

Proaktivna in defenzivna samoregulacija pri učenju

Darko Lončarić^{1} in Cirila Peklaj²*

¹*Univerza na Reki, Pedagoška fakulteta, Reka, Hrvaška*

²*Univerza v Ljubljani, Oddelek za psihologijo, Ljubljana*

Povzetek: Čeprav raziskave samoregulacije najdemo na različnih interdisciplinarnih področjih in v različnih teorijah, bi lahko samoregulacija postala ključen integracijski pojem na različnih področjih psihologije – v klinični, pedagoški in organizacijski psihologiji. Ta članek se osredotoča na samoregulacijo znotraj pedagoškega okvira, na koncept samoregulacije učenja. Sodobne raziskave samoregulacijskega učenja kažejo, da moramo področji kognicije in motivacije integrirati v koherenten samoregulacijski model. Predstavljena sta dva modela, ki integrirata kognitivne in motivacijske procese pri samoregulaciji: model Pintricha in sodelavk (npr. Garcia in Pintrich, 1994) ter šestkomponentni model samoregulacijskega učenja M. Boekaerts (1997). Ta dva modela sta bila uporabljena kot izhodišče za oblikovanje novih parsimoničnih organizacijskih konstruktov in modela, ki razvršča samoregulacijske komponente v proaktivne in defenzivne samoregulacijske vzorce. Prispevek se zaključi s predstavitvijo uporabne vrednosti modela in odprtih vprašanj, ki se nanašajo na nadaljnje raziskave, povezane z neuspešnostjo samoregulacije (t. i. depresivni vzorec samoregulacije).

Ključne besede: samoregulacija učenja, modeli samoregulacije, proaktivni vzorec samoregulacije, defenzivni vzorec samoregulacije

Proactive and defensive self-regulation in learning

Darko Lončarić¹ and Cirila Peklaj²

¹*University of Rijeka, Faculty of Teacher Education, Rijeka, Croatia*

²*University of Ljubljana, Department of Psychology, Ljubljana, Slovenia*

Abstract: Although self-regulation research is fragmented over several interdisciplinary areas and theories, the concept of self-regulation could represent a cohesive force for integrating different areas of psychology, such as clinical, educational, or organisational psychology. This paper focuses on self-regulation within the educational framework and elaborates the concept of self-regulated learning. Current advances in self-regulated learning research indicated that concepts, such as cognition and motivation, need to be integrated into a coherent self-regulation model. Two models that integrate cognitive and motivational constructs are described in this paper, namely the motivational and cognitive self-regulation components described by Pintrich and colleagues (e.g., Garcia & Pintrich 1994), and a six component model of self-regulated learning provided by Boekaerts (1997). These models were used to formulate new and parsimonious organisational constructs that classify self-regulation components into proactive and defensive self-regulation patterns. At the end, the applicative value of the models and

*Naslov / Address: Darko Lončarić, Sveučilište u Rijeci, Učiteljski fakultet u Rijeci, Trg Ivana Klobučarića 1, 51000 Rijeka, Hrvatska, e-mail: dloncaric@inet.hr

the need for further research, regarding the question of specific self-regulation failures (the depressive self-regulation pattern), are being discussed.

Key words: self-regulated learning, self-regulation models, proactive self-regulation pattern, defensive self-regulation pattern.

CC = 3350

Človeška bitja imamo pomembno sposobnost nadzora svojih notranjih stanj, procesov ter vedenja, znamo načrtovati, se upreti lastnim impulzom, prilagajati in spreminjati trenutno vedenje, da bi dosegli svoje relativno oddaljene cilje. Samoregulacija in strateški pristopi na vseh področjih našega življenja postajo vse pomembnejši za spoprijemanje z vedno večjimi in kompleksnejšimi zahtevami okolja. Paradigmski premik od reaktivnega k proaktivnemu pogledu na posameznika, na njegovo mišljenje in dejanja, se kaže predvsem na področju pozitivne psihologije (Clonan, Chafouleas, McDougal in Riley-Tillman, 2003; Fung, Rice in Carstensen, 2005; Greengalss, 2002; Netzel in Eber, 2003; Tilly in Grimes, 1998). Kljub številnim poskusom konceptualizacije in operacionalizacije samoregulacijske kapacitete pa še vedno ni enotne opredelitve samoregulacije. Sistem samoregulacije vključuje kompleksne, nadzorne sisteme funkcij, ki jih raziskujejo na različnih področjih psihologije, na področju kognicije, reševanja problemov, odločanja, metakognicije, motivacije, volje, učenja (Boekaerts in Corno, 2005).

Takšna zastopanost na različnih raziskovalnih področjih in veliko število komponent, vezanih na samoregulacijo vedenja, povzročajo težave v osmišljanju in preizkušanju celovitih in parsimoničnih modelov samoregulacije. Zeidner, Boekaerts in Pintrich (2000) predlagajo, da je potrebno izdelati nomološko mrežo komponent, dimenzij in področij samoregulacije, da bi se oblikoval celosten okvir za raziskovanje samoregulacije in za uporabo znanstvenih spoznanj. Do danes so raziskovalci na različnih znanstvenih področjih raziskovali posamezne povezave med dimenzijami in komponentami samoregulacije brez celostnega povezovanja teh rezultatov z okoljskimi dejavniki ali stabilnimi značilnostmi preizkušancev. Zato je v tem prispevku uporabljen analitični pristop razvoja matrice samoregulacijskih komponent in relevantnih mer s področja samoregulacije učenja. Osredotočili se bomo na samoregulacijo v procesu učenja ter povezali različne konstrukte, modele in empirične raziskave samoregulacije (Boekaerts, 1997; Eccles, 1983; Garcia in Pintrich, 1994; Wigfield in Eccles, 1992) v nov model samoregulacijskega vedenja v učnih situacijah, ki vključuje proaktivni in defenzivni funkcionalni vzorec. Pri tem pa lahko pričakujemo, kot pravijo Zeidner, Boekaerts in Pintrich (2000), da »celo neformalne, okvirne klasifikacije lahko vodijo raziskovanje in dajejo koristen okvir, v katerega vstavljamo posamezne informacije takrat, ko jih zbiramo« (str. 755–756).

