OSTROŁĘCKIE OBSERWATORIUM OŚWIATOWE 2022/23

Przejmij kierownicę, czyli o znaczeniu samoregulacji i jej uwarunkowaniach

Maja Gajda

UNIWERSYTET WARSZAWSKI
WYDZIAŁ PEDAGOGICZNY UW
Ostrołęka

Wprowadzenie

Umiejętność samoregulacji jest nabywana w relacjach z innymi na podstawie obserwacji, tzn. poprzez modelowanie. Wsparcie nauczycieli, obok wsparcia rodziny i grupy rówieśniczej, może odgrywać istotną rolę we wspieraniu uczniów w rozwijaniu samoregulacji. W opracowaniu tym przyjrzymy się znaczeniu samoregulacji oraz jej uwarunkowaniom.

Czym jest samoregulacja?

Samoregulacja to zdolność do kontrolowania własnych myśli, emocji i zachowania, która umożliwia podejmowanie działań ukierunkowanych na cel, takich jak na przykład odraczanie gratyfikacji, nieuleganie impulsom, planowanie i wdrażanie planów w życie. Ważnym aspektem samoregulacji jest zdolność do regulacji wewnętrznego stanu pobudzenia (np. regulacja emocji) i autorefleksja, dzięki której możliwe jest dokonywanie świadomych wyborów i i podejmowanie działań ukierunkowanych na cel. Według jednej z definicji, samoregulacja "integruje informacje płynące z doświadczeń, zarządza zachowaniem i stanem psychicznym w ten sposób, że osoba potrafi formułować własne cele, podejmować decyzje oraz realizować je, mimo trudności osobowościowych i rozmaitych przeszkód sytuacyjnych" (Kuhl i in., 2006 cyt. za: Schiep i in., 2013).

Dlaczego samoregulacja jest ważna?

Samoregulacja jest ważna dla funkcjonowania psychospołecznego i szkolnego uczniów. Dzieci, które mają wysoki poziom samoregulacji, szybciej osiągają gotowość szkolną (Eisenberg i in., 2010) i odnoszą więcej sukcesów w nauce (Choi i in., 2018). Lepiej rozwinięte umiejętności samoregulacji w dzieciństwie i okresie dojrzewania wiążą się także z większą szansą na zdobycie wyższego wykształcenia i znalezienia zatrudnienia na rynku pracy (Fergusson i in., 2013). Uczniowie, którzy potrafią lepiej regulować swoje emocje, myśli i zachowanie, są również mniej skłonni do podejmowania zachowań ryzykownych, takich jak upijanie się, uprawianie seksu bez zabezpieczenia, wandalizm, wagarowanie, czy przemoc rówieśnicza (Dishion i in., 2006; Garland i in., 2011; Richmond-Rakerd i in., 2021). Ponadto badania wykazały, że umiejętność samoregulacji pomaga uczniom radzić sobie z poważnymi problemami rodzinnymi lub środowiskowymi, takimi jak ubóstwo, uzależnienia, czy choroby psychiczne w rodzinie (Rollins i Crandall, 2021). Chroni ona również przed depresją i zaburzeniami lękowymi (Rollins i Crandall, 2021).

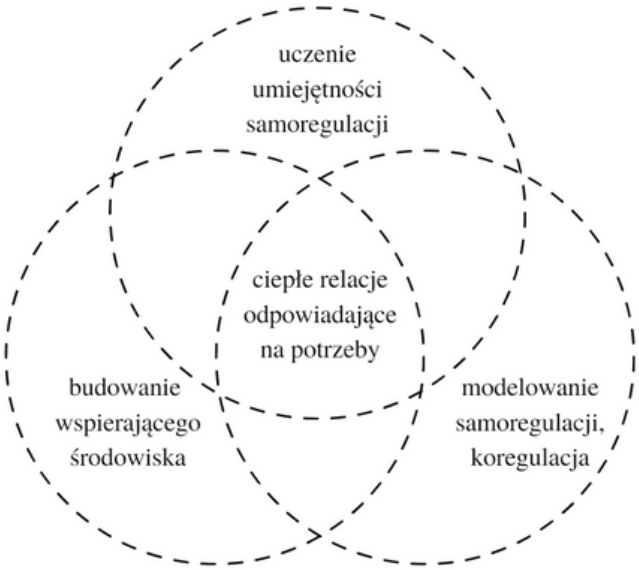
W jaki sposób uczymy się samoregulacji?

Umiejętność samoregulacji rozwija się od wczesnego dzieciństwa do późnej starości. Dużą rolę w zdobywaniu umiejętności samoregulacji odgrywają wrodzone predyspozycje takie jak typ osobowości, czy temperamentu (Hampson i in., 2016). Poziom umiejętności samoregulacji jest uzależniony od wieku dziecka i uwarunkowany stopniowym dojrzewaniem struktur w mózgu odpowiedzialnych za kontrolowanie emocji i procesów poznawczych (Montroy i in., 2016). Jednak uczymy się samoregulacji także w kontakcie z innymi, na jej rozwój w znacznym stopniu wpływa środowisko rodzinne, rówieśnicze i szkolne.

Na początkowym etapie rozwoju samoregulacja rozwija sią głównie w relacji z rodzicami lub głównymi opiekunami. Niemowlęta i małe dzieci nie potrafią jeszcze w pełni samodzielnie regulować swojego stanu pobudzenia. Rolą dorosłych jest modelowanie odpowiednich zachowań i stopniowe uczenie dzieci umiejętności regulacji emocji, przewidywania konsekwencji, planowania oraz dostosowywania się do norm społecznych. W kolejnych etapach rozwoju coraz większą wagę zaczynają odgrywać związki z innymi ludźmi, przyjaźnie oraz relacje w środowisku szkolnym (Farley i Kim-Spoon, 2014). Z tego powodu wiele z programów wspierających rozwój samoregulacji jest wdrażanych w szkołach (Murray, 2016). Choć prawdą jest, że poziom samoregulacji zależy od wieku, czy temperamentu, to badania wskazują, że samoregulację można rozwijać i że nauczyciele odgrywają ważną rolę w tym procesie (Peeters i in., 2013).

Rozwijanie umiejętności samoregulacji uczniów

Według Desiree Murray, autorki modelu wspierania rozwoju samoregulacji (Murray i in., 2019), można sformułować kilka podstawowych zasad rozwijania samoregulacji u dzieci i nastolatków. Poniższy graf obrazuje cztery podstawowe założenia modelu i powiązania między nimi. Na skuteczne wspieranie uczniów w rozwijaniu samoregulacji składa się budowanie wspierającego środowiska, przekazywanie wiedzy na temat tego, czym jest samoregulacja i jak można ją rozwijać, a także modelowanie samoregulacji poprzez własne zachowanie i stosowanie strategii samoregulacji. Dodatkowo u podstaw każdego z tych działań leży podstawowy czynnik, jakim są życzliwe i ciepłe relacje, w których jest miejsce na dostrzeżenie potrzeb uczniów i odpowiedź na te potrzeby.



Opracowanie własne na podstawie "An Applied Contextual Model for Promoting Self-Regulation Enactment Across Development: Implications for Prevention, Public Health and Future Research", Murray i in., 2019.

Trzy obszary samoregulacji: myśli, emocje i zachowanie

W badaniach nad samoregulacją wyodrębnia się jej trzy główne obszary, które oddziałują na siebie wzajemnie: obszar poznawczy, emocjonalny oraz behawioralny. Poniżej przedstawiliśmy pokrótce każdy z tych obszarów.

