

Socialno učenje v šoli

Social learning in school

Darka Rozman

Povzetek

*Darka Rozman,
univ. dipl. soc.
ped., Osnovna
šola Helene
Puhar Kranj,
Kidričeva 51,
4000 Kranj.*

Članek podaja pregled socialnega učenja med vrstniki v šoli. Zasnovan je na študiju teorije socialnega učenja in socialno kognitivne teorije. Dodana pa je tudi aplikativna plat, ki lahko praktikom nudi nove možnosti delovanja v šolskem prostoru. Seznanja nas z osnovnimi načeli socialnega učenja, nam približa učenje z opazovanjem oz. modeliranje vedenja med vrstniki in opisuje povezanost socialnega učenja z otrokovim kognitivnim razvojem. Nadalje razčlenjuje področji samoučinkovitosti in samoregulacije ter predstavi samoregulacijske strategije učenja.

Ključne besede: *socialno učenje, teorija socialnega učenja, socialno kognitivna teorija, učenje z opazovanjem, modeliranje vedenja, modeli vrstnikov, samoučinkovitost, samoregulacija*

Abstract

The paper reviews the phenomenon of social learning in peer groups in school settings and is based on the study of the theory of social learning and social cognition theory. The paper deals also with the applicative aspect which can offer new possibilities of action to practitioners in school

surroundings. It describes the basic principles of social learning, gives information about the observational learning and behaviour modelling in peer groups and explains the relations between social learning and the child cognitive development. Furthermore it analyses the areas of self-efficacy and self-regulation and presents the self-regulating learning strategies.

Key words: *social learning, social learning theory, social cognitive theory, observational learning, modelling, peer models, self-efficacy, self-regulation*

1. Uvod

Bandura (1982, str.37) se spominja šaljive zgodbe, ki jo je na enem izmed svojih predavanj povedal profesor Mowrer.

Zgodba pripoveduje o osamljenem kmetu, ki se je odločil, da si kupi papagaja, da mu bo delal družbo. Nekako mu je uspelo kupiti ptico in nato je vsak večer pred njim ponavljal stavek: "Reci stric!" Kljub trudu, ki ga je učitelj vlagal, papagaj ni izpustil niti glasu, zato je razočarani kmet na koncu vzal palico in z njo udarjal papagaja po glavi vsakič, ko ta ni ponovil zelenega stavka. Ker nobena metoda ni bila uspešna, je kmet pograbil papagaja in ga vrgel v kokošnjak. Malo kasneje je iz kokošnjaka zaslišal velik hrup. Šel je pogledat - in imel je kaj videti. Papagaj je tolkel prestrašene kokoši s palico po glavi in vpil: "Reci stric!"

Bandura navaja to zgodbico kot primer procesa socialnega učenja. Zdi se mi primerna za uvod v to poglavje, saj ugotavljam, da v literaturi ne srečamo definicije, kaj je socialno učenje, ampak bolj opisane oz. s primeri predstavljene značilnosti, načela, zakonitosti in uporabnost socialnega učenja. Poskusimo najprej spoznati temeljna načela in pravila socialnega učenja.

Behavioristične teorije običajno razlagajo učenje od drugih kot posnemovalni odgovor, pri katerem je opazovano vedenje diskriminativni stimulus. Imitacija ali posnemanje je, ko opazovalec predstavi isti odgovor in prejme okrepitev. Učenje ni končano, dokler otrok ni podprt v svojem vedenju. Behavioristični pogledi poudarjajo instrumentalno naravo imitacije, pri kateri posnemovalec kopira opazovano vedenje s poskusi in napakami, dokler ne doseže podkrepitve, na-

grade (Miller & Dollard 1941, v Hohn 1995). Nobena od teh razlag pa ne dovoljuje opazovalčeve subjektivne analize položaja.

Bandura ne trdi, da v procesu socializacije ni neposrednega poučevanja. Nekatere socialne veščine se pridobijo prav z instrumentalnim pogojevanjem. Za to obliko učenja je značilno, da starši in drugi dejavniki socializacije razmeroma jasno pokažejo, česa želijo, da se otrok nauči in oblikujejo njegovo vedenje z nagrado in kaznijo.

Vseeno pa Bandura (1982) trdi, da se veliko osebnostnih potez pridobi z učenjem po modelih. Otroci posnemajo stališča in vedenje staršev, ki jih v glavnem sploh niso nameravali o tem učiti. Npr. ko starši fizično kaznujejo otroka, ker se je stepel z vrstniki, počnejo to z namenom, da bi otroka naučili, naj ne tepe drugih. Otrok pa se obenem uči, tu na primeru staršev, določene oblike fizične agresije. Prav to opazovano (in naučeno) vedenje pa lahko v prihodnje uporabi, ko se bo počutil frustriranega v odnosu do drugih ljudi.

2. Temeljna načela socialnega učenja

2.1. Opazovanje

Učimo se, ko opazujemo dejanja drugih, prav tako kot se učimo prek klasičnega ali operativnega pogojevanja našega vedenja. Bandura ne zanika, da se učimo tako, da zamenjamo novi dražljaj za starega kot pri klasičnem kondicioniranju ali se učimo na posledicah naših dejanj kot pri operativnem kondicioniranju. Dodatni vir učenja vidi Bandura (1982) v sposobnosti posameznika, da pridobi informacije iz tega, kar počno drugi, da se odloča o tem, katera opažena vedenja je vredno posvojiti in jih kasneje uporabiti v situacijah, ki zahtevajo tak odziv.

Da bi videli, kako je ta vrsta učenja razširjena, je dovolj, če pogledamo otroke, kako med igrami pogosto posnemajo starševsko vlogo, z vsemi spremljajočimi gestami, položaji in celo glasovnimi prehodi. Proces, ko nekdo ponavlja obnašanje stvarnih ali simboličnih modelov, v teorijah osebnosti običajno imenujemo identifikacija. Bandura pa namerno uporablja izraza *imitacija* in *učenje po modelu* ali *modeliranje*, da se izogne nedoločeni in večpomenskosti, ki sta lahko vezani na pojem identifikacije.

Bandura (1977, po Hohnu 1995) verjame, da se učenje z opazovanjem oz. modeliranje razlikuje od imitacije na več načinov:

1. Učenje se večkrat pojavi brez okrepitve, ki bi bila dana modelu ali opazovalcu. Mlajši otroci večkrat uporabljajo oblike vedenja, ki so ga opazovali pri odraslih, brez neposredne okrepitve.
2. Razlage imitacije ne računajo na možnost odloženih odgovorov, ki pridejo čez čas. Perspektiva socialnega učenja zahteva razločevanje med tem, kar se učenci učijo, in tem, kar delajo. Da razumemo učenje, moramo sklepati iz njihovega delovanja in vedenja in ne smemo samodejno enačiti učenja in dejanj. Operativna teorija seveda tega ne razlikuje, saj predstavljanje odgovorov je učenje in opazovalci morajo dati odgovor takoj, da lahko prejmejo neposredno okrepitev.
3. Imitacija ne razlaga pojava novih odgovorov. Bolj kot točno posnemanje vedenja je v rabi modificiranje lastnih odzivov pod vplivom vedenja modela ali pa so odzivi kombinacija oblik vedenja, ki so bile opazovane pri več vzornikih.