Samoregulacija in samoregulacijsko učenje

Pojem samoregulacije se nanaša na uporabo kontrole nad samim seboj, predvsem takrat, ko se približujemo določenim standardom. Pri doseganju standardov sta prisotna dva različna, a kompatibilna procesa: opazovanje lastnega stanja pri doseganju svojih ciljev, na drugi strani pa postopki za spreminjanje oz. izboljšanje posameznikovega trenutnega stanja (Baumeister, Bratslavsky, Muraven in Tice, 1998; Vohs in Baumeister, 2004). Opazovanje lastnega stanja v povezavi z osebnimi cilji in standardi ter povratne zanke so ključni za samoregulacijski proces, kar še posebej poudarja kibernetična teorija (Carver in Scheirer, 1981). Zeidner, Boekaerts in Pintrich (2000) na podlagi pregleda številnih raziskav in definicij opredelijo samoregulacijo kot sistematični proces, ki obsega postavitev osebnih ciljev in usmerjanje vedenja k doseganju zastavljenih ciljev. Samoregulacijsko vedenje vključuje povratno zanko, ki zmanjša razliko med idealnim in zaželenim vedenjem. Proces sestavljajo kognitivne, afektivne, motivacijske in vedenjske komponente, ki posamezniku omogočajo prilagoditev lastnih dejanj in ciljev, da bi dosegel želene rezultate v okviru spreminjajočih se okoljskih pogojev. Večina konceptualizacij samoregulacije torej vključuje postavljanje ciljev, vodenje procesov in strategij, povratno informacijo in samoevalvacijo.

Najvidnejša in razlikovalna lastnost samoregulacijskega učenja (SRU) je proaktiven pogled na učenje kot proces, usmerjen k posamezniku samemu, v katerem pretvori svoje umske sposobnosti v akademske spretnosti, ki so povezane z nalogami. Učenci se samoregulirajo do tiste mere, ki je potrebna, da so metakognitivno, motivacijsko in vedenjsko aktivni udeleženci v lastnem učnem procesu. Ti učenci sami ustvarjajo misli, občutke in dejanja, da bi dosegli svoje učne cilje (Zimmerman, 1986, 2001). Osnovni elementi proaktivnosti obsegajo zastavljanje lastnih ciljev, vztrajnost in prilagodljivost. Čeprav morda izgleda samoregulacijsko učenje primerno še posebej za izkušnjsko učenje, e-učenje, učenje z odkrivanjem, pa je izredno pomembno tudi pri tradicionalnih oblikah učenja, v vseh učnih aktivnostih v šolskem kontekstu.

Kot v samoregulacijskem raziskovanju na splošno obstajajo tudi številni različni pogledi na samoregulacijsko učenje (Zimmerman in Schunk, 2001). Večina modelov SRU predpostavlja namensko uporabo specifičnih procesov, strategij ali odzivov, ki so usmerjeni k izboljšanju akademskih dosežkov. Učenci naj bi se zavedali uporabnosti samoregulacijskih procesov pri izboljševanju lastnih dosežkov. Čeprav so to temeljne predpostavke v mnogih teoretičnih pristopih, so morda nekoliko preozke, saj ne vključujejo avtomatskih in nezavednih procesov samoregulacije. Modeli večinoma sledijo Carverjevemu in Scheirerjevemu (1981) pogledu na samoregulacijo in upoštevajo vase usmerjene povratne zanke med učenjem. Te zanke se nanašajo na ciklične procese, v katerih učenci opazujejo učinkovitost svojih učnih metod in strategij. Poleg kognitivnih novejši modeli vključujejo tudi motivacijske dimenzije SRU in opisujejo, kako in zakaj učenci izberejo določeni samoregulacijski proces,

strategijo in odziv. V nadaljevanju bosta predstavljena dva modela, ki vključujeta tako kognitivne kot motivacijske vidike samoregulacije in predstavljata osnovo za razvoj novega modela proaktivnih in defenzivnih vzorcev samoregulacije pri učenju (Lončarič, 2008). Modela vključujeta podobne konstrukte, vendar se tudi razlikujeta. Model Pintricha in sodelavk (Garcia in Pintrich 1994; Hofer, Yu in Pintrich, 1998) vključuje dobro izdelano vsebinsko taksonomijo kognitivnih in motivacijskih vedenj, prepričanj in strategij, ki jih učenci uporabljajo pri SRU. Model prilagodljivega učenja M. Boekaerts (1997) pa nudi možnost integracije teh komponent v funkcionalne samoregulacijske procese. V svoj model M. Boekaerts vključi tudi strategije spoprijemanja, o katerih se v procesu samoregulacije pri učenju do tedaj ni veliko govorilo, so jih pa kot izjemno pomembne za učno uspešnost izpostavljali raziskovalci, ki so se ukvarjali z učenci z učnimi težavami (Boekaerts in Corno, 2005). Strategije spoprijemanja so pomembne komponente samoregulacije, saj predstavljajo procese, ki izhajajo iz posameznikove volje in prispevajo k dejanskemu izvajanju odločitev, sprejetih pri spremljanju lastnega učnega procesa. Oba predstavljena modela upoštevata tudi določeno stabilnost samoregulacije v različnih situacijah pri ciljnih strukturah in interpretacijskih procesih, ki potekajo pri učenju.

Model motivacijskih in kognitivnih komponent samoregulacije pri učenju

Model motivacijskih in kognitivnih komponent samoregulacije pri učenju, ki ga je razvijal Pintrich s svojimi sodelavkami (Garcia in Pintrich 1994; Hofer idr., 1998), je poskus integracije motivacijskih in kognitivnih procesov v samoregulaciji učenja. Poskuša povezati dve vprašanji, in sicer zakaj učenci izbirajo različne naloge, vlagajo napor in vztrajajo pri njih, ter vprašanje, kako učenci pridejo do razumevanja učnih nalog s pomočjo uporabe različnih spoznavnih virov strategij. Na motivacijskem področju se ti rezultati kažejo v izbirah, aktivaciji različnih shem, količini napora ter vztrajanju, na kognitivnem področju pa v globinskem procesiranju informacij, aktivaciji znanja in njegovi rekonstrukciji ter na koncu v učnih dosežkih. Model tako združuje vse ključne konstrukte s področja samoregulacije učenja.

