

Aleksandra Kozłowska

# Autonomia w szkole – między wolnością a odpowiedzialnością

Osią, nośnikiem na którym stoi cała konstrukcja ludzkiej osobowości jest praca w wolności, w zgodzie z naturalnymi potrzebami życia wewnętrznego. Podstawą dyscypliny wewnętrznej jest wolność przy pracy intelektualnej.

Maria Montessori

## Wprowadzenie

Autonomia kojarzy się z takimi określeniami jak: samostanowienie, samorządność, samodzielność czy niezależność. To tyle, co możliwość podejmowania decyzji i prowadzenia działań nakierowanych na osiągnięcie celów, które osoba dysponująca autonomią postrzega jako ważne. Jako naturalna potrzeba każdego człowieka autonomia dotyczy w szczególności ucznia, rodzica, nauczyciela czy ministra. Jest jednak pojęciem względnym – może wynikać z określonych regulacji prawnych, być efektem nadania jednostce określonych uprawnień czy drogą do poszerzenia niezależności. W edukacji zaś słowo autonomia możemy odnieść nie tyle do instytucji czy zbiorowości, ile do pojedynczych osób i typów osób.

Wielu badaczy twierdzi, że autonomia jest nierozdzielnie związana z motywacją, wolnością i odpowiedzialnością. Odnosząc to do autonomii ucznia, może się ona objawiać w wolnym wyborze, mocy decydowania, niezależności, zadowoleniu, braku nacisków, odpowiedzialności i satysfakcji. Nie ma tu miejsca na stresowanie i straszenie. Jak zatem nauczyciel może kierować procesem kształcenia? Czy powinien przekonywać i namawiać? A może tłumaczyć i wzbudzać zainteresowanie? Jaką rolę w autonomizacji ucznia powinno pełnić nagradzanie i karanie?

Zachęcanie ucznia do autonomii nie oznacza zniechęcania go do odpowiedzialności. To od nauczyciela zależy czy uczeń zaangażuje się w daną aktywność i czy poradzi sobie z wolnością. Autonomizacja nie jest metodą nauczania czegokolwiek, lecz raczej ogólnym wzmacnianiem podmiotowości uczących się i nauczających. Obie strony procesu dydaktycznego powinny mieć autonomiczny stosunek do procesu i treści kształcenia – ułatwia to krytyczne podejście, samodzielne podejmowanie decyzji oraz niezależne postępowanie.

## Autonomia jako naturalna potrzeba człowieka

Jak zaspokoić potrzeby wszystkich ludzi i uczynić życie piękniejszym? Czy można jednocześnie cenić swoją autonomię i współzależność? Czy relacje w edukacji są równie ważne jak treści programowe? Zdaniem Marshalla Rosenberga, twórcy Porozumienia bez Przemocy, „dzieci potrzebują dużo więcej niż tylko podstawowych umiejętności w zakresie czytania, pisania i matematyki, bez względu na to, jak są one ważne”<sup>1</sup>. W książce *Edukacja wzbogacająca życie* wskazuje on m.in. na potrzebę kształtowania umiejętności samodzielnego myślenia, odnajdywania celowości pogłębiania danych treści nauczania czy współpracy w grupie. Ma to szczególne znaczenie w kontekście uczenia się przez całe życie – w świecie, który uczniowie oddziedziczą.

Idea Porozumienia bez Przemocy zakłada, że to, jakim językiem się posługujemy, wpływa na jakość naszych relacji. Poniżej zestawiono elementy, które odróżniają komunikację budującą kontakt od takiej, która ten kontakt utrudnia. Kolumnę po lewej można traktować jako zbiór cech empatycznego języka.

Tabela 1. Model czterech kroków.

Komunikacja budująca kontakt	Komunikacja utrudniająca kontakt
<ul style="list-style-type: none"> <li>• precyzyjna</li> <li>• wskazująca na przyjmowanie odpowiedzialności przez nadawcę za swoje uczucia i potrzeby</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• oceniająca</li> <li>• wskazująca, że nadawca odrzuca odpowiedzialność za to, co przeżywa i czego pragnie</li> </ul>
Obserwacja	Ocenianie
Uczucie	Myśli ubrane w uczucia
Potrzeba	Strategie
Prośba	Żądania

Źródło: J. Berendt, P. Orbitowska-Fernandez, M. Sendor, *Empatia zmienia nas, szkołę, świat*, Wyd. CoJaNaTo, Warszawa 2019, s. 17.

