



Aleksandra Tłuściak-Deliowska

<http://orcid.org/0000-0002-0952-8931>

e-mail: adelowska@aps.edu.pl

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej w Warszawie
Polska

Kształtowanie poczucia sprawstwa i satysfakcji z nauki w kontekście (modeli) samoregulowanego uczenia się

The Development of a Sense of Agency and Learning Satisfaction in the Context of (Models of) Self-Regulated Learning

KEYWORDS ABSTRACT

self-regulated learning, self-regulated learning models, sense of agency, satisfaction with learning, students

Self-regulation in learning is a complex process in which students take responsibility for their own learning and progress by making decisions about learning strategies, monitoring progress, and reflecting on outcomes. The first part of the article is devoted to a review of key models of self-regulated learning, which provide the theoretical framework for analysing this process. The next step is the integration of findings aimed at showing whether and how self-regulated learning contributes to the development of students' sense of agency and their satisfaction with learning. The analysis is based on literature, with particular focus on the relationships between self-regulation and the two components being analysed. It was determined that the ability to independently monitor and regulate one's learning process can significantly increase the sense of control over learning, which, in turn, should lead to a higher level of satisfaction with learning. Implementing strategies that support the development of students' self-regulation in learning may, therefore, serve as a foundation for improving the quality of teaching and student commitment.

SŁOWA KLUCZE **ABSTRACT**

samoregulowane
uczenie się, modele
samoregulowanego
uczenia się,
poczucie sprawstwa,
satysfakcja z nauki,
uczniowie

Samoregulacja w uczeniu się stanowi złożony proces, w którym uczniowie przejmują odpowiedzialność za własne uczenie się i postępy w nim, podejmując decyzje dotyczące strategii uczenia się, monitorowania postępów oraz refleksji nad wynikami. Pierwsza część artykułu poświęcona jest przeglądowi kluczowych modeli samoregulowanego uczenia się, które stanowią teoretyczne ramy dla analizy tego procesu. Kolejnym krokiem jest integracja ustaleń mająca na celu ukazanie, czy i w jaki sposób samoregulowane uczenie się przyczynia się do rozwoju poczucia sprawstwa uczniów i ich satysfakcji z nauki. Analizę oparto na literaturze przedmiotu, ze szczególnym uwzględnieniem związków między samoregulacją a dwoma analizowanymi komponentami. Ustalono, że umiejętność samodzielnego monitorowania i regulowania swojego procesu uczenia się może znacząco zwiększyć poczucie kontroli nad nauką, co z kolei prowadzić powinno do wyższego poziomu satysfakcji z uczenia się. Wdrożenie strategii wspierających rozwój samoregulacji uczniów w uczeniu się może zatem stanowić fundament w podnoszeniu jakości nauczania i zaangażowania uczniów.

Wprowadzenie

Współczesne podejście do edukacji akcentuje rolę uczniów jako aktywnych uczestników procesu uczenia się, zdolnych do samodzielnego podejmowania decyzji i kierowania własnym rozwojem. Istotne znaczenie w tym kontekście ma kształtowanie poczucia sprawstwa, które odnosi się do doświadczenia jednostki jako twórcy swoich działań lub myśli, co wiąże się z subiektywnym przekonaniem, że to jednostka inicjuje i kontroluje swoje zachowania w danym kontekście (Gallagher, 2000). Poczucie sprawstwa, rozumiane jako postrzeganie siebie jako aktywnego czynnika wpływającego na zdarzenia, przejawia się w następstwie zdolności do inicjowania działań, kontrolowania ich przebiegu oraz świadomości ich następstw. Krzysztof Konarzewski (2004) wskazał na istotną rolę subiektywnego środowiska szkolnego dla funkcjonowania ucznia. Sposób, w jaki uczniowie postrzegają to środowisko, wpływa na ich zaangażowanie, aspiracje oraz wytrwałość i obejmuje trzy wymiary: życzliwość – wrogość, sensowność – bezsensowność oraz kontrola – brak kontroli. Dla poczucia sprawstwa oraz wytrwałości w działaniu szczególne znaczenie ma ten ostatni wymiar. W odniesieniu do poczucia sprawstwa wśród uczniów Grażyna Szyling (2015) zauważyła, że w polskiej edukacji, szczególnie tej wczesnej, kontrola nad uczeniem się jest umieszczona poza uczniem. Także z badań własnych przywołanej autorki dotyczących procesu oceniania wynika, że kultura oceniania stosowana przez nauczycieli często ogranicza uczniów w zakresie ich samodzielności i prawa do wyrażania opinii, umieszczając ten

proces poza ich kontrolą i w dużej mierze poza obszarem ich osobistego wpływu. Klucz do zmiany widzi w modyfikacji organizacji środowiska edukacyjnego.

Jednocześnie istotnym elementem motywującym do stałej nauki i podtrzymującym zaangażowanie jest satysfakcja, jaką uczniowie czerpią z osiągniętych postępów oraz ze sposobu, w jaki zdobywają wiedzę. Satysfakcja odzwierciedla sposób, w jaki postrzegają oni swoje doświadczenia związane z nauką (Topala i Tomozii, 2014). Brakuje jednak prac, które wykazują zainteresowanie satysfakcją z nauki jako odrębnym pojęciem. Zdecydowanie większą uwagę poświęca się innym wskaźnikom efektywności edukacyjnej, takim jak osiągnięcia szkolne, poziom wiedzy uczniów, ich umiejętności czy wyniki egzaminów zamiast czynnikom emocjonalnym czy psychospołecznym. Jest to częściowo spowodowane naciskiem polityk edukacyjnych. Powszechne jest także skupianie się na negatywnych zjawiskach w środowisku szkolnym i dostrzeganych w nim problemach. W ostatnim czasie można jednak zauważyć pewien zwrot i rosnące zainteresowanie kwestią dobrostanu uczniów (zob. np. Kossakowska i Zadworna, 2019).

Większość badań dotyczących satysfakcji w procesie lub kontekście nauki odnosi się do niespecyficznego, ogólnego poczucia dotyczącego całokształtu procesu lub kontekstu, np. zadowolenia z jakiegoś elementu procesu kształcenia, lub zawęża ją do jednego lub kilku aspektów ogólnej postawy, np. wobec szkoły (Topala i Tomozii, 2014). Satysfakcja z nauki obejmuje uczucia i postawy jednostki wobec procesu edukacyjnego oraz postrzeganą wysokość spełnienia związaną z indywidualną chęcią nauki (Chang i Chang, 2012).

Samoregulowane uczenie się wydaje się kluczową ścieżką prowadzącą do osiągnięcia zarówno poczucia sprawstwa, jak i satysfakcji z procesu nauki. Dzięki świadomemu planowaniu, monitorowaniu i ocenie własnych działań uczniowie mogą rozwijać poczucie kontroli nad własnym rozwojem oraz czerpać większą radość z osiągniętych efektów. Samoregulowane uczenie się (ang. *Self-Regulated Learning, SRL*) definiowane jest jako proces, w którym uczniowie aktywnie zarządzają swoim uczeniem się poprzez wyznaczanie celów, monitorowanie postępów oraz dostosowywanie strategii w zależności od potrzeb (Zimmerman, 1990; Boekaerts, 1997). SRL wiąże się z wysokimi osiągnięciami szkolnymi – uczniowie, którzy skutecznie się samoregulują, zazwyczaj osiągają lepsze wyniki (Sinkkonen i Tapani, 2024).

