

Magdalena Kolber

## Strategie uczenia się języka jako narzędzie w kształtowaniu autonomii ucznia

W publikacjach na temat nauczania i uczenia się, a szczególnie tych poświęconych nauczaniu języków obcych, można dostrzec pewne tendencje, dotyczące zmieniającego się obrazu klasy oraz relacji między uczniem i nauczycielem. To nowe nauczanie, jak pisze W. Wilczyńska, odnosi się do „wywołania czy też wspomaganie uczenia się” i proponuje nazwę „nauczanie ukierunkowanie na uczącego się” [Wilczyńska, 1999]. Tradycyjne słowa „nauczyciel” i „uczeń” zostają zastąpione przez „uczącego się” oraz „nauczającego” i pojawiają się w znamiennej odmiennie kolejności. Taka krótka charakterystyka nowego trendu w nauczaniu ukazuje, jak blisko jest on popularnego ostatnio pojęcia w dydaktyce – **autonomii**. Wbrew temu, co zostało napisane, autonomia nie oznacza ograniczenia pola działania nauczyciela. Jego rola jest cały czas niezwykle istotna. B. Brzezińska wymienia powody, dla których obecność nauczyciela jest ważna w osiągnięciu autonomii u uczniów. Przede wszystkim nauczyciel jest „źródłem wymagań poznawczych [...] wskazujących uczniowi kierunki działania i oczekiwane efekty, źródła poczucia kompetencji i satysfakcji z działania oraz osiągniętych wyników” [2008, s. 46]. Uzupełniając cytata badaczki, można powiedzieć, że nauczyciel pomaga uczniom przejąć kontrolę nad procesem uczenia się oraz rozwinąć zdolność do samodzielnego kontynuowania nauki. Autonomizacja ucznia jest związana z poszerzeniem wrażliwości metajęzykowej i metakognitywnej. Uczący się musi wykształcić umiejętność samomotywowania, samokontroli oraz poznać siebie jako podmiot uczenia się. Niezbędnym elementem w tym procesie są strategie uczenia się, czyli świadome intencjonalne kroki, podejmowane przez podmiot w celu rozwiązania konkretnych zadań i problemów.

### Autonomia – wyjaśnienie pojęcia

Autonomia człowieka oznacza niezależność jednostki od kogoś lub czegoś [Obuchowski, 1985], zdolność do odpowiedzialnego kierowania swoim zachowaniem, dokonywania wyboru z uwzględnieniem własnych i cudzych potrzeb,

kształtowania relacji społecznych opartych na zasadzie wzajemności [Jezierska, 2003, s. 245]. Można wyróżnić wiele rodzajów autonomii. Według J. Kozielskiego istnieje autonomia (1) zewnętrzna – możliwość wyboru działania w świecie, (2) wewnętrzna – możliwość wyboru kierunków myślenia, wyobrażania i przypominania [1987]. K. Obuchowski wyróżnia autonomię: (1) zewnątrzpochodną – pochodzące ze środowiska przyzwolenie na realizację autonomii; (2) wewnątrzpochodną – spontaniczne lub intencjonalne działanie oraz świadomość przy rozróżnianiu myśli i odczuć [za Jezierski, 2003, s. 245].

W psychologii autonomia to potrzeba bycia wolnym, niezależnym w działaniu, kierowania się własnymi pragnieniami i zachciankami oraz zwolnienia siebie od odpowiedzialności. Termin ten pojawia się również w psychologii humanistycznej – świadczą o tym postulaty, interpretujące człowieka jako podmiot autonomiczny, przyjmujący postawę badawczą wobec rzeczywistości, potrafiący obserwować, przewidywać, planować i wnioskować, podmiot, który zgodnie z posiadaną wiedzą przystosowuje się do świata oraz kształtuje go.

Początki istnienia autonomii w dydaktyce języków obcych sięgają 1981 roku, kiedy w podsumowaniu dorocznej konwencji TESOL w Detroit, British Council opublikował zbiór artykułów, które zapoczątkowały anglo-amerykański dialog na temat podejścia humanistycznego w nauczaniu języków obcych. Zdaniem G. Moskowitza, nauczanie języka obcego według humanistycznego podejścia wiąże się z technikami, pozwalającymi uczniowi odkrywać samego siebie. Wzmacniającymi szacunek ucznia do samego własnej osoby oraz do innych członków społeczności. W tego rodzaju atmosferze komunikacja językowa rozwija się bardzo efektywnie, ponieważ język wyraża rzeczywiste, a nie sztuczne problemy ucznia [1978].

W potocznym ujęciu pojęcie „autonomii” w uczeniu się określane jest jako umiejętność przejścia kontroli w procesie uczenia się [Holec, 1981, s. 3]. D. Littlewood uważa autonomię za umiejętność dokonywania wyborów, które w konsekwencji wpływają na nasze zachowanie, tzn. potencjalnie determinują nasze działanie. Wymienia on dwa główne czynniki, które muszą być obecne w procesie autonomii ucznia, należą do nich: umiejętności i predyspozycji do podjęcia działań oraz pozytywne nastawienie, na które składa się motywacja i wiara we własne możliwości [1996]. W uzupełnieniu można przytoczyć słowa D. Little'a, który twierdzi, że autonomia to nie tylko umiejętność podejmowania decyzji i niezależność działania, ale także stosunek psychologiczny ucznia do procesu i treści nauczania, umiejętność spojrzenia z boku oraz umiejętność krytycznej refleksji [1991].

Z związku z tym, że autonomia na ogół rozumiana jest często jako samosteroowanie, przejście odpowiedzialności za proces uczenia się, a te dwie cechy są bliskie samokształceniu, można przypuszczać, że pojęcie zrodziło się na gruncie kształcenia permanentnego, sformułowanego przez P. Legranda, który za istotne zadanie oświaty uznaje „wyposażenie uczniów w umiejętność ustawicznego uczenia się, rozwinięcia zainteresowań i umotywowania uczenia się” [za Pólturzycki, 1991, s. 1]. Oznacza to, że „w zakresie metod i procesu kształcenia zachęca się do rozwijania samokształcenia, poznawania różnych metod i środków dydaktycznych, wyrobienia indywidualnych strategii uczenia się” [za Pólturzycki, 1999, s. 1]. Powiązanie autonomii z edukacją ustawiczną potwierdza również W. Wilczyńska, według której dążenie do autonomii polega „na stopniowym odkrywaniu i uświadamianiu sobie własnych możliwości i uwarunkowań oraz wybieraniu tego, co wydaje się najbardziej słuszne w perspektywie osobistego doskonalenia obcojęzycznego” [1999].

Według R. Pemberton'a rozwój psychologii edukacji, nauki języków obcych, poglądach politycznych to potrzeba szybkiej adaptacji do zmian zachodzących w technologii, komunikacji, zatrudnieniu; zaakceptowanie faktu, że proces uczenia się oraz potrzeba ciągłego rozwoju jest ważniejsza od wiedzy [1996, s. 1].

