

Konceptualizacja rozwijania samoregulacji uczenia się na pojedynczej lekcji języka obcego

Conceptualisation of developing Self-Regulated Learning in a single foreign language lesson

Magdalena BIAŁEK

Uniwersytet Wrocławski/ University of Wrocław

E-mail: magdalena.bialek@uwr.edu.pl, 

Abstract: Self-regulated learning (SRL) is widely recognised as a key mechanism of effective and lifelong learning. Research shows that learners who plan, monitor, and evaluate their own learning processes achieve better results and develop autonomy (Zimmerman 2002; Pintrich 2000). These processes integrate cognitive, metacognitive, and motivational elements, supporting personal development and active participation in education. This article proposes a conceptual framework for integrating SRL into the structure of a single foreign language lesson. It aligns SRL components with typical instructional stages: sensitisation, input, semantization, consolidation, and application—corresponding to SRL phases such as forethought, performance, and reflection. The model is informed by theories of Winne & Hadwin (1998), Zimmerman (2000), Boekaerts (1996, 2011), Oxford (2017), Dörnyei (2005), Flavell (1979), and Efklides (2011). Although general in form, the framework serves as a basis for further development. It emphasises how lesson phases can support strategic thinking, intrinsic motivation, and metacognitive reflection—thus fostering self-directed learning and learner agency in formal educational settings.

Keywords: self-regulated learning, language lesson, metacognition, motivation, foreign language education, learner autonomy

Wstęp

Samoregulacja stanowi jeden z kluczowych mechanizmów warunkujących efektywność uczenia się. W literaturze podkreśla się, że samodzielność uczniów w zakresie planowania, monitorowania i oceniania własnej aktywności, przyczynia się do skuteczniejszego uczenia się i lepszego dostosowania do wymagań edukacyjnych (B.J. Zimmerman 2002; P.R. Pintrich 2000). Procesy te – obejmujące zarówno komponenty poznawcze, jak i metapoznawcze oraz motywacyjne – umożliwiają jednostce świadome kierowanie własnym rozwojem, co nabiera szczególnego znaczenia w kontekście uczenia się „przez całe życie” (European Commission 2001; Council of the European Union 2018; UNESCO 2015). W warunkach szkolnych rozwijanie kompetencji samoregulacyjnych nie tylko sprzyja osiągnięciom, lecz także wspiera kształtowanie się podmiotowości ucznia jako refleksyjnego uczestnika procesu edukacyjnego. W związku z powyższym – z jednej strony przekonaniem o potrzebie i realnej możliwości kształtowania u uczniów zdolności do samodzielnego, świadomego i refleksyjnego kierowania własnym procesem uczenia się (U. Dębska i in. 2008), a z drugiej pełną świadomością licznych ograniczeń, które utrudniają implementację pełnego modelu samoregulacji w realiach sformalizowanej edukacji – w

niniejszym artykule podjęto próbę konceptualizacji rozwijania kompetencji samoregulacyjnych w mikrostrukturze lekcji języka obcego. Artykuł pokazuje, jakie elementy samoregulacji i w jaki sposób, mogą być integrowane z fazami lekcji, tak aby zachować spójność merytoryczną i metodyczną procesu dydaktycznego. Prezentowana koncepcja stanowi rezultat wnikliwej analizy wybranych modeli samoregulowanego uczenia się, jednak na obecnym etapie przyjmuje ona raczej ogólny charakter. W obecnym kształcie pełni rolę propozycji wyjściowej, którą można dostosować do różnych potrzeb badawczych i dydaktycznych. Prezentację konceptualizacji poprzedza część teoretyczna, w której – z uwagi na ograniczoną objętość artykułu – prezentuje się wybrane treści w formie celowo uproszczonej, ukierunkowane na najważniejsze wątki. Celem jest syntetyczne ujęcie zagadnień, które w różnym stopniu wpłynęły na kształt koncepcji samoregulowanego uczenia się w mikrostrukturze lekcji języka obcego.

1. Psychologiczne podstawy samoregulacji

Początki systematycznych badań nad samoregulacją sięgają połowy XX wieku, a wśród ich pionierów wymienia się między innymi Lwa Wygotskiego i Alberta Bandurę (D.H. Schunk/J.A. Greene 2011). Pojęcie samoregulacji (ang. *self-regulation*) wywodzi się z psychologii poznawczej i rozwojowej i odnosi się do zdolności jednostki do świadomego kierowania własnym zachowaniem, myśleniem oraz emocjami w celu osiągnięcia określonych celów. Przyjmuje się, że samoregulacja obejmuje trzy podstawowe fazy: planowanie, monitorowanie oraz ocenę własnych działań (B.J. Zimmerman 2002; P.H. Winne/ A.F. Hadwin 1998). Proces ten ma charakter wieloaspektowy – łączy w sobie komponenty metapoznawcze, motywacyjne i behawioralne. Zakłada nie tylko znajomość strategii, lecz także gotowość do ich zastosowania oraz elastyczne dostosowywanie ich do zmieniających się celów i warunków.

