

# Samoregulacijsko učenje mlajših mladostnikov s specifičnimi učnimi težavami in sopojavnimi motnjami v skupini za učenje učenja

Self-Regulated Learning of Younger Adolescents with Specific Learning Disabilities and Comorbid Disorders in a Learning-to-Learn Group

**Dr. Tanja Černe**

Svetovalni center za otroke, mladostnike  
in starše Ljubljana

5

## Izвлеček

Mlajše mladostnike s specifičnimi učnimi težavami (disleksijo, disgrafijo) in sopojavnimi motnjami (ADHD) pri sledenju pouka, samoregulacijskem učenju in izkazovanju znanja ovirajo vztrajajoči specifični kognitivni primanjkljaji, zato potrebujejo podporo pri krepitvi učne samostojnosti. Skupinska oblika učenja je v tem razvojnem obdobju primerna, saj se pospešeno razvijajo abstraktno mišljenje, sposobnost refleksije o lastnem učnem procesu, sprejemanje odločitev in zmanjšanje emocionalne odvisnosti. V raziskavo je bilo vključenih šestnajst mlajših mladostnikov in njihovi starši. V obdobju treh mesecev smo v dveh različnih skupinah za učenje učenja ob krepitvi posameznih komponent samoregulacijskega učenja s triangulacijo virov in metodo odprtega kodiranja podatkov opazovali in identificirali spremembe samoregulacijskega učenja. Vključeni mladostniki in njihovi starši so po koncu vključitve pri domačem učenju prepoznali uporabo kompleksnejših kognitivnih učnih strategij, ustrežnejših kognitivnih regulacijskih učnih strategij, ustrežnejših motivacijskih učnih strategij, uporabo metakognitivnega znanja in ustrežnejših motivacijskih prepričanj. Pridobljeni rezultati so v prihodnje lahko v pomoč pri načrtovanju intervencijskih in korektivnih skupinskih oblik samoregulacijskega učenja.

### **Ključne besede:**

mlajši mladostniki, specifične učne težave, sopojavne motnje, samoregulacijsko učenje, skupina za učenje učenja.

## Abstract

When following lessons, self-regulating their learning, and demonstrating their knowledge, younger adolescents with specific learning disabilities (dyslexia, dysgraphia) and comorbid disorders (ADHD) are hindered by persistent specific cognitive impairments, which is why they need support

**Keywords:**

younger adolescents, specific learning disabilities, comorbid disorders, self-regulated learning, learning-to-learn group.

in strengthening their learning independence. A group form of learning is suitable for this development stage, as they are rapidly developing abstract thinking, the ability to reflect on their own learning process and make decisions, and are reducing their emotional dependence. The survey involved 16 younger adolescents and their parents. Over a period of three months, we observed and identified changes in self-regulated learning in two different learning-to-learn groups by strengthening individual components of self-regulated learning through a triangulation of sources and the open coding method. After participating in the survey, the adolescents and their parents noticed the following in their home learning process: the use of more complex cognitive learning strategies, more appropriate cognitive self-regulated learning strategies, more appropriate motivational learning strategies, the use of metacognitive knowledge and more appropriate motivational beliefs. The results obtained may be of help in the future planning of intervention and corrective group forms of self-regulated learning.

## Teoretična izhodišča

Aktivno vlogo učenca v procesu učenja omogočajo dobro razvite samoregulacijske spretnosti učenja oz. samoregulacijsko učenje. To je namensko, samousmerjevalno, reflektivno in strateško (Bakračević Vukman idr., 2012), saj vpliva na načrtovanje, izvedbo in evalvacijo lastnega učnega procesa; spodbuja razvoj učne motivacije in omogoča generalizacijo pridobljenega znanja na vsa učna področja ter vključuje različne vedenjske strategije samoopazovanja in samoojačevanja (Stipek, 1996). Zimmerman (1995) je opredelil samoregulacijsko učenje s treh splošnih vidikov učenja kot 1) samoregulacijo vedenja, 2) samoregulacijo motivacije in 3) samoregulacijo emocij. Ugotovil je, da pomanjkanje socialnih izkušenj vodi v disfunkcijo samoregulacijskih spretnosti ter ustvarja občutek apatije in dolgočasje (Zimmerman, 2000), kar je pogost pojav v obdobju mladostništva, tudi med mladostniki s specifičnimi učnimi težavami (Černe, 2020). Paulino in Lopes da Silva (2011) sta poudarili, da nekateri mladostniki težje razvijajo samoregulacijsko učenje in so zato v šoli manj uspešni. V to skupino sodijo tudi mladostniki s specifičnimi učnimi težavami in sopojavnimi motnjami (ADHD), ki izkazujejo vztrajajoče kognitivne primanjkljaje na področjih delovnega spomina, reševanja problemov, sekvencialnih sposobnosti, inhibicije, verbalne in vizualne fluentnosti (Reiter idr., 2004), ob nenehnem doživljanju neuspeha izkazujejo občutek nemoči in več negativnih emocij (Seršen Fras, 2016). Prepričanja o slabši učni učinkovitosti vplivajo na njihovo učno samopodobo, zmanjšujejo učno učinkovitost in možnost uspeha (Mitchell, 2014; Spafford in Grosser, 1993). Nižje vrednotijo sebe in svoje sposobnosti, hitreje odnehajo ob težjih učnih nalogah in se učijo le lažjih vsebin (Bakračević Vukman idr., 2013).

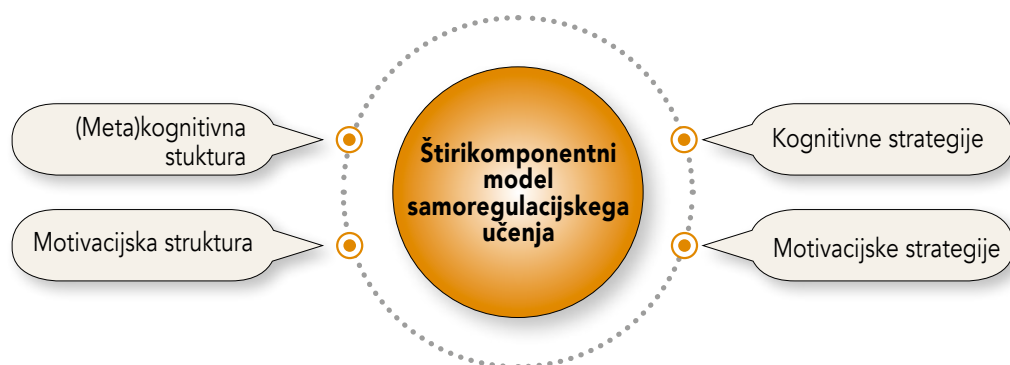
Približno polovica vseh učencev s prepoznanimi nevrorazvojnimi motnjami izpolnjuje kriterij za sopojavljanje dveh ali več motenj (Kaplan idr., 2001). Pennington in Willcutt (2006) ocenjujeta visoko stopnjo sopojavljanja in sicer pri 24 do 60 odstotkih učencev. Pauc (2005) opisuje 31 odstotkov sopojavljanja. ADHD je najpogostejša sopojavna motnja branja (Carroll idr., 2005; Maughan in Carroll, 2006).

