

Pregledni članak
UDK: 159.953.5
82'243:37.042

Primljen: 15. 9. 2016.
Prihvaćen: 29. 10. 2016.

SOCIJALNO-KOGNITIVNI PRISTUP SAMOREGULIRANOM UČENJU INOGA JEZIKA

*Brankica Bošnjak Terzić**

Fakultet strojarstva i brodogradnje Sveučilišta u Zagrebu

Samoregulacija je tijekom posljednjih triju desetljeća jedan od češće istraživanih pojmova u psihologijskoj literaturi, a tijekom posljednjih dvaju desetljeća pojavljuje se i primjenjuje i u drugim znanstvenoistraživačkim područjima. Značajne promjene uvodi socijalno-kognitivni pristup Bandure (1986). U njemu se naglašava važnost kognitivnih procesa i motivacije koji imaju ključnu ulogu u učenju, među kojima su osobito važni percepcija samoučinkovitosti, uporaba strategija te ciljna orijentacija (Pintrich, 2004; Zimmerman, 2000). Iako je posljednjih godina zabilježena važnost samoreguliranoga učenja u ovladavanju inim jezikom, malo je saznanja o odnosu uporabe strategija i percepcije samoučinkovitosti te utjecaju ciljne orijentacije na ovome području. U ovome radu donosimo pregled važnijih istraživanja samoreguliranoga učenja i učenja inoga jezika. Isto tako, želimo istaknuti neke smjerove za buduća istraživanja samoregulacije u učenju inoga jezika.

Ključne riječi: samoregulirano učenje, samoregulirano učenje inoga jezika, samoučinkovitost, strategije, ciljne orijentacije.

1. UVOD

Samoregulacija je važna u procesu učenja (Zimmerman, 2008). Prema Zimmermanu i Shunku (2001) samoregulacija vodi do uspjeha u učenju jer učenici orijentiraju svoje misli i ponašanja prema ispunjenju cilja. Naime, ona pomaže učenicima u stvaranju boljih radnih navika i poboljšava vještine učenja (Wolters, 2011), primjenjuje strategije učenja da bi učenici imali bolje akademske ishode (Harris i sur., 2005) te nadgledali svoju izvedbu (Harris i

* brankica.bosnjakterzic@inet.hr, bbterzic@fsb.hr

sur., 2005) i procijenili svoj akademski napredak (De Bruin, Thiede i Camp, 2011).

Samoregulirano učenje definiramo kao proces kojim učenici svjesno planiraju i prate vlastite kognitivne, ponašajne i afektivne procese bitne za uspješno obavljanje akademskih aktivnosti (Schunk, 2001) te učinkovito rabe strategije u procesu učenja. Modeli samoreguliranoga učenja imaju za cilj razumjeti načine kako učenici reguliraju vlastito učenje, odnosno kako preuzimaju aktivnu, smislenu i reflektivnu ulogu u upravljanju svojim akademskim funkcioniranjem te objasniti procese kroz koje učenik prolazi tijekom učenja. Za postizanje poželjnih akademskih ishoda važnima su se pokazali procesi samoreguliranoga učenja (Vlahović Štetić i Vrkić, 2013). Takvo orijentirano i kontrolirano učenje proaktivno je jer učenik aktivno sudjeluje u učenju te svjesno donosi odluke i upravlja učenjem. Samoregulirani učenici imaju potrebne kognitivne, ponašajne, afektivne i društvene karakteristike da bi postali aktivni, neovisni i konstruktivni. Takvi učenici postavljaju jasne ciljeve i učinkovitije rabe strategije učenja, nadgledaju i procjenjuju svoj napredak prema cilju, stvaraju bolju radnu atmosferu, češće traže pomoć, više se trude i postavljaju 'više' ciljeve kada su zadani ciljevi ispunjeni (Zimmerman i Schunk, 2008).

2. SAMOREGULIRANO UČENJE

Tijekom posljednjih triju desetljeća pojavio se niz teorija koje su pokušale objasniti pojam samoreguliranoga učenja (SRU). Tako u literaturi nalazimo na nekoliko modela (Boekaerts, 1997; Oxford, 2011; Pintrich i sur., 1991; Winne i Hadwin, 1998; Zimmerman, 2000) koji su nastali ovisno o polju istraživanja i interesu znanstvenika.

Ziegler, Hoffman i Astleitner (2003) zaključuju da različiti modeli SRU-a dijele tri primarne komponente. To su: 1. planiranje (što uključuje postavljanje ciljeva, odabir prikladnih strategija); 2. izvedba i nadgledanje (što uključuje primjenu strategija, praćenje uspješnosti i prema potrebi promjenu strategija); i 3. procjena ishoda učenja. Model Winnea i Hadwina (1998) s druge strane sadrži četiri sljedeće komponente: 1. određivanje zadataka; 2. planiranje; 3. uporaba taktika i strategija i 4. prilagođavanje taktika za buduće radnje. Sličnu podjelu predstavlja i model koji opisuje Zimmerman (1998). Prema njemu

učenici prvo procjenjuju i nadgledaju učenje, nakon toga postavljaju ciljeve i planiraju primjenu prikladnih strategija te nakon njihove uporabe nadgledaju izvedbu i proces završavaju evaluacijom ishoda. Boekaerts (1997) opisuje model SRU-a koji se sastoji od dvaju dijelova, tj. kognitivne samoregulacije i motivacijske samoregulacije, a svaki se sastoji od triju razina: specifičnoga znanja, uporabe strategija i ciljeva.

Dva su značajna socijalno-kognitivna modela samoreguliranoga učenja Zimmermanov i Pintrichev model. U daljnjem tekstu osvrnut ćemo se na Pintrichev model samoreguliranoga učenja.