Analiza relacji między samoregulowanym uczeniem się a rozwojem poczucia sprawstwa i satysfakcji z procesu nauki wymaga wyjaśnienia istoty samoregulowanego uczenia się oraz identyfikacji jego kluczowych komponentów, które są wielowymiarowe. Proces ten bowiem obejmuje aspekty poznawcze, metapoznawcze, behawioralne, motywacyjne oraz emocjonalne. Zależności między tymi elementami oraz ich wpływ na strategie samoregulacji są wyjaśniane za pomocą modeli samoregulowanego uczenia się, które stanowią podstawę teoretyczną do dalszych analiz. W związku z tym pierwsza część artykułu skupia się na przeglądzie tych modeli, a w dalszej części

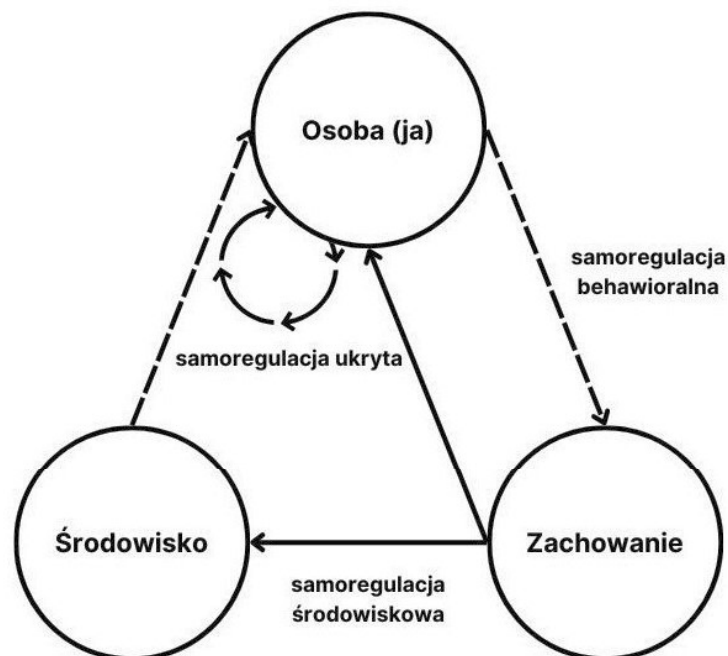
poprzez integrację dostępnych ustaleń zostanie przedstawiona argumentacja podkreślająca znaczenie samoregulowanego uczenia się w kształtowaniu poczucia sprawstwa oraz satysfakcji z nauki. Rozważania te opierają się na analizie literatury przedmiotu.

Modele samoregulowanego uczenia się

Dotychczas opracowanych zostało już kilka modeli samoregulowanego uczenia się (SRL), z których każdy dostarcza odrębnego spojrzenia na składniki i procesy, które go tworzą (Panadero, 2017; zob. także: Czerniawska, 1999). Modele te stanowią teoretyczne podstawy do zrozumienia, w jaki sposób można kształtować u uczniów umiejętności umożliwiające im bardziej strategiczne podejście do uczenia się, a w efekcie osiągnięcie lepszych rezultatów edukacyjnych.

Barry J. Zimmerman opracował trzy modele samoregulowanego uczenia. Pierwszy model (rysunek 1), znany jako triadyczna analiza SRL (ang. *Triadic Analysis of SRL*), ilustruje interakcje trzech poziomów samoregulacji: środowiskowego, behawioralnego i osobowego (Zimmerman, 1989). Model ten interpretuje SRL w kontekście triadycznego modelu społeczno-poznawczego Alberta Bandury.

Rys. 1. Triadyczny model samoregulowanego uczenia się

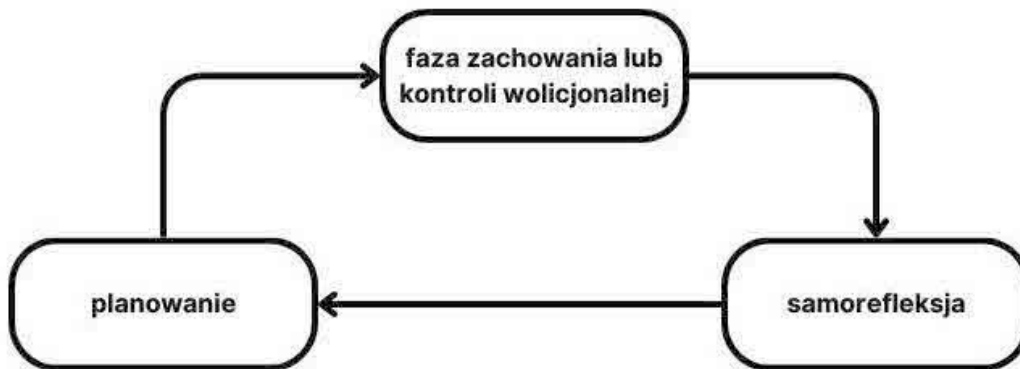


Źródło: opracowano na podstawie: Zimmerman, 1989

W ramach triadycznego modelu osobiste, behawioralne i środowiskowe czynniki, choć oddzielne, są jednocześnie wzajemnie zależne i wpływają na funkcjonowanie jednostki. Samoregulacja osobista obejmuje monitorowanie i dostosowywanie stanów poznawczych i emocjonalnych. Samoregulacja behawioralna polega na obserwowaniu i strategicznym modyfikowaniu procesów wykonawczych. Z kolei samoregulacja środowiskowa odnosi się do obserwowania i modyfikowania warunków oraz wyników środowiskowych (Zimmerman, 1990, 1998).

Drugi model (rysunek 2), który można określić mianem modelu cyklicznych faz SRL (ang. *Cyclical Phases of SRL*). Analizuje na poziomie jednostkowym wzajemne relacje między procesami metapoznawczymi a motywacyjnymi (Zimmerman, 2000).

Rys. 2. Model faz cyklicznych samoregulacji



Struktura fazowa i subprocesy samoregulacji

Cykliczne fazy samoregulacji		
planowanie	zachowanie/ kontrola wolicjonalna	samorefleksja
analiza zadania <ul style="list-style-type: none"> wyznaczanie celu planowanie strategiczne przekonania o własnej motywacji <ul style="list-style-type: none"> przekonania o własnej skuteczności oczekiwania dotyczące wyników motywacja wewnętrzna lub wartościowanie orientacja na cele procesowe versus wynikowe 	samokontrola <ul style="list-style-type: none"> samokształcenie tworzenie obrazów mentalnych koncentrowanie uwagi strategie zadaniowe samoobserwacja <ul style="list-style-type: none"> rejestrowanie eksperymentowanie 	samoocena <ul style="list-style-type: none"> ocena własnych wyników atrybucje przyczynowe samoreakcja <ul style="list-style-type: none"> samosatysfakcja adaptacja/defensywa

Źródło: opracowano na podstawie: Zimmerman, 2000

Cykliczne fazy samoregulacji obejmują fazę planowania (ang. *forethought*), fazę wykonawczą (ang. *performance or volitional control phase*) oraz fazę autorefleksji (ang. *self-reflection*) (Zimmerman, 2000; por. także Zimmerman, 1998). Faza planowania odnosi się do procesów, które poprzedzają i przygotowują działania. Wyróżnia się dwa rodzaje procesów: dotyczące analizy zadania (np. ustalanie celów i planowanie strategiczne) oraz związane z przekonaniem o własnej motywacji (np. przekonania o własnej skuteczności, oczekiwania dotyczące wyników, motywacja wewnętrzna lub wartościowanie, orientacja na cele procesowe *versus* wynikowe). Faza wykonawcza lub kontrola woli obejmuje dwa rodzaje procesów: samokontrolę (np. samokształcenie, tworzenie obrazów mentalnych, koncentrowanie uwagi i strategie zadaniowe) oraz samoobserwację (np. rejestrowanie i eksperymentowanie). Procesy samokontroli pomagają uczniom skupić się na zadaniu i optymalizować wysiłki; na przykład strategie zadaniowe wspomagają naukę, redukując zadanie do jego kluczowych komponentów i reorganizując je w sposób znaczący (Zimmerman, 2000). Procesy samoobserwacji natomiast odnoszą się do śledzenia specyficznych aspektów własnych wyników. Ostatnia faza, samorefleksja, zawiera dwa rodzaje procesów ściśle związanych z samoobserwacją: samoocenę i reakcję na siebie. Samoocena odnosi się do oceny własnych wyników oraz przypisywania przyczyn rezultatom; reakcja na siebie obejmuje samosatysfakcję, czyli postrzeganie (nie)satysfakcji i emocji dotyczących wyników oraz wnioski na temat tego, co należy zmienić w przyszłych sytuacjach wymagających samoregulacji. Ze względu na cykliczny charakter samoregulacji autorefleksja dodatkowo wpływa na procesy planowania.

