

ГОДИШНИК НА СОФИЙСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“  
ФИЛОСОФСКИ ФАКУЛТЕТ

Психология  
Том 105

ANNUAL OF SOFIA UNIVERSITY “ST. KLIMENT OHRIDSKI”  
FACULTY OF PHILOSOPHY

Psychology  
Volume 105

---

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИ АНАЛИЗ НА КОНЦЕПЦИИТЕ ЗА УЧЕНЕТО И САМОРЕГУЛАЦИЯТА ПРЕЗ ЦЕЛИЯ ЖИВОТ

ЙОАНА ЯНКУЛОВА

*Катедра „Социална, трудова и педагогическа психология“*  
yoanayankulova@gmail.com

*Йоана Янкулова. ПСИХОЛОГИЧЕСКИ АНАЛИЗ НА КОНЦЕПЦИИТЕ ЗА УЧЕНЕТО И САМОРЕГУЛАЦИЯТА ПРЕЗ ЦЕЛИЯ ЖИВОТ*

В настоящата студия е направен задълбочен анализ и систематизация на класическите и на съвременните интерпретации на ученето и на саморегулацията през целия живот. Направен е и сериозен опит за изграждане на мост между водещите теоретични схващания и практическите възможности за окуражаване на успешното учене и саморегулация в образователната среда.

**Ключови думи:** учене, саморегулация, образователна среда

*Yoana Yankulova. PSYCHOLOGICAL ANALYSIS OF THE CONCEPTIONS OF LEARNING AND LIFELONG SELFREGULATION*

The current study offers a profound analysis and systematization of classical and modern interpretations of learning and lifelong self-regulation. A serious attempt has been made for construction of a „draw-bridge“ between theoretical foundations and the practical opportunities for encouraging and successful management of Self-regulated learning in educational settings.

**Keywords:** Learning, Self-regulation, Educational setting

От гледна точка на историческото развитие на психологическата наука могат да се очертаят няколко водещи научни постановки при изследване на човешкото учене. В самото начало доминира асоциационистичната концепция за ученето и възгледите за условните рефлексии. В центъра на тази

концепция е понятието „асоциация“, което се разглежда като следствие от функционирането на човешкия мозък и се приема, че всички закономерности на психическата дейност могат да бъдат сведени до различни асоциации. С подобно материалистически ориентирано твърдение се подчертава неразривната връзка на психическата с нервната дейност. Други привърженици на асоциационизма с преобладаващо идеалистически възгледи свеждат ученето до акт на паметта и до непреднамерени асоциативни актове, които зависят от действието на външните фактори. За тях психическата дейност се основава на субективните представи и в този смисъл не е необходимо да се проучват физиологичните основи и вътрешни механизми на действие и проявление на асоциациите (Десев, 1996).

С развитието на психологическата наука и с нахлуването на бихевиористичните идеи основните изследователски усилия постепенно се пренасочват към проучване на практическата полезност, причинната зависимост между външните стимули (физически явления или събития) и силата на тяхното въздействие върху сетивните органи. За бихевиористите основен източник на мотивационна енергия става външното подкрепление на поведението под формата на награди или на стратегии за избягване на наказания. Бихевиористично ориентирани изследователи приемат, че поведенческият отговор може да предизвика промяна в силата на навика и да съдейства за нарастване на мотивационната енергия. Един от важните принципи на ученето, изведен от поведенческите теории, е, че поведението се променя съобразно преките последствия – онези от тях, които са приятни (подкрепления), могат да го усилят, докато неприятните (наказания) – водят до чувствителна редуция на поведенческите прояви. Има и друг важен принцип, според който последствията, незабавно следващи след поведението, оказват по-силно влияние в сравнение с онези, чието действие е отложено във времето. Именно незабавно следващите след поведението последствия могат да подсилят информационната стойност на незабавната обратна връзка, а това съдейства за по-доброто изясняване на взаимозависимостта между поведението и съответното последствие. Освен значението на последствията, бихевиористите подчертават и важността на предшестващите фактори. Това са събития, които се случват, преди да настъпи съответното поведение и указват кога е необходимо то да се промени и в каква посока. Генералният проблем, който обаче остава нерешен за бихевиористично ориентирани психолози, е как да се мотивират хората да се ангажират активно с учене. Това е важно, защото мотивацията често се загатва от ученето, а последното е важен показател за вътрешноличностното развитие, както и за протичането на мотивационните процеси и динамиката в тях.

Ярък представител на бихевиоризма и автор на реактивната теория – Едуард Торндайк е напълно съгласен, че всички форми на човешкото поведение, включително и душевните дейности възникват в отговор на различни външни стимули. Според Торндайк образуването и укрепването на новите

връзки в процеса на учене се подчинява на действието на формулираните от него три закона (за упражнението, за ефекта и за готовността за учене), които представляват стабилна основа за изучаване на особеностите на човешкото учене и днес. Научното дело на Торндайк е продължено по-късно от друг, не по-малко известен бихевиорист, какъвто е Б. Скинър. Той разширява формулирания от Торндайк закон за ефекта чрез систематично манипулиране на последствията и внимателно изучаване на техните ефекти върху поведението. Въвеждайки понятието за оперантно кондициониране, Скинър се опитва да анализира поведенческите прояви, осъществени по пътя на подкрепление. За Скинър последствията, които увеличават вероятността от определено поведение, действат като позитивни усилватели, а последствията, намаляващи тази вероятност, се проявяват под формата на наказания. Съществуват и негативни усилватели, които често се бъркат с наказанията, макар че между тях има сериозни различия. Ако действието на негативните усилватели има връзка с евентуално последващо поведение, наказанието, което обикновено следва след поведенческата проява, със сигурност води до намаляване на вероятността тя да бъде повторена отново.

Атомистичният подход в психологията по-късно е преодолян със зараждането и разпространението на гешалт психологията. В резултат на тази промяна ученето не се свежда само до поредица от фрагментарни прояви с асоциативен характер, а се възприема като динамично протичащ цялостен процес. По този начин се утвърждава идеята за целостта на образа, формата, структурата, както и за уникалното своеобразие на всяко психично явление. Освен това се приема, че ученето не е само процес на придобиване на нови знания и умения, а последователност от закономерно настъпващи изменения във вътрешнопсихичните процеси и в поведението. В процеса на учене се осъществяват важни връзки не само между стимулите и реакциите, но и в цялостната психофизиологическа структура, която е стимулирана от действието на различни вътрешни фактори (какъвто например е прозрението или инсайтът) (Десев, 1996).

