

Nauka języków obcych w dobie integracji europejskiej
pod redakcją Katarzyny KARPŃSKIEJ-SZAJ
Łask 2005, ISBN 83-60178-02-X

Augustyn SURDYK

Katedra Glottodydaktyki i Translatoryki
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
Poznań

POSTAWY UCZĄCYCH SIĘ W DYDAKTYCE JĘZYKÓW OBCYCH W UJĘCIU AUTONOMIZUJĄCYM

1. Postawa autonomiczna w doskonaleniu obcojęzycznym

W trakcie procesu glottodydaktycznego zaangażowane są liczne, złożone cechy, natury kognitywnej i afektywnej charakteryzujące osobę uczącą się (OU). Odgrywają one dużą rolę w jej aktywności podczas zajęć z wykorzystaniem technik wielorakiego typu, zarówno tradycyjnych jak i alternatywnych, a w rezultacie wpływają również na efektywność procesu uczenia się / nauczania. Postawy, jako zjawiska towarzyszące temu procesowi, są pojęciem powszechnie używanym, choć mało obecnym w dydaktycznych rozważaniach szczegółowych.¹ Postawę definiuje się jako *właściwy danej osobie, charakterystyczny zespół sądów i nastawień wobec określonego przedmiotu, wyznaczający jej zachowania wobec tego przedmiotu. W odniesieniu do przedmiotu, określanego skrótowo jako "JO" będzie chodziło o konkretny zakres, cele i styl nabywania i wykorzystania wiedzy oraz umiejętności obcojęzycznych w powiązaniu z sądami dot. natury, statusu i sensu*

¹ Szczegółowa charakterystyka postaw uczących się języków obcych w: Wilczyńska 2002c

działań komunikacyjnych, a także nastawieniami wartościującymi (np. pozytywnymi lub nie) wobec uczenia się JO i komunikacji egzolingwalnej (Wilczyńska 2002c : 53).

Jako dwa centralne, wzajemnie się warunkujące typy postaw w swym ujęciu Wilczyńska postrzega postawę podmiotową i autonomiczną. W celu przybliżenia obu pojęć i przejścia do dalszej części wywodu, w którym przedstawione zostają pozostałe typy postaw, autorka przedstawia ich krótkie definicje, które prezentujemy w niezmienionej formie poniżej.

Podmiotowość odsyła bardziej do filozofii człowieka, podkreśla jego niezbywalne prawa do samostanowienia o sobie i do kształtowania spraw, które go dotyczą – w tym także samego siebie i swoich możliwości. Wiąże się ona z odpowiednim poziomem samoświadomości jednostki i uznawaniem przez nią wartości swego statusu osobistego. Z tego względu podmiotowość może być traktowana jako baza dojrzałych, tj. świadomych i odpowiedzialnych dążeń i zachowań sprawczych. By podmiotowość mogła się realizować, potrzebna jest zatem chęć i wola podejmowania działań osobistych, a także sprawności organizacyjne w ich przeprowadzaniu – a to odsyła już do autonomii. **Autonomia** jest pojęciem deskryptywnym i wyraża rzeczywistą zdolność osoby do samodzielnego kierowania poszczególnymi aspektami swego życia. W odniesieniu do JO pojęcie to będzie obejmowało zdolność do podejmowania, prowadzenia i ewaluacji własnego kształcenia językowego. Kształcenie to może mieć charakter całkowicie samodzielny lub dokonywać się we współpracy z osobą nauczającą – w tym drugim przypadku będziemy mówili o **półautonomii** uczącego się. Mając na myśli współdziałanie dydaktyczne osoby uczącej się i nauczającej będziemy używali, w dość zbliżonym znaczeniu określenia (auto)dydaktyka językowa.

