

# W jaki sposób budować autonomię wśród uczniów

## Dziennik uczniowski jako narzędzie rozwijające autonomię

DOI: 10.47050/jows.2022.1.73-78

Promowanie postawy autonomicznej u uczniów przez nauczycieli jest obecnie koniecznością. W nieustannie zmieniającej się rzeczywistości na rynku pracy umiejętność samodzielnego kierowania swoim procesem uczenia się i kontrolowania tego procesu jest umiejętnością pożądaną.

Pozwala uczniom, a później pracownikom, na szybką zmianę zawodu, kierunku kształcenia oraz elastyczne i bezproblemowe przestawienie się na inne warunki uczenia się czy warunki pracy. Artykuł przedstawia praktyczne porady dotyczące budowania postawy autonomicznej wśród uczniów na przykładzie zastosowania dziennika uczniowskiego podczas zajęć języka angielskiego.

URSZULA JANCZAR

I Liceum Ogólnokształcące  
im. Adama Asnyka w Kaliszu,  
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza  
w Poznaniu – Wydział Artystyczno-  
-Pedagogiczny w Kaliszu

Pojęcie autonomii w edukacji ulega ciągłej ewolucji oraz interpretacji. Holec (1981) definiuje autonomię jako zdolność do przejęcia kontroli nad procesem uczenia się. Dla Little (2000) autonomia jest zespołem czynników i postaw ucznia, takich jak: umiejętność zachowania dystansu, krytycznego myślenia i podejmowania decyzji, które prowadzą do osiągnięcia postawy autonomicznej. Benson (2011) z kolei zaproponował interpretację pojęcia autonomii jako kontroli nad procesem uczenia się, w którym samodzielną nauką oraz dobór strategii uczenia się, kompetencji i umiejętności są bardzo istotne. Benson zwraca też uwagę, że umiejętność koncentrowania się na zadaniu, kompetencja refleksyjności nad procesem uczenia się prowadzą do wykształcenia u ucznia wiedzy metakognitywnej, która stanowi podstawę do osiągnięcia postawy autonomicznej. Dodatkowo Nunan i Lamb (1996) twierdzą, że autonomia nie jest stanem stałym; może być zmienna w zależności od zadania, jakie przed sobą ma uczeń, konkretnej sytuacji edukacyjnej, a także od stopnia opanowania języka.

Istnieje nierozzerwalny związek pomiędzy autonomią a strategiami uczenia się oraz motywacją ucznia. Uczeń autonomiczny jest jednostką zmotywowaną wewnątrznie oraz jest kompetentny w zakresie znajomości i doboru strategii uczenia się odpowiednich dla siebie. Strategie uczenia się według Oxford (2017: 14–17) dzielą się na kognitywne, afektywne, społeczne i motywacyjne oraz współdziałają ze sobą, a rozumieć je należy jako świadomie wybierane działania, myśli i zachowania ucznia w celu kierowania jego własną nauką.

Autonomia ma też ogromny wpływ na budowanie motywacji, dobrego samopoczucia oraz samoregulacji u uczniów (Cosme i Berkman 2020: 31–37). Według teorii samodeterminacji Deciego i Ryana (2000) każdy z nas, mając potencjał do działania, rozwija go w przyjaznym środowisku w warunkach, w których zostają mu zapewnione trzy prymarne potrzeby psychologiczne: kompetencji, autonomii i relacji z innymi (Deci i Ryan 2000). Potrzeba *kompetencji* to pragnienie odczuwania sprawstwa, mocy i efektywności naszych oddziaływań na środowisko. Potrzeba *autonomii* to poczucie, że jest się przyczyną zdarzeń, rozumiane jako możliwość dokonywania wyborów. Potrzeba *relacji* jest związana z pragnieniem interakcji z innymi oraz poczuciem troski, przywiązania i opieki zarówno skierowanymi w stronę innych, jak i ich przyjmowaniem. Zaburzenie choćby jednej z tych podstawowych potrzeb może prowadzić do

bierności, obniżonego zadowolenia z życia i wyobcowania. Budowanie postawy autonomicznej i kształtowanie jej przez nauczycieli u uczniów wzmacnia motywację wewnętrzną (Deci i Ryan 2000), dobre samopoczucie (*well-being*) i prowadzi do samoregulacji. Samoregulacja według Zimmermana (2000: 13–39) to samodzielnie tworzone myśli, odczucia i działania, które są zaplanowane i cyklicznie adaptowane w sposób pozwalający na osiągnięcie zamierzonych celów. Van Lier (2009) wskazuje z kolei na bliski związek między autonomią a samoregulacją i sprawczością (*agency*). Uczeń samoregulujący swój proces uczenia się jest nie tylko świadomy wiedzy językowej, ale posiada wiedzę na temat uczenia się. Lantolf i Thorne (2006) twierdzą, że proces przechodzenia od autonomii do samoregulacji będzie stopniowy i powolny.