W publikacjach anglojęzycznych powszechnie stosowane są takie pojęcia, jak *learner independence, individualisation, learner training, self-instruction* lub *self-directed learning*, co często prowadzi do błędnego przekonania o wyeliminowaniu nauczyciela z procesu uczenia. Polemizując z takimi poglądami, L. Dickinson podkreśla, że w uczeniu autonomicznym wielką rolę odgrywa nie tylko umiejętność korzystania z pomocy nauczyciela, ale również **współpraca z innymi uczącymi się**. W celu rozwiania wątpliwości autorka rozróżnia następujące pojęcia: **samoinstrukcja** – czyli termin neutralny, dotyczy sytuacji, w której uczniowie pracują bez bezpośredniego nadzoru nauczyciela; **samoukierunkowanie** – termin określający szczególne podejście do zadania kształceniowego, kiedy uczeń podejmuje odpowiedzialność za wszystkie decyzje związane z uczeniem się; **autonomia** obejmujący sytuacje, w których uczeń jest w pełni odpowiedzialny za wszystkie decyzje związane z uczeniem się, a także za wdrażanie tych decyzji w życie, w pełnej autonomii nie ma nauczyciela ani instytucji edukacyjnej; **półautonomia** jest stadium, w którym uczniowie przygotowują się do kształcenia autonomicznego [1987]. Według A. Stadnik w Polsce powinno się używać raczej terminu „półautonomii”. Jej zdaniem autonomia to cecha, którą można kształtować głównie u osób dorosłych, których kompetencja językowa osiągnęła poziom średnio zaawansowany. Trudno mówić o pełnej autonomii, jeśli nie kształtuje się jej od pierwszych lat życia małego człowieka. Badaczka twierdzi, że uczeń powinien być „wdrażany” do autonomii systematycznie i metodycznie, konsekwentnie i systemowo, a więc mieć wolny wybór działania oraz odczuwać konsekwencje, ponosić odpowiedzialność za własne wybory, choćby małe i na pozór mało znaczące. Dzieci należy uczyć autonomicznego życia od urodzenia, wtedy staną się autonomicznymi dorosłymi [Michońska-Stadnik, 1996].

Wbrew powyższej opinii, analizując polskie publikacje, można spotkać odwoływania do indywidualizacji procesu uczenia, elastycznego planowania lekcji, samodzielności ucznia, uczniowskiego konstruowania znaczeń. Wszystkie te terminy związane są z pojęciem autonomii i oznacza to, że jest ona obecna w polskim szkolnictwie. Elementy nawiązujące do autonomii można również zauważyć w dokumentach Ministerstwa Edukacji. W Rozporządzeniach Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 grudnia 1999 roku, a także z dnia 26 lutego 2002 roku, jest podana podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli i oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych, w której określano, jakie umiejętności powinno nabyć dziecko przez działania nauczyciela. Następujące elementy związane są z postawą autonomiczną: „(1) wspieranie samodzielnych działań dziecka; (2) umożliwianie dziecku dokonywania wyborów i przeżywania pozytywnych efektów własnych działań; (3) pomaganie dziecku w dostrzeganiu problemów, planowaniu i realizowaniu zadań, (4) umożliwianie poznawania i stosowania różnych sposobów rozwiązywania zadań; (7) wspieranie działań twórczych w różnych dziedzinach aktywności”.

W Rozporządzeniach Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 1999 roku oraz z dnia 21 maja 2001 roku, przedstawiających podstawę programową kształcenia ogólnego dla sześcioletnich szkół podstawowych i gimnazjów, podano, jakie umiejętności wykorzystywania zdobywanej wiedzy powinni wykształcić uczniowie, aby w ten sposób lepiej przygotować się do pracy w warunkach współczesnego świata. Wśród

nich znajdują się umiejętności bezpośrednio związane z ideą autonomii: „(1) planowanie, organizowanie i ocenianie własnej nauki, przejmowanie za nią coraz większej odpowiedzialności; (2) rozwiązywanie problemów w twórczy sposób; (3) poszukiwanie, porządkowanie i wykorzystywanie informacji z różnych źródeł oraz efektywne posługiwanie się technologią informacyjną; (4) odnoszenie do praktyki zdobytej wiedzy oraz tworzenie potrzebnych doświadczeń i nawyków”. Postulaty i cele związane z autonomią uczniowską są także przywoływane w odniesieniu do nauki języków obcych. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 1999 roku podaje podstawę programową języka obcego dla szkół ponadpodstawowych, w której przedstawia się niektóre z zadań szkoły:

1. Rozwijanie w uczniach poczucia własnej wartości oraz wiary we własne możliwości językowe, między innymi poprzez pozytywną informację zwrotną dotyczącą indywidualnych umiejętności lingwistycznych.
2. Zapewnienie w miarę możliwości dostępu do stosowanych materiałów autentycznych.
3. Zapewnienie uczniom maksimum kontaktu z językiem obcym między innymi poprzez wymianę ze szkołami w innych krajach lub uczestnictwo w programach międzynarodowych.
4. Stopniowe przygotowanie ucznia do samodzielności w procesie uczenia się języka obcego.
5. Zapewnienie uczniom możliwości stosowania języka jako narzędzia przy wykonywaniu zespołowych projektów, zwłaszcza interdyscyplinarnych.
6. Rozwijanie w uczniach postawy ciekawości, otwartości i tolerancji wobec innych kultur.
7. Pogłębianie uczucia wobec tożsamości kulturowej ucznia.

Dokumenty edukacyjne dowodzą, że autonomia jest obecna w ustawodawstwie polskim, jednak jak stwierdza M. Wawrzyniak-Śliwska, trudno zauważyć ją podczas obserwacji życia szkoły. Według Wawrzyniak-Śliwskiej szkoła cały czas powiela „transmisyjno-behawioralne wzorce z prymatem wiedzy deklaratywnej, pamięciowego opanowania materiału oraz centralną pozycją nauczyciela w klasie, decydującego o wszystkim, co dotyczy przebiegu lekcji oraz pracy lekcji” [2008, s. 88-92].

Istotnym krokiem w rozwoju autonomii było opublikowanie w roku 1996 *Raportu J. Delorsa*. W dokumencie tym, przygotowanym na zlecenie UNESCO, zwrócono uwagę na to, że rządy krajów powinny umoliwić swoim obywatelom dostęp do edukacji ustawicznej. Postulat ten wyrażony został w czterech filarach współczesnej edukacji: (1) uczyć się, aby żyć wspólnie (rozwijanie rozumienia bliźnich, ich historii, tradycji i duchowych wartości); (2) uczyć się, aby wiedzieć (uczenie zdobywania wiedzy, przekazanie podstaw wykształcenia ogólnego i rozbudzanie potrzeby uczenia się przez całe życie); (3) uczyć się, aby działać (uczenie do działania, rozwijanie kompetencji radzenia sobie z nietypowymi sytuacjami oraz umiejętności pracy grupowej); (4) uczyć się, aby być (uczenie do życia, żaden z ludzkich talentów nie może być zaprzepaszczone) [1996].

W raporcie Delorsa tym znajdujemy przypuszczenie, że w XXI wieku człowiek będzie musiał zmieniać pracę, zawód, a czasem całą dziedzinę profesyjną i przy każdej zmianie będzie zmuszony uczyć się pewnych rzeczy od nowa. Nawet jeżeli pozostanie przy swoim zawodzie przez całe życie, musi być świadomy, że wiedza raz nabyta ulega dezaktualizacji, stąd konieczność samokształcenia. Przygotowanie do samokształcenia to według A. Janowskiego „nauka planowania działań, wyrabianie umiejętności

poszukiwania i krytycznego wykorzystania źródeł informacji, korzystania ze źródeł oraz nauczenie się analizowania i syntetyzowania danych” [2000, s. 66]<sup>2</sup>.

Obecne badania zrywają z „mitem” talentu nauczyciela jako głównego czynnika osiągnięcia sukcesu. Okazuje się bowiem, że zdobycie uznanego mistrzostwa w danej dziedzinie wymaga nie tylko umiejętności pedagogicznych nauczyciela, ale również wielu lat systematycznego treningu i pracy samego ucznia. Analizując słowa Konfucjusza – „Jeżeli dasz biedakowi rybę, nakarmisz go raz. Jeżeli nauczysz go jak łowić ryby, nakarmisz go na całe życie” – możemy wywnioskować, jak ważne jest rozwinięcie kompetencji w danej dziedzinie. W świetle powyższych refleksji cytaty te wskazują na **rozwinięcie umiejętności uczenia się**.