2.1. Pintrichev model samoreguliranoga učenja

Proces samoregulacije ponašanja jedna je od ključnih sposobnosti kojima socijalno-kognitivna teorija objašnjava ljudsko funkcioniranje (Vlahović Štetić i Vrkić, 2013). Najprominentniji je model SRU-a Pintrichev (1995) model, koji se, prema Banduri (1986, 1991), zasniva na socio-kognitivnom teorijskom okviru SRU-a. Pintrich (1995) definira samoregulirano učenje kao aktivan proces tijekom kojega učenici postavljaju ciljeve učenja, nadgledaju i reguliraju vlastitu kogniciju, motivaciju i ponašanje te naglašava važnost ciljeva učenja, percepciju samoučinkovitosti i uporabu strategija kao ključnih procesa kojima se postiže SRU. Model, dakle, posebnu pozornost pridaje integraciji kognitivnih i motivacijskih komponenata samoreguliranoga ponašanja te usvajanju vještina samoregulacije kroz promjene u ponašanju potaknute vlastitim iskustvima i opažanjem ponašanja drugih relevantnih osoba i modela u okolini (Lončarić, 2014). U tom se smislu primarno ističe uloga osobne motivacije i strategija učenja kao značajnih samoregulacijskih mehanizama i ciljeva koji usmjeravaju ponašanje kroz procese prema realizaciji tih ciljeva.

Prema Pintrichevu (1995) modelu regulacijski su procesi organizirani u četirima fazama. To su faze promišljanja, nadgledanja, kontrole te faza reakcije i refleksije.

Faza promišljanja (engl. *forethought phase*) uključuje aktivnosti kao što su usmjereno postavljanje ciljeva, aktivacija predznanja i metakognitivnoga znanja i strateško planiranje, aktivacija motivacijskih vjerovanja (percepcija samoučinkovitosti, vrijednost zadatka, ciljevi), planiranje vremena i uloženoga truda u rješavanje zadatka. Bandura (1991) smatra da motivaciju uvelike

regulira faza promišljanja koja zamišljene ciljeve pretvara u pokretače motivacije i regulatore ponašanja te da učinkovito postavljanje ciljeva povećava samoučinkovitost i samoregulaciju. Ciljevi djeluju kao kriteriji po kojima se procjenjuje, nadgleda i usmjerava kognicija. Često se ciljevi postavljaju prije nego što se započne sa zadatkom, ali mogu se prilagođavati i mijenjati u bilo koje vrijeme izvedbe zadatka kao rezultat procesa nadgledanja, kontrole i refleksije (Zimmerman, 2008). Aktivacija predznanja i metakognitivnoga znanja odnosi se na prepoznavanje mogućih problema vezanih uz zadatak, identificiranje potrebnih znanja i vještina (strategija) za rješavanje problema.

U fazi nadgledanja (engl. *monitoring*) učenici su svjesni napretka te nadgledaju napredak prema zadanom cilju, promatraju svoje učenje i razumijevanje naučenoga. Te aktivnosti uključuju npr. promatranje razumijevanja onoga što se uči, promatranje vlastitih motivacijskih obrazaca. U ovoj fazi pojavljuju se aktivnosti vezane za samopromatranje razumijevanja. Na primjer, u ovoj fazi učenici su svjesni da nešto ne razumiju, da prebrzo čitaju materijal pa time neće ispuniti zadani cilj ili dubinski čitaju određeni tekst tako da sami sebi postavljaju pitanja kako bi uvidjeli razumiju li pročitano. U ovoj fazi oni postaju svjesni jesu li sposobni izvršiti zadatak, osvješćuju važnost zadatka, važnost ciljeva, osvješćuju karakteristike svojega ponašanja ('*Moram više raditi da bih razumio gradivo*', '*Potrebna mi je pomoć kako da razumio gradivo.*').

Faza kontrole (engl. *control*) uključuje učenikov napor da aktivno nadgleda ili mijenja ono što radi kako bi bio učinkovitiji pri napredovanju prema ciljevima.

U fazi refleksije (engl. *reaction and reflection*) donose se prosudbe o provođenju zadatka, uspoređuju rezultati s prethodno postavljenim kriterijima, atribuiraju uspjeh ili neuspjeh različitim uzrocima, doživljavaju emocionalne reakcije, biraju ponašanja koja će slijediti u budućnosti te se donosi opća procjena o zadatku i okolini. Iako sve četiri faze predstavljaju opći vremenski slijed, ne postoji pretpostavka da su one hijerarhijski ili linearno povezane (Pintrich, 2004; Zimmerman, 2000). U većini modela procesi se mogu pojaviti istovremeno, što ovisi o napretku pojedinca prema zadanom cilju. Samoregulirani se učenici uključuju u procese na fleksibilan i

prilagodljiv način kako bi uspješno upravljali različitim aspektima učenja pa zaključujemo da SRU ovisi o učenikovojoj volji prije, za vrijeme i nakon završetka rada.

Područja učenja na koja učenik reguliranjem može djelovati jesu područja kognicije, motivacije, ponašanja i konteksta (Pintrich, 2004). U ovom radu osvrnut ćemo se na reguliranje kognicije i motivacije te opisati njihov utjecaj na akademsku uspješnost.

2.1.1. *Samoregulacija kognicije*

Garcia i Pintrich (1994) navode da kognitivni model opisuje kako učenici dolaze do razumijevanja akademskih zadataka uporabom različitih kognitivnih strategija. Pintrich (2004) opisuje kognitivne strategije učenja i metakognitivne strategije ili strategije samoregulacije u užem smislu.