Rosenberg uważa, że potrzeby swobody i autonomii są wspólne dla wszystkich ludzi – dotyczą „wyboru marzeń, celów, wyznawanych wartości, a także planu, według którego chcemy spełniać te marzenia, osiągnąć cele, zadośćuczynić wartościom”<sup>2</sup>. Różnią nas jedynie strategie, czyli sposoby zaspokajania

<sup>1</sup> M. Rosenberg, *Edukacja wzbogacająca życie*, przeł. A. Mills, Warszawa, Poznań 2019, s. 14.

<sup>2</sup> M. Rosenberg, *O języku serca*, Warszawa 2009, s. 60.

potrzeb. Jednak bez świadomości potrzeb nie potrafimy ich jasno wyrazić, a to bardzo utrudnia komunikację – podobnie jak osądy i żądania.

Stosując empatyczny język, mamy szansę „zobaczyć w uczniu człowieka, który ma takie same potrzeby jak człowiek dorosły”<sup>3</sup> – tak o zmianie swojego podejścia do ucznia pisze Anna Szulc. W książce *Nowa Szkoła* opisuje, z perspektywy nauczyciela matematyki w szkole średniej, jak Porozumienie bez Przemocy wpłynęło na jej transformację i zapoczątkowało nową drogę życia zawodowego. Zdaniem autorki „szkolna edukacja nie kształci kompetencji pozwalających radzić sobie z trudnościami, podejmować decyzje i brać za nie odpowiedzialność”<sup>4</sup>. Stosowane przez nią metody pracy na lekcji odwołują się m.in. do swobody wyboru, objawiającej się możliwością zajęcia miejsca aktywności według preferencji – w zależności od tego, gdzie i z kim uczniowie chcą pracować. Stwierdza ona, że po zaprzestaniu zadawania obligatoryjnych prac domowych dało się zauważyć u uczniów bardziej efektywne wykorzystanie czasu na lekcji – sami mogą decydować czy to, czego nauczyli się na lekcji im wystarczy, czy niektóre zagadnienia warto przećwiczyć w domu. Bowiem nauczyciel, który buduje w uczniach poczucie sprawstwa powinien być dla nich towarzyszem w drodze do wyznaczania celów i brania za nie odpowiedzialności.

Efektywność nauki nie ma nic wspólnego z przymusem i ciągłą kontrolą. Dostarczając uczniom wzorców zachowania, nauczyciel nie ma pewności czy zostaną one uznane za interesujące. Idąc dalej – tylko od chęci ucznia zależy czy zastosuje je w praktyce. O trudnościach ukształtowania dzieci pisze Marzena Żylińska – jej zdaniem „zaproszenie do podążania ciekawą drogą jest skuteczniejszą metodą niż wymuszanie określonych zachowań”<sup>5</sup>.

Uczeń sam decyduje o tym, czy podejmuje trud nauki – jest autonomiczną jednostką, choć niektórym dorosłym trudno się z tym pogodzić. Zapisanie celów lekcji nie jest zatem równoznaczne ze zmianami w sieci neuronalnej, będącymi skutkiem procesów uczenia się. Jak śpiewał Kazik Staszewski, „Siłą mogą ci zabrać wiele, ale siłą nie mogą ci niczego dać”<sup>6</sup>.

Autonomia różni się od niezależności. Można być „równocześnie autonomicznym i z przyjemnością współzależnym od innych”<sup>7</sup>. Zdaniem Edwarda

<sup>3</sup> A. Szulc, *Nowa szkoła*, Łódź 2019, s. 22.

<sup>4</sup> *Ibidem*, s. 21.

<sup>5</sup> M. Żylińska, *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, Toruń 2013, s. 142.

<sup>6</sup> Kazik, *No speaking inglese*, [https://www.tekstowo.pl/piosenka,kazik,no\\_speaking\\_inglese.html](https://www.tekstowo.pl/piosenka,kazik,no_speaking_inglese.html), dostęp: 02.05.2021.

<sup>7</sup> D.H. Pink, *Drive*, Warszawa 2011, s. 96.

Deci i Richarda Ryana, twórców teorii samookreślenia (SDT), kluczowe są tu trzy wrodzone potrzeby psychologiczne: kompetencji, autonomii i związku z innymi.

Zaspokojenie tych potrzeb wpływa pozytywnie na motywację, produktywność i szczęście. Na odkrycia naukowe ww. badaczy powołuje się w swojej książce *Drive* Daniel H. Pink – jego „kompletnie nowe spojrzenie na motywację” wywodzi się m.in. z analizy badań naukowców behawioralnych. W kontekście autonomii ucznia warto zwrócić uwagę na następujący wniosek: „autonomiczna motywacja sprzyja lepszemu rozumieniu pojęciowemu, lepszym ocenom, wzmożonej wytrwałości w szkole i w sporcie, wyższej produktywności, rzadszemu wypaleniu i wyższemu poziomowi zdrowia psychicznego”<sup>8</sup>.

