

A photograph of a person sitting on a tall stack of books. The person is wearing blue jeans and is holding a magazine or book in their hands. The background is white. The text is overlaid on the image.

Anna Studenska

**Cechy indywidualne
i czynniki środowiskowe
a autonomia uczenia się**



WYDAWNICTWO
UNIwersYTETU ŚLĄSKIEGO
KATOWICE 2016

**Cechy indywidualne
i czynniki środowiskowe
a autonomia uczenia się**



NR 3522

Anna Studenska

Cechy indywidualne i czynniki środowiskowe a autonomia uczenia się

Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego • Katowice 2016

[Kup książkę](#)

Redaktor serii: Publikacje Wydziału Etnologii i Nauk o Edukacji
Urszula Szuścik

Recenzent
Wojciech Kojs

Wstęp

Niniejsza praca dotyczy autonomii w opanowywaniu wiedzy i umiejętności. Została podjęta jako próba rozszerzenia zainteresowań problematyką strategii uczenia się w opanowaniu języka obcego. Inspiracją dla wyboru autonomii uczenia się jako głównego przedmiotu badań była teoria wielostronnego uczenia się opracowana przez Wincentego OKONIA (1999) oraz dorobek polskiej dydaktyki dotyczący samokształcenia. Teoria wielostronnego uczenia się postuluje ważność stymulowania przez środowisko zarówno sfery intelektualnej i wolicjonalnej ucznia, jak i jego praktycznych działań. W projektowaniu założeń teoretycznych do niniejszej pracy kierowano się pochodzącym z tej teorii zaleceniem wspierania rozwoju ucznia od przyswajania wiedzy, wartości i sposobów działania prezentowanych przez dorosłych do aktywnego, samodzielnego zdobywania przez niego informacji, niezależnego i świadomego kierowania się wybranymi wartościami oraz twórczego rozwiązywania problemów praktycznych. Teoria ta podkreśla ważność oddziaływań środowiskowych i zakłada jednoczesne pobudzanie rozwoju młodego człowieka w różnych kierunkach oraz stymulowanie jego samodzielności i kreatywności w wielu obszarach. Podejście takie stało się inspiracją do zmiany przedmiotu badań własnych z wykorzystania sposobów usprawniających przetwarzanie informacji w kontekście nabywania jednej umiejętności na autonomię uczenia się, która może być uważana za trwałą cechę lub postawę umożliwiającą wzięcie odpowiedzialności za kierowanie własnym uczeniem się niezależnie od jego treści. Dało to możliwość zadania wielu pytań, które z teoretycznego punktu widzenia uznano za ważne. Polscy teoretycy samokształcenia, między innymi Józef PÓŁTURZYCKI (1999) czy Jerzy KUJAWIŃSKI (2001) zwracali uwagę na to, że samodzielne kierowanie własnym uczeniem się jest procesem złożonym, składającym się z planowania, realizacji planów oraz oceny efektów działań. Z powodu swojej złożoności proces ten wymaga nabywania wielu kompetencji, wiąże się więc z pokonywaniem trudności. Wybierając przedmiot badań własnych, zdecydowano się powiązać autonomiczne kierowanie opanowywaniem wiedzy i umiejętności z trudnością, która mu towarzyszy, oraz z czynnikami związanymi z jego przebiegiem. Szukając czynników, które mogą

być związane z poziomem trudności samodzielnego uczenia się, posiłkowano się teorią samookreślenia sformułowaną przez Edwarda Deciego oraz Richarda Ryana (RYAN, DECI, 2001), wykorzystywaną przez wielu badaczy zajmujących się edukacją. Teoria ta zakłada, że autonomia i tożsamość jednostki rozwijają się pod wpływem jej cech indywidualnych oraz oddziaływań środowiskowych pozwalających jej zaspokoić podstawowe potrzeby autonomii, kompetencji oraz relacji z innymi. Zagadnienie autonomicznego uczenia się podjęto w wyniku przekonania o jego ważności w kontekście intensywnego przyrostu nowej wiedzy oraz szybkich i nieprzewidywalnych zmian społeczno-kulturowych, charakteryzujących współczesną rzeczywistość.

Większość zachowań podejmowanych przez ludzi ma charakter reakcji nabytych. Jerome S. Bruner, przytaczając wypowiedź Williama Jamesa, stwierdził, że „ludzie reagują instynktownie tylko za pierwszym razem, wszystkie następne reakcje są zmodyfikowane przez doświadczenie” (BRUNER, 1974: 160). Uczymy się zarówno wiedzy i umiejętności zgromadzonych przez społeczeństwo i przekazywanych w ramach istniejącego systemu edukacyjnego, jak i nabywamy je poprzez eksplorację środowiska, uczestnictwo w zmianach zachodzących w otoczeniu oraz przez kontakt z innymi ludźmi oraz wytworami kultury.

Na przestrzeni dziejów uczenie się i nauczanie utożsamiano ze stymulacją rozwoju człowieka. Formułowano opinie na temat roli nauczyciela i ucznia w procesie edukacyjnym. Stosunkowo niewiele uwagi poświęcono wyposażeniu uczniów w zdolność do efektywnego funkcjonowania w przyszłości. Mózg człowieka jest ewolucyjnie przystosowany do warunków, jakie istniały kilka tysięcy lat temu. Zdaniem wybitnego historyka Yuvala Noaha HARARIEGO (2014) nikt nie jest w stanie trafnie opisać zmian, jakie będą miały miejsce na Ziemi w ciągu 50–100 lat. Obserwowane trendy wskazują na zmieniające się technologie, których pojawienie się jest oceniane jako korzystne, natomiast odległe w czasie skutki ich wykorzystywania są trudne do przewidzenia. Zmiany technologii, jakie miały miejsce w ostatnim pięćdziesięcioleciu, przyczyniając się do spadku zapotrzebowania na ludzką pracę i do wzrostu bezrobocia, były sygnałami nadchodzącego kryzysu ekonomicznego i społecznego. Zdaniem wybitnego pedagoga Jespera JUULA (2014) sygnalizowany kryzys można osłabić wdrażaniem do praktyki pedagogicznej realizowania znanych już w starożytności, a akcentowanych zwłaszcza przez nurt Nowego Wychowania idei okazywania szacunku, a także współdziałania w relacjach z dziećmi, wspomagania samodzielności uczenia się, a także dojrzałego przywództwa dorosłych w kierowaniu szkołą.

Zapewnienie ciągłości rozwoju społeczeństwa wymaga diagnozowania skutków wprowadzanych obecnie zmian oraz uczynienia systemu edukacji zdolnym do radzenia sobie z konsekwencjami obserwowanych przemian. Rodzaj i tempo aktualnie obserwowanych zmian nie pozwalają przewidzieć trafnie wyzwań, jakim będzie musiało sprostać obecne młode pokolenie. Niestabilność sytuacji życiowej sprzyja „zatraceniu własnej perspektywy życia” (RADZIEWICZ-WINNICKI,

ROTER, 1999: 52). Pedagodzy coraz bardziej akcentują więc konieczność przygotowania uczniów do dorosłego życia przez stymulowanie ich autonomii, dzięki której jednostka przejmuje odpowiedzialność za swoje czyny i staje się „wolna od wpływu sądów, opinii i przekonań innych” (REBER, 2000: 422). Przejęcie odpowiedzialności za podejmowane działania obejmuje samodzielne ustalanie celów i krytyczne myślenie, umożliwiające ocenę zastanej rzeczywistości oraz samodzielne nabywanie wiedzy i kompetencji, które jest warunkiem uzupełniania wiedzy i nabywania nowych kwalifikacji. Autonomia obejmuje dokonywanie wyborów spośród różnych ofert edukacyjnych oraz podejmowanie decyzji dotyczących zakresu, sposobów i czasu uczenia się. Budowanie w uczniach „otwartości na stale zmieniający się świat, stale przyrastającą i zmieniającą się wiedzę” powinno być głównym celem kształcenia (LEDZIŃSKA, CZERNIAWSKA, 2011).