Trzeci model Berry'ego J. Zimmermana (2000) znany jako model wielopoziomowy (ang. *Multi-level Model of SRL*) przedstawia cztery etapy rozwoju kompetencji w zakresie samoregulacji uczniów (rysunek 3). W modelu tym wyeksponowane jest założenie, że umiejętności samoregulacyjne, które są zależne od kontekstu, rozwijają się według teorii społeczno-poznawczej poprzez cztery poziomy.

Rys. 3. Wielopoziomowy model samoregulowanego uczenia się

Poziom	Nazwa	Opis
1	Obserwacja	indukcja zastępcza umiejętności z obserwowanego biegłego modelu
2	Emulacja	naśladownictwo ogólnego wzorca lub stylu umiejętności modelu z pomocą innej osoby
3	Samokontrola	niezależny pokaz umiejętności modelu w warunkach ustrukturyzowanych
4	Samoregulacja	adaptacyjne wykorzystanie umiejętności w zmieniających się warunkach osobowych i środowiskowych

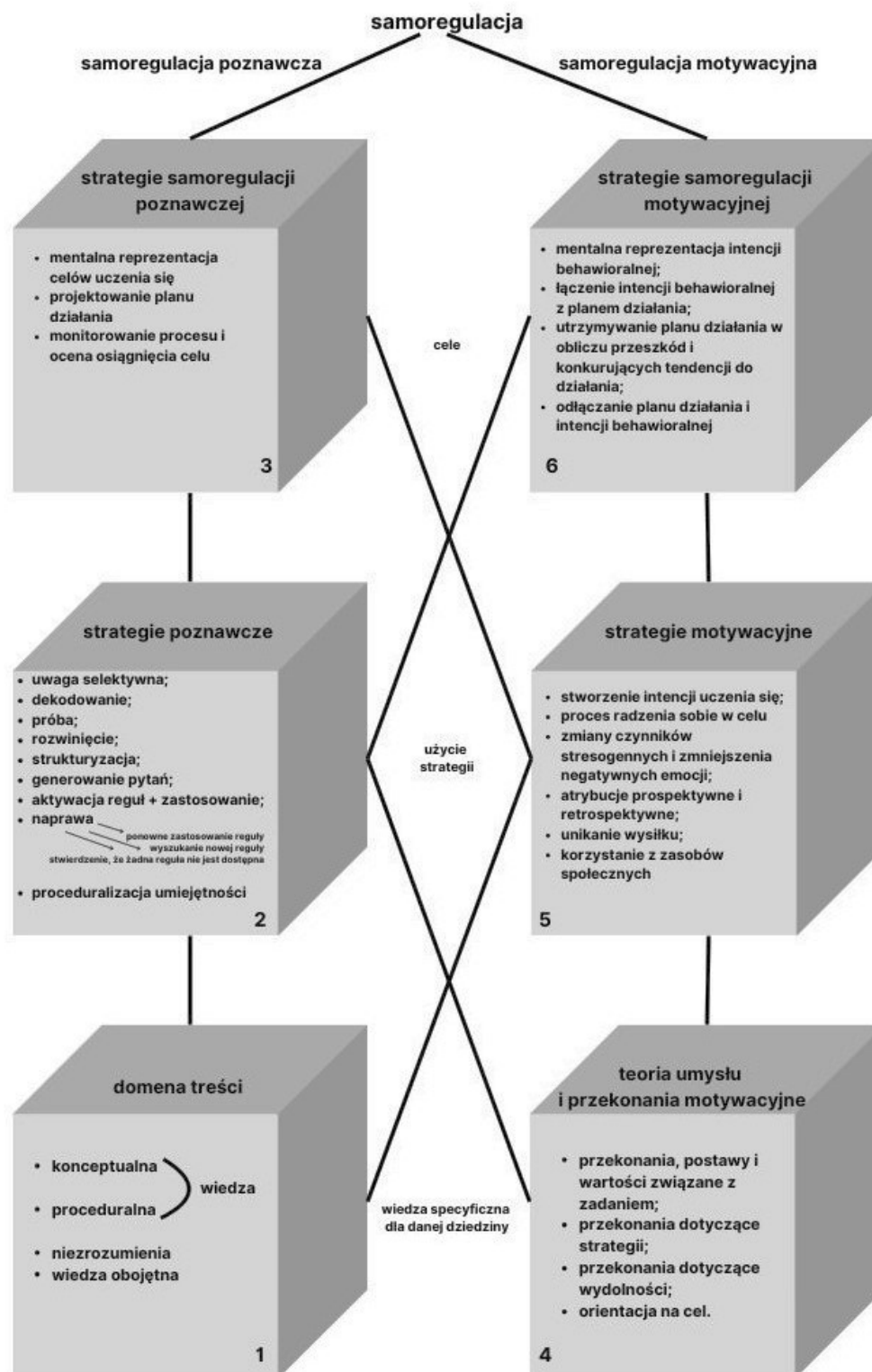
Źródło: opracowano na podstawie: Zimmerman, 2000

Pierwszy poziom obejmuje naukę przez modelowanie, czyli nabywanie umiejętności poprzez obserwację. Na tym poziomie uczeń potrafi zidentyfikować kluczowe cechy umiejętności lub strategii, obserwując model. Drugi poziom, zwany poziomem imitacyjnym, polega na wykonywaniu modelowanej umiejętności w sposób emulacyjny przy wsparciu informacji zwrotnej. Uczniowie osiągają ten poziom, gdy ich wykonanie zbliża się do ogólnej formy prezentowanej przez model. Rola wsparcia społecznego, istotna na tych dwóch pierwszych poziomach, maleje na dwóch kolejnych. Trzeci poziom, określany jako poziom samokontroli, odnosi się do efektywnego stosowania umiejętności w nieobecności modelu, natomiast czwarty poziom, samoregulacja, obejmuje adaptacyjne wykorzystanie umiejętności w zmieniających się warunkach. Uważa się, że uczniowie, którzy opanują każdy z poziomów w kolejności, będą mieli lepsze wyniki w nauce niż ci, którzy nie przeszli przez wszystkie etapy. Jednakże posiadanie zdolności nie gwarantuje ich wykorzystania. Na ostateczne decyzje wpływają również czynniki motywacyjne i środowiskowe. W kontekście głównej linii rozważań podjętych w niniejszym artykule istotne wydaje się zwrócenie uwagi właśnie na wymiar środowiskowy i możliwości oraz potrzebę sprawowania przez uczącego się kontroli nad nim.

Jedną z pierwszych badaczek, które sporo miejsca w prowadzonych przez siebie analizach i badaniach poświęciły samoregulowanemu uczeniu się, była Monique Boekaerts (1992; 1999). Jej zdaniem samoregulowane uczenie się nie jest jednorazowym wydarzeniem, ale raczej odnosi się do serii wzajemnie powiązanych procesów poznawczych i afektywnych, które współdziałają na różnych etapach systemu przetwarzania informacji.