Prvi razdelek vključuje motivacijsko področje védenj in prepričanj, ki ga sicer nekateri avtorji vključujejo v metakognitivno področje (Paris in Wingorod, 1990). Prepričanja o svoji lastni učinkovitosti in zaznavanje lastne kompetentnosti so dinamični motivacijski konstrukti, v metakognicijo pa vključujeta bolj statične komponente, kot so znanje o strategijah in nalogah, učne in regulacijske strategije. Motivacijsko področje védenj in prepričanj vključuje tudi deklarativno znanje o nalogah in razredu, kot so cilji, prepričanja o težavnosti naloge, prepričanja o normah v razredu, pa tudi prepričanja in védenje o lastnih shemah, ki so povezane s čustvi, učinkovitostjo, vrednostjo. Tudi drugi razdelek vključuje védenja in prepričanja, ki se nanašajo na kognitivno področje (deklarativno in proceduralno znanje), s

Tabela 1. *Motivacijske in kognitivne komponente SRU (Garcia in Pintrich, 1994, str. 129).*

	Motivacijske komponente	Kognitivne komponente
Védenje in prepičanja	Prepičanja o nalogi/oddelku: <ul style="list-style-type: none"> • ciljna orientacija • osebni interes • norme v oddelku 	Konceptualno znanje: <ul style="list-style-type: none"> • vsebinsko znanje • znanje predmeta
	Sheme: <ul style="list-style-type: none"> • čustva • časovni znaki • učinkovitost • vrednost/centralnost 	Metakognitivno znanje: <ul style="list-style-type: none"> • o nalogah • o strategijah
Strategije za regulacijo	Motivacijske strategije: <ul style="list-style-type: none"> • samooviranje • defenzivni pesimizem • samoafirmacija • stili pripisovanja 	Kognitivne učne strategije: <ul style="list-style-type: none"> • ponavljanje • elaboracija • organizacija
		Regulacijske učne strategije: <ul style="list-style-type: none"> • postavljanje ciljev • načrtovanje • spremljanje • samopreizkušanje
Rezultati	Količina navora: <ul style="list-style-type: none"> • količina navora 	Kakovost navora: <ul style="list-style-type: none"> • globinsko procesiranje
	Aktivacija/ restrukturiranje shem Izbire Vztrajanje	Aktiviranje /rekonstrukcija znanja Učni dosežki

področja posameznih predmetov ter metakognitivno znanje, povezano z nalogami in strategijami.

Tretji razdelek vključuje različne motivacijske strategije, ki jih učenci lahko uporabijo pri uresničevanju svojih ciljev. Samooviranje je strategija, pri kateri učenci zmanjšajo napor, da bi ohranili občutek lastne vrednosti (Covington, 1992). Defenzivni pesimizem vključuje uporabo strahu in dvomov vase kot spodbudo za večje vlaganje navora (Norem in Cantor, 1986). Samoafirmiranje je proces, pri katerem učenci poskušajo obdržati občutek lastne vrednosti tako, da prevrednotijo vrednost svojih shem (Steele, 1988). Samoafirmiranje lahko vodi do tega, da se nehajo identificirati z vrednotami šole in jim uspeh v šoli ni več pomemben. Atribucijski stil pa je povezan z učinkovitim (naporu, strategijam) oz. neučinkovitim (sposobnostim, sreči) pripisovanjem razlogov za uspešnost (Petersen in Selingman, 1984). Te motivacijske strategije vplivajo na kakovost vloženega navora, na motivacijske sheme oz. njihovo rekonstruiranje ter izbiranje učnih situacij in vztrajanje v njih.

Model poleg motivacijskih vključuje tudi kognitivne in metakognitivne strategije. Wistein in Mayer (1986) kot pomembne kognitivne strategije, ki so pov-

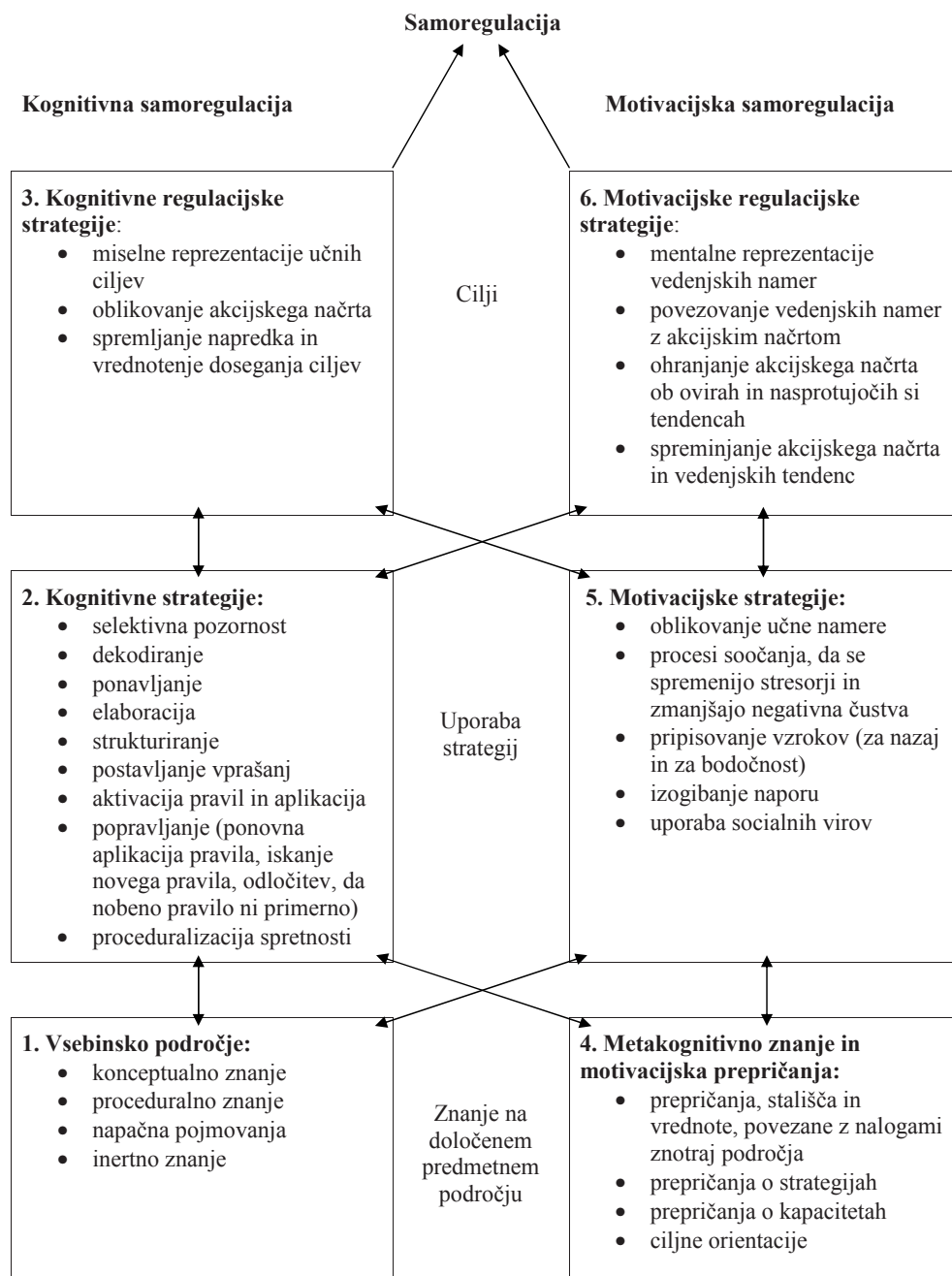
ezane s procesiranjem informacij in njihovo zapomnitvijo, navajata tri strategije: strategije ponavljanja, elaboracije in organizacijske strategije. S pomočjo strategij ponavljanja poskušamo obdržati informacijo v delovnem spominu ter jo tudi shraniti v dolgoročnem spominu. Vendar so za shranjevanje v dolgoročnem spominu, za globinsko procesiranje informacij in smiselno učenje ter integracijo novega z že obstoječim znanjem poleg ponavljanja informacij in branja besedila naglas ali ponavljanje določene aktivnosti bolj pomembne tudi elaboracijske in organizacijske strategije (Entwistle in Marton, 1984). Elaboracijske strategije vključujejo parafraziranje in povzemanje, oblikovanje analogij, razlaganje, postavljanje vprašanj. Organizacijske strategije pa vključujejo iskanje najpomembnejše ideje, izbiranje in organiziranje najpomembnejših pojmov (npr. miselni vzorci), iskanje podobnosti in razlik. Metakognitivne strategije pomagajo učencem pri regulaciji njihovih miselnih procesov. Če so kognitivne strategije vključene v procesiranje informacij, so metakognitivne strategije vključene v nadziranje in uravnavanje spominskih procesov (Peklaj, 2000). Metakognitivne strategije vključujejo načrtovanje, spremljanje in uravnavanje kognitivnih aktivnosti in vedenja. Kognitivne in metakognitivne strategije so povezane z učnimi rezultati, z globinskim procesiranjem informacij, aktivacijo in rekonstrukcijo znanja ter učnimi dosežki.