Oprócz wspomagania motywacji do nauki, sprawczości i samoregulacji rozwijanie autonomii u uczniów kształtuje w nich konkretne i przydatne cechy. Michońska-Stadnik (2004: 11–18) wymienia szereg atrybutów uczenia autonomicznego. Taki uczeń potrafi określić swoje mocne i słabe strony, rozwija swój własny plan nauki, bierze odpowiedzialność za proces uczenia się, obiektywnie ocenia źródło swoich postępów i porażek, potrafi współpracować z nauczycielem w kontekście wyboru treści nauczania oraz podejmuje się współpracy i wzajemnej pomocy w grupie.

Podsumowując przytoczone wnioski z literatury, im większa autonomia u ucznia, tym mocniejsza motywacja do nauki oraz bardziej ukształtowana umiejętność wykorzystywania strategii uczenia się.

## Pisanie dziennika jako narzędzie wspomagające budowanie autonomii uczniowskiej

Działania ze strony nauczyciela w celu promowania postawy autonomicznej powinny być prowadzone z uczniami na każdym szczeblu edukacji. W młodszych klasach, kiedy wprowadzamy dzieci w świat poznawania swoich stylów uczenia się oraz pierwszych strategii uczenia się, narzędziem rozwijającym autonomię i wspomagającym kompetencję refleksji nad procesem uczenia się może być *Moja Biografia Językowa w Europejskim Portfolio Językowym* (EPJ) dla dzieci od lat 6–10. Dla dzieci starszych i młodzieży oprócz EPJ jako nauczyciele mamy do wyboru więcej narzędzi do rozwijania i podtrzymywania postawy autonomicznej np. *logbook* – czyli dziennik uczniowski, który stanowi zbiór myśli, odczuć, obserwacji, notatek na temat procesu uczenia się. Ghanizadeh i in. (2020: 148–152) wymieniają kilka różnych form dziennika np. dziennik refleksyjny (*reflective journal*), portfolio, pamiętnik, dziennik w sieci (*weblog*), dziennik (*logbook*). Dam (2018: 266) definiuje *logbook* jako dokumentację trwającego procesu nauczania, tego co, dlaczego i jak się robi podczas lekcji. Według Dam (2018: 130) stosowanie *logbooka* jako narzędzia podczas lekcji ułatwia nauczycielowi aktywne włączenie uczniów w świadomy proces uczenia się i przekierowuje model kształcenia z modelu zorientowanego na nauczyciela w kierunku modelu zorientowanego na ucznia.

Badania Farrella (2016) nad refleksyjnością uczniów pokazują, że uczniowie, którzy są skory do poddania analizie tego, co dzieje się podczas lekcji, lepiej rozumieją proces uczenia się, znaczenia treści, jakie są im przekazywane, rozpoznają i określają swoje słabe i mocne strony, są bardziej zmotywowani do dalszej pracy. Według Ghanizadeh i in. (2020: 153) istnieje szereg korzyści płynących z refleksyjnego opisywania procesu uczenia się przez ucznia:

- zapis wydarzeń i ich konsekwencji oraz indywidualnych reakcji ucznia,
- motywowanie uczniów do podjęcia zaplanowanych działań podczas lekcji,
- budowanie pewności siebie u uczniów w przejmowaniu odpowiedzialności za proces uczenia się,
- inicjowanie komunikacji między uczniem a nauczycielem,
- łączenie różnych stylów uczenia się podczas lekcji,
- wspomaganie postawy „uczę się JAK się uczyć”.

Ponieważ zaciekałam się autonomią i samoregulacją, wprowadziłam pisanie *logbooka* na swoich lekcjach i wykonałam badanie nad jego efektywnością w kształtowaniu postawy

autonomicznej. Wyniki mogą być dla nauczycieli wskazówką do pracy oraz zachętą do włączenia dziennika w proces nauczania.

**Cel badania:** Celem badania było znalezienie odpowiedzi na pytanie, czy prowadzenie logbooka wspomaga postawę autonomiczną wśród uczniów. Postawiono dwa pytania badawcze: Do jakiego stopnia uczniowie potrafią podejmować działania autonomiczne w procesie uczenia się? Do jakiego stopnia dokonywanie systematycznej refleksji w postaci logbooka nad swoim procesem uczenia się podtrzymuje rozwój autonomii u uczniów?

