



ИНСТИТУТ ЗА ИЗСЛЕДВАНИЯ  
В ОБРАЗОВАНИЕТО

# **ЗАЩО Е КРИТИЧНО ВАЖНО УЧЕНИЦИТЕ ДА ФОРМИРАТ УМЕНИЯ ЗА САМОРЕГУЛИРАНО УЧЕНЕ?**

Асенка Христова

д-р Светла Петрова

**Институт за изследвания в образованието**

декември 2021 г.

---

*През 2021 г. екип на Института за изследвания в образованието (ИИО) проведе проучване на уменията на учениците за саморегулираното учене, в което участваха 2572 ученици от цялата страна. Проучването е осъществено с финансовата подкрепа на фондация „Америка за България“ в рамките на проект „Създаване и валидиране на система от инструменти за диагностика и проучване на мотивацията, ангажираността и уменията за саморегулирано учене на учениците (в присъствена и онлайн учебна среда).*

*С тази статия ИИО започва поредица от публикации, свързани със саморегулираното учене и резултатите от проведеното проучване. Тя има за цел да опише зараждането и развитието на теорията за саморегулираното учене, неговите основни характеристики, както и концепцията и рамката на изследването. В следващите публикации ще бъдат представени процедурите по разработването и техническите характеристики на използвания инструментариум, както и резултатите от изследването.*

---

## СЪДЪРЖАНИЕ

Какво е саморегулирано учене? .....	4
Защо саморегулираното учене е важно? .....	7
Концепция и рамка на изследването на саморегулираното учене.....	8
Фази на саморегулираното учене .....	8
Мотивацията и ангажираността като фактори за ефективно учене .....	10
Инструментарий за изследване на саморегулираното учене.....	13
<i>Мотивационен и афективен компонент</i> .....	14
Самоефикасност (self-efficacy) .....	14
Интерес и възприемана значимост на ученето .....	15
Ориентация към постигане на академични и социални цели .....	15
<i>Компонент на саморегулирането</i> .....	16
Формулиране на цели и планиране.....	16
Регулиране на усилията и управление на времето .....	17
Самоконтрол .....	18
Учение в сътрудничество със съученици.....	18
Автономност .....	18
Когнитивни (познавателни) стратегии за учене .....	19
Търсене на помощ.....	22
<i>Метакогнитивен компонент</i> .....	22
Метакогнитивни стратегии.....	22
<i>Компонент на ангажираността</i> .....	24
Емоционална ангажираност .....	24
Поведенческа ангажираност.....	24
Когнитивна ангажираност .....	24

В книгата си „Финландски уроци 2.0: какво може да научи светът от промяната на образованието във Финландия?“ световноизвестният експерт в областта на образованието и образователните политики Паси Салберг посочва, че съвременното училище не може да подготви учениците за бъдещето, а образователните системи са изправени пред двойно предизвикателство. От една страна, училището да се промени така, че младите хора да формират знанията и уменията, необходими в един динамичен и невидим свят и, от друга, тези знания и умения да станат достъпни за всички ученици, независимо от техния социално-икономически произход.<sup>1</sup>

Две изследвания на въздействието на обучението от разстояние в електронна среда върху ефективността на училищното образование в България, проведени от ИИО през 2020 и 2021 г., показваха, че учениците с по-добри умения за учене, самоуправление и самоконтрол; с по-висока емоционална, поведенческа и когнитивна ангажираност по-лесно се адаптират към променените условия за учене; декларираха по-голяма удовлетвореност от проведеното обучение от разстояние и смятаха, че са имали възможност да учат пълноценно. Преобладаващата част от тях не са отсъствали от учебните часове по време на обучението от разстояние; активно са взимали участие в час; полагали са усилия и не са се разсейвали. Когато са срещали затруднения при изпълнение на дадена задача, са работили упорито, докато не достигнат желан резултат.<sup>2</sup>

## Какво е саморегулирано учене?

Саморегулираното учене е относително нова изследователска област. То се отнася до когнитивните, метакогнитивните, поведенческите, мотивационните и емоционалните/афективните аспекти на ученето, макар че в научната литература се откриват разлики и нюанси в тълкуването на отделни аспекти на понятието.

Най-общо, саморегулираното учене се разбира като комплексен процес на съзнателно планиране, управление, самонаблюдение, самооценка и адаптиране на ученето с цел неговото непрекъснато подобряване. Саморегулиращият се индивид осъзнава какво точно трябва да направи и ефективно разпределя и насочва ресурсите си в учебния процес. Това означава, че учениците с добри умения за саморегулиране самостоятелно дефинират учебните цели; избират ефективни стратегии за тяхното постигане; ефективно използват и планират времето си; наблюдават напредъка си; променят поведението си, когато целите не са изпълнени; правят самооценка на

---

<sup>1</sup> Sahlberg, Pasi (2015). Finnish Lessons 2.0: What Can the World Learn from Educational Change in Finland?, Second Edition . Teachers College Press.

<sup>2</sup> Христова, А., Петрова, С., Папазова, Е. (2020) Оценка на въздействието на обучението от разстояние в електронна среда или други неприсъствени форми върху ефективността на училищното образование. Институт за изследвания в образованието. [https://ire-bg.org/wpsite/wp-content/uploads/2020/11/Otsenka-vazdeystviето-na-ORES\\_IIO.pdf](https://ire-bg.org/wpsite/wp-content/uploads/2020/11/Otsenka-vazdeystviето-na-ORES_IIO.pdf). Христова, А., Петрова С., Тошева, Е. (2021) Анализ на последствията за учебния процес, учениците и учителите от обучението от разстояние в електронна среда през учебната 2020 – 2021 г. Институт за изследвания в образованието. [https://ire-bg.org/wpsite/wp-content/uploads/2021/08/Impact\\_of\\_distance\\_learning\\_in\\_electronic\\_environment\\_on\\_educational\\_process\\_teachers\\_and\\_students.pdf](https://ire-bg.org/wpsite/wp-content/uploads/2021/08/Impact_of_distance_learning_in_electronic_environment_on_educational_process_teachers_and_students.pdf).

постигнатите резултати и избраните методи и ги адаптират в съответствие с получената обратна връзка. Така се осъществява трансфер на отговорността за ученето от учителите към учениците.

От всичко, посочено дотук, става ясно, че уменията за самоуправление в учебен контекст се свеждат до способността на ученика да учи автономно и осъзнато; да организира, контролира и осмисля процеса на учене, своята мотивация, емоции и поведение, за да постигне поставените цели. Те се отнася и до начините, по които учениците систематично активират и поддържат своите познавателни умения, мотивация, поведение, ценности и нагласи към постигането на целите.

Първите публикации за саморегулираното учене се появяват през 80-те години на ХХ в. От тогава до сега концепцията значително се развива и постепенно се превръща в една от най-важните области за изследвания в образователната психология. Разработени са няколко модела на саморегулираното учене, както и разнообразни инструменти за неговото емпирично проучване.

Корените на концепцията за саморегулираното учене се откриват в теорията за социалното научаване (по-късно социално-когнитивна теория), разработена от професора по психология в Станфордския университет Албърт Бандура. Според социално-когнитивната теория хората активно влияят върху тяхната среда, но и се формират от нея, като наблюдават и имитират поведението на другите. Първоначално Бандура смята, че мотивацията им се определя по-скоро от очакваните резултати и желаните последствия от тяхното поведение. През 1977 г. той въвежда нов мотивационен конструкт – самоефикасността, която определя като възприеманата способност за осъществяване на дейности, необходими за достигане на желаното ниво на постижения.<sup>3</sup> Самоефикасността оказва силно влияние върху изборите, които хората правят; целите, които си поставят; усилията, които полагат за тяхното постигане; устойчивостта им при неуспех, както и върху техните убеждения.<sup>4</sup>

От своя страна саморегулацията, като една от най-важните характеристики на личността, се разглежда като взаимодействие между човека, неговото поведение и средата. Придобивайки опит, хората усвояват и критериите за поведение, които впоследствие се превръщат в предпоставка за тяхната самооценка.<sup>5</sup> През 1986 г. Бандура дефинира три взаимосвързани подпроцеса на саморегулацията: самонаблюдение, самооценка и самореакция. Очаква се, че самонаблюдението подтиква ученика към самооценка, а направената преценка на свой ред води до промяна на поведението, нагласите и др. С годините Бандура поставя все по-голям акцент върху разбирането, че учениците следва да развиват умения за саморегулиране не само по отношение на когнитивните аспекти на ученето, но и на мотивационните, афективните и социалните аспекти на интелектуалното им развитие.

