

Pojmovanje in uporaba učnih strategij pri samoregulacijskem učenju pri učencih osnovne šole

Sonja Pečjak in Katja Košir*
Univerza v Ljubljani, Oddelek za psihologijo, Ljubljana

Povzetek: Osnovni namen prispevka je prikazati povezanost med pojmovanjem pomembnosti bralnih učnih strategij pri osnovnošolcih in njihovo uporabo teh strategij pri samostojnem učenju. Prikazati želimo tudi povezanost pojmovanj pomembnosti in uporabe bralnih učnih strategij s starostjo, spolom in učno uspešnostjo. Teoretično podlago tega raziskovanja predstavlja štirikomponentni model samoregulacijskega učenja avtorjev B. Hofer, S. Yu in Pintricha (1998). Osredotočili smo se na prvi del modela, ki govori o kognitivni strukturi in o kognitivnih strategijah. Rezultati kažejo, da med učenci petega in sedmega razreda ni pomembnih razlik v uporabi učnih strategij. Podrobnejši pregled rezultatov kaže, da petošolci nekoliko pogosteje kot sedmošolci uporabljajo učne strategije pred branjem, druge strategije pa približno enako pogosto. Dekleta pogosteje kot fantje uporabljajo strategije nasploh, še posebej pa strategije med in po branju. Med učno manj in bolj uspešnimi učenci nismo ugotovili pomembnih razlik v uporabi učnih strategij. Predstavljamo tudi pedagoške implikacije, ki jih omogočajo rezultati raziskave.

Ključne besede: učenje, samouravnavanje, učne strategije, učenci, starost, spol, učni uspeh

Comprehension and application of learning strategies at self-regulated learning in elementary school students

Sonja Pečjak and Katja Košir
University of Ljubljana, Department of psychology, Ljubljana, Slovenia

Abstract: The main aim of the article is to show the connection between the comprehension and application of learning strategies in self-regulated learning in elementary school students. We would also like to show the connection between the comprehension and application of learning strategies and age, sex and school efficiency. The theoretical framework for the research is the four component model of self-regulative learning by B. Hofer, S. Yu and Pintrich (1998). We have focused on the first part of the model, which is about cognitive structure and cognitive strategies. The results of our research show that fifthgraders use cognitive strategies before reading more often than seventhgraders. Girls use learning strategies more often than boys, particularly the strategies between and after reading. There are no significant differences in application of learning strategies between pupils with different school achievement. On the basis of the results of this research we also discuss possible educational implications.

Key words: self-regulative learning, learning strategies, students, age, gender, school efficiency

CC=3550

**Naslov / address: doc.dr. Sonja Pečjak, Univerza v Ljubljani, Oddelek za psihologijo, Aškerčeva 2, 1000 Ljubljana, Slovenija, e-mail: sonja.pecjak@ff.uni-lj.si*

Kaj je samoregulacijsko učenje in kakšne so značilnosti učencev, ki sami regulirajo svoj učni proces?

Povečan raziskovalni interes za preučevanje učne samoregulacije pri učenju se je pojavil sredi 80-ih let pri iskanju odgovora na vprašanje, kako učenci postanejo mojstri/eksperti pri lastnem procesu učenja. Samoregulacija učenja ni mentalna sposobnost (kot npr. inteligentnost), niti ni spretnost (kot npr. bralna spretnost), pač pa je samousmerjevalni proces, s pomočjo katerega učenec transformira svoje mentalne sposobnosti v spretnosti. Bistvena značilnost samoregulacijskih učencev je njihovo pojmovanje učenja kot sistematičnega procesa, ki se odvija pod njihovo kontrolo (Paris, Lipson in Wixon, 1983; Pintrich in De Groot, 1990; Pressley in McCormick, 1995; v Pečjak in Gradišar, 2002; Zimmerman, 1994).

Zimmerman (1986) definira samoregulacijsko učenje kot proces, v katerem so učenci metakognitivno, motivacijsko in vedenjsko aktivno udeleženi. Tovrstno učenje torej vključuje učenčeve misli, občutja, situacije in vedenja, ki so usmerjena k doseganju njihovih učnih ciljev. Sicer pa so opredelitve tega fenomena odvisne od teoretičnih paradigem, ki poskušajo razložiti proces tovrstnega učenja.

Večina definicij ima nekaj skupnih točk:

- Skupno jim je, da kot pomemben element vključujejo namerno uporabo specifičnih procesov, strategij ali odgovorov učencev s ciljem doseganja boljše učne uspešnosti ter to, da se učenci zavedajo uporabnosti teh procesov za izboljšanje njihovega učnega uspeha.
- Druga značilnost večine definicij samoregulacije je orientacija učenca, da išče povratne informacije med potekom učenja. Zimmerman (2001) imenuje ta pojav »povratna zanka med učenjem«. Ta povratna zanka predstavlja ciklični proces, pri katerem učenec spremlja učinkovitost lastnih učnih metod ali strategij in se odziva na ta opažanja s spremembami v zaznavanju sebe (npr. sprememba v občutku lastne učinkovitosti) ali s spremembami v vedenju (npr. zamenja neučinkovito strategijo z drugo, za katero meni, da bo bolj učinkovita).
- Tretja skupna značilnost je opis, kako in zakaj učenci izbirajo različne samoregulacijske procese, strategije ali odzive.

Po prepričanju Zimmermana (1994) naj bi bili učenci sposobni svoje aktivnosti regulirati na štirih področjih: na področju lastnih motivov, metod, učnega vedenja in uporabe virov iz okolja. Pri tem avtor navaja, da učenci v učnem procesu le izjemoma regulirajo svoje dejavnosti na vseh štirih področjih hkrati, pač pa je bolj pogosta uporaba samoregulacije izmenično na posameznih področjih. Osnovni predpogoj za samoregulacijsko učenje je, da lahko učenec izbira med več možnostmi na posameznem področju. Kadar pa so vsa področja (motivi za učenje, izbira metod, učno vedenje in viri) že vnaprej določena, samoregulacija ni mogoča, ker je izvor kontrole zunanji in ne

notranji. V tem primeru se namesto učenca odloči učitelj, starši itd.

Pintrich in De Groot (1990) med tipičnimi značilnostmi samoregulacijskih učencev navajata, da so ti učenci bolj notranje motivirani in nadaljujejo z učenjem tudi izven pouka, tj. tudi takrat, ko ni več zunanje kontrole učiteljev ali staršev. Avtorja pravita, da je notranja motivacija tesno povezana z zaznano lastno učinkovitostjo učenca. Le v primeru, če učenec zazna visoko lastno učinkovitost, bo nadaljeval z reševanjem naloge ali učenjem tudi v težavah in brez zunanje kontrole. Zimmerman in Martines-Pons (1990) izpostavljata kot bistveno značilnost samoregulacijskih učencev njihovo prepričanje v učinkovitost svojih metod učenja. Zato po njunih ugotovitvah ti učenci uporabljajo pomembno več strategij kot drugi učenci (npr. sami si postavljajo cilje, načrtujejo in organizirajo učni proces, se spremljajo in vrednotijo lasten proces učenja). Avtorja tudi poudarjata, da samoregulacijske strategije (t.j. metakognitivne strategije) bolje napovedujejo učne dosežke kot samo kognitivne strategije. Naslednja pomembna značilnost skupine samoregulacijskih učencev je njihova večja občutljivost na socialno in fizično okolje, v katerem poteka učni proces. Taki učenci si bolje organizirajo prostor in čas kot ostali učenci, pogosteje iščejo socialno pomoč in to pri kompetentnih osebah, torej tistih, ki jim dejansko lahko nudijo pomoč. Zimmerman (1998) zaključuje, da jim vse te značilnosti pomagajo, da postanejo kontrolorji, tj. aktivni udeleženci in ne žrtve svojega procesa učenja. Izhajajoč iz te teze lahko trdimo, da samoregulacijsko učenje ni sinonim za samostojno učenje. Učenec pri samostojnem učenju sicer res samostojno pelje učni proces, vendar pri tovrstnem učenju lahko uporablja določene samoregulacijske mehanizme (npr. načrtuje proces učenja, si postavlja cilje, izbira ustrezne učne strategije, evalvira učinkovitost lastnega dela...) ali pa tudi ne.

Iz kakšne teoretske podlage izhaja samoregulacijsko učenje?

