

Samoregulacija učenja pri učencih z učnimi težavami (in brez njih)



Nuša Gruden, prof. spec. in reh. ped., študentka Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani

Ustrezna razvitost samoregulacije učenja je bistvenega pomena za učno uspešnost vseh učencev. Gre za kompleksno sposobnost oz. veščino, ki jo učenci razvijejo s časom, njen razvoj pa je odvisen od številnih dejavnikov ter sposobnosti samoregulacije vedenja, čustev in motivacije. Članek na podlagi študija literature raziskuje pomembnost in značilnosti samoregulacije ter samoregulacijskega učenja, potek in vplive njunega razvoja ter razlike v samoregulaciji učenja med učenci z učnimi težavami in brez njih. Raziskave namreč kažejo, da so učenci z učnimi težavami manj uspešni pri samoregulaciji svojega učenja, pri čemer imajo pomanjkljivo razvite strategije in procese samoregulacije.

Ključni pojmi: samoregulacija, samoregulacijsko učenje, strategije samoregulacije, metakognicija, učne težave.

UVOD

Samoregulacija učenja je pomemben dejavnik učne uspešnosti, učinkovitosti in doseganja učnih ciljev. Gre za kompleksno metakognitivno aktivnost, ki zahteva učenčevu direktno pozornost in razvitost sposobnosti sklepanja (Zimmerman 1990) ter nabor nase usmerjenih strategij samoregulacije (Mitchell 2014, v Černe in Juriševič 2018). Samoregulacijsko učenje za uspešno rabo zahteva specifičen čas za razvoj, ki sovпада z nevrokognitivnim in osebno-stnim razvojem ter s postopnim samospoznavanjem lastnega funkcioniranja. Razvoj samoregulacije je progresiven in prehaja iz intuitivnega v vse bolj strateškega, ki temelji na rabi strategij samoregulacije učenja. Razvoj samoregulacije učenja je individualen in odvisen od posameznikovih kognitivnih značilnosti, raznih subjektivnih predstav, spodbud iz okolja, močnih in šibkih področij ter socialne kognicije, zaradi česar prihaja do razlik pri samoregulaciji učenja pri učencih z učnimi težavami in brez njih (Zimmerman 1990).

SAMOREGULACIJA IN SAMOREGULACIJSKO UČENJE

Samoregulacija je osnova samoregulacijskega učenja, ki jo avtorji definirajo na dva načina. Prvi način jo opredeli s tremi sestavinami samoregulacije, ki zajemajo metakognitivne strategije za načrtovanje, opazovanje in prilagajanje svojega mišljenja, kognitivne strategije, ki jih učenci potrebujejo pri učenju, ter upravljanje in nadzor svojih ciljev, prizadevanj za izvajanje učnih nalog (Pintrich in DeGrott 1990, v Černe in Juriševič 2018). Drugi način pa samoregulacijo definira z opredelitvijo treh splošnih vidikov učenja, ki zagotavljajo učinkovitost in doseganje učnih ciljev. To so samoregulacija čustev, vedenja

in motivacije (Zimmerman in Martinez Pons 1988, v Černe in Juriševič 2018). Učenci samoregulirajo svoje učenje, ko so kognitivno, metakognitivno, motivacijsko in strateško aktivni udeleženci v procesu učenja (Zimmerman 1990; Panadero 2017, v Kampylafka idr. 2023).

Pri samoregulacijskem učenju razlikujemo med procesi samoregulacije (npr. zaznavanje samoučinkovitosti) in med strategijami, ki omogočajo samoregulacijo (npr. vmesno postavljanje ciljev). Strategije se nanašajo na dejanja in procese, ki so usmerjeni v pridobivanje informacij ali spretnosti. Vsi učenci do neke mere uporabljajo samoregulativne procese učenja. Tisti, ki so uspešni pri samoregulaciji učenja, se od ostalih razlikujejo v (Zimmerman 1990):

- a. zavedanju odnosov med vedenjem (samoregulacijskimi procesi in strategijami) in učnimi rezultati, ter
- b. uporabi strategij za doseganje postavljenih učnih ciljev – sistematična uporaba metakognitivnih, motivacijskih in vedenjskih strategij.