V zgodnji študiji so Bandura, Ross in Ross (1963a, po Hohnu 1995) ugotovili, ko so v igralnici pustili triletnike same, da so ti prilagajali in kombinirali oblike igranja, ki so jih bili prej opazovali pri dveh odraslih, tako da so dobili novo, čisto svojo obliko zabave. Zgodi se torej, da učenci povzamejo informacijo od opazovanega in jo potem prilagodijo. Učenje z opazovanjem je kognitivni proces; Bandura (1977, po Hohnu 1995) je spoznal, da imajo opazovalci lahko v kompleksnih situacijah težave pri prepoznavanju povezave med določenimi vedenji in okrepitvijo oz. uspehom. Mladi športnik, ki poskuša posnemati položaj pri obrambi žoge, ki ga ima njegov idol, lahko izbere zelo opazne poteze njegovega vedenja kot npr. pljuvanje, pačenje, nastopaštvo, bolj verjetno kot pa tiste njegove posebnosti, ki bi ga vodile do okrepitve (npr. držanje rok v določeni višini, položaj nog).

2.2. Kognitivne sposobnosti, ki nam omogočajo napredek pri socialnem učenju:

Učenci posedujejo več sposobnosti, ki jim omogočajo, da pridobijo s socialnim učenjem. Številne kognitivne sposobnosti pripomorejo, da razvijemo sposobnost presojanja (judgement) in sposobnosti reševanja problemov (problem solving skills). Bandura (1986, po Hohnu 1995) predvideva, da te sposobnosti omogočajo, da se socialno učenje pokaže na najbolj učinkovit način. Povzete so v tabeli 1.

Tabela 1:

Kognitivne sposobnosti, ki omogočajo učinkovito socialno učenje.

SPOSOBNOST	OPIS	PRIMER
simbolizacija	vkodirati naša opazovanja v simbolne podobe, ki nam dovoljujejo, da pretehtamo dogodke iz preteklosti in prihodnosti	“Zanima me, kaj bi se zgodilo, če bi bila jaz za volanom?”
predvidevanje	predvideti možna dejanja v prihodnosti	“Na fakulteti se bom morala še več učiti, kot se učim sedaj.”
nadomestna ojačitev, učenje prek drugih	učiti se iz izkušenj drugih	“Učiteljica je pravkar karala Janeza, ker ni imel naloge. Bolje, da jo jaz delam.”
samoregulacija	uporabljati osebne standarde za upravljanje s svojim vedenjem	“Vem, da pri zemljepisnih testih vsi goljufajo, ampak, če bi jaz to počela, bi se zelo slabo počutila.”
samorefleksija	premišljevat o svojih lastnih izkušnjah in mislih	“Napisala sem, da je francoska beseda za kuhinjo cuisine. Premišljam, če sem to besedo pravilno črkovala.”
samoučinkovitost	presoditi, kako učinkoviti smo pri delovanju v našem okolju	“Ne znam dovolj statistike. Morala bom prenehati pisati to nalogo, dokler ne bom bolje naštudirala osnov.”

2.3. Samoučinkovitost brez okroptve, ki bi bila dana: tralbdgTali

Vpliv misli o samem sebi na naše vedenje so znanstveniki intenzivno preučevali iz različnih vidikov. Ne glede na vidik pa je pomemben človekov občutek, da je sposoben nadzorovati dogodke, ki zadevajo njegovo življenje. Bandura uporablja izraz *zaznana samoučinkovitost* (perceived self-efficacy), ki ga opredelili kot "sodbo o zmožnosti nekoga, da zadosti določeni stopnji izvedbe" (Bandura, 1993, str.117). Razlikuje samoučinkovitost od pričakovanih rezultatov, ki imajo več opraviti z našimi napovedmi posledic našega vedenja. Samoučinkovitost je povezana z našimi občutki zaupanja, da lahko dosežemo željeni rezultat. Učenci npr. vedo, da bodo najboljši spisi glasno prebrani v razredu ali objavljeni v šolskem glasilu in taka pohvala je *pričakovan rezultat*, medtem ko je prepričanje nekoga, da zmore napisati tako dober spis, *sodba o učinkovitosti oz. samoučinkovitosti*. Pa vendar učenci, ki vedo, kako bodo avtorji dobrih spisov okrepljeni, mogoče ne bodo veliko delali na tem, da bi napisali tak spis, če dvomijo v svojo zmožnost, da to lahko naredijo. Po drugi strani pa je pri učencih, ki verjamejo sami vase, da lahko napišejo tako dober spis, ki bo vreden priznanja, večja možnost, da bo rezultat dober. Razumevanje mehanizmov, ki določajo sodbo o samoučinkovitosti, je zato pomembno, da lahko razumemo motivacijo in šolsko uspešnost.

Samoučinkovitosti ne smemo zamenjevati s samopodobo (self-concept), ki je veliko bolj globalen pojem. Sodbe o samoučinkovitosti so specifične za določena področja, za katera sami sebi priznavamo določeno kompetenco. Sebe opisujemo npr. kot dobrega za pisanje, pa ne tako dobrega za računanje.

Kot bi lahko pričakovali, sposobnosti vplivajo na občutja samoučinkovitosti: zelo sposobni učenci se štejejo za bolj učinkovite kot učenci z nižjimi sposobnostmi (Bandura, 1977, po Hohnu, 1995). Posamezniki, ki se imajo za visoko učinkovite, težijo k izboru težjih nalog, ki jim pomenijo izziv, medtem ko se tisti z nizkim dojemanjem osebne učinkovitosti varujejo pred pričakovanim neuspehom z izogibanjem stimulativnim okoljem (Bandura, 1986, po Hohnu, 1995). Večji je občutek samoučinkovitosti, bolj verjetno je, da bo posameznik vložil napor, da bi uspel ter nadaljeval z vztrajnostjo pri reševanju težjih nalog. Bandura in Cerrone (1983, po Hohnu, 1995) sta ugotovila, da učenci v bolj zahtevne predmete bolj verjetno vložijo več truda in časa kot v manj zahtevne predmete, ki zahtevajo dolgočasno, rutinsko delo in so

bili predstavljeni kot podstandardni. Nizko dojemanje samoučinkovitosti po drugi strani vodi k pretiranemu poudarjanju osebnih nesposobnosti, rezultat tega pa je, da se izzivi štejejo za težje, kot so v resnici (Meichenbaum, 1977, po Hohnu, 1995).

Prepričanja v osebno učinkovitost vplivajo na našo izbiro aktivnosti in situacij in odločilno oblikujejo naše življenje. Izogibamo se okoljem, ki presegajo našo sposobnost obvladovanja, in se lotevamo izzivajočih dejavnosti, za katere ocenjujemo, da smo jih sposobni uspešno voditi (Bandura, 1993, po Hohnu, 1995). Ta izbirni proces lahko opazujemo npr. pri izbiri kariere. Posameznik, ki ima občutek močne samoučinkovitosti, bo bolj verjetno videl vse možnosti za kariero, da bi se potem ustrezno pripravil nanjo z različnimi izobraževalnimi in poklicnimi načrti, da bi ostal v tej izbrani karieri dlje in da bi bil bolj uspešen pri srečevanju z njenimi zahtevami (Lent & Hackett, 1987, po Hohnu, 1995).

Prepričanja o učinkovitosti tudi določajo, koliko stresa in napetosti izkušamo v ogrožujočih situacijah. Če verjamemo, da se lahko nadzorujemo v stresnih dogodkih, je manj verjetno, da se jih bomo izogibali. Še več: manj pogosto si tudi predstavljamo negativne izide in bolj verjetno smo jih sposobni obvladati, ko pridejo (Bandura, 1993, po Hohnu, 1995). Po drugi strani pa nizka prepričanja o učinkovitosti višajo občutja stresa pri delovanju, kar vodi k fiziološkim stranskim učinkom, kot je npr. zvišan krvni tlak, aktiviranje hormonov, povezanih s stresom, ter izguba imunskih funkcij.

2.4. Viri za sodbe o samoučinkovitosti

Ljudje dobijo informacije, ki jih uporabijo za oblikovanje sodb o osebni učinkovitosti, iz različnih virov.