W naszym rozumieniu, te dwa ogólne typy postaw – podmiotowa i autonomiczna wzajemnie się dopełniają tworząc cenną dyspozycję osobowościową wobec L2, na gruncie której rozwinie się OKK² / U, przekładająca się na efektywne dla danej osoby działania komunikacyjne. Taka, trójczłonowa relacja jest istotna w rozważaniach dydaktycznych z co najmniej dwóch powodów:

- a) pozwala na wystarczająco szerokie ujmowanie problematyki, a przy tym respektuje indywidualną zmienność i uwarunkowania,
- b) zapewnia spójny układ odniesienia wpisując rozwój KK w perspektywę dążeń samorealizacyjnych jednostki.

(Wilczyńska 2002c: 54)

Zdaniem autorki takie ujęcie umożliwia *właściwe określenie zakresu badań i / lub rozważań naukowych, a także odpowiednio szeroką i spójną interpretację ich*

² Osobista Kompetencja Uczniowa

wyników (Wilczyńska 2002c : 54). Może ono znaleźć zastosowanie w metodologii jakościowej *jako nastawionej na uchwycenie specyficznego dynamiki i uwarunkowań właściwych małym grupom, czy wręcz jednostkom* (Wilczyńska 2002c: 54), co uczyniono w trakcie badania, którego fragment prezentujemy w niniejszym artykule.

Przechodząc do charakterystyki postaw Wilczyńska przedstawia cztery wyróżnione przez siebie typy na schemacie ogólnym (Wilczyńska 2002c : 55). Obejmują one postawy:

- a) **sprawnościowe**, nastawione na przejmowanie całościowych, werbalnych i parawerbalnych, a często także mentalnych i kulturowych wzorców L2,
- b) **autonomiczne**, dążące do wykorzystywania zasobów w L2 na podobnych zasadach, jak to ma miejsce w języku ojczystym, z tą różnicą, że ich bazą będzie odpowiednio przebudowana tożsamość językowo-komunikacyjna (w postaci tożsamości bilingwalnej),
- c) **pamięciowe**, traktujące JO jako materiał do zapamiętania, poddawany ewentualnie szablonowej analizie intelektualnej,
- d) **refleksyjne**, bazujące na tłumaczeniu wewnętrznym, przy czym sformułowania języka ojczystego traktowane są jako nadrzędne.

Powyższe typy postaw odsyłają do odmiennych typów kompetencji, co łącznie rzutuje na odmienną efektywność uczenia się / nauczania. Z tych powodów nabytki językowe różnego rodzaju mogą przedstawiać odmienną wartość i poziom operacyjności dla osób uczących się, charakteryzujących się poszczególnymi typami postaw. Co za tym idzie, wydaje się wielce prawdopodobnym, iż uczących się reprezentujących poszczególne typy postaw, będzie również cechować zróżnicowany stosunek do szeregu technik i metod nauczania kładących nacisk na rozwój różnego rodzaju sprawności KK jako mniej lub bardziej skutecznych w doskonaleniu preferowanych przez nich i odmiennie wartościowanych nabytków językowych. W konsekwencji zauważalny będzie również zróżnicowany poziom ich aktywności w zadaniach w obrębie tych technik, a przedstawiane przez nich postawy warunkować mogą w znacznym stopniu ich opinie i sądy dotyczące skuteczności owych technik wyrażane m.in. w wywiadach i ankietach. Zależności te nie muszą być, zdaniem Wilczyńskiej, nieodwołalne, jako że pomimo stabilności, jaką cechują się postawy, mogą one zmieniać się, co oznacza możliwości ich dydaktycznego kształtowania. Skuteczność zmian uzależniona będzie od stopnia zaangażowania osoby uczącej się w ten proces, a tym samym jej stopnia zaangażowania

w (auto)dydaktykę.³ Postawy w powyższym ujęciu, obok poziomu OKK studenta oraz poziomu ekstrawersji⁴, uznaliśmy za jeden z podstawowych parametrów określających wyłonione w wyniku badania 24 typy uczących się, a zarazem warunkujący uzyskane wyniki projektu i pozwalający sformułować wnioski z obserwacji.

