

Ewa Filipiak

<https://doi.org/10.26881/pwe.2025.60.01>

ORCID: 0000-0001-7883-6244

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

ewafil@ukw.edu.pl

Samoregulacja w uczeniu się. (Nie)możliwa w kulturze współczesnej szkoły na etapie klas początkowych?

Summary

Self-Regulation in Learning. (Im)Possible in the Culture of Modern Schools at the Early Primary Level?

Self-regulatory and metacognitive abilities are recognised as fundamental to an individual's functioning, and the development of self-regulation in early childhood is often considered an early determinant of success in later life. Pre-school and school experiences are causally linked to the emergence of advanced cognitive abilities that underpin the development of self-regulatory abilities. Despite growing evidence that early childhood is an important period for the development of self-regulation and that kindergarten and school can be a space for acquiring proficiency in learning and stimulating self-regulatory and metacognitive strategies, unfortunately, this is often not the case in the implementation of everyday educational practices. The aim of this article is to present the problem of supporting the development of self-regulatory and metacognitive activities at school. In creating a *metaframe* of the problem particular attention was paid to the tropes emerging from L.S. Vygotsky's sociocultural concept. The use of specialised developmental programmes, such as *Tools of the Mind* (Bodrova, Leong), *the Development of Learning Self-dependence* (Zuckerman, Venger), Raven Feuerstein's programme of instrumental support for self-control and self-regulation (*Instrumental Enrichment*), which focus on building early self-regulatory skills in children, encourages the creation of conditions and spaces for supporting self-regulatory activity early in institutional education. The article also discusses an example of an innovative programme implementing the development of self-regulated learning in a Lithuanian school.

Keywords: self-regulated learning, metacognitive activity, early childhood education, creating conditions for the development of self-regulation, teacher as mediator and cognitive tutor

Słowa kluczowe: uczenie się samoregulowane, aktywność metapoznawcza, wczesna edukacja, tworzenie warunków dla rozwijania samoregulacji, nauczyciel jako mediator i tutor poznawczy

Wprowadzenie

Krytyczna refleksja nad rozumieniem uczenia się i jego kontekstów staje się coraz bardziej pojęciowo wyrafinowana. We współczesnym dyskursie, w szczególności wśród pedagogów

i psychologów, uczenie się jest rozumiane jako aktywny i ukierunkowany na cel proces konstruowania przez ucznia wiedzy w umyśle (Czerniawska 1999; Klus-Stańska 2000; Filipiak 2023). Współczesność przynosi wciąż nowe wyzwania dla rozumienia i organizowania procesu uczenia usytuowanego w nowym kontekście¹. Tego, że świat, w którym dorastają współcześni uczniowie, świat na zewnątrz budynku szkolnego, stał się zupełnie odmienny od świata do życia, w którym uczniów przygotowywały dawne szkoły, nikt już nie kwestionuje. W tym nowym, ponowoczesnym świecie ludzie muszą nauczyć się szukać samodzielnie indywidualnych rozwiązań wciąż nowych problemów, a nie tych, które wcześniej już zostały społecznie wypracowane, ale przede wszystkim nauczyć się myśleć i działać samodzielnie, z poczuciem sprawstwa (por. Bauman 2011: 155–160).

Receptą na sukces w tym świecie to „być sobą” i „być *niepodobnym do innych*” (Bauman 2011: 159). W epoce płynnej nowoczesności potrzebna jest nie tyle wiedza, ile sposób dochodzenia do niej i nią operowania. Edukacja dziś potrzebuje innych kompetencji zarówno uczniów (por. Brzezińska i in. 2012; *Future Work Skills* 2020), jak i ich nauczycieli, którzy stają się ekspertami towarzyszącymi i pokazującymi swoim uczniom, jak się poruszać w tym zmieniającym się świecie, przestają być istotne zapewnienia, że obrali jedyną właściwą, chociaż „zatłoczoną” drogę (Bauman 2011). Dynamika zmian współczesnej rzeczywistości w szczególności wymusza na uczącym się opanowania zdolności uczenia się, a przede wszystkim aktywności samoregulacyjnej. Samoregulacja zajmuje znaczące miejsce w koncepcjach teoretycznych (Czerniawska 1999; Schunk, Zimmerman (eds.) 2012). Teoretyczne modele samoregulacji, jak również problematyka związków metapoznania z uczeniem się wydają się już dobrze zdefiniowane i opisane. W literaturze przedstawiono formalne charakterystyki procesów poznawczych obecnych w samoregulowanym uczeniu (por. np. Czerniawska 1999; Świeży 2008; Brzezińska i in. 2012). Ostatnie dziesięciolecie przyniosły także doniesienia z badań nad zjawiskiem samoregulacji w różnych obszarach aktywności poznawczej. Większość wczesnych badań nad samoregulowanym uczeniem się w edukacji skupiała się na strategiach i zachowaniach poznawczych, takich jak: monitorowanie, organizowanie, ćwiczenie, zarządzanie czasem i tworzenie produktywnego środowiska pracy (Zimmerman 2012). W ostatnich latach badacze coraz częściej zajmują się rolą procesów motywacyjnych, takich jak: cele, atrybucje, poczucie własnej skuteczności, oczekiwania co do wyników, samoocena, poczucie własnej wartości, porównania społeczne, emocje, wartości. Wciąż wydaje się, że uwagę badaczy bardziej zajmuje problem konsekwencji braku samoregulacji w kulturze szkoły (Dębska i in. 2008) niż tworzenia warunków do jej rozwoju i testowania wypracowanych modeli ukierunkowanych na rozwój aktywności samoregulacyjnych. W analizowanych doniesieniach z badań częściej obecne są modele obiektywistyczne, strategie badań ilościowych zorientowanych na poszukiwanie zależności pomiędzy aktywnością samoregulacyjną i metapoznawczą a efektywnością

¹ Ten nowy kontekst w dobie cyfrowej rewolucji niewątpliwie tworzy sztuczna inteligencja (*artificial intelligence*) (PARP 2023). W badaniu Forbesa z 2023 r. wykazano, że 60% amerykańskich nauczycieli używa sztucznej inteligencji w swoich klasach, a 55% stwierdziło, że spowodowała ona poprawę wyników edukacyjnych (Hamilton, Swanston 2024).

