (2019), rola nauczyciela obejmuje wiele funkcji, w tym: facylitatora, który wspiera nauczanych w przezwyciężaniu trudności, doradcę, który oferuje wsparcie w celu zmniejszenia stresu i niepokoju, oraz organizatora, który koordynuje działania i aktywności, aby zaspokoić potrzeby i oczekiwania uczniów.

Ponadto w kontekście kształcenia językowego nauczyciel nie tylko musi wykazywać biegłość językową, lecz także powinien umieć refleksyjnie oceniać efektywność swojego nauczania oraz dostosowywać metody pracy do różnorodnych stylów uczenia się. Jego rolą jest przy tym stworzenie responsywnego „rusztowania” dla uczniów, co umożliwia im przejęcie kontroli nad swoimi decyzjami i wynikami w nauce (Palfreyman i Benson 2019). Norah Almusharraf (2020) zwraca uwagę, że nauczyciele powinni wspierać uczniów w procesie samooceny, ustalaniu celów oraz monitorowaniu postępów. Kluczowym aspektem ich roli jest promowanie samoświadomości oraz zachęcanie do krytycznego myślenia (Mada-lińska-Michalak 2019). Jak zaznacza Opałka (2002), nauczyciele powinni podchodzić do każdego ucznia indywidualnie, uznając i szanując wartości oraz przekonania, które są dla niego istotne. Powinni także promować pozytywne nastawienie do nowych wyzwań i zmian, okazując empatię oraz zapewniając wsparcie i zachętę w obliczu trudności czy niepowodzeń. W tym kontekście można zauważyć, że nauczyciele pełnią także rolę terapeutyczną, pomagając uczniom radzić sobie z emocjami oraz rozwijając odporność psychiczną.

W związku z powyższym rola współczesnego nauczyciela wykracza daleko poza tradycyjne przekazywanie wiedzy. Jak podkreślają Hanna Komorowska (2015: 17) oraz Mirosław Pawlak (2022: 18–19), oczekiwania wobec nauczycieli obejmują kompetencje pedagogiczne i społeczne, które łączą w sobie zarówno umiejętności dydaktyczne, jak i zdolność do skutecznej interakcji z uczniami. Od nauczycieli wymaga się wspierania szerokiego zakresu kompetencji (np. międzykulturowych), podnoszenia umiejętności uczniów, promowania postaw i zachowań autonomicznych, zapewniania szkoleń w zakresie strategii uczenia się oraz dostosowywania metod pracy do indywidualnych różnic uczniów, a wszystko to przy wykorzystaniu nowoczesnych technologii. Cytat powszechnie przypisywany Galileuszowi: „Nie możesz nauczyć człowieka niczego; możesz mu tylko pomóc odnaleźć to w sobie” (Cassidy i in. 2012: 141) doskonale ilustruje przekonanie, że rolą nauczyciela nie jest jedynie przekazywanie wiedzy, ale przede wszystkim wspieranie uczniów w realizacji ich potencjału oraz rozwijaniu umiejętności. Pomimo starożytności tego stwierdzenia zachowuje ono wysoką aktualność i powinno stanowić fundamentalną zasadę dla współczesnych nauczycieli.

Wpływ AI na praktykę pedagogiczną

Z całą pewnością funkcje nauczyciela znacząco ewoluowały na przestrzeni lat, pozostając w zależności od zmieniających się potrzeb i świadomości społeczeństwa. W kontekście ostatnich lat, w obliczu dynamicznego rozwoju technologii, nie można pominąć i wpływu sztucznej inteligencji na praktykę pedagogiczną – wymagania wobec nauczycieli stały się bowiem jeszcze bardziej złożone. Oczekuje się od nich nie tylko wykorzystywania nowoczesnych technologii do prowadzenia angażujących i interaktywnych zajęć, lecz także rozważnego korzystania z możliwości, jakie oferuje AI. Jednym z najnowszych narzędzi, które zyskuje na popularności, jest ChatGPT – model językowy opracowany przez OpenAI. ChatGPT nie tylko generuje odpowiedzi w sposób przypominający ludzki język, ale także stanowi cenne wsparcie dla nauczycieli w przygotowaniu i prowadzeniu zajęć z języków obcych. Dzięki zastosowaniu sztucznej inteligencji nauczyciele mogą w prosty sposób tworzyć przykładowe zadania, dialogi, testy oraz całe scenariusze zajęć, a także korygować błędy w pracach uczniów (Grobela 2023). Możliwości te nie tylko oszczędzają czas, lecz mogą także inspirować do poszukiwania innowacyjnych metod dydaktycznych, skutkując bardziej zróżnicowanym i dostosowanym do potrzeb uczniów podejściem do nauczania.

