

ГОДИШНИК НА СОФИЙСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“
ФИЛОСОФСКИ ФАКУЛТЕТ
Книга Психология
Том 99

ANNUAIRE DE L'UNIVERSITE DE SOFIA „ST. KLIMENT OHRIDSKI“
FACULTE DE PHILOSOPHIE
Livre Psychologie
Tome 99

ВЪЗМОЖНОСТИ ЗА НАСЪРЧАВАНЕ НА САМОРЕГУЛИРАНОТО УЧЕНЕ ПРИ РАБОТА В МАЛКИ ГРУПИ

ЙОАНА ЯНКУЛОВА-ЦВЕТКОВА

Катедра „Социална, трудова и педагогическа психология“

Йоана Янкулова-Цветкова. ВОЗМОЖНОСТИ СТИМУЛИРОВАНИЯ САМОРЕГУЛИРАНОГО УЧЕНИЯ ПРИ РАБОТЕ В МАЛОЧИСЛЕННЫХ ГРУППАХ

В настоящей студии сделаны углубленный анализ и логическую систематизацию классических и актуальных интерпретаций самоурегулирования учения (Self-regulated learning) Кроме этого представлены ведущие подходы при исследовании маленьких групп, функционирующие в социальном контексте. Посредством настоящей научной разработки сделана попытка построить, так сказать, „подвижный мост“ между теоретической постановкой и практической возможностью в направлении эффективного стимулирования и успешного управления самоурегулированным учением для малочисленных групп, работающих в образовательной среде.

Yoana Yankulova-Tsvetkova. IN SEARCH OF OPPORTUNITIES TO ENCOURAGE SELF-REGULATED LEARNING IN SMALL GROUP ACTIVITIES

The current study offers a profound analysis and systematization of classical and modern interpretations of Self-regulated learning, as well as the leading approaches in researching small groups in social context. 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 small groups in educational settings.

1. ОСОБЕНОСТИ НА САМОРЕГУЛИРАНОТО УЧЕНЕ В ОБРАЗОВАТЕЛНАТА СРЕДА

В съвременната психология на образованието се провеждат фундаментални изследвания върху процесите на учене, които се извършват в реалния контекст на класните стаи, а не в изолираните лабораторни условия. В този контекст промененият научноизследователски фокус е породен от разбирането, че перцепциите, когнициите и действията на учениците са силно зависими и повлияни от разнообразни ситуационни фактори. Това налага приемането на нов **контекстуален подход** (Voeckaerts 1996), с помощта на който се преминава от проучване на интелектуалните способности на учениците към изследване на индивидуалния им капацитет за самостоятелно регулиране на ученето. Новата научноизследователска перспектива обаче отправя сериозни предизвикателства към традиционно схващаното равновесие между ученици и учители в учебния процес. Днес се приема, че преподаването не се свежда само до трансфер на информация и ученето не е само постигане на определени учебни резултати. Водещата цел на формалното образование трябва да бъде „екипирането“ на учениците с умения за саморегулиране, които са важни не само за училищното, но и за продължаващото през целия живот обучение. От друга страна, учителите трябва да изграждат и да поддържат учебна среда, позволяваща на учениците да формират умения за контрол и разумно управление на разхода на жизнена и емоционална енергия, както и на усилията, които се полагат в процеса на учене.

В научната литература се откриват опити за описание на човешката саморегулация чрез темпорални градиенти, като основният фокус е поставен главно върху различията, които се проявяват вследствие на влиянието на непосредствените или отложените резултати върху индивидуалното поведение (Thoresen & Mahoney 1974). Съществуват и други опити за обяснение на този феномен, в които се акцентира най-вече върху менталните репрезентации на непосредствените действия и на тяхната взаимовръзка със стратегиите за дългосрочно целеполагане (Zimmerman 1989).

Днес се приема, че **саморегулираното учене** е специфичен когнитивен и мотивационен конструкт. Той е също така предметно специфичен и целево ориентиран процес, включващ в себе си разнообразни концептуални, декларативни и процедурни знания. Известно е, че декларативното и саморегулативното познание са взаимозависими (например общите познания на ученика по математика му помагат да използва съответните стратегии за изпълнение на всекидневните задачи). Употребата на подходящи саморегулативни стратегии зависи не само от доброто им познаване, но и от знанията относно протичането на метакогнитивните процеси, които от своя страна са свързани с вземане на решения и с адекватна оценка на постигнатите резултати. Метакогнитивните саморегулативни процеси са свързани с дългосрочното целеполагане, като

последното е по-добре да бъде раздробено на по-малки, по-ясни и реално постижими цели преди всичко в краткосрочен план. Прекалено общо формулираните цели като „Дайте максималното от себе си“ не водят до повишаване нито на равнището на мотивацията, нито на академичните постижения. Освен това е важно да се формулират цели с умерена трудност, които да могат да бъдат реално постигнати и именно това правят саморегулиращите се ученици. Образователната практика показва, че учениците с ниско равнище на вътрешна мотивация се насочват по-скоро към цели, които са или прекалено лесни, или твърде трудно постижими. За да се постигнат успешно поставените цели, то те трябва да бъдат реализирани в близко, обозримо бъдеще, защото „ако най-желаните цели са твърде отдалечени във времеви план или твърде общи, те не могат да провокират специфични действия, защото предполагат голяма неяснота и прекалена сложност. Ето защо хората трябва да си създават близки цели и насоки за действие“ (Bandura 1986).

В контекста на саморегулираното учене дългосрочните цели и метакогнитивният контрол пряко зависят от личните възприятия за Аз-ефективност, както и от уменията за саморегулация на учебните активности. Емпирично е установено, че „тези, които имат усещането за по-висока лична ефективност, си поставят по-предизвикателни и по-трудно постижими цели“ (Bandura 1986). Не са за подценяване и афективните състояния в процеса на обучение, които влияят върху саморегулацията. Има специално разработена *скала за отчитане на контрола върху действията* (Kuhl 1985), с чиято помощ се регистрира, че такива афективни състояния като личностната тревожност и контрола са в отрицателна корелационна взаимозависимост. Това означава, че тревожността като отрицателна емоция, както и усещането за ниска лична ефективност могат сериозно да подкопаят ефективното осъществяване на метакогнитивния контрол. Въз основа на тези факти може да се твърди, че саморегулираното учене е конструктивен процес, в хода на който се поставят учебни цели и се прилагат умения за контрол и управление на когнициите, емоциите, мотивацията и поведението по посока на успешно адаптиране към контекстуалните характеристики на образователната среда и към постигане на високи академични резултати. Следователно подобни саморегулативни активности опосредстват динамичната връзка между индивида, неговите академични постижения и изискванията на социалната среда (Pintrich 2000; Lapan et al. 2002).

