

**Abstract:** This theoretical review presents classic and modern attempts to define and interpret self-regulated learning by identifying its more important essential and differential characteristics. All this is done in the light of the shifting focus of scientific analysis from individual learning abilities and the impact of the environment as “fixed” wholes, to manifestations of initiative, perseverance, active commitment and self-regulation designed to enhance personal well-being, academic performance and improve the organization of learning and self-preparation. Specifically, individual psychological aspects are presented in three of the most popular models of self-regulated learning, developed respectively by B. Zimmerman, M. Boekaerts, P. Pintrich.

**Keywords:** Self-regulated learning; Models of self-regulated learning.

## ДОМИНИРАЩИ НАУЧНИ ПОСТУЛАТИ ЗА САМОРЕГУЛАЦИЯТА

Темата за саморегулираното учене е в центъра на научно-изследователските интереси едва през последните няколко десетилетия, като това донякъде може да се обясни с липсата на общоприето разбиране за същността и спецификите на този феномен. Макар да се откриват различни подходи при изучаване на саморегулацията, при прегледа на научната литература се оказва, че нито един от тях не описва саморегулираното учене цялостно. През 60-те год. на XX в., следвайки основните принципи, предложени от

---

\* Йоана Янкулова – проф., доктор на психологическите науки в СУ „Свети Климент Охридски“, гр. София, e-mail: jankulova@phls.uni-sofia.bg

Б. Ф. Скинър и адаптирайки неговата изследователска технология за практически нужди, оперантно ориентираните учени извършват разнообразни изследвания върху саморегулацията на поведението в такива области на човешкото функциониране като учене, учебни резултати, контрол върху теглото, тютюнопушене и др. За разлика от тях, привържениците на феноменологичната теория се интересуват не от поведенческите прояви, а от индивидуалните перцепции, които са част от Аз-системата и са с непосредствено влияние не само върху когнитивното функциониране, но и върху всички аспекти на поведението, вкл. и върху постигнатите резултати. Опит за обединяване на личностно-поведенческите аспекти в човешкото функциониране и влиянието на средата правят създателите на социално-когнитивната теория (Schunk 2001). В центъра на саморегулацията те поставят Аз-ефективността, която се тълкува като поредица от възприятия, свързани с личните възможности за постигане на желани резултати. Известно е, че с годините нарастват индивидуалната осъзнатост и отговорност и се усилва желанието за постигане на по-добри резултати и по-голямо майсторство в изпълнението. Това става възможно благодарение и на разширяването на набора от саморегулативни стратегии, с чиято помощ по-лесно се преодоляват несъответствията между личните представи и променящите се условия на средата. Когато приложените стратегии и умения се базират на менталните репрезентации на изпълнението, тогава се осъществява по-добър контрол върху саморегулацията. Освен това, когато смисълът и ползата от приложените стратегии и умения се интернализират във вътрешен план, тогава може значително по-лесно да се насочва и регулира поведението в желаната посока.

Традиционно в основата на Аз-ефективността са оценките за „Аз-а“, които също се променят с физическото израстване и когнитивно-личностното развитие и стават все по-адекватни на индивидуалните възможности за адаптация и справяне. Аз-ефективността може да варира в условията на свободни избори и самостоятелни действия, както и благодарение на целенасоченото и съзнателно-волевото формиране на подходящи умения за справяне.

Изследването на саморегулираното учене има пресечна точка и с проучванията на човешката воля, за които се споменава в ранни

теологически и философски източници (Corno 2001). Например за св. Августин волята е важен ключ за разгадаването на човешките способности, докато за Р. Декарт волята има опосредстваща роля във връзката мисъл–действие. Това е вярно дотолкова, доколкото волевите процеси участват в извършването на самите действия, направлявайки ги чрез вътрешните процеси на самоконтрол и самонасочване. Но има и мотивационна насоченост на поведението, която е функция от психологическата ценност на очакванията за успешно реализиране на предварително поставените цели и личностната значимост на постигнатите резултати. Това показва, че има разлика между волевите процеси и мотивационната насоченост на поведението. В крайна сметка, въпреки че намеренията за извършване на действия са производни на такива мотивационни фактори като очаквания за успех и резултатност, волята си остава онази изключително мощна вътрешна сила, която насърчава и ръководи индивидуалните усилия с оглед целеполагане, действена саморегулация и ефективно учене през целия живот.