Samoregulacijsko učenje, kot tudi učenje nasploh, ima različne teoretske podlage – od behavioristične, preko fenomenološke, humanistične, kognitivno-konstruktivistične, teorije informacijskega procesiranja do socialno kognitivne paradigme. Slednja, ki predstavlja tudi podlago našemu raziskovanju bralnih strategij, izvira iz Bandurine teorije socialnega učenja (Bandura in dr., 1967; v Zimmerman, 2001) in v zadnjem desetletju predstavlja osnovo kar nekaj modelom samoregulacijskega učenja (npr. model M. Boekarts (1997), modelu C. Weinstein (1998) ali modelu B. Hofer, C. Yu in Pintricha (1998)). V svoji socialno kognitivni teoriji učenja Bandura govori o vzajemnem delovanju treh medsebojno avtonomnih dejavnikov: osebnostnih in vedenjskih dejavnikov ter dejavnikov okolja. Vsi trije dejavniki pomembno vplivajo na samoregulacijo pri učenju. Zimmerman (2001) pravi, da interakcija osebnostnih dejavnikov (npr. prepričanj), vedenjskih dejavnikov (npr. uporabe strategij) in okoljskih dejavnikov (npr. povratnih informacij učitelja) daje učencu pri učenju občutek lastne kontrole. Vsi faktorji se med učenjem spreminjajo, zato jih mora učenec neprestano spremljati in usklajevati, če želi priti do določenega učnega cilja. Pri usklajevanju teh treh dejavnikov

pa naj bi si učenec pomagal z naslednjimi strategijami (Zimmerman in Martines-Pons, 1990):

- za regulacijo lastnega funkcioniranja uporablja strategije postavljanja ciljev, načrtovanja ter elaboracijske, organizacijske strategije in strategije ponavljanja;
- za regulacijo vedenja lahko uporablja samovrednotenje in doslednost pri sebi;
- za regulacijo okolja pa iskanje informacij, shranjevanje zapiskov, strukturiranje fizičnega okolja in iskanje socialne pomoči.

V nadaljevanju nekoliko podrobneje predstavljamo model B. Hofer, S. Yu in Pintricha (1998), ki je predstavljal tudi izhodišče za načrtovanje instrumentarija za raziskovanje področja samoregulacijskega učenja. Njihov model je štirikomponentni model, ki vključuje dva splošna organizacijska konstrukta (védenje in prepričanja ter strategije, ki jih posameznik uporablja za regulacijo teh védenj in prepričanj) ter dve področji (meta-kognitivno in motivacijsko). Križanje teh dveh področij in konstruktov da štirikomponentni model samoregulacije pri učenju.

Za vsa posameznikova védenja in prepričanja na področju kognicije in motivacije uporabljamo po zgledu C. Peklaj (2000) pojem kognitivna oz. motivacijska struktura. Kognitivna struktura vključuje tri vrste znanj (védenj) – deklarativno in proceduralno znanje ter znanje o okoliščinah. Kognitivno strukturo učencev sestavljajo tudi subjektivna oz. implicitna pojmovanja o tem, kaj sta učenje in znanje. Ta pojmovanja, ki jih posamezniki oblikujejo v času šolanja, močno vplivajo na to, kako se lotevajo učenja in koliko samoregulacije uporabljajo pri tem (več o tem glej v Peklaj, 2000). Druga komponenta, pomembna za samoregulacijo pri učenju, so kognitivne in metakognitivne strategije. Weinstein in Mayer (1986, v Hofer, Yu in Pintrich, 1998) navajata, da so za šolsko uspešnost pomembni predvsem trije sklopi kognitivnih strategij: strategije ponavljanja, elaboracijske in organizacijske strategije. Strategije ponavljanja so pomembne predvsem za zapomnitev temeljnih podatkov in vsebin. Taka strategija je lahko zgolj ponavljanje delov besedila, posameznih informacij, lahko je tudi razvrščanje v razrede, klasifikacija, vključevanje vizualnih predstav, različnih mnemotehnik, ki jih je mogoče uporabiti za zapomnitev nesmiselnega oz. nepovezanega gradiva, lahko pa

	(META)KOGNICIJA	MOTIVACIJA
VÉDENJE, PREPRIČANJA	kognitivna struktura (védenja, prepričanja)	motivacijska struktura (védenja, prepričanja)
STRATEGIJE	kognitivne in metakognitivne strategije	motivacijske strategije

Slika 1: Štirikomponentni model samoregulacije pri učenju (Hofer, Yu in Pintrich, 1998; povzeto po Peklaj, 2000, 138).

je tudi branje naglas in podčrtavanje, kadar to poteka avtomatično, pasivno. Pri elaboracijskih strategijah učenec že preoblikuje informacije ter odnose med deli učnih vsebin, ki jih predeluje (npr. s parafraziranjem, kjer učenec ponovi bistvo učne snovi oz. problema, z izdelavo povzetkov, z razlago snovi drugemu, s postavljanjem vprašanj in odgovarjanjem nanje itd.). Organizacijske strategije se nanašajo na izbiranje glavne ideje in ključnih pojmov iz besedila, označevanje delov besedila ter uporabo specifičnih tehnik za selekcioniranje ter organiziranje učnega gradiva (npr. z miselnimi vzorci in pojmovnimi mrežami).

Metakognitivne strategije lahko nadalje razvrstimo v tri velike sklope glede na to, v kateri fazi učenja jih učenci uporabljajo, in sicer v strategije načrtovanja, spremljanja in uravnavanja učenja. Med strategije načrtovanja sodijo vse tiste strategije, ki jih učenec izvede pred procesom učenja in aktivirajo najpomembnejše vidike obstoječega znanja ter mu pomagajo uporabiti ustrezne kognitivne strategije, zaradi česar je razumevanje snovi veliko lažje. Strategije spremljanja se nanašajo na sam proces reševanja problemov oz. učenja. Z njihovo pomočjo učenec ocenjuje učinkovitost uporabe različnih strategij. Strategije uravnavanja pa učenec uporabi po končanem učenju oz. ko oceni, da nekaj v procesu učenja ali reševanja problemov ni bilo prav. Učenec lahko še enkrat prebere besedilo, kadar ugotovi, da ne razume, upočasni lahko branje pri težjih delih besedila, ponovno pregleda učno snov itd. Drugi del modela pa vključuje motivacijsko strukturo in motivacijske strategije. Ker niso bile predmet našega preučevanja, jih ne bomo podrobneje opisovali (več o njih lahko preberete v Pečjak in Košir, 2002 ali v Peklaj, 2000).

Kakšna je povezanost med učno samoregulacijo in starostjo učencev, spolom in učno uspešnostjo?

Samoregulacija in starost učencev: do regulacije učnega procesa ne prihaja avtomatično z dozorevanjem učenca, kar pomeni, da se te spretnosti s starostjo pri učencu ne razvijajo avtomatično. Paris in Newman (1990) navajata, da je razvoj učne regulacije rezultat interakcije med procesom dozorevanja učenca in procesom njegovega formalnega izobraževanja. Pod vplivom izobraževanja namreč prihaja pri učencu do sprememb v njegovih implicitnih teorijah učenja. Samoregulacijsko učenje je tako produkt procesa izobraževanja, v katerem imajo poleg učencev pomembno vlogo tudi učitelji. Učitelji lahko spodbujajo razvoj samoregulacijskega učenja na različne načine, npr. z zmanjševanjem tekmovanja in spodbujanjem sodelovanja v razredu, s spoznavanjem učencev z različnimi učnimi strategijami itd. Paris in Newman (1990) poudarjata, da na učenčevo aktivnost v šoli vplivajo različne učenčeve implicitne teorije in njegova prepričanja v zvezi z lastnimi sposobnostmi, z naravo učne naloge, z uporabnostjo kognitivnih strategij in s socialnim položajem drugih v razredu. Mlajši učenci menijo, da ima učenec visoke učne sposobnosti, če veliko dela, če dokonča

nalogo in dobi nagrado. Prepričani so, da trud zagotavlja uspeh. Pri dvanajstih letih pa že vedo, da se ljudje med seboj razlikujejo po inteligentnosti in da uspeh ni odvisen samo od vloženega truda (Stipek in Tannatt, 1984; v Paris in Newman, 1990).

Pressley in Ghatala (1990) sta ugotovila razlike med mlajšimi in starejšimi učenci tudi v sposobnosti ocene lastne usposobljenosti za uspešno reševanje nalog in v sposobnosti časovnega načrtovanja učenja. Hkrati imajo mlajši učenci težave tudi pri spremljanju razumevanja učne snovi (Ali razumem vse, kar berem?) in odkrivanju nedoslednosti v besedilu. Tako starejši učenci dele besedila, ki jih slabše razumejo, ponovno preberejo, pogledajo slovarček novih/neznanih besed, poskušajo ugotoviti pomen iz sobesedila in podobno.