2. Charakterystyka badanej populacji

Populację informantów stanowiły trzy odrębne grupy studentów lingwistyki stosowanej badane w kolejnych latach trwania projektu podczas regularnych zajęć z zakresu praktycznej nauki języka angielskiego. W trakcie przeprowadzonych trzyetapowych badań w latach 2000 – 2003 zrealizowano 47 sesji gier fabularnych⁵ na podstawie scenariuszy autorstwa studentów. W badaniu wzięło udział 64 studentów, w tym: 9 introwertyków, 29 ekstrawertyków, 26 ambiwertyków. Poziom ekstrawersji studentów został ustalony na podstawie Kwestionariusza Osobowości (EPQ - R) H. J. Eysencka. W ustaleniu postaw i poziomu OKK poszczególnych uczących się pomocą służyły ich odpowiedzi na liczne pytania zawarte w wywiadach kwestionariuszowych skonstruowanych dla potrzeb badania⁶ oraz wnioski z prowadzonych przez nas obserwacji. Wiarygodności wyników ankiet i udzielanych odpowiedzi na pytania w nich zawarte dodawał fakt, iż badani z uwagi na kierunek studiów posiadali odpowiednie przygotowanie metodyczne, co ułatwiło zaznajomienie ich z ideą przedsięwzięcia i wprowadzenie w zagadnienia autonomizacji. Ze względu na specyfikę techniki i charakter badania za najodpowiedniejszą metodę badawczą obrano badania w działaniu (ang.: *action research*) zaliczane⁷ do metodologii jakościowej.

³ wg Wilczyńska 2002c: 56

⁴ Przegląd badań nad poziomem intro/ekstrawersji uczących się języków obcych jest tematem odrębnego artykułu: Surdyk 2000

⁵ Najpełniejszej charakterystyki tradycyjnych gier fabularnych w ujęciu naukowym dokonuje Jerzy Zygmunt Szeja w swej opublikowanej dysertacji doktorskiej: Szeja 2004

⁶ Dostępne w: Surdyk 2003

⁷ wg Burns 1999

3. Wnioski z badania

Poza mechanizmami autokorekty i autokontroli⁸, które zostały obrane za główne wyznaczniki postępu autonomizacji studentów, obserwacjom podlegały również zachowania, aktywność, opinie studentów i ich stosunek do techniki gier fabularnych. Pozwoliło to na podsumowanie zachowań studentów w poszczególnych rodzajach scenariuszy różniących się tematyką, charakterem (bliższym technice *role play* lub symulacjom) i profilem zaprojektowanych w nich ról (mniej lub bardziej fikcyjnym).

Z poczynionych obserwacji wynika, iż technika gier fabularnych skupiająca w sobie elementy narracji, dyskusji argumentacyjnej, polemiki, negocjacji, angażująca różne formy wypowiedzi, rejestry i style począwszy od rozmowy potocznej do dyskursu akademickiego, a w swej strukturze nosząca cechy *role play*⁹ i symulacji ma pozytywny wpływ na podniesienie poziomu motywacji studentów. Ponadto poprzez atrakcyjność swej konwencji, interesującą, intrygującą i niejednokrotnie kontrowersyjną tematykę scenariuszy, która dotyczy zagadnień znajdujących się w kręgu zainteresowań studentów, tematów im bliskich, zachęca ich do aktywnego udziału. Natomiast fakt przygotowania, doboru tematyki i prowadzenia sesji gier fabularnych¹⁰ przez studentów w przyjaznej atmosferze współpracy dydaktycznej¹¹ sprzyja ich autonomizacji i rozwijaniu sprawności osobistej kompetencji komunikacyjnej¹².