W psychologii samoregulacja traktowana jest często jako cecha osobowości, a także element struktury „Ja” (U. Dębska i in. 2008). Baumeister, Heatherton i Tice (1994: 17) określają ją jako „każdy wysiłek człowieka w kierunku zmiany własnych reakcji”, dzięki któremu jednostka może przejawiać zachowania odbiegające od wcześniej wyuczonych lub nawykowych. W ich ujęciu samoregulacja to złożony, zwrotny proces, którego kluczowymi elementami są: standardy określające cel zmiany, monitorowanie działań w odniesieniu do przyjętych kryteriów oraz proceduralna wiedza o tym, jak skutecznie modyfikować własne zachowanie. Bandura (1986) definiuje samoregulację jako „procesy wewnętrzne, za pomocą których jednostka wpływa na swoje myśli, uczucia i działania w czasie”. Carver i Scheier (1990) rozwijają tę myśl, wskazując na model pętli sprzężenia zwrotnego, w którym jednostka porównuje aktualny stan z celem i na tej podstawie podejmuje działania korekcyjne. W kontekście uczenia się, Zimmerman (1989) wskazuje trzy fazy samoregulacji: planowanie, działanie oraz refleksję. Z kolei Winne i Hadwin (1998) rozwijają informacyjny model samoregulacji, traktując ją jako dynamiczny proces przetwarzania informacji, decyzji i interpretacji oparty na celach i standardach. Schunk i Ertmer (2000) akcentują znaczenie samowzmocniania i przekonań o własnej skuteczności jako kluczowych czynników podtrzymujących proces regulacji. Wygotski (1978) – w zgodzie z podejściem społeczno-kulturowym – uznaje samoregulację za zdolność, która rozwija się w toku społecznych interakcji i stopniowo ulega internalizacji. Z perspektywy neuropsychologicznej samoregulacja postrzegana jest jako dynamiczny system

współdziałania funkcji wykonawczych i regulacji emocjonalnej, który rozwija się w ściślejszej interakcji z otoczeniem (C. Blair/ C. Raver 2015). Innymi słowy, choć zakorzeniona jest w biologii mózgu, jej rozwój w dużym stopniu zależy od środowiska wychowawczego i edukacyjnego.

Przedmiotem rozważań podjętych w niniejszym artykule jest pojęcie samoregulacji uczenia się w odróżnieniu do bardzo szeroko rozumianego pojęcia samoregulacji w ogóle. Samoregulacja uczenia się nie jest tożsama z samoregulacją w najszerszym rozumieniu, lecz jest jej specyficznym aspektem, charakterystycznym dla jednej, wyodrębnionej strefy działania: zamierzonego nabywania wiedzy i umiejętności, czyli uczenia się (por. M. Le-dzińska/ E. Czerniawska 2011). Jest konstruktem złożonym, najczęściej niepodlegającym bezpośredniej obserwacji, zgodnie z którym uczeń sam reguluje własne działanie, sprawuje kontrolę nad treścią, przebiegiem i skutkami uczenia się (Dembo 1997). Powstałe na przestrzeni lat modele samoregulowanego uczenia się uszczegóławiają definicję takiego pojmowania procesu nabywania wiedzy i umiejętności.

2. Wspólne założenia modeli samoregulowanego uczenia się

Modele samoregulowanego uczenia się opierają się na odmiennych konstrukcjach pojęciowych i mechanizmach działania (D.J. Butler 2003; P.R. Pintrich 2000; P.H. Winne/ A.F. Hadwin 1998; B.J. Zimmerman 2000; M. Zito/ D. Adkins/ R. Gavins i in. 2007), lecz mimo różnorodności podejść, z których wyrastają, opierają się w dużej mierze na wspólnych fundamentach teoretycznych (P.R. Pintrich 2000).

Pierwszym z nich jest założenie o aktywnym i konstruktywnym charakterze procesu uczenia się. W jego myśl uczący się traktowani są jako świadomi i zaangażowani uczestnicy edukacji, którzy samodzielnie nadają sens przyswajanim treściom, wyznaczają cele oraz dobierają strategie w oparciu o sygnały płynące zarówno ze środowiska zewnętrznego (np. od nauczyciela), jak i wewnętrznego (np. własnych przekonań, wiedzy i wcześniejszych doświadczeń).

Kolejne założenie odnosi się do możliwości sprawowania kontroli. Od poziomu jej sprawowania zależy przebieg i efekty procesu uczenia się (U. Dębska i in. 2008). Zakłada się, że jednostki dysponują potencjałem do monitorowania, regulowania i kierowania własnym funkcjonowaniem poznawczym, motywacyjnym, behawioralnym oraz do pewnego stopnia także środowiskowym. Wysiłki te mogą być jednak modyfikowane przez czynniki biologiczne, rozwojowe, indywidualne i kontekstowe.

Trzecim wspólnym punktem odniesienia jest obecność celów, kryteriów i standardów. Uczący się porównują swoje działania oraz ich rezultaty z określonymi punktami odniesienia, co umożliwia im ocenę adekwatności stosowanych strategii i – w razie potrzeby – ich modyfikację.