Możliwość przejścia odpowiedzialności za własne uczenie się wymaga nabycia wielu kompetencji, między innymi takich jak: kontrola motywacji, formułowanie celów i kryteriów ich osiągnięcia, a także zastosowanie sposobów usprawniających przetwarzanie informacji, jakimi są strategie uczenia się. Nabycie tych kompetencji oraz ich wykorzystanie wymaga dyscypliny i determinacji, co wiąże się z odczuwaniem trudności. Obecnie uważa się, że nauczyciel nie tylko powinien posiadać wiedzę i umiejętności w zakresie doboru zweryfikowanej strategii kierowania uczniem w jego trudnej sytuacji, ale również programy edukacyjne powinny obejmować wiedzę i umiejętności umożliwiające wspomaganie autonomii ucznia rozumiane jako wyposażenie go w zdolność do wyboru celów, sposobów realizacji uczenia się i oceny jego efektów, a także radzenia sobie z trudnościami napotykanymi w czasie samodzielnego nabywania wiedzy i umiejętności (PUŚLECKI, 2002; REEVE, JANG, 2005).

Aby nauczyciel mógł wspomagać rozwój autonomii uczniów w sposób kompetentny, z uwzględnieniem rzeczywistych potrzeb uczniów dotyczących samodzielnego uczenia się, konieczne jest poznanie tych potrzeb, a także czynników utrudniających samodzielną naukę. Do uzyskania takiej wiedzy niezbędny jest dostęp do narzędzia badawczego oraz dokonanie, na podstawie wiedzy uzyskanej z badań empirycznych, wyboru zmiennych związanych z poziomem trudności w kierowaniu własną nauką. Badacze zajmujący się autonomicznym uczeniem się podkreślają niedostateczną liczbę rodzajów narzędzi badawczych umożliwiających diagnozowanie trudności odczuwanych podczas samodzielnego uczenia się. Dotychczasowe rezultaty badań pokazują, że poziom autonomii pozostaje w związku zarówno ze zmiennymi ujmującymi oddziaływanie środowiska rodzinnego i szkolnego, jak i ze zmiennymi podmiotowymi, takimi jak płeć, wiek, cechy osobowości, poczucie własnej skuteczności. Jednocześnie wskazuje się na niejednoznaczność wyników badań opisujących związku między autonomią a wiekiem, płcią, motywacją do uczenia się oraz poczuciem własnej skuteczności.

Kształtowanie autonomicznej osobowości powinno zmierzać do rozwijania przez dziecko sprawności w identyfikacji jego własnych postaw i uznawanych

wartości. Zakłada się, że cel taki jest możliwy do uzyskania za pomocą działań wychowawczych rodziców i nauczycieli dostosowanych do faz rozwoju poznawczego, emocjonalno-społecznego oraz fizycznego dziecka. Wychowawcy muszą wiedzieć, jakie postępy u uczniów są pożądane i w jaki sposób można będzie ocenić ich wystąpienie. Dziecko natomiast powinno otrzymywać zwrotną informację o zachodzących zmianach. Wydaje się, że realizacja przedstawionych zaleceń napotyka na trudności wskutek niedostatecznego rozpoznania przez dorosłych możliwości dziecka wynikających z etapu jego rozwoju. Istnieje również szereg utrudnień, między innymi w postaci niedostatecznego upowszechnienia wiedzy na temat kształtowania osobowości autonomicznej oraz braku w pracowniach pedagogicznych narzędzi do diagnozy poziomu samodzielności dzieci oraz działań rodziny i szkoły podejmowanych w celu jej rozwijania.

Autonomia stanowi cel działań wychowawczych i edukacyjnych. Realizacja tego celu napotyka na liczne przeszkody spowodowane deficytem wiedzy rodziców i nauczycieli dotyczącej form i znaczenia działań wspierających rozwój autonomii, narzędzi umożliwiających precyzyjne diagnozowanie autonomii jednostki oraz trudności w kierowaniu przez jednostkę własnym uczeniem się. Wydaje się, że nieliczne są również działania zmierzające do tworzenia teoretycznych uogólnień, stanowiących podstawę do formułowania edukacyjnych programów kształtowania cech jednostki autonomicznej.

Kształtowanie osobowości autonomicznej wymaga stosowania działań, których efektywność została zweryfikowana empirycznie. W związku z tym za podstawę w projektowaniu badań własnych przyjęto przedstawioną listę deficytów w zakresie tworzenia osobowości autonomicznej. Do podstawowych problemów zaliczono niedostatek specjalistycznych narzędzi diagnostycznych oraz brak empirycznie weryfikowanych koncepcji teoretycznych umożliwiających jednoznaczную interpretację uzyskiwanych wyników badań. Głównym zamierzeniem projektowanych badań własnych było opracowanie zestawu narzędzi do diagnozowania osobowości autonomicznej oraz autonomicznego kierowania procesem własnego uczenia się. Spodziewano się, że ilościowe ujęcie złożonej problematyki osobowości autonomicznej ujawni najpierw powiązania czynników podmiotowych, środowiskowych i sytuacyjnych wpływających na efektywność procesu uczenia się, co następnie pozwoli podjąć próbę przedstawienia zarysu modelu autonomicznego kierowania procesem nabywania wiedzy i umiejętności. Projektując badania własne, opracowano metodologię analizy własności psychometrycznych skonstruowanego narzędzia do pomiaru trudności autonomicznego uczenia się, włączając w to konfirmacyjną analizę czynnikową, oraz metodologię weryfikacji zaproponowanego modelu związków wybranych zmiennych z trudnością autonomicznego uczenia się ujmowaną przez skonstruowany kwestionariusz. Weryfikacji związków między przyjętymi w badaniach zmiennymi dokonywano za pomocą trzech różnych analiz: korelacyjnej, regresji oraz równań strukturalnych. Celem podjętych zabiegów metodologicznych i metametodolo-

gicznych było zwiększenie wiarygodności interpretacji uzyskanych wyników. Model wyjaśniający zarówno powodzenia, jak i niepowodzenia w autonomicznym uczeniu się pozwoli, jak się wydaje, zwiększyć poczucie sensu stosowania działań wspierających rozwój uczniowskiej autonomii, a także może przyczynić się do formułowania programów wspomagających przejmowanie przez uczniów odpowiedzialności za przyswajanie wiedzy i umiejętności.

Realizacja przedstawionych zamierzeń wymagała dokonania szczegółowego przeglądu literatury z zakresu wychowania, uczenia się i nauczania pod kątem samodzielności w uczeniu się oraz możliwości jej rozwijania. Niezbędne również było przebadanie około 700 osób w celu zebrania danych umożliwiających przygotowanie narzędzi do pomiaru poczucia trudności autonomicznego uczenia się, preferencji nauczycielskich oddziaływań wspierających uczniowską autonomię, poziomu wspierania autonomii przez rodziców i nauczycieli, a także poczucia własnej skuteczności w roli ucznia oraz motywacji do uczenia się. Zastosowanie opracowanych narzędzi w badaniach własnych z udziałem około 450 osób dostarczyło danych, które wykorzystano w modelowaniu i wyjaśnianiu przebiegu procesu samodzielnego zdobywania wiedzy i umiejętności oraz w sformułowaniu wytycznych do propozycji wdrożeńiowych.

