

2016

UNIVERZA NA PRIMORSKEM
FAKULTETA ZA MATEMATIKO, NARAVOSLOVJE IN
INFORMACIJSKE TEHNOLOGIJE

ZAKLJUČNA NALOGA

ZAKLJUČNA NALOGA
SAMOREGULACIJSKO UČENJE MED UČENCI
OSNOVNE ŠOLE

KODELJA

TJAŠA KODELJA

UNIVERZA NA PRIMORSKEM
FAKULTETA ZA MATEMATIKO, NARAVOSLOVJE IN
INFORMACIJSKE TEHNOLOGIJE

Zaključna naloga

Samoregulacijsko učenje med učenci osnovne šole

(Self-regulated learning among students in primary school)

Ime in priimek: Tjaša Kodelja

Študijski program: Biopsihologija

Mentor: prof. dr. Vlasta Zabukovec

Somentor: asist. dr. Vesna Jug

Koper, marec 2016

Ključna dokumentacijska informacija

Ime in PRIIMEK: Tjaša KODELJA

Naslov zaključne naloge: Samoregulacijsko učenje med učenci osnovne šole

Kraj: Koper

Leto: 2016

Število listov: 27 Število tabel: 5

Število referenc: 36

Mentor: prof. dr. Vlasta Zabukovec

Somentor: asist. dr. Vesna Jug

Ključne besede: motivacija, učenje, samoregulacija, metakognicija

Izvleček:

V zaključni nalogi so nas zanimala povezave med določenimi dimenzijami samoregulacije pri osnovnošolcih. S pomočjo vprašalnika MSLQ, ki ga je reševalo 89 učencev iz sedmih in devetih razredov Osnovne šole Draga Bajca Vipava, smo preverjali naše hipoteze, ki smo jih sestavili s pomočjo literature o samoregulacijskem učenju. Ugotovili smo, da je metakognicija pozitivno povezana z iskanjem pomoči, organizacijo časa in prostora za učenje, prav tako je pozitivno povezana s strategijami upravljanja in organizacije učenja. Ugotovili smo tudi, da so notranji cilji pozitivno povezani s ponavljanjem in elaboracijo, vendar ne z organizacijo učenja. Učencem smo podali par namigov za boljšo organizacijo učenja.

Key words documentation

Name and SURNAME: Tjaša KODELJA

Title of the final project paper: Self-regulated learning among students in primary school

Place: Koper

Year: 2016

Number of pages: 27 Number of tables: 5

Number of references: 36

Mentor: Prof. Vlasta Zabukovec, PhD

Co-Mentor: Assist. Vesna Jug, PhD

Keywords: learning, metacognition, self-regulation, motivation

Abstract:

In the thesis we were interested in connection with certain dimensions of self-regulation from primary school pupils. The MSLQ questionnaire, solved by 89 pupils from the seventh and the ninth grade of the primary school Drago Bajc Vipava, was used to examine our hypothesis. The hypothesis were put together with the help of literature on self-regulating learning. We found out that metacognition is in positive connection with searching for help, organization of time and place for learning as well as with strategy management and organization of learning. Furthermore, it was found out that the internal goals are connected positively with revising and elaboration but not with the organization of learning. The pupils were given some tips how to improve their organization of learning.

ZAHVALA

Zahvala prof. dr. Vlasti Zabukovec za sprejeto mentorstvo.

Zahvala asist. dr. Vesni Jug za somentorstvo in vse napotke, ki mi jih je dajala med pisanjem zaključne naloge.

Zahvala moji družini ter prijateljem, ki so mi vedno stali ob strani ves čas mojega študija.

KAZALO VSEBINE

1	UVOD	1
1.1	Definicije.....	1
1.1.1	Motivacija.....	1
1.1.2	Učna motivacija.....	1
1.1.3	Samoregulacijsko učenje.....	2
1.2	Teoretski pristopi k samoregulaciji.....	3
1.2.1	Behavioristični pristop k samoregulaciji.....	4
1.2.2	Socialno-kognitivno pojmovanje samoregulacijskega učenja.....	4
1.2.3	Krožni model samoregulacijskega učenja.....	5
1.2.4	Štirikomponentni model samoregulacijskega učenja po Hofferjevi, Yujevi in Pintrichu.....	6
1.3	Razvoj samoregulacijskega učenja.....	7
1.4	Dejavniki samoregulacijskega učenja.....	9
1.4.1	Samoregulacija in učna uspešnost.....	9
1.4.2	Samoregulacija in spol.....	10
1.4.3	Samoregulacija in učni kontekst.....	11
1.5	Vpliv okolja na individualne razlike v samoregulaciji.....	11
1.6	Programi za razvoj samoregulacijskih spretnosti pri učenju.....	11
1.7	Problem in hipoteze.....	12
2	METODA	13
2.1	Vzorec.....	13
2.2	Pripomočki.....	13
2.3	Postopek.....	13
3	REZULTATI	14
4	INTERPRETACIJA	16
5	SKLEPI	18
6	LITERATURA IN VIRI	19

KAZALO PREGLEDNIC

Tabela 1	Štirikomponentni model samoregulacijskega učenja	6
Tabela 2	Deskriptivna statistika	14
Tabela 3	Korelacije med pričakovanji o lastni učinkovitosti, ponavljanjem, elaboracijo in organizacijo	15
Tabela 4	Korelacije med metakognicijo in strategijami upravljanja in organizacije učenja.....	15
Tabela 5	Korelacije med metakognicijo in strategijami upravljanja in organizacije učenja.....	15

1 UVOD

1.1 Definicije

1.1.1 Motivacija

Naše obnašanje je motivirano: po eni strani ga spodbujajo različne silnice (potrebe, nagoni, motivi), po drugi strani je usmerjeno k različnim ciljem (ciljni objekti, vrednote, objekti). Motivacijske dejavnike bi lahko razdelili na prvine motivacije privlačnosti in motivacije potiskanja (npr. potrebe, nagone). Ene in druge pa so povezane med seboj. Ob vsaki delujoči potrebi se pojavi tudi cilj, h kateremu se usmerimo, da bi potrebo zadovoljili. In tudi nasprotno: kak pojav postane motivacijski cilj šele tedaj, kadar deluje kaka potreba, motiv ali želja. Motivov ne moremo uresničiti, če se ne pojavi ustrezno obnašanje (motivirano obnašanje). Če še tako trdno sklenemo, da bomo dosegli kak cilj, se to ne bo zgodilo, če ne bomo ustrezno ravnali (Musek in Pečjak, 1992).

