

Edyta Łyszkowska

Uniwersytet Merito Poznań

ORCID: 0000-0001-8427-7549

edyta.lyszkowska@warszawa.merito.pl

Monika Gromadzka

Uniwersytet Warszawski, Wydział Prawa i Administracji

ORCID: 0000-0001-6628-0357

monika.gromadzka@uw.edu.pl

Procesy uczenia się w Służbie Więziennej: między samokierowaniem a samoregulacją

Learning Processes in the Prison Service: Between Self-Direction and Self-Regulation

System edukacyjny i szkoleniowy Służby Więziennej stwarza wiele możliwości uczenia się i doskonalenia zawodowego. Jednakże mnogość ścieżek rozwoju może doprowadzić do podejmowania incydentalnych aktywności bez głębszego przemyślenia lub braku jasnej i klarownej wizji własnej ścieżki zawodowej. Szerokie możliwości podnoszenia kompetencji, ich liczba i dostępność mogą powodować zagubienie, a co gorsza obniżenie motywacji wewnętrznej. Celem artykułu jest omówienie procesów uczenia się samokierowanego (*Self-Directed Learning*, SDL) oraz samoregulacji w uczeniu się (*Self-Regulated Learning*, SRL), a także uzasadnienie tezy, dlaczego wiedza o tych procesach powinna być szerzej propagowana wśród osób odpowiedzialnych za rozwój zawodowy i edukacyjny pracowników Służby Więziennej. Rozróżnienie między SDL i SRL jest ważne dla praktyki edukacyjnej, ponieważ wymaga od edukatorów innych sposobów wspierania rozwoju procesów u uczących się. Znajomość podstaw tych procesów jest kluczowa dla osiągnięcia przez pracownika celu rozumianego wielowymiarowo: jego awansu, satysfakcji i przekonania o własnych możliwościach. Proces ten jest również istotny dla osób, które prowadzą i zarządzają procesami kształcenia i uczenia się.

Wiedza i umiejętności związane z samoregulacją w uczeniu się są ważne na poziomie indywidualnym i instytucjonalnym, aby kształcenie funkcjonariuszy Służby Więziennej było refleksyjnie rozplanowane, skuteczne i długofalowe.

Słowa kluczowe: uczenie się samokierowane, samoregulacja w uczeniu się, edukacja dorosłych, więziennictwo, uczenie się w miejscu pracy.

The education and training system of the Prison Service creates many opportunities for learning and professional development. However, the multitude of development paths can lead to taking up incidental activities without deeper reflection or without a bright and clear vision of one's own career path. Wide opportunities to improve competences, their number and availability can cause confusion, and worse, a decrease in internal motivation. The aim of the article is to discuss the processes of Self-Directed Learning (SDL) and Self-Regulated Learning (SRL), as well as to justify the thesis why knowledge about these processes should be more widely promoted among those responsible for the professional and educational development of Prison Service employees. The distinction between SDL and SRL is important for educational practice because it requires educators to have other ways to support the development of processes in learners. Knowledge of the basics of these processes is crucial for the employee to achieve a multidimensional goal: his or her promotion, satisfaction and confidence in his or her own abilities. This process is also important for those who lead and manage education and learning processes. Knowledge and skills related to self-regulation in learning are important at the individual and institutional level so that the education of Prison Service officers is reflectively planned, effective and long-term.

Key words: Self-Directed Learning; Self-Regulated Learning, Adult Education, Penitentiary system, Workplace learning

W obecnych czasach, gdy aktywność edukacyjna stała się bardzo powszechna, a dla wielu stanowi sposób spędzania wolnego czasu, warto zastanowić się nad jej jakością i skutecznością. Ludzie często nie są przygotowani do świadomej i systematycznej pracy związanej z uczeniem się, dlatego kluczowe jest, aby mieli dostęp do rzetelnej wiedzy na ten temat.

W obliczu dynamicznych przemian społecznych, gospodarczych i technologicznych, które następują w tak szybkim tempie, że trudno je uchwycić, każdy z nas staje przed trudnym wyborem: stanąć w miejscu czy próbować nadażyć za postępem. Jest to jednak paradoksalny dylemat, ponieważ obecnie „stanie w miejscu” często prowadzi do cofania się w wielu aspektach. Żyjemy w erze nieustannego rozwoju i uczenia się – te dwa procesy przenikają całe nasze życie. Futurologi, edukatorzy, ekonomiści i specjaliści z różnych dziedzin zgodnie twierdzą, że zarówno uczenie się, jak i oduczanie stanowią kluczowe kompetencje przyszłości.

Można by przypuszczać, że tempo przemian i postępu nie dotyczy wszystkich branż w tym samym stopniu – i jest to częściowa prawda. W sektorach takich jak IT czy produkcja sprzętu cyfrowego innowacje pojawiają się szybciej i w bardziej spektakularny sposób niż na przykład w penitencjarystyce. Nie oznacza to jednak, że sektor ten jest statyczny. Wręcz przeciwnie, również tutaj obserwujemy rozwój, zarówno w zakresie technologii nadzoru (np. zamki cyfrowe, zaawansowany monitoring, noktowizory, czujniki ciepła itp.), jak i w kontekście praw osadzonych oraz ich warunków bytowych.

Funkcjonariusz Służby Więziennej z dwudziestoletnim stażem funkcjonuje dziś w zupełnie innych realiach niż na początku swojej kariery. Widać więc wyraźnie, że także w tym obszarze osoby zatrudnione muszą nieustannie podnosić swoje kwalifikacje i aktualizować wiedzę. Ministerstwo Sprawiedliwości oraz organy nadzorujące regularnie przygotowują nowe możliwości edukacyjne: szkoły wyższe, centra kształcenia z bardzo bogatą ofertą szkoleniową, a także umożliwiają prowadzenie projektów o charakterze edukacyjnym.

Pojawiają się jednak istotne pytania: jaka jest gotowość i chęć rozwoju wśród pracowników? Czy są oni skłonni wziąć odpowiedzialność za swój proces samokształcenia? Jaki jest stan wiedzy na temat samoregulowanego oraz samokierowanego uczenia się wśród edukatorów? Czy osoby odpowiedzialne za rozwój pracowników znają różnice między tymi dwoma procesami i potrafią wspierać innych w podejmowaniu ich realizacji? Nie na wszystkie pytania znajdziemy odpowiedź w tym artykule, gdyż wymagają one dalszych badań i analiz. Postaramy się jednak omówić poszczególne procesy oraz możliwości ich wdrożenia w toku kariery zawodowej pracowników Służby Więziennej.

Kształcenie i szkolenie w Służbie Więziennej

Służba Więzienna jest mundurową i uzbrojoną formacją podlegającą Ministrowi Sprawiedliwości. Do głównych zadań jej pracowników należy nadzór nad wykonywaniem kar pozbawienia wolności oraz tymczasowego aresztowania. Według danych z 31 grudnia 2023 roku w Służbie Więziennej zatrudnione były ponad 28 780 osób, a niespełna 27 000 stanowili funkcjonariusze. W tej grupie zawodowej dominuje wykształcenie wyższe, którym legitymuje się ponad 12 500 osób. Ponad 10 000 funkcjonariuszy posiada wykształcenie średnie, a pozostałe osoby ukończyły studia licencjackie bądź równorzędne. Ponad 11 000 osób zalicza się do korpusu oficerskiego, a ponad 6300 do korpusu szeregowych. Korpusy oficerski i chorążych liczą po ponad 4700 osób każdy¹.

Struktura Służby Więziennej obejmuje różne korpusy i stanowiska, do których przypisanie zależy od posiadanego wykształcenia oraz doświadczenia zawodowego. Funkcjonariuszem lub pracownikiem Służby może zostać pełnoletnia osoba posiadająca zdolność do czynności prawnych oraz korzystająca z pełni praw publicznych, nieskazana prawomocnym wyrokiem sądu za przestępstwo umyślne, a także spełniająca odpowiednie wymagania psychiczne i fizyczne². Kandydaci do Służby Więziennej powinni również posiadać odpowiednie wykształcenie, które determinuje ich miejsce w danym korpusie. Osoba należąca do podoficerskiego musi mieć wykształcenie minimum średnie, w korpusie chorążych wymagany jest tytuł zawodowy licencjata lub równorzędny, natomiast w korpusie oficerskim trzeba legitymować się tytułem zawodowym magistra lub równorzędnym. Osoby pracujące na stanowiskach specjalistycznych, takich jak psycholog psychiatra czy wychowawca, muszą posiadać wykształcenie wyższe kierunkowe.