Samoregulacija učenja vključuje vidik samokontrole in samostojne proaktivnosti, samoiniciativnosti pri učenju ter sprotno prilagajanje učnih odzivov glede na spreminjajoče se pogoje in povratne informacije iz okolja (Zimmerman 1990). V samoregulacijsko učenje so vključene tudi številne nase usmerjene strategije, npr. samonadzor, samopotrjevanje, samozavedanje, samoučinkovitost, samousmerjeno učenje in samovrednotenje (Mitchell 2014, v Černe in Juriševič 2018).

RAZVOJ SAMOREGULACIJSKEGA UČENJA

Samoregulacija učenja je sposobnost oz. veščina, ki jo učenci razvijejo s časom. Večina avtorjev predpostavlja, da mlajši otroci nimajo sposobnosti samoregulacije učenja na formalni ravni, ki jo premorejo

starejši učenci. Razvoj sposobnosti samoregulacije učenja naj bi bil odvisen od otrokovega oblikovanja subjektivnih predstav o lastni kompetentnosti, akademskih nalogah, uporabnosti in naboru kognitivnih strategij, motivaciji ter socialni kogniciji. V otroštvu so ta prepričanja pogosto nenatančna, s starostjo pa učenci reflektirajo svoje poglede in razvijajo kognitivne sposobnosti, s čimer pripomorejo k samoregulaciji (Zimmerman 1990).

Glede na mnoge avtorje (Flavell idr. 1970; Stipek in Tannatt 1984, v Zimmerman 1990) so otroci do 7. leta starosti oz. do vstopa v šolo pretirano optimistični glede svojih učnih sposobnosti ter menijo, da so dobri rezultati odvisni le od količine vloženega truda. Njihove sposobnosti strateškega učenja so predvsem intuitivne, samorefleksija učenja pa večinoma ni prisotna (Paris idr. 1983; Skinner idr. 1988, v Zimmerman 1990). V času adolescence se samoznava akademskih sposobnosti poveča (Harter 1985, v Zimmerman 1990), hkrati se spremeni dožemanje/razumevanje učnih nalog in zahtev (Brown in Smiley 1977, v Zimmerman 1990). V tem času se povečata tudi količina in učinkovitost različnih kognitivnih strategij (Pressley idr. 1984, v Zimmerman 1990).

McCombs in Marzano (1990, v Zimmerman 1990) predpostavljata, da učenci akademske naloge zaznavajo in filtrirajo skozi sistem samostruktur, ki ga sestavljajo učenčevi učni cilji, prepričanja o sebi in samoocena. Ko učenec razvije zavedanje ter razumevanje, da je on sam (tj. njegova lastna aktivnost) dejavnik učne uspešnosti, se v njem razvijejo tudi samoučinkovitost, občutek kompetentnosti ter internalizirani učni cilji. Gre za metakognitivno samozavedanje, ki učencu omogoča osebno rast in samoodločanje glede akademskih ciljev, kar vpliva in spodbuja motivacijo učencev za rabo samoregulacijskih strategij oz. za samoregulacijo učenja. Samoregulacija učenja po mnenju avtorjev torej zahteva tako kognitivne spretnosti kot tudi voljo in motivacijo za učenje (Zimmerman 1990).

DEJAVNIKI USPEŠNE SAMOREGULACIJE UČENJA

Učenci, ki uspešno regulirajo svoje učenje, naj bi imeli skupne značilnosti na področju metakognicije, motivacije in vedenja oz. lastne aktivnosti (Zimmerman in Martinez Pons 1986).

Na področju metakognicije je za omenjene učence značilno, da načrtujejo svoje učenje, si postavljajo cilje v povezavi z učenjem, si organizirajo učenje, se samonadzorujejo ter samoevalvirajo skozi celoten proces (Corno 1986, 1989; Ghatala 1986; Pressley idr. 1987, v Zimmerman 1990). Metakognitivne sposobnosti naj bi učencem omogočale samozavedanje, informiranost in odločnost v odnosu do lastnega učenja (Zimmerman 1990).