**Uczestnicy badania:** Grupą badawczą było 16 uczniów (4 chłopców, 12 dziewczynek) I klasy liceum ogólnokształcącego, dla których język angielski jest przedmiotem wiodącym i prowadzonym na poziomie podstawowym. Uczniowie realizowali naukę języka angielskiego w wymiarze trzech godzin w tygodniu. Wyniki ogólnego testu kompetencyjnego, który uczniowie napisali na początku roku szkolnego, wskazywały na poziom biegłości językowej B1/B2.

**Procedura:** Uczniowie przed przystąpieniem do pracy z logbookiem przeszli trening strategiczny w postaci uzupełnienia Biografii Językowej w *Europejskim Portfolio Językowym*. Wspólnie z nauczycielem przeanalizowali zawarte w Biografii Językowej sposoby uczenia się czytania, mówienia i pisania, dopisali też swoje techniki pracy przy każdej umiejętności. Następnie odpowiedzieli na pytania ankietowe dotyczące EPJ: 1) *Have you ever answered such a large number of questions concerning language learning?* oraz 2) *What conclusions can you draw after filling the ELP Biography?*

Zaprojektowałam logbook, dzieląc go na cztery części:

1. Co robię na lekcji (*Things I do*),
2. Czego się uczę (*Things I learn*),
3. Zadanie domowe (*Homework*),
4. Samoocena (*Evaluation*).

Następnie udzielałam uczniom wskazówek, w jaki sposób prowadzić logbook. Uczniowie mieli uzupełniać dziennik w języku angielskim i robić to systematycznie po każdej sekcji tematycznej w podręczniku. I tak w części *Things I do* uczniowie zostali poproszeni o zapisywanie tego, co aktualnie dzieje się podczas lekcji, w części *Things I learn* uczniowie zapisywali konkretne elementy z lekcji, których się nauczyli oraz w jaki sposób. W części *Homework* uczniowie zapisywali, jakie konkretne ćwiczenia/e wybrali sobie jako zadanie domowe po lekcji i czego się nauczyli. W tej części mogli opisać też, co dodatkowo robią w domu/poza szkołą w zakresie języka angielskiego i czy wybierają też dodatkowe ćwiczenia zadawane przez nauczyciela. W części *Evaluation* uczniowie mogli dokonać refleksji nad swoimi postępami, odnieść się do wyników sprawdzianów/kartków, a także do prac podczas lekcji np. po zajęciach w grupach czy parach. Uczniowie pisali logbooki przez trzy miesiące. Po zakończonej pracy z logbookami nauczyciel poprosił uczniów o odpowiedzenie na dwa pytania otwarte: 1) *Did you enjoy writing your logbook?* i 2) *Will you still keep writing it?*

**Wyniki:** Analiza jakościowa wyników badania w postaci wypowiedzi uczniów wskazała, że logbook stanowi dla ucznia miejsce do refleksji i zmusza go do przemyślenia tego, co się dzieje podczas lekcji i w jakim celu (Janczar 2020: 66–69). Wyniki ankiety na temat Biografii Językowej w EPJ jasno wskazywały na zaskoczenie uczniów ilością strategii, które można włączać w naukę czterech sprawności językowych. Na pytanie *Have you ever answered such a large number of questions concerning language learning* 100 proc. ankietowanych uczniów odpowiedziało przecząco. Można więc wnioskować, że uczniowie nie byli wcześniej pytani o proces uczenia się języka oraz jakie stosują strategie w tym celu. Drugie pytanie

brzmiało: *What conclusions can you draw after filling the ELP Biography?* Odpowiedzi wyglądały następująco: *What I have to exercise more and what can be skipped; It made me aware of my weak points and what I should focus on while learning English language; I must learn more; It made me aware that I have to change my style of learning; I can use more materials and sources and I can focus on communication and speaking, I should use English magazines and books, it can help me improve my language skills, It is now clear that if I don't start doing something about it at once, problems won't solve themselves. It is good that somebody got interested in how students learn and wants to help them; After answering so many questions I realized that I have as many strong as weak points and lots more information about language learning.*

W części logbooka *Things I do* uczniowie najczęściej wspominali o swoich własnych sposobach na uczenie się: *I watch English series, read stories and books in English; I revise English vocabulary in my free time; I make my own flashcards; I speak English with myself; I print lyrics of my favourite songs, read English articles, use Quizlet to revise vocabulary; I keep taking notes.*