Samoregulacija in spol: pogosto preučevane so tudi razlike med samoregulacijskimi spretnostmi pri učencih glede na spol. Pri tem rezultati raziskav dokaj enoznačno kažejo razlike med spoloma tako v kognitivnih kot motivacijskih vidikih samoregulacijskega učenja. M. Ainley (1993) je ugotovila, da deklice pogosteje uporabljajo samoregulacijske strategije kot dečki, pri čemer so se razlike pokazale v vrsti teh strategij. Deklice so pogosteje uporabljale strategije za regulacijo okolja in strategije za regulacijo osebnostnih faktorjev. K. Ablard in R. Lipschulz (1998) enako poročata o večji uporabi strategij pri dekletih in sicer v specifičnih učnih kontekstih, pri nalogah, ki so posebej zahtevne oz. pri nalogah, ki vsebujejo branje in pisanje. Zimmerman in Martines-Pons (1990) pa sta ugotovila, da dekleta pogosteje kot fantje uporabljajo strategije shranjevanja zapiskov, spremljanja, strukturiranja okolja, postavljanja ciljev in načrtovanja.

Wolters (1998) je ugotovil razliko med spoloma v postavljanju učnih ciljev; dekleta si postavljajo višje učne cilje kot fantje. Minnaert (1999) pa je pri študentih ugotovil razlike med spoloma v motivacijskih dejavnikih. Študentke imajo bolj izraženo tendenco po izogibanju neuspehu kot študentje, s čimer je potrdil tudi ugotovitev Pintricha (1994, v Minnaert, 1999), da strah pred neuspehom negativno korelira z učinkovito samoregulacijo le pri dekletih. Vrednotenje naloge in težnja po uspehu pa sta dejavnika, ki sta pozitivno povezana z učinkovito samoregulacijo pri obeh spolih (Gjesme, 1983, v Minnaert, 1999). Tako je pri fantih najboljši prediktor učinkovite samoregulacije kombinacija strahu pred neuspehom, visoke stopnje vrednotenja nalog in tendence po uspehu. Za dekleta pa je najboljši napovedovalec učinkovite učne regulacije vrednotenje nalog s tendenco po uspehu in z nizko stopnjo strahu pred neuspehom. M. Boekarts (1996, v Minnaert, 1999) navaja še nadaljnje razlike med spoloma: fantje so bolj osredotočeni na problem kot dekleta in hočejo rešiti problem sami. Dekleta pa so bolj emocionalno osredotočena, iščejo več socialne pomoči in nasvete od pomembnih drugih.

Samoregulacija in učna uspešnost učencev: O povezanosti med značilnostmi samoregulacije in učno uspešnostjo je bilo narejeno veliko število raziskav, ki pa niso dale enoznačnih rezultatov. Večina raziskav govori sicer o pozitivni povezanosti med samoregulacijo in učno uspešnostjo (npr. Zimmerman, Martines-Pons, 1990; Schraw, Sperling-Dennison, 1994; v Peklaj in Pečjak, 2002), nekatere raziskave pa niso našle

povezanosti med obema spremenljivkama ali pa so našle celo negativno povezanost (npr. Pressley, Ghatala, 1990; Rao, Moerly in Sachs, 2000, v Peklaj in Pečjak, 2002).

Miechenbaum in Beimiller (1992) sta na osnovi pregleda raziskav, ki so obravnavale povezanost samoregulacijskega učenja in učne uspešnosti, ugotovila, da se uspešni učenci razlikujejo od neuspešnih v znanju, strategijah in motivaciji. Pri uporabi strategij navajata naslednje značilnosti učno uspešnejših učencev v primerjavi z manj uspešnimi: poznajo večje število strategij, uspešneje ločujejo bolj pomembne informacije od manj pomembnih, fleksibilno spreminjajo strategije glede na zahtevnost naloge, organizirajo strategije primerno poteku naloge in pogosteje uporabljajo metakognitivne spretnosti, kot so npr. postopki zaključevanja, sklepanja, popravljanja napak in reševanja problemov. Borkowski in Thorpe (1994) povzemata ugotovitve raziskav Covingtona (1982), Schunka (1989) in lastne raziskave in zaključujeta, da so učenci z nizkimi učnimi dosežki pogosto anksiozni učenci, učenci, ki imajo izrazit strah pred neuspehom in učenci z občutkom neučinkovitosti. Ti učenci si posledično postavljajo nizke cilje in bolj kot notranji jih motivirajo zunanji dejavniki. Zato ne vztrajajo pri nalogah (še zlasti pri težjih), vanje ne vlagajo dovolj truda in ne uporabljajo učinkovitih strategij, kar jih ponovno vodi k nižjemu uspehu. Učenci z boljšim učnim uspehom pa poznajo večje število strategij in imajo tudi več znanja o tem, kdaj in kje uporabiti posamezne strategije, da bodo učinkovite. Ti učenci verjamejo v pomembnost vloženega truda v nalogo, so notranje motivirani in usmerjeni v obvladovanje. Ni jih strah neuspehov, ker neuspeha ne razumejo kot znaka njihove nekompetentnosti in niso anksiozni, ker preizkuse znanja vidijo kot priložnost, da pokažejo kaj znajo in zmorejo. Učno manj uspešni učenci se razlikujejo od učno bolj uspešnih tudi v drugačnih motivacijskih strategijah, ki jih uporabljajo: prvi kažejo več naučene nemoči ali znakov defenzivnega pesimizma (Craske, v Rogers in dr., 1998). Raziskava B. Marentič-Požarnik (1980) kaže, da se razlike med učno uspešnimi in neuspešnimi učenci pojavljajo v tem, da morajo učno neuspešni večkrat prebrati snov, da jo razumejo, da imajo težave pri samostojni obnovi prebranega besedila in občasno težave pri iskanju bistva iz besedila ter da pogosteje mehanično ponavljajo snov. Za učno uspešne pa je značilno, da si že pred branjem postavijo vprašanja v zvezi s snovjo, redno primerjajo novo snov z že znano, podobno snovjo, ter si pomembno pogosteje kot neuspešni poskušajo pojasniti pomen neznanih besed.

Problem

Problem raziskave je bil dognati, kakšna so pojmovanja učencev o pomembnosti bralnih učnih strategij pri samostojnem učenju in koliko dejansko sami uporabljajo te strategije pri lastnem učenju. Na drugi strani pa nas je zanimala tudi povezanost pojmovanj pomembnosti in uporabe bralnih učnih strategij s starostjo, spolom in učno uspešnostjo osnovnošolcev.

Metoda

Udeleženci

V raziskavi je sodelovalo 518 učencev iz devetih osnovnih šol v Sloveniji. Vsi so bili učenci osemletne osnovne šole in sicer je bilo 306 učencev petega razreda (59,1%) in 212 učencev sedmega razreda (40,9%). Povprečna starost učencev v petem razredu je bila 11,4 leta, učencev sedmega razreda pa 13,2 leti. Od tega je bilo v vzorcu 269 fantov (51,9 %) in 249 deklet (48,1 %). Kriteriji za izbor učencev so torej bili: starost, spol (moški, ženski) in učna uspešnost učencev (splošni učni uspeh). V celotni populaciji sta bila 2 učenca ponavljalca (0,2 %), 35 zadostnih (6,8 %), 124 dobrih (23,9 %), 164 prav dobrih (31,7 %) in 176 odličnih učencev (34,0 %). Med razredoma nismo ugotovili pomembnih razlik v učnih uspešnosti učencev ($t = 1,10$; $df = 499$; $p = 0,27$). Ugotovljene pa so bile pomembne razlike med spoloma in sicer so imela dekleta pomembno boljši učni uspeh kot dečki ($t = 4,20$, $df = 491$, $p = 0,00$).