Pracę podzielono na pięć części. Pierwsza z nich składa się z dwóch rozdziałów przedstawiających przegląd literatury na temat autonomii jednostki i autonomii uczenia się. Drugą część pracy poświęcono psychodydaktycznym i metodologicznym problemom badań poczucia trudności autonomicznego uczenia się. W części tej w rozdziale trzecim przedstawiono wybrane narzędzia stosowane do diagnozowania autonomii i autonomii uczenia się, natomiast w rozdziale czwartym zaprezentowano przegląd badań empirycznych zmiennych wyjaśniających zachowania autonomiczne. Podsumowania dokonanego przeglądu literatury dokonano w rozdziale piątym. Część trzecią przeznaczono na przedstawienie metodologii badań własnych. Zaprezentowana metodologia badań dotyczy skonstruowanego dla potrzeb badań kwestionariusza przeznaczonego do rejestracji odczuwanych trudności w autonomicznym uczeniu się oraz związków wybranych zmiennych środowiskowych i indywidualnych z postrzeganą trudnością autonomicznego uczenia się. W rozdziale szóstym przedstawiono założenia do konstrukcji Kwestionariusza Trudności Autonomicznego Uczenia się (KTAU). Zaprezentowano także rezultaty analizy właściwości psychometrycznych skonstruowanego narzędzia oraz jego standaryzacji. Zaprezentowano również skróconą wersję kwestionariusza przeznaczoną do badań zbiorowych prowadzonych w warunkach konieczności ograniczenia czasu przeznaczonego na badania. W rozdziale siódmym przedstawiono metodologię badań związków wybranych zmiennych indywidualnych i środowiskowych z postrzeganą trudnością autonomicznego uczenia się. Zaprezentowano problem, jaki zamierzono rozwiązać, sformułowano hipotezy przedstawiające strukturalny obraz współdziałania czynników kształtujących przebieg autonomicznego uczenia się

oraz ich wpływ na poziom odczuwania trudności w samodzielnym uczeniu się. Uzyskane wyniki badań zademonstrowano w czwartej części referowanej pracy. W rozdziale ósmym przedstawiono korelacje między wyróżnionymi zmiennymi niezależnymi a postrzeganą trudnością kierowania własnym uczeniem się. W rozdziale dziewiątym umieszczono wyniki przeprowadzonej analizy regresji, pokazujące, które z wyróżnionych zmiennych umożliwią trafne przewidywanie poziomu trudności w samodzielnym uczeniu się. W rozdziale dziesiątym znajdują się wyniki weryfikacji przyjętego hipotetycznego modelu zależności między analizowanymi zmiennymi, przeprowadzonej za pomocą analizy równań strukturalnych. Projektując model, przyjęto, że będzie on wyjaśniał poziom spostrzeganej trudności samodzielnego uczenia się jako zmiennej zależnej, będącej wyznacznikiem efektów uczenia się. Do zbioru zmiennych niezależnych w przyjętym modelu włączono oddziaływania rodziców i nauczycieli oraz cechy temperamentalne uczniów. Za zmienne pośredniczące uznano takie cechy podmiotowe jak: autonomia ogólna, poczucie własnej skuteczności, motywacja do uczenia się oraz preferencje uczniów wobec nauczycielskich oddziaływań kształtujących autonomię. Rozdział jedenasty pracy przeznaczono na przedstawienie wyników eksploracyjnych analiz związku pojedynczych zachowań składających się na mierzone zmienne z ogólnym poziomem trudności autonomicznego uczenia się. Uznano, że rezultaty tych analiz pozwolą lepiej zrozumieć dane uzyskane podczas weryfikacji przyjętego modelu. Podsumowania wyników badań dokonano w części piątej.

Sformułowany model pozwala interpretować wyniki badań w odniesieniu do własnych założeń. Interpretacja dokonana w oparciu o przedstawiony model wyjaśniający postrzeganą trudność autonomicznego uczenia się może zostać rozszerzona poprzez skonfrontowanie z twierdzeniami teorii wielostronnego kształcenia oraz teorii samookreślenia sformułowanej przez Edwarda DECIĘGO oraz Richarda RYANA (2002). Uzyskane rezultaty badań pozwolą na sformułowanie wskazówek pomocnych w tworzeniu efektywnych programów wspomagania rozwoju umiejętności autonomicznego uczenia się.

Referowany projekt modelu uwarunkowań postrzegania trudności w kierowaniu własnym uczeniem się posiada właściwości umożliwiające przygotowanie produktów wdrożeniowych wzbogacających praktykę wychowawczą.

Niniejsza praca nie powstałaby bez wsparcia i życzliwości wielu osób. Wśród tych, którym chciałabym wyrazić tu swoją wdzięczność, są: recenzent pracy prof. zw. dr hab. Wojciech Kojs, studenci, uczniowie oraz nauczyciele, dzięki którym możliwe było przeprowadzenie badań, moi współpracownicy oraz Rodzice. Szczególne podziękowania kieruję do prof. Wojciecha Kojasa za wnikliwą ocenę tekstu, cenne i rzeczowe uwagi oraz sugestie dotyczące uzupełnień. Dziękuję kierownictwu i pracownikom Wydziału Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego za umożliwienie wydania niniejszej pracy. Współpracownikom z Zakładu Pedagogiki Społecznej i Edukacji Międzykulturowej jestem wdzięczna

za wsparcie, tworzoną atmosferę oraz inspirujące rozmowy. Rodzicom pragnę podziękować za podejmowanie dyskusji, inspirację do refleksji o tym, co zostało wykonane, niezwykłą wyrozumiałość i cierpliwość, jaką wykazali, w czasie gdy pisałam tę pracę, oraz za potężny zastrzyk motywacji do jej ukończenia. Wszystkim tym, których nie wymieniam, a którzy w jakikolwiek sposób przyczynili się do powstania tego tekstu przez słowo zachęty czy trafnie sformułowaną myśl, również bardzo dziękuję. Odpowiedzialność za wszelkie nieścisłości i niedociągnięcia biorę na siebie, a czytelnika proszę o cenne dla mnie uwagi i oceny.

Indeks nazwisk

A

Adorno Theodor 29
Assor Avi 84, 89, 215
Atkins Kim 18, 215
Aziz Nor Aidil Abdul 219

B

Bandura Albert 20, 25, 72, 215
Bartnicka Kalina 28, 215
Baumeister Roy F. 217
Baumrind Diana 75, 76, 78, 146, 215
Beck Aaron T. 50, 215, 216
Beck Richard 23
Bedyńska Sylwia 111, 215
Bekker Marrie H.J. 19, 51, 66, 215
Belmont Michael J. 83, 222
Bembenutty Héfer 67, 215
Benson Phil 33, 35, 52, 80, 83, 215, 216, 220, 221, 223
Bereźnicki Franciszek 39, 215
Berner Hans 25, 26, 215
Beyers Wim 222
Bidjerano Temi 70, 215
Blickle Gerhard 70, 216
Block Jack 68, 216
Block Jeanne 68, 216
Boekaerts Monique 37, 52, 53, 79, 84, 90, 99, 103, 206, 216, 221
Breen Michael P. 34, 216
Brodeur Monique 53, 216
Brooks-Gunn Jeanne 219
Brown Steven D. 219
Bruner Jerome S. 6, 41, 203, 216
Buss Arnold 148, 149, 154, 157, 178, 189, 192, 220, 231

C

Callo Christian 16, 216
Cambria Jenna 63, 100, 144, 216, 223
Carlson Stephanie M. 57, 58, 198, 217
Carr Paul B. 33, 56, 216, 220
Cascallar Eduardo 37, 90, 99, 103, 206, 216
Cash Mary E. 219
Chandler Michael 222
Chou Hare Victoria 223
Claparede Édouard 204, 216
Clark David A. 23, 50, 216
Cleary Timothy J. 53, 216
Cohn Jeffrey F. 223
Confessore Gary J. 29, 216, 219
Corno Lyn 52, 53, 79, 84, 216
Costa Paul 68, 70
Cox Phil 219
Cronbach Lee 51, 54, 55, 56, 118, 142, 156, 157, 158, 177
Cunnington Marisol 219
Cuypers Stefan E. 25, 216
Czerniawska Ewa 7, 218

D

Deaudelin Colette 216
Deci Edward L. 6, 10, 20, 21, 22, 23, 25, 50, 51, 59, 66, 73, 74, 76, 83, 96, 145, 158, 192, 198, 206, 216, 221
Decroly Owidiusz 28
Deković Maja 65, 66, 74, 76, 148, 192, 198, 219, 220
Dembo Myron H. 41, 216
Demetrio Duccio 31, 216
Demetriou Andreas 63, 64, 216
Dennison Rayne S. 55, 221

Derrick M. Gail 33, 56, 65, 67, 100, 198, 216, 220
 Dewey John 28, 204
 DiCinto Matthew 222
 Dilthey Wilhelm 28
 Dobrowolski Antoni B. 26, 81, 217
 Dochy Filip 221
 Dodson John 72
 Drabik Lidia 15, 216
 Dresel Markus 67, 198, 216
 Drüe Herman 17, 217
 Duckworth Angela L. 57, 198, 217
 Durbin James 169
 Dussault Marc 216
 Dworkin Gerald 18, 19, 49, 217

