

**MOTIVACIJA I STRATEGIJE SAMOREGULACIJE UČENJA**  
**TEORIJA, MJERENJE I PRIMJENA**

**Darko Lončarić**

**Naslov:**

Motivacija i strategije samoregulacije učenja: teorija, mjerenje i primjena

**Autor:**

Darko Lončarić

**Autori posebnih poglavlja:**

Anela Nikčević Milković i Darko Lončarić koautori su poglavlja „Pintrichev i Zimmermanov model samoregulacije učenja“

Maja Močibob i Darko Lončarić koautori su poglavlja: „Primjena spoznaja o samoreguliranom učenju u školama i cjeloživotnom učenju“

**Izdavač:**

Učiteljski fakultet u Rijeci

ISBN 978-953-7917-03-6 Motivacija i strategije samoregulacije učenja: teorija, mjerenje i primjena (e-izdanje)

**Copyright:** 2014, Učiteljski fakultet u Rijeci; Darko Lončarić

Prilog licenciran pod CC+ Creative Commons 4.0 licencom CC+ BY NC (licenca proširiva uz odobrenje autora).

Pojašnjenje licence:

<http://creativecommons.org/licenses>

<http://wiki.creativecommons.org/CCPlus>

**Za izdavača:**

Dekanica fakulteta dr.sc. Jasna Krstović, red.prof.

**Recenzenti:**

prof.dr.sc. Svjetlana Kolić Vehovec

prof.dr.sc. Vlasta Vizek Vidović

prof.dr.sc. Cirila Peklaj

doc.dr.sc. Sanja Tatalović Vorkapić

**Lektura:**

dr.sc. Kristina Riman, doc.

dr.sc. Ester Vidović, v.pred. (lektura engleskog sažetka)

**Grafička obrada:**

Solutio d.o.o.

Objavljivanje ovog sveučilišnog priručnika odobrilo je Povjerenstvo za izdavačku djelatnost Sveučilišta u Rijeci, odlukom od 21. siječnja 2014. godine: klasa: 602-09/14-01/13, ur.br.: 2170-57-05-14-2.

Izdavanje ove publikacije omogućeno je uz financijsku potporu Učiteljskog fakulteta u Rijeci (projekt broj 13.10.2.2.02) i Zaklade Sveučilišta u Rijeci. Mišljenja izražena u ovoj knjizi su mišljenja autora i ne izražavaju nužno stajalište Fakulteta ili Zaklade Sveučilišta u Rijeci.



## Sadržaj

1	SAMOREGULACIJA PONAŠANJA I UČENJA .....	9
1.1	Povijesni pregled i razvoj modela samoregulacije .....	10
1.2	Definicije samoregulacije i samoreguliranog učenja .....	13
1.3	Proaktivnost i reaktivnost učenika kroz reforme obrazovanja.....	14
1.4	Razlozi neuspjeha učenika u samoregulaciji učenja .....	16
1.5	Socijalno kognitivna perspektiva samoreguliranog učenja .....	18
1.5.1	Obrasci samoefikasnosti i očekivanja ishoda .....	19
1.5.2	Samoregulacija kao trokomponentni proces.....	20
1.5.3	Socijalno-kognitivni pristup i ostali pristupi samoregulaciji.....	21
2	STRATEGIJE UČENJA I SUOČAVANJA S NEUSPJEHOM .....	23
2.1	Strategije učenja .....	24
2.1.1	Kognitivne i metakognitivne strategije .....	24
2.1.2	Duboki, površinski i strateški pristup učenju.....	25
2.2	Strategije suočavanja .....	26
2.2.1	Tradicionalni pristup stresu i suočavanju .....	27
2.2.2	Proaktivno suočavanje.....	28
2.2.3	Socijalna podrška .....	29
2.2.4	Motivacijske strategije suočavanja.....	29
3	MODELI KOGNITIVNIH I MOTIVACIJSKIH ODREDNICA STRATEGIJA SAMOREGULACIJE I AKADEMSKOG POSTIGNUĆA.....	32
3.1	Opći modeli motivacije i samoregulacije .....	33
3.1.1	Socijalno kognitivni model očekivanja i vrijednosti Ecclesove i Wigfielda .....	33
3.1.2	Šestkomponentni model samoreguliranog učenja Boekartsove .....	35
3.1.3	Motivacijske i kognitivne komponente znanja, uvjerenja, strategija i ishoda Garcie i Pintricha .....	37
3.2	Zimmermanov i Pintrichev model samoregulacije učenja (Autori poglavlja: Anela Nikčević Milković i Darko Lončarić).....	40
3.2.1	Zimmermanov model samoreguliranog učenja .....	40
3.2.2	Pintrichev model samoreguliranog učenja.....	42
3.3	Prema novom modelu proaktivne i obrambene samoregulacije učenja .....	51
3.3.1	Usmjerenost na promociju i prevenciju (Higgins) .....	52
3.3.2	Obrasci učenja i dobrobiti (Boekaerts).....	52
3.3.3	Model proaktivne i obrambene samoregulacije (Lončarić).....	55
4	PRIMJENA SPOZNAJA O SAMOREGULIRANOM UČENJU (Autori poglavlja: Maja Močibob i Darko Lončarić) .....	61
5	MJERENJE KOMPONENTI SAMOREGULIRANOG UČENJA .....	72
5.1	Kognitivna uvjerenja o kontroli .....	73
5.2	Motivacijska uvjerenja .....	75
5.2.1	Ispitna anksioznost .....	75
5.2.2	Akadska samoefikasnost .....	77
5.2.3	Ciljne orijentacije u učenju .....	79
5.2.4	Atribucije školskog uspjeha i neuspjeha .....	81
5.3	Motivacijske strategije.....	83
5.4	Kognitivne strategije .....	86

5.4.1	Strategije učenja .....	86
5.4.2	Strategije suočavanje sa školskim neuspjehom .....	89
5.4.3	Traženje socijalne podrške .....	91
6	KAZALO AUTORA, POJMOVA, TABLICA I SLIKA .....	95
7	LITERATURA .....	100
8	PRILOG: SKALE KOMPONENTI SAMOREGULIRANOG UČENJA I PRILOG NORMIRANJU .....	117
8.1	Skala uvjerenja o kontroli .....	118
8.2	Skala ispitne anksioznost .....	122
8.3	Skala akademske samoefikasnosti .....	126
8.4	Skala ciljnih orijentacija u učenju .....	130
8.5	Skala atribucija školskog uspjeha i neuspjeha .....	134
8.6	Skala motivacijskih strategija .....	139
8.7	Skala strategija učenja .....	143
8.8	Skala strategija suočavanja sa školskim neuspjehom.....	148
8.9	Skala traženja socijalne podrške .....	153
8.10	Popis tablica u prilogu.....	157

## PREDGOVOR AUTORA

Na samom početku pisanja znao sam da bi bilo dobro odmah razjasniti što, zašto i za koga ću pisati. Također, bilo bi dobro potencijalnim čitateljima objasniti što će imati priliku pročitati i zašto bi to uopće čitali. Lijepo je dati si truda funkcionalno povezati svrhu i pristup pisanju s ciljanom publikom. Ali, kada se uhvatite pisanja na temu samoregulacije učenja o kojoj na vašem jeziku ne postoji puno knjiga, a dostupne informacije uglavnom su rasute po člancima u periodičnim izdanjima, onda vam predstoji izbor: napisati puno manjih publikacija za ciljanu svrhu i publiku ili jednu publikaciju u kojoj ćete obuhvatiti više ciljeva i više ciljanih skupina čitatelja.

Bilo bi dobro imati knjigu koja bi pružila pregled teorijskih spoznaja i doprinijela novim spoznajama o samoregulaciji te poslužila znanstvenicima i sveučilišnim nastavnicima kao informator i kao poticaj za provjeru postojećih te formuliranje boljih modela. Valjalo bi toj temi podučiti studente kroz metodički i didaktički oblikovan uvod u osnove istraživanja i primjene samoregulacije učenja, kako bi se podržale nove generacije stručnjaka i budućih istraživača. Vrijedilo bi i stručnjacima u praksi pružiti osnovne informacije za unapređenje samoregulacije učenja i prikazati barem neke poticajne primjere dobre prakse. Kako bi spomenuti čitatelji mogli provjeravati postojeće i testirati nove modele ili vrednovati programe i intervencije u praksi učenja i poučavanja, bilo bi dobro napisati i priručnik za mjerenje fenomena vezanih uz samoregulaciju učenja, zajedno s mjerama, uputama za primjenu i njihovim metrijskim karakteristikama. Bilo bi dobro da tema samoregulacije učenja ima mnogo ciljanih publikacija. Potrebe su velike ali je na kraju najvažnije pitanje što je trenutno izvedivo pa sam se, za početak, odlučio na jednu publikaciju za svih i o (skoro) svemu u području samoregulacije učenja.

U trenutku pisanja ove knjige nije bilo većih, objedinjavajućih publikacija o istraživanjima i modelima samoregulacije učenja na hrvatskom jeziku. Zbog toga je temeljni cilj ove publikacije upravo objedinjavanje dosadašnjih spoznaja, na koje sam dalje nadograđivao neke vezane ciljeve i specifičnosti. Iskoristio sam priliku za kratak prikaz vlastite klasifikacije komponenti samoregulacije učenja koja je do sada bila objavljena samo u zasebnim, periodičkim publikacijama. Prethodnim istraživanjima stavljen je naglasak na proaktivni obrazac samoregulacije, a u ovoj knjizi posebna se pažnja pridaje obrambenom obrascu samoregulacije. Također, pokušao sam barem nagovijestiti važnost identificiranja učenika koji se ne trude samoregulirati svoj napredak u učenju niti zaštititi samopoštovanje, već se prepuštaju trećem, depresivnom obrascu naučene bespomoćnosti i izostanku svakog truda samoregulacije učenja ili emocija.

Tradicionalno, istraživanja SRU nisu dovoljnu pozornost posvetila strategijama suočavanja u situacijama neuspjeha samoregulacije, pa je sadržaj knjige proširen i na strategije suočavanja sa školskim neuspjehom. U nedavnim istraživanjima, strategije učenja i strategije suočavanja pokazale su se važnim medijacijskim varijablama u procesima samoregulacije učenja.

Iako postoje brojne mjere komponenti samoregulacije učenja, tek je manji broj dostupnih mjernih instrumenata prilagođeno na uzorku iz populacije hrvatskih učenika koji bi u zadovoljavajućoj mjeri obuhvatili obrambeni obrazac samoregulacije učenja. Stoga je i pitanje mjerenja komponenti važnih

za samoregulaciju učenja postavljeno kao važna tema ove knjige. Iako su druge istraživačke perspektive ukazale na prednosti mikroanalitičkih, procesnih i za domenu specifičnih mjera SRU, cilj istraživanja vezanog uz konstrukciju prikazanih mjera bio je prognozirati opći školski uspjeh te je u tu svrhu konstruirana dispozicijska mjera obrazaca samoregulacije učenja. Nadam se da će objavljivanje tih instrumenata pod Creative Commons licencom ispuniti barem dijelom potrebe istraživača i sveučilišnih nastavnika te studenata diplomskih i poslijediplomskih studija u Hrvatskoj, zainteresiranih za istraživanje samoregulacije učenja. Praktičari objavljene mjere mogu koristiti za manje zahtjevne evaluacijske studije programa poticanja kompetencije samoregulacije učenja, dok je za individualnu primjenu instrumenata potrebno uložiti daljnji trud na njihovom normiranju.

Buduće istraživačke perspektive relativno stabilnih obrazaca samoregulacije mogu se usmjeriti na povezanost obrazaca s drugim ishodnim varijablama, kroskulturalna istraživanja, poveznice obrazaca s osobinama ličnosti, a mogu se pretpostaviti i neurokognitivne i neurofiziološke osnove ličnosti, ali i stabilnih obrazaca koje bi mogle objasniti individualne razlike učenika u sklonosti proaktivnom ili obrambenom pristupu samoregulaciji učenja.

Na kraju, završio bih s opažanjem da u zadnje vrijeme sve više mladih ljudi završava formalne oblike obrazovanja nakon čega ne mogu dati nikakav odgovor na pitanje što u životu žele i kako to planiraju ostvariti. Nakon takvog pitanja kao da očekuju da im se kaže što trebaju željeti i da im se daju detaljne upute kako će to ostvariti. Trenutno obrazovanje pretjerano regulira učenike zadajući ciljeve, kažnjavajući odmake od propisanih algoritama rješavanja problema i nagrađujući doslovnu reprodukciju. Sve to onesposobljava mlade ljude, sprječava razvoj kreativnosti, samoregulacije i trajne posvećenosti vlastitim ciljevima. Nadam se da će ova knjiga dodatno potaknuti interes za ovu temu i barem malo olakšati njeno daljnje istraživanje i primjenu principa samoregulacije učenja u praktičnom radu s učenicima.

Darko Lončarić

Rijeka, prosinac 2013.

## Sažetak

### MOTIVACIJA I STRATEGIJE SAMOREGULACIJE UČENJA

#### TEORIJA, MJERENJE I PRIMJENA

Na početku je definirana samoregulacija i pružen je povijesni pregled modela samoregulacije, nakon čega se izlaganje usmjerava na samoregulirano učenje. Prikazano je kako su se razmišljanja o proaktivnosti i reaktivnosti učenika odrazila na reforme i politike obrazovanja u SAD-u, čime je u ovoj knjizi model samoreguliranog učenja dobio povijesni i razvojni kontekst. Posebna pozornost posvećena je modelima samoreguliranog učenja iz socijalno-kognitivne perspektive učenja. Opisane su strategije učenja prema različitim modelima, a izlaganje je prošireno sa strategijama suočavanja sa školskim neuspjehom te je dan osvrt na ove, do sada prilično odvojene, istraživačke perspektive. Istraživanje obrambenog obrasca samoreguliranog učenja bilo bi otežano izostavljanjem važnih konstrukata opisanih u ovim i narednim poglavljima.

U nastavku su opisani neki opći modeli kognitivnih i motivacijskih odrednica samoreguliranog učenja, da bi se izlaganje kasnije usmjerilo na dihotomne modele koji više ili manje eksplicitno opisuju proaktivne i obrambene obrasce u ljudskom ponašanju i u učenju. Na kraju teoretskog dijela izložen je kratki osvrt na novu sintezu i klasifikaciju komponenti te je prikazan hipotetski model njihovog međusobnog odnosa i utjecaja na ishode učenja koji tek prolazi prve faze empirijske provjere.

Predzadnji dio knjige usmjeren je na prikaz primjera primjene koncepta samoregulacije učenja u praktičnom radu poučavatelja i u poticanju procesa samostalnog učenja u različitim formalnim, informalnim i neformalnim oblicima obrazovanja. Ponovo je naglašen socio-kognitivni okvir za primjenu principa poticanja samoregulacije, a obrađeni su i suvremeni pristupi uključivanja informacijsko-komunikacijske tehnologije kao sredstva za poticanje samoregulacije u učenju. Izneseni su temeljni principi poticanja samoregulacije učenja, cjeloviti primjeri intervencijskih programa, kao i primjeri primjene u različitim nastavnim predmetima.

U zadnjem dijelu knjige prikazan je razvoj baterije mjera pod nazivom Motivacijske i kognitivne komponente samoregulacije učenja, pri čemu su komponente razvrstane na kognitivna i motivacijska uvjerenja te kognitivne i motivacijske strategije. Pri izradi mjera ponovo se posebna pozornost posvetila pokazateljima obrambene samoregulacije učenja. U prilogu su prikazane i skale u formi spremnoj za primjenu, a naveden je i prvi prilog izradi normi za učenike i učenice viših razreda osnovne škole. Rezultati metrijskih karakteristika prikazanih skala ukazuju na zadovoljavajuću konstruktnu valjanost, pri čemu je opravdanost podjele komponenti na proaktivan i obrambeni obrazac i empirijski potvrđena.

## Summary

### MOTIVATION AND SELF-REGULATED LEARNING STRATEGIES

#### THEORY, MEASUREMENT AND APPLICATION

At the beginning self-regulation is defined and a historical overview of the model of self-regulation is provided, followed by the presentation of self-regulated learning. It is presented how ideas about student's proactivity and reactivity reflected on the reforms and education policy in the United States, giving models of self-regulated learning a historical and developmental context. Special attention is given to the social- cognitive perspective of self-regulated learning models. Different models of learning strategies are also described, and coverage is extended with coping strategies in situations of school failure. A comment on these two quite separate research perspectives is provided. Research of a defensive form of self-regulated learning would be hindered by the omission of important constructs described in this and subsequent chapters.

Following this, some general models of cognitive and motivational determinants of self-regulated learning are described, and later discussion is focused on dichotomous models that more or less explicitly describe proactive and defensive patterns in human behaviour and learning. At the end of the theoretical part a short overview of the new synthesis and classification of the components is provided. A hypothetical model of self-regulated learning component interactions and their impact on learning outcomes is suggested during the first stage of its empirical verification.

The second to last section of the book focuses on the exemplary application of the concepts of self-regulation of learning in educators' practical work of encouraging autonomous learning process in a variety of formal, informal and non-formal education. A social - cognitive framework for the application of the principle of encouraging self-regulation is again emphasized and contemporary approaches like using ICT as a tool to encourage self-regulation in learning are also highlighted. Basic principles of encouraging self-regulation of learning are presented together with the complete examples of intervention programs, as well as examples of applications in various academic subjects.

In the last section of the book the development of the set of measures called Components of Motivation and Cognition in Self-Regulated Learning scale is presented. The components are arranged in the categories of the cognitive and motivational beliefs and cognitive and motivational strategies. In development of measures special attention was given again to the indicators of defensive self-regulated learning. In the Appendix the scales are presented in a ready-to- use form, together with the first contribution to the standardization and norms for the students in higher grades of elementary school. Results of metric characteristics of presented scales indicate satisfactory construct validity, with information about empirical validation of the proactive and defensive patterns of self-regulated learning.



# 1 SAMOREGULACIJA PONAŠANJA I UČENJA

U ovom poglavlju nalaze se informacije o razvoju modela i o definicijama samoregulacije i samoreguliranog učenja. Navedene su razlike između reaktivnog i proaktivnog pristupa ljudskom ponašanju i doživljavanju, kao i refleksije različitih pristupa na promjene u politikama obrazovanja. Opisani su prvi pristupi samoregulaciji ponašanja: kibernetički modeli i modeli procesiranja informacija. Izložen je socio-kognitivni okvir brojnih utjecajnih modela samoregulacije učenja te je uspoređen s ostalim pristupima samoregulaciji. Iznesene su spoznaje o uzrocima poteškoća u samoregulaciji ponašanja.

## 1.1 Povijesni pregled i razvoj modela samoregulacije

Kroz povijesti psihologije ljudsko se ponašanje dugo vremena smatralo uglavnom reaktivnim na okolišne zahtjeve i uvjete. Dominantno teorijsko stajalište do kasnih 1960-ih i ranih 1970-ih bio je biheviorizam, koji je zamijenjen snažnom kognitivnom revolucijom. Čak i prije ove paradigmatičke promjene, istraživanja su upućivala na to da biheviorizam ne može objasniti cjelokupno ljudsko ponašanje. Drugačije perspektive pružili su geštalt modeli, Levinova teorija polja i motivacijsko istraživanje očekivanja i vrijednosti Atkinsona i McClelland (McClelland, Atkinson, Clark i Lowell 1953), koje je postalo osnova za nadolazeće modele samoregulacije. Kognitivna revolucija posebnu je pozornost usmjerila na kognitivne procese kao što je metakognicija. Smatralo se da su motivacijski procesi nezavisni od kognitivnih procesa. Na kraju su kognitivni psiholozi ustanovili da je znanje o znanju, razmišljanje o razmišljanju i uporabu znanja teško modelirati kompjuterskim metaforama te da je potrebno uzeti u obzir koncepte kao što su ciljevi, motivacija i afekt.

Tek su relativno nedavno psiholozi počeli sustavno istraživati kako su povezane motivacija i kognicija (Mischel, Cantor i Feldman, 1996; Bransford, Brown i Cocking, 1999; Pintrich, 2003) slijedeći značajne uvide koje je pružila Bandurina socijalno-kognitivna perspektiva. Značajna promjena u razmišljanju o motivaciji i kogniciji proizišla je iz Bandurinog stajališta da kognitivni procesi, kao i motivacija, imaju središnju ulogu u ljudskom učenju (Bandura, 1977). Njegova ideja da potkrepljenja stvaraju očekivanja budućih ishoda i vode ponašanje kroz procese postavljanja ciljeva i samoevaluacije u odnosu na te ciljeve i standarde, predstavlja najznačajniji doprinos perspektivi samoregulacije ljudskog ponašanja.

Drugi značajan doprinos socijalno-kognitivne perspektive u istraživanju samoregulacije predstavlja pojam samoefikasnosti. Prema Banduri (1986; 1997), ljudi nastoje ostvariti očekivane pozitivne ishode i spriječiti potencijalne negativne ishode. Ovom težnjom k cilju upravljaju vjerovanja pojedinca o samoefikasnosti. Ljudi općenito poduzimaju one zadatke u kojima se procjenjuju uspješnima. Vjerovanja o samoefikasnosti utječu na razinu i vrstu ciljeva koje pojedinci usvajaju, utječu na standarde izvedbe i strategije za postizanje tih ciljeva što zatim utječe na djelovanje (Locke i Latham, 2002; Bandura, 1991; Cervone i sur., 2004; Luszczynska i Schwarzer, 2005).

Drugi važan doprinos razvoju koncepta samoregulacije dali su Carver i Scheier (1982; 1998), uvođenjem koncepta kontrole povratne veze ("feedback control"). Njihov pristup, nazvan kibernetička teorija kontrole ("cybernetic control theory"), dugo je vremena bio poistovjećen s perspektivom samoregulacije. U početku su teorija kibernetičke kontrole i istraživanja samoregulacije bili pod utjecajem pokušaja dizajniranja oružja kao što su projektili, koji bi mogli biti precizniji kada bi prilagodili smjer tijekom leta. Kibernetička istraživanja pokazala su da se neživi mehanizmi mogu regulirati tako da se prilagođavaju sukladno programiranim ciljevima ili standardima. U skladu s ovim stajalištem, samoregulacija podrazumijeva da pojedinci imaju cilj, nadgledaju vlastiti napredak prema ostvarenju tog cilja i djeluju tako da smanje odstupanje između trenutnog stanja i standarda određenog ciljem. Također, to čine na način koji odgovara situaciji i njihovim ličnostima (Carver, 2004).

Popularna metafora koja opisuje dinamični proces kontrole povratne informacije bila je "TOTE" krug ("Test-Operate-Test-Exit") (Powers, 1973). Krug započinje prvom "test" fazom tijekom koje osoba utvrđuje trenutno stanje i uspoređuje ga sa željenim stanjem. Ukoliko ustanovi odstupanje, započinje faza djelovanja ("operate") tijekom koje se nastoji smanjiti percipirano odstupanje. Napredak prema cilju nadgleda se sljedećom "test" fazom i nastavlja se krugom testiranja i djelovanja. Ovaj krug traje dok se posljednjom "test" fazom ne utvrdi da nema odstupanja između trenutnog i željenog stanja. Konačno, "TOTE" proces završava izlaznom ("exit") fazom petlje povratne informacije.

Carver i Scheier (1998; 2000; Carver, 2004) predstavili su drugi shematski opis povratne veze koja uključuje ulaznu funkciju (npr. percepcija), referentnu vrijednost (koja proizlazi iz sustava), uspoređivač koji računa odstupanje i primarnu izlaznu funkciju koja utječe na okolinu. Konačno, okolina utječe na ulaznu funkciju. Kako bi modelirali ljudsku sposobnost za redefiniranjem vlastitih ciljeva, standarda ili referentnih vrijednosti, pretpostavili su da sekundarna izlazna funkcija utječe na referentne vrijednosti koje određuje sustav. Uvode ideju o smanjenju odstupanja ili negativnu petlju povratne informacije kako bi modelirali ljudsko ponašanje, kao što je nastojanje da postignemo važan cilj ili da se prilagodimo standardu. Također, uvode ideju o povećanju odstupanja ili pozitivnu petlju povratne informacije kako bi modelirali ljudski strah od negativnih ishoda ili moguće neprihvatljive slike o sebi. Ove petlje povratne informacije povezuju s ponašanjem približavanja i izbjegavanja te zaključuju da u nekim slučajevima približavanje jednom cilju može izgledati kao izbjegavanje suprotnog cilja.

Carver i Scheier dalje razrađuju svoju teoriju i zaključuju da se samoregulacija može prikazati kao unutarnji sustav usmjeravanja koji upravlja kratkotrajnim efektima akcija i može promijeniti uobičajeno ponašanje. Smatraju da se ciljevi razlikuju po apstrakciji i da su hijerarhijski organizirani te da se protežu od najapstraktnijih ciljeva više razine ili "biti" ciljeva (npr. biti zdrava osoba) do ciljeva motoričke kontrole na najnižoj razini, kao što je hodanje na posao umjesto vožnje auta (Carver i Scheier, 1982; Scheier i Carver, 2003). Što je cilj viši u hijerarhiji, to je značajniji za samopoimanje i to je pojedinac predaniji cilju. Predlažu i hijerarhiju petlji povratne informacije. Najkontroverzniji dio njihovog modela je odnos pozitivnog i negativnog afekta s drugim konceptima samoregulacije. S obzirom da je funkcija sustava povratne veze smanjiti odstupanja između trenutnog stanja i standarda određenog ciljem, navode da pozitivni afekt promiče usporavanje ili smanjenje truda, dok negativni afekt promiče povećanje truda. Moguće je da postoje iznimke od ovog pravila kada negativni afekt pobuđuje impuls za povlačenjem ili dezangažmanom kada su očekivanja osobe o sposobnosti da smanji odstupanje između trenutnog stanja i željenog cilja nepovoljna (Carver, 2004).

Veza pozitivnog i negativnog afekta s drugim konceptima samoregulacije, koju navode Carver i Scheier, nije u skladu s dominantnim dimenzionalnim modelom afekta koji najbolje objašnjavaju Grayevi (1990) BIS/BAS sustavi. Gray navodi da je bihevioralni inhibicijski sustav (BIS; "behavioural inhibition system") povezan sa znakovima kazne ili frustrirajućeg izostanka nagrade koji se vezuje za negativne osjećaje, dok je bihevioralni sustav približavanja (BAS; behavioural approach system) povezan sa znakovima nagrade i izbjegavanja kazne te se vezuje za pozitivne osjećaje. Ovaj pristup podržava dvije unipolarne dimenzije afekta (od neutralne do negativne i od neutralne do pozitivne), od kojih je svaka povezana s djelovanjem zasebnog neurološkog i bihevioralnog sustava. Slično stajalište imaju Lang (1995), Caciopo i suradnici (1999) i Watson, Wiese, Vaidya, i Tellegen (1999).

Unatoč temeljnom doprinosu koji su Carver i Scheier dali teoriji i istraživanjima samoregulacije, oni su uglavnom bili usmjereni na procese samonadgledanja koje su smatrali ključnima pri djelovanju nakon doživljenog odstupanja između trenutnog stanja i željenog cilja. Druge teorijske perspektive razvijene su oko faze djelovanja. Ova komponenta TOTE sustava uključuje samozapočeto djelovanje kako bismo smanjili odstupanje između trenutnog i željenog stanja te nije bila pomnije istraživana do Baumeisterove formulacije teorije snage samokontrole. Teorija snage samokontrole naglašava resurse uključene u stvaranje promjena i prilagodbe u ponašanju kako bismo postigli cilj (Baumeister, Bratslavsky, Muraven, Tice i Baumeister 1998). Prema ovoj teoriji, samokontrola ili snaga volje ima ključnu ulogu u samoregulaciji. Naime, samokontrola je potrebna da bismo se oduprli nagonima i iskušenjima koji bi u protivnom došli u sukob s našim dugoročnim interesima. Teorija ima tri pretpostavke: podrazumijeva da postoji ograničen kapacitet za samoregulaciju jer samoregulacija zahtijeva trud, da svi zadaci samoregulacije koriste iste (ograničene) resurse te da uspješna samoregulacija u potpunosti ovisi o dostupnosti resursa. Ovaj model najbolje objašnjava neuspjeh samoregulacije u različitim domenama života (npr. ovisničko ili kriminalno ponašanje, poremećaji hranjenja, nekontrolirana potrošnja ili izostanak kontrole seksualnih nagona) što proizlazi iz naglaska na ograničenu sposobnost samokontrole (Baumeister i Heatheron, 1996; Baumeister i sur., 1994; Muraven i sur., 1998).

Kibernetička teorija kontrole i teorija snage samokontrole komplementarne su i odnose se na različite aspekte samoregulacije. Teorija snage samokontrole može dobro objasniti neuspjehe samoregulacije, ali ne pridaje isti značaj razumijevanju zbog čega i kako ljudi mogu biti uspješni u samoregulaciji. Radi naglašavanja samokontrole kao ključnog obilježja samoregulacije, ova teorija također zapostavlja ostale važne aspekte samoregulacije kao što su borba s distrakcijama ili frustracijama, suočavanje s neuspjehom, uspješno ostvarivanje cilja i regulaciju ponašanja ciljevima umjesto samokontrolom.

Na ova su se pitanja osvrnuli modeli izvedbe ("behavioural enactment models") koji se bave voljnim procesima uključenim u započinjanje i održavanje djelovanja kako bismo ostvarili ciljeve (Abraham i Sheeran, 2000). Ovi modeli se ne odnose samo na procese uključene u postavljanje cilja, već razlikuju i važne aspekte težnje prema cilju. Zapčinjanje i održavanje akcija kako bismo ostvarili cilj uglavnom je opisano kroz faze te se zbog toga ovi modeli često nazivaju faznim modelima. Pretpostavljaju da će se pojedinci u različitim fazama ponašati na kvalitativno drugačije načine te da se intervencije potrebne za kretanje pojedinca u procesu razlikuju od faze do faze (Weinstein, Rothman i Sutton, 1998). Modeli obično predlažu pet do šest različitih faza promjene koje se protežu od početnog nedostatka svijesti o problemu do neodlučnosti o poduzimanju akcije, razmatranja akcije i zapčinjanja učinkovite akcije, te sve do uspješnog održavanja željenog stanja i izbjegavanja povratka na prethodno neželjeno stanje (npr. modeli koje su razvili Prochaska i DiClemente, 1984; ili Wienstein, 1988). Model faza akcije ("action phases model"; Heckhausen i Gollwitzer, 1987) razlikuje motivacijsku i voljnu fazu promjene ponašanja te navodi četiri faze: 1) faza prije odlučivanja (potencijalni ciljevi su promišljeni i odabrani); 2) faza nakon odlučivanja (razmotreni su načini implementacije cilja i odabrani su neki načini ostvarenja cilja); 3) faza djelovanja (početak ponašanja ostvarenja cilja); i 4) faza nakon djelovanja (evaluacija ostvarenih ishoda). Dok su prethodni modeli naglašavali važnost postavljanja ciljeva, modeli izvedbe su usmjereni na težnju prema ostvarenju cilja.

Konačno, istraživanja su se usmjerila i na neuroznanstvene modele samoregulacije. Dva su istaknuta pravca istraživanja neuroloških i fizioloških aspekata samoregulacije. Banfield, Wyland, Macrae, Munte i Heatherton (2004) su se usmjerili na neuroznanstvena obilježja samokontrole. Ochsner i

Gross (2004) su ispitali socijalno kognitivni neuroznanstveni pristup regulaciji emocija opisujući recipročne veze između neuralne aktivnosti, strategije regulacije emocija, situacijska obilježja značajna za regulaciju afekta i zajedničke psihološke i fiziološke posljedice ovih različitih utjecaja.

Ovaj pregled razvoja modela samoregulacije pokazuje da konstrukti samoregulacije mogu biti snažan faktor koji integrira kognitivne, motivacijske, socijalne, bihevioralne, fiziološke i neurološke aspekte raznih teorija i istraživanja. Svi opisani modeli naglašavaju različite aspekte procesa samoregulacije.

## 1.2 Definicije samoregulacije i samoreguliranog učenja

Vohs i Baumeister (2004) navode da se samoregulacija odnosi na vježbu kontrole nad sobom, posebno u smislu usklađivanja sa željenim standardima. Pri tome su ključna dva različita, ali kompatibilna procesa. Nadgledanje vlastitog stanja usporedbom s osobnim ciljevima ili standardima i stvaranje petlji povratnih informacija smatrani su ključnim procesima samoregulacije, i posebno su naglašeni u kibernetičkoj teoriji (Carver i Scheier, 1981). S druge strane, istraživani su procesi promjene koji nas informiraju o tome kako ljudi dolaze do poboljšanja trenutnog stanja (Baumeister, Tice i Hutton, 1989). Ključno pitanje je kako osoba održava kontrolu nad sobom i kako se prilagođava da bi održala sklad sa socijalnim i fizičkim okruženjem.

Zeidner, Boekaerts i Pintrich (2000) pregledom istraživanja samoregulacije zaključuju da postoji toliko definicija i shvaćanja samoregulacije koliko ima istraživanja o ovoj temi. Međutim, u postojećim konceptualizacijama samoregulacije ipak postoji više sličnosti nego razlika. Općenito, samoregulaciju definiraju kao sustavni proces koji uključuje postavljanje osobnih ciljeva i usmjeravanje ponašanja prema ostvarenju postavljenih ciljeva. Samoregulirano ponašanje uključuje petlju povratne informacije koja služi za smanjenje odstupanja između trenutnog i željenog ponašanja. Ovaj proces uključuje kognitivne, afektivne, motivacijske i ponašajne komponente koje pojedincu omogućuju prilagodbu akcija i ciljeva usmjerenih na postizanje željenih rezultata u skladu s promjenjivim okolinskim uvjetima. Većina shvaćanja samoregulacije uključuje procese kao što su postavljanje ciljeva, upravljanje, korištenje povratnih informacija i samoevaluacija.

Najznačajnija karakteristika samoreguliranog učenja je proaktivni pristup učenju kao samousmjeravajućem procesu kojim učenici transformiraju vlastite mentalne sposobnosti u akademske vještine. Učenici se samoreguliraju postajući aktivnim sudionicima u vlastitom procesu učenja aktiviranjem metakognitivnih i motivacijskih resursa, usmjeravanjem misli i osjećaja i poduzimanjem akcija kako bi ostvarili vlastite ciljeve učenja (Zimmerman, 1986; 2001). Osnovni elementi proaktivnosti uključuju samostalno postavljanje ciljeva, osobnu inicijativu, ustrajnost, praćenje napretka i vještine prilagođavanja.

Postoje razni pogledi na samoregulirano učenje. Kod većine modela, samoregulirano učenje zahtijeva namjernu uporabu specifičnih procesa, strategija ili odgovora usmjerenih na poboljšanje akademskog postignuća (Zimmerman i Schunk, 2001). Većina modela, koji slijede iz shvaćanja samoregulacije koje navode Carver i Scheier (1981), razmatra petlje povratne informacije tijekom učenja. Ove se petlje odnose na ciklički proces u kojem učenici nadgledaju uspješnost svojih metoda ili strategija učenja.

Također, većina definicija uključuje motivacijsku dimenziju samoreguliranog učenja, koja opisuje kako i zbog čega učenici odabiru određeni samoregulirajući proces, strategiju ili odgovor.

### 1.3 Proaktivnost i reaktivnost učenika kroz reforme obrazovanja

Učenje nije oduvijek bilo smatrano proaktivnim procesom kojim upravlja učenik. Naime, u većini primijenjenih obrazovnih programa i obrazovnih reformi učenje je smatrano procesom kojeg se ne može opažati ali se njime može upravljati vanjskim smjernicama i poticajima. Uvriježeno je bilo mišljenje da se učenje jednostavno "događa" učenicima kao reakcija na promjene u okolini i poučavanju. Novi, proaktivni pristup učenju ima važne implikacije na način na koji nastavnici planiraju i organiziraju aktivnosti poučavanja, kao i na način organiziranja škola i primjene obrazovnih reformi. Prelazak s reaktivnog na proaktivno učenje opisao je Zimmerman (2001) u pregledu povijesti različitih nastojanja da se poboljšaju američke škole. Različite školske reforme bile su vođene promjenjivim pretpostavkama o uzrocima učenikovog akademskog postignuća, uspjeha i neuspjeha. Ovaj pregled usmjeren je na američke reforme obrazovanja iz nekoliko razloga. Sustavne, longitudinalne i komparativne analize reformi obrazovanja u Europi još uvijek nedostaju. Nekoliko istraživanja koja pokrivaju različita geografska područja, usmjeravajući se na različita pitanja i primjenjujući različitu metodologiju, ne pružaju pouzdane informacije o situaciji u cijeloj Europi. U Europi svaka zemlja ima svoj obrazovni sustav i reforme obrazovanja odražavaju razlike i sličnosti među tim sustavima. Također, europski sustavi obrazovanja mijenjali su se tijekom prošlosti, često zbog razloga koji su izvan glavnih ciljeva obrazovanja (Duerr, Spajic-Vrkas i Ferreira Martins, 2000).

U razdoblju nakon Drugog svjetskog rata intelektualne sposobnosti se smatralo osnovom učenja i akademskog postignuća učenika. Učenici su testirani testovima intelektualnih sposobnosti. Na temelju rezultata razvrstavani su u skupine, a svakoj je skupini osigurana poduka koja se smatrala optimalnom za njihove mentalne sposobnosti. Kurikulumi su krojeni prema razinama sposobnosti specifičnih grupa učenika. Posebna se pozornost pridavala usklađivanju odgovarajuće vrste poučavanja sa sposobnostima i interesima svakog učenika. Evaluacijska istraživanja efekata primijene takvog koncepta ukazivala su na razočaravajuće rezultate reforme (Bracht, 1970; Pressley i McCormick, 1995). Ovaj model nije smatrao učenika proaktivnim sudionikom jer su se mentalne sposobnosti smatrale relativno stabilnim osobinama učenika, a nastavnici su bili odgovorni za prilagođavanje poučavanja mentalnim sposobnostima učenika.

Tijekom 1960-ih godina prošlog stoljeća, pozornost se usmjerila na socijalnu okolinu i njezin utjecaj na intelektualni razvoj djeteta i motivaciju za usvajanjem znanja i vještina. Interes za učinke ranog iskustva na intelektualni razvoj djece potaknut je istraživanjima Hunta (1961) i Blooma (1964) te je reformu obrazovanja usmjerio na "nedostatke" u intelektualnom okruženju djece koja dolaze iz obitelji niskog socioekonomskog statusa. "Head start" program osmišljen je radi stvaranja intelektualno stimulirajuće okoline za razvoj predškolske djece. Naknadno je uslijedio "Follow through" program čija je svrha bila podržati daljnji razvoj djece tijekom nižih razreda osnovne škole. Nastavlja se rasprava o trajnosti učinaka ovih programa na intelektualni razvoj djeteta. Mnogi su znanstvenici naglašavali da "Head start" program nije doveo do trajnih obrazovnih koristi za djecu

(Hernstein i Murray, 1994; Hood, 1992). Početno povećanje intelektualnih sposobnosti do kojih dolazi tijekom pohađanja programa postupno nestaje nakon što djeca napuste program. Također, većina istraživanja pokazuje da se efekti programa na postignuće učenika smanjuju i nestaju nakon nekoliko godina školovanja. Rezultati istraživanja nisu jednoznačni pa tako neka istraživanja pokazuju da je ovo smanjenje obrazovnih učinaka više prividno nego stvarno (osim za intelektualne sposobnosti), a nekoliko istraživanja pokazuje da obrazovni dobici traju i bez prolongirane intervencije (Barnett, 2002).

Druga okolinska perspektiva usmjerila se na razlike između obiteljskog okruženja i školske atmosfere. Stručnjaci iz humanističke psihologije i obrazovanja (Holt, 1964; Rogers, 1969; Glasser, 1969) predložili su niz reformi koje bi se škole približile učenicima i učinile ih važnim i manje prijetećim okruženjem. Neke od promjena uključivale su manje oslanjanje na ocjenjivanje kao uvjet za napredovanje kroz sustav, fleksibilan kurikulum, usmjerenost na socijalnu prilagodbu učenika i znatnije uključivanje roditelja u školske aktivnosti.

Nažalost, rezultati "Head Start" i "Follow Through" programa umjereni su i imaju kratkotrajne efekte, a standardi akademskog postignuća učenika tijekom humanističke reforme obrazovanja pali su na najniže razine. To je potaknulo Nacionalnu komisiju za izvrsnost u obrazovanju (1983) da objavi dokument nazvan "Nacija u opasnosti", koji je sadržavao sažeti kritički pregled kvalitete poučavanja, kurikuluma i standarda akademskog postignuća. Ove je rezultate podržalo istraživanje koje je ukazalo na lošije akademsko postignuće američkih učenika u usporedbi s rezultatima koje postižu učenici iz drugih zemalja (Stevenson, Lee i Stigler, 1986). Sociokolinski pristup nije učenika smatrao proaktivnim sudionikom i kreatorom vlastitog procesa učenja. Zadatak i odgovornost učitelja i upravitelja škola bio je učiniti dječju okolinu intelektualno stimulirajućom u kojoj je dječja iskustva tijekom poučavanja trebala uskladiti s njihovim potrebama, sociokulturalnim porijeklom, etničkim i kulturalnim identitetom. Djeca su stavljena u stimulirajuće i zaštitničke okoline, no to nije bilo učinkovito za razvoj njihovih proaktivnih i samoregulirajućih vještina suočavanja s teškim zadacima ili frustrirajućim preprekama pri ostvarenju ciljeva.

Problem niskog akademskog postignuća pripisan je opadanju obrazovnih standarda tijekom 1960-ih godina prošlog stoljeća. To je potaknulo niz novih reformi obrazovanja usmjerenih na poboljšanje standarda obrazovanja. Uslijedile su neke promjene, poput uspostavljanja većeg broja osnovnih predmeta u kurikulumima, učestalo i strogo testiranje kao preduvjet za napredak kroz školski sustav, stupnjevanje učeničkog uspjeha, te osiguranje visokih kvalifikacija i sposobnosti djelatnika u obrazovanju. Promjene u politici obrazovanja postale su očite kada je Harvardsko sveučilište ponovno uvelo niz obveznih predmeta i kada su mnoge druge škole slijedile ovu ideju "povratka osnovama", ograničavajući broj izbornih predmeta. Novi val reforme obrazovanja ciljao je na povećanje kvalitete poučavanja (od strane kvalificiranih profesionalaca), kurikuluma i standarda postignuća (Zimmerman, 2001).

S druge strane, humanističke reforme imale su neke pozitivne efekte, najviše u smanjenju odustajanja od škole i povećanju povezanosti učenika sa školom i kurikulumom. Nova reforma donijela je brigu o utjecaju viših standarda na povećanje odustajanja od škole, povećanje troškova zapošljavanja kvalificiranih nastavnika i smanjenje vertikalne mobilnosti društveno zapostavljene djece iz specifičnih sociokulturalnih okruženja. Pristup vezan za standarde obrazovanja u najvećoj mjeri stavlja učenike u reaktivnu perspektivu, iako je mogao tek donekle potaknuti aktivnost učenika

postavljanjem visokih ciljeva, nametnutih izvana. Upitna je učenikova predanost takvim ciljevima. Ponovno, učenici nisu smatrani odgovornim za proces učenja ni za vlastito akademsko postignuće. Učitelji i upravitelji škole bili su odgovorni za održavanje standarda kvalitete poučavanja, kurikuluma i akademskog postignuća učenika.

Ovakvu situaciju najbolje opisuje Pintrich (2004) koji kontrastira karakteristike tradicionalnog pristupa poučavanju i pristupa usmjerenog na učenika. U "tradicionalnim učionicama" učitelj kontrolira gotovo sve aspekte zadataka i konteksta učenja i ostavlja učenicima malo prostora za doprinos aktivnostima u smislu odabira, kontrole ili reguliranja aktivnosti i okoline. Potpuno je suprotno u "učionicama usmjerenim na učenika" gdje učenici imaju mnogo više stvarne kontrole nad aktivnostima, klimom i strukturom razreda. Učenici su potaknuti da osmisle vlastite projektne zadatke, surađuju u grupama, odlučuju kako će prikupiti informacije ili izvesti zadatak, razvijaju razredne norme, pomažu učiteljima formulirati načine i kriterije vrednovanja njihovog rada. Sve to u znatnoj mjeri doprinosi razvoju autonomije, odgovornosti i kompetencije samoreguliranog učenja.

Teorija samoreguliranog učenja donosi novu perspektivu stavljanjem učenika u središte pozornosti i odgovornosti, radikalno mijenjajući dužnosti, obaveze i odgovornosti učitelja, školske uprave i kreatora obrazovnih politika. Prema Zimmermanu (2001), teorija samoreguliranog učenja pretpostavlja da učenici (a) mogu sami poboljšati vlastitu sposobnost učenja selektivnom uporabom metakognitivnih i motivacijskih strategija učenja; (b) mogu proaktivno odabrati, strukturirati, pa čak i kreirati okolinu poticajnu za učenje; i (c) mogu imati značajnu ulogu u odlučivanju o količini i načinu poučavanja koje im je potrebno. Štoviše, ova teorija pruža objašnjenje činjenice da neki učenici postižu uspjeh unatoč ograničenim mentalnim sposobnostima, nepoticačnoj okolini ili sociokulturalnom porijeklu i niskoj razini školskih standarda. Također, ova teorija može objasniti zašto neki učenici, koji imaju očite prednosti u mentalnim sposobnostima, sociokulturalnom porijeklu i pohađaju škole visokog standarda, mogu podbaciti u učenju i akademskom postignuću.

## 1.4 Razlozi neuspjeha učenika u samoregulaciji učenja

Postoji nekoliko objašnjenja za neuspjehe učenika u samoregulaciji tijekom učenja. Jedan od ograničavajućih čimbenika jest stupanj razvoja, posebice u području metakognitivnih sposobnosti. Većina autora pretpostavlja da predškolska djeca ne mogu samoregulirati učenje, odnosno da većina djece razvija sposobnost za samoregulaciju učenja tijekom razdoblja pohađanja osnovne škole. Objašnjenja nemogućnosti djece da samoreguliraju učenje protežu se od Piagetovog pristupa koji ograničavajućim faktorom smatra egocentrizam, do Vygotskovog pristupa koji naglašava nemogućnost male djece da koriste unutrašnji govor kako bi usmjeravala vlastito djelovanje (Paris, Byrnes i Paris, 2001; McCaslin i Hickey, 2001). Također, jedan od čimbenika koji otežavaju samoregulaciju učenja kod male djece vezan je uz ograničenja u njihovom metakognitivnom funkcioniranju (Flavell, 1979).

Kad savladaju kognitivna i metakognitivna ograničenja, djeca dosežu dob u kojoj se samoregulacija učenja treba pojaviti razvojem kroz proces maturacije (Ault, 1977) ili učenjem o specifičnim vještinama regulacije (McCaslin i Hickey, 2001). Slaba samoregulacija učenja tada se može pripisati



nedostatku samoregulirajućih strategija. U analizi sredstava i ciljeva to se može opisati kao situacija u kojoj učenici ne posjeduju vještine samoregulacije (sredstvo) kako bi postigli željeni ishod (cilj).

U nekim situacijama, učenici posjeduju vještine samoregulacije, ali unatoč tome ne uspijevaju samoregulirati aktivnosti učenja. Prema kognitivistima, ključni faktor želje za korištenjem različitih strategija su percepcije učenika o korisnosti tih strategija (Ghatala, Levin, Pressley i Lodico, 1985). Drugim riječima, učenici mogu zaključiti da sredstvima koja posjeduju ne mogu doći do željenih ishoda.

Učenici čak mogu posjedovati potrebne vještine (sredstva) i vjerovati da većina ljudi uspješno koristi te vještine kako bi postigli željene ishode (ciljeve), ali unatoč tome mogu pokazati neuspjeh u samoregulaciji. Teoretičari socijalne kognicije naglašavaju važnost koju imaju percepcije samoefikasnosti za motivaciju učenika pri korištenju određene strategije samoregulacije učenja (Bandura, 1997; Zimmerman, 2000). Također, samoregulacija učenja često zahtijeva ulaganje vremena, kognitivnu kontrolu, opreznost, potiskivanje suprotstavljenih ciljeva i ulaganje različitih resursa za samoregulaciju. Ishodi ovakvih napora trebaju biti dovoljno privlačni učenicima da bi bili motivirani samoregulirati učenje.

Važan aspekt koji zahtijeva posebnu pozornost su ciljne orijentacije u učenju. Nemaju svi učenici ciljeve usmjerene na učenje, stjecanje vještina i izvedbu zadatka za koje je potrebna samoregulacija. Neki učenici mogu razviti neakademski identitet i često odbijaju akademsko postignuće kao sekundarno ili oprečno ciljevima njihove referentne grupe i vlastitim ciljevima (Steinberg, Dornbush i Brown, 1996). Bez obzira što ne ulažu trud u proaktivnu samoregulaciju, možemo pretpostaviti da ipak samoreguliraju svoje ponašanje, ali usmjereno prema neakademskim ciljevima. Oni ne teže akademskom postignuću, ali mogu imati alternativne ciljeve i vrijednosti, kao što je zaštita samopoštovanja ili popularnost među ostalim učenicima te ih ovi ciljevi mogu usmjeriti na korištenje obrambenog obrasca samoregulacije. Oni ne uspijevaju (ili ne žele) samoregulirati strategije učenja, ali koriste samoregulaciju kako bi zaštitili ego, samopoštovanje ili status među učenicima. Pri tome koriste specifične obrasce atribucija kao što su vanjska atribucija neuspjeha, izbjegavanje zadatka, kognitivna neuključenost, površinsko kognitivno procesiranje i samohendikepiranje.

Također, neuspjeh u samoregulaciji učenja može biti povezan s depresivnim obrascem kognitivnih i motivacijskih uvjerenja i strategija kao što su stabilne, unutrašnje atribucije neuspjeha i nestabilne, vanjske atribucije uspjeha, bespomoćnost, odgađanje i apatija. Kroz iskustvo u praktičnom radu s učenicima možemo prepoznati učenike koji imaju nizak osjećaj samoefikasnosti u učenju, ali ne umanjuju vrijednost akademskih postignuća i ne koriste obrambene strategije za zaštitu vlastitog samopoštovanja poput eksternalnih atribucija i samohendikepirajućih strategija. Zbog svega navedenoga, motivacija za postignućem i trudom im je vrlo niska, kao i slika o vlastitom akademskom samopoimanju. Uslijed učestalih neuspjeha zatvoreni su u vlastiti doživljaj naučene bespomoćnosti koji ih vodi daljnjim neuspjesima. Takav obrazac je vjerojatno najprimjerenije nazvati depresivnim obrascem izostanka samoregulacije učenja, iako i takvi učenici samoreguliraju svoja ponašanja sukladno tom neprilagođenom obrascu. Oni često smanjuju svoju aktivnost i povlače se iz zadataka i interakcija ili ulaze u interakcije s ciljem samopotvrđivanja usvojene sheme o vlastitoj nesposobnosti i ne trude se ni izbjeći situacije koje im u tom smislu mogu priskrbiti dodatne prilike za vlastito negativno samovrednovanje i negativne emocije. U najgorem slučaju, mogu aktivno i kreirati takve situacije.

Od postojećih teorijskih klasifikacija neke karakteristike takvih učenika najbolje opisuje jedan od Bandurinih (1982) obrazaca samoefikasnosti i očekivanja ishoda. Svi obrasci su opisani u narednom poglavlju, a učenici skloni depresivnom obrascu samoregulacije spadali bi u grupu učenika koji imaju nizak osjećaj samoefikasnosti, ali visoko očekivanje ishoda ukoliko bi zadatak ispravno izvršili. Ti učenici smatraju da ne mogu izvršiti zadatak (stoga ne aktiviraju proaktivan obrazac samoregulacije), ali su svjesni da bi ostvarili željene ciljeve i bili nagrađeni te da bi okolina pozitivno reagirala na uspješnu izvedbu zadatka. Na taj način nemaju mogućnost reinterpretacija situacije, pripisivanja eventualnog neuspjeha negativnim okolinskim čimbenicima i ne mogu smanjiti vrijednost akademskih aktivnosti i postignuća. Zbog toga ne aktiviraju čak niti obrambeni obrazac samoregulacije učenja usmjeren na zaštitu ega, samopoštovanja i osjećaja vlastite vrijednosti.

Vrlo je malo empirijskih radova kojima je cilj bio provjeriti distinktivnost i odnose među navedenim obrascima samoregulacije učenja. Empirijskim provjerama dobiveni su rezultati koji podržavaju diskriminativnost proaktivnog i obrambenog obrasca samoregulacije i neke, modelom implicirane veze među komponentama tih obrazaca te njihovu povezanost s ishodima učenja (Lončarić, 2008a, 2011). S druge strane, tek predstoji daljnji rad na detaljnijoj koncepcionalizaciji i mjerenju depresivnog obrasca samoregulacije učenja. S obzirom na važnost daljnjeg znanstvenog proučavanja navedenih obrambenih i depresivnih obrazaca, te s obzirom na važnost njihove identifikacije i stručnog pristupa djeci koja koriste takve obrasce u školi, u narednim će se poglavljima posebna pozornost posvetiti modelima i taksonomijama te mjerenju komponenti pomoću kojih se mogu identificirati učenici koji koriste obrasce samoregulacije neprilagođene akademskim ciljevima.

## 1.5 Socijalno kognitivna perspektiva samoreguliranog učenja

Socijalno kognitivni pristup pretpostavlja recipročnu prirodu utjecaja između osobnih, bihevioralnih i okolinskih faktora. Također, ovaj pristup pridaje posebnu pozornost integraciji kognitivnih i motivacijskih komponenti samoreguliranog ponašanja te usvajanju vještina samoregulacije kroz promjene u ponašanju potaknute vlastitim iskustvima i opažanjem ponašanja drugih relevantnih osoba i modela u okolini. Bandura (1986: str. 51) učenje definira kao "aktivnost procesiranja informacija u kojoj se informacija o strukturi ponašanja i okolinskih događaja transformira u simboličke reprezentacije koje služe za usmjeravanje ponašanja". Iskustveno učenje ("enactive learning") je učenje djelovanjem i doživljavanjem posljedica svog djelovanja. Vikarijsko učenje je učenje opažanjem živih ili simboličkih modela i posljedica koje slijede nakon njihovog ponašanja. Većina složenih vještina uči se kroz kombinaciju vikarijskog učenja i iskustvenog učenja, uključujući postupke modeliranja, vođenog uvježbavanja i korektivne povratne informacije.

Znanje i vještine koje ljudi usvoje opažajući modele neće nužno biti demonstrirani tijekom učenja, već mogu biti pohranjeni u obliku simboličkih reprezentacija koje mogu upravljati budućim ponašanjem. Ljudi neće demonstrirati prethodno usvojene vještine ili znanje ukoliko za to nisu motivirani. Motivacija za izvođenje prethodno naučenih vještina povezana je s uvjerenjem pojedinca o vlastitoj sposobnosti da ih izvede i uvjerenjima o mogućim posljedicama koje slijede nakon izvedbe. Ova teorija koristi Atkinsonov klasični rad o modelu potreba, očekivanja i vrijednosti za formuliranje konstrukta samoefikasnosti. Konstrukt samoefikasnosti definira se kao "procjene ljudi o vlastitim sposobnostima organiziranja i izvršenja akcija potrebnih za ostvarenje određenih pretpostavljenih

vrsta aktivnosti" (Bandura, 1986: 391). Samoefikasnost je jedan od mnogih konstrukata kojim se istražuju percepcije učenika o vlastitoj kompetentnosti.