Służba Więzienna, podobnie jak inne formacje mundurowe, charakteryzuje się tym, że jej pracownicy od pierwszych dni pracy objęci są obowiązkowymi szkoleniami, a następnie mają możliwość uczestnictwa także w dodatkowych aktywnościach edukacyjnych. Ukończone kursy determinują ich dalszą ścieżkę awansu. Dla bezpieczeństwa zarówno pracowników, jak i osadzonych, w Służbie Więziennej kładzie się duży

¹ Ministerstwo Sprawiedliwości, Centralny Zarząd Służby Więziennej, *Roczna informacja statystyczna za rok 2023*, Warszawa 2024, dostępny: <https://www.sw.gov.pl/assets/19/26/79/5031bc288dc6d507a4ffe095ad84172e-7a86481d.pdf>, (dostęp: 1.02.2025), s. 40.

² Służba więzienna, *Rekrutacja*, dostępny: <https://sw.gov.pl/rekrutacja#>, (dostęp: 2.02.2025).

nacisk na rozwój zawodowy i w tym aspekcie propagowana jest idea uczenia się przez całe życie (*Lifelong Learning*). Pracownicy mogą więc wybierać spośród różnych form edukacyjnych, w tym studiów wyższych, także podyplomowych oraz szkoleń zawodowych. Służba Więzienna dysponuje również własnymi Ośrodkami Doskonalenia Kadr, które podlegają odpowiednim inspektoratom okręgowym. Głównym zadaniem tych ośrodków jest prowadzenie kursów i szkoleń. Szkolenia odbywają się: w Centralnym Ośrodku Szkolenia Służby Więziennej w Kulach i w OSSW Oddziale Zamiejscowym w Sulejowie, w Ośrodku Szkolenia Służby Więziennej w Suchej i w OSSW Oddziale Zamiejscowym w Zwartowie, w Ośrodku Szkolenia Służby Więziennej w Popowie i w OSSW Oddziale Zamiejscowym w Kikicach, oraz w Ośrodku Szkolenia Służby Więziennej w Olszanicy. Chociaż ten ostatni został dostosowany dodatkowo do prowadzenia turnusów rehabilitacyjno-zdrowotnych, metabolicznych i psychologicznych. Kształcenie funkcjonariuszy i pracowników w tych ośrodkach obejmuje: szkolenie wstępne, zawodowe i specjalistyczne.

Dodatkowo, funkcjonariusze mogą podjąć studia pierwszego i drugiego stopnia oraz studia doktoranckie w Akademii Wymiaru Sprawiedliwości. W ofercie AWS są również studia podyplomowe z przeznaczeniem dla służby mundurowej. Wcześniej wspomniano, że awans na wyższe stanowisko służbowe zależy nie tylko od stażu pracy, ale także od posiadanego wykształcenia i ukończenia odpowiednich szkoleń. Poświadczeniem zdobytej wiedzy i umiejętności jest zdanie wymaganego egzaminu. Już samo rozpoczęcie pracy wiąże się z obowiązkiem ukończenia kursu przygotowawczego tzw. „wstępniaka”, obejmującego 121 godzin dydaktycznych. W trakcie tego szkolenia początkujący funkcjonariusze zdobywają podstawową wiedzę z zakresu penitencjarystyki oraz bezpieczeństwa. Odbywają się także zajęcia z samoobrony, strzeleckie, a także z podstaw konwojowania. Kurs ten kończy się egzaminem, a jego pozytywne zaliczenie pozwala na powrót do jednostki i odbycie obowiązkowej praktyki zawodowej, która może trwać nawet do dziewięciu miesięcy³.

W 2023 roku kurs przygotowawczy ukończyło 3293 funkcjonariuszy, a kursy doskonalenia zawodowego odbyło 6866 osób. W tym samym czasie studia wyższe ukończyło ponad 430 osób, a blisko 400 kontynuowało

³ Służba Więzienna, *Kurs za kursem*, dostępny: <https://sw.gov.pl/aktualnosc/centralny-zarzad-sluzby-wieziennej-kurs-za-kursem>, (dostęp: 10.02.2025).

edukację akademicką⁴. Biorąc pod uwagę całkowitą liczbę zatrudnionych w Służbie Więziennej, te dane są imponujące. Pokazują one, że kształcenie i doskonalenie się funkcjonariuszy jest procesem rozpowszechnionym i obowiązkowym.

W kontekście tych działań zasadne jest przeanalizowanie kwestii efektywności, skuteczności oraz odpowiedzialności za uczenie się – zarówno po stronie pracodawcy, jak i samego pracownika. W tym celu omówione zostaną procesy uczenia się samokierowanego (*Self-Directed Learning*, SDL) oraz samoregulacji w uczeniu się (*Self-Regulated Learning*, SRL), a także przedstawione zostaną argumenty wskazujące, dlaczego wiedza o tych procesach powinna być szerzej propagowana wśród osób odpowiedzialnych za rozwój zawodowy i edukacyjny pracowników Służby Więziennej.

Autoedukacja, Samokształcenie, *self-directed learning*, *self-regulated learning* – przybliżenie pojęć

W literaturze przedmiotu często używa się synonimicznie terminów: autoedukacja, samokształcenie, samodoskonalenie, samowychowanie, samorozwój, a także archaicznych już określeń samouctwo czy samourabianie. W ostatnich latach pojawiają się także nowe pojęcia, jak choćby anglojęzyczne *Self-Directed Learning* i *Self-Regulated Learning*. Choć często stosowane zamiennie, terminy te mają swoje specyficzne konotacje i zakresy znaczeniowe.

Zainteresowanie procesami określanymi tymi terminami nie jest zaskakujące. Edukacja dorosłych, która wspiera autonomiczne uczenie się, staje się coraz bardziej istotna w dynamicznie zmieniającym się świecie. Idee *lifelong learning* i *lifewide learning* nie tylko stały się przedmiotem debat akademików ekonomistów czy polityków, ale zyskały i wciąż zyskują na popularności w przestrzeni publicznej. Jak twierdzi Violetta Rodek, autoedukacja jest wyzwaniem, przed którym staje każda jednostka aspirująca do wysokiej jakości życia fizycznego, materialnego, kulturalnego i społecznego⁵.

⁴ Ministerstwo Sprawiedliwości, Centralny Zarząd Służby Więziennej, *Roczna informacja statystyczna...*, s. 41–42.

⁵ V. Rodek, *Stan i uwarunkowania edukacji studentów*, Katowice 2015, s.10.

Analizując dostępną polskojęzyczną literaturę przedmiotu, można zauważyć, że terminy samokształcenie i autoedukacja często są traktowane jako synonimy. W literaturze popularnonaukowej i publicystycznej nie stanowi to błędu, ponieważ oba pojęcia odnoszą się do samodzielnego zdobywania wiedzy. Oba procesy zakładają wyznaczanie celów, poszukiwanie materiałów i... uczenie się. Tego rodzaju procesy cieszą się pozytywnym odbiorem społecznym – samodzielne uczenie się postrzegane jest jako wyraz pracowitości, dążenia do sukcesu i przejaw twórczej osobowości.

W dyskursie akademickim wielu badaczy podkreśla jednak istotne różnice definicyjne. Najczęściej to autoedukacja ma szerszy względem samokształcenia zakres – obejmuje nie tylko zdobywanie wiedzy, ale również rozwijanie osobowości i systemu wartości. Walentyna Wróblewska zauważa, że autoedukacja obejmuje nie tylko samonauczanie, ale również samowychowanie, co oznacza, że dotyczy zarówno sfery poznawczej, jak i kształtowania postaw oraz wartości⁶.

W literaturze andragogicznej bardziej upowszechnionym terminem jest samokształcenie. Niemniej jednak jednoznaczne rozstrzygnięcia terminologiczne pozostają trudne. Sam proces samokształcenia (choć czasem określane innymi terminami) od lat znajduje się w obszarze zainteresowań pedagogów, andragogów, socjologów i psychologów. Już Florian Znaniecki w swojej *Socjologii Wychowania* twierdził, że właśnie samokształcenie, czyli indywidualna działalność bez nadzoru i kierunku ze strony wychowawców, stanowi kluczowy czynnik umożliwiający wszechstronny rozwój jednostki, w którym wykorzystuje ona swój potencjał. Osoby trzecie mogą zaś ten proces zakłócić, narzucając swoją wiedzę, przekonania i schematy uniemożliwiają jednostce działanie w zgodzie ze swoimi zasobami – wartościami, talentami, potrzebami i umiejętnościami⁷.