Osoby uczące się wykazujące mniejszą aktywność w pierwszych sesjach stopniowo, podczas udziału w kolejnych grach, ośmielały się, zabierały częściej głos i miały coraz większy wpływ na kształtowanie akcji. Ich zwiększonej aktywności sprzyjała również nieobecność bardziej aktywnych zazwyczaj OU lub konieczność objęcia przez nich roli prowadzącego (tzw. mistrza gry). Niska aktywność poszczególnych OU spowodowana była również ich świadomością niższego poziomu OKK, co było powodem tego, iż mogły one czuć się oniesmielone w obecności bardziej zaawansowanych OU. Dotyczyło

⁸ Szczegóły badania obu mechanizmów w: Glinka M.; Surdyk A. 2002 oraz Surdyk 2003

⁹ Podobieństwa i różnice obu technik były tematem innego artykułu (Surdyk 2002) oraz obszerniej zostały przedstawione w: Surdyk 2003

¹⁰ Dokładnego opisu techniki gier fabularnych i jej zastosowania w glottodydaktyce dostarcza wspomniana na wstępie dysertacja: Surdyk 2003

¹¹ Zagadnieniu współpracy dydaktycznej poświęcony został odrębny artykuł, patrz: Aleksandrak M., Gajewska-Głodek I., Nowicka A., Surdyk A., 2002

¹² W oparciu o definicję osobistej kompetencji komunikacyjnej: Wilczyńska 1999, 2002b, 2002c

to zwłaszcza studentów introwertycznych, lecz niekiedy również ambiwertyków i ekstrawertyków. Zwykle bardziej nieśmiali (introwertyczni) studenci pod nieobecność swoich kolegów i koleżanek o wyższym poziomie OKK stawali się bardziej aktywni i dzięki temu wyrażali się bardzo pozytywnie o technice oraz doceniali jej skuteczność w rozwijaniu poszczególnych sprawności JO (w tym również znajomości słownictwa, która najczęściej wymieniana była przez osoby o wyższym poziomie OKK jako umiejętność nieco zaniedbana). Jednocześnie OU o wyższym poziomie OKK zwracały często uwagę na obniżenie poziomu językowego sesji przez udział mniej zaawansowanych studentów. Pozwala to przypuszczać, iż niższy poziom OKK u studentów ekstrawertycznych niejednokrotnie może być powodem niższej aktywności, niż w przypadku ich introwertycznych kolegów o wyższym poziomie OKK. Zwiększona aktywność takich studentów niekoniecznie jednak idzie w parze z ich pełną aprobatą techniki i zdecydowanie jednoznaczną pozytywną oceną jej skuteczności w podnoszeniu poziomu OKK. Stosunek do techniki bowiem może być między innymi wynikiem reprezentowanej przez nich **postawy**. Niemal jednogłośnie jednak wszyscy studenci uznawali skuteczność techniki w rozwijaniu **płynności i naturalności wypowiedzi oraz komunikatywności**, często za sprawą jej pozytywnego wpływu na przezwyciężanie stresu oraz pokonywanie wewnętrznych barier komunikacyjnych.

Na podniesienie aktywności graczy miała wpływ atrakcyjność scenariusza, swobodna i żartobliwa atmosfera podczas przebiegu sesji dająca poczucie bezpieczeństwa, jasno sprecyzowana rola i jej znaczenie dla całości scenariusza. Postacie mające według założeń prowadzącego większe znaczenie dla pomyślnego zakończenia 'przygody' wymuszały jakoby na studentach odgrywających je (zwanym graczami) poczucie większej odpowiedzialności za przebieg zdarzeń lub dyskusji i skłaniały do większego zaangażowania. Również sposób przydziału ról, ich rodzaj, indywidualne cechy postaci nie pozostawały bez wpływu na aktywność graczy. Role przydzielane losowo lub według decyzji prowadzącego nie zawsze odpowiadały uczestnikom gier fabularnych, co niekiedy przeszkadzało im we właściwym ich odegraniu. Gracze przeważnie preferowali pozostawienie im wyboru ról, w których czuli się pewnie i bezpiecznie. Jednakże przyjazna atmosfera, odpowiadający im skład osobowy uczestników, ciekawy temat gry i pozytywne nastawienie do techniki oraz przekonanie o jej przydatności i skuteczności w rozwijaniu OKK pomagały wcielić się nawet w trudniejsze do zidentyfikowania się i odegrania role oraz wyrażanie ustami danej postaci poglądów nie zawsze zgodnych z własnymi, lecz