Czy uczniowie mogą być zatem jednocześnie niezależni i zależni od nauczyciela? Aby odpowiedzieć na to pytanie, niezbędna okazuje się wiedza na temat różnych statusów motywacji. Uczeń może bowiem:

- wykazywać się brakiem świadomości i intencji wykonywanej czynności – mówimy wtedy, że nie ma motywacji,
- podejmować zachowania dla przyjemności i satysfakcji wynikającej z samej aktywności, bez nacisku i bez konieczności stawiania ograniczeń – motywacja ma wtedy charakter wewnętrzny,
- podejmować działanie ze względu na chęć uzyskania aprobaty nauczyciela lub dla uniknięcia konfrontacji z rodzicami – wówczas jest motywowany zewnętrznie.

Zatem, aby zachować odpowiednie proporcje między niezależnością i zależnością ucznia od nauczyciela, musi on poczuć, że coś jest dla niego ważne i mieć pewność, że może liczyć na wsparcie – nie ma tu jednak miejsca na zewnętrzny przymus.

Chcąc zachęcić dziecko do nauki matematyki, możemy płacić mu za każdą stronę rozwiązanych ćwiczeń. Z pewnością zwiększymy wtedy jego motywację, ale czy na długo? Czy nie istnieje ryzyko, że w końcu straci ono zainteresowanie matematyką? Jak pisze Daniel H. Pink: „Nagrody typu jeśli – to (warunkowe) wymagają od ludzi, by zrezygnowali z części swojej autonomii”<sup>9</sup>. Jeśli dajemy im nadzieję na nagrodę na początku jakiejś pracy, czyli warunkowo, skupią się na otrzymaniu nagrody. Będzie to miało negatywny wpływ na ich kreatywność, wyniki i wewnętrzną motywację.

Innych skutków możemy oczekiwać, proponując zewnętrzną nagrodę w sposób nieoczekiwany – dopiero wtedy, kiedy zadanie zostanie wykonane.

<sup>8</sup> *Ibidem*, s. 79.

<sup>9</sup> *Ibidem*, s. 46.

Istnieje wtedy szansa, że nie zostanie ona potraktowana jako powód, by to zadanie wykonać (pod warunkiem, że takie nagradzanie nie będzie stosowane zbyt często). Należy jednak pamiętać, że na motywację wewnętrzną wpływa też pozytywna reakcja – nie można zapomnieć o pochwałach i użytecznych informacjach zwrotnych.

Autonomia wpisuje się we współczesne myślenie o edukacji. Podstawa programowa (na wszystkich etapach edukacyjnych) od wielu lat kładzie nacisk na następujące umiejętności: podejmowanie samodzielnych działań przez ucznia, dokonywanie wyborów, planowanie, organizowanie i realizowanie zadań, ocenianie własnej nauki i przyjmowanie za nią odpowiedzialności. Są to działania nawiązujące do autonomii ucznia. Warto zauważyć, iż „pomimo, że autonomia ucznia jest wpisana w ustawodawstwo polskie traktujące o szkolnictwie, trudno zauważyć ją podczas obserwacji rutynowego życia polskiej szkoły, która w dalszym ciągu wydaje się powielać transmisyjno-behawiorystyczne wzorce z prymatem wiedzy deklaratywnej, pamięciowego opanowywania materiału oraz centralną pozycją nauczyciela w klasie, decydującego o wszystkim, co dotyczy przebiegu lekcji oraz pracy uczniów”<sup>10</sup>. Gdzie w takiej rzeczywistości jest miejsce na zainteresowanie i zaangażowanie ucznia? Pozbawiając go możliwości spełnienia naturalnej potrzeby autonomicznego działania, dajemy mu niejako „przyzwolenie” na porzucenie na realizacji niezbędnego minimum pozwalającego uniknąć kłopotów.

Okazuje się jednak, że ograniczenie wolności uczniów ma też swoich zwolenników. Pisze o tym Magdalena Wawrzyniak-Śliwska: „Wolność i autonomia nie są akceptowane przez wszystkich, w polskim dyskursie edukacyjnym słychać głosy opowiadające się za wartościami konserwatywnymi i esencjalistycznymi, takimi jak zwiększona dyscyplina, szacunek dla autorytetu dorosłego, uniformizacja i ograniczenie wolności uczniów”<sup>11</sup>. Nasuwają się zatem pytania: Czy pozytywna dyscyplina wyklucza autonomiczne działanie ucznia? Czy dla autonomicznego ucznia nauczyciel nie może być autorytetem? Czy autonomia ucznia jest tożsama z jego wolnością i samowolą?