Monique Boekaerts opracowała dwa modele samoregulowanego uczenia się. Pierwszy z nich to model strukturalny (rysunek 4), w którym samoregulacja dzieli się na sześć komponentów: (1) wiedza i umiejętności specyficzne dla danej dziedziny, (2) strategie poznawcze, (3) strategie samoregulacji poznawczej, (4) przekonania motywacyjne i teoria umysłu, (5) strategie motywacyjne oraz (6) strategie samoregulacji motywacyjnej (Boekaerts, 1996). Te elementy są zorganizowane wokół dwóch podstawowych mechanizmów SRL, czyli regulacji poznawczej oraz afektywno-motywacyjnej.

Rys. 4. Sześciokomponentowy model samoregulowanego uczenia się

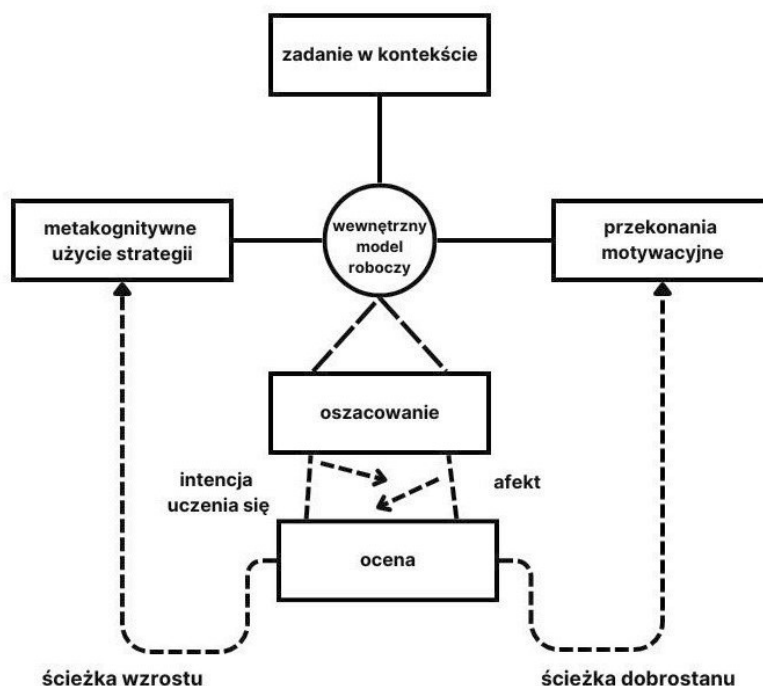


Źródło: opracowano na podstawie: Boekaerts, 1996 oraz Panadero, 2017

W latach 90. XX wieku Monique Boekaerts rozwinęła także model adaptacyjnego uczenia się (ang. *Adaptable Learning Model*), który dostarczył teoretycznych podstaw do zrozumienia ustaleń pochodzących z różnych ram i kategorii psychologicznych, takich jak motywacja, emocje, metapoznanie, koncepcja „ja” oraz uczenie się. W tym modelu ocena odgrywa kluczową rolę w procesie samoregulowanego uczenia się. Trzy rodzaje informacji były uznawane za wpływające na ocenę: percepcja sytuacji edukacyjnej, wiedza metapoznawcza specyficzna dla danej dziedziny oraz system siebie, wraz z powiązаныmi czynnikami motywacyjnymi. Ocenianie jest traktowane jako proces unikatowy, który kieruje zachowaniem uczniów w klasie. Pozytywnie wartościowane ocenianie prowadzi do poszerzenia wiedzy i umiejętności w danej dziedzinie oraz ogólnego wzrostu zasobów osobistych. Ocenianie wartościowane negatywnie zaś prowadzi do ochrony ego, mającej na celu zapobieganie utracie zasobów i dobrostanu. Samoregulowane uczenie się jest w tej sytuacji definiowane jako utrzymywanie równowagi między tymi dwoma rodzajami ścieżek.

Z czasem Monique Boekaerts i Markku Niemivirta (2000; zob. także: Boekaert, 2011) przedstawili rozszerzoną i udoskonaloną wersję modelu adaptacyjnego uczenia się określaną jako model podwójnego przetwarzania (ang. *Dual-Processing Self-Regulation Model*) (rysunek 5). Podkreślili tym samym niejednoznaczny charakter procesu samoregulowanego uczenia się, który wymaga interakcji różnych systemów kontrolnych: metapoznawczych, motywacyjnych i emocjonalnych.

Rys. 5. Model podwójnego przetwarzania samoregulacji



Źródło: opracowano na podstawie: Boekaerts, 2011 oraz Panadero, 2017

Nowy model akcentuje także różnicę między warunkami sprzyjającymi i niesprzyjającymi samoregulowanemu uczeniu się. Warunki optymalne to takie, w których istnieje połączenie możliwości nauki i poczucia jej potrzeby. Zakłada się, że epizody uczenia się, które są samodzielnie ustalane przez ucznia, często związane z emocjonalnie naładowanymi celami osobistymi i odbywające się w naturalnym kontekście, częściej spełniają kryteria optymalnych warunków niż te, które są ustalone przez nauczyciela w środowisku klasy szkolnej.

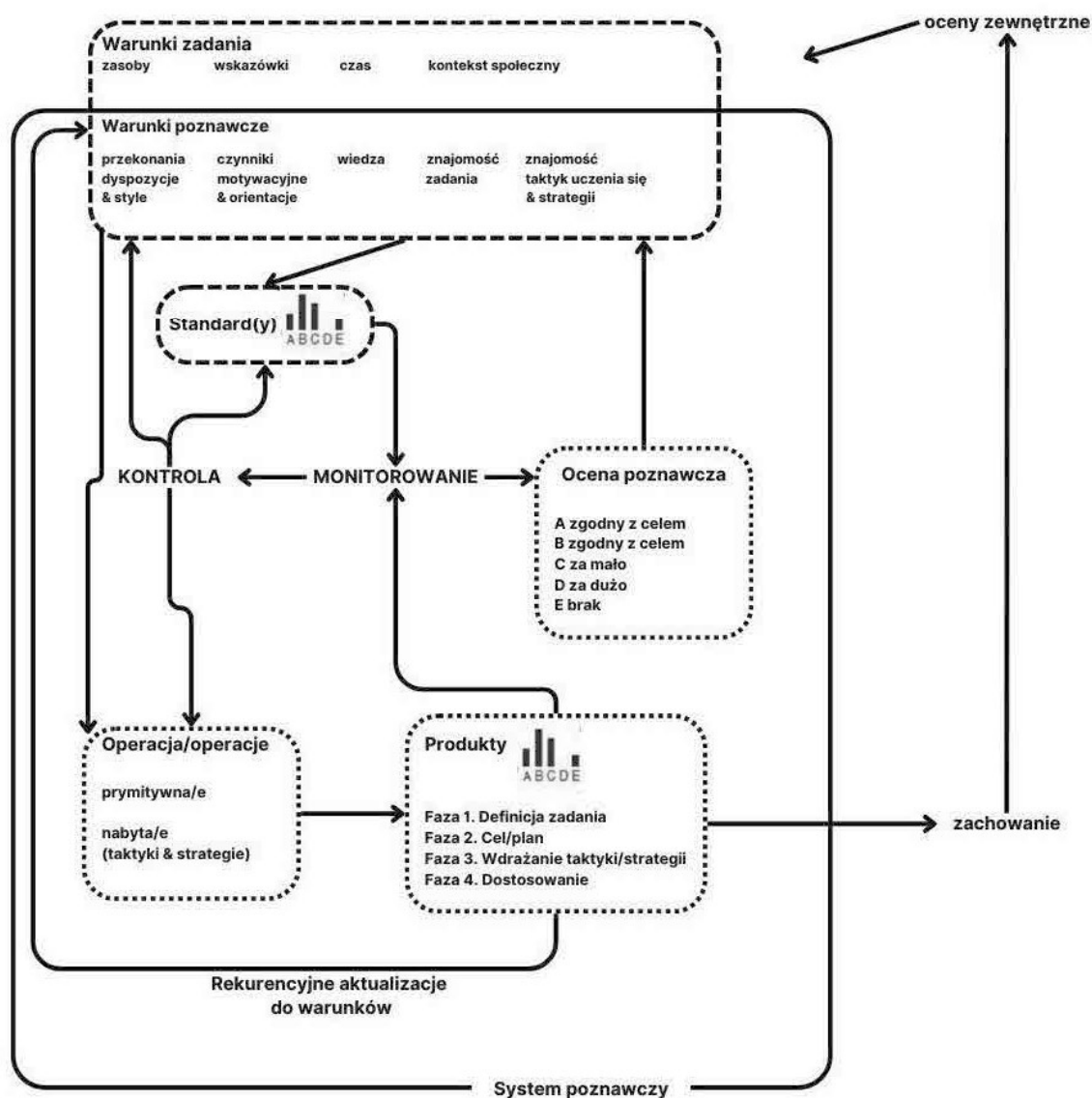
Kolejne ujęcie samoregulowanego uczenia się, któremu warto się przyjrzeć, stanowi ogólny model samoregulacji Paula R. Pintricha (2000). Wkład tego autora w zagadnienie samoregulacji uczenia się polega na tym, że był jednym z pierwszych badaczy, którzy empirycznie oraz teoretycznie analizowali relację między samoregulowanym uczeniem się a motywacją (por. Panadero, 2017). W ramach przedstawionego przez tego autora modelu proces samoregulacji dzieli się na cztery fazy: planowania, monitorowania, kontroli i refleksji. Każda z tych faz jest związana z określonymi działaniami samoregulacyjnymi, które są klasyfikowane w czterech odrębnych obszarach: poznawczym, motywacyjnym i afektywnym, behawioralnym oraz kontekstualnym. W fazie planowania działania samoregulacyjne obejmują między innymi aktywację wcześniejszej wiedzy merytorycznej oraz wiedzy metapoznawczej (obszar poznawczy), ocenę skuteczności i przyjęcie orientacji na cele (obszar motywacyjny i afektywny), planowanie czasu i wysiłku (obszar behawioralny) oraz postrzeganie zadania i kontekstu (obszar kontekstualny). Monitorowanie polega na świadomości i nadzorowaniu procesów poznawczych, motywacyjnych, afektywnych, zarządzania czasem, wysiłku oraz warunków zadania i kontekstu. Działania kontrolne odnoszą się do wyboru i adaptacji strategii zarządzania nauką, myśleniem, motywacją i afektem, regulacji wysiłku oraz negocjacji zadań. Na końcu refleksja obejmuje oceny poznawcze, reakcje afektywne, podejmowanie decyzji oraz ocenę zadania i kontekstu.