Саморегулативните учебни активности се разгръщат в рамките на важен и интересен от научна гледна точка **саморегулативен цикъл** (Zimmerman 2000), включващ *предварителни намерения (предвиждане), практическо изпълнение с упражняване на съзнателен волеви контрол върху него, както и саморефлексия*. По време на фазата на *предварителните намерения* саморегулиращите се ученици внимателно анализират учебните задачи, като използват декларативно знание за подходящите учебни стратегии, процедурно знание относно това, как те да бъдат приложени на практика, и метакогнитивно

знание за това, доколко контекстуалните особености са благоприятни. Освен това тези ученици имат знания и умения да оценяват адекватно собствената си личност, както и да признават ценността на динамичните взаимодействия с другите участници в училищния живот.

Саморегулиращите се ученици *упражняват контрол* във фазата на практическото изпълнение на учебните задачи, като за тази цел използват разнообразни стратегии. Последните са във вид на самоинструктиращи, мнемонични техники за кодиране и съхраняване на важна информация, специални мисловни тактики и стратегии за бързо и лесно решаване на задачите или логически процедури за цялостно представяне на собствената личност и на постигнатите резултати. Известно е също така, че саморегулиращите се ученици много внимателно проследяват отделните аспекти от своето изпълнение, като за целта точно записват и осмислят събраната информация, търсят надеждна обратна връзка за повишаване на личната осъзнатост и са готови да извършват промени в личния подход при решаването на академичните задачи.

След изпълнението саморегулиращите се ученици се ангажират активно със *саморефлексия*. Социално-образователната практика показва, че е малко вероятно слабото изпълнение да се приписва на липсата или недостига на личните интелектуални ресурси. По-вероятно е слабото изпълнение да се дължи по-скоро на недостатъчни усилия или на това, че се употребяват неефективни стратегии. Тези ученици оценяват своето изпълнение най-вече във връзка с предварително формулираните цели, които са насочени към подобряване на индивидуалния стил на учене, към самоусъвършенстване и към развитие на уменията за работа в екип (Lapan et al. 2002; Zimmerman 2000; Zimmerman & Schunk 2001).

Емпиричните данни показват, че саморегулиращите се ученици, които са силно мотивирани да постигат високи учебни резултати, са готови да полагат много повече усилия в сравнение с връстниците си. Последните са по-скоро външно мотивирани и по-често се чувстват напрегнати и тревожни в същия образователен контекст в сравнение със саморегулиращите се ученици. Някои изследователи смятат, че тези разлики са обусловени от личностни и индивидуални особености, и в тази връзка се приема, че саморегулираното учене има личностни, средови и поведенчески детерминанти (Bandura 1986). Освен това се счита, че този вид учене може да бъде реализирано до степента, в която учениците стратегически могат да регулират собственото си поведение в учебната среда. Това е възможно, защото в *поведенчески план* чрез саморегулирането се осигурява информацията относно това, доколко добре индивидът се справя, как се самооценява и как това влияе върху неговите възприятия за лична ефективност. Обикновено използваните индивидуални стратегии на учене са инициирани или провокирани от особеностите на образователната среда и се превръщат в саморегулативни само когато се свържат с такива ключови процеси като целеполагане и формиране на възприятия за

личната ефективност. Това означава, че трябва да се има предвид фактът, че саморегулираното учене има и *личностни измерения*, които се проявяват чрез възприятията за самоефективност, чрез гъвкаво управление на времето, чрез метакогнитивно осъзнаване и ефективно прилагане на когнитивни, мотивационни и поведенчески стратегии.

Съществува съгласие относно това, че на метакогнитивно и метамотивационно равнище **саморегулиращите се ученици** осъзнават своето участие в процеса на учене, както и необходимостта от усилията, които трябва да се полагат, за да се постигнат предварително формулираните цели. Приема се също така, че учениците, които могат да се саморегулират, имат капацитет да упражняват контрол върху процеса на учене и адекватно да възприемат и преработват идващите отвън социални влияния. Освен това те могат да разпределят и пренасочват индивидуалните си ресурси към отделни моменти в процеса на учене, без това да им създава допълнително напрежение и трудности (Воекаерс 1996).

Интересно е, че на *дескриптивно равнище* съществува съгласие между изследователите и учителите по отношение на **основните характеристики на саморегулиращите се ученици**. Според направени изследвания (Zimmerman & Martinez-Pons 1988) учителите лесно разпознават тези ученици като способни да регулират своето учене, като достатъчно инициативни и употребяващи адекватни стратегии за учене, отличаващи се със самоувереност, изобретателност и с богати възможности за многопосочна и задълбочена рефлексия. Оценката на учителите напълно съвпада и с индивидуалните преценки на самите ученици относно личните им възможности за действителна саморегулация, както и във връзка с особеностите на извършената от тях учебна работа.

На *равнище задълбочени обяснения* обаче може да се отбележи, че трудно се разграничават отделните компоненти на саморегулираното учене, тъй като те не могат да бъдат редуцирани само до придобиване на знания и процедурни умения, до трансфер на информация или до употреба на подходящи стратегии на учене. Съществува и друг момент, който затруднява точното дефиниране на саморегулираното учене, и той е свързан с факта, че то се намира в пресечната област на интересите на различни изследователи, които имат разнообразни теоретични възгледи и не използват единен категориален апарат. Това извънредно много пречи на междудисциплинарната комуникация и прави мъчителен и неефективен процеса на обединяване на натрупаните емпирични данни в единна и общоприета теория.