Zanimiv se mi zdi vpliv zaznavanja vzrokov na uspeh ali neuspeh, kar močno vpliva na učinkovitost. Dosežki so največkrat pripisani vzroku, kot so sposobnost, trud, težavnost naloge in sreča (Rogers, 1990). Otroci vidijo v trudu prvi pogoj za uspeh. Z razvojem pa dobijo večji pomen lastnosti, povezane s sposobnostjo, pomen truda pa se zmanjša. Tako uspeh, pridobljen z veliko mero truda, manj dviguje učinkovitost kot uspeh, za katerega je bil potreben minimalni vložek dela, ker je prejšnja sodba vključevala mnenje o manj razvitih sposobnostih (Bandura, 1982, po Schunku, 1990).

Več raziskav Dweckove in Leggetove (Murray, 1995) je potrdilo, da dojemanje sposobnosti in s tem povezana motivacija močno vplivajo na uspeh. Dweckova je razvila teorijo, da se otroci glede tega ločijo na dve skupini. Prvi internalizirajo sporočila neuspeha in oblikujejo stalen pogled na svoje sposobnosti in inteligenco nasploh. Temu avtorica pravi *teorija prvobitnosti* (danosti - entity theory). Otroci npr. verjamejo, da se ljudje rodijo pametni. Ti so bolj usmerjeni na samo izvedbo, na uspeh ali neuspeh. Ko ne uspejo, se največkrat vdajo, ker mislijo, da so nesposobni. Zelo so zaposleni s tem, ali jih bodo drugi imeli za pametne ali ne.

V drugi skupini pa otroci sledijo *teoriji rasti* (incremental theory); verjamejo, da morajo iskati znanje in izzive, da postanejo pametni. Ti so mojstrsko usmerjeni v trud in učenje. Ob neuspehu so naravnani na prihodnost - kako nekaj narediti bolje.

Tabela 2: Viri informacij, ki so lahko uporabljeni za oblikovanje sodb o samoučinkovitosti (po Bandurovi razdelitvi).

VIR	PRIMER
lastna izkušnja nekoga	"Matematiko I sem naredil, mislim, da bom Matematiko II tudi."
izkušnja prek drugih	"Peter ni preveč dober pri matematiki, pa je naredil. Jaz bom tudi."
socialno prepričevanje	Ko se je Anja skušala potegniti proti koncu vrvi, je slišala vzklike prijateljev:
	"Daj, Anja, saj bo šlo!" "Mislijo, da se lahko povlečem", je mislila sama pri sebi. "Mogoče se pa lahko."
fiziološki feedback	"Ta kazenski strel ekipi veliko pomeni. Čutim, kako se tresem. Bolje bo, če se oddaljim od črte za par sekund in se pomirim, preden streljam."

2.5. Razvoj samoocenjevalne sposobnosti pri samoučinkovitosti

Informacije iz teh štirih virov se tehtajo in primerjajo, potem pa vodijo do sklepa o zaznani samoučinkovitosti. Bandura (1986, po Hoh-

nu, 1995) je proces oblikovanja tega sklepa imenoval *samoocenitev* (self-appraisal). Otroci postopoma gradijo svoje samoocenjevalne spretnosti, ko se učijo oblikovati sodbe o učinkovitosti, ki vodijo njihova dejanja v različnih položajih.

Razvoj samoocenjevanja sledi posebnemu vzorcu. Mlajšim otrokom primanjkuje poznavanja lastnih sposobnosti in posledic različnih tipov akcij (stečejo na cesto, plezajo po oknih, se kotalijo po stopnicah). Vodenje odraslih je nujno, dokler otroci ne dosežejo zadostnega znanja o svojih omejitvah in o zahtevnosti različnih situacij iz okolja. Kot se razvijajo kognitivne sposobnosti, tako so tudi sodbe o samoučinkovitosti vse bolj skladne z resničnostjo in vodenje odraslih je vse bolj nepotrebno. Vemo, da vsaka sukcesivna kognitivna stopnja zahteva nove mentalne konstrukcije, ki dovoljuje posamezniku, da se spoprime z zahtevami, ki jih sreča na tej stopnji. Razvoj zaznane samoučinkovitosti naredi podobno pot. Ko so na vidiku novi izzivi in pričakovanja, se ljudje učijo tehtati različne vire informacij, da na podlagi teh naredijo pravo sodbo.

Razviti se morajo številne kognitivne sposobnosti, da se zagotovi natančna samoocena. Da bi lahko ovrednotili osebne izkušnje, morajo biti otroci sposobni uporabiti in ohraniti informacije iz prejšnjih opazovanj, kar zahteva precejšnjo sposobnost spominjanja. Hkrati morajo slediti več virom informacij, kar zahteva nadziranje početja. Ocenjevati morajo težavnost nalog, presojati, koliko sposobnosti in napora bodo potrebovali za spoprijemanje z njimi in ugotoviti vrste problemov, na katere bodo lahko naleteli. Te spretnosti zahtevajo razvoj *metakognicije* (metacognition) ali sposobnosti za pregledovanje svojih lastnih misli (Flavel, 1979, po Hohnu, 1995).

Sposobnost uporabljanja komparativne informacije, dobljene z opazovanjem drugih, se prav tako pridobi z izkušnjami. Pred tremi leti starosti otroci ne prepoznajo razlik v sposobnostih. Z odraščanjem postajajo bolj natančni pri ocenjevanju svojih sposobnosti in sposobnosti drugih. Šele okrog šestega leta spoznajo, da je primerjava njihovega delovanja z delovanjem drugih zelo uporabna informacija. Otroci pokažejo zelo povečan interes za primerjalno informacijo v prvih letih šole in v starosti od 8 do 10 let že redno uporabljajo to informacijo za pomoč pri samovrednotenju na določenem področju (Ruble & dr. 1976, 1980, po Schunku, 1990).

Znanje, ki ga otroci postopoma pridobivajo o sebi, se najprej poka-

že prav skozi njihove socialne interakcije, meni Mead (1934, po Schunku, 1990). Šolski otroci imajo veliko priložnosti za vrednotenje svojih spretnosti in sposobnosti, kar potem vpliva na nastajanje in spreminjanje njihovih pojmovanj o samem sebi (self-concept). Socialna primerjava torej sloni na primerjavi posameznikovih dosežkov z dosežki drugih.

Festinger (1954, po Schunku, 1990) trdi, da ljudje še posebej uporabljajo socialno primerjavo tedaj, ko ni na voljo objektivnih standardov vedenja ali so le-ti nejasni, ter da najbolj natančne samopresoje dobimo prav iz primerjav s tistimi, ki so nam podobni v sposobnostih ali značilnostih, ki jih vrednotimo.

3. Kako povečevati samoučinkovitost otrok v šoli

3.1. Modeli vrstnikov

Ne glede na to, ali otroci presojujejo samoučinkovitost iz lastnih izkušenj ali skozi primerjalno informacijo, dobljeno iz ocenjevanja vedenja drugih, lahko učna praksa vpliva na točnost njihovih sodb. Šola bi morala priskrbeti priložnosti za izkušnje uspeha in razvijati boljši občutek za učinkovito učenje. S postopki, ki natančno prenesejo otroku informacijo o njegovih dosežkih, lahko prispevamo k njihovi sposobnosti samoocenjevanja.