W literaturze pedagogicznej, szczególnie tej sprzed lat 90. XX wieku można natrafić na termin samouctwo, który czasem utożsamiano z samokształceniem. Wielu badaczy i praktyków⁸, również tutaj dokonywało

⁶ W. Wróblewska, *Autoedukacja studentów w uniwersytecie – ujęcie z perspektywy pedagogicznej*, Białystok 2008, s. 19.

⁷ F. Znaniecki, *Socjologia Wychowania*, t. 2, Warszawa 1973, s. 179.

⁸ B. Dobrowolski, *Ustrój szkolny. Pisma pedagogiczne*, t. 1, Warszawa 1958, s. 12; J. Landy-Tołwińska, *Od samouctwa do samokształcenia. Na podstawie 300 pamiętników samouków*, Warszawa 1968, s. 12; F. Urbańczyk, *Dydaktyka dorosłych*, Wrocław 1973 s. 49; W. Puślecki, *Samokształcenie (samouctwo)*, [w:] K. Wojciechowski (red.), *Encyklopedia oświaty i kultury dorosłych*, Wrocław 1986, s. 286.

własnych rozstrzygnięć terminologicznych w tym zakresie. Do dziś nie udało się wypracować jednolitej definicji samokształcenia. Fakt ten związany jest z wieloma czynnikami, choć wydaje się, że głównymi przeszkodami są: brak zgody, co do tego, na ile działania uczącego mogą być samodzielne i wykorzystany w nazwie człon „kształcenie”.

Ze względu na brak jednej, powszechnie akceptowanej definicji samokształcenia, na potrzeby niniejszego artykułu przyjęto podejście Józefa Półturzyckiego. Według niego samokształcenie ma miejsce wtedy, kiedy jednostka samodzielnie i świadomie wyznacza sobie cele uczenia się, poszukuje materiałów i realizuje własny plan edukacyjny. Ponadto samodzielnie określa treści, formy, źródła i metody nauki⁹. Istotne w tej definicji jest podkreślenie autonomii jednostki w organizowaniu i realizowaniu procesu edukacyjnego.

Niektórzy badacze twierdzą, że samokształcenie może odbywać się wyłącznie poza formalnym systemem edukacji (według niektórych – także poza edukacją pozaformalną). Półturzycki uznawał, że jeśli korzystanie z pomocy innych lub uczestnictwo w aktywnościach organizowanych przez instytucje edukacyjną pomaga jednostce osiągnąć cele, mieści się to w ramach samokształcenia. Takie ujęcie podkreśla autonomię uczącego się, jak i szerokie spektrum metod, form i narzędzi, które mogą zostać wykorzystane w procesie edukacyjnym.

Termin „samokształcenie” (nie sam proces) ma w Polsce też swoich krytyków. Twierdzą oni, że „kształcenie” odnosi się do formalnego procesu uczenia się w instytucjach edukacyjnych, co wyklucza to więc pełną autonomię jednostki uczącej się. Pewnym rozwiązaniem tego dylematu jest stosowanie terminu „uczenie się samokierowane” w odniesieniu do procesów samodzielnego wyznaczania i realizacji celów edukacyjnych.

Dodatkowym problem są tłumaczenia literatury obcojęzycznej, w której termin „learning” bywa różnie interpretowany – czasem jako „uczenie się”, a czasem jako „kształcenie”. Powoduje to pewne niejednoznaczności w przekładzie i utrudnia jednoznaczne rozróżnienie tych pojęć w języku polskim.

Z tych powodów wielu badaczy odchodzi od terminu „samokształcenie”, na rzecz sformułowania pochodzącego z języka angielskiego – *Self-Directed Learning* (SDL), tłumaczonego jako „samokierowane uczenie się” lub „samokierowanie w uczeniu się”. Refleksja i badania

⁹ J. Półturzycki, *Samokształcenie: istota, formy, metody*, Toruń 2002, s. 15.

nad samodzielnym uczeniem się, wydają się szczególne istotne, ponieważ zyskują na znaczeniu w dorosłości, gdy ludzie nie są już objęci formalnym systemem edukacji, a wciąż odczuwają silną potrzebę rozwoju. Wiele osób uznaje za konieczne podejmowanie różnorodnych samodzielnych aktywności edukacyjnych, realizując je w mniej lub bardziej przemyślany sposób. Wydaje się więc, że oprócz krytycznego myślenia (które pozwala na weryfikację treści i źródeł) kluczową rolę w osiągnięciu sukcesu edukacyjnego odgrywają obecnie umiejętności związane z efektywną i skuteczną organizacją swojego procesu uczenia się.

Self-Directed Learning i Self-Regulated Learning. Podobieństwa i różnice

Termin *Self-Directed Learning* (SDL)¹⁰, czyli „uczenie się samokierowane”, odnosi się do procesu, w którym uczący się przejmuje inicjatywę w diagnozowaniu swoich potrzeb edukacyjnych, formułowaniu celów, identyfikowaniu zasobów, wyborze i realizacji odpowiednich strategii oraz ocenie wyników. Jak podaje Randy D. Garrison, SDL to proces, w którym jednostki biorą odpowiedzialność za wszystkie decyzje związane z uczeniem się, w tym za określenie potrzeb, celów, zasobów, strategii i ocenę rezultatów¹¹. W literaturze anglojęzycznej SDL jest często analizowane w kontekście edukacji dorosłych i uczenia się przez całe życie, a jego popularyzację przypisuje się Malcolmowi Knowlesowi.

Interesujące jest jednak to, że także w literaturze obcojęzycznej nie ma jednoznacznej zgody, co do definicji tego procesu. Co więcej, niekiedy SDL utożsamiane jest z innym procesem, jakim jest *Self-Regulated Learning* (SRL), tłumaczonym w Polsce jako „uczenie się samoregulowane” lub też „samoregulacja w uczeniu się”. Niektórzy badacze uważają, że SDL może przebiegać w warunkach edukacji formalnej – na przykład, gdy uczący się oprócz uczestnictwa w zajęciach samodzielnie ustala sobie, dodatkowe, własne cele, dobiera sobie treści i realizuje własny plan nauki. W tym ujęciu także aktywność formalna, taka jak studia podyplomowe,

¹⁰ W literaturze obcojęzycznej bardzo często przywołując ten proces stosuje się zapis skrótowy. Ten zabieg zostanie też zastosowany w niniejszym artykule.

¹¹ D.R. Garrison, *Self-directed learning: Toward a comprehensive model*, „Adult Education Quarterly” 1997, vol. 48(1), s. 8.

może stać się częścią szerszej agendy stworzonej przez uczącego się. Inni autorzy podkreślają jednak, że samokierowane uczenie się powinno być całkowicie autonomicznym procesem, a osoby trzecie nie powinny mieć nań wpływu. Warto jednak zaznaczyć, że chodzi tu o wpływ rozumiany jako modyfikacja procesu (np. odgórnie narzucone efekty uczenia się), a nie o korzystanie z treści dostarczanych przez innych – o ile uczący się sam tę treść wybrał¹².

Nie sposób prowadzić rozważań na temat SDL bez odniesienia się do znaczenia uczenia się samoregulowanego (SRL). W celu zrozumienia różnic między nimi warto przyjrzeć się istniejącym modelom tych procesów.

Brockett i Hiemstra (1991) przedstawili jedną z najbardziej kompleksowych definicji samokierowanego uczenia się. Uważają oni, że SDL, to zarówno proces edukacyjny, w którym jednostka sama przejmuje kontrolę nad różnymi aspektami swojego uczenia się, jak i pewna cecha uczącego się, związana z jego samodzielnością, motywacją i poczuciem skuteczności¹³.

W literaturze polskojęzycznej jednym z bardziej znanych modeli jest Stadialny Model Samokierowanego Uczenia się (SSDL) Geralda Growa¹⁴, który opisuje proces dochodzenia do pełnej autonomii w uczeniu się. Model ten składa się z 4 etapów.

Tabela 1. Model Stadialny SDL – SSDL Geralda Growa (1991).



¹² M. Gibbons, *The Self-Directed Learning Handbook*, Jossey-Bass, San Francisco CA 2002, s. 2-6.