Prema Bandurinoj teoriji, očekivanja ishoda predstavljaju drugi konstrukt povezan s motivacijskim ponašanjem i afektom. Očekivanja ishoda definiraju se kao procjene ili uvjerenja o tome hoće li neko ponašanje dovesti (ili neće dovesti) do željenog ishoda. Iako je ovaj koncept sličan očekivanju uspjeha kod motivacijskih teorija očekivanja i vrijednosti, ova dva konstrukta ne treba miješati. Bandura (1986: 391) kao primjer kojim ih razlikuje navodi: "Vjerovanje da netko može skočiti šest stopa je procjena efikasnosti; očekivano društveno priznanje, aplauz, trofeji i samo-zadovoljstvo za takvu izvedbu čine očekivanja ishoda".

### 1.5.1 Obrasci samoefikasnosti i očekivanja ishoda

Prema Banduri (1982), učenici se mogu podijeliti u četiri skupine, na temelju njihove visoke ili niske samoefikasnosti i visokih ili niskih očekivanja ishoda. Kombiniranjem ovih dimenzija nastaju četiri različita obrasca. Oni pružaju uvid u bihevioralne i afektivne reakcije pojedinaca koji se razlikuju s obzirom na vlastita uvjerenja o efikasnosti i očekivane ishode.

Učenici s visokim procjenama samoefikasnosti i očekivanjima poželjnih ishoda uvjereni su i sigurni u svoju izvedbu, ulažu veliku količinu truda, ustraju kada su suočeni s poteškoćama i preprekama i pokazuju visoku razinu kognitivnog angažmana u akademskim zadacima.

Učenici s visokim procjenama samoefikasnosti koji ne očekuju pozitivne ishode najvjerojatnije će nastaviti s ulaganjem truda u kombinaciji s protestom i društvenim aktivizmom zbog problema koji dovode do niskih očekivanja. Ukoliko se ništa ne promijeni, vjerojatno će promijeniti okolinu ili odustati od školovanja. Primjer ovakvog obrasca je slučaj diskriminacije na temelju spola, etničke ili socijalne pripadnosti.

Učenici s niskim procjenama na samoefikasnosti, koji također ne očekuju pozitivne ishode, skloni su odustajanju, apatiji i mogu pokazati nedostatak volje ili sposobnosti pri ulaganju truda. Obično odustaju od ulaganja truda pri učenju. S druge strane, još uvijek mogu pripisati neke od problema vanjskim faktorima koji utječu na nisko očekivanje ishoda. Mogu zaključiti da je zadatak pretežak i da trud ne bi doveo do željenih rezultata. Niska očekivanja ishoda mogu ih potaknuti i na umanjenje vrijednosti zadatka. Kao što je navedeno u prethodnom poglavlju, to ih može usmjeriti prema korištenju obrambenog obrasca samoregulacije učenja.

Učenici s niskim procjenama samoefikasnosti, koji očekuju poželjne ishode za uspješnu izvedbu zadatka, vjeruju da nisu sposobni uraditi određeni zadatak, ali su svjesni (opažanjem drugih koji su nagrađeni za traženo ponašanje) da bi bili odgovarajuće nagrađeni u slučaju da ispravno urade zadatak. To ne ostavlja prostor za obrambeni obrazac vanjskim atribucijama ili umanjenjem vrijednosti zadatka. U prethodnom poglavlju je opisano kako ih ta kombinacija samoefikasnosti i očekivanih ishoda može usmjeriti prema korištenju depresivnog obrasca samoregulacije učenja.

## 1.5.2 Samoregulacija kao trokomponentni proces

Bandurino shvaćanje samoregulacije uključuje koncept cilju usmjerenog ponašanja kojim se teži postizanju željenih ishoda. Pojedinci poduzimaju akcije za koje vjeruju da dovode do željenih ishoda ili nastoje izbjeđavati nepoželjne ishode. Očekivani ishodi upravljaju odabirom akcija, služe kao poticaj za akciju i utječu na razinu truda ili ustrajnosti. Uloženi trud i vjerojatnost poduzimanja akcije ovise o osobnoj vrijednosti očekivanih ishoda i vjerovanjima u samoeфикаsnost. Prema tome, ovaj model opisuje motivaciju za poduzimanjem akcije i ustrajnost kroz već opisane obrasce zajedničkih utjecaja očekivanja ishoda i ефикаsnosti.

Prema Banduri (1986), samoregulacija uključuje tri procesa: (a) samopromatranje ("self-observation") ili nadgledanje ponašanja ("behavioural monitoring"); (b) samoevaluaciju napretka ("self-evaluation") ili samoprocjenu ("self-judgment"); i (c) samoreakciju ("self-reaction"). Ovi su procesi u međusobnoj interakciji i ovise o okolinskim faktorima koji mogu pomoći u razvoju samoregulacije. Sve su tri komponente povezane sa željenim ciljevima ("target goals") koji su određeni kao kognitivne reprezentacije određenog željenog ponašanja ili izvedbe, uključujući i standarde za provedbu tog ponašanja. Željeni ciljevi određuju što trebamo činiti, naglašavaju koje aspekte ponašanja bismo trebali opažati ili nadgledati tijekom samoregulacije i služe kao kriteriji za procjenu vlastitog ponašanja (Bandura, 1986).

Kako bismo regulirali vlastiti napredak prema željenom cilju, trebamo opažati svoje ponašanje i, ukoliko je moguće, zabilježiti ga. Korisno je i navesti specifične uvjete pod kojima se ponašanje odvija. Samopromatranje nam daje informaciju o našem napretku prema cilju i može motivirati promjenu ponašanja kroz percepciju napretka i uvide do kojih dolazimo analizom bilješki o ponašanju. Do povećanja motivacije može doći samo ako vjerujemo da će promjena ponašanja dovesti do željenih ishoda (očekivanja ishoda) i da smo sposobni za izvedbu koja je u skladu sa zahtjevima (samoeфикаsnost).

Samoevaluacija izvedbe, usporedbom s osobnim standardima, utječe na procjenu vlastite ефикаsnost za ostvarenje cilja (Bandura, 1986, 1993). Na samoevaluaciju ili samoprocjenu mogu utjecati vrsta korištenih standarda, svojstva cilja, važnost ostvarenja cilja i atribucije ishoda.

Standardi mogu biti apsolutni (fiksni) ili normativni (relativni, u odnosu prema drugima). Informiraju nas o tome koliki trud trebamo uložiti za postizanje određenog standarda i istovremeno nas motiviraju, posebno ukoliko smo samopromatranjem utvrdili napredak prema standardu. Ukoliko su standardi relativni, samoeфикаsnost i motivaciju može povećati promatranje uspješne izvedbe onih za koje procijenimo da su nam slični po karakteristikama relevantnima za zadatak (Schunk, 1987).

Ciljevi imaju nekoliko važnih svojstava, kao što su razina specifičnosti, blizine (vremenske i/ili fizičke) i težine (Bandura, 1988; Locke i Latham, 1990). Specifični i bliski ciljevi bolji su za povećanje motivacije jer je za njih lakše procijeniti napredak u odnosu na općenite i udaljene ciljeve. Istraživanja pokazuju da jasni i specifični ciljevi dovode do više razine postignuća i osobnog zadovoljstva nego nejasni i udaljeni ciljevi (Bandura, 1986, 1993; Locke i Latham, 1990; Schunk, 1990, 1994; Zimmerman, 1989).

Ove se tvrdnje mogu razmotriti u okviru Teorije kaosa ("System (or Chaos) theory of self-regulation"), koja se protivi pretjeranom dugoročnom planiranju jer sile kaosa koje je teško predvidjeti mogu

uslijed nelinearnih efekata obezvrijediti velik dio napora u planiranju (Kirschenbaum, 1985). Obje teorije podržavaju bliske ciljeve, ali imaju različita predviđanja o specifičnim ciljevima. Prema Teoriji kaosa učenici bi trebali postaviti općenite i fleksibilne ciljeve, umjesto fiksnih i specifičnih, no u tom bi slučaju bilo teško nadgledati i bilježiti napredak prema cilju. Općeniti i udaljeni - dugoročni ciljevi ponovno su razmotreni u pozitivnom kontekstu kada je Bandura (1986) prepoznao da dugoročni ciljevi imaju ulogu u motivaciji, specificirajući da su mnoge ljudske aktivnosti usmjerene prema ishodima projiciranim u budućnost te da iščekivanje dugoročnih ciljeva daje opći smjer za odabir aktivnosti i podiže razinu uključenosti.

Težina cilja također je važna za motivaciju, jer učenici općenito nisu motivirani ciljevima koje smatraju prejednostavnima ili previše teškima. Za povećanje motivacije najbolje je usvajanje izazovnih, ali ostvarivih ciljeva.

Ciljevi također trebaju imati vrijednost, jer se napredak najviše procjenjuje kod ciljeva visoke vrijednosti. Ljudi kojima nije stalo do toga što i kako rade vjerojatno se neće upustiti u procese samoprocjene izvedbe i vjerojatno neće regulirati vlastito ponašanje (Bandura, 1997).

Percipirani uzroci ishoda ili atribucije također utječu na proces samoevaluacije. Prema Weineru (1985), atribucije mogu utjecati na očekivanja, ponašanje ili afektivne reakcije. Uspjeh i neuspjeh mogu se atribuirati uzrocima kao što su sposobnost, trud ili težina zadatka. Postoje razvojni trendovi u promjenama prevladavajućih atribucija uspjeha i neuspjeha. Prema Nichollsu (1978), mala djeca smatraju trud glavnim uzrokom pozitivnih i negativnih ishoda, no to se mijenja s razvojem odnosno s pojavom različitih koncepcija sposobnosti. Harari i Covington (1981) navode da s povećanjem dobi dječje atribucije sposobnosti postaju važnije i imaju više utjecaja na očekivanja, dok atribucije truda postaju manje važne. Slično, Bandura (1986) zaključuje da atribucija uspjeha ulaganju velike količine truda ne povećava vjerovanja o samoeфикаsnosti jer implicira da vještine nisu dobro razvijene. Minimalni trud koji dovodi do željenih ishoda može značajno povećati vjerovanja o samoeфикаsnosti.

Samoreakcije predstavljaju afektivne i materijalne ishode koje doživimo ili si ih priuštimo nakon ponašanja (Bandura, 1986). Afektivne samoreakcije zadovoljstva i ponosa povezane su s izvedbama koje su u skladu ili nadilaze nečije osobne standarde. Nakon uspjeha često slijedi materijalno samonagrađivanje. Izvedbe koje ne uspijevaju slijediti nečije osobne standarde obično dovode do frustracije ili uskraćivanja nagrade. Neuspjeh može rezultirati daljnjim povećanjem truda u postizanju zadovoljavajuće izvedbe, posebno ako procjene samoeфикаsnosti ostanu pozitivne. Ovo je u skladu s donekle kontroverznom vezom negativnog afekta sa samoregulacijom koju opisuje Carver (2004). On također predviđa povećanje truda nakon negativnog afekta, ali navodi i iznimku od ovog pravila kada negativni afekt započinje impuls povlačenja ili dezangažmana jer su očekivanja pojedinca o sposobnosti da smanji odstupanje između trenutnog i željenog stanja nepovoljna.

Motivacija se može povećati uputama učenicima da promatraju, vrednuju i reagiraju na vlastitu izvedbu. Za razliku od teorija potkrepljenja, prema kojima posljedice mijenjaju ponašanje, prema socijalno kognitivnoj teoriji očekivanje posljedica povećava motivaciju.

### 1.5.3 Socijalno-kognitivni pristup i ostali pristupi samoregulaciji

Prema socijalno kognitivnoj perspektivi, ciljevi su od najveće važnosti za procese samoregulacije. Samopercepcije efikasnosti utječu i na početak i na nastavak ostvarenja cilja. Na nastavak ostvarenja cilja također utječu procesi samoopažanja, samoprocjene i samoreakcije. Prema tome, socijalno-kognitivni modeli mogu se smatrati prvim modelima samoregulacije. Međutim, ovim modelima mogu doprinijeti i druge perspektive, kao što su teorije izvedbe ("Behavioural enaction theories"). Većina socijalno-kognitivnih modela sadrži koncepte voljne kontrole, uključujući oblikovanje namjere, postavljanje cilja i težnju prema cilju u obliku percipirane osobne kontrole. Naravno, postoje neke razlike između namjera i postavljanja cilja. Namjere se često odnose na specifične radnje, dok je postavljanje cilja apstraktnije prirode. Postavljanje cilja povezano je s percipiranom osobnom kontrolom, ali ne možemo izjednačiti ove koncepte. Unatoč očitim razlikama, ovi koncepti iz obje teorije važni su za samoregulaciju (Bagozzi, 1992; Maes i Gebhart, 2000).

Socijalno-kognitivni modeli mogu se također smatrati prilično statičnim dvofaznim modelima u kojima nakon predanosti promjeni ponašanja slijedi pokušaj stvarnog mijenjanja ponašanja. Ovo predstavlja samo početak većine faznih modela koji opisuju prelazak s razmatranja promjene na početak promjene. Modeli samoregulacije trebali bi imati naglasak na ponašanju u širem vremenskom okviru, te bi ponašanje trebali sagledati u kontekstu dugoročnih ciljeva. Ciljevi akademskog postignuća obično su konceptualizirani kao distalni ciljevi te bi ostvarenje akademskog uspjeha trebalo biti zadržano tijekom dužeg vremenskog perioda, dok je ishod nesiguran. Također, nije dovoljno istaknuta faza suočavanja nakon početnog neuspjeha.

Postoji nekoliko sličnosti između socijalno kognitivne teorije i drugih teorija samoregulacije. Faze samoopažanja i samoevaluacije slične su test fazi TOTE metafore koju opisuju Carver i Scheier (kibernetička teorija kontrole). Samoreakcija se izdvaja kao relativno originalni doprinos modelima samoregulacije te je najbližnja opisu izlazne faze, a u socijalno-kognitivnim modelima nedostaje prikaz faze djelovanja.

Konačno, neki od ključnih koncepata socijalno-kognitivne teorije slični su drugim teorijskim perspektivama uz minimalne razlike. Koncept samoefikasnosti sličan je opisu "self-koncepta" specifičnog za zadatak (Wigfield i Eccles, 1992) i samopercepcije kompetentnosti (Harter, 1982; 1985; 1990). Sva tri koncepta predstavljaju procjene učenika o vlastitim sposobnostima, ali je očita razlika u tome da se samoefikasnost odnosi na procjenu kompetentnosti koja je specifičnija i vezana za situaciju. Prema Schunku (1991), samoefikasnost u matematici ne odnosi se samo na prepoznavanje da smo dobri u matematici, već predstavlja eksplicitnu procjenu da posjedujemo vještine za obavljanje specifičnih matematičkih operacija.

## 2 STRATEGIJE UČENJA I SUOČAVANJA S NEUSPJEHOM

Samoregulirano ponašanje je strateško ponašanje. U ovom poglavlju prikazan je konstrukt strategija iz dvije različite istraživačke perspektive u psihologiji. U psihologiji obrazovanja i gotovo svim modelima samoreguliranog učenja, detaljno su opisane strategije učenja. Prikazane su dvije učestale podjele vezane uz strategije učenja: podjela na kognitivne i metakognitivne strategije i podjela na duboki, površinski i strateški pristup učenju. Kako bi obuhvatili situacije neuspjeha i obrambene strategije samoregulacije, izložene su i strategije suočavanja s neuspjehom, koje su češće istraživane u kliničkoj psihologiji i psihologiji individualnih razlika, a rjeđe su prisutne u modelima samoregulacije učenja. Posebna pozornost posvećena je proaktivnom suočavanju.

## 2.1 Strategije učenja

Strategije učenja središnji su konstrukt većine modela samoregulacije učenja. Najčešće su pozicionirane kao posredujući procesi koji su pod utjecajem okolinskih, osobnih i motivacijskih čimbenika i koji imaju više ili manje izravne učinke na različite ishode učenja. Ipak, postoje znatne razlike u konceptualizaciji i taksonomiji strategija učenja koje su proizašle iz dva različita usmjerenja u istraživanju učenja. Ta usmjerenja Pintrich (2004) naziva samoregulacijskom perspektivom motivacije/učenja i perspektivom usmjerenom na pristupe učenju. Između navedenih perspektiva postoje brojne konceptualne, teorijske i metodološke razlike, pa čak i geografske razlike (prvu češće koriste istraživači iz američkih sveučilišta, a drugu iz sveučilišta u Europi i Australiji). Razlike u navedenim perspektivama opisane su u kasnijim poglavljima u kojima se analiziraju formalni i funkcionalni oblici organizacije komponenti samoreguliranog učenja. Treba ipak istaknuti da perspektiva pristupa učenju ne uključuje samo strategije učenja, već holistički obuhvaća i druge komponente samoregulacije poput motivacije, a opisana je u ovom poglavlju radi posebne važnosti pri razmatranju obrambene samoregulacije učenja.

### 2.1.1 Kognitivne i metakognitivne strategije

Učenjem upravljaju principi samoregulacije, jer ono uključuje osobu kao aktivnog izvršitelja (agenta) koja koristi voljne procese usmjerene na ostvarenje cilja. Garcia i Pintrich (1994) razlikuju kognitivne strategije učenja od metakognitivnih strategija ili strategija samoregulacije u užem smislu. Istražili su strategije koje spominju Weinstein i Mayer (1986), opisujući ponavljanje, elaboraciju i organizaciju kao značajne kognitivne strategije povezane s učenjem i školskim postignućem.

Najvažnije faze strategije ponavljanja su usmjeravanje pozornosti na informaciju i njezino zadržavanje u aktivnom radnom pamćenju. Standardne strategije ponavljanja, kao što su recitiranje podataka, govorenje riječi naglas tijekom čitanja dijela teksta ili ponavljanje akcije, mogu biti neuspješne i kod jednostavnog memoriranja zadatka. Osim toga, strategije ponavljanja nisu efikasne pri pomaganju učenicima da inkorporiraju novu informaciju u postojeće sheme u dugoročnom pamćenju (Weinstein i Mayer, 1986). Važniji cilj obrazovanja bio bi potaknuti učenike na razumijevanje materijala koji čitaju 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.

Prema Weinsteinu i Mayeru (1986), strategije elaboracije uključuju parafraziranje i sumiranje materijala, stvaranje analogija, reorganizaciju i povezivanje ideja, objašnjavanje materijala drugima ili preuzimanje uloge učitelja, formuliranje pitanja i odgovaranje na njih. Organizacija uključuje izvlačenje glavne ideje iz teksta, podcrtavanje materijala koji trebamo naučiti i organiziranje ideja.

Postoje i druge kognitivne strategije koje su značajne za samoregulaciju akademskog ponašanja. Swing i Peterson (1988) istražili su "integrativne strategije", kao što su dozivanje prethodnog znanja,



povezivanje novih informacija s prethodnim znanjem dosjećanjem prethodnih poduka i uspoređivanje definicija.

Druga skupina strategija učenja, nazvane su metakognitivne strategije samoregulacije (Garcia i Pintrich, 1994). Ove strategije daju učenicima dodatni set alata i metoda koje mogu koristiti za regulaciju učenja. Dva općenita aspekta metakognicije čine znanje o kogniciji i samoregulacija kognicije (Flavell, 1979). Metakognitivne strategije samoregulacije povezane su sa samoregulacijom kognicije i u većini modela (Garcia i Pintrich, 1994; Corno, 1986; Zimmerman i Martinez-Pons, 1986) uključuju strategije kao što su planiranje, nadgledanje i regulacija kognitivnih aktivnosti i stvarnog 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 i može aktivirati značajne aspekte prethodnog znanja, a sve navedeno može im pomoći u ostvarenju boljeg postignuća u različitim školskim zadacima (McKeachie, Pintrich i Lin, 1985; Pressley, 1986).

Weinstein i Mayer (1986) smatraju da svi procesi metakognicije uključuju neku vrstu nadgledanja. Nadgledanje vlastitog mišljenja i učenja uključuje različite strategije, kao što su praćenje pažnje, samotestiranje radi provjere razumijevanja učenog materijala, nadgledanja shvaćanja i rješavanja testa kao pripreme za ispit. Ove strategije upozoravaju učenike na probleme u procesu učenja kao što su problemi s pažnjom, razumijevanjem i razinom usvojenog znanja ili vještina, što ih potiče na korigiranje kroz uporabu strategija regulacije koje su usko povezane s nadgledanjem.

Postoji još jedna skupina strategija učenja koje nisu ni kognitivne ni metakognitivne, ali imaju direktan utjecaj na učenje i mogu pomoći ili odmoći učenicima pri izvršenju školskog zadatka. Mogu se nazvati strategijama upravljanja i obično odražavaju načine kojima učenici upravljaju svojim vremenom i okolinom, kao što su okolina u kojoj uče i socijalna okolina, uključujući nastavnike, roditelje i druge učenike (Corno, 1986; Zimmerman i Martinez-Pons, 1986). Ove strategije mogu pomoći učenicima u prilagodbi okolini, kao i mijenjanju okoline kako bi odgovarala njihovim ciljevima i potrebama.

### **2.1.2 Duboki, površinski i strateški pristup učenju**

Druga konceptualizacija strategija učenja uzima u obzir razinu procesiranja i trud koji učenici ulažu tijekom učenja novog materijala ili usvajanja novih vještina, uključujući namjeru i predanost učenju. Marton i Saljo (1976a, b) i Entwistle i suradnici (Entwistle, 1981, 1987; Entwistle i Ramsden, 1983; Marton, Hounsell i Entwistle, 1984) razlikuju učenike koji primjenjuju duboki pristup od onih koji primjenjuju površinski pristup učenju. Pretpostavlja se da ovi pristupi usmjeravaju učenike na korištenje različitih (dubokih i površinskih) strategija učenja koje naglašavaju elaborativno procesiranje ili ponavljanje bez razumijevanja (Corno, 2001; Corno i Mandinach, 1983; Pintrich i sur., 1991; Zimmerman i Martinez-Pons, 1986). Dugi niz godina najpopularnija mjera navedenih pristupa učenju (Richardson, 1994) bio je "Approaches to Studying Inventory: ASI", čiji su autori Entwistle i Tait (1992). Posljednja verzija ovog instrumenta nazvana je "Approaches and Study Skills Inventory

for Students: ASSIST" (Tait, Entwistle i McCune, 1998) te uz duboki i površinski pristup uključuje i strateški pristup učenju.

Duboki pristup učenju odnosi se na proces stvaranja značenja i razumijevanja svijeta. Učenici koji primjenjuju duboki pristup odnose se prema tekstu ili materijalu koji trebaju naučiti kao prema sredstvu za razumijevanje značenja koje je u podlozi materijala. Takvim učenicima nije stalo do vanjskih evaluacija njihovog izvođenja. Usmjereni su na učenje materijala, kritični su i aktivno vrednuju ponuđene argumente i dokaze i povezuju ih s ostalim spoznajama kako bi izveli vlastite zaključke. Za ove se učenike pretpostavlja da koriste dublje procesiranje i duboke strategije učenja koje uključuju elaboraciju, organizaciju, kritičko mišljenje, samoregulaciju, regulaciju truda, povezivanje ideja i uporabu dokaza. Novija verzija ASSIST skale (Tait, Entwistle i McCune, 1998) uključuje donekle različit popis strategija: traženje značenja, povezivanje ideja i uporabu dokaza te subskalu motiva vezanih uz interes za ideje.

Za površinski pristup učenju smatra se da naglašava prijenos sadržaja materijala koji se uči u dugoročno pamćenje osobe koja uči. Fokus je na memoriranju i pasivnom stjecanju znanja s ciljem točne reprodukcije materijala tijekom procjene. Učenici koji koriste površinski pristup učenju odnose se prema određenom materijalu učenja kao prema nečemu što treba biti naučeno zbog vanjske evaluacije. Ne povezuju informacije sa širim konceptualnim okvirom i motivirani su time da zadovolje zahtjeve značajnih osoba, posebno u procesu njihove školske evaluacije. Strategije površinskog procesiranja uključuju reprodukciju, pasivno učenje, nepovezano memoriranje, ponavljanje i traženje pomoći. U naknadnoj reviziji (Tait, Entwistle i McCune, 1998) ova je dimenzija nazvana površinskim apatičnim pristupom i mjeri nedostatak cilja, nepovezano memoriranje i ograničenost na nastavni plan, zajedno s povezanom subskalom motiva, nazvanom strah od neuspjeha.

Naknadnim istraživanjem, utvrđen je i treći pristup nazvan strateški pristup učenju (Entwistle i Ramsden, 1983; Tait, Entwistle i McCune, 1998), koji opisuje namjere i aktivnosti učenika primarno usmjerenih na postizanje najboljih mogućih ocjena. Ovi su učenici usmjereni na školski sadržaj i na zahtjeve sustava procjene. Njihov interes za sadržaj vođen je zahtjevima procjenjivanja te koriste bilo koju strategiju učenja koja će maksimalizirati njihovu šansu za postizanje akademskog uspjeha (Watkins, 2000). Strateški pristup učenju uključuje organizirano učenje, upravljanje vremenom i usmjerenost pažnje na zahtjeve procjene zajedno s dvije povezane subskale motiva: učinkovitost postignuća i nadgledanja.

S obzirom na ishode učenja, istraživanja su pokazala da će duboko procesiranje vjerojatnije dovesti do konceptualnog razumijevanja i zadržavanja sadržaja nego površinsko procesiranje (Entwistle i Ramsden, 1983). Površinske strategije učenja vjerojatnije će dovesti do niže kvalitete svih ishoda učenja (Marton i Saljo, 1976a, b).

## 2.2 Strategije suočavanja

Iako različiti pristupi samoregulaciji naglašavaju poteškoće koje se javljaju pri ostvarenju cilja, relativno manji broj istraživanja uključio je i ispitalo koncept suočavanja u okviru modela samoregulacije (Leventhal, Meyer i Nerenz, 1980; Boekaerts, 1993; Carver i Scheier, 1998; Matthews

Schwean, Campbell, Saklofske i Mohamed 2000; Rijavec i Brdar, 2002; Lončarić, 2008a). Stoga, malo se zna o tome kako se ljudi nose s poteškoćama tijekom ostvarenja cilja i kako suočavanje može utjecati na ostvarenje cilja.

Ciljevi su izrazito važne komponente procesa samoregulacije i u procesu ostvarenja cilja često se suočavamo s preprekama i iskušenjima. Većinu vremena, ljudi rade kompromise i balansiraju između dalekih ciljeva i trenutnih poriva, što otežava održavanje predanosti ostvarenju ciljeva. Jedan od mogućih razloga za zanemarivanje suočavanja u većini istraživanja samoregulacije je u tome što teorije samoregulacije obično naglašavaju dugotrajno ostvarenje cilja, bez eksplicitnog razmatranja kratkotrajne regulacije frustrirajućih prepreka ostvarenju cilja. Modeli izvedbe donijeli su promjenu u ovoj perspektivi korištenjem koncepta stresa i suočavanja pri objašnjavanju odnosa između suočavanja s takvim frustrirajućim preprekama i ustrajnosti u težnji ostvarenja cilja.

Istraživanja suočavanja i samoregulacije pokušavaju opisati i razumjeti ljudsko ponašanje kada očekujemo poteškoće ili kada se suočimo s poteškoćama u ostvarenju cilja. Unatoč tome, do spoznaja o suočavanju i samoregulaciji istraživači su uglavnom dolazili nezavisno. Postoji nekoliko iznimaka poput integrativnog modela Carvera i Scheiera (1981, 1998; Carver, Scheier i Weintraub, 1989) o suočavanju i samoregulaciji. Također, Leventhalov (Leventhal, Meyer i Nerenz, 1980) model samoregulacije eksplicitno posvećuje pozornost ulozi suočavanja u samoregulaciji, iako ne povezuje eksplicitno postupke suočavanja s ciljevima jer su ciljevi u tom modelu implicitni, opisani kao općenite pretpostavke da su ljudi motivirani djelovati kao odgovor na prijetnje zdravlju.

### 2.2.1 Tradicionalni pristup stresu i suočavanju

Tradicionalni modeli stresa i suočavanja (npr. Lazarus i Folkman, 1984) bili su u središtu značajnog broja istraživanja tijekom posljednjih nekoliko desetljeća. To je razumljivo, s obzirom na učestalost stresnih događaja u svim sferama života, uključujući posao, školu, obitelj i međuljudske odnose te štetni utjecaji stresa na fizičko i mentalno zdravlje. Suočavanje pri tome ima značajnu ulogu u fizičkoj i psihičkoj dobrobiti pojedinca koji se suoči s izazovima i negativnim događajima.

Najpopularniju definiciju suočavanja dali su Lazarus i Folkman (1984) koji navode da suočavanje uključuje stalne kognitivne i ponašajne napore kako bismo savladali, smanjili ili podnijeli vanjske i/ili unutarnje zahtjeve koji su procijenjeni kao opterećujući ili nadilaze resurse osobe (Lazarus i Folkman, 1984). Koristeći instrument za samoprocjenu, nazvan "Ways of Coping Checklist" (Folkman i Lazarus, 1980), identificirali su dvije glavne subskale: subskalu suočavanja usmjerenog na problem i subskalu suočavanja usmjerenog na emocije. Revizijom skale (Folkman i Lazarus, 1985, 1988) detaljnije su razradili suočavanje kroz nekoliko skala: plansko rješavanje problema, traženje socijalne podrške i šest skala usmjerenih na emocije.

Brownlee (2000) navodi upitnost faktorskih pristupa korištenih u validaciji modela stresa i suočavanja Lazarausa i Folkmanove (1984) te modela samoregulacije Carvera i Scheiera (1981) zbog ignoriranja složenosti postupaka rješavanja problema. Faktorski pristupi stvorili su mnogo više faktora upravljanja afektivnim reakcijama koji su u kontrastu sa samo nekoliko faktora suočavanja usmjerenog na problem. Osim toga, kod proaktivnog suočavanja ljudi imaju viziju s obzirom da vide

rizike, zahtjeve i mogućnosti u budućnosti, ali ne procjenjuju rizike, zahtjeve i mogućnosti kao prijetnje, štete ili gubitak, već ih doživljavaju kao izazove. S druge strane, istraživanja usmjerena na obrambene obrasce samoregulacije ukazuju na to da učenici mogu biti usmjereni na ublažavanje negativnih emocija korištenjem različitih strategija, a osim ublažavanja negativnih emocija mogu postojati dodatni ciljevi poput zaštite vlastite slike o sebi, postizanja popularnosti, izbjegavanja truda i slično. Problem se može aktivno riješiti na relativno ograničen broj načina, dok obrambeni obrazac po svojoj prirodi može uključivati više različitih ciljeva i strategija.

### 2.2.2 Proaktivno suočavanje

Dok se u prošlosti suočavanje uglavnom smatralo reaktivnom strategijom koja se koristi nakon što smo doživjeli stres, u novije se vrijeme na suočavanje gleda kao na nešto što možemo učiniti prije stresne reakcije. Najpoznatiji pokušaj sagledavanja uloge suočavanja u kontekstu dugoročne težnje k cilju prikazan je modelom proaktivnog suočavanja. Za razliku od tradicionalnih strategija suočavanja koje su obično reaktivne i čija je funkcija suočiti se sa stresorima koji su se dogodili te njihovim posljedicama i rezultirajućim emocijama, proaktivno suočavanje je usmjerenije na budućnost te se sastoji od nastojanja da izgradimo resurse koji olakšavaju usvajanje izazovnih ciljeva i osobni rast (Greenglass, 2002).

Prema Schwarzeru (2000), postoje četiri tipa suočavanja: reaktivno suočavanje, anticipatorno suočavanje, preventivno suočavanje i proaktivno suočavanje. Reaktivno suočavanje odnosi se na nastojanje da se suočimo sa stresnim događajem koji se već dogodio i usmjeren je na kompenziranje gubitka ili umanjivanje štete. Ovaj je tip suočavanja bio dominantan u tradicionalnom istraživanju stresa i suočavanja.

Anticipatorno suočavanje definira se kao nastojanje da se suočimo s neizbježnom prijetnjom, a funkcija mu je rješavanje aktualnog problema kroz povećavanje truda, dobivanje pomoći ili ulaganje drugih resursa.

Preventivno suočavanje definira se kao nastojanje da izgradimo općenite obrambene resurse kroz razvoj vještina, akumulaciju resursa i dugoročno planiranje, koji će smanjiti jačinu ili posljedice stresa, ukoliko u daljoj budućnosti dođe do stresnog događaja.

Proaktivno suočavanje sastoji se od nastojanja izgradnje općih resursa za suočavanje koji olakšavaju ostvarenje izazovnih ciljeva i potiču osobni rast. Pojedinci nisu reaktivni, već proaktivni utoliko što iniciraju konstruktivan slijed akcija i stvaraju prilike za rast. Pri tome motivacija za proaktivno suočavanje uglavnom proizlazi iz procjene situacija izazovnima, a ne prijetećima. Pokazalo se da je razina zabrinutosti veća kod preventivnog suočavanja u odnosu na proaktivno suočavanje (Schwarzer, 2000).

Proces u kojem ljudi predviđaju potencijalne stresore i unaprijed djeluju kako bi ih spriječili može se smatrati proaktivnim ponašanjem. Vještine povezane s ovim ponašanjem uključuju planiranje, postavljanje ciljeva, organizaciju i mentalnu simulaciju (Aspinwall i Taylor 1997).

Kako bi mjerili proaktivno suočavanje, Greenglass i suradnici (1999) razvili su "Proactive Coping Inventory" (PCI) koja se sastoji od sedam subskala: proaktivno suočavanje, reflektivno suočavanje, strateško planiranje, preventivno suočavanje, traženje instrumentalne podrške, traženje emocionalne podrške i suočavanje izbjegavanjem. Proaktivno suočavanje u negativnoj je korelaciji sa stanjem ljutnje, depresijom, emocionalnom iscrpljenošću i cinizmom, a u pozitivnoj je korelaciji sa zadovoljstvom životom i postupcima koje drugi procjenjuju pravednima.

### 2.2.3 Socijalna podrška

U stresnim situacijama pojedinci koriste socijalnu podršku koja izvire iz njihove mreže socijalne podrške. Mreže socijalne podrške mogu služiti kao zaštitni čimbenik u procesu suočavanja ili mogu izravno poboljšati dobrobit pojedinca (Cohen i Willis, 1985; Greenglass, 1993; Hobfoll, 1988). Bisconti i Bergemanu (1999) ističu da istraživanje socijalne podrške, kao i percipiranje kontrole nad mobilizacijom podrške, može istraživačima pomoći pri razumijevanju procesa kojima socijalna podrška utječe na dobrobit pojedinca.

Važno je konceptualno razlikovati uobičajene društvene resurse (društvene mreže) i mobilizaciju podrške u određenim stresnim situacijama, što predstavlja specifičnu strategiju suočavanja. Thoits (1986) smatra da suočavanje i socijalna podrška imaju zajedničke funkcije koje mogu biti instrumentalne (konkretna pomoć), emocionalne (ublažavanje negativnih emocija) i perceptivne (drugačije sagledavanje situacije), uključujući i informacijsku podršku koja može dovesti do promjena u percepciji značajnih aspekta stresnih situacija.

Strategija socijalne podrške slična je strategiji upravljanja resursima koja se odnosi na traženje pomoći, a koju opisuju Garcia i Pintrich (1994). Učenici koji znaju kada, kako i od koga tražiti pomoć, trebali bi biti uspješniji od onih koji ne traže pomoć na odgovarajući način (Newman, 1994). Nekoliko je istraživanja pokazalo da je traženje pomoći od roditelja u pozitivnoj korelaciji, a traženje pomoći od vršnjaka/prijatelja u negativnoj korelaciji sa školskim uspjehom. Također, važna je i vrsta pomoći koja se traži. Neki učenici traže pomoć kako bi naučili i savladali gradivo, dok drugi mogu tražiti da im drugi izvrše zadatak, a ne da im pomognu naučiti kako da sami riješe zadatak (Garcia i Pintrich, 1994).

### 2.2.4 Motivacijske strategije suočavanja

Garcia i Pintrich (1994) u svom modelu samoreguliranog učenja opisuju nekoliko strategija koje naizmjenično nazivaju motivacijskim strategijama i strategijama suočavanja. Ove strategije uključuju samohendikepiranje, obrambeni pesimizam, samoafirmaciju, dezidentifikaciju i atribucijski stil. Termin "strategije" koriste kako bi naglasili da su ta ponašanja naučena te da pojedinci mogu aktivno mijenjati i učiti nove strategije. Te strategije se razlikuju od procesnih strategija usmjerenih na specifične zahtjeve situacije i kognitivne procjene, koje opisuje transakcijski pristup stresu i suočavanju. Ove su strategije više nalik crtama ličnosti u smislu znatne dosljednosti u njihovom korištenju kroz duži vremenski period i u različitim situacijama/zadacima.

Bez obzira što će se pojaviti i u kasnijem Pintrichevom modelu samoregulacije (2000, 2004) koji je znatno prošireniji i kompleksniji u odnosu na ovu varijantu iz 1994., ove strategije detaljnije ćemo prikazati u ovom poglavlju jer su izravno povezane s obrambenim i depresivnim obrascem samoregulacije koji nadopunjavaju solidan korpus istraživanja proaktivne samoregulacije učenja.

Samoendikepiranje (Berglas, 1985; Convigton, 1992) može se opisati kao stvaranje prepreka za uspjeh kako bismo zadržali osjećaj vlastite vrijednosti i pozitivne self-scheme atribuiranjem eventualnog neuspjeha upravo tim preprekama. Smatra se anticipatornom strategijom jer se procjenjuju događaji koji će se tek dogoditi te pojedinac stvara okolnosti koje mogu služiti kao prihvatljivi razlozi za mogući neuspjeh. Najuobičajeniji oblik samohendikepiranja je namjerno ulaganje nedostatnog truda pri izvršavanju zadataka. Convigton (1992) objašnjava kako trud može dovesti do uspjeha, ali može rezultirati i neuspjehom i smanjiti osjećaj vlastite vrijednosti. Uspjeh uparen s malim ulaganjem truda dovodi do atribucija uspjeha visokim sposobnostima, a neuspjeh uparen s visokim ulaganjem truda dovodi do atribucija neuspjeha niskim sposobnostima (Baumeister i Scheer, 1988). Ako je učeniku održavanje osjećaja vlastite vrijednosti važnije od postignuća, tada je ulaganje malog truda strategija koja ima pozitivan ishod bez obzira na uspješnost rješavanja zadatka. Uspjeh koji slijedi nakon što smo uložili malo truda ukazuje na visoku sposobnost, a neuspjeh nakon ulaganja malo truda ne umanjuje osjećaj vlastite vrijednosti na temelju atribucija sposobnosti jer može biti atribuiran malom trudu. Ova strategija dobro štiti osjećaj vlastite vrijednosti. Druge strategije samohendikepiranja uključuju uzimanje previše obaveza u isto vrijeme, čekanje posljednjeg trenutka za učenje za ispit ili odgađanje zadatka i obaveza.

Obrambeni pesimizam (Norem i Cantor, 1986) druga je anticipatorna strategija postavljanja nerealno niskih očekivanja koja, zajedno s visokom anksioznosti, motivira učenike na intenziviranje truda s ciljem izbjegavanja neuspjeha i negativnog samovrednovanja. Ovi se učenici obično žale da su se loše pripremili ili da su zadaci preteški. Imaju visok stupanj anksioznosti vezane uz zadatke, pa ulažu dodatni trud kako bi prenaučili sadržaj što obično dovodi do natprosječnih rezultata (Garcia i Pintrich, 1994). Obrambeni pesimisti ulažu istu količinu truda kao učenici koji imaju pozitivne akademske self-scheme. Prema tome, visoke razine samoreguliranog učenja ne moraju uvijek biti vođene percepcijama visoke samoefikasnosti i kompetencije, već mogu proizići iz brige o nedostatku učinkovitosti i kompetencije.

Samoafirmacija (Steele, 1988) je aktiviranje hedonističke kognitivne potrage u situacijama u kojima je ugroženo samopoštovanje. Kada dožive neuspjeh u školi, učenici mogu započeti proces samoafirmacije kako bi postigli opće pozitivno samovrednovanje aktiviranjem pozitivnih self-koncepta u drugim, jednako važnim domenama (na primjer, sportu ili međuljudskim odnosima). Ovo je reaktivna strategija koja se aktivira nakon doživljaja neuspjeha u važnim područjima života, a koji mogu dovesti do negativne slike o sebi. Slična je drugim reaktivnim strategijama suočavanja, kao što su bihevioralni ili emocionalni dezangažman. Alternativne self-scheme koje mogu kompenzirati neuspjeh u nekoj određenoj domeni, učenike mogu zaštititi od javljanja negativnih emocija.

Strategija prekida identifikacije sa školskim vrijednostima ili promjena vrijednosti učenike također može zaštititi od negativnih emocija i pomoći im da očuvaju samopoštovanje pri suočavanju s neuspjehom. Ukoliko učenici učestalo doživljavaju neuspjeh u školskim zadacima, mogu prekinuti identifikaciju s vrijednostima škole i odbaciti cilj i vrijednost školskog uspjeha. Odbacivanje jednog identiteta ostavlja ih prijemljivim za preuzimanje drugih identiteta i vrijednosti koje mogu biti

suprotne akademskim vrijednostima. Ako se identificiraju s takvom grupom učenika, mogu vrijednosti akademskog rada zamijeniti vrijednostima subkulture njihovih prijatelja. Osim toga, odbacivanje akademskog identiteta može biti povezano sa strahom učenika da će biti odbačeni od grupe vršnjaka. Strategije samoafirmacije i odbacivanja akademskog identiteta rezultiraju smanjenom uporabom kognitivnih i metakognitivnih strategija učenja. Učenici koji ne cijene akademsko postignuće neće ulagati trud u uporabu dubokih strategija kognitivnog procesiranja, planiranja, nadgledanja ili strategija regulacije (Pintrich i Schrauben, 1992).

Atribucijski stil predstavlja još jednu motivacijsku strategiju suočavanja (Garcia i Pintrich, 1994) koja pomaže pri kontroli motivacije kroz prilagođavanje objašnjenja uzroka ostvarenih rezultata, iskustava i događaja. Temeljna je pretpostavka teorije atribucija da pojedinci imaju osnovnu potrebu razumijevanja svijeta što ostvaruju kroz sheme stvarane višestrukim iskustvima i njihovim interpretacijama. Sheme atribucijskog stila su relativno stabilne i lako se generaliziraju na različite situacije, a pojedincima olakšavaju klasifikaciju, vlastito pojašnjenje i pretpostavku o budućim događajima. U stalnoj su interakciji s iskustvom i u tom dinamičnom procesu može doći do modificiranja i konformiranja starih shema ili stvaranja novih (Neisser, 1976; Weiner, 1986).

Dimenzije kojima se mogu opisati uzročne atribucije najčešće su operacionalizirane i mjerene Upitnikom atribucijskog stila, kojeg su razvili Peterson i suradnici (1982). Autori navode tri uzročne dimenzije: lokus, stabilnost i općenitost. Weiner (1986) je dodao dimenziju kontrole te je formulirao vrlo utjecajnu atribucijsku teoriju emocija i motivacije. Dimenzija lokusa opisuje percipiranje uzroka kao unutarnjeg ili vanjskog, dimenzija stabilnosti opisuje percipiranje uzroka kao stabilnog ili nestabilnog, dimenzija kontrole opisuje percipiranje uzroka kao kontrolabilnog ili nekontrolabilnog, a dimenzija općenitosti opisuje percipiranje uzroka kao općenitog ili specifičnog i ograničenog na pojedinu situaciju. U istraživanjima dimenzija općenitost-specifičnost nije se izdvojila kao zaseban faktor i obično se svrstava uz dimenziju stabilnosti u jedan faktor (Weiner, 1986; Pintrich i Schunk, 1996). Ove dimenzije imaju donekle različite odnose s konstruktom očekivanja i emocijama. Dimenzija lokusa je u uskoj vezi sa samopoštovanjem i afektivnim reakcijama, kao što su sram, krivnja i ponos. Dimenzije stabilnosti i kontrole direktno su povezane s očekivanjima, nadom ili naučenom bespomoćnosti (Peterson i Seligman, 1984; Peterson, Maier i Seligman, 1993; Weiner, 1986).

Atribucije se smatraju važnim dijelom metakognitivnog sustava te prema tome najvažnijima u samoregulaciji. Borkovsky i suradnici (1990) smatraju da su atribucije truda ključne za poticanje i generalizaciju uporabe strategija. Atribucija neuspjeha niskoj sposobnosti povezana je s depresivnim afektom, nižim očekivanjima i smanjenjem buduće razine ustrajnosti (Dweck i Leggett, 1988; Elliot i Dweck, 1988; Peterson i suradnici, 1982).

### **3 MODELI KOGNITIVNIH I MOTIVACIJSKIH ODREDNICA STRATEGIJA SAMOREGULACIJE I AKADEMSKOG POSTIGNUĆA**

Prikazani su modeli koji na različite načine obuhvaćaju motivacijske, kognitivne i ostale komponente samoregulacije te njihovi efekti na ishode samoregulacije. Prikaz započinje općim modelima motivacije i nastavlja se popularnijim modelima samoregulacije učenja. Na kraju su izloženi modeli koji predstavljaju dobro polazište za funkcionalnu organizaciju komponenti samoregulacije te model proaktivne i obrambene samoregulacije učenja.



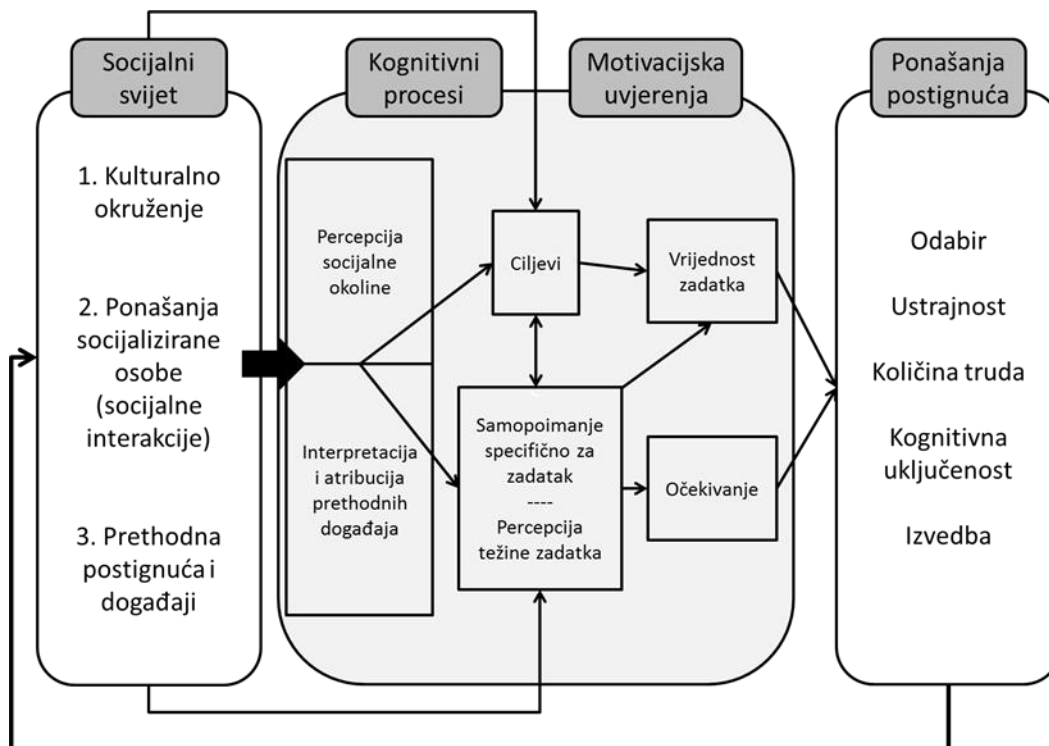
### 3.1 Opći modeli motivacije i samoregulacije

U ovom poglavlju ponuđen je prikaz odabranih formalnih modela motivacije i samoregulacije, relevantnih za razumijevanje komponenti samoreguliranog učenja. Modeli su odabrani prema zastupljenosti u edukacijskim istraživanjima te objedinjuju kognitivne i motivacijske perspektive te ciljeve i ishode samoregulacije s naglaskom na području učenja.

Paul Pintrich je jedan od produktivnijih i relevantnijih autora u ovom području pa su prikazana njegova dva modela samoregulacije učenja. Model kojeg je razvio s Teresom Garciom (Garcia i Pintrich, 1994) ima važnu odliku parsimoničnosti te konceptualne jasnoće i dovoljne širine da se njime mogu obuhvatiti najvažnije komponente samoreguliranog učenja. Taj model poslužio je kao polazište za odabir, izradu i klasifikaciju skala prikazanih u zadnjem poglavlju i u Pravitku 1. Pintrich je naknadno razvio puno složeniji model (Pintrich, 2000, 2004), kojeg je povezao s MSLQ mjerom samoreguliranog učenja, a koji je također prikazan u narednim poglavljima.

Monique Boekaerts još je jedna izuzetno važna i produktivna autorica u području istraživanja motivacije i samoregulacije u učenju pa je i ona zastupljena s prikazom dvaju modela. Njen šestkomponentni model (Boekaerts, 1997) odnosi se izravno na samoregulaciju učenja, a posebno je važan zbog svoje praktične komponente opisane kroz primjer programa praktične intervencije podupiranja samoregulacije učenja u školi. Također, neposredno prije formulacije modela proaktivne i obrambene samoregulacije učenja, prikazan je i njezin model adaptivnog učenja i usmjerenosti učenika na obrasce učenja i dobiti (1992). Navedeni model osobito je važan jer integrira istraživačke perspektive suočavanja i samoregulacije učenja te ukazuje na važnost razmatranja obrambene komponente u procesu učenja.

#### 3.1.1 Socijalno kognitivni model očekivanja i vrijednosti Ecclesove i Wigfielda



Slika 1: Sociokognitivni model očekivanja i vrijednosti. Prilagođeno prema pojednostavljenoj verziji modela Ecclesove i Wigfielda (Pintrich i Schunk, 1996, str. 51).

Iako nije model samoregulacije u užem smislu, model Ecclesove i Wigfielda (Eccles, 1983; Wigfield i Eccles, 1992) temelji se na nekim od najvažnijih teorijskih usmjerenja integriranih u mnoge suvremene modele samoregulacije. Njihovi konstrukti mogu se lako povezati s temeljnim radom o motivaciji Atkinsona i Sifrina i Bandurinom socijalno- kognitivnom teorijom. Jedan je od najčešće korištenih modela očekivanja i vrijednosti u području obrazovanja. Također, konceptualno razlikuje važne kognitivne i motivacijske elemente procesa.

Prikazani model opisaćemo od ishoda (desno) prema njegovim izravnim ili posrednim odrednicama (lijevo), uvažavajući brojne pretpostavljene uzajamne poveznice raznih elemenata u modelu. Prema ovom modelu, očekivanja i vrijednost zadatka izravni su i najvažniji prediktori ponašanja vezanih uz postignuća. Očekivanja i vrijednosti dio su unutrašnjih, kognitivno-motivacijskih struktura, uvjerenja i procesa (središnja siva ploha). Razlikuju se od opažanja lako dostupnih varijabli okoline i od vidljivog ponašanja koje se odnosi na postignuće (bijele plohe s lijeve i desne strane). Vrijednost zadatka odnosi se na pitanje "Zašto radimo ovaj zadatak?". Odgovor odražava naše ciljeve, vrijednosti i interese.

Konstrukat očekivanja odnosi se na pitanje "Jesmo li sposobni izvršiti taj zadatak?", odnosno, na stvarna uvjerenja o budućem uspjehu (vjeruju li učenici da će ostvariti dobar rezultat na nadolazećem testu). U usporedbi s ostalim percepcijama o vlastitim sposobnostima, ovaj je konstrukat usmjereniji na budućnost i obično se mjeri pitanjem kakav se uspjeh očekuje na nekom zadatku ili u nekom području u budućnosti. Vrijednost zadatka najbolji je prediktor odabira ponašanja, a očekivanja su u

pozitivnoj vezi s izborom zadatka i aktivnosti, ustrajnošću, količinom truda, kognitivnim angažmanom i izvedbom.

Očekivanja i vrijednost zadatka pod utjecajem su specifične slike o sebi (percepcija učenika o vlastitim kompetencijama u različitim područjima, specifičnim za određeno područje) i percipirane težine zadatka. Njihovom interakcijom nastaje procjena očekivanja.

Motivacijska uvjerenja pod utjecajem su ostalih kognitivnih procesa, kao što su percepcije socijalne okoline i atribucije. Atribucije su ključne za stvaranje percepcije o vlastitim kompetencijama i očekivanja. Prema kognitivističkom i konstruktivističkom pristupu, važno je kako učenici percipiraju svoju socijalnu okolinu i čemu atribuiraju svoje uspjehe i neuspjehe.

Socijalni svijet, odnosno "vanjski" utjecaj uključuje kulturalna i socijalna okruženja, interakcije učenika s vršnjacima, roditeljima i ostalim odraslim osobama, kao i njihove prethodne izvedbe i postignuća. Učinci socijalnog okruženja na postignuća posredovani su percepcijama učenika i njihovim interpretacijama vanjskih događaja (kognitivni procesi). To ne znači da stvarno socijalno okruženje nema direktni utjecaj na motivacijska uvjerenja. Na socijalno okruženje, po sistemu povratne sprege, utječu ponašanja postignuća učenika.

Iako je detaljno razrađen, ovaj model ne objašnjava strateške i voljne elemente koji su prisutni u nekoliko modela samoregulacije. Volja je dio većeg sustava samoregulacije koji uključuje motivaciju i druge kognitivne procese (Corno, 1993; Snow, 1989). Različiti modeli voljne kontrole, kao što je teorija akcijske kontrole ("action control theory"; Heckhausen, 1991; Kuhl, 1984), razlikuju procesiranje u fazi prije odlučivanja (kognitivna aktivnost uključena u odlučivanje i postavljanje ciljeva) od procesiranja u fazi nakon odlučivanja (sve aktivnosti nakon postavljanja ciljeva). Većina modela očekivanja i vrijednosti detaljno objašnjava samo procese u fazi prije odlučivanja i ne uzima u obzir strategije implementacije ciljeva, motivaciju za kontinuirani trud pri suočavanju s preprekama i ostale voljne konstrukte u fazi nakon odlučivanja.

Neki procesi u fazi prije odlučivanja nisu prikladni za modeliranje školskog učenja. Odabir aktivnosti zajednički je motivacijski pokazatelj u modelima očekivanja i vrijednosti, no ipak u školama učenici obično ne odabiru sami aktivnosti kojima bi se htjeli baviti. Aktivnosti nakon odlučivanja mnogo su važnije jer mogu postojati brojne strategije za izvršenje zadatka; tijekom izvođenja zadatka učenici se suočavaju s brojnim distrakcijama, pa mogu razmisliti o odustajanju ili odlaganju izvršenja zadatka. Smatra se da volja usmjerava i kontrolira procesiranje informacija, afekt i ponašanje usmjereno prema ostvarenju ciljeva. To je dinamični sustav psiholoških procesa koji podupiru koncentraciju i usmjeravaju trud kada se suočimo s raznim distrakcijama. Ovi procesi mogu biti od izrazitog značaja za učenje i izvedbu (Corno, 1993).