Саморегулираното учене включва в себе си няколко важни компонента като саморегулативни стратегии за учене, възприятия за Аз-ефективност и ориентация към академичните цели. *Саморегулативните стратегии на учене* обхващат действия и процеси, насочени към придобиване на знания, към формиране на умения и към създаване на вътрешни представи за учебните цели, както и за средствата за тяхното постигане. В тази група се включват методи

за търсене, организиране и използване на информация, разнообразни мнемотехники, както и множество самовъзнаграждаващи стратегии. *Академичните цели* могат да варират от потребности от социално признание до стремежи за продължаване на образованието и за постигане на успешна професионална реализация. *Възприятията за личната ефективност* (Аз-ефективност) се отнасят до разпознаването и оценяването на собствените възможности за организиране и осъществяване на действия, необходими за решаване на определена задача. Аз-ефективността е личностна променлива, която влияе върху саморегулацията и е свързана с такива процеси като активно самонаблюдение, с избор на задачи и с постоянство при решаването им, с предприемане на учебни действия и с ориентация към високи академични резултати.

В социално-образователната практика е известно, че учебното представяне на учениците (поведенчески аспект) влияе върху техните перцепции за Аз-ефективност, както и обратното. Този извод е емпирично подкрепен от проведени психологически изследвания (Zimmerman & Rigle 1981), където се установява, че неуспехът на първокласниците да подредят пъзел може да повлияе негативно върху възприятията им за лична ефективност в хода на изпълнението на следващите учебни задачи. В друг експеримент деца на същата възраст, работещи със същия пъзел, но предварително подложени на моделиращото въздействие от страна на възрастни, се опитват да се справят със същата задача. Възрастните имат поръчението да изразяват оптимизъм или песимизъм относно крайния резултат и в зависимост от конкретните условия на експерименталната постановка. Данните показват, че децата, които са свидетели на песимистично отношение към учебната задача, постигат по-слаби крайни резултати. И обратното, при вербална демонстрация на позитивно отношение към задачата ефективността на изпълнението на учениците се повишава.

В други изследвания (Bandura 1986) се проучват деца, които имат затруднения с решаването на сложни математически задачи. Те се опитват да преодолеят тази трудност в сътрудничество с възрастни. Последните са специално подбрани с оглед на това да притежават солидни знания в тази предметна област, както и да умеят да оказват силно моделиращо въздействие. В хода на експеримента децата внимателно наблюдават практическото приложение на избраните от възрастните стратегии и при желание могат да ги възпроизведат. Крайните резултати показват, че индивидуалните възприятия на изследваните деца относно личната им Аз-ефективност значително се подобряват.

Оказва се също така, че реалните учебни постижения и емоционалното им преживяване подобряват личните възприятия за Аз-ефективност. Така например в проведено изследване (Schunk 2001) се регистрира, че учениците, които получават награда за учебния си напредък, демонстрират по-висока лична ефективност и учат много по-бързо и качествено в сравнение с онези свои връстници, които са възнаградени само във връзка с непосредственото им участие в решаването на груповата задача, както и спрямо всички остана-

ли, които не получават каквато и да било награда. Тези резултати показват, че решаването на учебните задачи само по себе си не е достатъчно условие за подобряване на Аз-ефективността, но може да се превърне в силен мотивиращ фактор, когато е подкрепено от адекватни външни стимули (Bandura 1986).

Саморегулираното учене силно зависи и от особеностите на *социалния контекст*, защото промените в равнището на трудност на учебните задачи или в условията за обучение оказват съществено влияние върху социално-образователните проявления на този конструкт (Marks 2000). В този контекст може да се посочи, че саморегулиращите се ученици възприемат, осъзнават и контролират социалните влияния, като за целта използват стратегии за структуриране на средата или за адаптивно търсене на помощ. В проведени изследвания (Zimmerman & Martinez-Pons 1988) се установява, че индивидуалната преценка за равнището на саморегулация е в положителна корелационна взаимозависимост с направените от учениците самоотчети по повод на използваните от тях конкретни саморегулативни стратегии. А ефективността на всяка саморегулативна стратегия се определя от степента, до която тя позволява подобряване на саморегулацията на различни равнища – личностно функциониране, академично представяне и по-ефективни поведенчески прояви в учебната среда.

От сериозен научен интерес е начинът, по който учениците *направяват саморегулативните си процеси*. В тази връзка се налага преместване на научноизследователския фокус от анализите на способностите за учене и учебната среда като „фиксиран“ цялост към личните инициативи и поведенческите отговори, насочени към развитие както на вътрешните ресурси, така и на образователния контекст (Zimmerman 1990).

В училищната практика повечето учители невинаги създават благоприятни възможности за учениците да развиват умения за ефективно външно регулиране на своите учебни активности. За постигане на значима промяна учителите трябва достъпно да разясняват на учениците учебните цели и същевременно да ги насърчават да правят по-ясни ментални репрезентации. Съставянето на план за действие от страна на ученика е важен знак, че той е способен да осмисли същността на учебните цели и да избере най-подходящите когнитивни стратегии за успешната им практическа реализация. Освен това учениците трябва да разберат, че ученето не е единично събитие, а е твърде сложен, цялостен и изключително динамичен процес. Възможностите за пряко наблюдаване на поведението са непосредствено свързани с развитието на индивидуалните способности за оценка на силните и слабите страни в плана за действие, както и за контрол върху неговото практическо изпълнение.

В научната литература (Newman 2002) се среща и друго важно понятие, което е непосредствено свързано със саморегулацията и се дефинира като **лична готовност** да се вложат усилия в процеса на учене. Подобна готовност зависи от разнообразни социални, образователни и индивидуални фактори, като, от една страна, те са пряко свързани с особеностите в човешкото раз-

витие (някои деца се превръщат в пасивни ученици, които не поемат никаква инициатива, други остават силно мотивирани, дори пред лицето на сигурния провал), а от друга – с организацията и провеждането на образователния процес (учителите улесняват или възпрепятстват усилията на учениците по посока на преодоляване на възникналите трудности).