E

Ekstrom Laura W. 18, 19, 217
 Erhard-Weiss Dana 63, 217
 Erikson Erik H. 63, 217
 Ertmer Peggy 73, 221

F

Ferriere Adolph 28
 Field Peter B. 59, 218
 Flavell John H. 44, 45, 217
 Forgas Joseph P. 36, 217
 Franken Robert 72, 217
 Freire Paul 29
 From Erich 29

G

Gajewska Grażyna 79, 217
 Garcia Terese 54, 220
 George Steve 221
 Goossens Luc 221
 Gordon, Thomas 29
 Górniewicz Józef 26, 217
 Gosselin Jennifer 36, 218
 Gough Harrison G. 50
 Gramzow Richard H. 67, 68, 217
 Grolnick Wendy S. 74
 Grouzet Frederick M. 36, 216, 217, 218, 220, 221, 222, 223
 Gurtman Michael B. 50, 220
 Gutek Gerald L. 204, 217
 Haji Ishtiaque 25, 216,

H

Harari Yuval N. 6, 205, 207, 217
 Harris Joshua 217
 Hashemian Mahmood 58, 217
 Haugwitz Marion 67, 198, 216
 Haworth Lawrence 18, 19, 217
 Heilbrun Alfred B. Jr. 50, 217
 Hejnicka-Bezwińska Teresa 26, 217
 Helmke Andreas 223
 Hmel Beverly A. 50, 69, 71, 217
 Honderich Ted 17, 217
 Hong Eunsook 38, 198, 217
 Houser-Maroko Linda 221
 Hoyle Rick H. 67, 146, 218
 Huflejt-Łukasik Mirosława 36, 218

I

Illeris Knud 40, 218
 Ingarden Roman 17, 19, 218
 Insko Chester A. 217

J

Jackson Norman 45, 218
 Jamieson-Noel Dianne 219
 Jang Hyungshim 7, 79, 80, 89, 91, 156, 221
 Janis Irving L. 59, 218
 Johnson Sandy 75, 76, 222
 Jones Taisha 221
 Jung Carl G. 19, 218
 Juul Jesper 6, 205, 218

K

Kanaya Tomoe 78, 221
 Kant Immanuel 17, 218
 Kaplan Howard B. 59, 215, 218
 Kaplan Haya 215
 Kashefian-Naini S. 218
 Kasser Tim 221
 Kerschensteiner Georg 28
 Kersten Paula 221
 Key Ellen 28
 Kilpatrick W.H. 28
 Klauda Susan 63, 100, 144, 223
 Koestner Richard 22, 23, 59, 60, 66, 68, 198, 218
 Koj Wojciech 4, 10, 30, 218

Kopaliński Władysław 15, 218
Kot Stanisław 204, 218,
Krettenauer Tobias 21, 64, 218
Książek Monika 111, 215
Kubielski Wiesław 113, 114, 218
Kuhn Franz J. 25, 28, 218
Kujawiński Jerzy 39, 145, 206, 218

L

Lajis Norhaini M. 219
Lapierre Matthiew 220
Ledzińska Maria 7, 45, 218
Lent Robert W. 219
Lewowicki Tadeusz 81, 91, 218
Licardo Marta 67, 223
Linebarger Deborah 220
Losier Gaëtan 22, 23, 59, 60, 66, 68, 71, 198,
218

M

Maddoux James E. 36, 218
Mann Sarah 34, 216
Mansager Erik 74, 219
Markstrom Carol A. 223
Martin James E. 79, 93, 219
Maslow Abraham 20, 25, 219
Matulka Zofia 39, 40, 219
Mayer Richard E. 41, 219
Mazur Piotr 16, 219
McCabe Lisa A. 66, 219
McCann Doug 50, 221
McClelland Megan 219
McCrea Robert 68, 70
McKeachie Wilbert J. 41, 54, 220
Meeus Wim 65, 66, 148, 192, 198, 220
Mehta Rajendra 221
Mele Alfred R. 17, 18, 219
Mercier Julien 216
Meyer Donna 56
Mih Viorel 95, 145, 206, 219
Miller Neal 204
Mithaug Dennis E. 219
Morris Amanda S. 78, 85, 221
Morrison Frederick 57, 63, 67, 77, 85, 146,
219
Muis Krista R. 38, 53, 219
Müller, Ulrich 216, 217, 220, 221, 22, 223

Multon Karen D. 73, 146, 198, 219
Murray Henry 19, 22, 23, 25, 219

N

Neber Heinz 67, 222
Neil Alexander 29
Nezlek John 223
Ng Siew Foen F. 58, 219
Noom Marc 22, 23, 24, 51, 58, 59, 60, 63,
65, 66, 67, 74, 76, 77, 148, 154, 157, 192,
198, 199, 219, 220
Nucci Larry 65, 220
Nunan David 82, 220

O

O'Neil Harold 198
Okoń Wincenty 5, 27, 30, 39, 40, 81, 145,
200, 206, 220,
Olson Karen L. 223
Oniszczenko Włodzimierz 148, 157, 178,
192, 220
Oxford Rebecca 41, 42, 43, 82, 220

P

Pallant Julie 114, 220
Palmer David R. 53, 54
Panter Abigali T. 217
Paris Alison H. 80, 82, 89, 220
Paris Scott G. 41, 80, 82, 89, 220
Parkhurst Helena 28
Pelletier Luc G. 216
Perencevich Kathleen C. 222
Peterson Lori Y. 219
Phillips Norman 223
Piaget Jean 20, 64, 220
Pincus Aaron L. 22, 23, 50, 69, 71, 217, 220
Pintrich Paul R. 36, 37, 54, 98, 216, 220, 221
Piotrowski Jessica Tylor 77, 146, 220
Plomin Robert 148, 149, 154, 157, 178, 189,
192, 220, 231
Pokorny Alex D. 59, 218
Pólturzycki Józef 5, 39, 145, 206, 220
Ponitz Claire 219
Ponton Michael K. 33, 56, 216, 220
Przetacznik-Gierowska Maria 74, 220
Przybylski Andrew 223
Puślecki Władysław 7, 31, 34, 220

R

Radzewicz-Winnicki Andrzej 6, 221
 Raftery-Helmer Jacquelin N. 74, 217
 Ramseger J rg 29, 221
 Reber Arthur S. 7, 15, 40, 49, 113, 221
 Reeve Johnmarshall 7, 79, 80, 89, 91, 156, 221
 Reynolds Ralph E. 44, 221
 Richer Jeanne 216
 Riding Richard 40, 41, 221
 Robbins Clive 50
 Robbins Marla 222
 Robinson Francis P. 41
 Rogers, Colin 29
 Rosenberg Morris 59, 221
 Roter Adam 7, 221
 Roth Guy 215
 Rousseau Jean-Jaques 28
 Rovai Alfred P. 216
 Ruiz Mark A. 50, 220
 Ryan Richard M. 6, 10, 20, 21, 22, 23, 25, 50, 51, 59, 66, 73, 74, 76, 83, 96, 145, 158, 192, 198, 206, 216, 221, 223
 Ryner Stephen 221
 Ry  Maria 156, 221

S

Sathy Viji 217
 Sato Toru 50, 221
 Sawyer R. Keith 64, 221
 Schraw Gregory 55, 221
 Schunk Dale H. 73, 221, 223
 Sedikides Constantine 217
 Sheerin Susan 33, 221
 Sheldon Kennon M. 60, 65, 221
 Shirey Larry L. 44, 221
 Sibley Andrew 52, 221
 Sierens Eline 84, 90, 156, 221
 Silk Jennifer S. 78, 221
 Singelis Theodore 50, 222
 Skinner Burrhus 20, 204, 222
 Skinner Ellen A. 75, 76, 83, 222
 Smith David A. 54, 220
 Soenens Bart 93, 94, 145, 146, 199, 206, 221, 222
 Sokol Bryan 21, 216, 217, 218, 220, 221, 222, 223
 Soureshjani Kamal H. 217
 Spearman Charles 185, 190, 228