### **3.1.2 Šestkomponentni model samoreguliranog učenja Boekartsove**

Monique Boekaerts (1997) formulirala je model samoreguliranog učenja koji također naglašava važnost kognitivne i motivacijske samoregulacije. Prema njenom modelu, kognitivni i motivacijski oblici samoreguliranog učenja isprepleteni su i zajedno utječu na ulaganje truda i izvođenje zadatka. Također, smatra kako je prethodno znanje neophodan i važan čimbenik samoreguliranog učenja.

Model se sastoji od šest komponenti i prikazuje različite vrste prethodnog znanja koje su učenicima potrebne da bi mogli samostalno učiti. Tri komponente predstavljaju kognitivnu samoregulaciju, a tri motivacijsku samoregulaciju. Kognitivna i motivacijska samoregulacija opisane su kroz tri razine: razinu znanja specifičnog za područje, razinu uporabe strategija i razinu ciljeva. Kombiniranjem motivacijskih i kognitivnih dimenzija unutar opisanih razina nastaje šest komponenti, od kojih svaka predstavlja specifičnu vrstu prethodnog znanja koje učenicima može biti dostupno u bilo koje vrijeme.

Prve tri komponente odnose se na kognitivni dio samoregulacije. Prva komponenta predstavlja prethodno znanje u smislu konceptualnog i proceduralnog znanja, koje uključuje znanje o idejama, činjenicama i definicijama, kao i postupaka koji se odnose na formule i pravila. Opće kognitivne strategije nužne za procesiranje informacija predstavljaju drugu komponentu modela te uključuju strategije kao što su selektivna pažnja, dekodiranje, uvježbavanje, elaboraciju i organizaciju. Treća komponenta opisuje metakognitivne vještine, koje uključuju usmjeravanje, planiranje, izvođenje, nadgledanje, refleksiju i samoprovjeru. Učenici kojima nedostaje prethodno znanje u ovim kognitivnim strategijama regulacije doživjet će poteškoće pri određivanju i ostvarivanju vlastitih ciljeva učenja. Kako bi postigli uspjeh, ovi se učenici moraju oslanjati na vanjsku regulaciju, kao što su zadaci koje su zadali nastavnici.

Sljedeće tri komponente odnose se na motivacijski dio samoregulacije. Na razini znanja specifičnog za područje, četvrta komponenta predstavlja ukupno znanje o kogniciji i motivaciji koje potječe iz direktnih ili indirektnih iskustava. Model razlikuje metakognitivno znanje od motivacijskih uvjerenja koja se odnose na specifično područje. Metakognitivno znanje omogućava učenicima da bolje razumiju, nadgledaju ili procjenjuju konceptualno i proceduralno znanje iz specifičnog područja, dok im motivacijska uvjerenja pomažu da održe motivaciju za samoregulaciju učenja. Motivacijska uvjerenja razlikuju se od motivacijskih strategija i motivacijskih strategija samoregulacije jer se fokusiraju na uvjerenja učenika umjesto na njihov kapacitet da reguliraju motivacijske i emocionalne procese prije, tijekom i nakon aktivnosti učenja. Motivacijske strategije u petoj komponenti uključuju atribucije (Weiner, 1986), obrambeni pesimizam (Covington, 1992), procese suočavanja koji služe za mijenjanje stresora i nošenje s negativnim emocijama (Boekaerts, 1993, 1996), izbjegavanje truda (Rollett, 1987) i stvaranje namjere učenja (Boekaerts, 1995). Šesta komponenta predstavlja različite motivacijske strategije regulacije, uključujući mentalne reprezentacije ponašajnih namjera, povezivanje namjera s akcijskim planom i njegovo održavanje pri suočavanju s preprekama. Ova je komponenta u uskoj vezi s akcijskom ili voljnom kontrolom.

Kuhl (1984, 1994) pod pojmom "akcijska kontrola" (action control) pretpostavlja snagu volje. Akcijska kontrola povezuje kognicije koje se odnose na sebe i osobne ciljeve s motivacijskim vještinama regulacije. Za razliku od socijalno-kognitivnog modela očekivanja i vrijednosti Ecclesove i Wigfielda (opisanog u prethodnom poglavlju), ovaj model eksplicitno i detaljno objašnjava strateške i voljne elemente samoreguliranog učenja.

Redosljed šest opisanih komponenti odražava strukturu programa intervencije implementiranog u četiri strukovne škole (Boekaerts, 1997). Na početku ovog programa intervencije, nastavnici su poučeni kako prijeći iz uloge eksperata koji prenose deklarativno i proceduralno znanje u ulogu trenera koji oblikuju vještine samoregulacije njihovih učenika. Plan poučavanja preoblikovan je i podijeljen u tri "režima poučavanja". Nastavnici su trebali provesti prosječno 10-15 minuta u režimu I

(regulacija koju provode nastavnici), uglavnom kako bi dali uvod u novu temu, modelirali nove vještine i učenicima predstavili materijale za učenje. Ovaj je dio u uskoj vezi s konceptualnim i proceduralnim znanjem specifičnim za područje, opisanim u prvoj komponenti modela.

Pod režimom II (podijeljena regulacija), zadatak učenika bio je podijeliti proces regulacije s nastavnicima. Nastavnici su trebali stvoriti okruženje za učenje u kojem učenici mogu vježbati novostečene vještine i koristiti vježbanje kako bi poboljšali svoje strategije samoregulacije. Za ovu su svrhu nastavnici eksplicitno trenirani osmisliti dva tipa zadataka. Proceduralni zadatak osmišljen je tako da potakne učenike na aktiviranje deklarativnog enkodiranog znanja i njegovu proceduralizaciju (interakcija između komponenti 1 i 2). Kognitivni zadatak samoregulacije dizajniran je kako bi potaknuo učenike da podijele vrijeme na proces učenja i usvajanja vještina samoregulacije. Ovi su zadaci dizajnirani tako da su učenici morali mentalno reprezentirati ciljeve učenja, osmisliti akcijski plan i nadgledati vlastiti napredak (interakcija komponenti 1, 2 i 3). Također, ovi su zadaci trebali stimulirati učenike da razviju strateška uvjerenja i integriraju znanje u nastajanju u različite komponente prethodnog znanja (komponente 1, 2, 3 i 4). Učenici su radili u malim grupama i nastavnici su se trebali suzdržati od pružanja eksplicitne pomoći i poticanja procedura. Mogli su im pružiti materijal za učenje i poticati ih na razmišljanje o vlastitim procesima rješavanja problema. Kada su učenici radili u grupama, formirali su snažno socijalno okruženje učenja za vježbanje kognitivnih vještina regulacije (komponenta 3) i raspravljanje o uvjerenjima o strategiji i sposobnostima (komponenta 4).

Unutar režima III (učenička regulacija) učenici su radili na motivacijskim strategijama kroz uvjerenja o strategiji i sposobnostima (komponenta 5). Dizajniran je i zaseban tip zadatka koji potiče učenike na razvoj motivacijske strategije samoregulacije (komponenta 6). Ovi zadaci vezani su uz dugoročne ciljeve učenja. Učenici su trebali mentalno reprezentirati ove ciljeve, kao i svoje ponašajne namjere. Osim toga, trebali su odrediti bliske (proksimalne) i udaljene (distalne) ciljeve i dizajnirati jedan ili više akcijskih planova kako bi ostvarili te ciljeve. Također, trebali su aktivirati proces akcijske kontrole formuliranja ponašajne namjere i započinjanja aktivnosti, održavanja ponašajnih namjera i korištenja tehnike samopotkrepljivanja i samopoticanja.

Preliminarni rezultati evaluacijskih studija pokazali su da je ovaj program intervencije promijenio očekivanja i ponašanja učenika i nastavnika i povećao angažman učenika na razini dubokog procesiranja (Boekaerts, 1997).

Iako ovaj program ima veliku heurističku i praktičnu vrijednost za znanstvenike i obrazovne djelatnike, ima i nekoliko karakteristika zbog kojih je teško primjenjiv u hrvatskim osnovnim školama. Prije svega, osmišljen je za starije učenike (dobi 16-20 godina) koji imaju razvijeniju bazu prethodnog znanja i metakognitivne vještine. Također, primijenjen je u strukovnim školama i usmjeren na razvoj vještina, zbog čega je još manje upotrebljiv učenicima viših razreda osnovne škole koji trebaju razviti svoju bazu znanja.

### **3.1.3 Motivacijske i kognitivne komponente znanja, uvjerenja, strategija i ishoda Garcie i Pintricha**

Tablica 2. Motivacijske i kognitivne komponente znanja, uvjerenja, strategija i ishoda (Garcia i Pintrich, 1994, str. 129)

	<i>Motivacijske komponente</i>	<i>Kognitivne komponente</i>
<b>Znanje i uvjerenja</b>	<b>1. Uvjerenja o zadatku/razredu</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ciljna orijentacija</li> <li>• Osobni interes</li> <li>• Razredne norme</li> </ul>	<b>2. Konceptualno znanje</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Znanje o sadržaju</li> <li>• Znanje o području</li> </ul>
	<b>Self-scheme</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Afekt</li> <li>• Poimanje sebe u vremenu</li> <li>• Efikasnost</li> <li>• Vrijednost/centralnost</li> </ul>	<b>Metakognitivno znanje</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• O zadacima</li> <li>• O strategijama</li> </ul>
<b>Strategije za regulaciju</b>	<b>3. Motivacijske strategije</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Samohendikepiranje</li> <li>• Obrambeni pesimizam</li> <li>• Samopotvrđivanje</li> <li>• Atribucijski stil</li> </ul>	<b>4. Kognitivne strategije učenja</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Uvježbavanje</li> <li>• Elaboracija</li> <li>• Organizacija</li> </ul>
		<b>Regulacijske strategije</b> <b>Učenja</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Postavljanje cilja</li> <li>• Planiranje</li> <li>• Nadgledanje</li> <li>• Samoprovjera</li> </ul>
<b>Ishodi</b>	<b>5. Kvantiteta truda</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Količina truda</li> </ul>	<b>6. Kvaliteta truda</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Duboko procesiranje</li> </ul>
	Aktivacija ili restrukturiranje self-schema Izbor Ustrajnost	Aktiviranje ili restrukturiranje znanja Školski uspjeh

Kao doprinos razumijevanju i integraciji kognitivnih i motivacijskih modela Garcia i Pintrich (1994) navode da motivacijski modeli daju uvid u pitanje "zašto" tj. zašto učenici odabiru različite zadatke, ulažu trud i pokazuju ustrajnost u školskim zadacima, dok kognitivni modeli opisuju "kako" tj. kako učenici dolaze do razumijevanja akademskih zadataka kroz uporabu različitih kognitivnih resursa i strategija. Njihov konceptualni okvir prikazan je u Tablici 1. u kojoj su istaknuta dva opća područja (motivacijsko i kognitivno) i tri organizirajuća konstrukta (znanja/uvjerenja, strategije regulacije i ishodi).

Prva ćelija predstavlja motivacijsko područje znanja i uvjerenja. Znanje i uvjerenja mogu se također smatrati kognicijama, ali ova ćelija predstavlja popis "vrućih" kognicija zbog njihovog motivacijskog značaja. Neki autori (Paris i Winograd, 1990) uključuju motivacijska uvjerenja, kao što su samoeфикаsnost ili samopercepcija kompetencije, u aspekte metakognicije. U ovom modelu, uvjerenja o vlastitoj učinkovitosti i kompetenciji smatraju se dinamičnim, "vrućim" motivacijskim konstruktima. Metakognicija je rezervirana za statične komponente, kao što su znanje o strategiji i odrednicama zadatka te "hladne" procese, kao što su kognitivne strategije učenja i strategije regulacije. Motivacijsko područje znanja i uvjerenja uključuje deklarativno znanje o zadatku i obrazovanju, kao što su ciljevi, uvjerenja o težini, znanje i uvjerenja koja se odnose na razredne norme. Također, uključuje deklarativno znanje učenika i njihova uvjerenja o sebi, kao što su self-scheme koje se mogu

razlikovati po dimenzijama afekta, poimanja sebe u vremenu (prošli, trenutni i mogući self), učinkovitosti i vrijednosti.

Druga ćelija također obuhvaća znanje i uvjerenja, ali predstavlja popis "hladnih" kognicija. Uključuje konceptualno znanje (kao što je znanje o sadržaju i znanje o području koje obuhvaća određeni predmet) i metakognitivno znanje koje se odnosi na zadatke i strategije. Konceptualno znanje pripada kognitivnoj tradiciji istraživanja i odnosi se na pitanja o mentalnim modelima učenika i shvaćanju sadržaja ili područja. Osim konceptualnog znanja, učenici posjeduju mentalno znanje o kognitivnim zahtjevima različitih školskih zadataka, kao i znanje o različitim vrstama strategija koje mogu koristiti u tim zadacima.

Treća ćelija opisuje različite motivacijske strategije koje učenici mogu koristiti da bi ostvarili grupne ili osobne ciljeve. Samohendikepiranje se može opisati kao uskraćivanje truda kako bismo zadržali pozitivnu sliku vlastite vrijednosti (Convington, 1992). Obrambeni pesimizam uključuje uporabu anksioznosti ili sumnje u sebe kao poticaj za povećani trud (Norem i Cantor, 1986). Samopotvrđivanje je proces zaštite osjećaja vlastite vrijednosti ponovnim procjenjivanjem vrijednosti self-shema u drugim područjima života i djelovanja u kojima imamo bolja postignuća (Steele, 1988), što može dovesti do toga da se učenici više ne identificiraju s vrijednostima škole i odbace ideju da je potrebno biti uspješan u školi (Steele, 1992). Atribucijski stil povezan je s adaptivnim i neadaptivnim atribucijama izvedbe (Peterson i Seligman, 1984). Kauzalne atribucije uspjeha i neuspjeha teško je svrstati u strategije reguliranja motivacije jer se ne dešavaju u trenutku izvođenja zadatka, već u fazi refleksije na izvedbu, gdje ih je Pintrich (2000, 2004) smjestio u svojem novom modelu. One mogu biti motivirajuće samo kao ulazna znanja i uvjerenja u novom ciklusu samoregulacije pa u tom smislu mogu pripadati prvoj ćeliji koja opisuje motivacijsku komponentu znanja i uvjerenja. Također, imaju kognitivni karakter procjene uzroka uspjeha i neuspjeha usko vezan uz kognitivne procjene kontrole nad situacijom pa mogu predstavljati i sastavnicu kognitivnih uvjerenja. Kuhl (1992) navodi da se sve navedene motivacijske strategije mogu koristiti za kontrolu truda, motivacije i afekta. Kao što je opisano u ćeliji broj 5, motivacijske su strategije u direktnoj vezi s ishodima, kao što su količina truda, aktivacija i/ili restrukturiranje self-shema, izbor i ustrajnost.

Ćelija broj 4 opisuje kognitivne strategije (koje su detaljno opisane u prethodnom poglavlju). Kognitivne strategije učenja obično uključuju uvježbavanje, elaboraciju i organizaciju. Sastavni su dio različitih akademskih zadataka. Regulirajuće strategije učenja uključuju postavljanje cilja, planiranje, nadgledanje i samoprovjeru. Obično se koriste za poboljšanje procesa učenja kod učenika. Za kognitivne se strategije smatra da su u direktnoj vezi s ishodima opisanima u ćeliji broj 6, koji uključuju kvalitetu truda (kao što je duboko procesiranje), aktivaciju/restrukturiranje znanja i akademsku izvedbu.

Garcia i Pintrich (1994) smatraju da postoje važne recipročne veze između svih šest ćelija prikazanih u Tablici 1. Elementi u ćeliji broj 1 koji opisuju uvjerenja učenika o zadatku i opću ciljnu orijentaciju mogu imati direktan i značajan utjecaj na elemente u ćelijama broj 3, 4 i 5. Indirektni utjecaj mogu imati na elemente u ćeliji broj 6 kroz povećanje angažmana u učenju, motivaciju i ponašanje učenika (Ames, 1992). Također, motivacijske strategije (ćelija broj 3), zajedno s motivacijskim uvjerenjima i self-shemama učenika, imaju direktan utjecaj na motivacijske ishode učenja (ćelija broj 5: količina truda, izbor i ustrajnost), aktivaciju i uporabu različitih kognitivnih strategija i strategija samoregulacije (ćelija broj 4) te tako indirektno utječu na ishode u ćeliji broj 6 (npr. kvaliteta truda,

akademska izvedba). S druge strane, veza između ćelija broj 2 i 4 nije toliko jasna. Znanje o kognitivnim strategijama ne dovodi nužno do uporabe kognitivnih strategija. Ono može biti nužan, ali ne i dovoljan uvjet za stvarnu uporabu strategija (Schneider i Pressley, 1989) s obzirom da učenici moraju biti motivirani za njihovu uporabu. U tom slučaju, elementi iz ćelije broj 2 (motivacijska uvjerenja i self-scheme) mogu služiti kao moderatorske varijable, a elementi u ćeliji broj 3 (motivacijske strategije) kao medijacijske varijable koje objašnjavaju i povezuju odnos između znanja o kognitivnim strategijama, njihove uporabe i školskih rezultata.

## **3.2 Zimmermanov i Pintrichev model samoregulacije učenja (Autori poglavlja: Anela Nikčević Milković i Darko Lončarić)**

### **3.2.1 Zimmermanov model samoreguliranog učenja**

Samoregulacija se može smatrati cikličnim ili faznim procesom jer se povratne informacije prethodne izvedbe ili postignuća koriste u prilagodbi trenutnog rada na zadatku. Ona podrazumijeva samousmjeravajuće misli, osjećaje i akcije koje pojedinac planira i ciklički prilagođava dostizanju osobnih ciljeva. Samoregulirano učenje se prema Zimmermanu (1990; 1995; 1998; 2000) odvija kroz tri faze ili etape: fazu pripreme, fazu izvedbe i fazu samorefleksije.

Prva faza pripreme pretpostavlja analizu zadatka, postavljanje ciljeva, planiranje strategija učenja i definiranje motivacijskih vjerovanja. Faza izvedbe uključuje procese koji se odvijaju za vrijeme učenja, kao npr. samokontrola koja uključuje vlastite instrukcije, zamišljanje situacije, usmjeravanje i održavanje pažnje te samonadgledanje učenja. Treća faza nakon učenja predstavlja vlastitu refleksiju pojedinca na učenje i rezultate učenja. Ova samoprocjena uključuje vlastito vrednovanje, kauzalne atribucije te vlastite reakcije poput osobnog zadovoljstva/emocija, adaptacije/obrambenih reakcija. Samoprocjena povratnom spregom utječe na fazu pripreme tijekom koje se ponovno procjenjuju ili mijenjaju postavljeni ciljevi zatvarajući tako samoregulacijski krug.

Samoregulacija od pojedinca zahtijeva kontinuirano prilagođavanje ciljeva i izbora strategija. Samoregulacijske vještine imaju malu vrijednost ukoliko pojedinac nije motiviran koristiti ih. U fazi pripreme značajna su samomotivirajuća vjerovanja: samoefikasnost, očekivanje uspjeha, intrinzični interes ili vjerovanja, vrijednost zadatka te ciljne orijentacije u učenju. Samoefikasnost je posljedica osobnih vjerovanja pojedinca da može efikasno učiti i izvoditi zadatke, dok očekivanje uspjeha znači vjerovanje pojedinca da će zadatke uspješno riješiti do kraja (Bandura, 1997). Istraživanja pokazuju da očekivanje uspjeha utječe na korištenje regulatornih procesa poput akademskih strategija učenja (Schunk i Schwartz, 1993; Zimmerman i sur., 1992), organizaciju vremena učenja (Britton i Tessor, 1991), odupiranje pritiscima (Bandura i sur., 1996), samovrednovanje i postavljanje ciljeva (Zimmerman i Bandura, 1994). S druge strane, ostvareni ciljevi recipročno utječu na povećanje samoefikasnosti. Također, istraživanja pokazuju da intrinzični interes i/ili intrinzična vrijednost zadatka dovodi do boljih učinaka na zadatku u usporedbi sa situacijama u kojima je motivacija pojedinca ekstrinzična. Ciljne orijentacije pojedinca prilikom učenja ili obavljanja nekog zadatka mogu biti usmjerene na znanje (ili svladavanje zadatka), usmjerene na izvedbu (pokazati drugima da sam



dobar i/ili bolji od drugih) ili usmjerene na izbjegavanje neuspjeha (“samo da ne dobijem lošu ocjenu”, “samo da doživim kakav-takav uspjeh”).

U drugoj fazi, fazi izvedbe zadatka, važna su dva procesa: samokontrola i nadgledanje (samoopažanje). Procesi samokontrole obuhvaćaju: vlastite instrukcije, zamišljanje, usmjeravanje i zadržavanje pažnje, strategije zadatka, te pomoć učenicima i izvođačima zadatka da se usmjere na zadatak i optimiziraju svoj trud. Instrukcije koje si učenici daju sami prilikom učenja ili izvedbe zadatka (npr. da si daju verbalne upute što i kako činiti prilikom obavljanja zadatka) mogu povećati uspjeh učenja (Schunk, 1982). Usmjeravanjem i održavanjem pažnje nastoji se poboljšati nečija koncentracija i odvratiti pozornost od vanjskih podražaja. Postoji veći broj tehnika za poboljšanje kontrole pažnje, poput strukturiranja okoline tako da se uklone oni čimbenici koji ometaju pažnju ili polaganija izvedba zadatka koja pomaže koordinaciji (Mach, 1998). Znanje o tome kako se koncentrirati i izbjeći prikrivene procese i vanjske ometajuće čimbenike predstavlja ključnu strategiju efikasnog učenja (Corno, 1993; Weinstein, Schulte i Palmer, 1987). Strategije zadatka pomažu učenju i izvedbi svodeći zadatak na esencijalne dijelove i reorganizirajući ga po smislu. Ove strategije uključuju: hvatanje bilješki, pripreme za test, čitanje s razumijevanjem te strategije izvedbe: tehnike pisanja, izgovaranje, rješavanje problema.

Sljedeći oblik namjere ili izvedbe procesa kontrole uključuje samoopažanje. Ono znači pojedinačno praćenje određenih aspekata vlastite izvedbe, uvjeta u kojima se ona izvodi i rezultata kao posljedice te izvedbe (Zimmerman i Paulsen, 1995). Koliko god ova vještina izgleda elementarna i laka za izvedbu, ona nije takva. Osobito nije laka za početnike koji lako postanu dezorganizirani ili krivo usmjere vlastito nadgledanje. Vlastito bilježenje je uobičajena tehnika samoopažanja koja može uvelike povećati informativnost, točnost i vrijednost povratne informacije (Zimmerman i Kitsantas, 1996). Bilježenjem se mogu uhvatiti osobne informacije u trenutku njihova nastajanja, mogu se strukturirati kako bi imale što više smisla, može se sačuvati točnost bez potrebe ponavljanja te se mogu pribaviti duže baze podataka za evidenciju napretka.

Treća faza samorefleksije ima dva procesa koja su jako povezana sa samoopažanjem: samoprocjenu i samoreakciju. Samoprocjena uključuje vlastito vrednovanje izvedbe i atribuiranje uzroka događaja. Vlastito vrednovanje znači usporedbu nadgledanih informacija vlastitog ishoda sa standardom/ima ili ciljem/vima (npr. kada sportaš uspoređuje trenutni rezultat sa svojim prethodnim najboljim rezultatom). Naravno, samoevaluacija je jednostavna kada se radi o jednostavnim, relativno lakim ishodima, međutim, kada se radi o visokim razinama stručnosti, tada se pri procjeni koriste vrlo rafinirani kriteriji. Možemo razlikovati četiri različita koje ljudi koriste u svrhu vlastite evaluacije: 1) kriterij svladavanja, 2) kriterij ranije izvedbe, 3) normativni i 4) kolaborativni ili suradnički kriterij. Kriterij svladavanja zadatka uključuje korištenje graduiranih sekvenci testa ili testovnih bodova koji se protežu u rasponu od početne do stručne izvedbe. Ranija izvedba ili vlastiti kriterij uključuje usporedbu trenutne izvedbe s ranijim razinama nečijeg ponašanja. Kod usporedbi za svladavanje zadatka i kod vlastitih usporedbi, uključene su promjene unutar pojedinca u funkcioniranju i naglašeno je napredovanje u učenju koje se događa s praksom ponavljanja. Normativni kriterij uključuje socijalnu usporedbu vlastite izvedbe s izvedbama drugih pojedinaca (npr. drugih učenika u razredu). Kolaborativni kriterij ili kriterij suradnje obično se koristi u timovima pri čemu se uspjeh definira u terminima sudjelovanja u određenoj ulozi.

Vlastite vrijednosne procjene povezane su s kauzalnim atribucijama ishoda, kao npr. je li loš rezultat povezan s nedovoljnim trudom ili ograničenim sposobnostima. Ove atribucijske procjene vrlo su važne u fazi samorefleksije. Ako pogreške atribuirano ograničenim sposobnostima, to će djelovati negativno na pojedinca i obeshrabrit će ga za daljnji trud.

Samoevaluativne i atribucijske procjene blisko su povezane s dva ključna oblika vlastitih reakcija: vlastitim zadovoljstvom i adaptivnim zaključcima. Vlastito zadovoljstvo uključuje percepciju zadovoljstva ili nezadovoljstva te utječe na izvedbu. Ljudi nastavljaju usmjeravati aktivnosti prema onim rezultatima s kojima će biti zadovoljni i koji će u njima izazvati pozitivne emocije, dok izbjegavaju aktivnosti koje dovode do nezadovoljstva i negativnih emocija, poput anksioznosti (Bandura, 1991).

Adaptivno ili defenzivno izvođenje zadatka predstavlja nečiji zaključak treba li i kako mijenjati svoj samoregulacijski pristup za vrijeme truda da se nešto nauči ili izvede zadatak. Adaptivno izvođenje je važno jer usmjerava ljude prema novim i potencijalno boljim oblicima izvedbe samoregulacije, poput hijerarhijskog postavljanja ciljeva ili biranja efikasnijih strategija (Zimmerman i Martinez-Pons, 1992). S druge strane, defenzivno izvođenje zadatka primarno štiti osobu od budućih neuspjeha i averzivnih emocija, ali istovremeno slabi uspješne adaptacije. Defenzivne osobne reakcije uključuju: bespomoćnost, odlaganje ili izbjegavanje zadatka, kognitivno neangažiranje i apatiju. Garcia i Pintrich (1994) defenzivne reakcije smatraju samohendikepirajućim strategijama, jer usprkos tome što štite pojedinca, ograničavaju njegov osobni rast.

Osobne reakcije ciklički utječu na procese u prvoj fazi i često dramatično utječu na buduća usmjerenja akcija prema najvažnijim ciljevima. Npr. reakcije vlastitog zadovoljstva jačaju vjerovanja samoefikasnosti, jačaju ciljne orijentacije usmjerene na znanje (Schunk, 1996) i intrinzične interese za zadatak (Zimmerman i Kitsantas, 1997). Ta povećana vlastita motivacijska vjerovanja stvaraju osnovu za osjećaj osobnog učinka, nastavljaju ciklus samoregulacijskog truda i rezultiraju postizanjem cilja. Suprotno, reakcije vlastitog nezadovoljstva ograničavaju nečiji osjećaj samoefikasnosti i intrinzični interes u ostvarivanju budućih zadataka. Tako, ciklički ili fazni socijalno-kognitivni model može objasniti upornost i osjećaj ispunjenja kod uspješnih pojedinaca te izbjegavanje i sumnju u vlastite sposobnosti kod neuspješnih.

### 3.2.2 Pintrichev model samoreguliranog učenja

Pintrich (2000; 2004) određuje samoregulirano učenje kao aktivan, konstruktivan proces kod kojeg učenici postavljaju ciljeve svojeg učenja, a potom pokušavaju nadgledati, regulirati i kontrolirati vlastitu kogniciju, motivaciju i ponašanje, vođeni i ograničeni vlastitim ciljevima i karakteristikama okoline.

U Tablici 1 prikazan je okvir za klasifikaciju različitih faza i područja regulacije. Četiri faze koje čine redove u tablici, procesi su koje dijele mnogi modeli regulacije i samoregulacije (npr. Zimmerman, 1998; 2000). To su procesi planiranja i postavljanja ciljeva, nadgledanja, kontrolne i evaluacijski procesi reakcije i refleksije. Naravno da svako akademsko učenje ne slijedi te faze jer postoje mnoge situacije kada učenici uče sadržaje implicitno ili nenamjerno, bez samoregulacije svog učenja na

eksplicitan način. Pintrich ove faze smatra heurističkima u smislu organizacije našeg učenja i istraživanja samoreguliranog učenja. U svakoj od ovih faza, aktivnosti samoregulacije organizirane su u četiri područja: kognicija, motivacija/emocije, ponašanje i kontekst (Pintrich, 2000, 2004).

Prva faza uključuje planiranje i postavljanje ciljeva te aktiviranje znanja o zadatku i kontekstu i našim mogućnostima da ga uspješno izvršimo. U drugoj fazi dominiraju razni procesi nadgledanja, povezani s metakognitivnim promišljanjem vlastitih karakteristika i karakteristika zadatka. Treća faza uključuje kontrolu i reguliranje različitih aspekata samopoimanja, zadatka i konteksta. U zadnjoj, četvrtoj fazi dominiraju različite reakcije i refleksije na samopoimanje, na zadatak ili kontekst.

Tablica 1 Faze i područja samoreguliranog učenja prema Pintrichu (2004., str. 390)

	PODRUČJA REGULACIJE			
	KOGNICIJA	MOTIVACIJA/ EMOCIJE	PONAŠANJE	KONTEKST
<b>FAZE REGULACIJE:</b>				
<b>1. Priprema planiranje i aktivacija</b>	Usmjereno postavljanje ciljeva. Aktivacija prethodnog znanja. Aktivacija metakognitivnog znanja.	Usvajanje ciljnih orijentacija. Procjene samoefikasnosti. Procjene zahtjevnosti zadatka. Percepcija vrijednosti zadatka. Zainteresiranost.	Planiranje vremena i zalaganja. Planiranje samoopažanja ponašanja.	Percepcije zadatka. Percepcija konteksta.
<b>2. Nadgledanje</b>	Metakognitivna svjesnost i nadgledanje kognicije.	Svjesnost i nadgledanje motivacije i emocija.	Svjesnost i nadgledanje zalaganja, korištenja vremena, potrebe za pomoći. Samoopažanje ponašanja.	Nadgledanje i promjena u zadacima i kontekstualnim uvjetima.
<b>3. Kontrola</b>	Odabir i prilagođavanje kognitivnih strategija učenja i mišljenja.	Odabir i prilagođavanje strategija za upravljanje, motivaciju i emocije.	Smanjenje ili povećanje zalaganja. Ustrajnost ili odustajanje. Traženje pomoći.	Promjena ili prilagodba zadatka. Promjena ili napuštanje konteksta.
<b>4. Reakcija i refleksija</b>	Kognitivne procjene. Atribucije.	Emocionalne reakcije. Atribucije	Odabir ponašanja.	Evaluacija zadatka. Evaluacija konteksta.

### 3.2.2.1 Područja samoregulacije

#### 3.2.2.1.1 Kognicija

Svaku ćeliju objasniti ćemo odvojeno, ali se one, naravno, preklapaju ili pojavljuju simultano kroz višestruke interakcije različitih procesa i komponenti. Kognitivno planiranje i aktivacija podrazumijeva: 1) usmjereno postavljanje ciljeva, 2) aktivaciju važnog predznanja i 3) aktivaciju metakognitivnog znanja. Usmjereno postavljanje ciljeva uključuje postavljanje specifičnih ciljeva vezanih za zadatak koji će se koristiti u vođenju kognicije općenito i nadgledanju specifično (Harackiewicz, Barron i Elliot, 1998; Pressley i Afflerbach, 1995; Schunk, 1994; Zimmerman, 1989; Zimmerman i Martinez-Pons, 1986). Ciljevi djeluju kao kriteriji po kojima se procjenjuje, nadgleda i usmjerava kognicija. Često se ciljevi postavljaju prije nego se započne sa zadatkom, ali se mogu postaviti i u bilo kojem trenutku izvedbe. Učenici mogu započeti zadatak postavljajući specifične ciljeve učenja, ciljeve koji se odnose na korištenje vremena i ciljeve za eventualnu izvedbu, ali se svi oni mogu prilagođavati i mijenjati u bilo koje vrijeme izvedbe zadatka kao rezultat procesa nadgledanja, kontrole i refleksije.

Aktivacija prijašnjeg relevantnog znanja može se odvijati automatski i bez svjesne kontrole. S obzirom da ovaj proces uglavnom nije pod eksplicitnom kontrolom učenika, ne određuje se uvijek kao samoregulatorni proces, ali učenik koji ima razvijeniju samoregulaciju ili metakogniciju, češće aktivno pretražuje svoju memoriju u potrazi za važnim prijašnjim znanjem prije nego započne izvoditi zadatak. To prijašnje znanje može uključivati poznavanje sadržaja, kao i metakognitivno znanje o zadatku i strategijama (Alexander i sur., 1991; Flavell, 1979). Aktivacija tog prijašnjeg znanja u nekom sadržajnom području može se pojaviti i planirano i regulatorno kroz različite poticaje i aktivnosti poput propitivanja: Što znam o tom području, temi, tipu rješavanja problema?

Aktivacija metakognitivnog znanja uključuje aktivaciju znanja o kognitivnim zadacima i kognitivnim strategijama (Schneider i Pressley, 1997). I ova aktivacija može biti automatska, stimulirana karakteristikama pojedinca, zadatka ili konteksta ili može biti više kontrolirana i svjesna. Metakognitivno znanje o zadatku uključuje znanje o tome kako vrste zadataka mogu utjecati na kogniciju. Npr. učenici brzo shvate da će zadatak lakše riješiti ukoliko imaju više ponuđenih informacija ili da su neki tipovi zadataka lakši od drugih. Znanje o strategijama uključuje svo znanje koje pojedinci mogu steći o različitim kognitivnim procedurama i strategijama, uključujući: pamćenje, mišljenje, rasuđivanje, rješavanje problema, planiranje, učenje, čitanje, pisanje i dr. Ovo je vjerojatno najpoznatija kategorija metakognitivnog znanja koja je empirijski najviše istražena. Strategijsko znanje je, na primjer, znati da ćemo ponavljanjem zapamtiti telefonski broj ili da će nam strategije organizacije i elaboracije pomoći u pamćenju i razumijevanju tekstualnih informacija. Metakognitivno znanje može se dalje razdvojiti u deklarativno, proceduralno i kondicionalno metakognitivno znanje (Alexander i sur., 1991; Paris i sur., 1983; Schraw i Moshman, 1995, prema Boekaerts i sur., 2000). Deklarativno znanje kognicije je znanje o tome što je kognicija i uključuje znanje različitih kognitivnih strategija, poput ponavljanja ili elaboracije, koje se mogu koristiti prilikom učenja. Proceduralno znanje uključuje znanje o tome kako izvesti i koristiti različite kognitivne strategije, što znači da nije bitno samo poznavati strategije, već je bitno znati i kako ih efikasno koristiti. Kondicionalno znanje

uključuje poznavanje kada i zašto koristiti različite kognitivne strategije, odnosno, ono je važno za fleksibilno i adaptivno korištenje različitih kognitivnih strategija.

Kognitivno nadgledanje uključuje svjesnost i nadgledanje različitih aspekata kognicije i važna je komponenta metakognicije (Baker, 1979; Baker, 1989; Brown i sur., 1983; Flavell, 1979; Koriat i Goldsmith, 1996; Nelson, 1996; Scraw i Dennison, 1994; Schraw i sur., 1995; Schneider i Pressley, 1997, sve prema Boekaerts i sur., 2000). Za razliku od metakognitivnog znanja, koje je uglavnom statično i "utvrđeno" (pojedinci mogu reći znaju li nešto ili ne), metakognitivne procjene i nadgledanje su dinamičnije i procesno orijentirane te reflektiraju metakognitivnu svjesnost i metakognitivne aktivnosti koje pojedinac koristi pri izvođenju zadatka. Jedna vrsta metakognitivne procjene i aktivnosti nadgledanja uključuje procjene naučenog i nadgledanje razumijevanja. Druga vrsta metakognitivne svjesnosti je osjećaj da nešto znam (fenomen „na vrhu jezika“).

Kognitivna kontrola i regulacija uključuje oblike kognitivnih i metakognitivnih aktivnosti u kojima pojedinci sudjeluju u prilagođavanju i promjeni njihovih kognicija. Pokušaji kontrole, regulacije i promjene kognicije mogu biti povezani s aktivnostima kognitivnog nadgledanja koje nas informira o raskoraku između ciljeva i trenutnog napredovanja prema ciljevima. Npr. ako učenik piše neki oblik teksta onda on nadgleda razumljivost napisanog pa mu taj proces može pružiti informacije o potrebi promjene. Jedan od glavnih aspekata kontrole i regulacije kognicije je aktualan izbor i korištenje različitih strategija pamćenja, učenja, rasuđivanja, rješavanja problema i mišljenja. Veliki broj istraživanja pokazuje da izbor prikladnih kognitivnih strategija ima pozitivan utjecaj na učenje i izvedbu zadatka. Te kognitivne strategije su u rasponu od jednostavnih strategija pamćenja kod male djece, preko onih koje koriste odrasli kao pomoć u zapamćivanju do sofisticiranih strategija pojedinaca za čitanje, matematiku, pisanje, rješavanje problema i rasuđivanje (Boekaerts i sur., 2000). Iako se korištenje različitih strategija smatra više kognitivnim nego metakognitivnim, odluka o tome hoće li ih se koristiti je aspekt metakognitivne kontrole i regulacije, kao i odluka o prestanku korištenja ili prebacivanju s jedne vrste strategija na drugu. U tu ćeliju spada i korištenje mnemotehnika, kao i različitih strategija, poput: parafraziranja, sumiranja, strukturiranja, povezivanja, stvaranja dijagrama, vođenja bilješki itd.

Kognitivni procesi reakcije i refleksije uključuju procjene učenika i procjenjivača koji procjenjuju njihove izvedbe na zadatku, kao i njihove atribucije za izvedbe. Zimmerman (1998) je istaknuo da učenici koji se dobro samoreguliraju, evaluiraju svoje izvedbe u usporedbi s učenicima koji izbjegavaju vlastito vrednovanje ili nisu svjesni važnosti samoevaluacije u terminima postavljenih ciljeva za zadatak. Oni koji dobro samoreguliraju svoje učenje, izgleda da više stvaraju adaptivne atribucije za svoje izvedbe. Adaptivne atribucije su one u kojima učenik svoje neuspjehe pripisuje nedovoljnom trudu, slabijem korištenju strategija ili korištenju neadekvatnih strategija, a ne pomanjkanju općih sposobnosti (Weiner, 1979; Zimmerman i Kitsantas, 1997). Te adaptivne atribucije povezane su s dubljim kognitivnim procesiranjem, boljim učenjem i postignućima (Pintrich i Schrauben, 1992), kao i s adaptivnim motivacijskim vjerovanjima i ponašanjima, poput pozitivnih afekata, pozitivne efikasnosti, procjenama očekivanja, upornosti i truda (Weiner, 1986), (prema Boekaerts i sur., 2000).

### 3.2.2.1.2 Motivacija i emocije

Na isti način kao što reguliraju svoju kogniciju, učenici mogu regulirati svoju motivaciju i emocije. Istraživanja reguliranja kognicije su relativno brojnija jer su se područjem motivacijske regulacije više bavili psiholozi s područja ličnosti, motivacije i socijalne psihologije (Kuhl, 1985), u odnosu na relativno malobrojnije istraživače iz područja psihologije obrazovanja (Boekaerts i sur., 2000). Međutim, taj se trend promijenio kada su istraživači učenja i samoregulacije prepoznali važnost motivacije općenito, kao i s pokušajima reguliranja motivacije u razredu.

Regulacija motivacije i emocija uključuje pokušaje reguliranja različitih motivacijskih vjerovanja poput: ciljnih orijentacija (razloga za izvedbu zadatka), samoefikasnosti (procjene kompetentnosti izvođenja zadatka), vjerovanja vrijednosti zadatka (vjerovanja o važnosti, korisnosti i relevantnosti zadatka) i osobnog interesa za zadatak (povezanosti s temom ili domenom zadatka). Sve navedeno omogućuje učeničku usmjerenost na zadatak usprkos percepciji prepreka, nesklada s vlastitim ciljevima ili doživljava negativnih afekata (Boekaerts, 2007). Pri tome je važna i motivacijska svjesnost i kontrola. Ovaj aspekt samoregulacije naziva se još voljna kontrola, a strategije koje se pri tom koriste nazivaju se voljne strategije (Corno, 1993; Garcia i sur., 1998; Pintrich, 2004) koje vode različitim emocionalnim reakcijama i atribucijama kao ishodima procesa.

Planiranje i aktivacija motivacije uz ciljne orijentacije usmjerene na učenje, izvedbu ili izbjegavanje truda uključuju i procjene efikasnosti, kao i aktivaciju različitih motivacijskih vjerovanja o vrijednosti i interesu. Bandura (1997) i Schunk (1989; 1991; 1994) pokazuju da pojedinačne procjene njihovih sposobnosti da izvedu zadatak imaju posljedice na emocije, trud, ustrajnost, izvedbu i učenje. Kada učenik započne zadatak, procjene samoefikasnosti mogu se prilagođavati ovisno o aktualnoj izvedbi i povratnoj informaciji, kao i pokušaji pojedinaca da aktivno reguliraju ili mijenjaju svoje procjene efikasnosti (Bandura, 1997).

U kognitivnim istraživanjima pamćenja, pojedinci mogu odrediti razinu težine zadatka s obzirom na to koliko će teško biti zapamtiti ili naučiti materijal. Ove procjene odražavaju metakognitivno znanje o zadatku i metakognitivno znanje o sebi u terminima prošlih izvedbi na zadatku. Obično procjene težine zadatka učenici rade kada im nastavnik predstavi nastavnu jedinicu ili donese radni materijal, test ili sl. Ove procjene težine zadatka slične su procjenama samoefikasnosti, iako je ovdje naglasak na zadatku prije nego na samom pojedincu. Procjene težine zadatka i procjene samoefikasnosti odražavaju percepcije težine zadatka i percepcije vlastite kompetencije i u modelu očekivanja i vrijednosti Ecclesa (1983).

Uz procjene kompetencije, učenici također imaju percepcije vrijednosti i interesa za zadatak ili područje. U modelu očekivanja i vrijednosti (Eccles, 1983; Wigfield, 1994; Wigfield i Eccles, 1992) vjerovanja vrijednosti zadatka uključuju percepciju važnosti i korisnosti zadatka. Ukoliko učenici vjeruju da je zadatak važan za njihove buduće ciljeve ili općenito koristan za njih, oni će se više angažirati u zadatku, kao i izabrati angažiranje u zadatku u budućnosti. U terminima modela samoreguliranog učenja, izgleda da ta vjerovanja mogu biti aktivirana ranije, svjesno ili automatski i nesvjesno, kada učenik pristupa zadatku ili ga nastavnik upoznaje s njim. Dodatno, u modelu samoreguliranog učenja, pretpostavlja se da učenici mogu pokušati regulirati ili kontrolirati ta vrijednosna vjerovanja (Wolters, 1998).

Pored vrijednosnih vjerovanja, učenici također imaju percepcije svojih osobnih interesa za zadatak ili sadržajno područje zadatka. Istraživanja osobnih interesa sugeriraju da je to stabilna, stalna karakteristika pojedinca, ali da stupanj interesa može biti aktiviran i može varirati ovisno o

situacijskim i kontekstualnim karakteristikama. Dodatno, istraživanja pokazuju da je interes povezan s povećanjem učenja, ustrajnosti i truda. Istraživanja interesa provodila su se u okviru modela očekivanja i vrijednosti (Wigfield, 1994; Wigfield i Eccles, 1992) i u okviru modela temeljnih potreba (Deci i Ryan, 1985; Renninger i sur., 1992), a istraživanja iz područja samoregulacije ukazuju da interes može biti aktiviran zadatkom i kontekstualnim karakteristikama te da ga učenici mogu pokušati kontrolirati i regulirati (Sansone i sur., 1992; Wolters, 1998, sve prema Boekaerts i sur., 2000).

I konačno, baš kao što interes može izazvati pozitivne anticipatorne emocije, učenici također mogu anticipirati druge, negativne emocije poput anksioznosti ili straha. U području akademskog učenja, ispitna anksioznost je najuobičajeniji oblik anksioznosti i najistraživaniji pojam u terminima povezanosti s učenjem, izvedbom i postignućima. Učenici koji anticipiraju da su anksiozni na testu i koji se brinu da će test napisati loše i prije nego što ga započnu, počinju razvijati maladaptivne kognicije, emocije i ponašanja koji ih vode u lošu izvedbu na testu (Bandura, 1997; Zeidner, 1998).

Po pitanju nadgledanja motivacije i emocija nema mnogo istraživanja, ali se često polazi od pretpostavke da pojedinci pokušavaju kontrolirati i regulirati svoju motivaciju i emocije. Pretpostavlja se, kao i u kognitivnim istraživanjima, da pojedinci pokušavaju kontrolirati svoju efikasnost, vrijednost, interes i anksioznost, da bi trebali biti svjesni ovih vjerovanja i emocija i nadgledati ih na nekom stupnju. Istraživanja intervencija za povećanje motivacije često su usmjerena na pomoć učenicima da postanu svjesni vlastite motivacije i da ju prilagode zadatku i kontekstualnim uvjetima. U istraživanjima samoefikasnosti, fokus je na tome da pojedinci postanu svjesni stupnja svoje vlastite efikasnosti i vlastitih sumnji te da mijenjaju svoje procjene efikasnosti u realističnije i adaptivnije (Bandura, 1997). U istraživanjima ispitne anksioznosti pokušavaju se mijenjati uvjeti okoline kako bi se anksioznost smanjila, sugeriraju se strategije suočavanja koje pojedinci mogu prihvatiti, a uključuju nadgledanja emocionalnih (negativnih emocija) i kognitivnih (negativne vlastite misli i sumnje) komponenti anksioznosti. U svim tim slučajevima, nadgledanje motivacije i emocija važan je uvod za pokušaje kontrole i reguliranja motivacije i emocija.

Mnogo je različitih strategija kontrole motivacije i emocija. Te strategije uključuju pokušaje kontrole samoefikasnosti kroz korištenje pozitivnog vlastitog govora (npr. "Znam da ću moći riješiti taj zadatak" i sl.). Učenici mogu pokušati povećati svoju ekstrinzičnu (vanjsku) motivaciju za zadatak obećavajući si neke vanjske nagrade ili to da će kasnije moći činiti određene pozitivne aktivnosti (npr. odmoriti se, gledati televiziju, ići u šetnju s prijateljem i sl.). Zimmerman i Martinez-Pons (1986) to nazivaju "vlastitom dosljednošću". Učenici i studenti također mogu pokušati povećati svoju intrinzičnu (unutrašnju) motivaciju za zadatak pokušavajući ga učiniti zanimljivijim (npr. zadatak osmisliti kao igru) ili održavati ciljnu orijentaciju prema učenju. Studenti mogu povećati osobnu vrijednost zadatka tako da ga pokušavaju učiniti relevantnijim ili korisnijim za njih, njihove karijere, iskustva ili živote. U svim tim slučajevima, učenici ili studenti pokušavaju promijeniti ili kontrolirati svoju motivaciju tako da završe zadatak koji im je dosadan ili težak. Strategije govorenja sa samim sobom u kontroli negativnih emocija i anksioznosti (npr. "Ne brini o ocjeni sada."; "Ne misli o zadnjem pitanju."; "Idi na sljedeće pitanje.") zabilježili su istraživači anksioznosti (Hill i Wigfield, 1984; Zeidner, 1998, prema Boekaerts i sur., 2000). Učenici također mogu dozvati negativne emocije, poput srama ili krivnje, koje će ih motivirati da ustraju na zadatku (Wolters, 1998).

Postoji i cijeli niz obrambenih motivacijskih strategija koje uglavnom umanjuju trud i sprječavaju proaktivnu samoregulaciju. Posebice u situacijama neuspjeha ili loše izvedbe, učenici mogu koristiti strategije za vlastitu afirmaciju i zaštitu doživljaja vlastite vrijednosti smanjenjem vrijednosti zadatka. Obrambeni pesimizam je također motivacijska strategija koju učenici mogu koristiti kako bi se pripremili za zadatke i aktivnosti koje im pobuđuju visoku razinu anksioznosti. Pri tome si postavljaju niska očekivanja, zamišljaju negativne događaje i probleme s kojima bi se mogli susresti, što ih u određenoj mjeri može pripremiti za suočavanje s tim problemima i tako na pozitivan način iskoristiti osjećaj anksioznosti (Norem i Cantor, 1986). Samohendikepiranje, u suprotnosti s defenzivnim pesimizmom, uključuje smanjenje truda ili odgađanje (prokrastinacija; npr. pisanje seminara pred sam kraj zadanog vremenskog roka), kako bi se sačuvala vlastita vrijednost, atribuirajući loše ishode izostanku truda ili vremenskom pritisku, a ne niskim sposobnostima (Baumeister i Scher, 1988; Berglas, 1985; Garcia i Pintrich, 1994; Midgley i sur., 1996, sve prema Boekaerts i sur., 2000). Motivacijske strategije poput defenzivnog pesimizma i samohendikepiranja uključuju pokušaje kontrole anksioznosti i vlastite vrijednosti, ali imaju i direktne utjecaje na povećanje (defenzivni pesimizam) ili smanjenje truda (samohendikepiranje). Kao takve, ove strategije također su bitne za ponašajnu kontrolu truda koja će biti opisana u području samoregulacije ponašanja.

Nakon što učenici završe zadatak, imaju emocionalne reakcije i refleksiju na ishode u smislu sreće ili tuge razloga ishoda koji se prema Weineru (1979) povezuju s atribucijama uspjeha i neuspjeha. Slijedeći atribucijsku teoriju, vrsta atribucija koju učenici stvaraju za svoje uspjehe ili neuspjehe može voditi iskustvu složenijih emocija, poput ponosa, ljutnje, srama ili krivnje. Kada učenici naprave refleksiju o razlozima za svoju izvedbu, kvaliteta atribucija i kvaliteta emocija koje su iskusili važni su ishodi za samoregulacijski proces. Pojedinci mogu aktivno kontrolirati oblike atribucije koje čine u cilju zaštite vlastite vrijednosti i motivacije za buduće zadatke. Većina literature o atribucijskim treninzima usmjerena je na pomoć pojedincima da promijene svoje atribucije ili atribucijski stil kako bi imali prilagodljivije kognitivne, motivacijske, emocionalne i ponašajne reakcije na životne događaje. Takve refleksije i reakcije mogu voditi u promjenu budućih razina samoefikasnosti i očekivanja za buduće uspjehe, kao i vrijednosti i interesa (Weiner, 1979; Pintrich i Schunk, 1996) čime se zatvara samoregulacijski krug i emocionalne reakcije zajedno s atribucijama određuju nove razine motivacijskih vjerovanja koje učenici sa sobom donose u nove zadatke.

### 3.2.2.1.3 Ponašanje

Regulacija ponašanja je aspekt samoregulacije koji uključuje pokušaje pojedinca da kontrolira svoje ponašanje. Neki modeli regulacije ne uključuju ovaj aspekt samoregulacije jer eksplicitno ne uključuje pokušaje kontrole i regulacije ponašanja. Ipak, pojedinci mogu opažati svoje vlastito ponašanje, nadgledati i pokušati ga kontrolirati i regulirati te se takve aktivnosti mogu smatrati samoregulacijom.

Planiranje ponašanja kognitivni je proces osobito važan za modele namjera, namjernog planiranja i planiranog ponašanja koji konceptualiziraju ponašajne namjere kao aspekt volje i regulatorne kontrole (Ajzenm 1988; 1991; Gollwitzer, 1996, sve prema Boekaerts i sur., 2000). U području akademskog učenja važno područje je i planiranje ili upravljanje vremenom i zalaganjem. Upravljanje vremenom uključuje stvaranje rasporeda učenja i dodjele vremena za različite aktivnosti, što su klasični aspekti mnogih treninga učenja i vještina učenja. Zimmerman i Martinez-Pons (1986) pokazali



su da samoregulirani učenici i učenici s visokim postignućima sudjeluju u aktivnostima upravljanja vremenom te mogu donesti odluke i oblikovati namjere o zalaganju te raspoređivanju truda pri izvršavanju obaveza i zadataka.

Zimmerman (1998; 2000) je izložio kako pojedinci mogu opažati svoje vlastito ponašanje različitim metodama i koristiti te informacije u kontroli i regulaciji svog ponašanja. Primjer toga su pisci koji bilježe koliko stranica dnevno produciraju i te informacije bilježe kroz tjedne, mjesec i godine. Ova metoda pretpostavlja određeno planiranje vođenja evidencije. Mnogi programi strategijskog učenja također sugeriraju neke oblike opažanja ponašanja i vođenje evidencije naučenog kako bi se osigurale korisne informacije za buduće pokušaje promjena i navika učenja.

U narednoj fazi, učenici mogu nadgledati ponašanje i upravljanje vremenom i trudom te pokušati prilagoditi trud zahtjevima zadatka. Ovaj oblik nadgledanja može voditi pokušaju kontrole ili regulacije truda (odvojiti više vremena, ne učiti na bučnim mjestima i sl.) te je često potpomognut formalnim procedurama za samoopažanje (npr. voditi dnevnik aktivnosti, bilježenje rezultata). Sve ove aktivnosti pomoći će učenicima da postanu svjesni i nadgledaju vlastito ponašanje, što može osigurati korisne informacije za potrebe kontrole i regulacije ponašanja.

Strategije za kontrolu i regulaciju ponašanja često se primjenjuju s ciljem poboljšanja fizičkog i mentalnog zdravlja, radnog ponašanja, socijalnih veza s drugima, kao i u kontroli aktivnosti akademskog učenja. Učenici reguliraju vrijeme i zalaganje koje ulažu u učenje nekog materijala tako što nadgledaju svoje ponašanje i težinu zadatka. Ukoliko je zadatak teži nego što su početno mislili, učenici će povećati svoj trud ovisno o ciljevima ili će možda smanjiti trud na zadatku ako procijene da je on jako težak za njih. Drugi aspekt ponašajne kontrole uključuje opću ustrajnost, što je klasična mjera korištena u istraživanjima motivacije za postignućem kao indikatora motivacije. Učenici si mogu pomoći u ustrajnosti samouputama (npr. govoreći si: "nastavi pokušavati", "uspjet ćeš" i sl.) ili mogu odustati ako im je zadatak pretežak, ponovno ovisno o svojim ciljevima i aktivnostima nadgledanja. Trud i ustrajnost svakako su dva najpovezanija indikatora motivacije, a već opisane motivacijske strategije imaju direktan utjecaj na ponašajni trud i ustrajnost.

Sljedeća ponašajna strategija koja može umnogome pomoći učenju je traženje pomoći. Dobri učenici i učenici koji se dobro samoreguliraju znaju kada, zašto i od koga mogu tražiti pomoć (Karabenick i Sharma, 1994; Nelson-LeGall, 1981; 1985; Newman, 1991; 1994; 1998; Ryan i Pintrich, 1997, sve prema Boekaerts i sur., 2000). Ova strategija je ponašajna s obzirom da uključuje vlastito ponašanje, ali uključuje i zadnje područje regulacije koje ćemo kasnije opisati: kontekstualnu kontrolu i socijalnu interakciju jer uključuje pribavljanje pomoći od drugih u okolini. Traženje pomoći može biti ovisnička strategija za učenike koji traže točan odgovor bez mnogo rada i koji žele završiti zadatak brzo, bez razumijevanja ili učenja. U terminima ciljeva učenja i razumijevanja, ovisničko traženje pomoći je generalno nepoželjna strategija u suprotnosti s poželjnim traženjem pomoći gdje se pojedinci usmjeravaju na učenje i gdje pomoć traže na određenim aspektima zadatka koje ne mogu savladati.