В съвременните класни стаи освен личната готовност за влагане на усилия се насърчава **адаптивното търсене на помощ**, чрез което става възможно стимулирането на самостоятелното и независимо учене. Изследователите определят търсенето на помощ като специфична саморегулативна активност, с чиято помощ се поддържа високо равнището на личната ангажираност. Освен това образователната практика показва, че саморегулиращите се ученици разполагат с разнообразен набор от стратегии за справяне с академичните предизвикателства и имат достатъчно развити умения за използване на най-подходящите от тях.

Известно е също така, че адаптивното търсене на помощ изисква наличието на разнообразни **компетентности** и богати **мотивационни ресурси**. В случая става по-конкретно дума за *когнитивни компетентности* (да знаеш кога е нужна помощ, кога другите могат да ти я предоставят и как да я поискаш по подходящ начин), за *социални компетентности* (да знаеш кой е най-подходящият човек, от когото можеш да получиш помощ, и какъв е социално приемливият начин за това), за *лични мотивационни ресурси* (лични цели, вярвания, готовност да се демонстрира нужда от помощ), както и за *контекстуални мотивационни ресурси* (академични фактори като система на оценяване, съвместни дейности и взаимни очаквания, интеракция между ученици и учители).

Адаптивното търсене на помощ е пряко свързано с удовлетворяването на важни човешки потребности от свързаност, автономия и от придобиване на нови компетентности, които са от съществено значение за саморегулираното учене. Подрастващият индивид има необходимост да се чувства свързан с другите и да усеща, че винаги може да получи тяхната подкрепа в случай на нужда. Той обаче знае, че носи индивидуална отговорност за своите действия и постоянно укрепва вярата в личната си компетентност относно справянето с трудностите, които неизбежно възникват в житейски и в академичен план.

Адаптивното търсене на помощ от страна на учениците пряко се влияе и от активната работа и включеност на учителя в учебния процес. Това означава, че този процес е двупосочен и съдейства за изграждане на специална *интерсубективна връзка между учителя и ученика*. Учителите, които проявяват загриженост към своите ученици, създават учебна атмосфера, характеризираща се със синхрон между съдържанието на водещите учебни цели и техния емоционален резонанс. Добронамерените и приятелски настроените учители са склонни да изслушват учениците и да се интересуват от каква помощ те всъщност се нуждаят, след което я предоставят по адекватен и незаплашителен начин. Подобен стил на взаимодействие в класната стая подсказва на

учениците, че учителите са надежден източник на помощ и подкрепа. Пряката обвързаност на учителя с непосредствените учебни нужди на учениците стимулира дори онези от тях, които по някакъв начин се чувстват дистанцирани от процеса на учене. Известно е, че учениците с по-слаби учебни резултати, с негативни перцепции за своите академични способности и с ниска самооценка са склонни в по-малка степен да търсят помощ в училище. Но ако учителят откликва адекватно на техните социално-образователните потребности, то нежеланието на тези ученици да участват в учебния процес постепенно намалява, като е налице тенденция за пълното му редуциране.

При проучване на отделните аспекти в търсенето на помощ трябва да се отчитат възрастовите особености в човешкото развитие. Учениците от предучилищна и начална училищна степен са склонни да търсят помощ от учители, които притежават афективно привлекателни черти като любезност и приветливост. Това означава, че взаимните перцепции за равнището на приемане и харесване между учениците и учителите са важен фактор, насърчаващ адаптивното търсене на помощ. При някои от учениците обаче могат да възникнат негативни мнения или страхове относно търсенето на помощ. Тези страхове могат да се засилят, когато ученикът усеща, че учителят не е склонен да му окаже необходимата помощ. С израстването децата постепенно осъзнават, че освен подкрепата на учителя съществуват и други алтернативни начини за получаване на помощ, която може да се потърси сред референтната група на връстниците. По-големите ученици изпитват силна необходимост от одобрение от страна на своите връстници и същевременно преживяват множество страхове да не се изложат пред тях и пред учителите, както и силен вътрешен стремеж да съхранят усещанията си за лична значимост и уникалност. В такива случаи учениците „претеглят“ евентуалните ползи от търсенето на помощ, както и цената, на която могат да я постигнат. И все пак основният въпрос остава и той е свързан с това, дали включеността в групата на връстниците може да повлияе сериозно върху търсенето на помощ. Изследванията сочат, че отговорът е по-скоро положителен. Ако приятелствата в началните класове се характеризират с взаимопомощ и подкрепа, с прояви на привързаност, близост, липса на конфликти и съперничество, то при по-големите ученици се наблюдава по-голяма чувствителност спрямо търсенето на помощ, както и към ефектите от социалната афилиация. В този процес учителите могат да помогнат чрез приемливи разяснения на това, че одобрението от връстниците е безспорно важно, но не може да бъде абсолютно определящо в обучението. И това е важно най-вече за онези ученици, които са силно зависими от одобрението на своите връстници и силно се притесняват да търсят помощ в класната стая. Учителите трябва да насърчават учениците адаптивно да търсят помощ, като за целта им помагат да формулират по-разумни и по-реалистични цели. Именно в този случай учениците наистина търсят помощта на учителя, но само когато това наистина е необходимо, както и с оглед на успешното решаване на поставените учебни задачи.