Блиски до гешалтпсихологическите идеи са информационно-когнитивните модели, които са създадени в края на 50-60-те години на XX в. За първи път ключовите процеси в обучението не се измерват в термините на награди и наказания, а чрез индивидуално-личностните особености, вярванията, убежденията и атрибуциите. С тези промени се ознаменува ограничаването на механицизма, чиито основни мотивационни конструкти намират най-ярък израз в силата на машинните метафори, драйва и хомеостазата. С настъпването на когнитивизма рационалните метафори проправят път за нови насоки в научноизследователските проучвания на човешкото учене и поведение, като се посочват четири основни фази в протичането на тези процеси. Първа е фазата на мотивирането, осъществена въз основа на познавателните интереси, индивидуалните намерения, вътрешните мотиви,

предишните знания, миналия опит. После следват фазите на разбиране, на усвояване, на задържане, на припомняне, на обобщаване на информацията и на конкретното изпълнение, а в края следва обратна връзка относно особеностите на вложените усилия и качеството на постигнатите резултати (Ников, 1994). Именно процесите, свързани с възприемането, интернализирането, кодирането, съхранението и използването на постъпващата отвън информация са в центъра на *теорията за преработка на информацията*, развита в рамките на когнитивно-информационния подход. Добре известно е, че когнитивно-информационните процеси могат да бъдат обяснени най-добре посредством трикомпонентните модели на човешката памет, на които се позовават много съвременни изследователи (Линдсей и Норман, Клацки, Аткинсон, Нейсер, Аткинсън и Шифрин) (Славин, 2004). С помощта на тези трикомпонентни модели се описва как от външната среда информацията постъпва първоначално в сетивните органи, където се запазва за много кратко време в сетивна форма и в съответния сензорен регистър. Ако не се оперира своевременно с постъпилата информация на това равнище, тя бързо изчезва. Действието на сетивните регистри има две важни последствия за обучението. Първо, хората от най-ранна възраст трябва да се научат да бъдат по-внимателни към информацията, която постъпва отвън и е важно да бъде съхранена, за да се използва по-късно. Второ, всеки човек се нуждае от време за осмисляне и за подреждане на постъпилата информация. В противен случай, когато получава наведнъж твърде много информация, без да има ясни указания кои са важните моменти, обучаващият се индивид се сблъсква с много сериозни трудности при оперирането с нея (Славин, 2004).

След като информацията е успешно преминала през сетивния регистър и е преработена и категоризирана на следващите равнища, тогава се създава когнитивно-перцептивен образ, който се подава на входа на краткосрочната памет. Оттам информацията попада в дългосрочната памет, където се структурира по начин, позволяващ нейната адекватна употреба на по-късен етап. Попаднала в дългосрочната памет, информацията може да се съхранява в две форми – зрителна и вербална (съответстващи на паметта за епизоди и на семантичната памет) (възглед на А. Пейвио за двойното кодиране) (Славин, 2004). И това е така, защото се оказва, че информацията, представена и зрително, и вербално, се запомня много по-добре, отколкото информацията, представена само по единия или само по другия начин. Освен това е добре известно, че информацията се преработва едновременно и в трите части на паметовата система (сензорна, краткосрочна и дългосрочна), като в хода на тези процеси се оперира с една и съща информация във всяка една от тях (модел за паралелно разпределение на преработката) (Славин, 2004). Това означава, че дългосрочната памет действа успоредно на процесите в сетивния регистър и в краткосрочната памет. Днес е добре известно, че успешното учене е възможно чрез усилване на определени нервни връзки за сметка на други, тъй

като информацията не се съхранява само в едно определено място в мозъка, а се разпределя на много места, до които се достига посредством сложни нервни пътища. Въпреки тези научни открития приложенията на моделите на връзките все още не са достатъчно изяснени, за да могат да бъдат прилагани безопасно в образователната среда.

В общата рамка на теорията за преработка на информацията са развити няколко модела, каквито са „моделът за равнищата на информационна преработка“ (*Levels of Processing Model*) и „теоретичният модел за преноса на адекватно преработената информация“ (*Transfer Appropriate Processing Theory*).

В „модела за равнищата на информационна преработка“ (Craik & Lockhart, 1972) са синтезирани две добре известни в когнитивната психология закономерности. Едната от тях е свързана с факта, че механичното повторение не е ефективна стратегия за учене, особено когато се изисква по-скоро припомняне на стимула, отколкото ясното му разпознаване. Според другата закономерност запомнянето на информация може да бъде улеснено чрез промени в нейното кодиране.

В основата на този модел стоят четири важни допускания. Според първото – формирането на качествено различни паметови следи е следствие от различните начини на преработване на постъпилата отвън информация. На второ място се посочва, че при възходящо движение от долу нагоре по равнищата на информационна преработка, които са йерархично подредени, се удължава времето за обработване на постъпващата отвън информация. Според третото допускане дълбинното преработване на информацията произвежда по-отчетливи, по-ясни и по-продължителни паметови следи, като това се извършва с по-бавно темпо и за по-дълъг период от време. Докато на сензорно равнище информационната преработка оставя след себе си по-слаба паметова следа, която се формира с бързо намаляващо темпо. И на последно място се изтъква фактът, че дълбочината на информационното кодиране зависи от вида на повторенията (Тип 1 или Тип 2). При повторение Тип 1 се поставя по-силен акцент върху фонетичните характеристики на стимула, който се задържа в паметовата система по-дълго време. Това се осъществява посредством механично запомняне и текуща проверка на отделните части на стимула. При повторение Тип 2 се акцентира най-вече върху семантичните особености на стимулите, които се задържат за по-дълго време благодарение на подходящи синоними или асоциации (Цветкова, 2001).

