

Izdavač/Publisher

Sveučilište u Rijeci, Učiteljski fakultet u Rijeci
University of Rijeka, Faculty of Teacher Education
Trg Ivana Klobučarića 1, 51000 Rijeka; www.ufri.hr

Za izdavača/For the Publisher

Vinka Uzelac

Izvršna urednica/Managing Editor

Daniela Uzelac

Recenzenti/Reviewers

Jasna Krstović
Maja Ljubetić
Jurka Lepičnik-Vodopivec

Lektori za hrvatski jezik/Language Editors for the Croatian Language

Maja Verdonik
Sanja Vrcić - Mataija

Konzultanti za engleski jezik/Language Consultants for the English Language

Ester Vidović
Rajko Petković

Grafička priprema i tisak/Graphic Design and Printing

Fintrade & tours d.o.o.

ISBN 978-953-98445-4-5

CIP - Katalogizacija u publikaciji
SVEUČILIŠNA KNJIŽNICA RIJEKA

UDK 504.064:374.7
374.7:504.064

CJELOŽIVOTNO učenje za održivi razvoj = Lifelong learning for sustainable development / urednice, editors Vinka Uzelac, Lidija Vujičić. - Rijeka : Učiteljski fakultet Sveučilišta, 2008- .

ISBN 978-953-98445-4-5 (cjelina)

Sv. 2. - 2008

ISBN 978-953-98445-6-9

1. Lifelong learning for sustainable development 2. Uzelac, Vinka 3. Vujičić, Lidija
I. Održivi razvoj - Permanentno obrazovanje II. Permanentno obrazovanje - Održivi razvoj

111202085

ULOGA SAMOREGULIRANOG UČENJA U ODRŽIVOM RAZVOJU OBRAZOVANJA

THE ROLE OF SELF-REGULATED LEARNING IN THE SUSTAINABLE DEVELOPMENT EDUCATION

Darko Lončarić

Sveučilište u Rijeci, Učiteljski fakultet u Rijeci
Republika Hrvatska

Sažetak

Održivi razvoj obrazovanja nužan je preduvjet bilo kojem sadržaju obrazovanja, pa tako i obrazovanju za održivi razvoj. Suvremeni svijet prolazi kroz intenzivne preobrazbe procesa učenja, poučavanja, pa i samih okvira tih procesa predstavljenih u obliku formalnog i neformalnog obrazovanja. Ti procesi imaju različit stupanj "tromosti". Učenje je najdinamičniji od navedenih procesa, poučavanje je teže prilagodljivo suvremenim promjenama, dok je formalni sustav obrazovanja najteže promijeniti i prilagoditi dinamičnim zahtjevima suvremenog društva. Zbog te tromosti sve je izraženija opasnost da formalno obrazovanje u potpunosti prestane biti relevantno za potrebe suvremenog učenika, a time i za društvo u cjelini. Cilj ovog priopćenja jest predstaviti samoregulirano učenje kao neophodan model transformacije učenja i ukazati na značenje te komponente u transformaciji poučavanja i obrazovnih politika. Na kraju je prikazana početna faza razvoja Hrvatskog upitnika samoregulacije u učenju.

Ključne riječi: samoregulirano učenje, poučavanje, obrazovanje, održivi razvoj

Abstract

The sustainable development of education is a necessary prerequisite for any field of education, including the education for sustainable development. The intensive transformations of learning and teaching process, as well as their frameworks presented in the form of formal and informal education are predominant processes taking place in contemporary societies. These processes are susceptible to change to a different level. Learning can be described as the most dynamic process of all, teaching is somewhat inert in its adaptability to contemporary changes, while the formal education system is the most difficult to change and adapt to ever-changing demands of contemporary society. Due to its inert characteristic, formal education is at the immanent risk of becoming irrelevant for the needs of contemporary students and for society in general. This presentation is aimed at introducing the self-regulated learning as a necessary model of learning transformation and pointing out its significance in the transformation of teaching practice and educational policies. Finally, an early draft on the Croatian self-regulated learning questionnaire is presented.