В случаите, в които учителят подчертава значимостта най-вече на отличните оценки (като за тази цел използва нормативно ориентирана система за оценка и множество съревнователни дейности), той допринася преди всичко за формиране на външна мотивационна насоченост у учениците. Оказва се обаче, че децата с подобна мотивационна ориентация избягват да задават въпроси, за да замаскират слабите си познания или недостатъчно развитите си умения, и ако все пак потърсят помощ, то това става най-често по неадаптивен начин (в такива случаи веднага проявяват интерес към верния отговор, без да се опитват да достигнат до него самостоятелно). В този случай се проявяват механизмите на социално сравнение между изпълнението на отделния ученик и това на другите от класа, което подтиква към своевременно търсене на помощ, както и към реална преценка на степента, до която индивидът може самостоятелно да преодолее възникналите трудности. Социалното сравнение обаче може да окаже и негативен ефект върху търсенето на помощ, тъй като част от учениците се притесняват да я изискват и смятат, че връстниците им могат да изтълкуват подобно искане като знак за несправяне или за липса на достатъчно добре развити интелектуални способности. По принцип във възможностите на учителите е да направляват и да контролират както позитивните, така и негативните ефекти от социалното сравнение. За тази цел те трябва да предотвратят на учениците помощ, която да бъде по възможност адекватна и точно премерена и същевременно да ги възпитава как да разграничават адаптивното от прекомерното търсене на помощ. Важно е също така учениците да бъдат окуражавани да използват предложената им помощ стратегически и по съответното предназначение (например да се върнат към предишен, неразрешен проблем и да се опитат отново да се справят с него, мобилизирайки нови, използвани до момента ресурси). Те трябва да знаят също така, че дилемите и несигурността винаги съпътстват човешкия живот, но е напълно възможно те да бъдат адекватно трансформирани в подходящи интелектуални предизвикателства, които да насърчават личната мотивация за успешно справяне. Подобни закономерности могат да бъдат лесно усвоени от страна на учениците и това може да се постигне чрез практическа работа в малки групи, където доминират уважението и взаимопомощта между участниците, където се стимулират саморегулираното учене и самопознание, а негативните ефекти от социалното сравнение са силно редуцирани.

В контекста на темата за саморегулираното учене често се говори за различни видове **саморегулативни мотивационни стратегии**, които се задействат автоматично и могат да бъдат съзнателно контролирани и направлявани от учениците. В съзнанието на учениците първоначално съществуват по-скоро наивни модели относно мотивационните стратегии. В тази връзка някои ученици са силно мотивирани да постигнат високи резултати, но свързват тази перспектива по-скоро със забавления, което може да ги разколебае да действат, когато наистина възникнат сериозни трудности. В такива случаи личната

мотивация за успех може да бъде стимулирана чрез адекватна външна намеса и чрез подходящо регулиране (насърчаване от страна на родителите или учителите), като същевременно се внимава да не се потисне индивидуалното осъзнаване и да не се възпрепятства изборът на най-подходящата стратегия. С израстването учениците по-внимателно използват мотивационните стратегии по посока на адекватно преодоляване на несъответствията между индивидуалните представи и социалните изисквания. Степента, до която учениците компенсират подобни разминавания, зависи не само от индивидуалните им способности и желания, но и от това, доколко те разграничават адекватно процеса на целеполагане от личната готовност за пълноценно използване на вътрешните ресурси, както и от проявеното постоянство за реализиране на първоначалните намерения. Саморегулативните мотивационни стратегии стимулират вътрешно насочените действия (или това е ангажиране със задача поради силен вътрешен интерес, забавление или някаква лична потребност). Но когато употребата на подобни стратегии има по-скоро негативни проявления, тогава индивидите не действат по самодетерминиран начин, защото те или не вярват във възможностите си да решават успешно учебните задачи, или не оценяват правилно действията, които трябва да бъдат предприети. Подобна мотивационна и поведенческа насоченост потиска и обезкуражава учениците, защото те постепенно губят надежда, че могат да се справят, и започват да демонстрират неадекватност както спрямо другите, така и по отношение на образователната ситуация, в която се намират (Ryan & Deci 2000).

В резултат на проведени проучвания (Ryan & Deci 2000) се твърди, че външната мотивация се проявява в ситуации, в които индивидът действа, за да постигне външен по отношение на учебната дейност резултат. В хода на този процес е възможно да се осигуряват външни награди или наказания с цел подобряване на практическото изпълнение. В този смисъл се смята, че е възможно външно мотивираните действия да бъдат поставени под непосредствения контрол на вътрешните саморегулативни процеси. В случаите, когато учениците изпълняват учебните си активности съзнателно и задълбочено, се говори за саморегулативна мотивационна стратегия, която е лично значима за тях. Когато външно мотивираното поведение се трансформира в самодетерминирано, тогава учениците постигат висока удовлетвореност от успешно извършения избор, както и от реалните възможности за упражняване на контрол и за постигане на автономност в учебните действия. Освен това емпиричните данни показват, че учениците, които могат да комбинират, интернализират и реализират всички дейности, свързани с предварителното планиране и непосредственото практическо изпълнение, се оказва, че са напълно ангажирани в процеса на учене във вътрешен и във външен план (Ryan & Deci 2000; Zimmerman 2000).

С помощта на специално разработено *структурирано интервю* (Zimmerman & Martinez-Pons 1988) са направени описания на най-често срещаните

проблемни ситуации в училищния контекст. Например отдавна е известно, че учениците често имат проблеми с довършването на домашните работи, защото винаги се появяват други, по-интересни неща, които отместват тяхното внимание по посока на гледане на телевизия, разговори с приятели, компютърни игри, фантазиране или други забавления. В този случай основният проблем е свързан с откриването на достатъчно надежден метод за самомотивиране с цел успешно довършване на вече започната учебна работа. В подобни ситуации учениците често използват разнообразни саморегулативни стратегии, които включват: самооценка, планиране и целеполагане; търсене, трансформация на постъпващата информация и съхраняване на записаните данни; самостоятелен мониторинг на учебните активности и поведението; организация на времето и учебните действия; оптимално структуриране на средата, където постигнатите резултати се оценяват, извършват се критически прегледи и обзори на книги, учебници или други информационни и литературни източници или се търси необходимата социална подкрепа (учители, връстници или възрастни).

За да се установи валидността на данните, събрани от учениците във връзка с използването от тях саморегулативни стратегии, са интервюирани и техните учители, от които се иска да споделят как децата се справят с учебните задачи. Получените резултати показват положителни и големи корелационни взаимозависимости между използваните саморегулативни стратегии и равнището на академичните резултати (Zimmerman & Martinez-Pons 1988). Но първоначалният оптимизъм, че преподаването на подходящи стратегии ще доведе до успешно реализиране на саморегулирано учене, е охладен, защото се оказва, че практическото прилагане на определена стратегия включва много повече от знанието за нейното съществуване (Pressley, Borkowski & Schneider 1987). Оказва се също така, че осъзнаването и мониторингът на непосредствените резултати от ученето са сложна метакогнитивна дейност, изискваща интензивно когнитивно функциониране.