На основата на засиления интерес и многобройните проучвания на саморегулираното учене се създават различни модели, като един от първите автори, който работи по тази тема, е Бари Зимерман (B. Zimmerman). Първоначално неговите идеи са повлияни от социално-когнитивната теория и от непосредствената му работа с Ал. Бандура и Т. Розендал, а по-късно се пренасочва към изследване на особеностите на когнитивните модели, прилагани при решаването на задачи. Той е автор на три модела за саморегулирано учене – триадичен, цикличен с отделни фази и мултикомпонентен модел с четири равнища, като на всяко от тях се открива конкретна саморегулативна компетенция. От тези три варианта най-известен обаче остава цикличният фазов модел на саморегулираното учене, включващ три фази – предвиждане, изпълнение, саморефлексия (Zimmerman 2000). Във фазата на предвиждането се извършва анализ на поставената задача, целеполагане и стратегическо планиране. Успоредно на това се задействат редица мотивационни и лични вярвания за Аз-ефективност, очаквания за резултатност, целеви ориентации и вътрешни ценности, като всички те имат силата да енергетизират, да насочват поведението и да активират употребата на съответни

стратегии за учене. Във фазата на изпълнението се използва силата на въображението, концентрацията на вниманието, различни стратегии за учене, като се влагат усилия за самоинструктиране, самонаблюдение, самоконтрол. По този начин се постига по-висока когнитивна и мотивационна готовност за успешно решаване и довършване на задачата. Накрая, във фазата на саморефлексията се отчита как е изпълнена задачата, какви са реалните приноси за постигането на успех и за избягването на грешки. А това е от значение за това как по-нататък ще се решава всяка следваща задача и как това ще повлияе на самооценяването, Аз-ефективността, каузалните атрибуции, афектите, удовлетвореността, избора на адаптивни вместо дефанзивни стратегии за справяне. Оказва се, че с помощта на цикличния фазов модел на саморегулираното учене може да се обясни и постоянството на усилията, и по-високата лична удовлетвореност при успешно справящи се хора, както и съмненията на онези, които не се справят толкова добре, а това със сигурност ги демотивира и ги отблъсква от ученето.

В края на 80-те год. на XX в. Моника Боекартс разработва структурен модел за когнитивно-мотивационна саморегулация на ученето, в който са включени шест компонента, разделени в две подсистеми – когнитивно-регулаторна и мотивационно-регулаторна (Boekaerts 1996 b) (виж Таблица 1.).

**Таблица 1.**

Когнитивно-мотивационна саморегулация в термините  
на 6-компонентния модел  
на М. Боекартс (цит. по Boekaerts 1996 b, в: 103)

	<i>Когнитивно-регулаторна система</i>	<i>Мотивационно-регулаторна система</i>
<i>Цели</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ментална репрезентация на целите</li> <li>• Съставяне на план за действие</li> <li>• Наблюдаване на прогреса и оценяване на постигнатите цели</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ментална репрезентация на намеренията</li> <li>• Свързване на намеренията с плана за действие</li> <li>• Придържане към плана за действие, дори и пред трудности, и довършването му до край</li> </ul>