V obdobju mladostništva razvoj izvršilne pozornosti z večjo verjetnostjo pripomore k socializacijskemu procesu, saj se naučimo vedenj, ki so povezana s samoregulacijo in razumevanjem spoznanj in čustev drugih (Bakračević Vukman, 2010). Potreba po lastni avtonomiji in kompetenci učenje učenja je bolj izražena, saj gre za intenzivno obdobje socializacije in osebostnega razvoja, prav

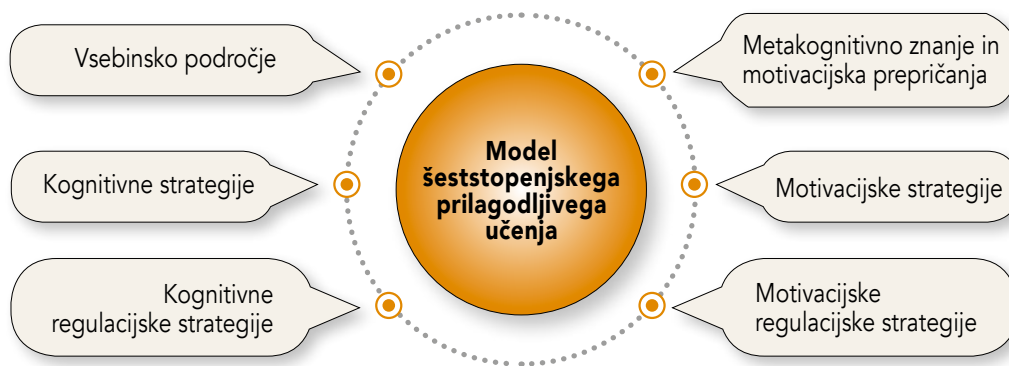
Samoregulacijsko učenje je namensko, samousmerjevalno, reflektivno in strateško, saj vpliva na načrtovanje, izvedbo in evalvacijo lastnega učnega procesa; spodbuja razvoj učne motivacije in omogoča generalizacijo pridobljenega znanja na vsa učna področja ter vključuje različne vedenjske strategije samoopazovanja in samoojačevanja.

tako pa so jasneje izražena pričakovanja domačega in šolskega okolja do učnega uspeha (Boekaerts, 2002). V tem obdobju pogosteje poudarjamo pomen samorefleksivne prakse, zlasti pri učencih z učnimi težavami, saj so večšine evalvacije, refleksije in samoopazovanja šibkeje razvite (Schunk in Ertner, 2000), zato je pri izvedbi skupine za učenje učenja v tem razvojnem obdobju smiselno razvijati in krepiti samoregulacijsko učenje.

Teoretično osnovo samoregulacijskega učenja, ki je bila pomembna za izvedbo skupine za učenje učenja, spremljanje in vrednotenje raziskave, smo povzeli po ugotovitvah več avtorjev (Hofer idr., 1998; Schunk in Zimmerman, 1995, 1998; Boekaerts, 1997). V raziskavi smo temeljili na štirikomponentnem modelu samoregulacijskega učenja (Hofer idr., 1998), ki vsebuje kognitivne, metakognitivne in motivacijske elemente. Sestavljen je iz dveh osnovnih organizacijskih konstruktov – strukture in strategij, ki jih avtorji ločijo na (meta)kognitivno in motivacijsko področje. Model vsebuje naslednje komponente: 1) (meta)kognitivna struktura (deklarativno, proceduralno znanje, znanje o okoliščinah, subjektivna oz. implicitna pojmovanja), 2) motivacijska struktura (prepričanja o svoji učni učinkovitosti, »metaznanje«, doživljanje testne anksioznosti, interes učenca in vrednotenje nalog,



razlaga razlogov učne uspešnosti ali neuspešnosti), 3) kognitivne strategije (strategije ponavljanja, elaboracijske, organizacijske strategije), metakognitivne strategije (strategije načrtovanja, spremljanja in uravnavanja učenja), 4) motivacijske strategije (strategije upravljanja časa in učnega okolja – samonagrajevanje, samokaznovanje, samooviranje ali naučena nemoč, defenzivni pesimizem, samopotrjevanje), strategije uravnavanja lastnega prizadevanja (ciljno naravnani samogovor, spodbujanje interesa in samoučinkovitost), strategije vrstniškega učenja in strategije iskanja pomoči. Temeljili smo tudi na modelu šeststopenjskega prilagodljivega učenja (Boekaerts, 1997), ki razlaga, katere vrste/ravni znanja učenci potrebujejo, da dosežejo učne cilje. Vsebuje 1) vsebinsko področje (uporaba proceduralnega in deklarativnega znanja, uporaba učnih strategij), 2) kognitivne strategije (npr. organizacijske, elaboracijske strategije, strategije samospraševanja in ponavljanja), 3) kognitivne regulacijske strategije (miselne reprezentacije učnih ciljev, oblikovanje akcijskega načrta, spremljanje napredka, vrednotenje doseganja ciljev, zavedanje močnih področij, primanjkljajev in kompenzatornih strategij), 4) metakognitivno znanje in motivacijska prepričanja (prepričanja o lastnih učnih kapacitetah in strategijah, zunanja/notranja motivacija, ciljna orientacija), 5) motivacijske strategije (uporaba socialnih virov pomoči, oblikovanje učne namere, strategije izogibanja učenju, pripisovanje vzrokov), 6) motivacijske regulacijske strategije (akcijski načrt učenja, mentalne reprezentacije ciljev in povezava, ohranjanje ali spreminjanje akcijskega načrta učenja z vedenjsko namero).