Jednakże, mimo licznych zalet, sztuczna inteligencja niesie ze sobą również nowe wyzwania. Przede wszystkim narzędzie to może popełniać błędy i dostarczać nieprawidłowych informacji (Su i Yang 2023), dlatego nauczyciel musi krytycznie analizować wyniki generowane przez AI. Ważne jest, aby nauczyciele rozwijali swoje umiejętności w zakresie oceny jakości materiałów dostarczanych przez AI, żeby móc efektywnie integrować te narzędzia w swoich metodach nauczania. Ponadto AI może również zagrażać autentyczności prac

uczniów. Istnieje realne ryzyko, że uczniowie mogą zacząć postrzegać AI jako łatwe i wygodne narzędzie do tłumaczenia oraz generowania gotowych pomysłów, czy nawet całych prac. Takie podejście może nie tylko prowadzić do licznych prób oszustwa, lecz także wpłynąć negatywnie na zdolności analityczne i twórcze myślenie.

W związku z tym przed nauczycielem pojawia się nowe wyzwanie: musi umiejętnie rozpoznać, czy praca została napisana samodzielnie przez ucznia, czy wygenerowana przez sztuczną inteligencję. Konsekwencje błędnej oceny oraz niesłuszne zarzucenie braku uczciwości mogą być poważne, dlatego nauczyciel powinien podchodzić do tego tematu z rozwagą. Dodatkowo nauczyciele powinni podejmować działania w celu edukacji swoich uczniów na temat odpowiedzialnego korzystania z AI oraz promowania autentycznego zaangażowania w procesie uczenia się. Kluczowe będzie rozwijanie umiejętności krytycznego myślenia zarówno u nauczycieli, jak i uczniów, aby skutecznie korzystać z technologii, nie tracąc przy tym rzetelności w procesie nauczania.

Człowiek orkiestra – czy to możliwe

W dzisiejszych czasach, szczególnie w kontekście zmieniającego się paradygmatu oraz dynamicznego rozwoju technologii sztucznej inteligencji, od nauczycieli wymaga się bardziej niż kiedykolwiek posiadania licznych umiejętności oraz strategii pedagogicznych, a także elastyczności i proaktywnego podejścia do nauczania. Muszą oni pełnić wiele ról, dostosowując swoje praktyki do potrzeb konkretnej grupy uczniów, a w najlepszym przypadku – do indywidualnych potrzeb każdego ucznia. Istotne jest rozwijanie własnego poczucia tożsamości zawodowej, odwagi do twórczego podejścia do nauczania oraz ciągłe kształcenie się w zakresie nowoczesnych metod edukacyjnych. Kluczowe jest podkreślenie, że rola nauczyciela nie ogranicza się jedynie do oceny uczniów, lecz koncentruje się na zachęcaniu ich do brania odpowiedzialności za własną edukację (Su i Reeve 2011), oferując niezbędną pomoc i wsparcie (Palfreyman i Benson 2019).

Jednak ten wyidealizowany obraz nauczyciela, który ma sprostać zróżnicowanym oczekiwaniom w wielu obszarach – co przywodzi na myśl metaforę „człowieka orkiestry” – skłania do refleksji nad tym, czy jest to w ogóle możliwe do zrealizowania. Pomimo licznych publikacji na ten temat rzeczywistość szkolna często odbiega od idealistycznych wizji przedstawianych w literaturze. Chociaż oczekuje się, że nauczyciele będą wspierać uczniów w ich autonomicznym rozwoju, w praktyce często napotykają oni na liczne ograniczenia systemowe. Agata Popławska (2021) zauważa, że mimo teoretycznego promowania autonomii nauczyciele są ograniczani przez procedury, biurokratyzację oraz standaryzowane testy. Pojawia się pytanie, czy współczesne zmiany w systemie edukacji rzeczywiście wspierają autonomię, czy raczej tworzą jedynie jej pozory. W tym kontekście postać nauczyciela staje się kluczowa, jednak narzucane ograniczenia z reguły sprawiają, że jego autonomia również ulega osłabieniu. Czy zatem współczesny nauczyciel może w pełni realizować założenia autonomii, czy też jest to jedynie wyidealizowana wizja, która rzadko znajduje odzwierciedlenie w praktyce edukacyjnej?