¹³ R.G. Brockett, R. Hiemstra, *Self-Direction in Adult Learning: Perspectives on Theory, Research, and Practice*, Routledge, London 1991, R. Hiemstra, R.G. Brockett, *Reframing the Meaning of Self-Directed Learning: An Updated Model*, Adult Education Research Conference 2012, <https://newprairiepress.org/cgi/viewcontent.cgi?article=3070&context=aerc>, (dostęp: 5.02.2025).

¹⁴ G.O. Grow, *Teaching learners to be self-directed*, „Adult Education Quarterly” 1991, 41(3), 125–149.

Jednostka będąca na pierwszym etapie w tym modelu polega głównie na wskazówkach nauczyciela, który wraz z innymi osobami pełni rolę głównego źródła motywacji. Zadaniem nauczyciela jest dostarczenie jasnych instrukcji, struktury oraz udzielanie wskazówek. W drugim etapie uczący się wykazuje coraz większe zainteresowanie nauką i procesem uczenia się, jest bardziej zmotywowany i częściej przejmuje inicjatywę. Zadaniem nauczyciela nadal jest motywowanie, jednak jego rola się zmienia – staje się on bardziej przewodnikiem niż osobą dostarczającą gotowe rozwiązania. Coraz mniej ingeruje w samodzielny rozwój zainteresowań uczącego się i pozwala mu na pierwsze próby samodzielnych eksploracji.

Uczący, który przeszedł na wyższy poziom, zaczyna przejmować odpowiedzialność za swój proces uczenia się. Wykazuje coraz większą inicjatywę i samodzielność zarówno w doborze strategii, materiałów, jak i w wyznaczaniu celów. Rolą edukatora jest wówczas facylitacja, której celem jest wspieranie autonomii uczącego się. W ostatnim etapie modelu uczący się staje się całkowicie samodzielny – potrafi sam wyznaczać cele, wybierać strategię, oceniać postępy, a następnie dokonywać pełnej ewaluacji, wyciągać wnioski i wdrażać je w kolejnych aktywnościach edukacyjnych. Na tym etapie edukator nie jest już potrzebny, lecz jeśli jest obecny, pełni rolę konsultanta i udziela wskazówek wyłącznie na prośbę uczącego się. O w pełni autonomicznym uczącym się mówimy wtedy, gdy osiąga on ostatni etap.

Innym modelem, rzadziej wspominanym w literaturze polskojęzycznej, jest model opracowany przez Rebeke Oxford¹⁵. W modelu strategicznego samokierowanego uczenia się autorka kładzie nacisk na cztery kluczowe elementy: strategie poznawcze obejmujące sposoby organizowania informacji, tworzenie skojarzeń oraz dobór technik (np. powtarzanie, graficzne przedstawienia treści); strategie metapoznawcze, dotyczące planowania, monitorowania i oceny własnego procesu uczenia się; strategie afektywne, odnoszące się do sposobu zarządzania emocjami i motywacją podczas uczenia się oraz strategie społeczne, polegające na poszukiwaniu wsparcia społecznego i współpracy z innymi. To właśnie świadome i celowe zastosowanie odpowiednich strategii, dostosowanych do indywidualnych potrzeb oraz kontekstu, w którym funkcjonuje uczący się, wpływa na sukces edukacyjny.

¹⁵ L.R. Oxford *Teaching and researching language learning strategies*, „Applied Linguistics” 2011, 32(4), 467–481; L.R. Oxford, *Teaching and Researching Language Learning Strategies: Self-Regulation in Context*, New York 2017, s. 11–41.

Interesującą koncepcję zaproponował też Yashuhiro Nakata¹⁶, który koncentruje się na integracji samoregulacji i autonomii ucznia. Jego badania dotyczyły głównie procesów uczenia się języka obcego, jednak wnioski, które wyciągnął, można zastosować w każdym procesie samokierowanego uczenia się. Nakata podkreśla znaczenie motywacji i efektów w procesie SDL, a także zdolność uczącego się do podejmowania inicjatywy oraz kontrolowania własnego procesu uczenia się. Jest on jednym z autorów wskazujących na silne powiązania między samokierowanym i samoregulowanym uczeniem się.

Na różne czynniki wpływające na proces SDL zwraca też uwagę Lucy M. Guglielmino¹⁷, która opracowała narzędzie *Self-Directed Learning Readiness Scale* (SDLRS). Uważa ona, że jednostka, która postrzega uczenie się jako przyjemność, cechuje się proaktywnością, elastycznością i kreatywnością, ze zdolnościami rozwiązywania problemów, świadomością swoich potrzeb oraz poczuciem odpowiedzialności za własny rozwój edukacyjny, ma znacznie większe szanse na osiągnięcie lepszych wyników i wcześniej ustalonych celów. Jej wskazówki są niezwykle istotne dla edukatorów, ponieważ pokazują, jak wiele czynników wpływa na procesy samodzielnego uczenia się.

Podsumowując, proces SDL występuje wtedy, gdy uczący się świadomie przejmuje odpowiedzialność za swój proces uczenia się. Niezależnie od modelu czy definicji, kluczowe jest zrozumienie, że na sukces w uczeniu się wpływa bardzo wiele czynników, z których niektóre mają znaczenie w procesie uczenia się samoregulowanego.

W polskiej literaturze przedmiotu pojęcie uczenia się samoregulowanego występuje od kilkudziesięciu lat. Zazwyczaj oznacza ono, że jednostka podejmuje działania samodzielnie i sama je reguluje, kontrolując treść, przebieg (np. dobierając odpowiednie strategie) oraz skutki uczenia się. Istotą tego procesu jest pełna świadomość podejmowanych działań¹⁸. Warto podkreślić, że na efektywność uczenia się samoregulowanego

¹⁶ Y. Nakata, *Motivation and Experience in Foreign Language Learning*, Peter Lang 2006 s. 110-146; Y. Nakata, *Toward a framework for self-regulated language-learning*, "TESL Canada Journal" 2010, vol. 27(2), s. 1-10.

¹⁷ L.M. Guglielmino, *Familial relationships in readiness for self-directed learning* [w:] H. B. Long i in., *Self-directed learning: Application and research*, Oklahoma 1992, s. 181-188; L.M. Guglielmino, D. Asper, B. Findley, C. Lunceford, S. McVey, S. Payne, G. Penney, L. Phares, *Common barriers, interrupters and restarters in the learning projects of highly self-directed adult learners*, „International Journal of Self-Directed Learning” 2005, vol. 2(1), s. 71-96.

¹⁸ E. Czerniawska, *Dynamika zachowań strategicznych w uczeniu się tekstów podręcznikowych*, Warszawa 1999, s. 26; H. Guła-Kubiszewska, U. Dębska *Funkcjonowanie poznawcze a samo regulowane uczenie się motoryczne młodych dorosłych*, „Psychologia Rozwojowa” 2004, t. 9, nr 5, s. 131-142, s.132.

wpływają nie tylko znajomość strategii czy technik, ale przykładowo osobiste zaangażowanie, motywacja, emocje czy umiejscowienie kontroli. Można zatem uznać, że samoregulacja w uczeniu się obejmuje poznawcze, metapoznawcze, behawioralne i afektywne aspekty uczenia się¹⁹. Uczący się stosuje strategie oraz kontroluje celowość i efektywność w określonych zadaniach. Uczenie się samoregulowane wymaga więcłączenia procesów poznawczych (odbieranie, przetwarzanie i zapamiętywanie materiału) i metapoznawczych (np. refleksja i kontrola), co oznacza, że rozwija się i doskonali wraz z wiekiem²⁰.