Въпреки сравнително добрите обяснителни възможности на модела за равнищата на информационна преработка, някои автори изразяват съмнения относно теоретичната му адекватност. Например противно на допускането, че повторението оказва слаб ефект върху ученето, категорично се установява, че когато има повече време за научаване и повторение на информацията, тогава действието на паметовата система се усилва (Baddeley, 1978). Или обратно на твърдението, че постъпващата в паметта информация се

преработва в йерархично структурирана система, резултатите от различни експерименти (при пациенти с дислексии; с раздвоено възприемане на говора; при лица с мозъчни увреждания с трудности да открият семантичната близост между подадените стимули) показват, че семантичният анализ на стимулите продължава да се извършва дори и когато индивидът не разграничава и не осъзнава достатъчно ясно фонетичните им характеристики, т.е. нарушен е принципът на йерархичност. Натрупани са също така и данни, които противоречат на допускането, че дълбинното информационно преработване води до по-дълбоки паметови следи (Baddeley, 1978). Оказва се, че изследваните лица приспособяват начина си на учене към изискванията на задачата, преработвайки информацията или на дълбинно, или на повърхностно равнище. На дълбинно равнище вниманието е съзнателно насочено към съдържанието на учебния материал (какво означава?), като преобладава стремежът да се разбере какво иска да каже авторът. На повърхностно равнище вниманието е ориентирано най-вече към изучаване на съответния учебен текст (знаците в него), за да може да бъде възпроизведен успешно на по-късен етап (Marton & Saljo, 1976). Съществуването на две равнища на информационната преработка е потвърдено и в други изследвания, по време на които изследваните лица предпочитат да учат най-вече фактологически подробности, без да влагат излишни усилия в търсене на семантична близост между стимулите. Тези изследвани лица учат повърхностно. А при студентите, които предпочитат да учат по-задълбочено, не се установява предимство на семантично-информационното кодиране за сметка на ученето на факти и детайли (Biggs, 1978).

Особеностите в приемането, преработването и използването на постъпващата информация се изучават с помощта на „теоретичния модел за преноса на адекватно преработената информация“ (*Transfer Appropriate Processing Theory*) (Bransford et al., 1979; Roediger & Blaxton, 1987; Roediger & Weldon, 1987). Основната идея в този модел е, че преносът на информация се влияе не само от инструкцията и особеностите на задачата, но и от социалните въздействия. В основата на модела лежат две важни теоретични допускания. Според едното – при различно влияние на стимулите, постъпващи от външната среда, се прилагат различни начини за преработка и кодиране на входящата информация. Например при семантично насочените задачи е по-вероятно да се кодира значението на стимула, докато при задачи, ориентирани към откриване на рима, се извършва по-скоро кодиране на фонетичните аспекти. На второ място е много важно да се проследи динамиката на взаимовръзките между извършените умствени операции по време на подготвителната фаза, при реалното изпълнение на теста, както и спрямо крайните резултати. Това е важно, защото от направени изследвания (Bransford, 1979) става ясно, че силата и продължителността на паметовите следи зависят не само от дълбочината на преработката, но и от сходството в условията, при които материалът е заучен,

а по-късно и възпроизведен. Този емпирично установен факт може да послужи за обяснение на случаите, при които някои ученици си спомнят и прилагат заучени граматически и пунктуационни правила в тестове с множествени въпроси или в тестове с празни места, но са неспособни да си припомнят и да прилагат същите правила при писането на свободен текст.

В модела за преноса на адекватно преработената информация действа *принципът на кодиране на информацията* (Flexser & Tulving, 1978), който показва, че значимостта на настъпилите събития, броят на повторенията и силата на причинно-следствените връзки могат да повлияят върху количеството и качеството на преработваната информация. Въз основа на извършваните информационно кодиращи операции може да се определи обемът и качеството на съхранената част от вече обработената информация, както и това каква част от нея може да се използва в определена ситуация. При практическата верификация на модела за преноса на адекватно преработената информация се оказва, че задържането на информация в паметовата система се влияе от особеностите в преработката ѝ на отделните равнища и от вече усвоените знания. Това означава, че качеството и продължителността на паметовите следи зависи от функционалните характеристики на паметовата система, както и от особеностите на конкретната ситуация.

В обобщение може да се посочи, че ако в *модела за равнищата на информационна преработка* се разграничават когнитивните от афективните аспекти и се пренебрегва ефектът на учебната среда върху ученето, в *теоретичния модел за преноса на адекватно преработената информация* се изтъква значението на индивидуалните способности за диференцирано кодиране и за адекватно използване на преработената информация съобразно особеностите на конкретния контекст. В този модел се акцентира също и върху нуждата от адекватно ориентиране и от гъвкав избор на стратегия за учене за осъществяването на по-бърз и успешен трансфер на вече усвоеното знание. В подкрепа на този факт е регистрираната положителна зависимост между стратегията за учене и продължителността на информационното задържане в паметта (Schmeck, 1983).

Въпреки че теорията за преработка на информацията и производните от нея модели създават ограничена представа за процесите на учене, чрез тях се утвърждава представата за личността като важен субект на познавателната дейност и активен изследовател на социалния свят. Освен това се приема, че ученето има връзка с психичната регулация на дейността и с такива важни социални форми на научаване като моделирането и саморегулацията на поведенческите прояви. По този начин ученето се утвърждава като един от най-важните фактори за умствено формиране и развитие на човека през целия му живот. В условията на променените реалности днес ученето се превръща в основна философия за хората, които са ориентирани към лично благополучие и кариерно израстване, като за тях то е и важна

предпоставка за успешна саморегулация на поведението и личния живот (Янкулова, 2005; 2006).

Целенасочените теоретико-емпирични разработки на темата за саморегулацията започват през 80-те години на XX в., като най-мощните проучвания са извършени съобразно принципите и процедурите (самонаблюдение, самоинструментиране, самооценяване), въведени от Б. Ф. Скинър. Чрез *самонаблюдението* (или самозаписването) могат да се регистрират саморегулативните отговори (техният брой, честота, продължителност). *Самоинструментирането* е особено действено под формата на устни указания, представляващи „дискриминативни стимули, които влияят върху поведението и го подкрепят“ (Mace et al., 2001, р. 48). Въпреки своята форма (писмена или устна) самоинструментиращите фрази имат потенциала да направляват индивидуалната реакция съобразно външните подкрепления и в съответствие с условията на средата. В процеса на *самооценяване* сравнението между общоприетите стандарти и конкретните действия става въз основа на измерването на особеностите (обхват и продължителност) и точността (брой на предприетите и коректно изпълнените стъпки) в изпълнението. Самооценяването влияе положително върху индивидуалните реакции, тъй като подпомага личните усилия за постигане на желаната промяна. За съжаление, в оперантната теория не се изучават особеностите на саморегулацията в плана на жизненото развитие, а само се посочват факторите, които повишават индивидуалния капацитет за саморегулиране.