Model ten jest przedstawiany jako narzędzie heurystyczne, co oznacza, że nie zakłada się, iż każda forma nauki szkolnej musi koniecznie obejmować *explicite* samoregulację. Dodatkowo, choć przyjmuje się, że generalnie samoregulowane uczenie się podąża za powyżej opisaną sekwencją czasową, możliwe jest także bardziej dynamiczne podejście do tego procesu.

Na uwagę zasługuje także model Philipa Winne'a i Allyson F. Hadwin (1998), który jest silnie inspirowany teorią przetwarzania informacji (Winne, 2001; Greene i Azevedo, 2007), eksponującą aspekty poznawcze i metapoznawcze samoregulowanego uczenia się (SRL). Samoregulowane uczenie się, uznawane za integralną część procesu nauki, definiowane jest jako metapoznawczo kierowane zachowanie, które umożliwia uczniom adaptacyjne regulowanie stosowania strategii i taktyk poznawczych w kontekście zadań (Winne, 1996). Według Winne'a i Hadwin (1998) samoregulowane uczenie się (SRL) posiada cechy zarówno zdolności, jak i zdarzenia. Termin

„zdolność” (ang. *aptitude*) odnosi się do stosunkowo stabilnego atrybutu osobistego, podczas gdy „zdarzenie” (ang. *event*) definiowane jest jako „moment, który zatrzymuje aktywność w ruchu, przejściowy stan osadzony w szerszym, dłuższym ciągu stanów rozwijających się w czasie” (s. 534).

Rys. 6. Model samoregulowanego uczenia się Philipa Winne’a i Allyson F. Hadwin (1998)



Źródło: opracowano na podstawie: Winne i Hadwin, 1998

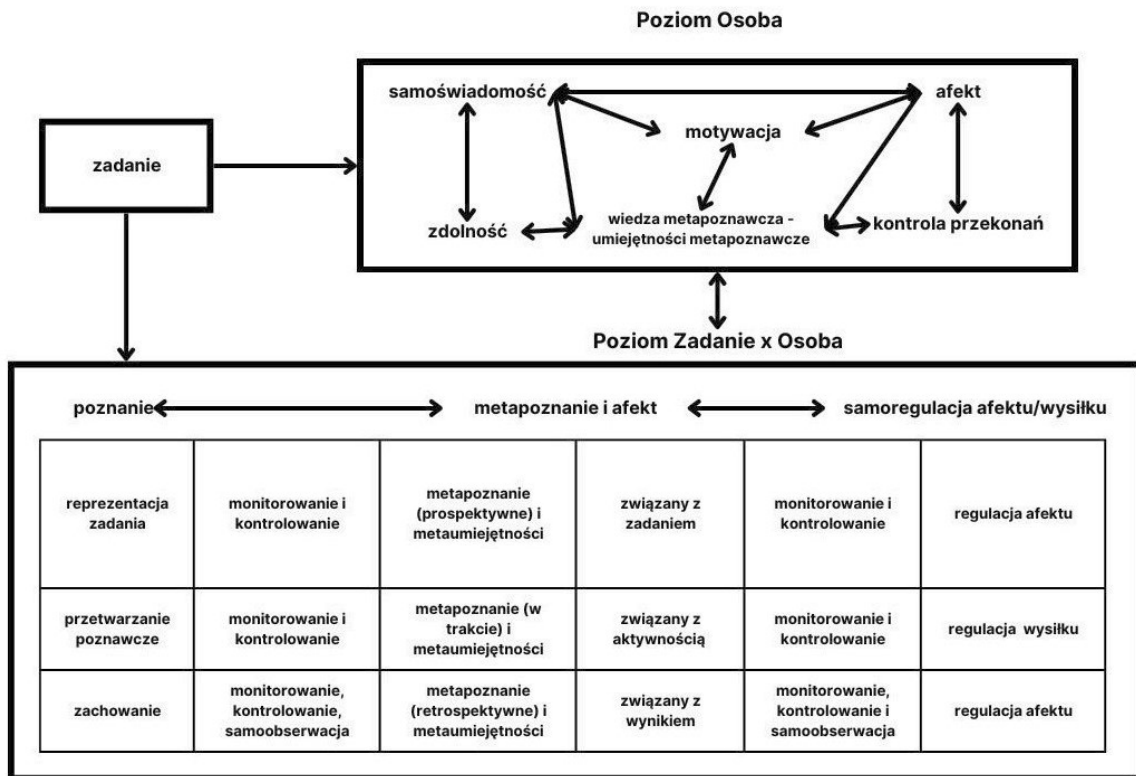
W ramach tego modelu (Winne i Hadwin, 1998) samoregulowane uczenie się (SRL) obejmuje cztery odrębne etapy. Należy do nich: (a) definiowanie zadania, podczas którego uczniowie tworzą zrozumienie zadania do wykonania; (b) ustalanie celów i planowanie: uczniowie wyznaczają cele i plan, aby je osiągnąć; (c) wdrażanie taktyk

i strategii nauki: użycie działań potrzebnych do osiągnięcia tych celów; oraz (d) metapoznawcze dostosowywanie nauki: zachodzi po zakończeniu głównych procesów, gdy uczeń decyduje się na długoterminowe zmiany w swoich motywacjach, przekonaniach i strategiach na przyszłość. Czwarty i ostatni etap odnosi się więc do procesu, w którym uczniowie krytycznie analizują pomysły opracowane w poprzednich etapach w świetle swojej wiedzy na poziomie meta (Winne i Hadwin, 1998). Podkreśla się przy tym, że błędy mogą być wykrywane w fazie następującej po tej, w której wystąpiły. Omówione fazy mają charakter otwarty, rekurencyjny i rozumiane są jako działające w ramach pętli sprzężenia zwrotnego.