Modeli vrstnikov so še posebno v pomoč učencem, ki so že imeli težave pri učenju šolske snovi ali pri spopadanju s stresom in zato dvomijo v svojo učinkovitost pri določenih nalogah. Učenci prvih razredov, ki so se že pri prvih poskusih učenja srečali z neuspehom, so bili razdeljeni v tri eksperimentalne skupine. Ena skupina je opazovala vrstnika, ki se je učil odštevanja s pregrupiranjem, druga je opazovala odraslega, ki je demonstriral operacije, tretja skupina pa ni imela nikogar, ki bi ga opazovala (Schunk, Hanson, 1987). Učenci, ki so opazovali vrstnika, so sebe pri učinkovitosti uvrščali višje, pa tudi odrezali so se bolje kot tisti z odraslim modelom ali tisti brez vzornika. Pri razlagi rezultatov sta raziskovalca poudarila podobnost modela in opazovalcev po starosti. Menita tudi, da je starost pomembna zlasti pri nalogah, kjer so na splošno vrstniki manj kompetentni od odraslih. Opazovanje odraslega bi lahko vodilo otroke k zniževanju občutja učinkovitosti, saj bi dvomili, da sami lahko postanejo tako kompetentni kot odrasli. Zato zgoraj omenjena avtorja priporočata, da učiteljevo

dajanje navodil in razlag za šolsko delo nizko učinkovitim otrokom nadomestijo demonstracije vrstnikov.

Otroci, ki so imeli težave pri učenju določenih spretnosti, prav tako lahko veliko pridobijo od svojih vrstnikov. Modeli so bili v eksperimentih razvrščeni tako, da so demonstrirali celovite, *mojstrske spretnosti* (mastery skills) in postopne, *spoprijemalne spretnosti* (coping skills) (Schunk, Hanson, Cox 1987).

Mojstrski modeli so nazorno prikazoval določeno spretnost v njeni najboljši luči, kot bi npr. teniški profesionalc nazorno prikazoval servis z zasukom. *Postopni modeli* so na koncu prav tako ponazorili pravilno vedenje ali spretnost, poleg tega pa so tudi ponazorili, kako začetni poskusi pri določeni spretnosti večkrat prinašajo neuspeh in kako lahko napake postopno premagamo in postajamo vse bolj popolni. "Coping" modeli tako prikazujejo, kako so se spoprijeli z zahtevami naloge kot tudi s svojim morebitnim (ne)uspehom. Nekateri otroci postopen vzpon tega modela, od majhnih spretnosti do končnega mojstrstva, zaznavajo kot bolj podoben njihovi običajni predstavi - veliko bolj kot pa hitro učenje mojstrskega modela. Domnevamo lahko, da se takim otrokom ob prikazu spoprijemanja modelov z zahtevnimi nalogami dvigne občutek samoučinkovitosti.

Schunk, Hanson in Cox (1987) so desetletnike, ki so imeli težave z reševanjem ulomkov, razdelili v štiri skupine:

- mojstrski model, isti spol
- mojstrski model, nasprotni spol
- coping model, isti spol
- coping model, nasprotni spol.

Prej omenjeni avtorji pravijo, da so mnenja o vplivu spola v literaturi nejasna oz. se nagibajo k temu, da je učenje po modelu bolj verjetno ob istospolnem modelu. Ta poskus ni pokazal pomembnih vplivov glede na spol modela ali spol opazovalcev. Trdijo, da kljub temu, da nekatere analize kažejo, da je tudi spol pomemben, pa je uporabnost posnemanega vedenja bolj pomembna kot spol modela.

Opazovanje coping modela, ki je sicer na začetku delal napake, a jih je popravil, je vodila k višji samoučinkovitosti, večji spretnosti pri reševanju ulomkov in višje ocenjeni podobnosti z modelom, ne glede na spol. Coping modeli so poleg tega, da so postopno napredovali,

dajali izjave kot npr.: "Moram se pomiriti in paziti, da bom prav izračunal."

V poznejši verziji poskusa so otroci opazovali enega ali tri istospolne modele, ki so demonstrirali mojstrsko spretnost ali postopno pridobivanje te spretnosti. Rezultati so pokazali, da so coping modeli bolj koristni pri dvigovanju samoučinkovitosti, pa najsi gre za enega ali več skupaj. Tudi mojstrski modeli večjega števila vrstnikov so lahko učinkoviti. Če opazujejo več vrstnikov, je namreč bolj verjetno, da bodo učenci našli vsaj en model, ki se jim bo zdel podoben v zmogljivosti (socialna primerjava).

Coping modeli se lahko uporabijo za demonstracijo korakov, ki jih mora nekdo prehoditi, da dokonča težko nalogo, pa tudi za ponazoritev, kako napor in pozitivno stališče lahko izboljšata vedenje. Zelo pa se lahko obnesejo tudi pri učencih, ki jih je strah nove naloge ali ki imajo običajno težave pri učenju novega ali drugačnega materiala.

3.2. Vrstnik-inštruktor šolske snovi (Peer tutoring)

Večkrat vrstniki neposredno inštruirajo druge učence. Mentorstvo učencev lahko uporabimo tako, da zadolžimo enega učenca, da pomaga drugemu, ali pa da uporabimo enega učenca kot pomoč učitelju, ki poučuje v večji skupini. V odnosu učenec-učenec je bilo ugotovljeno, da pridobita oba, tako pri znanju kot pri odnosu do vsebine snovi (Cohen, Kulik & Kulik, 1982, po Hohnu, 1995). Za poučujočega se srečanje z izzivom, da določeno vsebino predstavi še drugemu, rezultira v bolj poglobljenem razumevanju materiala. Kdorkoli je kdaj učil koga drugega, ve, da proces organizacije in prezentiranja snovi večkrat vodi k novim uvidom in večjemu spoštovanju same snovi.

Na izboljšanje pri učenju vplivata dva dejavnika. Prvi predstavlja očitno prednost, da je inštruktor usmerjen na učenje enega samega učenca, zato se ta proces lahko neposredno spremlja in daje takojšnje povratne informacije. Drugi učinek se veže na povečevanje samoučinkovitosti. Če so inštruktorji pazljivo izbrani in imajo lastnosti dobrih modelov (podobnost z učencem, zaznana kompetenca, sposobnost predstavljati spretnosti spoprijemanja z izzivom in mojstrsko obvladovanje spretnosti), potem je veliko bolj verjetno, da se bo pri teh učencih dvignilo samoocenjevanje in bodo verjeli, da so sposobni rešiti nalogo.

Izbira modelov je res zelo pomembna. Lahko sicer poudarjamo mojstrske modele, ki brezhbno demonstrirajo določeno spretnost, toda

ti ne povečujejo sodbe o učinkovitosti pri slabših učencih. Zato je lahko bolj pomembno, da izberemo malo manj sposobne učence, ki vseeno lahko prikažejo, kako uspešno zaključijo dano nalogo. Ti modeli bolj verjetno vzpodbujajo sodbe o učinkovitosti, posebej še, če kažejo spoprijemanje in ob tem napor, pozornost, organizacijo in miren pristop k nalogi. Primerjalna informacija, ki jo poda učitelj, medtem ko model prikazuje spretnost, lahko dodatno prispeva k izpopolnjenemu občutku za učinkovitost pri opazovalcih, ki bi lahko imeli težave pri učenju. Primer: "Poglej, kako si Jan vzame čas, da preveri svoje delo."

3.3. Vrstnik mentor (Peer Mentoring)

Mentorji nudijo vrstnikom v težavah občutek osebne povezanosti in jih vzpodbujajo, da so učinkoviti v šoli in v socialnem okolju. Raziskave v ZDA (Murray, 1995) so pokazale, da tako mentorstvo daje zelo dobre rezultate pri mladini, ki bi brez te pomoči verjetno pustila šolo. Skupne značilnosti učencev, ki so imeli mentorje, so bile: slabše spretnosti, slabe ocene in prvi negativni opisi vedenja. Pri nekaterih se je pokazalo še pomanjkanje prijateljev in manj zunajšolskih dejavnosti.