---

<sup>3</sup> Nilson, L. (2013) *Creating self-regulated learners: strategies to strengthen students' self-awareness and learning skills*, Stylus Publishing.

<sup>4</sup> Bandura, A. (1996). Regulation of cognitive processes through perceived self-efficacy. *Developmental Psychology*, 25 (5), 729–735.

<sup>5</sup> Савенков, А. (2018) *Педагогическая психология*. М.: Издательство Юрайт.

Без да влизаме в детайли, тук само ще посочим, че саморегулираното учене е обект на изследване и от други научни перспективи, сред които: оперантна<sup>6</sup>, феноменологична<sup>7</sup>, когнитивно-конструктивистка<sup>8</sup> и др.

Основавайки се на социално-когнитивната теория и надграждайки концепцията на Бандура, Бари Цимерман (професор по образователна психология в Нюйоркския университет) създава един от най-популярните теоретични модели на саморегулираното учене. Той го описва като самонасочен цикличен процес, при който учениците трансформират своите умствени способности в академични умения.<sup>9</sup> Цимерман определя саморегулирането като самостоятелно генерирани мисли, чувства и действия, които са планирани и циклично адаптирани към постигането на лични цели<sup>10</sup>, а саморегулиращите се ученици – като отличаващи се с по-висока мотивация, прилагащи адаптивни методи за учене и проявяващи оптимизъм за своето бъдеще. Моделът е цикличен, тъй като обратната връзка от представянето и постигнатите резултати се използва като отправна точка за следващия цикъл.

Подобно разбиране наблюдаваме и в модела на саморегулираното учене на М. Боекартс. Тя определя саморегулираното учене като специфичен когнитивно-мотивационен конструкт, основаващ се на познанията, афективните състояния и поведението на ученика. Отделните компоненти на саморегулираното учене се проявяват в циклична последователност, която обхваща целеполагането, изпълнението, съзнателния контрол и рефлексията.<sup>11</sup>

Друг автор – Линда Нилсън – дефинира саморегулацията като мониторинг и управление на когнитивните процеси, както и разбиране и контрол на свързаните с ученето емоции, мотивация, поведения и среда.<sup>12</sup>

Макар и различаващи се в отделни нюанси, дефинициите на саморегулираното учене съдържат редица общи елементи. Повечето определят като важна характеристика мотивацията на учениците да използват ефективни стратегии и подходи за саморегулация. Най-често посочваните в литературата характеристики на саморегулиращия се ученик са високата мотивация и ангажираност, доброто самоуправление и относителната автономност в процеса на учене. Тези ученици обикновено се отличават с позитивно и уверено отношение към работата си в училище,

---

<sup>6</sup> Последователите на оперантната теория разглеждат саморегулиращото се поведение като оперантно поведение (предизвикано), т.е. определящо се от последвалия го резултат. Индивидуалният саморегулативен отговор е резултат от въздействието на външни стимули (подкрепления или наказания), които се преобразуват във вътрешна реакция.

<sup>7</sup> Според феноменологичния подход развитието на нагласата за саморегулация зависи от индивидуалните възприятия, жизнения опит и процесите на самоосъзнаване, самонаблюдение и самооценка.

<sup>8</sup> Конструктивисткият подход обяснява как хората преобразуват и организират реалността в процеса на взаимодействието си със средата, като използват опита си и придобитите познания.

<sup>9</sup> Zimmerman, B. J., Bonner S., Kovach R. (1996) *Developing Self-Regulated Learners. Beyond Achievement to Self-Efficacy*. American Psychological Association.

<sup>10</sup> Zimmerman, B. J. (2005). *Attaining self-regulation: A social cognitive perspective*. In M. Boekaerts, P. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.). *Handbook of self-regulation*, pp. 13-35. New York: Academic Press.

<sup>11</sup> Цит. по Янкулова, Й. (2015) Психологически измерения на саморегулираното учене в академична среда. Реторика и комуникации, бр. 16, СУ „Св. Климент Охридски“.

<sup>12</sup> Nilson, L. (2013) *Creating self-regulated learners: strategies to strengthen students' self-awareness and learning skills*, Stylus Publishing.

имат висока самооценка на способностите си, управляват ефективно усилията си и учат целенасочено и с постоянство.

Друг общ елемент в повечето дефиниции на саморегулираното учене е самооценката, разбрана като цикличен процес, при който учениците прилагат и наблюдават ефективността на различни стратегии за учене и реагират на получената обратна връзка по адекватен начин, като променят поведението си в учебен контекст, стратегиите си за учене и т.н.

Ако обобщим всичко, посочено дотук, ще формулираме следната дефиниция на саморегулираното учене.

*Саморегулираното учене е комплексен когнитивно-мотивационен процес, при който учениците дефинират учебните цели; избират ефективни стратегии за тяхното постигане; наблюдават напредъка си; променят поведението си, когато целите не са изпълнени; ефективно използват и планират времето си; правят оценка на постигнатите резултати и избраните стратегии и ги адаптират в съответствие с получената обратна връзка.*

### **Защо саморегулираното учене е важно?**

Съвременните принципи в образованието се основават на разбирането, че ученето е осъзнат процес на разбиране и усвояване на учебното съдържание (разбирано като съвкупност от знания и умения) от страна на учениците. Емпирично е установена положителна връзка между способностите за саморегулация и академичните постижения на учениците, макар че е силно повлияна от възрастта на учениците и образователния контекст и по-слабо изразена в сравнение например с влиянието на социалноикономическите и семейните фактори.<sup>13</sup> Независимо от това, резултатите сред ученици от различни възрастови групи показват, че колкото по-често учениците прилагат уменията и практиките – част от саморегулираното учене, толкова по-вероятно е те да имат по-високи образователни постижения.

От друга страна, уменията за саморегулиране не са даденост. Те се формират целенасочено и изискват адекватни подходи и поведение от страна на учителите и всички участници в образователния процес, за да се постигне постепенен преход от външна регулация (от учителя) към саморегулация (от ученика) на ученето.

---

<sup>13</sup> Harding, S-M., Griffin, P., Graham, L., Alom, Bm., Zhang, Z. (2019) Self-regulated learning as a predictor of mathematics and reading performance: A picture of students in grades 5 to 8. Australian Journal of Education, 0(0) 1–24, Australian Council for Educational Research; Mägi, K., Männamaa, M., & Kikas, E. (2016). Profiles of self-regulation in elementary grades: Relations to math and reading skills. Learning and Individual Differences, 51, 37–48. doi:10.1016/j.lindif.2016.08.028; Dent, A.L., & Koenka, A.C. (2016). The relation between self-regulated learning and academic achievement across childhood and adolescence: A meta-analysis. Educational Psychology Review, 28(3), 425-474. doi: 10.1007/s10648-015-9320-8; Ache, A., Blair, C., & Raver, C.C. (2012). The promotion of self-regulation as a means of enhancing school readiness and early achievement in children at risk for school failure. Child Development Perspectives, 6(2), 122-128. doi: 10.1111/j.1750-8606.2011.00209; Richardson, M., Abraham, C. & Bond, (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: a systematic review and meta-analysis. Psychological Bulletin, 138(2), 353–387. doi:10.1037/a0026838; Robbins, S. B., Lauver, K., Le, H., Davis, D., Langley, R., & Carlstrom, A. (2004). Do psychosocial and study skill factors predict college outcomes? A meta-analysis. Psychological Bulletin, 130(2), 261–288. doi:10.1037/0033-2909.130.2.261.

Едно от най-големите предимства на саморегулираното учене се състои в увереността, която то дава на учениците, че контролират работата и ученето си. Чувството за контрол и увереност в собствените сили е мотивиращо, особено за учениците, които не се отличават с висок успех в училище. Това от своя страна води до повишаване на тяхната самоефикасност (т.е. увереността в способността им да се справят с учебните задачи). Цимерман описва саморегулиращия се ученик като активен участник в учебния процес във всички негови аспекти – мотивационен, метакогнитивен, поведенчески.<sup>14</sup> Учениците с добри умения за саморегулация разбират потенциалната полза от нея за подобряване на академичните им постижения и целенасочено използват ефективни учебни стратегии. Те са способни да модифицират и управляват емоциите, които имат положително влияние и допринасят за тяхното учене; мотивирани са, изпитват удоволствие от ученето и удовлетворение от постигнатите резултати. Поощрявайки своите ученици да развиват умения за саморегулирано учене и създавайки благоприятна среда за това, учителите им помагат да разберат и оценят връзката между начина, по който учат, и постигнатите резултати.