założonymi przez prowadzącego w scenariuszu i zasugerowanymi przez karty ról.

Powyższe wnioski doprowadziły do postawienia hipotezy, iż istnieje szereg złożonych czynników mających wpływ na aktywność graczy, powodzenie sesji a w efekcie skuteczność uczenia się z wykorzystaniem techniki gier fabularnych. Jednym z ważniejszych czynników wydaje się być **pozytywne nastawienie** do szeregu elementów ściśle związanych z kontekstem, w jakim osadzone były badania (takimi jak: przedmiot uczenia się, zastosowana technika, ON, inni uczestnicy, tematyka scenariusza, przydzielona rola) oraz szczerą chęć do aktywnego udziału w technice wspomaganą z pewnością odpowiednim poziomem motywacji. Kluczem do wywołania takiego nastawienia u studentów może być, naszym zdaniem, nawiązanie i rozwijanie **współpracy dydaktycznej**, która (jeśli oprzeć nasz osąd na poczynionych przez nas obserwacjach i wnioskach z analizy wypowiedzi studentów w ankietach) zaistniała i była właściwy, korzystny dla przebiegu procesu dydaktycznego sposób pielęgnowana.

4. Zestawienie 24 typów osób uczących się

Konfiguracje trzech uwzględnionych w badaniu parametrów: **a) poziomu ekstrawersji** (introwertyk / ekstrawertyk / ambiwertyk), **b) poziomu OKK** (wysokiego lub niższego), oraz **c) reprezentowanych postaw** (typu A, B, C lub D) uznano za główne wyznaczniki **24 typów** osób uczących się oraz kluczowe czynniki mające wpływ na ich aktywność i opinie oceniające technikę gier fabularnych. Wszystkie trzy kategorie podlegające ocenie (aktywność studenta, odnotowany wzrost OKK i stopnia autonomizacji oraz nastawienie do techniki) są wzajemnie ze sobą powiązane, choć bynajmniej nie oznacza to, iż wskaźnik (dodatni lub ujemny) określany we wszystkich trzech kategoriach musi być jednakowy w przypadku danego typu OU. W obrębie wyłonionych dwudziestu czterech typów mogą znaleźć się zestawy wskaźników identyczne, porównywalne, pod pewnymi względami rozbieżne lub całkowicie odmienne. Powodem tego jest fakt, iż pomimo założenia, iż studenci tego samego roku, a tym bardziej uczący się w tej samej grupie, powinni posiadać ten sam lub chociażby porównywalny poziom OKK, z naszych obserwacji wynika, iż u poszczególnych studentów niejednokrotnie znacząco odbiega on od pozostałych. Wysokość tego parametru zestawiona w różnych konfiguracjach z introwersją / ekstrawersją / ambiwersją oraz postawami może doprowadzić do uzyskania różnych rezultatów próby autonomizacji danego

typu studenta za pomocą jakiegokolwiek techniki uczenia się / nauczania (nie tylko techniki gier fabularnych) i zróżnicowanych opinii badanych na temat owej techniki. W wyniku tego inaczej będzie oceniał jej skuteczność oraz będzie wykazywał się odmienną aktywnością w zadaniach w jej obrębie introwertyk o wysokim poziomie OKK i charakteryzujący się postawą B, a inaczej ekstrawertyk o niższym poziomie OKK i postawie typu C. Dla ułatwienia właściwego odczytu informacji zawartych w tabelach podajemy objaśnienia występujących w niej skrótów:

Skroty występujące w kolumnie nr 1, określające typ studenta:

I = introwertyk

E = ekstrawertyk

A = ambiwertyk

OKK+ = student o wysokim poziomie OKK

OKK- = student o niższym poziomie OKK

A, B, C, D = typ reprezentowanej przez studenta postawy

Oznaczenia '+' i '-' występujące w poszczególnych rubrykach oznaczają kolejno:

- ♦ w kolumnie nr 2 wysoką lub niską aktywność studenta w zadaniach w obrębie techniki gier fabularnych,
- ♦ w kolumnie nr 3 odnotowany (na podstawie obserwacji i wypowiedzi ankietowych) znaczny lub umiarkowany wzrost poziomu OKK i autonomizacji studenta lub jego niższy wzrost, ew. brak postępów,
- ♦ w kolumnie nr 4 pozytywne lub obojętne, ew. negatywne nastawienie do techniki gier fabularnych, przy czym plus będzie oznaczał pozytywne nastawienie a minus obojętne lub negatywne.

Dla przykładu dane zawarte w rubryce odpowiadającej typowi nr 10 należy odczytać w następujący sposób: student ekstrawertyczny (E) o wysokim poziomie osobistej kompetencji komunikacyjnej (OKK+) i reprezentujący postawę autonomiczną (B) wykazuje wysoką aktywność podczas swego udziału w technice gier fabularnych (plus w kolumnie nr 2), odnotowuje się u niego wzrost OKK i stopnia autonomizacji (plus w kolumnie nr 3) oraz charakteryzuje się pozytywnym nastawieniem do tej techniki (plus w kolumnie nr 4).

TABELA

ZALEŻNOŚCI ZACHODZĄCE POMIĘDZY TYPEM OU
A EFEKTYWNOŚCIĄ TECHNIKI GIER FABULARNYCH

1	2	3	4
Typ OU	Aktywność w zadaniach	Wzrost OKK i stopnia autonomizacji	Nastawienie do techniki gier fabularnych
1. I/OKK+/A	+	+	+
2. I/OKK+/B	+	+	+
3. I/OKK+/C	+	-	-
4. I/OKK+/D	+	+	+
5. I/OKK-/A	+	+	+
6. I/OKK-/B	+	+	+
7. I/OKK-/C	-	-	-
8. I/OKK-/D	-	-	+
9. E/OKK+/A	+	+	+
10. E/OKK+/B	+	+	+
11. E/OKK+/C	+	-	+
12. E/OKK+/D	+	-	+
13. E/OKK-/A	+	+	+
14. E/OKK-/B	+	+	+
15. E/OKK-/C	-	-	-
16. E/OKK-/D	+	+	+
17. A/OKK+/A	+	+	+
18. A/OKK+/B	+	+	+
19. A/OKK+/C	+	-	-
20. A/OKK+/D	+	+	+
21. A/OKK-/A	+	+	+
22. A/OKK-/B	+	+	+
23. A/OKK-/C	-	-	-
24. A/OKK-/D	-	+	+

Z powyższego zestawienia wynika, iż nie tylko poziom ekstrawersji, lecz także inne czynniki mają wpływ na aktywność studenta i postępy poczynione w jego autonomizowaniu. Co jednak jest najistotniejsze, prowadzi to do dalej idących wniosków wskazujących na fakt, iż **student ekstrawertyczny nie zawsze, zgodnie z definicją ekstrawersji, będzie aktywnie uczestniczył tech-**