Samoregulacja poznawcza

Samoregulacja poznawcza obejmuje umiejętności planowania i wyznaczania celów, monitorowania własnych stanów wewnętrznych i myśli, podejmowania refleksji nad własnym działaniem oraz umiejętności metapoznawcze polegające na „myśleniu o myśleniu". Ważnym zadaniem każdego ucznia jest stopniowe przejmowanie odpowiedzialności za własny proces uczenia się, co wiąże się z koniecznością nabycia szeregu umiejętności, takich jak hamowanie reakcji, koncentracja uwagi, wyznaczanie celu, planowanie działań i ich organizacja w czasie i przestrzeni, elastyczność w działaniu oraz autorefleksja i monitorowanie własnych postępów (Brzezińska, 2012).

Jak samoregulacja poznawcza działa w praktyce?

Wyobraźmy sobie ucznia ósmej klasy szkoły podstawowej o imieniu Tomek, który ma trudność ze skupieniem uwagi podczas lekcji matematyki. Tomek uznaje, że jest to dla niego problem, bo zależy mu, żeby zapamiętywać z lekcji więcej i postanawia coś zmienić, aby poprawić swoją sytuację. Tomek najpierw zastanawia się, co może być potencjalną przyczyną problemu. Dochodzi do wniosku, że podczas lekcji matematyki, która odbywa się w poniedziałki rano, często jest niewyspany, a do tego rozpraszają go rozmowy kolegów z ławki obok. Wyznacza sobie cel: być skupionym na lekcji przez co najmniej 20 minut. Następnie zastanawia się, co mógłby zrobić, żeby ten cel osiągnąć. Do głowy przychodzi mu kilka pomysłów: mógłby kłaść się spać wcześniej w niedzielę, przesiąść się do przodu klasy, wyłączyć telefon na czas lekcji, zgłosić się do tablicy, co pomoże mu podtrzymać zainteresowanie tym, co dzieje się w trakcie lekcji. Podczas lekcji Tomek wykorzystuje wymyślone wcześniej sposoby, które mają pomóc mu się skupić. Gdy zauważy, że coś go rozprasza, stara się ponownie skupić swoją uwagę na lekcji, na przykład zadaje nauczycielowi pytanie, aby ponownie coś wyjaśnił. Pod koniec lekcji Tomek zastanawia się nad tym, jak sobie radził i co mógłby jeszcze zrobić, aby osiągnąć swój cel.

Samoregulacja emocjonalna

Samoregulacja emocjonalna opiera się na rozpoznawaniu i rozumieniu własnych emocji, wyrażaniu ich w społecznie akceptowalny i zdrowy sposób oraz wykorzystywaniu odpowiednich sposobów na rozładowanie trudnych emocji. Na przykład, aby obniżyć poziom złości i przywrócić równowagę emocjonalną, uczeń może zastosować techniki oddechowe, pójść na spacer, posłuchać głośnej muzyki i potańczyć, przytulić się do kogoś lub porozmawiać o swoich uczuciach. Im szerszy wachlarz strategii danej osoby, tym większa szansa na skuteczne rozładowanie trudnych emocji. Z samoregulacją emocjonalną wiąże się także umiejętność autorefleksji, dzięki której możemy lepiej zrozumieć samych siebie i powody, dla których odczuwamy daną emocję. Na przykład powodem odczuwania

Trzy obszary samoregulacji

gniewu często jest smutek, a powodem odczuwania złości, frustracji lub niechęci może być naruszanie naszych granic przez inną osobę. Autorefleksja pozwala nam uświadomić sobie, że emocje są przejściowe i że są formą komunikatu, który pozwala nam lepiej zrozumieć samych siebie. Umiejętność regulacji emocji pozwala jednostkom radzić sobie w trudnych sytuacjach, utrzymywać równowagę emocjonalną, podejmować świadome decyzje i pielęgnować relacje.

O samoregulacji emocjonalnej w praktyce

Uczennica o imieniu Kinga zmaga się z nadmiernym stresem przed sprawdzianami. Często czuje się bardzo zdenerwowana, co utrudnia jej koncentrację i uzyskanie dobrych wyników. Kinga zastanawia się, co może zrobić, aby wyregulować swój stan pobudzenia, wyciszyć emocje i opanować niepokój. Rozmawia z nauczycielem o swoich obawach. Nauczyciel doradza jej, aby spróbowała przygotowywać się do sprawdzianu stopniowo, przeglądała regularnie notatki i podzieliła materiał do nauki na mniejsze, łatwiejsze do opanowania części. Kinga uświadamia sobie, że jedną z przyczyn odczuwanego stresu jest brak rozplanowania nauki. Dodatkowo im więcej myśli na temat sprawdzianu, tym silniejszy lęk odczuwa. Zaczyna zwracać uwagę na sygnały płynące z ciała, takie jak przyspieszone bicie serca, suchość w ustach, ucisk w brzuchu. Uczy się technik relaksacyjnych, takich jak głębokie oddychanie i stopniowe rozluźnianie ciała. Rozmawia z psychologiem szkolnym, który doradza jej, aby postarała się podchodzić z dystansem do negatywnych i samokrytycznych myśli. Kinga wie już, że może nauczyć się kwestionować te myśli, i pytać samą siebie, czy są one oparte na rzeczywistych przesłankach. Kinga uświadamia sobie, że odczuwanie stresu przed sprawdzianem jest czymś normalnym. Dochodzi jednak do wniosku, że tym co utrudnia jej zachowanie spokoju są rozmowy z koleżankami przed salą. Stres koleżanek udziela się Kindze i potęguje jej lęk. Postanawia więc zabierać słuchawki do szkoły w dniu sprawdzianu i słuchać muzyki przed wejściem do sali. Kiedy mimo to zaczyna odczuwać silny lęk, stosuje strategie samouspokojenia. Bierze kilka głębokich oddechów i wyobraża sobie, że dobrze sobie radzi na sprawdzianie. Pomaga jej to zachować koncentrację podczas sprawdzianu. Angażując się w tego rodzaju regulację emocjonalną, Kinga jest w stanie lepiej opanować swój niepokój i lepiej wypaść na sprawdzianie, co zwiększa jej pewność siebie i pomaga jej poczuć większą kontrolę nad procesem uczenia się.

Samoregulacja behawioralna

Samoregulacja behawioralna odnosi się do zdolności kontrolowania własnego zachowania i objawia się pod postacią zachowań takich jak czekanie na swoją kolej, przestrzeganie zasad, odraczanie gratyfikacji, wykonywanie poleceń. W obszarze behawioralnym niski poziom samoregulacji może objawiać się ponadprzeciętną ruchliwością, rozproszeniem uwagi, impulsywnością i niezorganizowaniem. Niekiedy trudności z powstrzymywaniem się od podejmowania działań pod wpływem impulsu wiążą się ze skłonnością do podejmowania zachowań ryzykownych (Quinn i Fromme, 2010; Zakszeski i in., 2020).

Trzy obszary samoregulacji

Jak wspierać samoregulację behawioralną ucznia?