Pripomočki

Za namene preučevanja bralnih učnih strategij je bil uporabljen Vprašalnik o učnih strategijah (Pečjak, 1998). Začetno verzijo vprašalnika je pregledalo 5 ekspertov, ki se ukvarjajo s preučevanjem samoregulacijskega učenja in učenja z branjem. Tako je bila oblikovana končna verzija vprašalnika, ki je sestavljen iz treh delov. Prvi del vprašalnika ima tri postavke: kako pogosto se učenci učijo iz zvezkov/učbenikov, pri katerih predmetih, in kakšna je motivacija za uporabo zvezka/učbenika (notranja ali zunanja). Učenci odgovarjajo tako, da obkrožajo ustrezne odgovore ali sami napišejo odgovor. Drugi del vprašalnika sprašuje učence po tem, kakšne učne strategije uporabljajo v procesu učenja (pred branjem, med njim in po branju iz učbenika). Eksperti so razdelili posamezne postavke v tri skupine strategij, katerih klasifikacijo najdemo tudi v literaturi: v strategije pred, med in po učenju z branjem (Devine, 1987, Graham in Robinson, 1990, Pečjak, 1995). Tako so v vprašalniku štiri postavke za dejavnosti pred branjem: prelet, vprašanja, pregled povzetka, pregled obrobnih razlag; tri postavke za dejavnosti med branjem: pozorno branje, označevanje novih, neznanih besed in nazorno predstavljanje ter trinajst postavk za dejavnosti po branju: pojasnjevanje novih, neznanih besed, razdelitev snovi na manjše dele, podčrtovanje ključnih besed, izpisovanje ključnih besed, ugotavljanje odnosov med ključnimi besedami, ureditev ključnih besed v grafični prikaz, tvorjenje povzetka, ponavljanje snovi z branjem, mehanično ponavljanje vsega gradiva, ponavljanje ključnih besed, postavljanje vprašanj in odgovarjanje nanje, izražanje lastnega mnenja o snovi in dopolnitev snovi z drugimi viri. Zanesljivost tega dela vprašalnika, ugotovljena s Cronbachovim alfa koeficientom, je 0.75. Tretji del vprašalnika pa ugotavlja, kakšna so prepričanja učencev o učinkovitih učnih strategijah, tj. kakšna je njihova predstava o učinkovitem učenju, saj sodobni

modeli samoregulacijskega učenja še posebej izpostavljajo povezanost kognitivne strukture/prepričanj z ustreznimi strategijami. Cronbachov alfa koeficient zanesljivosti za ta del je 0.76.

Na postavke so učenci odgovarjali na tristopenjski lestvici. V prvem delu vprašalnika so učenci odgovorili na prvo vprašanje na tristopenjski lestvici: 3- vedno/pogosto 2- včasih 1- nikoli/redko, drugo vprašanje so dopolnili, pri tretjem vprašanju pa izmed danih odgovorov izbrali enega od možnih odgovorov. Pri tem je vrednost izbranega odgovora pomenila število točk, ki jih je učenec dobil pri tistem vprašanju. V drugem delu vprašalnika so učenci odgovarjali na 20 postavk na naslednji tristopenjski lestvici: 3- vedno/pogosto 2- včasih 1- nikoli/redko; v tretjem delu vprašalnika pa tako, da so pri vsaki strategiji označili, kako pomembna je po njihovem mnenju strategija za učenje: 3- vedno je pomembna, 2- pomembna je le včasih in 1- sploh ni pomembna .

Postopek zbiranja podatkov

Vse podatke iz Vprašalnika smo zbrali tako, da smo skupinsko aplicirali vprašalnik na celem razredu učencev v času ene šolske ure med poukom. Učenci so imeli za odgovarjanje na vprašalnik neomejen čas, pri čemer je večina učencev potrebovala za odgovarjanje od 30 do 45 minut. Vprašalnik je bil anonimen, pri čemer pa je vsak učenec pred odgovarjanjem na vprašalnik najprej izpolnil podatke o razredu, ki ga obiskuje, o spolu in napisal podatke o splošnem učnem uspehu. Nato je sledilo navodilo, ki ga je vsem učencem prebral testator: »Pred teboj je vprašalnik o učenju. Sestavljen je iz različnih trditev. Ljudje se učimo na različne načine, zato v vprašalniku ni pravih in napačnih trditev. Pazljivo preberi vsako trditev, nato pa obkroži ali napiši odgovor, ki velja zate.« Učence je nato vodil še skozi odgovarjanje na prvo vprašanje, nato pa so z odgovarjanjem nadaljevali sami.

Postopki obdelave podatkov

Za preverjanje razlik v uporabi in pojmovanju bralnih učnih strategij pri učencih glede na starost in spol smo uporabili *t*-test za neodvisne vzorce. Za preverjanje razlik glede na učni uspeh smo uporabili enosmerno analizo variance. Izračunali smo tudi korelacije med pojmovanjem in uporabo bralnih učnih strategij.

Rezultati

Primerjava pogostosti uporabe bralnih učnih strategij in pripisovanja pomena tem strategijam

Iz Tabele 1 je razvidno, da učenci bralnim učnim strategijam pripisujejo večji pomen, kot pa jih dejansko uporabljajo. Statistično pomembne razlike obstajajo med pojmovanjem pomembnosti bralnih strategij in njihovo uporabo tako nasploh kot tudi v dejavnostih med in po branju. Učenci, ki pogosteje uporabljajo bralne učne strategije, tem strategijam tudi pripisujejo večji pomen ($r = 0.45$; $p = 0.00$). Ta povezanost je višja pri fantih kot pri dekletih ($r_{\text{fantje}} = 0.57$; $r_{\text{dekleta}} = 0.30$), višja pri učencih 5. razreda kot pri učencih 7. razreda ($r_{\text{5.razred}} = 0.55$; $r_{\text{7.razred}} = 0.37$) ter višja pri učno uspešnejših učencih (s prav dobrim ali odličnim učnim uspehom) kot pri učno manj uspešnih učencih (z dobrim ali slabšim učnim uspehom) ($r_{\text{višji UU}} = 0.50$; $r_{\text{nizji UU}} = 0.30$).

Tabela 1: Osnovni statistični parametri za spremenljivki pogostost uporabe bralnih učnih strategij ter pojmovanje teh strategij.

	<i>M</i>	<i>SD</i>
Uporaba bralnih učnih strategij		
pred branjem	2,18	0,54
med branjem	2,37	0,40
po branju	2,06	0,30
skupaj	2,12	0,29
Pojmovanje bralnih učnih strategij		
pred branjem	2,21	0,41
med branjem	2,50	0,38
po branju	2,20	0,29
skupaj	2,26	0,26

Tabela 2: Rezultati *t*-testa za preverjanje razlik med uporabo in pojmovanjem bralnih učnih strategij pri učencih.

		<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
skupaj	Uporaba bralnih učnih strategij	6,30	157	0,00
	Pojmovanje bralnih učnih strategij			
pred branjem	Uporaba bralnih učnih strategij	1,29	459	0,20
	Pojmovanje bralnih učnih strategij			
med branjem	Uporaba bralnih učnih strategij	7,60	450	0,00
	Pojmovanje bralnih učnih strategij			
po branju	Uporaba bralnih učnih strategij	7,82	172	0,00
	Pojmovanje bralnih učnih strategij			

Pogostost uporabe bralnih učnih strategij in pripisovanje pomena tem strategijam glede na starost učencev

Primerjali smo učence petega in sedmega razreda osnovne šole. Razlike med obema skupinama učencev so prikazane v Tabeli 3, pomembnost teh razlik pa v Tabeli 4.

Učenci petega in sedmega razreda se ne razlikujejo v pogostosti uporabe bralnih učnih strategij. Razlike v uporabi bralnih učnih strategij glede na razred pa so se pokazale pri posameznih postavkah. Učenci petega razreda si pogosteje kot učenci sedmega razreda pred branjem snovi postavljajo vprašanja, kaj že vedo o snovi ($t = 4,49$; $df = 511$; $p = 0,00$), pogosteje iščejo pomoč učitelja, sošolcev ali staršev, kadar

Tabela 3: Osnovni statistični parametri za spremenljivki pogostost uporabe bralnih učnih strategij ter pojmovanje teh strategij glede na starost učencev.

	5.razred		7.razred	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Uporaba bralnih učnih strategij				
pred branjem	2,21	0,40	2,15	0,69
med branjem	2,37	0,40	2,38	0,41
po branju	2,06	0,30	2,06	0,31
skupaj	2,13	0,28	2,12	0,31
Pojmovanje bralnim učnim strategijam				
pred branjem	2,24	0,39	2,16	0,42
med branjem	2,49	0,38	2,52	0,37
po branju	2,25	0,30	2,12	0,26
skupaj	2,29	0,26	2,20	0,26

Tabela 4: Rezultati *t*-testa za preverjanje razlik v pogostosti uporabe bralnih učnih strategij in pojmovanju teh strategij glede na starost učencev.

