

4 Učiteljeva strokovna usposobljenost kot napovedovalec njegovih prepričanj o samoreguliranem učenju

Darko Lončarič

4.1 Samoregulirano učenje

Samoregulirano učenje se najpogosteje opredeljuje (Zimmerman, 2002) kot samostojna oblika učenja, ki je določena s specifičnim vzorcem metakognitivnih (načrtovanje, postavljanje ciljev, organizacija, samonadzor, samovrednotenje), motivacijskih (intrinzična motivacija, samoučinkovitost ter atribucije uspeha in neuspeha) in vedenjskih elementov (izbira, strukturiranje in ustvarjanje okolja, ki je optimalno spodbudno za učenje).

Opisa in definicije samoreguliranega učenja na konceptualni ravni ni lahko razumeti, niti prevesti na strokovno raven, uporabno za učitelje. Pri komunikaciji z učitelji se je pokazalo kot uporabno, če jim čim bolj natančno opišemo primer idealnega samoreguliranega učenca, ki ga lahko prepoznajo pri svojem vsakdanjem delu. Pri predstavljanju modela, ki razlikuje proaktivno in obrambno samouravnavanje učenja, Lončarič (2013) opisuje *proaktivno samoreguliranega učenca* kot učenca, ki: ve, kaj hoče, in aktivno išče načine, kako to doseči; sam izbira in ustvarja priložnosti in situacije za učenje; uporablja strategije za napredovanje in jih prilagaja/spreminja, če niso učinkovite; se uspešno sooča s problemi in se izogiba oviram; je intrinzično motiviran; spremlja svoj napredek in se ne primerja z drugimi; uspeh in neuspeh povezuje z lastnim trudom; neuspeha ne doživlja kot katastrofo in ne išče opravičil v zunanjih dejavnikih; pridobivanje novih znanj in spretnosti je zanj večja nagrada od pohvale; nagrajuje se za uspeh in se spodbuja v situacijah, ki predstavljajo izziv; sam vrednoti lastno izvedbo in dosežke po lastnih standardih.

V tem, kakor tudi v večini drugih prispevkov o samoreguliranem učenju, je poudarek na proaktivnem samouravnavanju učenja. Obstajajo tudi drugi, manj raziskani vzorci učenja. Lončarič (2008, 2011, 2013; Lončarič in Peklaj, 2008) opisuje tudi učenca z *obrambnim vzorcem samoregulacije* kot učenca, ki: želi samo dobre ocene ali pozitivne ocene in pri tem uporablja nedovoljena sredstva, kot je prepisovanje; želi končati šolo ali študij z minimalnim vloženim trudom in negativno vrednoti akademski dosežek, da mu slab uspeh ne bi pokvaril samospoštovanja; želi narediti dober vtis na druge in počne vse, da bi se izognil situacijam, v katerih bi se lahko izkazalo, da česa ne zna ali ne more narediti; drugim se želi

prikazati kot sposoben in se noče osramotiti; v situaciji neuspeha lastno samospoštovanje ohranja z omalovaževanjem akademskih ciljev in neuspeh pripisuje zunanjim dejavnikom.

Model predvideva še tretji, za akademske in zdravstvene rezultate najslabši vzorec *depresivnega samouravnavanja*, naučene nebogljenosti ali popolnega pomanjkanja prizadevanja za doseganje ciljev ali samozaščitnega vedenja in kognicij (Lončarić, 2011). Taki učenci se ne branijo pred neuspehom in negativno (samo) evalvacijo. Sami sebe negativno vrednotijo in imajo nizko samospoštovanje; pasivni so, ker so prepričani, da ne morejo storiti ničesar, da bi jim uspelo, kar privede do popolnega izostanka proaktivnega ali obrambnega samouravnavanja.

Tudi drugi avtorji so imeli potrebo, da bi v strokovni komunikaciji z učitelji čim bolj jasno opisali lastnosti in vedenja samoreguliranega učenca in jim tako približali ta teoretični konstrukt. Na primer pri merjenju prepričan učiteljev o samoreguliranem učenju se je Lombaertsu, DeBackerju, Engelsu, van Braaku in Athanasou (2009, str. 90) zdelo nujno, da opišejo konstrukt samoreguliranega učenja s pomočjo zgodbe (Priloga 1): »Učenje samoregulacije lahko primerjamo z vožnjo in upravljanjem kolesa. Predstavljajte si učenca, ki upravlja kolo. Lahko in mora se odločiti o veliko stvareh: kam iti, kako hitro voziti, katero cesto izbrati. [...] Samoregulirano učenje lahko opišemo s podobnimi izrazi. Popolnoma samoreguliran učenec: določa, kaj se želi učiti (kam želi iti); ugotavlja, kaj vse potrebuje (zbira informacije); razvija načrt, kako bo obvladal učno nalogo (določa potek vožnje); določa ritem dela (kako hitro želi voziti); odloča, kako se bo učil (izbira ceste); redno spremlja napredek (nadzor); prilagaja, dokler ne doseže zelenih rezultatov.«

Paradigma samoreguliranega učenja (Boekaerts, 1997) se za del svoje priljubljenosti lahko zahvali jasnemu upiranju zgodovinsko dominantnemu pristopu v izobraževanju, po katerem je učenec pasiven sprejemnik informacij. Po tem videnju procesa učenja in poučevanja učenec reagira na metode poučevanja in okolje, ki ga informira, mu postavlja cilje, ga usmerja in vodi ter ekstrinzično motivira. V okviru tega pristopa se od učenca v glavnem zahteva, da reproducira naučeno. Številni problemi, ki izhajajo iz tega pretirano reguliranega in reaktivnega pristopa k izobraževanju, so usmerili pozornost raziskovalcev v samoregulirane in proaktivne modele učenčevega osebnega procesa učenja. Paradigma samoreguliranega učenja učitelja postavlja v položaj oblikovalca okolja, ki je ukrojeno po potrebah individualnega učenca in ki je spodbudno za intrinzično motivirano, samoregulirano učenje. Pri tem se precejšen del odgovornosti prepušča učencu, ki upravlja osebni proces odkrivanja in formuliranja lastnih ciljev ter spremlja napredek, dokler ne

doseže cilja. Podpora učitelja je zvedena v glavnem na individualiziran pristop k vsakemu učencu ter formalno in vsebinsko organiziranje okolja in procesa učenja. Okolje in procese učenja je pri tem treba organizirati tako, da učenec lahko deluje samostojno, pa tudi v sodelovanju z učiteljem in drugimi učenci, s katerimi uredničuje rezultate učenja tako, da se ukvarja z zanj osebno ustreznimi nalogami, ob samoevalvaciji lastnega napredka in dosežkov.

4.2 Vztrajne zablode o samoreguliranem učenju

Kot vsaka nova pobuda, ki se upira dominantnim in zakoreninjenim stališčem, mora tudi samoregulirano učenje prenašati kritike, ki se sčasoma izkažejo za neutemeljene. V pričujočem prispevku se bomo usmerili na dve zablodi, ki preprečujeta širše sprejemanje modela samouravnavanja učenja. Zaradi napačne domneve, da otroci v zgodnjem šolskem in predšolskem obdobju ne morejo samoregulirati osebnega procesa učenja, je največje število raziskav opravljenih na adolescentih in odraslih osebah (Perry, Phillips in Dowler, 2004). V nasprotju s tem prepričanjem številne raziskave kažejo, da otroci uspešno razvijajo spretnost samouravnavanja med zgodnjim šolanjem (Bronson, 2000; Zimmerman, Bonner in Kovach, 1996) in da celo predšolski otroci in otroci razrednega pouka lahko uspešno načrtujejo, nadzorujejo in samovrednotijo lastni proces učenja pri obvladovanju zapletenih nalog (Martinez-Pons, 2002; Neuman, 1996; Turner, 1995; Perry, 1998; Perry in Van de Kamp, 2000).