## Opredelitev raziskovalnega problema

Glede na opredeljene primanjkljaje posameznih komponent samoregulacijskega učenja pri mlajših mladostnikih s specifičnimi učnimi težavami in sopojavnimi motnjami (ADHD) (Mitchell, 2014), kot so zunanja motivacijska naravnost (Park, 2011), manjša samoučinkovitost (Baird idr., 2009), uporaba manj učinkovitih motivacijskih strategij (Sideridis, 2009), šibko metakognitivno zavedanje (Reid, 2002), primanjkljaji v organizaciji časa učenja, gradiv, materialov in pripomočkov (Raduly Zorgo idr., 2010), primanjkljaji na področju povezovanja informacij in celostnega razumevanja ter težave na socialnem področju (Grašič idr., 2010), nas je v raziskavi zanimalo, ali izvedba skupinske oblike krepitve samoregulacijskega učenja, ki je ena od učinkovitih strategij, podprta z raziskovalnimi dokazi (Mitchell, 2014), vpliva na posamezne komponente samoregulacijskega učenja vključenih mlajših mladostnikov.

## Raziskovalna vprašanja

V okviru raziskave smo oblikovali naslednja raziskovalna vprašanja:

1. Katere komponente samoregulacijskega učenja prepoznavajo pri svojem učenju mlajši mladostniki s specifičnimi učnimi težavami in sopojavnimi motnjami (ADHD) ter njihovi starši pred vključitvijo v skupino za učenje učenja?
2. Katere komponente samoregulacijskega učenja prepoznavajo pri svojem učenju mlajši mladostniki s specifičnimi učnimi težavami in sopojavnimi motnjami (ADHD) ter njihovi starši po koncu vključitve v skupino za učenje učenja?
3. Ali je po koncu vključitve v skupino za učenje učenja prišlo do sprememb v pojavnosti komponent samoregulacijskega učenja pri učenju mlajših mladostnikov s specifičnimi učnimi težavami in sopojavnimi motnjami (ADHD)?

## Metoda

### Udeleženci

Udeleženci raziskave so bili učenci sedmega (9 učencev) in osmega razreda (7 učencev) ljubljanskih osnovnih šol, ki so bili vključeni v obravnavo v Svetovalnem centru za otroke, mladostnike in starše

Ljubljana. Sodelovalo je osem deklet (50 %) in osem fantov (50 %) ter po eden od njihovih staršev (po večini mame). Ob vzorčenju so bili stari 11 do 13 let. Na podlagi opravljene procesne timske diagnostične ocene so bile pri njih prepoznane specifične učne težave (disleksija in/ali disgrafija) in sopojavne motnje (ADHD), napoteni so bili tudi v skupino za učenje učenja.

## Pripomočki

Podatke smo pridobili s pomočjo vprašalnikov za vključene mladostnike in starše; oblikovali smo jih za potrebe raziskave po pregledu literature več avtorjev (Hofer idr., 1998; Paris in Newman, 1990; Pressley in McCormick, 1995; Watkins idr., 2000; Woolfolk, 1998, v Pečjak in Gradišar, 2012).

Vprašalnik za učence pred vključitvijo v skupino je vseboval tri odprta vprašanja: 1) Opiši svoje učenje doma (npr. kje se učiš, kdaj, kako si najučinkovitejši). 2) Katere težave opažaš pri svojem učenju (npr. zavlačevanje, nimam urnika, ne vem, kako naj se učim)? 3) Kaj pričakuješ od učenja v skupini?

Vprašalnik za učence po koncu vključitve je vseboval tri vprašanja: 1) Kaj si se novega naučil? 2) Katere spretnosti si pridobil (ali lahko poleg učnih spretnosti našteješ še katere druge)? 3) Opiši svoje učenje doma (npr. kje se učiš, kdaj).

V raziskavo vključeni starši so izpolnjevali vprašalnik pred vključitvijo učencev v skupino in po njenem koncu. Vprašalnika sta vsebovala identična vprašanja kot vprašalnika za mladostnike, le da so bila postavljena z vidika starša.

Preverjanje vsebinske ustreznosti vprašanj smo izvedli s skupino treh mladostnikov/staršev ter treh strokovnjakov s področja učenja. Z upoštevanjem priporočil smo zagotovili vsebinsko in ekspertno veljavnost vprašalnikov.

## Postopek

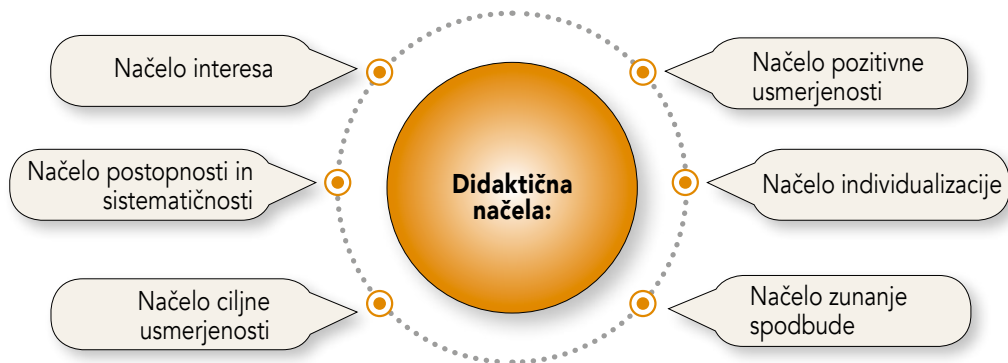
Uporabili smo kvalitativni raziskovalni pristop, ki je glede na izpostavljeni raziskovalni problem primeren za razumevanje poglobljenih informacij, pridobljenih s perspektive mlajših mladostnikov s specifičnimi učnimi težavami in sopojavnimi motnjami in njihovih staršev. Z namenom pridobiti čim bolj kakovostno sliko o uporabi samoregulacijskega učenja pri vključenih mladostnikih smo izvedli triangulacijo virov podatkov, iz katerih smo povzeli podatke o komponentah samoregulacijskega učenja pred vključitvijo v skupino za učenje učenja in po koncu vključitve. Stanje uporabe posameznih komponent samoregulacijskega učenja pri mladostnikih smo preverili z dveh vidikov, in sicer z vidika vključenega mladostnika in njegovih staršev.