uczenia. Analizuje się dynamikę i zróżnicowanie samoregulacji w zależności od doświadczenia w uczeniu. Brakuje jednak jakościowej perspektywy ukierunkowanej na poznanie genezy mechanizmów samoregulacyjnych (por. Filipiak 2023), implikacji edukacyjnych programów ukierunkowanych na rozwój samoregulacji. Swoistą lukę badawczą stanowi monitorowanie celowego rozwoju samoregulacji we wczesnym dzieciństwie. Rozwój skutecznej samoregulacji jest uznawany za fundamentalny dla funkcjonowania jednostki, a jej wzrost we wczesnym dzieciństwie jest często uważany za wczesny wyznacznik sukcesów w późniejszym życiu (Montroy i in. 2016). Według badań między 3 a 7 rokiem życia może nastąpić jakościowa zmiana w samoregulacji, kiedy dzieci przechodzą od zachowań reaktywnych lub współregulowanych do bardziej zaawansowanych, poznawczo-behawioralnych form samoregulacji, które prawdopodobnie wymagają integracji wielu umiejętności, takich jak funkcje wykonawcze i umiejętności językowe (Bodrova, Leong 2007; Montroy i in. 2016). Skuteczna samoregulacja w klasie wymaga, aby dziecko płynnie koordynowało wiele aspektów kontroli odgórnej (tj. funkcji wykonawczych), takich jak: uwaga, pamięć robocza i kontrola hamująca, wraz z funkcjami motorycznymi lub werbalnymi, aby wywoływać zachowania jawne, takie jak zapamiętywanie wieloetapowych instrukcji pośród rozproszeń (Brzezińska i in. 2012; Montroy i in. 2016).

W artykule podjęto problem samoregulacji w uczeniu się. Narrację zainicjowały nurtujące autorkę pytania: Czy współczesna szkoła tworzy warunki do rozwoju samoregulowanego uczenia i aktywności metapoznawczej na pierwszym etapie szkoły podstawowej? W którym momencie w kulturze szkoły zaczyna się myślenie o samoregulacji? Czy nauczyciele są przygotowani do bycia tutorem poznawczym (*cognitive tutors*) i mediatorem rozumienia dla uczniów? Czy w deklarowanej wizji szkoły jest obecny profil ucznia samosterownego (Filipiak 2012: 73–75)? W artykule stworzono ramę teoretyczną dla rozumienia kategorii uczenia się samoregulowanego, ze szczególnym zwróceniem uwagi na implikacje wyłaniające się ze społeczno-kulturowego podejścia Lwa S. Wygotskiego. Zaprezentowano etnograficzne studium przypadku innowacyjnego modelu ukierunkowanego na rozwój samoregulowanego uczenia się realizowanego w szkole litewskiej.

Teoretyczne ramy myślenia o samoregulacji w uczeniu się: mapa problemu

Samoregulacja uczenia się jest szerokim pojęciem, nie jest ono jednorodne i odnosi się do różnych procesów poznawczych, emocjonalno-motywacyjnych, pozostających ze sobą we wzajemnych interakcjach (Ledzińska, Czerniawska 2011; Brzezińska i in. 2012; Zimmerman 2012). Podczas samoregulowanego uczenia się uczący się osobiście aktywują i podtrzymują poznanie, uczucia i zachowania, które są systematycznie zorientowane na osiągnięcie celów uczenia się (Zimmerman 2012), a uczący się sam sprawuje kontrolę nad treścią, przebiegiem i skutkami tego procesu (Czerniawska 1999). Nie wystarczy bowiem, aby uczeń znał i wykorzystywał strategie uczenia się. Musi kontrolować zarówno ich stosowanie, jak i efekty. Mówimy wówczas o uczeniu autonomicznym i samosterownym (Filipiak 2012;

Zuckerman, Venger 2015). W samoregulacyjnej aktywności uczących się osób szczególną rolę odgrywa metapoznanie silnie związane z monitorowaniem i samoregulacją aktywności poznawczej (Świeży 2008; Brzezińska i in. 2012; Zimmerman i in. 2012; Ponomariovienė, Jakavonytė-Staškuvienė 2024). Metapoznanie obejmuje procesy poznawcze wyższego rzędu, wyższe funkcje psychiczne (w tym funkcje wykonawcze) (Bodrova, Leong 2007; Świeży 2008; Brzezińska i in. 2012). Wiąże się z refleksją nad procesem uczenia się, zrozumieniem własnych procesów i strategii uczenia się, coraz większą świadomością siebie jako osoby uczącej się, planującej i monitorującej własne działania, świadomie dążącej do wyznaczonego celu. Związki między metapoznaniem a samoregulacyjną aktywnością uczących się osób zostały gruntownie zbadane. Przegląd badań na ten temat prezentuje Świeży (2008), szczególną uwagę zwrócił na podejmowane problemy, dyskusje, analizuje potencjalne obszary wpływu na przebieg i rezultaty uczenia się. Metapoznanie jako istotny komponent jest obecne także w modelach teoretycznych samoregulacji (tab. 1).

Tabela 1. Modele teoretyczne samoregulacji w uczeniu się (*self-regulated learning*, SRL)

Kategoria	Model		
	Dobrego użytkownika strategii (<i>Good strategy User</i> , GSU) M. Pressley, J. Borkowski, W. Schneider	M. Boekaerts	B. Zimmermana
Istota i implikacje edukacyjne	Samoregulacja decyduje o powodzeniu w uczeniu się. W celu uzyskania wysokich osiągnięć w uczeniu się konieczne jest powiązanie procesów wykonawczych i sądów atrybucyjnych. Niższe niż oczekiwane osiągnięcia szkolne są skutkiem braku umiejętności wyboru i monitorowania wykorzystania strategii, wewnętrznej motywacji, celów sprawnościowych i nastawienia zadaniowego.	Samoregulowane uczenie się może być działaniem złożonym, trudnym, w pełni świadomym, ale też aktywnością prostą, nawykową i automatyczną. Poznawcza samoregulacja zależy od wiedzy przedmiotowej i znajomości strategii. Możliwe jest ćwiczenie samoregulacji poprzez dostarczanie wiedzy i trening wybranych umiejętności. Motywacyjna samoregulacja wymaga umiejętności komunikowania celów, alokacji zasobów i kontroli wolicjonalnej.	Samoregulacja jest złożonym, interakcyjnym procesem zawierającym komponenty metapoznawcze, motywacyjne i behawioralne. Aby zrozumieć samoregulację uczenia się i jej ograniczenia, trzeba zwrócić uwagę na poczucie skuteczności własnego działania, osobiste poczucie sprawstwa (<i>personal agency</i>), przekonania dotyczące własnej osoby i monitorowanie poczucia kompetencji.