Druga zabloda je, da za samoregulirano učenje sploh ni potreben učitelj in da učiteljeva prepričanja, lastnosti in kompetence niso pomembne sestavine samoreguliranega učenja. Ravno nasprotno temu morajo učitelji razviti nove kompetence, da bi postali uspešni oblikovalci okolja za samoregulirano učenje, pri čemer to okolje ne vključuje več samo učilnice, temveč se širi tako v prostorskem kakor tudi v informacijskem smislu na obšolske, družinske dejavnosti in virtualne prostore, ki jih omogoča uporaba informacijsko-komunikacijske tehnologije. Učenčevo okolje vključuje tudi učitelja z vsemi njegovimi lastnostmi in kompetencami ter spretnostjo, da učencu sporoča, da mu zaupa in ga spodbuja za samostojno, raziskovalno učenje. Kot del učenčevega okolja mora učitelj učencu s svojim delovanjem jasno sporočiti absolutno spoštovanje njegovih posebnih potreb. To je še posebej pomembno za pozitiven razvoj učenčevega občutka samoučinkovitosti (Pajares, 1997). Vloga učitelja se najbolj izrazi skozi možnost poučevanja samouravnavanja učenja (Zimmerman, 2002) kot osnovne kompetence, ki jo mora razviti vsak učenec, da bi postal vseživljenjski učenec.

4.3 Prepričanja in usposobljenost učiteljev

Prvi korak k spremembi je osebno prepričanje, da je sprememba potrebna. V tem smislu so prepričanja učiteljev ključna za sprejemanje načel samoreguliranega učenja in njihovo vključevanje v učni proces. Veliko število raziskav opozarja na pomembnost prepričanj učiteljev in njihovih epistemoloških prepričanj o znanju in spoznanju (Calderhead, 1996; Errington, 2004; Fang, 1996; Hofer in Pintrich, 1997; Kagan, 1992; Nespor, 1987; Richardson, 1996). Kljub temu pa so nekateri avtorji izpostavili problem v konceptualizaciji prepričanj učiteljev (Pajares, 1992). Čeprav so prepričanja tesno povezana z znanjem (Verloop, Van Driel in Meijer, 2001), imajo posebno vlogo filtri, skozi katere interpretiramo nove informacije in doživljaje in zato delujejo kot posrednik, ključen za spremembo vedenja (Ertmer, 2005; Smith in Croom, 2000). Nekateri avtorji so se usmerili v raziskovanje povezav med prepričanja učiteljev in njihovim konkretnim vedenjem (Pearson, 1985). Različni avtorji so proučevali tudi področno specifična prepričanja učiteljev na področju informacijsko-komunikacijske in izobraževalne tehnologije (Antonietti in Giorgetti, 2006; Ertmer, 2005), naravoslovja (Bryan in Atwater, 2002) ali matematike (Warfield, Wood in Lehman, 2005).

Prepričanja učiteljev so izredno pomembna v učnem procesu in za doseganje izobraževalnih rezultatov, zato so raziskovalci posebej raziskali vpliv izobraževanja bodočih učiteljev na njihova prepričanja o učenju in poučevanju (Tatto, 1998). V večje število raziskav so bili kot udeleženci vključeni tudi univerzitetni predavatelji ali študenti raznih strok, ki se ob osnovni stroki dodatno izobražujejo za učiteljski poklic (Kane, Sandetto in Heath, 2002; Errington, 2001). Manjše število raziskav je bilo usmerjeno na študente pedagoških programov, ki se pripravljajo za delo na razredni stopnji osnovne šole ali v predšolski vzgoji in izobraževanju (Goodman, 1988; Hart, 2002; Klien, 1996; Minor, Onwuegbuzie, Witcher in James, 2002; McDiarmid, 1990; Hermans, van Braak in Van Keer, 2008). Nekatere raziskave pa so poskušale hkrati zajeti prepričanja učencev in učiteljev o razvojno ustrezni izobraževalni praksi (Smith in Croom, 2000).

Glede na to, da se prepričanja učiteljev v glavnem oblikujejo med začetnim izobraževanjem, je zanimivo vprašanje, v kolikšni meri se učitelji čutijo usposobljene za poklicno delovanje v sodobni družbi, ki zahteva visoko razvito sposobnost vseživljenjskega učenja in prilagodljivost spremenljivim zahtevam dinamične družbe in izobraževanja. V različnih definicijah poklicnega razvoja je poudarjen proces, ki prispeva k razvoju poklicne usposobljenosti, ki temelji na različnih formalnih in neformalnih izkušnjah (Čepić, Kalin in Šteh, 2017). Terhart (1997) izpostavlja učiteljev razvoj kot proces, med katerim učitelj postavi temelje in vzdržuje najvišjo

raven poklicne usposobljenosti, ki jo je sposoben doseči. Zato je samoocena poklicne usposobljenosti učiteljev svojevrsten kazalnik kakovosti njihovega vseživljenjskega izobraževanja, ki ima lahko ključno vlogo v oblikovanju njihovih prepričanj o samoreguliranem učenju.

Avtorice Čepić, Kalin in Šteh (2017) so izdelale lestvico usposobljenosti učiteljev za poklicno delovanje, katere cilj je bil preverjanje, kako učitelji ocenjujejo svojo usposobljenost na različnih področjih poklicnega delovanja, med katerimi je tudi vključevanje novih spoznanj v svoje vzgojno-izobraževalno delo. Oblikovanje lestvice je temeljilo na osnovi pregleda teorije in dosedanjih raziskav o osnovnih področjih poklicnega delovanja učiteljev. Učitelji so pri vsaki izjavi morali oceniti lastno usposobljenost na 5-stopenjski lestvici (od 1 – nisem usposobljen do 5 – zelo dobro sem usposobljen). Na to vprašanje je odgovorilo skupaj 1755 učiteljev, od tega 1010 (57,5 %) hrvaških in 745 (42,5 %) slovenskih. Pri obeh podvzorcih smo dobili enofaktorsko strukturo, na podlagi katere je bila izdelana lestvica s 7 izjavami zadovoljive zanesljivosti.

4.4 Merjenje prepričanj učiteljev o samoreguliranem učenju

Nesorazmerno s pomembnostjo teme je le majhno število prispevkov imelo za osnovni cilj izdelavo pripomočka za merjenje prepričanj učiteljev. V nekaterih dostopnih virih, usmerjenih v merjenje prepričanj učiteljev, se kombinira kvalitativna in kvantitativna metodologija (Harwood, Hansen in Lotter, 2006), medtem ko je pri drugih prispevkih poudarek na metodi *Q-sort* (Rimm-Kaufman, Storm, Sawyer, Pianta in La Paro, 2006) ali preverjanju faktorske strukture splošnih prepričanj o izobraževanju (Silvernail, 1992).