Woolfolk (2002) pravi, da motivacijo po navadi opredelimo kot notranje stanje, ki zbuja, usmerja in vzdržuje vedenje. Psihologi, ki preučujejo motivacijo, so se osredotočili na pet osnovnih vprašanj (Gragham in Weiner, 1996; Printich, Marx in Boyle, 1993):

- Kako ljudje izbirajo svoje vedenje? Na primer, zakaj se učenci osredotočijo na domačo nalogo, drugi pa gledajo televizijo?
- Kako dolgo traja, preden začnemo? Zakaj nekateri učenci, ki se odločajo narediti domačo nalogo, to storijo takoj, medtem ko drugi odlašajo?
- Kakšna je intenzivnost in raven vpetosti? Ko je enkrat šolska torba odprta, je učenec popolnoma prevzet in osredotočen ali le izvaja določene gibe?
- Kaj je vzrok, da neka oseba vztraja ali pa se vda? Bo učenec prebral celotno nalogo o Shakespearju ali le nekaj strani?
- Kaj posameznik razmišlja in občuti med aktivnostjo? Učenec uživa v Shakespearju ali ga skrbi napovedan test?

1.1.2 Učna motivacija

Motivacija pomaga racionalno izrabiti čas in sredstva za izobraževanje, v učenje vložiti potrebno energijo in napore (Krajnc, 1982). Če je človek motiviran, se je pripravljen učiti v najrazličnejših situacijah, včasih tudi v izrazito neugodnih razmerah. Mnogim šolskim neuspehom botruje pomanjkanje motivacije, in ne sposobnosti. V učno motivacijo štejemo vse, kar daje pobude za učenje, ga usmerja in mu določa intenzivnost in trajanje. Učna motivacija je produkt medsebojnega delovanja razmeroma trajnih osebnostnih potez učenca samega (npr. storilnostne motivacije) in značilnosti učne motivacije (npr. načina

profesorjevega poučevanja in spodbujanja, zanimivosti snovi ipd.). Kot za vsako aktivnost je tudi za učenje potrebna določena stopnja vzburjenosti, napetosti ali budnosti v organizmu (Potokar in Jereb, 2003). Motivacijo za učenje sestavljajo številni elementi. Ti vključujejo načrtovanje, osredotočenost na cilj, metakognitivno zavedanje tega, kar se nameravamo naučiti in kako, aktivno iskanje novih informacij, jasno zaznavanje povratnih informacij, ponos in zadovoljstvo ob dosežkih in odsotnost anksioznosti ali strahu pred neuspehom (Johnson in Johnson, 1985). Motivacija za učenje tako vsebuje več kot le željo ali namen učiti se. Vključuje tudi kakovost učenčevega miselnega truda (Woolfolk, 2002).

1.1.3 Samoregulacijsko učenje

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 Wixson, 1983; Printrich in DeGroot, 1990; Pressley in McCormick, 1995; po 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. Več 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 zbirajo različne samoregulacijske procese, strategije ali odzive.

Po Zimmermanovih (1994) prepričanjih 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. Raziskovalci so odkrili, da je pri učencih, ki regulirajo svoje učenje, prisotna notranja motivacija za učenje, saj se regulacija motivacije kaže v postavljanju ciljev, v občutku lastne učinkovitosti ter produktivnih atribucijah. Druge ugotovitve raziskav kažejo tudi, da samoregulacijski učenci uporabljajo več načrtovalnih dejavnosti pri učnih strategijah (postavljanje ciljev, načrtovanje dela, ponavljanje po zapiskih ...). 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 (Pečjak in Košir, 2003).

Pintrich in De Groot (1990) med tipične značilnosti samoregulacijskih učencev uvrščata notranjo motivacijo, saj samoregulacijski učenci nadaljujejo z učenjem tudi izven pouka, tj. tudi takrat, ko ni več zunanje kontrole učiteljev ali staršev. Avtorja navajata, da je notranja motivacija tesno povezana z zaznano lastno učinkovitostjo učenca. 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 (sami načrtujejo in si organizirajo učenje, si postavljajo cilje, vrednotijo lasten učni proces). Avtorja tudi poudarjata, da samoregulacijske strategije (tj. metakognitivne strategije) bolj napovedujejo učne dosežke kot pa same kognitivne strategije. Naslednja pomembna značilnost skupine samoregulacijskih učencev je njihova večja občutljivost na socialno in fizično okolje, v katerem poteka učni proces. Učenci, ki uporabljajo metakognitivne strategije, si boljše organizirajo prostor in čas kot ostali učenci, pogosto iščejo socialno pomoč pri kompetentnih osebah – 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 (Pečjak in Košir, 2002).

1.2 Teoretski pristopi k samoregulaciji

Za teoretske pristope s področja samoregulacijskega učenja je značilno, da pojmujejo učenca kot aktivnega in ne kot pasivnega udeleženca učne situacije, ki se le odziva na zahteve drugih v procesu učenja. Hkrati pa teorije samoregulacijskega učenja izhajajo iz predpostavke, da lahko učenec pomembno izboljša svoje učne sposobnosti z uporabo ustreznih metakognitivnih, motivacijskih in vedenjskih strategij. Behavioristično pojmovanje samoregulacijskega učenja in pa socialno kognitivno pojmovanje

samoregulacijskega učenja sta dva teoretična pogleda na samoregulacijo, ki sta tudi najbolj razdelana in največkrat uporabljena (Pečjak in Košir, 2002).

1.2.1 Behavioristični pristop k samoregulaciji

Raziskave behavioristov se nanašajo predvsem na reguliranje različnih področij človekovega delovanja, behavioristi učenca pojmujejo kot reaktivni subjekt, ki sam beleži in ojačuje svoje delovanje. Njihova izhodiščna predpostavka je, da se notranje delovanje v človeku/učencu odvija po istih načelih kot vedenje. Po njihovem mnenju naj bi učenca motivirali zunanji dražljaji, sam pa naj bi kontroliral notranje odzive, tj. spremljal samega sebe z namenom, da bi dosegel zunanjo ojačitev. Behavioristi se z vprašanjem samozavedanja ne ukvarjajo, ker pravijo, da ni direktno dostopno opazovanju. Med ključne procese samoregulacijskega učenja navajajo:

- spremljanje sebe;
- samopoučevanje s pisnimi ali verbalnimi navodili, ki si jih daje posameznik;
- samovrednotenje s primerjavo lastnega dosežka z določenim standardom;
- samoojačanje.

Behavioristi dajejo velik poudarek na okolje, saj po njihovem mnenju prav okolje pomembno vpliva na samoregulacijo. V programih za razvoj samoregulacije poudarjajo zlasti problem socialnega okolja, tj. prisotnost učinkovitega modela (učitelja), ki učencem kaže, kako regulirati učni proces in prisotnost učitelja kot zunanjega ojačevalca učenčevega vedenja (Pečjak in Košir 2002).

1.2.2 Socialno-kognitivno pojmovanje samoregulacijskega učenja

O vzajemnem delovanju treh medsebojno avtonomnih dejavnikov: osebnostnih in vedenjskih ter dejavnikov okolja, govori Bandura idr. (1967, v Zimmerman, 2001) v svoji socialno-kognitivni teoriji učenja. Vsi trije dejavniki vplivajo na samoregulacijo pri učenju (Pečjak in Košir, 2002).