Speck Otto 74, 222
 Stefanou Candice R. 84, 90, 146, 156, 222
 Steinberg Laurence 78, 221
 Strack Fritz 59, 222
 Studenska Anna 104, 135, 209, 222, 231
 Synder Tatiana 75, 222
 Szlachta Bogdan 15, 17, 222
 Sztobryn Sławomir 28, 222
 Szybiak Irena 28, 215

Ś

Śliwerski Bogusław 28, 29, 30, 39, 215, 216, 218, 221, 222

T

Tang Min 67, 222
 Tatarkiewicz Władysław 16, 17, 222
 Thorndike Edward 204
 Tice Dianne M. 217
 Tomaszewski Tadeusz 20, 222
 Trapnell Paul 223
 Tronick Edward Z. 223
 Trzebińska Ewa 59, 222
 Tucker Don M. 25, 223
 Turban Daniel 221
 Turner Julianne C. 222
 Tylor Cathy 215, 222

U

Uljens Michael 30, 222

V

Vallerand Robert J. 216
 Van Dycke Jamie L. 219
 Van Petegem Stijn 61, 64, 222
 Vansteenkiste Maarten 93, 94, 145, 146, 199, 206, 221, 222
 Volk Roger 74, 219
 Voller Peter 35, 80, 215, 216, 220, 221, 223
 Vukman Karin B. 67, 223

W

Walker Joan M. 92, 223,
 Wallerstein Immanuel 205, 223
 Walter Henrik 17, 223
 Warash Bobbie Gibson 78, 223
 Ward Christopher D. 221
 Waters Allison C. 25, 223
 Watson Geoffrey 17, 169, 223

Weinberg M. Katherine 66, 223
Weinert Franz E. 91, 223
Weinstein Claire E. 53, 54, 98, 219, 220,
221, 223
Weinstein Netta 22, 52, 60, 61, 70, 71, 77,
146, 223, 228,
Wentzel Kathryn R. 223
Wheeler Ladd 60, 223
White Barbara 221
Wigfield Adrian 63, 100, 144, 223
Wiggins Jerry S. 23, 223
Wilczyńska Weronika 33, 79, 83, 223

Winne Philip H. 219
Winograd Peter 82, 223
Włodarski Ziemowit 74, 204, 220

Y

Yerkes Robert 72
Yun Dai David 70, 215
Yusoff Zulkanain Z. 219

Z

Zimmerman Barry 36, 37, 73, 103, 146, 197,
198, 206, 223, 229

Indeks rzeczowy

A

Analiza

- czynnikiowa 197,
- regresji 8, 10, 68, 77, 153, 162, 169, 174, 201
- równań strukturalnych 8, 10, 62, 70, 78, 94, 95, 141, 153, 162, 176, 201

Autonomia 6–8, 10, 19, 21, 25, 31, 62, 96–97, 205

- a behawioryzm 20
- a efekty szkolnego uczenia się 57
- a moralne zachowanie 64
- a odpowiedzialność 25
- a poczucie dobrostanu 59
- a wolność i wola 18
- definicje 15–16, 18, 21
- historia pomiaru 52
- jako cecha osób samorealizujących się 20
- jako cel wychowania i kształcenia 25–27
- jako składowa wolności 17
- minimalna 18
- narzędzia do pomiaru 97
- normalna 18
- pochodzenie terminu 15
- reaktywna 22–23
- refleksyjna 23
- sposoby ujmowania 23
- środowisko a 73–95
- trudność pomiaru 52
- ujęcie
 - poznawcze 24
 - psychodynamiczne 24
 - eklektyczne 24, 49, 157

w dydaktyce 30

w koncepcjach

- filozoficznych 16–19
- pedagogicznych 25–30
- psychologicznych 19–25

w postawach, emocjach i funkcjonowaniu 24

w uczeniu się 33

warunki 18

według psychoanalizy 19

związek cech osobowości z 67–71

związek cech temperamentu z 63, 67, 73, 98, 146, 199

związek płci z 66–67

związek poczucia własnej skuteczności z 72–73

związek wieku z 63–65

związek z funkcjonowaniem kory limbicznej 24

Autonomia uczenia się 33, 97

definicje 33, 45

pojęcia związane z 35, 45, 97

składowe 33

sposób rozumienia 35

Autonomiczny uczeń języka obcego 35

B

Badania

autonomia jako zmienna pośrednicząca 193, 99, 145, 206

cechy układu nerwowego a efekty wspierania autonomii 91

metapoznanie a inteligencja 45

rodzaje autonomii

składowe autonomii 22

sposoby ujęcia autonomii 69

styl nauczania a zaangażowanie i poczucie własnej wartości uczniów 92

Badania związków autonomii z

- depresyjnymi zmianami nastroju 60
- dobrostanem 60
- nastrojem 59
- odczuciami ze spotkań z innymi 60
- odczuwaniem pozytywnych emocji 61
- poczuciem niezależności 62
- poczuciem zaspokojenia potrzeb 61
- postawą obywatelską 60
- samooceną 59
- wynikami w nauce 57, 58
- zaangażowaniem 91

cech osobowości z autonomią 68–1, 98

elastyczności i kontroli ego z cechami osobowości 68

impulsywności z autonomią 67

interakcji w rodzinie z autonomią 76

oddziaływań rodziców z autonomią 77

orientacji przyczynowych z tendencją do samoponiżania się 59

orientacji przyczynowych ze wspieraniem autonomii dzieci 77

płci i poziomu wykształcenia ze stosowaniem strategii uczenia się 67

płci z autonomią 66–67

poczucia własnej skuteczności z autonomią 146

poczucia własnej skuteczności z wynikami w nauce 73

poczucia własnej skuteczności z wytrwałością 73

samoregulacji z wynikami szkolnego uczenia się 57–58

strategii uczenia się z cechami osobowości 70–71

stylów wychowawczych z poziomem samoregulacji dzieci 77

wieku z autonomią 65

wieku z autonomią uczenia się 65

wspierania uczniowskiej autonomii z poczuciem autonomii uczniów 89–90

z poziomem samoregulacji i autonomii uczniów 90, 91

z przystosowaniem do szkoły 78

z samooceną 78

zaangażowaniem uczniów w wykonywanie zadań 90

ze stosowaniem strategii uczenia się przez uczniów 91

C

Cechy temperamentu 98, 102, 145, 166, 181, 182, 200

Cele kształcenia 7, 25, 29

Cele wychowania 29, 74, 203

D

Dobrostan 57, 59–62, 97

E

Ekstrawersja 68–71, 98, 99

Elastyczność ego 68

K

Kara 51, 63,

Kierowanie własnym uczeniem się 5, 52, 103

Kompetencje 18, 33, 78

Kontrola 7, 17, 33, 37, 41, 54, 68, 74, 80, 84, 87, 95, 140

Kontrola ego 68

Korelaty autonomii uczenia się 57–95

Kreatywność 5, 31, 200

Krytyczna refleksja 16, 18, 29

Krytyczne myślenie 7, 25, 30, 31, 54, 81, 205,

Kwestionariusz autonomii dla osób dorastających 51, 98, 157

Kwestionariusz motywacji i strategii uczenia się 98

Kwestionariusz trudności autonomicznego uczenia się (KTAU) 9, 103–143, 162, 185, 179, 189, 190, 193–194, 196, 198, 200, 227, 228

M

Metapoznanie 33, 38, **44–45**, 54, 71, 97, 198

Motywacja i regulacja zachowania

autonomiczna 21, 65

identyfikacyjna 21, 65, 158, 178, 196

introjekcyjna 21, 62, 69, 158, 190

zewnętrzna 21, 158, 190

zintegrowana 21, 158

N

Nauczyciel 6–9, 27–30, 58, 79–85, 87–94, 99, 102, 144, 149–156, 159, 163–167, 169, 171, 175, 177–178, 180–181, 186, 192, 196–197, 199–201, 204, 206, 207, 211, 212

NEO-FFI 69–70

Neurotyczność 68–71, 98

Nieprzewidywalność przyszłości a nauczanie 6, 207

Nowe wychowanie 6, 25, 27, **28–29**, 204

O

Ocena autonomii ucznia – narzędzie badawcze 56

Oddziaływania/wpływy środowiskowe 5–7, 20–21, 77, 93, 94, 99, 145, 149, 162, 164, 166, 174, 206