Pri pregledovanju dostopne literature smo našli le eno besedilo, ki je usmerjeno v merjenje prepričanj učiteljev o samoreguliranem učenju. Lestvica prepričanj učiteljev o samoreguliranem učenju (Lombaerts in sodelavci, 2009) je bila izdelana s ciljem, da ocenijo prepričanja učiteljev o uvajanju samoreguliranega učenja v vsakdanje praktično delo učiteljev na ravni začetne vzgoje in izobraževanja. Da bi avtorji lestvice omogočili razlikovanje samoreguliranega učenja od drugih, podobnih teoretičnih konstruktov in se izognili različnim napačnim interpretacijam tega izraza, so učiteljem na začetku vprašalnika ponudili konkreten opis tega konstrukta (Priloga 1). Avtorji so na podlagi podrobnega pregleda literature osmislili 39 pozitivnih in negativnih izjav o možnostih in posledicah uporabe samoreguliranega učenja pri pouku. Izjave so oblikovane tako, da so udeleženci lahko odgovorili na lestvici Likertovega tipa, ki je imela razpon od 0 (Sploh se ne strinjam) do 4

(Popolnoma se strinjam). Vsebinsko veljavnost lestvice je najprej ocenila komisija šestih strokovnjakov – učiteljev osnovne šole, potem pa še komisija osmih strokovnjakov s področja vzgoje in izobraževanja. Vse izjave so bile ohranjene, opravili so le manjše vsebinske popravke na podlagi predlogov komisije strokovnjakov, ki so vrednotili vprašalnik. Merske karakteristike lestvice so bile preverjene na stratificiranem vzorcu (po upravljanju: zasebne in javne šole; po regiji: mestne in primestne šole; in po uporabi politik o prioriternih izobraževalnih virih: šole, ki jih uporabljajo in šole, ki jih ne uporabljajo) 399 učiteljev (76,1 % žensk) v osnovnem izobraževanju. Sodelovali so učitelji iz 91 šol v Bruslju in širši bruseljski regiji v Belgiji. Večina udeležencev je poučevala učence od 4. do 6. razreda osnovne šole (starost otrok od 9 do 12 let) v razredih povprečne velikosti 20 učencev. Uporabljen je bil tudi sekundarni vzorec 68 šol iz regij Antwerpen, Bruselj in Gent za preverjanje stabilnosti strukture lestvice. Analiza je pokazala, da je treba izpustiti izjave, ki so v dveh zaporednih analizah pokazale nizko diskriminativnost, nizko faktor-sko nasičenost ali odstopanje od teoretične strukture lestvice. V končni različici je ostalo 10 izjav, ki imajo enofaktorsko strukturo in zadovoljivo zanesljivost. Avtorji so poudarili, da je bil z zmanjšanjem števila izjav precej zožen prostor za merjenje prepričanj učiteljev, vendar izpostavljajo, da so v lestvici ostale ključne izjave, ki opisujejo prepričanja o tem, da je samoregulirano učenje ustrezna metoda učenja v nižjih razredih osnovne šole.

4.5 Usposobljenost in samoregulirano učenje

Glede na to, da v slovenskem in hrvaškem jeziku ni ustreznega pripomočka za merjenje prepričanj učiteljev o samoreguliranem učenju, je bil eden od ciljev tega prispevka prevesti in prilagoditi lestvico Lombaertsa in sodelavcev (2009) ter omogočiti dostopnost raziskovalcem in učiteljem, ki so zainteresirani za ugotavljanje potencialov za uporabo načel samoreguliranega učenja v slovenskih in hrvaških šolah. Ravno tako se z lestvico usposobljenosti učiteljev za poklicno delovanje (Čepić in sodelavci, 2017) odpira priložnost, da prvič v nacionalnih okvirih ugotovimo, v kolikšni meri se samoocene učiteljev o usposobljenosti prekrivajo z njihovimi prepričanji o samoreguliranem učenju. Iz dobljenih rezultatov lahko dobimo preliminarni vpogled v prispevek poklicnega usposabljanja učiteljev k njihovi pripravljenosti, da pri pouku uporabijo načela samoreguliranega učenja. To bi bila tudi v mednarodnih okvirih prva analiza povezanosti usposobljenosti in prepričanj učiteljev o samoreguliranem učenju, kar kaže ne neupravičeno zanemarjanje raziskovanja samouravnavanja s perspektive učiteljev v nižjih razredih osnovne šole. S to empirično raziskavo smo želeli tudi ovreči poenostavljene in napačne predstave o tem, da majhni otroci ne morejo sami uravnavati procesa usvajanja novih znanj

in spretnosti ter napačno domnevo o tem, da učitelji in njihove kompetence niso pomembni za uspešno pridobivanje spretnosti samoregulacije.

4.6 Metoda

4.6.1 Udeleženci

Analize so opravljene na podvzorcju anketirancev iz Slovenije in Hrvaške, ki so odgovorili na vprašanja o poklicnem razvoju in prepričanjih o samoreguliranem učenju v okviru širše raziskave, izvedene po projektu *Poklicni razvoj učiteljev: status, osebnost in transverzalne kompetence* (za celoten vzorec: $n = 1867$ učiteljev; 59,1 % iz Hrvaške). Odgovore na vse izjave navedenih lestvic v tej raziskavi je dalo $n = 1632$ anketirancev (87,4 % od skupnega števila anketirancev v raziskavi). Od tega je bilo 931 anketirancev (57 %) iz Hrvaške, 701 pa iz Slovenije (43 %). Glede na spol je v podvzorcju zajetih 1382 anketirank (84,7 %), 230 anketirancev (14,1 %), medtem ko ostalih 20 anketirancev ni odgovorilo na vprašanje o spolu. V podvzorcju je zajetih 678 razrednih učiteljev (41,5 %), 908 predmetnih učiteljev (55,6 %), 46 anketirancev pa ni odgovorilo na vprašanje o delovnem mestu. Podvzorec je glede na proporcionalno zastopanost anketirancev po spolu in delovnem mestu ekvivalenten z vzorcem. Kontingenčna analiza ekvivalentnosti vzorca in podvzorca je pokazala, da je med anketiranci, ki niso izpolnili obeh lestvic statistično pomembno več ($\chi^2(1, n = 1867) = 22,148$; $p < 0.001$; $C = 0,108$) anketirancev iz Hrvaške (15,6 % od skupnega števila anketirancev iz Hrvaške), kakor pa iz Slovenije (8,2 % od skupnega števila anketirancev iz Slovenije). Zaradi neproporcionalne zastopanosti anketirancev iz Hrvaške in Slovenije v podvzorcju so skupni rezultati malo bolj reprezentativni za Slovenijo, zato so bile vse analize opravljene skupaj in posebej, na podvzorcjih anketirancev iz Hrvaške in Slovenije.

4.6.2 Instrumenti

V obširno anketo so zajeti številni sociodemografski podatki in meritve, od česar so v tem prispevku uporabljene informacije o spolu in rezultati udeležencev na lestvici usposobljenosti učiteljev za poklicno delovanje in na lestvici prepričanij učiteljev o samoreguliranem učenju.

Lestvica usposobljenosti učiteljev za poklicno delovanje (Čepić in sodelavci, 2017) je sestavljena iz 7 izjav, kjer so učitelji morali oceniti lastno usposobljenost na 5 stopenjski lestvici Likertovega tipa (od 1 – nisem usposobljen do 5 – zelo dobro sem usposobljen). S preverjanjem faktorske strukture so avtorice ugotovile, da gre za enofaktorsko strukturo zadovoljive zanesljivosti in da hrvaški učitelji na lestvici

dosegajo neznatno višje rezultate v primerjavi s slovenskimi učitelji (celoten vzorec: $M = 3,85$, $SD = 0,56$, $\alpha = 0,82$; podvzorec hrvaških učiteljev: $M = 3,88$, $SD = 0,59$, $\alpha = 0,83$; podvzorec slovenskih učiteljev: $M = 3,82$, $SD = 0,51$, $\alpha = 0,80$). Višji rezultat na lestvici kaže na višjo samooceno usposobljenosti učiteljev na področju partnerskega sodelovanja z različnimi sodelavci in starši, za uporabo sodobnih spoznanj pri delu, za raziskovalno-razvojno delovanje, za analizo vzgojno-izobraževalnega dela, mentoriranje in uresničevanje konstruktivnega dialoga s kolegi.