Na področju motivacije in vedenja so za učence, ki samoregulirajo učenje, značilni samoučinkovitost, notranje zanimanje za nalogo in pripisovanje vzrokov za (ne)uspeh sebi (Schunk 1986; Zimmerman 1985, v Zimmerman 1990). Učence z opisanimi lastnostmi pogosto dojemamo kot samoiniciativne in vztrajne učence, ki v svoje delo vlagajo veliko energije in truda. Imajo tudi zmožnost, da si prilagodijo učno okolje na način, ki optimizira njihovo učenje (Henderson 1986; Wang in Peverly 1986, v Zimmerman 1990; Zimmerman in Martinez Pons 1986). Taki učenci poiščejo različne nasvete, dodatne informacije, se samoinštruirajo in si nudijo podkrepitve, ki izboljšujejo njihovo učinkovitost samoregulacije (Rohrkemper 1989, v Zimmerman 1990).

Schunk (1981, v Zimmerman 1990) je povezal samoznavo samoučinkovitosti s postavljanjem učnih ciljev. Učenci, ki samoregulirajo svoje učenje, naj bi vedno imeli možnost, da učenja ne samoregulirajo. Učenci, ki naj ne bi imeli jasno definiranih učnih ciljev, verjetno ne bodo samoregulirali svojega učenja. Težave pri samoregulaciji učenja se pojavijo ob diskrepanci med kratkoročnimi in dolgoročnimi cilji (Thoresen in Mahoney 1974, v Zimmerman 1990). Mlajši učenci težje odložijo trenutne zadovoljitve za doseganje dolgoročnih ciljev v primerjavi s starejšimi učenci (srednješolci, študenti). Sledenje dolgoročnim ciljem zahteva zadostno samozavest in zaupanje v svoje sposobnosti ter odločitve o odlogu začasnih zadovoljitev (Mischel in Mischel 1983, v Zimmerman 1990). Kognitivne teorije za izboljšanje doseganja dolgoročnih ciljev predlagajo različne metode: postavljanje vmesnih ciljev, ki velja za najpomembnejši korak, samoinstrukcije in samoevaluacijo (Bandura in Schunk 1981, v Zimmerman 1990). Učenci, ki uspešno samoregulirajo svoje učenje, naj bi imeli skupne 3 značilnosti, in sicer uporabo samoregulacijskih strategij učenja, uporabo nase usmerjene povratne informacije in motivacijo za samoregulacijo učenja.

Samoregulacijske strategije učenja so ključne na akademskem področju, zaradi česar se učni uspeh učencev v višjih razredih osnovne šole, v srednjih šolah in na fakultetah močno povezuje z usvojenostjo samoregulacijskih strategij, predvsem v manj strukturiranih ali nestrukturiranih učnih okoljih, ki od učencev zahtevajo večjo samostojnost (Zimmerman in Martinez Pons 1986). Raziskave (Pressley idr. 1987; Simons in Beukhof 1987; Weinstein in Mayer 1986; Zimmerman 1989b, v Zimmerman 1990) ugotavljajo, da na učno uspešnost pozitivno vplivajo metakognitivne, motivacijske in vedenjske strategije, ki so vključene v nabor 13 samoregulacijskih učnih strategij po Zimmerman in Martinez Pons (1986). Mednje uvrščamo: samoevaluacijo, organizacijo, transformacijo, postavljanje ciljev, načrtovanje, iskanje informacij, beleženje (angl. record keeping),



samospremljanje, oblikovanje okolja, zaznavanje posledic lastnih dejanj in vedenj, vajo in memoriziranje, iskanje pomoči v socialnem polju (vrstniki, učitelji, pomembni drugi) ter pregledovanje zapisov, knjig, testov. Učenci, ki dosegajo višje učne rezultate, naj bi uporabljali več samoregulacijskih strategij kot učenci, ki dosegajo nižje učne rezultate (Zimmerman in Martinez Pons 1986). Poleg kvantitete samoregulacijskih strategij, ki jih učenci aktivno uporabljajo, je pomemben tudi razlog in način rabe posamezne strategije. Učenci morajo z rabo posamezne strategije doživeti uspeh, saj v nasprotnem primeru ne bodo motivirani za njeno rabo. Poleg tega učenci potrebujejo sposobnost načrtovanja, pozornost in napor za načrtovanje in rabo strategije (Zimmerman 1990).