	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
Uporaba bralnih učnih strategij			
pred branjem	1,26	479	0,21
med branjem	0,18	469	0,86
po branju	0,08	364	0,94
skupaj	0,24	328	0,81
Pripisovanje pomena bralnim učnim strategijam			
pred branjem	2,10	486	0,04
med branjem	0,88	491	0,38
po branju	3,00	213	0,003
skupaj	6,72	206	0,01

ne razumejo določenih besed ($t = 3,13$; $df = 482$; $p = 0,002$), med učenjem si pogosteje postavljajo vprašanja v zvezi s snovjo in odgovarjajo nanje ($t = 2,46$; $df = 504$; $p = 0,01$) ter po učenju pogosteje povedo ali napišejo lastno mnenje o snovi ($t = 3,76$; $df = 499$; $p = 0,00$). Učenci petega razreda bralnim učnim strategijam pripisujejo večji pomen kot učenci sedmega razreda, kar velja za pripisovanje pomena strategijam pred in po branju, ne pa tudi strategijam med branjem. Nadaljnja analiza je pokazala, da so te razlike pomembne na nekaterih postavkah. Učenci petega razreda tako pripisujejo večji pomen naslednjim strategijam: postavljanju vprašanj v zvezi s snovjo pred učenjem ($t = 4,09$; $df = 504$; $p = 0,00$), ugotavljanju zveze med najpogostejšimi ključnimi besedami ($t = 2,76$; $df = 500$; $p = 0,01$), urejanju glavnih misli ($t = 2,51$; $df = 504$; $p = 0,01$), dobesednemu ponavljanju učne snovi ($t = 2,40$; $df = 494$; $p = 0,02$), postavljanju vprašanj v zvezi s snovjo in odgovarjanju nanje med učenjem ($t = 3,37$; $df = 500$; $p = 0,001$) ter oblikovanju lastnega mnenja v zvezi s snovjo ($t = 5,71$; $df = 495$; $p = 0,00$).

Pogostost uporabe bralnih učnih strategij in pripisovanje pomena tem strategijam glede na spol učencev

Razlike med dekleti in fanti v pojmovanju pomembnosti in uporabe bralnih učnih strategij med dekleti in fanti ter pomembnost teh razlik, so prikazane v Tabelah 5 in 6.

Dekleta poročajo o pogostejši uporabi bralnih učnih strategij kot fantje in sicer pogosteje uporabljajo strategije med branjem in strategije po branju, od fantov pa se ne razlikujejo v uporabi strategij pred branjem.

Analiza posameznih postavk kaže, da dekleta v primerjavi s fanti poročajo o pogostejši uporabi naslednjih strategij: pogosteje poskušajo ugotoviti pomen neznanih besed iz sobesedila ($t = 2,52$; $df = 449$; $p = 0,01$), za pomen neznanih besed se

Tabela 5: Osnovni statistični parametri za spremenljivki pogostost uporabe bralnih učnih strategij ter pojmovanje teh strategij glede na spol učencev.

	dekleta		fantje	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Uporaba bralnih učnih strategij				
pred branjem	2,19	0,65	2,17	0,42
med branjem	2,41	0,42	2,33	0,40
po branju	2,10	0,30	2,02	0,31
skupaj	2,16	0,29	2,08	0,29
Pripisovanje pomena bralnim učnim strategijam				
pred branjem	2,24	0,41	2,18	0,40
med branjem	2,56	0,34	2,44	0,41
po branju	2,21	0,28	2,20	0,31
skupaj	2,28	0,25	2,23	0,28

Tabela 6: Rezultati *t*-testa za preverjanje razlik v pogostosti uporabe bralnih učnih strategij in pojmovanju teh strategij glede na spol učencev.

	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
Uporaba bralnih učnih strategij			
pred branjem	0,51	470	0,61
med branjem	2,06	460	0,04
po branju	2,58	358	0,01
skupaj	2,38	323	0,02
Pripisovanje pomena bralnim učnim strategijam			
pred branjem	1,72	478	0,09
med branjem	3,45	481	0,001
po branju	0,24	208	0,81
skupaj	1,17	201	0,24

pogosteje obrnejo na učitelja, starše ali sošolce ($t = 2,22$; $df = 472$; $p = 0,03$), učno snov si pogosteje skušajo zapomniti tako, da jo večkrat preberejo ($t = 2,58$; $df = 495$; $p = 0,01$) ter si pogosteje postavljajo vprašanja v zvezi snovjo in odgovarjajo nanje ($t = 2,55$; $df = 494$; $p = 0,01$). V pripisovanju pomena bralnim učnim strategijam v splošnem ni razlik med spoloma, razen v pripisovanju pomena strategijam med branjem, ki jim dekleta pripisujejo večji pomen. V pripisovanju pomena strategijam pred in po branju med spoloma ni razlik. Dekleta v primerjavi s fanti večji pomen pripisujejo naslednjim strategijam: pozornemu branju učne snovi ($t = 3,34$; $df = 492$; $p = 0,001$), označevanju neznanih besed med branjem ($t = 2,81$; $df = 504$; $p = 0,005$) ter pojasnjevanju novih besed med branjem ($t = 2,89$; $df = 480$; $p = 0,004$). Fantje pa v primerjavi z dekleti večji pomen pripisujejo oblikovanju lastnega mnenja o snovi ($t = 2,38$; $df = 485$; $p = 0,02$).

Pogostost uporabe bralnih učnih strategij in pripisovanje pomena tem strategijam glede na učni uspeh učencev

Učenci smo glede na učni uspeh razdelili v dve skupini: učno manj uspešne in učno uspešne učence. V prvo skupino smo vključili učence z nezadostnim, zadostnim in dobrim uspehom, v drugo skupino pa učence s prav dobrim in odličnim uspehom. Prikaz osnovnih statističnih parametrov med obema skupinama učencev je v Tabeli 7, prikaz razlik med tema skupinama pa v Tabelah 8 in 9.

Učenci se glede na učni uspeh ne razlikujejo niti v pogostosti uporabe bralnih učnih strategij niti v pripisovanju pomena tem strategijam. Pomembne razlike glede na učni uspeh so se pokazale le v pripisovanju pomena strategijam pred branjem, vendar pa smo z Bonferronijevim pos hoc testom ugotovili, da razlike med skupinami učencev z različnim učnim uspehom niso pomembne. Analiza posameznih postavk kaže, da učno uspešnejši učenci pred branjem pogosteje preberejo povzetek ($t = 2,11$;

Tabela 7: Osnovni statistični parametri za spremenljivki pogostost uporabe bralnih učnih strategij ter pojmovanje teh strategij glede na učni uspeh učencev.

	Učno manj uspešni*		Učno uspešni*	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Uporaba bralnih učnih strategij				
pred branjem	2,17	0,37	2,19	0,60
med branjem	2,39	0,38	2,36	0,41
po branju	2,05	0,29	2,06	0,30
skupaj	2,12	0,26	2,13	0,30
Pripisovanje pomena bralnim učnim strategijam				
pred branjem	2,15	0,38	2,24	0,41
med branjem	2,45	0,41	2,52	0,36
po branju	2,22	0,32	2,20	0,28
skupaj	2,23	0,28	2,26	0,26

Opombe: * ... učno manj uspešni so učenci z nezadostnim, zadostnim in dobrim splošnim učnim uspehom, učno uspešni pa so učenci s prav dobrim in odličnim učnim uspehom.

Tabela 8: Rezultati enosmerne analize variance za preverjanje razlik v pogostosti uporabe bralnih učnih strategij in pojmovanju teh strategij glede na učni uspeh učencev.

	<i>SS</i>	<i>df</i>	<i>MS</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Uporaba bralnih učnih strategij					
pred branjem	18,47	4	4,62	0,99	0,41
	2156,66	461	4,68		
	2175,13	465			
med branjem	4,75	4	1,19	0,81	0,52
	665,33	452	1,47		
	670,08	456			
po branju	51,95	4	12,99	0,63	0,64
	7254,36	353	20,55		
	7306,31	357			
skupaj	162,29	4	40,57	0,99	0,41
	12876,99	317	40,62		
	13039,28	321			
Pripisovanje pomena bralnim učnim strategijam					
pred branjem	26,89	4	6,72	2,63	0,03
	1189,41	466	2,55		
	1216,30	470			
med branjem	7,34	4	1,84	1,42	0,22
	607,88	472	1,29		
	615,22	476			
po branju	77,33	4	19,33	1,35	0,25
	2972,53	207	14,36		
	3049,86	211			
skupaj	120,51	4	30,13	1,07	0,37
	5621,65	199	28,25		
	5742,16	203			

Opombe: *SS* – vsota kvadratov; *MS* – srednji kvadrat; *df* – stopnje prostosti; *F* – vrednost F-razmerja; *p* – verjetnost, da je *F* vrednost dobljena slučajno.