Dodatkowo samoregulowane uczenie się (SRL) obejmuje pięć różnych aspektów zadań (rysunek 6), które mogą występować w czterech wspomnianych fazach (Winne i Hadwin, 1998). Aspekty te identyfikowane są za pomocą akronimu COPES (ang. *Conditions–Operations–Products–Evaluations–Standards*). Warunki (ang. *conditions*) obejmują informacje o okolicznościach zadania (np. ograniczenia czasowe, dostępne zasoby i kontekst społeczny) oraz czynnikach poznawczych (np. zainteresowanie, orientacja na cele i wiedza o zadaniu), które wpływają na sposób zaangażowania w zadanie. Operacje (ang. *operations*) są definiowane jako procesy poznawcze, taktyki i strategie, które uczniowie stosują w obliczu zadania, natomiast produkty odnoszą się do informacji generowanych przez operacje w przekształcaniu warunków. Na każdym etapie tworzony jest inny produkt. Produkty (ang. *products*) mogą być wewnętrzne (np. wnioski wyciągnięte z atrybucji) lub zewnętrzne (tj. obserwowalne zachowanie lub wyniki). Oceny/ewaluacja (ang. *evaluations*) obejmują wewnętrzną lub zewnętrzną informację zwrotną na temat produktów. Wreszcie standardy (ang. *standards*) to kryteria, według których monitorowane są produkty. Monitorowanie metapoznawcze jest centralnym elementem modelu Winne'a i Hadwin (1998), dostarczającym wewnętrznej informacji zwrotnej na temat rozbieżności między produktami a standardami na każdym etapie. Ta informacja zwrotna służy jako baza do przyszłych działań. Kluczową cechą tego modelu jest to, że nie odnosi się on bezpośrednio do emocji, a jedynie sygnalizuje rolę motywacji.

Jednym z nowszych modeli samoregulowanego uczenia się jest model Anastasii Efklides (2011). Model metapoznawczy i afektywny samoregulowanego uczenia się (ang. *Metacognitive and Affective Model of Self-Regulated Learning*; MASRL) Anastasii Efklides wzbogaca analizowane tutaj modele o przedstawienie implikacji modeli metapoznawczych dla samoregulowanego uczenia się.

Rys. 7. Metapoznawczy i afektywny model samoregulowanego uczenia się (MASRL)



Źródło: opracowano na podstawie: Efklides, 2011 oraz Panadero, 2017

W modelu MASRL wyróżnia się dwa poziomy (rysunek 7). Pierwszym z nich jest poziom Osoby, zwany również poziomem makro, który obejmuje wiedzę metapoznawczą oraz metapoznawczą w postaci umiejętności metapoznawczych. Kluczowym aspektem jest to, że poziom ten jest zorganizowany wokół celów ucznia dotyczących zadania. Innymi słowy cele ucznia „kierują przetwarzaniem poznawczym i ilością wysiłku”, jaki uczeń zainwestuje, a decyzje są podejmowane „na podstawie interakcji kompetencji osoby, jej samooceny w dziedzinie zadania, motywacji i afektu w stosunku do postrzegania zadania i jego wymagań” (Efklides, 2011, s. 12). Drugi poziom, Zadanie × Osoba, znany również jako poziom mikro, to miejsce, gdzie zachodzi interakcja między rodzajem zadania a cechami ucznia, tj. poziomem osoby. Aktywność metapoznawcza kieruje działaniami ucznia, co sprawia, że są one „ukierunkowane na dane” i skupiają się na spełnieniu specyficznych wymagań zadania. W praktyce oznacza to, że uwaga ucznia koncentruje się na szczególnych mechanizmach realizacji zadania, a ogólny cel edukacyjny zostaje zredukowany do bardziej szczegółowych celów. Monitorowanie na poziomie mikro staje się kluczowym procesem. Motywacja oraz reakcje afektywne są zależne od rozwoju zasobów metapoznawczych oraz informacji zwrotnej dotyczącej wyników działań ucznia, tj. czy postępuje on w sposób właściwy.

Na koniec Anastasia Efklides (2011) identyfikuje cztery podstawowe funkcje na tym poziomie: (a) poznanie, (b) metapoznanie, (c) afekt oraz (d) regulacja afektu i wysiłku, które można konceptualizować niezależnie, pionowo lub, w sposób integracyjny, poziomo (patrz rysunek 9). Różnica między poziomem Osoby a poziomem Zadanie \times Osoba jest prawdopodobnie najważniejszym wyróżnikiem modelu MASRL. Poziom Osoby odzwierciedla ogólne cechy SRL ucznia, które są zorientowane na cele i mają charakter *top-down*. Ernesto Panadero (2017) zauważa, że na tym poziomie model MASRL jest podobny do innych modeli zorientowanych na poziom osoby, takich jak choćby model Berry'ego J. Zimmermana (2000). Na poziomie Zadanie \times Osoba działania są mniej świadome i zorientowane na osobę: wykonanie zadania zajmuje większość uwagi i przetwarzania ucznia, a działania są napędzane danymi i *bottom-up*, co – zdaniem przywołanego autora – pokazuje podobieństwa do modelu Winne'a i Hadwin (1998).

Podsumowując zaprezentowane modele, stwierdzić należy, że wczesne koncepcje samoregulowanego uczenia się skupiały się głównie na indywidualnych aspektach poznawczych, takich jak myślenie, zachowanie i motywacja z uwzględnieniem (choć nie zawsze) kontekstu społecznego w triadycznym procesie samoregulacji. Nowsze modele uwzględniają wyzwania teoretyczne i empiryczne, podkreślając znaczenie społecznych form regulacji w środowisku szkolnym. Samoregulowane uczenie się obejmuje nie tylko indywidualną wiedzę i umiejętności, ale również interakcje z rówieśnikami i nauczycielami, które wspierają współregulację i zaangażowanie uczniów w naukę (Patrick i Middleton, 2023; Meyer i Turner, 2001).

Rola samoregulowanego uczenia się w kształtowaniu poczucia sprawstwa i satysfakcji z procesu uczenia się uczniów

Samoregulowane uczenie się może przekładać się na satysfakcję z nauki, ponieważ umożliwia uczniom aktywne zarządzanie swoim procesem edukacyjnym. Uczniowie, którzy jasno definiują swoje cele edukacyjne i są świadomi swoich kompetencji oraz motywacji, odczuwać powinni większe zadowolenie z procesu uczenia się. Jasno określone cele nadają sens wykonywanym zadaniom i pozwalają na bardziej świadome zarządzanie czasem i wysiłkiem. Interakcja między wymaganiami zadania a cechami ucznia, takimi jak jego zdolności czy zasoby metapoznawcze, wpływa na efektywność wykonywania zadań i poziom satysfakcji z osiągniętych wyników. Proces monitorowania działań oraz otrzymywanie informacji zwrotnej pozwalają uczniom zrozumieć, czy realizują zadanie w sposób skuteczny, co w efekcie powinno budować poczucie sprawstwa i dać poczucie satysfakcji. Dodatkowo w miarę jak uczeń lepiej kontroluje

i monitoruje swoje działania, wzrasta jego pewność siebie i odczuwanie przyjemności związanej z osiąganiem postępów. Satysfakcja z nauki staje się więc naturalnym efektem skutecznego wdrożenia strategii samoregulacji w uczeniu się, zarówno na poziomie makro, jak i mikro.