Struktura	1. Komponent proceduralny; bogaty repertuar strategii ukierunkowanych na cel; funkcja wykonawcza. 2. Deklaratywna wiedza metapoznawcza (kiedy i jak stosować strategie). 3. Samoregulacja na poziomie dyspozycyjnym oraz kierowanie koncentracją i motywacją. 4. Komponent o charakterze treściowym (wiedza ogólna i przedmiotowa). 5. Koordynacja i automatyzacja tych czterech elementów.	Sześcieelementowy model M. Boekaerts, w którym znaczenie ma metapoznanie i metamotywacja. Do sprawowania samoregulacji uczenia się uczącemu potrzebne jest 6 rodzajów wiedzy. Trzy są związane z samoregulacją poznawczą i trzy dotyczą samoregulacji motywacyjnej. W każdym rodzaju wiedzy są trzy poziomy: przedmiotowy, strategiczny i poziom celów.	Trzy fazy samoregulacji uczenia się: 1. Planowanie – rozpoznanie zadania 2. Monitorowanie 3. Refleksja nad własnym uczeniem się. Wymiary samoregulacji określają kategorie pytań: 1. Dlaczego wykonuję to zadanie? 2. Jak je wykonuję? 3. Co podlega samoregulacji? 4. Gdzie odbywa się uczenie?
Obraz osoby uczącej się	„Osoba dobrze przetwarzająca informacje” „Osoba dobrze myśląca” (<i>good thinkers</i>)	Uczący się ma umiejętności metapoznawcze zlokalizowane na poziomie celów samoregulacji poznawczej, potrafi formułować i osiągać własne cele uczenia się, jest aktywnym uczestnikiem własnych procesów uczenia się.	Uczeń samosterowny, mistrz własnych procesów uczenia się

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Czerniawska (1999); Zimmerman (2012); Boekaerts (1997, 2002).

Niezależnie od przyjętego modelu samoregulacji można uznać pewne ogólne, wspólne ustalenia istotne dla zrozumienia i organizowania procesu uczenia się opartego na autoregulacji:

1. Samoregulowane uczenie się odnosi się do procesu, w którym uczący się osobiście aktywują i podtrzymują poznanie, uczucia i zachowania, systematycznie zorientowanych na osiągnięcie celów uczenia się.
2. Proces uczenia się tylko wówczas można nazwać autoregulowanym, jeśli uczniowie będą jego aktywnymi i zaangażowanymi w proces uczestnikami.
3. W celu uzyskania optymalnych efektów uczenia się istotne jest uczenie się samoregulowane, wewnątrzsterowne, a nie sterowane/regulowane wyłącznie z zewnątrz.
4. Dojrzała samoregulacja wymaga samoregulacji poznawczej (metapoznania) i samoregulacji motywacyjnej (metamotywacja).

5. W procesie uczenia się opartym na samoregulacji istotne są dwa aspekty metapoznania: zdolność do samooceny i umiejętność kształtowania własnych zachowań.
6. Samoregulacja decyduje o powodzeniu w uczeniu się.
7. Efekty uczenia się zależą od przekonań, stawianych świadomie celów, oczekiwań, uczuć i motywacji uczniów.
8. W uczeniu się samoregulowanym i autonomicznym znaczącą rolę odgrywa nie tylko umiejętność wykorzystania pomocy i wskazówek nauczyciela, ale również współpraca z innymi uczącymi się.
9. Aktywność samoregulacyjną wzmacnia *feedback* (*formative feedback*) ukierunkowany na: poczucie celowości uczenia się, planowanie, samokontrolę, samoświadomość siebie jako osoby uczącej się, samoświadomość zmian, poczucie kompetencji i poczucie sprawstwa (zob. Szyling 2018).
10. W celu rozwijania aktywności samoregulacyjnej istotna jest strategia skutecznego tutoringu, którą opracował na podstawie badań M. Lepper. Strategia ta opiera się na pięciu C (*control, challenge, confidence, curiosity, contextualize*) (Filipiak 2012: 87) Tutor (*cognitive tutor*) staje się komentatorem procesu uczenia się i doświadczeń związanych z uczeniem się, wzmacnia metarefleksję.

Tworzenie warunków dla rozwijania samoregulacji – implikacje wynikające ze społeczno-kulturowego podejścia do rozwoju i uczenia się

Poszerzenie ramy teoretycznej i konceptualne pogłębienie rozumienia genezy procesów metapoznawczych i aktywności samoregulacyjnej uczniów niewątpliwie umożliwia paradygmat społeczno-kulturowy i teorie Lwa S. Wygotskiego i Jerome’a S. Brunera (Filipiak 2023). Teorie te kierują przede wszystkim uwagę na: 1) specyficzną **rolę dorosłego** (mediatora, pośrednika, tutora poznawczego) w dążeniu do poczucia kompetencji i sprawstwa; 2) **procedury** towarzyszące procesowi uczenia (internalizacja; upośredniane uczenie/ *mediated learning*; budowanie rusztowania/ *scaffolding*), a także 3) **rolę języka** w procesie uczenia samoregulowanego, podkreślając szczególne znaczenie **mowy wewnętrznej** (Wygotski 1971; Filipiak 2002: 102–103; Bodrova, Leong 2007) oraz języka **instrukcji formatywnej** tutora (swoistej informacji zwrotnej).