Zanka »nase usmerjene povratne informacije« je ciklični proces, v katerem učenci spremljajo učinkovitost svojih učnih metod in strategij ter se na to ustrezno odzivajo s spremembo vedenja, dojetanja sebe, kot tudi z rabo učnih strategij. Samoregulacija učenja je odvisna od stalnih povratnih informacij o učinkovitosti učenja, kot tudi od sposobnosti sklepanja (Zimmerman 1990). V omenjeni ciklični proces je močno prepletena tudi motivacija za samoregulacijo učenja, ki pa se po mnenju raziskovalcev povečuje z direktnim poučevanjem in treningom samoregulativnih strategij učenja (Sawyer idr. 1989, v Zimmerman 1990).

O motivaciji kot dejavniku samoregulacije učenja govori več teorij: behavioristične teorije kot učenčovo motivacijo navajajo materialno korist ali socialno priznanje, kognitivne teorije pa v ospredje postavljajo neposreden vpliv učnih uspehov na učenca, kot so samoaktualizacija, zmanjšana kognitivna ne-

skladnost oz. neravnovesje ter samoučinkovitost, ki temelji na subjektivni oceni akademske uspešnosti na posameznih področjih (Zimmerman 1990). Regulacija motivacije naj bi bila osrednji koncept samoregulacijskega učenja, odvisna pa naj bi bila od posameznikovega znanja o motivacijskih procesih ter od zmožnosti prepoznavanja, ohranjanja in prilagajanja motivacije specifičnim nalogam in učnim situacijam (Wolters 2011, v Černe in Juriševič 2018). Pomemben vidik samoregulacije učenja je, da se učenje in motivacija učenca obravnavata kot soodvisna procesa, ki ju ni mogoče razumeti ločeno drug od drugega (npr. učenčevo dojetanje samoučinkovitosti je lahko motivacija za učenje, ki lahko prinese uspeh pri učenju in ponovno motivacijo za učenje) (Schunk 1989, v Zimmerman 1990). Učenci, ki samoregulirajo svoje učenje, se ne odzivajo le na rezultate učenja, temveč tudi proaktivno iščejo priložnosti za učenje (vaje, tekmovanja, tečaji) (Zimmerman in Martinez Pons 1986). Za učence, ki samoregulirajo svoje učenje, je značilna tudi samomotivacija. Po Banduri (1989, v Zimmerman 1990) gre za povečano motivacijo, ki se kaže v težnji, da si učenci postavljajo višje učne cilje glede na že dosežene cilje.

SAMOREGULACIJSKO UČENJE PRI UČENCIH Z UČNIMI TEŽAVAMI IN BREZ NJIH

Učenci z učnimi težavami na področju samoregulacije učenja funkcionirajo drugače kot učenci, ki učnih težav nimajo. Avtorji navajajo mnoge razlike na več področjih, ki se povezujejo s celostnim funkcioniranjem v učnem procesu. Učenci z učnimi težavami v primerjavi s tistimi brez učnih težav kažejo nižjo motivacijo in iniciativo za šolsko delo (Reid idr. 2013, v Kampylafka idr. 2023), izogibajo se učnim nalogam (Bouffard in Couture 2003, v Kampylafka idr. 2023), pri njih lahko zaznamo naučeno nemoč,



akademsko prokrastinacijo, neprijetna čustva v povezavi s šolskim delom, samoomejevanje, nizko samoučinkovitost ter nizko stopnjo iskanja pomoči (Baird idr. 2009; Hen in Goroshit 2014; Lepola 2004; Polychroni idr. 2013; Sandhu in Zarabi 2018, v Kampylafka idr. 2023). V primerjavi s tem kažejo učenci z višjimi akademskimi dosežki višjo stopnjo zanašanja na socialne vire pomoči in podpore, predvsem zanašanja na pomoč učiteljev in vrstnikov, medtem ko se manj uspešni učenci zanašajo na pomoč odraslih, najpogosteje svojih staršev (Zimmerman in Martinez Pons 1986).