Orientacje przyczynowe 22, 51

autonomiczna 22, 51, 59–60, 66, 68, 69, 76

bezosobowa 22, 51

kontrolna 22, 51

Osobowość 7–8, 16, 19, 20, 27, 39, 50, 63, 67–73, 98, 99

Otwartość na doświadczenie 68–72

P

Pedagogika 15, 16, 25, 26, 29, 30, 49

antyautorytarna 29

emancypacyjna 29

nieautorytarna 29

niedyrektywna 29

postmodernizmu 29, 30

radykałnego humanizmu 29

Pełnomocność ucznia 31, 34

Pięcioczynnikowy model osobowości 68–70

Poczucie sprawstwa 19

Poczucie własnej skuteczności 7, 10, 38, 63, 72–73, 92, 98, 100, 146–147, 151–153, 168, 181–182, 184, 200–201

a sukcesy 73

a motywacja własnych osiągnięć 72

Podmiotowość 26, 31

Podstawowe umiejętności 205

Pomiar autonomii i autonomii w uczeniu się 48, **49–56**

Pragnienia pierwszego i drugiego rzędu

Profil autonomii ucznia 55, 58, 65, 67, 98

Programy edukacyjne 85, 203–205, 207

Programy nauczania 203

Przyjazność 23

R

Refleksyjność 19, 61, 70 77, 205

Rozhamowanie 67, 68, 199

Rozwój 5–10, 16, 19–20, 26–29, 31, 38, 49, 52, 57, 61, 63–64, 73, 77, 79, 81, 83–84, 181, 199, 204, 206

autonomii 63, 64, 96, 98–99, 181, 200, 207

autonomii moralnej 64

Rządzenie sobą 25, 59–60, 68

S

Samodzielne uczenie się 7, 26, 35, 40, 45, 55, 79, 81, 87, 89, 98, 103, 138, 144, 154, 188, 200–201, 207

Samodzielność 5, 8, 15, 19, 25–30, 33, 39, 52, 62, 65, 74, 90, 99, 102, 199, 202

Samodzielność uczenia się 6, 9, 27, 39, 52, 56, 90, 205, 206

Samodzielność ucznia – kształtowanie i wspomaganie 80, 81, 83, 84, 89–91, 154, 156, 165–167, 199

Samokontrola 18, 28, 35, 37, 69, 146

Samokształcenie 33, 35, 38–40, 45, 97

definicja 39

indywidualne i nieindywidualne 39 warunki/wymogi 40

Samorealizacja 20, 26, 29–30

Samoregulacja 17, 20–21, 24–25, 30–31, 33, **35–38**, 45, 57, 63–64, 66–68, 72–73, 77, 79, 81, 99–100, 103, 119, 144, 146, 198, 206

Samoregulacja uczenia się 33, 45, 52, 79, 97

definicja 35, 36

etapy procesu 37

jako stan i jako cecha 38
 pomiar 52–57
 poziom zdolności do 36
 programy nauczania / wspomaganie
 82, 84, 85, 89
 rozwój 63
 założenia modelu 36

Samostanowienie 15
 samowychowanie 26, 39
 Sumienność 68–71

Skala
 Interpretacji własnej osoby 50
 Ogólnych orientacji przyczynowych
 50, 59, 69, 97
 Przymiotnikowa 49, 69, 97
 Socjotropii i autonomii 50, 97

Strategie uczenia się 5, 7, 30, 33, 35, **40–43**,
 45, 54–56, 67, 70, 73, 82, 91–92, 95, 97,
 99, 198, 199
 afektywne 43–44
 bezpośrednie 41
 definicje 40, 41
 elaboracji 41
 klasyfikacje 41–43
 kompensacyjne 41, 42
 metapoznawcze 41, 43–44, 70
 nauczanie/ wdrażanie do stosowania
 80–83, 85
 organizowania 41, 71
 pamięciowe 41, 42
 pośrednie 41
 powtarzania 41, 70
 poznawcze 41, 42
 społeczne 43, 44
 zarządzania zasobami 41

Style wychowawcze 74–76
 autorytarny 75,
 autorytatywny 77, 79, 92
 demokratyczny 75, 78, 99
 klasyfikacje 75
 permisywny 75, 77

Szacunek 6, 24, 27, 64, 76
 Szkoły alternatywne 28
 Środowisko 5, 6, 20, 27, 35–37, 39, 54, 55,
 57, 64, 73, 77, 80, 94, 96, 98, 99, 102,
 145–147, 149, 15–153, 179, 182, 185, 200,
 203, 209, 211
 rodzinne 7, 77, 99, 152, 94, 99, 146,
 179, 192
 szkolne 27

T

Temperament 67

Teoria
 organizmalna 20
 potrzeb 22, 49
 samookreślenia 6, 21, 36, 49–50, 59–
 60 70, 93, 96, 102, 199, 200, 206
 społeczno-poznawcza/ społecznego
 uczenia się 96, 146
 wielostronnego uczenia się 5, 27,
 145, 199, 206

Tożsamość osoby 6, 16, 36, 145, 206

Trudność 5, 6–7, 8, 22, 37, 41, 47, 54–55,
 72–73, 79, 81, 84, 87, 98–99, 137–139, 179,
 205

Trudność autonomicznego uczenia się 6,
 8–10, 58, 102–105, 113, 119, 121, 123,
 126–127, 134, 140–152, 162, 166, 169,
 172, 173, 175, 179, 181, 183–185, 188–190,
 192–197, 200–202, 205–207
 a autonomia ogólna 163–164, 166,
 168, 173–174, 179–180, 182, 198
 a cechy temperamentu 163, 165, 166,
 168, 179–180, 182, 199, 207
 a motywacja do uczenia się 163, 165,
 179–180
 a płeć 127–134, 198
 a poczucie własnej skuteczno-
 ści 163–164, 166, 168, 173–174,
 179–80, 182, 198
 a preferencje wobec wspierania auto-
 nomii 163, 165, 180
 a wsparcie autonomii przez nauczy-
 cieli 163, 165–166, 180, 199
 a wsparcie autonomii przez rodziców
 163, 165–166, 173–174, 179–180,
 198, 207
 a wyniki w nauce/oceny szkol-
 ne 121–123, 198

składowe 110–121, 124, 125

U

Uczenie się 6–7, 26, 28, 33–34, 36, 41–44,
 52, 54, 56, 70, 78–79, 82, 85, 91, 95, 105–
 117, 135–138, 158, 179, 188, 190, 204
 definicja 40
 jako kategoria pedagogiczna 26
 przez przyswajanie, odkrywanie, prze-
 żywanie i działanie 27, 92

W

Wartości 5, 8, 15–16, 19, 21, 23–27, 30–31, 34, 37–39, 49–50, 64, 69, 74, 79, 81, 92, 96, 200, 205

Wskaźnik autonomicznego funkcjonowania 22, 61, 70

Wsparcie 79

Wsparcie autonomii 9, 74–76, 93–95, 97, 144, 146–147, 149, 153, 156, 163–167, 169, 170–175, 178, 182–183, 185–186, 188, 194–195, 202

cel 79

definicja 79

efekty 94

etapy 83

historia 80

klasyfikacje metod 85

pojęcia bliskoznaczne 76

przez nauczycieli w procesie edukacji 78–79, 83, 144, 153, 163–164, 169, 171, 186

przez rodziców 76, 95, 144, 149, 153, 163, 166–167, 169–174, 183, 185, 188, 194–195

sposoby, rodzaje, podejścia 81, 84–85, 90

Wspomaganie samoregulacji w uczeniu się 82, 84, 85

Z

Zachowanie jako reakcja nabyta 6

Zachowania nauczyciela wspierające uczniowską autonomię 83, 90

Zdolności/umiejętności samoregulacyjne 31, 77, 97

Zmienne/cechy środowiskowe 8–9, 48, 98, 100, 102, 113, 141, 144–146, 150, 163, 167, 169, 179, 200, 205–207

Anna Studenska

Individual traits, environmental factors and learning autonomy

Summary

The work concerns learning autonomy. The text consists of theoretical part and empirical part. Theoretical considerations are devoted to various approaches to autonomy, ways of measuring autonomy and independent learning as well as to present the knowledge on the relationship between individual variables, environmental variables and autonomy. The empirical part presents the assumptions of the empirical research on learning autonomy. The theoretical inspiration to undertake the research was the theory of multidimensional learning, assuming among others leading students gradually to independence in gaining knowledge, experiencing values and acting.