Uczniowie z nadpobudliwością ruchową potrzebują odpowiedniej dawki aktywności fizycznej, która pomaga im rozładować nadmiar energii. Zachęcanie uczniów do aktywności fizycznej i zabaw ruchowych podczas przerwy pokazuje im, że są odpowiednie sytuacje, kiedy można zachowywać się głośno i aktywnie. Odbieranie uczniom przerwy, np. w formie kary za zbyt głośne zachowanie lub przeszkadzanie w prowadzeniu lekcji jest więc nie tylko niewskazane, ale może przynieść efekt przeciwny do zamierzonego i prowadzić do nasilenia problemów z zachowaniem (Logsdon, 2021). Uczniowie, którzy mają niski poziom samoregulacji behawioralnej mogą potrzebować dodatkowego wsparcia ze strony nauczyciela. Dobrym pomysłem jest zaangażowanie takich uczniów w działanie, na przykład w rozdawanie prac, zmycie tablicy, podlewanie kwiatów, dzięki czemu mogą oni poczuć się zaangażowani i potrzebni. Dla uczniów, którzy łatwo się rozpraszają, szczególnie ważne jest formułowanie jasnych i prostych poleceń, dzielenie zadań na mniejsze, łatwiejsze do wykonania części i zapewnianie pozytywnych wzmocnień, które mają na celu zmotywowanie uczniów do podejmowania wysiłku związanego z uczeniem się i aktywnym uczestnictwem w lekcji.

Co może utrudniać samoregulację?

Regulacja emocji i kontrolowanie zachowania może być utrudnione w zetknięciu z czynnikami powodującymi stres, tzw. stresorami. Stresor to czynnik wywołujący stres psychiczny lub fizjologiczny. Stresory mogą obejmować zarówno sytuacje, które postrzegamy jako negatywne, takie jak spóźniony pociąg w dniu egzaminu lub kłótnia z przyjacielem, oraz pozytywne, np. przyjęcie urodzinowe. Ponadto można wyróżnić stresory biologiczne, takie jak uczucie głodu, pragnienia, przemęczenie lub spędzanie zbyt dużej ilości czasu przed ekranami urządzeń elektronicznych. Stresorem biologicznym dla organizmu może być także choroba, np. alergia, lub bodźce płynące z otoczenia, takie jak hałas lub mocny zapach perfum. Lampy fluorescencyjne w klasie mogą emitować dźwięk, który także może być dla niektórych dzieci stresorem utrudniającym skupienie.

Metodologia badania

Badanie przeprowadzono w czerwcu 2022 r. w ramach projektu „Ostrołęckie obserwatorium oświatowe”.

OSOBY BADANE

W badaniu wzięło udział 580 ósmoklasistów z 7 ostrołęckich publicznych szkół podstawowych w roku szkolnym 2022/23. Komplet informacji potrzebnych do analiz udało się uzyskać dla 561 osób (głównie braki danych o wykształceniu rodziców z ankiety rodzicielskiej).

NARZĘDZIA

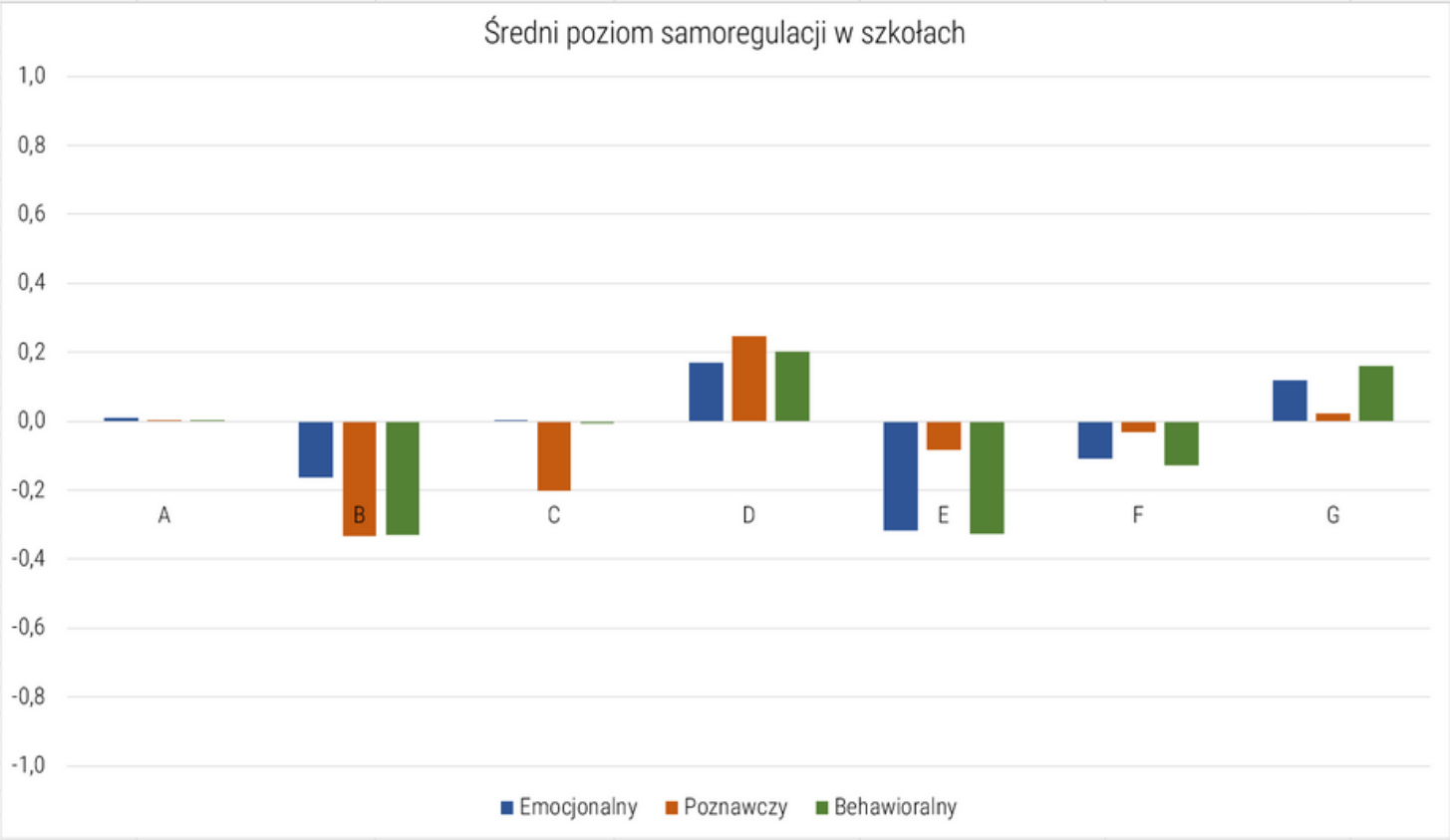
W badaniu zostały wykorzystane narzędzia diagnostyczne Diagmatic (Wysocka i in., 2021), z których do analizy wybrano zmienne związane z poziomem kompetencji społecznych (zdolności asertywne, kooperacyjne, empatyczne, prospołeczne) oraz funkcjonowaniem szkolnych (stosunek do nauki, niepowodzenia edukacyjne). Ponadto wykorzystano Kwestionariusz Samoregulacji, który uwzględnia emocjonalny, poznawczy i behawioralny wymiar samoregulacji (Gajda in in., 2022).

ANALIZY

W celu zbadania zależności, jakie zachodzą pomiędzy poziomem samoregulacji a wybranymi kompetencjami społecznymi i funkcjonowaniem szkolnym, przeprowadzono analizy statystyczne (analizę wariancji i analizę regresji wielozmiennowej) przy użyciu programu do analizy danych SPSS.

Różnice międzyszkolne w poziomie samoregulacji – wyniki ostrołęckiego badania

Poszczególni uczniowie różnią się między sobą poziomem samoregulacji. Jednak, jak wykazała analiza różnic międzyszkolnych, przeciętny poziom samoregulacji uczniów w poszczególnych szkołach jest podobny. Jedynie dwie szkoły (oznaczone tutaj symbolem D i E) różniły się między sobą istotnie pod względem poziomu samoregulacji behawioralnej uczniów.