Srečanja skupine za učenje učenja so potekala enkrat tedensko v obdobju treh mesecev, v časovnem razponu 90 minut, v skupnem obsegu 10–12 srečanj, v dveh skupinah, v šolskem letu 2019/20. Srečanja skupine so imela naslednjo sestavo: 1) uvodni del (pogovor o dogajanju v šoli in domačem okolju v preteklem tednu; povratne informacije; igre in dejavnosti za krepitev pozitivne samopodobe ter sodelovalnega učenja); 2) osrednji del (predstavitev in uporaba učnih strategij na konkretni učni snovi; individualno učenje, učenje v paru ali majhni skupini, na izbranem prostoru – v skupnem prostoru, na hodniku ali zunaj stavbe); 3) zaključni del (evalvacija učnega procesa in refleksija počutja); 4) delo s starši (seznanitev staršev s predstavljeno konkretno učno strategijo; spodbuda h krepitev učne samostojnosti).

Izvedli smo triangulacijo virov podatkov, iz katerih smo povzeli podatke o komponentah samoregulacijskega učenja pred vključitvijo v skupino za učenje učenja in po koncu vključitve.

Pri načrtovanju in izvedbi skupine za učenje učenja smo upoštevali naslednja didaktična načela: 1) načelo interesa, 2) načelo postopnosti in sistematičnosti, 3) načelo ciljne usmerjenosti, 4) načelo pozitivne usmerjenosti, 5) načelo individualizacije, 6) načelo zunanje spodbude (Černe, 2020).

Pri načrtovanju in izvedbi skupine za učenje učenja smo uporabili naslednje metode: 1) metodo majhnih, stopnjevanih korakov, 2) veččutni pristop, 3) dajanje formativne povratne informacije, 4) učenje na konkretnih primerih z dramatizacijo in vizualizacijo učne snovi, 5) grafične organizatorje, 6) kompleksne bralne učne strategije, 7) metakognitivne učne strategije, 8) samoopazovanje in samoregulacijo učnih strategij.



Pri raziskavi smo upoštevali temeljna načela kodeksa etike na področju pedagoškega raziskovanja.

Vprašalnike so vključeni mladostniki in njihovi starši izpolnjevali posebej pred vključitvijo v skupino in po koncu vključitve po enotnih navodilih v standardnih pogojih v prostorih Svetovalnega centra za otroke, mladostnike in starše Ljubljana ter jih takoj po izpolnjevanju vrnili raziskovalki. Izpolnjevanje vprašalnikov je trajalo deset minut. Starše smo zaprosili za podpis informiranega soglasja za sodelovanje v raziskavi, s čimer so se ustno strinjali tudi mladostniki.

## Obdelava podatkov

Postopek obdelave podatkov je potekal z deskriptivno metodo odprtega kodiranja, ki je primerena za razumevanje poglobljenih informacij, zlasti glede subjektivnih doživljanj učencev in njihovih staršev (Černe, 2020). Kvalitativna vsebinska analiza je vsebovala: 1) urejanje gradiva, 2) določitev enot kodiranja, 3) kodiranje, 4) izbor in definiranje relevantnih pojmov, 5) definiranje kategorij, 6) oblikovanje končne teoretične formulacije ali utemeljene teorije (Kvale, 1996; Mesec, 1998; Vogrinc in Saqipi, 2019).

## Rezultati z razpravo

V raziskavi smo skladno s štirikomponentnim modelom samoregulacijskega učenja (Hofer idr., 1998) ter šeststopenjskim modelom prilagodljivega učenja (Boekaerts, 1997) identificirali vseh šest komponent (kategorij) samoregulacijskega učenja, ki jih pri učenju uporabljajo vključeni mladostniki, to so: 1) kognitivne učne strategije, 2) kognitivne regulacijske učne strategije, 3) vsebinsko

področje samoregulacijskega učenja, 4) metakognitivna znanja in motivacijska prepričanja, 5) motivacijske strategije, 6) motivacijske regulacijske strategije.

1. Iz odgovorov v vprašalnikih smo identificirali naslednje komponente (kategorije) **kognitivnih učnih strategij**: ponavljanje učne snovi, proceduralizacija spretnosti, strukturiranje učne snovi z grafičnimi organizatorji, elaboracijske učne strategije, kompleksnejše bralne učne strategije in postavljanje vprašanj.

Pri dvanajstih mladostnikih (75 %) smo identificirali strategije ponavljanja učne snovi, kar je skladno z ugotovitvami v literaturi (Černe in Juriševič, 2018), da mladostniki z učnimi težavami pri svojem učenju pretežno uporabljajo kognitivne strategije utrjevanja učne snovi. Primer: Starši učenca pod zaporedno številko 9 so navedli: »*Učno snov bere in ponavlja.*« Po koncu vključitve smo pri štirinajstih mladostnikih (87,5 %) prepoznali porast uporabe strategij strukturiranja učne snovi z grafičnimi organizatorji. Primer: Mladostnik pod zaporedno številko 4 je navedel: »*Pomagam si z miselnimi vzorci in listki s ključnimi besedami ...*« Strategijo proceduralizacije spretnosti je pred vključitvijo uporabljal le en mladostnik (6,3 %), strategijo strukturiranja učne snovi z grafičnimi organizatorji tudi en mladostnik (6,3 %); po koncu vključitve smo pri šestih mladostnikih (37,5 %) identificirali elaboracijske strategije. Primer: Mladostnica pod zaporedno številko 8 je navedla: »*Naučila sem se različnih tehnik učenja, izpisati učno snov in jo povedati s svojimi besedami.*« Pri šestih mladostnikih (37,5 %) smo po vključitvi identificirali tudi kompleksnejše bralne učne strategije (preglednica 1). Primer: Starši mladostnika pod zaporedno številko 5 so navedli: »*Naučil se je izločiti pomembne pojme iz snovi, razdeliti snov na manjše dele.*«

Povzemamo, da so pridobljene ugotovitve skladne z ugotovitvami v literaturi, da mladostniki z učnimi težavami pri svojem učenju v manjši meri uporabljajo organizacijske učne strategije, elaboracijske pa le s pomočjo uporabe socialnih virov (Černe in Juriševič, 2018), kar je v naši raziskavi predstavljala vrstniška skupina.

2. Iz odgovorov v vprašalnikih smo identificirali naslednje komponente (kategorije) **kognitivnih regulacijskih učnih strategij**: miselne reprezentacije učnih ciljev, pomanjkanje akcijskega načrta, oblikovanje in uporaba akcijskega načrta, spremljanje napredka in doseganja cilja ter strategije upravljanja časa, učnega okolja.