Dorosły jako mediator, tutor poznawczy

W społeczno-kulturowej koncepcji L.S. Wygotskiego nauczyciele mogą wspierać rozwój i pomagać uczniom przejść drogę w uczeniu od wspomaganego do niezależnego działania. Zdaniem badaczy CHAT (*Cultural-Historical Activity Theory*) we wczesnej edukacji mediatorzy są najbardziej przydatni w pomaganiu dzieciom w podejmowanej przez nie działalności poznawczej w strefie najbliższego rozwoju (SNR), w obszarach dotyczących rozwoju wyższych funkcji psychicznych, tj. percepcji, uwagi, pamięci i myślenia. Mediacja

zewnętrzna pomaga dzieciom przejść od myślenia sensomotorycznego do wizualno-reprezentacyjnego (Poddyakov 1977) i ułatwia rozwiązywanie problemów w sytuacjach wymagających logicznego rozumowania (Venger 1988). Mediatorzy pomagają również dzieciom monitorować i zastanawiać się nad własnym myśleniem, pobudzają ich umiejętności metapoznawcze. Dorosły, mediator (nauczyciel, rodzic) staje się swoistym komentatorem procesu uczenia się i doświadczeń ucznia związanych z tym procesem. Poprzez interakcję z dorosłym, który ukierunkowuje podejmowaną przez dziecko aktywność/działalność związaną z rozwiązywaniem problemu i odpowiednio strukturuje warunki i środowisko uczenia się, dziecko stopniowo przyswaja aktywności samoregulacyjne. Staje się coraz bardziej świadome swojej aktywności uczenia się i wypracowuje własne poznawcze funkcje regulacyjne, których wcześniej doświadczało we współpracy z dorosłym (Brown, Ferrara 1994). „Mówiąc językiem Wygotskiego, nauczyciel musi umieć określić sferę najbliższego rozwoju dziecka i pracować na jej granicy, monitorując działania dziecka przy użyciu metody kolejnych przybliżeń, aby upewnić się, czy sprostą ono stawianym mu wymaganiom i dołoży wszelkich starań, by je spełnić, nie zostając samo z wyzwaniami przekraczającymi jego aktualny poziom zdolności. Nauczyciel musi także wykazać się gotowością do wycofywania się z zadań, które dziecko jest w stanie wykonać samodzielnie, a także udzielenia pomocy w miarę dochodzenia przez nie do nieznanych mu obszarów wiedzy” (Wood 2006: 265).

Interwencja tutora, osoby wspierającej pozwala doprowadzić dziecko do granic własnego zrozumienia. Tutor nie mówi dziecku, co ma robić, ale daje wskazówki umożliwiające wykonanie zadania. Dziecko i tutor są współodpowiedzialni za jego wykonanie. W miarę rozwoju umiejętności początkowo ujawnianych przez dorosłego rezygnuje on z kontroli, stopniowo przekazując ją dziecku. W ten sposób nauczyciele stają się promotorami samoregulacji uczniów, doprowadzając do wyłonienia się strategii osobistego planowania (Brown, Ferrara 1994). Wyłaniający się z koncepcji Wygotskiego pomysł wykorzystania mediacji w celu wzmocnienia i wsparcia rozwoju poznawczego uczniów został zastosowany w różnych eksperymentalnych klasach w Rosji i Stanach Zjednoczonych. Szczegółne znaczenie mają udokumentowane badawczo programy: *Tools of the mind. The Vygotskian approach to early childhood education* Eleny Bodrovej i Deborah J. Leong (2007) czy program *Development of learning self-dependence/ Развитие учебной самостоятельности* G.A. Zuckerman i A.L. Venger (2015).

Procedury sprzyjające rozwojowi aktywności samoregulacyjnej w paradygmacie CHAT

Rozwojowi aktywności samoregulacyjnej uczniów sprzyjają następujące procedury (zob. Filipiak 2012): doświadczanie upośrednianego uczenia się i budowanie rusztowania.

Doświadczanie upośrednianego uczenia się (*mediated learning experience, MLE*). Rozwój psychiczny człowieka według koncepcji Wygotskiego ma charakter upośredniony (materialnie i społecznie) poprzez kulturowe środki pomocnicze. Upośrednianie dokonujące się poprzez narzędzia i znaki prowadzi do zmiany struktury czynności psychicznych

i dalszego rozwoju (Wygotski 1971). Upośrednianie to specyficzny typ interakcji pomiędzy uczącym się a tutorem, mediatorem rozumienia, który prowadzi do ukształtowania nowych procedur osiągania celów. Zdaniem Wooda (2006) takie procedury odpowiadają za rozwój zdolności dziecka do samoregulacji, sprzyjają kształtowaniu się u niego pojęcia siebie jako ucznia. Melanie Klein opisuje pięć charakterystycznych właściwości MLE: 1) intencjonalność i wzajemna wymiana; 2) upośrednianie znaczenia; 3) transcendencja; 4) upośrednianie poczucia kompetencji; 5) upośredniana regulacja zachowania (Klein 1994; Filipiak 2012). Upośrednianie umożliwia dziecku taką organizację zachowania, która pozwala dostosować się do jakości wymagań zadania, które ma zrealizować. Dorosły staje się pośrednikiem pomiędzy tym, co dziecko już wie, umie, potrafi samodzielnie wykonać, a tym, czego jeszcze nie potrafi zrobić samodzielnie. Dorosły jako pośrednik przekształca, zmienia układ, grupuje bodźce ze względu na cel. Zdaniem Feursteina pośredniczony akt uczenia się niesie ze sobą znaczenie i cel (Feurstein za: Fisher 1999: 145). Dzięki wzajemności zaangażowania zarówno dziecko, jak i nauczyciel są bardziej skupieni i aktywni w działaniu. Pośredniczona nauka samokontroli sprzyja rozwojowi poznawczemu ucznia. Feurstein wraz z zespołem opracował zasady uczenia się pośredniczonego. Są one ukierunkowane na rozwój funkcji metapoznawczych, szczególnie istotnych dla przebiegu i efektów uczenia się. Najważniejsze z nich dotyczą: poczucia celowości uczenia się, odkrywania sensu i motywacji do uczenia, samoregulacji i odpowiedzialności za naukę, poczucia kompetencji, świadomości podjętego zadania, komunikowania się, zdolności porozumiewania się, stanowienia własnych celów, samoświadomości zmian oraz samoświadomości siebie jako jednostki uczącej uzyskanej dzięki informacji zwrotnej (Feurstein za: Fisher 1999: 145).