## Концепция и рамка на изследването на саморегулираното учене

### Фази на саморегулираното учене

Процесът на саморегулиране включва планиране, наблюдаване на напредъка и изпълнението на предварително разработения план; извършване на промени, когато процесите не се развиват според очакванията, и осмисляне какво работи и какво трябва да бъде променено следващия път.

Разработвайки своята концепция за саморегулираното учене, Цимерман предлага цикличен модел, който описва трите фази на ученето: подготовка, изпълнение и рефлексия. Особено внимание се обръща на самонасочената обратна връзка (self-oriented feedback loop) – цикличен процес, при който резултатите от предишно представяне се използват за направляване и коригиране на поведението и усилията.<sup>15</sup>

Именно това разбиране е възприето при разработването на концепцията и рамката на настоящото изследване, като целта ни беше да обхванем доколкото е възможно всички аспекти на саморегулирането учене, включително:

- Какво мотивира учениците да се саморегулират в процеса на учене
- Кои са основните процеси на саморегулиране в учебен контекст
- Кои са ключовите стратегии, които саморегулиращият се ученик използва, за да постигне своите цели.

Таблицата, която следва, представя основните характеристики на трите фази на ученето, като се акцентира върху проявленията на саморегулираното учене във всяка една от тях.

---

<sup>14</sup> Zimmerman, B. (1989) Models of Self-Regulated Learning and Academic Achievement. B: Self-Regulated Learning and Academic Achievement Theory, Research, and Practice, eds. Barry I. Zimmerman Dale H. Schunk, Springer-Verlag, New York, 1989, pp. 1 – 26.

<sup>15</sup> Zimmerman, B. (2000) Attaining Self-Regulation: A Social Cognitive Perspective. B: Handbook of Self-Regulation. Eds. M. Boekaerts, P. Pintrich, M. Zeidner. Academic Press, London, pp. 13 – 41.



## **ФАЗА НА ПОДГОТОВКАТА**

Това е фазата, през която ученикът анализира задачата, обмисля и планира процеса на учене, стратегиите, които ще използва, и необходимите ресурси (включително времето за изпълнение на задачата). Анализът на задачата е пряко свързан с целеполагането и планирането, които се свързват с анализ на учебната цел, дефинирането на специфичните учебни цели, планирането на стратегиите за постигане на целта. Предварителният анализ на задачата включва внимателно обмисляне какви действия са необходими за успешното ѝ изпълнение, в това число: декомпозиране на задачата на отделни части; идентифициране на стратегии, които ще допринесат за изпълнението ѝ и т.н.

Уменията за саморегулиране сами по себе си няма да доведат до положителен резултат, ако ученикът не е мотивиран да ги използва. Ето защо, на етапа на подготовката преценката за самоефикасността на ученика играе ключова роля. Ако ученикът не вярва, че е способен да се справи със задачата, много вероятно е той да не предприеме нищо.

Компонентите на саморегулираното учене, които се проявяват през фазата на подготовката, се измерват посредством скала „Формулиране на цели и планиране“. В този контекст е приложима и скалата за самоефикасността като едно от измеренията на мотивацията.

## **ФАЗА НА ИЗПЪЛНЕНИЕТО**

Фазата на изпълнението включва приложението на избраните стратегии за учене и самонаблюдение. Това означава, че ученикът е способен да контролира и управлява представянето и поведението си, учебната среда и постигнатия резултат.

Самонаблюдението (разбирано като оценка на съответствието между първоначалните цели и постигнатия резултат, генериране на обратна връзка и коригиране при необходимост, самоконтрол на поведението и др.) се отнася до собствените мисли, чувства и действия и коригирането им при необходимост. То включва постоянен мониторинг върху изпълнението на учебната задача и осигуряване на информация за постигнатия напредък.

Налице са редица особености, които влияят върху неговата ефективност. Например прецизното дефиниране на целите през предходната фаза и структурирането им в йерархичен порядък позволява на ученика да се фокусира върху конкретни процеси и поведения. От друга страна, неспособността на ученика да събере точна информация за работата си и да я обработи и осмисли по адекватен начин може да повлияе негативно върху неговата преценка за напредъка и постигнатия резултат.

Част от самонаблюдението е и преценката за ефективността на избраната стратегия за учене и връзката с постигнатите резултати. Учениците също трябва да могат да определя дали, кога и как да потърсят помощ от учителя, друг възрастен или от съучениците.

В рамките на диагностичния инструмент, разработен за целите на изследването, компонентите на саморегулираното учене, които са част от фазата на изпълнението, се измерват със скали за регулиране на усилията и управление на времето; учене със съученици, както и скали за използване на когнитивни стратегии за учене. Самонаблюдението се проучва като част от метакогнитивния компонент на саморегулираното учене, поради което е включено в скалата за метакогнитивните стратегии.

## **ФАЗА НА РЕФЛЕКСИЯТА**

Саморегулираното учене е възможно само когато ученикът притежава способността да разсъждава върху мисленето и ученето си; да осмисли подходите и стратегиите, които са най-полезни и ефективни за него самия. На този етап саморегулацията се осъществява посредством оценяване на собственото поведение и мисли, т.е. чрез рефлексия.

Ученикът преценява личната си ефективност в повечето случаи чрез самонаблюдение и

самооценка, включително и на базата на сравнение с предишни негови постижения. Ефективността се разбира като преценката за качеството и изпълнената дейност и постигнатия резултат спрямо предварително дефинирани критерии (стандарт) за успех. Ученикът осмисля резултатите от усилията си и поведението, което го е довело до тях, както и причините за тях (например липса на умения, недостатъчни усилия и т.н.).

Във фазата на рефлексията учителят и съучениците са източници на информация как е изпълнена задачата. Основният акцент в този етап на саморегулираното учене е използването на метапознание, поради което за измерването му в диагностичния инструмент е включена скала „Метакогнитивни стратегии“.

### Мотивацията и ангажираността като фактори за ефективно учене

Само познаването на когнитивните и метакогнитивните стратегии за учене не е напълно достатъчно, за да се осъществи ефективен учебен процес и да се постигнат високи образователни резултати. Необходимо е учениците да са мотивирани да използват тези стратегии, да регулират усилията си при учене, да управляват напредъка си по отношение на дефинираните цели. Съществуват редица доказателства, че възприятията, индивидуални мотивационни нагласи и разбирания за ученето имат отношение към ангажираността и академичните резултати на учениците.<sup>16</sup>

Макар в литературата да няма еднозначна дефиниция на мотивацията, в образователните изследвания тя най-общо се разглежда като движещата сила, която подтиква учениците да се ангажират с ученето, да проявяват интерес и да изпълняват задачите си.<sup>17</sup>

Концепцията и теоретичната рамка на изследването на саморегулираното учене включва мотивационен компонент, адаптиран на базата на общия модел на мотивацията.<sup>18</sup> Този модел се базира на разбирането, че съществуват три мотивационни компонента – компонент на очакванията, на ценността и афективен компонент.

#### КОМПОНЕНТ НА ОЧАКВАНИЯТА

Компонентът на очакванията е фокусиран върху концепцията за самоефикасността (или възприеманата компетентност). Най-общо самоефикасността се определя като убежденията на учениците за техните способности да учат и да изпълняват задачи, свързани с ученето, както и че са отговорни за собственото си представяне и постижения. Като цяло, изследванията сочат, че учениците, които вярват, че са способни да се ангажират с повече метапознание, използват повече когнитивни стратегии, е по-вероятно да продължат да работят по дадена задача, отколкото учениците, които не вярват, че могат да я изпълнят.<sup>19</sup>

В рамките на разработения диагностичен инструментариум този компонент от мотивацията на учениците се измерва със скала за *самоефикасност*.

<sup>16</sup> Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40.

<sup>17</sup> Pintrich, P. R., & Schunk D. H. (1996). *Motivation in education-. Theory, research, and applications*. Englewood Cliffs, NJ: Merrill/Prentice Hall.

<sup>18</sup> Eccles, J. (1983). Expectancies, values and academic behaviors. In J. T. Spence (Ed.), *Achievement and achievement motives* (pp. 75- 146). San Francisco: Freeman; Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). *Motivational Beliefs, Values, and Goals*. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 109–132.

<sup>19</sup> Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40.