	<i><b>Когнитивни стратегии</b></i>	<i><b>Мотивационни стратегии</b></i>
<i><b>Стратегии</b></i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Избирателно внимание</li> <li>• Декодиране</li> <li>• Повторение</li> <li>• Установяване</li> <li>• Структуриране</li> <li>• Задаване на въпроси</li> <li>• Активиране на правила и прилагането им</li> <li>• Внасяне на корекции в правилата, търсене на нови варианти</li> <li>• Упражняване на умения</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Възникване на намерението за учене</li> <li>• Копинг процеси за намаляване на влиянието на стресорите и негативните емоции</li> <li>• Проспективни и ретроспективни атрибуции</li> <li>• Използване на различни ресурси</li> </ul>
<i><b>Съдържа- телни области</b></i>	<p><i><b>Предметна област</b></i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Видове знание (концептуално, процедурно)</li> <li>• Грешни представи</li> <li>• Вътрешно познание</li> </ul>	<p><i><b>Метакогнитивно знание, мотивационни вярвания</b></i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Вярвания, нагласи и ценности, свързани със задачите в определена област</li> <li>• Вярвания, свързани с личния капацитет и стратегиите за учене</li> <li>• Целеви ориентации</li> </ul>

В структурния модел на саморегулираното учене М. Боекартс подчертава важната взаимовръзка между когнитивно-информационната обработка и мотивационно-емоционалната насоченост, като основното ѝ допускане е, че това са две взаимосвързани и взаимоповлияващи се регулаторни системи. В основата на успешното им функциониране са менталните репрезентации за водещите цели, както и метакогнитивните умения, свързани със съставянето на план за действие, наблюдението на поведението, разпределението на ресурсите. Освен метакогнитивни умения саморегулираното учене включва редица концептуални, декларативни и процедурни знания. Декларативното познание произтича от събитията във външния свят, процедурното обхваща процесите, които следват изискванията на задачата и на социално-образователната среда. Приема се, че ре-

зультатите от саморегулираното учене могат да бъдат детерминирани не само от външни награди или наказания (социално одобрение, промени в социалния статус, материални придобивки/загуби), а и от вътрешни фактори, когато имат субективно значение и ценностно-познавателна стойност за субекта (подобряват самочувствието, стимулират желанието за самоактуализация).

През 90-те год. на ХХ в. на основата на различни психологически идеи, свързани с Аз-а, мотивацията, емоциите, метакогнициите, ученето, Боекартс разработва и модел на адаптираното учене (Adaptable Learning Model) (Boekaerts 1996 а). С този модел се описват динамичните аспекти на саморегулираното учене в два паралелни режима на обработка – постигане на майсторство и на благополучие. В модела не са включени личностни характеристики (черти и стилове), защото се счита, че те индиректно влияят върху усилията за решаване на задачата.

Според модела на адаптираното учене обучаваните индивиди оценяват учебните ситуации на основата на: 1) перцепциите относно характеристиките на учебната ситуация (достъпни ресурси, помощ от учителя, социална подкрепа, натиск); 2) концептуална информация, процедурни умения, стратегии за учене, релевантни на съответната ситуация; 3) мотивационни вярвания и личностни стилове. В различните учебни ситуации обучаваните индивиди саморегулират своето поведение, водени от такива важни цели, каквито са постигането на майсторство, запазването на личното благополучие в разумни граници, избягването на загуби, щети, наранявания. Освен това Боекарст счита, че положителните оценки и съответстващите им афективни състояния допълнително могат да мотивират обучаваните индивиди да използват различни учебни ресурси, с помощта на които постигат по-висока ангажираност и усилват стремежа си към майсторство. Обратното, неблагоприятните оценки и кореспондиращите им отрицателни емоции ограничават достъпа на индивида до наличните ресурси, като те се ползват само с оглед запазването на личното благополучие в допустими граници (Boekaerts 2011).