Kognitivne strategije učenja obično uključuju ponavljanje, elaboraciju i organizaciju te su pokazale da potiču angažiranije kognitivno uključivanje u učenje i rezultiraju višom razinom postignuća (Weinstein i Mayer, 1986).

Strategije ponavljanja odnose se na usmjeravanje pozornosti na informaciju i njezino zadržavanje u aktivnom radnom pamćenju. Strategije ponavljanja, kao što su ponavljanje riječi, govorenje riječi naglas tijekom čitanja dijela teksta, mogu se pokazati neučinkovitima pri povezivanju novih informacija s postojećim znanjem i njihovim dugoročnim pamćenjem (Weinstein i Mayer, 1986). Važniji cilj obrazovanja bio bi potaknuti učenike na razumijevanje materijala na relativno dubokoj, konceptualnoj razini, što se može postići uporabom strategija elaboracije i organizacije (Entwistle i Marton, 1984) koje su korisnije za integraciju i povezivanje novih informacija s prethodnim znanjem. Učenici više kognitivno uključeni tako da uče organiziranjem i transformiranjem materijala pomoću kognitivnih strategija elaboracije i organizacije imaju bolje rezultate od onih koji se njima ne koriste (Corno i Mandinach, 1983). Pomoću strategija elaboracije učenici parafraziraju, objašnjavaju gradivo drugima i preuzimaju ulogu nastavnika, formuliraju pitanja (Weinstein i Mayer, 1986), a strategijama organizacije dubinski obrađuju novi materijal izvlačenjem glavnih ideja iz teksta, podcrtavaju ključne riječi i organiziraju ideje.

Metakognitivne strategije samoregulacije daju učenicima dodatni set alata i metoda koje mogu rabiti za regulaciju učenja. Metakognitivne strategije samoregulacije povezane su sa samoregulacijom kognicije i u većini modela (Garcia i Pintrich, 1994; Zimmerman i Martinez-Pons, 1986) uključuju strategije kao što su planiranje, nadgledanje te regulacija kognitivnih aktivnosti i stvarnoga ponašanja učenika. Planiranje se odnosi na različite aktivnosti pripreme, kao što su postavljanje ciljeva učenja, pregledavanje teksta prije čitanja, formiranje pitanja prije čitanja teksta i provedba analize zadatka. Planiranje može pomoći učenicima u učinkovitoj uporabi kognitivnih strategija učenja te može aktivirati značajne aspekte prethodnoga znanja, a sve navedeno može im pomoći u ostvarenju boljih postignuća u različitim školskim zadacima (Pressley, 1986). Nadgledanje vlastitoga mišljenja i učenja uključuje različite strategije, kao što su praćenje pažnje, samotestiranje radi provjere razumijevanja učenoga materijala, nadgledanja shvaćanja i rješavanja testa kao pripreme za ispit. Te strategije upozoravaju učenike na probleme u procesu učenja kao što su oni povezani s pažnjom, razumijevanjem i razinom usvojenoga znanja ili vještina, a to ih potiče na korigiranje uporabom strategija regulacije koje su usko povezane s nadgledanjem.

2.1.2. Samoregulacija motivacije

Motivacijski model objašnjava zašto učenici odabiru različite zadatke, ulažu trud i ustrajni su u postizanju ciljeva. Istraživanja na tom području pokazuju da učenička motivacijska vjerovanja ne utječu samo na način i kvalitetu učenja nego i na odabir specifičnih strategija.

SRU je kontrolirana mreža međusobno povezanih čimbenika koji određuju razvoj i održivost SRU-a (Boekaerts, 1999; Pintrich, 2000; Zimmerman, 2008). Motivacija je vrlo važan čimbenik koji utječe na proces samoregulacije (Kurman, 2001). Bez motivacije samoregulirano je učenje teško postići. Na primjer, ako u fazi planiranja učenici ne vide vrijednost učenja određenoga zadatka, vjerojatno će provesti manje vremena za zadavanje ciljeva i planiranje strategija da bi zadatak ispunili. Nadalje, njihova percepcija učinkovitosti, odnosno uvjerenje da su sposobni uspješno završiti određeni zadatak, igra veliku ulogu pri samoregulaciji, posebno u fazama planiranja i nadgledanja (Zimmerman, 2000). Kada govorimo o samoregulaciji motivacije,

mislimo na kapacitet pojedinca da održi ili pojača svoju želju za radom na akademskim zadatcima i učenjem jer se ona može s vremenom mijenjati. Regulacija motivacije uključuje pokušaje reguliranja različitih motivacijskih uvjerenja poput ciljnih orijentacija (razloga za izvedbu zadatka), samoučinkovitosti (procjene kompetentnosti izvođenja zadatka), vrijednosti zadatka (uvjerenja o važnosti i korisnosti zadatka) i osobnoga interesa za zadatak (povezanosti s temom). Sve navedeno omogućuje učeničku usmjerenost na zadatak usprkos percipiranim preprekama, neskladu vlastitih ciljeva ili doživljaja negativnih afekata (Boekaerts, 2007).

Percepcija samoučinkovitosti odnosi se na učenikovu procjenu osobne sposobnosti da uspješno izvrši zadatak na određenoj razini, odnosno definiramo ju kao osobnu uvjerenost u vlastite sposobnosti za učenje ili obavljanje vještina na zadanoj razini (Bandura, 1986). Uvjerenost u samoučinkovitost utječe na izbor zadatka, trud, upornost i akademsko postignuće (Schunk, 1995). U usporedbi s učenicima koji sumnjaju u svoje sposobnosti učenja, oni koji se osjećaju učinkovitima u učenju više se trude kada naiđu na probleme, samim time imaju bolja postignuća u učenju. Percepcija samoučinkovitosti ključan je samoregulacijski motiv u socijalno-kognitivnim teorijama samoreguliranoga ciklusa učenja.