$df = 483$; $p = 0,04$), pozorno preberejo učno snov ($t = 1,99$; $df = 475$; $p = 0,05$), poskušajo ugotoviti zvezo med najpomembnejšimi ključnimi besedami ($t = 2,16$; $df = 489$; $p = 0,03$) ter si poskušajo zapomniti učno snov tako, da jo večkrat preberejo ($t = 3,04$; $df = 490$; $p = 0,003$). Učno manj uspešni učenci pa si pred branjem pogosteje postavljajo vprašanja, kaj že vedo o snovi ($t = 1,99$; $df = 494$; $p = 0,05$), v gradivu pogosteje podčrtujejo ključne besede in misli ($t = 2,44$; $df = 495$; $p = 0,02$) in po učenju pogosteje oblikujejo lastno mnenje o snovi ($t = 3,45$; $df = 484$; $p = 0,001$). Učno uspešnejši učenci pripisujejo večji pomen pregledu ključnih besed pred branjem ($t = 3,95$; $df = 493$; $p = 0,00$), pozornemu branju snovi ($t = 3,34$; $df = 486$; $p = 0,001$), predstavljanju prebranega v mislih med branjem ($t = 2,51$; $df = 487$; $p = 0,01$), pojasnitvi pomena neznanih besed po branju ($t = 2,22$; $df = 473$; $p = 0,03$), delitvi snovi na manjše dele po branju ($t = 2,17$; $df = 253$; $p = 0,03$) ter oblikovanju kratkega povzetka o snovi ($t = 2,02$; $df = 488$; $p = 0,04$). Učno manj uspešni učenci pa večji pomen pripisujejo oblikovanju lastnega mnenja o snovi ($t = 4,28$; $df = 478$; $p = 0,00$). Z večsmerno analizo variance smo ugotovili, da interakcijski učinki med starostjo, spolom in učnim uspehom učencev niso pomembni.

Povezanost med pogostostjo uporabe bralnih učnih strategij ter uporabo učbenika in zvezka

Med uporabo bralnih učnih strategij in uporabo učbenika obstaja statistično pomembna pozitivna zveza; učenci, ki pogosteje uporabljajo učbenik, pogosteje uporabljajo bralne učne strategije ($r = 0,32$; $p = 0,00$). Enako velja za povezanost med uporabo bralnih učnih strategij ter uporabo zvezka; učenci, ki pogosteje uporabljajo zvezek, poročajo o pogostejši uporabi bralnih učnih strategij ($r = 0,19$; $p = 0,001$).

Povezanost med pripisovanjem pomena bralnim učnim strategijam ter uporabo učbenika in zvezka

Učenci, ki bralnim učnim strategijam pripisujejo večji pomen, poročajo o pogostejši uporabi učbenika ($r = 0,27$; $p = 0,00$) in zvezka ($r = 0,20$; $p = 0,005$).

Razprava

Osnovni namen tega članka je prikazati povezanost med pojmovanjem pomembnosti bralnih učnih strategij pri osnovnošolcih in njihovo uporabo teh strategij pri samostojnem učenju. Na drugi strani pa želimo prikazati tudi povezanost pojmovanj pomembnosti in uporabe bralnih učnih strategij s starostjo, spolom in učno uspešnostjo. Teoretično podlago tega raziskovanja predstavlja štirikomponentni model samoregulacijskega učenja avtorjev B. Hofer, S. Yu in Pintricha (1998), ki je podrobneje predstavljen v uvodu.

Razlike v uporabi in pojmovanju učnih strategij med učenci v petem in sedmem razredu

Rezultati kažejo, da med učenci petega in sedmega razreda ni pomembnih razlik v uporabi učnih strategij, enako pa med razredoma nismo ugotovili niti pomembnih razlik v učni uspešnosti učencev. Podrobnejši pregled rezultatov kaže, da petošolci nekoliko pogosteje kot sedmošolci uporabljajo učne strategije pred branjem, druge strategije pa približno enako pogosto. Ti rezultati niso skladni z rezultati tujih raziskav, ki poročajo, da s starostjo narašča uporaba različnih samoregulacijskih strategij pri učencih. Tako Zimmerman in Martines-Pons (1990) ugotavljata, da s starostjo učencev narašča njihovo védenje o uporabi strategij - o tem, katere strategije imamo, katere so učinkovite in da jih znajo tudi vedno bolj ustrezno uporabljati. Naše rezultate pa delno oz. v celoti podpirajo ugotovitve drugih slovenskih raziskav. Tako npr. M. Puklek Levpušček (2001) ugotavlja, da mlajši mladostniki v večji meri uporabljajo uspešne učne tehnike in metakognitivni nadzor kot starejši mladostniki, medtem ko pri mladostnicah ne prihaja do pomembnih razlik glede na starost. Tudi raziskava C. Peklaj in S. Pečjak (2002) na srednješolcih kaže, da dijaki prvih letnikov uporabljajo več strategij načrtovanja in evalvacije kot dijaki četrtih letnikov, v uporabi drugih strategij pa med njimi ni pomembnih razlik. Ti rezultati ponujajo dve možni interpretaciji: (1) da starejšim učencem ni več potrebno uporabljati teh strategij glede na zahteve učne situacije ali (2) da se osnovnošolski učitelji verjetno premalo zavedajo pomena učnih strategij pri samostojnem učenju in posledično premalo navajajo učence na uporabo teh strategij oz. na samostojno učenje nasploh. Pintrich in Roeser (1990) izpostavljata učitelje in njihova stališča o uporabi različnih učnih strategij kot izredno pomemben dejavnik okolja, ki vpliva na pogostost uporabe teh strategij pri učencih.

Pomembne razlike med obema skupinama učencev pa se pojavljajo pri prepričanju učencev o pomembnosti strategij v učnem procesu. Petošolci pojmujejo v primerjavi s sedmošolci učne strategije kot bolj pomembne (tako nasploh kot tudi strategije pred in po branju). Analiza posameznih postavk je pokazala, da učenci petega razreda pripisujejo največji pomen postavljanju vprašanj v zvezi s snovjo pred učenjem, ugotavljanju zveze med ključnimi besedami, urejanju glavnih misli, dobesednemu ponavljanju učne snovi, odgovarjanju na vprašanja ter oblikovanju lastnega mnenja v zvezi s snovjo. Pomembne se jim zdijo organizacijske kognitivne strategije, ki omogočajo boljše razumevanje, na drugi strani pa strategije dobesednega ponavljanja. Podobno sliko sta dobili tudi C. Peklaj in S. Pečjak (2002) pri dijakih. Ugotovili sta, da dijaki prvih letnikov pripisujejo večji pomen strategijam pasivnega (dobesednega) ponavljanja, dijaki četrtih letnikov pa strategijam aktivnega ponavljanja. O enakem trendu pri osnovnošolcih poročata tudi A. Brown in Smiley (1978). Ugotovila sta, da mlajši osnovnošolci uporabljajo več pasivnih strategij ponavljanja (npr. večkratno branje učnega gradiva), starejši osnovnošolci pa več aktivnih strategij (npr. izpisovanje, podčrtavanje ipd.). Enako tudi A. Brown s sod. (1983) ugotavljajo, da mlajši

osnovnošolci v primerjavi s starejšimi pri povzemanju učnega gradiva to gradivo dobesedno povzemajo, tj. s popolnoma istimi besedami, ne povzemajo pa sporočila, ne povezujejo idej med seboj, ne urejajo informacij v skupine itd.