Czwartym uniwersalnym elementem tych koncepcji jest przekonanie, że działania samoregulacyjne odgrywają rolę mediatora pomiędzy wynikami edukacyjnymi a cechami indywidualnymi oraz warunkami zewnętrznymi. Innymi słowy, samoregulacja w obszarze poznania, motywacji i zachowania pośredniczy w relacji między osobą uczącą się, kontekstem edukacyjnym a osiągnięciami szkolnymi (P.R. Pintrich 2000).

Można stwierdzić, że wśród badaczy panuje zgoda, co do ogólnej definicji samoregulowanego uczenia się. Jest to aktywny, konstruktywny proces, w którym uczniowie formułują cele edukacyjne, a następnie podejmują działania skoncentrowane na monitorowaniu, regulowaniu i kontrolowaniu własnych procesów poznawczych, motywacyjnych

i behawioralnych, uwzględniając zarówno przyjęte cele, jak i warunki środowiskowe (P.R. Pintrich 2000). Mimo ogólnego konsensusu co do głównych założeń, pomiędzy poszczególnymi podejściami dostrzec można pewne różnice, które w dalszej części omówione zostaną w sposób skrótowy i porównawczy.

3. Samoregulacja w wybranych modelach uczenia się

Spośród wielu modeli samoregulowanego uczenia się, które poddałam analizie, krótko przedstawię te, które w największym stopniu wpłynęły na kształt proponowanej przeze mnie koncepcji lekcji. Są to modele autorstwa Winne'a i Hadwin (1998), Zimmermana (2000), Boekaerts (1996, 2011), Oxford (2017), Dörnyei (2005), Wenden (1991), Flavella (1979) oraz Efklides (2011). Każdy z nich wnosi istotne perspektywy do rozumienia procesów samoregulacyjnych, a ich porównawcza analiza pozwala na uchwycenie zarówno wspólnych fundamentów, jak i odmiennych akcentów teoretycznych.

Model Winne'a i Hadwin (1998) wywodzi się z teorii przetwarzania informacji. Składa się z czterech faz: definiowania zadania, wyznaczania celów i planowania, realizacji strategii oraz adaptacji metapoznawczej. Kluczowym komponentem modelu jest monitoring oparty na standardach, które mogą pochodzić z zewnętrznych źródeł (np. nauczyciela) lub być generowane wewnętrznie. Model ten cechuje duży nacisk na aspekty metapoznawcze, szczególnie w zakresie operacjonalizacji strategii uczenia się. Charakterystyczną cechą modelu Winne'a i Hadwin (1998) jest jego informacyjna precyzja oraz operacyjność, jednak zarzuca mu się brak uwzględnienia emocji.

W przeciwieństwie powyższego modelu, triadyczny model samoregulacji Zimmermana (2000) obejmuje fazy: planowania, wykonania i autorefleksji. Zimmerman (2000) podkreśla rolę mechanizmów motywacyjnych (np. poczucia własnej skuteczności), strategii poznawczych i behawioralnych oraz ich interakcji. Jego model integruje wpływ czynników osobowych, środowiskowych i behawioralnych w duchu teorii społeczno-poznawczej Bandury (1986). Kluczowe znaczenie ma tu pętla informacji zwrotnej, umożliwiająca regulację działań na podstawie oceny skuteczności.

Model Boekaerts (2011), znany jako model podwójnego przetwarzania (*Dual Processing Self-Regulation Model*), uwzględnia zarówno ścieżkę rozwoju (*mastery/growth pathway*), jak i dobrostanu (*well-being pathway*). Wybór jednej z nich zależy od oceny sytuacji przez ucznia – jeśli zadanie postrzegane jest jako zagrożenie dla „ja”, aktywowane są strategie ochronne. Jeśli natomiast jest zgodne z celami ucznia, uruchamiane są strategie rozwijające kompetencje. Model Boekaerts wyróżnia się silnym osadzeniem w emocjach i ich roli w przebiegu samoregulacji (M. Boekaerts/ E. Cascallar 2006).

Oxford (2017) również kładzie nacisk na emocje i ujęcie holistyczne – samoregulację uczenia się traktuje jako dynamiczny proces integrujący poznanie, emocje, ciało, duchowość i relacje społeczne. Jej model uwzględnia strategię uczenia się w kontekście wartości i tożsamości uczącego się, co czyni go szczególnie użytecznym w edukacji międzykulturowej.

Dörnyei (2005) opracował model motywacyjny samoregulowanego uczenia się, który akcentuje znaczenie wizji „Ja przyszłego” oraz motywacji jako siły napędowej samoregulacji. Jego podejście bazuje na koncepcji *L2 Motivational Self System* i obejmuje planowanie celów, działania podtrzymujące motywację oraz refleksję nad osiągnięciami.

Wenden (1991) jako jedna z pionierek metapoznania w nauce języków obcych, podkreślała znaczenie wiedzy o uczeniu się (*declarative, procedural, conditional knowledge*)

oraz strategii zarządzania tym procesem. Jej model był jednym z pierwszych, które systematycznie łączyły metapoznanie z praktyką dydaktyczną.