Key words: self-regulated learning, teaching, education, sustainable development

NEOBJAŠNJIVI AKADEMSKI USPJESI I NEUSPJESI

Svakodnevni život često opovrgava neke ustaljene znanstvene pretpostavke o čimbenicima akademskog uspjeha i neuspjeha. Jedan razočarani roditelj jasno mi je dao do znanja: "Ti vaši testovi inteligencije ne vrijede ništa. Moj mali je bio najbolji na svim testovima. Svi su se čudili kako je pametan. Vidi ga sada: loš učenik i propao student na dva fakulteta. Bit će sretan ako mu dopuste da se vozi na smetlarskom kamionu...". Također, imao sam priliku razgovarati s jednom nadarenim srednjoškolicem, članom MENSA-e, koji mi je na pitanje, čime se trenutno bavi, odgovorio: "Pokušavam ispraviti četiri jedinice iz prvog polugodišta". Drugi poznanici jasno su doveli u pitanje osnovne principe humanističkog pristupa obrazovanju. Njihov omiljeni jedinao imao je zavidne intelektualne sposobnosti, intelektualno poticajnu okolinu, njegovi interesi uvijek su bili na prvom mjestu, a osnovna škola mu je bila kao drugi dom: bez stresa i frustracija. Pri prijelazu u srednju školu očajno su se jadali: "Potpuno je izgubljen. Dobiva samo loše ocjene, a sve smo mu priuštiti". Kao da nije bilo dovoljno poljuljati model mentalnih sposobnosti i humanističkog pristupa obrazovanju, nemali broj "anegdotalnih" primjera doveo je u pitanje i standarde kvalitete kao čimbenike akademskog uspjeha i neuspjeha. Radom u odborima za kvalitetu visokoškolskih ustanova imao sam prilike slušati ovakva opravdavanja predstavnika fakulteta koji nisu imali zadovoljavajuće indikatore kvalitete nastavnog rada: "(Neki...) naši studenti su priznati i uspješni stručnjaci u domovini i inozemstvu". S druge strane, poznato nam je da iz najkvalitetnijih privatnih škola s najvišim standardima nastavnog procesa i kvalitetnim nastavnim kadrom izlaze i nekompetentni učenici koji su imali privilegije inteligencije, poticajne okoline i visokih standarda poučavanja. Jasno je da nam je neophodan novi teorijski okvir koji bi objasnio ove, na prvi pogled teško objašnjive, ali realne fenomene. Vrijeme je za novu paradigmu u obrazovanju.

UČENICI SU PROAKTIVNI SUDIONICI SAMOREGULIRANOG UČENJA

Osnovna karakteristika samoreguliranog učenja jest proaktivan pristup učenju kao samovođenom procesu transformacije sposobnosti u specifične akademske vještine. Učenici se samoreguliraju postajući aktivni sudionici vlastitog procesa učenja aktiviranjem (meta)kognitivnih i motivacijskih resursa, usmjeravanjem misaonih i afektivnih procesa i poduzimanjem akcija koje ih približavaju postizanju vlastitih ciljeva učenja (Zimmerman, 2001.).

Učenje nije oduvijek bilo smatrano osobnim procesom proaktivnog učenika. Štoviše, gotovo sve obrazovne reforme i primjenjeni obrazovni programi pretpostavili su da je učenje nedovoljno razjašnjen i opažanju nedostupan proces koji se dešava

u učenikovoj glavi kao reakcija na promjene u okolini i poučavanju. U suvremenim reformama obrazovanja učenika se smatra proaktivnim sudionikom procesa učenja. Taj prijelaz od reaktivnog do proaktivnog učenja može se opisati kratkim povijesnim pregledom američkih reformi obrazovanja kroz kojeg se provlači ideja da su reforme bile vođene promjenjivim pretpostavkama o uzrocima učenikovog akademskog postignuća, uspjeha i neuspjeha.

U periodu nakon Drugog svjetskog rata bila je aktualna pretpostavka da **intelektualne sposobnosti** predstavljaju osnovu učenja i učenikovog akademskog postignuća. Testiranje intelektualnih sposobnosti postalo je učestalo i sveprisutno. Učenici su testirani i razvrstavani u skupine prema mentalnim sposobnostima. Svakoj skupini je osigurana poduka koja se smatrala optimalnom za njihove mentalne sposobnosti. Evaluacijska istraživanja koja su provjeravala efekte takvog koncepta podudaranja sposobnosti i obrazovanja uglavnom su ukazivala na razočaravajuće rezultate reforme (Pressley & McCormic, 1995). Ovakav model nije smatrao učenika proaktivnim sudionikom jer su se mentalne sposobnosti definirale kao relativno stabilne osobine učenika, a sva je odgovornost bila na poučavateljima koji su poučavanje morali prilagoditi mentalnim sposobnostima djeteta.