Lestvica prepričanj učiteljev o samoreguliranem učenju (Lombaerts in sodelavci, 2009) je sestavljena iz 10 izjav, s katerimi se merijo prepričanja o pomembnosti in možnost uporabe načel samoregulacije učenja pri učencih na 5-stopenjski lestvici (od 0 – sploh se na strinjam do 4 – popolnoma se strinjam). V poglavju z rezultati je podrobno prikazan postopek prevajanja in prilagajanja lestvice ter preverjanje merskih karakteristik. Potrjena je izvirna, enofaktorska struktura lestvice z zadovoljivim koeficientom zanesljivosti tipa notranje konsistence ($\alpha = 0,856$; na podvzorcu hrvaških učiteljev $\alpha = 0,864$; na podvzorcu slovenskih učiteljev $\alpha = 0,848$).

4.6.3 Postopek

Raziskovalci so šolam po pošti poslali vprašalnike z opisom raziskave in prošnjo za sodelovanje v raziskavi v okviru večje raziskave, ki je zajela različne meritve s področja poklicnega delovanja slovenskih in hrvaških razrednih in predmetnih učiteljev. Stratificirani vzorec je zajel 10 % šol iz vseh hrvaških županij (mesto Zagreb in 20 županij) in dvanajst slovenskih administrativnih regij. Šole so bile izbrane z algoritmom za naključno izbiro s seznama šol (z uporabo programa SPSS20). Po vzpostavljenem stiku z vsemi šolami z začetnega seznama so bile za šole, ki niso privolile v sodelovanje v raziskavi, z uporabo seznama šol in tabele naključnih števil izbrane nadomestne šole. V šolah, ki so privolile v sodelovanje v raziskavi, so ravnatelj ali delavci strokovnih služb učiteljem razdelili vprašalnike, jih spet zbrali in po pošti vrnili raziskovalcem.

4.7 Rezultati in razprava

Da bi odgovorili na vprašanje, ali so samoocene poklicne usposobljenosti povezane s prepričanji o samoreguliranem učenju, smo uporabili *lestvico usposobljenosti učiteljev za poklicno delovanje* (Čepić in sodelavci, 2017), *lestvica prepričanj učiteljev o samoreguliranem učenju* (Lombaerts in sodelavci, 2009) pa je bila prilagojena in prevedena v slovenščino in hrvaščino. V tem poglavju bodo prikazane osnovne informacije o prevodu in prilagoditvi lestvice, njenih osnovnih deskriptivnih in

merskih karakteristikah (povprečne vrednosti, mere razpršenosti, factorska struktura in koeficient zanesljivosti na celotnem vzorcu in na podvzorcih anketirancev iz Slovenije in Hrvaške). Na koncu bo s pomočjo regresivne analize in bivariantnih korelacij analizirana povezanost med poklicno usposobljenostjo in prepričanju učiteljev o samoreguliranem učenju. *Lestvico prepričanj učiteljev o samoreguliranem učenju* (Lombaerts in sodelavci, 2009) je prevedel anglist s pomočjo dveh strokovnjakov iz pedagoške psihologije z metodo povratnega prevoda (*backtranslation*). Pri tem so pazili na skladnost prevodov s slovenskim in hrvaškim izobraževalnim kontekstom. Termine, ki po povratnem prevodu iz slovenščine/hrvaščine v angleščino niso sovpadali z izvirnikom, so posebej analizirali in po potrebi prilagodili, da bi čim zvesteje odražali izvirnik, vendar pod pogojem, da so v slovenščini in hrvaščini jasni, relevantni in smiselni (tabela 4.1).

Deskriptivna analiza rezultatov je pokazala, da ima vsaka izjava na obeh podvzorcih maksimalen razpon odgovorov (od 0 do 4). Iz standardnih deviacij in aritmetičnih sredin, prikazanih v tabeli 4.2 pa je razvidno, da imajo odgovori anketirancev po izjavah zadovoljiv koeficient variabilnosti, kar kaže na ustrezno občutljivost merkega instrumenta. Pri pregledu aritmetičnih sredin, ki smo jih dobili na podvzorcih iz Slovenije in Hrvaške, je opazno, da so si zelo podobne in da imajo hrvaški učitelji višji rezultat pri večjem številu izjav. Opaženih razlik nismo podrobneje analizirali – glede na to, da medkulturne razlike niso predstavljale glavnega cilja tega prispevka.

Pri pregledu povprečnih vrednosti je opaziti, da anketiranci izkazujejo sorazmerno večje strinjanje s trditvijo 1: *Samouravnavanje učenja omogoča učencem boljše ovrednotenje svojega pristopa k učenju*; in trditvijo 4: *V okolju, v katerem se spodbuja samouravnavanje učenja, je lažje upoštevati izkušnje in interese učencev*. Najnižje strinjanje so anketiranci izkazali s trditvijo 5: *Učenci so zmožni sami določiti, česa se želijo naučiti*; in trditvijo 10: *Osnovnošolski učenci so dovolj samodisciplinirani, da prevzamejo odgovornost za svoje učenje*. Ti rezultati sugerirajo, da pri učiteljih še vedno prevladuje prepričanje o nezadostnih kapacitetah mlajših učencev za samouravnavanje učenja, kar ni v skladu s sodobnimi raziskovanji (Martinez-Pons, 2002; Neuman, 1996; Turner, 1995; Perry, 1998; Perry in Van de Kamp, 2000).

Dobljeni rezultati, še posebej prepričanje učiteljev, da učenci niso zmožni sami določiti, česa se želijo učiti, ter da osnovnošolci niso dovolj samodisciplinirani, da prevzamejo odgovornost za svoje učenje, predstavljajo precejšnjo oviro za uvajanje metod, ki spodbujajo razvoj samouravnavanja učenja. Prepričanja učiteljev določajo njihove percepcije in procese odločanja, praktične teorije poučevanja in znanja (Errington, 2004; Ertmer, 2005) in s tem precej vplivajo na učiteljevo delo pri

pouku (Warfield in sodelavci, 2005). Prepričanja jim v trenutkih hitrega ocenjevanja služijo kot avtomatiziran odgovor na vprašanje, ali je nekaj mogoče ali ni. V tem smislu predstavljajo svojevrstna odprta ali zaprta vrata za spremembo v izobraževalni praksi, kar lahko spodbudi ali prepreči inovativne spremembe pri pouku (Errington, 2004). Začetni pregled dobljenih rezultatov kaže, da bi določena prepričanja učiteljev lahko predstavljala precejšnjo oviro za uvajanje metod, ki spodbujajo razvoj samoreguliranega učenja. S poznejšo analizo usposobljenosti za pedagoško delovanje bomo poskušali preveriti, ali v tem smislu obstaja možnost za razvoj v začetnem izobraževanju učiteljev. Prav tako je treba preveriti, ali so dobljeni rezultati pod vplivom dela navodila za uporabo lestvice s pojasnilom, kaj je samouravnavanje učenja, v katerem avtorji lestvice (Lombaerts in sodelavci, 2009, str. 90) navajajo: »Med branjem te zgodbe o kolesarjenju ste se lahko začeli spraševati, ali ni morda nevarno učencev samih poslati na tako dolgo pot in to v nepoznano okolje. Enako je s samoreguliranjem učenja. V obveznem izobraževanju popolnega samostojnega uravnavanja učenja ni mogoče doseči.« Z uporabo lestvice brez navedenega pojasnila o samoreguliranem učenju bi lahko ugotovili, v kolikšni meri samo pojasnilo konstrukta samoreguliranega učenja vpliva na zadržana prepričanja učiteljev glede uporabnosti samoreguliranega učenja v izobraževalnem kontekstu.