Flavell (1979), twórca pojęcia metapoznania, wyodrębnił trzy kategorie wiedzy metapoznawczej: o osobie, zadaniu i strategiach. Jego model stał się fundamentem dla późniejszych ujęć samoregulacji uczenia się. Kluczowe znaczenie ma tu zdolność do monitorowania i regulowania własnych procesów poznawczych.

Efklides (2011) zaproponowała model metakognitywnej kontroli oraz tzw. poziom osobisty i zadaniowy. Zwraca uwagę na subiektywne doświadczenia towarzyszące uczeniu się, takie jak *metacognitive feelings*, które pełnią funkcję sygnałów do podjęcia regulacji. Jej model wyróżnia się silnym uwzględnieniem komponentu afektywnego i jego interakcji z poznaniem.

Podsumowując, chociaż wszystkie omawiane modele łączą się wokół wspólnych założeń aktywności, celowości i możliwości kontroli, różnią się akcentami. Modele Winne'a i Hadwin (1998) oraz Flavella (1979) eksponują aspekt metapoznawczy; Zimmermana (2002) i Dörnyei (2005) – motywacyjny; Boekaerts (1996; 1999), Efklides (2011) i Oxford (2017) – afektywny. Ich integracja może stanowić podstawę dla kompleksowego podejścia do wspierania ucznia jako samoregulującego się podmiotu w procesie uczenia się.

4. Propozycja konceptualna integracji samoregulacji z tokiem lekcji

Poniżej przedstawiam propozycję powiązania samoregulacyjnego uczenia się z tokiem lekcji. Ośią działań dydaktycznych są poszczególne fazy i procedury lekcyjne (por. R. Lewicki 2002), których szczegółowy opis – z uwagi na ich powszechną znajomość – został w tym miejscu pominięty. W prezentowanej koncepcji każdej procedurze przyporządkowano określone komponenty samoregulacji. Stanowi to rezultat analizy wybranych modeli samoregulowanego uczenia się oraz pogłębionej refleksji nad możliwościami ich integracji z konkretnymi działaniami dydaktycznymi. Opracowany schemat ma charakter ogólny, co jest zgodne z intencją Autorki. Taka formuła służyć ma jako punkt wyjścia do dalszego doprecyzowania i operacjonalizacji poszczególnych działań dydaktycznych, tak aby docelowo umożliwić stworzenie bardziej szczegółowego modelu implementacji komponentów samoregulacji w codzienną praktykę lekcyjną.

a. Etap lekcji: sensybilizacja (rozgrzewka, aktywizacja)

Faza samoregulacji: Faza przed wykonaniem (B.J. Zimmerman 2000).

Cel: Aktywizowanie wiedzy uprzedniej, uświadomienie celów i sensu zadania, uruchomienie procesów planowania i motywacji wewnętrznej; przygotowanie do refleksyjnego i intencjonalnego uczenia się (tab. 1).

Elementy samoregulacji	Mechanizmy aktywizowane u ucznia	Ramy wsparcia dydaktycznego (interwencje nauczyciela)
Aktywizowanie wiedzy uprzedniej (P.H. Winne/ A.F. Hadwin 1998)	Aktywizowanie uprzedniej wiedzy dziedzinowej (przypominanie) oraz metapoznawczej (monitoring wiedzy, ocena trafności przypominanych informacji); uruchomienie mechanizmów motywacyjnych (wzrost poczucia kompetencji, intencjonalność uczenia się).	Inicjowanie procedur stymulujących aktywizowanie: -mechanizmów poznawczych (mapa myśli, pytania diagnostyczne, burza mózgów) -metapoznania (refleksja przed lekcją wspierająca monitoring) Wzmacnianie motywacji poprzez zadania inicjujące wyobraźnię i zaangażowanie emocjonalne oraz odwoływanie się do realiów życia ucznia)
Uświadomienie celu (B.J. Zimmerman 2000)	Internalizowanie celów dydaktycznych poprzez ich personalizację; samodzielne formułowanie celów. Wzbudzanie motywacji oraz zaangażowania poznawczego.	Wprowadzenie ucznia w proces świadomego formułowania celów poprzez pokazywanie, jak można je jasno i konkretnie określić (np. według modelu SMART), oraz pomoc uczniowi w uwzględnieniu tych celów w jego własnym planie pracy.
Orientacja na zadanie i znaczenie (M. Boekaerts 1999)	Refleksyjna ocena treści dydaktycznej pod kątem jej funkcjonalności oraz możliwości transferu do kontekstów osobistych.	Inicjowanie dyskusji metapoznawczej, czyli wzbudzanie refleksji nad wartością poznawczą i osobistą materiału, aby wspierać wewnętrzną motywację i postrzeganie sensu uczenia się w odniesieniu do własnych celów.
Automotywacja i samoinstrukcja motywacyjna (R. Oxford 2017)	Stosowanie strategii samomotywacyjnych opartych na pozytywnym dialogu wewnętrznym, ukierunkowanym na wzmacnianie poczucia sprawczości i mobilizacji do podjęcia działania.	Wspieranie uczniów w rozwijaniu dialogu wewnętrznego i budowaniu własnej sprawczości.
Tworzenie wizji „Ja – idealnego” (Z. Dörnyei 2005)	Kształtowanie coraz bardziej spójnej, szczegółowej i osadzonej w kontekście edukacyjnym wizji idealnego „ja” jako użytkownika języka obcego. Wspieranie motywacji i procesów autoregulacyjnych.	Wspieranie uczniów w budowaniu wyobrażenia siebie jako skutecznych użytkowników języka. Wzmacnianie motywacji i zaangażowania.