Razlike v uporabi in pojmovanju učnih strategij pri fantih in dekletih

Primerjava dekletov in fantov na področju uporabe in pojmovanja pomembnosti učnih strategij kaže, da obstajajo medspolne razlike na obeh področjih. Tako rezultati kažejo, da dekleta pogosteje kot fantje uporabljajo strategije nasploh, še posebej pa strategije med in po branju. Vsebinska analiza posameznih postavk kaže, da dekleta uporabljajo pogosteje zlasti naslednje strategije: ugotavljanje pomena neznanih besed iz sobesedila ali iskanje pomoči učitelja, sošolcev in staršev pri pojasnjevanju neznanih besed, večkratno branje učne snovi ter postavljanje vprašanj v zvezi s snovjo in odgovarjanje nanje. Ti rezultati so skladni z drugimi raziskovalnimi ugotovitvami. Tako npr. rezultati raziskave Zimmermana in Martinez-Ponsa (1990) kažejo, da uporabljajo dekleta več strategij postavljanja ciljev in načrtovanja, spremljanja ter strukturiranja okolja. Enako so več uporabe samoregulacijskih učnih strategij pri dekletih ugotovili tudi M. Puklek Levpušček (2001) in K. Ablard in R. Lipschultz (1998). Slednji ugotavljata, da deklice uporabljajo več strategij za organizacijo učnega gradiva, bolje strukturirajo okolje in načrtujejo svoje učne naloge še posebej pri zelo zahtevnih nalogah ter pri bralnih in pisnih nalogah. Za razliko od navedenih avtorjev pa Pintrich in E. De Groot (1990) ter Pintrich in Roeser (1994) ugotavljajo, da ni razlik v uporabi kognitivnih strategij med dekleti in fanti. Pri iskanju možnih vzrokov za ugotovljene razlike je potrebno upoštevati tudi kontekstualne dejavnike, še zlasti pričakovanja okolja (učiteljev in staršev) do deklet oz. fantov, na kar opozarja tudi M. Boekarts (1986). Od deklet se pričakuje, da bodo pri svojem delu bolj natančna in marljiva kot fantje, da bodo imela boljše ocene, kot tudi to, da je bolj sprejemljivo, da dekleta zaprosijo za pomoč učitelje ali sošolce, če nečesa ne vedo. Za fante pa se pričakuje, da so bolj samostojni, iz česar seveda sledi, da naj bi se pri svojem delu zanesli predvsem nase. Tudi podrobnejša vsebinska analiza naših postavk potrjuje zgornje rezultate - dekleta hitreje in lažje poiščejo pomoč učitelja ali sošolcev in uporabljajo več strategij, ki jim omogočajo globljo predelavo in s tem boljše razumevanje učnega gradiva. Pri tem pa velja še enkrat poudariti ugotovitev, navedeno že v poglavju o preizkušancih, da so imela dekleta v našem vzorcu pomembno boljši učni uspeh kot dečki.

Razlike v uporabi in pojmovanju učnih strategij pri učno manj in bolj uspešnih učencih

Med učno manj in bolj uspešnimi učenci nismo ugotovili pomembnih razlik v uporabi učnih strategij. Vsebinska analiza posameznih postavk pri učno manj in bolj uspešnih učencih pa kaže določene razlike v strategijah, ki jih uporabljajo. Tako vsi učenci

usmerjajo svojo pozornost na bistvene informacije v učnem gradivu, pri čemer pa se učno manj uspešni zadovoljijo zgolj s podčrtovanjem bistva, učno bolj uspešni pa skušajo razumeti tudi odnose med bistvenimi informacijami. Učno bolj uspešni navajajo tudi več strategij, ki jih uporabljajo, kot učno manj uspešni, kar pa verjetno izhaja tudi iz njihovega pripisovanja pomembnosti učnim strategijam. Bolj uspešni učenci so v primerjavi z učno manj uspešnimi učenci kot pomembne navedli kar sedem strategij (pregled ključnih besed pred branjem, pozorno branje, predstavljanje prebranega v mislih, pojasnitev neznanih besed, delitev snovi na manjše dele, oblikovanje povzetka), učno manj uspešni pa v primerjavi z učno bolj uspešnimi učenci večji pomen pripisujejo le eni (oblikovanje lastnega mnenja o snovi). Naši rezultati se tako delno skladajo z ugotovitvami drugih raziskav, ki poročajo o teh razlikah. Tako Biemiller, Shany, A. Inglis in Meichenbaum (1998) povzemajo rezultate različnih raziskav, ki kažejo, da učno uspešnejši učenci pogosteje uporabljajo samoregulacijske strategije kot učno manj uspešni učenci. Rezultati raziskave C. Peklaj in S. Pečjak (2002) kažejo, da se učno bolj uspešni dijaki bolj zavedajo pomena učnih strategij in imajo več znanja o tem, kdaj in kje jih uporabiti; uporabljajo tudi več strategij, večkrat evalvirajo dosežene cilje, kažejo višjo storilnostno motivacijo in imajo višji občutek lastne učinkovitosti. Podobno sta tudi Pintrich in E. De Groot (1990) ugotovila, da učno uspešnejši učenci poročajo o pogostejši uporabi tako samoregulativnih strategij kot tudi kognitivnih strategij. Zimmerman in Martinez-Pons (1990) poročata o pogostejši uporabi organizacijskih in transformacijskih učnih strategij, strategij pregledovanja zapiskov ter samospremljanja pri nadarjenih učencih. Ti učenci tudi pogosteje iščejo vrstniško pomoč. Avtorja ugotavljata, da te strategije dejansko predstavljajo razpon strategij, potrebnih za samoregulativno učenje: za uravnavanje osebnih procesov (organizacija in transformacija), vedenja (samospremljanje) in okolja (pregledovanje zapiskov in iskanje pomoči vrstnikov). Podobne strategije sta pri učno uspešnih učencih ugotovili tudi K. Ablard in R. Lipschultz (1998). Ugotovili sta, da se tudi skupina učno uspešnih učencev precej razlikuje v uporabi samoregulativnih učnih strategij, kar kaže na to, da te strategije niso nujne za učno uspešnost. Vendar pa avtorici dopuščata možnost, da nekateri učno uspešni učenci niso poročali o uporabi samoregulacijskih učnih strategij, ker je ta postala avtomatska in se jih zato ne zavedajo.

Naša raziskava ima to pomanjkljivost, da je osnovana na samoocenah sodelujočih učencev. Pridružujemo se ugotovitvam K. Ablard in R. Lipschultz, da je povsem možno, da nekateri učenci niso poročali o uporabi strategij, ker se ne zavedajo njihove uporabe, ne pa zato, ker jih dejansko ne bi uporabljali. Dejstvo pa je, da izsledki odpirajo nekatera nova področja, vredna bodočega raziskovanja (npr. pri preučevanju učnih strategij vključiti poleg samoocenjevalnih instrumentov še tehnike opazovanja učencev in ocenjevanja učencev s strani učiteljev).

Empirični rezultati raziskave omogočajo tudi različne pedagoške implikacije. Kot sta opozorila že Paris in Newman (1990) se je potrebno zavedati, da učenci s starostjo ne razvijejo avtomatično uporabe učne samoregulacije in v tem okviru tudi učnih strategij, pač pa da je to rezultat interakcije med procesom dozorevanja učenca

in procesom formalnega izobraževanja. V tem izobraževalnem procesu pa imajo poleg učencev pomembno vlogo tudi učitelji. Zato se v tem kontekstu in izhajajoč iz rezultatov te empirične študije izpostavlja potreba po izobraževanju učiteljev o pomembnosti kognitivnih komponent pri samoregulacijskem učenju, še posebej učnih strategij, tako v okviru študija kot tudi poznejšega strokovnega izpopolnjevanja. Rezultati naše raziskave namreč kažejo, da učenci, ki pogosteje uporabljajo učbenik in zvezek (ne glede na to, ali to počnejo iz lastne motivacije ali na pobudo učitelja), uporabljajo več učnih strategij in pripisujejo večjo pomembnost tem strategijam v procesu učenja. Učitelje je torej potrebno ozaveščati o pomenu uporabe učnih strategij v procesu učenja, jih spodbujati, da v učni proces pogosteje vključujejo učbenike ter da hkrati opremljajo učence z znanjem o učnih strategijah, ki jih bodo ti lahko uporabljali pri samoregulacijskem učenju. Pri tem se ta proces ozaveščanja lahko prične s »samodiagnosticiranjem« učencev o tem, katere strategije uporabljajo v procesu učenja (npr. s pomočjo Vprašalnika o učnih strategijah), nato pa v nadaljevanju z urjenjem učencev v uporabi določene strategije. Pri tem proces urjenja poteka tako, da učitelj učencem predstavi in razloži posamezno strategijo (deklarativno znanje), da jo modelira – pokaže uporabo strategije na primeru učenja snovi iz učbenika ter da postopno prepušča iniciativo pri uporabi strategije učencem (proceduralno znanje) ter jim pokaže, v kakšnih okoliščinah je smiselna uporaba določene strategije (znanje o okoliščinah).

Po drugi strani pa so lahko ti rezultati izziv tudi za šolske svetovalne delavce, ki pogosto ugotavljajo nesposobnost učencev za samostojno učenje iz učnih gradiv. Obstaja namreč kar nekaj programov za razvijanje samoregulacijskih učnih spretnosti (npr. program Pressleya in sodelavcev, 1989; program Zimmermana, Bonnerja in Kovacha, 1996; program C. Weinstein in L. Hume, 1998; program v knjigi Bralne učne strategije S. Pečjak in A. Gradišar, 2002), ki predstavljajo dobro osnovo svetovalnemu delavcu, da skupaj z učiteljem načrtuje in izpelje tovrstni program.