Jak funkcjonują uczniowie o różnym poziomie samoregulacji?

Przeanalizowaliśmy również, w jaki sposób uczniowie o niskim, średnim i wysokim poziomie samoregulacji różnią się między sobą w zakresie funkcjonowania społecznego oraz szkolnego. Podzieliliśmy uczniów na podgrupy (o niskim, średnim i wysokim poziomie samoregulacji emocjonalnej, poznawczej i behawioralnej) i sprawdziliśmy, jaki mają oni poziom zachowań asertywnych (ZA), empatycznych (ZE), kooperacyjnych (ZK), prospołecznych (ZP) oraz jaki mają stosunek do nauki (SN) i spostrzegany poziom niepowodzeń edukacyjnych (NE). Przedstawione poniżej wyniki uwzględniają różnice w średnich poziomach kompetencji społecznych (ZA, ZE, ZK, ZP) oraz w średnim poziomie wybranych aspektów funkcjonowania szkolnego (NE, SN).

Poniższa tabela przedstawia liczebność uczniów o niskim, średnim i wysokim poziomie samoregulacji emocjonalnej, poznawczej i behawioralnej.

	Niski poziom	Średni poziom	Wysoki poziom
Samoregulacja emocjonalna	92	394	94
Samoregulacja poznawcza	89	395	96
Samoregulacja behawioralna	91	395	94

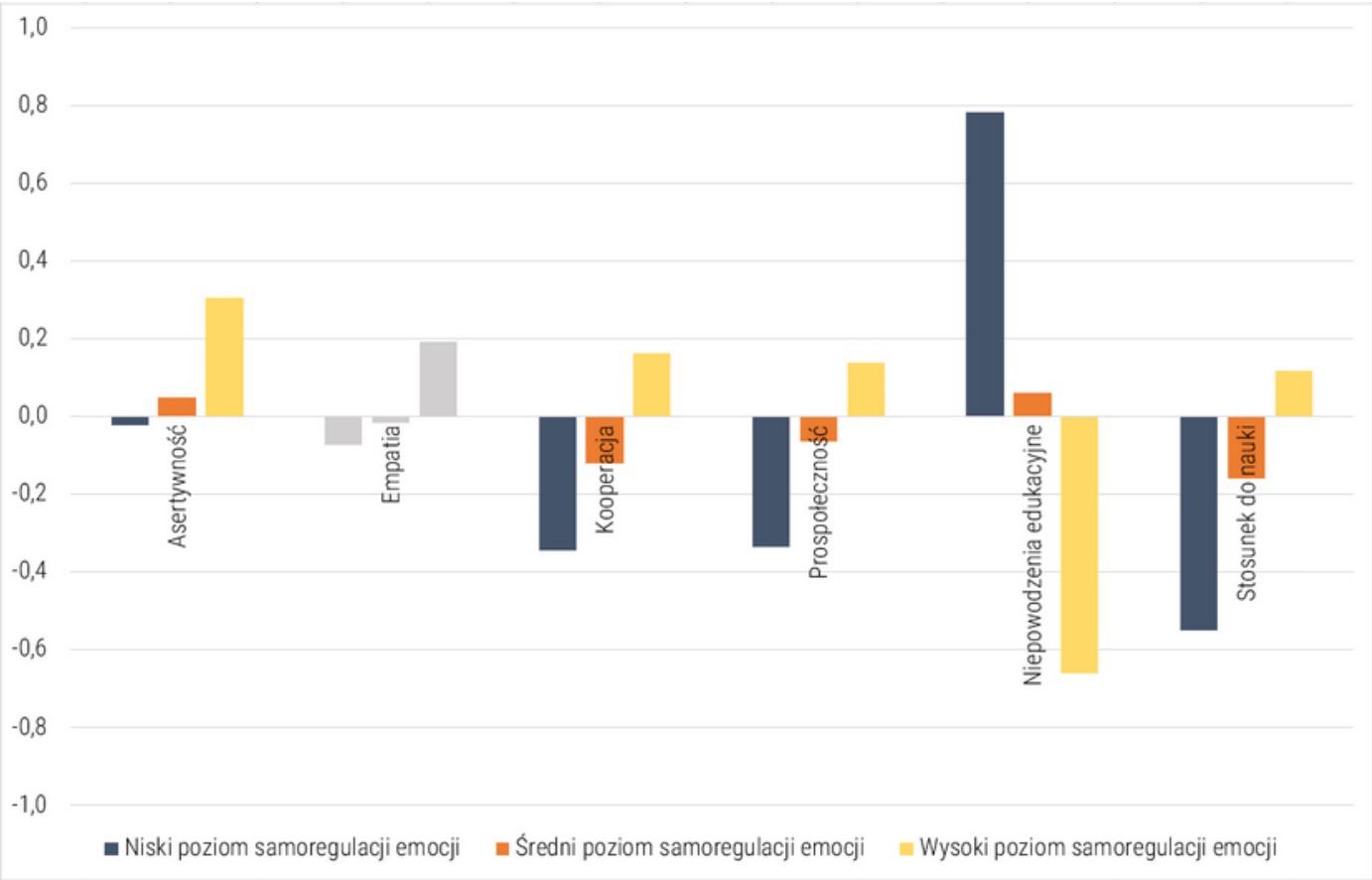
Jak czytać wykresy przedstawione w opracowaniu?

Wyniki przedstawione na wykresach są przedstawione na skali standardowej o średniej 0 w populacji ostrołęckich ósmoklasistów i odchyleniu standardowym równym 1. Taki sposób prezentacji wyników umożliwia łatwe porównanie wielkości różnic między grupami. Gdy różnica ta wynosi ok. 0,2 to powiemy, że jest niewielka. Gdy wynosi ok. 0,5 nazwiemy ją średnią, a gdy wynosi ok. 0,8 to uznamy ją za dużą (analogicznie różnicę powyżej 0,8 za bardzo dużą). Drugim narzędziem pomagającym ocenić, czy zaobserwowana różnica nie jest dziełem przypadku jest tzw. istotność statystyczna. Na wykresach na szaro oznaczono wyniki nieistotne statystycznie. Oznacza to, że choć widzimy różnice między grupami uczniów na wykresie (szare słupki stojące obok siebie są różnej wysokości), to zaobserwowane różnice są stosunkowo niewielkie i nie możemy jednoznacznie stwierdzić, czy istnieją naprawdę, czy pojawiły się przypadkiem.