Zimmerman (2001) pravi, da interakcija osebnostnih dejavnikov, vedenjskih dejavnikov in okoljskih delavnikov daje učencu pri učenju občutek lastne kontrole. Vsi faktorji se med učenjem spreminjajo, zato jih mora učenec neposredno spremljati in usklajevati, če želi priti do določenega učnega cilja. Pri usklajevanju teh treh delavnikov pa naj bi si učenec pomagal z naslednjimi strategijami (Zimmerman, Martines-Pons, 1990, v Pečjak in Košir, 2002):

- za regulacijo lastnega funkcioniranja ima na voljo strategije postavljanja ciljev, načrtovanja ter elaboracije, organizacijske strategije in strategije ponavljanja;

- za regulacijo vedenja lahko uporablja samovrednotenje in doslednost pri sebi;
- za regulacijo okolja pa lahko uporablja iskanje informacij, shranjevanje zapiskov, strukturiranje fizičnega okolja in iskanje socialne pomoči.

1.2.3 Krožni model samoregulacijskega učenja

Na osnovi razdelitve dejavnikov socialno-kognitivnega pojmovanja samoregulacijskega učenja je Zimmerman (1998) oblikoval krožni model samoregulacijskega učenja s tremi fazami.

Prva faza – faza predhodnega razmišljanja opisuje procese in prepričanja, ki se pojavljajo pred učenjem in pomenijo dejansko pripravo na učenje. Ta faza vključuje naslednje procese:

- postavljanje ciljev, ko se učenec odloča o specifičnih rezultatih učenja;
- strateško načrtovanje, ko izbira učne strategije in metode;
- prepričanja o lastni učinkovitosti, o lastni sposobnosti za učenje, lastni kompetentnosti;
- ciljno usmerjenost;
- notranjo motivacijo, ki omogoča nadaljevanje učenja brez zunanjih, oprijemljivih nagrad.

Druga faza – faza izvedbe in zavestne kontrole vključuje procese, ki potekajo med učenjem ter vplivajo na koncentracijo in končno izvedbo. Zlasti procesi zavestne kontrole omogočajo osredotočenost na nalogo in optimalno izvedbo naloge. Med temi procesi avtor omenja naslednje:

- osredotočenost učenca in zaščito njegovega namena za učenje pred motečimi dejavniki;
- samopoučevanje oz. samousmerjanje (tudi s pomočjo govora), ki vključuje uporabo različnih strateških metod učenja;
- spremljanje samega sebe, s pomočjo katerega dobiva učenec povratne informacije o lastnem napredovanju.

Tretja faza – faza samorefleksije vključuje procese, ki se pojavljajo po učenju. Ti samorefleksivni procesi so:

- samovrednotenje, kjer učenci ovrednotijo lasten dosežek glede na določene standarde ali cilje;
- atribucije, pri katerih pripišejo dosežek določenim notranjim ali zunanjim dejavnikom. Pri tem avtor ugotavlja, da samoregulativni učenci najpogosteje pripisujejo uspeh lastnim sposobnostim, neuspeh pa dejavnikom, na katere lahko

vplivajo;

- lastne reakcije, kjer gre za atribucije, ki ščitijo posameznika (pozitivne atribucije);
- prilagajanje, med katereim učenec spreminja svoj pristop k učenju in tako išče optimalne strategije učenja.

Ta faza pripravi učenca na učinkovito izvedbo in nadzor te izvedbe, faza samorefleksije pa vpliva na nadaljnji razmislek in pripravo učenca za reševanje prihodnjih nalog – od tod tudi ime krožni model (Pečjak in Košir, 2002).

1.2.4 Štirikomponentni model samoregulacijskega učenja po Hofferjevi, Yujevi in Pintrichu

Ta model samoregulacije učenja je zasnovan na socialno-kognitivnem modelu motivacije in kognicije, ki poudarja pomembnost integriranja tako motivacijskih kot kognitivnih komponent učenja. V tem modelu zasledimo dva splošna organizacijska konstrukta: vedenje in prepričanja ter regulacijske strategije in pa dve splošni področji: kognitivno in motivacijsko. Križanje konstruktov in rezultatov pripelje do štirikomponentnega modela samoregulacije pri učenju (Dorila, 2011).

Tabela 1

Štirikomponentni model samoregulacijskega učenja

	KOGNICIJA	MOTIVACIJA
VEDENJE, PREPRIČANJA	Kognitivna struktura (vedenje, prepričanja)	Motivacijska struktura (vedenje, prepričanja)
STRATEGIJE	Kognitivne in metakognitivne strategije	Motivacijske strategije

Vir: Hofer, Yu in Pintrich, 1998, v Doril, 2011, 76.

Pekljaj (2000) navaja tri vrste znanj ali vedenj: deklarativno in proceduralno znanje ter znanje o okoliščinah. Znanje o stvareh predstavlja deklarativno znanje in se pojavlja v različnih oblikah, npr. kot poznavanje dejstev, pojmov, mrež in shem. Pri tej vrsti znanja odgovarjamo na vprašanje KAJ. V izvajanju nekega postopka, ki ga običajno pridobimo po daljšem izvajanju neke aktivnosti, se kaže proceduralno znanje. Ta vrsta znanja odgovarja na vprašanje KAKO. Kdaj in kje uporabljati predhodni vrsti znanja in zakaj ju je pomembno uporabljati, pa nam pove znanje okoliščin (Pečjak in Košir, 2002).

Druga pomembna komponenta za učno samoregulacijo so kognitivne in metakognitivne strategije. Za šolsko uspešnost naj bi bili pomembni predvsem trije sklopi kognitivnih strategij: strategije ponavljanja elaboracije in organizacijske strategije. Strategije ponavljanja služijo za zapolnitev temeljnih podatkov in vsebin (razvrščanje v razrede, klasifikacija, ponavljanje besedila, posameznih informacij). Pri elaboracijskih strategijah

pa gre za to, da učenec že preoblikuje informacije ter odnose med deli učnih vsebin, ki jih predeluje. Pri izbiranju glavne ideje in ključnih pojmov iz besedila, označevanju delov besedila ter uporabi specifičnih tehnik za selekcioniranje ter organiziranje učnega gradiva govorimo organizacijskih strategijah (Pečjak in Košir, 2002).

Pečjak in Košir (2002) navajata, da lahko metakognitivne strategije razdelimo v tri velike sklope glede na to, v kateri fazi učenja jih učenec uporablja. To so strategije načrtovanja (strategije, ki jih učenec izvede pred procesom učenja), spremljanja (nanašajo se na samo učenje, nanašajo se na ocenjevanje učinkovitosti posameznih strategij) in uravnavanja učenja (nastopi po končanem procesu, ko učenec ocenjuje sam proces učenja).