Tabela 1. Elementy samoregulacji w mikrostrukturze lekcji. Etap lekcji: sensybilizacja.

Faza sensybilizacji pełni funkcję przygotowującą do uczenia się – zarówno poznawczo, jak i emocjonalnie. Jej głównym celem jest aktywacja wiedzy uprzedniej, uświadomienie uczniom celów lekcji oraz wzbudzenie wewnętrznej motywacji do działania. W sensie samoregulacyjnym etap ten sprzyja budowaniu intencjonalności uczenia się, wzmacnianiu przekonań o własnej skuteczności, ukierunkowywaniu uwagi oraz tworzeniu pozytywnej orientacji zadaniowej. To fundament świadomego, refleksyjnego i zaangażowanego uczenia się.

b. Etap lekcji: wprowadzenie

Faza samoregulacji: Faza przed wykonaniem i wykonanie (*Forethought & Performance*) (B.J. Zimmerman 2000).

Cel: Wprowadzenie nowego materiału, aktywizacja procesów globalnego i selektywnego przetwarzania informacji, inicjowanie strategii uczenia się i autoregulacji (tab. 2).

Elementy samoregulacji	Przykładowa aktywność ucznia	Ramy wsparcia dydaktycznego (interwencje nauczyciela)
Strategiczne przetwarzanie informacji (B.J. Zimmerman 2000)	Identyfikowanie głównej intencji tekstu, rozpoznawanie struktur językowych oraz organizowanie informacji przy użyciu narzędzi graficznych wspierających przetwarzanie wizualne (np. mapy myśli, schematy).	Modelowanie strategii analizy tekstu i organizacji treści poprzez zastosowanie technik takich jak: przewidywanie treści na podstawie tytułu, ilustracji, nagłówków, wyszukiwanie słów kluczowych i innych.
Mechanizmy radzenia sobie (M. Boekaerts 1999)	Podejmowanie decyzji w sytuacjach poznawczego wyzwania, takich jak częściowe niezrozumienie tekstu, poprzez wybór odpowiednich strategii kompensacyjnych.	Wspieranie uczniów poprzez poszukiwanie wspólnych rozwiązań i zachęcanie do stosowania zróżnicowanych strategii.
Samoinstrukcja i wybór strategii (D.H. Schunk/ G. Zimmerman 1994)	Selektywne stosowanie znanych lub nowo poznanych strategii przetwarzania tekstu oraz materiału gramatycznego, poprzedzone refleksją.	Prezentowanie uczniom repertuaru strategii oraz zachęcanie do ich testowania w praktyce.
Motywacja celowa, zaangażowanie zadaniowe (M. Boekaerts 1999)	Monitorowanie własnego poziomu zaangażowania i koncentracji w trakcie wykonywania zadania.	Dostosowywanie zadań do poziomu kompetencji ucznia w celu utrzymania optymalnego poziomu motywacji i wsparcia w strefie najbliższego rozwoju (zgodnie z koncepcją Wygotsky'ego).

Tabela 2. Elementy samoregulacji w mikrostrukturze lekcji. Etap lekcji: wprowadzenie.

Wprowadzenie inicjuje kontakt z nowym materiałem i uruchamia strategie poznawcze i metapoznawcze – buduje gotowość do przetwarzania treści w sposób refleksyjny i zadaniowo zorientowany.

c. Etap lekcji: semantyzacja

Faza samoregulacji: Faza wykonania (*Performance*) (B.J. Zimmerman 2000).

Cel: Odkrywanie i przetwarzanie znaczeń nowego materiału, aktywne stosowanie strategii poznawczych i metapoznawczych, samomonitorowanie zrozumienia i poprawności poznawczej oraz językowej (tab. 3).