Ugotavljamo, da mladostniki pred vključitvijo v skupino niso uporabljali kognitivnih regulacijskih strategij; šest učencev je izkazovalo pomanjkanje akcijskega načrta (37,5 %). Primer: Starši mladostnika pod zaporedno številko 13 so navedli: »*Svojega učenja ne načrtuje, ciljev si ne postavlja.*«

Po koncu vključitve ugotavljamo napredek: osem mladostnikov (50 %) je uporabljalo strategijo oblikovanja in uporabe akcijskega načrta, pet (31,3 %) jih je uporabljalo strategijo spremljanja napredka in doseganja cilja, trije (18,8 %) so uporabljali strategije upravljanja časa in učnega okolja, en mladostnik (6,3 %) pa strategijo miselne reprezentacije učnih ciljev. Primer: Starši mladostnice pod zaporedno številko 2 so navedli: »*Ima voljo do priprave na učenje, pri učenju je bolj organizirana, skrajšal se je čas opravljanja domačih nalog.*« Povzemamo, da so učenci usvojili nekatere kognitivne regulacijske strategije, ki podpirajo načrtovanje, organizacijo in izvedbo učenja.

3. Iz odgovorov v vprašalnikih smo identificirali naslednjo komponento (kategorijo) **vsebinskega področja samoregulacijskega učenja**, ki obsega inertno znanje; drugih vrst znanja mladostniki in starši niso opredelili. Pred vključitvijo v skupino so trije mladostniki (18,8 %) izkazovali iner-

tno znanje, kar pomeni, da so bili seznanjeni z učnimi strategijami, vendar jih niso znali uporabiti. Primer: Mladostnik pod zaporedno številko 9 je navedel: »*Delam dolgo časa in si ne zapomnim dovolj. Ne vem, kako naj se posamezni predmet učim.*«

Ugotavljamo, da so bili po koncu vključitve mladostniki seznanjeni z učnimi strategijami in da so jih uporabljali pri učenju različnih predmetov.

4. Iz odgovorov v vprašalnikih smo identificirali naslednji komponenti (kategoriji) **metakognitivnega znanja in motivacijskih prepričanj**: prepričanja o kapacitetah in strategijah, ki ovirajo učenje zaradi pojavljanja specifičnih učnih težav in sopojavnih ADHD, ter ciljna orientacija.

Dvanajst mladostnikov (75 %) je pred vključitvijo v skupino uporabljalo prepričanja o lastnih učnih kapacitetah in učnih strategijah, ki so povezana s specifičnimi učnimi težavami in sopojavnimi ADHD. Primer: Mladostnik pod zaporedno številko 15 je navedel: »*Učim se bolj malo, zlasti pred testi. Pri učenju nisem skoncentriran. Mislim, da mi ne bo šlo, da pri učenju nisem dober.*« Ugotavljamo, da se je po koncu vključitve zmanjšala pojavnost prepričanj o kapacitetah in strategijah, ki ovirajo učenje. Primer: Starši mladostnice pod zaporedno številko 1 so navedli: »*Pridobila je spretnosti poslušanja, sodelovanja, samozavesti in samoiniciativnosti. Pomembno je, da se zaveda, da ni sama s tem izzivom, da je disleksija nekaj, s čimer se mora soočiti.*« Ugotavljamo, da sta po koncu vključitve dva učenca (12,5 %) uporabljala strategijo ciljne orientacije. Sideridis in Tsorbatzoudis (2003) izpostavljata, da je usmerjenost cilja k obvladovanju znanja povezana z višjimi učnimi dosežki, prilagojenimi učnimi strategijami, povečanjem motivacije in uporabo kognitivnih strategij.

Povzemamo, da smo v skupini za učenje učenja s krepitvijo kognitivnih, metakognitivnih in motivacijskih učnih strategij vplivali na spremembo prepričanj o kapacitetah in strategijah, manj pa na vzpostavljanje cilje orientacije.

5. Iz odgovorov v vprašalnikih smo identificirali naslednje komponente (kategorije) **motivacijskih strategij**: izogibanje naporu, uporaba socialnih virov, samooviranje, pozitivni in negativni procesi soočanja, da se zmanjšajo negativna čustva in stresorji, pripisovanje vzrokov, oblikovanje učne namere, pasivnost in defenzivni pesimizem. Primer: Starši mladostnika pod zaporedno številka 9 navajajo: »*Za učenje preostalih predmetov ga moram spomniti. Težko se aktivno uči, raje samo bere učno snov. Ko mu rečem, da naj se gre učiti, mu gre na jok. Z učenjem odlaša, nima urnika, tekočo snov večkrat ponavlja ... Do učenja nima pozitivnega odnosa; čuti, da ne zmore, in zato odneha učenje, če mu vsebine niso pri srcu.*«

Ugotavljamo, da se je pred vključitvijo šest mladostnikov (37,5 %) izogibalo naporu, kar je skladno z ugotovitvami, da je pri učencih s specifičnimi učnimi težavami prisotna večja usmerjenost v motivacijske cilje izogibanja (Firth idr., 2010; Sideridis, 2009). Po koncu nobeden izmed mladostnikov ni uporabljal strategije izogibanja naporu. Pred vključitvijo je pet mladostnikov (31,2 %) pri učenju uporabljalo socialne vire – starše – in strategije samooviranja, po koncu pa te strategije niso bile več prisotne. Pred vključitvijo sta dva mladostnika (12,5 %) uporabljala procese soočanja, da se zmanjšajo negativna čustva in stresorji, kar se je ohranilo tudi po koncu. Pred vključitvijo nihče ni oblikoval učne namere, po koncu pa je bilo oblikovanje učne namere prisotno pri treh mladostnikih (18,8 %). Eden izmed mladostnikov (6,3 %) je uporabljal strategijo pasivnosti in defenzivnega pesimizma pred vključitvijo in po koncu, in sicer zaradi prisotnih sekundarnih čustvenih težav. Pripisovanje vzrokov zunanji dejavnikom je bilo pred izvedbo skupine razvi-



dno pri enem mladostniku (6,3 %), po koncu pa pri dveh (12,5 %), in sicer sta se spremenila lokus in nadzor v smeri večjega nadzora dejavnikov, na katere učenca pri učenju lahko vplivata.