Drugi del modela vključuje motivacijsko strukturo ter motivacijske strategije. Med elemente motivacijskih vedenj in prepričanj avtorji vključujejo naslednje elemente:

- prepričanja o lastni učinkovitosti (učenčeva presoja o lastnih sposobnostih, znanju in spretnostih za učenje),
- doživljanje testne anksioznosti (dvomi učenca o samem sebi in skrbi, nastale ob situaciji preverjanja in ocenjevanja znanja),
- interes učenca in vrednotenje naloge (notranja pozitivna naravnost učenca do učne snovi z željo, da bi jo bolje spoznal, ter vrednotenje pomembnosti in uporabnosti učne snovi),
- ciljno naravnost učenca pri postavljanju osebnih in učnih ciljev (pri učnih ciljeh ločimo cilje, usmerjene k obvladovanju in cilje, usmerjene k dosežku),
- razlago vzrokov lastne uspešnosti oz. neuspešnosti (ali učenec pripisuje vzroke zunanjim ali notranjim dejavnikom, tistim, ki jih lahko kontrolirajo, ali tistim, ki jih ne morejo kontrolirati) (Weiner, v Zimmerman, 1994).

Med motivacijske strategije avtorji uvrščajo:

- samooviranje ali naučeno nemoč (učenec ne vlaga dovolj truda v izvedbo naloge, da se njegovo samovrednotenje ob morebitnem neuspehu ne bo znižalo),
- defenzivni pesimizem (anksioznost in dvom v lastne sposobnosti ob povečanem naporu),
- samopotrjevanje (učenec zaščiti lastno vrednost z vrednotenjem na drugih področjih – npr. pri športu) (Pečjak in Košir, 2002).

1.3 Razvoj samoregulacijskega učenja

Pečjak in Košir (2002) pravita, da do procesa samoregulacije ne prihaja avtomatično in da se samoregulacijske sposobnosti ne razvijajo avtomatično s starostjo učenca. Po navajanjih Parisa in Newmana (1990) pa je razvoj samoregulacije interakcija med procesi

dozorevanja učenca in njegovim formalnim izobraževanjem, torej imajo pri razvoju samoregulativnega učenja pomembno vlogo tudi učitelji. Avtorja poudarjata tudi, da na učenčevo aktivnost v šoli vplivajo različne učenčeve implicitne teorije in učenčeva prepričanja o lastnih sposobnostih, z naravo učne naloge, z uporabo kognitivnih strategij in s socialnim položajem drugih v razredu. Razvoj samoregulacije pa omogoča spreminjanje teh prepričanj s starostjo učenca, ko se ta prepričanja spreminjajo in postajajo vedno bolj ustrezna in realistična (v Pečjak in Košir, 2002).

Po Zimmermanovih (1998) navajanjih ima samoregulacija dva izvora:

- socialne vire, kjer imajo najpomembnejšo vlogo učitelji, ki lahko spodbujajo razvoj samoregulacijskega učenja na različne načine, in sicer direktno ali indirektno. Direktno tako, da pokažejo učencem uporabo različnih učnih tehnik, indirektno pa preko povratnih informacij o njihovem učenju;
- samodirektivne izkušnje: učenci morajo sami razvijati svoje učne spretnosti, bodisi s pisanjem domačih nalog bodisi učenjem doma.

Pečjak (2012) pri individualnem razvoju metakognitivnih sposobnosti navaja strategije spremljanja in evalvacije kot najbolj uporabljene. Pri skupinskem pristopu pa poudarja pomen socialnega okolja in kot najbolj znani strategiji, ki poudarjata skupinski pristop, navaja strategiji recipročnega spraševanja in recipročnega poučevanja.

Po navajanjih Bakračević Vukman (2010) nekateri avtorji poudarjajo razliko med tako imenovano organizmično ali biološko pogojeno regulacijo, ki je bolj avtomatska, in namerno oziroma voljno samoregulacijo, ki je intencionalna oziroma ciljno usmerjena. Organizmična samoregulacija je prisotna na začetku razvoja, v kasnejših razvojnih obdobjih pa se močneje razvije namerna oziroma voljna samoregulacija (Gestsdottir in Lerner, 2008). Avtorja Gestsdottir in Lerner (2008) k organizmični samoregulaciji prištevata fizične strukture in funkcije ter vedenjske funkcije in procese; namerna oz. voljna samoregulacija pa vključuje ciljno orientirane procese, kot so npr. asimilacija/akomodacija, kontrolni procesi ter procesi selekcije, optimizacije in kompenzacije.

Razvoj samoregulacije pa je povezan tudi z zorenjem specifičnih regij frontalnega/prefrontalnega predela možganov in z razvojem pozornostnih mrež (izvršilna kontrola in inhibicija neustreznih impulzov) ter po drugi strani s socialno interakcijo in z vodenjem (uravnavanjem s strani drugega) (Baričević Vukman, 2010).

Koop (1982) je predpostavljala, da se človekova samoregulacija razvija v naslednjih štirih nivojih: modulacija, kontrola, samokontrola in samoregulacija, prav tako je te štiri nivoje

predlagal tudi Demetriou (2002).

Nevrofiziološka modulacija se razvija od rojstva do 2. ali 3. meseca starosti in se nanaša na vzpostavitev kontrole nad budnimi stanji in refleksi. V času drugega leta se samo po sebi vzpostavi kontrola (hoja) – vedenje je sproženo namensko, sredstva se razlikujejo od ciljev, obstaja zavedanje socialnih zahtev in s tem privolitev v izpolnjevanje preprostih nalog. Samokontrola (jezik) nastopi ob koncu drugega leta, tu pa gre za premik ravnotežja iz okolja oziroma od dinamike aktivnosti k osebi kot taki. To lahko razložimo tako, da samokontrola vključuje samozavedanje in samoiniciativno prilagoditev aktivnosti kot rezultat informacije, ki si jo je otrok zapomnil. Na stopnji samokontrole je fleksibilnost za prilagajanje novim zahtevam omejena, prav tako je omejena tudi zmožnost odlaganja zadovoljitve, medtem ko samoregulacija omogoča prilagajanje spremembam. Vključuje uporabo refleksije in strategij introspekcije, zavest in metakognicijo. Samoregulacija se začne pojavljati v starosti 3–4 let (Baričevič Vukman, 2010).

1.4 Dejavniki samoregulacijskega učenja

1.4.1 Samoregulacija in učna uspešnost

Kljub velikemu številu raziskav o povezanosti med značilnostmi samoregulacije in učne uspešnosti je bilo nekaj nasprotujočih rezultatov. Večina raziskav govori o pozitivni povezanosti med samoregulacijo in učno uspešnostjo, spet druge raziskave pa niso našle nobene povezanosti oziroma so našle celo negativno povezanost (Pečjak in Košir, 2002).

Do regulacije učnega procesa ne prihaja avtomatično z dozorevanjem učenca, kar pomeni, da se te spretnosti s starostjo ne razvijajo avtomatično (Pečjak in Košir, 2002).

Miechenbaum in Beimiller (1992) ugotavljata, da se uspešni učenci razlikujejo od neuspešnih v znanju, strategijah in motivaciji. Učno uspešnejši učenci v primerjavi z učno manj uspešnimi učenci 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, npr. postopke zaključevanja, sklepanja, popravljanja napak in reševanja problemov.