Mimo że w debacie na temat współczesnej roli nauczyciela podkreśla się znaczenie rozwijania autonomii i związanych z tym wartości, warto się zastanowić, czy taki obraz nauczyciela rzeczywiście znajduje odzwierciedlenie w praktyce. Czy nauczyciele traktują uczniów indywidualnie, promują autonomiczne postawy, tworzą atmosferę wzajemnego wsparcia oraz pełnią funkcję facylitatorów i doradców, oferując zarówno wsparcie dydaktyczne, jak i emocjonalne? Dodatkowo, jeśli nauczyciel wykazuje cechy autonomiczne i dąży do promowania autonomii, w jakim stopniu polski system edukacji wspiera go w pełnym wykorzystaniu tego potencjału?

W ostatnich latach coraz większy nacisk kładzie się na sprawczość nauczyciela, definiowaną jako zdolność do podejmowania celowych i znaczących działań, które odzwierciedlają jego wolę, autonomię oraz niezależność (Szczepaniak-Kozak i Wąsikiewicz-Firlej

2024: 4). Koncepcja ta obejmuje również kompetencje nauczycieli w zakresie planowania i wdrażania zmian edukacyjnych oraz regulowania własnych działań w kontekstach edukacyjnych (Sang 2020: 1). Rokita-Jaśków (2023: 193) argumentuje, że powyższe podejście umożliwi nauczycielom uwolnienie się od ograniczeń narzucanych przez politykę edukacyjną, co pozwala refleksywnym edukatorom na skuteczne i autonomiczne wdrażanie podejmowanych decyzji. Popławska (2021) również dostrzega możliwości autonomii dydaktyków wynikające z reform edukacyjnych, jednak podkreśla, że są one ograniczane przez jednoczesne wprowadzenie ścisłego nadzoru i kontroli nad działaniami nauczycieli, co obejmuje przestrzeganie licznych procedur, biurokratyzację oraz integrację standaryzowanych testów i egzaminów zewnętrznych. Autorka stawia pytanie, czy zmiany te rzeczywiście sprzyjają autonomii, czy jedynie tworzą jej iluzję, sugerując sprzeczność między celem zindywidualizowanej edukacji a egzekwowaniem jednolitości praktyk szkolnych. Na koniec autorka stawia prowokujące do myślenia pytanie, „czy nie były to tylko deklaratywne przywileje, pozorna autonomia nauczyciela, która *de facto* nie miała szans na urzeczywistnienie [...]” (Popławska 2021: 79).

W ostatniej części tego artykułu świadomie postanowiłam pozostawić wiele pytań bez odpowiedzi. Koncentrują się one wokół tego, w jakim stopniu nauczyciele faktycznie realizują ideały wspierania autonomii uczniów, które tak obszernie przedstawiane są w literaturze. Pytania te dotyczą również podejścia nauczycieli do uczniów, relacji, które tworzą, oraz atmosfery, jaką budują na zajęciach. Ponadto poruszają problem ograniczeń i wsparcia, jakie polski system edukacji oferuje w rozwijaniu pełnego potencjału nauczycielskiej autonomii. Pytania te, mimo że mogą wywoływać kontrowersje, wydają mi się niezwykle interesujące i inspirujące do dalszej refleksji. Jestem przekonana, że każdy czytelnik, niezależnie od tego, czy jest nauczycielem, akademikiem, badaczem, rodzicem, czy byłym uczniem, będzie w stanie samodzielnie rozważyć te kwestie. Moje doświadczenia jako niedawnej studentki i lektorki języków obcych, a obecnie nauczycielki akademickiej i badaczki, wskazują, że obraz nauczyciela języka obcego przedstawiony w literaturze w istotny sposób różni się od rzeczywistości polskiego systemu edukacji publicznej. Przyczyny tego stanu rzeczy mogą być różnorodne, od braku chęci i wypalenia zawodowego, po ograniczenia systemowe i brak świadomości. Wierzę, że postawione pytania zainspirują do dalszych badań i staną się punktem wyjścia konstruktywnej dyskusji, która pozwoli na wspólne poszukiwanie rozwiązań dla wyzwań stojących przed nauczycielami w dzisiejszym świecie edukacji.