Jeśli jedynym zadaniem ucznia jest słuchanie nauczyciela w ciszy, nie ma on okazji do przekonania się jak ciekawy jest świat, jak wiele jest do odkrycia i jak ważna jest współpraca. Jeśli natomiast nauczyciel mądrze towarzyszy uczniowi w procesie uczenia się, może stać się dla niego autorytetem – autonomii nie

<sup>10</sup> M. Wawrzyniak-Śliwska, *Czy w polskiej szkole jest miejsce na autonomię?*, [w:] *Języki obce w szkole. O autonomii*, numer specjalny 6/2008 grudzień, s. 88.

<sup>11</sup> *Ibidem*, s. 91.

można nikomu narzucić, chodzi raczej o ukazanie pewnej drogi postępowania ze wszystkimi jej konsekwencjami. Jednocześnie, aby nie dopuścić do anarchii i samowoli, wolność musi iść w parze z odpowiedzialnością.

Warto zauważyć, że w tradycyjnym nauczaniu to nauczyciel jest odpowiedzialny za wszystko, a uczenie się jest regulowane z zewnątrz – może to powodować, że uczniowi brakuje okazji do podejmowania decyzji, kształtowania umiejętności dokonywania wyborów i bycia świadomym konsekwencji.

## Wolność i odpowiedzialność

Aby stać się autonomicznym, uczeń potrzebuje wolności – powinien mieć okazje do dokonywania wyborów, ale musi mieć też szansę na branie za nie odpowiedzialności. Czy tradycyjna szkoła daje uczniom takie możliwości? Jak nauczyciel może wesprzeć autonomię ucznia? Odpowiedź na te pytania można znaleźć w pedagogikach Montessori i Planu daltońskiego.

Maria Montessori, włoska lekarka, już na początku XX wieku wiedziała, że celem szkoły jest przede wszystkim wychowanie autonomicznego człowieka, który weźmie odpowiedzialność za siebie i podejmie wysiłek uczenia się przez całe życie. Opracowane przez nią założenia stały się inspiracją dla powstania planu daltońskiego, którego twórczynią jest amerykańska nauczycielka Helen Parkhurst. Pierwsze lata pracy Helen naznaczone były współdziałaniem z Marią, mającą na nią istotny wpływ przez długi czas. „Plan daltoński zyskał popularność dlatego, że umożliwiał dostosowanie tempa nauki do rzeczywistych możliwości ucznia, (...) budził inicjatywę i samodzielność zarówno w działaniu, jak również w myśleniu, wyrabiał poczucie odpowiedzialności za wykonanie podjętego zadania, a także zmuszał do poszukiwania najlepszych i jednocześnie najprostszycy metod pracy”<sup>12</sup>.

Plan daltoński często jest nazywany przejściem od nauczania do uczenia się. Opiera się na trzech filarach: odpowiedzialności, samodzielności i współpracy. Przekazywanie uczniowi odpowiedzialności za proces uczenia się oznacza powierzenie mu odpowiedzialności za wynik tego procesu oraz za sposób, w jaki ten końcowy wynik powstaje. Uczeń musi bowiem samodzielnie znajdować rozwiązania, sam rozwiązywać problemy i sam wykonywać zadania – okazuje się, że bardzo dobrze działa to na jego motywację. Gdy uczniowie pracują samodzielnie, mogą robić to na własnym poziomie. Należy jednak pamiętać,

<sup>12</sup> A. Rowińska, R. Sowiński, *Od nauczania do uczenia się. Nasz plan daltoński*, Grabina 2019, s. 27.

że uczenie się przez współpracę daje uczniom większą możliwość wyrażenia swojego zdania na dany temat.

„Autonomia ucznia w procesie nauczania to sprzymierzeniec nauczyciela w realizowaniu postulatu indywidualizacji zajęć”<sup>13</sup>. Nauczyciel często ma trudność w uwzględnieniu wszystkich zainteresowań, predyspozycji i sposobów uczenia się uczniów. Ważne jest zatem, aby maksymalnie aktywizować uczniów, pamiętając o pozostawieniu im swobody wyboru aktywności. Uczniowie różnią się między sobą nie tylko poziomem wiedzy, ale także potrzebami czy stylem uczenia się. Dlatego też warto przygotować na lekcję różnorodne zadania uwzględniające różne potrzeby i preferencje edukacyjne uczniów. Katarzyna Nicholls tak pisze o wspieraniu autonomii dziecka na przykładzie lekcji języka obcego: „Organizacja pracy na lekcji może przybrać formę pracy indywidualnej, pracy w parach lub grupach wykonujących różne zadania. Uczeń ma wtedy możliwość wyboru działania, które mu najlepiej odpowiada i interesuje go – dzięki temu efektywność uczenia się będzie wyższa”<sup>14</sup>.