Umiejętność uczenia się to „zdolność konsekwentnego i wytrwałego uczenia się, organizowania własnego procesu uczenia się, w tym poprzez efektywne zarządzanie czasem i informacjami, zarówno indywidualnie, jak i w grupach. Kompetencja ta obejmuje świadomość własnego procesu uczenia się i potrzeb w tym zakresie, identyfikowanie dostępnych możliwości oraz zdolność pokonywania przeszkód w celu osiągnięcia powodzenia w uczeniu się. Kompetencja ta oznacza nabywanie, przetwarzanie i przyswajanie nowej wiedzy i umiejętności, a także poszukiwanie i korzystanie ze wskazówek. Umiejętność uczenia się pozwala osobom nabyć umiejętność korzystania z wcześniejszych doświadczeń w uczeniu się i ogólnych doświadczeń życiowych w celu wykorzystywania i stosowania wiedzy i umiejętności w różnorodnych kontekstach – w domu, w pracy, a także w edukacji i szkoleniu” [Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej, Zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006]. Umiejętność samodzielnego uczenia się jest wypracowywana przez ucznia, któremu z pomocą przychodzą różne narzędzia oraz osoby, takie jak rodzice, koledzy, nauczyciele. W szkole największą rolę odgrywa nauczyciel, mający możliwość wspierania ucznia w nabywaniu zdolności uczenia się. Do nauczyciela należy [Janowska, 2003, s. 38]:

1. Rozmowa z uczniem i nauka przewidywania trudności tkwiących w różnych zadaniach, sugerowanie sposobów ich rozwiązywania.
2. Uwrażliwianie ucznia na czynniki sprzyjające i utrudniające osiągnięcie pozytywnych efektów.
3. Pomaganie uczniowi w odwołaniu się do już posiadanych wiadomości.
4. Uświadamianie uczniowi, jaka strategia uczenia się powinna być rozwijana, aby osiągnąć zamierzony cel.
5. Prawidłowe stosowanie metod i technik pracy lekcyjnej (np. jasne precyzowanie celów i sposobów ich osiągnięcia pozwala uczniowi zrozumieć, na czym polega skomplikowany proces nabywania umiejętności językowych).
6. Niewyręczanie ucznia w prostych, a nawet trudniejszych czynnościach (np. w odkrywaniu reguł gramatycznych).
7. Stosowanie różnych i ciekawych form pracy na lekcji, przez co rozbudza się motywację do nauki języka obcego.
8. Rozwijanie kompetencji kulturowej ucznia, zachęcanie do czytania prasy i literatury obcojęzycznej.

<sup>2</sup> Janowska, obok samokształcenia, wymienia też inne tendencje oświatowe w krajach rozwiniętych, które Polska powinna przejąć dla dobra przyszłości polskiej edukacji, takie jak: rozwijanie wychowania obywatelskiego i kompetencji posługiwania się komputerem, wzmożona nauka języków obcych, przygotowanie młodzieży do wielokulturowości, zaspokajanie potrzeb edukacyjnych mniejszości narodowych.

9. Prezentowanie umiejętności i wiedzy ucznia poza klasą i szkołą (np. na spotkaniach z rodzicami, na konkursach i olimpiadach) [por. Filipiak, 2011].

Proponowane podejście, skoncentrowane na rozwijaniu samodzielności uczenia się, stoi w opozycji do tradycyjnego traktowania procesu edukacji, a jest zgodne z założeniami podejścia humanistycznego. W tym ujęciu człowiekowi przypisuje się podstawowe atrybuty, takie jak: wolność, odpowiedzialność, możliwość wyboru [Sołowiej, 1988]. Warto podkreślić egzystencjalne korzenie myślenia o człowieku jako o jednostce mniej lub bardziej odpowiedzialnej za swoje czyny. Oznacza to szacunek dla wolności wyboru oraz trudności w zmuszaniu człowieka do postępowania niezgodnego z jego potrzebami [Wojtyła, 1976; Ingarden, 1987]. Należy również zwrócić uwagę, jak bardzo wartości humanistyczne przypominają autonomię, która w potocznym rozumieniu oznacza: samodzielność, niezależność, odrębność, odpowiedzialne dokonywanie wyborów, podejmowanie odpowiedzialnych decyzji oraz kierowanie swoim zachowaniem i samokontrolą.

W świetle zaprezentowanych rozważań dotyczących autonomii oraz uczącego się, jego cech umożliwiających przejęcie kontroli nad procesem uczenia się oraz jego zdolnością do samodzielnego kontynuowania nauki, niezbędnym elementem w tym procesie są strategie uczenia się.

## Definicja strategii uczenia się oraz strategii uczenia się języka

W dydaktyce strategii uczenia się definiowane są jako „kroki lub techniki użyte przez ucznia, aby pomóc mu w zrozumieniu, nauczeniu się i zapamiętaniu nowych informacji oraz w rozwiązaniu określonych problemów w przyswojeniu wiedzy”. Inna definicja stwierdza, że strategii uczenia się to „procedury organizowania sytuacji i materiału pamięciowego, stosowane przez podmiot w celu zapamiętania i przypomnienia informacji”. E. Czerniawska i M. Ledzińska przyjęły, że zachowanie strategiczne charakteryzuje się aktywnością podmiotu, intencjonalnością oraz ukierunkowaniem. A. Cohen [1998] za najważniejszą cechę odróżniającą proces strategiczny od niestrategicznego uznał świadomość [za Hurd, Beaven, Ortega, 2001, s. 341-355].

C. Goh jako cechę zachowania strategicznego, obok świadomości, wymienia nastawienie na cel [2002, s. 185-206]. Wszystkie wymienione cechy strategii uczenia się ukierunkowanie na cel – świadomość, aktywność podmiotu – znajdują również swoje odzwierciedlenie w definicjach strategii uczenia się, tworzonych na gruncie dydaktyki języków obcych.

Czynności usprawniające naukę języków obcych są określane za pomocą takich terminów, jak strategii uczenia się, procesy poznawcze, zachowania związane z uczeniem się, taktyki [Larsen-Frejman, Long, 1991], a także techniki [Stern, 1983], umiejętność uczenia się, umiejętność myślenia, umiejętność rozwiązywania problemów [Oxford, 1989, s. 404-419]. Ta różnorodność terminologii wskazuje na różnice w zakresach zjawisk, jakie badacze przyporządkowywali stosowanym przez siebie technikom na podstawie treści formułowanych definicji.

Terminowi „strategia” przypisywany jest szerszy zakres niż terminom „technika” czy „taktyka”, które stosowane są dla określenia działań szczegółowych i podrzędnych w stosunku do strategii. Czasami używane są one wymiennie. H. Stern nazywa strategiami „ogólne tendencje lub całościową charakterystykę podejścia, jakie stosuje uczeń”, natomiast terminem technika określa się obserwowalne zachowanie stosowane

przy opanowaniu poszczególnych aspektów języka, takich jak gramatyka czy słownictwo [1983, s. 405]. H. Selinger [1984] od strategii odróżnia taktykę. Strategie traktuje on jako podstawowe, abstrakcyjne kategorie przetwarzania informacji pochodzące z zewnątrz, organizujące sieć poznawczą. Nazwę taktyka stosuje do określenia specyficznej i zmiennej aktywności związanej z uczeniem się, a także przystosowaniem się do wymagań stawianych przez środowisko oraz opanowany język obcy [za Ellis, 1994]. C. Goh, powołując się na definicje powstałe na gruncie psychologii poznawczej, za taktykę uważa indywidualną technikę umożliwiającą wprowadzenie w życie danej strategii [2002, s. 185-206]. M. Williams i R. Burden rozróżniają strategię i umiejętność. Według badaczy strategia jest serią umiejętności, których używa się, chcąc zrealizować określony cel. W tym ujęciu strategię dotyczą planowania, wyboru określonych umiejętności i kolejności ich stosowania, a także zmiany planów [1997]. D. Gołębiak wskazuje na różnicę pomiędzy pojęciem strategii a metody. Pojęcie metody, w potocznym rozumieniu, związane jest z pytaniem: jak?, natomiast strategia zawiera odpowiedzi nie tylko na dwa pytania: jak i **dlaczego?** Uczeń świadomie dobiera określoną strategię. Uczy się on „tak a nie inaczej nie dlatego, że tak się robi, ale dlatego, że z punktu widzenia tu i teraz dana formuła wydaje mu się najbardziej adekwatna” [2006, s. 172].