Relacja między samoregulowanym uczeniem się a satysfakcją z nauki i poczuciem sprawstwa może zostać przedstawiona w następujący sposób:

Rys. 8. Hipotetyczne relacje między samoregulowanym uczeniem się a satysfakcją z nauki z moderującą rolą poczucia sprawstwa



Źródło: opracowanie własne

Poczucie sprawstwa odgrywa rolę moderującą, ponieważ zwiększa efektywność samoregulacji. Kiedy uczniowie czują, że mają realny wpływ na swoje działania i wyniki, są bardziej zmotywowani do zaangażowania się w proces (samoregulowanego) uczenia się. Poczucie sprawstwa wzmacnia przekonanie, że ich wysiłki prowadzą do sukcesów, co w efekcie zwiększa satysfakcję z nauki. Uczniowie, którzy czują, że mają kontrolę nad swoimi postępami, są bardziej skłonni do podejmowania wyzwań, wytrwałości i konsekwencji w dążeniu do celów edukacyjnych, co prowadzi do większej satysfakcji z procesu nauki.

Kiedy uczniowie postrzegają swoje sukcesy jako efekt własnych działań i wyborów, zwiększa się ich poczucie sprawczości, co prowadzić powinno do większej motywacji i zwrotnie zadowolenia z procesu edukacyjnego. W rezultacie samoregulowane uczenie się może wspierać uczniów w przekształcaniu procesu nauki w bardziej angażujące i satysfakcjonujące doświadczenie, w którym aktywnie uczestniczą i nad którym mają poczucie kontroli.

Zaprezentowane zależności mają charakter teoretyczny i są prawdopodobne, opierając się na wcześniej omówionych modelach. Istotnym krokiem w dalszych rozważaniach będzie weryfikacja tych założeń poprzez analizę wyników badań empirycznych na ten temat.

Badania dotyczące samoregulowanego uczenia się koncentrują się przede wszystkim na jego wpływie na osiągnięcia szkolne, a nie na subiektywnej satysfakcji z nauki czy poczuciu sprawstwa. Istnieje również tendencja do koncentrowania się na

wyższych poziomach edukacji, takich jak uczelnie wyższe czy szkoły średnie. Dotychczas przeprowadzone badania dowodzą, że strategie samoregulowanego uczenia się mają pozytywny wpływ na osiągnięcia szkolne. Najskuteczniejsze strategie samoregulowanego uczenia się obejmują wyznaczanie celów, samoobserwację i samoocenę, które są kluczowe dla poprawy wyników w nauce. Są one ze sobą powiązane i mają istotny wpływ na proces uczenia się (Sitzmann i Ely, 2011; Zimmerman, 1990). Także metaanalizy wskazują, że różne komponenty samoregulowanego uczenia się, w szczególności odnoszące się do procesów metapoznawczych, pozytywnie korelują z osiągnięciami szkolnymi, choć wielkość efektów może się różnić w zależności od konkretnych strategii i kontekstów (Dent i Koenka, 2016; Zheng i Sun, 2024; Dignath i Büttner, 2008).

Aspekty związane z subiektywną satysfakcją z nauki oraz poczuciem sprawczości w kontekście samoregulacji były dotychczas raczej rzadko podejmowane w studiach empirycznych. Ponieważ samoregulowane uczenie się ma wiele wymiarów i komponentów, co dobrze obrazują przedstawione wcześniej modele, różni autorzy opierali swoje badania na różnych jego aspektach. Niektóre badania sugerują, że umiejętności takie jak wyznaczanie celów i poszukiwanie pomocy (ang. *help-seeking*) mają pozytywny wpływ na satysfakcję uczniów oraz ich osiągnięcia akademickie (Yavuzalp i Bahçivan, 2021). Adisa Ejubović i Adis Puška (2019) oparli swoje badanie właśnie na założeniu, że SRL pozytywnie oddziałuje na satysfakcję i osiągnięcia studentów z różnych programów studiów. Wyniki analizy czynnikowej (EFA) wykazały, że zmienne związane z samoregulowanym uczeniem się grupują się w pięć czynników: wyznaczanie celów, metapoznanie, strukturalizacja środowiska, skuteczność komputerowa oraz wymiar społeczny. Analiza regresji wielokrotnej potwierdziła, że cztery z pięciu zidentyfikowanych czynników mają pozytywny wpływ na satysfakcję oraz osiągnięcia badanych. Jedynie czynnik wyznaczania celów nie wykazał istotnego wpływu na te zmienne. Pozostałe cztery strategie umożliwiają uczącym się skuteczne zarządzanie swoimi procesami uczenia się, co prowadzi do wyższego poziomu satysfakcji. Z innych badań wynika, że strategiczne planowanie, zarządzanie czasem, strukturalizacja środowiska i poszukiwanie pomocy wykazały pozytywny efekt dla satysfakcji uczniów w środowiskach nauki online, w tym w kursach MOOC i innych platformach nauczania na odległość (Dinh i Phuong, 2024; Dinh i Nguyen, 2022).

Choć samoregulowane uczenie się ma potencjał w zakresie poprawy jakości procesu edukacyjnego, także w kontekście takich efektów jak satysfakcja z nauki i poczucie sprawstwa, wciąż jest stosunkowo rzadko badane. Może to wynikać zarówno z wyzwań metodologicznych, jak i z ograniczonego zainteresowania badaczy tym zagadnieniem w porównaniu z innymi obszarami badań edukacyjnych. Znacznie częściej przedmiotem badań są zewnętrzne czynniki wpływające na wyniki uczniów, takie jak metody nauczania, środki dydaktyczne i ich wykorzystanie w procesie kształcenia czy inne działania nauczyciela. Samoregulowane uczenie się obejmuje wiele procesów

i czynników, które są trudne do uchwycenia w badaniach empirycznych, co sprawia, że tego typu analizy są skomplikowane i czasochłonne. Badania nad samoregulowanym uczeniem się wymagają złożonego podejścia metodologicznego, które uwzględniać powinno także różnorodne etapy oraz aspekty rozwoju uczniów. Tymczasem przywołane badania przeprowadzono z udziałem nastolatków i młodych dorosłych, którzy posiadają bardziej rozwinięte umiejętności poznawcze, umożliwiające efektywniejsze stosowanie strategii samoregulacyjnych. Ponadto badania z ich udziałem są łatwiejsze do zrealizowania, choćby ze względu na możliwość wykorzystania kwestionariuszy.

Wnioski

Samoregulowane uczenie się opiera się na przejmowaniu przez uczniów świadomej kontroli nad własnym procesem edukacyjnym, co obejmuje formułowanie celów, samodzielne monitorowanie osiągnięć oraz refleksję nad postępem. W praktyce oznacza to, że uczniowie stają się aktywnymi architektami swojego rozwoju, podejmującymi autonomiczne decyzje dotyczące strategii i metod nauki. Taka forma zaangażowania nie tylko wzmacnia ich poczucie sprawstwa, lecz także sprzyja czerpaniu satysfakcji z procesu uczenia się, wynikającej z bardziej świadomego i efektywnego podejścia do uczenia się.

Istnieje potrzeba dalszych badań nad tym zagadnieniem, które pozwolą na lepsze zrozumienie jego dynamicznej natury i w efekcie udoskonalenie strategii nauczania w tym zakresie (zob. także Panadero, 2017). Szczególnie istotne jest badanie różnych aspektów SRL, ich zastosowanie w różnych kontekstach edukacyjnych oraz ich wpływ na efektywność procesu uczenia się w różnych grupach wiekowych i w różnych formach nauczania, także tych online. Kolejne badania winny koncentrować się na uzyskaniu bardziej wyczerpujących wyników, które umożliwią dogłębne wyjaśnienie oraz rzetelne udokumentowanie zaobserwowanych zależności. W związku z przedstawionymi w artykule hipotetycznymi zależnościami między samoregulacją a poczuciem sprawstwa oraz satysfakcją z nauki warto podjąć wysiłek badawczy w celu ich empirycznej weryfikacji. Ponadto dalsze badania powinny wspierać rozwój i udoskonalanie praktyk edukacyjnych, a także prowadzenie działań na rzecz wdrażania efektywnych strategii wspierających rozwój samoregulacji wśród uczniów.