Iako je refleksija više kognitivan proces, refleksija na aktualno ponašanje u terminima utrošenog truda ili vremena utrošenog na zadatak je važan aspekt samoreguliranog učenja. Kao što učenici mogu napraviti procjene ili refleksiju na njihovo kognitivno procesiranje ili motivaciju, mogu napraviti i procjene svoga ponašanja.

#### 3.2.2.1.4 Kontekst

Važan aspekt samoreguliranog učenja su pokušaji pojedinaca da nadgledaju, kontroliraju i reguliraju kontekst ili uvjete u kojima izvode zadatak. Kontekstualno predplaniranje, planiranje i aktivacija uključuje osobne percepcije zadatka i konteksta. U kontekstu razreda te percepcije mogu biti o prirodi zadataka u terminima razrednih normi za završetak zadataka (npr. koja se procedura koristi u obavljanju zadataka, je li dozvoljen rad s drugim učenicima), kao i opće znanje o oblicima zadataka i razrednoj praksi ocjenjivanja (Blumenfeld i sur., 1987; Doyle, 1983). Percepcija razrednih normi i razredne klime važan je aspekt učeničkog znanja kroz aktivaciju kontekstualnih informacija. Npr. već ulaskom učenika u razred, aktiviraju se znanja o općim normama ili se opažaju određene norme (npr. da razgovor nije dozvoljen, da je rad s drugim učenicima varanje, da nastavnik uvijek ima točan odgovor, da učenicima nije dozvoljeno mnogo autonomije ili kontrole i sl.) koje mogu utjecati na njihov pristup učenju. Aspekti razredne klime, poput nastavnikove topline i entuzijazma, jednakog odnosa i uvažavanja svih učenika, također su važne percepcije ili vjerovanja koja se aktiviraju kada učenici dođu u razred (Pintrich i Schunk, 1996). Te percepcije mogu ispravno prezentirati stvarnu dinamiku razreda, ali također postoji mogućnost da učenici mogu imati iskrivljene percepcije jer aktiviraju stereotipe bez refleksije na razredni kontekst.

Kao što učenici mogu i trebaju nadgledati svoje kognicije, motivaciju i ponašanje, oni također mogu i trebaju biti aktivni u nadgledanju zadatka i konteksta u kojem ga izvršavaju. U razredima, kao i na poslu i u socijalnim situacijama, pojedinci nisu slobodni raditi ono što poželevaju. Oni su uključeni u socijalni sustav koji osigurava različite mogućnosti i ograničenja koja oblikuju i utječu na njihovo ponašanje. Ako učenici nisu svjesni mogućnosti i ograničenja, bit će manje sposobni dobro funkcionirati u razredu. Svjesnost i nadgledanje razrednih pravila, prakse ocjenjivanja, zahtjeva zadatka, strukture nagrada i općeg ponašanja nastavnika važni su za sve učenike kako bi dobro funkcionirali u razredu. Na fakultetima, studenti prve godine često imaju poteškoće u prvom semestru jer nisu uspjeli dobiti sliku ili se prilagoditi svojim percepcijama zahtjeva kolegija na visokoškolskoj razini. Mnogi tečajevi vještina učenja imaju za cilj pomoći studentima da postanu svjesni razlika zahtjeva na fakultetu u odnosu na ranije obrazovne razine te da prilagode svoje strategije učenja i ponašanja tim zahtjevima (Hofer, Yu i Pintrich, 1998).

Kao i kod kognicije, motivacije i ponašanja, procesi nadgledanja konteksta usko su povezani s trudom kontroliranja i reguliranja zadatka i konteksta. U usporedbi s kontrolom i regulacijom kognicije, motivacije i ponašanja, kontrola uvjeta ili konteksta može biti teža jer nije uvijek pod direktnom kontrolom učenika kao pojedinca. Međutim, čak i modeli opće inteligencije često uključuju pokušaje oblikovanja, adaptacije ili kontrole okoline kao jednog aspekta inteligentnog ponašanja. U terminima samoreguliranog učenja, mnogi modeli uključuju strategije za oblikovanje, kontrolu ili strukturiranje okoline učenja kao važnih strategija za samoregulaciju (Zimmerman, 1998). U tradicionalnim razredima, nastavnici su ti koji kontroliraju mnoge aspekte zadataka i razrednih uvjeta, a učenici imaju malo mogućnosti za sudjelovanje u kontroli i regulaciji konteksta. Međutim, učenici često pokušavaju pregovarati o spuštanju zahtjeva zadatka kako bi ga učinili jednostavnijim i lakšim za izvedbu. U razredima koji su usmjereni na učenika, učenike se potiče da ostvare kontrolu i sudjeluju u reguliranju akademskih zadataka te razredne klime i strukture. Često su usmjeravani da oblikuju vlastite projekte i eksperimente, da u grupnom radu prikupe podatke ili izvedu zadatak, da razviju razredne norme za diskusiju ili da zajedno s nastavnikom odrede kako će biti vrednovani na

zadacima. Ovaj tip razreda učenicima daje više autonomije i odgovornosti te osigurava brojne mogućnosti za kontrolu i regulaciju konteksta. Ovo, naravno, ne znači da su razvojno svi učenici, posebno oni u ranoj školskoj dobi, sposobni regulirati akademske zadatke, razredne uvjete i sebe. Na višim razinama obrazovanja, učenici i studenti imaju više slobode u strukturiranju svoje okoline u terminima svog učenja.

Mnogo učenja odvija se i izvan formalnih razreda i programa pa učenici trebaju biti sposobni kontrolirati i regulirati svoju okolinu učenja. Nadgledanje svoje okoline učenja, u smislu uklanjanja elemenata koji ometaju pažnju (televizije, glazbe, razgovora s prijateljima) te pokušaja kontrole i regulacije vlastite okoline učenja kako bi što više služila svrsi učenja, može olakšati učenje i biti važan dio samoreguliranog učenja (Hofer i sur, 1998; Zimmerman, 1998).

U terminima kontekstualne reakcije i refleksije, učenici mogu činiti opće evaluacije zadatka ili razredne okoline. U razredima koji su više usmjereni na učenike postoji vrijeme za povremene refleksije učenika i nastavnika. Kao i kod prethodno opisanih područja regulacije, te evaluacije imaju učinak na komponente prve faze vezane uz percepciju zadatka i konteksta čime se zatvara samoregulacijski krug, a učenici pristupaju novom zadatku.

### 3.3 Prema novom modelu proaktivne i obrambene samoregulacije učenja

U prethodnom su poglavlju navedeni modeli koji uglavnom opisuju kognitivne i motivacijske komponente samoregulacije. Opisani modeli uključuju slične komponente koje povezuju sa samoregulacijom truda i drugim ishodima. Razlika u organizaciji opisanih modela je u tome što mnogi konstrukti uključuju različit udio očekivanja, vrijednosti, uvjerenja, strategija i afekta, a neki bi konstrukti mogli biti smješteni u nekoliko različitih kategorija. Samoregulirano ponašanje je cilju usmjereno ponašanje, no navedeni modeli nisu se detaljnije osvrnuli na promjenjive ili relativno stabilne ciljeve i s njima povezane obrasce samoregulacije.

Funkcionalistički pristup modeliranju samoregulacije rezultira s donekle drugačijim modelima, taksonomijama i klasifikacijama koje su redom usmjerene na pitanje što se želi postići samoregulativnim naporima. Umjesto oslanjanja na formalne karakteristike komponenti kompleksnih sistema, te se komponente mogu modelirati, organizirati i klasificirati prema funkcionalnoj analizi. Kada se razmatraju obrasci rezultata i kovariranja različitih komponenti samoregulacije, primjereno je pitati se čemu služe ti obrasci, čime bi se izbjegle pojednostavljene formalne klasifikacije procesa na one dostupne ili nedostupne opažanju (npr. Kardash i Amlund, 1991) ili na kognitivne, metakognitivne, motivacijske, okolinske, socijalne, strateške, situacijske (procesne, stanja) ili dispozicijske (osobine) fenomene.

Ako želimo znati koju adaptivnu funkciju ima neko ponašanje moramo znati koja mu je svrha tj. cilj, a iz istraživačkog okvira ciljnih orijentacija u učenju možemo pretpostaviti da učenici žele razviti svoja znanja i vještine i (ili) zaštititi se od negativnih posljedica iskazivanja neznanja ili lošeg uspjeha. U rijetkim slučajevima mogu odustati i od cilja napretka i od cilja samozaštite te odustati od truda samoregulacije ili samoregulirati ponašanje radi potvrde vlastite negativne self-sheme. Kao što je već u uvodnim poglavljima naznačeno, rezultati brojnih empirijskih istraživanja i konstrukti relevantni za

samoregulaciju učenja mogu se opisati s dva funkcionalna obrasca proaktivne i obrambene samoregulacije i jednim nefunkcionalnim obrascem koji se odnosi na depresivno odsustvo truda samoregulacije i/ili aktivno umanjivanje osobne vrijednosti sukladno negativnim self-shemama (Lončarić, 2008a). Prva dva uzorka imaju podršku u brojnim istraživanjima iz područja kognitivne, socijalne psihologije i psihologije obrazovanja te su u određenoj mjeri opisani u modelima samoregulacije Torya Higginsa, Carol Dweck i Monique Boekaerts, koji će biti prikazani u narednim poglavljima. Na kraju bit će izložen prijedlog nove formulacije proaktivnog i obrambenog obrasca samoreguliranog učenja uz navođenje rezultata prvih empirijskih provjera te nove taksonomije i odnosa među komponentama samoregulacije.

### 3.3.1 Usmjerenost na promociju i prevenciju (Higgins)

Prva funkcionalna dihotomija samoregulacije koja će biti prikazana, nije izravno vezana uz samoregulirano učenje i dominantna je u drugim istraživačkim pravcima vezanim uz socijalnu kogniciju, odlučivanje i upravljanje. Prema teoriji regulacijskog usmjerenja ("regulatory focus theory"; Higgins, 1997) samoregulacija različito djeluje kada služi fundamentalno različitim potrebama, kao što su potrebe opskrbe i sigurnosti. Regulacija koja se odnosi na opskrbu aktivira usmjerenost na promociju koja se može opisati kao regulacijsko stanje koje se odnosi na ideale, napredak, aspiraciju i postignuće. Osobe usmjerene na promociju osjetljive su na prisustvo ili odsustvo pozitivnih ishoda. Regulacija koja se odnosi na sigurnost aktivira usmjerenje na prevenciju što se može opisati kao regulacijsko stanje koje se odnosi na obaveze, sigurnost i odgovornost. Osobe usmjerene na prevenciju osjetljive su na prisustvo ili odsustvo negativnih ishoda.

Usmjerenja na promociju i prevenciju potiču uporabu različitih sredstava i strategija za postizanje željenih ishoda. Osobe usmjerene na promociju preferiraju uporabu sredstava povezanih sa žudnjom, koja najviše odgovara težnji za napredovanjem, aspiraciji i postignućima. Osobe usmjerene na prevenciju preferiraju uporabu sredstava povezanih s oprežnošću, koje najviše odgovaraju težnji za zaštitom, sigurnosti i odgovornosti (Crowe i Higgins, 1997). Pretpostavlja se da ova regulatorna usmjerenja objašnjavaju veći ili zaseban dio težnje za postizanjem cilja od faktora poput očekivanja i vrijednosti postignuća opisanih u prethodnim modelima.

Regulacijsko usmjerenje i regulacijsko podudaranje između nečijeg regulacijskog usmjerenja i strateških sredstava ima utjecaj na procese procjene (poput predanosti cilju, procjene ishoda, aktivnosti na zadatku), strateško ponašanje (početak ostvarenja cilja, naglašavanje brzine naspram točnosti, sklonost zamjene nove aktivnosti ili objekta starim, promjene planova, reakcije na povratnu informaciju o uspjehu ili neuspjehu) i kvalitetu izvedbe (Higgins i Spiegel, 2004).

### 3.3.2 Obrasci učenja i dobrobiti (Boekaerts)

Prva istraživanja o dva procesna modaliteta u području učenja proveli su Diener i Dweck (1987). Istražili su reakcije učenika na neuspjeh, na temelju čega razlikuju dvije grupe učenika koje pokazuju različite obrasce ponašanja: grupa učenika usmjerenih na bespomoćnost ("helpless group") i grupa

učenika usmjerenih na ovladavanje znanjima i vještinama ("mastery group"). Nakon doživljaja neuspjeha, učenici usmjereni na bespomoćnost počeli su izražavati negativne emocije i atribuirati neuspjeh nedostatku sposobnosti i nedovoljno razvijenim vještinama. Također, nastojali su neuspjeh kompenzirati navođenjem svojih sposobnosti u drugim područjima. U istoj situaciji, učenici usmjereni na savladavanje vještina i kompetencija pokazali su veći entuzijazam, više su se uključili u postupak rješavanja zadatka i povećali su trud. Pokazali su pažljivije planiranje, nadgledanje, motivacijsku kontrolu i zadržali su pozitivan stav prema zadatku.

Ako želimo razumjeti i modelirati takvo ponašanje, moramo se zapitati kako učenici interpretiraju akademsku situaciju i koje značenje daju takvoj situaciji. Ponavljajući obrasci ponašanja obično su na neki način funkcionalni i adaptivni za pojedinca. Da bismo razumjeli svrhu ovih obrazaca, važno je razumjeti osobno značenje koje učenici pridaju akademskim događajima. Osobno značenje pridaje se događaju tijekom interpretacijskog procesa (Higgins, 1990). Situacija se može procijeniti značajnom ili prijetećom, nakon čega se odvija daljnji proces. Lazarus i Smith (1988) terminom "procjene" nazivaju procese evaluacije relacijskih odnosa štete ili koristi te razlikuju primarne i sekundarne procjene (Lazarus i Folkman, 1984). Tijekom primarnih procjena, procjenjujemo je li situacija neutralna ili prijeteća za našu dobrobit. Tijekom sekundarne procjene procjenjujemo što nam je potrebno kako bismo se suočili sa situacijom i ustanovili možemo li se nositi sa situacijom u postojećim uvjetima.

Nastavljajući se na rad Lazarusa i Folkmanove i primjenjujući ga u obrazovnom okruženju, Boekaertsova (1992) navodi da učenici kontinuirano procjenjuju je li situacija učenja neutralna ili prijeteća za njihovu dobrobit. Definira procjene kao neprekidne procese usporedbe između zahtjeva zadatka ili situacije i osobnih resursa potrebnih da se zadovolje ovi zahtjevi (Boekaerts, 1991; 1993).

Procjene su središnji konstrukt modela prilagodljivog učenja ("model of adaptable learning"; Boekaerts, 1992; 1996). Monique Boekaerts je razvila ovaj model kao pokušaj integracije i proširenja međusobno nepovezanih istraživanja i teorija iz područja učenja, motivacije, anksioznosti, suočavanja sa stresom i akcijske kontrole. Ovaj model ujedinjuje brojne međusobno povezane komponente samoregulacije i kontrolne procese, uključujući metakognitivnu kontrolu, motivacijsku kontrolu, emocionalnu kontrolu i akcijsku kontrolu.

Kombinacijom elemenata iz istraživanja suočavanja (npr. Lazarus i Smith, 1988; Smith i Lazarus, 1990; Smith i Lazarus, 2001) i rada na adaptivnoj samoregulaciji (npr. Kuhl, 1992; Mischel, Cantor i Feldman, 1996; Scheier i Carver, 1988; Shah i Kruglanski, 2000), Boekaerts i Niemivirta (Boekaerts, 1991; Boekaerts, 1993; Boekaerts i Niemivirta, 2000) navode da su ciljevi i ishodi kojima učenici teže ključne odrednice toga kako pristupaju akademskim zadacima.

Monique Boekaerts je pretpostavila da učenici imaju dva osnovna prioriteta. S jedne strane, žele proširiti svoja znanja i vještine da bi mogli povećati vlastite resurse. S druge strane, žele zadržati svoje dostupne resurse i spriječiti gubitak, štetu i smanjenje dobrobiti. Ovi osnovni prioriteti povezani su s različitim modalitetima procesiranja informacija koje naziva: modalitet ovladavanja ili učenja ("mastery or learning mode") i modalitet suočavanja ili zadržavanja dobrobiti ("coping or well-being mode"). Vrsta procjene ovisi o procesima u "dinamičnom modelu rada" koji integrira informacije iz tri izvora: iz zadatka u danom kontekstu, iz aktiviranog znanja i vještina specifičnih za područje, te iz samopoimanja učenika, uključujući hijerarhiju ciljeva, vrijednosti i motivacijskih uvjerenja. Prema originalnom modelu, pozitivne procjene se aktiviraju kada je informacija u dinamičnom modelu rada pozitivna, jer su učenici aktivirali relevantne skripte (u obliku znanja ili vještina) i motivirani su za

zadatak. Ako učenici ne mogu aktivirati relevantne skripte ili nisu skloni ulagati energiju u zadatak, tada se aktiviraju negativne procjene.

Dominantne pozitivne procjene aktiviraju modalitet procesiranja koji se naziva modalitet savladavanja ili učenja. Pažnja i energija učenika usmjerene su na adaptivne dobitke, kao što su povećanje kompetencije ili drugih resursa. Nepovoljne procjene ili snažne emocije udaljavaju pažnju učenika od procesa učenja što može dovesti do izbjegavajućeg ponašanja. Dominante negativne procjene aktiviraju modalitet procesiranja koji se naziva modalitet suočavanja ili dobrobiti. Taj modalitet potiče učenike na zaštitu svog ega ili obnovu dobrobiti. Učenici uče na prilagodljiv način kada su pronašli ravnotežu između dva puta procesiranja i osnovnih prioriteta koji su im u podlozi.

U reviziji modela (Boekaerts i Niemivirta, 2000), procesi identifikacije, interpretacije i procjene vezani su uz postavljanje i odabir cilja te težnju prema cilju, što su ključni aspekti ponašanja usmjerenog na ostvarenje cilja jer povezuju ciljeve s akcijskim planovima (Deci i Ryan, 1985; Ford, 1995). Time je u model integriran voljni dio samoregulacije (Kuhl, 1984; Heckhausen i Gollwitzer, 1987). S druge strane, već je spomenuto da su voljni modeli primjenjiviji na situacije koje omogućuju veću autonomnost u postavljanju cilja, odabiru cilja i načinima ostvarenja cilja. Klasično školsko okruženje pruža malo mogućnosti za autonomno postavljanje ciljeva ili kreativnost i različitost u akcijskim planovima ispunjavana školskih zadataka. U školama prevladaju repetitivna ponašanja vezana uz naviku i vanjsko postavljanje ciljeva. Obično se nudi ograničen odabir ciljeva, a zadatke dodjeljuje nastavnik koji određuje cilj i okvir za djelovanje.

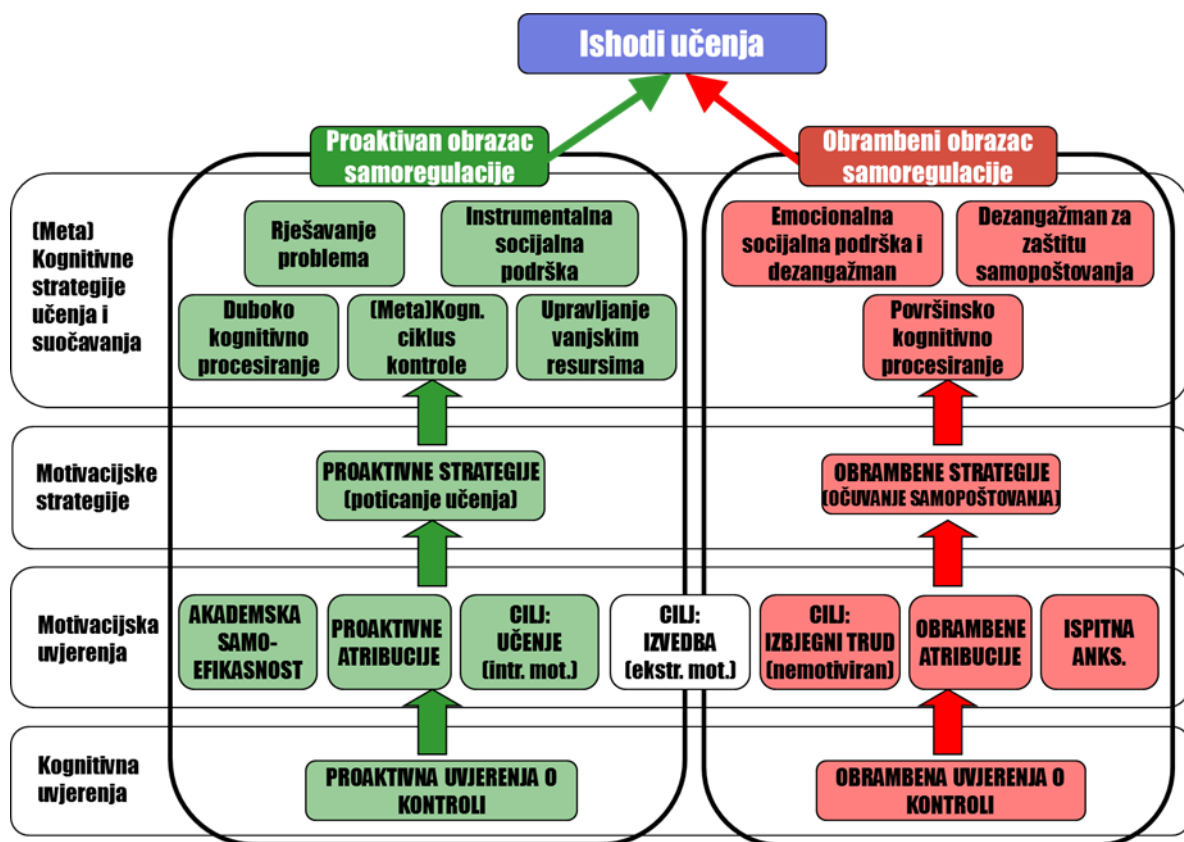
Većina ponašanja u klasičnom razredu započinje automatski, bez promišljanja i potaknuta su specifičnim znakovima u okolini ili obilježjima situacije (npr. zvono za početak ili prekid rada, obrazac situacije pismene ili usmene provjere znanja, prozivanje, unaprijed dogovoren obrazac timskog ili grupnog rada...). Također, prakse poučavanja usmjeravaju učenike na iskazivanje sposobnosti, potiču usporedbu s drugima i naglašavaju postupke vanjskog vrednovanja znanja i postignuća. Zbog vanjskih ograničenja s kojima se susreću u školi, mnogi učenici imaju veću potrebu zaštititi vlastiti ego i trenutnu dobrobit nego ulagati napor u savladavanje zadatka i razvoj kompetencija koje mogu dovesti do dugoročnog uspjeha i dobrobiti.

S obzirom na navedene karakteristike poučavanja i učeničkih reakcija, Boekaerts i Niemivirta (2000) proširili su model uključivanjem brzog procesiranja i skraćenih puteva do cilja. Specifične vrste učestalih i poznatih školskih situacija, kao što su testovi i ostali zahtjevi koji potencijalno dovode do stresne reakcije, mogu aktivirati mrežu prethodnih znanja učenika tako da pokrenu primarne procjene bez pokretanja sekundarnih procjena. Učenici mogu aktivirati ponašanje kao odgovor na brzu procjenu osobnog značenja situacije bez pomnog razmatranja koji su im resursi potrebni i mogu li se nositi sa situacijom u postojećim uvjetima. Prema tome, ovako pokrenute ciljeve koji zaobilaze sekundarne procjene dobro je razlikovati od ciljeva učenja koje učenik stvara s namjerom. Skraćeni putovi do cilja predstavljaju uobičajene i automatske procese. Ponavljani susreti sa specifičnim školskim situacijama (npr. ispiti) mogu pokrenuti automatsko, iskustvom potaknuto procesiranje informacija koje rezultira uopćenim i relativno stabilnim obrascem reakcija. To snažno povezuje situaciju s određenim ciljem, te također povezuje situaciju s ponašanjem vezanim za cilj koje je u prošlosti učinkovito dovelo do ostvarenja cilja (Bargh i Gollwitzer, 1994).

Ovaj se model razlikuje od voljnih modela jer pretpostavlja da samoregulirano učenje ne ide linearnim putem kroz različite faze modela. Na primjer, većina voljnih modela ne uzima u obzir

skraćene i navikom vođene (habitualne) putove do cilja. Učenici usmjereni na ovladavanje zadatkom mogu početi s aktivnim rješavanjem zadatka da bi kasnije odustali, kada ponovno procijene zadatak prejednostavnim ili preteškim. Oni ostaju u modalitetu ovladavanja zadatkom čak i kada prekinu aktivnost rješavanja zadatka. S druge strane, ako učenici namjerno uskraćuju trud kako bi se osjećali sigurnima (kao u samohendikepiranju), prelaze iz modaliteta ovladavanja zadatkom na modalitet zaštite ega. Ovo ukazuje na činjenicu da se procesi samoregulacije obično odvijaju na nelinearan način.

### 3.3.3 Model proaktivne i obrambene samoregulacije (Lončarić)



Slika 2. Proaktivni i obrambeni obrasci samoreguliranog učenja i akademskog postignuća (izmijenjeno i prilagođeno prema Lončarić, 2008a,b, 2011).

Iz navedenog pregleda teorije i istraživanja, jasno je da samoregulacija nije jedinstven konstrukt, već generički termin korišten za različite fenomene obuhvaćene različitim kontrolnim sustavima. Boekaerts i Niemivirta (2000) smatraju samoregulaciju sustavnim konceptom koji se odnosi na sveukupno upravljanje ponašanjem kroz interaktivne procese različitih kontrolnih sustava, kao što su pažnja, metakognicija, motivacija, emocije, akcijska i voljna kontrola. U terminima samoregulacije, mnoga istraživanja ograničila su se na metakognitivni sustav kontrole, iako je vrlo važno saznati i kako

različiti sustavi dijele informacije i ulaze u interakciju s metakognitivnim sustavom. Napravljen je velik pomak od čisto kognitivnih modela prema kombinaciji modela uloge kognicije i motivacije u samoregulaciji. Iako je poželjno da modeli budu parsimonični i dosljedni u klasifikacijama komponenti, u tome se nije uvijek uspijevalo. Sami autori su ukazivali na probleme formalnih podjela komponenti na motivacijske, kognitivne, metakognitivne, nedostupne ili dostupne opažanju. Jednako je problematična bila i podjela po fazama samoregulacije. Te probleme je vrlo jasno istaknuo Pintrich (2000) koji je u tabelarnom prikazu svog modela neke komponente stavljao u zagrade navodeći da su pozicionirane u jednu kombinaciju faza i područja regulacije, ali da bi se po svojoj prirodi jednako opravdano mogle svrstati i u druga područja te da su prisutne i u drugim fazama.

U prethodnim poglavljima već je naglašeno da bi konceptualizacija komponenti po njihovim funkcionalnim karakteristikama i cilju samoregulacije mogla predstavljati stabilniji okvir komponenti samoregulacije. Lončarić (2008a,b, 2011) je temeljem izloženog pregleda postojećih modela formulirao model proaktivnog i obrambenog obrasca samoregulacije. Komponente modela prikazane na Slici 2. uglavnom su preuzete iz taksonomije komponenti samoreguliranog učenja koje navode Garcia i Pintrich (1994), uz nekoliko iznimaka koje ćemo detaljnije opisati.

Model sadrži komponente kognitivnih i motivacijskih uvjerenja i predstavlja polazište za izradu baterije mjera pod nazivom Motivacijske i kognitivne komponente samoregulacije učenja. Kognitivna znanja su izostavljena jer su uglavnom specifična za pojedine domene samoregulacije, a model je namijenjen izradi i primjeni općeg, dispozicijskog stila samoregulacije učenja s ciljem prognoze općeg školskog uspjeha. Pripadajuće mjere kognitivnih uvjerenja temeljene su na akcijskom teorijskom pristupu kojeg su formulirali Chapman, Skinner i Baltes (1990; Skinner, Chapman i Baltes, 1988). U okviru tog konstrukta posebno su naglašena uvjerenja o kontroli nad situacijom učenja. Također, kao specifična kognitivna uvjerenja, uključene su implicitne teorije koje učenici imaju o inteligenciji (Dweck, 2000). Isključena su uvjerenja o djelovanju ("agency beliefs") zbog značajnog konceptualnog i definicijskog preklapanja s motivacijskim uvjerenjima (npr. uvjerenjima o samoefikasnosti). Komponenta kognitivnih uvjerenja u konačnici se odnosi na proaktivna uvjerenja o kontroli (uvjerenje da se trudom može postići uspjeh i opće uvjerenje o mogućnosti kontrole u situacijama učenja) i obrambena uvjerenja o kontroli (uvjerenja da vanjski čimbenici ili sposobnost određuju uspjeh te uvjerenje da je inteligencija stabilna, nepromjenjiva osobina učenika).

Od motivacijskih uvjerenja u modelu su zastupljene ciljne orijentacije, anksioznost kao učestala i najistraženija emocionalna reakcija u kontekstu obrazovanja i osjećaj samoefikasnosti. Ostali elementi iz polazne klasifikacije nisu obuhvaćeni, ali su u ovu kategoriju svrstane i kauzalne atribucije uspjeha i neuspjeha koje su novost u odnosu na raniju verziju modela (Lončarić, 2008a,b; 2011). Garcia i Pintrich (1994) atribucijski stil svrstavaju u strategije samoregulacije dok u ovom modelu kauzalne atribucije ne predstavljaju strategije aktivirane tijekom ili nakon učenja, već su određene kao prethodnim iskustvom formirane motivirajuće komponente koje najveći učinak imaju na početku svakog ciklusa samoregulacije. Iako imaju kognitivni karakter procjene i usko su vezane uz prije navedene konstrukte uvjerenja o kontroli, prevagu u odluci o svrstavanju ove komponente donijela je njihova motivacijska uloga za pokretanje proaktivnog ili obrambenog obrasca samoregulacije. U konačnici, ova kategorija obuhvaća konstrukte koji su operacionalizirani kroz mjere anksioznosti (fiziološke, emocionalne te kognitivno-ponašajne), samoefikasnosti (u procesu učenja i u postizanju željenih ishoda učenja), ciljnih orijentacija (Ciljevi učenja usmjereni na sebe: cilj učenja i cilj izbjegavanja pogrešaka; Ciljevi izvedbe usmjereni na druge: ciljevi kompeticije, samozaštite i



samopromocije; Neakademski ciljevi: cilj izbjegavanja truda i socijalni cilj popularnosti) i atribucije školskog uspjeha i neuspjeha koje mogu doprinijeti proaktivnoj (atribucije usmjerene na trud) ili obrambenoj samoregulaciji (atribucije usmjerene na sposobnosti ili vanjske čimbenike).

Kategorija motivacijskih strategija obuhvaća većinu strategija opisanih u prethodnim poglavljima, koje su podijeljene na proaktivne strategije i obrambene strategije. Te strategije su u upitnicima operacionalizirane kao motivacijske strategije za poticanje procesa učenja (Postavljanje ciljeva; Reguliranje truda; Upravljanje radom, vremenom i okolinom) i Motivacijske strategije za zaštitu samopoštovanja (Samohendikepiranje; Obrambeni pesimizam).

Komponenti kognitivnih strategija učenja dodane su mjere strategija suočavanja i korištenja socijalne podrške, kako bi se obuhvatio voljni dio samoreguliranog učenja. Strategije suočavanja dio su procesa kojim se nastoji postići cilj i suočiti se s preprekama, izazovima i neuspjehom. Za razliku od ranije verzije modela, u kontekstu podjele strategija na proaktivne i obrambene strategije, socijalna podrška podijeljena je na traženje instrumentalne i traženje emocionalne socijalne podrške. Komponente su također podijeljene u proaktivne i obrambene, a operacionalizirane su mjerama strategija učenja (Ciklus (meta)kognitivne kontrole učenja: ponavljanje i uvježbavanje, kontrola tijeka i ishoda učenja; Duboko kognitivno procesiranje: elaboracija, organizacija, primjena, kritičko mišljenje; Površinsko kognitivno procesiranje: usmjerenost na minimalne zahtjeve, memoriranje), strategija suočavanja (Suočavanje usmjereno na problem: aktivno rješavanje problema, razmišljanje o problemu; Zaštita emocija udaljavanjem: izbjegavanje, maštanje, skretanje pažnje; Zaštita ega udaljavanjem: odustajanje i reinterpretacija, ignoriranje problema, ismijavanje problema) i strategija traženja socijalne podrške (traženje emocionalne i instrumentalne podrške od prijatelja, roditelja i nastavnika).

I u ovoj podjeli komponenti prisutan je problem njihovog razvrstavanja na motivacijske, kognitivne i metakognitivne komponente. Funkcionalna analiza nudi drugačiji organizacijski okvir koji već ima potvrdu u empirijskim provjerama diskriminativnosti i konstruktne valjanosti mjera povezanih s navedenim komponentama. Empirijska provjera opisanih konstrukata provedena je faktorskom analizom kojom je istražen odnos između kognitivnih, motivacijskih i strategijskih komponenti samoreguliranog učenja (Lončarić, 2011). Rezultati su potvrdili da se velik dio rezultata može objasniti s dva faktora koja predstavljaju obrasce proaktivne i obrambene samoregulacije.

Prvi faktor odnosio se na obrazac proaktivne samoregulacije učenja i imao je visoka zasićenja na proaktivnim strategijama učenja ((meta)kognitivni ciklusa kontrole i duboko kognitivno procesiranje), proaktivnom suočavanju (suočavanje usmjereno na problem), proaktivnim motivacijskim komponentama (samoefikasnost, motivacijske strategije za poticanje procesa učenja, ciljna orijentacija usmjerena na učenje) i proaktivnim uvjerenjima o kontroli. Drugi faktor odnosio se na obrazac obrambene samoregulacije učenja i imao je visoka zasićenja na obrambenim strategijama učenja (površinsko kognitivno procesiranje), obrambenim strategijama suočavanja (zaštita emocija udaljavanjem i zaštita ega udaljavanjem), obrambenim motivacijskim komponentama (ispitna anksioznost, motivacijske strategije za zaštitu samopoštovanja, ciljne orijentacije na izvedbu i neakademske ciljeve) i obrambenim uvjerenjima o kontroli.

U prezentiranim rezultatima važno je uočiti organizaciju tvrdnji i skala u faktore prema funkciji, a ne formi. Bez obzira što su mjere formirane tako da budu zastupljene kognitivne i metakognitivne strategije učenja, tvrdnje su se u faktorskoj analizi svele na faktore dubokog i površinskog kognitivnog

procesiranja, a treći faktor obuhvatio je i kognitivne i metakognitivne strategije u funkcionalni ciklus (meta)kognitivne kontrole učenja, koji obuhvaća ponavljanje i uvježbavanje te metakognitivnu kontrolu (nadzor) tijekom i ishoda učenja. Mogli bi zaključiti da rezultati u većoj mjeri podupiru klasifikaciju na duboki, površinski i strateški pristup učenju u odnosu na modele koji strategije dijele na kognitivne i metakognitivne.

Pintrich (2004) naglašava razlike između ta dva pristupa. Ističe da su istraživanja učeničkih pristupa učenju (dominantna u Europi i Australiji; opisana u poglavlju 3.1.2) proizašla iz više fenomenološke i postmodernističke perspektive induktivnog kreiranja teorije proučavanjem iskustava učenika i značenja kojeg oni pripisuju učenju. Takva istraživanja rezultirala su parsimoničnim, jednostavnim i aplikativnim modelima s malim brojem konstrukata i usmjerena su na relativno stabilne osobine učenika i njihove opće sklonosti pri učenju. Modeli pristupa učenju su sintetički i globalni i često objedinjuju i ne diferenciraju konstrukte poput motivacije i strategija.

S druge strane pristupi koje Pintrich svodi pod zajednički naziv samoregulacijske perspektive motivacije i učenja dominantno su prisutni u SAD-u i uglavnom su kreirani pristupom od vrha prema dnu ("top-down"). Povijesno, počeli su razradom modela procesiranja informacija i dalje su se razvijali uglavnom u okviru psiholoških teorija i postavki socijalno-kognitivnog pristupa, respektirajući teorijske podjele i organizacijske konstrukte poput motivacije, (meta)kognicije, ponašanja i socijalnog konteksta. Ti pristupi su dominantno analitički, a po razini analize mikroanalitički i procesni, usmjereni na konkretne transakcije, specifični za područje samoregulacije, za predmet, sve do predmetne cjeline i konkretnog zadatka. Nisu usmjereni na stabilne osobine, već na dinamične promjene u samoregulaciji kroz određen vremenski period ili faze samoregulacije. Može se slobodno ustanoviti da nisu parsimonični i da obuhvaćaju velik broj konstrukata koje ponekad diferenciraju tek detalji. S obzirom da su instrumenti u ovom radu izrađeni s ciljem mjerenja općeg obrasca samoregulacije i s ciljem predviđanja općeg akademskog postignuća, može se i na taj način objasniti veća podrška empirijskih rezultata organizacijskoj strukturi modela pristupa učenju.

Osim rezultata faktorske strukture strategija učenja postoje i drugi rezultati koji ukazuju na prioritet funkcije nad formom u objašnjenju kovariranja čestica i skala komponenti samoregulacije. Faktorska analiza skala pokazala je da se skale ne grupiraju prema komponenti samoregulacije npr. na strategije učenja i strategije suočavanja, već se strategije učenja i suočavanja razvrstavaju svaka u svoj faktor proaktivne i obrambene samoregulacije. Traženje socijalne podrške nije se u faktorima izdvojilo prema izvoru socijalne podrške (prijatelji, roditelji, učitelj), već prema funkciji socijalne podrške (na emocionalnu i instrumentalnu socijalnu podršku). Čak je i podjela rješavanja problema na kognitivnu i bihevioralnu komponentu u ovom radu napravljena isključivo teorijski i s ciljem dobivanja dva pokazatelja istog konstrukta (za potrebe strukturalnih modela s faktorima koji imaju više manifestnih varijabli), bez većih naznaka da se radi o različitim konstruktima (korelacija među faktorima  $r=0,66$ ). To ide u prilog i drugim istraživanjima koja su utvrdila da se radi o jednom faktoru koji opisuje mentalne i fizičke aktivnosti koje imaju jedan cilj i funkciju – riješiti problem (Brodzinsky i sur., 1992).

Nakon što se detaljnije utvrde međuodnosi komponenti modela te dodatno provjere medijacijske (npr. Lončarić, 2008a) i moderatorske hipoteze (npr. Lončarić, 2010), daljnjim razvojem ovaj model mogao bi se pokazati poticajnim barem za nekoliko različitih istraživačkih perspektiva. Trebalo bi utvrditi povezanost komponenti ovog modela sa širim spektrom školskih ishoda. Različite komponente modela mogle bi imati različite obrasce povezanosti sa školskim nagradama,

izostancima i disciplinskim mjerama, s ustrajnošću ili odustajanjem od školovanja, s količinom truda i vremena kojeg učenici ulažu u izvršenje obaveza, uspjehom upisa u željenu srednju školu ili fakultet, odabirom nastavka obrazovanja u različitim školama ili fakultetima, kapacitetom za cjeloživotno učenje i drugim akademskim ishodnim varijablama.

S obzirom na konceptualno određenje obrazaca samoregulacije kao relativno stabilnih odgovora učenika na akademske zadatke, potrebno je utvrditi poveznice tih obrazaca s osobinama ličnosti i ostalim individualnim razlikama između učenika. Već postoje rezultati koji sugeriraju da je više akademsko postignuće učenika u odnosu na učenike povezano s činjenicom da učenice imaju više rezultate od učenika na nizu komponenti proaktivne samoregulacije (Lončarić, 2010), što se podudara s drugim istraživanjima koja su pokazala da učenice imaju više rezultate na skalama kognitivne samoregulacije, metakognitivnih strategija, strategija kontrole truda i veći rezultat na intrinzičnoj motivaciji (Peklaj i Pecjak, 2002). S druge strane učenici imaju više rezultate na obrambenim komponentama samoregulacije (Lončarić, 2010). Kao što su osobine ličnosti povezane s neurokognitivnim, neurološkim i biološkim osnovama doživljavanja i ponašanja, slične poveznice mogu se utvrditi i za navedene proaktivne i obrambene obrasce samoreguliranog učenja. Mogle bi se utvrditi i potencijalne kroskulturalne razlike, posebice između kultura s različitim stupnjem usmjerenosti na poduzetnost, razvoj, trud, protestantsku etiku, ili ponos i zaštitu časti i ugleda. Također, potrebno je provjeriti i razvojnu perspektivu obrazaca samoregulacije učenja na učenicima tijekom dužeg vremenskog perioda.

Na kraju treba ponovo podsjetiti da proaktivni i obrambeni obrasci pokrivaju većinu, ali ne i cjelokupno ponašanje samoregulacije učenja u različitim akademskim situacijama (Lončarić, 2011). Ovim obrascima nije obuhvaćena relativno malobrojna, ali posebno osjetljiva skupina učenika koja je uslijed učestalih neuspjeha i negativnih vrednovanja odustala i od proaktivne samoregulacije i od zaštitničkog djelovanja obrambene samoregulacije. S obzirom da ti učenici ili nisu motivirani uložiti napor u bilo koji oblik samoregulacije ili čak aktivno biraju situacije kojima bi mogli potvrditi svoje negativne self-scheme, treći obrazac mogli bi nazvati depresivnim obrascem samoregulacije i naučene bespomoćnosti. Možemo pretpostaviti da pod izvjesnim okolnostima svi učenici mogu reagirati na naveden način i da se kod mnogih takav obrazac može aktivirati u specifičnim situacijama i na specifičnim sadržajima. Neke karakteristike tih učenika i poveznice s postojećim modelima koji mogu poslužiti njihovoj identifikaciji i predviđanju njihovih reakcija navedeni su u prethodnim poglavljima.

Bez obzira što prikazani model sadrži većinu komponenti potrebnih za identifikaciju takvog obrasca, potreban je dodatan rad na njegovom formuliranju. Naime, takvu samoregulaciju ne definiraju neke posebne komponente samoregulacije već specifičan obrazac rezultata na postojećim komponentama od kojih su vjerojatno najvažnije atribucije uspjeha i neuspjeha, uvjerenja o kontroli, samoefikasnost, anksioznost i motivacijske strategije. Može se pretpostaviti da će korištenje depresivnog obrasca biti povezano s visokim rezultatom na ispitnoj anksioznosti, niskom akademskom samoefikasnosti, niskom procjenom osobne kontrole nad situacijom, internalnim, nekontrolabilnim i stabilnim atribucijama neuspjeha i eksternalnim, nestabilnim atribucijama uspjeha, izostankom proaktivnih, ali i obrambenih motivacijskih strategija i strategija učenja i suočavanja te niskim rezultatom na svim ciljnim orijentacijama učenja.

Takav fenomen teško se može validirati postupcima utvrđivanja konstruktne valjanosti te se teško može čak i identificirati klasičnim analitičkim pristupom usmjerenim na kovaranje rezultata različitih

varijabli ("variable centered analysis") poput faktorske analize. Pristup identifikaciji i validaciji ovakvog obrasca najvjerojatnije će zahtijevati korištenje analitičkog pristupa usmjerenog na osobe ("person centered analysis") i statističkih metoda poput klaster analize i diskriminantne analize (za pregled navedenih pristupa: Poncheri i Ward, 2008). Naravno, ovom istraživačkom problemu prirodno pristaje idiografski i kvalitativan pristup obradi teme koji posebno može doprinijeti akumulaciji informacija potrebnoj za istraživanje ovog, za sada samo hipotetskog obrasca samoregulacije.

## **4 PRIMJENA SPOZNAJA O SAMOREGULIRANOM UČENJU (Autori poglavlja: Maja Močibob i Darko Lončarić)**

Pregled primjera ciljanih programa i intervencija ukazuje na mogućnost poticanja razvoja kompetencije samoregulacije učenja. Pregled započinje primjerima izravnog poučavanja samoregulacije u okviru kognitivno-bihevioralnih i socijalno kognitivnih modela s posebnim naglaskom na samoregulaciju učenja u novim oblicima učenja poput e-učenja. Istaknuta je uloga poticajne okoline i pristupi poučavanju za samoregulaciju učenja. Prikazane su i informacije o učinkovitosti treninga samoregulacije.

Samoregulacija učenja ne znači da su učenici u potpunosti prepušteni sami sebi pri reguliranju vlastitog učenja. Potrebna im je pomoć nastavnika pri učenju i kontroli vlastitih procesa učenja, a kada im se omogući da uče i koriste strategije, aktivnije će procesirati materijal koji trebaju naučiti (Postholm, 2011). Posljednjih desetljeća u školama se provode razne intervencije koje su usmjerene na poticanje samoreguliranog učenja. Ranije intervencije provedene su u okviru kognitivno-bihevioralnih modela modifikacije ponašanja. Modifikacija se provodila na dva načina: programima koji suzbijaju negativno razmišljanje i ponašanje učenika ili izravnim poučavanjem vještina i strategija učenja i metakognicije. Kasnije intervencije usmjerene su na odmak od tradicionalnih koncepcija s ciljem uspostavljanja odgovornosti i samostalnosti učenika (Boekaerts i Corno, 2005). Također, u novije vrijeme dolazi do tendencije integrativnog pristupa poučavanju strategija samoregulacije unutar specifičnih zadataka i materijala iz kurikuluma (Montalvo i Torres, 2004).

#### <- Kognitivno-bihevioralno i eksplicitno poučavanje samoregulacije

Kao primjere kognitivno-bihevioralnih intervencija, Boekaertsova i Corno (2005) navode: terapiju inokulacije stresom (postupci upravljanja pažnjom i održavanja pažnje, kontrole emocionalnog uzbuđenja i anksioznosti, kojima se pomaže učenicima s problemima koncentracije i kontrole emocija), mentalne simulacije (učenici zamišljaju scenarij u kojem uspješno izvode zadatak pri čemu tijekom zamišljanja točno određuju gdje, kada i što rade; također uključuje istovremeno planiranje i razjašnjenje očekivanja čime se potiče svjesnost o ishodima) i upravljanje motivacijom učenika za zadatke (kroz postavljanje ciljeva, uvjerenja o efikasnosti i atribucije). Intervencije mogu uključivati izravno poučavanje učenika kognitivnim i metakognitivnim vještinama i strategijama koje pomažu pamćenju, nadgledanju razumijevanja pročitane pri učenju nekog gradiva i vrednovanju naučenog. Izravnim poučavanjem strategija samoregulacije nastavnici učenicima daju direktne upute o tome kako i kada koristiti pojedine strategije, koje ciljeve postaviti i kako ih ostvariti te kako nadgledati korištenje strategija i pomak prema ciljevima. Uz to je važno učenicima objasniti zbog čega koriste pojedinu strategiju te koju korist imaju od nje (Vassallo, 2011; Montalvo i Torres, 2004). Iako postoje razlike u stupnju u kojem poučavanje samoreguliranog učenja uključuje eksplicitno poučavanje, istraživači se slažu da nastavnici trebaju usmjeravati, voditi i oblikovati samoregulirano učenje kod učenika (Vassallo, 2011).

#### <-Socijalno-kognitivni pristup

Novije intervencije samoreguliranog učenja u obrazovanju uključuju određena obilježja sociokulturalizma, kao što su učenje kroz aktivnosti koje razvijaju znanje iz određenog područja i vještine samoregulacije, uporaba tehnoloških alata za posredovanje u učenju te razni oblici suradničkog učenja (Boekaerts i Corno, 2005).

Socijalno-kognitivni teoretičari modeliranjem nastoje postići da onaj učenik koji u početku samo imitira iskusnog nastavnika, postane učenik koji samoregulacijom prilagođava vlastite strategije učenja kako bi odgovorio na nove zahtjeve okoline (Vassalo, 2011). Nastavnici modeliranjem i objašnjavanjem vlastitih misaonih procesa, neophodnih za obavljanje aktivnosti i zadataka, učenicima mogu pomoći da razumiju te procese te da ih i sami počnu koristiti (Boekaerts i Corno, 2005).

Perels, Merget-Kullmann, Wende, Schmitz i Buchbinder (2009) su proveli trening s odgajateljima kako bi ih osposobili da modeliranjem povećaju samoregulaciju učenja kod predškolske djece. U treningu koji je trajao pet tjedana sudjelovalo je 35 odgajatelja i 97 djece. Da bi mogli biti modeli djeci, odgajatelji su tijekom treninga naučili strategije samoregulacije za reguliranje vlastitih procesa učenja i strategije za poticanje samoreguliranog učenja predškolske djece. Tijekom treninga, odgajatelji su međusobno razmjenjivali iskustva i razmatrali učinkovitost pojedinih strategija za različite zadatke, a velik je naglasak u treningu stavljen na preuzimanje odgovornosti sudionika za vlastito učenje. Zadacima transfera trebali su vještine samoregulacije, predstavljene tijekom treninga, prenijeti djeci u vrtiću kroz vježbe, igranje uloga ili demonstraciju. Trening se pokazao uspješnim; i kod odgajatelja koji su sudjelovali u treningu i kod djece došlo je do poboljšanja znanja o samoregulaciji i do značajnog poboljšanja samoregulacije.

Podrška koju učeniku pružaju nastavnik i ostali učenici tijekom učenja strategija samoregulacije jedna je od najčešće korištenih strategija u raznim programima. Nastavnička podrška treba se s vremenom postupno ukloniti, kako učenici postaju kompetentniji u usvajanju i razvoju strategija (Montalvo i Torres, 2004). Programi samoregulacije često uključuju samoreflektirajuće uvježbavanje pri čemu učenici samostalno uvježbavaju usvojene vještine i strategije, reflektiraju se na proces učenja koji su slijedili, procjenjuju postignutu izvedbu i učinkovitost strategija te, ukoliko je potrebno, modificiraju korištenu perspektivu i rade prilagodbe u fizičkoj okolini kako bi stvorili okruženje koje je povoljnije za učenje (Montalvo i Torres, 2004).

Jedna od metoda kojima se može potaknuti samoregulirano učenje je recipročno poučavanje (Palincsar i Brown, 1984). To je metoda u kojoj učenici opažaju nastavnika koji naglas razmišlja tijekom čitanja teksta te tijekom čitanja modelira nadgledanje razumijevanja i strategije koje olakšavaju pamćenje, nakon čega učenici ponavljaju isti postupak, ispitujući jedni druge o tekstu (Boekaerts i Corno, 2005).

Samoregulaciju učenja može potaknuti i suradničko učenje. U ovakvom obliku učenja učenici modeliraju i raspravljaju o vlastitim strategijama učenja i motivacije, koje se zatim „distribuiraju“ po grupi kako bi ih drugi pojedinci preuzeli i modificirali u skladu sa svojim potrebama (Boekaerts i Corno, 2005; Grau i Whitebread, 2012). Međutim, treninzi samoregulacije učenja kod učenika osnovne škole mogu pokazati i negativan učinak grupnog rada, što se može objasniti činjenicom da učenici ove dobi još uvijek ne raspolažu kompetencijama koje su potrebne za učinkovit rad u grupi. Stoga je njima važno pružiti upute o strategiji grupnog rada prije i tijekom njezine uporabe (Dignath, Buettner i Langfeldt, 2008).

≤-Samoregulirano učenje i informacijsko-komunikacijska tehnologija

U novije vrijeme, nastavnici se oslanjaju na tehnološke inovacije koje im mogu pomoći u poticanju samoreguliranog učenja kod učenika, kao što su hipertekst i Internet. Mnogi računalni programi koriste princip podupiranja samoregulacije učenika, tako što pružaju dovoljnu pomoć i podršku početnicima kako bi se osigurao početni uspjeh koji stvara očekivanje uspjeha u budućnosti. Kada odgovori učenika zadovolje kriterije, program postupno uklanja potporu i tako potiče učenike na samostalnost (Boekaerts i Corno, 2005). Winne i suradnici (Winne i sur., 2006; Winne, Hadwin i Gress, 2010) razvili su gStudy, računalni program koji pomaže učenicima u samoregulaciji učenja. Ovaj program predstavlja okvir u kojem učenik može stvarati različite sadržaje i koristi HTML jezik za prikazivanje informacija o raznim temama u obliku tekstova, dijagrama, slika, grafikona, tablica, audio i video isječaka, što zajedno čini alat za učenje. Također, program učenicima pruža kognitivne alate za kreiranje, dijeljenje i razmjenu informacijskih objekata. Korištenjem kognitivnih alata, učenici mogu pisati bilješke, stvarati rječnike, označavati i indeksirati sadržaj, stvarati konceptualne mape, tražiti informacije, razgovarati i surađivati s ostalim učenicima. Ovi alati podupiru učenje i potiču samoregulaciju učenja kod učenika usmjeravajući ih na istraživanje taktike i strategije učenja.

#### ≤-Učinkovitost treninga samoregulacije učenja

Rezultati meta-analize koju su proveli Dignath i suradnici (2008) ukazuju na učinkovitost raznih treninga samoreguliranog učenja namijenjenih učenicima osnovne škole. U detaljnom pregledu istraživanja i prakse samoreguliranog učenja u osnovnim školama, usporedili su 48 različitih tretmana iz 30 istraživanja kako bi utvrdili koje su strategije najučinkovitije u poticanju samoreguliranog učenja. Pri tome su analizirali efekte samoreguliranog učenja na akademski uspjeh, na primjenu kognitivnih i metakognitivnih strategija te na motivaciju učenika. Sumiranjem najučinkovitijih strategija zaključili su da se programi treninga samoreguliranog učenja trebaju temeljiti na socijalno-kognitivnim teorijama te da je potrebno trenirati kognitivne strategije (posebno elaboraciju i strategije rješavanja problema), metakognitivne strategije (posebno strategije planiranja) i motivacijske strategije (posebno vezane uz povratne informacije). Pri tome je važno učenicima prenijeti znanje o uporabi pojedine strategije te im objasniti koju korist imaju od nje.

#### ≤-Primjer cjelovitog intervencijskog programa (SERP)

Jedan od intervencijskih programa za razvoj samoregulacije (SREP - Self-Regulation Empowerment Program) razvili su Cleary i Zimmerman (2004) kako bi potaknuli motivaciju učenika poučavanjem strategija samoregulacije. Cilj ovog intervencijskog programa je osnažiti učenike njegovanjem pozitivnih samomotivacijskih uvjerenja, povećavanjem njihovog znanja o strategijama učenja i pomoći u primjeni strategije na školske zadatke. Dvije glavne komponente SREP-a su dijagnostička procjena i razvoj vještina samoregulacije učenja. Treneri samoregulacije rade mikroanalitičke procjene uvjerenja učenika o samoregulaciji i proučavaju strategije koje koriste, nakon čega treniraju učenike u korištenju strategija kroz cikličke samoregulirajuće petlje povratnih informacija. Učenike potiču na samousmjeravanje tijekom rješavanja problema, pri čemu učenici proaktivno postavljaju



ciljeve, nadgledaju vlastitu izvedbu i ishode, ocjenjuju vlastitu izvedbu te se zatim strateški prilagođavaju kako bi unaprijedili vlastitu izvedbu.