Poleg teh posameznih šolskih programov pa obstaja *organizacija vrstniške pomoči* (Peer Helping) ali s celim imenom National Peer Helpers Association. Izraz "Peer Helping" je kot dežnik, pod katerim je široka paleta služb in dejavnosti, oblikovanih v različne uporabne namene z različnimi populacijami, razlaga Varenhorstova (1992), ustanoviteljica te zveze. V programih pomoči delajo starejši študentje z mlajšimi, sposobni z manj sposobnimi, dekleta s fanti in celo starejši občani kot mentorji adolescentov.

Pri nas bi lahko omenila prostovoljno delo, kjer npr. srednješolci pomagajo osnovnošolcem s težavami.

3.4. Uspešno skupinsko delo

Učinkovitost lahko povečamo, če v skupini učenci prispevajo k uspešnemu skupnemu delu. Ti skupni uspešni naporji zmanjšajo negativne skupinske primerjave, ki jih imajo manj sposobni člani skupine. Učitelji, ki pazljivo oblikujejo kompatibilne skupine z manj in bolj uspešnimi učenci, nato pa izberejo primerne naloge, ki so lahko uspešno narejene, lahko zelo pozitivno delujejo na sodbo o učinkovitosti članov skupine.

3.5. Vzpodbujanje verbalizacije med delom - verbalizacija pomaga k občutku nadzora

Funkcija učinkovitosti se poveča, če lahko učenci izrečejo svoje misli in dvome. Notranja verbalizacija lahko pomaga pri samorefleksiji in samoregulaciji. Zunanja verbalizacija naših misli o zahtevah naloge olajša učenje, ker je pozornost usmerjena k pomembnim stvarim pri nalogi in ker ponavljanje povzetkov izboljša njihov spomin. S tem ko regulira izvajanje naloge, lahko verbalizacija prinaša občutek, da lahko nadzirajo lastno vedenje in s tem zmanjšujejo napetost zaradi možnega neuspeha pri novih ali težkih nalogah.

Schunk in Cox (1986, po Hohnu, 1995) sta učila otroke, ki so imeli težave pri učenju, naj govorijo, ko odštevajo dvomestna števila. Otroci so se naučili govoriti sami sebi potrebne korake, poleg tega pa še navodila kot "kar počasi" ali "samo en korak naenkrat". Tisti, ki so učnje spremljali z verbalizacijo, so se po treningu višje ocenjevali in tudi uspeli bolje od onih, ki so verbalizirali samo na začetni stopnji ali sploh ne. Avtorja verjameta, da prispeva verbalizacija k povišanju zaupanja v lastne sposobnosti, kot tudi pomaga pri organizaciji učenja.

3.6. Skrb za pravilno povratno informacijo o uspehu

Jasna komunikacija (clear communication) z učenci, ki dosegajo uspeh, je nujna za ohranitev občutka učinkovitosti. Povratna informacija, ki poleg tega, da ugotavlja uspešno delo, še pokaže, kako bi se odgovori lahko delno še izboljšali, je zelo pomembna, saj lahko vodi do možnega mojstrstva. Za otroke, ki se nizko ocenjujejo, je bolj pomembno poudariti tisto, kar so naredili pravilno, kot pa se osredotočati na napake, ker informacija o učinkovitosti podpira motivacijo za prihodnje naloge in krepi samozavest, da je uspeh mogoče doseči.

3.7. Pomoč učencem, da si zastavijo uresničljive cilje; specifične cilje je lažje doseči

Positivna pričakovanja učencev o učinkovitosti jih motivirajo za postavljanje uresničljivih ciljev, ki vodijo k uspehu. Bandura (1977, po Hohnu, 1995) je razčlenil tri področja pri zastavljanju ciljev. Če so pri učencih dobro premišljena, vodijo k uspehu.

Prvo področje je *specifičnost*. Bolj specifičen si pri zastavljanju ciljev, tem bolje. Cilji, ki imajo vključene tudi podrobnosti in merila za določeno izvršitev, bodo bolj verjetno proizvajali samovrednote-

nje in vodili k boljšemu učinku. Na primer, če poskušamo izboljšati hitrost svojega tipkanja in si zastavimo cilj, da bi ga izboljšali za dve pravilni besedi na minuto, je to razumen in specifičen cilj; "poskušati bolje" pa je presplošen cilj, ki ga ne moremo vrednotiti in ki ne zvišuje motivacije..

Drugo področje je *težavnostna stopnja*. Postavljanje ciljev, ki so ne-realni in jih je težko doseči, vodi k neuspehu in vzdrževanju nizkih samoučinkovitostnih funkcij pri slabših učencih. Učenci, ki si postavljajo previsoke cilje, lahko delujejo na bazi zmotnega prepričanja o svoji sposobnosti ali netočnega opazovanja modelov. Podobno je lahko z nerealno nizkimi cilji: ti so lahko izdelani na bazi znižanih pričakovanj o samoučinkovitosti ali zmotnih informacij o težavnosti naloge, ki je bila pridobljena z nenatančnim opazovanjem modela. Pomagati moramo učencem, da natančno ocenijo težavnost naloge in ovrednotijo poprečno uspešnost drugih pri tej nalogi, kar jih vodi k realističnemu načrtovanju osebnih ciljev.

Tretje področje je *bližina*, kar pomeni, do kod segajo cilji v prihodnost. Sledeči si, bližnji in kratkoročni cilji vzpodbujajo samoučinkovitost, ker lahko bolje sledimo napredku in je uspeh bolj pogost. Ocenjevanje napredka pri bolj oddaljenih ciljeh je težje in zamik med postavitvijo oddaljenega cilja in njegovo izpolnitvijo je večji. Zato dobijo otroci manj jasne informacije o svoji sposobnosti, če so na voljo samo dolgoročni cilji.

V poskusu primerjanja učinkov bližnjih proti oddaljenim ciljem sta Bandura in Schunk (Schunk, 1990) dala otrokom sedem skupin vaj, namenjenih učenju odštevanja. Nekateri otroci so imeli bližnji cilj, da izpolnijo po eno skupino vaj v vsakem od sedmih srečanj; drugi so imeli oddaljeni cilj, da izpolnijo vseh sedem skupin vaj do konca sedmega srečanja, ni pa nujno, da vsakič naredijo po eno skupino vaj; tretja skupina pa je dobila splošni cilj, naj delajo produktivno. Tisti, ki so imeli bližnji cilj, so dosegli najvišjo stopnjo reševanja problema, prikazali so tudi večjo spretnost pri odštevanju in so po zaključku srečanj poročali o boljših občutkih samoučinkovitosti kot tisti z oddaljenim ciljem.

Cilji vodijo k boljši potestni samoučinkovitosti, primerjalna informacija pa skrbi za dodatno motivacijo pri delu. Ta kombinacija je dala najboljše rezultate, so pokazale raziskave (Schunk, 1990).

Bližnji cilji, ki si sledijo, lahko torej pomagajo razvijati sposobnosti in dvigovati občutke samoučinkovitosti, a le, če učenci dojamajo, da te cilje lahko dosežejo. Učitelji, ki želijo vzpodbujati učinkovitost, naj se izogibajo dajanja primerjalnih informacij o tem, kako delajo drugi otroci in naj raje neposredno povedo učencem, da lahko dosežejo cilj. Direktna informacija pomaga otrokom, da se osredotočijo na svoj lastni napredek od enega bližnjega cilja k drugemu, kar spet zvišuje samoučinkovitost. Če pomagamo otrokom, da si sami zastavljajo realne cilje, jim bo to pomagalo pri osredotočenju na svoj napredek veliko bolj kot primerjava z dosežki drugih.

Ljudje, ki si postavijo visoke standarde samovrednotenja, so običajno pridni ("hard workers"), trdo delo pa rodi sadove. Po drugi strani pa je res, da je tako visoke standarde težko doseči in ljudje, ki si jih zastavljajo, so izpostavljeni razočaranjem in depresijam. Takim ljudem Bandura (1986, po Crainu, 1994) svetuje postavljanje vmesnih ciljev, kjer lahko merijo svojo uspešnost v krajših obdobjih in se nagradijo, ko jih dosežejo.