По-късно моделът на адаптираното учене е разширен по посока изучаване на саморегулирането с двойна обработка (Dual

Processing Self-regulation Model), като това е следствие от решението какво точно да се прави с целите (Boekarts, Cascallar 2006). Според Боекартс три са възможните цели. Първата е свързана с увеличаване на знанията и уменията и се задейства „от горе на долу“, тъй като постигането ѝ се ръководи от личностно значими потребности и ценности и е под шапката на доминиращия стремеж към майсторство. Втората цел е насочена към мобилизиране на усилията за премахване на заплахите спрямо Аз-а и ограничаване на загубата на ресурси, като всичко това се прави, за да се запази индивидуалното благополучие в разумни граници. Тази цел се проявява „от горе на долу“, за да може да се осъществи реална защита на Аз-а. Това се проявява най-ярко, когато е трудно да се открие връзката между целите, обвързани със задачата, и личностно значимите цели, като в такива ситуации се избира сигурната пътека на благополучието. Третата възможна цел е насочена към съхранение на личната ангажираност и пренасочване на индивидуалната активност от пътя на благополучието към постигането на майсторство. Тази цел се появява, когато има силен натиск върху индивида от външни (напр. от преподавател или връстник) или вътрешни сили (напр. силна воля за постигане на първоначалната цел; контрол над негативни емоции; преценка на ситуацията).

В моделите на саморегулираното учене на М. Боекартс се обръща специално внимание и на емоциите. Ясно е, че когато индивидът възприема една задача като заплашителна спрямо неговото благополучие, тогава той ще има по-скоро негативни когнитивни и емоции. Когато обаче задачата е в съзвучие с целите и потребностите, тогава се формират позитивни когнитивни и емоции, а индивидът може много по-спокойно да постигне напредък и майсторство в изпълнението.

Не по-малко интересен е и предложението от Пол Пинтрич (P. Pintrich) модел на саморегулираното учене, където за първи път се анализира теоретично и емпирично (Pintrich, De Groot 1990; Pintrich 2000) взаимовръзката между саморегулираното учене и мотивацията (някои от тези идеи са емпирично проверени и сред български юноши; виж повече в Кираджиева 2019). В модела на Пинтрич са обхванати и анализирани различни аспекти на само-

регулираното учене, каквито са постиженията на личността, нейните мотивационни (очаквания, ценности, афекти) и когнитивни характеристики (знания; когнитивни и метакогнитивни стратегии за саморегулирано учене), както и социалните аспекти на ученето (характеристики на задачите, междуличностни взаимодействия). Приема се, че мотивационните и когнитивните конструкции взаимодействат и силно се влияят от социалния контекст, като по-конкретно се изучава как различни мотивационни фактори (цели, ценности, вярвания за ефективност, контрол) могат да обуславят измененията в когнитивните концепти.

В модела на Пинтрич се посочва, че саморегулираното учене преминава през различни фази, които най-общо включват предишните знания, преценките за личната ефективност, резултатите от самонаблюдението на поведението. По-конкретно става дума за четири отделни фази – 1) обмисляне, планиране, активиране; 2) мониторинг; 3) контрол; 4) реакция, рефлексия. Във всяка фаза се обособяват различни области на познание, мотивация, афект, поведение и контекст, благодарение на които се постига успешна саморегулация. Отделните фази и области съставляват цялостната картина на саморегулираното учене. По-конкретно отделните области изглеждат по следния начин. Например във връзка с познанието се вземат предвид преценките за ученето и усетът за знание и се приема, че мотивацията и афектите могат да бъдат регулирани от самата личност (Pintrich 2003). В областта на регулацията на поведението, където Пинтрич се възползва от идеите на Ал. Бандура и триадичния модел на Б. Зимерман, попадат опитите на „индивида да контролира собственото си публично поведение“. В областта на контекста са обхванати усилията на хората да „наблюдават, контролират и регулират контекста на (учене)“, като това може да бъде от голяма полза особено при наличие на различни дефицити в регулативните мозъчни функции (напр. дефицит на вниманието) (Pintrich 2000). В издание, посветено на делото на П. Пинтрич (Schunk 2005), са представени основните му приноси при изследването на саморегулираното учене. По-специално се посочва, че П. Пинтрич има заслуга: за създаването на концептуална рамка и модел на саморегулираното учене; за изясняването ролята на мотивацията в



хода на саморегулираното учене със специален акцент върху целеполагането; за внимателното проследяване на връзката между саморегулираното учене, мотивацията и постигнатите резултати; за изяснената роля на контекста и влиянието му върху саморегулираното учене във връзка с протичането на мотивационните процеси; за системните опити да се дефинира понятието за саморегулирано учене на основата на натрупаните емпирични данни; за разработения инструмент за измерване на саморегулираното учене (MSLQ), който продължава да бъде много популярен и широко използван и днес. Всичко това свидетелства за значимото въздействие на Пол Пинтрич и неговата научноизследователска работа върху разработването и изключително силното популяризиране на темата за саморегулираното учене сред специалистите в сферата на психологията на образованието.