Istraživanja pokazuju da je visoka samoučinkovitost povezana s održavanjem motivacije, češćom primjenom kognitivnih i metakognitivnih strategija te da uvjerenost u samoučinkovitost igra važnu ulogu u moderiranju kognitivne uključenosti (Schunk, 1984). Istraživanja su pokazala da percepcija samoučinkovitosti i uporaba samoreguliranih strategija međusobno imaju pozitivan utjecaj. Visoka percepcija samoučinkovitosti povećava uporabu samoreguliranih strategija (Pajares, 2008), a veća uporaba samoreguliranih strategija dovodi do veće percepcije samoučinkovitosti i boljeg akademskog postignuća (Schunk, 1984). S obzirom na to da percepcija samoučinkovitosti ovisi o kontekstu (Klassen, 2004), ona se mijenja kao i uporaba strategija ovisno o zadatku i kontekstu (Pintrich i Schunk, 1996). Istraživanja nadalje pokazuju da su vjerovanja o samoučinkovitosti pozitivno povezana s razinom samoregulacije (Zimmerman i Martinez-Pons, 1990) te da postoji značajna korelacija između učenikove percepcije samoučinkovitosti i akademskoga postignuća. Pozitivnu korelaciju između percepcije samoučinkovitosti,

uporabe samoreguliranih strategija i akademske uspješnosti navode i druga istraživanja (Boekaerts i Cascallar, 2006).

Mogućnost samostalnoga postavljanja ciljeva ključan je faktor samoregulacije motivacije koji pojačava učenikovu predanost cilju. Ciljevi koje učenik sam sebi postavi dovode do boljšega postignuća i veće percepcije samoučinkovitosti (Zimmerman, 2008). Ciljevi kojih smo svjesni bolje djeluju na učenje od onih kojih nismo svjesni (Sorić, 2014).

Obično se razlikuju dvije ciljne orijentacije u učenju: orijentacija na učenje (znanje, ovladavanje) i orijentacija na izvedbu (učinak, ego) (Sorić, 2014). U literaturi postoji niz naziva ciljne orijentacije na učenje: ciljevi učenja i učinka (Dweck, 1986); ciljevi ovladavanja i učinka (Ames, 1992); ciljevi usmjereni za zadatak i na učinak (Maehr i Midgley, 1991) te orijentacija za zadatak i orijentacija na ego (Nicholls, 1984).

Pintrich (2000) razlikuje ciljeve svojstvene određenomu zadatku i ciljnoj usmjerenosti ili orijentaciji, koja se među ostalim dijeli na usmjerenost na učenje (unutarnja/intrinzična usmjerenost) i usmjerenost na izvedbu (vanjska/ekstrinzična usmjerenost).

Učenici unutarnje usmjerenosti samoučinkoviti su, češće rabe elaboracijske, organizacijske i metakognitivne strategije, usmjereni su na razvijanje novih sposobnosti i vještina, uživaju u savladavanju izazovnih zadataka, nastoje razumjeti što uče i samopouzđani su (Sorić, 2014). Takvi učenici teže novim spoznajama, ne zanima ih uspoređba svojega učinka s drugim učenicima. Oni se vrjednuju po vlastitim standardima. Unutarnja usmjerenost snažno je povezana s primjenom kvalitetnijih strategija učenja, odnosno strategija dubljega procesiranja informacija (Pintrich i sur., 1993), što posljedično dovodi do akademskoga uspjeha (Pintrich, 2000), a svoj uspjeh učenici pripisuju svomu trudu. Učenici unutarnje usmjerenosti vjeruju da je zalaganje ključno za uspjeh i da eventualni neuspjeh, usprkos uloženom trudu, ne implicira obvezno nesposobnost, nego upućuje na nepravilnu uporabu strategija učenja (Nicholls, 1984) pa u slučaju neuspjeha povećavaju svoj kognitivni angažman i sudjeluju u rješavanju zadatka zbog izazova, znatiželje i učenja.

Učenici vanjske usmjerenosti češće rabe strategije ponavljanja i učenja napamet (Sorić, 2014), orijentirani su na učinak (izvedbu, ego). Usmjereni su

na to kako će ih procijeniti drugi, odnosno traže pozitivnu evaluaciju vlastitih sposobnosti. Takvi učenici žele postići bolje rezultate od drugih da bi pokazali svoju sposobnost i dobili vanjsko priznanje (Pintrich i sur., 1991; Ames, 1992). Uspoređuju se s drugima i pred okolinom te izbjegavaju situacije u kojima se mogu pokazati nekompetentnima (Sorić, 2014). Takvim učenicima nije važno koliko su naučili, već kako okolina to vrjednuje, a kad su neuspješni, odustaju. Skloni su uspoređivanju i hvaljenju kad su uspješni, a ako su neuspješni, skrivaju ili omalovažavaju ocjene.

3. SAMOREGULIRANO UČENJE INOGA JEZIKA

Ovladavanje inim jezikom (OVIJ) znanstvenoistraživačka je disciplina koja nastoji unaprijediti razumijevanje učenja inoga jezika (Medved Krajnović, 2010). OVIJ je stalno prilagođavanje učenika na kontekstualne promjene pri čemu bitna uloga pripada motivaciji i učinkovitoj uporabi odgovarajućih strategija učenja koje potiču razvoj samoregulacije.