В заключение може да се посочи, че чрез интерпретациите на саморегулираното учене се търсят начини за обясняване на личната инициативност на учениците, както и особеностите на мотивационните процеси в процеса на учене. Една част от теоретичните постановки в тази проблемна област, които са бихевиористично ориентирани, е фокусирана върху резултатите във вид на материални или социални придобивки. В когнитивно ориентираните интерпретации се изтъкват най-вече такива невидими ползи и резултати като Аз-ефективност, самоактуализация или усилия за преодоляване на нарушения когнитивен дисонанс. В сферата на психологията на образованието остават обаче неизследвани въпроси, свързани с отделните страни на саморегулираното учене, както и със съвременните предизвикателства пред него в променените образователни реалности. Те продължават да са актуални в рамките на допълнителните и задълбочени проучвания в бъдещи научноизследователски разработки по темата.

2. ФУНКЦИОНИРАНЕ НА МАЛКИТЕ ГРУПИ В ОБРАЗОВАТЕЛНАТА СРЕДА

Понятието за *група* в обикновения език се използва за обозначаване на определена съвкупност от обекти. В *социалните науки* това понятие има определен смисъл и с него се обозначава множество от хора, условно обединени въз основа на определен общ признак или съобразно целите на определен научен анализ. Под група се разбира също така общността от хора, които съвместно общуват и извършват значима за тях обща дейност (Джонев 1996). Следователно групата не е механичен сбор от отделни индивиди, а нещо повече, защото груповото членство означава наличие на общи нагласи, споделяне на общи ценности, извършване на обща дейност, чиито резултати са значими за всички членове на групата.

Съществуват няколко социално-психологически модела за анализиране на начините, по които функционират малките групи в социално-образователната среда – механичен, организмичен, конфликтен и равновесен. С помощта на *механичния модел* групата се разглежда като механизъм, улесняващ социалните интеракции, а човешките взаимодействия се интерпретират като логични и рационални. Методологичната основа на този модел е американският бихевиоризъм, където групата се възприема като система от взаимни социални подкрепления. Положителната страна на този подход е възможността за пълна операционализация на формулираните променливи. В рамките на *организмичния модел* групата се възприема като аналогия на биологичния организъм, защото по подобие на живите организми тя се заражда, развива, усъвършенства и умира. Според *конфликтния модел* групата е арена, на която се реализират множество противоречия и противоборства. Но това всъщност помага на хората да придобиват различен жизнен опит в групи, където се работи в условията на недостатъчно време за изпълнение на задачите, в дефицит на положителна подкрепа, на желани позиции и роли, и поради това често възникват конфликти. Абсолютизирането на конфликта като единствен двигател на прогреса в този модел не може да бъде еднозначно възприето, макар че положителното в него е, че се подчертава динамичната връзка между особеностите в човешкото развитие и потенциалните конфликтни ситуации. Според *равновесния модел* групата е динамична система, в която протичат вътрешни процеси, като основният стремеж е винаги да се постига определена степен на равновесие спрямо изискванията на социалната среда. Вътре в групата, която е саморегулираща се система, действат ефективни механизми за поведенческа корекция в случаи на смущения отвън или при възникване на конфликти отвътре (Игнатов 1990).

Групите могат да бъдат анализирани от гледна точка и на техния генезис, което позволява разделянето им на изграждащи се групи и на колективи (напълно оформени групи). В своето развитие групите преминават през стадия

на дифузната група, групата-асоциация, групата-кооперация до окончателното им оформяне в колектив (Тодорова 1994). За непосредствената образователна практика от особено значение е изучаването на реалните, естествените, организираните и устойчивите групи. Когато връзките между хората се основават на личните контакти, на емоционалната обвързаност с груповите задачи, на силната групова идентификация и на добре развитото чувство за принадлежност, тогава може да се говори за *първична (контактна) група*. Освен това съществуват *естествени групи*, които допълнително се разделят на формални и неформални. *Формалните* са тези, при които има точно разпределение на властта и на социалните роли, изпълнявани от груповите членове. Взаимодействията между отделните членове в групата са изградени въз основа на предварително зададени и установени норми и правила на поведение. Изследователите посочват две основни функции на формалните групи – организационна и индивидуална. *Организационната функция* е следствие от изпълнението на сложни задачи, които надхвърлят възможностите на отделния индивид и обикновено са свързани с генериране на нови идеи, с вземане на решение, с адаптиране или с трениране на новодошлите в групата. Чрез *индивидуалната функция* се удовлетворява природно заложената у човека потребност от привързаност, развитие на самооценката и на личната идентичност. Това се постига чрез споделяне на собствените възприятия и стремежи и чрез решаване на проблемите на индивидуално или на междуличностно равнище (Стоицова 1998).

При *неформалните* групи отсъства предварително създадена и узаконена нормативна система, съобразно която да се конституират груповите взаимоотношения. В образователната практика съществуват и *референтни* групи (понятието за референтна група е въведено от Х. Хайман през 1942 г.), които са еталон за поведение и служат като отправна точка за корекция в личната самооценка и в поведенческия модел в случай на необходимост. По принцип референтната група изпълнява най-общо две функции. Първата е *сравнителна* и се проявява в три посоки – когато групата служи като еталон за сравнение; когато е точка за съотнасяне при оценяване на собствената личност спрямо другите, без обаче да се оказва какъвто и да било натиск върху отделния индивид; когато действа като норма за оценяване на социалния свят (Джонев 1996). *Нормативната функция* показва, че когато индивидът принадлежи към определена група, той психологически и поведенчески следва утвърдените там групови норми и правила. Г. Хаймън говори и за *групи за членство*, където човек може само да пребивава, без да е необходимо да споделя общогруповите ценности и норми на поведение (Василев 2000).