Borkowski in Thorpe (1994) s povzemanjem Covingtonovih (1982), Schunkovih (1989) in lastnih raziskav ugotavljata, da so učenci z nizkimi učnimi dosežki pogosto anksiozni, imajo izrazit strah pred neuspehom in se počutijo neučinkovito. Posledično si taki učenci postavljajo nizke cilje in bolj kot notranji dejavniki jih motivirajo zunanji. Učno manj

uspešni učenci kažejo več naučene nemoči ali znakov definiranega pesimizma (Craske, v Rogers idr., 1998). Marentič - Požarnikova (1980) pa v svoji raziskavi ugotavlja, da se razlike med učno uspešnimi in neuspešnimi učenci pojavljajo v tem, da morajo učno neuspešni učenci večkrat prebrati snov, da jo razumejo, da imajo težave pri samostojni obnovi prebranega besedila in težave pri iskanju bistva ter da pogosteje mehanično ponavljajo snov. Učno uspešni učenci si že pred branjem postavijo vprašanja v zvezi s snovjo, primerjajo novo snov z že znano in si poskušajo pojasniti pomen neznanih besed.

Rezultati Peklaj in Pečjak (2002) pa kažejo na to, da se učno uspešni posamezniki bolj zavedajo pomena učnih strategij in imajo več znanj o tem, kdaj in kje jih uporabiti (Pečjak in Košir, 2002).

1.4.2 Samoregulacija in spol

Rezultati raziskav povezave samoregulacije in spola enoznačno kažejo razlike med spoloma tako v kognitivnih kot metakognitivnih dejavnikih samoregulacijskega učenja. Po ugotovitvah Ainley (1993) deklice pogosteje uporabljajo samoregulacijske strategije kot dečki, na področju vseh treh strategij. Enako poročata tudi Ablard in Lipschulz (1998) o večji uporabi strategij pri dekletih, in sicer v specifičnih učnih kontekstih, pri nalogah, ki so posebej zahtevne, oziroma pri nalogah, ki vsebujejo branje in pisanje. Da dekleta pogosteje kot fantje uporabljajo strategija shranjevanja zapiskov, spremljanja, strukturiranja okolja, postavljanja ciljev in načrtovanja, pa sta ugotovila Zimmerman in Marines-Pons (1990).

Razliko v postavljanju učnih ciljev je ugotovil Wolters (1998), in sicer to, da si dekleta postavljajo višje cilje kot fantje. Minnaert (1999) je z svojo raziskavo potrdil ugotovitev Pintricha (1994), da imajo študentke bolj izraženo tendenco po izogibanju neuspehu kot študentje, torej da strah pred neuspehom negativno korelira z učinkovito samoregulacijo le pri dekletih.

Vrednotenje naloge in težnja po uspehu sta dejavnika, ki sta pozitivno povezana z učinkovito samoregulacijo pri obeh spolih (Gjesme, 1983, v Minnaert, 1999). Pri fantih je najboljši prediktor učne samoregulacije kombinacija strahu pred neuspehom, visoke stopnje vrednotenja nalog in tendenca po uspehu, medtem ko pri dekletih vrednotenje nalog s tendenco po uspehu in z nizko stopnjo strahu pred neuspehom (Pečjak in Košir, 2003).

1.4.3 Samoregulacija in učni kontekst

Raziskave, ki preučujejo povezanost samoregulacije s kontekstnimi dejavniki, lahko razdelimo v dve skupini:

- Raziskave, ki pri učencih ugotovijo uporabo različnih (meta)kognitivnih in motivacijskih strategij pri različnih učnih nalogah. Wolters (1998) ugotavlja, da študentje izbirajo učnih strategij prilagodijo situacijskim zahtevam. Ugotovil pa je tudi, da študentje uporabljajo več motivacijskih strategij v primerih, ko označujejo gradivo kot neustrezno, kot v primerih, ko je gradivo težko ali nezanimivo.
- Raziskave, ki preučujejo uporabo različnih samoregulacijskih strategij pri posameznih predmetnih področjih. Vander Stoep (1996, v Peklaj in Pečjak, 2001) je ugotovil razlike v motivaciji, znanju in samoregulaciji med dobrimi in slabimi učenci v družboslovnih in naravoslovnih predmetih, ne pa tudi pri humanističnih predmetih. Pintrich, Marx in Boyle (po Perry, 1998) poudarjajo, da je treba pri proučevanju povezanosti konteksta in samoregulacijskega učenja upoštevati strukturo nalog, strukturo avtoritete in način evalvacije. Po njihovem mnenju naj bi učni kontekst, ki bi spodbujal samoregulacijsko učenje, bil tak, da bi učencem omogočil sodelovati pri kompleksnih in zanje smiselnih nalogah, hkrati pa bi moral učitelj oblikovati takšne učne situacije, v katerih bi učenci lahko izbirali dosežke in procese, ki bodo ocenjevani (Pečjak in Košir, 2002).

1.5 Vpliv okolja na individualne razlike v samoregulaciji

Samorazumevanje in samoregulacija pri posamezniku se razvijata tudi kot rezultat sorazvoja oziroma interakcije z drugimi osebami. Posameznik tako spoznava svoj lastni razum in jaz z opazovanjem delovanja drugih in iz njihovih interakcij z drugimi (Demetriou, 2000). Sorazumevanje in so regulacija sta mogoča, ker naj bi se, glede na mnoge obstoječe raziskave, otrok že rodil s sposobnostjo intersubjektivnosti (Meltzoff in Moore, 1995; Trevarthen, 1979). Trevarthen meni, da intersubjektivnost temelji na skupinskih vzorcih zavedanja, ki posameznikom, ki vplivajo drug na drugega, omogoča prepoznavati in kontrolirati namene ter vedenje drug drugega. Intersubjektivnost obsega opazovanje, predstavljanje, posnemanje in reguliranje, ki posamezniku omogočajo, da aktivno obravnava medosebne interakcije in nenehno krepi občutek zavedanja samega sebe in drugih. Ponotranjenje pa naj bi bil glavni mehanizem, ki preoblikuje vzajemno so regulacijo v samoregulacijo (Bakračević Vukman, 2010).

1.6 Programi za razvoj samoregulacijskih spretnosti pri učenju

Za razvoj samoregulacijskih učnih spretnosti obstajajo različni programi. Poznamo

celostne programe, ki urijo učenca od začetnega načrtovanja dela, postavljanja ciljev, izbire strategij, spremljanja učinkovitosti strategij pri uporabi in sprememb strategij, če je potrebno. Poznamo pa tudi programe, ki so bolj usmerjeni na urejanje ene od samoregulacijskih spretnosti, na primer v usvajanje posameznih učnih strategij (Pečjak in Košir, 2002).