Središnji su konstrukt većine modela SRU-a strategije učenja koje omogućuju učeniku usmjeravanje učenja da bi postao autonoman i sposoban za učenje inoga jezika u izvannastavnom kontekstu (Pavičić Takač, 2008). U analizi istraživanja strategija učenja pri ovladavanju inim jezikom mogu se raščlaniti tri razdoblja: početak istraživanja, istraživačka eksplozija te najnovije razdoblje. Njega obilježava utjecaj teorija samoregulacije učenja koje su se pojavile kao odgovor na konceptualnu nedosljednost u određivanju i taksonomijama strategija učenja (Dörnyei i Skehan, 2003; Dörnyei, 2005). Dörnyei (2005) naglašava sposobnost samoregulacije koja se nalazi u pozadini uporabe strategija učenja. Cilj je istraživanja strategija učenja dobiti uvid u učeničke načine nadziranja i oblikovanja vlastitoga procesa učenja (Zimmerman, 2002). Recentnija istraživanja iz područja OVIJ-a (Dörnyei, 2010) u velikoj mjeri brišu granice između kognicije i motivacije te naglašavaju uloge motivacije i strategija učenja kao važnih čimbenika koji utječu na proces i ishod učenja. Socijalno-kognitivni pristup SRU-u također naglašava ulogu motivacije za učenje inoga jezika koja je povezana sa strategijama učenja.

Dörnyei i Skehan (2003) naglašavaju da su definicije i konceptualizacija strategija o usvajanju inoga jezika u određenoj mjeri nejasne. Istodobno naglašavaju potrebu isključivanja komunikacijskih strategija i

kompenzacijskih strategija iz okvira strategija učenja te ističu potrebu za izgradnjom teorijskoga okvira koji razlikuje kognitivne, metakognitivne, društvene i afektivne strategije. Slijedom navedenoga autori usmjeravaju istraživanje strategija učenja u području OVIJ-a u koncept pod nazivom samoregulacija koji integrira motivacijske strategije kao zasebnu grupu strategija u okviru kojeg su učenici aktivni sudionici u procesu učenja. Prema Dörnyei (2005) pojam samoregulacije dinamičniji je koncept od pojma 'strategija učenja' te naglašava važnost vlastitih strateških nastojanja radi upravljanja vlastitim procesom učenja primjenom specifičnih uvjerenja i procesa. Upravo zbog toga samoregulacija je višedimenzijski konstrukt koji uključuje kognitivne, metakognitivne, motivacijske i bihevioralne procese, odnosno strategije čijom se primjenom može postići bolji uspjeh u učenju inoga jezika. Takav teorijski pristup upućuje na važnost istraživanja složene interakcije raznih čimbenika, tj. kognitivnih, afektivnih i kontekstualnih, a radi određenja njihove moguće uloge u procesu ovladavanja inim jezikom. Sukladno Dörnyeiju (2010; Dörnyei i Ushioda, 2011) pretpostavljamo da su motivacijski čimbenici poput, primjerice, izraženoga cilja ili visoke percepcije samoučinkovitosti, one varijable koje utječu na motivirano ponašanje te je tada vrlo vjerojatno da će ti motivacijski čimbenici aktivirati podsustav strategija učenja.

Modele samoreguliranoga učenja inoga jezika možemo pronaći u literaturi pod različitim nazivljem: '*learners-self-management*' (Rubin, 2001); '*learner-self-direction*' (Dickinson, 1987); '*self-regulated or autonomous L2 learning*' (Oxford, 1999); '*mediated learning*' (Scarcella i Oxford, 1992).

Strateško samoregulirano učenje izuzetno je važno u učenju inoga jezika jer učenik mora odigrati važnu ulogu preuzimanjem aktivne uloge u upravljanju i kontroliranju procesa učenja da bi pospješio ishode učenja. Uporabom strategija učenik postaje produktivniji (Cohen i Macaro, 2007; Winnie i Perry, 2000). Da bi učenici postali samoregulirani i autonomni te naučili sami donositi odluke u procesu učenja, potrebna im je pomoć u planiranju, postavljanju ciljeva, nadgledanju razumijevanja, procjeni učenja i ustrajnosti kroz proces učenja (Oxford, 1990; Pintrich i De Groot, 1990). Ako se strategije učinkovito i svakodnevno rabe, one poboljšavaju učenje (Oxford, 2011) tako da učenici postaju uspješniji u svim vještinama učenja inoga jezika,

kao što su govorenje (Ehrman, 1996; Ma i Oxford, 2014); čitanje s razumijevanjem (Ehrman, 1996); pisanje (Andrade i Evans, 2013) i učenje vokabulara (Rasekh i Ranjary, 2003).

Iako Oxford (1990) ne rabi termin 'samoreguliranih strategija' u svojim ranijim teorijskim okvirima, u recentnijim istraživanjima (Oxford, 2011) uvodi pojam samoregulacije i definira ga kao proces u kojem učenici konstruktivno rabe strategije da bi upravljali vlastitim učenjem, a on im pomaže upravljati i kontrolirati učenjem. Navodi se da je razvijanje samoreguliranoga učenja u inomu jeziku izuzetno važno jer uključuje osobne, bihevioralne i kontekstualne čimbenike (Oxford i Lee, 2008), a učenici metakognitivno, motivacijski i bihevioralno aktivno sudjeluju u učenju (Zimmerman, 2000).

3.1. Istraživanja na području inoga jezika

Posljednjih deset godina sve je više istraživanja samoreguliranoga učenja inoga jezika (Tseng, Dörnyei i Schmitt, 2006). Istraživanja pokazuju pozitivnu korelaciju između SRU-a i uspješnijega učenja inoga jezika (Andrade i Evans, 2013; Gunning i Oxford, 2014; Ma i Oxford, 2014; Oxford, 2011; Pintrich i DeGroot, 1990). Otkrivši značajnu korelaciju uporabe strategija s uvjerenošću u samoučinkovitost i uspješnost na testu iz engleskoga jezika, Wong (2005) zaključuje da će se samoučinkoviti učenici vjerojatno koristiti većim brojem strategija učenja jezika nego manje samoučinkoviti, a Seker (2015) potvrđuje da je samoregulacijsko učenje važan prediktor akademskoga postignuća u učenju inoga jezika.