## КОМПОНЕНТ НА ЦЕННОСТТА

Ценностният компонент на мотивацията включва възприятията на учениците за важноста и интереса от ангажирането с определено поведение или изпълнението на определена задача. Този компонент е свързан с причините, поради които учениците се ангажират и проявяват постоянство в дейности, свързани с ученето. Съществуват емпирични доказателства, че когато учениците придават значимост на това да усвоят учебния материал, да учат и да се справят с предизвикателствата и/или вярват, че дадена задача е интересна и важна, те са по-склонни да се ангажират с повече метакогнитивни дейности, да използват по-ефективни когнитивни стратегии и да управляват по-добре усилията си.<sup>20</sup>

В рамките на разработения диагностичен инструментариум този компонент от мотивацията на учениците се измерва с три скали – (1) *интерес и възприемана значимост на ученето*, (2) *ориентация към постигането на академични цели* и (3) *ориентация към постигането на социални цели*.

## АФЕКТИВЕН КОМПОНЕНТ

Този компонент включва емоционалните реакции на учениците при изпълнението на дадена задача. Мотивацията за учене може да се влияе от различни афективни реакции (например гняв, гордост, удовлетвореност, вина), но в контекста на училищното образование като една от най-важните се разглежда изпитната тревожност (преживяванията преди и по време на изпитване). Установено е, че изпитната тревожност е свързана с възприятията на учениците за тяхната компетентност и се отразява върху използването на когнитивни и метакогнитивни стратегии и управлението на усилията от страна на учениците.<sup>21</sup> Изследванията показват, че тревожността, безпокойство и страхът от негативна оценка се отразяват неблагоприятно върху процеса на саморегулация на ученето.<sup>22</sup>

В рамките на разработения диагностичен инструментариум този компонент от мотивацията на учениците се измерва посредством скала за *изпитна тревожност*.

В съвременните образователни изследвания ангажираността на учениците се разглежда като ключова концепция, която предопределя тяхното представяне в училище, академична ефикасност и образователните им постижения.<sup>23</sup> Макар ангажираността да е пряко свързана с мотивацията, в рамките на методологията на това изследване те са разграничени, като са създадени отделни скали за оценка на основните елементи на мотивацията и ангажираността.

Ангажираността най-общо се разглежда като психологически процес, обхващащ емоциите, поведението и познавателните способности на учениците, който опосредства влиянието на контекстуалните фактори върху образователните резултати.<sup>24</sup> Изследванията показват, че ангажираните ученици влагат повече усилия да участват в учебните часове

<sup>20</sup> Dweck, C., & Elliott, E. (1983). Achievement motivation. In E. M. Heatherington (Ed.), Handbook of child psychology: Vol. 4. Socialization, personality, and social development, (pp. 643-691). New York: Wiley.

<sup>21</sup> Wigfield, A. & Eccles, J. (1989) Test Anxiety in Elementary and Secondary School Students, Educational Psychologist, 24:2, 159-183, DOI: 10.1207/s15326985ep2402\_3

<sup>22</sup> Magno, C. (2010). Functions of Activating and Inhibiting Self-Regulated Learning: Comparing Models for Generating a System of Activation and Inhibition of Self-Regulated Learning. LAP Lambert Academic Publishing.

<sup>23</sup> Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. (2004). School engagement: Potential of the concept: State of the evidence. Review of Educational Research, 74, 59–109.

<sup>24</sup> Finn, J.D. & Zimmer, K.S. (2012). Student Engagement: What Is It? Why Does It Matter? In Handbook of Research on Student Engagement. Springer Science & Business Media, LLC 2012.

и да постигат по-високи образователни резултати.<sup>25</sup> Разбирането и измерването на ангажираността дава възможност за идентифициране на ранни сигнали за загуба на интерес към училището и към ученето, както и за предприемане на адекватни мерки за превенция на отпадането от училище.<sup>26</sup>

В рамките на настоящото изследване са разработени и валидирани три скали за измерване на ангажираността в трите ѝ измерения – емоционална, поведенческа и когнитивна.

### **ЕМОЦИОНАЛНА АНГАЖИРАНОСТ**

Емоционалната ангажираност се отнася до позитивните и негативни реакции към учителите, съучениците, ученето и училището. Тя обхваща проявите на интерес към ученето, удовлетвореност, усещането за идентичност, чувство за принадлежност към училището. Емоционално ангажираните ученици възприемат училището като съществена част от живота им и демонстрират висока вътрешна мотивация да учат.<sup>27</sup>

В рамките на разработения диагностичен инструментариум този компонент от ангажираността на учениците се измерва посредством *скала за емоционална ангажираност*.

### **ПОВЕДЕНЧЕСКА АНГАЖИРАНОСТ**

Поведенческата ангажираност се разглежда в контекста на участието в академични, социални и извънкласни дейности. В най-общи линии тя обединява три елемента: (1) позитивно поведение, спазване на училищните правила и дисциплина; (2) участие в изпълнението на задачи, свързани с ученето, включително полагане на усилия, постоянство, концентрация, внимание, активно участие в часовете, задаване на въпроси и др., и (3) участие в училищни дейности.

В рамките на разработения диагностичен инструментариум този компонент от ангажираността на учениците се измерва посредством *скала за поведенческа ангажираност*.

### **КОГНИТИВНА АНГАЖИРАНОСТ**

Когнитивната ангажираност включва проявите на внимание и готовност да се положат необходимите усилия, за да се осмислят и разберат сложни идеи и/или да се овладеят умения. Тя обикновено е свързана с използване на стратегии за задълбочено учене, пренос на знание от една предметна област в друга, демонстриране на постоянство при изпълнението на трудни задачи и др. Смята се, че учениците с високи нива на когнитивна ангажираност имат високи познавателни способности, участват повече в задълбочени познавателни дейности и по-добре възприемат, разбират и усвояват учебния материал.<sup>28</sup>

В рамките на разработения диагностичен инструментариум този компонент от ангажираността на учениците се измерва посредством *скала за когнитивна ангажираност*.

<sup>25</sup> Christenson, S.L., Reschly, A.L. & Wylie, C. (2012). Handbook of Research on Student Engagement. Springer Science+Business Media, LLC 2012.

<sup>26</sup> Reschly, A.L. & Christenson, S.L. (2012). Jingle, Jangle, and Conceptual Haziness: Evolution and Future Directions of the Engagement Construct. In Handbook of Research on Student Engagement. Springer Science+Business Media, LLC 2012

<sup>27</sup> Finn, J.D. & Zimmer, K.S. (2012). Student Engagement: What Is It? Why Does It Matter? In Handbook of Research on Student Engagement. Springer Science+Business Media, LLC 2012.

<sup>28</sup> Lam, S. et al. (2014). Understanding and measuring student engagement in school: The results of an international study from 12 countries. School Psychology Quarterly, 29(2), 213–232.

## Инструментариум за изследване на саморегулираното учене

Разработената методология и инструментариум имат за цел да обхванат основните аспекти на саморегулираното учене и неговите прояви на метакогнитивно, мотивационно и поведенческо равнище. В тази част от публикацията ще опишем подробно използваните понятия и изследователската рамка, за да избегнем погрешно тълкуване на понятийния апарат и основните концепции.

В съответствие с методологията и рамката на изследването Институтът за изследвания в образованието създаде, апробира и валидира 18 скали за комплексно измерване на елементите на саморегулираното учене. Следващата графика и таблица представят матрицата на саморегулираното учене и структурата на диагностичния инструмент. Те позволяват да се направи връзка между концепцията за саморегулираното учене, от една страна, и разработените компоненти – от друга. По-нататък ще представим всеки от компонентите на саморегулираното учене, включени в изследването.

### Матрица на саморегулираното учене



### Структура на диагностичния инструмент

<p><b>Мотивационен и афективен компонент</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>самоефикасност на учениците</li> <li>интерес и възприемана значимост на ученето</li> <li>ориентация към постигане на академични цели</li> <li>ориентация към постигане на социални цели</li> <li>изпитна тревожност</li> </ul>	<p><b>Компонент на саморегулирането</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>формулиране на цели и планиране</li> <li>регулиране на усилията и управление на времето</li> <li>учене със съученици</li> <li>автономност</li> <li>самодисциплина</li> <li>когнитивни стратегии</li> <li>стратегии за търсене на помощ</li> </ul>
<p><b>Метакогнитивен компонент</b></p>	<p><b>Компонент на ангажираността</b></p>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• метакогнитивни стратегии</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• емоционална ангажираност</li> <li>• поведенческа ангажираност</li> <li>• когнитивна ангажираност</li> </ul>
--	--

## Мотивационен и афективен компонент

Мотивацията е този процес, който поражда и насочва нешето поведение. Тя е един от най-критичните компоненти на ученето и е сред най-трудните за измерване. Всички ученици са мотивирани. Въпросът е: мотивирани да правят какво? В класната стая мотивацията на учениците определя тяхната готовност да изпълняват учебни задачи, да полагат усилия и настойчивост дори и когато възникват трудности и препятствия. Учениците, които са мотивирани да учат, усвояват по-голям обем информация и използват по-сложни когнитивни умения; имат по-висока самооценка на ефективността си и по-високо ниво на удовлетвореност от ученето.