Tijekom šezdesetih godina prošlog stoljeća istraživači i stručnjaci iz područja obrazovanja najviše su pozornosti posvetili socijalnoj okolini i njezinom utjecaju na djetetov intelektualni razvoj i motivaciju za usvajanjem znanja i vještina. Poseban interes za učinke **ranog iskustva na dječji intelektualni razvoj** potaknula su istraživanja Hunta (1961) i Blooma (1964) usmjerivši obrazovnu reformu na poboljšavanje okolinskih poticaja intelektualnom razvoju. Počeo se provoditi nacionalni "Head Start" program osmišljen s ciljem kreiranja intelektualno stimulativne okoline u kojoj bi se pospješio razvoj predškolske djece. Taj je program nastavljen s "Follow Through" programom čija je svrha bila podržati daljnji razvoj djece tijekom rane osnovne škole. Ubrzo se raspalmsala rasprava o trajnosti učinaka tih programa. Mnogi su znanstvenici naglašavali da "Head Start" nije rezultirao trajnijim učincima na dječji intelektualni razvoj (Hood, 1992.).

Osim obogaćivanja rane djetetove okoline, još se jedna okolinska perspektiva usmjerila na razliku između obiteljske i školske okoline i atmosfere. Stručnjaci iz područja **humanističke psihologije i obrazovanja** poput Holta (1964), Rogersa (1969) i Glassera (1969) predložili su niz reformi osmišljenih kako bi se škole učenicima približile, učinile relevantnima za njihov svakodnevni život i razvoj te smanjile osjećaj ugroženosti i straha kod učenika. Neke od promjena uključivale su manje vrednovanja, testiranja i ocjenjivanja, napredovanje kroz sustav bez ocjena i provjera znanja, vrlo fleksibilan kurikulum, brojne izborne predmete, usmjerenost na učenikovu socijalnu prilagodbu i znatnu uključenost roditelja u školske aktivnosti.

Nažalost, rezultati programa obogaćivanja rane dječje okoline bili su vrlo ograničenog dosega, a standardi akademskog postignuća učenika tijekom humanističke

reforme pali su na najniže razine u američkoj povijesti. Sve navedeno potaklo je Nacionalnu komisiju za izvrsnost u obrazovanju (1983.) da objavi pregled stanja i projekcije za budućnost u kontroverznom, ali povijesnom dokumentu nazvanom "Nacija u opasnosti". Dokument je sadržavao kritički pregled tema poput kvalitete poučavanja, kurikuluma i standarda akademskog postignuća. Zaključci su poduprijeti istraživanjima koja su ukazala na lošije akademsko postignuće američkih učenika u usporedbi s rezultatima koje postižu djeca iz drugih krajeva svijeta.

Socijalno-okolinski pristup nije stavio učenika u položaj proaktivnog sudionika i kreatora vlastitog procesa učenja. Učiniti okolinu intelektualno poticajnom i uskladiti učenikovo iskustvo tijekom poučavanja s njegovim potrebama, socijalno-kulturološkim podrijetlom, etničkim i kulturalnim identitetom, bio je zadatak učitelja i upravitelja škola. U interventnim programima djeca su stavljena u stimulativne i zaštitne okoline, što nije povoljno utjecalo na njihove sposobnosti razvoja proaktivnih, samoregulativnih i obrambenih vještina suočavanja s frustrirajućim preprekama pri ostvarenju vlastitih ciljeva.

Problem niskog akademskog postignuća pripisan je znatnom popuštanju obrazovnih standarda tijekom šezdesetih godina prošlog stoljeća. To je potaknulo niz novih obrazovnih reformi usmjerenih na **poboljšanje obrazovnih standarda**. Uslijedile su promjene poput vraćanja brojnih obaveznih predmeta učešćem i strogo testiranje kao preduvjet napretku kroz školski sustav, stupnjevanje učeničkog uspjeha i osiguranje visokih kvalifikacija i sposobnosti djelatnika u obrazovanju. Promjene u obrazovnim politikama postale su jasno vidljive kada je Sveučilište Harvard ponovo uvelo cijeli niz obaveznih predmeta i kada su se mnoge druge škole pridružile tom pokretu "povratka osnovama", ograničavajući broj izbornih predmeta.