nikach komunikacyjnych. Na obniżenie jego aktywności może mieć wpływ **postawa** niesprzyjająca autonomizacji lub/i niższy poziom OKK. I odwrotnie, student-introwertyk, odznaczający się wysokim poziomem OKK, może bez przeszkód aktywnie uczestniczyć w technikach komunikacyjnych, czy wręcz wykazywać się większą aktywnością od wspomnianego ekstrawertyka. Niekoniecznie jednak musi to iść w parze z jego pełną akceptacją techniki i uznaniem jej skuteczności, w przypadku gdy np. reprezentuje najmniej sprzyjającą autonomizacji postawę typu C. Choć powyższe zestawienie należy traktować jedynie jako próbę rozpoznania i usystematyzowania przyczyn osiągania różnorodnych wyników zastosowania techniki gier fabularnych w dydaktyce JO, a nie jednoznaczną i ostateczną ich identyfikację uzyskane wyniki badań mogą stanowić podstawę do weryfikacji dotychczas panujących przekonań dotyczących wpływu poziomu intro/ekstrawersji na aktywność OU w technikach i zadaniach komunikacyjnych oraz rzucają nowe światło na to zagadnienie. Powiązania te zapewne wymagają dalszych, szerszej zakrojonych badań, z użyciem doskonalszych narzędzi badawczych i kwestionariusza precyzyjniej określającego postawy uczących się języków obcych lub być może także uwzględnienia większej ilości zmiennych dla pełniejszego zbadania zjawiska zarówno w odniesieniu do techniki gier fabularnych, jak i innych komunikacyjnych technik autonomizujących.

Bibliografia

- Aleksandrak M., Gajewska-Głodek I., Nowicka A., Surdyk A. 2002. "Współpraca dydaktyczna na poziomie zaawansowanym: cele, zasady i formy". w: Wilczyńska 2002(a). 85 – 107.
- Burns, A. 1999. *Collaborative Action Research for English Language Teachers*. Cambridge. Cambridge University Press
- Glinka M.; Surdyk A. 2002. "Autokontrola w procesie kształtowania się strategii komunikacyjnych". w: Wilczyńska 2002(a). 257 - 271.
- Pawlak, M. (red.). 2004. *Autonomia w nauce języka obcego*. Poznań – Kalisz. Wydawnictwo Naukowe UAM
- Surdyk, A. 2003. *Gry fabularne na lektoracie a autonomizacja studenta*. Nie opublikowana praca doktorska napisana w Katedrze Glottodydaktyki i Translatoryki UAM w Poznaniu.
- Surdyk, A. 2004. "Gry fabularne jako technika autonomizująca studenta" w: Pawlak, M. (red.) 2004. 221 – 232.
- Surdyk, A. 2000. "Przegląd dotychczasowych badań nad związkami cech osobowości nauczycieli i uczniów z procesem nauczania / uczenia się". w: *Neofilolog* nr 20. 82 – 91.

- Surdyk, A. 2002. "Technika *role play* oraz gry fabularne na lektoracie języka angielskiego a autonomizacja studentów". w: Wilczyńska 2002(d) 121 - 136.
- Szeja, J. Z. 2004. *Gry fabularne – nowe zjawisko kultury współczesnej*. Kraków. Rabid
- Wilczyńska, W. (red.) 2002(a). *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych. Doskonalenie się w komunikacji ustnej*. Poznań. Wydawnictwo Naukowe UAM
- Wilczyńska, W. 2002(b). "Osobista kompetencja komunikacyjna: między postawą a działaniem". w: Wilczyńska (red.) 2002(a). 69 – 83.
- Wilczyńska, W. 2002(c). "Podmiotowość i autonomia jako wyznaczniki osobistej kompetencji komunikacyjnej". w: Wilczyńska (red.) 2002(a). 51 – 67.
- Wilczyńska W. 1999. *Uczyć się czy być nauczonym. O autonomii w przyswajaniu języka obcego*. Warszawa – Poznań. Wydawnictwo Naukowe PWN SA
- Wilczyńska, W. (red.) 2002(d). *Wokół autonomizacji w dydaktyce języków obcych. Badania i refleksje*. Poznań. Wydawnictwo Naukowe UAM