Da bi ugotovili faktorsko strukturo lestvice, smo opravili komponentno analizo z diagramom razprševanja (*Cattell scree test*) kot kriterija za ohranjanje pomembnih komponent. Da bi ugotovili stabilnost faktorske strukture, smo analizo ponovili na podvzorcih slovenskih in hrvaških anketirancev (tabela 4.3). Rezultati v glavnem podpirajo enofaktorsko strukturo, ki so jo dobili avtorji izvirne lestvice. Čeprav imata prva dva faktorja lastno vrednost večjo od 1, grafična analiza upadanja lastne vrednosti na sukcesivno ekstrahiranih faktorjih (prve štiri lastne vrednosti: 4,423, 1,087, 0,910, 0,740) kaže, da prvi faktor pojasnjuje precej večjo količino variance rezultatov na lestvici v primerjavi z ostalimi faktorji. Vse izjave imajo visoko faktorsko nasičenost (nad 0,5) na ohranjenem faktorju in zadovoljive komunalitete (nad 0,3 razen izjave SARU10 na podvzorcu slovenskih učiteljev). Navedeni rezultati kažejo, da vseh deset izjav meri en konstrukt in da je mogoče z linearnim kompozitom izjav sestaviti lestvico prepričanj učiteljev o samouravnavanju učenja, pri čemer višji rezultat na lestvici kaže na bolj pozitivna prepričanja o koristnosti in uporabnosti načel samouravnavanja učenja pri pouku.

Tabela 4.1: Posamezne izjave lestvice prepričanj učiteljev o samoreguliranem učenju – hrvaška in slovenska različica

Skrajsani naziv	Hrvaška različica	Slovenska različica
SARU01	Samoregulirano učenje omogočuje učenicima bolje vrednovanje vlastitog pristupa učenju.	Samouravnavanje učenja omogoča učencem boljše ovrednotenje svojega pristopa k učenju.
SARU02	Učenci bi trebali češće imati mogućnost odlučivati o tijeku i trajanju aktivnosti tijekom učenja.	Učenci bi morali pogosteje imeti možnost odločanja o zaporedju in trajanju učnih aktivnosti.
SARU03	Učenci bi trebali češće imati mogućnost odlučiti kada će raditi na zadatku.	Učenci bi morali pogosteje imeti možnost odločanja, kdaj bodo opravljali določeno učno nalogo.
SARU04	Lakše je uvažiti učenička iskustva i interese u okolini poticajnoj za samoregulirano učenje.	V okolju, v katerem se spodbuja samouravnavanje učenja, je lažje upoštevati izkušnje in interese učencev.
SARU05	Učenci imaju sposobnost odrediti što žele učiti.	Učenci so zmožni sami določiti, česa se želijo naučiti.
SARU06	Svakom učeniku trebalo bi pružiti priliku da upravlja vlastitim procesom učenja.	Vsak učenec bi moral imeti priložnost uravnavati svoje učenje.
SARU07	Samoregulirano učenje može se primijeniti u osnovnoj školi.	Samouravnavanje učenja je možno izvajati v osnovni šoli.
SARU08	Samoregulirano učenje pruža učenicima temeljitiju pripremu za prijelaz u srednju školu.	Samouravnavanje učenja zagotavlja učencem temeljitejšo pripravo na prehod v srednjo šolo.
SARU09	Samoregulirano učenje dovodi do učinkovitejše suradnje među učenicima.	Samouravnavanje učenja vodi v učinkovitejše medsebojno sodelovanje med učenci.
SARU10	U osnovnoj školi učenici imaju potrebnu razinu discipliniranosti za preuzimanje odgovornosti za vlastito učenje.	Osnovnošolski učenci so dovolj samodisciplinirani, da prevzamejo odgovornost za svoje učenje.

Tabela 4.2: Deskriptivni podatki posameznih izjav lestvice prepričanj učiteljev o samoreguliranem učenju

	Skupaj			HR			SL		
	n	M	SD	n	M	SD	n	M	SD
SARU01	1837	2,99	0,77	1086	2,95	0,80	751	3,04	0,71
SARU02	1849	2,38	0,92	1091	2,49	0,91	758	2,23	0,92
SARU03	1846	2,04	0,95	1092	2,09	0,97	754	1,95	0,91
SARU04	1837	2,95	0,75	1083	2,95	0,78	754	2,94	0,70
SARU05	1839	1,96	0,93	1085	2,07	0,92	754	1,81	0,92
SARU06	1829	2,46	0,89	1083	2,42	0,91	746	2,51	0,86
SARU07	1830	2,24	0,94	1079	2,25	0,96	751	2,23	0,90
SARU08	1843	2,72	0,88	1089	2,64	0,91	754	2,84	0,82
SARU09	1842	2,79	0,81	1085	2,79	0,84	757	2,78	0,78
SARU10	1844	1,86	0,99	1090	2,00	1,00	754	1,65	0,94

Preliminarni rezultati eksploatornih faktorjskih analiz sugerirajo, da so zadovoljeni pogoji invariantnosti faktorjske strukture po številu pomembnih faktorjev (pri obeh analizah smo dobili podoben obrazec upadanja lastnih vrednosti, ki sugerira enofaktorjsko strukturo) in enakosti faktorjskih nasičenj (korelacija faktorjskih nasičenj prvega faktorja, pridobljenih na obeh podvzorcih, znaša 0,92). Navedeni podatki kažejo na možnost skupne uporabe pridobljenih podatkov in primerjavo rezultatov na podvzorcih. Ta sklep je treba še dodatno preveriti s podrobnimi analizami in konfirmatornimi modeli v posebni študiji, ki bi bila usmerjena v medkulturne razlike. Za zdaj lahko sklepamo, da je na vzorcu slovenskih in hrvaških učiteljev potrjena izvirna, enofaktorjska struktura, ki so jo na vzorcu belgijskih učiteljev dobili Lombaerts in sodelavci (2009).

Tabela 4.3: Rezultati faktorjske analize lestvice prepričanj učiteljev o samoreguliranem učenju

	Skupaj		HR		SL	
	Faktorjska nasičenost	Komunaliteta	Faktorjska nasičenost	Komunaliteta	Faktorjska nasičenost	Komunaliteta
SARU01	,564	,318	,570	,325	,565	,319
SARU02	,695	,483	,706	,499	,682	,465
SARU03	,681	,464	,683	,466	,674	,455
SARU04	,624	,389	,612	,375	,640	,410
SARU05	,563	,317	,562	,316	,565	,320
SARU06	,672	,452	,666	,444	,693	,480
SARU07	,750	,563	,768	,591	,720	,519
SARU08	,734	,539	,758	,574	,727	,528
SARU09	,754	,568	,772	,597	,722	,521
SARU10	,575	,330	,601	,362	,535	,286
Lastna vrednost	4,423		4,548		4,302	
% pojasnjene variance	44,227		45,476		43,021	

Deskriptivna analiza lestvice prepričanj učiteljev o samoreguliranem učenju na skupnem, hrvaškem in slovenskem vzorcu (tabela 4.4) kaže, da je na lestvici dosežen teoretični razpon rezultatov (na slovenskem vzorcu nihče ni imel teoretičnega minimuma, medtem ko na hrvaškem vzorcu nihče ni imel teoretičnega maksimuma) in da imajo anketiranci na Hrvaškem in v Sloveniji enak povprečni rezultat (čeprav preliminarne analize kažejo, da je majhna razlika v korist hrvaških učiteljev statistično pomembna, je treba ta rezultat podrobneje analizirati v naknadni medkulturni študiji).