Povzemamo, da po koncu vključitve mladostniki niso uporabljali več motivacijskih strategij izogibanja naporu, samooviranja in iskanja socialnih virov, zato so postali pri učenju samostojnejši, kar se sklada z ugotovitvami Schunka in Zimmermana (1998) glede vpliva vrstniške skupine na samoregulacijsko učenje. Primer: Mladostnik z zaporedno številko 12 je navedel: »*Sproti ponovim in povzamem učno snov. Pri učenju sem bolj zbran. V situacijah, v katerih me je bilo strah, se znam zdaj pomiriti.*« Pripisovanje vzrokov učnemu uspehu in neuspehu je postalo bolj konstruktivno (preglednica 5), kar se sklada z ugotovitvami Sideridisa (2009). Primer: Mladostnica pod zaporedno številko 14 je navedla: »*Zdaj sem bolj zbrana; lahko pokažem, da znam, ker imam tak cilj. Zdaj me je manj strah in se učenju manj izogibam, saj sem sama odgovorna za učenje.*«

6. Iz odgovorov v vprašalnikih smo identificirali naslednje komponente (kategorije) **motivacijskih regulacijskih strategij**: povezovanje vedenjskih namer z akcijskim načrtom, pomanjkanje in potreba po ohranjanju akcijskega načrta ob ovirah, strategije uravnavanja lastne učinkovitosti, strategije uravnavanja čustev. Primer: Starši mladostnice pod zaporedno številka 8 so navedli: »*Sprotno učenje ali učenje po urniku je zelo redko, prav tako sprotno učenje in ponavljanje učne snovi. Opažam, da ni vztrajna in da pri učenju ne zmore usmerjati svoje pozornosti.*«

Pred vključitvijo v skupino je en mladostnik (6,3 %) povezoval vedenjsko namero z akcijskim načrtom učenja, po koncu pa trije (18,8 %). Dva mladostnika (12,5 %) sta pred vključitvijo v skupino izkazovala primanjkljaj v ohranjanju akcijskega načrta ob ovirah, ki so se pojavljale pri učenju. Pri treh (18,8 %) se je pojavljala potreba po ohranjanju akcijskega načrta ob ovirah pred vključitvijo v skupino in se je po koncu realizirala. Pred vključitvijo ni noben izmed mladostnikov uporabljal strategij uravnavanja lastne učinkovitosti ali strategij uravnavanja čustev ob učenju, ob koncu pa sta jih uporabljala dva (18,8 %).

Po koncu so nekateri vključeni mladostniki razvili aktivne motivacijske regulacijske strategije, ki vplivajo na načrtovanje učenja, prepoznavanje nihanj pozornosti in učne motivacije, načrtovanje odmorov in načrtovanje uporabe ustrežnejših učnih strategij. Primer: Mladostnik pod zaporedno številko 9 je navedel: »*Naredim si urnik in vztrajam, tudi če mi gre težko.*«

## Sklep

Raziskava z metodo triangulacije virov podatkov z metodo odprtega kodiranja identificira samooceno posameznih komponent samoregulacijskega učenja pri domačem učenju pri šestnajstih mlajših mladostnikih s specifičnimi učnimi težavami in sopojavno ADHD, in sicer pred vključitvijo v skupino za učenje učenja in po koncu. Mladostniki in njihovi starši prepoznajo pri domačem učenju pred vključitvijo pretežno: 1) uporabo preprostejših kognitivnih učnih strategij (ponavljanje učne snovi), 2) primanjkljaj na področju metakognitivnih znanj in motivacijskih prepričanj (uporaba prepričanj o kapacitetah in strategijah, ki ovirajo učenje, zaradi pojavljanja specifičnih učnih težav in sopojavnih ADHD), 3) primanjkljaj na področju kognitivnih regulacijskih strategij (pomanjkanje akcijskega načrta učenja), 4) primanjkljaj na področju motivacijskih učnih strategij (pojavljanje strategij izogibanja naporu, samooviranja, uporabe socialnih virov), 5) primanjkljaj na področju motivacijskih regulacijskih strategij (uporabe strategije spreminjanja akcijskega načrta ob ovirah). Po koncu vključitve pri domačem učenju prepoznajo spremembe, in sicer glede: 1) uporabe kompleksnejših

kognitivnih učnih strategij (elaborativnih učnih strategij, kompleksnejših bralnih učnih strategij in strukturiranja učne snovi z grafičnimi organizatorji), 2) uporabe ustrežnejših kognitivnih regulacijskih učnih strategij (strategij oblikovanja in uporabe akcijskega načrta, spremljanja napredka in doseganja ciljev), 3) uporabe ustrežnejših motivacijskih učnih strategij (mladostniki ne navajajo več uporabe motivacijskih strategij izogibanja naporu, samooviranja in uporabe socialnih virov, zato so skladno s pridobljenimi metakognitivnimi znanji pri učenju samostojnejši in učinkovitejši, aktivirajo procese soočanja ob zahtevnih učnih okoliščinah in spremenijo atribucije), 4) uporabe metakognitivnega znanja in motivacijskih prepričanj, predvsem glede svoje spremenjene aktivne učne vloge in izboljšanja učnih kapacitet (preoblikovanje prepričanj o kapacitetah in strategijah, ki učenje ovirajo, zaradi pojavljanja specifičnih učnih težav in sopojavne ADHD, kar pomeni, da znotraj načrtovanja, izvedbe in evalvacije lastnega učnega procesa na področju učne organizacije ne pripisujejo več pomembnega pomena vztrajajočim specifičnim učnim težavam in sopojavni ADHD).

Raziskava temelji na kvalitativnem raziskovalnem pristopu, ki v našem primeru daje pomembne uvide v naravo samoregulacijskega učenja pri manjšem vzorcu mladostnikov s specifičnimi učnimi težavami in sopojavno ADHD; v prihodnosti bi bilo zaradi vztrajajočih primanjkljajev na jezikovnem področju, na področju pomnjenja, metakognitivnih in izvršilnih funkcij ter odstopanj na področju obvladovanja različnih kognitivnih strategij (Magajna, 2002, 2015) raziskovalne rezultate preveriti ter jih smiselno dopolniti s študijo follow up. Poleg navedenega bi bilo smiselno raziskati samooceno samoregulacijskega učenja v skupini mladostnikov, ki imajo pretežno specifične učne težave, in v skupini mladostnikov, ki imajo pretežno ADHD, ter primerjati morebitni napredek v krepitvi samoregulacijskega učenja.