Поради обстоятелството, че мотивацията е конструкт с висока степен на абстрактност и не подлежи на директно наблюдение, са създадени и валидирани четири специфични скали, измерващи отделни аспекти от мотивационните нагласи на учениците и техните проявления. Освен четирите скали, свързани с мотивацията, този компонент съдържа още една скала, свързана с афективните реакции на учениците при учене – *изпитна тревожност*.

### Самоефикасност (self-efficacy)

Един от най-важните аспекти на мотивацията е самоефикасността (възприеманата компетентност), разбрана като осъзнатата способност на индивида, че може да се справи със специфични и сложни учебни задачи и да постигне целите си. С разработената скала за самоефикасност изследваме начина, по който учениците възприемат себе си и способностите си да работят ефективно в клас, да усвояват учебното съдържание, да се справят успешно с изпълнението на учебните задачи и да постигат целите си. Самоефикасността предопределя целите, които учениците си поставят; стратегиите, които използват; усилията, които влагат; постоянството и устойчивостта им при неуспех.

Самоефикасността оказва влияние върху решенията, които вземаме; усилията, които полагаме и, като цяло, върху ефективността на нашето поведение. Високата самоефикасност, която се свързва с нагласата към успех и развитие, обикновено води до положителен резултат и повишена самооценка. Обратно, ниската самоефикасност, свързана с очакването на неуспех, води до неудовлетворителен резултат и понижена самооценка. Учениците с висока самоефикасност са склонни да се ангажират с по-сложни и предизвикателни задачи, да влагат повече усилия и приемат неуспеха не като провал, а като етап от тяхното учене и развитие.<sup>29</sup> С други думи, учениците, които вярват, че са способни да учат, са по-склонни да използват ефективни когнитивни и метакогнитивни стратегии, да прилагат подходи за рефлексия и самопознание и да

<sup>29</sup> Hattie, John. (2012) Visible Learning for Teachers. Taylor and Francis Group.

проявяват постоянство и упоритост в работата си в училище, в сравнение с учениците, които не са достатъчно уверени в своята компетентност.

Високата самооценка, като мярка за способността на ученика да се справя с предизвикателствата и да поема отговорност за своето учене, играе съществена роля в учебния процес. Например проведените от ИИО през 2020 и 2021 г. изследвания на ефективността на обучението от разстояние в електронна среда в България показваха, че учениците с висока самооценка декларират по-голям интерес към ученето. Тези ученици са влагали повече усилия, за да се представят добре в час и смятат, че са успели да усвоят добре изучавания учебен материал. Сравнително лесно са се адаптирали към смяната на присъствено с обучение от разстояние и обратно. Като цяло, тези ученици са доволни от начина, по който е бил организиран учебният процес от разстояние и са изпитвали по-ниски нива на тревожност и притеснение.<sup>30</sup>

Учителите могат да допринесат за повишаване на самоефикасността на учениците, като им помогнат да осъзнаят своя прогрес. Например, като учат учениците как да си поставят умерено предизвикателни, но постижими краткосрочни цели и да оценяват напредъка си по отношение на целите. Даването на обратна връзка, която стимулира развитието на учениците и подхранват увереността им за справяне, също е важен фактор за повишаване на самоефикасността.<sup>31</sup>

## Интерес и възприемана значимост на ученето

Този компонент на мотивацията е пряко свързан с причините, поради които учениците се ангажират и проявяват постоянство в учебни дейности. Интересът и разбирането на важността на ученето и в частност ангажирането при изпълнението на определена задача до голяма степен предопределят вътрешната мотивация.

За измерването на този компонент е създадена скала, която отразява доколко учениците харесват работата в училище и я смятат важна за своето бъдеще; проявяват интерес към ученето; смятат, че е важно да разбират това, което учат; предпочитат предизвикателни задачи, които им помагат да се развиват, и разглеждат неуспехите като възможност, а не като проблем.

## Ориентация към постигане на академични и социални цели

Ориентацията към постигане на академични цели, като едно от измеренията на мотивацията, е пряко свързана с интереса и възприеманата значимост на ученето. Тя се проявява като стремеж да се усвоят знания и умения, да се демонстрира разбиране, академична компетентност и да се постигнат високи резултати. Редица автори подчертават предимствата на мотивацията за учене, породена от вътрешната убеденост в неговата значимост и осъзнат интерес, в сравнение с мотивацията, ориентирана към външни фактори, като одобрението на възрастни, съученици и др. В първия случай учениците са склонни да влагат повече усилия и да се ангажират активно в учебния

---

<sup>30</sup> Христова, А., Петрова, С., Папазова, Е. (2020) Оценка на въздействието на обучението от разстояние в електронна среда или други неприсъствени форми върху ефективността на училищното образование. Институт за изследвания в образованието. [https://ire-bg.org/wpsite/wp-content/uploads/2020/11/Otsenka-vazdeystviето-na-ORES\\_ИИО.pdf](https://ire-bg.org/wpsite/wp-content/uploads/2020/11/Otsenka-vazdeystviето-na-ORES_ИИО.pdf).

<sup>31</sup> Hattie, John, Anderman, Eric M. (2020) Visible Learning Guide to Student Achievement. Taylor and Francis.

процес; да проявяват стремеж за задълбочено разбиране на учебното съдържание и желание да учат повече и повече.<sup>32</sup> Във втория случай мотивацията за учене е свързана със стремежа на учениците да получат одобрението на своите връстници, учители и/или родители; да докажат своите способности пред семейството и приятелите си или да се интегрират по-добре в определена група.

За измерване на тези два аспекта от мотивацията е създадена отделни скали „Ориентация към постигане на академични цели“ и „Ориентация към постигане на социални цели“.

## Компонент на саморегулирането

### Формулиране на цели и планиране

Съществен компонент на саморегулираното учене е способността на ученика да разбере и контролира учебната среда. За да се постигне това, е необходимо да се формулират целите и подцелите; да се планира последователността от учебни дейности за тяхното постигане, както и необходимото време и ресурси; да се изберат подходящи стратегии за учене и в хода на изпълнението на учебната задача да се управлява прогреса по отношение на целите. При изпълнението на учебни дейности саморегулиращият се ученик изготвя план за действие, който се основава на анализ на собствените възможности и условията за работа; работи спокойно и методично, но не в условия на състезателност и излишно напрежение.<sup>33</sup>

Целите, които ученикът избира са функция на неговата мотивация и, без съмнение, оказват влияние върху постиженията му.<sup>34</sup> Формулирането на целите и планирането са част от фазата на подготовката, когато учениците активират своите възприятия и предишно знание, за да оценят доколко задачата е трудна и предизвикателна за тях; да обмислят какви действия е необходимо да предприемат.

Изборът на цели отразява разбирането на учениците защо те се ангажират с изпълнението на конкретната учебна задача и по този начин оказва влияние върху начина на учене и крайния резултат. Ако ученикът дефинира комплексни дългосрочни цели, голяма е вероятността да се разочарова, тъй като не чувства, че постига адекватен напредък. От друга страна, когато ученикът си поставя конкретни краткосрочни цели и получава адекватна подкрепа и обратна връзка от своя учител или съученици за постигнатия напредък, то много по-вероятно е той да има по-голяма мотивация за учене.<sup>35</sup>

Някои автори дефинират три вида учебни цели.<sup>36</sup> Първият вид цели се свързва със стремежа на ученика да развива своите способности и да постига все по-високо ниво на компетентност. Ориентирането към подобни цели е свързано с мисловната нагласа за

---

<sup>32</sup> Trilling, B., Fadel, C. (2009) 21st Century Skills . Wiley.

<sup>33</sup> Янкулова, Й. Психологически анализ на концепциите за ученето и саморегулацията през целия живот. Годишник на Софийския университет „Св. Климент Охридски“, Философски факултет, Том 105, с. 48 – 66.

<sup>34</sup> Hattie, J., Anderman, Eric M. (2021) Visible Learning Guide to Student Achievement. Taylor and Francis.