Tabela 4.4: Deskriptivni podatki lestvice prepričanj učiteljev o samoreguliranem učenju na skupnem, hrvaškem in slovenskem vzorcu

	Skupaj	HR	SL
n	1735	1017	718
Min	0,00	0,00	0,30
Max	4,00	3,90	4,00
M	2,4427	2,4715	2,4018
SD	0,5826	0,6030	0,5503
α	0,856	0,864	0,848

* $p < 0,05$

Opravili smo analize, povezane z glavnim raziskovalnim vprašanjem: V kolikšni meri je usposabljanje učiteljev za poklicno delovanje povezano s prepričanji o samouravnavanju učenja in ali je ta povezanost na Hrvaškem in v Sloveniji različna? Bivariantno regresivno analizo smo opravili, da bi ugotovili, kolikšen del variance prepričanj o samouravnavanju učenja je mogoče pojasniti s samooceno usposobljenosti za poklicno delovanje. Rezultati analize so pokazali, da je izredno majhen, vendar statistično pomemben del variance prepričanj o samouravnavanju učenja mogoče pojasniti z učiteljevo usposobljenostjo: $R^2 = 0,015$, $F(1, 1630) = 24.104$, $p < 0.01$. Za povečanje za eno točko na lestvici usposobljenosti model predvideva povečanje za $b = 0,126$ ($t = 4,91$; $p < 0,01$) točk na lestvici pozitivnih mnenj glede samouravnavanja učenja. Poudariti je treba, da je povezanost izrazito šibka in da napovedovalec pojasnjuje zelo majhen del variance odvisne spremenljivke. Dobljeni parametri so statistično pomembni izključno zaradi velikosti vzorca in majhne standardne napake parametrov, ne pa zaradi velikega ali praktično relevantnega učinka usposobljenosti na mnenja učiteljev o samouravnavanju učenja.

Da bi ugotovili, ali je Pearsonova korelacija med lestvico prepričanj učiteljev o samouravnavanju učenja in lestvico usposobljenosti učiteljev za poklicno delovanje statistično pomembno različna na podvzorcih slovenskih in hrvaških anketirancev, smo opravili testiranje pomembnosti razlik med neodvisnimi korelacijami ob Fisherjevih z -transformacijah korelacij (Cohen in Cohen, 1983; Preacher, 2002). Ugotovili smo, da je povezanost prepričanj o samouravnavanju učenja in usposobljenosti na celotnem vzorcu ($n = 1632$; $r = 0,121$; $p < 0,001$) in na podvzorcih nizka, pozitivna, statistično pomembna in se statistično ne razlikuje pomembno na podvzorcju anketirancev iz Hrvaške v primerjavi s korelacijo, dobljeno na podvzorcju anketirancev iz Slovenije: korelacija na vzorcju hrvaških učiteljev je $r (n = 931) = 0,111$, $p = 0,001$; korelacija na vzorcju slovenskih učiteljev je $r (n = 701) = 0,130$, $p = 0,001$; $z = 1,850$, $p = 0,700$.

Avtorice lestvice usposobljenosti učiteljev za poklicno delovanje (Čepić in sodelavke, 2017) navajajo, da hrvaški in slovenski učitelji zelo visoko ocenjujejo svojo

usposobljenost na vseh zajetih področjih delovanja. Pri tem puščajo odprto možnost, da dobljeni rezultat odraža bolj nagnjenost k dajanju družbeno želenega odgovora kakor pa dejansko usposobljenost udeležencev raziskave. Rezultati, prikazani v tem prispevku, kažejo, da ta usposobljenost nima velikega pozitivnega učinka na proaktivna mnenja o možnosti uporabe metod za spodbujanje samouravnavanja učenja v osnovnem izobraževanju in da pri tem ni razlik med slovenskimi in hrvaškimi učitelji. Bolj zaskrbljujoče od tega rezultata je samo spoznanje, da učitelji pri svoji visoki oceni lastne usposobljenosti, po vsem sodeč, teh znanj ne pogrešajo, kar je sklep, ki ga bo treba preveriti s prihodnjimi raziskavami, usmerjenimi specifično v usposobljenost za razvoj samoreguliranega učenja med začetnim izobraževanjem.

4.8 Sklep

Samouravnavanje učenja je osebni proces učencev, na katerega, med drugim, vplivajo kompetence in lastnosti učiteljev. Težko se je popolnoma samostojno in samoregulirano učiti brez učitelja, saj je v neločljivi zvezi učenja in poučevanja vedno prisoten, vsaj v smislu usmerjanja in organizacije informacij, kar je v sodobnem svetu lahko zelo avtomatiziran informacijski proces. Pri vsakdanjem delu, še posebej z mlajšimi, je učitelj ključni del samouravnavanja učenja ravno kot oblikovalec okolja in pogojev, ugodnih za samoregulirano učenje. Še pomembnejša je njegova vloga pri poučevanju samouravnavanja učenja skozi medpredmetne teme, kot je tema »učenje učenja«. Učitelj je ključen tudi za razvoj kompetence samouravnavanja učenja kot temeljnega predpogoja za vseživljenjsko učenje.

Žal raziskave kažejo, da učitelji v nezadostni meri spodbujajo samouravnavanje učenja. Del razlogov je moč najti v naravi osnovnih programskih dokumentov, ki pretirano predpisujejo in uravnajo, del razlogov pa je tudi v negotovosti učiteljev za uporabo take metode, ki jo imajo za pretirano radikalno in negotovo glede na rezultate učenja. Zaradi pomanjkljivosti v začetnem izobraževanju učitelji niso prepričani, v kolikšni meri morajo usmerjati učence, v kolikšni meri pa jih morajo usposobiti, da bi sami upravljali proces učenja (Perry in Van de Kamp, 2000). Učitelji se ravno tako ne čutijo dovolj usposobljene za razvijanje spretnosti samouravnavanja pri učencih (Boekaerts, 1997). Če bi sistematično proučili povezanost prepričanj učiteljev o samouravnavanju učenja z njihovim praktičnim delom in rezultati poučevanja, bi lahko prišli do odgovora na vprašanje, zakaj nekateri učitelji spreminjajo in prilagajajo svoje poučevanje, da bi ga naredili spodbudnega za proaktivno samoregulirano učenje, drugi pa se trdno držijo ustaljenih učnih metod (Warfield in sodelavci, 2005).

Po prilagoditvi in prevodu lestvice, ki so jo sestavili Lombaerts in sodelavci (2009), smo ugotovili izvirno enofaktorsko strukturo, ki je pokazala zadovoljivo faktorsko stabilnost na podvzorcih slovenskih in hrvaških učiteljev. Tudi zanesljivost lestvice pri obeh podvzorcih je bila zadovoljiva. Poklicna usposobljenost je izrazito nizko (čeprav statistično pomembno) pozitivno povezana s proaktivnimi prepričanji o samouravnavanju učenja, kar kaže na določen, minimalen prispevek poklicnega usposabljanja k razvoju pozitivnih, proaktivnih mnenj o samouravnavanju učenja. Enak rezultat smo dobili na podvzorcih slovenskih in hrvaških učiteljev, kar kaže na potrebo po spremembi začetnega in stalnega strokovnega izobraževanja v smislu boljše informiranosti o pomembnosti spodbujanja kompetence za samouravnavanje učenja skozi različne medpredmetne učne dejavnosti. Predlog celovite kurikularne reforme, povezan z medpredmetno temo »učenje učenja«, ki je trenutno aktualen na Hrvaškem, ne bo dosegel želenega učinka, če z izobraževanjem učiteljev ne bomo spodbujali proaktivnih stališč o pomembnosti uporabe načela samouravnavanja učenja pri pouku.

Literatura

- Antonietti, A. in Giorgetti, M. (2006). Teachers' beliefs about learning from multimedia. *Computers in Human Behavior*, 22(2), 267–282.
- Boekaerts, M. (1997). Self-regulated learning: A new concept embraced by researchers, policymakers, educators, teachers and students. *Learning and Instruction*, 7(2), 161–186.
- Bronson, M. B. (2000). *Self-regulation in early childhood*. New York: The Guilford Press.
- Bryan, L. in Atwater, M. (2002). Teacher beliefs and cultural models: A challenge for science teacher preparation programs. *Science Education*, 86(6), 821–839.
- Calderhead, J. (1996). Teachers: Beliefs and knowledge. V D. Berliner in R. Calfee (Ur.), *Handbook of educational psychology* (str. 709–725). New York: Macmillan Library Reference.
- Cohen, J. in Cohen, P. (1983). *Applied multiple regression/correlation analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- Čepić, R., Kalin, J. in Šteh, B. (2017). Profesionalni razvoj učitelja: kontekst, perspektive i izazovi. V R. Čepić in J. Kalin (Ur.), *Profesionalni razvoj učitelja: status, ličnost i transverzalne kompetencije* (str. 21–44). Rijeka: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Rijeci.
- Errington, E. (2001). The influence of teacher beliefs on innovation in traditional university settings. V F. Lockwood in A. Gooley (Ur.), *Innovations in open and distance learning* (str. 27–37). London: Routledge.