Taking into consideration insufficiency of instruments measuring perceptions of autonomous learning difficulty and scarcity of the data concerning the interplay of individual and environmental variables in shaping learning autonomy, two main research aims were formulated. The first aim was the construction of Autonomous Learning Difficulty Questionnaire. The items of the instrument were formulated on the basis of self-education process as developed in Polish didactics and self-regulation stages postulated by Barry Zimmerman. The second aim was to verify the model explaining variance in the perceptions of autonomous learning difficulty. The model was based on self-determination theory assuming the role of individual and environmental traits in shaping person's autonomy. In the model student's autonomy support by parents and teachers as well as student's temperamental traits were regarded as independent variables. The role of mediating variables was assigned to such variables as: student's preferences towards teachers behaviours fostering autonomy, student's learning motivation, sense of self-efficacy and general autonomy. The participants of the main research were 454 students of middle school and secondary school. In the research EAS Questionnaire by Arnold Buss and Robert Plomin was used to measure temperamental traits of emotionality, activity and sociability. Data concerning general Autonomy was gathered by Adolescent Autonomy Questionnaire constructed by Marc Noom and coworkers. Instruments measuring other variables were constructed for the purpose of the research.

Autonomous Learning Difficulty Questionnaire which has been constructed allows for the diagnosis of students' perceptions of difficulty of behaviours connected with independent learning such as: reflective evaluation of outcomes, motivational control and planning. Three results which emerged from the verification of the model of relationships between research variables are considered as most important. Among the factors which were taken into consideration in the research the low level of student's self-efficacy and low autonomy proved to be the ones strongest related with the perception of high difficulty in autonomous learning. It was also found that low level of self-efficacy and autonomy is connected with high emotionality, which is the tendency to react with distress, fear and anger. The third result is that the connection between the perception of high difficulty in autonomous learning by a student and the low level of autonomy support received from parents.

It is hoped that the Autonomous Learning Difficulty Questionnaire which has been constructed will be useful in diagnostic research and further studies concerning variables influencing difficulty in independent learning.

Spis tabel i rysunków

Tabela 1. Struktura czynnikowa odpowiedzi na stwierdzenia KTAU – macierz modelowa	107
Tabela 2. Siła związku między analizowanymi zmiennymi a wyodrębnionymi składowymi – macierz struktury	108
Tabela 3. Wyniki confirmacyjnej analizy czynnikowej pozycji KTAU	112
Tabela 4. Moc dyskryminacyjna pozycji KTAU	114
Tabela 5. Rzetelność KTAU	118
Tabela 6. Związek trudności autonomicznego uczenia się z wynikami w nauce	122
Tabela 7. Statystyki rozkładu oraz statystyki opisowe pomiarów KTAU	123
Tabela 8. Wyniki dwuczynnikowej analizy wariancji pomiarów KTAU w grupach osób zróżnicowanych ze względu na płeć i poziom edukacji	128
Tabela 9. Statystyki opisowe oraz statystyki rozkładu wyniku ogólnego KTAU u kobiet i mężczyzn na różnych poziomach edukacji	130
Tabela 10. Statystyki opisowe oraz statystyki rozkładu wyników podskali trudności refleksyjnej oceny uczenia się KTAU u kobiet i mężczyzn na różnych poziomach edukacji	131
Tabela 11. Statystyki opisowe oraz statystyki rozkładu wyniku podskali trudność kontroli motywacji do uczenia się KTAU u kobiet i mężczyzn na różnych poziomach edukacji	132
Tabela 12. Statystyki opisowe oraz statystyki rozkładu wyniku podskali trudności planowania KTAU u kobiet i mężczyzn na różnych poziomach edukacji	133
Tabela 13. Podskale KTAU i należące do nich pozycje	138
Tabela 14. Przykładowe wskazania osoby badanej w podskali KTAU odnoszącej się do trudności w kontroli motywacji do uczenia się	139
Tabela 15. Normy pomiarów KTAU	140
Tabela 16. Stwierdzenia włączone do skróconej wersji KTAU	141
Tabela 17. Rzetelność skróconej wersji KTAU	142
Tabela 18. Korelacja między wynikami podstawowej i skróconej wersji KTAU	143
Tabela 19. Charakterystyka wyróżnionych zmiennych	148
Tabela 20. Stwierdzenia wykorzystane do pomiaru uczniowskich preferencji w stosunku do działań nauczycieli wspierających autonomię uczenia się oraz ich moc dyskryminacyjna	155
Tabela 21. Wartości współczynnika korelacji Pearsona między zmiennymi przyjętymi w badaniach	164

Tabela 22. Istotne predyktory trudności autonomicznego uczenia się oraz jej składowych	170
Tabela 23. Właściwości psychometryczne skróconych wersji narzędzi wykorzystywanych do weryfikacji przyjętego modelu zależności między zmiennymi	171
Tabela 24. Wartości współczynnika korelacji Spearmana ogólnej trudności autonomicznego uczenia się z elementami wsparcia autonomii przez środowisko oraz cechami podmiotowymi	185
Rys. 1. Wymiary autonomii wyróżnione przez R. KOESTNERA i G. LOSIERA (1996). Źródło: opracowanie własne	23
Rys. 2. Komponenty autonomii według modelu M. NOOMA (1999a). Źródło: opracowanie własne	24
Rys. 3. Model procesu samoregulacji według B. ZIMMERMANA (2002). Źródło: opracowanie własne	37
Rys. 4. Komponenty samoregulacji według E. HONG oraz H. O'NEIL JR. (2001). Źródło: opracowanie własne	38
Rys. 5. Klasyfikacja bezpośrednich strategii uczenia się języka obcego według R. OXFORD (1990). Źródło: opracowanie własne	42
Rys. 6. Klasyfikacja pośrednich strategii uczenia się języka obcego według R. OXFORD (1990). Źródło: opracowanie własne	43
Rys. 7. Komponenty metapoznania według J. FLAVELLA (1979). Źródło: opracowanie własne	44
Rys. 8. Cechy osobowości a typ autonomii. Źródło: opracowanie własne na podstawie: R. KOESTNER i G. LOSIER (1996), B. HMEL i A. PINCUS (2002), N. WEINSTEIN i in. (2012)	71
Rys. 9. Nauczycielskie czynności kształtujące uczniowską autonomię nabywania wiedzy i umiejętności. Źródło: opracowanie własne	88
Rys. 10. Model testowanych związków wyników KTAU z ocenami szkolnymi w zależności od płci i poziomu wykształcenia. Źródło: opracowanie własne	119
Rys. 11. Rozkład wyniku ogólnego KTAU. Źródło: opracowanie własne	124
Rys. 12. Rozkład wyników podskali trudności refleksyjnej oceny uczenia się KTAU. Źródło: opracowanie własne	124
Rys. 13. Rozkład wyników podskali trudności kontroli motywacji do uczenia się KTAU. Źródło: opracowanie własne	125
Rys. 14. Rozkład wyników skali trudności planowania uczenia się KTAU. Źródło: opracowanie własne	125
Rys. 15. Wstępny model spostrzegania trudności w samodzielnym uczeniu się. Źródło: opracowanie własne	147
Rys. 16. Hipotetyczny model zależności między przyjętymi zmiennymi. Źródło: opracowanie własne	150
Rys. 17. Istotne predyktory ogólnej trudności autonomicznego uczenia się. Źródło: opracowanie własne	172
Rys. 18. Istotne predyktory trudności refleksyjnej oceny uczenia się. Źródło: opracowanie własne	172
Rys. 19. Istotne predyktory trudności kontroli motywacji do uczenia się. Źródło: opracowanie własne	172

Rys. 20. Istotne predyktory trudności planowania uczenia się. Źródło: opracowanie własne	173
Rys. 21. Wyniki weryfikacji pierwotnego hipotetycznego modelu zależności między zmiennymi analizowanymi w badaniach. Źródło: opracowanie własne	180
Rys. 22. Wyniki weryfikacji skorygowanego modelu zależności między zmiennymi analizowanymi w badaniach. Źródło: opracowanie własne	183