Elementy samoregulacji	Przykładowa aktywność ucznia	Ramy wsparcia dydaktycznego (interwencje nauczyciela)
Strategie poznawcze (A. Efklides 2011)	Stosowanie strategii poznawczych ukierunkowanych na selektywne przetwarzanie tekstu lub zagadnień gramatycznych.	Modelowanie zastosowania strategii poznawczych poprzez demonstrację sposobów analizy i selekcji informacji w tekście.
Strategie metapoznawcze (J. H. Flavell 1979)	Wykorzystywanie strategii „głośnego myślenia” do werbalizacji toku rozumowania oraz porównywanie własnej interpretacji z rozumieniem innych uczniów.	Inicjowanie metapoznawczych interwencji poprzez formułowanie pytań odwołujących się do źródeł wiedzy ucznia i zasad językowych kierujących jego wyborem.
Monitorowanie rozumienia (J. H. Flavell 1979)	Sprawdzanie trafności pozyskanej informacji w odniesieniu do postawionego celu zadaniowego, jako element samomonitorowania poznawczego.	Udzielanie informacji zwrotnej wspierającej weryfikację poprawności rozumienia tekstu lub struktury językowej.
Regulowanie uwagi (A. Efklides 2011), (D.H. Winne/ A.F. Hadwin 1998), (B. Zimmerman 2000)	Refleksja nad poziomem własnej koncentracji i zaangażowania poznawczego w trakcie realizacji zadania.	Przypominanie o potrzebie świadomego zarządzania uwagą i utrzymywania koncentracji jako warunku skutecznego uczenia się.

Tabela 3. Elementy samoregulacji w mikrostrukturze lekcji. Etap lekcji: semantyzacja.

Semantyzacja służy pogłębionemu rozumieniu nowego materiału poprzez jego przetwarzanie, analizę i integrowanie z dotychczasową wiedzą. Etap ten aktywizuje strategie poznawcze (elaboracja, organizacja, transformacja) i metapoznawcze (samomonitorowanie, samoinstrukcja), wspierając refleksyjne operowanie znaczeniem oraz rozwój świadomości językowej.

d. Etap lekcji: utrwalenie

Faza samoregulacji: Faza wykonania oraz przejście do autorefleksji (*Performance & Transition to Self-reflection*) (B.J. Zimmerman 2000).

Cel: Sterowane, częściowo sterowane oraz samodzielne stosowanie przetworzonego materiału językowego w różnorodnych kontekstach, konsolidacja wiedzy poprzez zaangażowane wykonywanie zadań, wzmacnianie procesów kontroli, monitorowania i adaptacji strategii (tab. 4).

Elementy samoregulacji	Przykładowa aktywność ucznia	Ramy wsparcia dydaktycznego (interwencje nauczyciela)
Strategie poznawcze (Oxford 2017), (P. Pintrich 2000), (B. Zimmerman 2000)	Stosowanie strategii adekwatnych do celu lekcji oraz rodzaju wykonywanych zadań językowych.	Modelowanie procesów podejmowania decyzji strategicznych poprzez wskazywanie sposobów dopasowania strategii do rodzaju zadania.
Poczucie sprawczości i własnej skuteczności (A. Bandura 1986), (D.H. Schunk 1994), (B. Zimmerman 2002)	Szacowanie własnych możliwości wykonania zadania oraz planowanie działań zaradczych w przypadku trudności, np. poprzez refleksję: „Co zrobię, gdy nie zrozumieć polecenia?”.	Wzmacnianie poczucia sprawstwa poprzez modelowanie pozytywnego nastawienia, dzielenie się przykładami sukcesu i wprowadzanie języka wsparcia motywacyjnego.
Aktywne przetwarzanie treści (M. Pressley/ C. B. McCormick 1995), (D.H. Winne/ A.F. Hadwin 1998)	Wykonywanie zadań transformacyjnych (np. parafrazy, uzupełnianie luk, zmiany form gramatycznych i wielu innych), w celu osadzenia nowego materiału w różnych kontekstach funkcjonalnych.	Wybór i/lub projektowanie zadań wymagających głębokiego przetwarzania treści językowej oraz aktywnego operowania poznany materiałem.

Tabela 4. Elementy samoregulacji w mikrostrukturze lekcji. Etap lekcji: utrwalenie.

Etap utrwalenia koncentruje się na automatyzacji wcześniej poznanych treści językowych oraz na rozwijaniu samodzielności i wytrwałości w ich stosowaniu. Celem tej fazy jest wielokrotne przetwarzanie materiału w różnych kontekstach, co wspiera długotrwałe zapamiętanie, transfer oraz elastyczne użycie wiedzy. Utrwalenie uruchamia strategie powtórzeniowe, samosprawdzające i kontrolujące – zarówno na poziomie językowym, jak i metapoznawczym – oraz umożliwia uczniowi doskonalenie samokontroli i samodzielnej korekty.

e. Etap lekcji: zastosowanie

Faza samoregulacji: Faza autorefleksji (*Self-reflection*) (B.J. Zimmerman 2000).

Cel: Ocena własnych działań i efektów uczenia się, refleksja nad procesem, przypisanie sukcesów/porażek strategiom i decyzjom, przygotowanie do przyszłych działań – rozwój sprawczości i świadomego uczenia się (tab. 5).