Na splošno pa Bandura pravi, da je najbolje, če rahlo precenimo svoje sposobnosti. Takrat se bomo namreč lotili nalog, ki predstavljajo "realen izziv" in rešili mnogo nalog, ki jih prej nismo (Crain, 1994).

3.8. Učiteljeva samoučinkovitost

Če učitelj verjame, da je sposoben učiti, da lahko uči tudi učence z učnimi težavami, je napredovanje po lestvici učinkovitosti bolj verjetno. Gibson in Dembo (1984, po Hohnu, 1995) sta raziskovala učiteljevo učinkovitost.

Ugotovitve: Učitelji z visoko zaznano samoučinkovitostjo so več časa posvetili poučevanju teoretičnih nalog, ostajali ob učencih, ki niso takoj uspeli in hvalili nizko učinkovite učence, ko so dosegli uspeh. Učitelji, ki so dvomili v svoje sposobnosti izboljševanja učenja, so porabili več časa za nekonstruktivne aktivnosti, hitro obupali pri učencih z učnimi težavami in so bolj pogosto kritizirali manj uspešne učence za njihove napake.

Učinek zaznavanja nizke učiteljske in osebne učinkovitosti je najbolj opazen, ko učenci zamenjajo šolo ali šolsko stopnjo. Učenci, ki so jih učili učitelji z nizko zaznavo učinkovitosti, znižajo dojemanje lastne zmogljivosti, ko menjajo šolo ali šolsko stopnjo, posebej še ob pre-

hodu iz osnovne na srednjo šolo. Posebej to drži pri učencih, ki so že prej dvomili vase (Midgley, Feldlaufer & Eccles, 1989, po Hohnu, 1995).

Naj dodamo, da učitelji redko delajo v osami, ampak največkrat skupinsko v interaktivnem šolskem sistemu. Sistemi prepričanj, ki jih imajo šolski kolektivi, imajo lahko opogumljajoče ali zavirajoče učinke na prepričanja o učinkovitosti učencev. Zato so ravnatelji in drugi vodstveni delavci, ki so zmožni dajati močan občutek pomembnosti in verjamejo v svoje ljudi, da lahko vsi skupaj prispevajo k učenju svojih učencev, neprecenljivi.

3.9. Samoregulacija

Bandura (1986, po Hohnu, 1995) je opazil, da veliko našega vedenja nastane, ko ni takojšnje zunanje okrepitve, ker posledice naših dejanj ležijo predaleč v prihodnosti, da bi nadzorovali vedenje v sedanjosti. Medtem ko pišemo, imamo lahko v mislih dolgoročni načrt, toda tekoči proces pisanja je voden s samoevalvacijo, ki temelji na osebnih standardih presojanja, kar vodi k urejanju in popravljanju. Boljši pisci postanejo precej učinkoviti v prakticanju samoopazovanja (self-monitoring). Tako samoregulirano učenje (self-regulated learning) je Zimmerman (1986, str.307) opredelil kot "proces, pri katerem učenci osebno aktivirajo in vzdržujejo kognicije in vedenja tako, da so sistematično naravnani k doseganju akademskih učnih ciljev".

Bandura (1986, po Hohnu, 1995) prepoznava tri podfunkcije, ki delujejo med samoregulacijskim procesom: samoopazovanje (self-observation), samopresojanje (self-judgement) in samoreagiranje (self-reaction). Spodobni moramo biti opazovati in razumeti svoje lastno vedenje, ga presoditi po osebnih standardih in konstruktivno reagirati nanj. Vsi smo že kdaj zaključili zahtevno nalogo, ovrednotili svoje dosežke in si nato v mislih čestitali za dobro opravljeno delo - ali se ujeli v samokritiko po slabem rezultatu.

3.9.1. Samoopazovanje

nam preskrbi informacije, ki so nujne za postavitve pravih standardov in za ovrednotenje sprememb v vedenju. Pomembno je, da poskusi opazovanja lastnega vedenja natančno odsevajo razsežnosti kot so kakovost, količina, hitrost, primernost in posledice. Bandura meni, da se te razsežnosti lahko opazuje dokaj natančno, če vedenje redno spremljamo in zapišemo, posnamemo čimprej, ko se pojavi.

Natančnost pri samoopazovanju lahko dosežemo z več metodami. Eden od pristopov je uporaba ustrezne *tehnike zabeleženja*. Irwin in Bushnell (1980, po Hohnu, 1995) predlagata več tehnik, ki jih lahko prilagodimo za učence, da lahko zabeležijo svoje vedenje.

Časovni vzorec (time sampling) se uporablja za določanje stopnje pogostosti pojavljanja vedenja v določenem času. Na primer: Kolikokrat se v polurnem obdobju zalotiš, da so tvoje misli drugje in ne pri šolski snovi?

Vzorec dogodkov (event sampling) zahteva štetje vseh dogodkov skozi različna časovna obdobja. Kolikokrat si v tem šolskem dnevu občutil neuspeh?

Čekliste so sezname vedenj, na katere uporabnik označi določene odzive, večkrat tiste, ki morajo biti opravljeni v določeni sekvenci. Čekliste so npr. uporabne, da se prepričamo, ali smo sledili vsem korakom pri izvedbi kemijskega poskusa.

Ocenjevalne lestvice (rating scales) so zato, da izmerimo bolj subjektivne odzive, kot npr. ocenitev vložene truda ali položaja dogodka v primerjavi z drugimi. Najpogosteje se uporabljata numerična lestvica ("Na lestvici od 1 do 10 uvrsti ta tekst glede na njegovo vrednost!") in grafična lestvica:

"Sem natančen."

| _____ | _____ | _____ | _____ |

vedno pogosto včasih redko nikoli

Tehnike beleženja so uporabne, če je opazovano vedenje dobro konceptualizirano in določeno. Učence lahko naučimo, da uporabljajo te tehnike in dokazano je, da olajšajo spretnost učenja.

Druga tehnika, ki olajša samoopazovanje, predlaga učenje otrok, naj verbalizirajo, medtem ko delajo v šoli. Meichenbaum in Goodman (1971, po Hohnu, 1995) sta otroke, ocenjene kot impulzivne, učila verbaliziranja (najprej glasnega in potem v samem sebi), da bi si povečali samokontrolo. Ugotovila sta, da so bili otroci, ki so jim pustili govoriti pred dajanjem odgovora, manj impulzivni in so kazali večjo pozornost pri zaključevanju različnih nalog. Avtorja tudi svetujeta uporabo dejstev, izraženih v kratki obliki, s katerimi bi se otroci učili jedrnatosti od začetka do konca naloge. "Najprej oceni, potem reši", je lahko primer za lahek priklic, poleg tega pa je neposredno povezan z

uspehom pri reševanju matematičnih problemov. Kratka dejstva oz. gesla so lahko tudi na stenah razreda, kot pomočniki otrokom, da sledijo pravim korakom. Schunk (1986, po Hohnu, 1995) predlaga, naj bo trening odprte verbalizacije uporabljen predvsem za otroke, ki imajo težave pri pridobivanju spretnosti, ki zahtevajo majhne korake. Bolje, kot da vzpodbujamo cel razred, naj verbalizira, kar bi povzročilo zmešnjavo, bi bilo, da učenci sami izberejo tehnike.

Učitelji lahko učencem olajšajo samoopazovanje še na razne druge načine, ki jim pomagajo nadzirati svoje delo (Hohn, 1995; 176,177).