Schunk in Zimmerman (1998) pri razvoju spretnosti samoregulacijskega učenja izpostavljata nekaj ključnih elementov, ki bi jih morali vključevati dobri intervencijski programi:

- Učenje učnih strategij – ključni element za razvoj samoregulacijskega učenja. Učitelj bi moral učencem predstaviti različne učne strategije, ki jih lahko uporabljajo, in jih naučil uporabljati le-te.
- Urjenje v samoregulacijskih strategijah in povratna informacija o učinkovitosti strategij. Urjenje vodeno s strani drugega, ki ga spremlja povratna informacija o tem, kako učinkovita je bila strategija.
- Socialna podpora učencu in postopen umik podpore, ko je učenec dovolj kompetenten.
- Samoreflektivna praksa – lastna refleksija učencev na področju dosežkov in procesa samoregulacijskega učenja.
- Na šolah lahko programe za razvoj spretnosti samoregulacijskega učenja izvajajo psihologi, še bolj učinkovito pa je, če jih v sam pouk vključijo učitelji (Pečjak in Košir, 2002).

1.7 Problem in hipoteze

V diplomski nalogi želimo ugotoviti odnose med nekaterimi dimenzijami samoregulacije med osnovnošolci. Na podlagi teoretičnih izhodišč in predhodnih raziskav smo preverjali naslednje trditve:

- Metakognicija je pozitivno povezana z iskanjem pomoči, organizacijo časa in prostorom za učenje.
- Prepričanja o lasti učinkovitosti so pozitivno povezana s ponavljanjem, elaboracijo in organizacijo.
- Metakognicija je pozitivno povezana s strategijami upravljanja in organizacije učenja.
- Notranja regulacija je pozitivno povezana z regulacijo truda.

2 METODA

2.1 Vzorec

V raziskavo je bilo vključenih 89 učencev Osnovne šole Draga Bajca Vipava. 41 učencev je obiskovalo sedmi razred, 48 učencev pa je obiskovalo deveti razred. Učencev nismo delili glede na spol.

2.2 Pripomočki

V raziskavi smo uporabili vprašalnik motivacije in učnih strategij (1991). Vprašalnik MSLQ zajema 81 postavk, na katere so testiranci odgovarjali z 1–5 (1 – zame v celoti ne velja, 5 – zame v celoti velja), z njim pa lahko ugotavljamo motivacijske tehnike – komponente pričakovanj, vrednostne komponente in čustvene komponente – ter učne strategije – kognitivne in metakognitivne strategije upravljanja in organizacije učenja. Komponente pričakovanj sestavljajo kontrola prepričanja in prepričanja o lastni učinkovitosti.

Vrednostne komponente zajemajo notranje cilje, zunanje cilje in vrednotenje snovi. Pri učnih strategijah kognitivne in metakognitivne strategije predstavljajo ponavljanje, elaboracija, organizacija, kritično mišljenje in metakognicija. K strategijam upravljanja in organizacije časa pa štejemo čas in prostor za učenje, regulacijo truda, vrstniško učenje in iskanje pomoči.

2.3 Postopek

Učencem sedmih in devetih razredov smo razdelili vprašalnike MSLQ. Učenci so vprašalnike izpolnjevali anonimno. Za reševanje vprašalnika so porabili približno petnajst minut. Dobljene rezultate smo najprej uredili v programu Microsoft Excel, nato pa smo jih analizirali s statističnim programom SPSS.

3 REZULTATI

V tem poglavju želimo predstaviti rezultate naše raziskave. Spodnja tabela deskriptivne statistike prikazuje, kakšne rezultate so učenci v povprečju dosegali za vprašalnik MSLQ na posamezni lestvici.

Tabela 2

Deskriptivna statistika

	<i>N</i>	<i>MIN</i>	<i>MAX</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Kontrola prepričanj	89	5	20	16,38	2,86
Prepričanja o lastni učinkovitosti	89	9	41	29,56	5,32
Notranji cilji	89	6	24	14,89	2,61
Zunanji cilji	89	4	20	15,84	3,15
Vrednotenje snovi	89	6	36	23,10	4,23
Testna anksioznost	89	9	25	16,53	4,17
Ponavljjanje	89	7	20	14,53	2,71
Elaboracija	89	6	30	20,29	4,86
Organizacija	89	6	25	12,98	3,34
Kritično mišljenje	89	8	22	15,48	3,07
Metakognicija	89	13	52	39,36	6,99
Čas in prostor za učenje	89	12	34	27,07	4,25
Regulacija truda	89	5	19	12,90	3,02
Vrstniško učenje	89	3	14	8,78	2,64
Iskanje pomoči	89	5	19	13,15	3,12

Kot je bilo omenjeno že v metodi, je v raziskavi sodelovalo 89 učencev. V SPSS smo nadalje naredili test Kolmogorova in Smirnova, s katerim smo preverili, ali porazdelitev podatkov statistično pomembno odstopa od normalne distribucije. Če vzorec odstopa od normalne distribucije, moramo delati neparametrične teste. Po izvedenem testu Kolmogorova in Smirnova smo ugotovili, da moramo pri kontroli prepričanj, zunanjih ciljih in iskanju pomoči delati neparametrične teste. Torej namesto Personovega koeficienta uporabimo Spearmanov koeficient, če je v paru eden od teh.

V nadaljevanju smo preverjali, ali je metakognicija pozitivno povezana z iskanjem pomoči, organizacijo časa in prostora za učenje. Po izračunu je korelacijski koeficient med metakognicijo in iskanjem pomoči 0,347 in je statistično pomemben na nivoju tveganja 0,01. Korelacijski koeficient med metakognicijo in časom in prostorom za učenje je 0,562 in je prav tako statistično pomemben na nivoju tveganja 0,01.

V tabeli 3.2 so prikazane korelacije med pričakovanji o lastni učinkovitosti, ponavljanjem,

elaboracijo in organizacijo. Glede na dobljene rezultate lahko vidimo, da so v našem primeru pričakovanja o lastni učinkovitosti pozitivno povezana le s ponavljanjem in elaboracijo, ne pa tudi z organizacijo, pri kateri ne moremo govoriti o statistični pomembnosti.

Tabela 3

Korelacije med pričakovanji o lastni učinkovitosti, ponavljanjem, elaboracijo in organizacijo

	Pričakovanja o lastni učinkovitosti	Ponavljanje	Elaboracija	Organizacija
Pričakovanja o lastni učinkovitosti	1	0,374**	0,367**	0,122
Ponavljanje	0,374**	1	0,565**	0,393**
Elaboracija	0,367**	0,565**	1	0,520**
Organizacija	0,122	0,393**	0,520**	1

** korelacija je statistično pomembna na nivoju tveganja 0,01

Tabeli 3 in 4 pa prikazujeta korelacije med metakognicijo in strategijami upravljanja in organizacije učenja, med katere spadajo čas in prostor za učenje, regulacija truda in vrstniško učenje. Vse korelacije so statistično pomembne.