Budowanie rusztowania (*scaffolding*) jest procesem uczenia się responsywnego, pod kierunkiem dorosłego i we współpracy z nim. Proces ten przebiega według „podzielanych wspólnie programów działania”. Jest układem dynamicznym, wzajemnym „dostrajaniem” udziałów ucznia i nauczyciela (Filipiak 2015). Przedmiotem działalności i zaangażowania dziecka jest zadanie, natomiast działalność dorosłego i jego zaangażowanie są ukierunkowane na tworzenie warunków do rozwiązania tego zadania, tworzenia społecznej, zaangażowanej sytuacji uczenia. Budowanie rusztowania cechują: 1) wzajemność procesu uczenia się; 2) specyficzna rola dziecka jako „praktykanta” u osoby bardziej od niego kompetentnej, posiadającej większą wiedzę; 3) rola nauczyciela ujawniającego zmieniające się typy aktywności (wspieranie, pomaganie, prowokowanie/wyzwanie); 4) określone warunki (Filipiak 2015). Budując rusztowanie, nauczyciel/tutor odwołuje się do wiedzy uprzedniej dziecka, właściwie formułując instrukcje, pomaga wykonać zadanie, rozwiązać problem czy odkryć nową wiedzę. Jego działalność polega na zapewnieniu takiej struktury wsparcia, która angażuje dziecko w samopomaganie i doprowadza do rozwiązania zadania. Jest to sekwencyjne przejście od działania ze wsparciem do działania samodzielnego; od regulacji przez innych do samoregulacji.

Język

W koncepcji Wygotskiego najważniejszym pośrednikiem między uczeniem a rozwojem jest język (Filipiak 2015). Instrukcja (informacja werbalna) ma dla uczącego się dziecka znaczenie formatywne. Stanowi surowiec uczenia się i rozwoju. Język staje się narzędziem wyjaśniania, instrukcji oraz regulacji zachowania w procesie uczenia (Giest 2001; Wood 2006). Język instrukcji staje się źródłem własnego uczenia się dziecka. Jest specjalnym rodzajem interakcji polegającym na wzajemnym przekazie/tworzeniu procedur działania, sposobów wykonania, poleceń/oczekiwań w wyniku aktywnej negocjacji w celu przedstawiania rzeczywistości i jej zmieniania (Giest 2001). Aby regulacja tego procesu przez podmiot mogła zaistnieć, musi najpierw zaistnieć regulacja z zewnątrz (Filipiak 2011: 54–57). W praktyce szkolnej obserwujemy dwa rodzaje instrukcji językowej stosowane w procedurze nauczania-uczenia się. Jest to instrukcja niedyrektywna, ukierunkowana na ucznia, która stymuluje uczenie odkrywcze i procesy twórcze, pozwala wkraczać dziecku w nowe poznawczo sytuacje, uczy zarządzać rozumieniem intencji/przekonań, pomaga dziecku odnaleźć zasady ogólne, oraz instrukcja dyrektywna, ukierunkowana na program, która zmniejsza samodzielność myślenia i działania dziecka, zorientowana na przedstawianie faktów, reguł, zasad i informacji (Giest 2001; Filipiak 2011). Informacja werbalna zawarta w instrukcji ma dla dziecka znaczenie formatywne. Dzięki mówieniu, rozmawianiu dziecko dochodzi do (z) rozumienia problemu poprzez dyskusję, negocjację, współpracę. Sukces działania dziecka i dorosłego zależy od dostosowania sposobów interwencji do postępów czynionych przez dzieci. Zdaniem B. Rogoff skuteczny instruktaż, z wykorzystaniem instrukcji niedyrektywnej, polega na przenoszeniu odpowiedzialności z tutora na uczące się dziecko (Rogoff za: Schaffer 2005: 230). Instrukcje dorosłego mogą mieć zatem charakter komentarza do aktualnie wykonywanego zadania („myślę, że...”), w którym wskazuje dziecku możliwość, przekazuje informację o zadaniu i sposobach jego wykonywania. Instrukcja dorosłego partnera może wytyczać cel kolejnego etapu pracy (Filipiak 2011: 54–57). Szczególnego znaczenia nabiera instrukcja słowna, która wiąże się z pełnioną przez dorosłego w trakcie **podzielnego planu działania** funkcją dodatkowej „zewnętrznej pamięci” dla dziecka, przypominaniem tego, co już zrobiło (Wood 1995: 229). W swojej koncepcji Wygotski podkreśla znaczącą dla rozwoju i uczenia się rolę **mowy wewnętrznej** (*self-talk*). Pełni ona funkcję **brudnopisu myślowego**. Jest specyficzną, odrębną, autonomiczną i samorazną funkcją mowy, umożliwiającą jednostce planowanie działań, rozwija się w wyniku ewolucji mowy zewnętrznej. Rozumowanie werbalne samego dziecka, jego „mowa” i „wewnętrzny dialog”, wykonywanie zadań w „planie myślowym” umożliwiają osiągnięcie celu zadania, pozwalają na pokonywanie trudności w myśleniu (Filipiak 2012). Zdaniem Aleksandra Łurii prywatna mowa faktycznie pomaga dzieciom uczynić ich zachowanie bardziej świadomym (Luria 1969).

Monitorowanie samodzielnego wyznaczania i realizacji celów uczenia się przez uczniów szkoły podstawowej w Wilnie. Etnograficzne studium przypadku

Projekt opisywanych badań wpisuje się w lukę badawczą nad zjawiskiem samoregulacji w różnych obszarach aktywności poznawczej. Istnieją dane, które wskazują, że poziom funkcji wykonawczych, a więc także samoregulacji, jest silniejszym predykatorem osiągnięć szkolnych uczniów niż poziom inteligencji (Brzezińska i in. 2012; Montroy i in. 2016). Jovita Ponomariovienė i Daiva Jakavonytė-Staškuvienė podjęły badania empiryczne mające na celu zbadanie związku pomiędzy osobistymi celami uczenia się samodzielnie wyznaczanymi i realizowanymi przez uczniów klas czwartych a możliwościami wspierania kompetencji ich uczenia się poprzez tworzenie specyficznego środowiska i warunków uczenia się. Analizie krytycznej poddano opis badań prezentowany w artykule J. Ponomariovienė i D. Jakavonytė-Staškuvienė (2024) *Solutions for independent goal setting and implementation of primary school students fostering the competence of learning to learn* oraz materiał empiryczny zebrany podczas wizyty studyjnej autorki tekstu w Wilnie (marzec 2025 r.), podczas której przeprowadzono obserwację uczestniczącą w 6 klasach realizujących opracowany autorski model rozwoju samoregulacji i wywiad częściowo strukturyzowany z autorkami projektu.