3.9.2. Samopresojanje

Opazovanje samega sebe lahko vodi do *samopresojanja* (self-judgement), to je do nastavitve standardov za vrednotenje osebnega vedenja. Kot je bilo že opisano, se standardi pridobivajo s prejemanjem primerjalnih informacij o delovanju podobnih modelov kot tudi z osebnimi izkušnjami uspeha in neuspeha. Primerjanje najbolje pove, kako dobro oseba deluje v primerjavi z drugimi.

Natančnost samopresojanja se razvija progresivno. Preveč optimistični pogledi, ki so očitni pri šolarjih nižjih razredov osnovne šole, se oblikujejo do točke, ko samopresojanje temelji na povezavi med aktualnimi dejanji in ustreznimi standardi. Newman in Wick (1987, po Hohnu, 1995) sta proučevala sodbe osem in enajst let starih otrok pri nalogi, ki je zahtevala ocenitev, koliko pikic je v skupini (od 55 do več kot 200). Vsi otroci so beležili svoje zaupanje na sedemstopenjski lestvici, toda le polovica jih je dobila feedback, kako uspešno so ocenjevali število pik, ostali pa ne. Pri starejših otrocih je bilo zaupanje vase povezano s tem, kako dobro so opravljali nalogo in so uporabljali feedback za spreminjanje svojih ocen o številu pikic. Mlajši otroci, ki so bili manj uspešni, so obdržali svoje zaupanje kljub nasprotnemu feedbacku.

Za realistične sodbe o samem sebi potrebujemo čas, da jih razvijemo. Otroci se šele učijo, kako kombinirati zunanji feedback in svoje lastno dožemanje. Trening uporabe povratnega sporočila o (ne)uspešnosti je lahko koristen, posebej za otroke, ki so manj uspešni pri določenih nalogah.

3.9.3. Samoreagiranje

Tretji podproces v samoregulaciji je *samoreagiranje* (self-reacting). Zimmerman (1989) klasificira tri tipe tega procesa: vedenjski (beha-

vioral), osebni (personal) in prek okolja (environmental). Odločitev, da ne bomo šli s prijatelji na zabavo, dokler ne končamo z branjem strokovnega članka, je primer vedenjske samoreakcije. Osebne samoreakcije vključujejo odločitve, ki spremenijo naše cilje ali sprožijo ponoven pregled našega dela. Okoljske samoreakcije, kot npr. iskanje pomoči vrstnika ali učitelja, kažejo poskuse za spreminjanje okolja, da bi se bolj odzivalo na naše napore.

Zimmerman (1989) uporablja izraz *samoregulativne strategije učenja* (self-regulated learning strategies). Z njim opisuje tipe strategij, ki jih lahko uporabimo pri samoreakciji.

Tabela 5:

Samoregulativne strategije učenja (Zimmerman, 1989, str. 337).

STRATEGIJE	TIPIČNE IZJAVE
1. Samovrednotenje	"Pregledala sem svojo nalogo, da bi se prepričala, ali sem jo naredila pravilno."
2. Organiziranje in spreminjanje	"Naredila bom miselni vzorec, preden se bom lotila pisanja seminarske naloge."
3. Postavljanje ciljev in načrtovanje	"Prvič, začela bom študirati dva tedna pred izpitom, nato pa bom delala postopoma vsak dan."
4. Iskanje informacij	"Preden začnem pisati to nalogo, bom šla v knjižnico, da dobim o tem kar največ gradiva."
5. Zapisovanje in nadziranje	"Delam si zapiske o čem razpravljamo s profesorjem."
	"Imam seznam besed, ki si jih ne morem takoj zapomniti."
6. Strukturiranje okolja	"Ugasnila bom radio, da se bom lahko skoncentrirala na delo."
7. Samonagrajevanje in samokaznovanje (self-consequating)	"Če se bom na izpitu dobro odrezala, si bom šla ogledat novi film."

8. Ponavljanje in memoriranje	“Toliko časa bom pisala to formulo, dokler si je ne bom zapomnila.”
9.-11. Iskanje socialne pomoči	Izjave, ki kažejo na napore posameznika, da bi dobil pomoč od vrstnikov(9), učiteljev(10) in drugih odraslih(11). “Če imam težave, rečem prijatelju, naj mi pomaga.”
12.-14. Pregled zapisanega	Izjave, ki kažejo na to, da posameznik vlaga trud v ponovno branje zapiskov (12), vaj ali testov (13) in učbenikov (14). “Ko se pripravljam na izpit, ponovno pregledam svoje zapiske.”
15. Ostalo	Izjave, ki kažejo, da je posameznikovo vedenje ob učenju vzpodbujeno od drugih, npr. učiteljev ali staršev; zraven sodijo še vsi nejasni odgovori. “Delam tisto, kar mi reče učitelj.”

Zimmerman razlaga, da uporaba različnih tipov vodi do izboljšanja učnih rezultatov. Učitelji so lahko prepoznali mnoge od teh strategij, ki jih uporabljajo učenci. Ta seznam strategij je dopolnjen s primeri izjav učencev, ki odsevajo njihovo uporabo.

Poznavanje tipov teh strategij je koristno zato, ker kažejo poti do učenčeve notranje samoregulacije na podlagi njihovih izjav in vedenja. Ko učitelji prepoznajo določeno strategijo, ki jo uporabljajo učenci, jo lahko bodisi okrepijo ali predlagajo alternativo za tiste oblike, ki bodo manj verjetno vodile k uspešnemu učenju ali k boljšim občutkom učinkovitosti (Zimmerman, Martinez – Pons, 1990).

Sami zase lahko uporabimo te strategije za povišanje samoregulativnega vedenja, saj lahko določimo, na katerem od treh področij, prikazanih v triadnem modelu, so potrebne spremembe: je to področje osebnega reguliranja (strategije 2,3,5,8,12-14), reguliranja vedenja (1,7) ali je to področje neposrednega učnega okolja (4,6,9-11). Strategije od 1 do 14 kažejo začetne napore učenca samega, da bi uredil svoje delo, 15. strategija pa označuje napore drugih, da se učenje sploh začne ali nejasen, neaktiven odnos do učenja.

4. Zaključek

Teorija socialnega učenja oz. socialno kognitivna teorija zagovarja stališče, da se ne učimo le prek klasičnega ali operativnega pogojevanja, temveč tudi ob opazovanju vedenja drugih. Učenci imajo mnoge kognitivne sposobnosti, ki jim omogočajo, da pridobijo s pomočjo socialnega učenja. To so *simbolizacija, predvidevanje, učenje iz izkušenj drugih, samoregulacija, samorefleksija in samoučinkovitost*. Te sposobnosti pomagajo, da se opazovanje drugih pokaže pri učenju – bodisi novem ali spreminjanju starega vedenja. Opazovanje lahko tudi vzpodbudi sproščanje ali zaviranje naučenih odgovorov, povečuje pozornost ali spremeni stopnjo vzbujenosti (čustvene vpletenosti) pri opazovalcu.

Da se lahko pojavi kakršenkoli dogodek v zvezi s socialnim učenjem, so potrebni štirje procesi: *pozornost* za pomembne dimenzije vedenja, *zapomnitev* verbalnih ali vizualnih značilnosti opazovanega vedenja, *motorična reprodukcija* in *zaznana motivacija* za njegovo izvedbo. Motivacija lahko izhaja iz treh možnih oblik podkrepljevanja: opazovalec jo lahko prejme neposredno iz okolja, lahko jo doživlja ob modelu, možna pa je tudi motivacija, ki jo proizvaja opazovalec sam.