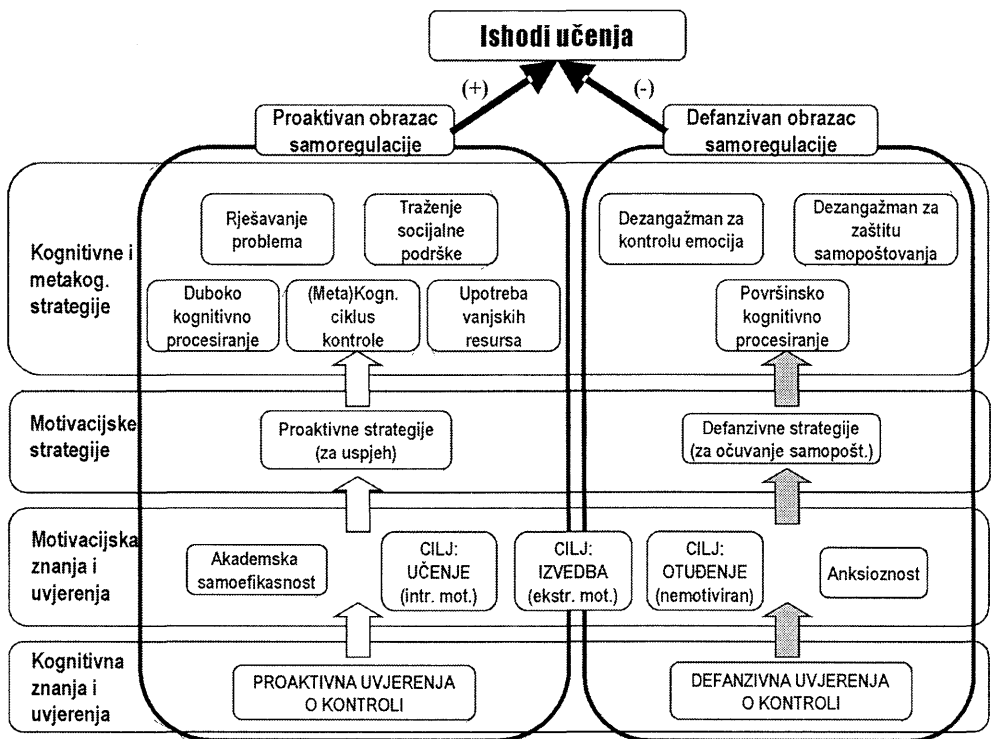
Možemo zaključiti da je reformski pokret vezan uz standarde kvalitete u najvećoj mjeri stavio učenika u reaktivnu perspektivu. Učitelji i školske uprave bili su odgovorni za održavanje standarda kvalitete u poučavanju i kurikulumu.

SAMOREGULIRANO UČENJE: NOVA PARADIGMA

Model samoreguliranog učenja nije usmjeren na djetetove sposobnosti, okolinске faktore ili standarde kvalitete. Prema Zimmermanu (2001), ova teorija pretpostavlja da učenik (a) može osobno poboljšati svoju sposobnost učenja selektivnom uporabom (meta)kognitivnih i motivacijskih strategija učenja; (b) može proaktivno odabirati, strukturirati, pa čak i kreirati okolinu poticajnu za učenje i razvoj znanja i vještina i (c) može sudjelovati u odlukama o količini i načinu poučavanja koji mu je potreban. Štoviše, ova teorija pruža objašnjenje kako i zašto neki učenici postižu zavidne razine akademskog postignuća usprkos ograničenim mentalnim sposobnostima, nepoticačnoj okolini, nepoticačnoj socio-kulturalnom podrijetlu i lošoj kvaliteti

obrazovanja i poučavanja. Model (izostanka) samoregulacije može također objasniti zašto neki učenici iskazuju podbačaj u akademskom postignuću, bez obzira na očite prednosti u mentalnim sposobnostima, poticajnoj okolini i socio-kulturalnom podrijetlu i bez obzira na obrazovanje u ustanovama s visokim obrazovnim standardima.