Elementy samoregulacji	Przykładowa aktywność ucznia	Ramy wsparcia dydaktycznego (interwencje nauczyciela)
Automatyzacja i transfer międzykontekstowy (A. Efklides 2011), (S.G. Paris/ P. Winograd 1990)	Wykorzystywanie nowo poznanych struktur w zadaniach komunikacyjnych o zróżnicowanym charakterze – takich jak dialogi, symulacje, narracje czy krótkie wypowiedzi pisemne	Konstruowanie sytuacji dydaktycznych umożliwiających transfer materiału językowego do nowych kontekstów, m.in. poprzez symulacje i projekty.
Samosprawdzanie i samokorekta (B. Weiner 1985)	Samoanaliza wypowiedzi ustnych i pisemnych przy użyciu list kontrolnych oraz kryteriów językowych i treściowych,	Udostępnianie uczniom narzędzi do samodiagnozy, w tym list kontrolnych lub skal samooceny.
Refleksja zadaniowa i adaptacja strategii (A. Efklides 2011), (B. Zimmerman 2000)	Dokonywanie autorefleksji po wykonaniu zadania – identyfikowanie elementów skutecznych i problematycznych oraz formułowanie wniosków dotyczących przyszłych działań.	Stymulowanie refleksji retrospektywnej poprzez pytania ukierunkowane na analizę strategii i rozwiązań: „Co się sprawdziło, co warto zmodyfikować następnym razem?”.
Samoocena i atrybucja przyczynowa (B. Zimmerman 2002) (B. Weiner 1985), (D.H. Schunk/ J.B. Ertmer 2000)	Dokonywanie samooceny efektów uczenia się w odniesieniu do wcześniej sformułowanych celów oraz identyfikowanie czynników wspierających lub utrudniających osiągnięcie założonych rezultatów.	Zachęcanie do dialogu ukierunkowanego na ocenę realizacji celów oraz analizę czynników wpływających na przebieg uczenia się.
Dziennik strategii i retrospekcja metapoznawcza (R. Oxford 2017), (A. Wenden 1991)	Dokumentowanie zastosowanych strategii oraz refleksja nad ich skutecznością w ramach dziennika uczenia się lub innego narzędzia retrospekcji metapoznawczej.	Udostępnianie narzędzi refleksji metapoznawczej (np. dzienników, kart refleksji) zawierających pytania naprowadzające na analizę strategii i podejmowanych decyzji.
Emocjonalna autorefleksja i samoocena efektywności (M. Boekaerts 2011), (A. Efklides 2011),	Identyfikowanie i nazywanie emocji towarzyszących wykonaniu zadania, a także refleksja nad ich wpływem na proces i efekt uczenia się.	Wspieranie uczniów w analizie emocjonalnych aspektów procesu uczenia się poprzez pytania naprowadzające: „Co sprawiło Ci trudność?”, „Co dało Ci satysfakcję?”
Refleksja wspólna i współregulacja (L.S. Vygotsky 1978)	Dzielenie się własnymi strategiami i doświadczeniami z innymi uczniami w celu wzajemnej inspiracji i wspólnej regulacji procesu uczenia się.	Zachęcanie do refleksji i wymiany skutecznych praktyk.

Tabela 5. Elementy samoregulacji w mikrostrukturze lekcji. Etap lekcji: zastosowanie.

Etap zastosowania ma na celu aktywne wykorzystanie przyswojonej wiedzy i umiejętności językowych w sytuacjach komunikacyjnych, problemowych i zbliżonych do autentycznych. W tej fazie uczniowie podejmują samodzielne działania językowe, przenosząc wiedzę na nowe konteksty i dokonują jej integracji. Z perspektywy samoregulacji kluczowe jest tu kształtowanie refleksji, autorefleksji oraz odpowiedzialności za własne uczenie się – poprzez samoocenę, analizę efektów pracy, planowanie dalszych działań i wzmacnianie poczucia sprawstwa.

5. Zakończenie

W obecnym paradygmacie przejścia „od nauczania do uczenia się”, zgodne z którym nacisk kładzie się na ucznia jako samodzielnego i aktywnego konstruktora własnego procesu edukacyjnego (A. Brück-Hübner 2020: 33–37), koncepcja samoregulacji uczenia się może stać się odpowiedzią na współczesne potrzeby edukacyjne. W artykule podjęto próbę zintegrowania założeń samoregulowanego uczenia się z naturalnym, codziennym przebiegiem lekcji. Przyjęcie perspektywy pojedynczej lekcji, w której samoregulacja, zintegrowana z celami językowymi i komunikacyjnymi, przyczynia się do kształtowania pożądanych, autonomicznych postaw i nawyków uczniów (bez zaniedbywania celów językowych i komunikacyjnych), może zwiększyć prawdopodobieństwo sukcesu w tym zakresie. W zaprezentowanej koncepcji odwołano się do wybranych modeli samoregulowanego uczenia się, a ich analiza umożliwiła zidentyfikowanie elementów, które można zintegrować z celami komunikacyjnymi i językowymi. Przedstawiona koncepcja ma ogólny charakter, dzięki czemu może być traktowana jako baza do dalszej eksploracji, czy też uszczegółowienia.