BIBLIOGRAFIA

- Almusharraf, N. (2020), *Teachers' Perspectives on Promoting Learner Autonomy for Vocabulary Development: A Case Study*, „Cogent Education”, nr 7(1), s. 1–23.
- 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.
- Benson, P. (2007), *Autonomy in Language Teaching and Learning*, „Language Teaching”, nr 40(1), s. 21–40.
- Benson, P. (2009), *Making Sense of Autonomy in Language Learning*, [w:] R. Pemberton, S. Toogood, A. Barfield (red.), *Maintaining Control: Autonomy and Language Learning*, Hong Kong: Hong Kong University Press, s. 13–26.
- Benson, P. (2010), *Teacher Education and Teacher Autonomy: Creating Spaces for Experimentation in Secondary School English Language Teaching*, „Language Teaching Research”, nr 14(3), s. 259–275.
- Boud, D. (1988), *Developing Student Autonomy in Learning* (2nd ed.), Hove: Psychology Press.

- Cassidy, P., Gillespie, S., Glasgow, G.P., Kobayashi, Y., Roloff-Rothman, J. (2012), *Creating a Writing Center: Autonomy, Interdependence, and Identity*, [w:] K. Irie, A. Stewart (red.), *Realizing Autonomy*, London: Palgrave Macmillan, s. 41–56.
- *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment* (2021), Cambridge: Cambridge University Press.
- Głoskowska-Sołdatow, M. (2022), *Idea autonomii ucznia – perspektywa edukacji wczesnoszkolnej*, [w:] E.J. Kryńska, Ł. Kalisz, A. Suplicka (red.), *Dziecko w historii – między godnością a zniewoleniem*. Tom 2. *Godność jako źródło naszego człowieczeństwa*, Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, s. 189–201.
- Grobelna, B. (2023), *Sztuczna inteligencja w nauczaniu języka angielskiego: ChatGPT jako narzędzie wspomagające oraz inteligentna pomoc w edukacji językowej*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 87–93.
- Holec, H. (1981), *Autonomy and Foreign Language Learning*, Oxford/New York: Pergamon Press.
- Klimas, A. (2017), *A Goal-Setting Logbook as an Instrument Fostering Learner Autonomy*, [w:] M. Pawlak, A. Mystkowska-Wiertelak, J. Bielak (red.), *Autonomy in Second Language Learning: Managing the Resources*, Cham: Springer International Publishing, s. 21–33.
- Komorowska, H. (2015), *Rozwój glottodydaktyki a kształcenie nauczycieli języków obcych*, „Postscriptum Polonistyczne”, nr 2(16), s. 11–29.
- Little, D. (1991), *Learner Autonomy 1: Definitions, Issues, and Problems*, Dublin: Authentik.
- Little, D. (2001). *We're All in It Together: Exploring the Interdependence of Teacher and Learner Autonomy*, [w:] L. Karlsson, F. Kjsik, J. Nordlund (red.), *All Together Now*, Helsinki: University of Helsinki, Language Centre.
- Madalińska-Michalak, J. (2019), *Autonomia nauczyciela: Uwarunkowania prawne i rozwijanie kompetencji nauczyciela do bycia autonomicznym*, „Forum Oświatowe”, nr 31(2), s. 62–77.
- Marantika, J. (2021), *Metacognitive Ability and Autonomous Learning Strategy in Improving Learning Outcomes*, „Journal of Education and Learning (EduLearn)”, nr 15(1), s. 88–96.
- Michałowska, D.A. (2013), *Neoliberalizm i jego (nie)etyczne implikacje edukacyjne*, Poznań: Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.
- O'Malley, J.M., Chamot, A.U. (1990), *Learning Strategies in Second Language Acquisition*, Cambridge: Cambridge University Press.
- 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*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Palfreyman, D.M., Benson, P. (2019), *Autonomy and its Role in English Language Learning: Practice and Research*, [w:] X. Gao (red.), *Second Handbook of English Language Teaching*, Cham: Springer, 661–681.
- 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?* Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM; Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Koninie, s. 137–158.
- Pawlak, M. (2011), *Badania empiryczne nad autonomią w nauce języka obcego – cele, metodologia, perspektywy*, [w:] M. Pawlak (red.), *Autonomia w nauce języka obcego – uczeń a nauczyciel*, Wydawnictwo PWSZ w Koninie; Poznań–Kalisz–Konin, s. 65–81.
- Pawlak, M. (2017), *Rola strategii uczenia się w nauce gramatyki języka obcego*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 4–12.
- Pawlak, M. (2022), *Nauczyciel języka obcego jako „człowiek renesansu” – oczekiwania a rzeczywistość*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 15–24.