Cel badań

Celem badań było zbudowanie teoretycznego opisu zjawiska, ale przede wszystkim opracowanie i empiryczne weryfikowanie koncepcji wspierania kompetencji uczenia się samoregulowanego i tworzenia warunków do możliwości jej rozwoju w klasach szkoły podstawowej.

Opis metody

W badaniach zastosowano etnograficzne studium przypadku, przyjmując założenia epistemologiczne odwołujące się do paradygmatu interpretatywnego i tradycji badań przyjmujących idiograficzny model wyjaśniania (Stake, Simons za: Mizerek 2017). Analiza zastosowanej procedury badań kieruje uwagę także na opisowe lub – jak to określa Krzysztof Konecki (2000) – deskryptywno-teoretyczne studium przypadku (*descriptive case study*). Jest to rodzaj badania, w którym teoria poprzedza jego projekt oraz realizację (Mizerek 2017). Zastosowano także badania w działaniu oraz technikę dzienników redagowanych przez uczących się, dającą możliwość uchwycenia i zbadania stosowanych strategii. W drugim etapie badań przeprowadzono wywiady fokusowe z dziećmi i nauczycielami. Jak zauważono wcześniej, zastosowana procedura badawcza miała charakter deskryptywno-teoretycznego studium. Na podstawie krytycznej analizy literatury badaczki sporządziły teoretyczny model samoregulacji, skonstruowały koncepcję wspierania kompetencji uczenia się, dokonały

krytycznej analizy litewskich programów kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych pod kątem obecności w nich i definiowania kompetencji uczenia się oraz zaleceń dotyczących jej rozwoju. Analiza programów pod kątem rozwijania zdolności uczenia się w dwóch kluczowych obszarach: refleksji nad procesem uczenia się i myślenia o własnym myśleniu (metapoznanie) pozwoliła autorkom projektu opracować wskaźniki rozwoju kompetencji uczenia się u uczniów szkół podstawowych w zależności od wieku (Ponomariovienė, Jakavonytė-Staškuvienė 2024). Pod uwagę zostały wzięte następujące przedziały wiekowe: do 6 lat, 6–8 lat, 9–10 lat, 11–12 lat. Analiza pozwoliła przyjąć założenie, że umiejętność uczenia się jest procesem, który koncentruje się na samoświadomości uczącego się, metapoznaniu, motywacji do uczenia, wyznaczaniu celów uczenia się i współpracy z innymi. Odnajdujemy tutaj tropy nawiązujące do rozumienia uczenia się w koncepcji Zimmermana (2012). Autorki koncepcji opracowały szczegółowe charakterystyki komponentów umiejętności uczenia się: 1) samoświadomość i umiejętność samooceny; 2) empatia, świadomość społeczna i budowanie pozytywnych relacji interpersonalnych; 3) odpowiedzialne podejmowanie decyzji i zachowanie z uwzględnieniem konsekwencji; 4) metapoznanie (podkreślające znaczenie aktywności metapoznawczej dla skuteczności i efektywności uczenia) (Ponomariovienė, Jakavonytė-Staškuvienė 2024).

Organizacja i dobór osób do badań

Badania przeprowadzono na Litwie, w Wilnie, w prywatnej szkole, która realizuje krajowy program edukacji podstawowej, ale równocześnie we wszystkich klasach nauczyciele pracują zgodnie ze specjalistycznym programem STEAM². Klasy liczą maksymalnie 18 uczniów. Szkoła została wybrana do badań ze względu na fakt, że nauczyciele z tej szkoły opracowali autorskie narzędzia do monitorowania osobistego/indywidualnego rozwoju ucznia i uczenia się. Jednym z takich narzędzi jest dzienniczek ucznia dający możliwość uchwycenia i zbadania stosowanych strategii przez uczących się. Umożliwia monitorowanie przez uczniów procesu uczenia się, uzyskiwanych wyników, ocenianie procesu uczenia się zgodnie z ustalonymi kryteriami, ustalanie osobistych celów, refleksję i zapisywanie zadań do wykonania w domu. Dzienniczki w tej szkole stosowane są od klasy III (tj. od 9 rż.). W kulturze tej szkoły dzienniczki są stosowane od 2 lat. Badaniami objęto 50 uczniów klas IV. Poddano analizie 50 dzienniczków uczenia się. W badaniach wzięło udział 4 nauczycieli pracujących w tej szkole. Wszyscy nauczyciele ukończyli studia w zakresie edukacji podstawowej na jednym z uniwersytetów na Litwie. Ich staż pracy był zróżnicowany (doświadczenie zawodowe całkowite vs doświadczenie zawodowe

² Podejście STEAM oznacza interdyscyplinarność działań ucznia budowaną na pracy problemowej i projektowej. Na akronim STEAM składają się: S – *Science*, czyli nauki przyrodnicze; T – *Technology*, czyli wykorzystanie narzędzi cyfrowych; E – *Engineering*, czyli nauka poprzez działanie; A – *Art*, czyli sztuka; M – *Maths*, czyli matematyka.

w tej szkole). Wszystkie nauczycielki, które wzięły udział w badaniu, zostały przygotowane metodologicznie do podjęcia badania w działaniu (por. Gołębniak 2023). Badania przeprowadzono w 2023 r. W badaniach zachowano procedury etyczne. Rodzice wyrazili zgodę indywidualną na analizę pamiętników i prowadzenie wywiadów z dziećmi. Projekt uzyskał pozytywną opinię komisji etycznej Vytautas Magnus University.