Samoregulacja emocjonalna

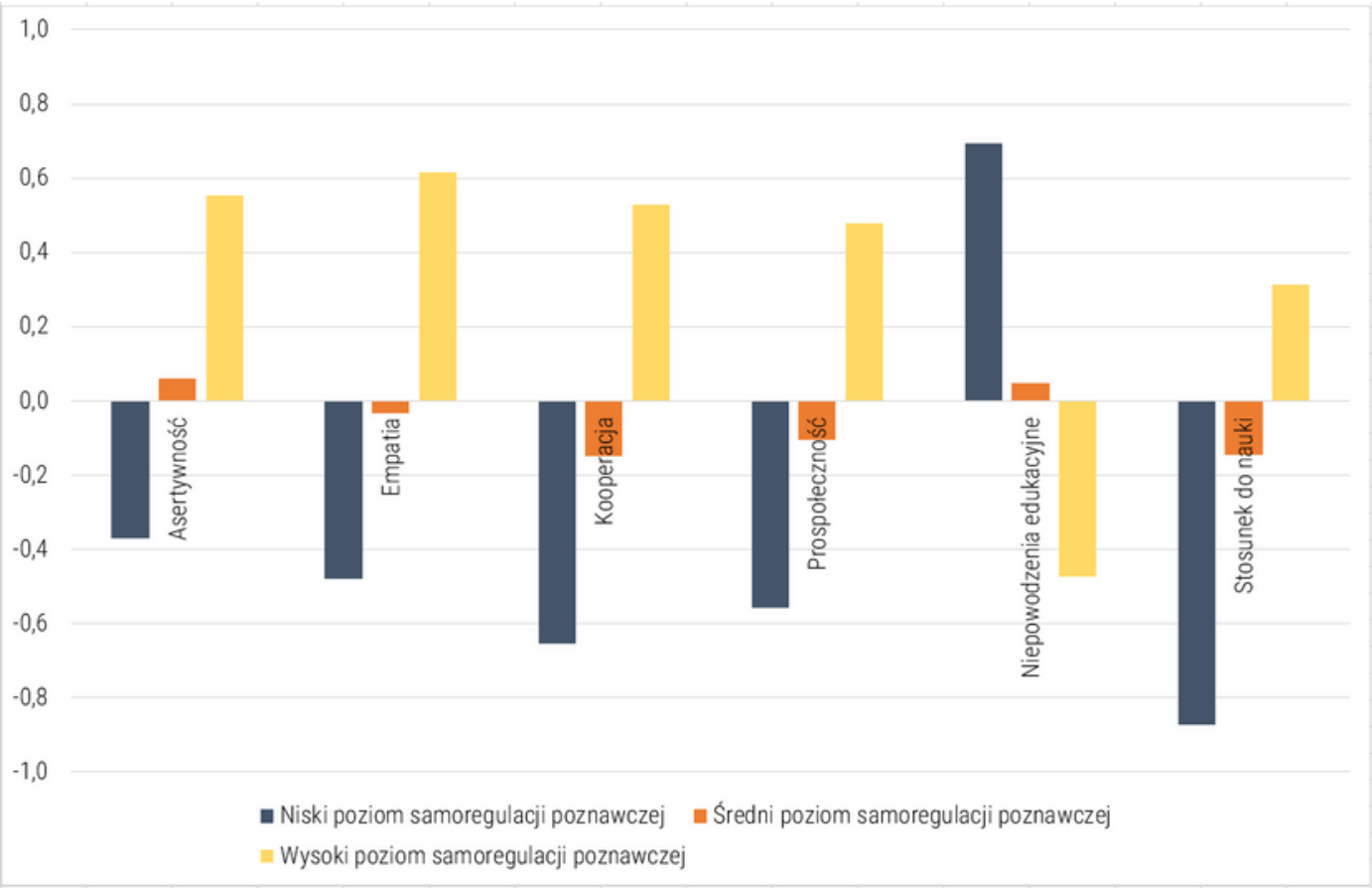
Samoregulacja emocjonalna opiera się na umiejętności rozpoznawania własnych stanów emocjonalnych oraz wyrażania silnych emocji, takich jak na przykład złość, w sposób akceptowalny społecznie. Uczeń o wysokich kompetencjach w tym zakresie ma świadomość odczuwanych przez siebie emocji i potrafi je nazwać oraz zaakceptować jako naturalną część życia. Jest także w stanie odczytywać sygnały płynące z ciała, które świadczą o przeżywaniu emocji. Wysoki poziom samoregulacji emocjonalnej pozwala uczniom poradzić sobie z silnymi emocjami poprzez wykorzystywanie różnych sposobów samouspokojenia.

Wyniki wskazują, że uczniowie o niskim poziomie samoregulacji emocjonalnej są mniej skłonni do kooperacji, mniej asertywni oraz mają niższy poziom zachowań prospołecznych niż rówieśnicy o średnim i wysokim poziomie samoregulacji. Niski poziom regulacji emocji wiąże się także z gorszym stosunkiem do nauki i wyższym poczuciem niepowodzeń edukacyjnych. Uczniowie w tej grupie gorzej postrzegają swoje umiejętności szkolne, czyli uważają, że wiele rzeczy w szkole jest dla nich za trudnych, wolno się uczą i uzyskują niezadowalające oceny z większości przedmiotów. Analiza, którą przeprowadziliśmy nie wykazała istotnych różnic między uczniami o niskim, średnim lub wysokim poziomie samoregulacji emocjonalnej w poziomie empatii (słupki oznaczone na szaro).



Samoregulacja poznawcza

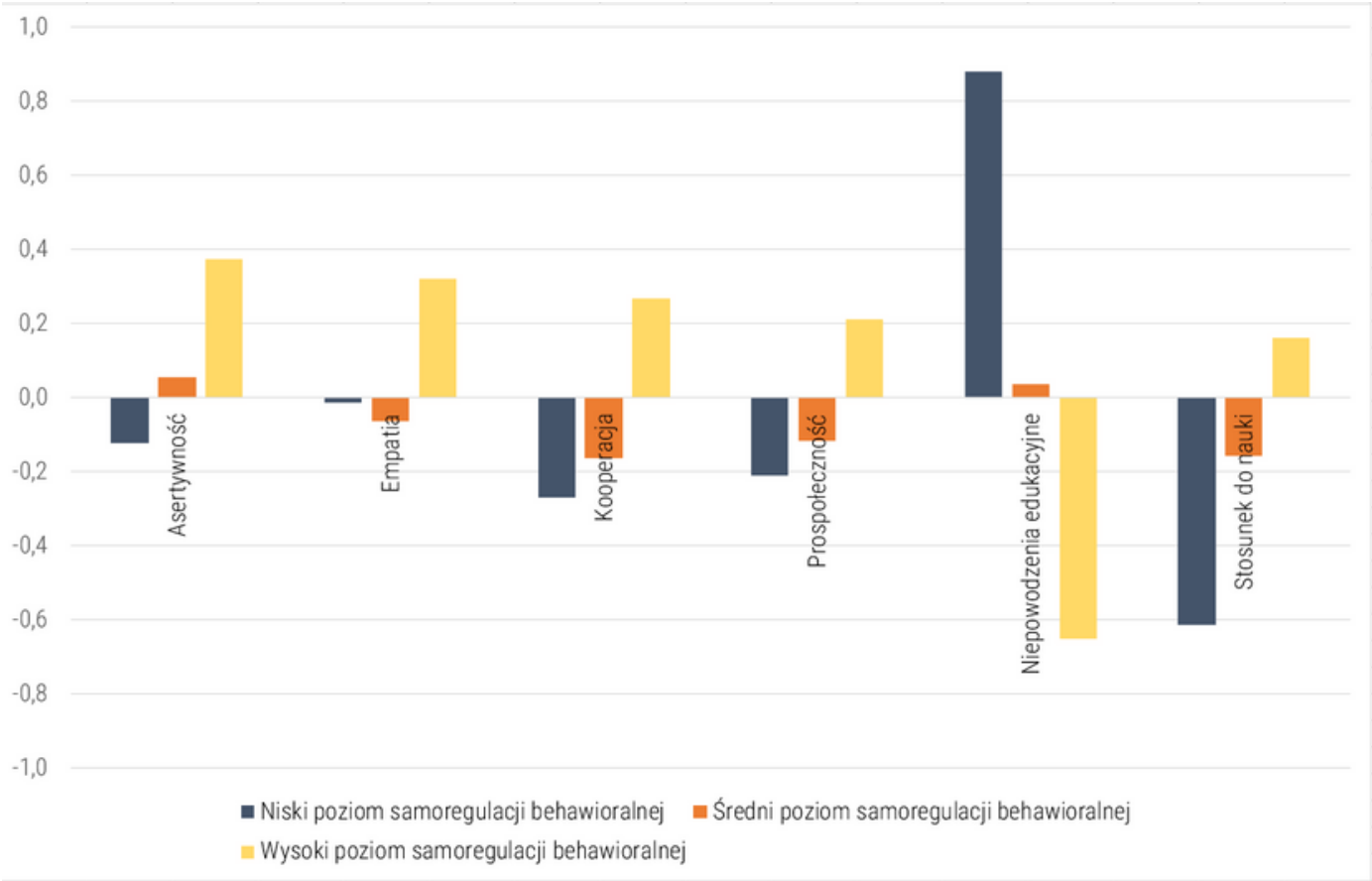
Samoregulacja poznawcza uwzględniona w badaniu dotyczy umiejętności wyznaczania celów, planowania, a także skłonności do autorefleksji (myślenia o własnych błędach) i myślenia o sposobach na osiąganie celów. Okazuje się, że uczniowie, którzy mają wyższy poziom samoregulacji poznawczej niż pozostali uczniowie, nie tylko mają bardziej pozytywny stosunek do szkoły i niższe poczucie niepowodzeń edukacyjnych, ale także funkcjonują lepiej we wszystkich czterech obszarach relacji społecznych. Wyniki wskazują, że uczniowie ci mają średnio wyższy poziom empatii i asertywności, a także zachowań kooperacyjnych i prospołecznych. Różnice w zdolnościach kooperacyjnych między uczniami o niskim i wysokim poziomie samoregulacji są bardzo duże, co wskazuje na bardzo silne powiązanie tych zmiennych.