Garcia in Pintrich (1994) sta predpostavila različne – direktne in indirektne – povezave med posameznimi vidiki njenega samoregulacijskega modela. Motivacijska prepričanja imajo lahko velik neposreden vpliv na motivacijske strategije in motivacijske dosežke, obenem pa tudi posreden vpliv na kognitivne dosežke. Na drugi strani pa kognitivna znanja in prepričanja nimajo tako neposrednega vpliva na kognitivne strategije. Poznavanje kognitivnih strategij je potreben, ne pa zadosten pogoj za njihovo uporabo, saj morajo biti učenci motivirani za to, da jih uporabijo. Motivacijske strategije so torej mediatorske spremenljivke, ki lahko pojasnijo poznavanje kognitivnih strategij in njihovo uporabo ter vpliv na učne dosežke.

Model prilagodljivega učenja

Tudi Monique Boekaerts (1997) v svojem modelu poudarja pomembnost kognitivne in motivacijske samoregulacije. Kognitivni in motivacijski procesi se v procesu samoregulacije povezujejo med seboj in skupaj vplivajo na vlaganje navora ter izvajanje nalog. V modelu izhaja iz predpostavke, da je obstoječe znanje, ki ga ima posameznik, osnovna in pomembna sestavina samoregulacije pri učenju. V šestkomponentnem modelu poskuša razložiti, katere vrste oz. ravni znanja učenci potrebujejo, da se lahko učijo samostojno in dosegaajo svoje učne cilje.

Model vključuje šest komponent samoregulacije, ki so med seboj povezane. Levi del modela (na sliki 1) predstavlja kognitivno samoregulacijo, desni pa motivacijsko samoregulacijo. Vključuje tudi tri ravni znanja: znanje na posameznem predmetnem področju, uporabo strategij in cilje. Povezave med komponentami



Slika 1. Model prilagodljivega učenja M. Boekaerts (1997, str.164).

potekajo znotraj področja (kognitivnega in motivacijskega), med področjema ter med posameznimi ravnmi, vključenimi v samoregulacijo (predmetnim znanjem, strategijami ter regulacijskimi strategijami).

Prva komponenta vključuje konceptualno in proceduralno znanje, vključno z znanjem podatkov, pojmov, definicij, in tudi procedure, povezane s pravili, zakonitostmi na določenem predmetnem področju. Drugo komponento sestavljajo splošne kognitivne strategije, kot so selektivna pozornost, dekodiranje, priklic, elaboracija in organizacija. Tretjo komponento pa predstavljajo metakognitivne spretnosti, vključno z orientacijo, načrtovanjem, izvajanjem, spremljanjem, refleksijo in samopreizkušanjem. Učenci, ki imajo primanjkljaje v znanju na teh kognitivnih regulatornih strategijah, bodo imeli težave pri opredeljevanju in doseganju svojih učnih ciljev. Da bi lahko dosegli odličnost na nekem področju, se morajo zanašati na zunanjo regulacijo, kot so na primer napotki, ki jih daje učitelj.

Naslednje tri komponente predstavljajo motivacijski del samoregulacije. Četrta komponenta je metakognitivno znanje in motivacijska prepričanja, povezana s posameznim predmetnim področjem, ki izhajajo iz učenčevih izkušenj. Metakognitivno znanje omogoča učencu, da bolje razume, spremlja in dostopa do pojmovnega in proceduralnega znanja na tem področju, motivacijska prepričanja pa mu pomagajo vzdrževati motivacijo. Motivacijske strategije vključujejo atribucije, defenzivni pesimizem, procese spoprijemanja za obvladanje stresa in negativnih emocij, oblikovanje učnih namer, pa tudi izogibanje naporu (Boekaerts, 1993, 1996; Rollett, 1987). Šesta komponenta pa vključuje regulacijske motivacijske strategije, vključno z reprezentacijami namenov, povezav namena z akcijskim načrtom in vztrajanjem ob ovirah pri učenju. Ta komponenta je tesno povezana z akcijsko kontrolo oz. kontrolo volje (Kuhl, 1994). Akcijska kontrola poveže kognicije, ki se nanašajo na samega sebe in osebne cilje, z motivacijskimi in regulacijskimi spretnostmi.

M. Boekaerts (Boekaerts, 1997; Boekaerts in Corno, 2005; Boekaerts in Nimvirit, 2000) predpostavlja, da učni cilji in dosežki, ki jih učenci zasledujejo, v temelju določajo njihov način učenja. Učenci imajo pri učenju dve osnovni prioriteti. Na eni strani si želijo povečati svoje znanje in spretnosti, na drugi strani pa obdržati svoje čustveno blagostanje znotraj razumnih meja (npr., da bodo videti pametni, obvarovati svojo samopodobo). Učenci v procesu učenja poskušajo uravnati ti dve prioriteti. Občutki relevantnosti, interesa in lastne učinkovitosti spodbujajo učenje, občutek težavnosti, pomanjkanje interesa in stres pa spodbujajo učenca k usmerjenosti na vzdrževanje blagostanja. Učenci se učijo na ustrezen način, ko najdejo ravnotežje med tema dvema usmerjenostma ter prioriteta, na katerih temeljita.