Ko se pojavi opazovanje nekega vedenja, so pomembne tudi karakteristike modelov, ki izvajajo opazovano vedenje. Učinkoviti odrasli modeli naj bi bili zaznani kot *kompetentni*, z določenim *statusom* in z možnostjo *nadzorovanja potrditev* in nagrajevanja v prihodnje. Učinkoviti modeli vrstnikov pa naj bi bili na strani opazovalcev zaznani kot *podobni po starosti, spolu, kompetenci* in *okolju*, iz katerega prihajajo. Pomembni so stvarni modeli, torej modeli iz resničnega življenja (družinski člani, vrstniki, prijatelji, učitelji itd.), vse bolj pa na modeliranje vedenja vplivajo tudi simbolični modeli, ki jih predstavljajo razni mediji. Za razliko od neposrednega učenja lahko pri tem učenju z opazovanjem en sam model hitro prenaša nove načine mišljenja in vedenja mnogim ljudem. Simbolno modeliranje lahko prevzame mesto resničnega življenja, socialna resničnost pa je zamišljena v pogojih izkušenj drugih, vezana na simbolno okolje.

Modele vrstnikov lahko vključimo na raznih področjih dela: pri premagovanju težav pri učenju šolske snovi, pri učenju različnih spretnosti, pri spopadanju s stresom, pri grajenju pozitivne samopodobe, pri vključevanju v novo okolje itd. Znani so celostni pristopi oz. pro-

grami medvrstniške pomoči, kot so *inštruiranje, mentorstvo, svetovanje, intervencije v kriznih situacijah in posredovanje pri reševanju sporov*. Omenjeni pristopi dajejo vsi po vrsti zelo dobre rezultate, a hkrati zahtevajo strokovno zasnovan in izpeljan pristop. Prav zato se zdi še bolj pomembno, da poznamo teoretične temelje socialnega učenja, čeprav se z njimi v celoti morda ne strinjamo.

Naslednji področji, ki imata veliko uporabno vrednost, sta *samoučinkovitost* in *samoregulacija*. Sodbo o tem, kako dojemamo svojo sposobnost, da obdržimo določeno kakovost izvajanja, imenujemo samoučinkovitost. Nanjo vplivajo *rezultati našega vedenja, izkušnje drugih, socialno prepričevanje drugih in fiziološki feedback*. Da se lahko sami ocenjujemo glede lastne učinkovitosti, pa moramo razviti določene kognitivne sposobnosti, kar poteka postopoma. Za samooce-njevanje so potrebne sposobnosti kot npr. spomin, razumevanje, presojanje, predvidevanje, itd. Otroci presojujejo samoučinkovitost iz lastnih izkušenj, z zorenjem pa si vse bolj pomagajo tudi z uporabo socialne primerjave.

Uporabna vrednost poznavanja področja samoučinkovitosti je v tem, da lahko šola omogoči priložnosti za izkušnje uspeha in razvija boljši občutek za učinkovito učenje in vedenje. S postopki, ki otroku dobro prenesejo informacijo o njegovih dosežkih, lahko prispevamo k njihovi sposobnosti samoocenjevanja in s tem zaznavanja samoučinkovitosti. Taki postopki so: *uporaba postopnega prikaza določene spretnosti s strani vrstnikov, vzpodbujanje verbalizacije med delom, skrb za pravilno povratno informacijo o uspehu, pomoč pri zastavljanju realnih ciljev, uspešno skupinsko delo z vključevanjem pozitivne socialne primerjave* itd.

S samoučinkovitostjo je povezana samoregulacija. Da lahko nekdo uredi svoje vedenje, potrebuje močan občutek samoučinkovitosti, da mu bo ta dovoljeval, naj nadaljuje, organizira in dokonča dejanja, ki vodijo do izbranih ciljev. Samoregulacija poteka v treh fazah:

1. *opazovalna faza*, v kateri mora biti vedenje urejeno, zabeleženo v sistematično obliko,
2. *faza presojanja samega sebe*, kjer standarde prenesemo v svoje vedenje, in
3. *samoreakcijska faza*, v kateri uporabljamo učne strategije, ki jih sami urejamo, da dosežemo zastavljene učne cilje.

Samoregulativne strategije učenja imajo svojo uporabno vrednost v šoli. Če učitelj ve, katere strategije uporabljajo njegovi učenci pri učenju, jih lahko pri tem podkrepi ali preusmeri na drug tip strategij. Samoregulacijske strategije se naučimo s posnemanjem podobnih, kompetentnih modelov ali z neposredno inštrukcijo.

Teorija socialnega učenja oz. socialno kognitivna teorija ponuja raznovrstne možnosti uporabe v praksi. Uporablja se na različnih področjih, od vzgojnoizobraževalnega dela v razredu, preprečevanja kriminala pri mladih, alkoholizma, brezposelnosti ipd.

Tabela 4: Pregled uporabnosti tehnik socialnega učenja v šoli.

TEHNIKA:	NAMEN:
uporaba modelov vrstnikov	demonstracija mojstrskih in postopnih spretnosti
vrstnik – inštruktor, vrstnik – mentor	priskrbeti pomoč učenec – učenec
samoopazovanje	učenec zapisuje svoje vedenje, pri delu verbalizira
uporaba samoregulacijskih strategij učenja	učenec nadzira svoje delo in spozna strategije, ki jih uporablja pri učenju

5. Literatura

Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28 (2), 117 – 148.

Bandura, A. (1982). Uloga procesa učenja po modelu u razvoju ličnosti. V: Ivić, I. in Hvelka, N. (ur.): *Proces socijalizacije kod dece*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Crain, W. C. (1994). *Theories of development, concepts and applications*. London: Prentice-hall International.

Hohn, R. L. (1995). *Classroom Learning & Teaching*. New York: Longman Publishers USA.

Murray, B. (1995). Good mentoring keeps at-risk youth in school, *APA Monitor*, september 1995.

Rogers, C. (1990). Motivation in the primary years. V: Rogers, C. , Kutnich, P.: The social psychology of the primary school. London, New York: Routledge.

Schunk, D. H. (1987). Peer models and children behavioral change. Review of Educational Research, 57(2).

Schunk, D. H. (1990). Self-concept and school achievement. V: Rogers, C. , Kutnich, P.: The social psychology of the primary school. London, New York: Routledge.

Schunk, D. H. , Hansen , A. R. , Cox , P. D. (1987). Peer-model attributes and children s achievement behaviors. Journal of Educational Psychology, 79(1).

Varenhorst, B. B. (1992). Developing Youth as Resources to Their Peers. Journal of Emotional and Behavioral Problems, 1 (3).

Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated learning. Journal of Educational Psychology, 81 (3).

Zimmerman, B. J., Martinez-Pons (1990). Student differences in self-regulated learning. Journal of Educational Psychology, 82 (1).

Svoja žoga. Razvoj posameznika je kompleksen, multideterminiran in integriran proces, ki teče progresivno od spočetja pa do smrti. Pri odraslem lahko razumemo psihični razvoj zlasti kot napredovanje v smeri večje diferenciranosti in integriranosti nekaterih njegovih funkcij. Tudi v tem obdobju nastajajo razvojne spremembe oz. prihaja do psihičnega razvoja, vendar pa za razliko od otroštva, mladostništva in starosti, v odraslosti razvojne spremembe nimajo tako jasnih bioloških korelatov. Pač pa v razvojnem procesu veliko pomembnejše sodelujejo številni drugi dejavniki, kot so spr. izkušnje in okoliščine, v katerem posameznik živi ter njegova lastna dejavnost. V prispevku so predstavljeni nekateri teoretični pogledi na razvoj v odraslosti ter poiskus njihove sinteze.

*Intervju
Ljubljani
Kardajeva pl. 16,
1000 Ljubljana*

Ključne besede: razvoj v odraslosti, samozavedanje, konflikti, aktivno prilagajanje, integracija, vseživljenjsko učenje, izkustvenoučnijska teorija razvoja

Abstract

The development of the individual is a complex, multide-