<sup>35</sup> Пак там.

<sup>36</sup> Hattie, J. (2012) Visible Learning for Teachers. Taylor and Francis.



растеж или прогресивното мислене.<sup>37</sup> Това означава, че ученикът осъзнава необходимостта и важността да полага все повече усилия, тъй като разбира, че интелектуалните способности не са фиксирани, а се променят и развиват. Вторият вид цели се свързва с желанието на учениците да демонстрират компетентността си, най-често, като покажат, че са по-добри от връстниците си. Нагласата на тези ученици е по-скоро „фиксирана“ и се корени в разбирането, че интелектът и творческите способности са статични, а успехът се дължи по-скоро на вродените способности, отколкото на упорит труд, повече обучение и постоянство.<sup>38</sup> Третият вид учебни цели са продиктувани от начина, по който ученикът взаимодейства с останалите в класа/групата. Тези цели отразяват стремежа на ученика, от една страна, да усвои изучаваното учебно съдържание, а от друга – да не покаже по-нисък успех от останалите в класа.

Може да се предположи, че учениците с по-добри умения за саморегулиране са ориентирани към постигане на цели, свързани с развиването на техните способности и постигането на по-високо ниво на компетентност. Те са склонни да обясняват причините за неуспехите си с фактори, които могат да контралират (например недостатъчни усилия, използване на неподходящи учебни стратегии и др.).

### Регулиране на усилията и управление на времето

Под „регулиране на усилията“ разбираме нагласата и готовността за полагане на усилия при изпълнението на конкретна задача, дори и тя да е скучна и безинтересна. Това е още един важен компонент на саморегулираното учене, свързан с ключовия въпрос: защо е важно да полагам усилия, когато уча. Учениците с добри умения за управление и контрол на усилията продължават да работят по учебната задача, колкото и трудна да е тя, и успяват да елиминират всички обстоятелства, които ги разсейват и пречат нейното изпълнение и постигане на поставената цел. Липсата на готовност за полагане на усилия може да доведе до неуспешното прилагане на една или друга иначе ефективна стратегия за учене, дори и когато ученикът знае, че тази стратегия ще допринесе за неговото учене.

За измерване на уменията за регулиране на усилията на учениците е създадена специална скала, в която освен посочените по-горе нагласи, са включени и няколко елемента, свързани с уменията на учениците да управляват времето си.

Привържениците на т.нар. атрибутивна теория<sup>39</sup> смятат, че начинът, по който хората обясняват причините за събитията в непосредственото им обкръжение и най-вече причините за техния неуспех, влияе върху нагласите им за полагане на усилия. Например, когато ученикът обяснява неуспеха си с липса на способности или други причини, които не може да контролира, много по-вероятно е той да покаже апатия, безпомощност и нежелание да полага усилия.

---

<sup>37</sup> Dweck, C. (2006) *Mindset: The New Psychology of Success*. Random House, New York.

<sup>38</sup> Пак там.

<sup>39</sup> Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. New York: Wiley; Weiner, B. (1976). *Attribution theory, achievement motivation, and the educational process*. *Review of Educational Research*, 42, 201-215; Kelley, H. H. (1967). *Attribution theory in social psychology*. In D. Levine (Ed.), *Symposium on motivation* (Vol. 15, pp. 192-238). Lincoln, NE: University of Nebraska Press; Palmer, D. J., & Willson, V. (1982). *Prediction of attributional consequences in an actual achievement setting*. *Contemporary Educational Psychology*, 7, 334-345.

## Самоконтрол

Начинът, по който ученикът се възприема като учащ и чувството за контрол върху процеса на учене са в пряка връзка с образователните постижения. Когато осъзнава, че контролира своето учене, е по-вероятно да използва подходи и стратегии за задълбочено разбиране на изучавания материал в неговата цялост, за осмисляне на връзките между отледните елементи и структуриране на информацията. Учениците, които имат усещане за липса на контрол върху учебния процес, са склонни в по-голяма степен да използват ниско ефективните стратегии за запаметяване и да се фокусират върху отделни части от учебното съдържание, без да го осмислят в неговата цялост.<sup>40</sup>

## Учене в сътрудничество със съученици

Сътрудничеството между учениците при изпълнението на учебни задачи, оценяването на качеството на работата на ученик от друг ученик, предоставянето на обратна връзка от ученик към ученик е възможност за постигане на задълбочено учене и допринася за създаване на сътрудничество между тях – ключова предпоставка за ефективността на учебния процес. Ученето в сътрудничество носи както академични ползи за учениците (учат и се подкрепят взаимно при изпълнение на конкретни задачи), така и ползи, свързани с формирането на умения за общуване, работа в екип, решаване на конфликти и др.

Учениците с добре изразена нагласа за съвместна работа и сътрудничество са по-склонни да изслушват мнението на другите и да носят отговорност за постъпките си.<sup>41</sup> Джон Хети<sup>42</sup> свързва сътрудничеството с т.нар. колективна ефикасност на учениците, т.е. убедеността, че, когато работят съвместно с други ученици, те учат по-задълбочено и по-ефективно. Добре структурираната група стимулира желанието за взаимопомощ сред нейните членове; допринася за формирането на чувство за принадлежност и идентификация с групата и, не на последно място – за изграждане на социални умения (активно слушане, свободно изразяване на идеи, взимане на решения по демократичен начин, проява на уважение и зачитане на мнението на другите и др.).

Уменията за общуване и сътрудничество са сред най-често посочваните умения на XXI в. наред със способността да се задават и да се отговаря на точните въпроси; да се мисли критично; да се дефинират и решават проблеми и т.н.

## Автономност

Автономността се разбира като самоуправление в учебен контекст, при което поведението на ученика се регулира не от външни фактори, а от собствените убеждения и ценности. Чувството за автономност в класната стая се проявява в активното включване на ученика в учебните дейности, защото те съответстват на неговите ценности и самооценка, а не поради външна принуда.<sup>43</sup>

<sup>40</sup> Watkins (1984) Watkins, D. (1984). Students'perceptions of factors influencing tertiary learning. Higher Education Research and Development, 3, 33-50.

<sup>41</sup> Hattie, J. (2012) Visible Learning for Teachers. Maximizing Impact of Learning. London and New York: Routledge

<sup>42</sup> Онлайн семинар на тема „Колективна ефикасност на учениците“, <https://www.youtube.com/watch?v=BJPIVeylGmQ&feature=youtu.be>

<sup>43</sup> Hattie, J., Anderman, Eric M. (2020) Visible Learning Guide to Student Achievement. Taylor and Francis.

## Когнитивни (познавателни) стратегии за учене

Когнитивните (познавателните) стратегии, като важен аспект на саморегулираното учене, са тези стратегии, които учениците използват, за да запомнят, разберат и осмислят изучавания материал; да постигнат задълбочено разбиране на учебно съдържание. Когато говорим за когнитивни стратегии, имаме предвид стратегии за търсене, декодиране и запамяване на информация; за управление и организиране на информацията; за осмисляне, разбиране, трансформиране и обобщаване на информация; за правене на изводи и др.

Когнитивните аспекти на ученето се отнасят до процесите на мислене, които използваме, за да решим дадена задача – от запамяване на факти или информация до по-сложните процеси като разбиране, приложение, анализ или оценка. Важен аспект на ученето са и предишното знание и опит на ученика. Стратегиите за учене от своя страна се разбират като последователност от специфични поведения, ориентирани към постигане на конкретна цел, като важна роля играят инициативата и мотивацията на ученика да използва дадена стратегия.

Различните стратегии имат своето място в процеса на учене, като тяхната ефективност много често зависи от подготовката и нагласите на учениците. Очевидно е, че подходът на учениците към ученето е индивидуален, както и, че изборът на подходящите стратегии за учене има определящо влияние върху постиженията и напредъка им. Коя стратегия ще използват и доколко тя ще бъде ефективна зависи също и от учебната цел; от приложимостта на стратегията по отношение на конкретната учебна задача и контекст.

Важният въпрос е как да разберем кои стратегии за учене са ефективни. Достатъчно задълбочено и ефективно ли е ученето на ученик например, който основно запамята информация или детайли, като чете и препрочита текста? Едни стратегии са подходящи, когато боравим с непознато съдържание, но други – когато изпълняваме учебна задача в познат контекст например.