W procedurze badań wyodrębniono dwa etapy. Etap I obejmował zbieranie danych empirycznych, to jest prowadzenie dzienników uczenia, rejestrowanie celów długoterminowych i krótkoterminowych, wyznaczanie i refleksja nad tygodniowymi celami, wypełnianie formularzy, wdrażanie do samooceny i refleksji, etap II zaś – badania realizowane w październiku 2023 r. Były to wywiady półstrukturyzowane przeprowadzone z uczniami i nauczycielami uczestniczącymi w badaniach. Nauczyciele dzielili się refleksjami, jak wspierają uczniów w wyznaczaniu celów, w jaki sposób formułują *feedback*. Wywiady wzbogaciły wyniki i analizy badań. Uzyskano pogłębione dane dotyczące zjawiska samoregulowanego uczenia i możliwości organizowania warunków dla rozwoju tak rozumianego uczenia w kulturze współczesnej szkoły. Szczegółowe wnioski i wyniki badań prezentują autorki (Ponomariovienė, Jakavonytė-Staškuvienė 2024).

W badaniach przeanalizowano treść dzienników uczniów, aby zrozumieć, w jaki sposób uczniowie wyznaczają sobie cele osobiste, zastanawiają się nad metodami ich realizacji, osiągniętymi wynikami, planują i przewidują przyszłe oczekiwania dotyczące nauki. Zaobserwowano rozwój w zakresie samooceny kompetencji uczenia się. Dzienniki zwiększają poczucie skuteczności, poczucie sprawstwa, samoocenę uczniów. Refleksja metapoznawcza i pisanie dziennika poprawiają osiągnięcia i rozumienie uczniów. Uczniowie klas IV wyznaczają cele związane ze strategiami uczenia się. Są w stanie zrozumieć, które cele osobiste muszą zmodyfikować, gdzie napotkają problemy, jeśli nie uwzględnią modyfikacji. W badaniach wykazano, że uczniom nadal brakuje wystarczającej umiejętności planowania, głębokiej refleksji nad swoimi osiągnięciami w zakresie celów. Ich pisemne argumenty są krótkie. Większość uczestników badań osiągnęła wyznaczony cel uczenia. Na podstawie wyników badań można stwierdzić, że uczniowie szkoły podstawowej już na tym etapie są w stanie analizować własną pracę, wyznaczać cele i podejmować samodzielnie działania zmierzające do ich realizacji przy wsparciu nauczyciela. Znaczącym elementem, wspomagającym samoregulowane uczenie się jest informacja zwrotna, która zachęca do realizacji indywidualnych celów i motywuje do działania.

Wnioski

Rozwój skutecznej samoregulacji we wczesnym dzieciństwie jest uważany za wczesny wyznacznik sukcesów w późniejszym życiu. Większość dzieci wydaje się wykazywać szybkie postępy w samoregulacji behawioralnej między 3 a 7 rokiem życia (a szczególnie w okresie przedszkolnym), co potwierdzają wcześniejsze badania określające ten okres jako potencjalnie krytyczny (za: Montroy i in. 2016). Wykorzystanie specjalistycznych

programów rozwojowych takich jak *Tools of the mind* (Bodrova, Leong 2007), które koncentrują się na budowaniu wczesnych umiejętności samoregulacji u dzieci czy programu G. Zuckerman, zachęca do tworzenia warunków i przestrzeni dla wspierania aktywności samoregulacyjnej już we wczesnym etapie edukacji instytucjonalnej. Potwierdzają to także doniesienia z prezentowanego projektu badań zainicjowanego w litewskiej szkole (Ponomariovienė, Jakavonytė-Staškuvienė 2024).

Tymczasem w edukacji przedszkolnej i szkolnej w Polsce wydaje się, że nadal brakuje u nauczycieli refleksji nad metapoznaniem i samoregulacją, próby zrozumienia, co dziecko myśli i jak doszło do swoich przekonań. Co więcej, większość programów przedszkolnych i wczesnoszkolnych nadmiernie koncentruje się na tym, **co** dziecko już wie i potrafi wykonać samodzielnie, pomijając kwestię uwrażliwiania na to, **jak** dzieci się uczą, w jaki sposób panują nad własnym zachowaniem, myśleniem, uczeniem się, **co myślą** o własnym myśleniu i uczeniu się (Brzezińska i in. 2012). Mając na uwadze, że rozwój samoregulacji może mieć długotrwały wpływ na gotowość dzieci do szkoły i ich sukcesy, w tym sukcesy w nauce, warto zainicjować dyskusje, uwrażliwiać i przede wszystkim zmienić **myślenie** nauczycieli o samoregulacji. Ważne jest również, by podjąć próby oddolnej zmiany, wspierając w tych działaniach nauczycieli. Wsparcie zdolności samoregulacyjnych dzieci niewątpliwie wymaga przygotowania kompetencyjnego nauczycieli, a przede wszystkim zmiany ich teorii dziecka. Tworząc przestrzeń dla uczenia się nauczycieli w sieci, możliwość utworzenia grup uczących się wzajemnie profesjonalistów, współpracujących, dokumentujących własną pracę, rozumiejących naturę i proces samoregulowanego uczenia się, możemy zmienić kulturę i praktyki szkoły (Filipiak 2019).

Literatura

- Bauman Z. (2011), *44 listy ze świata płynnej nowoczesności*. Kraków, Wydawnictwo Literackie.
- Bodrova E., Leong D.J. (2007), *Tools of the Mind: The Vygotskian Approach to Early Childhood Education*. Columbus, OH, Merrill/Prentice Hall.
- Boekaerts M. (1997), *Self-Regulated Learning: A New Concept Embraced by Researchers, Policy Makers, Educators, Teachers and Students*. „Learning and Instruction”, 7(2).
- Boekaerts M. (2002), *Motivation to Learn*. Geneva, International Academy of Education.
- Brown A.I., Ferrara R.A. (1994), *Poznanwanie stref najbliższego rozwoju*. W: A. Brzezińska, G. Lutomski (red.), *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów*. Poznań, Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Brzezińska A.I., Matejczuk J., Nowotnik A. (2012), *Wspomaganie rozwoju dzieci 5–7-letnich a ich gotowość do radzenia sobie z wyzwaniami szkoły*. „Edukacja”, 117(1).
- Czemiaswska E. (1999), *Samoregulacja w uczeniu się. Modele teoretyczne*. „Forum Psychologiczne”, 7(1).
- Dębska U., Guła-Kubiszewska H., Starościak W., Jagusz M. (2008), *Z badań nad samoregulacją w uczeniu się*. „Psychologia Rozwojowa”, 13(2).
- Filipiak E. (2011), *Słownik pojęć kluczowych. Z Wygotskim i Brunerem w tle*. Bydgoszcz, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Filipiak E. (2012), *Rozwijanie zdolności uczenia się. Z Wygotskim i Brunerem w tle*. Sopot, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