Според привържениците на феноменологичната теория при изучаване на саморегулираното учене трябва да се анализират *индивидуалните перцепции* (възприятия) и жизненият опит, които се филтрират през реактивната Аз-система. В тази връзка се уточнява, че съществуват перцепции за глобалния Аз като ефективно действаща саморегулативна система, както и перцепции за специфичния Аз, свързани с възможностите за упражняване на контрол върху вътрешните процеси (мотивационни, когнитивни, афективни) и поведението. Ако Аз-възприятията са положителни, индивидът притежава силна мотивация за справяне и настойчивост в изпълнението си. Ако обаче Аз-възприятията са съпроводени от негативни афекти (например тревожност), това може да намали вътрешната готовност за справяне и за успешно преодоляване на възникналите трудности. Ако индивидът се съмнява в своите възможности за благоприятно разрешаване на възникналия проблем, той проявява много по-често несигурност и висока тревожност. Именно в подобни ситуации се търсят начини за оправдаване на неуспехите, за избягване на проблемните ситуации, за отхвърляне на прекалено трудните задачи, като се увеличават и съпротивите срещу социално-образователните въздействия. Следователно перцепциите за личната значимост са много важни моменти от когнитивно-личностното и психичното функциониране на личността. Освен че са отделни подструктури в Аз-системата, участващи в преработката, кодирането и съхранението на информацията, личните пер-

цепции оказват силно въздействие върху целеполагането и поведенческите прояви. Аз-перцепциите стимулират също така саморегулативните процеси в обучението и влияят благотворно върху индивидуалните усилия за подобряване на учебното изпълнение. За съжаление, във феноменологичната теория, освен твърде рестриктивни допускания по отношение на Аза, липсва и анализ на социалните влияния от средата.

За привържениците на процесуално-информационната теория има непрекъснатост и цикличност на процесите за преработка на постъпващата отвън информация, на целеполагането, на информационния мониторинг и поведенческия контрол. Освен това се приема, че саморегулираното учене е възможно благодарение на индивидуалния капацитет за информационна преработка, както и на уменията за адекватно използване на получените резултати не само в обучението, но и в различни житейски ситуации. Специално място се отделя на *самонасочената обратна връзка (Self-oriented feedback loop)* (Zimmerman, 1989; 1990; 2000a; b), тълкувана като кръгов процес, при който външната информация първо постъпва във вътрешната система за когнитивна преработка, а след това се формира индивидуален отговор. Това се повтаря дотогава, докато възприятията за крайните резултати напълно съвпадат с предварително създадените вътрешни стандарти. Изключително ценна за личността е негативната обратна връзка, защото тя сигнализира за сериозно разминаване между предварително формулираните стандарти за изпълнение и постигнатите резултати, и по този начин насърчава желанието за положителна промяна. За съжаление и в процесуално-информационната теория не се обсъжда влиянието на външните фактори върху саморегулацията, тъй като се смята, че те имат твърде слаб ефект върху когнитивното функциониране.

Влиянието на социалните въздействия върху саморегулацията се обсъжда в социално-когнитивната теория, където се подчертава, че не само очакванията за резултатност са важни, а и самите последствия, тъй като именно те стимулират хората да се ангажират с целеполагане и да постигат висока лична ефективност. *Аз-ефективността* е централно понятие в социално-когнитивната теория и обозначава възприятията относно личните възможности за постигане на желаните резултати. Перцепциите за Аз-ефективността се променят във възрастов план и са основен източник за осигуряване на вътрешна мотивационна енергия. Например преди навършване на седемгодишна възраст децата обясняват личните си възможности за учене твърде наивно и оптимистично. През началните училищни години те имат смътна представа за учебните активности, като знанията им са по-скоро интуитивни и фрагментарни. През този период децата не разсъждават върху своето учебно представяне, а силно вярват, че положените усилия са напълно достатъчни, за да постигнат успехи. С физическото израстване и личностното развитие личните перцепции за Аза стават по-зрели и по-адекватни спрямо индивидуалните възможности за адаптация и за справяне със социално-образователните предизвикателства. Освен това уче-

ниците започват все по-често да използват саморегулативни стратегии за учене, тъй като имат добре развити лични перцепции, умения за избор и за формулиране на важните учебни цели, както и подходящи средства за успешното им осъществяване. Учениците постепенно започват да разбират и да осъзнават, че Аз-ефективността може да се повишава чрез постоянни усилия, свободни избори, самостоятелно извършени действия, както и чрез съзнателно и волево приложени умения за социално справяне.

В обобщение може да се посочи, че за последователите на социално-когнитивната теория истинската природа на Аз-ефективността и на саморегулативните процеси може да се разкрие чрез изследване на личните предвиждания относно изпълнението, както и въз основа на саморефлексията, опираща се на резултатите от самонаблюдението и самооценяването (Schunk, 2001). Чрез самонаблюдението се отразява личният напредък и постиженията, а самооценяването позволява да се направи сравнение между предварително поставените цели и постигнатите резултати. Ако в процеса на самооценяване се установи, че личните цели и постигнатите резултати са личностно важни и психологически ценни за индивида, тогава се наблюдава усилване на техните самозадействащи се и саморегулативни ефекти по време на обучението и на самоподготовката.

Върху качеството и особеностите на саморегулацията неизбежно влияят волевите процеси, които са в центъра на проучванията на човешката воля. В тази връзка е известно, че мотивационната насоченост на волевото саморегулиране се влияе от психологическата ценност на личните очаквания за успешно реализиране на предварително поставените цели. Това означава, че волевите процеси се различават от мотивационните, макар че са правени опити да се анализира волята в мотивационни термини (например К. Левин). Ако се приеме обаче, че мотивационните процеси опосредстват вземането на решения, тогава волевите усилия се превръщат във важна част от непосредственото изпълнение на взетото решение. А самото решение за упражняване на волеви контрол се взема след ясно осъзнаване и разбиране на трудностите, съпътстващи съответната ситуация, което допълнително мотивира индивида за успешното им преодоляване и за постигане на предварително формулираните цели. Въпреки че личните намерения са производни на такива мотивационни фактори, каквито са очакванията за успех и за резултатност, волята си остава най-мощната вътрешна сила, която насърчава и ръководи индивидуалните усилия за успешно целеполагане, качествено изпълнение и ефективно учене през целия живот. Това означава също така, че волята е вторичен феномен, произтичащ от действието на вътрешнопсихичните, когнитивните и мотивационните процеси.