Treningom se nastoji povećati svijest učenika o njihovim neprilagođenim uvjerenjima, kao što su neodgovarajuće kauzalne atribucije (npr. pripisivanje neuspjeha nedostatku sposobnosti) te pružiti eksplicitnu poduku o središnjim misaonim procesima, kao što je analiza zadatka, postavljanje cilja i strateško planiranje (Cleary i Zimmerman, 2004; Cleary, Platten i Nelson, 2008). SREP-om se nastoji učenike poučiti da je školski uspjeh pod njihovom kontrolom i da tu kontrolu mogu postići učenjem, uporabom i usavršavanjem vlastitih strategija učenja. Trener učenike poučava kako razviti plan učenja uključivanjem specifičnih strategija ostvarenja ciljeva koje su sami postavili na specifičnom zadatku. Također, poučava ih različitim strategijama za poboljšanje vlastitog učenja i dosjećanja (npr. konceptualne mape, mnemotehnike) i vještinama nadgledanja učinkovitosti ovih strategija tijekom učenja. Od učenika se traži da uz svoje rezultate na testu zabilježe strategije učenja koje su koristili tijekom pripremanja za ispit. Također, nakon svake izvedbe na testu, od učenika se traži da navedu razlog zbog kojeg su dobili određenu ocjenu na testu i što trebaju učiniti kako bi poboljšali rezultat na sljedećem testu. Na taj se način potiče samorefleksija i nastoji se poboljšati metakognitivna svijest učenika, posebno ona koja je vezana za:

- a) pretpostavljene razloge akademskih poteškoća,
- b) specifične pogreške napravljene u testovima,
- c) razlike u ocjenama koje su predvidjeli i njihove stvarne izvedbe na testu.

Na taj se način učenike poučava strateškim atribucijama i donošenju adaptivnih zaključaka (Cleary i Zimmerman, 2004; Cleary i sur., 2008). Rezultati kvalitativnih i kvantitativnih analiza primjene SREP programa na grupi učenika srednje škole pokazali su učinkovitost ovog programa za poboljšanje akademskog i regulacijskog funkcioniranja učenika. Nastavnici mogu primjenjivati principe ovog programa u svakodnevnim aktivnostima u nastavi učestalim upoznavanjem učenika s ishodima njihove izvedbe, davanjem neposredne povratne informacije, poticanjem bilježenja ishoda izvedbe i procesa, te poučavanjem raznim strategijama učenja. Navedene aktivnosti mogu dovesti do pozitivnih promjena samoregulirajućih uvjerenja i ponašanja učenika, pri čemu je ključno učenicima omogućiti učestale prilike za sudjelovanje u ciklusima samoregulacije (Cleary i Zimmerman, 2004).

#### ≤-Samoregulacija učenja na različitim nastavnim predmetima

Razvijene su brojne metode i intervencijski programi za poticanje samoreguliranog učenja, kojima se nastoji postići poboljšanje učenja i izvedbe učenika u različitim područjima, kao što su matematika, pisanje, prirodoslovlje, itd. (npr. Cleary i sur., 2008; Graham, Harris, i Mason, 2005; Helsel i Greenberg, 2007; Perels, Dignath, i Schmitz, 2009; Perels, Merget-Kullmann i sur., 2009; Souvignier i Mokhlesgerami, 2006; Tracy, Reid i Graham, 2009)

Samoregulirano učenje je važno za savladavanje matematičkih znanja i vještina. Istraživanja su pokazala da je manje uspješnim učenicima potrebno više ulaganje truda u korištenje strategija samoregulacije i rješavanja problema koje su uspješniji učenici vjerojatno automatizirali, dok je veći uspjeh iz matematike pozitivno povezan s pažnjom, osjećajem uspjeha i interesom za predmet (Peklat i Vodopivec, 1998). Perels i suradnici (2009) osmislili su intervenciju za poticanje postavljanja ciljeva, motivacije te uporabe strategija i samorefleksije na nastavi matematike. Učenici šestog razreda osnovne škole koji su sudjelovali u treningu samoregulacije integriranom u nastavu matematike pokazali su poboljšanje u rješavanju matematičkih problema u usporedbi s učenicima koji su pohađali satove matematike bez integriranog treninga samoregulacije. IMPROVE metodom, koju su razvili Mevarech i Kramarski (1997) nastoji se poboljšati znanje i razumijevanje matematike kroz niz metakognitivnih pitanja koje si učenici sami postavljaju. Ova metoda usmjerava pažnju učenika na razumijevanje kada, kako i zašto rješavati probleme. Pitanja koja si učenici postavljaju fokusirana su na razumijevanje problema, stvaranje veza između prethodnog i novog znanja, uporabu odgovarajućih strategija za rješavanje problema i razmišljanje o procesima i rješenjima. Primjena ove metode u treningu s nastavnicima osnovne škole pokazala se korisnom za poticanje samoreguliranog učenja. Nastavnici koji su sudjelovali u jednomjesečnom programu učenja samoregulacije ostvarili su bolja postignuća od nastavnika koji nisu sudjelovali u treningu raznih vještina rješavanja problema i planiranja sata. To se posebno odnosilo na korištenje postupaka poučavanja poticajnih za usmjerenost učenika na razumijevanje. Također, iskazali su vještine boljeg podržavanja samoregulacije učenja kod učenika (Kramarski i Revach, 2009).

Graham, Harris i suradnici (Graham i sur., 2005; Harris, Graham, Mason i Saddler, 2002) razvili su model poučavanja („Self-Regulated Strategy Development“, SRSD) namijenjen poticanju sposobnosti pisanja kod učenika nižih razreda osnovne škole. Ovaj intervencijski model usmjeren je na razvijanje motivacijskih uvjerenja i strategija pisanja. Sastoji se od šest faza (razvijanje i aktiviranje pozadinskog znanja, rasprava o strategiji, modeliranje strategije, memoriranje strategije, podržavanje strategije i nezavisna izvedba) kojima se uvode strategije i komponente samoregulacije. Ove se faze mogu provoditi drugačijim redoslijedom te se mogu modificirati i kombinirati u skladu s potrebama učenika i učitelja. Uporabom ovog modela poučavanja, autori su pokazali da se izvedba i znanje učenika o pisanju mogu unaprijediti tako da se učenike pouči strategijama planiranja i pisanja zajedno sa znanjem i postupcima samoregulacije koji su potrebni kako bi uspješno koristili ove strategije.

Intervencijama samoregulacije može se poboljšati i razumijevanje i izvedba učenika u školskim predmetima iz područja prirodoslovlja. Cleary i suradnici (2008) su primijenili program poticanja samoregulacije na grupi učenika srednje škole kako bi im pomogli da samoreguliraju izvedbu na testu biologije. Učenici koji su sudjelovali u programu pokazali su značajno poboljšanje na testu i pozitivne promjene u vještinama regulacije i motivacijskim uvjerenjima. Učenici su nakon programa imali bolje rezultate u testovima iz područja prirodoslovlja, češće su koristili strategije samoregulacije i imali su veće samopouzdanje pri učenju i reguliranju vlastitog truda.

≤-Poticajna okolina i strategije poticanja samoregulacije

Mnogi autori (Many, Fyfe, Lewis, i Mitchell, 1996; Perry, 1998; Turner, 1995) ističu da je pri planiranju intervjenskih programa važno uzeti u obzir način kako učenici razvijaju učinkovite oblike samoregulacije učenja kroz uključivanje u:

- a) rad na složenim i za njih značajnim zadacima,
- b) donošenje odluka o vlastitim procesima učenja, ishodima i kriterijima procjenjivanja,
- c) suradnički rad i traženje povratne informacije od vršnjaka, te
- d) samoprocjenjivanje vlastitog učenja.

Učenici koji koriste samoregulaciju optimiziraju vlastite strategije učenja kroz kontinuiranu samoprocjenu vlastite učinkovitosti pri učenju. Neovisno o tome gleda li se na samoregulirano učenje kao na skup vještina koje se mogu eksplicitno naučiti ili kao na razvojni proces koji proizlazi iz iskustva, nastavnici mogu učenicima bilo koje dobi pružiti potrebne informacije i mogućnosti kako bi im pomogli da postanu strateški, motivirani i nezavisni učenici (Paris i Paris, 2001). Perry, Phillips i Hutchinson (2006) su u svom istraživanju pokazali da je većina nastavnika sposobna upotrijebiti znanje i vještine usvojene tijekom intervjenskog programa kako bi osmislili zadatke i primijenili postupke poticanja samoregulacije učenja kod učenika.

Cheng (2011) predlaže nekoliko metoda za razvijanje sposobnosti učenja kod učenika, koje uključuju pomaganje učenicima u postavljanju specifičnih i ostvarivih ciljeva učenja, usmjeravanje učenika u odabiru odgovarajuće strategije učenja, pomaganje učenicima u samonadgledanju procesa učenja i promicanje pozitivnih stavova prema ishodima učenja. Pomaganje učenicima u postavljanju ciljeva učenja može se opisati kroz nekoliko koraka. Nastavnici mogu na početku od učenika zatražiti da zabilježe vlastite ciljeve i razloge radi kojih su ih odabrali te nakon nekoliko dana tražiti da provjere što su zabilježili, da izbrišu ciljeve za koje više nisu zainteresirani te da zatim postave vlastite specifične ciljeve. U drugom koraku nastavnici mogu poučiti učenike kako da, uzimajući u obzir stvarni vlastiti napredak u učenju, odrede rok za ostvarenje ciljeva učenja. U trećem koraku mogu pomoći učenicima da navedu prepreke u ostvarenju ciljeva učenja, da razmisle o rješenjima i naprave strateški plan. Učenike zatim mogu potaknuti da pokušaju zamisliti rezultate ostvarenja vlastitih ciljeva učenja i kontinuirano ih poticati da se trude ostvariti vlastite ciljeve uz davanje pozitivnih povratnih informacija. Na kraju, nastavnici bi trebali pomoći učenicima u samoprocjeni. Učenicima koji ostvare postavljene ciljeve, nastavnici bi trebali pomoći da postave izazovnije ciljeve, a onima koji ih ne ostvare da prilagode strategije te ih poticati na ulaganje truda kako bi ih ostvarili. Neovisno o tome ostvare li učenici postavljene ciljeve, nastavnici bi ih trebali upoznati s njihovim zalaganjem i izvedbom.

Postavljanje odgovarajućih ciljeva koji su ostvarivi, ali istovremeno i izazovni, najučinkovitije je kada ih odabire pojedinac i kada podrazumijevaju orijentaciju na ovladavanje sadržaja, a ne na samu izvedbu (Cheng, 2011) (Paris i Winograd, 1999). Ciljevi koje učenici postavljaju trebali bi biti specifični, mjerljivi, ostvarivi i odgovarajući. Postavljanje dugoročnih i kratkoročnih ciljeva učenja i poticanje učenika na učenje „korak po korak“ može pomoći učenicima u poboljšanju vlastite metakognicije i samoučinkovitosti i povećati njihovu motivaciju za učenjem (Cheng, 2011).

Paris i Paris (2001) pregledom istraživanja iz područja edukacijske psihologije koja su proučavala samoregulirano učenje i njegovu školsku primjenu zaključuju da direktna objašnjenja kognitivnih

strategija, rasprave o metakogniciji i poučavanje vršnjaka (peer tutoring) mogu doprinijeti povećanom korištenju učinkovitih strategija učenja kod učenika. Postavljanjem pitanja, pojašnjavanjem, ispravljanjem, elaboracijom i modeliranjem nastavnici mogu učenicima pružati instrumentalnu podršku, a kroz suradnju, dijeljenje ideja, brainstorming i strategije rješavanja problema mogu davati učenicima priliku da se međusobno pomažu (Perry, VandeKamp, Mercer, i Nordby, 2002). Samoregulaciju učenika mogu potaknuti analize i rasprave o strategijama učenja (Paris i Paris, 2001; Postholm, 2011). Nastavnici bi trebali učenicima opisati različite strategije, objasniti im kako djeluju i kada bi ih trebali upotrebljavati te voditi rasprave kojima je cilj poticanje učenika na promišljanje vlastitog pristupa učenju. Kao primjer metakognitivnih rasprava o regulaciji učenja kod mlađe djece, Paris i Paris (2001) navode rasprave o tome kako učenici mogu koristiti slike kao znakove za značenje teksta, a kod starijih učenika ističu rasprave o različitim načinima uporabe bilježaka.

#### ≤-Učenici pod pritiskom i obrambene strategije

Uvježbavanje strategija samoregulacije, koje je u početku vođeno, a zatim samostalno, te povratna informacija o učinkovitosti strategija koju nastavnici daju učenicima, postupci su koji poboljšavaju učenje i motivaciju učenika, s obzirom da potiču transfer strategija i njihovo održavanje (Montalvo i Torres, 2004).

U okruženjima u kojima je naglašeno procjenjivanje, posebice kada su učenici suočeni s neuspjehom, usmjeravanje na ekstrinzične nagrade i normativne standarde može dovesti do niske samoefikasnosti i usvajanja obrambenih strategija i samohedikepiranja (Paris i Newman, 1990; Covington, 1992). Učenici u takvim situacijama mogu nastojati izbjeći neuspjeh i prijetnju njihovom samopoštovanju odabirom jednostavnih zadataka, odgađanjem te općenito izbjegavanjem rada, odnosno taktikama koje ometaju samoregulaciju učenja. Nastavnici uključivanjem procjene i evaluacije u aktivnosti koje se odvijaju u razredu, uz poticanje učenika da se usmjere na vlastiti napredak i da greške vide kao mogućnosti za učenje, mogu stvoriti intrinzično motivirajuće kontekste učenja u kojima nema prijetnje. Na taj način mogu potaknuti učenike na korištenje metakognicije, intrinzične motivacije i strateške aktivnosti (Perry i sur., 2002). Povratna informacija trebala bi uključivati osvrt na atribucije koje učenici pripisuju vlastitom postignuću, a nastavnici bi trebali naglašavati da je napredak učenika u direktnoj vezi s uložnim trudom. Važno je prilikom ocjenjivanja naglasiti dobre strane i slabosti učenika te predložiti dodatni plan kojim mogu poboljšati učenje. Također, važno je naglasiti napredak koji su učenici ostvarili u znanju i vještinama i poticati orijentaciju ovladavanja sadržajem (Cheng, 2011).

#### ≤-Poučavanje za samoregulaciju učenja

Samoregulirano učenje je vjerojatnije u okruženju u kojem nastavnici omogućuju učenicima da traže izazove, razmisle o vlastitom napredovanju, preuzmu odgovornost i ponose se vlastitim postignućem

(Paris i Paris, 2001). Poučavanje strategija trebalo bi biti vezano za kontekst i uklopljeno u svakodnevno poučavanje (Perels, Gürtler, i Schmitz, 2005). Nastavnici bi trebali poučavati strategije samoregulacije uz gradivo koje poučavaju kako bi učenici shvatili kako mogu primijeniti te strategije (Schunk i Zimmerman, 2007).

Ley i Young (2001) navode četiri principa uključivanja samoreguliranog učenja u poučavanje, koji se mogu primijeniti na različita okruženja poučavanja, neovisno o sadržajnom području, metodama ili specifičnoj populaciji koju se poučava. Ovi su principi prikazani u Tablici 3. Nastavnici bi trebali pomoći učenicima u stvaranju i strukturiranju povoljnih okruženja za učenje, organizirati poučavanje i aktivnosti kojima će olakšati uporabu kognitivnih i metakognitivnih strategija, pružiti učenicima mogućnosti za samonadgledanje i davati kontinuirane informacije o evaluaciji, kao i prilike za samoevaluaciju vlastitog učenja.

Tablica 3. Principi poučavanja koji daju podršku samoregulaciji učenja (Ley i Young, 2001, str. 94)

<i>Aktivnost regulacije</i>	<i>Opis</i>	<i>Primjer</i>
Priprema i strukturiranje okruženja za učenje.	Odabir ili uređenje fizičkog okruženja kako bi se olakšalo učenje.	Savjetovati učeniku kako urediti fizičko okruženje i kako se nositi s ometajućim čimbenicima .
Organizacija i transformacija materijala za poučavanje.	Preuređivanje materijala za poučavanje kako bi se poboljšalo učenje.	Dati učenicima glavni koncept koji oni dovršavaju.
Vođenje bilješki i nadgledanje napretka.	Bilježenje događaja ili rezultata.	Poučiti učenike kako voditi izvještaj o napretku bilježenjem završenih aktivnosti.
Evaluacija izvedbe (usporedba sa standardom).	Evaluacija kvalitete završenog rada; ponovno čitanje testova.	Pregledati jedan po jedan odgovor na testu zajedno s učenikom/učenicima, objasniti zašto je odgovor točan, odnosno, kako ispraviti odgovor.

Nastavnici mogu poticati učenike da odaberu mirno i ugodno okruženje za učenje u kojem nema ometajućih čimbenika ili im mogu dati prijedloge kako ih mogu ukloniti. Pri poticanju vještina organiziranja i transformiranja kod učenika, nastavnici mogu koristiti konceptualne mape, osigurati sažetke poglavlja i tražiti od učenika da napišu glavne ideje i utvrde glavne koncepte (Ley i Young, 2001).

Važna komponenta intervencija samoregulacije učenja je samonadgledanje. Učenici koji žele naučiti strategije moraju nadgledati njihovu primjenu i učinkovitost da bi ih mogli promijeniti ukoliko su neučinkovite (Montalvo i Torres, 2004). Pomaganjem učenicima u razvijanju vještine samonadgledanja, nastavnici mogu prenijeti odgovornost za učenje na učenike (Cheng, 2011). Samonadgledanje učenja nastavnici mogu potaknuti pomaganjem učenicima da uz pomoć unutarnje i vanjske povratne informacije uvide u kojoj mjeri su ostvarili ciljeve i jesu li strategije učinkovite. Također, mogu im pomoći da uvide važnost postavljanja kratkoročnih, realističnih i specifičnih ciljeva

koji olakšavaju napredovanje u učenju (Ley i Young, 2001). Periodična samoprocjena procesa i ishoda učenja promiče nadgledanje vlastitog napretka, stimulira strategije ispravljanja i promiče osjećaje samoeфикаsnosti (Paris i Winograd, 1999). Povezivanje samoprocjene s vanjskim standardima može pomoći učenicima u reguliranju vlastite aktivnosti na putu do željenih ishoda (Paris i Paris, 2001).

Pružanje učestale i sustavne povratne informacije važno je za poticanje samoreguliranog učenja. Povratna informacija koja potiče učenike na usporedbu vlastitog napretka s ciljevima koje su postavili olakšava njihov proces samoprocjene (Ley i Young, 2001). Nastavnici bi učestalo trebali pružati kontinuiranu povratnu informaciju u kojoj će naglasiti razinu postizanja cilja, utvrditi je li došlo do povećanja znanja i vještina te kolika je učinkovitost korištenih strategija. Važna je i korektivna povratna informacija koja učenicima pomaže vidjeti gdje su pogriješili i kako mogu ispraviti probleme (Ley i Young, 2001).

Nicol i Macfarlane-Dick (2006) navode principe dobre prakse davanja povratne informacije. Ona pomaže pri pojašnjavanju što je to dobra izvedba (koji su ciljevi, kriteriji i očekivani standardi), pomaže u razvoju samoprocjene (refleksije) u učenju, daje kvalitetne informacije učenicima o njihovom učenju, potiče dijalog nastavnika i ostalih učenika o učenju, potiče pozitivna motivacijska uvjerenja i samopoštovanje, daje mogućnosti za smanjenje odstupanja trenutne od željene izvedbe te daje informacije nastavnicima koje im mogu pomoći u oblikovanju poučavanja.

Garcia i Pintrich (1994) smatraju da bi treninzi samoregulacije učenja trebali uključivati informiranje učenika o sve četiri domene samoregulacije učenja, odnosno o kognitivnim i motivacijskim uvjerenjima i strategijama. Pri tome učitelji, uporabom različitih strategija poučavanja, učenicima mogu osvijestiti njihova znanja/uvjerenja te motivacijske i kognitivne strategije koje koriste. Također, mogu ih poučiti o uvjetima u kojima su različite motivacijske i kognitivne strategije prikladne ili neprikladne. Prikupljanje podataka i primjena upitnika koji procjenjuju samoregulaciju učenja u razredu može pomoći učiteljima u prilagodbi poučavanja. Ukoliko podaci pokazuju da su učenici u njihovom razredu ispodprosječni u pozitivnim shemama o sebi, kao što je samoeфикаsnost, učitelji mogu povratnu informaciju više usmjeriti na trenutnu akademsku izvedbu ili mogu preoblikovati zadatke kako bi ih uskladili sa sposobnostima učenika. Ukoliko podaci pokazuju da su učenici ispodprosječni u doživljaju učenja kao vrijedne aktivnosti ili imaju ispodprosječni interes za učenjem, učitelji mogu učenicima dati veći izbor i kontrolu u zadacima, sadržaj učiniti zanimljivijim i za njih važnijim te koristiti primjere iz stvarnog života ili prethodno znanje. Konačno, svaka bi intervencija trebala podržavati kognitivne komponente samoregulacije učenja, kao što je razvijanje sadržajnog znanja, uporaba prethodnog znanja i strategija učenja.

Navedeni su razni načini poticanja samoregulacije učenja kod učenika koje nastavnici mogu koristiti u nastavi. Međutim, s obzirom da se učenici međusobno razlikuju u poznavanju i uporabi strategija, korisno je prilagoditi se tim razlikama. Nastavnici mogu učenike grupirati u male grupe kako bi poučavanje samoregulacije prilagodili pojedinoj grupi (Schunk i Zimmerman, 2007). Također, poruke koje nastavnici prenose učenicima kako bi kod njih potaknuli proaktivnu samoregulaciju korisno je prilagoditi različitim skupinama učenika. Lončarić (2008b) predlaže različite načine poticanja na proaktivnu samoregulaciju za skupine darovitih, ali neuspješnih učenika i skupine prosječno sposobnih anksioznih učenika. Darovitim i intelektualno iznadprosječnim učenicima koji pokazuju probleme u učenju i akademskom postignuću treba naglasiti važnost ulaganja truda, jer ti učenici često imaju implicitnu teoriju inteligencije koja se može pojednostavljeno opisati pretpostavkom:

„Truditi se moraju samo glupi učenici“. Oni inteligenciju doživljavaju stabilnom osobinom pojedinca, a svoje samopoštovanje temelje na viđenju sebe kao iznadprosječno inteligentne osobe. Takve implicitne teorije učenika često podržava školski sustav koji ne vrednuje individualni napredak, već normativno postignuće na normativnim zadacima koji su darovitima prelagani. Ako oni bez truda dobiju odličnu ocjenu, a njihovi prijatelji uz trud i instrukcije dobiju nižu ocjenu, put prema navedenoj implicitnoj teoriji sposobnosti i postignuća je osiguran, a vrijednost truda trajno umanjena. Veliki problemi uslijede u kasnijim razdobljima obrazovanja kada njihove sposobnosti ne uspijevaju kompenzirati izostanak truda. Tada će ti učenici radije pribjeći obrambenim strategijama samohendikepiranja i neće si dozvoliti ugrožavanje vlastite slike o sebi ulaganjem truda, jer bi time ugrozili temelj svog samopoštovanja – vrednovanja sebe kao, u prvom redu, iznadprosječno inteligentne osobe.

Ovoj je skupini učenika važno naglasiti da ulaganje truda ne znači nedostatak inteligencije. Njima treba naglasiti da je važnije usvojiti što više znanja i vještina nego pokazati da su pametni ili pametniji od drugih te da trebaju ustrajati u onome što im ne ide od prve. Također, njima je potrebno naglasiti važnost postavljanja ciljeva, ponavljanja i uvježbavanja gradiva te provjere vlastitog znanja i razumijevanja gradiva. Treba im objasniti da ne smiju umanjivati važnost onih stvari koje ih ne zanimaju i u kojima nisu dobri. Kod njih treba potaknuti razumijevanje, potrebu za suradnjom i pomaganje učenicima s manje razvijenim sposobnostima.

S druge strane, prosječno sposobni anksiozni učenici mogli bi imati koristi od nešto drugačijeg pristupa. Njima je potrebno objasniti da je ulaganje truda nužno za razumijevanje gradiva, da nije važno dobiti najbolju ocjenu ili biti bolji od drugih i da neuspjeh shvate kao znak da trebaju promijeniti strategiju učenja. Važno ih je potaknuti da prestanu razmišljati i govoriti o (mogućem) neuspjehu, da umjesto učenja napamet koriste strategije elaboracije, povezivanja, transformiranja i kritičkog razmišljanja te da od drugih mogu tražiti pomoć, a da se pri tome ne osjećaju ugroženi ili manje vrijedni. Ovoj je skupini učenika važno prenijeti poruku da nije neophodno prenaučiti gradivo (bez obzira na učinkovitost te strategije u smanjenju anksioznosti) već je važnije imati mjeru u ponavljanju i uvježbavanju i ovladati strategijama razlikovanja važnih od nevažnih sadržaja i razumijevanja naučenog umjesto memoriranja svega što im je dostupno. Najvažnije je podržati ih u tome da ne budu previše samokritični i da vjeruju u svoje sposobnosti.

## 5 MJERENJE KOMPONENTI SAMOREGULIRANOG UČENJA

Prikazani su rezultati konstrukcije skala komponenti samoreguliranog učenja. Zastupljene su komponente iz područja motivacijskih i kognitivnih uvjerenja i strategija: uvjerenja o kontroli, ispitna anksioznost, akademska samoefikasnost, ciljne orijentacije u učenju, atribucije školskog uspjeha i neuspjeha, motivacijske strategije, strategije učenja i suočavanja sa školskim neuspjehom i traženje socijalne podrške.



## 5.1 Kognitivna uvjerenja o kontroli

Skala uvjerenja o kontroli (UKO) služi za mjerenje općih uvjerenja o kontroli (opća očekivanja učenika o mogućnosti postizanja željenih rezultata), uvjerenja o sredstvima potrebnim za ostvarenje ciljeva ("*Means-Ends beliefs*"; očekivanja učenika o mjeri u kojoj određena sredstva učinkovito dovode do željenih rezultata) i uvjerenja učenika o prirodi inteligencije (uvjerenje da je inteligencija nepromjenjiva osobina, vlastita sposobnost koja se ne može mijenjati). Ova skala predstavlja mjeru kognitivnih uvjerenja relevantnih za samoregulirano učenje. Sastoji se od 20 čestica i ispituje 5 kategorija kognitivnih uvjerenja, koja se grupiraju kao:

1) **Proaktivna uvjerenja o kontroli** (uvjerenje da se trudom može postići uspjeh i opće uvjerenje o mogućnosti kontrole u situacijama učenja)

2) **Obrambena uvjerenja o kontroli** (uvjerenja da vanjski čimbenici ili sposobnost određuju uspjeh te uvjerenje da je inteligencija stabilna, nepromjenjiva osobina učenika).

Za mjerenje 5 različitih uvjerenja o kontroli konstruirana je skala od 21 čestice koje su osmišljene i prikupljene tijekom predistraživanja ili preuzete i prilagođene iz različitih izvora (Chapman, Skinner i Baltes, 1990; Niemivirta, 1996; Dweck, 2000). Kako bi se dobila preliminarna potvrda konstruktne valjanosti za 5 a priori teorijski konstruiranih skala, u početnim fazama razvoja skale provedena je faktorska analiza na zajedničke faktore uz zadržavanje faktora koji imaju karakteristični korijen veći od 1 i uz kosokutnu rotaciju faktorskih osi. U naknadnoj analizi izostavljena je jedna čestica koja nije imala dovoljno zasićenje na faktoru kojem prema teoriji pripada i zadržano je 5 faktora koji zajedno objašnjavaju 54,87% zajedničke varijance rezultata analizirane skale. Dobivena je skala od 20 čestica koje imaju zasićenja od 0,35 do 0,96 na faktorima kojima pripadaju prema teoriji. Zadovoljen je Thurstonov kriterij jednostavne strukture, uz jednu iznimku (čestica: "*Ukoliko neki učenik ne nauči gradivo, to je zbog toga što nije dovoljno pametan.*") koja ima zasićenja na dva različita, ali konceptualno slična obrambena faktora (0,33 na faktoru Uvjerenje da ostvarenje ciljeva ovisi o vanjskim čimbenicima i 0,49 na faktoru Uvjerenje da je za ostvarenje ciljeva potrebna sposobnost).

Pouzdanost skala uvjerenja o kontroli provjerena je koeficijentima pouzdanosti tipa unutarnje konzistencije, koji se kreću od 0,74 za skalu Uvjerenje o nepromjenjivosti kognitivnih sposobnosti do 0,90 za skalu Općeg uvjerenja o mogućnosti kontrole.

Deskriptivni podaci pojedinih subskala, proaktivnih i obrambenih uvjerenja o kontroli i koeficijenti unutarnje pouzdanosti prikazani su u Tablici 2.

**Tablica 2.** Deskriptivni podaci i koeficijenti unutarnje pouzdanosti (Cronbach's Alpha) skala uvjerenja o kontroli

	Primjer čestice:	M	sd	n	$\alpha$
<b>UKO_P: Proaktivna uvjerenja o kontroli</b>					
<b>UKO_P1:</b> Uvjerenje da je za ostvarenje ciljeva potreban trud.	Do dobrih ocjena dolazi se samo radom i vježbom.	16,87	3,30	4	,81
<b>UKO_P2:</b> Opće uvjerenje o mogućnosti kontrole.	Ako želim, lako mogu dobiti dobre ocjene.	16,49	3,67	4	,90
<b>UKO_O: Obrambena uvjerenja o kontroli</b>					
<b>UKO_O1:</b> Uvjerenje da ostvarenje ciljeva ovisi o vanjskim čimbenicima.	Hoćeš li postići dobar rezultat na testu ovisi o tome imaš li sreće i dobrog nastavnika.	9,08	4,51	4	,87
<b>UKO_O2:</b> Uvjerenje da je za ostvarenje ciljeva potrebna sposobnost.	Učenik koji nije dovoljno pametan i sposoban ne može biti uspješan u školi.	9,08	4,26	4	,80
<b>UKO_O3:</b> Uvjerenje o nepromjenjivosti kognitivnih sposobnosti.	Neke svoje osobine jednostavno ne možeš promijeniti. Npr. ne možeš postati pametniji i bistriji nego što jesi.	10,24	4,07	4	,74

Također, na dobivenim je subskalama provedena faktorska analiza glavnih komponenata uz kosokutnu rotaciju, uz zadržavanje faktora koji imaju karakteristični korijen  $>1$  i s obzirom na kriterij dijagrama osipanja (Cattelov "scree plot"). Zadržane su dvije komponente koje objašnjavaju 66,50% ukupne varijance: Obrambena uvjerenja o kontroli i Proaktivna uvjerenja o kontroli, sa zasićenjima koja se kreću od 0,65 do 0,87. Korelacija između dviju komponenti iznosi  $r = -0,21$ . Skale proaktivnih uvjerenja o kontroli u međusobnoj su pozitivnoj korelaciji, kao i skale obrambenih uvjerenja o kontroli.

Kao pokazatelj kriterijske valjanosti, korištena je korelacija skala uvjerenja o kontroli sa školskim uspjehom učenika na polugodištu (prosječna ocjena) kao mjerom objektivnog postignuća. Uspjeh na polugodištu je u pozitivnoj korelaciji sa skalama proaktivnih uvjerenja o kontroli i u negativnoj korelaciji sa skalama obrambenih uvjerenja o kontroli. U Tablici 3. navedene su korelacije između pojedinih subskala uvjerenja o kontroli te korelacije pojedinih skala uvjerenja o kontroli s uspjehom učenika na polugodištu.

**Tablica 3.** Korelacije među skalama uvjerenja o kontroli i korelacije skala uvjerenja o kontroli sa školskim uspjehom na polugodištu

	UKO_P1	UKO_P2	UKO_O1	UKO_O2	UKO_O3
<b>UKO_P: Proaktivna uvjerenja o kontroli</b>					
UKO_P1: Uvjerenje da je za ostvarenje ciljeva potreban trud.	1				
UKO_P2: Opće uvjerenje o mogućnosti kontrole.	0,53	1			

<b>UKO_O: Obrambena uvjerenja o kontroli</b>					
UKO_O1: Uvjerenje da ostvarenje ciljeva ovisi o vanjskim čimbenicima.	-0,29	-0,20	1		
UKO_O2: Uvjerenje da je za ostvarenje ciljeva potrebna sposobnost.	-0,05	-0,13	0,55	1	
UKO_O3: Uvjerenje o nepromjenjivosti kognitivnih sposobnosti.	-0,21	-0,05	0,35	0,25	1
<b>Školski uspjeh na polugodištu</b>	<b>0,14</b>	<b>0,25</b>	<b>-0,21</b>	<b>-0,25</b>	<b>-0,10</b>

*Napomena: N= 442, p<0,05 za r≥0,09*

## 5.2 Motivacijska uvjerenja

### 5.2.1 Ispitna anksioznost

Skala ispitne anksioznosti (ANX) predstavlja emocionalnu komponentu motivacijskih uvjerenja. Namijenjena je mjerenju ispitne anksioznosti kroz tri komponente. To su:

- 1) **Fiziološka komponenta anksioznosti**
- 2) **Emocionalna komponenta anksioznosti**
- 3) **Kognitivna bihevioralna komponenta anksioznosti.**

Skala se sastoji od 8 čestica. U Tablici 1. navedene su čestice koje pripadaju pojedinoj subskali ispitne anksioznosti.

**Tablica 1.** Redni broj čestica i njihova pripadnost pojedinoj subskali ispitne anksioznosti

<b>ANX: Ispitna anksioznost</b>	<b>Čestice:</b>
<b>ANX1:</b> Fiziološka komponenta anksioznosti	1, 2
<b>ANX2:</b> Emocionalna komponenta anksioznosti	7, 8
<b>ANX3:</b> Kognitivna i bihevioralna komponenta anksioznosti	3, 4, 5, 6

Skala ispitne anksioznosti konstruirana je kako bi predstavljala emocionalnu komponentu motivacijskih uvjerenja. Korišteno je 8 čestica za mjerenje četiri različite manifestacije ispitne anksioznosti, opisane u DSM4 priručniku: fiziološke, emocionalne, kognitivne i bihevioralne komponente anksioznosti. Svaka je komponenta mjerena dvjema česticama. Čestice su osmišljene i odabrane tijekom pilot istraživanja. Riječi u nekim česticama modificirane su kako bi bile čitljive i razumljive učenicima viših razreda osnovne škole (dobi od 10 do 15 godina).

Tijekom razvoja skale korištena je eksplorativna faktorska analiza kako bi se dobila preliminarna potvrda konstruktne valjanosti skale. Rezultati su pokazali da sve čestice imaju

značajna zasićenja na jednom faktoru, što ukazuje na homogenost i pouzdanu jednodimenzionalnu mjeru ispitne anksioznosti. Kako bi dobili višestruke i pouzdane indikatore ispitne anksioznosti, ispitana su dvofaktorska i trofaktorska rješenja. Trofaktorska struktura se podudarala s Thurstonovim kriterijem jednostavne strukture i teorijskom podjelom čestica na tri komponente: fiziološku komponentu anksioznosti, emocionalnu komponentu anksioznosti i ujedinjenu kognitivnu i bihevioralnu komponentu anksioznosti. Faktorska analiza na zajedničke faktore uz kosokutnu rotaciju faktorskih osi, pokazuje da dobivena tri faktora zajedno objašnjavaju 54,75% zajedničke varijance rezultata skale ispitne anksioznosti. Skalu čini 8 čestica, s faktorskim zasićenjima koja se kreću od 0,34 do 0,83.

Pouzdanost subskala ispitne anksioznosti provjerena je koeficijentima pouzdanosti tipa unutarnje konzistencije, koji se kreću od 0,62 za subskalu Emocionalne komponente anksioznosti do 0,79 za subskalu Fiziološke komponente anksioznosti. Koeficijent pouzdanosti tipa unutarnje konzistencije za skalu ispitne anksioznosti koja uključuje svih 8 čestica iznosi 0,84. Deskriptivni podaci pojedinih subskala ispitne anksioznosti i koeficijenti unutarnje pouzdanosti prikazani su u Tablici 2.

**Tablica 2.** Deskriptivni podaci i unutarnja konzistentnost (Cronbach's Alpha) subskala ispitne anksioznosti

	Primjer čestice:	M	sd	n	$\alpha$
<b>ANX: Ispitna anksioznost</b>					
<b>ANX1:</b> Fiziološka komponenta anksioznosti	Kad nastavnik ispituje, uvijek mi se pojavi neki čudan osjećaj u trbuhu.	6,99	2,53	2	,79
<b>ANX2:</b> Emocionalna komponenta anksioznosti	Katkad poželim da me ispitivanja u školi ne brinu tako jako.	7,13	2,28	2	,62
<b>ANX3:</b> Kognitivna i bihevioralna komponenta anksioznosti	Ako na početku pismenog ispita ne uspijem riješiti prvi zadatak, jako se uzrujam i ne mogu se koncentrirati na druge zadatke.	10,17	4,14	4	,77

Kao pokazatelj kriterijske valjanosti, korištena je korelacija subskala ispitne anksioznosti sa školskim uspjehom učenika na polugodištu (prosječna ocjena) kao mjerom objektivnog postignuća. Uspjeh na polugodištu je u negativnoj korelaciji s kognitivnom i bihevioralnom komponentom anksioznosti, a nije u korelaciji s fiziološkom i emocionalnom komponentom anksioznosti. Korelacija ukupne ispitne anksioznosti sa školskim uspjehom učenika na polugodištu iznosi  $r = -0,15$ . U Tablici 3. navedene su korelacije između pojedinih subskala ispitne anksioznosti te korelacije subskala ispitne anksioznosti s uspjehom učenika na polugodištu.

**Tablica 3.** Korelacije među subskalama ispitne anksioznosti i korelacije skala ispitne anksioznosti sa školskim uspjehom na polugodištu

	ANX1	ANX2	ANX3
<b>ANX: Ispitna anksioznost</b>			
<b>ANX1:</b> Fiziološka komponenta anksioznosti	1		
<b>ANX2:</b> Emocionalna komponenta anksioznosti	0,60	1	
<b>ANX3:</b> Kognitivna i bihevioralna komponenta anksioznosti	0,44	0,53	1
<b>Školski uspjeh na polugodištu</b>	<b>0,01</b>	<b>-0,02</b>	<b>-0,26</b>

*Napomena: N= 443,  $p < 0,05$  za  $r \geq 0,09$*

### 5.2.2 Akademska samoefikasnost

Skala akademske samoefikasnosti (ASE) predstavlja komponentu motivacijskih uvjerenja koja se odnosi na očekivanja uspjeha. Sastoji se od dvije subskale namijenjene mjerenju:

- 1) **Samoefikasnosti u procesu učenja**
- 2) **Samoefikasnosti u postizanju željenih ishoda učenja.**

Svaka subskala se sastoji se od 8 čestica. U Tablici 1. navedene su čestice koje pripadaju pojedinoj subskali akademske samoefikasnosti.

Skala akademske samoefikasnosti konstruirana je s ciljem operacionalizacije komponente motivacijskih uvjerenja koja se odnosi na očekivanja uspjeha. Pri konstrukciji skale prevedena je i prilagođena subskala akademske samoefikasnosti upitnika samoefikasnosti za djecu (Self-efficacy Questionnaire for Children - SEQ-C) (Muris, 2001). Predistraživanje ukazalo je na potencijalno složeniju strukturu ove originalno jednofaktorske subskale. Znatnija prilagodba odnosila se na mijenjanje i dodavanje čestica s ciljem dobivanja dva stabilna i distinktivna faktora. Faktorska struktura skale provjerena je eksplorativnom faktorskom analizom. Rezultati faktorske analize na zajedničke faktore uz zadržavanje faktora koji imaju karakteristični korijen veći od 1, uz kosokutnu rotaciju faktorskih osi, potvrđuju da čestice skale imaju zasićenja na dva različita faktora koji zajedno objašnjavaju 55,15% zajedničke varijance rezultata analizirane skale. Skalu čini 8 čestica sa zasićenjima od 0,49 do 0,94 na pojedinim faktorima. Zadovoljen je Thurstonov kriterij jednostavne faktorske strukture. Dobiveni faktori predstavljaju učenikovu procjenu samoefikasnosti u procesu učenja i u postizanju željenih ishoda učenja. Izdvojeni faktori u značajnoj su korelaciji

( $r=0,68$ ), zbog čega se Skala samoefikasnosti može zbrojem svih čestica u skali primjenjivati i kao jednofaktorska mjera.

Pouzdanost skala akademske samoefikasnosti provjerena je koeficijentima pouzdanosti tipa unutarnje konzistencije, koji iznose 0,74 za subskalu samoefikasnosti u procesu učenja i 0,87 za subskalu samoefikasnost u postizanju željenih ishoda učenja. Koeficijent pouzdanosti tipa unutarnje konzistencije za skalu akademske samoefikasnosti koja uključuje svih 8 čestica iznosi 0,87. Deskriptivni podaci pojedinih subskala akademske samoefikasnosti i koeficijenti unutarnje pouzdanosti prikazani su u Tablici 2.

**Tablica 2.** Deskriptivni podaci i unutarnja konzistentnost (Cronbach's Alpha) subskala akademske samoefikasnosti

	Primjer čestice:	M	sd	n	$\alpha$
<b>ASE: Akademska samoefikasnost</b>					
<b>ASE1:</b> Samoefikasnost u procesu učenja	Lako mi je pažljivo pratiti svaki školski sat.	14,24	3,37	4	,75
<b>ASE2:</b> Samoefikasnost u postizanju željenih ishoda učenja	Uspješan sam u skoro svim školskim predmetima.	14,58	3,40	4	,87

Kao pokazatelj kriterijske valjanosti, korištena je korelacija subskala akademske samoefikasnosti sa školskim uspjehom učenika na polugodištu (prosječna ocjena) kao mjerom objektivnog postignuća. Uspjeh na polugodištu pozitivno korelira s obje subskale akademske samoefikasnosti. Korelacija ukupne samoefikasnosti i školskog uspjeha na polugodištu iznosi  $r=0,56$ . U Tablici 3. navedene su korelacije između subskala akademske samoefikasnosti te korelacije subskala akademske samoefikasnosti s uspjehom učenika na polugodištu.

**Tablica 3.** Korelacije među subskalama akademske samoefikasnosti i korelacije subskala akademske samoefikasnosti sa školskim uspjehom na polugodištu

	ASE1	ASE2
<b>ASE: Akademska samoefikasnost</b>		
<b>ASE1:</b> Samoefikasnost u procesu učenja	1	
<b>ASE2:</b> Samoefikasnost u postizanju željenih ishoda učenja	0,63	1
<b>Školski uspjeh na polugodištu</b>	0,33	0,68

Napomena:  $N= 445$ ,  $p<0,05$  za  $r\geq 0,09$

### 5.2.3 Ciljne orijentacije u učenju

Skala ciljnih orijentacija (COR) predstavlja vrijednosnu komponentu motivacijskih uvjerenja. Sastoji se od 8 subskala namijenjenih mjerenju 8 različitih ciljnih orijentacija, koje se mogu grupirati u tri skupine:

- 1) **Ciljevi učenja usmjereni na sebe** (Cilj približavanja učenju; Cilj izbjegavanja pogrešaka)
- 2) **Ciljevi izvođenja usmjereni na druge** (Cilj približavanja kompeticiji; Cilj izbjegavanja kompeticije; Cilj samozaštite; Cilj samopromocije)
- 3) **Neakademski ciljevi** (Cilj izbjegavanja rada; Socijalni cilj).

Čestice skale ciljnih orijentacija konstruirane su nakon pregleda nekoliko dostupnih instrumenata (Niemivirta, 1996; Grant i Dweck, 2003; Midgley i sur., 2000; Skaalvik, 1997; Elliot i Church, 1997) kako bi uključivale sve pretpostavljene ciljne komponente. Formulirane su čestice koje su razumljive i čitljive (za djecu u dobi od 10 do 15 godina), a koje predstavljaju osam teorijski značajnih ciljnih komponenti. Posebna pozornost pridana je izbjegavanju učenja kao cilju učenja usmjerenog na sebe koji može biti prisutniji kod "učenika perfekcionista" kao što navodi Pintrich (2000) i razradi ciljeva izvođenja koje navode Grant i Dweck (2003). Također, dodatan trud pridana je uključivanju akademskog udaljavanja, izbjegavanja rada i socijalnih ciljeva koji nisu dovoljno zastupljeni u prethodnim skalama i istraživanjima.

U preliminarnoj verziji skale korištene su 34 čestice za mjerenje 8 različitih ciljnih orijentacija. U prvim fazama razvoja skale korištena je eksplorativna faktorska analiza kako bi se dobila preliminarna potvrda konstruktne valjanosti za 8 a priori teorijski nastalih skala. Provedena je faktorska analiza na zajedničke faktore uz zadržavanje faktora koji imaju karakteristični korijen veći od 1, nakon čega je provedena kosokutna rotacija faktorskih osi. Zadržano je 8 faktora koji zajedno objašnjavaju 58,20% zajedničke varijance rezultata analizirane skale. Izbačene su 4 čestice kako bi se postigao kriterij Thurstonove jednostavne strukture i unutarnja konzistentnost skala. Dobivena je skala od 30 čestica koje imaju zasićenja od 0,42 do 0,99 na pojedinim faktorima. Jedna čestica ("*Važno mi je biti uspješniji od drugih učenika u razredu.*") ima zasićenja na dva različita, ali konceptualno slična faktora, faktora izvedbe koji se odnose na kompeticiju: Cilju približavanja kompeticiji: "biti bolji od drugih" (0,50) i Cilju izbjegavanja kompeticije: "izbjeći biti lošiji od drugih" (0,33).

Pouzdanost skala ciljnih orijentacija provjerena je koeficijentima pouzdanosti tipa unutarnje konzistencije, koji se kreću od 0,78 za skalu Cilja izbjegavanja kompeticije (izbjeći da budemo lošiji od drugih) do 0,88 za skalu Cilja samopromocije (nastojati izgledati pametno). Deskriptivni podaci pojedinih skala ciljnih orijentacija i koeficijenti unutarnje pouzdanosti prikazani su u Tablici 2.

**Tablica 2.** Deskriptivni podaci i koeficijenti unutarnje pouzdanosti (Cronbach's Alpha) skala ciljnih orijentacija

	Primjer čestice:	M	sd	n	$\alpha$
<b>CU: Ciljevi učenja usmjereni na sebe</b>					
<b>CU1:</b> Cilj približavanja učenju (cilj usvajanja znanja/ vještina)	U školi mi je najvažnije naučiti zanimljive stvari s razumijevanjem.	16,64	3,12	4	,81
<b>CU2:</b> Cilj izbjegavanja pogrešaka (perfekcionizam usmjeren na sebe)	Želim biti temeljit i pažljiv u učenju kako ne bih propustio naučiti čak i ono što neće biti na ispitu.	14,30	3,86	4	,81
<b>CI: Ciljevi izvođenja usmjereni na druge</b>					
<b>CI1:</b> Cilj približavanja kompeticiji (biti bolji od drugih)	Jako sam zadovoljan kada sam u školi bolji od drugih.	12,41	4,51	4	,87
<b>CI2:</b> Cilj izbjegavanja kompeticije (izbjeći biti lošiji od drugih)	Ne želim se dovesti u situaciju da netko drugi ima bolji uspjeh od mene.	6,95	3,07	3	,78
<b>CI3:</b> Cilj samozaštite (izbjeći izgledati glupo)	Pazim da ne bih ispao glup pred drugima u razredu.	8,67	3,40	3	,79
<b>CI4:</b> Cilj samopromocije (nastojati izgledati pametno)	Želim pokazati drugima da sam među najpametnijim učenicima u razredu.	10,14	4,38	4	,88
<b>NA: Neakademski ciljevi</b>					
<b>NA1:</b> Cilj izbjegavanja rada	Želim što manje vremena potrošiti na školske obaveze.	11,37	4,31	4	,80
<b>NA2:</b> Socijalni cilj	Volim nasmejati prijatelje u razredu.	11,51	4,48	4	,80

Također, na dobivenim je subskalama provedena faktorska analiza glavnih komponenata uz kosokutnu rotaciju, uz zadržavanje faktora koji imaju karakteristični korijen  $>1$  i s obzirom kriterij dijagrama osipanja (Cattelov "scree plot"). Zadržane su dvije komponente koje objašnjavaju 58,22% ukupne varijance. Dobiveno dvokomponentno rješenje nije zadovoljilo Thurstonov kriterij jednostavne strukture jer je nekoliko čestica imalo značajna zasićenja na dva ili više faktora. Također, sukladno teoriji, ciljna orijentacija se sastoji od tri relativno nezavisne komponente. Prema tome, izvedeno je trokomponentno rješenje, kojim je objašnjeno 67,84% ukupne varijance. Zasićenja na pojedinim komponentama kreću se od 0,64 do 0,92. Prva dobivena komponenta nazvana je Ciljevi izvođenja usmjereni na druge, druga dobivena komponenta nazvana je Ciljevi učenja usmjereni na sebe, a treća dobivena komponenta nazvana je Neakademski ciljevi. Korelacije



među ekstrahiranim komponentama iznose:  $r(\text{CU}-\text{CI})= 0,14$ ;  $r(\text{CU}-\text{NA})= -0,21$ ;  $r(\text{CI}-\text{NA})= 0,23$ .

Kao pokazatelj kriterijske valjanosti, korištena je korelacija skala ciljnih orijentacija sa školskim uspjehom učenika na polugodištu (prosječna ocjena) kao mjerom objektivnog postignuća. U Tablici 3. navedene su korelacije između pojedinih skala ciljnih orijentacija te korelacije pojedinih skala ciljnih orijentacija s uspjehom učenika na polugodištu.

**Tablica 3.** Korelacije među skalama ciljnih orijentacija i korelacije skala ciljnih orijentacija sa školskim uspjehom na polugodištu.

	CU1	CU2	CI1	CI2	CI3	CI4	NA1	NA2
<b>CU: Ciljevi učenja usmjereni na sebe</b>								
<b>CU1:</b> Cilj približavanja učenju (cilj usvajanja znanja/ vještina)	1,00							
<b>CU2:</b> Cilj izbjegavanja pogrešaka (perfekcionizam usmjeren na sebe)	0,50	1,00						
<b>CI: Ciljevi izvođenja usmjereni na druge</b>								
<b>CI1:</b> Cilj približavanja kompeticiji (biti bolji od drugih)	0,09	0,22	1,00					
<b>CI2:</b> Cilj izbjegavanja kompeticije (izbjeci bili lošiji od drugih)	0,05	0,22	0,57	1,00				
<b>CI3:</b> Cilj samozaštite (izbjeci izgledati glupo)	0,01	0,16	0,57	0,44	1,00			
<b>CI4:</b> Cilj samopromocije (nastojati izgledati pametno)	0,10	0,21	0,53	0,49	0,37	1,00		
<b>NA: Neakademski ciljevi</b>								
<b>NA1:</b> Cilj izbjegavanja rada	-0,26	-0,31	0,18	0,13	0,17	0,22	1,00	
<b>NA2:</b> Socijalni cilj	-0,18	-0,20	0,24	0,21	0,19	0,22	0,35	1,00
<b>Školski uspjeh na polugodištu</b>	<b>0,14</b>	<b>0,09</b>	<b>-0,01</b>	<b>-0,09</b>	<b>-0,18</b>	<b>0,00</b>	<b>-0,07</b>	<b>-0,07</b>

Napomena:  $N= 442$ ,  $p<0,05$  za  $r\geq 0,09$

#### 5.2.4 Atribucije školskog uspjeha i neuspjeha

Skala atribucija školskog uspjeha i neuspjeha (ATR) služi za ispitivanje razloga koje učenici pripisuju školskom uspjehu, odnosno školskom neuspjehu. Sastoji se od 8 subskala za procjenu atribucija školskog uspjeha i školskog neuspjeha prema **stabilnosti uzroka** (stabilni i nestabilni uzroci) i prema **mjestu uzroka** (unutrašnji i vanjski uzroci). U Tablici 1. navedene su čestice koje pripadaju pojedinim subskalama atribucija školskog uspjeha i atribucija školskog neuspjeha.

Za mjerenje različitih atribucija školskog uspjeha i neuspjeha konstruirana je skala od 32 čestice koje se odnose na pripisivanje razloga školskog uspjeha odnosno neuspjeha, prema

mjestu (unutrašnji/vanjski) i stabilnosti (stabilni/nestabilni) uzroka. Da bi se dobila preliminarna potvrda konstruktne valjanosti za 8 a priori teorijski nastalih skala, korištena je eksplorativna faktorska analiza. Provedena je faktorska analiza a zajedničke faktore uz zadržavanje faktora koji imaju karakteristični korijen veći od 1, nakon čega je provedena kosokutna rotacija faktorskih osi. Zadržano je 8 faktora koji zajedno objašnjavaju 57,28% zajedničke varijance rezultata analizirane skale. Zadovoljen je Thurstonov kriterij jednostavne strukture, sa zasićenjima koja se kreću od 0,42 do 0,93 na pojedinim faktorima.

Pouzdanost skala atribucija školskog uspjeha i neuspjeha provjerena je koeficijentima pouzdanosti tipa unutarnje konzistencije, koji se kreću od 0,72 za skalu Atribucija uspjeha unutrašnjim nestabilnim uzrocima (Trud) do 0,90 za skalu Atribucija neuspjeha unutrašnjim stabilnim uzrocima (Nedostatak sposobnosti) . Deskriptivni podaci pojedinih skala atribucija školskog uspjeha i neuspjeha i koeficijenti unutarnje pouzdanosti prikazani su u Tablici 2.

**Tablica 2.** Deskriptivni podaci i koeficijenti unutarnje pouzdanosti (Cronbach's Alpha) skala atribucija školskog uspjeha i neuspjeha.

	Primjer čestice:	M	sd	n	$\alpha$
<b>ATR_U: Atribucije školskog uspjeha</b>					
<b>ATR_U1:</b> Atribucija uspjeha unutrašnjim stabilnim uzrocima: Sposobnost	Dobio sam dobru ocjenu jer sam sposoban.	13,98	3,55	4	0,79
<b>ATR_U2:</b> Atribucija uspjeha unutrašnjim nestabilnim uzrocima: Trud	Dobio sam dobru ocjenu jer sam bio pažljiv u rješavanju zadataka.	17,48	2,68	4	0,72
<b>ATR_U3:</b> Atribucija uspjeha vanjskim stabilnim uzrocima: Učitelj	Dobio sam dobru ocjenu jer sam učiteljev omiljeni učenik.	6,46	3,20	4	0,84
<b>ATR_U4:</b> Atribucija uspjeha vanjskim nestabilnim uzrocima: Sreća	Dobio sam dobru ocjenu jer su me pitali baš ona pitanja koja sam znao.	11,32	3,92	4	0,77
<b>ATR_N: Atribucije školskog neuspjeha</b>					
<b>ATR_N1:</b> Atribucija neuspjeha unutrašnjim stabilnim uzrocima: Nedostatak sposobnosti	Dobio sam lošu ocjenu jer sam loš učenik.	7,19	4,10	4	0,90
<b>ATR_N2:</b> Atribucija neuspjeha unutrašnjim nestabilnim uzrocima: Nedostatak truda	Dobio sam lošu ocjenu jer se nisam dovoljno pripremao za ispit.	15,25	3,90	4	0,81
<b>ATR_N3:</b> Atribucija neuspjeha vanjskim stabilnim uzrocima: Škola	Dobio sam lošu ocjenu jer učitelji ne znaju učiniti zadatke zanimljivima.	10,37	4,68	4	0,85
<b>ATR_N4:</b> Atribucija neuspjeha vanjskim nestabilnim uzrocima: Slučajnost	Dobio sam lošu ocjenu jer je u testu bilo nešto što još nismo učili.	11,40	4,41	4	0,82

Kao pokazatelj kriterijske valjanosti, korištena je korelacija skala atribucija školskog uspjeha i neuspjeha sa školskim uspjehom učenika na polugodištu (prosječna ocjena) kao mjerom objektivnog postignuća. U Tablici 3. navedene su korelacije između pojedinih skala

atribucija školskog uspjeha i neuspjeha te korelacije pojedinih skala atribucija školskog uspjeha i neuspjeha s uspjehom učenika na polugodištu.