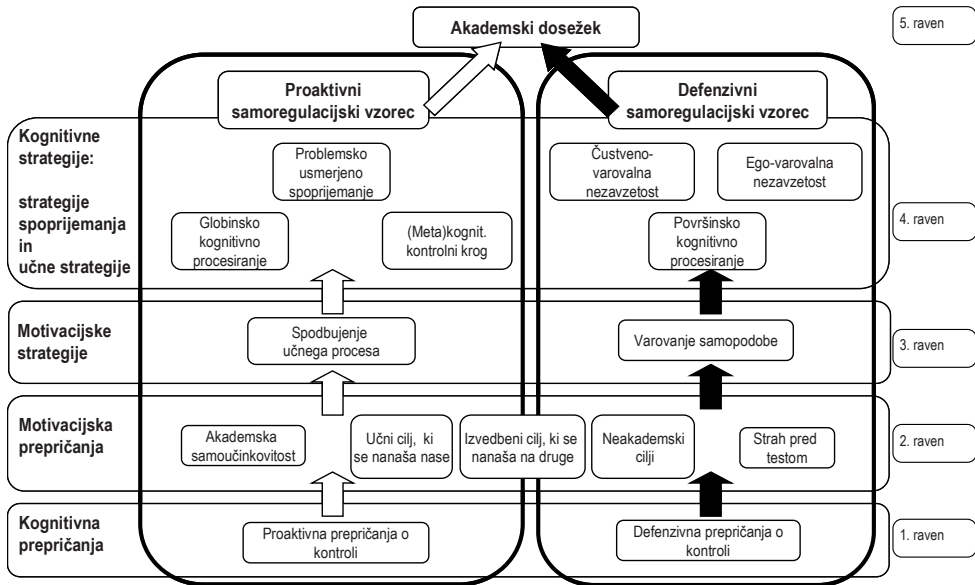
Proaktivni in defenzivni vzorci samoregulacije pri učenju

Predstavljena modela poskušata razložiti samoregulacijske procese s pomočjo vsebinske delitve teh procesov na motivacijsko in kognitivno področje. Iz pregleda

teorije in raziskav pa je očitno, da je samoregulacija generični termin, ki označuje različne pojave različnih kontrolnih sistemov (Boekaerts in Niemivirta, 2000; Carver in Scheier, 1998; Higgins, 1997, 2000). Boekaerts in Niemivirta (2000) vidita samoregulacijo kot sistemski koncept, ki se nanaša na celotno upravljanje posameznikovega vedenja preko interaktivnih procesov med različnimi kontrolnimi sistemi, kot so kontrola pozornosti, metakognicije, motivacije, emocij, dejanj in volje. Ti kontrolni sistemi torej simultano posegajo na vsa ta področja, zato kot osnovo za razvoj modela samoregulacije pri učenju predlagava funkcionalni, ne vsebinski pristop.

Najprej je potrebno razlikovati med adaptivno in napačno samoregulacijo. Tradicionalno se je samoregulacijo povezovalo s proaktivnimi samoregulacijskimi vzorci, ki vključujejo elemente, kot so: občutek osebne kontrole, pripisovanje uspeha trudu, lastna učinkovitost, postavljanje učnih ciljev, regulacija navora, delovno, prostorsko in časovno uravnavanje, strategije spoprijemanja, učne strategije, strategije regulacije. V določenih primerih pa samoregulacija ni tako učinkovita (npr. pretirano opazovanje pri izvedbi avtomatiziranih odzivov), saj lahko ovira doseganje pomembnih ciljev (npr. prekomerna samoregulacija, ki vključuje obsesivno-kompulzivno vedenje). Samoregulacija je lahko neustrezna tudi v primeru, ko se posameznik usmerja k negativnemu cilju ali standardu. Takrat je za uspešnost pomembno spremeniti tak samoregulacijski vzorec ter na novo načrtati cilje. Včasih lahko samoregulacija povzroči neželene rezultate, včasih pa se posameznik odloči, da ne bo reguliral svojega vedenja. V določenih primerih pa posameznik uporabi samoregulacijo zato, da ohrani svoje blagostanje in občutek lastne vrednosti. Zaradi vseh teh možnih funkcij, ki jih samoregulacija ima, lahko vse samoregulacijske komponente opišemo z dvema funkcionalnima vzorcema, ki ju lahko označimo kot proaktivni in defenzivni samoregulacijski vzorec. Obstaja pa tudi tretji vzorec, ki ga lahko označimo kot depresivni vzorec, ki vključuje samouničevalne kognicije, odsotnost motivacije in samoregulacijskih naporov (Lončarić, 2008). Depresivni samoregulacijski vzorec se povezuje s specifičnimi atribucijskimi vzorci (npr. stabilna notranja pripisovanja neuspeha in nestabilna zunanja pripisovanja uspeha), nemočjo, zavlačevanjem in apatijo. Gray (1981) domneva, da se takrat, ko pride do razhajanja med pričakovanji in rezultatom, vklopi kontrolni mehanizem vedenjskega inhibicijskega sistema. Ker depresivni vzorec kaže na odsotnost samoregulacije, ne bo vključen v predstavljeni model.

Oba regulacijska vzorca – proaktivni in defenzivni vzorec – vključujeta pet ravni: kontrolna prepričanja, motivacijska prepričanja, motivacijske strategije ter (meta)kognitivne strategije (strategije spoprijemanja in učenja). Med posameznimi ravni obstajajo številne direktne in indirektne povezave, ki v modelu niso vse predstavljene. Kognitivna prepričanja (1. raven) imajo direkten vpliv na motivacijska prepričanja (2. raven). Kognitivna prepričanja imajo lahko tudi direkten ali indirekten vpliv na motivacijske strategije, kognitivne strategije in učne rezultate. Kot so ugotovile že druge raziskave (Ames, 1992; Garcia in Pintrich, 1994), imajo učenčeva



Slika 2. Proaktivni in defenzivni vzorci samoregulacije pri učenju (Lončarič, 2008, str. 15).

motivacijska prepričanja o nalogah in njihova ciljna orientacija (2. raven) lahko direkten in močan vpliv na motivacijske strategije (3. raven), kognitivne strategije (4. raven) in kakovost navora, vloženega v učenje. Motivacijska prepričanja imajo lahko tudi indirektni vpliv na kakovost navora preko povečane aktivnosti učencev pri učenju in motivacije. Količina in kakovost navora lahko direktno vplivata na učne dosežke (5. raven). Motivacijske strategije (3. raven), skupaj z motivacijskimi prepričanji, povečajo navor in vztrajanje pri učencih, kar lahko direktno vpliva na aktivacijo in uporabo različnih kognitivnih in samoregulatornih strategij (4. raven) in preko njih direktno vpliva na kakovost navora in akademskih dosežkov.