Samoregulacja behawioralna

Niski poziom samoregulacji behawioralnej może wiązać się ze skłonnością do impulsywnego podejmowania decyzji i popadania w zachowania ryzykowne. Uczniowie mogą mieć trudności w skupieniu uwagi, w przechodzeniu od jednego zadania do drugiego, w wykonywaniu i oddawaniu zadań na czas oraz w utrzymaniu porządku. Trudności w nauce mogą wywoływać frustrację, wybuchy złości i niską samoocenę oraz wpływać negatywnie na motywację i stosunek do szkoły. Uczeń może mieć trudność z kontrolowaniem swojego zachowania, w związku z czym przerywa nauczycielowi, odzywa się poza kolejnością, co może rozpraszać innych uczniów.

Wyniki wskazują, że podobnie jak w przypadku samoregulacji emocjonalnej i poznawczej, uczniowie, którzy mają niski poziom samoregulacji behawioralnej wyraźnie się różnią się pod kątem funkcjonowania społecznego i szkolnego od uczniów o jej wysokim poziomie. Szczególną uwagę zwraca dużo wyższy poziom niepowodzeń edukacyjnych wśród uczniów o niskim poziomie samoregulacji behawioralnej oraz ich znacznie gorszy stosunek do nauki w porównaniu z pozostałymi uczniami. Badanie ostrołęckie pokazało natomiast, że uczniowie o niskim poziomie samoregulacji behawioralnej nie różnią się pod kątem empatii od uczniów, którzy mają przeciętne umiejętności samoregulacji behawioralnej.



Samoregulacja a wsparcie społeczne

Według Desiree Murray, badaczki zajmującej się tematem samoregulacji, rozwijanie umiejętności samoregulacji można porównać do rozwijania umiejętności czytania i pisania, które pojawiają się wcześniej, gdy dzieci znajdują się w środowisku, które wspiera ich w nauce, np. poprzez wspólne czytanie, uczenie liter, sylabizowania, pisanie pierwszych słów, które odbywa się pod czujnym okiem dorosłego (Murray, i in., 2019). Podobnie jest z samoregulacją, która rozwija się przy wsparciu dorosłych zapewniających poczucie bezpieczeństwa, odpowiednią strukturę i właściwy wzór do naśladowania. Gdy dzieci mają trudności w czytaniu i pisaniu lub na późniejszych etapach nauki, zapewniamy im dodatkową pomoc w nauce. Takiego samego wsparcia wymagają dzieci i nastolatki w rozwijaniu umiejętności samoregulacji.

Do rozwijania umiejętności samoregulacji mogą przyczynić się relacje w domu, w środowisku rówieśniczym oraz relacje z nauczycielami. Aby dowiedzieć się, który z rodzajów wsparcia pozwala najsilniej przewidywać poziom samoregulacji ostrołęckich uczniów, przeprowadziliśmy analizę regresji. W uproszczeniu analiza regresji pozwoliła nam określić, w jaki sposób każdy z wymienionych rodzajów wsparcia przyczynia się do wyjaśnienia poziomu samoregulacji uczniów i który rodzaj wsparcia jest ważniejszy, a który mniej istotny.

Wyniki analizy regresji wskazują, że wsparcie ze strony rodziny jest najsilniej powiązane z poziomem samoregulacji uczniów w każdym obszarze. Wsparcie grupy rówieśniczej także pozwala przewidywać poziom samoregulacji uczniów, zwłaszcza w obszarze emocjonalnym i behawioralnym, ale w mniejszym stopniu niż wsparcie rodziny. W przypadku wsparcia ze strony nauczycieli wyniki nie wskazują jednoznacznie na jego znaczenie dla samoregulacji. Stwierdzono słaby, pozytywny związek wsparcia ze strony nauczycieli z samoregulacją behawioralną i emocjonalną, ale tylko w grupie dziewczynek. Oznacza to, że potrzebne są dodatkowe badania, które pomogą zrozumieć, jaki konkretnie rodzaj wsparcia nauczycieli może wspierać samoregulacją uczniów, zarówno dziewczynek jak i chłopców. Niemniej analizy wskazują, że wsparcie społeczne jest ważnym czynnikiem, który jest powiązany z samoregulacją.

Desiree Murray zaproponowała następujące wskazówki, które mogą pomóc we wspieraniu samoregulacji nastolatków*:

- W razie potrzeby zapewniaj wsparcie w rozwiązywaniu problemów.
- Wzmacniaj umiejętności planowania zadań w czasie i przekazuj wiedzę na temat metod osiągania celów.
- Zachęcaj do zastanawiania się nad przyszłością.
- Podpowiadaj uczniom, jak mogą radzić sobie ze stresem w zdrowy sposób.
- Buduj ciepłe, wspierające relacje, w których nastolatki mogą czuć się bezpiecznie i uczyć się na błędach. To ważne, ponieważ z wiekiem nastolatki coraz częściej muszą samodzielnie podejmować ważne decyzje w coraz bardziej złożonych kwestiach.
- Zachęcaj do stosowania strategii samoregulacji w określonych sytuacjach.
- Przewiduj obciążenia utrudniające samoregulację (np. podejmowanie trudnych decyzji w sytuacji stresowej, obciążenie nauką na koniec semestru) i wspólnie planuj z uczniami, jak można tym obciążeniom przeciwdziałać.
- Stwarzaj uczniom okazję do ćwiczenia umiejętności samoregulacji i zachęcaj ich do podzielenia się refleksjami na ten temat.