Zimmerman i Martinez-Pons (1986) u istraživanju odnosa primjene samoreguliranih strategija i postignuća u engleskom jeziku među srednjoškolskim učenicima navode da uporaba samoreguliranih strategija značajno korelira s razinom akademskoga postignuća te zaključuju da uspješniji učenici primjenjuju samoregulirane strategije da bi izvršili određene zadatke.

Wong (2005) opisuje pozitivnu korelaciju između strategija učenja, percepcije samoučinkovitosti i uspješnosti na testu iz engleskoga jezika. Wang (2007) kvalitativnim istraživanjem otkriva usku povezanost između uvjerenosti u samoučinkovitost i SRU-a inoga jezika te zaključuje da je povezana sa znanjem o sadržaju, samoprocijenjenom znanju engleskoga

jezika, načinu na koji učenici doživljavaju težinu zadatka, interesu i stavu prema engleskom jeziku i primjeni samoreguliranih strategija.

Onoda (2014) navodi da percepcija samoučinkovitosti snažno utječe na vještinu usvajanja vokabulara u inom jeziku te predviđa snažno korištenje samoreguliranim strategijama, što zauzvrat utječe na vještinu govorenja i slušanja u inom jeziku.

Iako je važnost samoregulacije u učenju inoga jezika tijekom posljednjih deset godina zabilježena na području OVIJ-a, smatramo da bi istraživanja na tom polju trebala biti intenzivnija tako da se istraže čimbenici koji olakšavaju samoregulirano učenje te povezanost među varijablama koje predviđaju uspješnost u ovladavanju inim jezikom. Nadalje, istraživanjem samoregulacije kao krovne teorije mogu se dati odgovori ne samo o važnosti uporabe strategija učenja već i o utjecaju motivacije u ovladavanju inim jezikom.

4. ZAKLJUČAK

Ovaj rad daje uvid u socijalno-kognitivni pristup samoreguliranom učenju prema Pintrichu i objašnjava važnost samoregulacije motivacijskih i kognitivnih komponenata učenja. Rad posebno naglašava ulogu percepcije samoučinkovitosti, ciljne orijentacije i učinkovite uporabe strategija na akademsku uspješnost učenja engleskoga jezika. Kako učenje inoga jezika uključuje osobne, bihevioralne i kontekstualne faktore, smatramo da istraživanja samoregulacije mogu dati uvid u varijable koje predviđaju akademsku uspješnost u inom jeziku. Rezultati takvih istraživanja mogu dati važan doprinos postojećim spoznajama o ulozi samoreguliranoga učenja općenito te nadograditi dosadašnje spoznaje nalazima o međudjelovanju kognitivnih i metakognitivnih strategija, percepcije samoučinkovitosti i ciljne orijentacije u kontekstu učenja inoga jezika. Nadalje, bilo bi korisno istražiti i međudjelovanje navedenih varijabla i u jezicima struke na tercijarnoj razini obrazovanja ili utvrditi utječu li neka individualna obilježja učenika (npr. prethodno srednjoškolsko obrazovanje) na uporabu strategija i ciljnu orijentaciju. Bilo bi nadalje korisno istražiti koje varijable utječu na razvijanje percepcije samoučinkovitosti tijekom obrazovanja te ih povezati s akademskim uspjehom. To su samo neki od aspekata na koje bi buduća istraživanja mogla dati odgovor.

Upravo zbog velike važnosti i utjecaja na akademsku uspješnost koji su pokazala istraživanja u drugim područjima, smatramo da je važno provoditi daljnja istraživanja na području SRU-a engleskoga, ali i ostalih inih jezika, pogotovo u kontekstu promijenjene uloge učenika koji od tradicionalne nastave orijentirane nastavniku dobiva ključnu ulogu u modernom obrazovanju i nastavi orijentiranoj učeniku.

Razvijanje motivacije i reguliranje učenja učinkovitom uporabom strategija učenja dovodi do uspješnijega učenja inoga jezika (Ma i Oxford, 2014; Oxford, 2011). U kontekstu učenja inoga jezika koji je suočen s izazovima podučavanja i učenja u modernom obrazovanju, implementiranje samoreguliranoga učenja u programe može poboljšati stvaranje autonomnih i cjeloživotnih učenika.

LITERATURA

- Ames, C. (1992) Achievement goals and the classroom motivational climate. U Schunk, D.H. i Meece, J.L. (ur.) *Students perceptions in the classroom*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 327-348.
- Andrade, M.S. i Evans, N.W. (2013) Principles and Practices for Response in Second Language Writing: Developing Self-Regulated Learners. *Applied Linguistics* 35 (2), 234-237.
- Bandura, A. (1986) *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1991) Self-regulation of motivation through anticipatory and self-reactive mechanisms. U Dienstbier, R.A. (ur.) *Nebraska Symposium on Motivation: Perspectives on motivation*. Lincoln: University of Nebraska Press, 69-164.
- Boekaerts, M. (1997) Self-regulated learning: A new concept embraced by researchers, policy makers, educators, teachers, and students. *Learning and Instruction* 7 (2), 11-186.
- Boekaerts, M. (1999) Self-regulated learning: Where we are today. *International Journal of Educational Research* 31 (6), 445-457.
- Boekaerts, M. (2007) Understanding students' affective processes in the classroom. U Schutz, P., Pekrun, R. i Phye, G. (ur.) *Emotion in Education*. San Diego, CA: Academic Press, 37-56.
- Boekaerts, M. i Cascallar, M. (2006) How far have we moved toward the integration of theory and practice in self-regulation. *Educational Psychology Review* 18 (3), 199-210.
- Cohen, A. i Macaro, E. (2007) *Language Learner Strategies: Thirty Years of Research and Practice*. Oxford: Oxford University Press.