- Filipiak E. (2015), *Budowanie rusztowania dla myślenia i uczenia się dzieci w perspektywie społeczno-kulturowej teorii Lwa S. Wygotskiego*. W: E. Filipiak (red.), *Nauczanie rozwijające według Lwa S. Wygotskiego we wczesnej edukacji dziecka. Od teorii do zmiany w praktyce*. Bydgoszcz, Agencja Reklamowo-Wydawnicza ArtStudio.
- Filipiak E. (2019), *Sieci współpracy i samokształcenia nauczycieli – pozory zmiany czy przestrzeń możliwości rozwoju kultury szkoły i jej uczestników*. „Kwartalnik Pedagogiczny”, 251(1).
- Filipiak E. (2022), *Rozwijanie zdolności samodzielnego uczenia się – redefinicja myślenia o gotowości szkolnej dziecka w kontekście kulturowo-historycznej teorii Lwa S. Wygotskiego*. „Kwartalnik Pedagogiczny”, 265(3).
- Filipiak E. (2023), *Rozwijanie zdolności samoregulacyjnych u dzieci w wieku wczesnoszkolnym – perspektywa kulturowo-historyczna. Etnograficzne studium przypadku*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 57(2).
- Fisher R. (1999), *Uczymy jak się uczyć*. Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Giest H. (2001), *Instruction and Learning in Elementary School*. W: M. Hedegaard (ed.), *Learning in classrooms*. Aarhus, University Press.
- Gołębniak B. (2023), *Badania w działaniu w pedagogicznym komponencie kształcenia nauczycieli. Refleksje z praktyki*. „Kwartalnik Pedagogiczny”, 268(2).
- Hamilton I., Swanston B. (2024), *Artificial Intelligence In Education: Teachers' Opinions On AI In The Classroom*, <https://www.forbes.com/advisor/education/it-and-tech/artificial-intelligence-in-school/#:~:text=60%25%20of%20Educators%20Use%20AI,reporting%20the%20highest%20usage%20rates,23.04.2025>.
- Klein P. (1994), *Całościowa ocena i interwencja w okresie niemowlęctwa i wczesnego dzieciństwa*. W: A. Brzezińska, G. Lutomski (red.), *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów*. Poznań, Zysk i S-ka.
- Klus-Stańska D. (2000), *Konstruowanie wiedzy w szkole*. Olsztyn, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Konecki K. (2000), *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Ledzińska M., Czerniawska E. (2011), *Psychologia nauczania. Ujęcie poznawcze*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Luria A.R. (1969), *Speech Development and the Formation of Mental Processes*. W: M. Cole, I. Maltzman (eds.), *A Handbook of Contemporary Soviet Psychology*. New York, Basic Books.
- Ministerstwo Rozwoju i Technologii (2018), *Raport „Szkoła dla Innowatora: kształtowanie kompetencji proinnowacyjnych”*, <https://www.gov.pl/web/rozwoj-technologia/raport-szkola-dla-innowatora-ksztaltowanie-kompetencji-proinnowacyjnych>, 25.04.2025.
- Mizerek H. (2017), *Studium przypadku w badaniach nad edukacją. Istota i paleta zastosowań*. „Przegląd Pedagogiczny”, 21(1).
- Montroy J.J., Bowles R.P., Skibbe L.E., McClelland M.M., Morrison F.J. (2016), *The Development of Self-Regulation Across Early Childhood*. „Developmental Psychology”, 52(11).
- PARP (2023), *Wykorzystanie sztucznej inteligencji w edukacji*, <https://www.parp.gov.pl/component/publications/publication/wykorzystanie-sztucznej-inteligencji-w-edukacji>, 23.04.2025.
- Poddyakov N.N. (1977), *Myshlenie doshkolnika [Preschooler's thought]*. Moscow, Pedagogika.
- Ponomariovienė J., Jakavonytė-Staškuvienė D. (2024), *Solutions for Independent Goal Setting and Implementation of Primary School Students Fostering the Competence of Learning to Learn*. „Education Sciences”, 14(4).
- Schaffer H.R. (2005), *Psychologia dziecka*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Schunk D.H., Zimmerman B.J. (eds.) (2012), *Motivation and Self-Regulated Learning. Theory, Research and Applications*. New York–London, Routledge.
- Szyling G. (2018), *O informacji zwrotnej i jej relacjach z uczeniem się. Ku dydaktycznej refleksji nad perspektywą zmiany w kształceniu akademickim w Polsce*. „Kwartalnik Pedagogiczny”, 249(3).
- Świeży M. (2008), *Metapoznanie w samoregulacji procesów uczenia*. W: A. Niedźwieńska (red.), *Samoregulacja w poznaniu i działaniu*. Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Venger L.A. (1988), *The Origin and Development of Cognitive Abilities in Preschool Children*. „International Journal of Behavioral Development”, 11(2).
- Wood D. (1995), *Spoleczne interakcje jako tutoring*. W: A.I. Brzezińska, G. Lutomski, B. Smykowski (red.), *Dziecko wśród rówieśników i dorosłych*. Poznań, Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Wood D. (2006), *Jak dzieci uczą się i myślą. Spoleczne konteksty rozwoju poznawczego*. Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Wygotski L.S. (1971), *Wybrane prace psychologiczne*. Warszawa, PWN.
- Zimmerman B.J. (2012), *Goal Setting: a Key Proactive Source of Academic Self-Regulation*. W: D.H. Schunk, B.J. Zimmerman (eds.) (2012), *Motivation and Self-Regulated Learning. Theory, Research and Applications*. New York–London, Routledge.
- Zuckerman G.A., Venger A.L. (2015), *Development of Learning Self-dependence/Развитие учебной самостоятельности*. Moscow, Open Institute for Developmental Education.

Źródła internetowe

- Institute for the Future (2011), *Future Work Skills 2020*, Report, <https://www.iff.org/projects/future-work-skills-2020/>, 30.04.2025.