Ob spodbudni naravnosti domačega in šolskega okolja, ki krepi samoregulacijsko učenje, predvidevamo, da se bodo pomembne spremembe v večji meri pokazale zlasti v poznejšem obdobju.

Pri pridobljenih rezultatih je treba kritično upoštevati tudi stopnjo motivacije za izpolnjevanje vprašalnikov in mogoče izkrivljene samozaznave učencev s specifičnimi učnimi težavami (Černe, 2020). Poleg navedenega je zanesljivost samoocenjevalnih mer zaznane kompetence lahko otežena zaradi manj razvitih kognitivnih strategij, metakognitivnega zavedanja, manjše samoučinkovitosti (Sideridis, 2009) te skupine učencev, zaradi razvojnega obdobja, v katerem ne želijo odstopati od povprečja (Wilens, idr., 2006), ter zaradi samokritičnosti, stresa in negotovosti v tem obdobju (Bakračević Vukman in Licardo, 2011). Upoštevati pa je tudi treba, da se strukture in strategije nanašajo na učna področja, ki jih je težko spreminjati v kratkem obdobju treh mesecev, predvsem zaradi vztrajajočih primarnih kognitivnih primanjkljajev v tej skupini (Černe, 2020), pomena časovne komponente znotraj utrjevanja na novo pridobljenih strategij učenja ter oteženega transferja v druge učne situacije (Bazerman 1985; Malekpour in Aghababaei, 2013; Pressley in Afflerbach 1995; Pintrich in Zusho 2002; Rueda idr., 2012). Ob spodbudni naravnosti domačega in šolskega okolja, ki krepi samoregulacijsko učenje, predvidevamo, da se bodo pomembne spremembe v večji meri pokazale zlasti v poznejšem obdobju.

Kljub temu da v skupini za učenje učenja niso vsi mlajši mladostniki izboljšali kognitivnih regulacijskih učnih strategij, metakognitivnega znanja in motivacijskih prepričanj, motivacijskih strategij in motivacijskih regulacijskih strategij ter vsebinskega področja samoregulacijskega učenja, v kliničnem delu vrednotimo napredek vsakega posameznika. Vsi vključeni mladostniki so imeli v Svetovalnem centru za otroke, mladostnike in starše tudi po koncu vključitve v skupino možnost nadaljnega individualnega svetovanja in podpore pri krepitvi samoregulacijskega učenja.

Povzemamo, da se pridobljene raziskovalne ugotovitve glede razvoja samoregulacijskega učenja pri skupinskem učenju skladajo z ugotovitvami v literaturi (Mace idr., 2001; Reid idr., 2012) ter imajo pomembno vlogo pri razmišljanju in načrtovanju prihodnjih skupinskih oblik samoregulacijskega učenja mlajših mladostnikov s specifičnimi učnimi težavami in sopojavno ADHD – pri krepitvi njihovih učnih dosežkov in razvoju ustrezne samopodobe.

**Opomba:** Priloga s kodirnim preglednicama je na zahtevo dostopna pri avtorici. ■

## Viri in literatura

- Baird, G. L., Scott, W. D., Dearing, E. in Hamili, S. K. (2009). Cognitive self-regulation in youth with and without learning disabilities: academic self-efficacy, theories of intelligence, learning vs. performance goal preferences and effort attributions. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 28, št. 7, str. 881–908.
- Bakračević Vukman, K. (2010). *Psihološki korelati učenja učenja. Študije metakognicije in samoregulacije: razvoj in možne praktične aplikacije*. Maribor: Filozofska fakulteta.
- Bakračević Vukman, K., Čagran, B. in Ivanuš Grmek, M. (2012). Kompetenca učenje učenja v prenovljenih gimnazijskih učnih načrtih, *Vzgoja in izobraževanje*, 43, št. 6, str. 34–38.
- Bakračević Vukman, K., Funcič Masič, T. in Schmidt, M. (2013). Self-regulation of learning in secondary school students with special educational needs and other students of vocational and technical schools. *The New Educational Review*, 33, št. 3, str. 295–208.
- Bakračević Vukman, K. in Licardo, M. (2011). Starostne razlike v samoregulaciji učenja. *Psihološka obzorja*, 20, št. 3, str. 59–72.
- Bazerman, C. (1985). Psycicist reading physics: Schema-laden purposes and purpose-laden schema. *Written Communication*, 2, št. 1, str. 3–23.
- Boekaerts, M. (1997). Self-regulated learning: a new concept embraced by researcher, policy makers, educators, teachers and students. *Learning and Instruction*, 7, št. 2, str. 161–186.
- Carroll, J. M., Maughan, B., Goodman, R. in Meltzer, H. (2005). Literacy difficulties and psychiatric disorders: evidence for comorbidity. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46, št. 5, str. 524–532.
- Černe, T. (2020). *Vpliv tipa intervencijskega treninga na učno motivacijo mlajših mladostnikov z disleksijo* (Doktorska disertacija). Ljubljana: Pedagoška fakulteta pri Univerzi v Ljubljani.
- Černe, T. in Jurišević, M. (2018). The self-regulated learning of younger adolescents with and without learning difficulties – a comparative multiple case study. *Center For Educational Policy Studies Journal*, 8, št. 4, str. 9–28.
- Firth, N., Frydenberg, E. in Greaves, D. (2008). Perceived control and adaptive coping: programs for adolescent students who have learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 31, št. 3, str. 151–124.
- Grašič, A., Kavkler, M., Magajna, L., Lipec - Stopar, M., Bregar - Golobič, K., Čačinovič - Vogrinčič, G., in Janželj, L. (2010). Težave dijakov pri učenju v poklicnem in strokovnem izobraževanju: opredelitev, prepoznavanje, oblike in mreža pomoči (analiza stanja). Dostopno na [http://www.cpi.si/files/cpi/userfiles/Datoteke/Publikacije/Tezave\\_dijakov\\_pri\\_ucenju\\_raziskovalno\\_porocilo.pdf](http://www.cpi.si/files/cpi/userfiles/Datoteke/Publikacije/Tezave_dijakov_pri_ucenju_raziskovalno_porocilo.pdf) (12. 5. 2021).
- Hofer, B. K., Yu, S. L. in Pintrich, P. R. (1998). Teaching college students to be self-regulated learners. V D. K. Schunk in B. J. Zimmerman (ur.), *Self-regulated learning: from teaching to self-reflective practice* (str. 57–86). New York, NY: The Guilford Press.
- Kaplan, B. J., Dewey, D., Crawford, S. G. in Wilson, B. N. (2001). The term comorbidity is of questionable value in reference to developmental disorders: data and theory. *Journal of Learning Disabilities*, 34, št. 4, str. 555–565.
- Kvale, S. (1996). *InterViews: an introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Magajna, L. (2002). Mladostniki in odrasli s specifičnimi učnimi težavami – kritični dejavniki za učinkovito učenja in življenjsko adaptacijo. V M. Kavkler (ur.), *Zbornik prispevkov za konferenco: Razvijanje potencialov otrok in mladostnikov s specifičnimi učnimi težavami* (str. 67–76). Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše Ljubljana.
- Magajna, L. (2015). Sodobne raziskave spoznavnih procesov in psiholoških virov pri specifičnih motnjah učenja: izzivi za razvojno delo in prakso. V Z. Pavlovič (ur.), *60 let podpore pri vzgoji, učenju in odrasčanju* (str. 141–160). Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše Ljubljana.
- Mace, F. C., Belfiore, P. J. in Hutchinson, J. M. (2001). Operant theory and research on self-regulation. V B. Zimmerman in D. H. Schunk (ur.), *Self regulated learning and academic achievement* (str. 39–65). Mahwah, NY: Lawrence Erlbaum.