Spis treści

Wstęp	5
-----------------	---

Część pierwsza **Autonomia w świetle literatury**

1. Pojęcie autonomii	15
1.1. Autonomia jednostki w wybranych koncepcjach filozoficznych	16
1.2. Psychologiczne koncepcje autonomii jednostki	19
1.3. Koncepcje autonomii jednostki w pedagogice	25
1.3.1. Autonomia jako cel wychowania i kształcenia	25
1.3.2. Nurt Nowego Wychowania i szkoły alternatywne	28
1.3.3. Teorie wychowania a autonomia	29
1.3.4. Autonomia w subdyscyplinach pedagogiki	30
1.4. Podobieństwa i różnice omówionych filozoficznych, psychologicznych i pedagogicznych ujęć autonomii	31
2. Pojęcie autonomii uczenia się	33
2.1. Definicje autonomii uczenia się i kompetencje wymagane do jej osiągnięcia	33
2.2. Pojęcia związane z autonomią uczenia się	35
2.2.1. Samoregulacja oraz samoregulacja uczenia się	35
2.2.2. Samokształcenie	38
2.2.3. Strategie uczenia się	40
2.2.4. Metapoznanie w uczeniu się	44

Część druga **Psychodydaktyczne i metodologiczne problemy badań poczucia trudności autonomicznego uczenia się w świetle literatury**

3. Pomiar autonomii oraz autonomii w uczeniu się	49
3.1. Pomiar autonomii ogólnej	49
3.2. Pomiar autonomii i samoregulacji w uczeniu się	52

4. Korelaty autonomii i autonomii w uczeniu się	57
4.1. Autonomia a wybrane wyznaczniki funkcjonowania jednostki	57
4.1.1. Autonomia a efekty szkolnego uczenia się	57
4.1.2. Autonomia a poczucie dobrostanu	59
4.2. Podmiotowe korelaty autonomii oraz autonomii uczenia się	63
4.2.1. Wiek i poziom wykształcenia a autonomia i autonomia w uczeniu się	63
4.2.2. Płeć a autonomia i autonomia w uczeniu się	66
4.2.3. Temperament i osobowość a autonomia	67
4.2.4. Poczucie własnej skuteczności a autonomia i samoregulacja w uczeniu się	72
4.3. Środowisko wychowawcze rodziny i szkoły a rozwój autonomii	73
4.3.1. Style wychowawcze w rodzinie	74
4.3.2. Style wychowawcze w rodzinie a kształtowanie autonomii dzieci i wybranych wskaźników ich funkcjonowania	76
4.3.3. Wspieranie autonomii ucznia w edukacji	78
4.3.4. Działania nauczyciela wspierające uczniowską autonomię opanowywania wiedzy i umiejętności	81
4.3.5. Propozycja klasyfikacji nauczycielskich sposobów wspierania uczniowskiej autonomii uczenia się	85
4.3.6. Efekty nauczycielskich działań wspierających autonomię opanowywania wiedzy i umiejętności przez uczniów	89
4.3.7. Autonomia jako zmienna pośrednicząca między oddziaływaniami środowiskowymi a wyznacznikami funkcjonowania jednostki	93
5. Podsumowanie	96

Część trzecia

Psychodydaktyczne i metodologiczne problemy badań poczucia trudności autonomicznego uczenia się – metodologia badań własnych

6. Autorskie narzędzie do pomiaru postrzegania trudności autonomicznego Uczenia się	103
6.1. Założenia do konstrukcji Kwestionariusza Trudności Autonomicznego Uczenia się (KTAU)	103
6.2. Wersja eksperymentalna KTAU	104
6.3. Właściwości psychometryczne KTAU	106
6.3.1. Struktura czynnikowa KTAU	106
6.3.1.1. Wyniki eksploracyjnej analizy składowych głównych	106
6.3.1.2. Wyniki konfirmacyjnej analizy czynnikowej	111
6.3.2. Moc dyskryminacyjna pozycji KTAU	113
6.3.3. Rzetelność KTAU	118
6.3.4. Trafność KTAU	119
6.3.5. Rozkład pomiarów KTAU	123

6.3.6. Trudność autonomicznego uczenia się mężczyzn i kobiet na różnych poziomach edukacji	126
6.3.6.1. Różnice trudności autonomicznego uczenia się w grupach zróżnicowanych pod względem płci i poziomu wykształcenia	126
6.3.6.2. Płeć i poziom wykształcenia a postrzeganie trudności w kierowaniu własnym uczeniem się	127
6.4. Normalizacja KTAU	134
6.4.1. Przeznaczenie kwestionariusza	134
6.4.2. Sposób prowadzenia badań	135
6.4.3. Opis KTAU	135
6.4.4. Sposób obliczania wyników KTAU	137
6.4.5. Przykład obliczania wyników KTAU	138
6.4.6. Ocena wyników KTAU	139
6.4.7. Skrócona wersja KTAU	141
7. Metodologia badań własnych związków zmiennych podmiotowych i środowiskowych z postrzeganiem trudności autonomicznego uczenia się	144
7.1. Problem i pytania badawcze	144
7.2. Wstępny model postrzegania trudności w samodzielnym uczeniu się	145
7.3. Przyjęte zmienne i ich operacjonalizacja	147
7.4. Rozszerzenie wstępnego modelu zależności między zmiennymi	149
7.5. Hipotezy badawcze dotyczące modelu zależności między zmiennymi	150
7.6. Metoda	154
7.6.1. Stosowane narzędzia badawcze	154
7.6.2. Osoby badane	158
7.6.3. Procedura badań	159

Część czwarta

Związki między zmiennymi – wyniki badań własnych

8. Korelacje między analizowanymi zmiennymi podmiotowymi i środowiskowymi a trudnością autonomicznego uczenia się	163
9. Zmienne podmiotowe i środowiskowe jako predyktory trudności autonomicznego uczenia się	169
10. Weryfikacja hipotetycznego modelu zależności między przyjętymi zmiennymi podmiotowymi i środowiskowymi a postrzeganiem trudności w kierowaniu własnym uczeniem się	176
10.1. Charakterystyka analizy	176
10.2. Stwierdzenia wykorzystywane w części pomiarowej analizowanego modelu	176
10.3. Rezultaty weryfikacji pierwotnego modelu zależności między przyjętymi zmiennymi podmiotowymi i środowiskowymi a postrzeganiem trudności autonomicznego uczenia się	179
10.4. Wyniki weryfikacji modelu skorygowanego	182

11. Związek trudności autonomicznego uczenia się ze składowymi zmiennych podmiotowych oraz elementami wsparcia autonomii przez środowisko . . . 185

Część piąta
Podsumowanie i wnioski

12. Charakterystyka wyników badań	193
13. Wnioski z badań	197
Zakończenie	203
Aneks	209
Bibliografia	215
Indeks nazwisk	225
Indeks rzeczowy	231
Summary	237
Spis tabel i rysunków	239

Redaktor Monika Wróbel
Projektant okładki Janina Skorus
Redaktor techniczny Andrzej Pleśniar
Korektor Karina Borecka
Łamanie Alicja Załęcka

Copyright © 2016 by
Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego
Wszelkie prawa zastrzeżone

ISSN 0208-6336
ISBN 978-83-8012-972-6
(wersja drukowana)
ISBN 978-83-8012-973-3
(wersja elektroniczna)

Wydawca
Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego
ul. Bankowa 12B, 40-007 Katowice
www.wydawnictwo.us.edu.pl
e-mail: wydawus@us.edu.pl

Wydanie I. Ark. druk. 15,5 + wklejka. Ark. wyd. 21,0.
Papier offset. kl. III, 90 g Cena 20 zł (+ VAT)
Druk i oprawa: „TOTEM.COM.PL Sp. z o.o.” Sp.K.
ul. Jacewska 89, 88-100 Inowrocław

[Kup książkę](#)

Więcej o książce



CENA 20 ZŁ | ISSN 0208-6336
(+VAT) | ISBN 978-83-8012-973-3

[Kup książkę](#)