Z opisom ravni smo opredelili prvi pomemben element nomološke mreže samoregulacije učenja: štiri komponente samoregulacije, ki vključujejo kognitivna in motivacijska prepričanja ter motivacijske in kognitivne strategije. Opisani so tudi odnosi med opredeljenimi komponentami. Končni element nomološke mreže predstavljajo posamezne mere samoregulacije, ki smo jih po funkciji razdelili v proaktivne in defenzivne. V nadaljevanju bomo predstavili primer operacionalizacije navedenih elementov, ki jih je v svoji empirični raziskavi, v kateri je preverjal veljavnost modela, opredelil Lončarič (2008).

Prva raven se nanaša na komponento kognitivnih prepričanj. Mere tega nivoja so povzete iz akcijsko-teoretičnega pristopa (Chapman, Skinner in Baltes, 1990; Skinner, Chapman in Baltes, 1988) in implicitnih teorij inteligentnosti (Dweck, 2000). Proaktivna prepričanja o kontroli so povezana s prepričanjem, da je navor

sredstvo za doseganje ciljev, ter s splošnim prepričanjem o stopnji možne kontrole v procesu usvajanja in izkazovanja znanja. Obrambna prepričanja o kontroli se nanašajo na prepričanje, da na uspeh vpliva sreča in drugi zunanji dejavniki (učitelj, težavnost naloge) ter da je inteligentnost stabilna lastnost, ki se ne more spreminjati in razvijati.

Druga raven se nanaša na komponento motivacijskih prepričanj. Teoretično izhodišče za merjenje teh komponent je predstavljal model pričakovanje – vrednost (Pintrich, 1988; Pintrich in De Groot, 1990; Pintrich in Schunk, 2002), ki opisuje tri motivacijske komponente. Komponenta pričakovanja je povezana z vprašanjem »Ali to lahko naredim?« in jo ugotavljamo z lestvico samoučinkovitosti. Komponenta vrednosti je povezana z vprašanjem »Zakaj to delam?« in jo ugotavljamo z lestvicami ciljne orientacije. Afektivna komponenta vključuje čustvene reakcije in je povezana z vprašanjem »Kako se pri tem počutim?«. To komponento ugotavljamo z lestvico testne anksioznosti. Predpostavlja se, da so samoučinkovitost in cilji učenja (usvajanje znanja in veščin, izogibanje napakam) del proaktivnega, anksioznost (fiziološka, emocionalna, kognitivna in vedenjska) ter drugi cilji (izogibanje naporu in doseganje popularnosti med vrstniki) pa del obrambnega samoregulacijskega vzorca. Cilj dokazovanja znanja (tekmovalnost, samozaščita, samopromocija) je lahko v enaki meri povezan z proaktivnim in obrambnim samoregulacijskim vzorcem.

Na tretjo raven so umeščene motivacijske strategije. Dimenzije motivacijskih strategij so večinoma privzete iz modela strategij učenja (Niemivirta, 1996; Pintrich, Smith, Garcia in McKeachie, 1991; Weinstein, Zimmerman, in Palmer, 1988; Wild in Schiefele, 1994), ki ločijo motivacijske strategije in upravljanje z zunanjimi viri od ostalih metakognitivnih in kognitivnih strategij učenja. Motivacijske strategije za spodbujanje učenja so poleg postavljanja ciljev, reguliranja navora ter organizacijo prostora in časa učenja povezane s proaktivno samoregulacijo. Na drugi strani pa so motivacijske strategije za zaščito samospoštovanja, kot so samooviranje, obrambni pesimizem in pripisovanje neuspeha zunanjim vzrokom, povezane z obrambno samoregulacijo.

Četrta raven se nanaša na kognitivne samoregulacijske strategije. Te strategije lahko razdelimo na dve formalno različni, ampak funkcionalno povezani skupini. To so strategije učenja in strategije spoprijemanja. Strategije spoprijemanja deloma izhajajo iz transakcijske teorije (Lazarus in Folkman, 1984). Strategije učenja pa izhajajo iz dveh konceptualno različnih modelov. Prvi model razlikuje površinski in globinski pristop k učenju (Marton in Saljo, 1976a, 1976b; Tait, Entwistle in McCune, 1998), drugi pa opredeljuje strategije učenja s pomočjo kognitivnih in metakognitivnih komponent (Pintrich, Smith, Garcia in McKeachie, 1991). Strategije, povezane s proaktivno samoregulacijo, se nanašajo na spoprijemanja z reševanjem problemov (kognitivna in vedenjska), na učenje z globinskim kognitivnim procesiranjem (elaboracijo in organizacijo gradiva, uporabo in kritično mišljenje) in na metakognitivni cikel kontrole (ponavljanje, vajo, kontrolo procesov in rezultatov učenja). Strategije, povezane z obrambno samoregulacijo, se nanašajo na spoprijemanje, usmerjeno na

zaščito emocij (izogibanje, domišljijo in distrakcije), spoprijemanje, usmerjeno na zaščito ega (izostajanje, reinterpretacija, ignoriranje ali norčevanje iz problema), strategijo učenja s površinskim kognitivnim procesiranjem (usmerjenost na minimalne zahteve in nepovezano memoriranje).

Na peti ravni se nahaja ključna kriterijska spremenljivka: akademski dosežki. Kot mero akademskih dosežkov lahko uporabimo povprečne šolske ocene (Lončarič, 2008), pa tudi druge kriterijske spremenljivke, kot so npr. uspešnost pri konkretnih preizkusih znanja, neopravičene šolske izostanke ali pa tudi nekatere motivacijske rezultate, kot so izbor aktivnosti, vključenost v izvajanje naloge, izbira naloge, vztrajanje pri nalogi.

Zaključek

V prispevku je predstavljen nov model samoregulacije učenja, ki temelji na obstoječih modelih, ki poudarjajo kognitivne in motivacijske komponente samoregulacije (Boekaerts, 1997; Garcia in Pintrich 1994). Specifičnost predstavljenega modela je funkcionalna organizacija komponent, ki sestavljajo proaktivne in obrambne vzorce samoregulacije. Model kaže na to, da je funkcija samoregulacije pomembnejša od opredelitve, ki samoregulativne fenomene opisuje kot kognitivne, vedenjske, motivacijske, ali pa tiste opredelitve, ki deli strategije na strategije, uporabljene po izpitu (strategije spoprijemanja) ali pred izpitom (strategije učenja).