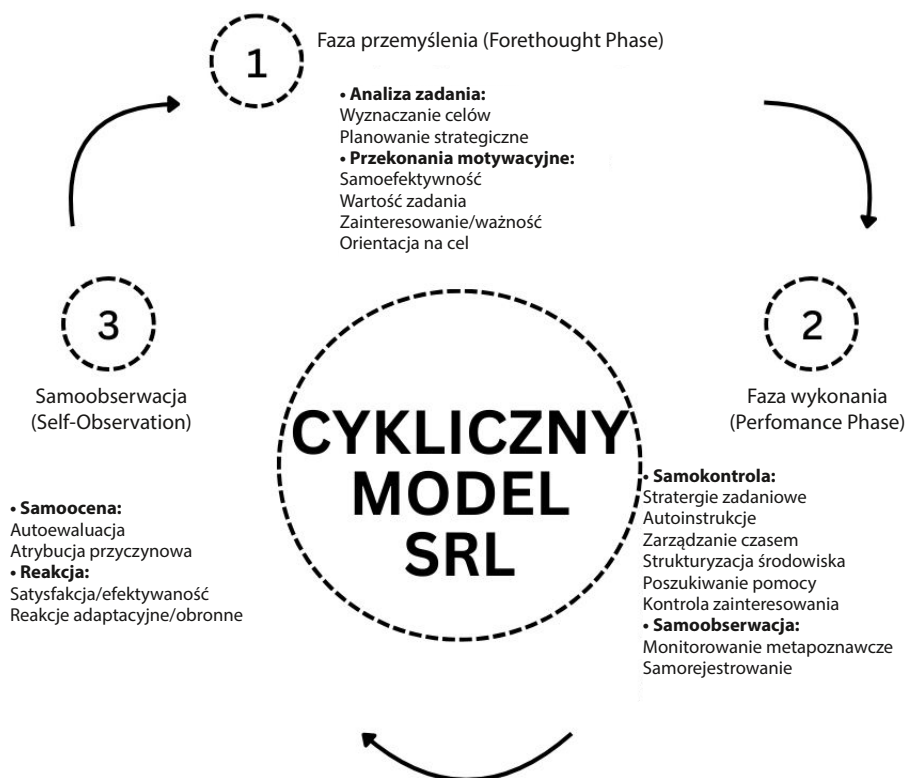
Jednym z najlepiej opracowanych modeli SRL jest trzyetapowy Model Cyklicznych Faz SRL, opracowany przez Barry'ego Zimmermana²¹. Sam podział na trzy fazy wydaje się intuicyjny. Pierwszą fazą jest faza przygotowawcza, obejmująca analizę potrzeb, na podstawie której jednostka formułuje cele i opracowuje plan działania. Drugą fazą jest faza wykonawcza, w której podmiot, stosując określone strategie, realizuje plan uczenia się, jednocześnie starając się utrzymać wysoki poziom motywacji i zaangażowania. Ostatnią, podsumowującą fazą jest autorefleksja, podczas której oceniany jest zarówno proces uczenia się, jak i jego efekt, a także zgodność z pierwotnie ustalonymi celami. Na tym etapie uczący się formułuje również wnioski, które mogą zostać wdrożone w przyszłych procesach uczenia się. Model ten, choć na pierwszy rzut oka prosty, został potem wielokrotnie rozwinięty i uszczegóławiany na każdym z trzech etapów, obejmując różne zadania i działania (Rysunek 1).

¹⁹ E. Czerniawska, *Dynamika zachowań...*, s. 28; H. Guła-Kubiszewska, U. Dębska *Funkcjonowanie poznawcze...*, s. 131–142, s. 132; E. Panadero, *A Review of Self-Regulated Learning: Six Models and Four Directions for Research*, „Frontiers in Psychology” 2017, t. 8, s.1-28; <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2017.00422/full>, (dostęp: 5.02.2025).

²⁰ U. Dębska, *Samoregulacja, strategie uczenia się i style radzenia sobie ze stresem u młodych dorosłych*, „Psychologia Rozwojowa” 2005, t. 10, nr 4, s. 83.

²¹ Zimmerman był autorem trzech modeli SRL. Pierwszym z nich było *Triadic Analysis of SRL* (1989), w którym autor nawiązywał do opracowań Bandury i podkreślał, że w procesie samoregulowanego uczenia się następują ciągłe interakcje trzech elementów: osobistych przekonań ucznia, jego zachowań oraz środowiska, w którym funkcjonuje. Drugi model, to wspomniany w artykule *Model Cyklicznych Faz SRL*, w którym autor wyjaśnia wzajemne powiązania procesów poznawczych, metapoznawczych i motywacyjnych (2000 i później uzupełniany). Trzeci model tego autora, nazywany modelem wielopoziomowym, przedstawia cztery etapy, których przejście prowadzi do pełnej samoregulacji w uczeniu się – B.J. Zimmerman, *Attaining Self-Regulation: A Social Cognitive Perspective*, [w:] M. Boekaerts, P. R. Pintrich, M. Zeidner (red.), *Handbook of Self-Regulation*, San Diego CA 2000, s. 13–40.

Rysunek 1. Cykliczny Model SRL²².



Model Paula Pintricha²³ również dzieli SRL na kilka etapów, które zostały nazwane: *Przed zadaniem*, *Podczas zadania* i *Po zadaniu*. W tym modelu autor, oprócz etapów, zwraca też uwagę na kontekst, w którym proces SRL przebiega. Monique Boekaerts²⁴ wyszczególniła w SRL trzy warstwy. Pierwszą z nich jest wybór strategii poznawczych i metapoznawczych, drugą – monitorowanie i kontrola strategii, a trzecią warstwą jest regulacja siebie, czyli zarządzanie motywacją i emocjami w celu utrzymania zaangażowania w proces uczenia się.

²² Opracowanie własne na podstawie: B.J. Zimmerman, *Attaining Self-Regulation...*, s. 13–40 i B.J. Zimmerman, A.R. Moylan, *Self-Regulation: Where Metacognition and Motivation Intersect*, [w:] D.J. Hacker, J. Dunlosky, A.C. Grasser (red.), *Handbook of Metacognition in Education*, New York 2009, s. 299–315.

²³ P.R. Pintrich, *The Role of Goal Orientation in Self-Regulated Learning*, [w:] M. Boekaerts, P.R. Pintrich, M. Zeidner (red.), *Handbook of Self-Regulation...*, s. 451–502.

²⁴ M. Boekaerts, M. Niemivirta *Self-Regulated Learning: Finding a Balance between Learning Goals and Ego-Protective Goals*, [w:] M. Boekaerts, P.R. Pintrich, M. Zeidner (red.), *Handbook of Self-Regulation...*, s. 417–450.

Przytoczone modele wydają się być bardzo podobne do samokierunkowego uczenia się. Gdzie więc tkwi różnica? SDL polega na tym, że osoba ucząca się przejmuje inicjatywę i odpowiedzialność ze swój proces uczenia się. Ustala cele edukacyjne, wybiera treści i metody nauki, zarządza swoim czasem i innymi zasobami oraz dokonuje ewaluacji. Natomiast SRL koncentruje się na wewnętrznych mechanizmach regulacji procesu uczenia się, w tym na kontroli nad motywacją, wyborze strategii poznawczych oraz monitorowaniu i ocenie postępów. Warto zauważyć, że proces SRL nie musi przebiegać w pełnej niezależności – może zachodzić pod kierunkiem nauczyciela.

Podstawowym celem SDL jest przejęcie kontroli nad własnym uczeniem się i jego organizacją, natomiast podstawowym celem SRL wydaje się świadome zarządzanie własnym procesem uczenia się i stosowanie skutecznych strategii poznawczych. Można więc stwierdzić, że między oboma procesami istnieje wiele podobieństw i że w pewnym stopniu wzajemnie się przenikają. Przykładowo, chcąc nauczyć się języka obcego, w ramach SDL ustalamy plan nauki, wybieramy źródła, takie jak książki, aplikacje językowe, oglądamy filmy w danym języku, a jeśli istnieje taka możliwość, organizujemy rozmowy z native speakerami. W SRL ważniejsze jest to, że osoba ucząca się nie tylko opracowuje plan nauki, ale także analizuje, w jakich godzinach jej uczenie się jest najbardziej efektywne, poszukuje różnych technik dopasowanych do swoich preferencji (np. techniki mnemotechniczne, mapy myśli itp.) oraz monitoruje swój poziom zaangażowania i motywacji. Jeśli te ulegają obniżeniu, podejmuje świadome działania w celu ich poprawy.

SDL i SRL nie wykluczają się wzajemnie – wręcz przeciwnie, są procesami komplementarnymi. Najogólniej można stwierdzić, że po prostu SDL koncentruje się na samodzielności w wyznaczaniu i realizowaniu celów edukacyjnych, natomiast SRL skupia się na efektywności tego procesu.

Tabela 2. Podobieństwa i różnice między SDL i SRL²⁵.