- Errington, E. (2004). The impact of teacher beliefs on flexible learning innovation: Some practices and possibilities for academic developers. *Innovations in Education and Teaching International*, 41(1), 39–47.
- Ertmer, P. A. (2005). Teacher pedagogical beliefs: The final frontier in our quest for technology integration? *Educational Technology Research and Development*, 53(4), 25–39.
- Fang, Z. (1996). A review of research on teacher beliefs and practices. *Educational Research*, 38(1), 47–65.
- Goodman, J. (1988). Constructing a practical philosophy of teaching: A study of preservice teachers' professional perspectives. *Teaching and Teacher Education*, 4(2), 121–137.
- Hart, L. (2002). Preservice teachers' beliefs and practice after participating in an integrated content/methods courses. *School Science & Mathematics*, 102 (1), 4–14.
- Harwood, W. S., Hansen, J. in Lotter, C. (2006). Measuring teacher beliefs about inquiry: A blended qualitative/quantitative instrument. *Journal of Science Education & Technology*, 17(1), 71–82.
- Hermans, R., van Braak, J. in Van Keer, H. (2008). Development of the beliefs about primary education scale: Distinguishing a developmental and transmissive dimension. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 127–139.
- Hofer, B. K. in Pintrich, P. R. (1997). The development of epistemological theories: Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. *Review of Educational Research*, 67(1), 88–140.
- Kagan, D. M. (1992). Implications of Research on Teacher Belief. *Educational Psychologist*, 27(1), 65–90.
- Kane, R., Sandretto, S. in Heath, C. (2002). Telling half the story: A critical review of research on the teaching beliefs and practices of university academics. *Review of Educational Research*, 72(2), 177–228.
- Klien, P. (1996). Preservice teachers' beliefs about learning and knowledge. *The Alberta Journal of Educational Research*, 42(4), 361–377.
- Lombaerts, K., De Backer, F., Engels, N., Van Braak, J. in Athanasou, J. (2009). Development of the self-regulated learning teacher belief scale. *European Journal of Psychology of Education*, 24(1), 79–96. doi. 10.1007/BF03173476.
- Lončarić, D. (2008). *Kognitivni in motivacijski dejavniki procesov samoregulacije pri učenju in soočanju s šolskim neuspehom*. Doktorska disertacija, Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani, Ljubljana.
- Lončarić, D. (2011). To Flourish, Armor Fade Away? Proactive, Defensive and Depressive Patterns of Self-Regulated Learning. V I. Brdar (Ur.), *The Human Pursuit of Well-Being* (str. 175–189). London: Springer.

- Lončarić, D. (2013). *Putovi i stranputice samoreguliranog učenja*. Okrugli stol u organizaciji 6. Tjedna psihologije u Hrvatskoj, Rijeka psihologije 2013. Rijeka, Hrvatska.
- Lončarić, D. in Peklaj, C. (2008). Proaktivna in defenzivna samoregulacija pri učenju. *Psihološka obzorja*, 17(4), 73–88.
- Martinez-Pons, M. (2002). Parental influences on children's academic self-regulatory development. *Theory into Practice*, 41(2), 126–131.
- McDiarmid, G. W. (1990). Challenging prospective teachers' beliefs during early field experience: Aquixotic undertaking? *Journal of Teacher Education*, 41(3), 12–20.
- Minor, L. C., Onwuegbuzie A. J., Witcher, A. E. in James, T. L. (2002). Preservice teachers' educational beliefs and their perceptions of characteristics of effective teachers. *The Journal of Educational Research*, 96(2), 116–127.
- Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19(4), 317–328.
- Neuman, S. B. (1996). Literacy knowledge in practice: Contexts of participation for young writers and readers. *Reading Research Quarterly*, 32 (1), 10–32.
- Pajares, F. (1997). Current directions in self-efficacy research. V M. Maehrin P. R. Pintrich (Ur.), *Advances in motivation and achievement* (vol. 10, str. 1–49). Greenwich, CT: JAI Press.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307–332.
- Pearson, J. (1985). Are teachers' beliefs in congruent with the observed classroom behavior? *The Urban Review*, 17(2), 128–146.
- Perry, N. E. (1998). Young children's self-regulated learning and contexts that support it. *Journal of Educational Psychology*, 90(4), 715–729.
- Perry, N. E. in Van de Kamp, K. J. O. (2000). Creating classroom contexts that support young children's development of self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 33(7–8), 821–843.
- Perry, N. E., Phillips, L. in Dowler, J. (2004). Examining features of tasks and their potential to promote self-regulated learning. *Teachers College Record*, 106(9), 1854–1878.
- Preacher, K. J. (2002). *Calculation for the test of the difference between two independent correlation coefficients* [Computer software]. Dostopno na: <http://quantpsy.org>.
- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. V J. Sikula, T. Buttery in E. Guyton (Ur.), *Handbook of research on teacher education* (str. 102–119). New York: Simon & Schuster/Mac Millan.

- Rimm-Kaufman, S. E., Storm, M. D., Sawyer, B. E., Pianta, R. C. in La Paro, K. M. (2006). The teacher belief Q-sort: A measure of teachers' priorities in relation to disciplinary practices, teaching practices, and beliefs about children. *Journal of School Psychology, 44*(2), 141–165.
- Silvernail, D. L. (1992). The development and factor structure of the educational beliefs questionnaire. *Educational and Psychological Measurement, 52*(3), 663–667.
- Smith, K. E. in Croom, L. (2000). Multidimensional self-concepts of children and teacher beliefs about developmentally appropriate practices. *Journal of Educational Research, 93*(5), 312–321.
- Tatto, M. T. (1998). The influence of teacher education on teachers' beliefs about purposes of education, roles and practice. *Journal of Teacher Education, 49*(1), 66–78.
- Terhart, E. (1997). *Professional Development of Teachers: The Situation in Germany*. Invited keynote address, Presented at the 8th Conference of the International Study Association on Teacher Thinking (ISATT), Kiel, Germany.
- Turner, J. C. (1995). The influence of classroom contexts on young children's motivation for literacy. *Reading Research Quarterly, 30*(3), 410–441.
- Verloop, N., Van Driel, J. in Meijer, P. C. (2001). Teacher knowledge and the knowledge base of teaching. *International Journal of Educational Research, 35*(5), 441–461.
- Warfield, J., Wood, T. in Lehman, J. D. (2005). Autonomy, beliefs and the learning of elementary mathematics teachers. *Teaching and Teacher Education, 21*(4), 439–456.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice, 41*(2), 64–70.
- Zimmerman, B. J., Bonner, S. in Kovach, R. (1996). *Developing self-regulated learners: Beyond achievement to self efficacy*. Washington, D. C.: American Psychological Association.

PRILOGA 1

Navodila za uporabo lestvice prepričanj učiteljev o samouravnavanju učenja

Postopek in besedila so prevzeti, prevedeni in prilagojeni po gradivu, ki so nam ga z dovoljenjem, da prevedemo in uporabljamo lestvico, dali avtorji lestvice (Lombarts, De Backer, Engels, van Braak in Athanasou, 2009). Odstopanje od pričujočih navodil in strukture lahko privede do otežene primerjave rezultatov.