Tabela 4

Korelacije med metakognicijo in strategijami upravljanja in organizacije učenja

	Metakognicija	Čas in prostor za učenje	Regulacija truda	Vrstniško učenje
Metakognicija	1	0,562**	0,501**	0,436**
Čas in prostor za učenje	0,562**	1	0,500**	0,097
Regulacija truda	0,501**	0,500**	1	0,070
Vrstniško učenje	0,436**	0,097	0,070	1

** korelacija je statistično pomembna na nivoju tveganja 0,01

Tabela 5

Korelacije med metakognicijo in strategijami upravljanja in organizacije učenja

	METAKOGNICIJA	ISKANJE POMOČI
METAKOGNICIJA	1	0,347**
ISKANJE POMOČI	0,347**	1

** korelacija je statistično pomembna na nivoju tveganja 0,01

Tudi notranja motivacija in regulacija truda sta pozitivno povezani, saj je korelacijski koeficient med notranjo regulacijo in regulacijo truda 0,298 in je tako korelacija statistično pomembna.

4 INTERPRETACIJA

V zaključni nalogi smo hoteli ugotoviti nekatere odnose med dimenzijami samoregulacije med osnovnošolci. Zanimale so nas predvsem povezave med metakognicijo, iskanjem pomoči, organizacijo časa in prostora za učenje, strategijami upravljanja in organizacije učenja ter med notranjimi cilji, elaboracijo in organizacijo učenja.

S prvo hipotezo smo sklepali, da je metakognicija pozitivno povezana z iskanjem pomoči ter organizacijo časa in prostora za učenje. Po izračunu je korelacijski koeficient med obema dimenzijama pozitiven in statistično pomemben ter lahko tako potrdimo našo prvo hipotezo. Kot pravi literatura, je pomembna značilnost skupine samoregulacijskih učencev njihova večja občutljivost na socialno in fizično okolje, v katerem poteka učni proces. Učenci, ki uporabljajo metakognitivne strategije, si boljše organizirajo prostor in čas kot ostali učenci, pogosto iščejo socialno pomoč pri kompetentnih osebah – 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.

Kot naslednje smo na podlagi literature sklepali, da so prepričanja o lastni učinkovitosti pozitivno povezana s ponavljanjem, elaboracijo in organizacijo. V našem primeru lahko vidimo pozitivno povezanost med pričakovanji o lastni učinkovitosti in ponavljanjem ter z elaboracijo. V primeru povezanosti med pričakovanji o lastni učinkovitosti in organizacijo pa ne moremo govoriti o povezanosti. Za šolsko uspešnost torej tudi za prepričanja v lastno učinkovitost naj bi bili pomembni predvsem trije sklopi kognitivnih strategij: strategije ponavljanja, elaboracije in organizacijske strategije. Strategije ponavljanja služijo za zapolnitev temeljnih podatkov in vsebin (razvrščanje v razrede, klasifikacija, ponavljanje besedila, posameznih informacij). Pri elaboracijskih strategijah pa gre za to, da učenec že preoblikuje informacije ter odnose med deli učnih vsebin, ki jih predeluje. Pri izbiranju glavne ideje in ključnih pojmov iz besedila, označevanju delov besedila ter uporabi specifičnih tehnik za selekcioniranje ter organiziranje učnega gradiva govorimo organizacijskih strategijah (Pečjak in Košir, 2002). V našem primeru ne moremo govoriti o povezanosti pričakovanj o lastni učinkovitosti in organizacijo. Organizacijske strategije omogočajo učencu prepoznavanje bistvenih zamisli in ustvarjanje povezav med naučenimi vsebinami. Organizacijske strategije so na primer risanje diagramov in oblikovanje miselnih vzorcev. Organiziranje je dejavnost, pri kateri je udeleženec aktivneje vključen v nalogo. Ta vključenost običajno prinese tudi boljše rezultate. V našem primeru bi učencem lahko svetovali, da si na primer poskušajo zamisliti različna mogoča izpitna vprašanja, medtem ko berejo učno gradivo, ali pa si delajo zapiske, da si pomembne teme iz snovi izpišejo in jih uredijo v obliki alinej (Pintrich, Smith, Garcia in McKeachie, 1991). V tem

primeru hipotezo, ki trdi, da so prepričanja o lastni učinkovitosti pozitivno povezana s ponavljanjem, elaboracijo in organizacijo, ovržemo.

S tretjo hipotezo smo preverjali povezanost metakognicije s strategijami upravljanja in organizacije učenja. Na podlagi literature smo sklepali, da sta dimenziji pozitivno povezani. S preverjanjem korelacij med našimi rezultati smo ugotovili, da so vse dimenzije pozitivno povezane in da so vsi rezultati statistično pomembni. S temi ugotovitvami lahko potrdimo hipotezo, ki pravi, da je metakognicija pozitivno povezana s strategijami upravljanja in organizacije učenja. Bistvena značilnost samoregulacijskih učencev je njihovo prepričanje v učinkovitost svojih metod učenja. Ti učenci uporabljajo pomembno več strategij kot drugi učenci (sami načrtujejo in si organizirajo učenje, si postavljajo cilje, vrednotijo lasten učni proces). Samoregulacijske strategije (tj. metakognitivne strategije) tudi bolj napovedujejo učne dosežke kot pa same kognitivne strategije (Martinesa in Ponsa, 1990).

Kot zadnje smo predpostavili, da je notranja motivacija pozitivno povezana z regulacijo truda. Tudi to hipotezo lahko glede na dobljene rezultate potrdimo. Raziskovalci so odkrili, da je pri učencih, ki regulirajo svoje učenje, prisotna notranja motivacija za učenje, saj se regulacija motivacije kaže v postavljanju ciljev, v občutku lastne učinkovitosti ter produktivnih atribucijah. Druge ugotovitve raziskav kažejo tudi, da samoregulacijski učenci uporabljajo več načrtovalnih dejavnosti pri učnih strategijah (postavljanje ciljev, načrtovanje dela, ponavljanje po zapiskih ...) (Pečjak in Košir, 2003). Med drugim tudi Pintrich in De Groot (1990) med tipične značilnosti samoregulacijskih učencev uvrščata notranjo motivacijo, saj samoregulacijski učenci nadaljujejo z učenjem tudi izven pouka, tj. tudi takrat, ko ni več zunanje kontrole učiteljev ali staršev.

Z raziskavo smo potrdili vse hipoteze razen druge. V splošnem pa glede na rezultate menimo, da učenci uporabljajo samoregulacijske tehnike v kar veliki meri. Kot pomanjkljivost te zaključne naloge lahko kot prvo štejemo premajhen vzorec učencev, saj bi z večjim številom lahko dobili bolj variabilne rezultate. Naslednja pomanjkljivost je, da nismo vzorca delili tudi na spol, saj bi mogoče lahko tako dobili pomembna odstopanja med spoloma. V diplomsko nalogo je mogoče vključenih premalo raziskav iz našega področja, glede na to, da je samoregulacija dokaj raziskovan pojem, čeprav nismo zasledili nobene raziskave, ki bi raziskovala točno to, kar je nasanimalo.