Model ima aplikativno vrednost, in sicer lahko na njegovi podlagi opredelimo jasne napotke za uporabo in spodbujanje proaktivne samoregulacije pri učenju v različnih učnih situacijah. Pri učencih je potrebno razvijati proaktivna prepričanja o kontroli, tako da poudarjamo njihovo odgovornost za uspeh oz. neuspeh, ter jim pokazati povezavo med vlaganjem navora in uspehom. Tako se oblikujejo temeljna kognitivna prepričanja, na katera se funkcionalno navezuje občutek visoke lastne učinkovitosti ter proaktivni cilji usvajanja znanja, veščin, kompetenc in želje po razumevanju učnega gradiva. Učitelji morajo učence opremiti s proaktivnimi motivacijskimi strategijami ter jih naučiti postavljanja ciljev, reguliranja navora ter organiziranja časa in prostora pri učenju. Učenci s takimi prepričanji, cilji in občutkom lastne učinkovitosti pri učenju bodo uporabljali proaktivne strategije učenja in ustreznega spoprijemanja z neuspehom. Učitelji pa jih tudi lahko spodbujajo h globinskemu pristopu k učenju, k spremljanju lastnega napredka in preverjanju znanja.

Predstavljeni model jasno kaže možnost, kako lahko učitelji prepoznajo in preprečijo neželene posledice obrambne samoregulacije. Učenec ne more razviti svojih potencialov, če ne prevzame tveganja možnega neuspeha potem, ko vloži določen napor. Učitelj mora jasno pokazati vrednost vlaganja navora ter zmanjšati možnost zunanjih atribucij uspeha in neuspeha ter implicitnih teorij inteligentnosti, ki inteligentnost pojmujejo kot nespremenljivo in najpomembnejšo osebnostno značilnost, ki

se dokazuje z doseganjem uspeha brez napora, njeno pomanjkanje pa z neuspehom po vloženem naporu. Takšna kognitivna prepričanja so temelj za intenziven strah pred neuspehom in za izogibanje trudu ter imajo za cilj samopromoviranje ne glede na dejansko znanje in veščine. Učenci s takimi prepričanji se ne trudijo, ker je to edina strategija, ki jih ne bo pripeljala do izgube ugleda in samospoštovanja. V primeru, da uspejo brez napora, je to dokaz za njihovo prepričanje, ki temelji na ideji o lastni visoki inteligentnosti. V primeru, da ne uspejo, pa lahko pripišejo razlog za neuspeh pomanjkanju napora in drugim zunanjim dejavnikom. Taki učenci ne bodo vlagali napora v uporabo strategij globinskega kognitivnega procesiranja, ampak se bodo učili na pamet in dosegali minimalne standarde, s katerimi bo učitelj zadovoljen. V primeru neuspeha pa bodo uporabili obrambne strategije spoprijemanja, ki lahko pripeljejo samo še do večjega neuspeha.

V prihodnosti bo potrebno nadaljevati delo pri opredeljevanju depresivnega vzorca samoregulacije. Za učence, ki uporabljajo tak vzorec, je značilno, da v situacijah neuspeha ne vlagajo dodatnega truda in ne uporabljajo proaktivnih vzorcev samoregulacije, niti ne ščitijo lastnega samospoštovanja z obrambnimi strategijami, kot so npr. reinterpretacija neuspeha ali pripisovanje neuspeha zunanjim vzrokom. Tak vzorec, podoben naučeni nemoči, bi lahko bolj natančno preučili na specifičnih populacijah rizičnih učencev z depresivnimi in internaliziranimi motnjami vedenja, ki pogosto doživljajo šolski neuspeh. Nadaljnje operacionaliziranje depresivnega vzorca vedenja bi pomagalo učiteljem, da bi lahko pravočasno prepoznali težave in tudi pravilno reagirali s konkretnimi ukrepi.

Literatura

- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures and student motivation. *Journal of Educational psychology*, 84(3), 261–271.
- Baumeister, R. F., Bratslavsky, E., Muraven, M. in Tice, D. M. (1998). Ego-depletion: Is the active self a limited resource? *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 1252–1265.
- Boekaerts, M. (1993). Being concerned with well-being and with learning. *Educational Psychologist*, 28(2), 149–167.
- Boekaerts, M. (1996). Coping with stress in childhood and adolescence. V M. Zeidner in N. S. Endler (ur.), *Handbook of coping: theories, research, applications* (str. 452–484). New York: Wiley.
- Boekaerts, M. (1997). Self-regulated learning: A new concept embraced by researcher, policy makers, educators, teachers and students. *Learning and Instruction*, 7(2), 161–186.
- Boekaerts, M. in Nimivirta, M. (2000). Self-regulated learning: Finding a balance between learning- and ego-protective goals. V M. Boekaerts, P.R. Pintrich in M. Zeidner (ur.), *Handbook of self-regulation* (str. 417–450). San Diego, CA: Academic Press.

- Boekaerts, M. in Corno, L. (2005). Self-regulation in the classroom: A perspective on assessment and intervention. *Applied Psychology: An International Review*, 54(2), 199–231.
- Carver, C. S. in Scheier, M. F. (1981). *Attention and self-regulation: A control theory approach to human behaviour*. New York: Springer Verlag.
- Carver, C. S. in Scheier, M. F. (1998). *On the self-regulation of behavior*. New York: Cambridge University Press.
- Chapman, M., Skinner, E. A. in Baltes, P. B. (1990). Interpreting correlations between children's perceived control and cognitive performances: Control, agency, or means-ends beliefs? *Developmental Psychology*, 26(2), 246–253.
- Clonan, S. M., Chafouleas, S. M., McDougal, J. L. in Riley-Tillman, T. C. (2003). Positive psychology goes to school: Are we there yet? *Psychology in the Schools*, 41, 101–110.
- Covington, M. V. (1992). *Making the grade: A self-worth perspective on motivation and school reform*. New York: Cambridge University Press.
- Dweck, C. S. (2000). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Philadelphia: Psychology press.
- Eccles, J. (1983). Expectancies, values and academic behaviours. V J. C. Spence (ur.), *Achievement and achievement motives* (str. 75–146). San Francisco: Freeman.
- Entwistle, N. in Marton, F. (1984). Changing conceptions of learning and research. V N. Entwistle, D. Housell in F. Marton (ur.), *The experience of learning* (str. 211–236). Edinburgh: Scottish Academic Press.
- Fung, H. L., Rice, C. in Carstensen, L. L. (2005). Reactive and proactive motivational changes across adulthood. V W. Greve, K. Rothermaund in D. Wentura (ur.), *The adaptive self: Personal continuity and intentional self-development* (str. 171–184). New York: Hogrefe/Huber Publisher.
- Garcia, T. in Pintrich, P. R. (1994). Regulating motivation and cognition in the classroom: The role of self-schemas and self-regulatory strategies. V D. H. Schunk in B. Zimmerman (ur.), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications* (str. 127–153). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Gray, J. A. (1981). A critique of Eysenck's theory of personality. V H. J. Eysenck (ur.), *A model of personality* (str. 246–276). Berlin: Springer.
- Greenglass, E. R. (2002). Proactive coping. V E. Frydenberg (ur.), *Beyond coping: Meeting goals, visions and challenges* (str. 37–62). London: Oxford University Press.
- Higgins, E. T. (1997). Beyond pleasure and pain. *American Psychologist*, 52, 1280–1300.
- Higgins, E. T. (2000). Social cognition: Learning about what matters in the social world. *European Journal of Social Psychology*, 30, 3–39.
- 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. Zimmerman (ur.), *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice* (str. 57–85). New York: Guilford Press.
- Kuhl, J. (1994). A theory of action and state orientations. V J. Kuhl in J. Beckman (ur.), *Volition and personality: Action versus state orientation* (str. 9–46). Seattle: Hogrefe and Huber.
- Lazarus, R. S. in Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.
- Lončarič, D. (2008). *Kognitivni in motivacijski dejavniki procesov samoregulacije pri učenju in soočanju s šolskim neuspehom* [Cognitive and motivational factors of