SDL	SRL
PODOBIENSTWA	
Posiadają dwa wymiary: zewnętrzny (sekwencja działań, struktura uczenia się) i wewnętrzny (indywidualne cechy i predyspozycje – poznawcze i osobowościowe uczącego się). W obu można wyróżnić cztery kluczowe etapy działania: identyfikacja zadania/potrzeby, wyznaczanie celu i tworzenie planu, wdrażanie technik i realizacja planu, monitorowanie przebiegu i ocena wyników. Zarówno w SDL, jak i w SRL jednostka jest aktywnie zaangażowana w proces. Uczący się jest zorientowany na cel – dąży do osiągnięcia określonych wcześniej rezultatów edukacyjnych. Świadomie zarządza własnym procesem uczenia się. W obu procesach podkreśla się znaczenie motywacji wewnętrznej jako czynnika warunkującego efektywność uczenia się.	
RÓŻNICE	
Źródła w edukacji dorosłych	Źródła w psychologii poznawczej
Praktykowane głównie w edukacji nieformalnej i pozaformalnej.	Praktykowane głównie w edukacji formalnej i pozaformalnej, rzadziej w nieformalnej.
Uczący się samodzielnie określa cele i treści nauki.	Cele i treści są często zdefiniowane przez edukatora czy instytucję edukacyjną, choć uczący się jak najbardziej może mieć na nie wpływ.
Często obejmuje planowanie i organizację całego procesu uczenia się.	Koncentruje się głównie na zastosowaniu strategii regulacyjnych w konkretnych sytuacjach edukacyjnych.
Wymaga wysokiej motywacji wewnętrznej, gdyż uczący się sam kieruje całym procesem.	Motywacja wewnętrzna również odgrywa kluczową rolę, ale może też być wspierana przez kontekst edukacyjny, np. przez edukatora.
Może być słabo powiązany z metakognicją – może, ale nie musi obejmować świadomego zarządzania strategiami uczenia się.	Silnie powiązane z metakognicją – uczący się monitoruje i ocenia swoje procesy uczenia się.

²⁵ Opracowanie własne na podstawie K. Saks, Ä. Leijen, *Distinguishing Self-Directed and Self-Regulated Learning and Measuring Them in the E-Learning Context*, „Procedia – Social and Behavioral Sciences” 2014, 112, s. 190–198 i H.M. Linkous, *Self-Directed Learning and Self-Regulated Learning: What's the Difference? A Literature Analysis*, referat wygłoszony na konferencji American Association for Adult and Continuing Education 2020 Conference (Online, 27–30 października 2020), <https://eric.ed.gov/?id=ED611648> (dostęp: 28.01.2025).

Jak podkreślają niektórzy autorzy²⁶, w celu optymalizacji wsparcia edukacyjnego oraz zwiększenia prawdopodobieństwa sukcesu edukacyjnego osób uczących się kluczowe znaczenie ma integracja teorii SDL z SRL. Sama jednak świadomość, czym są te dwa procesy oraz wspieranie umiejętności związanych z ich realizacją powinny stanowić podstawę pracy edukacyjnej z ludźmi dorosłymi, szczególnie w sytuacjach, w których przyswojenie wiedzy jest kluczowe dla zdrowia i życia innych osób.

Efektywność szkoleń i rozwój zawodowy w Służbie Więziennej: rola SDL i SRL

W ostatnich latach przeprowadzono kilka interesujących badań diagnozujących system szkolenia kadry polskiej Służby Więziennej oraz jej kompetencji. Na szczególną uwagę zasługują analizy będące wynikiem projektu Pilotażowe Kompleksy Penitencjarne, finansowanego z Norweskiego Mechanizmu Finansowego. W ramach tego projektu przeprowadzono zarówno badania ilościowe, obejmujące ponad 900 respondentów, jak i jakościowe. Ta szeroka reprezentacja pozwala na wyciągnięcie wniosków mogących stać się podstawą do refleksji nad systemem kształcenia Służby Więziennej²⁷.

Wyniki wspomnianych badań ukazują między innymi potrzeby edukacyjne pracowników SW. Na podstawie analiz ilościowych badacze wskazali na konieczność rozwijania wśród funkcjonariuszy kompetencji i umiejętności takich jak asertywność, komunikatywność, radzenie sobie ze stresem, **sumienność, dokładność i dążenie do celu, dzielenie się wiedzą i doświadczeniem, organizacja pracy własnej i zarządzanie czasem, kreatywność oraz gotowość do uczenia się**. Nie jest to jednak pełna lista, gdyż zidentyfikowano również inne potrzeby, takie jak luki

²⁶ M. Williamson-Hawkins, *Self-directed learning as related to learning strategies, self-regulation, and autonomy in an English language program: A local application with global implications*, „Studies in Second Language Learning and Teaching” 2018, vol. 8(2), s. 445–469

²⁷ Projekt oraz wnioski płynące zarówno z badań ilościowych, jak i jakościowych przedstawione są w kilku artykułach naukowych. Na szczególną uwagę zasługują tutaj artykuły: *Praktyczny aspekt kształcenia i doskonalenia zawodowego kadry Służby Więziennej* napisane przez Kamilę Majewską oraz *Potrzeby kadry penitencjarnej w zakresie doskonalenia zawodowego* autorstwa Karoliny Kostery i Agnieszki Nowogrodzkiej. Warto też zaznajomić się z raportem z badań jakościowych realizowanych w ramach tego projektu. Nosi on tytuł *Kompetencje Funkcjonariuszy Służby Więziennej*, które opracowały Ewa Krokosz i Karolina Kostera.

kompetencyjne w obszarze wiedzy prawnej i proceduralnej oraz w kompetencjach technicznych i cyfrowych²⁸.

Nasza szczególna uwaga skupiła się na wymienionych kompetencjach, które zostały napisane pogrubioną czcionką. Wszystkie one mogą być rozwijane przez naukę, a potem wspierane, aby ułatwić funkcjonariuszom osiągnięcie ich celów edukacyjnych. Umiejętności te kształtują się w sposób naturalny przez praktykę uczenia się samokierowanego i rozwijanie samoregulacji w uczeniu się. Jak wcześniej wspomnieliśmy procesy te składają się najczęściej z 4 etapów. Każdy z nich, podejmowany z własnej inicjatywy oraz w odpowiedzi na indywidualne potrzeby, kształtuje w człowieku poczucie kontroli i sprawstwa, wzmacnia przekonanie o własnej skuteczności oraz uświadamia, że świadomie i planowe działania mogą prowadzić do sukcesu.

Nie marginalizujemy innych potrzeb edukacyjnych. Braki kompetencyjne w określonych obszarach mogą wpływać na skuteczność wykonywania zadań służbowych. Doskonalenie kompetencji interpersonalnych czy rozwój odporności psychologicznej umiejętności radzenia sobie ze stresem może w znacznym stopniu wpłynąć na jakość interakcji zarówno z innymi członkami zespołu, jak i osadzonymi. Właśnie te zagadnienia jednak stanowią cel przyszłego procesu uczenia się samokierowanego pracownika.

Mimo mnogości form i tematów, które występują w ofercie Centrów Doskonalenia Kadr Służby Więziennej, kwestią, nad którą warto się zastanowić, jest efektywność tych działań edukacyjnych. Wydaje się, że oprócz wniosków i postulatów, które płyną z publikacji poprojektowych, a dotyczącą rozszerzenia oferty o dodatkowe tematy czy formy warto by było dołączyć także propozycję kursów skierowanych do szkoleniowców. Problematyka związana ze wspieraniem samokierowanego uczenia się oraz rozwijania umiejętności samoregulacji wydaje się kluczowa. Funkcjonariusze wskazują bowiem na spadek motywacji do uczestnictwa w szkoleniach²⁹. Samodzielna działalność edukacyjna, nauka tworzenia indywidualnych planów własnego rozwoju (oczywiście

²⁸ K. Majewska, *Praktyczne aspekty kształcenia i doskonalenia zawodowego kadry Służby Więziennej*, „The Prison Systems Review” 2022, nr 115, s. 157-172; K. Kostera, K.A. Nowogrodzka, *Potrzeby kadry penitencjarnej w zakresie doskonalenia zawodowego*, „The Prison Systems Review” 2022, nr. 115, s. 173–190.

²⁹ E. Krokosz, K. Kostera, *Kompetencje funkcjonariuszy Służby Więziennej. Raport z badań jakościowych realizowanych w ramach Modułu nr 2*, Warszawa 2021, s. 31.

poza obowiązkowymi ścieżkami awansu) mogłyby przyczynić się do pobudzenia motywacji do nauki.