W części *Things I learn* uczniowie najczęściej wskazywali na świadome uczenie się podczas lekcji, np. *I learn new vocabulary; I learn how to make my work more systematic; We are now learning tenses, I am at loss sometimes, but when I analyze the exercises at home and try to read them aloud, I know I learn it then; I got 4 (grade) finally from tenses, I looked back to my notes in the logbook for ready sentences with Present Perfect, and it works; Now I know I'm completely bad at reading and need to focus more on the words, it is up to me what I choose from strategies.*

W części *Homework* pojawiły się często takie wypowiedzi, jak: *Homework shows me which things I should work on more, it is really necessary; I write additional essays set by our teacher; I do my homework because it helps me during a lesson; I always do my homework, it is sometimes difficult but I keep trying; I write additional essays and I do grammar exercises.*

W części *Evaluation* uczniowie opisywali swoje postępy: *I think I make progress; I have learnt a lot of new words; I get to know new vocabulary, I am aware of the tenses; I understand more expressions, I have slightly improved my pronunciation; I got 4 (grade) finally from tenses, I looked back to my notes in the logbook for ready sentences with Present Perfect, and it works.*

Na pytanie otwarte: 1) *Did you enjoy writing your logbook?* – wszyscy uczniowie odpowiedzieli twierdząco, natomiast na pytanie: *Will you still keep writing it?* 60 proc. uczniów zadeklarowało pisanie logbooka w dalszym ciągu, a kilkoro uczniów dopisało komentarze, np. *I will write logbook because I now can see the situation in the lesson, I can look for the words there; Yes, I will write it to see my progress; I don't want to write it because I don't have time for it; I am going to write it longer because then I don't need a notebook, I just open my logbook and remember the lesson; It's a pity my Maths teacher doesn't make us write logbooks, I think I will be better then with numbers and tests.*

Podsumowując badanie i jego wyniki, można stwierdzić, że pisanie logbooka wspiera działania nauczyciela w celu promowania i ukształtowania postawy autonomicznej. Co więcej, uczniowie pisząc logbooka, systematycznie stają się bardziej zmotywowani do nauki, poszukiwania swojego własnego stylu uczenia się, podejmowania niezależnych decyzji czy uczenia się od rówieśników. Stają się bardziej chętni do uczenia się poza formalnym, klasowo-szkolnym środowiskiem. Jednakże pisanie logbooka może sprawiać trudność uczniom, którzy nie chcą lub nie potrafią skupić się na refleksji nad swoim stylem uczenia się. 40 proc. uczniów zadeklarowało, że nie będzie już pisać logbooka po skończonym badaniu. Wynika z tego, że pomimo atrakcyjności tej techniki w czasie badania (wszystkim uczniom podobało się to zadanie) uczniowie nie chcą podtrzymać tej praktyki samodzielnie. Powodem może być brak ich gotowości do dokonywania samodzielnej refleksji, wizja braku kontroli ze strony nauczyciela. W mojej praktyce w nauczaniu języka zdarzają się przypadki uczniów, którzy bezpiecznie czują

się, kiedy wykonują wyłącznie zadania wyznaczone przez nauczyciela. Pisanie logbooka jest zajęciem czasochłonnym, co również mogło działać na niektórych uczniów demotywiąco.

**Rekomendacje:** Po analizie badania mogę z pewnością polecić wprowadzenie techniki pisania logbooka każdemu nauczycielowi. Dobrym pomysłem jest zastąpienie zeszytu czy notatnika na lekcji właśnie dziennikiem, czyli logbookiem. Nauczyciel może sam zaproponować uczniom formę i zasady pisania logbooka. Niemniej jednak, aby jeszcze bardziej wspomóc budowanie postawy autonomicznej wśród uczniów, dobrze byłoby dać im wybór np. w sprawie częstotliwości pisania logbooka czy formy (elektroniczna, papierowa lub inna wybrana przez uczniów). Poleciłabym też nauczycielom, którzy przygotowują uczniów do egzaminu ósmoklasisty bądź egzaminu maturalnego, aby pracę z logbookiem wspomogli pracą z plakatami zawieszanymi na ścianach pracowni językowej. Przed każdą sekcją w podręczniku umieszczamy na plakacie zadania do wyboru dla uczniów, np. napisanie maila, rozmowa, zrobienie wywiadu, obejrzenie filmu, przeczytanie artykułu. Następnym krokiem będzie poproszenie ucznia o zapisanie w logbooku, jakie zadanie zostało przez niego wybrane i dlaczego, a także dlaczego nie wybrał innych zadań. Ważne jest, aby uczniowie odnieśli się do dokonywanych wyborów w logbookach pod kątem nie tylko atrakcyjności zadania, ale także spróbowali określić swoje najlepsze sposoby uczenia się.