Bibliografia

- Arbaugh, J.B. (2000). Virtual classroom characteristics and student satisfaction with internet-based MBA courses. *Journal of Management Education*, 24(1), 32–54.
- Boekaerts, M. (1992). The adaptable learning process: initiating and maintaining behavioural change. *Applied Psychology: An International Review*, 41(4), 377–397. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.1992.tb00713.x>

- Boekaerts, M. (1996). Self-regulated learning at the junction of cognition and motivation. *European Psychology, 1*(2), 100–112. <https://doi.org/10.1027/1016-9040.1.2.100>
- Boekaerts, M. (1997). Self-regulated learning: A new concept embraced by researchers, policy makers, educators, teachers and students. *Learning and Instruction, 7*(2), 161–186. [https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(96\)00015-1](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(96)00015-1)
- Boekaerts, M. (1999). Motivated learning: Studying student situation transactional units. *European Journal of Psychology in Education, 14*, 41–55. <https://doi.org/10.1007/bf03173110>
- Boekaerts, M. (2011). Emotions, emotion regulation, and self-regulation of learning. W: B.J. Zimmerman i D.H. Schunk (red.) *Handbook of self-regulation of learning and performance* (s. 408–425). Routledge.
- Boekaerts, M. i Niemivirta, M. (2000). Self-regulated learning: Finding a balance between learning goals and ego-protective goals. W: M. Boekaerts, P.R. Pintrich i M. Zeidner (red.), *Handbook of self-regulation* (s. 417–450). Academic Press.
- Chang, I.-Y. i Chang, W.-Y. (2012). The effect of student learning motivation on learning satisfaction. *International Journal of Organizational Innovation, 4*(3), 281–305.
- Czerniawska, E. (1999). Samoregulacja w uczeniu się. Modele teoretyczne. *Forum Psychologiczne, 4*(1), 3–17.
- Dent, A. i Koenka, A. (2016). The relation between self-regulated learning and academic achievement across childhood and adolescence: A meta-analysis. *Educational Psychology Review, 28*, 425–474. <https://doi.org/10.1007/S10648-015-9320-8>
- Dignath, C. i Büttner, G. (2008). Components of fostering self-regulated learning among students. A meta-analysis on intervention studies at primary and secondary school level. *Metacognition and Learning, 3*, 231–264. <https://doi.org/10.1007/S11409-008-9029-X>
- Dinh, T. i Nguyen, P. (2022). Impact of Internet self-efficacy and self-regulated learning on satisfaction and academic achievement in online learning: A case study in Vietnam. *International Journal of Emerging Technologies in Learning, 17*(16), 269–288. <https://doi.org/10.3991/ijet.v17i16.33819>
- Dinh, C. i Phuong, H. (2024). Examining student characteristics, self-regulated learning strategies, and their perceived effects on satisfaction and academic performance in MOOCs. *Electronic Journal of e-Learning, 22*(8), 41–59. <https://doi.org/10.34190/ejel.22.8.3446>
- Efklides, A. (2011). Interactions of metacognition with motivation and affect in self-regulated learning: The MASRL model. *Educational Psychologist, 46*(1), 6–25. <https://doi.org/10.1080/00461520.2011.538645>
- Ejubović, A. i Puška, A. (2019). Impact of self-regulated learning on academic performance and satisfaction of students in the online environment. *Knowledge Management & E-Learning: An International Journal, 11*(3), 345–363. <https://doi.org/10.34105/j.kmel.2019.11.018>
- Gallagher, S. (2000). Philosophical conceptions of the self: implications for cognitive science. *Trends in Cognitive Science, 4*(1), 14–21. [https://doi.org/10.1016/S1364-6613\(99\)01417-5](https://doi.org/10.1016/S1364-6613(99)01417-5)

- Greene, J.A. i Azevedo, R. (2007). A theoretical review of Winne and Hadwin's model of self-regulated learning: new perspectives and directions. *Review of Educational Research*, 77(3), 334–372. <https://doi.org/10.3102/003465430303953>
- Konarzewski, K. (2004). *Sztuka nauczania. Szkoła*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kossakowska, K. i Zadworna, M. (2019). Wybrane aspekty dobrostanu psychicznego uczniów na różnych etapach edukacji. Doniesienia wstępne. *Studia Edukacyjne*, 54, 221–235. <https://doi.org/10.14746/se.2019.54.13>
- Meyer, D.K. i Turner, J.C. (2002). Using instructional discourse analysis to study the scaffolding of student self-regulation. *Educational Psychologist*, 37(1), 17–25. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3701_3
- Patrick, H. i Middleton, M.J. (2023). Turning the kaleidoscope: What we see when self-regulated learning is viewed with a qualitative lens. W: N.E. Perry (red.), *Using qualitative methods to enrich understandings of self-regulated learning* (s. 27–39). Routledge.
- Panadero, E. (2017). A review of self-regulated learning: Six models and four directions for research. *Frontiers in Psychology*, 8(422). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422>
- Pintrich, P.R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. W: M. Boekaerts, P.R. Pintrich i M. Zeidner (red.) *Handbook of self-regulation* (s. 452–502). Academic Press.
- Sinkkonen, M. i Tapani, A. (2024). Review of the concept “self-regulated learning”: Defined and used in different educational contexts. *International Journal on Social and Education Sciences*, 6(1), 130–151. <https://doi.org/10.46328/ijonses.640>
- Sitzmann, T. i Ely, K. (2011). A meta-analysis of self-regulated learning in work-related training and educational attainment: What we know and where we need to go. *Psychological Bulletin*, 137(3), 421–442. <https://doi.org/10.1037/a0022777>
- Szyling, G. (2015). Uczniowskie poczucie sprawstwa a praktyki oceniania we wczesnej edukacji. *Studia Pedagogiczne*, 68, 105–124.
- Topala, I. i Tomozii, S. (2014). Learning satisfaction: Validity and reliability testing for students' learning satisfaction questionnaire (SLSQ). *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 128, 380–386. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.175>
- Winne, P.H. (1996). A metacognitive view of individual differences in self-regulated learning. *Learning and Individual Differences*, 8(4), 327–353.
- Winne, P.H. (2001). Self-regulated learning viewed from models of information processing. W: B.J. Zimmerman i D.H. Schunk (red.), *Self-regulated learning and academic achievement* (s. 153–190). Lawrence Erlbaum Associates.
- Winne, P.H. i Hadwin, A.F. (1998). Studying as self-regulated learning. In: D.J. Hacker i J. Dunlosky (red.), *Metacognition in educational theory and practice. The educational psychology series* (s. 277–304). Erlbaum.
- Yavuzalp, N. i Bahçivan, E. (2021). A structural equation modeling analysis of relationships among university students' readiness for e-learning, self-regulation skills, satisfaction, and academic achievement. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 16. <https://doi.org/10.1186/s41039-021-00162-y>

- Zheng, B. i Sun, T. (2024). Self-regulated learning and learning outcomes in undergraduate and graduate medical education: A meta-analysis. *Evaluation & The Health Professions*. <https://doi.org/10.1177/01632787241288849>
- Zimmerman, B. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329–339.
- Zimmerman, B. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist*, 25(1), 3–17. https://doi.org/10.1207/S15326985EP2501_2
- Zimmerman, B. (1998). Academic studying and the development of personal skill: A self-regulatory perspective. *Educational Psychologist*, 33(2), 73–86.
- Zimmerman, B. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. W: M. Boekarts, P. Pintrich i M. Zeidner (red.), *Handbook of self-regulation* (s. 13–39). Academic Press.