- Malekpour, M. in Aghababaei, S. (2013). The effect of executive function training on the rate of executive functions and academic performance of students with learning disability. *International Journal of Developmental Disabilities*, 59, št. 3, str. 145–155.
- Maughan, B. in Carroll, J. (2006). Literacy and mental disorders. *Current Opinion in Psychiatry*, 19, str. 350–354. Dostopno na <https://www.semanticscholar.org/paper/Literacy-and-mental-disorders-Maughan-Carroll/39c81182155aebf8a1afbeb69fb68c62f526ccc3> (23. 1. 2019).
- Mesec, B. (1998). *Uvod v kvalitativno raziskovanje v socialnem delu*. Ljubljana: Visoka šola za socialno delo.
- Mitchell, D. (2014). *What really works in special education and inclusive education: using evidence-based teaching strategies* (2. izd.). London, UK: Routledge.
- Paulino, P. in Lopes da Silva, A. (2011). Knowing how to learn and how to teach motivation: contributions from self-regulation of motivation to more a effective learning. Dostopno na <https://doi:10.1016/j.sbspo.2011.11.289> (14. 2. 2019).
- Park, Y. (2011). The importance of intrinsic motivation for high and low ability readers' reading comprehension performance. *Learning and Individual Differences*, 21, št. 1, str. 124–128.
- Pauc, R. (2005). Comorbidity of dyslexia, dyspraxia, attention deficit disorder (ADD), attention deficit hyperactive disorder (ADHD), obsessive compulsive disorder (OCD) and Tourette's syndrome in children: a prospective epidemiological study. *Clinical Chiropractic*, 8, str. 189–198.
- Pečjak, S. in Gradišar, M. (2015). *Bralne učne strategije*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Pennington, B. F. (2006). From single to multiple deficit models of developmental disorders. *Cognition* 101, str. 385–413.
- Pintrich, P. R. in Zusho, A. (2002). The development of academic self-regulation: the role of cognitive and motivational factors. V A. Wigfield in J. S. Eccles (ur.), *Development of achievement motivation* (str. 249–284). San Diego, CA: Academic Press.
- Pressley, M. in Afflerbach, P. (1995). *Verbal reports of reading: the nature of constructively responsive reading*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Reid, G. (2002). *Nekaj v prijateljsko pomoč – vodnik za starše otrok z disleksijo*. Ljubljana: Društvo Bravo – društvo za pomoč otrokom in mladostnikom s specifičnimi učnimi težavami.
- Reid, R., Mason, L. H. in Asaro Saddler, K. (2012). Self-regulation strategies for students with autism spectrum disorder. V S. Goldstein in J. Naglieri (ur.), *Interventions for autism spectrum disorders* (str. 257–282). New York, NY: Springer.
- Rueda, R. M., Checa, P. in Cómbita, L. M. (2012). Enhanced efficiency of the executive attention network after training in preschool children: immediate changes and effects after two months. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 2, str. 192–204.
- Schunk, D. H. in Zimmerman, B. J. (ur.). (1998). *Self-regulated learning: from teaching to self reflective practice*. New York, NY: Guilford Press.
- Seršen Fras, A. (2016). Afektivni dejavniki samoregulacijskega učenja pri učencih s specifičnimi učnimi težavami (Magistrska naloga). Ljubljana: Filozofska fakulteta pri Univerzi v Ljubljani.
- Sideridis, G. D. (2009). Motivation and learning disabilities: past, present, future. V K. R. Wentzel in A. Wigfield (ur.), *Handbook of Motivation at School* (str. 604–625). New York in London: Routledge.
- Sideridis, G. D. in Tsorbatzoudis, H. (2003). Intra-group motivational analysis of students with learning disabilities: a goal orientation approach. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 1, št. 1, str. 8–19.
- Spafford, C. in Grosser, G. S. (1993). The social misperception syndrome in children with learning disabilities. Social causes versus neurological variables. *Journal of Learning Disabilities*, 26, št. 3, str. 178–189.
- Stipek, D. (1996). Motivation and instruction. V D. C. Berliner in R. C. Calfee (ur.), *Handbook of educational psychology*, A project of division 15 (str. 85–113). New York, NY: Macmillan Library Reference USA.
- Vogrinc, J. in Saqipi, B. (2019). *Research in educational sciences*. Tiranë, Republic of Albania: Albas.
- Willens, T. E., McBurnet, K. in Bukstein, O. (2006). Multisite controled study of OROS methylphenidate in the treatment of adolescents with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 160, št. 1, 82–90. Dostopno na <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/16389216/> (16. 2. 2019).
- Zimmerman, B. J. (1995). Self-regulation involves more than metacognition: a social cognitive perspectives. *Educational Psychologist*, 30, št. 4, str. 217–221.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: a social cognitive perspective. V M. Boekaerts, M. R. Pintrich in M. Zeidner (ur.), *Handbook of self-regulation* (str. 31–40). San Diego, CA: Academic Press.