Warto mieć na uwadze, że pracownikowi można zaproponować najróżniejsze formy edukacyjne, natomiast kiedy ona sama nie wie, jak się uczyć, nie bardzo chce się uczyć i uczestniczy tylko w tych niezbędnych do awansu aktywnościach edukacyjnych, to istotna staje się odpowiedź na pytanie: na ile przyswojone treści będą użyte tylko podczas egzaminu związanego z awansem, a na ile zostaną przyswojone i długofalowo wykorzystywane w codziennej pracy. Wspieranie rozwoju motywacji wewnętrznej lub umiejętne rozbudzanie jej wśród uczących się rozpoczynających nową aktywność edukacyjną z samą motywacją zewnętrzną jest od lat jedną z najważniejszych zasad w edukacji dorosłych³⁰. Badania z obszaru andragogiki potwierdzają, że takie podejście zwiększa szanse osiągnięcia sukcesu edukacyjnego.

Znajomość i umiejętne wykorzystanie zasad SDL i SRL ma nie tylko wymiar jednostkowy, ale może przynieść wymierne korzyści pracodawcy. Po pierwsze, zwiększa się efektywność szkoleń, treningów oraz zajęć akademickich. Osoby zajmujące się edukowaniem w instytucjach prowadzących różne aktywności skierowane do pracowników Służby, po zapoznaniu założeń SDL i SRL, będą w stanie skuteczniej wspierać uczestników zajęć w rozwijaniu umiejętności samodzielnego zarządzania procesem uczenia się, co przyczyni się do bardziej efektywnych i trwałych rezultatów edukacyjnych.

Po drugie, już na etapie tworzenia programów będzie można je tak skonstruować, aby wspierały samodzielną aktywność uczącego się, a w związku z tym pobudzały jego motywację wewnętrzną oraz zaangażowanie w proces uczenia się i doskonalenia zawodowego. Po trzecie, nauczanie nowych metod i strategii uczenia się przyczyni się do lepszego zapamiętywania treści i zwiększy prawdopodobieństwo ich zastosowania w przyszłości. Po czwarte, pracownicy wyposażeni w umiejętności z zakresu SDL i SRL będą czuli się wspierani i zmotywowani, co wpłynie na ich zdolność do adaptacji w dynamicznie zmieniającym się środowisku pracy. Umiejętność samodzielnego i poprawnego identyfikowania własnych potrzeb edukacyjnych, wpływa na chęć ich realizacji³¹, dzięki czemu osoby

³⁰ M.S. Knowles, E.F. Holton, R.A. Swanson, *Edukacja dorosłych. Podręcznik Akademicki*, Warszawa 2009; A. Brzezińska, P. Wiliński, *Psychologiczne uwarunkowania wspomagania rozwoju człowieka dorosłego*, „Nowiny Psychologiczne” 1995, nr 1, s. 81–104.

³¹ M.S. Knowles, E.F. Holton, R.A. Swanson, *Edukacja dorosłych...*, s.114.

stają się bardziej elastyczne, a ich opór wobec zmian i nowych procedur maleje.

Warto zauważyć, że cechy i umiejętności doskonalone w jednym obszarze życia nie są ograniczone wyłącznie do niego. Elastyczność, inicjatywa, monitorowanie i doskonalenie własnej pracy zaczynają przejawiać się także w innych aspektach życia, np.: w sferze zawodowej. Oczywiście, dla niektórych przejawianie inicjatywy i samodzielność w działaniu pracowników może stanowić wyzwanie, jednak biorąc pod uwagę codzienność funkcjonariusza Służby Więziennej, to każdy dzień może obfitować w sytuacje wymagające szybkich, ale przemyślanych decyzji.

Zresztą sami funkcjonariusze wskazywali na deficyt w obszarze samodzielnego działania. Jeden z badanych (badanie jakościowe) stwierdził: „Najmniej przejawiana przez funkcjonariuszy jest samodzielność. Nie jest to rzecz dziwna biorąc pod uwagę charakter Służby Więziennej. Jak w każdej formacji mundurowej wysoce zhierarchizowana struktura organizacji nie sprzyja samodzielności działania. Działamy „na rozkaz” i z realizacji „rozkazów” jesteśmy rozliczani. Dlatego tak ważnym jest, aby docenić u funkcjonariuszy umiejętność samodzielnego podejmowania działań, dokonywania analizy sytuacji i wyciągania wniosków – przy jednoczesnym zachowaniu zasad obowiązujących z hierarchią służbową”³².

Na koniec warto przytoczyć jeszcze jeden argument, który z perspektywy pracodawcy może wydawać się drugorzędny, ale w rzeczywistości ma kluczowe znaczenie – chodzi o wzmocnienie kultury ciągłego uczenia się. Pracownicy działów kadr, szkoleniowcy czy wykładowcy posiadający kompetencje w zakresie SDL i SRL mogą wprowadzić wśród uczących się kulturę nieustannego doskonalenia. Ci zaś ciągle, regularnie i skutecznie zachęceni do samodzielnego poszukiwania wiedzy oraz rozwijania swoich umiejętności, mogą zacząć sami przejawiać w tym obszarze inicjatywę. W konsekwencji, obecnie nisko oceniana w badaniach i raportach chęć uczenia się pracowników może wzrosnąć.

Widać, że umiejętności z zakresu SDL i SRL przynoszą korzyści nie tylko uczestnikom procesów edukacyjnych, ale także instytucjom i organizacjom, które ich zatrudniają. Na zakończenie warto odwołać się do wyników badań dotyczących oceny pracodawców wspierających omawiane procesy edukacyjne w swoich organizacjach. Pracownicy wysoko cenili sobie wsparcie swojego kierownictwa, co zwiększało ich poczucie

³² E. Krokosz, K. Kostera, *Kompetencje funkcjonariuszy...*, s. 29.

przynależności i satysfakcję z pracy. Uznawali SDL za praktykę, która w obecnych czasach stanowi nieodłączny element realizacji zadań zawodowych. Możliwość podejmowania takich działań i wsparcie w tym zakresie postrzegali jako kluczowy czynnik zwiększający ich efektywność³³.

Podsumowanie

Umiejętność kierowania swoim uczeniem się i rozwojem zazwyczaj nie pojawia się spontanicznie, lecz wymaga autorefleksji, podjęcia trudu autokreacji intencjonalnej czy wreszcie utrzymania motywacji i samodyscypliny. Wymaga również wsparcia i przeszkolenia. Idealnie byłoby, gdyby nauka samodzielnego uczenia się rozpoczynała się na etapie szkoły podstawowej czy średniej. W rzeczywistości jednak wielu dorosłych podejmujących naukę doświadcza porażek, wynikających z wyznaczania sobie nierealnych celów bądź takich, do których nie czuje się tak naprawdę napięcia motywacyjnego, czy wreszcie braku odpowiednich do realizacji planu zasobów. Problem w tym, że jednostka doświadczająca porażki zaczyna wątpić w swoje umiejętności i możliwości. Następne aktywności edukacyjne, jeśli musi je podjąć choćby z uwagi na możliwy awans, dają nietrwałe efekty i są rozpatrywane jako przymus, nie możliwość. Z perspektywy pracodawcy jest to spore wyzwanie, gdyż zainwestował zasoby w rozwój pracownika, a niestety nie widać względnie trwałej pozytywnej zmiany w codziennym wykonywaniu przez niego obowiązków. Ten problem jest szczególnie poważny w zawodach, w których pracownicy mają rozbudowany system edukacyjny wsparcia rozwoju, a zawód ten charakteryzuje się częstością występowania zmian, natomiast wykonywanie poszczególnych obowiązków zawodowych związane jest z wysokimi kompetencjami pracowników.

Rozróżnienie między SDL i SRL jest ważne dla praktyki edukacyjnej, bo wymaga od edukatorów innych sposobów wspierania rozwoju tych procesów u uczących się. Widać oczywiście sporo podobieństw, co wykazałyśmy we wcześniejszych częściach tego artykułu, oba też dotyczą jednego z bardzo ważnych obszarów aktywności ludzkiej. Znajomość

³³ S. Lemmetty S., Collin K., *Self-Directed Learning as a Practice of Workplace Learning: Interpretative Repertoires of Self-Directed Learning in ICT Work*, „Vocations and Learning” 2020, 13, s. 47–70; S. Rana, A. Ardichvili, D. Polesello, *Promoting self-directed learning in a learning organization*, „European Journal of Training and Development” 2016, vol. 40(7), s. 470–489.

podstaw tych procesów jest kluczowa, jeśli aktywność edukacyjna ma zakończyć się sukcesem. Sukces ten rozumiany jest natomiast nie tylko jako zdanie egzaminu związanego z awansem, ale jako osiągnięcie celu przez pracownika, jego satysfakcję i przekonanie o własnych możliwościach oraz wykorzystywanie przez niego wiedzy w wymiarze długofalowym – co jest ważne dla pracodawcy.