**Strategie uczenia** się stały się również przedmiotem badań na gruncie dydaktyki **języków obcych**. W tej dziedzinie naukowej strategię definiowane są jako działania, zachowania, kroki i techniki [Oxford, 2002] lub środki [Oxford, Crookall za Białystok, 1987, s. 404-414] przyczyniające się do lepszego zinternalizowania, przechowywania, odtwarzania i używania języka obcego czy zwiększania kompetencji w posługiwaniu się nim [Oxford, Crookall za Białystok, 1987, s. 404-414]. Wiele definicji **strategii uczenia się języka** sięga bezpośrednio do spojrzenia na uczenie się, charakterystycznego dla psychologii poznawczej. Przykładem może być definicja przytoczona przez M. Ehrman i R. Oxford: „strategie są często świadomymi krokami lub zachowaniami językowymi uczniów, aby wspomóc nabywanie, przechowywanie, zachowywanie, odtwarzanie i wykorzystanie nowej informacji” [Ehrman, 1990]. Podobnie H. Brown uważa, że „Strategie uczenia się języka obcego są [...] technikami stosowanymi przez ucznia, aby jak najlepiej, z powodzeniem, korzystać z zasad dotyczących uczenia się” [1994]. A. Arcisz podaje definicję strategii uczenia się języka obcego, która jest uszczegółowieniem wyżej wymienionych definicji i brzmi następująco: „strategia uczenia się języka obcego jest to procedura intencjonalnego działania poznawczego podejmowanego przez podmiot, którego celem jest nabywanie sprawności językowych” [2003].

Podsumowując różnorodne występujące w literaturze poglądy, można stwierdzić, że strategię uczenia się języka [Wenden, 1987; Oxford, 1990; Ellis, 1994]:

1. Są stosowane w języku macierzystym i obcym.
2. Wiążą się ze świadomym procesem uczenia się.
3. Podlegają różnym zmianom, mogą być modyfikowane lub odrzucane w zależności od rodzaju zadania, które uczeń wykonuje lub preferencji uczącego się.
4. Odnoszą się do zachowań, które bezpośrednio wpływają na sposób uczenia się, np. powtarzanie, ćwiczenie wymowy. Inne z kolei dotyczą zachowań, które bezpośrednio wpływają na uczenie się (np. przeczytanie książki w wersji oryginalnej).
5. Można je zaobserwować w codziennych sytuacjach (np. gdy uczeń zadaje pytanie), inne z kolei są niezauważalne (np. zapamiętywanie słownictwa za pomocą indywidualnych skojarzeń).

6. Związane są z twórczą i aktywną postawą ucznia wobec uczenia się.
7. Poszerzają rolę, jaką ma do spełnienia nauczyciel jako organizator środowiska uczenia się.
8. Mogą być przedmiotem nauczania w celu rozszerzenia repertuaru strategii.
9. Przyczyniają się do nabycia kompetencji komunikacyjnej.
10. Ich użycie zależy od różnorodnych czynników.

Na podstawie przytoczonych poglądów i definicji dotyczących strategii uczenia się sformułowano następującą definicję: **strategie uczenia się języka to świadome procedury, kroki, zorganizowane plany działania, które uczeń stosuje, aby osiągnąć założony cel dydaktyczny.**

## Strategie uczenia się języka jako procesy poznawcze

Z wymienionych w tym rozdziale cech strategii uczenia się języka wynika, że strategie uważane są za zachowania związane z procesem poznawczym. Punktem wyjścia nauk o poznaniu jest analiza sposobu spostrzegania świata, próba zrozumienia, co się dzieje w umyśle, gdy wykonujemy najprostsze czynności umysłowe [Juszczak, 2004, s. 645]. Z perspektywy psychologii poznawczej myślenie ma trzy ogólne cechy: (1) dokonuje się w umyśle, lecz wnioskuje się o nim z obserwowanego zachowania; (2) jest procesem polegającym na **manipulacji wiedzą** w ludzkim systemie poznawczym; (3) jest **nakierowane na znajdowanie problemów** [Mayer, 1983].

Do lepszego rozumienia terminu strategii uczenia się przyczynili się O'Malley i Chamot [1990]. Wykorzystując **Model Adaptacyjny Kontroli Myśli** J. Andersona, opracowali strategię i umieścili je w kontekście poznawczym, dając im w ten sposób bardziej naukowy status. W modelu Andersena myśli i czyny ludzkie są postrzegane z perspektywy **systemu przetwarzania informacji**. Oznacza to, że ludzie, aby przyswoić informację, muszą ją najpierw przetworzyć. Dlatego uczenia, którego system poznawczy jest w centrum przetwarzania, definiujemy jako **aktywnego organizatora napływających informacji**. Jest on zdolny do magazynowania i odzyskiwania wiedzy w zależności od stopnia, w jakim została przetworzona. W modelu tym strategię definiowane są „jako szczególnie sposoby przetwarzania informacji, których celem jest polepszenie rozumienia, uczenia się oraz przechowywania informacji” [O'Malley i Chamot, 1990]. Dzięki opracowaniu strategii uczenia się w kontekście systemu przetwarzania informacji, O'Malley zdołał wyjaśnić naturę strategii oraz sposób, w jaki informacja na ich temat jest magazynowana w pamięci. W związku z tym, że model Andersena stanowi rezultat przeprowadzonych badań psychologicznych nad przyswajaniem języka obcego, koncentrujących się na efektach treningu strategii uczenia się, wyjaśnia, jak strategię są nabywane, do jakiego stopnia stają się automatyczne i wreszcie, dlaczego wpływają na naukę w pozytywny sposób.

We wspomnianym już, opracowanym przez Andersona, Modelu Adaptacyjnym Kontroli Myśli, należy zwrócić uwagę na pojęcie umiejętności oraz podział wiedzy na deklaracyjną i proceduralną. Istotne dla wyjaśnienia, jak nabywane są informacje, jest zrozumienie tego właśnie rozróżnienia. Podział wiedzy wprowadził filozof G. Ryle, który przedstawił ją w postaci następującej dychotomii: wiedza deklaracyjna typu „że” vs wiedza proceduralna typu „jak”. Wiedza typu „że” to wiedza o faktach lub regułach działania kodowana w pamięci trwałej. Dany element tej wiedzy zostaje nabyty dzięki ustnemu przekazowi od razu w całości, a o jego nabyciu może



świadczą wypowiedź ustna. Drugi typ wiedzy, wiedza typu „jak”, odnosi się do kodowanych w pamięci trwałej procedur realizacji czynności o charakterze ruchowym i umysłowym. Potocznie wiedza ta zwana jest umiejętnościami. Są to zarówno umiejętności wykonawcze (np. pływanie), jak i poznawcze (np. używanie języka). Obydwa rodzaje wiedzy często współwystępują. Wiedza deklaratywna dostarcza danych potrzebnych do wykonania czynności oraz umożliwia zrozumienie warunków ich realizacji. Wynikiem refleksji nad wymienionymi rodzajami wiedzy oraz nad samym sobą jest meta-wiedza, a w jej obszarze znajduje się wiedza metapoznawcza [Ledzińska, 2006, s. 122].