- self-regulative processes at learning and coping with school failure*]. Neobjavljena doktorska disertacija [Unpublished doctoral dissertation], Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Ljubljana, Slovenija.
- Marton, F. in Saljo, R. (1976a). On qualitative differences in learning: I. Outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 4–11.
- Marton, F. in Saljo, R. (1976b). On qualitative differences in learning: II. Outcome as a function of the learner's conception of the task. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 115–127.
- Netzel, D. M. in Eber, L. (2003). Shifting from reactive to proactive discipline in an urban school district: A change of focus through PBIS implementation. *Journal of Positive Behaviour Interventions*, 5, 71–79.
- Niemivirta, M. (1996). *Motivational-cognitive components in self-regulated learning*. Prispevek, predstavljen na srečanju 5th Workshop on Achievement and Task Motivation, 26–29 March, Landau.
- Norem, J. K. in Cantor, N. (1986). Defensive pessimism: »Harassing« anxiety as motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1208–1217.
- Paris, S. G. in Winograd, P. (1990). How metacognition can promote learning and instruction. V B. F. Jones in L. Idol (ur.), *Dimensions of thinking and cognitive instruction* (str. 15-51). Hillsdale: NJ: Erlbaum.
- Peklaj, C. (2000). Samoregulativni mehanizmi pri učenju [Self-regulation mechanisms in learning]. *Sodobna pedagogika*, 3, 136–149.
- Petersen, C. in Seligman, M. E. P. (1984). Causal explanations as a risk for depression: Theory and evidence. *Psychological Review*, 91, 347–374.
- Pintrich, P. R. (1988). A process-oriented view of student and motivation. V J. Stark in L. Mets (ur.), *Improving teaching and learning through research: New Directions for institutional research*. Vol. 57 (str. 65–79). San Francisco: Jossey-Bass.
- Pintrich, P. R. in De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33–40.
- Pintrich, P. R. in Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education: Theory, research, and applications* (2. izd.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Merrill.
- Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T. in McKeachie, W. J. (1991). *A manual for the use of the Motivational Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)* (Tech. Rep. No. 91-B-004). Ann Arbor: University of Michigan, School of Education.
- Rollett, B. A. (1987). Effort avoidance in learning. V E. De Corte, H. Lodewijks, R. Parmentier in P. Span (ur.), *Learning and instruction. European research in an international context*. Vol. 1 (str. 147–157). Oxford: Leuven University and Pergamon.
- Skinner, E. A., Chapman, M. in Baltes, P. B. (1988). Control, means-ends, and agency beliefs: A new conceptualization and its measurement during childhood. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 117–133.
- Steele, C. M. (1988). The psychology of self-affirmation: Sustaining the integrity of the self. V L. Berkowitz (ur.), *Advances in Experimental Social Psychology*. Vol. 21 (str. 261–302). San Diego, CA: Academic Press.
- Tait, H., Entwistle, N. J. in McCune, V. (1998). ASSIST: A reconceptualisation of the Approaches to Studying Inventory. V C. Rust (ur.), *Improving students as learners* (str. 262-271). Oxford: Oxford Brookes University, The Oxford Centre for Staff and

Learning Development.

- Tilly, W. D. in Grimes, J. (1998). Curriculum based Measurement: One Vehicle for systematic educational reform. V M. R. Shinne (ur.), *Advanced application of curriculum-based measurement* (str. 32–88). New York: Guilford Press.
- Vohs, K. D. in Baumaister, R. F. (2004). Understanding self-regulation: An introduction. V R. F. Baumaister in K. D. Vohs (ur.), *Handbook of self-regulation: Research, theory and application* (str. 1–9). New York: Guilford Press.
- Weinstein, C. E., Zimmerman, S. A. in Palmer, D. R. (1988). Assessing learning strategies: the design and development of the LASSI. V C. E. Weinstein, P. A. Alexander in E. T. Goetz (ur.), *Learning and study strategies: issues in assessment, instruction, and evaluation* (str. 25–40). New York: Academic Press.
- Wiestein, C. E. in Mayer, R. (1986). The teaching of learning strategies. V M. Wittrock (ur.), *Handbook of research on teaching and learning* (str. 315–327). New York: Macmillan.
- Wigfield, A. in Eccles, J. (1992). The development of achievement task values: A theoretical analysis. *Developmental Review*, 12, 265–310.
- Wild, K. P. in Schiefele, U. (1994). Lernstrategien im Studium: Ergebnisse zur Faktorenstruktur und Reliabilität eines neuen Fragebogens. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 15, 185–200.
- Zeidner, M., Boekaerts, M. in Pintrich, P. R. (2000). Self-regulation, direction and challenges for future research. V M. Boekaerts, P. R. Pintrich in M. Zeidner (ur.), *Handbook of self-regulation* (str. 749–769). San Diego, CA: Academic Press.
- Zimmerman, B. J. (1986). Development of self-regulated learning: Which are the key subprocesses? *Contemporary Educational Psychology*, 16, 307–313.
- Zimmerman, B. J. (2001). Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overview and analysis. V B. J. Zimmerman in D. H. Schunk (ur.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (str. 1–37). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Zimmerman, B. J. in Schunk, D. H. (2001). Reflection on theories on self-regulated learning and academic achievement. V B. J. Zimmerman in D. H. Schunk (ur.), *Self-regulated learning and academic achievement: theoretical perspectives* (str. 289–307). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Prispelo/Received: 12.08.2008

Prisjeta/Accepted: 14.10.2008