Без съмнение, учениците се различават в зависимост от стратегиите за учене, които познават и използват, от една страна. От друга страна, различните стратегии за учене не са еднакво ефективни за постигане на задълбочено разбиране при всички ученици и при всички учебни дейности. Изследването на ефективността на обучението от разстояние в електронна среда, проведено от ИИО през 2020 г. показва, че учениците, които се стремят да разберат задълбочено учебното съдържание, да го разкажат със свои думи, да го свържат със собствения опит и предишно знание, за да постигнат по-задълбочено осмисляне и разбиране на взаимовръзки и зависимости, в по-малка степен прибегват до стратегии за наизустяване на материала.<sup>44</sup>

Формирането на стратегии за учене и умения за тяхното ефективно прилагане е целенасочена дейност, част от цялостния учебен процес. Не е достатъчно обаче учениците да бъдат обучавани само как да използват ефективни стратегии за учене.

---

<sup>44</sup> Христова, А., Петрова, С., Папазова, Е. (2020) Оценка на въздействието на обучението от разстояние в електронна среда или други неприсъствени форми върху ефективността на училищното образование. Институт за изследвания в образованието. [https://ire-bg.org/wpsite/wp-content/uploads/2020/11/Otsenka-vazdeystviето-na-ORES\\_ИО.pdf](https://ire-bg.org/wpsite/wp-content/uploads/2020/11/Otsenka-vazdeystviето-na-ORES_ИО.pdf).

Необходимо е да бъдат обучавани също как да определят кои стратегии са подходящи за изпълнението на конкретна учебна задача.<sup>45</sup>

Инструментариумът на изследването на саморегулираното учене за определяне на когнитивните стратегии, които учениците използват при учене се състои от три скали. Те са формулирани по начин, който показва очаквания резултат от познавателния процес:

- Стратегии за декодиране и запаметяване на информация
- Стратегии за структуриране, управление и организиране на информация
- Стратегии за задълбочено разбиране на информация (правене на връзки с предишно знание, осмисляне, обобщаване и др.)

### *Стратегии за декодиране, запаметяване и възпроизвеждане на информация*

Декодирането и запаметяването се отнасят до способността да обработваме информацията, постъпила в кратковременната ни памет (наричана също работна памет), за да я съхраним в дълговременната, където тя се организира и структурира по начин, позволяващ последващото ѝ използване. Следващата стъпка на този процес е извличането на необходимата информация от дълговременната памет – например припомняне на факти, процедури и др.

Процесите, свързани с възприемането, кодирането, съхранението и извличането на информация, се проучват от теориите за преработка на информацията (Information processing theories). Една от тях описва три етапа, през които преминава информацията: сензорна памет, кратковременна (работна) и дълговременна памет.

Привържениците на теорията за двойното кодиране (dual-coding theory) смятат, че е по-вероятно да извлечем информация от дълговременната памет, ако преди това тя е кодирана в повече от една форма. А. Павио посочва, че човешкото познание е уникално и се е специализирало да се занимава едновременно с езикови стимули и невербални предмети и събития.<sup>46</sup> Информацията, представена в зрителна (изображения, графични организатори, графики и др.) и вербална форма, се запомня значително по-добре, отколкото например само във вербална форма.

Обикновено стратегиите за запаметяване се смятат за ниско ефективни при учене и имат незначителен принос към резултатите на учениците. Според данните на Програмата за международно оценяване на учениците (PISA 2009) например тези стратегии се свързват с ниските равнища на четивни умения в преобладаващата част от държавите участници в изследването, в това число България. Въпреки това, в няколко държави предимно в Азия – Тайланд, Корея и Китайски Тайбей, прилагането на стратегии за запаметяване има добре изразено положително влияние върху резултатите на учениците.<sup>47</sup>

---

<sup>45</sup> Hattie, J., Anderman, Eric M. (2020) Visible Learning Guide to Student Achievement. Taylor and Francis.

<sup>46</sup> Цит. по: Caviglioli, O. (2019) Dual Coding with Teachers. John Catt Publication.

<sup>47</sup> Петрова, С. (2010) Училище за утрешния ден. Резултати от участието на България в PISA 2009. ЦОПУО

## *Стратегии за търсене, управление и организиране на информацията*

Тези стратегии са свързани с уменията на учениците да намират и оценяват приложимостта на дадена информация критично и компетентно; да организират и управляват информация от разнообразни източници; да разбират възможните ограничения (етични или правни), свързани с достъпа и използването ѝ. В ситуация на учене намирането, управлението и организирането на информацията са процесите, които предшестват нейното тълкуване, осмисляне и оценяване.

Стратегиите за организиране и представяне на информация следва да се разглеждат и в по-широкия контекст на информационната грамотност на учениците, т.е. на уменията им да правят преценка за нейната точност, полезност и надеждност.

## *Стратегии за задълбочено разбиране*

Под „стратегии за задълбочено разбиране“ имаме предвид такива когнитивни стратегии, които помагат на учениците да вникнат в изучаваните понятия и концепции, като обясняват, обобщават, дават примери, аргументират и правят аналогии; да свържат новата информация с предходно знание или с наученото по други учебни предмети; да осъзнаят защо това знание им е нужно и как да го използват и т.н. Те се свързват с изграждането на логически връзки между отделните елементи от информация, свързването на новата информация и вече налично знание и формиране на ново знание, правене на сравнения, обобщения, изводи, пренос на знание от една познавателна област в друга и др.

Според таксономията на образователните цели на Б. Блум, както и нейната ревидирана версия<sup>48</sup> „разбирането“ е мисловен процес на преработване на информацията с цел нейното осмисляне и свързване с друга информация.

Съществуват различни нива на разбиране. Най-ефективните стратегии (например обобщаване, перифразирание, преобразуване и др.) допринасят за по-задълбоченото разбиране и ангажиране на ученика в учебния процес за разлика от по-малко ефективните стратегии като правене на записки например.<sup>49</sup>

Таксономията SOLO (Structure of Observed Learning Outcomes)<sup>50</sup> дефинира три нива на разбиране: повърхностно, задълбочено и концептуално. Повърхностното разбиране се ограничава до познаването на отделни компоненти (понятия, идеи, концепции) от цялото, но без да се осъзнава връзката между тях. Задълбоченото разбиране се свързва със структуриране на натрупаното знание и създаване на връзки между отделните елементи от информация, в резултат на което знанието придобива цялост и завършеност. Концептуалното разбиране е продукт на абстрахиране и пренос на знания и умения в друг контекст. То се проявява, когато ученикът излиза извън границите на известното и прилага знания и разбирания в нова ситуация.

---

<sup>48</sup> Блум, Б. (1956) Таксономия на образователните цели; Anderson, L.W, Krathwohl, D.R, Airasian, P.W, Cruikshank, K.A, Mayer, R.E., Pintrich, P.R, Raths, J. & Wittrock, M.C. (2000) A taxonomy for learning teaching.

<sup>49</sup> Hattie, J. (2020) Visible Learning for Teachers. Taylor and Francis.

<sup>50</sup> Biggs, J.B., Collis, K.F. (1982) Evaluating the Quality of Learning: The SOLO Taxonomy. New York: Academic Press.

## Търсене на помощ

Нагласата и готовността на учениците да търсят помощ от съученици или учител/възрастен, когато срещат затруднения в процеса на учене, е много важно условие за успех. Търсенето на помощ е свързано с осъзнаването на няколко аспекта: кога е нужна тя; кой е най-подходящият човек, от когото може да се поиска помощ, и кой е подходящият начин да се направи това.<sup>51</sup>

Ето защо, използвахме отделна скала „Търсене на помощ“, целта на която е да се определи доколко учениците са склонни да задават въпроси, за да си изяснят конкретно учебно съдържание, и да търсят допълнителна информация в различни източници, за да постигнат по-добро разбиране на изучавания материал.

## Метакогнитивен компонент

### Метакогнитивни стратегии

Метакогнитивният компонент на саморегулираното учене включва уменията на учениците за самонаблюдение и самооценка, които им позволяват да разберат и контролират познавателния процес, да управляват и оценяват своя напредък и постижения по отношение на поставените учебни цели, както и ефективността на използваните стратегии. Налице е ясно разграничаване между метакогнитивните и когнитивните стратегии при учене. Метакогнитивните стратегии се фокусират върху самоуправлението в учебен контекст (как мисля и уча), докато прилагането на когнитивни стратегии се свързва с формирането и развиването на конкретни знания и умения.