От психологическа гледна точка са изключително интересни отношенията между отделните ученици вътре в малката група. Доминиращите нагласи към социалните събития в училищния контекст лежат в основата на *груповите ценности*, които определят спецификата на учебната дейност, резултатите от нея, както и характера на междуличностните отношения. Вътреш-

ногруповите отношения в основата, на които стоят ценностите, споделяни от ученическия клас, се регулират от т. нар. *групови норми*. От една страна, те регламентират начините на постъпване, а от друга, служат като еталон за сравняване на собствените постъпки с тези на другите. В психологията отдавна се поставя въпросът, защо хората се влияят от нормите, мненията и изискванията, които се предявяват към тях. Отговор на този въпрос може да се намери сред резултатите от проведените психологически изследвания (М. Шериф, цит. по Арънсън 1984), където се установява, че въз основа на социалното влияние изследваният субект е склонен да променя собственото си мнение. В условията на групов натиск и в случаите, когато групата е напълно завършено социално образувание, се оказва, че социалните норми не въздействат механично върху отделния индивид, тъй като той съзнателно ги възприема и осмисля и те са съществена част от неговото мислене и непосредствено поведение. Съществуващите в дадена група норми конституират регламентирана *система от роли*, които всеки отделен ученик е длъжен да изпълнява, като всеки знае как да изпълнява собствената си роля и какво да очаква от другите във връзка с изпълнението на техните роли. Тези очаквания образуват система от *групови очаквания*. Ако даден член на групата изпълнява своята роля по начин, несъответстващ на груповите очаквания, тогава групата упражнява *групов натиск*. Емпирично е установено, че силата и характерът на груповия натиск са от значение за това, дали даден член на групата ще започне да изпълнява ролята си по посока на груповите очаквания или ще влезе в конфликт с групата. Натискът на групата спрямо онези членове, които действат противоположно на груповите очаквания, се реализира посредством *груповите санкции*. Те са предварително известни на всеки член от групата и единодушно приети от всички заедно. Обикновено груповите санкции са отражение на съществуващите в образователната система възможности за наказания и действат като своеобразен регулатор на дейността и поведението. Ако отделните действия на всеки ученик са в съответствие с общоприетите изисквания и установените норми, тогава групата е единна и сплотена. *Груповата сплотеност* характеризира степента на свързаност между отделните групови членове. Л. Фестингер дефинира това понятие като „сума от всички сили, действащи върху членовете на групата, за да ги удържат в нея“. Начело на всяка една група в образователната практика има формален или неформален *ръководител (лидер)*. Лидерството е феномен на груповата динамика, при който отделните членове на групата си взаимодействат при изпълнението на обща дейност, в резултат на което определен индивид застава начело с цел по-добро организиране на останалите при решаване на конкретните задачи. Това е социално-психологическо явление, което се проявява на фона на неформалните личностни отношения. Това подсказва, че не съществуват нито специално формализирани процедури за издигане на лидера, нито специфични административни мерки за неговото утвърждаване (Джонев 2002).

3. ПОДОБРЯВАНЕ НА ВЪЗМОЖНОСТИТЕ ЗА САМОРЕГУЛИРАНО УЧЕНЕ ЧРЕЗ РАБОТА В МАЛКИ ГРУПИ

В социално-образователната практика е известно, че междуличностните отношения могат да се подобряват, преосмислят и да доведат до самопознание, саморегулирано учене и до сериозна личностна промяна в хода на съвместна работа с връстниците или със значимите възрастни в рамките на малки групи, функциониращи в училищната среда.

Най-успешният опит за преодоляване на теоретичното изоставане в областта на социалната психология на ученето е теорията за социалното учене, чийто автор е А. Бандура (Bandura 1977). В термините на тази теория социалното учене се интерпретира като усвояване на разнообразни форми на поведение на основата на разнообразни междуличностни взаимодействия в рамките, на които се усвояват умения, нагласи, ценности вследствие на влиянието на социален партньор-модел. Когато този партньор е източник на информация, възникват различни форми на имитационно (подражателно) учене. В рамките на малки групи, където протича специално организирано обучение, се постига целенасочено психично въздействие спрямо отделната личност. В подобни условия е възможно придобиването на разнообразни компетентности от различни равнища. На първото равнище се разглеждат най-общите жизнени задачи, свързани със здравословното функциониране на организма, които определят т. нар. *регенеративна компетентност*. Тя е свързана с формиране на умения за пълноценно когнитивно функциониране и за упражняване на по-силен поведенчески контрол. На второто равнище се проявява *социалната компетентност*, която е свързана със задачите на индивида като социален партньор и субект на дейност, както и с неговите разнообразни взаимодействия със социално-образователната среда. На това равнище се придобиват също така умения за задълбочен анализ на комуникативния процес и за адекватен словесен изказ на емоционално обогатените отношения. Третото равнище е свързано с развитието на *ролевата компетентност*, която влияе при формирането на специфични умения за прецизно изпълнение на учебните дейности (Игнатов 1990).

При организиране на работата в малки групи, където се стимулират личното самопознание, инициативност и саморегулирано учене, трябва да се съблюдават няколко основни методически принципа. Първият от тях е свързан с полагане на специални усилия за *намаляване на страховото напрежение* чрез създаване на психологически безопасен и емоционално благоприятен климат за успешно сътрудничество. Това е необходимо, защото постигането на съзнателна промяна в личността всъщност е експериментиране със самия себе си, смело навлизане в нови територии и откъсване от статуквото. Друг съществен принцип е оказването на *емоционална подкрепа*, което не означава състрадание или съжаление, а е преди всичко съпреживяване, съчувствие и степенува-

не на стресиращите фактори, като се посочва по-скоро техният стимулиращ и мотивиращ ефект. Този принцип е пряко свързан със следващия, който се отнася до подаването на своевременна *самонасочена обратна връзка* в процеса на индивидуална саморегулация. Натрупаният практически опит до момента сочи, че тя трябва да бъде по възможност обективно описание на основата на отделни конкретни случаи, без обобщения или нравствени оценки и винаги да се отнася до онова, което се случва „тук и сега“. Описанието на саморегулираното поведение трябва да се допълни с указания за субективния емоционален резонанс, който предизвиква обектът на обратната връзка. В обратната връзка трябва да се включат и собствените подбуди, намерения и преживявания в контекста на учебната работа и междуличностни взаимоотношения с другите.