Prav tako učenci z učnimi težavami uporabljajo številčno manj strategij kot tudi manj poglobljene strategije za samoregulacijo učenja, učijo se zgolj površinsko in so manj vztrajni pri doseganju učnih ciljev. Večkrat si samostojno ne zastavljajo niti kratkoročnih niti dolgoročnih učnih ciljev, saj to namesto njih počnejo starši, učitelji, inštruktorji ali drugi. Raziskovalci pri teh učencih ugotavljajo tudi težave z metakognicijo, pomanjkljivo samorefleksijo učenja, slabše spremljanje svojega funkcioniranja in učenja ter večjo anksioznost pri šolskem delu (Graham idr. 2014; Johnson idr. 2021; Klassen 2010; Sideridis 2009, v Kampylafka idr. 2023). Pri učencih z učni-

mi težavami je mogoče zaznati tudi pomanjkanje samoregulacijske samoiniciativnosti, pri čemer se učenci nagibajo k bolj reaktivnem učnem vedenju v smislu, da le izpolnjujejo direktna učiteljeva navodila in v primeru neuspeha podaljšajo čas oz. količino dela, ne da bi spremenili način oz. svoje učenje samoregulirali. Učenci s težavami pogosteje dojemajo svoje rezultate izključno kot posledico vloženega truda v učni proces, pri čemer zanemarjajo druge pomembne vplive (Zimmerman in Martinez Pons 1986; Zimmerman 1990).

SKLEP

O samoregulaciji učenja v pedagoški stroki do sedaj ni bilo veliko govora ali raziskav, kljub temu da je vključena v celoten proces učenja. Sicer gre za zapleteno in multidimenzionalno sposobnost oz. veščino, ki pa jo je mogoče razvijati in poučevati (Zimmerman 1990). Menim, da je zaradi močne korelacije med rabo samoregulacijskega učenja in učnimi dosežki (Zimmerman in Martinez Pons 1986) pomembno sistematično in direktno poučevanje strategij samoregulacije, posebej pri učencih z učnimi težavami, za katere je dobro razvita samoregulacija učenja težje dosegljiva. Poučevanje samoregulacijskih strategij glede na raziskave ni preprosto, saj se povezuje tudi z osebnostnim in kognitivnim razvojem ter vplivi v učnem okolju, se pa lahko z odpiranjem diskurza ozavešči in strokovno opremlja učitelje za razvoj potrebnih veščin. Na področju samoregulacije učenja je potrebno omeniti tudi metakognitivno samozavedanje, ki pri učencu spodbudi razumevanje, da je on sam (s svojo lastno aktivnostjo) dejavnik učne uspešnosti, kar poveča samoučinkovitost, občutek lastne kompetentnosti ter postavljanje internaliziranih učnih ciljev. To pri učencih poveča motivacijo za samoregulacijo učenja, kar vodi v večjo akademsko uspešnost in kvaliteto učnega procesa (Zimmerman 1990). Uspešna samoregulacija učenja pripomore k samostojnosti, akademski samopodobi, motiviranosti, učinkovitosti in fleksibilnosti učencev – lastnosti, za katere naj bi si kot rezultat našega dela prizadevali vsi pedagoški delavci.

VIRI IN LITERATURA

- Černe, T. in Jurišević, M. (2018): *Učna samoregulacija mlajših mladostnikov z učnimi težavami in brez njih* [Izvirni znanstveni članek]. 8, 9–28. Repozitorij Univerze v Ljubljani. <http://pefprints.pef.uni-lj.si/5583/>
- Kampylafka, C., Polychroni, F. in Antoniou, A. S. (2023): Primary School Students with Reading Comprehension Difficulties and Students with Learning Disabilities: Exploring Their Goal Orientations, Classroom Goal Structures, and Self-Regulated Learning Strategies. *Behavioral Sciences*, 13(2), 78. <https://doi.org/10.3390/bs13020078>
- Zimmerman, B. J. (1990): Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview. *Educational Psychologist*, 25(1), 3–17. https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s15326985ep2501_2
- Zimmerman, B. J. in Pons, M. M. (1986): Development of a Structured Interview for Assessing Student Use of Self-Regulated Learning Strategies. *American Educational Research Journal*, 23(4), 614–628. <https://doi.org/10.3102/00028312023004614>