Różny jest charakter procesu przyswajania wiedzy deklaratywnej i proceduralnej. Wiedza deklaratywna nabywana jest dyskretnie, poprzez włączenie jakiejś informacji w istniejącą strukturę wiedzy. W sprzyjających warunkach wystarczy pojedyncza ekspozycja informacji, aby została ona zasymilowana. Wiedza proceduralna z kolei nabywana jest w toku treningu, niekiedy długotrwałego, polegającego na wielokrotnym powtarzaniu czynności [Nęcka, 2007, s. 138]. Dla większości uczniów przyswojenie pewnej określonej sprawności zaczyna się od świadomego procesu poznawczego. Nabyta na tym etapie wiedza ma charakter deklaratywny i może być opisana przez ucznia słowami, np. „Aby utworzyć formę przeszłą czasowników regularnych dodajemy końcówkę *-ed*”. Instrukcja musi zostać zinterpretowana w taki sposób, aby wywołać odpowiednie zachowanie. W fazie tej często uczący się powtarza instrukcję. W drugim etapie, zwanym skojarzeniowym/asocjacyjnym, ma miejsce uczenie się metody wykonywania umiejętności. Wiedza dotycząca umiejętności, w wyniku częstego ćwiczenia, przechodzi w formę proceduralną. Umiejętność staje się płynniejsza i mniej podatna na błędy. W fazie tej zanika werbalizacja umiejętności. Ostatni etap, zwany etapem automatyzacji, jak sama nazwa wskazuje, charakteryzuje się zautomatyzowaniem umiejętności, a zaangażowanie poznawcze jest stopniowo eliminowane [Andersen, 1998, s. 362].

Na podstawie badań możemy stwierdzić, że strategie zaczynają działać jako wiedza deklaratywna, która wraz z nabywaniem praktyki zamienia się w wiedzę proceduralną. W stadium poznawczym (deklaratywnym) strategie wymagają analizy w pamięci krótkiej (ang. *short-term memory*) i nie pojawiają się automatycznie. Student zwykle wie, w jakich sytuacjach językowych dana strategia jest najbardziej dla niego przydatna. Wówczas badania użycia strategii nie są trudne, bo polegają głównie na przeprowadzeniu wywiadów i wypełnianiu ankiet. Później, w miarę rozwoju kompetencji językowej, użycie strategii staje się proceduralne i automatyczne. Badania polegają raczej na introspekcji i nagraniach [Michońska-Stadnik, 1996, s. 32].

## Założenia i uzasadnienie nauczania strategii uczenia się

Celem nauczania strategii uczenia się oraz strategii uczenia się języka jest doprowadzenie do stanu, w którym uczeń potrafi samodzielnie i efektywnie poradzić sobie w sytuacji uczenia się [Wenden, 1986, s. 315-325; Brown, 1994; Oxford i Leaver, 1996].

Nauczanie tego, jak się uczyć, poprzez wykorzystanie talentów uczniów i ich doświadczeń, powinno pobudzić do odkrywania strategii pozwalających odnosić sukcesy w opanowaniu języka i radzić sobie w sytuacji uczenia się poza klasą [Brown, 1994]. Jak piszą R. Oxford i B. Leaver [1996], „Nauczanie strategii to wysoce twórczy, wielopoziomowy proces nauczania studentów tego, jak optymalizować swoje własne strategie uczenia się dla samych siebie jako jednostek”. Do działań, które pomogą osiągnąć cel

nauczania strategii uczenia się języka, należy wspomaganie ucznia w następujących procesach poznawczych:

- 1) identyfikowaniu stosowanych przez niego strategii uczenia się;
- 2) opanowaniu użycia strategii niewykorzystanych, ale przydatnych w rozwiązaniu danego zadania;
- 3) pokonywaniu ograniczeń związanych z własnym stylem uczenia się poprzez nauczanie strategii, które są dla tego stylu charakterystyczne;
- 4) korzystaniu z poznanych strategii w nowych sytuacjach;
- 5) ocenianiu efektywności stosowanych strategii.

„Wspieranie” ucznia w doborze odpowiednich strategii można zobrazować, przywołując cytat L. Andersen [1989], która w następujący sposób opisuje procesy poznawcze: „wygląda to tak, jakby w głowie uczącego się znajdowała się policja drogowa, która czasami pozwala automatycznie przepływać strumieniowi informacji, a czasami aktywnie wkracza, by ingerować w proces rozumienia” [za Mietzel, 2006, s. 276]. To uczący się wie, a zgodnie z porównaniem Andersen, policjant z drogówki jest tą osobą, która podejmuje decyzje, kiedy, gdzie oraz jak odbywać się będzie uczenie. Rolą nauczyciela jest rejestrowanie efektów owych decyzji. Jak kontynuuje Andersen, nauczyciel nie powinien wywierać bezpośredniego wpływu na decyzje ucznia, jednak nie może on przyglądać się biernie, gdy „policjant” kieruje ruchem w sposób niewłaściwy [za Mietzel, 2006, s. 276].

Nauczanie strategii uczenia się skupia uwagę uczniów na tym, **jak się uczą**. Zakłada się, że uczniowie korzystają nie tylko ze zrozumienia zawartości lekcji, ale również z posiadania **świadomości procesu uczenia się**. L. Dickinson [1987, s. 43] uważa proces uczenia się za, przede wszystkim, rozwinięcie wiedzy na temat procesu uczenia się, na temat siebie jako ucznia, po drugie jako planowanie uczenia się i wreszcie jako odkrycie, a następnie użycie odpowiednich i preferowanych strategii, aby osiągnąć założone cele.

Badania pokazały, że odpowiednie strategie uczenia się podnoszą poziom zaawansowania języka oraz pewność siebie. Ponadto zwiększają samostерowność, przygotowując tym samym uczniów do sytuacji, w których pozostają zdani na samych siebie [Oxford, 1990]. Strategie są również kluczem do autonomii, a jednym z ważniejszych celów wprowadzania treningu jest pobudzanie do działań autonomicznych [Wenden, 1986]. Jak zauważa L. Dickinson: „uczenie się nie będzie efektywne, jeżeli uczniowi będzie się sugerowało lub nakłaniało do innych sposobów uczenia się, aniżeli tych, które on preferuje” [Dickinson, 1987, s. 22]. Badania Ellis i Sinclair [1989] dowodzą, że gdy uczniowie uświadomią sobie istnienie strategii oraz odkryją te strategie, które im najbardziej odpowiadają, zwiększają swoją motywację, co w konsekwencji powoduje, że stają się bardziej efektywni [Ellis i Sinclair, 1989].

Potrzeba wprowadzania treningu strategii w edukacji podkreślana jest również przez D. Dansereau [1978, s. 1-29], który zauważa, że przez niezwracanie uwagi na strategie uczenia się, nauczyciele zniechęcają uczniów do rozwijania i eksplorowania nowych strategii, a to z kolei ogranicza ich umiejętność radzenia sobie w nowych sytuacjach, wymagających korzystania z nowych strategii. J. Rubin podkreśla, że poprzez trening strategii uczniowie nabywają lepszego zrozumienia tych strategii, które już stosują i mogą zarządzać nimi bardziej efektywnie. Rubin wymienia również zalety treningu strategii, dzięki któremu uczniowie:

- 1) lepiej rozumieją swoje podejścia do uczenia się;
- 2) uczą się, jak dobrać odpowiednie strategie do zadania i celu uczenia się;

- 3) uczą się używać strategii w klasie, w domu, w pracy;
- 4) uczą się używania strategii w odniesieniu do czytania, słuchania i konwersacji;
- 5) są w stanie zdefiniować strategie pomagające ulepszyć pamięć;
- 6) uczą się jak efektywnie dokonać transferu wiedzy dotyczącej języka i komunikacji z jednego języka na drugi;
- 7) uczą się, jak efektywnie korzystać ze źródeł;
- 8) potrafią radzić sobie z błędami.