- Popławska, A. (2001), *Idea samorządności. Podmiotowość – autonomia – pluralizm*, Białystok: Wydawnictwo Trans Humana.
- Popławska, A. (2021), *Autonomia nauczyciela w reformowanej szkole*, [w:] A. Karpińska, M. Zińczuk, K. Kowalczyk (red.), *Nauczyciel we współczesnej rzeczywistości edukacyjnej*, Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, s. 77–96.
- Rahman, A. (2018), *Building Autonomous Learners in English as a Foreign Language (EFL) Classroom*, „Advances in Social Science, Education and Humanities Research”, nr 115, s. 231–234.
- Reforma systemu edukacji (1998), Projekt, WSiP, Warszawa.
- Reinders, H. (2010), *Towards a Classroom Pedagogy for Learner Autonomy: A Framework of Independent Language Learning Skills*, „Australian Journal of Teacher Education”, nr 35(5), s. 40–55.
- Rokita-Jaśków, J. (2022), *My i Oni: O językowych wykładnikach wyrażających stosunek nauczycieli do uczniów cudzoziemców w świetle krytycznej analizy dyskursu*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Linguistica”, nr 17, s. 200–213.
- Rokita-Jaśków, J. (2023), *EFL Teacher Agency in Mediating the Socialisation of Multilingual Learners*, „Glottodidactica”, nr 50(1), s. 191–212.
- Sang, G. (2020), *Teacher Agency*, [w:] M.A. Peters (red.), *Encyclopedia of Teacher Education*, Singapore: Springer, s. 1–5.
- Su, J., Yang, W. (2023), *Unlocking the Power of ChatGPT: A Framework for Applying Generative AI in Education*, „ECNU Review of Education”, nr 6(3), s. 355–366.
- Su, Y.-L., Reeve, J. (2011), *A Meta-Analysis of the Effectiveness of Intervention Programs Designed to Support Autonomy*, „Educational Psychology Review”, nr 23, s. 159–188.
- Szczepaniak-Kozak, A., Wąsikiewicz-Firlej, E. (2024), *Teacher Agency in the Times of Crisis: A Situational Analysis of School Environment after the 2022 Russian Invasion in Ukraine*, „Frontiers in Psychology”, nr 15 (Educational Psychology), s. 1–18.
- Szulc, J., Toporek, M., Tomczak, M., Gawrycka, M. (2023), *Soft Skills Among Academics: Five Theoretically Informed Lessons for Current Times*, „Horyzonty Polityki” t. 14, nr 49, s. 53–71.
- Toporek, M. (2021), *Autonomous Approach to English Language Learning and Teaching in Senior Classes of Secondary School*, „Progress”, nr 9–10, s. 201–221.
- Wąsikiewicz-Firlej, E. (2021), *Language and Education Policy as One of the Main Challenges of Migrant Integration in Poland*, „Glottodidactica”, nr 48(2), s. 111–129.
- Wilczyńska, W. (2002), *Wokół autonomizacji w dydaktyce języków obcych*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Wilczyńska, W. (2004), *Dydaktyka krocząca, czyli jak organizować dydaktykę w półautonomii (PA)*, [w:] M. Pawlak (red.), *Autonomia w nauce języka obcego*, Poznań: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Poznaniu, s. 44–56.
- Zając-Knapik, H. (2020), *Autonomia w nauczaniu języków obcych – wybrane założenia teoretyczne i propozycje w zakresie praktycznego nauczania*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis | Studia Russologica”, nr 13, s. 92–107.
- Zawadzka, E. (2004), *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*, Kraków: Impuls.
- Zhao, W. (2018), *China’s Education, Curriculum Knowledge and Cultural Inscriptions: Dancing with the Wind*, „International Journal of Chinese Education”, nr 12(2).

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

MAGDALENA TOPOREK [Nauczycielka akademicka na Uniwersytecie Gdańskim. Jej zainteresowania badawcze obejmują szeroko pojętą dydaktykę języków obcych, ze szczególnym uwzględnieniem nowoczesnych podejść do nauczania.](#)