Подаването на самонасочена обратна връзка дава възможност на всеки индивид да се ориентира както в собственото си поведение, така и по отношение на поведенческите модели на останалите хора, както и да получи стимулиращ импулс за безболезнено отказване и трансформиране на неадекватните поведенчески прояви. Междуличностното взаимодействие се ограничава само в актуалната ситуация, защото обсъждането на минало поведение е неприемливо и се затруднява от факта, че случилото се не е достъпно и не е под контрола на другите участници в малката група. Освен това при субективното описание на отминало поведение има несъзнателно изкривяване на представените факти. Обсъжданията в групата тук и сега освобождават учениците от необходимостта да разказват за минали преживявания, но изискват от тях да преодолеят стремежа си за бягство и да се насочат най-вече към постигане на реална личностна промяна.

За подобряване на практическите възможности за саморегулирано учене е важно да се постигне *ролева реверсивност (обратимост)* между учениците, които работят съвместно в малката група. Известно е, че ролите, които възникват спонтанно в групово-динамичния процес, не се стабилизират, а са по-скоро изменчиви. За да се овладее и контролира този процес, поведението на всеки член в групата е обект на общо обсъждане, на текуща обратна връзка, както и на позитивни социални подкрепления (Игнатов 1990).

Всъщност работата и обучението в малката група имат силни емоционални измерения, тъй като в нейния периметър непрекъснато циркулира информация, която се превежда на езика на чувствата. Практиката показва, че е възможно у учениците да възникне необходимост от споделяне на собствените емоционални състояния с другите. Подобна насоченост има потенциала да минимализира разрушителната сила на негативните оценки, да намали страховите изживявания и да отстрани в значителна степен защитните реакции, които възпрепятстват позитивната промяна. Тук обаче е възможно да възникне и друг проблем, породен от социалните предписания в съвременните общества, непосредствено влияещи и върху училищния контекст и според които е прието чувствата по-скоро да се прикриват, отколкото спонтанно да се изразяват.

На този фон искреното изразяване и споделяне на чувства могат да поставят ученика в уязвима позиция, която заплашва неговата автономия и лично достойнство. От друга страна обаче, без наличието на доверително общуване, без разкриването на интимните пластове, самонасочената и саморегулираща обратна връзка би била недостатъчно информативна и твърде неефективна. За да се осигури подходяща атмосфера за адекватна размяна на обратна информация под формата на искрени чувства, в ученическата група трябва да се развива и насърчава атмосфера на доверие, добронамереност и толерантност към различията на другите. Учениците работят в рамките на ясно дефинирани граници на конфиденциалност и отказ от недобронамерена злоупотреба с информация. Груповият тренинг се интерпретира и като благоприятна среда за позиционна промяна, защото това е мястото, където хората преодоляват когнитивния дисонанс, породен от несъответствието между представата за себе си и обратната информация, която получават от другите. Работата в малки групи е най-подходящото място за интензивно личностно развитие, за самопознание, както и за ефективно осъществяване на саморегулирано учене. По отношение на реалните ефекти, които се постигат там, може да се посочи, че човек придобива представа за различни неща – за себе си, за външния израз на своето поведение, за стила си на учене и общуване, както и за опита и поведенческите модели на другите ученици. Интензивните процеси в групата дават тласък в развитието на саморефлексията, самоанализа и саморегулацията. Човек става по-компетентен и по-сензитивен по отношение на другите, придобива умения за ефективен поведенчески самоконтрол, осъзнава общуването като самостоятелна и уникална ценност и по-ефективно направлява саморегулативните процеси.

В заключение може да се посочи, че практическите възможности за подобряване на саморегулираното учене на учениците в условията на работа и взаимодействия в малки групи са от изключителен интерес за теорията и практиката на образованието. Поради сериозния интерес към тази тема и поради малкото изследвания в тази проблемна област този научноизследователски въпрос остава отворен и е повод за бъдещи и допълнителни проучвания в образователната среда.

ЛИТЕРАТУРА

- Арънсън, Ел. (1984). *Човекът – „социално животно“*. С., Наука и изкуство.
- Василев, В. (2000). *Психологически основи на управлението*. Пловдив.
- Джонев, С. (1996). *Социална психология*, Т. 3. С.
- Игнатов, М. (1990). *Интензивно общуване и личностна промяна*. С., БАН.
- Стоицова, Т. (1998). *Живеем с другите*. С., Нов български университет.
- Тодорова, Е. (1994). *Социална психология*. С.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. N. Y.: W. H. Freeman & Company.
- Boekaerts, M. (1996). Self-regulated learning at the junction of cognition and motivation. *European Psychologist*, Vol. 1, 2, p. 100–112.
- Kuhl, J. (1985). *Volitional mediators of cognition-behaviour consistency: Self-regulatory processes and action versus state orientation*. In: J. Kuhl & J. Beckman (Eds.), *Action control: From cognition to behaviour* (p. 101–128). N. Y.: Springer-Verlag.
- Lapan, Richard, T., Cardash, Carol Anne, M., & Turner, Sherri (2002). Empowering Students to Become Self-Regulated Learners. *Professional School Counseling*, Vol. 5, 4, p. 257–266.
- Marks, H. M. (2000). Student engagement in instructional activity: Patters in the elementary, middle, and high school years. *American Educational Research Journal*, 37, p. 153–184.
- Newman, R. S.** (2002). *How self-regulated Learners cope with academic difficulty: the role of adaptive help seeking*. www.findarticles.com
- 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.
- 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.
- 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.
- Thoresen, C. E. & Mahoney, M. J. (1974). *Behavioral self-control*. N. Y.: Holt, Rinehart & Winston.
- 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. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist*, 25 (1), p. 3–17.
- Zimmerman, B. J. (2000). 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. & Ringle, J. (1981). Effects of model persistence and statements of confidence on children's efficacy and problem solving. *Journal of Educational Psychology*, 73, p. 485–493.
- Zimmerman, B. J. & Schunk, D. H. (2001). *Self-regulated learning and academic achievement. Theoretical Perspectives*. London: Lawrence Erlbaum Associates.