В своето ежедневие хората прилагат разнообразни стратегии за волеви контрол (когнитивни, емоционални, мотивационни). Ако *когнитивният контрол* (още и контрол на когнициите) засяга вниманието, кодирането и преработката на информацията, *емоционалният контрол* е по посока на нама-

ляване на напрежението и неутрализиране на негативните емоции. Може да се осъществява и *мотивационен контрол*, но за целта трябва да се постигне когнитивно представяне на позитивните и негативните последствия от успеха или неуспеха, за да бъде индивидът по-добре ориентиран по време на целеполагането и при вземането на подходящо решение.

Положителна е тенденцията, че през последните години се увеличават изследванията на саморегулираното учене в реалния контекст на класните стаи. Тази промяна е породена от разбирането, че перцепциите, когнициите и действията на учениците силно зависят от различни ситуационни фактори и в този смисъл е най-добре да се изследват в реална учебна среда. В хода на тези изследвания се прилага контекстуалният подход (Boekaerts, 1996), с помощта на който се прави важен преход от общо проучване на интелектуалните способности към целенасочено изследване на конкретния капацитет за индивидуална саморегулация. Тази промяна е своеобразно предизвикателство не само към изследователите, но и към учителите, защото преподаването вече не е само представяне на новите знания и оценяване на постигнатите резултати. Качественото преподаване и ефективното общуване в образователната среда изискват адекватни умения за отлично академично представяне, успешно саморегулиране и ефективно социално справяне с трудности от различен характер. Успешното осъществяване на всички тези начинания може да стане на основата на добра организационна подготовка, достатъчно време за когнитивно настройване и поведенческо функциониране, както и висока мотивация за постижения.

Въпреки нарасналия брой на проучванията на саморегулираното учене, дефинирането на този феномен се затруднява от липсата на единен понятиен апарат и на общо съгласие относно изходната научноизследователска рамка. Изучаването на този феномен се възпрепятства също така и от нарушената междудисциплинарна комуникация, тъй като темата за саморегулираното учене се намира в пресечната област на твърде противоположни по своята същност теоретични интереси и научноизследователски позиции. Интересен опит за преодоляване на тази трудност може да се открие в предложенията от Моника Боекартс (*Monique Boekaerts*) модел, който по-скоро е израз на евристичния личен подход на авторката при изучаване на саморегулираното учене, без претенцията да се обобщават и систематизират натрупаните до момента факти в тази област. В този модел са обособени две взаимосвързани регулаторни системи, каквито са когнитивно-информационната преработка и мотивационно-емоционалната насоченост в процеса на учене. За успешното функциониране на двете системи се изискват специални *метакогнитивни умения*, които се проявяват чрез способностите за създаване на ментални репрезентации на водещите цели и чрез възможностите за съставяне на конкретен план за действие, за внимателно наблюдение на поведението, както и за разпределение на ресурсите. В образователната среда не винаги има благоприятни условия за успешно проявление на метакогнитивните умения за външно регу-

лиране на социално-образователните активности. Но учителите (учители, университетски преподаватели и други) могат да помогнат на обучаващите се индивиди да идентифицират важните цели, като ги насърчават да създават собствени ментални репрезентации на действията, които предстоят да бъдат изпълнени (виж таблицата, която следва).

*Когнитивна и мотивационна саморегулация в термините на М. Боекартс*  
(цит. по Boekaerts, 1996, p. 103)

	Когнитивна саморегулация	Мотивационна саморегулация
<i>Цели</i>	<p>Когнитивно-регулаторна система</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ментална репрезентация на учебните цели</li> <li>• Съставяне на план за действие</li> <li>• Наблюдаване на процеса и оценяване на постигнатите цели</li> </ul>	<p>Мотивационно-регулаторна система</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ментална репрезентация на действията</li> <li>• Съвързване на намеренията с плана за действие</li> <li>• Придържане към плана за действие и довършване на действието докрай</li> </ul>
<i>Използвани стратегии</i>	<p>Когнитивни стратегии</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Избирателно внимание</li> <li>• Декодиране</li> <li>• Повторение</li> <li>• Установяване</li> <li>• Структуриране</li> <li>• Задаване на въпроси</li> <li>• Активирание на правилата и тяхното приложение</li> <li>• Внасяне на корекции в правилата, търсене на нови правила</li> </ul>	<p>Мотивационни стратегии</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Намерение за учене</li> <li>• Копинг-процеси за намаляване на влиянието на стресорите и негативните емоции</li> <li>• Проспективни и ретроспективни атрибуции</li> <li>• Избягване на усилията</li> <li>• Използване на социални ресурси</li> </ul>
<i>Предметно специфично познание</i>	<p>Предметна област</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Концептуално знание</li> <li>• Процедурно знание</li> <li>• Грешни представи</li> <li>• Вътрешно познание</li> </ul>	<p>Метакогнитивно знание и мотивационни вярвания</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Вярвания, нагласи и ценности, свързани със задачите в определена предметна област</li> <li>• Вярвания, свързани с личния капацитет</li> <li>• Целеви ориентации</li> </ul>

Саморегулираното учене в термините на Боекартс е предметно-специфично, защото се опира не само на разнообразни метакогнитивни умения, но и на различни концептуални, декларативни и процедурни знания. Ако декларативното познание произтича от събитията във външния свят, процедурните знания се отнасят до процесите (или последователността от процеси), които, ако се „при-

годят към изискванията на задачата, улесняват изпълнението“ (Siegler, 1982; Pressley, Borkowski, Schneider, 1987). Резултатите от саморегулираното учене се влияят от външни награди или наказания (социално одобрение, повишаване/влошаване на социалния статус, материални придобивки/загуби), но могат да имат и важни вътрешноличностни измерения (подобряване на самочувствието, силна насоченост към самоактуализация или към самоограничения).

Като специфичен когнитивно-мотивационен конструкт саморегулираното учене се основава на личните когниции, на афективните състояния и на конкретните поведенчески прояви. Всички тези компоненти циклично се проявяват чрез предварителните намерения на индивида (предвиждане), в хода на целеполагането, по време на практическото изпълнение на фона на съзнателен и волеви контрол, а накрая и чрез саморефлексията. С подобна саморегулативна цикличност може по-лесно да се обясни „постоянството и чувството за лична удовлетвореност при тези, които успяват, както и съмненията на тези, които не се справят толкова добре“ (Zimmerman, 2000a, p. 24).