Ocenianie stanowi zawsze trudny element w pracy nauczyciela – ocena końcowa powinna uwzględniać nie tylko ostateczny „produkt”, ale także zaangażowanie ucznia i jego indywidualny postęp. Przeniesienie pełnej odpowiedzialności za ocenę na nauczyciela powoduje, że uczeń ma ograniczone możliwości praktykowania autoregulacji, co utrudnia rozwijanie autonomii. Z pomocą może przyjść samoocena – dzielenie się odpowiedzialnością, wprowadzane stopniowo. Powinna być poprzedzona trenowaniem, pod okiem nauczyciela, umiejętności planowania, kontroli i ewaluacji procesu uczenia się. Uczeń jest sukcesywnie wdrażany w organizację procesu dydaktycznego, co powoduje przesunięcie akcentu z rezultatu uczenia na proces. Jak pisze Magdalena Prykowska, nauczycielka języka angielskiego, „konieczne jest zastosowanie takich metod, które aktywizują procesy poznawcze młodzieży; należy do nich samoocena uczniów, której głównym założeniem jest twórcza i samodzielna analiza własnych postępów w procesie uczenia się”<sup>15</sup>. Jednocześnie należy pamiętać o wspólnym z uczniami ustaleniu tematu pracy, jej przebiegu, zastosowanych technikach i użytych materiałach oraz sposobie prezentacji i terminie wykonania. Ponadto doskonałym wprowadzeniem do ewentualnego projektu zakoń-

<sup>13</sup> K. Deleżyńska, *Jak kształtować postawę autonomiczną ucznia w klasach nie tylko integracyjnych*, [w:] *Języki obce w szkole. o autonomii*, numer specjalny 6/2008 grudzień s. 220.

<sup>14</sup> K. Nicholls, *Wspieranie autonomii dziecka na lekcjach języka obcego – o pedagogice Marii Montessori w praktyce*, [w:] *ibidem*, s. 179.

<sup>15</sup> M. Prykowska, *Kształcenie postaw autonomicznych na lekcjach języka angielskiego*, [w:] *ibidem*, s. 228.

zonego samooceną może się okazać wskazanie uczniom dostępnych strategii uczenia się – będą one dla nich doskonałą inspiracją, pomogą rozpoznać własny styl, co wpłynie na efektywność przyswajania wiedzy oraz nabycie umiejętności kierowania procesem jej przyswajania.

## Badanie autonomii uczących się

Główny cel pracy to wykazanie, że zachęcanie do autonomii nie oznacza zniechęcania do odpowiedzialności a autonomia ucznia prowadzi do jego zaangażowania. W ramach pracy wykorzystano materiały zebrane wcześniej przez autorkę na potrzeby wdrożenia innowacji metodycznej w liceum ogólnokształcącym (wśród uczniów klas drugich szkoły ponadpodstawowej i ponadgimnazjalnej): 1) wyniki badania ankietowego pn. „Relacje i metody pracy na lekcjach matematyki”, 2) samoocenę uczniów, będącą podsumowaniem projektu „Z górki na powtórki”.

W trakcie kierowania pracą uczniów niezbędne okazało się wskazanie im różnorodnych technik zdobywania wiedzy i zainteresowanie ich tematyką uczenia się przyjaznego mózgowi (filmiki instruktażowe, animacje, praca zespołowa, sketchnoting itp.).

W badaniu ankietowym brali udział uczniowie realizujący nauczanie matematyki zarówno na poziomie podstawowym, jak i rozszerzonym. Ankieta dotyczyła m.in. następujących obszarów: atmosfery panującej na lekcjach matematyki, indywidualizacji pracy, czasu poświęcanego na naukę matematyki, metod pracy (stosowanych przez nauczyciela na lekcjach, a także przez ucznia w ramach pracy własnej). Sondaż diagnostyczny miał na celu zweryfikowanie dotychczasowych metod pracy na lekcjach matematyki, ocenę zaangażowania uczniów w pracę własną, uzyskanie informacji o odczuciach uczniów dotyczących atmosfery panującej na lekcjach matematyki.

Wyniki badania pokazały, że uczniowie dostrzegają możliwości indywidualizacji procesu uczenia się – zarówno w odniesieniu do poziomu wykonywanych przez nich zadań, jak i tempa oraz form ich pracy własnej. Ważne jest dla nich, aby rola nauczyciela ograniczała się do zaprezentowania najważniejszych wiadomości i umiejętności oraz zaproponowania różnych zadań czy aktywności – sami chcą decydować o tym, które zadania wybiorą i kiedy podejmą próbę ich rozwiązania. Znaczenie ma także dobra atmosfera na lekcjach i możliwość popełniania błędów (w szczególności – uczenia się na nich).