**Tablica 3.** Korelacije među skalama atribucija školskog uspjeha i neuspjeha i korelacije skala atribucija školskog uspjeha i neuspjeha sa školskim uspjehom na polugodištu.

	ATR_U1	ATR_U2	ATR_U3	ATR_U4	ATR_N1	ATR_N2	ATR_N3	ATR_N4
<b>ATR_U: Atribucije školskog uspjeha</b>								
<b>ATR_U1:</b> Atribucija uspjeha unutrašnjim stabilnim uzrocima: Sposobnost	1,00							
<b>ATR_U2:</b> Atribucija uspjeha unutrašnjim nestabilnim uzrocima: Trud	0,19	1,00						
<b>ATR_U3:</b> Atribucija uspjeha vanjskim stabilnim uzrocima: Učitelj	0,10	-0,15	1,00					
<b>ATR_U4:</b> Atribucija uspjeha vanjskim nestabilnim uzrocima: Sreća	0,07	-0,17	0,45	1,00				
<b>ATR_N: Atribucije školskog neuspjeha</b>								
<b>ATR_N1:</b> Atribucija neuspjeha unutrašnjim stabilnim uzrocima: Nedostatak sposobnosti	-0,16	-0,19	0,34	0,24	1,00			
<b>ATR_N2:</b> Atribucija neuspjeha unutrašnjim nestabilnim uzrocima: Nedostatak truda	-0,03	0,23	-0,03	-0,05	-0,02	1,00		
<b>ATR_N3:</b> Atribucija neuspjeha vanjskim stabilnim uzrocima: Škola	0,06	-0,27	0,30	0,35	0,45	-0,08	1,00	
<b>ATR_N4:</b> Atribucija neuspjeha vanjskim nestabilnim uzrocima: Slučajnost	0,05	-0,16	0,19	0,39	0,38	-0,01	0,59	1,00
<b>Školski uspjeh na polugodištu</b>	<b>0,15</b>	<b>0,21</b>	<b>-0,13</b>	<b>-0,15</b>	<b>-0,37</b>	<b>0,00</b>	<b>-0,17</b>	<b>-0,09</b>

*Napomena: N= 436,  $p < 0,05$  za  $r \geq 0,09$*

### 5.3 Motivacijske strategije

Skala motivacijskih strategija (MOST) služi za mjerenje motivacijske komponente samoreguliranog učenja. Sastoji se od 5 subskala grupiranih u dvije komponente:

- 1) **Motivacijske strategije za poticanje procesa učenja** (Postavljanje ciljeva; Reguliranje truda; Upravljanje radom, vremenom i okolinom)
- 2) **Motivacijske strategije za zaštitu samopoštovanja** (Samohendikepiranje; Obrambeni pesimizam).

U Tablici 1. navedene su čestice koje pripadaju pojedinim subskalama motivacijskih strategija za poticanje procesa učenja i motivacijskih strategija za zaštitu samopoštovanja.

Skala motivacijskih strategija konstruirana je na temelju analize različitih mjera strategija učenja koje razlikuju motivacijske strategije i upravljanje vanjskim resursima od drugih više (meta)kognitivno orijentiranih strategija. Čestice su uglavnom prilagođene iz MSLQ (Pintrich i sur., 1991), LASSY (Weinstein, Zimmerman i Palmer, 1988), CSRL (Niemivirta, 1996) i LIST upitnika (Wild i Schiefele, 1994; kojeg su za hrvatske učenike prilagodili Sorić i Palekčić, 2002). Također, na temelju teorijskog okvira kojega je razvio Covington (1992), uključene su čestice koje se odnose na primjenu nekoliko strategija za zaštitu samopoštovanja, kao što su odabir jednostavnog zadatka, izbjegavanje truda i samohendikepiranje.

Za mjerenje 5 različitih motivacijskih strategija konstruirana je skala (od 24 čestice). Kako bi se dobila preliminarna potvrda konstruktne valjanosti za 5 a priori teorijski nastalih skala, u početnim fazama razvoja skale korištena je eksplorativna faktorska analiza. Provedena je faktorska analiza na zajedničke faktore uz zadržavanje faktora koji imaju karakteristični korijen veći od 1, nakon čega je provedena kosokutna rotacija faktorskih osi. Zadržano je 5 faktora koji zajedno objašnjavaju 47,49% zajedničke varijance rezultata analizirane skale, sa zasićenjima od 0,35 do 0,85 na pojedinim faktorima. Zadovoljen je Thurstonov kriterij jednostavne strukture, uz jednu česticu (*“Planiram kada ću učiti, imajući na umu kada će biti ispiti.”*) koja ima zasićenja na dva različita, ali konceptualno slična faktora poticanja procesa učenja (0,44 na Upravljanju radom, vremenom i okolinom i 0,33 na Regulaciji truda).

Pouzdanost skala motivacijskih strategija provjerena je koeficijentima pouzdanosti tipa unutarnje konzistencije, koji se kreću od 0,70 za skalu Obrambenog pesimizma do 0,85 za skalu Samohendikepiranja. Deskriptivni podaci pojedinih subskala motivacijskih strategija za poticanje procesa učenja i motivacijskih strategija za zaštitu samopoštovanja te koeficijenti unutarnje pouzdanosti prikazani su u Tablici 2.

**Tablica 2.** Deskriptivni podaci i koeficijenti unutarnje pouzdanosti (Cronbach's Alpha) skala motivacijskih strategija

	Primjer čestice:	M	sd	n	$\alpha$
<b>MSU: Motivacijske strategije za poticanje procesa učenja</b>					
<b>MSU1:</b> Postavljanje ciljeva	Sve učim tako da si sam postavim ciljeve i potrudim se izvršiti ono što sam si zadao.	14,69	3,41	4	,76
<b>MSU2:</b> Reguliranje truda	Kada naletim na težak dio gradiva ne odustanem nego se zainatim i učinim sve da bih ga savladao.	17,27	4,48	5	,81
<b>MSU3:</b> Upravljanje radom, vremenom i okolinom	Uglavnom učim u prostoriji u kojoj se mogu koncentrirati na gradivo.	23,58	4,97	6	,79
<b>MSS: Motivacijske strategije za zaštitu samopoštovanja</b>					
<b>MSS1:</b> Samohendikepiranje	Kada treba učiti za ispit, odjednom dobijem volju raditi nešto drugo, samo da ne učim.	12,10	5,19	5	,85
<b>MSS2:</b> Obrambeni pesimizam	Uvijek očekujem lošu ocjenu tako da ne bih bio iznenađen ako ju dobijem.	11,38	3,79	4	,70

Također, na dobivenim je subskalama provedena faktorska analiza glavnih komponenta uz kosokutnu rotaciju, uz zadržavanje faktora koji imaju karakteristični korijen  $>1$  i s obzirom kriterij dijagrama osipanja (Cattelov "scree plot"). Zadržane su dvije komponente koje objašnjavaju 72,49% ukupne varijance, nazvane Motivacijske strategije za poticanje procesa učenja i Motivacijske strategije za zaštitu samopoštovanja. Zasićenja na komponentama kreću se od 0,68 do 0,74. Samohendikepiranje pokazuje zasićenja na obje komponente čim narušava kriterij jednostavne strukture (0,47 na komponenti Motivacijskih strategija za poticanje procesa učenja i 0,68 na komponenti Motivacijskih strategija za zaštitu samopoštovanja). Korelacija dviju komponenti iznosi  $r = -0,15$ .

Kao pokazatelj kriterijske valjanosti, korištena je korelacija skala motivacijskih strategija sa školskim uspjehom učenika na polugodištu (prosječna ocjena) kao mjerom objektivnog postignuća. U Tablici 3. navedene su korelacije između pojedinih skala motivacijskih strategija te korelacije motivacijskih strategija s uspjehom učenika na polugodištu.

**Tablica 3.** Korelacije među skalama motivacijskih strategija i korelacije skala motivacijskih strategija sa školskim uspjehom na polugodištu.

	MSU1	MSU2	MSU3	MSS1	MSS2
<b>MSU: Motivacijske strategije za poticanje procesa učenja</b>					
MSU1: Postavljanje ciljeva	1,00				
MSU2: Reguliranje truda	0,42	1,00			
MSU3: Upravljanje radom, vremenom i okolinom	0,42	0,42	1,00		
<b>MSS: Motivacijske strategije za zaštitu samopoštovanja</b>					

MSS1: Samohendikepiranje	-0,21	-0,45	-0,39	1,00	
MSS2: Obrambeni pesimizam	0,06	-0,01	-0,06	0,35	1,00
<b>Školski uspjeh na polugodištu</b>	0,07	0,10	0,06	-0,15	-0,21

*Napomena: N= 443, p<0,05 za r≥0,09*

## 5.4 Kognitivne strategije

### 5.4.1 Strategije učenja

Skala strategija učenja (SSU) predstavlja komponentu samoreguliranog učenja koja se odnosi na (meta)kognitivne strategije. Služi za mjerenje strategija učenja kroz 8 subskala grupiranih u tri komponente:

- 1) **Ciklus (meta)kognitivne kontrole učenja** (Ponavljanje i uvježbavanje; Kontrola tijeka i ishoda učenja)
- 2) **Duboko kognitivno procesiranje** (Elaboracija; Organizacija; Primjena; Kritičko mišljenje)
- 3) **Površinsko kognitivno procesiranje** (Usmjerenost na minimalne zahtjeve; Memoriranje).

Ciklus (meta)kognitivne kontrole učenja predstavlja strategije vezane za proces učenja, Duboko kognitivno procesiranje predstavlja strategije vezane za sadržaj učenja, a Površinsko kognitivno procesiranje predstavlja nisku razinu ulaganja kognitivnog napora tijekom učenja.

U Tablici 1. navedene su čestice koje pripadaju pojedinoj subskali strategija učenja.

Skala strategija učenja (SSU) konstruirana je kako bi predstavljala komponentu samoreguliranog učenja koja se odnosi na (meta)kognitivne strategije. Čestice su preuzete, prevedene i prilagođene iz različitih mjera strategija učenja koje se temelje na razlikovanju dubokog od površinskog procesiranja i razlikovanju kognitivnih od metakognitivnih strategija učenja. Korištene su skale: MSLQ (Pintrich i sur., 1991,1993); LASSI (Weinstein, Schulte i Palmer, 1987); ASSIST (Tait, Entwistle i McCune, 1998); CSRL (Niemivirta, 1996) i LIST (Wild i Schiefele, 1994; prilagodili za hrvatske učenike Sorić i Palekčić, 2002).

Nakon nekoliko modifikacija, konačna verzija skale uključivala je 39 čestica koje mjere 8 različitih strategija učenja. Da bi se dobila preliminarna potvrda konstruktne valjanosti za 8 a priori teorijski nastalih skala, u početnim fazama razvoja skale korištena je eksplorativna faktorska analiza. Provedena je faktorska analiza na zajedničke faktore uz

zadržavanje faktora koji imaju karakteristični korijen veći od 1, nakon čega je provedena kosokutna rotacija faktorskih osi. Zadržano je 8 faktora koji zajedno objašnjavaju 53,20% zajedničke varijance rezultata analizirane skale. Dobivena je skala od 39 čestica koje imaju zasićenja od 0,41 do 0,94 na pojedinim faktorima. Suprotno očekivanjima, čestica „*Nastojim ono što sam naučio upotrijebiti u drugim aktivnostima, na drugim satovima i izvan nastave.*“ nije imala zasićenja na faktoru Primjene već na faktoru Elaboracije. Ostale čestice koje su imale značajna zasićenja na faktoru Elaboracije dijele zajedničku strategiju učenja koja je opisana kao povezivanje znanja i ideja iz različitih predmeta. Prema tome, čini se da primjena znanja nije najznačajnija za navedenu česticu i da je primjena usvojenog znanja i vještina u različitim predmeta značajna za strategiju Elaboracije. Na temelju teorijske i konceptualne značajnosti i povećanja pouzdanosti skale, ova je čestica uključena u subskalu Primjene, bez obzira na moguće razloge nekonzistencije između empirijskih rezultata i teorijske klasifikacije čestica.

Pouzdanost skala strategija učenja provjerena je koeficijentima pouzdanosti tipa unutarnje konzistencije, koji se kreću od 0,70 za skalu Primjene do 0,87 za skalu Kontrole tijeka ishoda učenja. Deskriptivni podaci pojedinih skala strategija učenja i koeficijenti unutarnje pouzdanosti prikazani su u Tablici 2.

**Tablica 2.** Deskriptivni podaci i koeficijenti unutarnje pouzdanosti (Cronbach's Alpha) skala strategija učenja.

	Primjer čestice:	M	sd	n	$\alpha$
<b>MKK: Ciklus (meta)kognitivne kontrole učenja (strategije vezane za proces)</b>					
MKK1:	Da bih se spremio za ispit, pročitam bilježnicu ili knjigu više puta ili riješim puno zadataka.	14,94	3,52	4	,81
MKK2:	Nakon učenja provjerim svoje znanje i razumijevanje gradiva.	27,80	5,47	7	,87
<b>DKP: Duboko kognitivno procesiranje (strategije vezane za sadržaj)</b>					
DKP1:	Kad god je to moguće, pokušavam povezati gradivo koje učim s onim što sam naučio na drugim predmetima ili što sam saznao od drugih.	14,56	3,63	4	,84
DKP2:	Opsežne tekstove pokušavam sažeti i osmisliti u par važnih rečenica ili natuknica.	26,02	5,76	7	,84
DKP3:	Ono što učim ponekad mi postane jasno tek kada to nacrtam, napravim ili primijenim.	14,20	3,34	4	,70
DKP4:	Kada nastavnica nešto objasni i ponudi rješenje, zapitam se može li se to riješiti i na drugačiji način.	17,04	4,31	5	,81
<b>PKP: Površinsko kognitivno procesiranje (malo kognitivnog napora)</b>					
PKP1:	Koncentriram se samo na učenje onih sadržaja koji su dovoljni za prolaz.	9,09	4,57	4	,85
PKP2:	Gradivo uglavnom učim doslovno i napamet.	10,30	4,32	4	,85

Na dobivenim je subskalama provedena faktorska analiza glavnih komponenata uz kosokutnu rotaciju. S obzirom kriterij dijagrama osipanja (Cattellov "scree plot") zadržane su 3 komponente koje objašnjavaju 69,28% ukupne varijance. Iako treća komponenta nije zadovoljila kriterij karakterističnog korijena  $>1$ , ona objašnjava dodatnih 11,24% varijance. Također, trokomponentno rješenje u skladu je s teorijskom konceptualizacijom strategija učenja. Prva dobivena komponenta nazvana je Duboko kognitivno procesiranje i predstavlja strategije vezane za sadržaj. Druga komponenta nazvana je Površinsko kognitivno procesiranje i predstavlja nisku razinu ulaganja kognitivnog napora. Treća komponenta nazvana je Ciklus (meta)kognitivne kontrole učenja i predstavlja strategije vezane za proces. Zasićenja na pojedinim komponentama kreću se od 0,47 do 0,93.

Strategija organizacije (DKP2) ima značajna zasićenja na komponentama Dubokog kognitivnog procesiranja i Ciklusa (meta)kognitivne strategije, što ugrožava kriterij jednostavne strukture. U skladu s teorijom, ovaj rezultat ukazuje na to da strategija Organiziranja predstavlja strategiju učenja vezanu za sadržaj i proces indikativnu za duboko kognitivno procesiranje i važnu za korektivnu petlju povratne informacije tijekom procesa učenja. Korelacije među ekstrahiranim komponentama iznose:  $r(\text{MKK-DKP})= 0,41$ ;  $r(\text{MKK-PKK})= -0,07$ ;  $r(\text{DKP-PKK})= -0,01$ .

Kao pokazatelj kriterijske valjanosti, korištena je korelacija skala strategija učenja sa školskim uspjehom učenika na polugodištu (prosječna ocjena) kao mjerom objektivnog postignuća. U Tablici 3. navedene su korelacije između pojedinih skala strategija učenja te korelacije skala strategija učenja s uspjehom učenika na polugodištu.

**Tablica 3.** Korelacije među skalama strategija učenja i korelacije skala strategija učenja sa školskim uspjehom na polugodištu

	MKK1	MKK2	DKP1	DKP2	DKP3	DKP4	PKP1	PKP2
<b>MKK: Ciklus (meta)kognitivne kontrole učenja (strategije vezane za proces)</b>								
MKK1: Ponavljanje i uvježbavanje	1,00							
MKK2: Kontrola tijeka i ishoda učenja	0,59	1,00						
<b>DKP: Duboko kognitivno procesiranje (strategije vezane za sadržaj)</b>								
DKP1: Elaboracija	0,41	0,50	1,00					
DKP2: Organizacija	0,48	0,43	0,52	1,00				
DKP3: Primjena	0,24	0,37	0,48	0,37	1,00			
DKP4: Kritičko mišljenje	0,34	0,40	0,54	0,44	0,45	1,00		
<b>PKP: Površinsko kognitivno procesiranje</b>								



(malo kognitivnog napora)								
PKP1:								
Usmjerenost na minimalne zahtjeve	-0,13	-0,23	-0,18	-0,06	-0,01	0,01	1,00	
PKP2:								
Memoriranje	0,14	0,00	0,00	0,03	0,09	0,15	0,33	1,00
<b>Školski uspjeh na polugodištu</b>	<b>0,13</b>	<b>0,26</b>	<b>0,21</b>	<b>0,12</b>	<b>0,08</b>	<b>0,08</b>	<b>-0,36</b>	<b>-0,25</b>

Napomena: N= 445,  $p < 0,05$  za  $r \geq 0,09$

## 5.4.2 Strategije suočavanje sa školskim neuspjehom

Skala suočavanja sa školskim neuspjehom (SUN) predstavlja samoprocjenu nastojanja učenika da se suoče sa školskim neuspjehom i odnosi se na strategije samoregulacije u procesu učenja koje se aktiviraju nakon doživljenog neuspjeha. Sastoji se od 8 subskala grupiranih u tri komponente suočavanja sa školskim neuspjehom:

- 1) **Suočavanje usmjereno na problem** (Aktivno rješavanje problema; Razmišljanje o problemu)
- 2) **Zaštita emocija udaljavanjem** (Izbjegavanje; Maštanje; Skretanje pažnje)
- 3) **Zaštita ega udaljavanjem** (Odustajanje i reinterpretacija; Ignoriranje problema; Ismijavanje problema).

U Tablici 1. navedene su čestice koje pripadaju pojedinoj subskali suočavanja sa školskim neuspjehom.

U predistraživanju čestice su bile osmišljene na temelju detaljnog pregleda nekoliko izvora, uključujući CCSC i HICUPS (Ayers i sur., 1996); CSCY (Brodzinsky i sur., 1992); Self-report Coping (Connor-Smith i sur., 2000); ACS (Frydenberg i Lewis, 1996); Ways of Coping Checklist (Halstead, Johnson i Cunningham, 1993); SCSI (Ryan-Wegner, 1990); Coping Across Situations Questionnaire (Seiffge-Krenke i Shulman, 1990) i Kidcope (Spirito Stark i Williams, 1988). Nakon nekoliko modifikacija i prve objavljene verzije (Lončarić, 2006), sastavljena je nova skala od 38 čestica koja mjeri 8 različitih strategija suočavanja.

Da bi se dobila preliminarna potvrda konstruktne valjanosti za 8 a priori teorijski nastalih skala, u početnim fazama razvoja skale korištena je eksplorativna faktorska analiza. Provedena je faktorska analiza na zajedničke faktore uz zadržavanje faktora koji imaju karakteristični korijen veći od 1, nakon čega je provedena kosokutna rotacija faktorskih osi. Zadržano je 7 faktora koji zajedno objašnjavaju 53,59% zajedničke varijance rezultata analizirane skale. Čestice koje se odnose na aktivno rješavanje problema i razmišljanje o problemu imale su zasićenje na istom faktoru, ukazujući na to da je funkcija suočavanja (rješavanje problema) važniji organizirajući faktor od oblika suočavanja (ponašanje-

bihevioralno ili razmišljanje-kognitivno). Međutim, zadržano je konceptualno razlikovanje između kognitivnih i ponašajnih komponenti kako bi dobili višestruke indikatore strategije rješavanja problema. Također, čestice povezane s odustajanjem i reinterpetacijom imaju zasićenje na jednom faktoru što ukazuje na nisku diskriminativnu valjanost ovih dviju teorijski izvedenih subskala suočavanja. Ove su čestice zbrojene kako bi predstavljale zajedničku skalu suočavanja nazvanu Odustajanje i reinterpetacija.

Pouzdanost skala suočavanja sa školskim neuspjehom provjerena je koeficijentima pouzdanosti tipa unutarne konzistencije, koji se kreću od 0,75 za skalu Maštanja do 0,89 za skalu Skretanja pažnje. Deskriptivni podaci pojedinih skala suočavanja sa školskim neuspjehom i koeficijenti unutarne pouzdanosti prikazani su u Tablici 2.

**Tablica 2.** Deskriptivni podaci i koeficijenti unutarne pouzdanosti (Cronbach's Alpha) subskala suočavanja sa školskim neuspjehom

	Primjer čestice:	M	sd	n	$\alpha$
<b>S_P: Suočavanje usmjereno na problem</b>					
<b>S_P1:</b> Aktivno rješavanje problema	Učim više da bih dobio bolju ocjenu.	17,04	3,01	4	,82
<b>S_P2:</b> Razmišljanje o problemu	Razmišljam što je najbolje napraviti da bih popravio lošu ocjenu.	15,89	3,39	4	,78
<b>S_EMU: Zaštita emocija udaljavanjem</b>					
<b>S_EMU1:</b> Izbjegavanje	Izbjegavam sve što me podsjeća na lošu ocjenu.	11,16	5,62	5	,88
<b>S_EMU2:</b> Maštanje	Poželim da ta loša ocjena jednostavno nestane.	12,14	4,43	4	,75
<b>S_EMU3:</b> Skretanje pažnje	Češće se bavim sportom, trčim ili se igram na ulici da ne bih razmišljao o lošoj ocjeni.	13,09	5,81	5	,89
<b>S_EGU: Zaštita ega udaljavanjem</b>					
<b>S_EGU1:</b> Odustajanje i reinterpetacija	Kažem sam sebi kako nije tako strašno dobiti lošu ocjenu.	20,32	7,31	8	,81
<b>S_EGU2:</b> Ignoriranje problema	Pravim se kao da me se loša ocjena ne tiče.	11,43	4,37	4	,79
<b>S_EGU3:</b> Ismijavanje problema	Nastojim pronaći šaljivu stranu takve situacije.	10,59	5,02	4	,90

Također, na dobivenim je subskalama provedena analiza glavnih komponenti uz kosokutnu rotaciju i zadržavanje faktora koji imaju karakteristični korijen  $>1$ . Zadržane su tri komponente koje objašnjavaju 66,93% ukupne varijance, nazvane: (1) Suočavanje usmjereno na problem, (2) Zaštita emocija udaljavanjem i (3) Zaštita ega udaljavanjem. Faktorska zasićenja bila su u rasponu od 0,64 do 0,91. Korelacije među ekstrahiranim komponentama iznose:  $r(1, 2) = -0,01$ ;  $r(1, 3) = -0,18$ ;  $r(2, 3) = 0,37$ . Dobiveni rezultati ukazuju na potencijalnu hijerarhijsku strukturu skale i mogućnost da se rezultati formiraju na razini 8 prikazanih subskala, ali i na razini navedene tri šire definirane subskale suočavanja.

Kao pokazatelj kriterijske valjanosti, korištena je korelacija subskala sa školskim uspjehom učenika na polugodištu (prosječna ocjena) kao mjerom objektivnog postignuća. U Tablici 3. navedene su korelacije između pojedinih subskala suočavanja te njihove korelacije s uspjehom učenika na polugodištu.

**Tablica 3.** Korelacije među subskalama suočavanja i korelacije subskala sa školskim uspjehom na polugodištu.

	S_P1	S_P2	S_EMU1	S_EMU2	S_EMU3	S_EGU1	CS_EGU2	S_EGU3
<b>S_P: Suočavanje usmjereno na problem</b>								
<b>S_P1:</b> Aktivno rješavanje problema	1,00							
<b>S_P2:</b> Razmišljanje o problemu	0,66	1,00						
<b>S_EMU: Zaštita emocija udaljavanjem</b>								
<b>S_EMU1:</b> Izbjegavanje	-0,04	-0,04	1,00					
<b>S_EMU2:</b> Maštanje	0,01	0,08	0,32	1,00				
<b>S_EMU3:</b> Skretanje pažnje	-0,02	-0,03	0,50	0,36	1,00			
<b>S_EGU: Zaštita ega udaljavanjem</b>								
<b>S_EGU1:</b> Odustajanje i reinterpretacija	-0,22	-0,18	0,21	0,20	0,25	1,00		
<b>S_EGU2:</b> Ignoriranje problema	-0,10	-0,13	0,31	0,23	0,39	0,47	1,00	
<b>S_EGU3:</b> Ismijavanje problema	-0,13	-0,11	0,19	0,22	0,23	0,44	0,41	1,00
<b>Školski uspjeh na polugodištu</b>	0,23	0,13	-0,16	-0,10	-0,09	-0,02	-0,07	0,02

*Napomena: N= 441,  $p < 0,05$  za  $r \geq 0,09$*

### 5.4.3 Traženje socijalne podrške

Skala traženja socijalne podrške (TSP) služi kao mjera usmjerenosti učenika na socijalnu podršku u situacijama školskog neuspjeha. Rezultati na skali usko su povezani s percipiranom dostupnosti socijalne podrške kao resursa za suočavanje sa školskim neuspjehom. Zbog toga je ova mjera konceptualno različita u odnosu na mjere strategija suočavanja s neuspjehom i izdvojena je kao samostalna cjelina. Sastoji se od 18 čestica grupiranih u 4 subskale za procjenu traženja emocionalne i instrumentalne socijalne podrške prema izvoru socijalne podrške:

- 1) **Traženje emocionalne i instrumentalne podrške od prijatelja**
- 2) **Traženje emocionalne i instrumentalne podrške od roditelja**
- 3) **Traženje emocionalne podrške od nastavnika**

#### 4) Traženje instrumentalne podrške od nastavnika.

U Tablici 1. navedene su čestice koje pripadaju pojedinoj skali traženja socijalne podrške.

Skala traženja socijalne podrške predstavlja mjeru percipirane dostupnosti i traženja socijalne podrške kao resursa za suočavanja sa školskim neuspjehom. Čestice su prilagođene prema Skali suočavanja s dobivanjem loše ocjene (Lončarić, 2006), kako bi predstavljale emocionalnu i instrumentalnu podršku roditelja, prijatelja i nastavnika. Sastavljena je skala od 18 čestica. Provedena je faktorska analiza na zajedničke faktore uz zadržavanje faktora koji imaju karakteristični korijen veći od 1, uz kosokutnu rotaciju faktorskih osi. Rezultati eksplorativne faktorske analize ukazuju na postojanje 5 faktora traženja socijalne podrške koji zajedno objašnjavaju 65,78% zajedničke varijance. Međutim, s obzirom da nije zadovoljen kriterij jednostavne strukture i s ciljem provjere teorijske podjele socijalne podrške prema tipu (instrumentalna i emocionalna) odnosno izvoru (roditelji, prijatelji i nastavnici) podrške provjerene su dvofaktorske i trofaktorske varijante. Dvofaktorskim rješenjem objašnjeno je 47,47% zajedničke varijance, pri čemu prvi faktor obuhvaća pojedine čestice koje se odnose na oba tipa socijalne podrške svih triju izvora socijalne podrške. Drugi faktor obuhvaća neke od čestica emocionalne i instrumentalne podrške roditelja, a jedna čestica („*Očekujem da me roditelji utješe.*“) ima zasićenja na oba faktora. Dobiveni faktori ne uklapaju se u teorijsko razlikovanje socijalne podrške po tipu (emocionalna i instrumentalna) niti izvoru (roditelji, prijatelji, nastavnici).

Provjereno je trofaktorsko rješenje i dobiveni rezultat ukazuje da faktori zajedno objašnjavaju 54,20% zajedničke varijance. Prvi faktor predstavlja **Emocionalnu i instrumentalnu podršku prijatelja**, drugi faktor predstavlja **Emocionalnu i instrumentalnu podršku roditelja**, a treći faktor predstavlja **Emocionalnu podršku nastavnika**. Čestice koje se odnose na instrumentalnu podršku nastavnika nisu imale značajna zasićenja na zadržanim faktorima, kao ni čestica „*Pokušavam dobiti simpatije i razumijevanje od roditelja*“. Čestica „*Pokušavam dobiti simpatije i razumijevanje svojih prijatelja*“ imala je značajna zasićenja na prvom (0,43) i trećem faktoru (0,30).

U završnoj varijanti izostavljene su čestice koje se odnose na instrumentalnu podršku nastavnika, a koje nisu imale značajna zasićenja na zadržanim faktorima. Ponovo su dobivena ista tri faktora koja objašnjavaju 59,76% zajedničke varijance. Zasićenja se kreću od 0,43 do 0,93, pri čemu čestica „*Pokušavam dobiti simpatije i razumijevanje od roditelja*“ ne pokazuje značajno zasićenja na zadržanim faktorima, ali je zbog teorijske važnosti zadržana u skali. Ulogu instrumentalne podrške nastavnika u faktorskoj strukturi ovog upitnika potrebno je

provjeriti u budućim istraživanjima (u Tablici 1. naveden je redni broj čestica koje se odnose na instrumentalnu podršku nastavnika, a u Tablici 4. dodani su deskriptivni podaci po spolu i dobi za teorijski kompozit instrumentalne podrške nastavnika). Također, u nekim istraživanjima može biti relevantnija podjela socijalne podrške prema cilju podrške (emocionalno-instrumentalno) nego prema izvoru podrške (roditelji, učitelji, prijatelji). Zbog toga su zadržane sve čestice s informacijom kojoj grupi čestica pripadaju.

Pouzdanost subskala traženja socijalne podrške provjerena je koeficijentima pouzdanosti tipa unutarne konzistencije, koji iznose od 0,85 za skalu Traženja emocionalne podrške od nastavnika do 0,89 za skalu Traženja emocionalne i instrumentalne podrške od prijatelja. Deskriptivni podaci pojedinih skala traženja socijalne podrške i koeficijenti unutarne pouzdanosti prikazani su u Tablici 2.

**Tablica 2.** Deskriptivni podaci i koeficijenti unutarne pouzdanosti (Cronbach's Alpha) skala traženja socijalne podrške

	Primjer čestice:	M	sd	n	$\alpha$
<b>TSP: Traženje socijalne podrške</b>					
<b>TSP_P:</b>					
Traženje emocionalne i instrumentalne podrške od prijatelja	Kada dobijem lošu ocjenu, tražim pomoć od prijatelja.	17,06	6,53	6	0,89
<b>TSP_R:</b>					
Traženje emocionalne i instrumentalne podrške od roditelja	Razgovaram s roditeljima da bi mi pomogli ispraviti ocjenu.	18,48	6,56	6	0,87
<b>TSP_NE:</b>					
Traženje emocionalne podrške od nastavnika	Razgovaram s nastavnikom da bih se umirio.	6,55	3,38	3	0,85

Kao pokazatelj kriterijske valjanosti, korištena je korelacija između subskala traženja socijalne podrške i školskog uspjeha učenika na polugodištu (prosječna ocjena). Korelacije su prikazane u Tablici 3. Dobivene niske i negativne korelacije podudaraju se s prethodnim nalazima i ukazuju na mogućnost da intelektualne sposobnosti učenika utječu na vezu između socijalne podrške i školskog uspjeha. Učenici nižih sposobnosti češće traže pomoć, ali i češće dobivaju loše ocjene. Pozitivne efekte traženja socijalne podrške možemo očekivati tek uz parcijalizaciju efekata sposobnosti učenika na odnos između socijalne podrške i uspjeha.

**Tablica 3.** Korelacije među skalama traženja socijalne podrške i korelacije traženja socijalne podrške sa školskim uspjehom na polugodištu.

TSP: Traženje socijalne podrške	TSP_P	TSP_R	TSP_NE
<b>TSP_P:</b>			
Traženje emocionalne i instrumentalne podrške od prijatelja	1,00		

<b>TSP_R:</b>			
Traženje emocionalne i instrumentalne podrške od roditelja	0,55	1,00	
<b>TSP_NE:</b>			
Traženje emocionalne podrške od nastavnika	0,47	0,46	1,00
<b>Školski uspjeh na polugodištu</b>	<b>- 0,08</b>	<b>-0,08</b>	<b>-0,15</b>

*Napomena: N= 444,  $p < 0,05$  za  $r \geq 0,09$*

## **6 KAZALO AUTORA, POJMOVA, TABLICA I SLIKA**

Kazalo odabranih autora:

Bandura  
Baumeister  
Boekaerts  
Cantor  
Carver  
Corno  
Covington  
Dweck  
Eccles  
Entwistle  
Flavell  
Folkman  
Garcia  
Greenglass  
Heckhausen  
Higgins  
Kuhl  
Lazarus  
Marton  
Niemivirta  
Paris  
Perry  
Peterson  
Pintrich  
Ryan  
Scheier  
Schunk  
Tait  
Weiner  
Weinstein  
Wigfield  
Winograd  
Zimmerman



Kazalo pojmova:

reforme obrazovanja  
proaktivnost učenika  
neuspjeh  
razvoj  
strategije učenja  
strategije suočavanja  
socijalna podrška  
atribucije  
uvjerenja o kontroli  
anksioznost  
samoeфикаsnost  
ciljne orijentacije  
očekivanja ishoda  
samopromatranje  
samoevaluacija  
samoreakcija  
funkcionalistički pristup  
obrasci samoregulacije  
naučena bespomoćnost  
samohendikepiranje  
obrambeni pesimizam  
samoafirmacija  
dezidentifikacija  
atribucijski stil  
okolinski utjecaji  
volja  
fazne samoregulacije  
interes  
znanje  
metakognicija  
uvježbavanje  
elaboracija  
organizacija  
trudregulacijsko usmjerenje  
ciljevi  
upravljanje okolinom  
pristupi učenju  
kritičko mišljenje  
izbjegavanje truda  
programi samoregulacije

Kazalo tablica:

Tablica 1 Faze i područja samoreguliranog učenja prema Pintrichu (2004., str. 390)

Tablica 2. Motivacijske i kognitivne komponente znanja, uvjerenja, strategija i ishoda (Garcia i Pintrich, 1994, str. 129)

Tablica 3. Principi poučavanja koji daju podršku samoregulaciji učenja (Ley i Young, 2001, str. 94)

Tablica 4. Deskriptivni podaci i koeficijenti unutarnje pouzdanosti (Cronbach's Alpha) skala uvjerenja o kontroli

Tablica 5. Korelacije među skalama uvjerenja o kontroli i korelacije skala uvjerenja o kontroli sa školskim uspjehom na polugodištu

Tablica 6. Redni broj čestica i njihova pripadnost pojedinoj subskali ispitne anksioznosti

Tablica 7. Deskriptivni podaci i unutarnja konzistentnost (Cronbach's Alpha) subskala ispitne anksioznosti

Tablica 8. Korelacije među subskalama ispitne anksioznosti i korelacije skala ispitne anksioznosti sa školskim uspjehom na polugodištu

Tablica 9. Deskriptivni podaci i unutarnja konzistentnost (Cronbach's Alpha) subskala akademske samoefikasnosti

Tablica 10. Korelacije među subskalama akademske samoefikasnosti i korelacije subskala akademske samoefikasnosti sa školskim uspjehom na polugodištu

Tablica 11. Deskriptivni podaci i koeficijenti unutarnje pouzdanosti (Cronbach's Alpha) skala ciljnih orijentacija

Tablica 12. Korelacije među skalama ciljnih orijentacija i korelacije skala ciljnih orijentacija sa školskim uspjehom na polugodištu.

Tablica 13. Deskriptivni podaci i koeficijenti unutarnje pouzdanosti (Cronbach's Alpha) skala atribucija školskog uspjeha i neuspjeha.

Tablica 14. Korelacije među skalama atribucija školskog uspjeha i neuspjeha i korelacije skala atribucija školskog uspjeha i neuspjeha sa školskim uspjehom na polugodištu.

Tablica 15. Deskriptivni podaci i koeficijenti unutarnje pouzdanosti (Cronbach's Alpha) skala motivacijskih strategija

Tablica 16. Korelacije među skalama motivacijskih strategija i korelacije skala motivacijskih strategija sa školskim uspjehom na polugodištu.

Tablica 17. Deskriptivni podaci i koeficijenti unutarnje pouzdanosti (Cronbach's Alpha) skala strategija učenja.

Tablica 18. Korelacije među skalama strategija učenja i korelacije skala strategija učenja sa školskim uspjehom na polugodištu

Tablica 19. Deskriptivni podaci i koeficijenti unutarnje pouzdanosti (Cronbach's Alpha) subskala suočavanja sa školskim neuspjehom

Tablica 20. Korelacije među subskalama suočavanja i korelacije subskala sa školskim uspjehom na polugodištu.

Tablica 21. Deskriptivni podaci i koeficijenti unutarnje pouzdanosti (Cronbach's Alpha) skala traženja socijalne podrške

Tablica 22. Korelacije među skalama traženja socijalne podrške i korelacije traženja socijalne podrške sa školskim uspjehom na polugodištu.

Kazalo slika:

Slika 1: Socio-kognitivni model očekivanja i vrijednosti. Prilagođeno prema pojednostavljenoj verziji modela Ecclesove i Wigfielda (Pintrich i Schunk, 1996, str. 51).

Slika 2. Proaktivni i obrambeni obrasci samoreguliranog učenja i akademskog postignuća (izmijenjeno i prilagođeno prema Lončarić, 2008a,b, 2011).

## 7 LITERATURA

Abraham, C. i Sheeran, P. (2000). Understanding and changing health behaviour: From health beliefs to self-regulation. In P. Norman, C. Abraham i M. Conner (Ur.), *Understanding and Changing Health Behaviour: From health beliefs to self-regulation* (pp. 3–24). Amsterdam: Harwood.

Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84 (3), 261-271.

Aspinwall, L. G. i Taylor, S. E. (1997). A stitch in time: Self-regulation and proactive coping. *Psychological Bulletin*, 121, 417-436.

Ault, R. L. (1977). *Children's cognitive development: Piaget's theory and the process approach*. New York: Oxford University Press.

Ayers, T. S., Sandler, I. N., West, S. G. i Roosa, M. W. (1996). A dispositional and situational assessment of children's coping: Testing alternative models of coping. *Journal of Personality*, 64, 923-958.

Bagozzi, R. P. (1992). The self-regulation of attitudes, intentions, and behaviour. *Social Psychology Quarterly*, 55, 178–204.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191–215.

Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Bandura, A. (1988). Self-regulation of motivation and action through goal systems. In V. Hamilton, G. H. Bower i N. H. Frijda (Ur.), *Cognitive perspectives on emotion and motivation* (pp. 37-61). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic.

Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 248–287.

Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychology*, 28, 117–148.

Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: Freeman.

Banfield, J., Wyland, C. L., Macrae, C. N., Munte, T. F. i Heatherton, T. F. (2004). The cognitive neuroscience of self-regulation. In R. F. Baumeister i K. D. Vohs (Ur.), *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications* (pp. 62- 83). New York: Guilford Press.

- Bargh, J. A. i Chartrand, T. L. (1999). The unbearable automaticity of being. *American Psychologist*, 54, 462–479.
- Bargh, J. A. i Gollwitzer, P. M. (1994). Environmental control of goal-directed action: automatic and strategic contingencies between situations and behavior. In W. Spaulding (Ur.), *Nebraska Symposium on Motivation* (Vol. 41, pp. 71-124). Lincoln: University of Nebraska.
- Barnett, W. S. (2002). The Battle over Head Start: What the Research Shows. Science and Public Policy congressional briefing on the impact of Head Start, September 13, 2002, Washington, D. C.
- Baumeister, R. F. i Heatherton, T. F. (1996). Self-regulation failure: An overview. *Psychological Inquiry*, 7, 1–15.
- Baumeister, R. F. i Scher, S. J. (1988). Self-defeating behavior patterns among normal individuals: Review and analysis of common self-destructive tendencies. *Psychological Bulletin*, 104, 3-22.
- Baumeister, R. F., Bratslavsky, E., Muraven, M. i Tice, D. M. (1998). Ego-depletion: Is the active self a limited resource? *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 1252–1265.
- Baumeister, R. F., Heatherton, T. F. i Tice, D. M. (1994). *Losing Control: How and why people fail at self-regulation*. San Diego, CA: Academic Press.
- Baumeister, R. F., Tice, D. M. i Hutton, D. G. (1989). Self-presentation motivations and personality differences in self-esteem. *Journal of Personality*, 57, 547-579.
- Berglas, S. (1985). Self-handicapping and self-handicappers: A cognitive / attributional model of interpersonal self-protective behavior. In R. Hogan i W. H. Jones (Ur.), *Perspectives in Personality: Theory, Measurement, and Interpersonal Dynamics* (Vol. 1, pp. 235-270). Greenwich, CT: JAI Press.
- Bisconti, T. L. i Bergeman, C. S. (1999). Perceived social control as a mediator of the relationships among social support, psychological well-being, and perceived health. *The Gerontologist*, 39, 94-103.
- Bloom, B. S. (1964). *Stability and change in human characteristics*. New York: Wiley.
- Boekaerts, M. (1991). Subjective competence, appraisals and self-assessment. *Learning i Instruction*, 1(1), 1-17.
- Boekaerts, M. (1992). The adaptable learning process: Initiating and maintaining behavioural change. *Journal of Applied Psychology: An International Review*, 41, 377-397.
- Boekaerts, M. (1993). Being concerned with well-being and with learning. *Educational Psychologist*, 28(2), 149-167.
- Boekaerts, M. (1995). The interface between intelligence and personality as determinants of classroom learning. In D. H. Saklofske i M. Zeidner (Ur.), *Handbook of personality and intelligence* (pp. 161-183). New York: Plenum.
- Boekaerts, M. (1996). Coping with stress in childhood and adolescence. In M. Zeidner i N. S. Endler (Ur.), *Handbook of coping. Theories, research, applications* (pp. 452-484). New York: Wiley.

- Boekaerts, M. (1997). Self-regulated learning: A new concept embraced by researchers, policy makers, educators, teachers, and students. *Learning and Instruction*, 7, 161-186.
- Boekaerts, M. (2007). Understanding Students' affective processes in the classroom, U: Schutz, P., Pekrun, R., Phye, G. (ur.), *Emotion in Education* (37-56). San Diego, CA: Academic Press.
- Boekaerts, M. i Corno, L. (2005). Self-Regulation in the Classroom: A Perspective on Assessment and Intervention. *Applied Psychology: An International Review*, 54(2), 199–231.
- Boekaerts, M. i Niemivirta, M. (2000). Self-regulated learning: Finding a balance between learning- and ego-protective goals. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich i M. Zeidner (Ur.), *Handbook of self-regulation* (pp. 417-450). San Diego, CA: Academic Press.
- Boekaerts, M., Pintrich, P. R. i Zeidner, M. (2000). Self-Regulation: An Introductory Overview. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich i M. Zeidner (Ur.), *Handbook of self-regulation* (pp. 1-9). San Diego, CA: Academic Press.
- Bracht, G. H. (1970). The relationship of treatment tasks, personalogical variables, and dependent variables to aptitude-treatment interaction. *Review of Educational Research*, 40, 627-745.
- Bransford, J., Brown, A. i Cocking, R. (Ur.) (1999). *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. Washington, DC: National Academy Press.
- Brodzinsky, D. M., Elias, M. J., Steiger, C., Simon, J., Gill, M. i Hitt, J. C. (1992). Coping scale for children and youth: Scale development and validation. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 13, 195-214.
- Brown, A. L., Bransford, J. D., Ferrara, R. A. i Campione, J. C. (1983). Learning, remembering, and understanding. In J. H. Flavell i E. M. Markman (Ur.), *Handbook of child psychology: Cognitive development* (Vol. 3, pp. 77-166). New York: Wiley.
- Brownlee, S., Leventhal, H. i Leventhal, E. A. (2000). Regulation, Self-Regulation, and Construction of the Self in the Maintenance of Physical Health. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich i M. Zeidner (Ur.), *Handbook of Self-regulation* (pp. 369-416). San Diego, CA: Academic Press.
- Carver, C. S. (2004). Self-regulation of action and affect. In R. F. Baumeister i K. D. Vohs (Ur.), *Handbook of Self-regulation. Research, Theory, and Applications* (pp. 13–39). New York: Guilford Press.
- Carver, C. S. i Scheier, M. F. (1981). *Attention and self-regulation: A control-theory approach to human behavior*. New York: Springer-Verlag.
- Carver, C. S. i Scheier, M. F. (1982). Control theory: A useful conceptual framework for personality—social, clinical, and health psychology. *Psychological Bulletin*, 92, 111–135.
- Carver, C. S. i Scheier, M. F. (1998). *On the self-regulation of behavior*. New York: Cambridge University Press.

- Carver, C. S. i Scheier, M. F. (2000). On the structure of behavioral self-regulation. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich i M. Zeidner (Ur.), *Handbook of Self-regulation* (pp. 41–84). San Diego, CA: Academic Press.
- Carver, C. S., Scheier, M. F. i Weintraub, J. K. (1989). Assessing coping strategies: A theoretically based approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 267-283.
- Cervone, D., Mor, N., Orom, H., Shadel, W. G. i Scott, W. D. (2004). Self-efficacy beliefs and the architecture of personality. In R. F. Baumeister i K. D. Vohs (Ur.), *Handbook of Self-regulation. Research, Theory, and Applications* (pp. 188–210). New York: Guilford Press.
- Chapman, M., Skinner, E. A. i Baltes, P. B. (1990). Interpreting correlations between children's perceived control and cognitive performances: Control, agency, or means-ends beliefs? *Developmental Psychology*, 26(2), 246-253.
- Cheng, E. C. K. (2011). The role of self-regulated learning in enhancing learning performance. *The International Journal of Research and Review*, 6(1), 1-16.
- Cleary, T. J. i Zimmerman, B. J. (2004). Self-regulation empowerment program: A school-based program to enhance self-regulated and self-motivated cycles of student learning. *Psychology in the Schools*, 41(5), 537–550.
- Cleary, T. J., Platten, P. i Nelson, A. (2008). Effectiveness of the self-regulation empowerment program with urban high school students. *Journal of Advanced Academics*, 20(1), 70–107.
- Cohen, S. i Wills, T. (1985). Stress, social support and the buffering hypothesis. *Psychological Bulletin*, 98, 310-357.
- Connor-Smith, J. K., Compas, B. E., Wadsworth, M. E., Thomsen, A. H. i Saltzman, H. (2000). Responses to stress in adolescence: Measurement of coping and involuntary stress responses. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 68, 976-992.
- Corno, L. (1986). The metacognitive control components of self-regulated learning. *Contemporary Educational Psychology*, 11, 333-346.
- Corno, L. (1993). The best-laid plans: Modern conceptions of volitional and educational research. *Educational Researcher*, 22(2), 14-22.
- Corno, L. (2001). Self-regulated learning: A volitional analysis. In B. Zimmerman i D. Schunk (Ur.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical Perspectives* (pp. 191-225). Mahwah NJ: Erlbaum.
- Corno, L. i Mandinach, E. B. (1983). The role of cognitive engagement in classroom learning and motivation. *Educational Psychologist*, 18, 88-108.
- Covington, M. V. (1992). *Making the grade: A self-worth perspective on motivation and school reform*. New York: Cambridge University Press.
- Crowe, E. i Higgins, E. T. (1997). Regulatory focus and strategic inclinations: Promotion and prevention in decision-making. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 69, 117-132.

- Deci, E. L. i Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Diener, C. I. i Dweck, C. S. (1978). An analysis of learned helplessness: Continuous changes in performance, strategy and achievement cognitions following failure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36, 451-462.
- Dignath, C., Buettner, G. i Langfeldt, H.-P. (2008). How can primary school students learn self-regulated learning strategies most effectively? *Educational Research Review*, 3(2), 101–129.
- Duerr, K., Spajic-Vrkas, V. i Ferreira Martins, I. (2000). Project on “Education for democratic citizenship”. Strasbourg: Council for Cultural Co-Operation Report.
- Dweck, C. S. (2000). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Philadelphia: Psychology press.
- Dweck, C. S. i Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95(2), 256-273.
- Eccles, J. (1983). Expectancies, values and academic behaviors. In J. T. Spence (Ur.), *Achievement and achievement motives* (pp. 75-146). San Francisco: Freeman.
- Elliot, A. J. i Church, M. A. (1997). A hierarchal model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 218-232.
- Elliott, E. S. i Dweck, C. S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality i Social Psychology*, 54, 5–12.
- Entwistle, N. (1981). *Styles of learning and teaching*. Chichester: Wiley
- Entwistle, N. (1987). *Understanding classroom learning*. London: Hodder and Stoughton.
- Entwistle, N. i Marton, F. (1984). Changing conceptions of learning and research. In N. Entwistle, D. Hounsell i F. Marton (Ur.), *The experience of learning* (pp. 211-236). Edinburgh, Scotland: Scottish Academic Press.
- Entwistle, N. i Ramsden, P. (1983). *Understanding student learning*. London: Croom Helm.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new era of cognitive developmental inquiry. *American Psychologist*, 34, 906-911.
- Folkman, S. i Lazarus, R. S. (1980). An analysis of coping in a middle-aged community sample. *Journal of Health and Social Behaviour*, 21, 219-239.
- Folkman, S. i Lazarus, R. S. (1985). If it changes it must be a process: A study of emotion and coping during three stages of a college examination. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48, 150-170.
- Folkman, S. i Lazarus, R. S. (1988). The relationship between coping and emotion: Implications for theory and research. *Social Science Medicine*, 26, 309-317.



- Ford, M. E. (1995). Intelligence and personality in social behavior. In M. Zeidner i H. Saklofske (Ur.), *International handbook of personality and intelligence* (pp. 125-142). New York: Plenum.
- Frydenberg, E. i Lewis, R. (1996). The Adolescent Coping Scale: multiple forms and applications of a self report inventory in a counseling and research context. *European Journal of Psychological Assessment*, 12, 216 - 227.
- Garcia, T. i Pintrich, P. R. (1994). Regulating motivation and cognition in the classroom: The role of self-schemas and self-regulatory strategies. U D. H. Schunk i B. J. Zimmerman (Ur.), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications* (pp. 127-153). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Ghatala, E. S., Levin, J. R., Pressley, M. i Lodico, M. G. (1985). Training cognitive strategy monitoring in children. *American Educational Research Journal*, 22, 199-215.
- Glasser, W. L. (1969). *Schools without failure*. New York: Harper i Row.
- Graham, S., Harris, K. R. i Mason, L. (2005). Improving the writing performance, knowledge, and self-efficacy of struggling young writers: The effects of self-regulated strategy development. *Contemporary Educational Psychology*, 30(2), 207–241.
- Grant, H. i Dweck, C. S. (2003). Clarifying achievement goals and their impact. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 541-553.
- Grau, V. i Whitebread, D. (2012). Self and social regulation of learning during collaborative activities in the classroom: The interplay of individual and group cognition. *Learning and Instruction*, 22(6), 401–412.
- Gray, J. A. (1990). Brain systems that mediate both emotion and cognition. *Cognition and emotion*, 4, 269-288.
- Greenglass, E. R. (1993). The contribution of social support to coping strategies. *Applied Psychology: An International Review*, 42, 323-340.
- Greenglass, E. R. (2002). Proactive coping. In E. Frydenberg (Ur.), *Beyond coping: Meeting goals, vision, and challenges* (pp. 37-62). London: Oxford University Press.
- Greenglass, E. R., Schwarzer, R., Jakubiec, D., Fiksenbaum, L. i Taubert, S. (1999). The Proactive Coping Inventory (PCI): A Multidimensional Research Instrument. Paper presented at the 20th International Conference of the Stress and Anxiety Research Society (STAR), Cracow, Poland, July 12-14, 1999.
- Halstead, M., Johnson, S. B. i Cunningham, W. (1993). Measuring coping in adolescents: An application of the Ways of Coping Checklist. *Journal of Clinical Child Psychology*, 22, 337-344.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E. i Elliot, A. J. (1998). Rethinking achievement goals: When are they adaptive for college students and why? *Educational Psychologist*, 33, 1–21.
- Harari, O. i Covington, M. V. (1981). Reactions to achievement behavior from a teacher and student perspective: A developmental analysis. *American Educational Research Journal*, 18, 15-28.

- Harris, K. R., Graham, S., Mason, L. H. i Saddler, B. (2002). Developing self-regulated writers. *Theory into practice*, 41(2), 110–115.
- Harter, S. (1982). The perceived competence scale for children. *Child Development*, 53, 87-97.
- Harter, S. (1985). Competence as a dimension of self evaluation: Toward a comprehensive model of self-worth. In R. Leahy (Ur.), *The Development of the self* (pp. 55-121). New York: Academic Press.
- Harter, S. (1990). Causes, correlates and the functional role of global self-worth: A life-span perspective. In J. Kolligian i R. Sternnberg (Ur.), *Competence considered* (pp. 67-97). New Haven, CT: Yale University Press.
- Heckhausen, H. (1991). *Motivation and action*. Berlin: Springer-Verlag.
- Heckhausen, H. i Gollwitzer, P. M. (1987). Thought contents and cognitive functioning in motivational versus volitional states of mind. *Motivation and Emotion*, 11, 101–120.
- Helsel, L. i Greenberg, D. (2007). Helping Struggling Writers Succeed: A Self-Regulated Strategy Instruction Program. *The Reading Teacher*, 60(8), 752–760.
- Higgins, E. T. (1990). Personality, social psychology, and person-situation relations: Standards, and knowledge activation as a common language. In L. A. Pervin (Ur.), *Handbook of personality: Theory and research* (pp. 301-338). New York: Guilford Press.
- Higgins, E. T. (1997). Beyond pleasure and pain. *American Psychologist*, 52, 1280–1300.
- Hobfoll, S. E. (1988). *The ecology of stress*. Washington, DC: Hemisphere.
- Hofer, B. K., Yu, S. L. i Pintrich, P. R. (1998). Teaching college students to be self-regulated learners. In D. H. Schunk i B. J. Zimmerman (Ur.), *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice* (pp. 57–85). New York: Guilford Press.
- Holt, J. (1964). *How children fail*. New York: Plenum.
- Hood, J. (1992). Caveat Emptor: the Head Start Scam. *Policy Analysis*, no. 187. Washington, DC: Cato Institute.
- Hunt, J. McV. (1961). *Intelligence and experience*. New York: Ronald Press.
- Kardash, C. M. i Amlund, J. T. (1991). Self-reported learning strategies and learning from expository text. *Contemporary Educational Psychology*, 16, 117-138.
- Kirschenbaum, D. S. (1985). Proximity and specificity of planning: A position paper. *Cognitive Therapy and Research*, 9, 489-506.
- Kramarski, B. i Revach, T. (2009). The challenge of self-regulated learning in mathematics teachers' professional training. *Educational Studies in Mathematics*, 72(3), 379–399.
- Kuhl, J. (1984). Volitional aspects of achievement motivation and learned helplessness: Toward a comprehensive theory of action control. In B. A. Maher i W. B. Maher (Ur.), *Progress in experimental personality research* (Vol. 13, pp. 99-171). New York: Academic Press.