Trening strategii jest ważnym elementem metodycznego przygotowania do nauki jak się uczyć. Jak wspomniano wcześniej, trening strategii uczenia się zawiera naukę typowych zachowań, które pomagają w radzeniu sobie z różnymi zadaniami, ale jednocześnie przyczynia się do rozwoju wiedzy i postaw, wspomagających autonomiczne używanie strategii. Dlatego można wnioskować, że celem treningu strategii uczenia się jest uświadamianie i uczenie, że uczniowie mogą dokonywać wyboru – gdzie, jak i kiedy się uczą.

Nauczanie strategii uczenia się języka, aby osiągnęło swój cel, powinno uwzględnić szereg podstawowych prawidłowości dotyczących opanowania wiedzy i umiejętności. Aby nauczyć się stosowania strategii uczenia się, uczniowie muszą mieć motywację do zwrócenia na nie uwagi oraz do wytrwałego korzystania z nich [Morgan i Neil, 2001]. Konieczne jest, by uczeń, przyswajający sobie użycie określonych strategii uczenia się, otrzymał wszystkie potrzebne informacje na ich temat, był przekonany o korzyściach płynących z ich użycia oraz umiał oceniać efekty swoich działań [Wenden, 1987; Oxford i Crookall, 1989, s. 404-419; Nyikos, 1996].

M. Nyikos radzi nauczenie wielu strategii uczenia się, odpowiednich dla danego zadania językowego, żeby uczeń miał możliwość wyboru tych, które odpowiadają jego stylowi uczenia się, a także potrafił dostosować ich rodzaj do stopnia opanowania języka [1996]. Nauczający strategii uczenia się powinien uczniom szczególnie zwrócić uwagę na wartość korzystania z posiadanej wiedzy ogólnej [Rubin, 1996]. Jeżeli nauczyciel demonstrowający, jak się uczyć, spotyka ze strony uczniów opór wobec zmiany, powinien starać się ukryć nowe treści, eksponując to, co już jest znane podopiecznym [Oxford i Crookall, 1989]. Przedstawiony zestaw prawidłowości opanowania wiedzy i umiejętności jest zgodny ze stanowiskiem wielu autorów twierdzących, że aby nauczanie strategii uczenia się języka przyniosło efekty, powinno być [Oxford, 1989, s. 235-247; Morgan i Neil, 2001]:

- 1) **informacyjne** – czyli podające informację o tym, jakie strategie są mu demonstrowane i w jakim celu;
- 2) **zintegrowane** – tzn. połączone z realizacją materiału językowego, żeby uczący się mógł sprawdzić skuteczność prezentowanych strategii w rozwiązywaniu zadań, z którymi styka się na zajęciach;
- 3) **połączone z refleksją metapoznawczą**, na którą składają się między innymi świadomość tego, które strategie uczenia się rzeczywiście stosowane, jakie są możliwe do wykorzystania, oraz z oceną efektywności własnego uczenia się.

Wymienione trzy cechy nauczania strategii uczenia się potwierdzają i jednocześnie rozwijają utworzoną dla celów pracy definicję strategii uczenia się, która podkreśla, że **nabywanie strategii to proces świadomy**. Uczeniu się strategii musi towarzyszyć zawsze refleksja metapoznawcza, gdyż jej obecność prowadzi do elastyczności w stosowaniu strategii. Dzięki tej refleksji uczeń nieustannie testuje strategie i dostosowuje je do zadania i poziomu zaawansowania. Odrzuca strategie, które nie są aktualne i zamienia je na nowe.

## Sposoby przeprowadzania treningu strategii uczenia się

Czynnikami związanymi z procesem nauczania strategii uczenia się, według których wyróżnia się rozmaite podejścia do jego realizacji, są między innymi poziom świadomości uczniów towarzyszący uczeniu się oraz stopień jego zintegrowania z regularnym nauczaniem języka [Oxford i Leaver, 1996]. Na podstawie prac A. Browna i współpracowników nauczanie strategii ze względu na poziom świadomości zaangażowanych uczniów, dzieli się na trening **pośredni** (ang. *embedded instruction*) i **bezpośredni** (ang. *direct instruction*). Pierwszy typ nauczania charakteryzuje się tym, że instruuje się ucznia, jak ma wykonać zadanie, lecz nie informuje się go o nazwach stosowanych strategii uczenia się. W przypadku drugiego typu strategii wprowadzany jest element metapoznawczy – uczniowie są wyposażeni w wiedzę o tym, w jakich przypadkach używać określonych strategii uczenia się, są zaznajamiani z korzyściami wynikającymi z takiego postępowania [Oxford i Leaver, 1996].

Podczas rozważania możliwych sposobów przeprowadzania treningu strategii uczenia się, konieczne staje się znalezienie odpowiedzi na kilka zasadniczych pytań. W pierwszej kolejności należy zastanowić się nad tym: (1) czy uczący się powinien świadomie przyswajać wiedzę deklaratywną o proponowanych strategiach uczenia się (**trening bezpośredni**), (2) czy też wiedza ta powinna być utajona/impliicytna, a przekazywanie strategii, odbywać się przez takie ukształtowanie sytuacji glotodydaktycznej, która wymusza ich użycie (**trening pośredni**). Niepodważalną zaletą treningu pośredniego jest to, że przekazywanie wiedzy o strategiach uczenia się nie stanowi konkurencji dla treści nauczania. Nie ulega jednak wątpliwości, iż trening ten wymaga znacznie większych nakładów – zarówno na poziomie całego szkolnictwa, jak i poszczególnych elementów instrukcji dydaktycznej – od treningu bezpośredniego. Ponadto szanse, że nieuświadomione strategie zostaną przez uczącego się spontanicznie przetransferowane na inne zadania i problemy, są znikome. Najpoważniejszym jednak zarzutem jest skazywanie uczącego się na zewnętrzzną instrukcję, co zaprzecza idei autonomizacji ucznia: „uczniowie, którzy nie są świadomi strategii, których używają, nie rozwijają niezależnych, własnych strategii uczenia się i mają małe szanse, aby stać się autonomicznymi uczniami” [Wenden, 1987]. Z tego powodu większość badaczy skłania się raczej ku bezpośredniemu przekazywaniu wiedzy o strategiach i technikach uczenia się.

Po podjęciu decyzji, czy trening powinien być pośredni, czy bezpośredni, nauczyciel rozważa sposób wkomponowania strategii uczenia się w proces dydaktyczny. Istnieją dwie możliwości: trening zostaje przeprowadzony w postaci dodatkowego kursu, np. na początku studiów lub zostać wbudowany w lekcje poszczególnych przedmiotów. Również w tym zakresie opinie są podzielone i zależą od charakterystyki i potrzeb grupy. Wiele strategii, przede wszystkim pośrednich strategii uczenia się, ma charakter ogólny i może znaleźć zastosowanie w odniesieniu do większości przedmiotów (por. strategie afektywne, np. służące podtrzymywaniu motywacji, bądź strategie planowania i organizowania procesu uczenia się). Również w grupie strategii bezpośrednich można znaleźć przykłady dość ogólnych strategii uczenia się, jak na przykład metoda PQ4Q [Anderson, 1998, s. 243], które z powodzeniem mogą zostać zastosowane przy opanowaniu wszelkich złożonych treści. Opracowana przez Thomasa i Robinsona metoda PQ4R służy opanowaniu złożonych treści, przy zachowaniu następującego sposobu działania: **Preview** – wstępny przegląd; **Questions** – sformułowanie pytań, na które odpowiedzi szukamy w opanowanym tekście; **Read**

– czytanie; **Reflect** – zastanawianie się; **Recite** – odtwarzanie; **Review** – ponowne przeglądanie. Czytelnik powinien najpierw przejrzeć tekst, następnie zidentyfikować jego najważniejsze części, sformułować pytania oraz przeczytać tekst, próbując odpowiedzieć na zadane przez siebie pytania. Po każdej części uczeń powinien wyrecytować zdobyte informacje, a na zakończenie ponownie przejrzeć materiał z każdej części. Metoda ta wymaga twórczego podejścia do tekstu, umiejętności formułowania pytań oraz myślenia o ich implikacjach [Anderson, 1998, s. 243].