Jedan od preduvjeta istraživanju i primjeni teorije samoreguliranog učenja u Hrvatskoj jest razvoj skala za mjerenje tog konstrukta. Lončarić (2007.) je predstavio pilot-verziju takve skale konstruirane na uzorku učenika riječkih osnovnih škola. Skala mjeri niz komponenti samoregulacije koje su sastavni dio proaktivnog i obrambenog samoregulatornog obrasca (vidi Sliku 1). Autorove, do sada neobjavljene stručne i znanstvene analize, daju naznake kako se različite skupine učenika mogu potaknuti na proaktivnu samoregulaciju.



Slika 1: Proaktivni i defanzivni obrasci samoreguliranog učenja (Lončarić, 2007.)

Neuspješnim, ali darovitim ili inteligentnim učenicima potrebno je prenijeti ovakve poruke: potrebno je truditi se, što ne znači da nisi pametan; nije važno pokazati da si pametan, već usvojiti što više znanja i vještina (uz rizik neuspjeha i traženja pomoći); ako ti nešto ne ide iz prve, nemoj to omalovažavati (obezvrijediti tu aktivnost, znanje, vještinu); trud dovodi do cilja, prečica do slijepe ulice (improvizacija i šarm brzo se potroše, a znanja i vještine su trajne vrijednosti); postavi si ciljeve, ot-

krij gdje se moraš više potruditi i ohrabruj se kada ti ne ide; ne pripremaj opravdanja za neuspjeh; u većoj mjeri koristi ponavljanje i uvježbavanje; sam provjeravaj svoje znanje i razumijevanje gradiva; nemoj misliti da su vrijedne i važne samo one stvari koje te interesiraju i u kojima si dobar; budi pragmatičan; drugi možda nisu sposobni poput tebe, ali su jednako vrijedni – nemoj ih povrijediti.

Drugačiji pristup potreban je *prosječno sposobnim, anksioznim učenicima* s porukama poput: uložiti trud da bi razumio gradivo; nije neophodno dobiti peticu ili biti bolji od drugih; neuspjeh je samo signal da moraš promijeniti strategiju učenja; prestani misliti i govoriti o neuspjehu - takva proročanstva se sama ostvare jer na njih trošiš vrijeme i pažnju; ne uči napamet; elaboriraj, povezuji, transformiraj i kritički misli; ponekad nema jednostavnih i jednoznačnih odgovora; drugi su tu da ti pomognu, a ne da se rugaju tvojem propustu; imaj mjeru u ponavljanju i uvježbavanju; nije potrebno sve prenaučiti; ne budi previše samokritičan; ne može se sve zapamtiti – nauči izdvojiti važne sadržaje i usvojiti bitno; ne izbjegavaj izazove i imaj više vjere u svoje sposobnosti.

Samoregulirano učenje svojim proaktivnim principima omogućuje učeniku postizanje uspjeha donekle neovisno o drugim čimbenicima poput mentalnih sposobnosti, poticajne okoline i kvalitete poučavanja. U tom smislu samoregulirano učenje postaje neizostavna sastavnica neformalnih i informalnih oblika cjeloživotnog učenja.

LITERATURA

- Bloom, B. S. (1964). *Stability and change in human characteristics*. New York: Wiley.
- Glasser, W. L. (1969). *Schools without failure*. New York: Harper & Row.
- Holt, J. (1964). *How children fail*. New York: Plenum.
- Hood, J. (1992). *Caveat Emptor: the Head Start Scam*. *Policy Analysis*, no. 187. Washington, DC: Cato Institute.
- Hunt, J. McV. (1961). *Intelligence and experience*. New York: Ronald Press.
- Lončarić, D. (2007). Kognitivne i motivacijske komponente samoreguliranog učenja: konstrukcija i validacija upitnika. Rad izložen na 18. Danima Ramira i Zorana Bujasa, 13. – 15. prosinca, 2007. god., Zagreb, Hrvatska.
- National Commission on Excellence in Education (1983). *A nation at risk: The imperative for educational reform*. Washington, DC: U. S. Government Printing Office.
- Pressley, M. i McCormick, C. B. (1995). *Advanced educational psychology for educators, research, and policymakers*. New York: Harper-Collins.
- Rogers, C. R. (1969). *Freedom to learn*. Columbus, OH: Merrill.
- Zimmerman, B. J. (2001). *Theories of Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview and Analysis*. U B. J. Zimmerman i D. H. Schunk (Ur.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives*, (2. izdanje, str. 1-37). Mahwah, NJ: Erlbaum.