Podsumowując, pracownik Służby Więziennej ma olbrzymie możliwości edukacyjne stwarzane przez pracodawcę. Taka mnogość możliwości może jednak doprowadzić, zamiast do świadomego prowadzonego rozwoju edukacyjnego w obszarze zawodowym, do podejmowania incydentalnych aktywności bez głębszego przemyślenia lub nienależytego zaangażowania w naukę. Szerokie możliwości podnoszenia kompetencji, ich liczba i dostępność mogą jednak powodować zagubienie, a co gorsza obniżenie motywacji wewnętrznej. Umiejętność określania celów edukacyjnych, planowania zadań, realizacji, a następnie autorefleksji podsumowującej cały proces powinna być rozwijana zarówno indywidualnie (u uczącego się), jak też osób, które prowadzą i zarządzają procesami kształcenia i uczenia się. Podobnie wiedza i umiejętności związane z samoregulacją w uczeniu się powinny być powszechnie stosowane wśród trenerów, instruktorów i wykładowców, tak, aby mogli oni rozwijać w tym zakresie swoją kompetencję oraz przekazywać ją uczącym się. Takie zmiany na poziomie indywidualnym i instytucjonalnym sprawiają, że proces kształcenia funkcjonariuszy Służby Więziennej będzie skuteczny i długofalowy.

Bibliografia:

- Boekaerts M., Niemivirta M., *Self-Regulated Learning: Finding a Balance between Learning Goals and Ego-Protective Goals*, [w:] M. Boekaerts, P. R. Pintrich, M. Zeidner (red.), *Handbook of Self-Regulation*, San Diego CA 2000.
- Brockett R.G., Hiemstra R., *Self-Direction in Adult Learning: Perspectives on Theory, Research and Practice*, London-New York 1991.
- Brzezińska A., Wiliński P., *Psychologiczne uwarunkowania wspomagania rozwoju człowieka dorosłego*, „Nowiny Psychologiczne” 1995, nr 1.
- Czerniawska E., *Dynamika zachowań strategicznych w uczeniu się tekstów podręcznikowych*, Warszawa 1999.
- Dębska U., *Samoregulacja, strategie uczenia się i style radzenia sobie ze stresem u młodych dorosłych*, „Psychologia Rozwojowa” 2005, t. 10, nr 4.
- Dobrowolski B., *Ustrój szkolny. Pisma pedagogiczne*, t. 1, Warszawa 1958.
- Garrison D.R., *Self-directed learning: Toward a comprehensive model*, „Adult Education Quarterly” 1997, 48(1).
- Gibbons M., *The Self-Directed Learning Handbook*, Jossey-Bass, San Francisco CA 2002.
- Grow G.O., *Teaching learners to be self-directed*, „Adult Education Quarterly” 1991, 41(3).
- Guglielmino L.M., *Familial relationships in readiness for self-directed learning* [w:] H.B. Long i in., *Self-directed learning: Application and research*, Oklahoma 1992.
- Guglielmino L.M., Asper, D., Findley, B., Lunceford, C., McVey, S., Payne, S., Penney, G., Phares, L., *Common barriers, interrupters and restarters in the learning projects of highly self-directed adult learners*, „International Journal of Self-Directed Learning” 2005, 2(1).
- Guła-Kubiszewska H., Dębska U., *Funkcjonowanie poznawcze a samo regulowane uczenie się motoryczne młodych dorosłych*, „Psychologia Rozwojowa” 2004, t. 9, nr 5.
- Knowles M.S., Holton E.F., Swanson R.A., *Edukacja dorosłych. Podręcznik Akademicki*, Warszawa 2009.
- Kostera K. Nowogrodzka A., *Potrzeby kadry penitencjarnej w zakresie doskonalenia zawodowego*, „The Prison Systems Review” 2022, nr. 115.
- Krokosz E., Kostera K., *Kompetencje funkcjonariuszy Służby Więziennej. Raport z badań jakościowych realizowanych w ramach Modułu nr 2*, Warszawa 2021.
- Land-Tołwińska J., *Od samouctwa do samokształcenia. Na podstawie 300 pamiętników samouków*, Warszawa 1968.

- Lemmetty S., Collin K., *Self-Directed Learning as a Practice of Workplace Learning: Interpretative Repertoires of Self-Directed Learning in ICT Work*, „Vocations and Learning” 2020, 13.
- Majewska K., *Praktyczne aspekty kształcenia i doskonalenia zawodowego kadry Służby Więziennej*, „The Prison Systems Review” 2022, nr 115.
- Nakata Y., *Motivation and Experience in Foreign Language Learning*, Peter Lang 2006.
- Nakata, Y., *Toward a framework for self-regulated language-learning*, “TESL Canada Journal” 2010, 27(2).
- Oxford R.L., *Teaching and researching language learning strategies*, „Applied Linguistics” 2011, 32(4).
- Oxford R.L., *Teaching and Researching Language Learning Strategies: Self-Regulation in Context*, Routledge, New York 2017.
- Pintrich P.R., *The Role of Goal Orientation in Self-Regulated Learning*, [w:] M. Boekaerts, P. R. Pintrich, M. Zeidner (red.), *Handbook of Self-Regulation*, San Diego CA 2000.
- Półturzycki J., *Samokształcenie: istota, formy, metody*, Toruń 2002.
- Puślecki W., *Samokształcenie (samouctwo)*, [w:] K. Wojciechowski (red.), *Encyklopedia oświaty i kultury dorosłych*, Wrocław 1986.
- Rana S., Ardichvili A., Polesello D., *Promoting self-directed learning in a learning organization*, „European Journal of Training and Development” 2016, 40(7).
- Rodek V, *Stan i uwarunkowania edukacji studentów*, Katowice 2015.
- Saks K., Leijen Ä., *Distinguishing Self-Directed and Self-Regulated Learning and Measuring Them in the E-Learning Context*, „Procedia – Social and Behavioral Sciences” 2014, 112.
- Urbańczyk F., *Dydaktyka dorosłych*, Wrocław 1973.
- Williamson-Hawkins M., *Self-directed learning as related to learning strategies, self-regulation, and autonomy in an English language program: A local application with global implications*, „Studies in Second Language Learning and Teaching” 2018, 8(2).
- Wróblewska W., *Autoedukacja studentów w uniwersytecie – ujęcie z perspektywy pedagogicznej*, Białystok 2008.
- Znaniecki F., *Socjologia Wychowania*, t. 2, Warszawa 1973.
- Zimmerman B.J., *Attaining Self-Regulation: A Social Cognitive Perspective*, [w:] M. Boekaerts, P.R. Pintrich, M. Zeidner (red.), *Handbook of Self-Regulation*, San Diego CA 2000.
- Zimmerman B.J., Moylan A.R., *Self-Regulation: Where Metacognition and Motivation Intersect*, [w:] D.J. Hacker, J. Dunlosky, A.C. Greasser (red.), *Handbook of Metacognition in Education*, Routledge, New York 2009.

Źródła internetowe:

- Hiemstra R., Brockett R.G., *Reframing the Meaning of Self-Directed Learning: An Updated Model*, Adult Education Research Conference 2012, <https://newprairiepress.org/cgi/viewcontent.cgi?article=3070&context=aerc> (dostęp: 5.02.2025).
- Ministerstwo Sprawiedliwości, Centralny Zarząd Służby Więziennej, *Roczna informacja statystyczna za rok 2023*, Warszawa 2024, <https://www.sw.gov.pl/assets/19/26/79/5031bc288dc6d507a4ffe095ad84172e7a86481d.pdf> (dostęp: 1.02.2025).
- Linkous H.M., *Self-Directed Learning and Self-Regulated Learning: What's the Difference? A Literature Analysis*, referat wygłoszony na konferencji American Association for Adult and Continuing Education 2020 Conference (Online, 27–30 października 2020), <https://eric.ed.gov/?id=ED611648> (dostęp: 28.01.2025).
- Panadero E., *A Review of Self-Regulated Learning: Six Models and Four Directions for Research*, „Frontiers in Psychology” 2017, t. 8, <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2017.00422/full> (dostęp: 5.02.2025).
- Służba Więzienna, *Rekrutacja*, dostępny: <https://sw.gov.pl/rekrutacja#> (dostęp: 14.02.2025).
- Służba Więzienna, *Kurs za kursem*, dostępny: <https://sw.gov.pl/aktualnosc/centralny-zarząd-służby-wieziennej-kurs-za-kursem> (dostęp: 10.02.2025).