- Corno, L. i Mandinach, E. (1983) The role of cognitive engagement in classroom learning and motivation. *Educational Psychologist* 18 (2), 88-100.
- De Bruin, A.B., Thiede, K.W. i Camp, G. (2011) Generating keywords improves metacomprehension and self-regulation in elementary and middle school children. *Journal of Experimental Child Psychology* 109 (3), 294-310.
- Dickinson, L. (1987) *Self-instruction in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. (2005) *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Dörnyei, Z. (2010) *The Psychology of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Dörnyei, Z. i Skehan, P. (2003) Individual Differences in Second Language Learning: U Doughty, C. J. i Long, M. H. (ur.) *The Handbook of Second Language Acquisition*. Oxford: Blackwell, 589-630.
- Dörnyei, Z., i Ushioda, E. (2011) *Teaching and researching motivation* (2.izdanje). Harlow: Longman.
- Dweck, C. (1986) Motivational processes affecting learning. *American Psychologist* 41(10), 1041-1048.
- Ehrman, M. (1996) *Second Language Learning Difficulties: Looking Beneath the Surface*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Entwistle, N. i Marton, F. (1984) Changing conceptions of learning and research. U Marton, F., Hounsell, D. i Entwistle, N. (ur.) *The experience*. Edinburgh, Scotland: Scottish Academic Press, 211-236.
- Garcia, T. i Pintrich, P.R. (1994) Regulating motivation and cognition in the classroom: the role of self-schemas and self-regulatory strategies. U Schunk, D.H. i Zimmerman, B.J. (ur.) *Self-Regulation on Learning and Performance: Issues and Applications*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 132-157.
- Gunning, P. i Oxford, R.L. (2014) Children's learning strategy use and the effects of strategy instruction on success in learning ESL in Canada. *System* 43, 82-100.
- Harris, K., Friedlander, B., Saddler, B., Frizzelle, R. i Graham, S. (2005) Self-monitoring of attention versus self-monitoring of academic performance. *The Journal of Special Education* 39 (3), 145-156.
- Klassen, R. (2004) A cross-cultural investigation of the efficacy beliefs of South Asian immigrant and Anglo non-immigrant early adolescents. *Journal of Educational Psychology* 96 (4), 731-742.
- Kurman, J. (2001) Is self-enhancement related to modesty or to individualism-collectivism. A test with four Israeli groups. *Asian Journal of Social Psychology* 4 (3), 225-237.
- Lončarić, D. (2014) *Motivacija i strategije samoregulacije učenja: teorija, mjerenje i primjena*. (e izdanje). Rijeka: Učiteljski fakultet.
- Ma, R. i Oxford, R.L. (2014) A diary study focusing on listening and speaking: The evolving interaction of learning styles and learning strategies in a motivated, advanced ESL learner. *System* 43, 101-113.
- Maehr, M. L. i Midgley, C. (1991) Enhancing student motivation: A school-wide approach. *Educational Psychologist* 26 (3-4), 399-427.
- Medved Krajnović, M. (2010) *Od jednojezičnosti do višejezičnosti: Uvod u istraživanja procesa ovladavanja inim jezikom*. Zagreb: Leykam international.
- Nicholls, J. G. (1984) Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review* 91 (3), 328-346.
- Onoda, S. (2014) Examining the relationships between self-efficacy, effort regulation strategy use, and English vocabulary skills. *Studies in Self-Access Learning Journal* 5 (4), 357-371.

- Oxford, R.L. (1990) *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston, MA: Heinle and Heinle.
- Oxford, R.L. (1999) Anxiety and the language learner: new insights. U Arnold, J. (ur.) *Affect in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 58-67.
- Oxford, R. L. (2011) *Teaching and researching language learning strategies*. London, UK: Longman.
- Oxford, R.L. i Lee, K.R. (2008) The learner's landscape and journey: A summary. U Griffiths, C. (ur.) *Lessons from good language learners*. Cambridge: Cambridge University Press, 306-317.
- Pajares, F. (2008) Motivational role of self-efficacy beliefs in self-regulated learning. U Schunk, D. H. i Zimmerman, B. J. (ur.) *Motivation and self-regulated learning: Theory, Research, and Applications*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 111-139.
- Pavičić Takač, V. (2008) *Vocabulary Learning Strategies and Foreign Language Acquisition*. Clevedon, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters Ltd.
- Pintrich, P.R. (1995) Understanding self-regulated learning. U Menges R. J. i Svinicki, M. D. (ur.) *New Directions for Teaching and Learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 3-12.
- Pintrich, P. R. (2000) The role of goal orientation in self-regulated learning. U Boekaerts, M., Pintrich, P. R. i Zeidner, M. (ur.) *Handbook of Self-Regulation*. San Diego, CA: Academic Press, 451-502.
- Pintrich, P. R. (2004) A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning, in college students. *Educational Psychology Review* 16 (4), 385-407.
- Pintrich, P. R. i De Groot, E. V. (1990) Motivational and Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance. *Journal of Educational Psychology* 82 (1), 33-40.
- Pintrich, P. R., Smith, D., Garcia, T. i McKeachie, W. (1991) *A Manual for the Use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*. Ann Arbor, MI: The University of Michigan.
- Pintrich, P. R., Smith, D., Garcia, T. i McKeachie, W. (1993) Predictive validity and reliability of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). *Educational and Psychological Measurement* 53 (3), 801-813.
- Pintrich, P. i Schunk, D. (1996) *Motivation in Education: Theory, Research and Applications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Pressley, M. (1986) The relevance of the good strategy user model to the teaching of mathematics. *Educational Psychologist* 21 (1-2), 139- 161.
- Rasekh, Z. E. i Ranjbar, R. (2003) Metacognitive strategy training for vocabulary learning. *Journal of TESL- EJ* 7(2), 1-17.
- Rubin, J. (2001) Language learner self-management. *Journal of Asian Pacific Communication* 11(1), 25-37.
- Scarcella, R.C. i Oxford, R.L.(1992) *The Tapestry of Language Learning: The Individual in the Communicative Classroom*. Boston: Heinle i Heinle.
- Schunk, D. H. (1984) Self-efficacy perspective on achievement behavior. *Educational Psychologist* 19 (1), 48-56.
- Schunk, D. H. (1995) Self-efficacy, motivation, and performance. *Journal of Applied Sport Psychology* 7 (2), 112-137.
- Schunk, D.H. (2001) Social cognitive theory and self-regulated learning. U Schunk, D.H. i Zimmerman, B.J. (ur.) *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 245-266.
- Seker, M. (2015) The use of self-regulation strategies by foreign language learners and its role in language achievement. *Language Teaching Research* 20 (5), 600-618.
- Sorić, I. (2014) *Samoregulacija učenja: Možemo li naučiti učiti*. Zadar: Naklada Slap.