Kljub temu, da se v prispevku osredotočamo le na kognitivne vidike samoregulacijskega učenja, pa so v praksi kognitivni in motivacijski vidiki tovrstnega učenja med seboj neločljivo povezani. Zato imajo svetovalni delavci pomembno vlogo tudi pri motiviranju učencev za uporabo učnih strategij. Raziskave kažejo, da imajo učenci, ki samoregulacijsko pristopajo k učenju, boljše dosežke in so bolj zadovoljni s svojim delom (Pintrich, 2000; Ryan in Deci, 2000). Samoregulacijsko vedenje je povezano tudi z orientacijo k obvladovanju nasproti orientaciji k izvedbi avtorice C. Dweck (Lapan, Kardash in Turner, 2002). Učenci, ki so usmerjeni k obvladovanju nalog (t.j. učenci, ki so osredotočeni na osebni napredek in na učenje), uporabljajo bolj učinkovite učne strategije (globlje procesiranje, elaboracijske in organizacijske strategije) in interpretirajo svoje dosežke v smeri večje samoučinkovitosti. Ti učenci se vedejo bolj samoregulacijsko in posledično bolj pozitivno vrednotijo šolsko delo in pri njem bolj uživajo. Raziskave kažejo, da učne prakse učitelja, postopki za vrednotenje dosežkov učencev, uporabljeni sistemi nagrajevanja, odzivi na uspeh in neuspeh učencev ter distribucija moči in odgovornosti v razredu pomembno prispevajo k oblikovanju ciljnih orientacij pri učencih. (Ames, 1992; Nicols, 1996, v Lapan in dr., 2002). Šolski svetovalni

delavci so lahko v pomoč učiteljem pri prevzemanju učnih praks, ki usmerjajo pozornost učencev na obvladovanje, trud in samoizboljšanje.

Ryan in Deci (2000) ugotavljata, da se posameznik bolj samoregulacijsko vede v kontekstih, ki imajo naslednje značilnosti: (a) posameznik je povezan z drugimi, ki modelirajo in pozitivno vrednotijo samoregulacijsko vedenje; (b) ima možnost doživeti občutek kompetentnosti pri samoregulacijskem vedenju in (c) ima podporo pri avtonomnem izbiranju med različnimi možnostmi. Šolski svetovalni delavci lahko v zvezi s tem spodbujajo učni razvoj učencev z interveniranjem na dveh nivojih (Lapan in dr., 2002): (1) z aktivnim vključevanjem pri oblikovanju tistih temeljnih komponent šolskega konteksta, ki spodbujajo razvoj samoregulacijskega učenja in (2) z delom z učenci in učitelji z namenom povečevanja uporabe specifičnih učnih strategij, katerih učinkovitost je bila ugotovljena v empiričnih raziskavah.

Literatura

- Ablard, K.E. in Lipschultz, R.E. (1998). Self-regulated learning in high-achieving students: relations to advanced reasoning, achievement goals, and gender. *Journal of Educational Psychology, 90* (1), 94-101.
- Biemiller, A., Shany, M., Inglis, A. in Meichenbaum, D. (1998). Factors influencing children's acquisition and demonstration of self-regulation on academic tasks. V D.H. Schunk in B.J. Zimmerman (ur.). *Self-regulated learning. From teaching to self-reflective practice* (str. 203-224). New York, London: Guilford Press.
- Borkowski, J.G. in Thorpe, P.K. (1994). Self-regulation and motivation: a life span perspective on underachievement. V D.H. Schunk in B.J. Zimmerman (ur.). *Self-regulation of learning and performance. Issues and educational applications* (str. 45-75). Hillsdale-Howe: Lawrence Erlbaum Associates.
- Brown, R., Van Meter, P., Pressley, M. in Schuder, T. (1996). A quasi-experimental validation of transactional strategies instruction with low-achieving second-grade readers. *Journal of Educational Psychology, 88* (1), 18-37.
- Hofer, B.K., Yu, S.L. in Pintrich, P.R. (1998). Teaching college students to be self-regulated learners. V D.H. Schunk in B.J. Zimmerman (ur.). *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice* (str. 57-86). New York, London: Guilford Press.
- Lapan, R. T., Kardash, C.A.M. in Turner, S. (2002). Empowering students to become self-regulated learners. *Professional School Counseling, 5* (4), 257-266.
- Marentič-Požarnik, B. (1980). *Dejavniki in metode uspešnega učenja [Factors and methods of successful learning]*. Ljubljana: DDU Univerzum.
- Miechenbaum, D. in Biemiller, A. (1992). In search of student expertise in the classroom: A metacognitive analysis. V M. Pressley, K.R. Harris in J.T. Guthrie, (ur.). *Promoting academic competence and literacy in school*. San Diego, CA: Academic Press.
- Minnaert, A. (1999). Motivational and emotional components affecting male's and female's self-regulated learning. *European Journal of Psychology of Education, 14* (4), 525-540.
- Paris, S.G. in Newman, R.S. (1990). Developmental aspects of self-regulated learning. *Educational Psychologist, 25*, 87-102.

- Pečjak, S. in Gradišar, A. (2002). *Bralne učne strategije [Reading learning strategies]*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Pečjak, S. in Košir, K. (2002). *Poglavja iz pedagoške psihologije: Izbrane teme [Chapters from educational psychology. Selected topics]*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Peklaj, C. (2000). Samoregulativni mehanizmi pri učenju [Selfregulative mechanisms in learning]. *Sodobna pedagogika*, 3, 136-149.
- Peklaj, C. in Pečjak, S. (2002). Differences in students' self-regulated learning according to their achievement and sex. *Studia psychologica*, 44 (1), 29-43.
- Pintrich, P.R. in De Groot, E.V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82 (1), 33-40.
- Pintrich, P.R. in Roeser, R.W. (1994). Classroom and individual differences in early adolescents' motivation and self-regulated learning. *Journal of Early Adolescence*, 14 (2), 139-161.
- Pintrich, P.R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. V M. Boekaerts, P.R. Pintrich in M. Zeidner (ur.). *Handbook of self-regulation* (str. 452-502). New York: Academic Press.
- Pressley, M. in Ghatala, E.S. (1990). Self-regulated learning: monitoring learning from text. *Educational Psychologist*, 25, 19-33.
- Pressley, M., Goodchild, F., Fleet, J., Zajchowski, R. in Evans, E.D. (1989). The challenges of classroom strategy instruction. *Elementary School Journal*, 89, 301-342
- Puklek Levpušček M. (2001). Doživljanje vedenja učiteljev, motivacijska prepričanja in samoregulativno učenej pri različno starih mladostnikih. *Psihološka obzorja*, 10 (4), 49-61.
- Ryan, R.M. in Deci, E.L. (2000). Self-determination theory and fascilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Rogers, C.G., Galloway, D., Armstrong, D. in Leo, E. (1998). Gender differences in motivational style: A comparision of measures and curriculum area. *British Journal of Educational Psychology*, 68, 189-202.
- Weinstein, C.E. in Hume, L.M. (1998). *Study strategies for lifelong learning*. Washington, DC: APA.
- Wolters, C.A (1998). Self-regulated learning and college students' regulation of motivation. *Journal of Educational Psychology*, 90, 224-235.
- Zimmerman, B.J. (1986). Development of self-regulated learning: Which are the key subprocesses? *Contemporary Educational Psychology*, 16, 307-313.
- Zimmerman, B.J. (1994). Dimensions of academic self-regulation: a conceptual framework for educators. V D.H. Schunk in B.J. Zimmerman (ur.). *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications* (str. 3-25). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Zimmerman, B.J. (1998). Developing Self-Fulfilling Cycles of Academic Regulation: An Analyses of Exemplary Instructional Models. V D.H. Schunk in B.J. Zimmerman (ur.). *Self-regulated learning: From Teaching to Self-Reflective Practice* (str. 1-20). New York: Guilford Press.
- Zimmerman, B.J. (2001). Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overview and analyses. V D.H. Schunk in B.J. Zimmerman (ur.). *Self-regulated*

- learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (str. 1-39). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Zimmerman, B.J. in Martinez-Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning: relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*, 82 (1), 51-59.
- Zimmerman, B.J., Bonner, S. in Kovach, R. (1996). *Developing self-regulated learners*. Washington, DC: APA .