Wyniki sondażu stały się impulsem do przeprowadzenia swego rodzaju eksperymentu pn. „Z górki na powtórki”. Inspirowano się też metodą portfolio. „To oddanie inicjatywy uczniom, którzy przejmują odpowiedzialność: za własną naukę, za tworzenie swojego wizerunku; mają możliwość: decydowania o tym, jakie materiały gromadzić, a także o stopniu ważności gromadzonych informacji, wykazania się różnorodnymi formami pracy, wyeksponowania swoich zdolności, zademonstrowania umiejętności, zainteresowań, wyzwolenia własnej aktywności twórczej”<sup>16</sup>.

Zadaniem uczniów było wcielenie się w rolę nauczyciela i przygotowanie zagadnień podsumowujących dany dział tematyczny – w zakresie dwóch jednostek lekcyjnych. Założenia i cele projektu przedstawiono na rysunku 1.

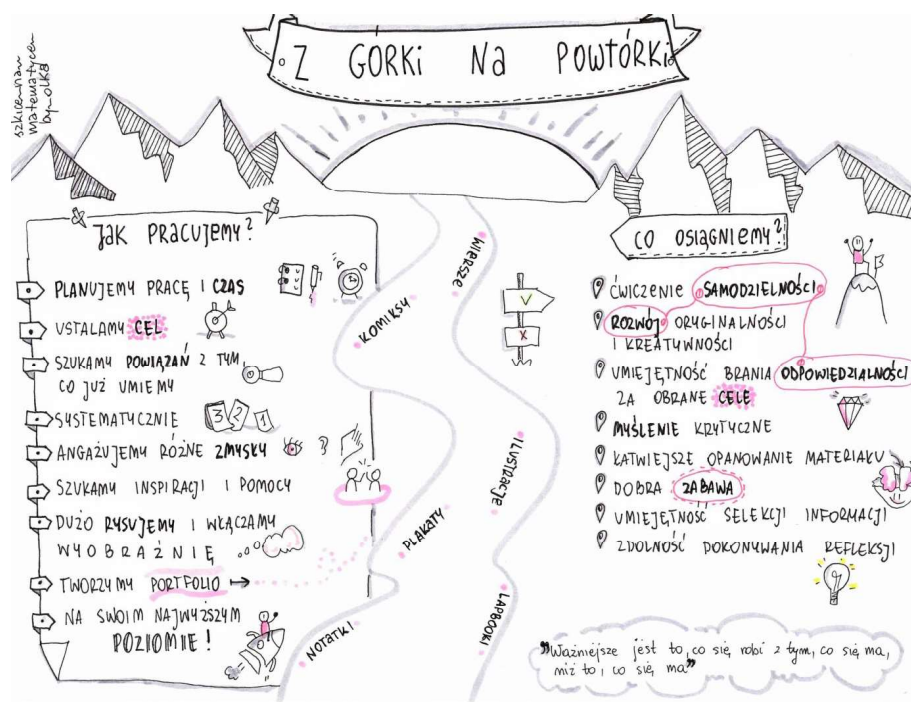
Praca na lekcjach matematyki była podzielona na dwie części: 1) wyjaśnienia i przykładowe zadania wykonywane przez nauczyciela, 2) praca własna uczniów, oparta na otrzymanych wcześniej wymaganiach szczegółowych na poszczególne oceny.

Uczniowie sami mogli podjąć decyzję:

- czy chcą pracować samodzielnie, czy w grupach dwuosobowych lub trzyosobowych,
- spełnienie jakich wymagań (na jaką ocenę) jest celem ich pracy,
- jakie materiały będą gromadzić,
- w jakiej formie opracują zagadnienia teoretyczne niezbędne do realizacji konkretnych wymagań,
- jakie są ich ulubione i najbardziej skuteczne strategie uczenia się.

W ramach pracy własnej przygotowywali notatki, rozwiązania zadań, przykłady do analizy, a także tworzyli zbiory ciekawych linków i różnorodnych źródeł – wszystko po to, aby pokazać, jak się uczą i co im ułatwia przyswajanie wiedzy. Efektem ich pracy miały być wyselekcjonowane materiały i zadania, uwzględniające wymagania, którym chcieli sprostać. Często pracowali także po lekcjach a warunki nauczania zdalnego ułatwiały im wymianę poglądów i pomysłów w dowolnym czasie.