Bibliografia

- Bandura, A. (1986), *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ.
- Baumeister, R.F./ T.F. Heatherton/ D.M. Tice (1994), *Losing control: How and why people fail at self-regulation*. San Diego.
- Blair, C./ C. Raver (2015), *School readiness and self-regulation: A developmental psychobiological approach*, (w:) „Annual Review of Psychology” 66, 711–731.
- Boekaerts, M. (1996), *Self-regulated learning at the junction of cognition and motivation*. Heidelberg.
- Boekaerts, M. (1999), *Self-regulated learning: Where we are today*, (w:) „International Journal of Educational Research” 31(6), 445–457.
- Boekaerts, M. (2011), *Emotions, emotion regulation, and self-regulation of learning*, (w:) B. Zimmerman/ D.H. Schunk (red.), *Handbook of self-regulation of learning and performance*. New York/London, 408–425.
- Boekaerts, M./ E. Cascallar (2006), *How far have we moved toward the integration of motivation and cognition?*, (w:) P.A. Alexander/ P.H. Winne (red.), *Handbook of educational psychology*. Mahwah, NJ, 113–142.
- Brück-Hübner, A. (2020), *Eportfolio und neue Lernkultur. Theoretische und empirische Studien zur Entwicklung von Schule*. Berlin.

- Butler, D.L. (2003), *Structuring instructional interventions to support self-regulated learning*, (w:) „European Journal of Psychology of Education” 18(4), 437–450.
- Carver, C.S./ M.F. Scheier (1990), *Origins and functions of positive and negative affect: A control-process view*, (w:) „Psychological Review” 97(1), 19–35.
- Council of the European Union (2018), *Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning*. URL: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A32018H0604%2801%29> [Pobrano 24.06.2025].
- Dembo, M.H. (1997), *Stosowana psychologia wychowawcza*. Warszawa.
- Dębska, U./ H. Guła-Kubiszewska/ W. Starościan/ M. Jagusz (2008). *Z badań nad samo-regulacją w uczeniu się*, (w:) „Psychologia Rozwojowa” 13(2), 57–69.
- Dörnyei, Z. (2005), *The psychology of the language learner. Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ.
- Efklides, A. (2011), *Interactions of metacognition with motivation and affect in self-regulated learning: The MASRL model*, (w:) „Educational Psychologist” 46(1), 6–25.
- European Commission (2001), *Making a European area of lifelong learning a reality*. URL: https://europa.eu/documents/official-docs/index_en.htm [Pobrano 24.06.2025].
- Flavell, J.H. (1979), *Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry*, (w:) „American Psychologist” 34(10), 906–911.
- Ledzińska, M./ E. Czerniawska (2011), *Psychologia nauczania: Ujęcie poznawcze. Podręcznik akademicki*. Warszawa: PWN.
- Lewicki, R. (2002). *Język niemiecki. Poznaj język sąsiada: Program nauczania języka niemieckiego dla liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum. Kurs podstawowy*. Warszawa.
- Oxford, R.L. (2017), *Teaching and researching language learning strategies. Self-regulation in context*. London
- Pintrich, P.R. (2000), *The role of goal orientation in self-regulated learning*, (w:) M. Boekaerts/ P. Pintrich/ M. Zeidner (red.), *Handbook of self-regulation*. San Diego, 451–502.
- Schunk, D.H./ J.B. Ertmer (2000), *Self-regulation and academic learning: Self-efficacy enhancing interventions*, (w:) M. Boekaerts/ P.R. Pintrich/ M. Zeidner (red.), *Handbook of self-regulation*. San Diego, 631–649.
- Schunk, D.H./ J.A. Greene (red.) (2011), *Handbook of self-regulation of learning and performance*. New York/London.
- Schunk, D.H./ B.J. Zimmerman (1994), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications*, (w:) D.H. Schunk/ B. Zimmerman (red.), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications*. Hillsdale, NJ, 1–9.
- UNESCO (2015), *Rethinking education: Towards a global common good?* URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232555> [Pobrano 24.06.2025].
- Vygotsky, L.S. (1978), *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA.
- Wenden, A. (1991), *Learner strategies for learner autonomy. Planning and implementing learner training for language learners*. Englewood Cliffs, NJ.
- Winne, P.H./ A.F. Hadwin (1998), *Studying as self-regulated learning*, (w:) D.J. Hacker/ J. Dunlosky/ A.C. Graesser (red.), *Metacognition in educational theory and practice*. Mahwah, NJ, 277–304.

- Zito, M./ D. Adkins/ R. Gavins/ L. Harris/ P. Klebe/ P. Patterson/ A. Snoddy (2007), *Improving student learning through self-regulated learning*, (w:) „Innovative Higher Education” 32, 3–12.
- Zimmerman, B.J. (1989), *A social cognitive view of self-regulated academic learning*, (w:) „Journal of Educational Psychology” 81(3), 329–339.
- Zimmerman, B.J. (2000), *Attaining self-regulation: A social cognitive perspective*, (w:) M. Boekaerts/ P. Pintrich/ M. Zeidner (red.), *Handbook of self-regulation*. San Diego, 13–39.
- Zimmerman, B.J. (2002), *Becoming a self-regulated learner: An overview*, (w:) „Theory Into Practice” 41(2), 64–70.