Kontynuując dyskusję nad sposobem przeprowadzania strategii uczenia się, warto przytoczyć opinię J. O'Malleya i A. Chamot, która brzmi następująco: „strategie kognitywne rzadko przyczyniają się do rozwiązania konkretnego problemu, przed którym stoi uczący się, a strategie, które mogą być w tym pomocne, rzadko są ogólne. Nie bez znaczenia jest również możliwość wypróbowania strategii w autentycznej, a nie symulowanej sytuacji uczenia się” [O'Malley i Chamot, 1990, s. 12].

Przede wszystkim należy podkreślić, że zdecydowana większość strategii bezpośrednich mogących znaleźć zastosowanie na lekcjach języka obcego ma, podobnie jak same lekcje języka obcego, charakter specyficzny (np. strategie komunikacyjne) i jest używana wyłącznie w nauce języka. Z tego powodu wydaje się zasadne zintegrowanie treningu strategii uczenia się z lekcjami języka obcego.

Ostatnim pytaniem nasuwającym się w rozważaniach nad możliwymi sposobami przeprowadzania treningu strategii jest kwestia wyboru momentu, w którym taki trening powinien być mieć miejsce. Oczywiście jest, że zaawansowani uczący się z reguły lepiej radzą sobie z ewentualnymi trudnościami w nauce języka od początkujących, szczególnie jeśli opanowany język jest pierwszym językiem obcym. J. O'Malley i A. Chamot wskazują, iż mało skuteczne podejście linearne jest szczególnie rozpowszechnione wśród rozpoczynających naukę, a im dłużej się nim oni posługują, tym większe trudności mają z przejściem podejścia globalnego. Oprócz tego zaawansowani uczący się rozwijają własne, niekiedy niedoskonałe strategie uczenia się, z których potem niechętnie rezygnują. W optymalnym wypadku trening strategii uczenia się powinien więc czasowo zbiegać się z momentem podjęcia nauki języka obcego, nawet jeżeli ze zrozumiałych powodów będzie musiał przebiegać w języku ojczystym [O'Malley i Chamot, 1990, s. 12].

Na podstawie danych z literatury można sformułować następujące podstawowe zasady nauczania strategii uczenia się języka [O'Malley i Chamot, 1990; Oxford, 1990; Sharrocks, 1994]. Jedną z nich jest dostosowanie rodzaju wprowadzanych na lekcji strategii do etapu rozwoju poznawczego uczniów. Ponadto, należy poinformować uczniów, dlaczego dana strategia jest ważna i dać im okazję doświadczenia jej wartości. Każdy uczeń powinien mieć możliwość demonstrowania strategii w sytuacjach podobnych do tych, z jakimi rzeczywiście spotykają się w swoim życiu. W związku z tym, że proces nabywania i automatycznego stosowania strategii odbywa się stopniowo, podczas ćwiczeń nauczyciel powinien wykazać się cierpliwością i wyrozumiałością.

Respektowanie tych zasad wymaga od nauczyciela nie tylko odpowiednich kompetencji, ale także zmiany postaw w stosunku do stosowanych środków nauczania oraz przyzwyczajenia się do pełnienia nowej roli. Aby nauczyć stosowania strategii uczenia się języka, nauczyciel musi posiadać wiedzę na ich temat i akceptować fakt, że jego rola będzie polegała w o wiele większym stopniu na ułatwieniu uczniom samodzielnego uczenia się niż na bezpośrednim kierowaniu ich nauką [Nyikos, 1996]. Wdrażanie uczniów do samodzielności w uczeniu się wymaga od nauczyciela zmiany dotychczasowego sposobu nauczania i niektórych zasad postępowania. Wydaje się,

że nauczyciele często nie podejmują wysiłku zmiany. M. Nyikos dokonała analizy konsektów lekcji, jakie napisali nauczyciele po odbyciu kursu poświęconego strategiom uczenia się oraz nauczaniu ich stosowania. Uzyskane wyniki wykazały, że tylko 1/3 badanych nauczycieli potrafiła w pełni przyswoić podejście do nauczania oparte na strategiach uczenia się. Do grupy tej zaliczono osoby, które co najmniej trzy razy w ciągu każdego zajęcia zaplanowały wykorzystanie więcej niż jednego typu strategii do rozwiązania jednego zadania oraz pobudzały uczniów do analizy wykorzystanych przez siebie strategii. Aby zmienić sposób nauczania i spojrzeć na ten proces z perspektywy ucznia, nauczyciel musi nie tylko sam być zmotywowany, ale powinien umieć wzbudzić zainteresowanie i wywołać entuzjazm u uczniów, tak aby chcieli dowiedzieć się, w jaki sposób mają pracować, aby uczyć się efektywniej [Morgan i Neil, 2001]. Wysiłek podejmowany przez nauczyciela pomaga mu zrozumieć trudności, jakie mają uczniowie oraz umożliwia mu formułowanie efektywnych rad, jak sobie z tymi trudnościami radzić [Nyikos, 1996].

Przedmiotem rozważań w niniejszym artykule była autonomia ucznia, której główną częścią składową jest **nauczanie strategii uczenia się (trening strategii uczenia się)**. Przedstawiono cele, korzyści oraz zasady wprowadzania treningu i udowodniono, że trening strategii jest ważnym aspektem nauczania, który przyczynia się do przejęcia odpowiedzialności za swoje uczenie się oraz rozwoju autonomii. Udowodniono, że strategii można się nauczyć oraz że są one używane, aby osiągnąć zamierzony cel. Trening strategii uczenia się wymaga zmiany postawy od nauczyciela oraz ucznia. Obie strony muszą sobie uświadomić, że uczenie się jest najbardziej efektywne, jeżeli uczestnicy odgrywają aktywną rolę. Ponadto, im więcej wiedzą na temat języka oraz nauki języka, tym lepiej poradzą sobie z kontrolowaniem uczenia się. Poświęcono uwagę terminowi bliskiemu strategiom uczenia się, a mianowicie autonomii, która oznacza zespół cech i umiejętności uczącego się, umożliwiających przejęcie kontroli nad procesem uczenia się. Uczący musi posiadać umiejętności samomotywowania, samokontroli, poznać siebie jako przedmiot uczenia się. Dlatego niezbędnym elementem w tym procesie są strategie uczenia się.