Саморегулираното учене има пряка връзка с учебните цели и когато те са умерени, с конкретни насоки за изпълнение и постижими в краткосрочен план, тогава най-силно мотивират за по-високи постижения. Ако най-желаните цели са твърде отдалечени във времето или прекалено общи, те по-скоро демотивират. Обучаващите се индивиди, които избират по-предизвикателни и по-трудно постижими цели, се отличават с по-силни възприятия за личната си ефективност. Това означава, че при тях целеполагането и метакогнитивният контрол са силно детерминирани от личните възприятия за Аз-ефективност. Следователно, за да се дефинират определени действия като саморегулативни, трябва много внимателно да се изучава не само процесът на целеполагане и учебното изпълнение, но и особеностите в перцепциите за личната ефективност.

В повечето дефиниции на саморегулираното учене се посочва, че систематичната употреба на различни метакогнитивни и мотивационни саморегулативни стратегии е една от същностните му характеристики. *Мотивационно-саморегулативните стратегии* се проявяват във вид на проспективни и ретроспективни атрибуции (Б. Уайнър) или под формата на копинг-стратегии, с чиято помощ се ограничава неблагоприятното влияние на стресорите и на негативните емоции. Когато прилагането на мотивационно-саморегулативни стратегии е под съзнателен и целенасочен контрол, тогава нараства индивидуалната съзнателност и отговорност, както и стремежът за постигане на майсторство в изпълнението. Освен това употребата на този вид стратегии влияе благоприятно върху вътрешно насочените действия (ангажиране със задача поради силен вътрешен интерес, поради забавление или за удовлетворяване на важна лична потребност), както и върху постигането на отлични резултати (Goodlad, 1984; Steinberg, 1996; Ryan & Deci, 2000; Zimmerman, 2000a).

За да се постигне целенасочено саморегулирано учене с висока ефективност, могат да се прилагат процедури по самонаблюдение, самоконтролиране

и самооценяване. *Самонаблюдението* включва постоянен мониторинг върху собственото изпълнение чрез осигуряване на текуща информация за индивидуалния напредък и относно начините за справяне с възникналите трудности. Най-разпространените методи за самонаблюдение са вербалните или писмените самоотчети, в които подробно се описват индивидуалните действия и емоционалните реакции. Емпиричните изследвания показват, че самоотчетите имат силата да стимулират личната ефективност, да повишават мотивацията за учене и за успешно преодоляване на трудностите. Оказва се също така, че ученето чрез самонаблюдение е най-ефективният метод за промяна на възприятията за личната ефективност, както и за подобряване на когнитивното функциониране и учебното изпълнение (Bandura, 1986; Zimmerman & Martinez-Pons, 1988; Schunk, 2001).

*Самооценяването* се осъществява на основата на сравнението, което се прави, от една страна, между личните възприятия за Аз-ефективност и постигнатите резултати и от друга – според установените критерии за качествено изпълнение. Върху процесите на метакогнитивно планиране, целеполагане и оценяване на постигнатите резултати може да се извършва текущ *самоконтрол*. Понякога саморегулираното учене може да бъде възпрепятствано от неблагоприятната самооценка за извършената работа, което води до отдръпване, заучена безпомощност или поражда вътрешни съмнения и колебания в собствените възможности за успешно представяне.

Успешната саморегулация предполага висока лична готовност за справяне с трудностите в процеса на обучение (Newman, 2002). Личната готовност зависи от динамичната взаимовръзка между факторите на социално-образователната среда и специфичните особености в човешкото развитие. Например очакванията за постигане на висока лична ефективност са не само важен движещ мотив за учене, но и резултат от усърдната и самостоятелна работа. Индивидите, които имат капацитет да се саморегулират успешно, могат да избират или да инициират разнообразни дейности, насочени към усъвършенстване на своите знания и умения, както и към подобряване на самооценката. При тези индивиди са измерени високи равнища на мотивацията за учене, което свидетелства за наличието на устойчиви вътрешни нагласи за постигане на отлични учебни резултати. При тях саморегулираното учене се изразява чрез постоянен самоконтрол, усилия за адаптиране на учебните резултати към непрекъснато променящите се условия на образователната среда, както и лична готовност за установяване на метакогнитивните и практическите ползи. Следователно саморегулираното учене се опира на осъзнатите възприятия за лична ефективност, на стриктния поведенчески самоконтрол и на уменията за гъвкаво управление на собствените усилия, времето и учебните ресурси. Успешната саморегулация е възможна със силните прояви на волята, както и на мотивацията за постижения. Когато обучаващите се индивиди осъзнаят ролята си на креативни участници и активни посредници в процеса на обучение,

тогава те са в състояние да поемат по-голяма лична отговорност. Освен това възможностите за саморегулация се реализират чрез метакогнитивната себе-осъзнатост, която задълбочава разбирането за собствената личност и за индивидуалните способности за самонасочване и за успешно справяне. Освен от възприятията за личната ефективност саморегулацията се влияе и от различни контекстуални фактори, каквито са промените в условията за учене или в трудността на задачите. Това означава, че относителната сила на взаимодействията между личностните, поведенческите и средовите фактори може да се променя съобразно вложените усилия за саморегулиране, последствията от поведението, както и въз основа на променящите се социално-образователни условия (Bandura, 1986; Marks, 2000; McCombs, 2001).

Саморегулиращите се индивиди притежават няколко съществени характеристики. *На дескриптивно равнище* те се отличават със самоувереност, изобретателност, инициативност, усет за подходящите стратегии за справяне, склонност към многопосочна и задълбочена рефлексия, както и към упражняване на целенасочен контрол върху собственото учене и поведение. Саморегулиращите се индивиди имат метакогнитивни способности да прилагат разнообразни когнитивни стратегии (за припомняне, организиране и осъществяване на информационната преработка и учебната работа). А това означава, че тези ученици имат капацитет да наблюдават, направляват, а при нужда и да трансформират ученето и поведението си, опирайки се на обратната връзка между предварително формулираните цели, особеностите в когнитивното функциониране, постигнатите резултати, променените образователни изисквания или училищни обстоятелства (Zimmerman & Martinez-Pons, 1988).