Samoregulacja a wsparcie społeczne

- Zachęcaj uczniów do doceniania podejmowanego przez nich wysiłku. Jeśli zadanie się nie powiodło, wskaż uczniom, jak można rozwiązać ten problem lub w jaki sposób można zmodyfikować plan, aby osiągnąć cel.
- Łącz obecnie podejmowany wysiłek i postępy uczniów z długoterminowymi celami i zachęcaj do myślenia perspektywicznego.
- Modeluj regulację emocji w sytuacjach konfliktowych. Tonuj nastroje, daj czas na uspokojenie nerwów, zanim przejdziesz do działania. Zmniejsz natężenie sytuacji konfliktowych.
- Rozmawiaj z uczniami na temat konsekwencji różnych decyzji i pomóż im przewidywać efekty ich działań. Pozwól uczniom na doświadczanie naturalnych konsekwencji, zamiast stosować kary, które nie są bezpośrednio związane ze zdarzeniem (1).

Więcej informacji na temat różnic między karami i konsekwencjami oraz na temat tego, jak wspierać uczniów można przeczytać w książce "Pozytywna dyscyplina w klasie" autorstwa Jane Nelsen. Natomiast więcej o tym, jak wspierać samoregulację uczniów można znaleźć w książce "Samoregulacja w szkole SELF-REG. Spokój, koncentracja, nauka" Stuarta Shankera.

(1) Poniższa lista sposobów wspierania samoregulacji została opracowana przez Desiree Murray i współpracowników i przedstawiona w raporcie *Self-Regulation and Toxic Stress Report 4: Implications for Programs and Practice*. Tutaj przedstawiono jej opracowanie.

Jak wspierać rozwój umiejętności samoregulacji w szkole?

Nauczyciele mogą wspierać rozwój samoregulacji swoich uczniów na wiele sposobów. Warto zwrócić uwagę, że wsparcie ze strony nauczycieli nie ogranicza się do pomocy w nauce i motywowania uczniów do pracy, ale polega również na budowaniu zaufania i poczucia, że nauczyciel akceptuje uczniów takimi, jakimi są, że pomoże im w trudnych sytuacjach i że mogą bez obaw zgłosić się do niego, gdy dzieje się coś złego. Wspieranie uczniów oznacza więc zarówno motywowanie ich do osiągania sukcesu szkolnego, jak i troszczenie się o ich dobrostan psychiczny. Poniżej przedstawiono kilka sposobów na wspieranie samoregulacji uczniów:

1 Zapewniaj przewidywalną strukturę.

Struktura w klasie polega na ustaleniu z uczniami jasno sprecyzowanych oczekiwań i zasad, które służą stworzeniu przewidywalnego i uporządkowanego środowiska uczenia się. Spójne zasady obejmujące wszystkich uczniów zapewniają poczucie stabilności, przejrzystości i równego traktowania.

2 Ucz wyznaczania celów.

Pomaganie uczniom w wyznaczaniu realistycznych celów i opracowywaniu planów działania, aby te cele osiągnąć, sprzyja rozwijaniu umiejętności planowania, ustalania priorytetów i efektywnego organizowania zadań w czasie. Podkreślaj znaczenie planowania.

3 Zachęcaj do autorefleksji.

Zachęcanie uczniów do autorefleksji i przeznaczanie czasu na rozważanie konsekwencji różnych rozwiązań i decyzji jest ważne w budowaniu samoregulacji poznawczej.

4 Dawaj uczniom informację zwrotną.

Informacje zwrotne pomagają uczniom uzyskać lepszy wgląd w swoje mocne i słabe strony oraz uświadomić sobie, co powinni robić, aby osiągnąć cel. Informacja zwrotna może zwiększyć motywację uczniów do działania i dostarczyć im wskazówek dotyczących tego, jakich błędów powinni unikać. Wspiera ona autorefleksję i jest sposobem na wspieranie samoregulacji poznawczej.

5 Rozmawiaj z uczniami o celu edukacji.

Zachęcaj uczniów do nauki we własnym tempie, uświadamiaj im, że to oni są odpowiedzialni za własną edukację.

6 Wspieraj autonomię uczniów.

Wspieranie autonomii uczniów w procesie uczenia się i stwarzanie im okazji do zadawania pytań, aktywnego udziału w lekcji, współdecydowania o sposobie oceniania, tematyce lekcji lub sposobie ich przeprowadzenia jest ważne dla budowania środowiska sprzyjającego samoregulacji.

7 Wspieraj regulację emocjonalną.

Wspieranie regulacji emocjonalnej uczniów można osiągnąć na wiele sposobów. Jednym z nich jest zachęcanie uczniów do refleksji nad emocjami, rozmawianie na temat sposobów radzenia sobie ze stresem lub lękiem, wspieranie pozytywnego nastawienia.

8 Minimalizuj stres szkolny.

Nadmierny stres nie sprzyja samoregulacji. Może on utrudniać skupienie się na zadaniu i podejmowanie przemyślanych decyzji. Podwyższony poziom stresu może także prowadzić do zwiększonej reaktywności emocjonalnej.

Podsumowanie

Samoregulacja jest ważna dla prawidłowego funkcjonowania szkolnego i społecznego uczniów. Wyższy poziom samoregulacji jest powiązany, m.in. z wyższą średnią ocen, lepszym przystosowaniem społecznym, wyższą samooceną, wyższymi umiejętnościami interpersonalnymi (Tangney, i in., 2004). Inne badania potwierdzają, że samoregulacja ma znaczenie dla poziomu osiągnięć (Michaelides, i in., 2021) oraz funkcjonowania społecznego (Blair i in., 2015, Rhoades i in., 2009, Shields, Moilanen i Manuel, 2017). Samoregulacja umożliwia uczniom kontrolowanie emocji i impulsywnych zachowań oraz podejmowanie bardziej przemyślanych decyzji (Anderson i Briggs, 2019), co przekłada się na zachowanie w klasie i relacje rówieśnicze. Trudności w samoregulacji, które mają negatywne konsekwencje dla innych osób mogą utrudniać utrzymywanie wspierających relacji i prowadzić do odrzucenia rówieśniczego oraz poczucia samotności (Stavrova, i in., 2021). Gdy nastolatki są bardziej zadowolone z życia, jest im łatwiej kontrolować własne zachowanie, dzięki czemu częściej angażują się w zachowania prospołeczne (Li, i in., 2022).

Badanie przeprowadzone wśród ostrołęckich uczniów klas ósmych, wykazało, że poziom samoregulacji uczniów jest silnie związany z tym, jak funkcjonują oni w szkole i w relacjach z innymi. Wyniki pokazują wyraźnie, że uczniowie o niskim poziomie samoregulacji poznawczej, emocjonalnej oraz behawioralnej mają znacznie gorszy stosunek do szkoły oraz bardziej negatywny obraz swoich niepowodzeń edukacyjnych w porównaniu z uczniami o wysokim poziomie samoregulacji. Umiejętności związane z samoregulacją są także powiązane z poziomem kompetencji społecznych, np. uczniowie o wysokim poziomie samoregulacji poznawczej postrzegają siebie jako osoby asertywne, empatyczne, zdolne do współpracy i prospołeczne w znacznie większym stopniu niż uczniowie o niskim poziomie samoregulacji poznawczej.