5 SKLEPI

V diplomski nalogi smo želeli ugotoviti nekatere odnose med dimenzijami samoregulacije med osnovnošolci OŠ Draga Bajca v Vipavi. Dimenzije, ki smo primerjali med seboj, so metakognicija, iskanje pomoči, organizacija časa in prostora za učenje, pričakovanja o lastni učinkovitosti, ponavljanje, elaboracija, organizacija, strategije upravljanja in organizacije učenja, notranja motivacija in regulacija truda. V našem primeru smo potrdili večino naših hipotez, ki so bile napisane na podlagi literature. Povsem smo potrdili prvo hipotezo – Metakognicija je pozitivno povezana z iskanjem pomoči, organizacijo učenja in prostora za učenje. Prav tako smo potrdili tudi tretjo hipotezo – Metakognicija je pozitivno povezana s strategijami upravljanja in organizacije učenja, ter četrto hipotezo – Notranja motivacija je pozitivno povezana z regulacijo truda. Druge hipoteze – Prepričanja o lastni učinkovitosti so pozitivno povezana s ponavljanjem, elaboracijo in organizacijo – ne moremo povsem potrditi, saj prepričanja o lastni učinkovitosti niso pozitivno povezana z organizacijo. V tem primeru bi učencem svetovali, da si poskušajo zamisliti različna mogoča izpitna vprašanja, medtem ko berejo učno gradivo, si delajo zapiske, da si pomembne teme iz snovi izpišejo in jih uredijo v obliki alinej.

6 LITERATURA IN VIRI

- 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.
- Ainley, M. D. (1993). Styles of engagement with learning: Multidimensional assessment of their relationship with strategy use and school achievement. *Journal of Educational Psychology*, 85 (3), 395–405.
- Bakračevič Vukman, K. (2010). *Psihološki korelati učenja učenja*. Maribor: Filozofska fakulteta, Oddelek za slovanske jezike in književnosti.
- Borkowski, J. G. in Thorpe, P. K. (1994). Self-regulation and motivation: a lifespan perspective on underachievement. V D. H. Schunk in B. J. Zimmerman (ur.), *Self-regulation of learning and performance. Issues and educational applications* (str. 45-73). Hillsdale-Howe: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Demetriou, A. (2000). Organization. V M. Boekaerts, R. Pintrich in M. Zeidner (ur.), *Handbook of self-regulation* (str. 209–251). San Diego: Academic Press.
- Demetriou, A., Christou, C., Spanoudis, G. in Platsidou, M. (2002). The development of mental processing: Efficiency, working memory and talk. *Monographs of the Society of Research in Child Development*, 67 (1), 114–121.
- Doria, J. (2011). *Samoregulacija in učenje*. Ljubljana: Atelje Dorila.
- Gestsdottir, S. in Lerner, R. M. (2008). Positive development in adolescence: The development and role of intentional self – regulation. *Human development*, 51 (3), 202–224.
- Graham, S. in Weiner, B. (1996). Theories and principles of motivation. V D. Berline in R. Calfee (ur.), *Handbook of educational psychology* (str. 63–84). New York: Macmillan.
- Jonson, D. W. in Jonson, R. (1985). *Motivational processes in cooperative, competitive and individualistic learning situations*. New York: Academic Press.
- Koop, C. B. (1982). Antecedents of self-regulation: a developmental perspective. *Developmental Psychology*, 18 (2), 199–214.
- Kranjc, A. (1982). *Motivacija za izobraževanje*. Ljubljana: Delavska enotnost.
- Marentič Požarnik, B. (1980). *Dejavniki in metode uspešnega učenja*. Ljubljana: DDU Univerzum.
- Miechenbaun, 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* (str. 3-56). London, San Diego: Academic Press, Inc.,
- Minnaert, A. (1994). Motivational and emotional components affecting male's and female's self-regulated learning. *European Journal of Psychology of Education*, 14 (4), 525–540.

- Musek, J. in Pečjak, V. (1992). *Psihologija*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Paris, S. G. in Newman, R. S. (1990). Developmental aspects of self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 25 (1), 87–102.
- Pečjak, S. (2012). Razvoj metakognitivnih sposobnosti pri učenju in vloga učitelja. *Vzgoja in izobraževanje*, 6, 10–17.
- Pečjak, S. in Gradišar, A. (2002). *Bralne in učne strategije*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Pečjak, S. in Košir, K. (2002). *Poglavja iz pedagoške psihologije – izbrane teme*. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo.
- Pečjak, S. in Košir, K. (2003). Pojmovanje in uporaba učnih strategij pri samoregulacijskem učenju pri učencih osnovne šole. *Psihološka obzorja*, 12 (4), 49–70.
- Pekljaj, C. (2002). Samoregulativni mehanizmi pri učenju. *Sodobna pedagogika*, 51 (3), 136–149.
- Perry, N. E. (1998). Young children's self-regulated learning and context that support it. *Journal of Educational Psychology*, 90 (4), 715–729.
- Pintrich, P. R. in De Groot, E. V. (1990). Motivational and Self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 92 (1), 39–40.
- 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, S. in McKeachie, G. (1991). *A manual for the use of the motivated strategies for learning questionnaire*. London: Kogan.
- Potokar, F. in Jereb, E. (2003). *Učna motivacija in ostali dejavniki uspeha na izpitih*. Kranj: Mednarodna organizacija.
- Rogers, C. G., Galloway, D., Armstrong, D. in Leo, E. (1998). Gender differences in motivational style: A comparison of measures and curriculum area. *British Journal of Educational Psychology*, 68 (4), 189–202.
- Trevarthen, C. (1979). Communication and cooperation in early infancy: a description of primary intersubjectivity. V M. Bullowa (ur.), *Before speech* (str. 321–347). New York: Cambridge University Press.
- Wolters, C. A. (1998). Self-regulated learning and college students regulation of motivation. *Journal of Educational Psychology*, 90 (2), 224–235.
- Woolfolk, A. (2002). *Pedagoška psihologija*. Ljubljana: Educy.
- Zimmerman, B. J. (1986). Development of self-regulated learning: Which are the key subprocesses? *Contemporary Educational Psychology*, 16 (3), 307–313.
- Zimmerman, B. J. (1994). Dimensions of academic self regulation: A conceptual framework for education. V B. Zimmerman in D. H. Schunk (ur.), *Self regulation of*

learning and performance: Issues and educational applications (str. 3–20). New York: Lawrence Erlbaum Associates.

Zimmerman, B. J. (1998). Developing self-regulation cycles of academic regulation: an analysis of exemplary instructional models. V D. H. Schunk in B. J. Zimmerman (ur.), *Self-regulated learning: from teaching to self-reflective practice* (str. 1-19). New York, London: The 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). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah.

Zimmerman, B. J. in Martines-Pons, M. (1990). Students differences in the self-regulated learning: Relation grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*, 82 (1), 51–59.