За изпълнението на учебните активности саморегулиращите се индивиди изготвят предварителен план за действие, който се основава на позитивните им Аз-вярвания, на анализа на собствените им възможности и на условията за работа. Те решават поставените задачи с разбиране, като предпочитат да работят спокойно и методично, а не в условията на състезателност и излишно напрежение. Тези индивиди са в състояние да упражняват съзнателен контрол върху своето изпълнение и накрая да го оценят обективно според предварително формулираните цели и съобразно постигнатите резултати (Lapan et al., 2002). При избора на стратегия за учене саморегулиращите се индивиди използват декларативни знания и разнообразна процедурна информация. Ефективността на всяка използвана стратегия за учене се определя от степента, до която тя позволява да се подобри саморегулацията в плана на личностното функциониране и съобразно цялостното представяне. В изследвания (Zimmerman & Martinez-Pons, 1988) се установява, че преценките на саморегулиращите се индивиди относно възможностите им за саморегулация взаимодействат положително с направените от тях самоотчети относно качеството на учебното им изпълнение.

В *мотивационен план* се счита, че саморегулиращите се индивиди имат адаптивни вявания и нагласи, които ги подтикват към ангажирането с опре-

делена задача и с постоянство при решаването ѝ. Например в училище, когато саморегулиращите се ученици възприемат учебния материал като ценен, полезен и достатъчно интересен, това ги мотивира да се трудят системно и упорито, за да постигнат майсторство в учебното си изпълнение. В светлината на саморегулацията, мотивацията за учене може да бъде характеризирана и като състояние, и като процес. Когато мотивацията се интерпретира като състояние, тя изразява готовността на индивида да решава поставената задача с постоянство и усърдие. Мотивацията обаче не се отнася само до крайното състояние, а обхваща редица когнитивно-мотивационни процеси и средства, които ръководят и опосредстват личния избор и индивидуалните действия (Bandura, 1986; Boekaerts, 1996; Pintrich, 2000; Schunk & Ertmer, 2000; Wolters, 2003). Следователно мотивационната саморегулация представлява съвкупност от разнообразни активности, свързани с инициране и поддържане на личната готовност, както и постоянни усилия за решаване на учебните задачи на фона на предварително формулираните цели.

Установено е, че саморегулиращите се индивиди осъзнават на метакогнитивно и на метамотивационно равнище какво точно трябва да правят и в тази връзка правилно разпределят и пренасочват индивидуалните си ресурси към различни моменти от учебния процес, без това да им създава допълнително напрежение. Тези индивиди имат стабилни възприятия за своята Аз-ефективност и се стремят да постигнат значимите за тях цели, използвайки подходящи саморегулативни стратегии за учене. Възприятията за личната ефективност (Аз-ефективност) са израз на способността за обективна и адекватна оценка на индивидуалните възможности за извършване на подходящи действия за успешно решаване на поставената задача. Специалистите в сферата на социалното познание допускат, че Аз-ефективността е ключова личностна променлива, която влияе върху саморегулацията и е свързана с цялостното учебно представяне (поведенчески аспект) (от избора на стратегия за учене, през постоянството на усилията и текущото самонаблюдение до положителните крайни резултати). Например на ученици, които изпитват затруднения при решаването на математически задачи, е предоставена възможност да работят в сътрудничество с възрастни, които имат стабилни познания в областта на математиката (Bandura, 1986). Благодарение на наблюдаването и взаимодействието с възрастните учениците се научават да избират и успешно да прилагат най-подходящата стратегия за решаване на поставената задача, а това им помага да натрупат разнообразен учебен и житейски опит.

При възникване на проблем саморегулиращите се индивиди демонстрират способност адаптивно да търсят помощ от подходящи източници. При адаптивното търсене на помощ се използват различни *когнитивни* (да знаеш кога е нужна помощ, кога другите могат да ти я предоставят и как да я поискаш от тях по подходящ начин) и *социални компетенции* (да знаеш кой е най-подходящият човек, от който можеш да получиш помощ, и какъв е социално приемливият

начин за това). Адаптивното търсене на помощ предполага използването на *вътрешномотивационни ресурси*, свързани с индивидуалните възможности за самомотивиране (лични цели, вярвания, готовност за търсене на помощ и подкрепа) и на *контекстуално обусловени мотивационни ресурси* (система на оценяване, съвместно изпълнявани дейности, размяна на взаимни очаквания, междуличностни интеракции), които се влияят от всяка промяна в човешките взаимоотношения (социална свързаност и автономия на поведението) и в социално-образователните условия. Насърчаването и фасилитирането на адаптивното търсене на помощ може да се осъществи по време на социалнопсихологически обучения в социално-образователната среда, по време на които участниците се учат да съставят разумни, реалистични и постижими в краткосрочен план цели, да изпълняват индивидуално или групово поставените задачи в условията на добронамереност, уважение, взаимопомощ и готовност за оказване на помощ и подкрепа. По време на социалнопсихологическите обучения ефектите от социалното сравнение, от учебната и от междуличностната състезателност са под целенасочен контрол и са силно редуцирани, с което се осигурява спокойна и конструктивна работна обстановка за участниците.

В обобщение може да се посочи, че темата за особеностите на човешкото учене и саморегулацията вълнуват изследователите от дълго време. Натрупаните данни до момента потвърждават, че ученето е изключително сложна познавателна дейност, съпътствана от специфична мотивационна и емоционална обусловеност на поведението. Постъпващата отвън информация по време на ученето се преработва в дълбинните когнитивни структури и се използва по предназначение съобразно изискванията на поставените задачи и на работната среда. В резултат на когнитивно-информационната преработка се изработва конкретен поведенчески отговор, който помага на индивида да се адаптира бързо и успешно към непрекъснато променящите се условия на средата. Тъй като днес ученето продължава през целия живот, на съвременните хора са нужни подходящи знания и умения, за да направляват, ръководят и контролират успешно цялостното си поведение и изпълнение. По този начин ученето се превръща в изключително важна саморегулативна активност, която помага на човека да стане истински изследовател и талантлив творец на собствения си живот. Макар че темата за саморегулацията през целия живот е слабо проучена в българските социално-образователни условия, този факт може да се промени и да се превърне в достатъчно благоприятен повод за разгръщане на научноизследователските усилия в тази проблемна област.

## ЛИТЕРАТУРА

- Десев, Л. Педагогическа психология. Аскони-издат, София, 1996.  
Ников, А. Психология на образователния процес. Лебед-ООД, София, 1994.  
Славин, Р. (2004). Педагогическа психология. София, НИ.