- Tseng, W. T., Dörnyei, Z. i Schmitt, N. (2006) A new approach to assessing strategic learning: The case of self-regulation in vocabulary acquisition. *Applied Linguistics* 27 (1), 78-102.
- Vlahović Štetić, V. i Vrkić, M. (2013) Uvjerenja o strategijama učenja, korištenje strategija učenja i uspjeh u studiju. *Napredak: časopis za pedagoški teoriju i praksu* 154 (4), 511-526.
- Wang, C. (2007) *Self-regulated learning strategies and self-efficacy beliefs of children learning English as a second language*. Columbus, OH: The Ohio State University.
- Weinstein, C.E. i Mayer, R.E. (1986) The teaching of learning strategies. U Wittrock, U. M. (ur.) *Handbook of research on teaching*. New York, NY: Macmillan, 315-327.
- Winne, P.H. i Hadwin, A.F. (1998) Studying as self-regulated learning. U Hacker, D.J., Dunlosky, J. i Graesser, A.C. (ur.) *Metacognition in educational theory and practice*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 277-304.
- Winne, P.H. i Perry, N.E. (2000) Measuring self-regulated learning. U Pintrich, P., Boekaerts, M. i Zeidner, M. (ur.) *Handbook of self-regulation*. Orlando, FL: Academic, 531-566.
- Wolters, C.A. (2011) Regulation of motivation: Contextual and social aspects. *Teachers College Record* 113 (2), 265-283.
- Wong, M. S. (2005) Language learning strategies and language self-efficacy. *Regional Language Centre Journal* 36 (3), 245-269.
- Ziegler, K., Hofmann, F. i Astleitner, H. (2003) *Selbstreguliertes lernen und internet [Selfregulated learning and the internet]*. Frankfurt: Peter Lang.
- Zimmerman, B.J. (1998) Academic studying and the development of personal skill: A self-regulatory perspective. *Educational Psychologist* 33 (2-3), 78-86.
- Zimmerman, B. J. (2000) Self-Efficacy: An Essential Motive to Learn. *Contemporary Educational Psychology* 5 (1), 82-91.
- Zimmerman, B.J. (2002) Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. *Theory Into Practice* 41 (2), 64-70.
- Zimmerman, B.J. (2008) Investigating Self-Regulation and Motivation: Historical Background, Methodological Developments, and Future Prospects. *American Educational Research Journal* 45 (1), 166-183.
- Zimmerman, B. J. i Martinez-Pons, M. (1986) Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal* 23 (4), 614-628.
- Zimmerman, B. J. i Martinez-Pons, M. (1990) Student differences in self-regulated learning. Relating grade, sex and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology* 82 (1), 51-59.
- Zimmerman, B. J. i Schunk, D. H. (2001) *Self-regulated learning and academic achievement: theoretical perspectives* (2.izdanje). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Zimmerman, B. J. i Schunk, D.H. (2008) Motivation: An essential dimension of self-regulated learning. U Schunk, D.H. i Zimmerman, B.J. (ur.) *Motivation and self-regulated learning: Theory, research and applications*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 1-30.

THE SOCIO-COGNITIVE APPROACH TO SELF-REGULATED LEARNING IN L2

Over the last three decades the notion of self-regulation has been increasingly investigated in the area of psychology, and over the last two decades this is true for other scientific areas. Bandura's (1986) socio-cognitive approach has greatly improved the understanding self-regulation. The socio-cognitive approach to self-regulated learning (SRL), important for successful language learning, relates a learner's self-regulating process with the specific learning experience and identifies the processes by which SRL and better academic achievement are achieved: the perception of self-efficacy, the use of strategies and goal orientation (Pintrich, 2004; Zimmerman, 2000). Even though the importance of SRL has been recognized in the area of FLL, there are not so many findings regarding the relationship between the use of strategies and the perception of self-efficacy in the field of FLL. The aim of the study is to present an overview of recent important studies regarding these variables and to emphasize future directions for research.

Key words: self-regulated learning, self-regulated foreign language learning, self-efficacy, strategies, goal orientation