Lestvica je sestavljena iz 10 izjav, prikazanih v tabeli 1, s priloženim navodilom:

Hrvaška različica:

Nakon pročitanog opisa samoreguliranog učenja molimo Vas da na sljedećoj skali zaokružite broj koji najbolje odražava stupanj Vašega slaganja s pojedinom tvrdnjom. 0 = Uopće se ne slažem; 1 = Uglavnom se ne slažem; 2 = Niti se slažem, niti se ne slažem; 3 = Uglavnom se slažem; 4 = U potpunosti se slažem.

Slovenska različica:

Na osnovi prebranega opisa samouravnavanja učenja vas prosimo, da na spodnji lestvici obkrožite številko, ki najbolj izraža stopnjo vašega strinjanja s posamezno trditvijo.; 0 = Sploh se ne strinjam; 1 = V glavnem se ne strinjam; 2 = Niti se strinjam niti se ne strinjam; 3 = V glavnem se strinjam; 4 = Popolnoma se strinjam.

Pred navodili in izpolnjevanjem lestvice je anketirancem v obliki kratke zgodbe razložen konstrukt samouravnavanja učenja. Avtorji pri sestavljanju lestvice niso domnevali, da so anketiranci med začetnim izobraževanjem ali poklicnim izpolnjevanjem dobili dovolj informacij o tem, kaj je samouravnavanje učenja, zato so menili, da bi bilo primerno ta konstrukt opisati na učiteljem jasen in dostopen način. Sčasoma uporaba te zgodbe za pojasnilo morda ne bo več potrebna, vendar vedno obstaja možnost, da kakemu anketirancu ne bo jasno, kaj ta izraz pomeni, ali bo imel napačno predstavo o pomenu tega izraza. Zato bi bilo zaželeno, da se ta opis zaradi izenačenosti in primerljivosti dobljenih rezultatov uporablja v vseh raziskavah. Tako z uporabo lestvice hkrati učitelje informiramo o (spomnimo na) samouravnavanju učenja.

Hrvaška različica zgodbe:

Učenje samoregulacije možemo usporediti s vožnjom i upravljanjem biciklom. Zamislite učenika koji upravlja biciklom. On može i mora odlučiti o puno toga: *kamo ići, koliko brzo voziti, koju cestu odabrati*. Ako je vožnja duga, mora razmisliti i kada će napraviti stanku kako bi npr., *provjerio* svoj položaj na karti, kontrolirao je li još uvijek na pravom putu ili provjerio što mu slijedi na putu isl. Istodobno, on *preuzima odgovornost*: vozeći kroz nepoznato područje mora *prikupiti informacije* o tom području, *utvrditi rutu* kojom želi voziti i pri čemu ne može druge okriviti ako vozi u pogrešnom smjeru. Na sličan način može se opisati samoregulirano učenje. Potpuno samoreguliran učenik:

- određuje što želi učiti (*kamo želi ići*);
- utvrđuje što mu je sve za to potrebno (*prikuplja informacije*);

- razvija plan kako će savladati zadatak učenja (*utvrđuje rutu vožnje*);
- utvrđuje ritam rada (*koliko brzo želi voziti*);
- odlučuje kako će učiti (*odabir ceste*);
- redovito prati napredak (*kontrola*);
- radi prilagodbe sve do postizanja željenih rezultata.

Čitajući ovu priču o biciklistu, možda ste se zapitali nije li prilično opasno poslati učenike same na dug put u nepoznatom okruženju. Isto vrijedi za samoregulirano učenje. Potpuno samoregulirano učenje nije ostvarivo u obaveznom obrazovanju. Ipak, u obrazovnom okruženju učenik može preuzeti odgovornost za različite zadatke kroz koje ga tradicionalno vodi i o kojima se brine učitelj. Također, samoregulirano učiti ne znači učiti sam. Suradivati s drugim učenicima i tražiti savjet, ključni su elementi samoreguliranog učenja. Vožnja biciklom moguća je i u društvu.

Slovenska različica zgodbe:

Učenje samouravnavanja lahko primerjamo z vožnjo in upravljanjem kolesa. Predstavljajte si, da učenec vozi kolo. Učenec se lahko in se mora odločiti o mnogih stvareh: *kam bo šel, kako hitro bo vozil, katero pot bo izbral*.

Če gre za daljšo vožnjo, mora razmisliti, kje bo naredil krajši postanek, torej mora *preveriti* svoj položaj na zemljevidu, če je še na pravi poti, ali predvideti, kaj na poti še lahko sledi, ipd. Istočasno učenec *prevzema odgovornost*: ker se vozi po nepoznanem področju, mora najprej *zbrati informacije* o tem področju, narediti *načrt poti* ... in ne more kriviti drugih, če se pelje v napačno smer. Lahko ste opazili, da so bili določeni izrazi zapisani poševno. Konec koncev bi lahko enake izraze uporabili, ko opisujemo samouravnavanje učenja. Učenec, ki v celoti samouravnava svoje učenje: določa, kaj se želi učiti (*kam bo šel*), ugotovi, kaj vse potrebuje za to (*zbira informacije*), načrtuje reševanje učne naloge (*načrt poti*), odloča o delovnem tempu (*kako hitro*), odloča, kako se bo učil (*izbira poti*), redno preverja, nadzira napredek (*preverjanje*), se prilagaja, dokler ne doseže zelenih rezultatov.

Med branjem te zgodbe o kolesarjenju ste se lahko začeli spraševati, ali ni morda nevarno učencev samih poslati na tako dolgo pot, in to v nepoznato okolje. Enako je s samouravnavanjem učenja. V obveznem izobraževanju popolnega samostojnega uravnavanja učenja ni mogoče doseči. Kljub temu lahko učenci v formalnih izobraževalnih okoljih prevzamejo odgovornost za mnoge naloge, za katere tradicionalno poskrbi učitelj. Prav tako samouravnavanje učenja ni sinonim za to, da se nekdo uči sam. Skupno delo z ostalimi učenci in iskanje nasvetov so ključni elementi samouravnavanja učenja. Na pot s kolesom gremo lahko tudi skupaj z drugimi.

Tabela z uporabo slovenske razščitice:

Na osnovi prebranega opisa samouravnavanja učenja vas prosimo, da na spodnji lestevici obkrožite številko, ki najbolj izraža stopnjo vašega strinjanja s posamezno trditvijo	Sploh se ne strinjam	V glavnem se ne strinjam	Niti se strinjam niti se ne strinjam	V glavnem se strinjam	Popolnoma se strinjam
Samouravnavanje učenja omogoča učencem boljše ovrednotenje svojega pristopa k učenju.	0	1	2	3	4
Učenci bi morali pogosteje imeti možnost odločanja o zaporedju in trajanju učnih aktivnosti.	0	1	2	3	4
Učenci bi morali pogosteje imeti možnost odločanja, kdaj bodo opravljali določeno učno nalogo.	0	1	2	3	4
V okolju, v katerem se spodbuja samouravnavanje učenja, je lažje upoštevati izkušnje in interese učencev.	0	1	2	3	4
Učenci so zmožni sami določiti, česa se želijo naučiti.	0	1	2	3	4
Vsak učenec bi moral imeti priložnost uravnnavati svoje učenje.	0	1	2	3	4
Samouravnavanje učenja je možno izvajati v osnovni šoli.	0	1	2	3	4
Samouravnavanje učenja zagotavlja učencem temeljitejšo pripravo na prehod v srednjo šolo.	0	1	2	3	4
Samouravnavanje učenja vodi v učinkovitejše medsebojno sodelovanje med učenci.	0	1	2	3	4
Osnovnošolski učenci so dovolj samodisciplinirani, da prevzamejo odgovornost za svoje učenje.	0	1	2	3	4