## Bibliografia

- Andersen J.R. [1998]. *Uczenie się i pamięć. Integracja zagadnień*. Warszawa: WSiP.
- Brown H.D. [1994]. *Teaching by Principles. An Interactive Approach to Language Pedagogy*. New Jersey: Prentice Hall Regents.
- Brzezińska A.I. [2008]. *Nauczyciel jako organizator społecznego środowiska uczenia się*. W: E. Filipiak, *Rozwijanie zdolności uczenia się*. Bydgoszcz: Wydawnictwo UKW.
- Czerniawska E., Ledzińska M. [1986]. *Ontogeniczny rozwój strategii pamięciowych i ich ćwiczenie*. W: Z. Włodarski *Psychologiczne problemy pamięci*. Materiały do nauczania psychologii pod red. L. Wołoszowskiej, Seria I. *Psychologia ogólna*. T. 5. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Dansereau D.F. [1978]. *The Development of learning strategies curriculum*. W: H. O'Neill (red.), *Learning Strategies*. New York: Academic Press.
- Delos J. (red.) [1998]. *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb. Raport UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku*. UNESCO 1996. Warszawa: Stowarzyszenie Oświatowców Polskich.
- Dickinson L. [1987]. *Self-instruction in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej, Zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie.*
- Ehrman M.E., Oxford R.L. [1990]. *Adult language learning styles and strategies in an intensive training setting*. *The Modern Language Journal*. 74 (3), s. 311-327.
- Ellis G., Sinclair B. [1989]. *Learning to learn English. A course in learner training*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis R. [1994]. *The Study of Second Language Acquisition*. New York: Oxford University Press.
- Filipiak E. [2011]. *Z Wygotskim i Brunetem w tle. Rozwijanie zdolności uczenia się*. Gdańsk: GWP.
- Goh C.C.M. [2002]. *Exploring listening comprehension tactics and their interaction, patterns*. „System” 30, s. 185-206.
- Gołębniak B.D. [2006]. *Nauczanie i uczenie się w klasie*. Cz. 2, W: Z. Kwieciński, B. Śliwierski, *Pedagogika*. T. 2. Warszawa: PWN.
- Holec H. [1981]. *Autonomy in Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- Hurd S., Beaven T., Ortega A. [2001]. *Developing autonomy in a distance language learning context: issues and dilemmas for course writers*. „System” 29, s. 341-355.
- Ingarden R. [1987]. *Książeczka o człowieku*. Kraków: Wydawnictwo PAX.
- Janowska I. [2003]. *Nauczmy uczniów się uczyć – o autonomii*. *Języki Obce w Szkole*. 3, s. 30-39.
- Janowski A. [2000]. *Do czego skłania nas świat. Tendencje oświatowe w krajach rozwiniętych*. W: K. Kraszewski (red.), *Pedagogika w pokoju nauczycielskim*. Warszawa: Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne.
- Jezierska B. [2003]. *Autonomia*. W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI w*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Juszczyk S. [2004]. *Kognitywne aspekty uczenia się*. W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. T. 2. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Karcisz A. [2003]. *Psychologiczne aspekty procesu uczenia się języka obcego*. W: H. Komorowska, *Reforma w nauce języka obcego*. Warszawa: Instytut Badań Naukowych.
- Kozielecki J. [1987]. *Koncepcja transgresyjna człowieka, analiza psychologiczna*. Warszawa: PWN.
- Larsen-Frejman D., Long M.H. [1991]. *An introduction to Second Language Acquisition Research*. New York: Longman.
- Ledzińska M. [2006]. *Uczenie się wykraczające poza warunkowanie*. W: J. Strelau (red.), *Psychologia*. T. 2, s. 122. Gdańsk: GWP.
- Little D. [1991]. *Learner Autonomy 1: Definitions, Issues and Problems*. Dublin: Authentic.
- Littlewood D. [1996]. *Anatomy: an anatomy and framework*. „System” 24 (4), Elsevier Science Ltd.
- Michońska-Stadnik A. [1996]. *Strategie uczenia się i autonomia ucznia w warunkach szkolnych*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Mietzel G. [2006]. *Psychologia kształcenia*, W: B. Śliwierski (red.), *Pedagogika*. T. 2, Gdańsk: GWP.
- Morgan C., Neil P. [2001]. *Teaching Modern Foreign Languages. A Handbook for Teachers*. London: Kogan Page.
- Moskowitz G. [1978]. *Caring and Sharing in the Foreign Language Class. A Sourcebook on Humanistic Techniques*. Rowley, Mass: Newbury House.
- Nęcka E., Orzechowski J., Szymura B. [2007]. *Psychologia poznawcza*. Warszawa: PWN.
- Nyikos M. [1996]. *The conceptual shift to learner-centered classrooms: increasing teacher and student strategic awareness*. W: R.L., Oxford, *Language Learning Strategies Around the World: Cross-cultural Perspectives*. Technical Report, No. 13, Second Language Teaching and Curriculum Center, Manoa: University of Hawaii.
- O'Malley J.M., Chamot A.U. [1990]. *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. New York: Cambridge University Press.

- Obuchowski K. [1985]. *Autonomia jednostki a osobowość*. W: J. Reykowski, O. Owczynnikowa, K. Obuchowski (red.), *Studia z psychologii emocji, motywacji i osobowości*, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk-Łódź: Ossolineum.
- O'Malley J.M., Chamot A.U. [1990]. *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford R.L., Leaver B.L. [1996]. *A synthesis of strategy instruction for language learners*. W: R.L. Oxford, *Language Learning Strategies Around the World: Cross-cultural Perspectives*. Technical Report No. 13, Second Language Teaching and Curriculum Center, Manoa: University of Hawaii.
- Oxford R.L., Crookall D. [1989]. *Research on language learning strategies: methods, findings and instructional issues*. *Modern Language Journal* 73 (4), s. 404-419.
- Oxford R.L. [2002]. *Language learning strategies in a nutshell: update and ESL suggestions*. W: J.C. Richards, W.A. Renandya, *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford R.L. [1990]. *Language Learning Strategies, What Every Teacher Should Know*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Oxford R.L. [1989]. *Use of language learning strategies: a synthesis of studies with implications for strategy training*. "System" 17(2), s. 235-247.
- Pemberton R., Edward S.L., Or W.W.F., Person H.D. (red.) [1996]. *Taking Control: Autonomy In Language Learning*. Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Pólturzycki J. [1999]. *Ustawiczna edukacja a rozwój i przemiany dydaktyki, Edukacyjne Dyskursy*. <http://ip.univ.szczecin.pl/~edipp>.
- Rubin J. [1996]. *Using multimedia for learner strategy instruction*. W: R.L. Oxford, *Language Learning Strategies Around the World: Cross-cultural Perspectives*. Technical Report No. 13, Second Language Teaching and Curriculum Center, Manoa: University of Hawaii.
- Sharroff D. [1991]. *The development of children's thinking and understanding*. W: C. Brumfit, J. Moon, R. Tongue (red.), *Teaching English to Children*. London: Collins ELT.
- Sołowiej J. [1988]. *Koncepcje kształcenia C.R. Rogersa i E.P. Torrance'a*. Gdańsk: Wydawnictwo UG.
- Stern H. [1983]. *Fundamental Concepts of Language Teaching*. New York/Oxford: Oxford University Press.
- Wawrzyniak-Śliwska M. [2008]. *Czy w polskiej szkole jest miejsce na autonomię? „Języki Obce w Szkole”*, 6, s. 88-92.
- Wenden A.L. [1987]. *Conceptual background and utility*. W: A. Wenden, J. Rubin, *Learner Strategies in Language Learning*. New York/London: Prentice Hall.
- Wenden A.L. [1987]. *How to be a successful language learner: insights and prescription from L2 learners*. W: A.L. Wenden, J. Rubin, *Learner Strategies in Language Learning*. New York/London: Prentice Hall.
- Wenden A.L. [1986]. *Incorporating learner training in the classroom*. „System”, 14 (3), s. 315-325.
- Wenden A.L. [1991]. *Learner strategies for learner autonomy*. New York/London: Prentice Hall.
- Wilczyńska W. [1999]. *Uczyć się czy być nauczonym? O autonomii w przyswajaniu języka obcego*. Warszawa-Poznań: PWN.
- Williams M., Burden R.L. [1997]. *Psychology for Language Teachers: A Social Constructivist Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wojtyła K. [1976]. *Osoba: podmiot i wspólnota*. „Roczniki Filozoficzne”. T. 24, Z. 2, s. 5-39.