- Kuhl, J. (1985). Volitional mediators of cognitive behavior consistency: Self-regulatory processes and action versus state orientation, U: Kuhl, J., Beckman, J. (ur.), Action control: From cognition to behavior (101-128). New York: Springer-Verlag.
- Kuhl, J. (1992). A theory of self-regulation: Action versus state orientation, self-discrimination, and some applications. *Applied Psychology: An International Review*, 41, 97-129.
- Kuhl, J. (1994). A theory of action and state orientations. In J. Kuhl i J. Beckmann (Ur.), *Volition and personality: Action versus state orientation* (pp. 9-46). Seattle: Hogrefe i Huber.
- Lang, P. J. (1995). The emotion probe: studies of motivation and attention. *American Psychologist* 50, 372-385.
- Lazarus, R. S. i Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal, and Coping*. New York: Springer.
- Lazarus, R. S. i Smith, C. A. (1988). Knowledge and appraisal in the cognition-emotion relationship. *Cognition and Emotion*, 2, 281-300.
- Leventhal, H., Meyer, D. i Nerenz, D. (1980). The common sense representation of illness danger. In S. Rachman (Ur.), *Medical Psychology* (Vol. 2, pp. 7–30). New York: Pergamon.
- Ley, K. i Young, D. B. (2001). Instructional principles for self-regulation. *Educational Technology Research and Development*, 49(2), 93–103.
- Locke, E. A. i Latham, G. P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation. *American Psychologist*, 57, 705–717.
- Locke, E. A. i Latham, G. P. (1990). *A theory of goal setting and task performance*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Lončarić, D. (2006). Suocavanje učenika s akademskim i interpersonalnim stresnim situacijama: provjera medjusituacijske stabilnosti strategija suocavanja [Students Coping with Academic and Interpersonal Stressors: Testing Cross-Situational Stability of Coping Strategies]. *Psiholgijske teme*, 15(1), 25-58.
- Lončarić, D. (2008a). Kognitivni in motivacijski dejavniki procesov samoregulacije pri učenju in soočanju s šolskim neuspehom. Doktorska disertacija, Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani, Ljubljana.
- Lončarić, D. (2008b). Uloga samoreguliranog učenja u održivom razvoju obrazovanja. U V. Uzelac i L. Vujičić (Ur.), *Cjeloživotno učenje za održivi razvoj* (str. 191-196). Rijeka: Učiteljski fakultet.
- Lončarić, D. (2010). Spol i dob kao odrednice samoreguliranog učenja za cjeloživotno obrazovanje. U R. Bacalja (Ur.), *Zbornik radova s međunarodnog znanstveno-stručnog skupa Perspektive cjeloživotnog obrazovanja učitelja i odgojitelja* (str. 104-118). Zadar: Sveučilište u Zadru.
- Lončarić, D. (2011). To Flourish, Arm or Fade Away? Proactive, Defensive and Depressive Patterns of Self-Regulated Learning. In I. Brdar (Ur.), *The Human Pursuit of Well-Being* (str. 175-189). London: Springer.

- Luszczynska, A. i Schwarzer, R. (2005). Social cognitive theory. In M. Conner i P. Norman (Ur.), *Predicting Health Behaviour* (pp. 127–169). Maidenhead, UK: Open University Press.
- Maes, S. i Gebhardt, W. (2000). Self-regulation and health behaviour: The health behaviour goal model. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich i M. Zeidner (Ur.), *Handbook of Self-regulation* (pp. 343–368). San Diego, CA: Academic Press.
- Many, J. E., Fyfe, R., Lewis, G. i Mitchell, E. (1996). Traversing the topical landscape: Exploring students' self-directed reading-writing-research processes. *Reading Research Quarterly*, 31, 12–35.
- Marton, F. i Saljo, R. (1976a). On qualitative differences in learning: I. Outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 4-11.
- Marton, F. i Saljo, R. (1976b). On qualitative differences in learning: II. Outcome as a function of the learner's conception of the task. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 115-127.
- Marton, F., Hounsell, D. J. i Entwistle, N. J. (Ur.). (1984). *The experience of learning*. Edinburgh: Scottish Academic Press.
- Matthews, G., Schwan, V. L., Campbell, S. E., Saklofske, D. H. i Mohamed, A. A. R. (2000). Personality, Self-Regulation, and Adaptation: A Cognitive-Social Framework. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich i M. Zeidner (Ur.), *Handbook of Self-regulation* (pp. 171-207). San Diego, CA: Academic Press.
- McCaslin, M. i Hickey, D. T. (2001). Self-Regulated Learning and Academic Achievement: A Vygotskian View. In B. Zimmerman i D. Schunk (Ur.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (pp. 227-252). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- McClelland, D. C., Atkinson, J. W., Clark, R. A. i Lowell, E. L. (1953). *The Achievement Motive*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- McKeachie, W. J. (2000). Foreword. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich i M. Zeidner (Ur.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451-502). San Diego, CA: Academic Press.
- McKeachie, W. J., Pintrich, P. R. i Lin, Y. G. (1985). Teaching learning strategies. *Educational Psychologist*, 20(3), 153-160.
- Mevarech Z. R. i Kramarski, B. (1997). IMPROVE: A multidimensional method for teaching mathematics in heterogeneous classrooms. *American Educational Research Journal*, 34, 365-394.
- Midgley, C., Maehr, M. L., Hruda, L. Z., Anderman, E., Anderman, L., Freeman, K. E., Gheen, M., Kaplan, A., Kumar, R., Middleton, M. J., Nelson, J., Roeser, R. i Urdan, T. (2000). *Manual for the Patterns of Adaptive Learning Scales*. Michigan: University of Michigan.
- Mischel, W., Cantor, N. i Feldman, S. (1996). Principles of self-regulation: The nature of willpower and self-control. In E. T. Higgins i A. W. Kruglanski (Ur.), *Social Psychology. Handbook of Principles* (pp. 329–360). New York: Guilford Press.
- Montalvo, F. T. i Torres, M. C. G. (2004). Self-Regulated Learning: Current and Future Directions. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 2(1), 1–34.

- Muraven, M., Tice, D. M. i Baumeister, R. F. (1998). Self-control as a limited resource: Regulatory depletion patterns. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 774–789.
- Muris, P. (2001). A brief questionnaire for measuring self-efficacy in youths. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 23(3), 145-149.
- Neisser, U. (1976). *Cognition and reality*. San Francisco: Freeman.
- Newman, R. S. (1994). Academic Help Seeking: A strategy of Self-Regulated Learning. In D. H. Schunk i B. J. Zimmerman (Ur.), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications* (pp. 127-153). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Nicholls, J. G. (1978). The development of the concepts of effort and ability, perception of academic attainment, and the understanding that difficult tasks require more ability. *Child Development*, 49, 800-814.
- Nicol, D. J. i Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218.
- Niemivirta, M. (1996). Motivational-cognitive components in self-regulated learning. Paper presented in 5th Workshop on Achievement and Task Motivation, 26-29 March, Landau.
- Norem, J. K. i Cantor, N. (1986). Defensive pessimism: "Harnessing" anxiety as motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1208-1217.
- Ochsner, K. N. i Gross, J. J. (2004). Thinking makes it so: A social cognitive neuroscience approach to emotion regulation. In R. F. Baumeister i K. D. Vohs (Ur.), *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications* (pp. 229-255). New York: Guilford Press.
- Palincsar, A. S. i Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1(2), 117–175.
- Paris, S. G. i Newman, R. S. (1990). Developmental aspects of self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 25, 87–102.
- Paris, S. G. i Winograd, P. (1990). How metacognition can promote academic learning and instruction. In B. F. Jones i L. Idol (Ur.), *Dimensions of thinking and cognitive instruction* (pp. 15-51). Hillsdale, NJ: Earlbaum.
- Paris, S. G., Byrnes, J. P. i Paris, A. H. (2001). Constructing theories, identities, and actions of self-regulated learners. In B. J. Zimmerman i D. H. Schunk (Ur.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (2nd ed., pp. 253–287). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Paris, S. G. i Newman, R. S. (1990). Developmental aspects of self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 25, 87–102.
- Paris, S. G. i Paris, A. H. (2001). Classroom applications of research on self-regulated learning. *Educational psychologist*, 36(2), 89–101.

- Paris, S. G. i Winograd, P. (1999). The role of self-regulated learning in contextual teaching: Principles and practices for teacher preparation. *Contextual teaching and learning: Preparing teachers to enhance student success in the workplace and beyond* (Information Series No. 376). Columbus, OH: ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education; Washington, DC: ERIC Clearinghouse on Teaching and Teacher Education
- Peklaj, C. i Pecjak, S. (2002). Differences in students' self-regulated learning according to their achievement and sex. *Studia Psychologica*, 44(1), 29-43.
- Peklaj, C. i Vodopivec, B. (1998). Metacognitive, affective-motivational processes and student achievement in mathematics. *Studia Psychologica*, 40(3), 197-209.
- Perels, F., Dignath, C. i Schmitz, B. (2009). Is it possible to improve mathematical achievement by means of self-regulation strategies? Evaluation of an intervention in regular math classes. *European Journal of Psychology of Education*, 24(1), 17–31.
- Perels, F., Gürtler, T. i Schmitz, B. (2005). Training of self-regulatory and problem-solving competence. *Learning and Instruction*, 15(2), 123–139.
- Perels, F., Merget-Kullmann, M., Wende, M., Schmitz, B. i Buchbinder, C. (2009). Improving self-regulated learning of preschool children: Evaluation of training for kindergarten teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 79(2), 311–327.
- Perry, N. E. (1998). Young children's self-regulated learning and contexts that support it. *Journal of Educational Psychology*, 90, 715–729.
- Perry, N. E., Phillips, L. i Hutchinson, L. (2006). Mentoring Student Teachers to Support Self-Regulated Learning. *The Elementary School Journal*, 106(3), 237-254.
- Perry, N. E., VandeKamp, K. O., Mercer, L. K. i Nordby, C. J. (2002). Investigating teacher-student interactions that foster self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 37, 5–15.
- Peterson, C. i Seligman, M. E. P. (1984). Causal explanations as a risk factor for depression: Theory and evidence. *Psychological Review*, 91, 347-374.
- Peterson, C., Maier, S. F. i Seligman, M. E. P. (1993). *Learned helplessness: A theory for the age of personal control*. New York: Oxford University Press.
- Peterson, C., Semmel, A., von Baeyer, C., Abramson, L. T., Metalsky, G. I. i Seligman, M. E. P. (1982). The Attributional Style Questionnaire. *Cognitive Therapy and Research*, 6, 287-300.
- Pintrich, P. R. (2000). The Role of Goal Orientation in Self-Regulated Learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich i M. Zeidner (Ur.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451-502). San Diego, CA: Academic Press.
- Pintrich, P. R. (2003). Motivation and Classroom Learning. In W. M. Reynolds i G. E. Miller (Ur.), *Handbook of Psychology: Educational Psychology* (Vol. 7, pp. 103-122). New York: John Wiley i Sons.
- Pintrich, P. R. (2004). A Conceptual Framework for Assessing Motivation and Self-Regulated Learning in College Students. *Educational Psychology Review*, 16, 385-407.

- Pintrich, P. R. i Schrauben, B. (1992). Students' motivational beliefs and their cognitive engagement in classroom academic tasks. In J. Meece (Ur.), *Student perceptions in the classroom: Causes and consequences* (pp. 149-183). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Pintrich, P. R. i Schunk, D. H. (1996). *Motivation in Education: Theory, Research, and Applications* (2nd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Merrill.
- Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T. i McKeachie, W. J. (1991). A manual for the use of the Motivational Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ) (Tech. Rep. No. 91-B-004). Ann Arbor: University of Michigan, School of Education.
- Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T. i McKeachie, W. J. (1993). Reliability and predictive validity of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). *Educational and Psychological Measurement*, 53, 801-813.
- Poncheri, R. M. i Ward, S. J. (2008, April). Personality remix: Integrating variable-centered and person-centered approaches to personality. Paper presented at the 23rd annual meeting of the Society for Industrial and Organizational Psychology, San Francisco, CA.
- Postholm, M. B. (2011). Self-regulated learning in teaching: students' experiences. *Teachers and Teaching*, 17(3), 365–382.
- Powers, W. T. (1973). *Behavior: The control of perception*. Chicago: Aldine.
- Pressley, M. (1986). The relevance of the good strategy user model to the teaching of mathematics. *Educational Psychologist*, 21, 139-161.
- Pressley, M. i McCormick, C. B. (1995). *Advanced educational psychology for educators, research, and policymakers*. New York: Harper-Collins.
- Prochaska, J. O. i DiClemente, C. C. (1984). *The Transtheoretical Approach: Crossing the traditional boundaries of change*. Homewood, IL: Irwin.
- Richardson, J. T. E. (1994). Using questionnaires to evaluate student learning. In G. Gibbs (Ur.), *Improving Student Learning through Assessment and Evaluation* (pp. 499-524). Oxford: The Oxford Centre for Staff and Learning Development.
- Rijavec, M. i Brdar, I. (2002). Coping With School Failure And Self-Regulated Learning. *European Journal of Psychology of Education*, 77, 177-194.
- Rogers, C. R. (1969). *Freedom to learn*. Columbus, OH: Merrill.
- Rollett, B. A. (1987). Effort avoidance and learning. In E. De Corte, H. Lodewijks, R. Parmentier i P. Span (Ur.), *Learning and instruction. European research in an international context* (Vol. 1, pp. 147-157). Oxford: Leuven University and Pergamon.
- Ryan-Wegner, N. M. (1990). Development and psychometric properties of the Schoolagers' Coping Strategies Inventory. *Nursing Research*, 39, 344-349.

- Scheier, M. F. i Carver, C. S. (1988). A model of behavioral self-regulation: Translating intention into action. In L. Berkowitz (Ur.), *Advances in experimental social psychology*, vol. 21: Social psychological studies of the self: Perspectives and programs (pp. 303-346). San Diego, CA: Academic Press, Inc.
- Scheier, M. F. i Carver, C. S. (2003). Goals and confidence as self-regulatory elements underlying health and illness behaviour. In L. D. Cameron i H. Leventhal (Ur.), *The Self-regulation of Health and Illness Behaviour* (pp. 17-41). London: Routledge.
- Schneider, W. i Pressley, M. (1989). *Memory development between 2 and 20*. New York: Springer-Verlag.
- Schunk, D. H. (1987). Peer models and children's behavioral change. *Review of Educational Research*, 57, 149-174.
- Schunk, D. H. (1989). Self-efficacy and cognitive achievement: Implications for students with learning problems. *Journal of Learning Disabilities*, 22, 14-22.
- Schunk, D. H. (1990). Goal setting and self-efficacy during self-regulated learning. *Educational Psychology*, 25, 71-86.
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26, 207-231.
- Schunk, D. H. (1994). Self-regulation of self-efficacy and attributions in academic settings. In D. H. Schunk i B. J. Zimmerman (Ur.), *Self-Regulation of Learning and Performance: Issues and Educational Applications* (pp. 75-99). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Schunk, D. H. i Zimmerman, B. J. (2007). Influencing children's self-efficacy and self-regulation of reading and writing through modeling. *Reading i Writing Quarterly*, 23(1), 7-25.
- Schunk, D.H. (1982). Verbal self-regulation as a facilitator of children's achievement and self-efficacy. *Human Learning*, 1, 265-277.
- Schunk, D.H. (1996). Goal and self-evaluative influences during children's cognitive skill learning. *American Educational Research Journal*, 33, 359-382.
- Schunk, D.H. i Schwartz, C.W. (1993). Goals and progress feedback: Effects on self-efficacy and writing achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 18(3), 337 - 354.
- Schwarzer, R. (2000). Manage stress at work through preventive and proactive coping. In E. A. Locke (Ur.), *The Blackwell handbook of principles of organizational behaviour* (pp. 342-355). Oxford: Blackwell.
- Seiffge-Krenke, I. i Shulman, S. (1990). Coping style in adolescence: A cross-cultural study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 21, 351-377.
- Shah, J. Y. i Kruglanski, A. W. (2000). Aspects of goal networks: Implications for self-regulation. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich i M. Zeidner (Ur.), *Handbook of selfregulation* (pp. 85-110). San Diego, CA: Academic Press.



- Skaalvik, E. (1997). Self-enhancing and self-defeating ego orientation: Relations with task and avoidance orientation, achievement, self-perceptions, and anxiety. *Journal of Educational Psychology*, 89, 71–81.
- Skinner, E. A., Chapman, M. i Baltes, P. B. (1988). Control, means-ends, and agency beliefs: A new conceptualization and its measurement during childhood. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 117-133.
- Smith, C. A. i Lazarus, R. S. (1990). Emotion and adaptation. In L. A. Pervin (Ur.), *Handbook of personality: Theory and research* (pp. 609-637). New York, NY: Guilford Press.
- Smith, C. A. i Lazarus, R. S. (2001). Appraisal components, core relational themes, and the emotions. In W. G. Parrott (Ur.), *Emotions in social psychology: Essential readings* (pp. 94-114). Philadelphia, PA: Psychology Press.
- Snow, R. (1989). Cognitive-conative aptitude interactions in learning. In R. Kanfer, P. Ackerman i R. Cudeck (Ur.), *Abilities, motivation, and methodology* (pp. 435-473). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Soric, I. i Palekcic, M. (2002). Adaptacija i validacija LIST-upitnika za ispitivanje strategija ucenja kod studenata [Adaptation and validation of the LIST-inventory of students learning strategies]. *Suvremena psihologija*, 5, 253-270.
- Souvignier, E. i Mokhlesgerami, J. (2006). Using self-regulation as a framework for implementing strategy instruction to foster reading comprehension. *Learning and Instruction*, 16(1), 57–71.
- Spirito, A., Stark, L. J. i Williams, C. (1988). Development of a brief coping checklist for use with pediatric populations. *Journal of Pediatric Psychology*, 13, 555-574.
- Steele, C. M. (1988). The psychology of self-affirmation: Sustaining the integrity of the self. In L. Berkowitz (Ur.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 21, pp. 261-302). San Diego, CA: Academic Press.
- Steele, C. M. (1992, April). Addressing the challenges of increasing and varied minority populations. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA.
- Steinberg, L., Dornbush, R. i Brown, B. (1996). *Beyond the classroom*. New York: Simon i Shuster.
- Stevenson, H. W., Lee, S. Y. i Stigler, J. W. (1986). Mathematics achievement of Chinese, Japanese, and American children. *Science*, 23(1), 691-699.
- Swing, S. i Peterson, P. (1988). Elaborative and integrative thought processes in mathematics learning. *Journal of Educational Psychology*, 80, 54-66.
- Tait, H., Entwistle, N. J. i McCune, V. (1998). ASSIST: a reconceptualisation of the Approaches to Studying Inventory. In C. Rust (Ur.), *Improving students as learners* (pp. 112-141). Oxford: Oxford Brookes University, The Oxford Centre for Staff and Learning Development.
- Thoits, P. A. (1986). Social support as a coping assistance. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 54, 416-423.

- Tracy, B., Reid, R. i Graham, S. (2009). Teaching young students strategies for planning and drafting stories: The impact of self-regulated strategy development. *The Journal of Educational Research*, 102(5), 323–332.
- Turner, J. C. (1995). The influence of classroom contexts on young children's motivation for literacy. *Reading Research Quarterly*, 30, 410-441.
- Tzelgov, J. i Henik, A. (1991). Suppression situations in psychological research: Definitions, implications, and applications. *Psychological Bulletin*, 109, 524–536.
- Vassallo, S. (2011). Implications of institutionalizing self-regulated learning: An analysis from four sociological perspectives. *Educational Studies*, 47(1), 26–49.
- Vohs, K. D. i Baumeister, R. F. (2004). Understanding Self-Regulation: An Introduction. In R. F. Baumeister i K. D. Vohs (Ur.), *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications* (pp. 1-9). New York: Guilford Press.
- Watkins, D. (2000). Learning and Teaching: a cross-cultural perspective. *School Leadership and Management* 20 (2), 161-173.
- Watson, D., Wiese, D., Vaidya, J. i Tellegen, A. (1999). The two general activation systems of affect: Structural findings, evolutionary considerations, and psychobiological evidence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 820-838.
- Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71, 3-25.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92, 548-573.
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. New York: Springer-Verlag.
- Weinstein, C. E. i Mayer, R. (1986). The teaching of learning strategies. In M. Wittrock (Ur.), *Handbook of research on teaching and learning* (pp. 315-327). New York: Macmillan.
- Weinstein, C. E., Schulte, A. i Palmer, D. (1987). *LASSY: learning and study strategies inventory*. Clearwater, FL: H i H Publishing.
- Weinstein, C. E., Zimmerman, S. A. i Palmer, D. R. (1988). Assessing learning strategies: the design and development of the LASSI. In C. E. Weinstein, P. A. Alexander i E. T. Goetz (Ur.). *Learning and study strategies: issues in assessment, instruction, and evaluation* (pp. 25-40). New York: Academic Press.
- Weinstein, N. D., Rothman, A. J. i Sutton, S. R. (1998). Stage theories of health behavior. *Health Psychology*, 17, 290–299.
- Wigfield, A. (1994). Expectancy-value theory of achievement motivation: A developmental perspective. *Educational Psychology Review*, 6, 49–78.

- Wigfield, A. i Eccles, J. (1992). The development of achievement task values: A theoretical analysis. *Developmental Review*, 12, 265-310.
- Wild, K. P. i Schiefele, U. (1994). Lernstrategien im Studium: Ergebnisse zur Faktorenstruktur und Reliabilität eines neuen Fragebogens, [Learning strategies at the university level: Testing the factor structure and reliability of a new questionnaire]. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 15, 185-200.
- Winne, P. H., Hadwin, A. F. i Gress, C. (2010). The learning kit project: Software tools for supporting and researching regulation of collaborative learning. *Computers in Human Behavior*, 26(5), 787–793.
- Winne, P. H., Nesbit, J. C., Kumar, V., Hadwin, A. F., Lajoie, S. P., Azevedo, R. i Perry, N. E. (2006). Supporting self-regulated learning with gStudy software: The Learning Kit project. *Technology, Instruction, Cognition and Learning*, 3, 105–113.
- Zeidner, M. (1998). *Test anxiety: The state of the art*. New York: Plenum Press.
- Zeidner, M., Boekaerts, M. i Pintrich, P. R. (2000). Self-Regulation. Directions and Challenges for Future Research. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich i M. Zeidner (Ur.) *Handbook of Self-regulation* (pp. 749-768). San Diego, CA: Academic Press.
- Zimmerman, B. J. (1986). Development of self-regulated learning: Which are the key sub-processes? *Contemporary Educational Psychology*, 16, 307-313.
- Zimmerman, B. J. (1989). A social–cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81, 329–339.
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist*, 25(1), 3-17.
- Zimmerman, B. J. (1995). Self-regulation involves more than metacognition: a social cognitive perspective. *Educational Psychologist*, 30(4), 217-221.
- Zimmerman, B. J. (1998). Academic studying and development of personal skill: a self-regulatory perspective. *Educational Psychologist*, 33(2/3), 73-86.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining Self-Regulation: A Social Cognitive Perspective, U: Boekaerts, M., Pintrich, P.R., Zeidner, M. (ur.), *Handbook of Self-Regulation* (13-39). Burlington, MA: Elsevier Academic Press.
- Zimmerman, B. J. (2001). Theories of Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview and Analysis. In B. J. Zimmerman i D. H. Schunk (Ur.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives*, (2nd ed., pp. 1-37). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- 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, 614-628.

Zimmerman, B. J. i Schunk, D. H. (2001). Reflections on theories of self-regulated learning and academic achievement. In B. J. Zimmerman i D. H. Schunk (Ur.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives*, (2nd ed., pp. 289-307). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Zimmerman, B. J., Bandura, A. (1994). Impact of self-regulatory influences of writing course attainment. *American Educational Research Journal*, 31, 845 – 862.

Zimmerman, B. J., Bandura, A., Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal*, 29, 663 – 676.

Zimmerman, B. J., Kitsantas, A. (1996). Self-regulated learning of a motoric skill: The role of goal setting and self-monitoring. *Journal of Applied Sport Psychology*, 8, 69-84.

Zimmerman, B. J., Kitsantas, A. (1997). Developmental phases in self-regulation: Shifting from process to outcome goals. *Journal of Educational Psychology*, 89, 29 – 36.

Zimmerman, B. J., Martinez-Pons, M. (1992). Perceptions of efficacy and strategy use in the self-regulation of learning, U: Schunk, D.H. i Meece, J. (ur.), *Student perceptions in the*

Zimmerman, B. J., Paulsen, A.S. (1995). Self-monitoring during collegiate studying: An invaluable tool for academic self-regulation, U: Pintrich, P. (ur.), *New directions in college teaching and learning: Understanding self-regulated learning*, 63, (13-27). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

## **8 PRILOG: SKALE KOMPONENTI SAMOREGULIRANOG UČENJA I PRILOG NORMIRANJU**

## 8.1 Skala uvjerenja o kontroli

U Tablici 1. navedene su čestice koje pripadaju pojedinoj subskali proaktivnih i obrambenih uvjerenja o kontroli.

**Tablica p1.** Redni broj čestica i njihova pripadnost pojedinoj subskali uvjerenja o kontroli

<b>UKO_P: Proaktivna uvjerenja o kontroli</b>	<b>Čestice:</b>
<b>UKO_P1:</b> Uvjerenje da je za ostvarenje ciljeva potreban trud	13, 14, 15, 16
<b>UKO_P2:</b> Opće uvjerenje o mogućnosti kontrole	5, 6, 7, 8
<b>UKO_O: Obrambena uvjerenja o kontroli</b>	
<b>UKO_O1:</b> Uvjerenje da ostvarenje ciljeva ovisi o vanjskim čimbenicima	1, 2, 3, 4
<b>UKO_O2:</b> Uvjerenje da je za ostvarenje ciljeva potrebna sposobnost	17, 18, 19, 20
<b>UKO_O3:</b> Uvjerenje o nepromjenjivosti kognitivnih sposobnosti	9, 10, 11, 12

### Uputa i način bodovanja

Skala se može primijeniti na grupi ispitanika ili u individualnom radu. Primjerena je primjeni s učenicima od 5. do 8. razreda osnovne škole, a može se primjenjivati i na višim razinama obrazovanja. Pri konstrukciji skale posebna je pozornost posvećena jezičnoj komponenti i razumljivosti čestica koje su osmišljene tako da budu razumljive djeci u dobi od 10 godina. Ukoliko se skala primjenjuje na djeci mlađoj od 10 godina, potreban je oprez i u tim slučajevima savjetuje se individualna primjena.

Ispitanici na skali od 5 stupnjeva procjenjuju u kojoj mjeri se navedene tvrdnje odnose na njih (od 1 = uopće se ne odnosi na mene do 5= u potpunosti se odnosi na mene).

Rezultat za pojedinu subskalu računa se zbrajanjem procjena na česticama koje pripadaju subskali. Rezultat na proaktivnim uvjerenjima o kontroli računa se zbrajanjem procjena na česticama koje pripadaju subskalama: Uvjerenje da je za ostvarenje ciljeva potreban trud i Opće uvjerenje o mogućnosti kontrole. Rezultat na obrambenim uvjerenjima o kontroli računa se zbrajanjem čestica koje pripadaju subskalama: Uvjerenje da ostvarenje ciljeva ovisi o vanjskim čimbenicima, Uvjerenje da je za ostvarenje ciljeva potrebna sposobnost i Uvjerenje o nepromjenjivosti kognitivnih sposobnosti.

**Tablica p2M.** Aritmetičke sredine, standardne devijacije i percentili za subskele uvjerenja o kontroli za dječake

Dječaci							
Dob		UKO_P1	UKO_P2	UKO_O1	UKO_O2	UKO_O3	
11	N	43	43	42	41	42	
	M	16,47	15,53	9,67	12,05	10,67	
	sd	3,47	3,45	5,03	3,84	4,21	
	Percentili	25	15,00	13,00	5,00	10,00	8,00
		50	17,00	15,00	8,00	12,00	10,00
75		20,00	18,00	14,00	14,50	13,00	
12	N	49	49	49	48	45	
	M	16,27	16,04	11,47	12,15	11,09	
	sd	3,66	4,41	4,45	4,54	4,22	
	Percentili	25	14,00	13,00	8,50	10,00	8,50
		50	17,00	17,00	12,00	12,50	12,00
75		20,00	20,00	14,00	15,00	13,50	
13	N	58	58	58	57	62	
	M	17,16	16,64	10,02	10,93	9,74	
	sd	2,99	3,26	4,33	4,28	4,17	
	Percentili	25	15,75	14,00	7,00	7,50	6,00
		50	17,50	16,50	9,00	12,00	10,00
75		20,00	20,00	14,00	14,00	12,00	
14	N	49	50	50	50	52	
	M	15,71	15,40	10,10	9,98	10,98	
	sd	3,86	4,37	4,43	3,58	4,08	
	Percentili	25	14,00	12,00	7,00	7,75	8,00
		50	16,00	16,00	10,00	9,50	10,00
75		19,00	20,00	13,25	13,00	14,00	

**Tablica p2F.** Aritmetičke sredine, standardne devijacije i percentili za subskele uvjerenja o kontroli za djevojčice

Djevojčice							
Dob		UKO_P1	UKO_P2	UKO_O1	UKO_O2	UKO_O3	
11	N	40	40	40	39	41	
	M	18,43	16,50	7,40	9,44	9,22	
	sd	2,09	3,34	3,82	4,54	4,23	
	Percentili	25	17,00	14,25	4,00	4,00	6,00
		50	19,00	16,50	6,00	9,00	8,00
75		20,00	19,75	9,75	12,00	12,50	
12	N	63	63	63	63	66	
	M	16,21	16,48	8,62	9,11	9,70	
	sd	4,00	4,01	4,51	4,19	4,16	
	Percentili	25	14,00	14,00	4,00	5,00	6,00
		50	17,00	18,00	8,00	9,00	10,00
75		20,00	20,00	12,00	12,00	12,25	
13	N	61	61	61	61	63	
	M	16,84	17,26	8,23	8,30	10,00	
	sd	2,94	3,23	4,38	4,08	3,93	
	Percentili	25	15,00	15,00	4,00	4,50	7,00
		50	17,00	19,00	8,00	8,00	10,00
75		19,50	20,00	11,00	11,00	13,00	
14	N	54	54	54	54	52	
	M	18,09	17,87	7,55	7,46	10,52	
	sd	2,47	2,50	3,64	2,78	3,72	
	Percentili	25	16,00	16,00	4,00	4,75	8,00
		50	19,00	19,00	7,00	7,50	10,50
75		20,00	20,00	10,00	9,25	13,00	



ŠKOLA:	
U KOJEM SI RAZREDU I ODJELJENJU:	
IME:	
PREZIME:	
SPOL (zaokruži):	MUŠKI    ŽENSKI
KOLIKO IMASH GODINA?	_____ godina

Pročitaj svaku tvrdnju i razmisli u kojoj mjeri se ta tvrdnja odnosi na tebe. Nakon toga zaokruži broj kraj tvrdnje. Brojevi znače:

1=uopće se ne odnosi na mene; 2= uglavnom se ne odnosi na mene; 3=osrednje se odnosi na mene;  
4=uglavnom se odnosi na mene; 5=u potpunosti se odnosi na mene

		Uopće NE	Uglavnom NE	Osrednje	Uglavnom DA	U potpunosti DA
1.	Da bi dobio dobru ocjenu, moraš imati sreće i nastavnika koji nije strog.	1	2	3	4	5
2.	Hoćeš li postići dobar rezultat na testu ovisi o tome imaš li sreće i dobrog nastavnika.	1	2	3	4	5
3.	Učenikovo postignuće u školi uglavnom ovisi o sreći ili nastavniku.	1	2	3	4	5
4.	Uspjeh u školi više ovisi o nastavniku i sreći nego o trudu.	1	2	3	4	5
5.	Mogu imati dobar uspjeh u školi ako se odlučim na to.	1	2	3	4	5
6.	Ako želim, lako mogu dobiti dobre ocjene.	1	2	3	4	5
7.	Nije mi problem biti dobar učenik kada se na to odlučim.	1	2	3	4	5
8.	Ako hoću, mogu naučiti sve što u školi traže.	1	2	3	4	5
9.	Neke svoje osobine jednostavno ne možeš promijeniti (ne možeš postati pametniji i bistriji nego što jesi).	1	2	3	4	5
10.	Neki ljudi su pametni, a neki jednostavno nisu pametni i to ne mogu promijeniti koliko god se trudili.	1	2	3	4	5
11.	Ako se trudiš možeš naučiti i zapamtiti mnoge stvari, ali to ti neće pomoći da postaneš pametniji.	1	2	3	4	5
12.	To koliko si pametan i bistar ne ovisi o trudu.	1	2	3	4	5
13.	Do dobrih ocjena dolazi se samo radom i vježbom.	1	2	3	4	5
14.	Sve se može naučiti uz dovoljno truda i rada.	1	2	3	4	5
15.	Loše ocjene se dobiju ako se ne trudiš dovoljno.	1	2	3	4	5
16.	Postići ćeš dobar uspjeh u školi samo ako se dovoljno trudiš.	1	2	3	4	5
17.	Učenik koji nije dovoljno pametan i sposoban ne može biti uspješan u školi.	1	2	3	4	5
18.	Loš uspjeh u školi posljedica je nesposobnosti.	1	2	3	4	5
19.	Moraš biti pametan da bi dobio dobre ocjene.	1	2	3	4	5
20.	Ukoliko neki učenik ne nauči gradivo, to je zbog toga što nije dovoljno pametan.	1	2	3	4	5

## 8.2 Skala ispitne anksioznost

**Tablica p3.** Redni broj čestica i njihova pripadnost pojedinoj subskali ispitne anksioznosti

<b>ANX: Ispitna anksioznost</b>	<b>Čestice:</b>
<b>ANX1:</b> Fiziološka komponenta anksioznosti	1, 2
<b>ANX2:</b> Emocionalna komponenta anksioznosti	7, 8
<b>ANX3:</b> Kognitivna i bihevioralna komponenta anksioznosti	3, 4, 5, 6

### Uputa i način bodovanja

Skala se može primijeniti na grupi ispitanika ili u individualnom radu. Primjerena je primjeni s učenicima od 5. do 8. razreda osnovne škole, a može se primjenjivati i na višim razinama obrazovanja. Pri konstrukciji skale posebna je pozornost posvećena jezičnoj komponenti i razumljivosti čestica koje su osmišljene tako da budu razumljive djeci u dobi od 10 godina. Ukoliko se skala primjenjuje na djeci mlađoj od 10 godina, potreban je oprez i u tim slučajevima savjetuje se individualna primjena.

Ispitanici na skali od 5 stupnjeva procjenjuju u kojoj mjeri se navedene tvrdnje odnose na njih (od 1 = uopće se ne odnosi na mene do 5= u potpunosti se odnosi na mene).

Rezultat na pojedinoj subskali ispitne anksioznosti računa se zbrajanjem procjena na česticama koje pripadaju subskali. Ukupni rezultat na skali ispitne anksioznosti računa se zbrajanjem procjena na svim česticama.

### Deskriptivni podaci prema spolu i dobi

Skala ispitne anksioznosti primijenjena je na uzorku od 461 učenika (243 djevojčice i 218 dječaka) u dobi od 11 do 14 godina, polaznika 5. do 8. razreda osnovne škole. U Tablici 4. navedeni su normativni podaci za pojedine subskale ispitne anksioznosti.

**Tablica p4M.** Aritmetičke sredine, standardne devijacije i percentili za subskale ispitne anksioznosti za dječake

Dječaci					
Dob		ANX1	ANX2	ANX3	
11	N	42	41	41	
	M	6,14	9,68	6,61	
	sd	2,74	3,77	2,44	
	Percentili	25	4,00	7,00	5,00
		50	6,00	9,00	7,00
75		9,00	13,00	9,00	
12	N	45	45	47	
	M	6,80	11,33	7,00	
	sd	2,62	4,61	2,35	
	Percentili	25	4,50	7,50	5,00
		50	7,00	11,00	7,00
75		10,00	15,00	10,00	
13	N	61	61	61	
	M	6,38	10,25	7,21	
	sd	2,81	4,23	2,24	
	Percentili	25	4,00	6,50	6,00
		50	7,00	10,00	7,00
75		9,00	13,00	9,00	
14	N	52	52	52	
	M	6,38	9,75	6,69	
	sd	2,47	3,80	2,30	
	Percentili	25	4,00	7,00	5,00
		50	6,00	9,00	7,50
75		8,00	12,00	8,00	

**Tablica p4F.** Aritmetičke sredine, standardne devijacije i percentili za subskele ispitne anksioznosti za djevojčice

Djevojčice					
Dob		ANX1	ANX2	ANX3	
11	N	40	40	41	
	M	7,57	9,77	7,54	
	sd	2,38	3,79	1,95	
	Percentili	25	6,00	7,00	6,50
		50	7,50	9,00	8,00
75		10,00	12,00	9,00	
12	N	66	65	66	
	M	7,83	10,68	7,58	
	sd	2,24	4,51	2,18	
	Percentili	25	6,00	7,00	6,00
		50	9,00	10,00	8,00
75		10,00	14,00	9,00	
13	N	63	63	63	
	M	7,40	10,24	7,57	
	sd	2,54	4,33	2,39	
	Percentili	25	6,00	6,00	6,00
		50	8,00	11,00	8,00
75		10,00	14,00	10,00	
14	N	52	52	52	
	M	7,23	9,67	6,81	
	sd	2,24	3,79	2,16	
	Percentili	25	6,00	7,00	5,00
		50	7,00	9,00	7,00
75		9,75	12,00	9,00	

ŠKOLA:	
U KOJEM SI RAZREDU I ODJELJENJU:	
IME:	
PREZIME:	
SPOL (zaokruži):	MUŠKI    ŽENSKI
KOLIKO IMAS GODINA?	_____ godina

Pročitaj svaku tvrdnju i razmisli u kojoj mjeri se ta tvrdnja odnosi na tebe. Nakon toga zaokruži broj kraj tvrdnje. Brojevi znače:

1=uopće se ne odnosi na mene; 2= uglavnom se ne odnosi na mene; 3=osrednje se odnosi na mene; 4=uglavnom se odnosi na mene; 5=u potpunosti se odnosi na mene

		Uopće NE	Uglavnom NE	Osrednje	Uglavnom DA	U potpunosti DA
1.	Kad nastavnik ispituje, uvijek mi se pojavi neki čudan osjećaj u trbuhu.	1	2	3	4	5
2.	Još dok se dijele testovi ili bilježnice za školske zadaće, srce mi počne jako lupati.	1	2	3	4	5
3.	Ako na početku pismenog ispita ne uspijem riješiti prvi zadatak, jako se uzrujam i ne mogu se koncentrirati na druge zadatke.	1	2	3	4	5
4.	Za vrijeme pismenog ispitivanja u školi često zaboravim i ono što sam prije toga dobro naučio.	1	2	3	4	5
5.	Kada imamo pismeno ispitivanje u školi, najčešće već na početku znam da neću dobro proći na ispitu.	1	2	3	4	5
6.	Kad se piše školska zadaća ili test, često griješim jer se previše bojim.	1	2	3	4	5
7.	Uvijek sam napet prije nekog pismenog ispitivanja u školi.	1	2	3	4	5
8.	Katkad poželim da me ispitivanja u školi ne brinu tako jako.	1	2	3	4	5

### 8.3 Skala akademske samoefikasnosti

**Tablica p5.** Redni broj čestica i njihova pripadnost pojedinoj subskali akademske samoefikasnosti

ASE: Akademska samoefikasnost	Čestice:
<b>ASE1:</b> Samoefikasnost u procesu učenja	5, 6, 7, 8
<b>ASE2:</b> Samoefikasnost u postizanju željenih ishoda učenja	1, 2, 3, 4

#### Uputa i način bodovanja

Skala se može primijeniti na grupi ispitanika ili u individualnom radu. Primjerena je primjeni s učenicima od 5. do 8. razreda osnovne škole, a može se primjenjivati i na višim razinama obrazovanja. Pri konstrukciji skale posebna je pozornost posvećena jezičnoj komponenti i razumljivosti čestica koje su osmišljene tako da budu razumljive djeci u dobi od 10 godina. Ukoliko se skala primjenjuje na djeci mlađoj od 10 godina, potreban je oprez i u tim slučajevima savjetuje se individualna primjena.

Ispitanici na skali od 5 stupnjeva procjenjuju u kojoj mjeri se navedene tvrdnje odnose na njih (od 1 = uopće se ne odnosi na mene do 5= u potpunosti se odnosi na mene).

Rezultat na pojedinoj subskali akademske samoefikasnosti računa se zbrajanjem procjena na česticama koje pripadaju subskali. Skala se može koristiti i za procjenu ukupne akademske samoefikasnosti, pri čemu se rezultat računa zbrajanjem procjena na svim česticama skale.

#### Deskriptivni podaci prema spolu i dobi

Skala akademske samoefikasnosti primijenjena je na uzorku od 461 učenika (243 djevojčice i 218 dječaka) u dobi od 11 do 14 godina, učenika 5. do 8. razreda osnovne škole. U Tablici 4. navedeni su normativni podaci za subskale akademske samoefikasnosti.

**Tablica p6M.** Aritmetičke sredine, standardne devijacije i percentili za subskale akademske samoefikasnosti za dječake

Dječaci				
Dob		ASE1	ASE2	
11	N	42	42	
	M	14,60	15,29	
	sd	3,26	3,06	
	Percentili	25	12,00	13,00
		50	15,00	16,00
75		17,00	18,00	
12	N	46	47	
	M	14,70	14,49	
	sd	3,00	3,04	
	Percentili	25	12,00	12,00
		50	15,50	15,00
75		17,00	17,00	
13	N	61	62	
	M	12,48	13,50	
	sd	3,59	3,58	
	Percentili	25	9,00	11,00
		50	13,00	13,50
75		15,50	16,00	
14	N	52	52	
	M	13,56	13,83	
	sd	3,39	4,34	
	Percentili	25	11,00	11,00
		50	14,00	14,00
75		16,00	17,00	

**Tablica p6F.** Aritmetičke sredine, standardne devijacije i percentili za subskale akademske samoefikasnosti za djevojčice

Djevojčice			
Dob		ASE1	ASE2
11	N	41	41
	M	16,02	15,76
	sd	2,48	2,80
	Percentili		
	25	14,00	14,00
	50	16,00	16,00
	75	18,00	18,00
12	N	66	66
	M	14,71	14,50
	sd	3,65	3,36
	Percentili		
	25	12,75	12,00
	50	15,50	15,00
	75	18,00	17,00
13	N	63	63
	M	14,19	14,95
	sd	3,27	3,480
	Percentili		
	25	12,00	12,00
	50	14,00	15,00
	75	17,00	19,00
14	N	52	52
	M	14,37	14,73
	Sd	2,73	2,76
	Percentili		
	25	12,00	13,00
	50	15,00	14,50
	75	16,00	17,00



ASE
-----

ŠKOLA:	
U KOJEM SI RAZREDU I ODJELJENJU:	
IME:	
PREZIME:	
SPOL (zaokruži):	MUŠKI    ŽENSKI
KOLIKO IMAS GODINA?	_____ godina

Pročitaj svaku tvrdnju i razmisli u kojoj mjeri se ta tvrdnja odnosi na tebe. Nakon toga zaokruži broj kraj tvrdnje. Brojevi znače:

1=uopće se ne odnosi na mene; 2= uglavnom se ne odnosi na mene; 3=osrednje se odnosi na mene; 4=uglavnom se odnosi na mene; 5=u potpunosti se odnosi na mene

		Uopće NE	Uglavnom NE	Osrednje	Uglavnom DA	U potpunosti DA
1.	Uspješan sam u skoro svim školskim predmetima.	1	2	3	4	5
2.	Uspješno rješavam testove u školi.	1	2	3	4	5
3.	Mojim uspjehom u školi mogu zadovoljiti očekivanja roditelja.	1	2	3	4	5
4.	Kada me ispituju, pokazujem dobro znanje.	1	2	3	4	5
5.	Lako mi je pažljivo pratiti svaki školski sat.	1	2	3	4	5
6.	Lako mi je naučiti zadano gradivo za test.	1	2	3	4	5
7.	Lako se koncentriram na učenje, čak i kad sam okružen drugim zanimljivim stvarima.	1	2	3	4	5
8.	Lako i redovito rješavam domaće zadaće.	1	2	3	4	5

## 8.4 Skala ciljnih orijentacija u učenju

U Tablici 1. navedene su čestice koje pripadaju pojedinim subskalama ciljeva učenja usmjerenih na sebe, ciljeva izvođenja usmjerenih na druge i neakademske ciljeva.

**Tablica p7.** Redni broj čestica i njihova pripadnost pojedinoj skali ciljnih orijentacija

<b>CU: Ciljevi učenja usmjereni na sebe</b>	<b>Čestice:</b>
<b>CU1:</b> Cilj približavanja učenju (cilj usvajanja znanja/ vještina)	27, 28, 29, 30
<b>CU2:</b> Cilj izbjegavanja pogrešaka (perfekcionizam usmjeren na sebe)	8, 9, 10, 11
<b>CI: Ciljevi izvođenja usmjereni na druge</b>	
<b>C11:</b> Cilj približavanja kompeticiji (biti bolji od drugih)	12, 13, 14, 15
<b>C12:</b> Cilj izbjegavanja kompeticije (izbjeci biti lošiji od drugih)	24, 25, 26
<b>C13:</b> Cilj samozaštite (izbjeci izgledati glupo)	1, 2, 3
<b>C14:</b> Cilj samopromocije (nastojati izgledati pametno)	4, 5, 6, 7
<b>NA: Neakademski ciljevi</b>	
<b>NA1:</b> Cilj izbjegavanja rada	20, 21, 22, 23
<b>NA2:</b> Socijalni cilj	16, 17, 18, 19

### Uputa i način bodovanja

Skala se može primijeniti na grupi ispitanika ili u individualnom radu. Primjerena je primjeni s učenicima od 5. do 8. razreda osnovne škole, a može se primjenjivati i na višim razinama obrazovanja. Pri konstrukciji skale posebna je pozornost posvećena jezičnoj komponenti i razumljivosti čestica koje su osmišljene tako da budu razumljive djeci u dobi od 10 godina. Ukoliko se skala primjenjuje na djeci mlađoj od 10 godina, potreban je oprez i u tim slučajevima savjetuje se individualna primjena.

Ispitanici na skali od 5 stupnjeva procjenjuju u kojoj mjeri se navedene tvrdnje odnose na njih (od 1 = uopće se ne odnosi na mene do 5= u potpunosti se odnosi na mene).

Rezultat na pojedinoj subskali računa se zbrajanjem procjena na česticama koje pripadaju subskali. Procjena ciljeva učenja usmjerenih na sebe računa se zbrajanjem procjena na česticama koje pripadaju subskalama: Cilj približavanja učenju i Cilj izbjegavanja pogrešaka. Procjena ciljeva izvođenja usmjerenih na druge računa se zbrajanjem procjena na

česticama koje pripadaju subskalama: Cilj približavanja kompeticiji, Cilj izbjegavanja kompeticije, Cilj samozaštite i Cilj samopromocije. Procjena neakademskih ciljeva računa se zbrajanjem procjena na česticama koje pripadaju subskalama: Cilj izbjegavanja rada i Socijalni cilj.

### Deskriptivni podaci prema spolu i dobi

Skala ciljnih orijentacija primijenjena je na uzorku od 461 učenika (243 djevojčice i 218 dječaka) u dobi od 11 do 14 godina, polaznika 5. do 8. razreda osnovne škole. U Tablici 4. navedeni su normativni podaci za pojedine subskele ciljnih orijentacija prema spolu i dobi.

**Tablica p8M.** Aritmetičke sredine, standardne devijacije i percentili za subskele ciljnih orijentacija za dječake i djevojčice

		Dječaci								
Dob		CI3	CI4	CU2	CI1	NA2I	NA1	CI2	CU1	
11	N	42	40	41	42	42	41	41	42	
	M	10,05	11,57	16,05	14,50	12,24	12,05	7,98	17,50	
	sd	3,94	4,44	3,58	4,12	3,97	4,67	3,45	2,57	
	Percentili	25	7,00	7,25	14,00	12,00	9,00	8,00	5,00	16,00
		50	11,00	12,00	17,00	15,00	13,00	13,00	8,00	18,00
	75	14,00	15,00	19,00	18,00	15,00	16,00	10,00	20,00	
12	N	46	45	47	46	46	46	44	47	
	M	9,61	12,47	15,81	13,54	11,65	11,57	8,25	17,02	
	sd	3,62	4,52	3,58	4,45	5,17	3,95	3,44	3,29	
	Percentili	25	6,75	8,50	12,00	10,00	6,75	8,75	6,25	15,00
		50	10,00	13,00	17,00	14,50	12,00	12,00	8,50	18,00
	75	12,25	16,00	19,00	18,00	16,25	14,25	11,00	20,00	
13	N	62	61	62	62	61	62	61	61	
	M	9,82	10,52	14,05	13,13	12,75	12,27	7,41	16,39	
	sd	3,04	4,26	3,48	4,05	4,41	4,30	2,88	3,28	
	Percentili	25	7,00	8,00	11,00	11,00	10,00	9,00	5,00	14,00
		50	10,00	11,00	14,00	13,00	12,00	12,50	8,00	17,00
	75	12,00	14,00	17,00	16,00	16,00	16,00	9,00	19,00	
14	N	51	52	52	52	52	52	51	52	
	M	8,22	10,85	13,29	13,17	13,00	13,25	7,22	15,63	
	sd	2,87	4,31	4,04	4,70	3,78	4,27	2,93	3,24	
	Percentili	25	6,00	8,00	11,25	10,00	11,00	9,25	5,00	14,00
		50	9,00	10,50	13,00	14,00	13,00	13,00	7,00	16,00
	75	10,00	14,00	16,75	17,00	16,00	17,00	10,00	18,00	

**Tablica p8F.** Aritmetičke sredine, standardne devijacije i percentili za subskele ciljnih orijentacija za dječake i djevojčice

Djevojčice										
Dob		CI3	CI4	CU2	CI1	NA2I	NA1	CI2	CU1	
11	N	41	41	41	41	41	40	41	41	
	M	8,41	9,37	16,24	11,12	9,85	9,67	7,29	18,56	
	sd	3,77	4,62	3,74	5,03	4,15	4,67	2,85	1,83	
	Percentili	25	5,00	4,50	15,00	7,00	6,50	6,00	5,00	18,00
		50	9,00	9,00	17,00	10,00	9,00	8,00	7,00	19,00
	75	11,50	12,50	19,00	16,00	13,50	13,75	9,00	20,00	
12	N	66	66	66	66	66	66	66	66	
	M	8,82	9,64	15,00	11,97	10,14	10,18	6,56	16,20	
	sd	2,97	4,21	3,95	4,09	4,44	4,49	3,12	3,56	
	Percentili	25	6,75	6,00	13,00	8,75	5,00	6,75	3,00	14,00
		50	9,00	9,00	15,50	13,00	10,00	10,00	6,50	17,00
	75	11,00	13,00	18,00	15,00	14,00	14,00	9,00	20,00	
13	N	63	63	63	63	63	63	63	63	
	M	7,87	9,62	13,43	11,37	11,43	10,81	6,29	16,48	
	sd	3,08	4,61	3,88	4,84	4,28	4,26	3,06	3,45	
	Percentili	25	6,00	5,00	11,00	6,00	8,00	8,00	3,00	15,00
		50	8,00	9,00	14,00	12,00	11,00	11,00	6,00	17,00
	75	10,00	12,00	16,00	15,00	15,00	13,00	9,00	19,00	
14	N	52	51	52	52	52	52	52	52	
	M	7,56	8,92	12,62	11,92	11,29	11,31	6,15	15,83	
	sd	3,23	3,54	3,06	4,22	4,46	3,40	2,73	2,65	
	Percentili	25	5,25	6,00	10,00	9,25	8,00	9,00	4,00	14,00
		50	7,50	9,00	12,00	12,00	10,50	11,50	6,00	16,00
	75	9,00	11,00	15,00	14,75	14,75	13,75	7,00	18,00	

ŠKOLA:	
U KOJEM SI RAZREDU I ODJELJENJU:	
IME:	
PREZIME:	
SPOL (zaokruži):	MUŠKI    ŽENSKI
KOLIKO IMAŠ GODINA?	_____ godina

Pročitaj svaku tvrdnju i razmisli u kojoj mjeri se ta tvrdnja odnosi na tebe. Nakon toga zaokruži broj kraj tvrdnje. Brojevi znače:

1=uopće se ne odnosi na mene; 2= uglavnom se ne odnosi na mene; 3=osrednje se odnosi na mene;  
4=uglavnom se odnosi na mene; 5=u potpunosti se odnosi na mene

Uopće NE  
Uglavnom NE  
Osrednje  
Uglavnom DA  
U potpunosti DA

1.	Pazim da ne bih isao dluo pred drugima u razredu.	1	2	3	4	5
2.	Trudim se uglavnom zato što se ne želim osramotiti pred drugima.	1	2	3	4	5
3.	Ne želim da drugi misle da nisam dovoljno pametan.	1	2	3	4	5
4.	Želim pokazati drugima da sam među najpametnijim učenicima u razredu.	1	2	3	4	5
5.	Želim pokazati drugima da sam pametan i da se ne trebam truditi oko učenja.	1	2	3	4	5
6.	Važno mi je da drugi misle da sam pametan i bistar.	1	2	3	4	5
7.	Važno mi je pokazati drugima da sam dovoljno pametan da mogu riješiti sve zadatke lako i bez problema.	1	2	3	4	5
8.	Želim biti temeljit i pažljiv u učenju kako ne bih propustio naučiti čak i ono što neće biti na ispitu.	1	2	3	4	5
9.	Želim riješiti zadatke svake domaće zadaće bez greške, čak i ako znam da zadaća neće biti pregledana.	1	2	3	4	5
10.	Želim izbjeći sve moguće greške, čak i na zadacima koji se ne ocjenjuju.	1	2	3	4	5
11.	Iako znam da me profesor neće baš sve pitati, moram naučiti sve iz gradiva koje učim.	1	2	3	4	5
12.	Jako sam zadovoljan kada sam u školi bolji od drugih.	1	2	3	4	5
13.	Posebno mi je drago kada na testu dobijem više bodova od drugih u razredu.	1	2	3	4	5
14.	Želim imati bolje ocjene od drugih učenika u razredu.	1	2	3	4	5
15.	Važno mi je biti uspješniji od drugih učenika u razredu.	1	2	3	4	5
16.	Volim nasmijavati prijatelje u razredu.	1	2	3	4	5
17.	Naizadovoljniji sam kada nasmijem cijeli razred duhovitim komentarima na nastavi i odmoru.	1	2	3	4	5
18.	U razredu se volim zafrkavati i dobacivati za vrijeme nastave.	1	2	3	4	5
19.	Volim zafrkavati učenike koji imaju dobre ocjene.	1	2	3	4	5
20.	Želim što manje vremena potrošiti na školske obaveze.	1	2	3	4	5
21.	Ne želim se truditi oko školskih obaveza više nego što je potrebno.	1	2	3	4	5
22.	U školi ne želim raditi više od onoga što moram.	1	2	3	4	5
23.	Pokušavam udovoljiti školskim obavezama sa što je moguće manje truda.	1	2	3	4	5
24.	Ne želim se dovesti u situaciju da netko drugi ima bolji uspjeh od mene.	1	2	3	4	5
25.	Ne mogu dopustiti da me drugi učenici preteknu u uspjehu na važnim testovima.	1	2	3	4	5
26.	Nije mi svejedno ako ne uspijem biti najbolji na testu.	1	2	3	4	5
27.	U školi mi je najvažnije naučiti zanimljive stvari s razumijevanjem.	1	2	3	4	5
28.	U školi uvijek želim naučiti nešto novo i interesantno.	1	2	3	4	5
29.	Važno mi je napredovati u nekim znanjima i vještinama.	1	2	3	4	5
30.	Važno mi je usvojiti i naučiti što više novih znanja i vještina.	1	2	3	4	5

## 8.5 Skala atribucija školskog uspjeha i neuspjeha

U Tablici 1. navedene su čestice koje pripadaju pojedinim subskalama atribucija školskog uspjeha i atribucija školskog neuspjeha.