Метапознанието е процес, при който учениците са независим, честен и критичен наблюдател на собственото учене и представяне и като такъв се стремят безпристрастно да разберат как мислят, как учат, какви стратегии и ресурси използват и доколко ефективни са те, какво могат да подобрят в бъдеще. Това е осъзнатият самоконтрол върху познавателния процес, при който учениците водят диалог със себе си, наблюдават и оценяват поведението си при изпълнението на учебна задача и качеството на постигнатия резултат, осмислят придобития опит и т.н. Уменията за метапознание трябва да се формират целенасочено, като на учениците се дава възможност да се самооценяват и след това да получават адекватна обратна връзка за точността на тяхната преценка.<sup>52</sup>

Ако приемем, че една от основните задачи на образованието е да изгради учениците като независими, самостоятелни и успешни личности, то формирането на умения за метапознание в процеса на учене, със сигурност, е средство за постигането на тази цел.

Данните от всички етапи на Програмата на ОИСР за международно оценяване на учениците – PISA, показват, че учениците, които по-често използват метапознание в процеса на учене, имат по-високи резултати на теста по четене, математика и природни

---

<sup>51</sup> Янкулова, Й. Психологически анализ на концепциите за ученето и саморегулацията през целия живот. Годишник на Софийския университет „Св. Климент Охридски“, Философски факултет, Том 105, с. 48 – 66.

<sup>52</sup> Hausmann, R. (2020) Cognitive Science for Educators: Practical suggestions for an evidence-based classroom.

науки. Нещо повече, според проучванията на Джон Хети се наблюдава по-силна корелация между метакогнитивните стратегии и образователните резултати, отколкото между когнитивните стратегии и резултатите на учениците.<sup>53</sup> Това означава, че за да бъде ефективно ученето, не е достатъчно само да се познават и използват подходящи когнитивни стратегии, но е необходимо и прилагане на метапознание.

Ученикът преценява ефективността на своята работа чрез самонаблюдение и самооценка. Самонаблюдението (разбирано като самоконтрол на поведението, преценка за съответствието между първоначалните цели и постигнатия резултат, генериране на обратна връзка и коригиране при необходимост и др.) включва постоянен мониторинг върху изпълнението на учебната задача и осигуряване на информация за постигнатия напредък. То се отнася до това, което ние знаем за познавателните ни умения и процеси, включително: знанието за нас като обучаеми; за факторите, които влияят върху начина ни на учене; за когнитивните стратегии и подходи при ученето, които използваме и др.

Самооценката от своя страна се разбира като преценката за качеството на изпълнената дейност и постигнатия резултат спрямо предварително дефинирани критерии за успех.<sup>54</sup> Добре дефинираните образователни цели и критерии, спрямо които се оценява тяхното постигане, задават рамката на ефективното учене и повишават мотивацията на учениците да осмислят работата си на всеки етап от нейното изпълнение.

Самооценката има връзка и с начина, по който учениците обясняват причините за своя неуспех (атрибутивна теория). Както вече посочихме, когато причините за неуспеха се търсят във фактори, които ученикът не може да контролира (например липса на способности), много вероятно е това да доведе до негативни реакции и нежелание за полагане на усилия. От друга страна, когато неуспехът се свързва с фактори, които ученикът може да контролира (използване на подходящи и ефективни стратегии за учене, упоритост, мотивация например), то той е по-склонен да се ориентира към постигане на цели, свързани с развиването на неговите способности и постигането на високо ниво на компетентност.

Самонаблюдението и самооценката водят до самореакция, проявяваща се в две основни форми: удовлетвореност и адаптиране/корекция на поведението. Обикновено, сме по-склонни да продължаваме да изпълняваме дейности, които водят до положителни емоции и удовлетвореност, но да избягваме дейности, които пораждат негативни асоциации и неудовлетвореност.

Използването на метакогнитивни стратегии има потенциал значително да подобри качеството на учебния процес, въпреки че все още не е широко разпространена учебна практика. Доказателствата за положителното влияние на метакогнитивните стратегии са твърде много, за да бъдат игнорирани. Първата стъпка към преодоляването на този дефицит е повишаването на метакогнитивните умения на самите учители.

---

<sup>53</sup> Hattie, J., Anderman, Eric M. (2021) Visible Learning Guide to Student Achievement. Taylor and Francis.

<sup>54</sup> Hattie, J. (2012) Visible Learning for Teachers. Maximizing Impact of Learning. London and New York: Routledge

## Компонент на ангажираността

Най-общо ангажираността на учениците се дефинира като активното участие в дейности, свързани с училищния живот. В класните стаи ангажираността се отнася до инвестирането от страна на учениците на ресурси (т.е. време и усилия), за да оптимизират своето обучение и да подобрят академичните си резултати.

Трите най-често изследвани измерения на ангажираността на учениците са поведенческата, емоционалната и когнитивната ангажираност.

### Емоционална ангажираност

Емоционалната ангажираност се отнася до цялостната положителна афективна реакция на учениците към училището и/или класа, с интереса към изучаваното учебно съдържание и към процеса на учене, както и с чувството им за принадлежност към училищната общност. Учениците с висока емоционална ангажираност са склонни да влагат повече усилия в обучението си и са по-удовлетворени от това, което се случва в училище и в класната стая.

За измерване на нивото на емоционална ангажираност на учениците е разработена скала „Емоционална ангажираност“, изследваща двете основни измерения на този вид ангажираност – интерес към ученето и чувство за принадлежност към училището.

### Поведенческа ангажираност

Поведенческата ангажираност е свързана с посещаемостта, участието и положителното поведение в училище. Учениците с висока поведенческа ангажираност са склонни да внимават в часовете, да участват по-активно в учебния процес и да влагат повече усилия при подготовката си за училище. Тези ученици обикновено не отсъстват от учебните часове, работят фокусирано, проявяват постоянство и упоритост при изпълнението на поставените задачи.

### Когнитивна ангажираност

Този компонент на изследването се отнася до степента, в която учениците са склонни да се ангажират с изпълнението на конкретна учебна задача. Когнитивната ангажираност се дефинира като способността и мотивацията на учениците да прилагат ефективни стратегии за учене и развиване на уменията за мислене, в това число стратегии за задълбочено разбиране и осмисляне на учебното съдържание; използване на знания и умения за обясняване и разбиране на реални процеси и явления; осъществяване на трансфер на знания и умения от една към друга предметна област; решаване на проблеми и др.

В частност, когнитивната ангажираност се свързва с усилията, които ученикът полага, за да разбере в дълбочина изучавания проблем, и с упоритостта и мотивацията му да отдели достатъчно време за това. Високата когнитивна ангажираност предполага и високо ниво на автономия на ученика при изпълнението на конкретни задачи, висока мотивация за участие в учебния процес и взаимодействие с учениците и учителите в учебен контекст.

Важен аспект е и познаването и използването на ефективни стратегии за учене, проследяване и управляване на напредъка им. Данните показват също, че учениците с



висока когнитивна ангажираност имат по-ниски нива на академична тревожност и по-добри умения за самоуправление.<sup>55</sup>

*В тази публикация представихме най-важните характеристики на саморегулираното учене и проследихме основните етапи от възникването и развитието на теорията за саморегулирането учене. Описахме също концептуалната рамка и съдържанието на инструментариума, разработен за целите на проучването на саморегулираното учене, проведено през 2021 г. сред повече от 2000 ученици от цялата страна.*

*Следващата публикация, която екипът на ИИО подготвя, ще съдържа подробна информация за проведеното изследване, включително данни за извадката, процедурите по разработване и валидиране на скалите, психометричните параметри на диагностичния инструмент и т.н.*

---

<sup>55</sup> Христова, А., Петрова, С., Папазова, Е. (2020) Оценка на въздействието на обучението от разстояние в електронна среда или други неприсъствени форми върху ефективността на училищното образование. Институт за изследвания в образованието. [https://ire-bg.org/wpsite/wp-content/uploads/2020/11/Otsenka-vazdeystviето-na-ORES\\_IIO.pdf](https://ire-bg.org/wpsite/wp-content/uploads/2020/11/Otsenka-vazdeystviето-na-ORES_IIO.pdf). Христова, А., Петрова С., Тошева, Е. (2021) Анализ на последствията за учебния процес, учениците и учителите от обучението от разстояние в електронна среда през учебната 2020 – 2021 г. Институт за изследвания в образованието. [https://ire-bg.org/wpsite/wp-content/uploads/2021/08/Impact\\_of\\_distance\\_learning\\_in\\_electronic\\_environment\\_on\\_educational\\_process\\_teachers\\_and\\_students.pdf](https://ire-bg.org/wpsite/wp-content/uploads/2021/08/Impact_of_distance_learning_in_electronic_environment_on_educational_process_teachers_and_students.pdf).