В обобщение може да се посочи, че понятието за саморегулираното учене се намира в пресечната област на интересите на много изследователи, които обаче изхождат от различни теоретични рамки и това доста затруднява прецизното му анализиране и дефиниране. Като цяло изследванията на саморегулираното учене се развиват основно в светлината на идеите за когнитивно-мотивационната саморегулация, а обучаваните индивиди се изучават в качеството им на активни участници в процеса на учене на метакогнитивно, мотивационно и поведенческо равнище (Zimmerman 1986; Zimmerman, Schunk 2001).

В повечето дефиниции на саморегулираното учене присъства т.нар. „самонасочена обратна връзка“ (Self-oriented feedback loop), интерпретирана като своеобразен кръгов процес, който обуславя прикритите промени в перцепцията за себе си или откритите изменения в поведението. Във феноменологичните постановки тези промени се описват с термините за самочувствие и възприятия за собствената личност, докато в оперантните теории се набляга на самоинструктирането и самоподкрепата. В социално-когнитивната теория се посочва, че контролиращият кръгов процес не е само негативно въздействащ (търсят се начини за редуциране на разликите между предварително формулираната цел и крайните резултати), а има и своите положителни страни (работи се за подобряване на

целите съобразно постигнатите резултати). За повечето изследователи саморегулацията се влияе от обратната връзка, благодарение на която може да се разбере повече за постигнатия напредък и по-добре да се отчита ефективността на ученето.

Друг съществен момент при дефиниране на саморегулираното учене са различните научни разбирания. За едни автори този процес се основава не само на перцепциите за Аз-ефективност и способностите за самоконтрол, но и на уменията за адаптиране на постигнатите резултати към непрекъснато променящите се социално-образователни условия. За други – целевата насоченост на саморегулираното учене е най-важна, а за трети – такива личностни аспекти като Аз-ефективност, метакогнитивна осъзнатост, управление на времето и ресурсите. Със сигурност възможностите за саморегулация могат много по-добре да се разгърнат на основата на метакогнитивната себеосъзнатост и така да се задълбочи разбирането за собствената личност и индивидуалните способности за самонасочване и справяне. Има и автори (Bandura 1997; McCombs 2001), които поставят силен акцент върху учебния процес и начините за регулиране на индивидуалната включеност в него. В тази връзка са важни знанията от определена област и когнитивните стратегии, защото благодарение на тях саморегулиращите се индивиди могат много по-добре да осъзнаят (на метакогнитивно и метамотивационно равнище) какво точно правят, какво още е нужно да се направи, за да се постигнат предварително поставените цели, и това става със силните прояви на волята и стремежа за високи постижения. Освен това саморегулираното учене се намира под влиянието на различни контекстуални фактори, което показва, че промените в условията за учене или в трудността на задачите, могат съществено да повлият върху неговото качество, както и върху личните възприятия за Аз-ефективност. Следователно относителната сила на активните взаимодействия между личностни, поведенчески и фактори на средата се обуславя от динамиката в съотношението между вложените усилия за саморегулиране, постигнатите резултати, последствията и ефектите от поведенческите прояви, както и вариациите в социално-образователните условия.