<sup>16</sup> I. Wysocka, *Portfolio jako metoda wspierająca ocenianie wewnętrzne*, [http://www.ptde.org/pluginfile.php/412/mod\\_page/content/6/Archiwum/XV\\_KDE/pojedyncze/wysocka.pdf](http://www.ptde.org/pluginfile.php/412/mod_page/content/6/Archiwum/XV_KDE/pojedyncze/wysocka.pdf), dostęp: 02.05.2021.



Rysunek 1. „Z górki na powtórkę”

Źródło: opracowanie własne

Integralną częścią i podsumowaniem realizacji projektu było wypełnienie formularza samooceny. Oto pytania, które miały na celu uświadomienie uczniom, w jakim stopniu wykorzystali okazję do radzenia sobie z odpowiedzialnością, samodzielnej pracy i współpracy z innymi.

1. Czy pracuję na swoim najwyższym poziomie (najlepiej jak potrafię)?
2. Czy włączam się aktywnie w realizację zadań i wywiązuję się z nich?
3. Czy podejmuję wyzwania wymagające samodzielnej pracy?
4. Czy umiem organizować i planować samodzielną pracę?
5. Czy potrafię brać odpowiedzialność za obrane cele?
6. Czy potrafię (w razie potrzeby) szukać inspiracji i pomocy?
7. Co uznaję za swój największy sukces, a co za niepowodzenie w czasie realizacji projektu?
8. Które z zadań (zajęć, form pracy) sprawiały mi największą radość (dawały mi najwięcej energii, frajdy, były łatwe), a które powodowały smutek (zniechęcenie, były trudne)?

9. Co zachowam a co zmienię w swojej pracy dzięki doświadczeniom zdobytym w czasie realizacji projektu?
10. Czy potrafię współpracować w grupie, koncentrując się na zadaniu, jednocześnie dbając o dobre relacje między jej członkami?
11. Czy szanuję zdanie innych członków grupy? Czy potrafię kulturalnie i z szacunkiem argumentować swoje zdanie/opinię/pogląd?

Wśród odpowiedzi uczniów na uwagę zasługują następujące refleksje i wnioski:

- „Bardzo spodobał mi się ten projekt, ponieważ w końcu znalazłam sposób na jak najlepsze nauczenie się materiału z działu, a wcześniej miewałam z tym problem. Myślę, że to pewnie przez wcześniej określone wymagania – w końcu coś zmotywowało mnie do produktywności i próbowania nowych rzeczy (np. nauka obsługi pewnych programów graficznych i obsługiwanie się tabletem) oraz wgłębiłam się w temat jak się uczyć. Nareszcie mogę powiedzieć, że zrobiłam coś pożytecznego na koniec dnia. Mam nadzieję na podobne projekty w przyszłości”.
- „Zmienię przede wszystkim systematyczność pracy, nauka z lekcji na lekcje może być o wiele lepszym wyborem, niż uczenie się dzień przed sprawdzianem”.
- „Na pewno zachowam to zorganizowanie i jasno wyznaczone cele, ponieważ dzięki temu w końcu nie stresowałam się, że coś pominię i nie będę wiedzieć”.
- „Niepowodzeniem był zbyt duży pośpiech przy końcowych pracach spowodowany nie wykonaniem pracy według wcześniej ustalonego schematu”.
- „Moim sukcesem była nauka na własnych błędach”.
- „Projekt był dla mnie czymś zupełnie nowym, nauczył mnie patrzeć na matematykę oraz uczenie się z całkiem innej perspektywy niż dotychczas, przez inną »formę« wymagań mogłam do przodu zaplanować sobie naukę poszczególnych podpunktów i wiedziałam, że zdążę z realizacją materiału”.
- „Taka forma pracy była dla mnie czymś nowym i ciekawym, codziennie musiałam poświęcić chociaż chwilę czasu na wybranie najważniejszych zagadnień, czy szukanie inspiracji w internecie. Podobało mi się to, że nie była wywierana żadna presja, bez oceniania w trakcie, którego bardzo nie lubię”.
- „Podobała mi się praca jaką włożyłam w projekt, teraz już wiem jak ważna jest systematyczność w nauce, codziennie starałam się poświęcić chwilę na zrobienie jakiegoś zadania oraz poszukanie informacji potrzebnych w nauce”.
- „Na pewno będę bardziej systematyczna, bo zauważyłam, że dzięki temu informacje lepiej się utralają i nie mam mętliku w głowie. Zachowam staranne prowadzenie notatek, które wykonywałam już przed projektem, ponieważ dobrze mi się z nich uczy”.