## Zakończenie

Celem pracy każdego nauczyciela powinno być między innymi kształtowanie postawy autonomicznej wśród uczniów. Przyjdzie czas, kiedy uczniowie skończą szkołę i rozpoczną przygodę na rynku pracy, który obecnie wymaga od nich podejmowania coraz to nowszych wyzwań. Uczenie się przez całe życie, znajomość i świadomość swoich słabych oraz mocnych stron, a także optymalnych strategii uczenia się i umiejętność refleksji nad procesem uczenia się mogą okazać się niezwykle pożądaną miękką kompetencją w przyszłości. Autonomia ucznia powinna być kształtowana w szkole. Jednym ze sposobów wspomagania postawy autonomicznej może być pisanie logbooka, dziennika, w którym uczeń dokonuje refleksji nad własnym procesem uczenia się. Polecam wprowadzenie takiej metody pracy z uczniami, a z pewnością dostrzegą Państwo korzyści, na które wskazałam w artykule.

## BIBLIOGRAFIA

- Benson, P. (2011), *Teaching and Researching Autonomy*, Pearson Education Limited.
- Cosme, D., Berkman, E. (2020), *Autonomy can support affect regulation during illness and in health*, „Journal of Health Psychology”, nr 25, s. 31–37.
- Dam, L. (2018), *Learners as researchers of their own language learning: Examples from an autonomy classroom*, „Studies in Self-Access Learning Journal”, nr 9(3), s. 262–279.
- Deci, E.L., Ryan, R.M. (2000), *The „what” and „why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior*, „Psychological Inquiry”, nr 11(4), s. 227–268.
- Farrell, T.S. (2016), *TESOL, a profession that eats its young! The importance of reflective practice in language teacher education*, „Iranian Journal of Language Teaching Research”, nr 4(3), s. 97–107.
- Ghanizadeh, A., Al-Hoorie, A., Jahedizadeh, S. (2020), *Higher Order Thinking Skills in the Language Classroom: A Concise Guide*, Springer.
- Holec, H. (1981), *Autonomy in Foreign Language Learning*, Oxford: Pergamon.
- Janczar, U. (2020), *Logbooks as a means of enhancing learners' autonomy. Insights from Foreign Language Learning and Teaching*, Wrocław: Oficyna Wydawnicza Atut, s. 57–73.
- Lantolf, J.P., Thorne, S.L. (2006), *Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development*, Oxford: Oxford University Press.
- Little, D. (2000), *Autonomy and autonomous learners* [w:] M. Byram (red.), *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*, Londyn: Routledge, s. 69–72.

- Michońska-Stadnik, A. (2004), *Autonomia ucznia 400 lat po Galileuszu, czyli szansa dla odpowiedzialnych*, [w:] M. Pawlak (red.), *Autonomia w nauce języka obcego*, Poznań: Wydawnictwo UAM, s. 11–18.
- Nunan, D., Lamb, C. (1996), *The self-directed teacher*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, R.L. (2017), *Teaching and Researching Language Learning Strategies: Self-regulation in Context*, London–New York: Routledge.
- van Lier, L. (2009), *Foreword: Agency, Self and Identity in Language* [w:] B. O'Rourke, L. Carson (red.), *Learning Language Autonomy: Policy, Curriculum, Classroom: A Festschrift in honour of David Little*, Berlin: Peter Lang.
- Zimmerman, B.J. (2000), *Attaining self-regulation: A social cognitive perspective* [w:] M. Boekaerts, P.R. Pintrich, M. Zeinder (red.), *Handbook of self-regulation*, Academic Press, s. 13–39.

**URSZULA JANCZAR** Nauczyciel języka angielskiego z dwudziestoletnim stażem, egzaminator OKE, dyrektor I Liceum Ogólnokształcącego im. Adama Asnyka w Kaliszu, pracownik dydaktyczny na Wydziale Pedagogiczno-Artystycznym w Kaliszu (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu), zdobywczyni nagrody Wielkopolskiego Kuratora Oświaty, Prezydenta Miasta Kalisza, Medalu Komisji Edukacji Narodowej. Interesuje się dydaktyką języków obcych oraz autonomią i samoregulacją.

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