Przeprowadzone analizy wykazały, że poziom samoregulacji uczniów jest najsilniej związany ze wsparciem otrzymywanym ze strony rodziny, niemniej jednak wsparcie grupy rówieśniczej oraz wsparcie nauczycieli także mają znaczenie w pewnych sytuacjach. Nauczyciele mogą wspierać uczniów w rozwijaniu umiejętności samoregulacji, np. ucząc ich planowania i wyznaczania celów, zachęcając do autorefleksji i perspektywicznego myślenia oraz zastanawiania się nad emocjami i zachowaniem. Wspieranie samoregulacji uczniów jest istotne, ponieważ samoregulacja pomaga w osiągnięciu sukcesu w nauce i nawiązywaniu pozytywnych relacji z innymi oraz jest czynnikiem, który chroni dobrostan psychiczny uczniów. Ponadto umiejętności związane z samoregulacją stanowią ważne narzędzie do samodoskonalenia i rozwoju przez całe życie.

Literatura

Brzezińska, Anna I., Joanna Matejczuk i Anna Nowotnik. **2012**. "Wspomaganie Rozwoju Dzieci W Wieku Od 5 Do 7 Lat a Ich Gotowość Do Radzenia Sobie Z Wyzwaniami Szkoły." Edukacja, no. 1(117): 7–22. http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-178b187a-d822-4237-889f-72ee0c3043f5.

Choi, Incheol, Sarah Lim, Rhia Catapano i Jongan Choi. **2018**. "Comparing Two Roads to Success: Self-Control Predicts Achievement and Positive Affect Predicts Relationships." Journal of Research in Personality 76 (October): 50–63. https://doi.org/10.1016/j.jrp.2018.07.001.

Dishion, Thomas. J. i Arin Connell. **2006**. "Adolescents' Resilience as a Self-Regulatory Process: Promising Themes for Linking Intervention with Developmental Science." Annals of the New York Academy of Sciences 1094 (1): 125–38. https://doi.org/10.1196/annals.1376.012.

Eisenberg, Nancy, Tracy L. Spinrad i Natalie D. Eggum. **2010**. "Emotion-Related Self-Regulation and Its Relation to Children's Maladjustment." Annual Review of Clinical Psychology 6 (1): 495–525. https://doi.org/10.1146/annurev.clinpsy.121208.131208.

Farley, Julee P. i Jungmeen Kim-Spoon. **2014**. "The Development of Adolescent Self-Regulation: Reviewing the Role of Parent, Peer, Friend, and Romantic Relationships." Journal of Adolescence 37 (4): 433–40. https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2014.03.009.

Fergusson, David M., Joseph M. Boden i L. John Horwood. **2013**. "Childhood Self-Control and Adult Outcomes: Results from a 30-Year Longitudinal Study." Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry 52 (7): 709-717.e1. https://doi.org/10.1016/j.jaac.2013.04.008.

Gajda, Maja, Agnieszka Małkowska-Szkutnik i Wojciech Rodzeń. **2022**. "Self-Regulation in Adolescents: Polish Adaptation and Validation of the Self-Regulation Scale." International Journal of Environmental Research and Public Health 19 (12): 7432. https://doi.org/10.3390/ijerph19127432.

Garland, Eric L., Charlotte A. Boettiger i Matthew O. Howard. **2011**. "Targeting Cognitive-Affective Risk Mechanisms in Stress-Precipitated Alcohol Dependence: An Integrated, Biopsychosocial Model of Automaticity, Allostasis, and Addiction." Medical Hypotheses 76 (5): 745–54. https://doi.org/10.1016/j.mehy.2011.02.014.

Hampson, Sarah E., Grant W. Edmonds, Maureen Barckley, Lewis R. Goldberg, Joan P. Dubanoski i Teresa A. Hillier. **2015**. "A Big Five Approach to Self-Regulation: Personality Traits and Health Trajectories in the Hawaii Longitudinal Study of Personality and Health." Psychology, Health & Medicine 21 (2): 152–62. https://doi.org/10.1080/13548506.2015.1061676.

Montroy, Janelle J., Ryan P. Bowles, Lori E. Skibbe, Megan M. McClelland i Frederick J. Morrison. **2016**. "The Development of Self-Regulation across Early Childhood." Developmental Psychology 52 (11): 1744–62. https://doi.org/10.1037/dev0000159.

Murray, Desiree W., Katie Rosanbalm, Christina Christopoulos i Aleta L. Meyer. **2019**. "An Applied Contextual Model for Promoting Self-Regulation Enactment across Development: Implications for Prevention, Public Health and Future Research." The Journal of Primary Prevention 40 (4): 367–403. https://doi.org/10.1007/s10935-019-00556-1.

Murray, Desiree W., Katie Rosanbalm i Christina Christopoulos. **2016**. Self-regulation and toxic stress report 3: A comprehensive review of self-regulation interventions from birth through young adulthood (OPRE Report 2016-34). Washington, DC: Office of Planning, Research and Evaluation, Administration for Children and Families, U.S. Department of Health and Human Services.

Peeters, Jeltsen, Free De Backer, Veronique Romero Reina, Ankelien Kindekens, Tine Buffel i Koen Lombaerts. **2014**. "The Role of Teachers' Self-Regulatory Capacities in the Implementation of Self-Regulated Learning Practices." Procedia - Social and Behavioral Sciences 116 (February): 1963–70. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.504.

Quinn, Patrick D. i Kim Fromme. **2010**. "Self-Regulation as a Protective Factor against Risky Drinking and Sexual Behavior." Psychology of Addictive Behaviors 24 (3): 376–85. https://doi.org/10.1037/a0018547.

Richmond-Rakerd, Leah S., Avshalom Caspi, Antony Ambler, Tracy d'Arbeloff, Marieke de Bruine, Maxwell Elliott, HonaLee Harrington i in. **2021**. "Childhood Self-Control Forecasts the Pace of Midlife Aging and Preparedness for Old Age." Proceedings of the National Academy of Sciences 118 (3). https://doi.org/10.1073/pnas.2010211118.

Schiep, Sybilla, Katarzyna Cieślik, Karolina Fila i Barbara Bętkowska-Korpała. **2013**. "Samoregulacja, lęk, depresyjność i style osobowości osób zaabsorbowanych pracą zawodową we wczesnej dorosłości." Psychologia Rozwojowa 2013 (Tom 18, Numer 2): 49–64. https://doi.org/10.4467/20843879PR.13.010.1183.

Wysocka, Ewa, Barbara Ostafińska-Molik, Paweł Grygiel, Tomasz Żółtak i Julia Łosiak-Pilch. Bateria Kwestionariuszy Funkcjonowania Społecznego (B-KFS): Podręcznik Do Cyfrowych Narzędzi Diagnostycznych (The Social Functioning Test Battery (B-KFS): A Manual for Digital Diagnostic Tools); Diagmatic: Kraków, Poland, **2021**.

Zakszeski, Brittany, Robin L. Hojnoski, Bridget V. Dever, George J. DuPaul i Megan M. McClelland. **2020**. "Early Elementary Trajectories of Classroom Behavior Self-Regulation: Prediction by Student Characteristics and Malleable Contextual Factors." School Psychology Review 49 (2): 161–77. https://doi.org/10.1080/2372966x.2020.1717373.

O projekcie

ALEKSANDRA JASIŃSKA-MACIĄŻEK
Kierownik projektu

badania.edukacyjne@uw.edu.pl

www.pedagog.uw.edu.pl/ostroleka

Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Warszawskiego
ul. Mokotowska 16/20, 00-561 Warszawa

Projekt naukowy "Ostrołęckie obserwatorium oświatowe" jest prowadzony na podstawie umowy o współpracy między Miastem Ostrołęką a Wydziałem Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego.

Celem "Ostrołęckiego obserwatorium oświatowego" jest wsparcie lokalnej polityki edukacyjnej przez opracowywanie tematycznych ekspertyz.