- „Realizacja projektu nauczyła mnie większej cierpliwości do niektórych rzeczy, a także aby nie przejmować się drobnostkami”.
- „Na pewno będę bardziej systematyczna, ale polubiłam też tworzenie notatek wypełnionych kolorami i ciekawymi rysunkami, więc one zostają ze mną. Wiem też, że mózg uczy się tego, co lubi, więc moim zadaniem będzie tak rozwiązywać zadania, by sprawiały mi one przyjemność”.
- „Chciałbym częściej i regularniej rozwiązywać zadania, a nie tylko raz na jakiś czas”.
- „Największą radość sprawiła mi praca ze znajomą osobą, z którą mogłam podzielić się obowiązkami przez co praca nie była monotonna. Smutek powodował fakt, że nie zawsze udawało się nam porozumieć, by wkład w naszą pracę był równy”.
- „Nie wiem, nie umiem wybrać chociaż matematyka ogólnie jest trudna i to powoduje pewne zniechęcenie, ale możliwość robienia projektu w parze sprawiała frajdę, bo lepiej robi się takie trudne rzeczy z lubianą osobą”.
- „Nie robiłam zadań po każdej lekcji, jednak wołałabym pracować samodzielnie”.
- „Uważam, że taka forma pomaga w systematyczności i motywuje do nauki, zebrane materiały pomogą mi w nauce do sprawdzianu, czy matury”.
- Na podstawie zebranego materiału można wnioskować, że pozostawienie uczniom swobody wyboru zadań, czasu, zespołu i technik pracy stało się dla nich okazją do refleksji. Dzięki temu mogli wnikliwiej przeanalizować swoje działania i dowiedzieć się:
  - co ułatwia im zdobywanie wiedzy i utrwalanie wiadomości,
  - jak ważna jest umiejętność współpracy,
  - czy mają wystarczająco dużo samodyscypliny w kontekście pracy samodzielnej,
  - czy aby dokonywać samorozwoju potrzebują motywacji z zewnątrz,
  - czy potrafią pracować bez ciągłej kontroli,
  - czy posiadają umiejętność organizacji i planowania pracy,
  - czy ważna jest dla nich możliwość wpływania na cele wybierane w trakcie procesu uczenia się.

Uczniowie, którzy potrafili wykorzystać otrzymaną wolność i brać odpowiedzialność za obrane cele, nauczyli się pracować bez ciągłej kontroli – dla nich główną motywacją były zdobyta wiedza i umiejętności, a nie ocena cyfrowa. Nauczyciel, przygotowując indywidualne oceny opisowe i informacje zwrotne, odniósł wrażenie, że autonomia ucznia jest niezbędna do jego prawidłowego rozwoju, a wolność i odpowiedzialność powinny być uwypuklane na każdym etapie procesu uczenia się (i nauczania).

## Podsumowanie i wnioski

Przedstawione rozważania prowadzą do wniosku, że danie uczniowi wolności wyboru nie może zwalniać go z odpowiedzialności za skutki podjętych działań. Aby mógł zaangażować się w daną aktywność, musi rozumieć jej celowość i być zmotywowany wewnętrznie. Nie jest to możliwe wówczas, gdy jest zmuszany do wykonywania prac domowych dotyczących zagadnień, które już opanował na lekcji. Jeśli ma wybór, może zająć się tym, co wymaga dopracowania – w ten sposób sam decyduje, kiedy jest konieczne utrwalenie konkretnych wiadomości i ma czas na rozwijanie swoich zainteresowań. Wiąże się to także z planowaniem pracy i określaniem celów – młody człowiek powinien mieć okazję do obserwowania nauczyciela podczas organizowania pracy i przygotowywania planu działania, co może stać się dla niego inspiracją do określenia własnych strategii i docenienia systematyczności w drodze do osiągnięcia określonych rezultatów. Uczeń, który sam decyduje jakie wymagania chciałby zrealizować uczy się pracować na swoim najwyższym poziomie i bierze odpowiedzialność za swoje działania – zarówno te, które przybliżają go do celu, jak i te, które go od niego oddalają.

Reasumując, ukierunkowanie ucznia na autonomię – nie dopuszczając do samowoli – rozwinię u niego umiejętność tworzenia autorskiej koncepcji życia i przejmowania odpowiedzialności za jej realizację. Kreatywny i odpowiedzialny uczeń to zmotywowany i zaangażowany członek każdej społeczności – społeczności, w której każdy z nas chciałby funkcjonować.

**Aleksandra Kozłowska** jest nauczycielką matematyki w LO im. T. Kościuszki w Lubaczowie, przewodniczącą szkolnego zespołu ds. projektów i innowacji, wiceprezesem Stowarzyszenia Rozwoju Edukacji, egzaminatorem OKE, pasjonatką myślenia wizualnego, NVC i planu daltońskiego; ukończyła studia podyplomowe z neurodydaktyki.