**БИБЛИОГРАФИЯ**  
**BIBLIOGRAPHY**

1. **Кираджиева, Ил. 2019:** Кираджиева, Ил. Непубликуван дисертационен труд за придобиване на ОНС „Доктор“ на тема: „Мотивационни фактори за учене и ролята на учителя в юношеска възраст“. София: СУ „Св. Кл. Охридски“. // **Kiradzhieva, П. 2019:** Kiradzhieva, П. Nepublikuvan disertatsionen trud za pridobivane na ONS „Doktor“ na tema: „Motivatsionni faktori za uchene i rolyata na uchitelya v yunosheska vazrast“. Sofia: SU „Sv. Kl. Ohridski“.
2. **Bandura, A. 1997: Bandura, A.** “Self-efficacy: The exercise of control”. N. Y.: W. H. Freeman & Company.
3. **Boekaerts, M. 1996a:** Boekaerts, M. “Personality and the psychology of learning”. *European Journal of Personality*, Vol. 10, p, 377–404.
4. **Boekaerts, M. 1996b:** Boekaerts, M. „Self-regulated learning at the junction of cognition and motivation“. *European Psychologist*, Vol. 1, 2, p. 100–112.
5. **Boekarts, M. & E. Cascallar 2006:** Boekarts, M. & E. Cascallar. “How fare we moved toward the integration of theory and practice in self-regulation”. *Educational Psychology Review*, 18, p. 199–210.
6. **Boekaerts, M. 2011:** Boekaerts, M. “Emotions, emotion regulation and self-regulation of learning”. In: *Handbook of Self-regulation of learning and performance*, eds. B. J. Zimmerman & D. H. Schunk. New York, NJ: Routledge, p. 408–425.
7. **Corno, L. 2001:** Corno, L. “Volitional aspects of self-regulated learning”, (p.191–227). In Zimmerman, Barry, J. & Schunk, Dale, H. *Self-regulated learning and academic achievement*. Theoretical Perspectives. London: Lawrence Erlbaum Associates.
8. **McCombs, B. L. 2001:** McCombs, B. L. “Self-regulated learning and academic achievement: A phenomenological view”, (p. 67–125). In: Zimmerman, Barry, J. & Schunk, Dale, H. *Self-regulated learning and academic achievement*. Theoretical Perspectives. London: Lawrence Erlbaum Associates.
9. **Pintrich, P. R. 2000:** Pintrich, P. R. “The role of goal orientation in self-regulated learning”. In: *Handbook of Self-regulation*, eds. M. Boekarts, P. R. Pintrich, M. Zeidner. San Diego, CA: Academic Press, p. 452–502.
10. **Pintrich, P. R. 2003:** “A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts”. *Journal of Educational Psychology*, 95, p. 667–686.

11. **Pintrich, P. R. & E. V. de Groot 1990:** Pintrich, P. R. & E. V. de Groot. “Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance”. *Journal of Educational Psychology*, 82, p. 33–40.
12. **Pintrich, P. R., R. W. Marx & R. A. Boyle 1993:** Pintrich, P. R. R. W. Marx & R. A. Boyle. “Beyond cold conceptual change: the role of motivational beliefs and classroom contextual factors in the process of conceptual change”. *Review of Educational Resources*, 63, p. 167–199.
13. **Schunk, D. H. 2001:** Schunk, D. H. “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.
14. **Schunk, D. H. 2005:** Schunk, D. H. “Self-regulated learning: the educational legacy of Paul R. Pintrich. *Educational Psychologist*, 40, p. 85–94. Doi: 10.1207/s15326985ep4002\_3
15. **Zimmerman, B. J. 1986:** Zimmerman, B. J. “Development of self-regulated learning: Which are the key subprocesses?”. *Contemporary Educational Psychology*, 16, p. 307–313.
16. **Zimmerman, B. J. 2000:** Zimmerman, B. J. “Attaining self-regulation: a social cognitive perspective”. In: *Handbook of Self-regulation*, eds M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (San Diego, CA: Academic Press), p. 13–40. DOI: 10.1080/00461520.2013.794676.
17. **Zimmerman, B. J. & D. H. Schunk 2001:** Zimmerman, B. J. & D. H. Schunk. “Self-regulated learning and academic achievement. *Theoretical Perspectives*. London: Lawrence Erlbaum Associates.