- Цветкова, Й.** (2001). Мотивационна и когнитивна регулация на ученето. София, Лик.
- Янкулова, Й.** (2005). „Теоретични конструкции на саморегулираното учене и модерни приложно-практически импликации в образованието“. В: Сборник научни доклади, София, с. 210–217.
- Янкулова, Й.** (2006). „Психологически измерения на саморегулираното учене в светлината на продължаващото академично обучение“. В: „Университетското образование: предизвикателства и перспективи през XXI век“. УИ „Св. Климент Охридски“, с. 272–279.
- Янкулова, Й.** (2012). Педагогическа психология. София, Парадигма.
- Хекхаузен, Х.** Мотивация и дейтелност. – В: Педагогика, Москва, Т. 1, 2. 1986.
- Baddeley, A. D.** (1978). The trouble with levels: a re-examination of Craik and Lockhart's framework for memory research. *Psychological Review*, N 85, p. 139–152.
- Bandura, A.** (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Biggs, J. B.** (1978). Individual and group differences in study process. *British Journal of Educational Psychology*, N 48, p. 266–279.
- Boekaerts, M.** (1996). Self-regulated learning at the junction of cognition and motivation. *European Psychologist*, Vol. 1, 2, p. 100–112.
- Bransford, J. D., J. J. Franks, C. D. Morris & B. S. Stein** (1979). Some general constraints on learning and memory research. In L. S. Cermack & F. I. M. Craik (Eds). *Levels of processing in Human Memory.* Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, p. 331–354.
- Craik, F. I. M. & R. S. Lockhart** (1972). Levels of processing: a framework for memory research. *Journal of Verbal Learning & Verbal Behaviour*, N 11, p. 671–684.
- Flexser, A. L. & E. Tulving** (1978). Retrieval independence in recognition and recall. *Psychological Review*, N 85, p. 153–171.
- Goodlad, J. I.** (1984). *A place called school: Prospects for the future.* N. Y.: McGraw-Hill.
- Lapan, R., T. Cardash, C. A., M., & Turner, S.** (2002). Empowering Students to Become Self-Regulated Learners. *Professional School Counseling*, Vol. 5 (4), p. 257–266.
- Mace, F. C., Belfore, P. J. & Hutchinson, J. M.** (2001). Operant theory and Research on Self-regulation (p. 39–67). In Zimmerman, Barry, J. & Schunk, Dale, H. *Self-regulated learning and academic achievement. Theoretical Perspectives.* London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Marks, H. M.** (2000). Student engagement in instructional activity: Patterns in the elementary, middle, and high school years. *American Educational Research Journal*, 37, p. 153–184.
- Marton, F. & R. Säljö** (1976). On qualitative differences in learning-I: Outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, N 46, p. 4–11.
- McCombs, B. L.** (2001). Self-regulated learning and academic achievement: A phenomenological view (p. 67–125). In Zimmerman, Barry, J. & Schunk, Dale, H. *Self-regulated learning and academic achievement. Theoretical Perspectives.* London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Newman, R. S.** (2002). How self-regulated Learners cope with academic difficulty: the role of adaptive help seeking. [www.findarticles.com](http://www.findarticles.com)
- Paris, S. G., Byrnes, J. P. & Paris, A. H.** (2001). Constructing theories, identities, and Actions of self-regulated learners (p. 253–289). In Zimmerman, Barry, J. & Schunk,

- Dale, H. Self-regulated learning and academic achievement. *Theoretical Perspectives*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pintrich, P. R.** (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekartes, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (p. 452–502). N. Y.: Academic.
- Pressley, M., Borkowski, J. G., & Schneider, W.** (1987). Cognitive strategies: Good strategy users coordinate metacognition and knowledge. In R. Vasta & G. Whitehurst (Eds.), *Annals of child development* (Vol. 5, p. 89–129). Greenwich, CT: JAI Press.
- Roediger, H. L. & T. A. Blaxton** (1987). Retrieval modes produce dissociation on memory for surface information. In D. Gorfein & R. R. Hoffman (Eds). *Memory and Cognitive Processes: The Ebbinghaus Centennial Conference*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, p. 349–379.
- Roediger, H. L. & M. S. Weldon** (1987). Reversing the picture superiority effect. In M. A. McDaniel & M. Pressley. (Eds). *Imagery and Related Mnemonic Processes: Theories, Individual Differences, and Applications*. New York: Springer.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L.** (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well being. *American Psychologist*, 55, p. 68–78
- Siegler, R. S.** (1982). Information processing approaches to development. In P. Mussen (Ed.), *Manuel of child psychology* (Vol. 1, p. 129–211). N. Y.: Wiley.
- Schmeck, R. R. (Ed).** (1988). *Learning Strategies and Learning Styles*. New York: Plenum Press.
- Schunk, D. H.** (2001). Social cognitive theory and self-regulated learning (p. 125–153). In Zimmerman, Barry, J. & Schunk, Dale, H. *Self-regulated learning and academic achievement. Theoretical Perspectives*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Schunk, D. & Ertmer, P.** (2000). Self-regulation and academic learning: Self-efficacy enhancing interventions. In M. Boekartes, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (p. 631–649). N. Y.: Academic.
- Steinberg, L.** (1996). *Beyond the classroom: Why school reform has failed and what parents need to do*. N. Y.: Simon & Schuster.
- Wolters, C. A.** (2003). Regulation of Motivation: Evaluating an Underemphasized Aspect of Self-Regulated Learning. *Educational Psychologist*, 38 (4), p. 189–205.
- Zimmerman, B. J.** (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81, 329–339.
- Zimmerman, B. J.** (1990). Self-regulated learning and academic achievement: an overview. *Educational Psychologist*, 25 (1), p. 3 – 17.
- Zimmerman, B. J.** (2000a). Attainment of self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Self-regulation: theory, research, and applications* (p. 13–39). Orlando, FL: Academic Press.
- Zimmerman, B. J.** (2000b). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 24, p. 82–91.
- Zimmerman, B. J. & Martinez-Pons, M.** (1988). Construct validation of a strategy model of student self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, 80, p. 284–290
- Zimmerman, B. J. & Schunk, D. H.** (2001). *Self-regulated learning and academic achievement. Theoretical Perspectives*. London: Lawrence Erlbaum Associates.