**Tablica p9.** Redni broj čestica i njihova pripadnost pojedinoj subskali atribucija školskog uspjeha i neuspjeha

<b>ATR_U: Atribucije školskog uspjeha</b>	<b>Čestice:</b>
<b>ATR_U1:</b> Atribucija uspjeha unutrašnjim stabilnim uzrocima: Sposobnost	17, 18, 19, 20
<b>ATR_U2:</b> Atribucija uspjeha unutrašnjim nestabilnim uzrocima: Trud	29, 30, 31, 32
<b>ATR_U3:</b> Atribucija uspjeha vanjskim stabilnim uzrocima: Učitelj	21, 22, 23, 24
<b>ATR_U4:</b> Atribucija uspjeha vanjskim nestabilnim uzrocima: Sreća	25, 26, 27, 28
<b>ATR_N: Atribucije školskog neuspjeha</b>	
<b>ATR_N1:</b> Atribucija neuspjeha unutrašnjim stabilnim uzrocima: Nedostatak sposobnosti	9, 10, 11, 12
<b>ATR_N2:</b> Atribucija neuspjeha unutrašnjim nestabilnim uzrocima: Nedostatak truda	5, 6, 7, 8
<b>ATR_N3:</b> Atribucija neuspjeha vanjskim stabilnim uzrocima:Škola	1, 2, 3, 4
<b>ATR_N4:</b> Atribucija neuspjeha vanjskim nestabilnim uzrocima: Slučajnost	13, 14, 15, 16

### Uputa i način bodovanja

Skala se može primijeniti na grupi ispitanika ili u individualnom radu. Primjerena je primjeni s učenicima od 5. do 8. razreda osnovne škole, a može se primjenjivati i na višim razinama obrazovanja. Pri konstrukciji skale posebna je pozornost posvećena jezičnoj komponenti i razumljivosti čestica koje su osmišljene tako da budu razumljive djeci u dobi od 10 godina. Ukoliko se skala primjenjuje na djeci mlađoj od 10 godina, potreban je oprez i u tim slučajevima savjetuje se individualna primjena.

Ispitanici na skali od 5 stupnjeva procjenjuju u kojoj se mjeri slažu s navedenom tvrdnjom (od 1 = uopće se ne slažem do 5= u potpunosti se slažem).

Rezultat na pojedinoj subskali atribucija školskog uspjeha i neuspjeha računa se zbrajanjem procjena na česticama koje pripadaju subskali.

### Deskriptivni podaci prema spolu i dobi

Skale atribucija školskog uspjeha i neuspjeha primijenjene su na uzorku od 461 učenika (243 djevojčice i 218 dječaka) u dobi od 11 do 14 godina, polaznika 5. do 8. razreda osnovne škole. U Tablici 4. navedeni su normativni podaci za subskele atribucija školskog uspjeha i neuspjeha.

**Tablica p10M.** Aritmetičke sredine, standardne devijacije i percentili za subskele atribucija školskog uspjeha i neuspjeha za dječake i djevojčice.

		Dječaci								
Dob		ATR_U1	ATR_U2	ATR_U3	ATR_U4	ATR_N1	ATR_N2	ATR_N3	ATR_N4	
11	N	41	40	42	41	41	42	42	41	
	M	14,17	17,45	6,02	9,95	8,41	15,31	9,29	10,44	
	sd	3,76	2,27	3,06	3,52	4,78	4,26	4,87	4,30	
	Percentili	25	11,50	16,00	4,00	7,50	4,00	12,00	4,00	8,00
		50	14,00	18,00	5,00	10,00	7,00	16,00	9,00	11,00
75		17,00	19,75	7,00	12,00	12,00	20,00	13,00	13,00	
12	N	48	48	46	47	47	48	48	48	
	M	13,85	17,04	7,24	11,04	8,94	15,04	12,02	13,00	
	sd	3,60	3,13	3,67	3,87	4,65	4,29	5,20	4,70	
	Percentili	25	11,00	15,00	4,00	9,00	4,00	12,00	8,00	9,25
		50	14,00	18,00	6,00	11,00	9,00	16,00	12,00	13,00
75		16,00	20,00	10,25	14,00	13,00	19,00	16,00	16,00	
13	N	62	62	62	61	62	62	62	62	
	M	15,16	17,19	6,45	11,08	7,26	15,48	10,81	11,40	
	sd	2,90	3,27	3,42	3,92	3,71	3,89	4,37	4,29	
	Percentili	25	13,75	16,00	4,00	8,00	4,00	13,00	7,75	9,00
		50	15,50	18,00	5,00	10,00	6,00	16,00	10,50	12,00
75		17,00	20,00	8,00	15,00	10,00	19,00	14,00	15,00	
14	N	52	52	52	52	52	52	52	52	
	M	14,88	17,06	6,23	12,15	7,35	14,85	11,60	12,42	
	sd	3,65	2,85	3,13	4,22	4,86	3,76	4,82	4,14	
	Percentili	25	13,00	15,00	4,00	9,00	4,00	12,00	8,00	10,00
		50	15,00	18,00	5,00	12,00	4,00	15,00	12,00	12,00
75		17,75	20,00	7,00	15,00	11,50	19,00	15,00	16,00	

**Tablica p10F.** Aritmetičke sredine, standardne devijacije i percentili za subskale atribucija školskog uspjeha i neuspjeha za dječake i djevojčice.

		Djevojčice								
Dob		ATR_U1	ATR_U2	ATR_U3	ATR_U4	ATR_N1	ATR_N2	ATR_N3	ATR_N4	
11	N	41	41	41	41	41	41	41	41	
	M	13,17	17,83	6,07	10,61	6,85	14,44	8,32	9,85	
	sd	4,29	2,97	3,29	4,20	3,82	4,63	4,45	4,62	
	Percentili	25	10,50	17,00	4,00	7,00	4,00	11,00	4,00	5,00
		50	13,00	19,00	5,00	11,00	6,00	15,00	8,00	10,00
75		16,00	20,00	7,00	13,50	8,00	18,00	11,00	12,00	
12	N	66	66	66	66	66	66	66	66	
	M	13,47	17,95	6,58	11,61	7,67	15,83	10,18	10,77	
	sd	3,08	2,24	3,39	3,94	4,57	3,80	4,89	4,76	
	Percentili	25	11,75	16,00	4,00	8,00	4,00	14,00	5,00	7,75
		50	14,00	19,00	5,00	12,00	5,50	16,00	9,50	10,00
75		16,00	20,00	8,00	14,00	10,00	19,00	14,00	14,00	
13	N	63	63	63	63	62	62	62	62	
	M	13,63	17,76	5,86	11,19	6,02	15,68	9,56	11,24	
	sd	4,06	2,38	2,78	3,97	3,36	3,35	4,71	4,04	
	Percentili	25	11,00	17,00	4,00	8,00	4,00	13,75	5,00	8,00
		50	14,00	18,00	5,00	12,00	4,00	16,00	9,50	11,00
75		17,00	20,00	7,00	14,00	7,00	18,25	13,00	14,00	
14	N	52	52	52	52	52	52	52	51	
	M	13,69	17,40	7,06	11,77	5,85	15,63	10,37	11,61	
	sd	2,75	2,00	3,07	3,60	2,64	3,16	3,97	4,10	
	Percentili	25	12,00	16,00	5,00	9,00	4,00	14,00	7,25	9,00
		50	14,00	18,00	6,00	12,00	5,00	16,00	11,50	12,00
75		15,75	19,00	8,00	15,00	7,00	18,00	14,00	14,00	



ATR

ŠKOLA:	
U KOJEM SI RAZREDU I ODJELJENJU:	
IME:	
PREZIME:	
SPOL (zaokruži):	MUŠKI    ŽENSKI
KOLIKO IMAŠ GODINA?	_____ godina

**Pročitaj svaku tvrdnju i razmisli slažeš li se s tvrdnjom. Nakon toga zaokruži broj kraj tvrdnje. Brojevi znače:**

**1**=uopće se ne slažem; **2**= uglavnom se ne slažem; **3**=osrednje se slažem;  
**4**=uglavnom se slažem; **5**=u potpunosti se slažem

Postoje razni razlozi zašto netko dobije lošu ocjenu. Kada ti dobiješ LOŠU OCJENU (npr. jedinicu ili bilo koju drugu ocjenu koju smatraš lošom), što misliš zašto se to dogodilo?  Dobio sam lošu ocjenu zato jer...		Uopće NE	Uglavnom NE	Osrednje	Uglavnom DA	U potpunosti DA
1.	...učitelji ne znaju učiniti zadatke zanimljivima.	1	2	3	4	5
2.	...su školski zadaci besmisleni i beskorisni.	1	2	3	4	5
3.	...su predmeti i učenje dosadni.	1	2	3	4	5
4.	...ono što me pitaju neće mi nikada trebati u životu.	1	2	3	4	5
5.	...se nisam dovoljno pripremao za ispit.	1	2	3	4	5
6.	...to gradivo nisam dobro naučio.	1	2	3	4	5
7.	...nisam pazio što radim na ispitu.	1	2	3	4	5
8.	...nisam redovito vježbao i pisao zadaće.	1	2	3	4	5
9.	...sam loš učenik.	1	2	3	4	5
10.	...sam nesposoban.	1	2	3	4	5
11.	...nisam u stanju naučiti za dobru ocjenu.	1	2	3	4	5
12.	...nisam dovoljno pametan.	1	2	3	4	5
13.	...je u testu bilo nešto što još nismo učili.	1	2	3	4	5
14.	...smo pisali test kasno, zadnje sate nastave.	1	2	3	4	5
15.	...je moja grupa dobila test s težim pitanjima.	1	2	3	4	5
16.	...ispit nije bio najavljen.	1	2	3	4	5

Provjeri jesi li odgovorio na sva pitanja i nastavi na drugoj stranici

Postoje razni razlozi zašto netko dobije dobru ocjenu. Kada ti dobiješ DOBRU OCJENU (npr. peticu ili bilo koju drugu ocjenu koju smatraš dobrom), što misliš zašto se to dogodilo?		Uopće NE	Uglavnom NE	O srednje	Uglavnom DA	U potpunosti DA
Dobio sam dobru ocjenu zato jer...						
17.	...sam sposoban.	1	2	3	4	5
18.	...sam bistar učenik.	1	2	3	4	5
19.	...sam pametan.	1	2	3	4	5
20.	...bez truda mogu riješiti sve zadatke.	1	2	3	4	5
21.	...sam učiteljov omiljeni učenik.	1	2	3	4	5
22.	...mi učitelji uvijek daju dobre ocjene, bez obzira na moj trud i znanje.	1	2	3	4	5
23.	...me učitelj (učiteljica) voli.	1	2	3	4	5
24.	...mi učitelj uvijek postavlja lagana pitanja.	1	2	3	4	5
25.	...su me pitali baš ona pitanja koja sam znao.	1	2	3	4	5
26.	...sam dobio grupu s lakšim pitanjima.	1	2	3	4	5
27.	...sam na tom ispitu imao sreće.	1	2	3	4	5
28.	...je tog dana učiteljica bila dobre volje.	1	2	3	4	5
29.	...sam bio pažljiv u rješavanju zadataka.	1	2	3	4	5
30.	...sam redovito pisao zadaće.	1	2	3	4	5
31.	...sam se potrudio pripremiti za ispit.	1	2	3	4	5
32.	...sam to gradivo dobro naučio.	1	2	3	4	5

## 8.6 Skala motivacijskih strategija

U Tablici 1. navedene su čestice koje pripadaju pojedinim subskalama motivacijskih strategija za poticanje procesa učenja i motivacijskih strategija za zaštitu samopoštovanja.

**Tablica p11.** Redni broj čestica i njihova pripadnost pojedinoj subskali motivacijskih strategija

<b>MSU: Motivacijske strategije za poticanje procesa učenja</b>	<b>Čestice:</b>
<b>MSU1:</b> Postavljanje ciljeva	16, 17, 18, 19
<b>MSU2:</b> Reguliranje truda	1, 2, 3, 4, 5
<b>MSU3:</b> Upravljanje radom, vremenom i okolinom	10, 11, 12, 13, 14, 15
<b>MSS: Motivacijske strategije za zaštitu samopoštovanja</b>	
<b>MSS1:</b> Samohendikepiranje	20, 21, 22, 23, 24
<b>MSS2:</b> Obrambeni pesimizam	6, 7, 8, 9

### Uputa i način bodovanja

Skala se može primijeniti na grupi ispitanika ili u individualnom radu. Primjerena je primjeni s učenicima od 5. do 8. razreda osnovne škole, a može se primjenjivati i na višim razinama obrazovanja. Pri konstrukciji skale posebna je pozornost posvećena jezičnoj komponenti i razumljivosti čestica koje su osmišljene tako da budu razumljive djeci u dobi od 10 godina. Ukoliko se skala primjenjuje na djeci mlađoj od 10 godina, potreban je oprez i u tim slučajevima savjetuje se individualna primjena.

Ispitanici na skali od 5 stupnjeva procjenjuju u kojoj mjeri se navedene tvrdnje odnose na njih (od 1 = uopće se ne odnosi na mene do 5= u potpunosti se odnosi na mene).

Rezultat na pojedinoj subskali računa se zbrajanjem procjena na česticama koje pripadaju subskali. Procjena motivacijskih strategija za poticanje procesa učenja računa se zbrajanjem procjena na česticama koje pripadaju subskalama: Postavljanje ciljeva, Reguliranje truda i Upravljanje radom, vremenom i okolinom. Procjena motivacijskih strategija za zaštitu samopoštovanja računa se zbrajanjem procjena na česticama koje pripadaju subskalama: Samohendikepiranje i Obrambeni pesimizam.

### Deskriptivni podaci prema spolu i dobi

Skala motivacijskih strategija primijenjena je na uzorku od 461 učenika (243 djevojčice i 218 dječaka) u dobi od 11 do 14 godina, učenika 5. do 8. razreda osnovne škole. U Tablici 4. navedeni su normativni podaci za pojedine subskele motivacijskih strategija prema spolu i dobi.

**Tablica p11M.** Aritmetičke sredine, standardne devijacije i percentili za subskele motivacijskih strategija za dječake i djevojčice

		Dječaci					
Dob		MSS1	MSU3	MSS2	MSU1	MSU2	
11	N	41	42	42	40	42	
	M	12,51	23,74	12,10	15,20	17,50	
	sd	5,72	5,04	4,11	3,28	4,70	
	Percentili	25	6,50	20,00	9,00	13,00	13,75
		50	13,00	25,00	12,00	16,00	18,50
	75	17,50	28,00	15,00	17,00	21,00	
12	N	45	47	46	47	46	
	M	13,71	23,81	12,24	15,53	17,93	
	sd	5,51	5,39	3,73	3,64	4,74	
	Percentili	25	9,00	20,00	10,00	13,00	15,00
		50	15,00	25,00	12,00	16,00	18,00
	75	17,00	28,00	14,25	19,00	22,00	
13	N	62	61	62	62	62	
	M	13,47	22,82	11,15	14,65	16,1	
	sd	5,40	4,77	4,14	3,01	4,80	
	Percentili	25	9,00	20,00	8,00	13,00	13,00
		50	13,00	23,00	11,00	15,00	17,00
	75	17,25	27,00	13,00	16,25	19,00	
14	N	52	52	52	52	51	
	M	13,29	21,87	11,12	13,88	15,63	
	sd	4,55	4,93	3,55	3,36	4,18	
	Percentili	25	10,00	19,00	9,25	12,00	14,00
		50	14,00	21,00	11,00	13,50	15,00
	75	16,00	26,00	13,00	16,00	18,00	

**Tablica p11F.** Aritmetičke sredine, standardne devijacije i percentili za subskele motivacijskih strategija za dječake i djevojčice

Djevojčice							
Dob		MSS1	MSU3	MSS2	MSU1	MSU2	
11	N	40	41	41	41	41	
	M	8,92	25,17	11,73	14,83	19,32	
	sd	4,12	4,80	4,04	3,54	3,51	
	Percentili	25	5,00	22,50	9,00	13,00	17,00
		50	8,00	26,00	12,00	15,00	20,00
75		11,00	28,50	14,00	17,00	21,00	
12	N	66	66	66	66	65	
	M	11,21	23,80	11,05	14,77	18,52	
	sd	5,18	4,92	3,72	3,86	4,18	
	Percentili	25	6,00	21,00	8,00	12,75	16,00
		50	10,00	24,00	11,00	15,00	18,00
75		16,00	29,00	14,00	18,00	21,00	
13	N	63	63	63	63	63	
	M	12,43	23,54	12,06	15,25	17,00	
	sd	5,44	4,87	3,80	3,51	4,71	
	Percentili	25	8,00	20,00	9,00	14,00	14,00
		50	12,00	24,00	12,00	16,00	17,00
75		17,00	28,00	13,00	18,00	21,00	
14	N	52	52	52	52	52	
	M	11,34	24,31	10,67	14,00	16,63	
	sd	4,70	4,55	3,24	3,14	3,86	
	Percentili	25	7,25	20,50	8,25	12,00	14,00
		50	10,00	25,00	11,00	14,00	16,00
75		15,00	29,00	12,00	16,00	19,00	

ŠKOLA:	
U KOJEM SI RAZREDU I ODJELJENJU:	
IME:	
PREZIME:	
SPOL (zaokruži):	MUŠKI    ŽENSKI
KOLIKO IMAS GODINA?	_____ godina

**Pročitaj svaku tvrdnju i razmisli u kojoj mjeri se ta tvrdnja odnosi na tebe. Nakon toga zaokruži broj kraj tvrdnje. Brojevi znače:**

1=uopće se ne odnosi na mene; 2= uglavnom se ne odnosi na mene; 3=osrednje se odnosi na mene; 4=uglavnom se odnosi na mene; 5=u potpunosti se odnosi na mene

		Uopće NE	Uglavnom NE	Osrednje	Uglavnom DA	U potpunosti DA
1.	Kada naletim na težak dio gradiva ne odustanem nego se zainatim i učinim sve da bih ga savladao.	1	2	3	4	5
2.	Ako zapnem na teškom gradivu, sam se ohrabrujem i kažem si da ja to mogu riješiti.	1	2	3	4	5
3.	Dok rješavam neki težak zadatak, sam sebi kažem: "Ja to mogu napraviti" i nastavim se truditi.	1	2	3	4	5
4.	Kada sam već umoran od učenja, potrudim se još malo zamišljajući kako će biti lijepo kada završim zadatak	1	2	3	4	5
5.	Ako imam puno ispita, učim cijeli vikend i odgodim igranje, izlaske i zabavu.	1	2	3	4	5
6.	Uvijek očekujem lošu ocjenu tako da ne bih bio iznenađen ako ju dobijem.	1	2	3	4	5
7.	Često nakon ispita drugima kažem da ću sigurno dobiti lošu ocjenu i navedem neki razlog (npr. test je bio jako težak, neke zadatke nismo učili i sl.).	1	2	3	4	5
8.	Nikada se ne nadam dobroj ocjeni kako se ne bih razočarao.	1	2	3	4	5
9.	Roditeljima i prijateljima kažem da sam loše napisao test kako ne bi očekivali peticu.	1	2	3	4	5
10.	Uglavnom učim u prostoriji u kojoj se mogu koncentrirati na gradivo.	1	2	3	4	5
11.	Prije učenja pobrinem se da mogu raditi u miru.	1	2	3	4	5
12.	Volim koristiti uvijek isto mjesto za učenje.	1	2	3	4	5
13.	Volim sve bilježnice i knjige imati složene kraj svog mjesta za učenje da ih mogu brzo i lako naći.	1	2	3	4	5
14.	Planiram kada ću učiti, imajući na umu kada će biti ispiti.	1	2	3	4	5
15.	Pokušavam se što bolje organizirati da bih imao vremena za učenje i odmor.	1	2	3	4	5
16.	Sve učim tako da si sam postavim ciljeve i potrudim se izvršiti ono što sam si zadao.	1	2	3	4	5
17.	Prije nego krenem na učenje razmislim koliko dobro to trebam naučiti i ne odustajem dok nisam zadovoljan onim što sam postigao.	1	2	3	4	5
18.	Kada učim neko gradivo, odredim točno što želim postići učenjem.	1	2	3	4	5
19.	Sam odredim koliko toga trebam naučiti i trudim se dok to ne postignem.	1	2	3	4	5
20.	Učenje uvijek ostavim za zadnji trenutak.	1	2	3	4	5
21.	Kada treba najviše učiti, ja se počnem baviti drugim stvarima.	1	2	3	4	5
22.	Kada treba učiti za ispit, odjednom dobijem volju raditi nešto drugo, samo da ne učim.	1	2	3	4	5
23.	Dok svi uče pred ispite, ja se zabavljam.	1	2	3	4	5
24.	Svima dam do znanja da se uopće ne trudim oko učenja.	1	2	3	4	5

## 8.7 Skala strategija učenja

U Tablici 1. navedene su čestice koje pripadaju pojedinoj subskali strategija učenja.

**Tablica p12.** Redni broj čestica i njihova pripadnost pojedinoj subskali strategija učenja.

<b>MKK: Ciklus (meta)kognitivne kontrole učenja (strategije vezane za proces)</b>	
MKK1: Ponavljanje i uvježbavanje	16, 17, 18, 19
MKK2: Kontrola tijeka i ishoda učenja	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7
<b>DKP: Duboko kognitivno procesiranje (strategije vezane za sadržaj)</b>	
DKP1: Elaboracija	36, 37, 38, 39
DKP2: Organizacija	20, 21, 22, 23, 24, 25, 26
DKP3: Primjena	27, 28, 29, 30
DKP4: Kritičko mišljenje	30, 31, 32, 33, 34, 35
<b>PKP: Površinsko kognitivno procesiranje (malo kognitivnog napora)</b>	
PKP1: Usmjerenost na minimalne zahtjeve	8, 9, 10, 11
PKP2: Memoriranje	12, 13, 14, 15

### Uputa i način bodovanja

Skala se može primijeniti na grupi ispitanika ili u individualnom radu. Primjerena je primjeni s učenicima od 5. do 8. razreda osnovne škole, a može se primjenjivati i na višim razinama obrazovanja. Pri konstrukciji skale posebna je pozornost posvećena jezičnoj komponenti i razumljivosti čestica koje su osmišljene tako da budu razumljive djeci u dobi od 10 godina. Ukoliko se skala primjenjuje na djeci mlađoj od 10 godina, potreban je oprez i u tim slučajevima savjetuje se individualna primjena.

Ispitanici na skali od 5 stupnjeva procjenjuju u kojoj mjeri koriste strategije učenja navedene u pojedinim tvrdnjama (od 1 = tako nisam nikada radio do 5= uvijek tako radim).

Rezultat na pojedinoj subskali računa se zbrajanjem procjena na česticama koje pripadaju subskali. Procjena Ciklusa (meta)kognitivne kontrole učenja računa se zbrajanjem procjena na česticama koje pripadaju subskalama: Ponavljanje i uvježbavanje i Kontrola tijeka i ishoda učenja. Procjena Dubokog kognitivnog procesiranja računa se zbrajanjem procjena na česticama koje pripadaju subskalama: Elaboracija, Organizacija, Primjena i Kritičko mišljenje. Procjena Površinskog kognitivnog procesiranja računa se zbrajanjem procjena na

česticama koje pripadaju subskalama: Usmjerenost na minimalne zahtjeve i Memoriranje. U Tablici 1. navedene su čestice koje pripadaju pojedinoj subskali strategija učenja.

### Deskriptivni podaci prema spolu i dobi

Skala strategija učenja primijenjena je na uzorku od 461 učenika (243 djevojčice i 218 dječaka) u dobi od 11 do 14 godina, polaznika 5. do 8. razreda osnovne škole. U Tablici 4. navedeni su normativni podaci za pojedine subskale strategija učenja prema spolu i dobi.

**Tablica p13M.** Aritmetičke sredine, standardne devijacije i percentili za skala strategija učenja za dječake i djevojčice

		Dječaci								
Dob		MKK2	PKP1	PKP2	MKK1	DKP2	DKP3	DKP4	DKP1	
11	N	40	41	42	42	42	42	41	42	
	M	27,00	11,44	12,14	15,00	25,48	14,62	18,29	14,74	
	sd	5,59	4,58	4,56	3,63	5,46	3,38	4,43	3,95	
	Percentili	25	23,00	8,00	8,75	12,00	21,75	12,00	15,00	12,00
		50	27,00	11,00	12,50	14,50	25,00	14,00	18,00	15,00
75		32,00	15,00	16,00	19,00	29,25	18,00	22,00	18,00	
12	N	48	46	47	48	47	47	46	48	
	M	26,75	10,33	12,51	15,35	25,38	15,13	17,80	14,65	
	sd	6,037	5,30	4,10	3,94	5,83	3,40	4,91	3,71	
	Percentili	25	21,25	4,00	10,00	12,25	20,00	13,00	15,00	12,00
		50	26,50	10,50	13,00	15,50	24,00	15,00	18,00	15,00
75		33,50	14,25	16,00	20,00	31,00	18,00	21,25	18,00	
13	N	62	62	61	61	62	60	62	62	
	M	26,94	9,24	11,07	13,97	25,08	14,08	16,74	14,31	
	sd	5,38	4,43	3,81	4,01	5,84	3,26	3,66	3,61	
	Percentili	25	24,00	5,00	9,00	12,00	21,00	12,00	14,75	12,00
		50	27,00	8,00	11,00	14,00	25,50	14,00	17,00	14,00
75		31,00	13,00	14,00	17,00	29,25	16,00	19,00	17,25	
14	N	52	52	52	52	51	52	52	52	
	M	24,88	9,35	10,02	13,75	23,53	14,00	16,27	13,98	
	sd	5,48	4,41	4,11	3,49	5,71	2,98	4,16	3,45	
	Percentili	25	21,25	5,00	7,00	12,00	19,00	12,00	14,25	12,00
		50	25,00	9,50	9,50	14,00	24,00	13,00	16,50	15,00
75		28,75	13,00	12,75	17,00	27,00	16,00	19,00	16,75	



**Tablica p13F.** Aritmetičke sredine, standardne devijacije i percentili za skala strategija učenja za dječake i djevojčice

Djevojčice										
Dob		MKK2	PKP1	PKP2	MKK1	DKP2	DKP3	DKP4	DKP1	
11	N	41	41	41	41	41	41	41	41	
	M	30,73	8,56	9,80	16,10	26,93	14,07	17,73	15,46	
	sd	3,56	4,50	4,78	2,800	5,811	3,74	4,56	3,75	
	Percentili	25	28,00	5,00	4,50	14,00	22,50	12,00	14,00	13,00
		50	31,00	7,00	10,00	16,00	27,00	14,00	18,00	16,00
75	34,00	11,50	13,00	18,50	31,00	17,00	21,50	18,00		
12	N	66	66	65	66	66	66	65	65	
	M	28,12	9,27	9,86	15,83	25,62	14,11	17,00	14,32	
	sd	5,41	4,31	4,27	3,42	6,09	3,28	4,45	3,55	
	Percentili	25	24,00	5,00	5,50	13,75	21,75	12,00	14,00	12,00
		50	28,00	8,50	10,00	16,00	26,00	14,00	17,00	14,00
75	33,00	13,00	13,00	19,00	31,00	16,00	20,00	16,00		
13	N	63	63	63	63	63	62	63	63	
	M	28,48	8,14	8,70	14,81	28,71	14,21	17,06	15,33	
	sd	5,25	4,13	3,52	3,28	5,28	3,44	4,33	3,76	
	Percentili	25	26,00	5,00	6,00	12,00	24,00	12,00	14,00	13,00
		50	29,00	7,00	8,00	15,00	31,00	15,00	17,00	16,00
75	33,00	10,00	11,00	17,00	33,00	16,25	20,00	19,00		
14	N	52	52	52	52	52	52	52	51	
	M	28,67	7,63	9,44	15,06	27,11	13,85	16,83	14,41	
	sd	4,88	4,16	4,38	2,79	4,24	3,08	4,06	3,11	
	Percentili	25	26,00	4,00	5,00	13,00	24,00	12,00	14,25	12,00
		50	29,00	6,00	9,00	15,00	27,00	14,00	16,50	14,00
75	33,00	10,75	12,75	17,00	30,00	16,00	20,00	16,00		

ŠKOLA:	
U KOJEM SI RAZREDU I ODJELJENJU:	
IME:	
PREZIME:	
SPOL (zaokruži):	MUŠKI    ŽENSKI
KOLIKO IMAS GODINA?	_____ godina

**Interesira nas kako učiš. Navedeni su neki načini učenja. Ovisno o tome u kojoj mjeri koristiš neki od navedenih načina, zaokruži jedan od ponuđenih brojeva. Brojevi znače:**

**1**=tako nikada nisam radio; **2**= uglavnom to ne radim; **3**=osrednje se koristim time;  
**4**=uglavnom tako radim; **5**=uvijek tako radim

		Nikada NE	Uglavnom NE	Osrednje	Uglavnom DA	Uvijek DA
1.	Nakon učenja provjerim svoje znanje i razumijevanje gradiva.	1	2	3	4	5
2.	Kada učim, pokušavam utvrditi postoji li nešto što nisam dobro razumio.	1	2	3	4	5
3.	Za vrijeme učenja često sam sebi postavljam pitanja da bih bio siguran jesam li sve dobro razumio.	1	2	3	4	5
4.	Dok učim, sve što mi je nejasno pročitam ponovo kako bih to što bolje razumio.	1	2	3	4	5
5.	Prije ispita provjerim svoje znanje i spremnost za ispit.	1	2	3	4	5
6.	Dok učim, stalno pokušavam provjeriti je li mi sve jasno.	1	2	3	4	5
7.	Kada učim, često se vraćam na dijelove koje nisam razumio ili mi izgledaju nejasni.	1	2	3	4	5
8.	Koncentriram se samo na učenje onih sadržaja koji su dovoljni za prolaz.	1	2	3	4	5
9.	Učim samo onoliko koliko je potrebno za prolaznu ocjenu.	1	2	3	4	5
10.	Provjerim koliko toga treba naučiti da bih dobio prolaznu ocjenu.	1	2	3	4	5
11.	Nikada ne učim više od onoga što je zadano.	1	2	3	4	5
12.	Gradivo uglavnom učim doslovno i napamet.	1	2	3	4	5
13.	Često učim napamet i pokušavam sve zapamtiti upravo onako kako je napisano u knjizi ili bilježnici jer su takva pitanja na ispitu.	1	2	3	4	5
14.	Prije ispita učim napamet sve detalje kako bih mogao na sva pitanja točno odgovoriti.	1	2	3	4	5
15.	Kad učim za ispit, ne gubim vrijeme na razmišljanje o onome što učim, nego pokušavam sve doslovno zapamtiti.	1	2	3	4	5
16.	Da bih se spremio za ispit, pročitam bilježnicu ili knjigu više puta ili riješim puno zadataka.	1	2	3	4	5
17.	Ponavljam gradivo dok ga ne naučim i uvježbavam izvođenje zadatka više puta dok ne budem brz i točan.	1	2	3	4	5
18.	Kada učim, najčešće se pripremam tako da više puta pročitam gradivo ili uvježbam mnoge zadatke koje moram riješiti.	1	2	3	4	5
19.	Kada želim nešto naučiti, najčešće ponavljam gradivo ili uvježbavam zadatke nekoliko puta.	1	2	3	4	5

**Provjeri jesi li odgovorio na sva pitanja i nastavi na drugoj stranici**

		Nikada NE	Uglavnom NE	Osrednje	Uglavnom DA	Uvijek DA
20.	Opsežne tekstove pokušavam sažeti i osmisлити u par važnih rečenica ili natuknica.	1	2	3	4	5
21.	Velika gradiva pokušavam podijeliti u više malih cjelina koje su razumljive i smislene.	1	2	3	4	5
22.	Dok čitam tekst, podcrtavam važne dijelove ili radim zabilješke na rubovima stranica kako bih naglasio važne izraze.	1	2	3	4	5
23.	Pokušavam istaknuti važne dijelove teksta kako bih gradivo lakše naučio i razumio.	1	2	3	4	5
24.	Učeći pokušavam razlikovati važne od nevažnih informacija.	1	2	3	4	5
25.	Na velikim i nejasnim tekstovima izdvojim na papir nekoliko važnih termina i ideja kako bih gradivo bolje razumio.	1	2	3	4	5
26.	Pokušavam osmisлити kako se sadržaji koje učim mogu podijeliti u smislene grupe.	1	2	3	4	5
27.	Ono što učim ponekad mi postane jasno tek kada to nacrtam, napravim ili primijenim.	1	2	3	4	5
28.	Mnoge stvari lakše naučim ako ih nekako zamislim ili predočim.	1	2	3	4	5
29.	Pravo znanje i vještinu postignem tek kada na konkretnim problemima provedem i primijenim ono što sam naučio.	1	2	3	4	5
30.	Nastojim ono što sam naučio upotrijebiti u drugim aktivnostima, na drugim satovima i izvan nastave.	1	2	3	4	5
31.	Dok učim, ponekad dobijem vlastitu ideju kako bi nešto moglo biti bolje napravljeno.	1	2	3	4	5
32.	Kada nastavnica nešto objasni i ponudi rješenje, zapitam se može li se to riješiti i na drugačiji način.	1	2	3	4	5
33.	Odmah primijetim ako se ista stvar opisuje i objašnjava na različite načine i pokušavam utvrditi što je ispravno.	1	2	3	4	5
34.	Dok učim, uvijek imam na umu da svako objašnjenje ima prednosti i nedostatke.	1	2	3	4	5
35.	Kad god pročitam ili čujem neku tvrdnju ili zaključak razmišljam je li točna i može li se poboljšati.	1	2	3	4	5
36.	Kada god je to moguće, pokušavam povezati gradivo koje učim s onim što sam naučio na drugim predmetima ili što sam saznao od drugih.	1	2	3	4	5
37.	Pokušavam povezati informacije koje učim s gradivom iz različitih predmeta i informacijama koje sam dobio izvan škole.	1	2	3	4	5
38.	Pokušavam razumjeti novo gradivo povezujući ga s onim što već znam i što mi je jasno.	1	2	3	4	5
39.	Dok čitam gradivo nekog predmeta, pokušavam ga povezati s onim što već znam.	1	2	3	4	5

## 8.8 Skala strategija suočavanja sa školskim neuspjehom

U Tablici 1. navedene su čestice koje pripadaju pojedinoj subskali suočavanja sa školskim neuspjehom.

**Tablica p14.** Redni broj čestica i njihova pripadnost pojedinoj subskali suočavanja sa školskim neuspjehom

<b>S_P: Suočavanje usmjereno na problem</b>	<b>Čestice:</b>
<b>S_P1:</b> Aktivno rješavanje problema	10, 11, 12, 13
<b>S_P2:</b> Razmišljanje o problemu	14, 15, 16, 17
<b>S_EMU: Zaštita emocija udaljavanjem</b>	
<b>S_EMU1:</b> Izbjegavanje	18, 19, 20, 21, 22
<b>S_EMU2:</b> Maštanje	23, 24, 25, 26
<b>S_EMU3:</b> Skretanje pažnje	1, 2, 3, 4, 5
<b>S_EGU: Zaštita ega udaljavanjem</b>	
<b>S_EGU1:</b> Odustajanje i reinterpetacija	27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34
<b>S_EGU2:</b> Ignoriranje problema	35, 36, 37, 38
<b>S_EGU3:</b> Ismijavanje problema	6, 7, 8, 9

### Uputa i način bodovanja

Skala se može primijeniti na grupi ispitanika ili u individualnom radu. Primjerena je primjeni s učenicima od 5. do 8. razreda osnovne škole, a može se primjenjivati i na višim razinama obrazovanja. Pri konstrukciji skale posebna je pozornost posvećena jezičnoj komponenti i razumljivosti čestica koje su osmišljene tako da budu razumljive djeci u dobi od 10 godina. Ukoliko se skala primjenjuje na djeci mlađoj od 10 godina, potreban je oprez i u tim slučajevima savjetuje se individualna primjena.

Ispitanici na Likertovom formatu odgovora od 5 stupnjeva procjenjuju u kojoj mjeri koriste strategije suočavanja navedene u pojedinim tvrdnjama (od 1 = tako nisam nikada radio do 5= uvijek tako radim).

Rezultat na pojedinoj subskali računa se zbrajanjem procjena na česticama koje pripadaju subskali. Bodovi na skali suočavanja usmjerenog na problem računaju se zbrajanjem odgovora na česticama koje pripadaju subskalama: Aktivno rješavanje problema i Razmišljanje o problemu. Bodovi na skali zaštite emocija udaljavanjem računaju se

zbrajanjem odgovora na česticama koje pripadaju subskalama: Izbjegavanje, Maštanje i Skretanje pažnje. Bodovi na skali zaštite ega udaljavanjem računaju se zbrajanjem odgovora na česticama koje pripadaju subskalama: Odustajanje i reinterpretacija, Ignoriranje problema i Ismijavanje problema.

### Deskriptivni podaci prema spolu i dobi

Skala suočavanja sa školskim neuspjehom primijenjena je na uzorku od 461 učenika (243 djevojčice i 218 dječaka) u dobi od 11 do 14 godina, polaznika 5. do 8. razreda osnovne škole. U Tablici 4. navedeni su normativni podaci za pojedine subskele suočavanja sa školskim neuspjehom prema spolu i dobi.

**Tablica p14M.** Aritmetičke sredine, standardne devijacije i percentili za subskele suočavanja sa školskim neuspjehom za dječake i djevojčice

		Dječaci								
Dob		S_EMU3	S_EGU3	SP_1	S_EMU1	S_EMU2	S_EGU1	S_EGU2	S_P2	
11	N	43	42	43	43	43	43	43	43	
	M	12,7	10,64	16,67	13,21	13,09	21,65	11,95	15,63	
	sd	5,56	4,89	3,09	5,82	4,14	7,60	4,22	3,51	
	Percentili	25	8,00	5,75	15,00	7,00	11,00	14,00	10,00	13,00
		50	14,00	12,00	17,00	14,00	13,00	23,00	12,00	16,00
	75	16,00	14,00	19,00	18,00	16,00	28,00	15,00	19,00	
12	N	49	49	49	48	49	48	49	49	
	M	14,04	11,57	17,12	13,69	12,98	21,00	11,69	16,18	
	sd	6,77	5,00	3,11	6,36	5,03	8,23	4,57	3,30	
	Percentili	25	5,00	7,50	15,00	8,00	9,50	13,00	8,50	13,00
		50	15,00	12,00	18,00	14,00	13,00	23,00	12,00	18,00
	75	20,00	16,00	20,00	19,00	16,50	27,00	15,00	19,00	
13	N	58	58	58	58	58	58	58	58	
	M	14,74	10,05	16,93	11,48	12,33	20,64	11,78	15,72	
	sd	5,55	4,48	2,49	5,42	3,67	7,47	4,04	3,06	
	Percentili	25	10,00	6,00	15,00	6,75	10,00	14,75	9,00	13,00
		50	15,00	10,50	16,50	11,00	12,00	20,00	12,00	15,50
	75	18,25	13,00	19,25	15,25	15,00	27,00	14,25	19,00	
14	N	50	49	50	50	50	50	50	50	
	M	12,74	11,08	16,06	9,88	12,02	19,30	11,54	14,52	
	sd	4,61	4,73	3,37	4,63	4,26	6,82	3,36	3,51	
	Percentili	25	9,00	7,00	14,00	5,00	8,75	12,00	9,00	12,75
		50	13,00	12,00	16,00	9,50	12,00	20,50	12,00	15,00
	75	16,00	14,00	19,00	14,00	16,00	25,00	13,00	17,00	

**Tablica p14F.** Aritmetičke sredine, standardne devijacije i percentili za subskale suočavanja sa školskim neuspjehom za dječake i djevojčice

Djevojčice										
Dob		S_EMU3	S_EGU3	SP_1	S_EMU1	S_EMU2	S_EGU1	S_EGU2	S_P2	
11	N	40	40	40	40	39	39	39	40	
	M	12,25	10,98	17,93	11,47	12,28	19,72	10,82	16,83	
	sd	6,00	5,63	2,98	5,87	4,67	7,75	4,83	2,96	
	Percentili	25	5,00	4,50	17,00	5,25	9,00	13,00	8,00	14,00
		50	13,00	11,50	19,00	11,00	12,00	20,00	10,00	18,00
	75	17,00	16,00	20,00	14,00	16,00	25,00	14,00	19,00	
12	N	63	63	63	63	63	61	63	63	
	M	12,81	9,40	17,27	11,71	13,19	20,28	11,49	16,49	
	sd	5,57	4,96	3,51	6,30	4,71	7,10	4,88	3,22	
	Percentili	25	7,00	5,00	16,00	6,00	10,00	14,00	8,00	14,00
		50	13,00	9,00	19,00	12,00	13,00	21,00	11,00	18,00
	75	17,00	13,00	20,00	16,00	16,00	25,00	15,00	19,00	
13	N	61	61	61	60	61	61	61	61	
	M	13,59	11,92	17,39	11,43	11,74	20,77	12,02	16,07	
	sd	5,83	5,01	3,00	5,50	4,58	6,98	4,50	3,21	
	Percentili	25	9,00	8,00	16,00	6,00	8,00	15,50	9,00	14,00
		50	14,00	12,00	19,00	11,00	12,00	20,00	12,00	16,00
	75	18,00	15,00	20,00	17,00	16,00	26,00	16,00	19,00	
14	N	54	53	54	54	54	54	54	54	
	M	11,19	10,34	17,13	7,89	10,33	18,26	9,70	16,35	
	sd	5,82	5,02	2,36	3,65	3,76	6,92	4,07	2,95	
	Percentili	25	6,00	6,00	15,00	5,00	8,00	12,00	6,00	14,00
		50	9,50	9,00	17,00	6,50	10,00	17,00	10,00	17,00
	75	15,00	14,00	19,00	9,25	13,00	24,00	13,00	19,00	

ŠKOLA:	
U KOJEM SI RAZREDU I ODJELJENJU:	
IME:	
PREZIME:	
SPOL (zaokruži):	MUŠKI    ŽENSKI
KOLIKO IMAS GODINA?	_____ godina

Interesira nas što radiš i o čemu razmišljaš **KADA DOBIJEŠ NEGATIVNU OCJENU U ŠKOLI ILI LOŠIJU OCJENU OD ONE KOJU SI OČEKIVAO (OČEKIVALA)?**

Ovisno o tome u kojoj mjeri koristiš neku od navedenih strategija, zaokruži jedan od ponuđenih brojeva. Brojevi znače:

1=tako nikada nisam radio; 2= uglavnom to ne radim; 3=osrednje se koristim time;  
4=uglavnom tako radim; 5=uvijek tako radim

		Nikada NE	Uglavnom NE	Osrednje	Uglavnom DA	Uvijek DA
1.	Češće se bavim sportom, trčim ili se igram na ulici da ne bih razmišljao o lošoj ocjeni.	1	2	3	4	5
2.	Bavim se drugim stvarima da bih što prije zaboravio lošu ocjenu.	1	2	3	4	5
3.	Idem u šetnju ili izađem van da više ne bih bio napet zbog loše ocjene.	1	2	3	4	5
4.	Više treniram, vježbam i rekreiram se da ne bih mislio na lošu ocjenu.	1	2	3	4	5
5.	Čitam romane ili crtam nešto da bih lošu ocjenu smetnuo s uma.	1	2	3	4	5
6.	Nastojim pronaći šaljivu stranu takve situacije.	1	2	3	4	5
7.	Šalim se na račun loše ocjene.	1	2	3	4	5
8.	Ismijavam taj problem da ne izgleda jako težak.	1	2	3	4	5
9.	Smijem se na račun tog problema da bih se osjećao bolje.	1	2	3	4	5
10.	Učim više da bih dobio bolju ocjenu.	1	2	3	4	5
11.	Provodim više vremena učeći predmet iz kojeg sam dobio lošu ocjenu.	1	2	3	4	5
12.	Potrudim se više ne dobivati loše ocjene.	1	2	3	4	5
13.	Odlučim da ću se javiti da bih ispravio ocjenu.	1	2	3	4	5
14.	Koncentriram se na prvu stvar koju ću učiniti da bih ispravio ocjenu.	1	2	3	4	5
15.	Razmišljam što je najbolje napraviti da bih popravio ocjenu.	1	2	3	4	5
16.	Smišljam načine kako ispraviti ocjenu.	1	2	3	4	5
17.	Napravim plan učenja i ponavljanja da bih što prije ispravio ocjenu.	1	2	3	4	5
18.	Izbjegavam sve što me podsjeća na lošu ocjenu.	1	2	3	4	5
19.	Odlazim spavati da ne bih morao razmišljati o lošoj ocjeni.	1	2	3	4	5
20.	Udaljim se od ljudi i mjesta koja me podsjećaju na lošu ocjenu.	1	2	3	4	5
21.	Jednostavno legnem u krevet i pokušavam zaspati da ne bih bio opterećen lošom ocjenom.	1	2	3	4	5
22.	Izbjegavam situacije u kojima moram razmišljati ili govoriti o lošoj ocjeni.	1	2	3	4	5

Provjeri jesi li odgovorio na sva pitanja i nastavi na drugoj stranici

SUN

		Nikada NE	Uglavnom NE	Osrednje	Uglavnom DA	Uvijek DA
23.	Poželim da ta loša ocjena jednostavno nestane.	1	2	3	4	5
24.	Poželim da se ta loša ocjena nikada nije dogodila.	1	2	3	4	5
25.	Maštam o tome da se dogodi neko čudo i izbriše lošu ocjenu.	1	2	3	4	5
26.	Maštam da se ta loša ocjena nije dogodila.	1	2	3	4	5
27.	Pomirim se s lošom ocjenom.	1	2	3	4	5
28.	Pomirim se s lošom ocjenom jer ništa drugo ne mogu učiniti.	1	2	3	4	5
29.	Prihvaćam da se to dogodilo i da se ne može promijeniti.	1	2	3	4	5
30.	Kažem sam sebi kako nije tako strašno dobiti lošu ocjenu.	1	2	3	4	5
31.	Mislim kako uopće nije važno to što sam dobio lošu ocjenu.	1	2	3	4	5
32.	Razmišljam da je dobro što sam dobio lošu ocjenu jer ću za drugi put znati bolje.	1	2	3	4	5
33.	Mislim da nikada neću uspjeti u tom predmetu.	1	2	3	4	5
34.	Odustajem od pokušaja da popravim lošu ocjenu.	1	2	3	4	5
35.	Pravim se kao da me se loša ocjena ne tiče.	1	2	3	4	5
36.	Ne razmišljam o lošoj ocjeni.	1	2	3	4	5
37.	Pokušavam ne misliti o lošoj ocjeni da mi ne bi bilo još teže.	1	2	3	4	5
38.	Radim sve kao da uopće nisam dobio lošu ocjenu.	1	2	3	4	5



## 8.9 Skala traženja socijalne podrške

U Tablici 1. navedene su čestice koje pripadaju pojedinoj skali traženja socijalne podrške.

**Tablica p15.** Redni broj čestica i njihova pripadnost pojedinoj skali traženja socijalne podrške

<b>TSP: Traženje socijalne podrške</b>	<b>Čestice:</b>
<b>TSP_P:</b> Traženje emocionalne i instrumentalne podrške od prijatelja	1, 2, 3, 4, 5, 6
<b>TSP_R:</b> Traženje emocionalne i instrumentalne podrške od roditelja	7, 8, 9, 10, 11, 12
<b>TSP_NE:</b> Traženje emocionalne podrške od nastavnika	13, 14, 15
<b>TSP_NI:</b> Traženje instrumentalne podrške od nastavnika	16, 17, 18

### Uputa i način bodovanja

Skala se može primijeniti na grupi ispitanika ili u individualnom radu. Primjerena je primjeni s učenicima od 5. do 8. razreda osnovne škole, a može se primjenjivati i na višim razinama obrazovanja. Pri konstrukciji skale posebna je pozornost posvećena jezičnoj komponenti i razumljivosti čestica koje su osmišljene tako da budu razumljive djeci u dobi od 10 godina. Ukoliko se skala primjenjuje na djeci mlađoj od 10 godina, potreban je oprez i u tim slučajevima savjetuje se individualna primjena.

Ispitanici na skali od 5 stupnjeva procjenjuju u kojoj mjeri koriste strategije suočavanja navedene u pojedinim tvrdnjama (od 1 = tako nisam nikada radio do 5= uvijek tako radim).

Rezultat za pojedinu skalu traženja socijalne podrške računa se zbrajanjem procjena na česticama koje pripadaju skali.

### Deskriptivni podaci prema spolu i dobi

Skale traženja socijalne podrške primijenjene su na uzorku od 461 učenika (243 djevojčice i 218 dječaka) u dobi od 11 do 14 godina, polaznika 5. do 8. razreda osnovne škole. U Tablici 4. navedeni su normativni podaci za pojedine skale traženja socijalne podrške prema spolu i dobi. Također, navedeni su deskriptivni podaci po spolu i dobi za teorijski kompozit instrumentalne podrške nastavnika.

**Tablica p16M.** Aritmetičke sredine, standardne devijacije i percentili za skale traženja socijalne podrške za dječake i djevojčice

Dječaci						
Dob		TSP_P	TSP_R	TSP_NE	TSP_NI	
11	N	43	42	43	43	
	M	15,26	20,26	6,65	9,77	
	sd	6,56	5,55	3,74	3,69	
	Percentili	25	9,00	16,00	3,00	7,00
		50	15,00	21,00	6,00	10,00
75		20,00	24,00	10,00	13,00	
12	N	49	49	49	49	
	M	18,16	21,37	7,86	10,45	
	sd	6,58	6,31	3,49	3,59	
	Percentili	25	13,50	18,00	5,00	9,00
		50	18,00	22,00	8,00	10,00
75		23,00	26,50	10,00	14,00	
13	N	58	58	58	58	
	M	16,21	18,43	6,72	10,50	
	sd	6,20	6,26	3,28	2,73	
	Percentili	25	12,00	13,75	3,75	9,00
		50	17,00	19,00	6,00	11,00
75		21,25	22,25	9,25	12,25	
14	N	50	50	50	50	
	M	14,50	15,68	6,36	8,86	
	sd	6,09	5,80	3,01	3,48	
	Percentili	25	9,00	11,75	3,00	6,00
		50	14,50	16,00	6,00	9,00
75		18,25	20,00	9,00	11,25	

**Tablica p16F.** Aritmetičke sredine, standardne devijacije i percentili za skale traženja socijalne podrške za dječake i djevojčice

Djevojčice						
Dob		TSP_P	TSP_R	TSP_NE	TSP_NI	
11	N	40	40	40	40	
	M	17,50	19,25	6,85	10,33	
	sd	6,70	6,84	3,80	3,38	
	Percentili	25	11,50	15,25	3,25	9,00
		50	18,50	19,00	6,00	11,00
75		23,00	24,75	9,75	13,00	
12	N	63	63	62	63	
	M	19,17	20,92	6,48	10,65	
	sd	6,59	5,56	3,519	3,67	
	Percentili	25	14,00	18,00	3,00	8,00
		50	20,00	21,00	6,00	11,00
75		24,00	25,00	8,25	14,00	
13	N	61	61	61	61	
	M	18,34	17,11	5,92	10,72	
	sd	6,52	6,78	3,04	3,18	
	Percentili	25	14,50	11,50	3,00	8,00
		50	18,00	18,00	5,00	10,00
75		24,00	22,50	7,50	14,00	
14	N	54	53	54	54	
	M	17,65	16,11	5,78	10,15	
	sd	5,966	6,568	3,190	3,218	
	Percentili	25	13,00	12,00	3,00	8,00
		50	17,00	15,00	4,00	9,50
75		22,25	19,50	9,00	13,00	

ŠKOLA:	
U KOJEM SI RAZREDU I ODJELJENJU:	
IME:	
PREZIME:	
SPOL (zaokruži):	MUŠKI    ŽENSKI
KOLIKO IMAS GODINA?	_____ godina

Interesira nas što radiš i o čemu razmišljaš <b>KADA DOBIJEŠ NEGATIVNU OCJENU U ŠKOLI ILI LOŠIJU OCJENU OD ONE KOJU SI OČEKIVAO (OČEKIVALA)?</b>						
Ovisno o tome u kojoj mjeri koristiš neku od navedenih strategija, zaokruži jedan od ponuđenih brojeva. Brojevi znače:						
<u>1</u> =tako nikada nisam radio; <u>2</u> = uglavnom to ne radim; <u>3</u> =osrednje se koristim time; <u>4</u> =uglavnom tako radim; <u>5</u> =uvijek tako radim		Nikada NE	Uglavnom NE	Osrednje	Uglavnom DA	Uvijek DA
1.	Tražim utjehu od prijatelja.	1	2	3	4	5
2.	Razgovaram s prijateljima da bih se osjećao bolje.	1	2	3	4	5
3.	Pokušavam dobiti simpatije i razumijevanje svojih prijatelja.	1	2	3	4	5
4.	Kada dobijem lošu ocjenu, tražim pomoć od prijatelja.	1	2	3	4	5
5.	Tražim savjet od prijatelja kada želim popraviti lošu ocjenu.	1	2	3	4	5
6.	Razgovaram s prijateljima koji mi mogu pomoći kada dobijem lošu ocjenu.	1	2	3	4	5
7.	Razgovaram s roditeljima kako se više ne bih loše osjećao.	1	2	3	4	5
8.	Očekujem da me roditelji utješe.	1	2	3	4	5
9.	Pokušavam dobiti simpatije i razumijevanje od roditelja.	1	2	3	4	5
10.	Razgovaram s roditeljima da bi mi pomogli ispraviti ocjenu.	1	2	3	4	5
11.	Savjetujem se s mamom ili tatom što učiniti kada dobijem lošu ocjenu.	1	2	3	4	5
12.	Tražim od roditelja da mi pomognu naučiti za bolju ocjenu.	1	2	3	4	5
13.	Razgovaram s nastavnikom da bih se umirio.	1	2	3	4	5
14.	Razgovaram s nastavnikom da bih se osjećao bolje.	1	2	3	4	5
15.	Požalim se nastavniku.	1	2	3	4	5
16.	Pitam nastavnika da mi objasni gdje sam napravio greške.	1	2	3	4	5
17.	Zamolim nastavnika da mi pomogne i objasni gradivo.	1	2	3	4	5
18.	Zamolim nastavnika da mi pokaže kako mogu popraviti ocjenu.	1	2	3	4	5

## 8.10 Popis tablica u prilogu

- Tablica p1.** Redni broj čestica i njihova pripadnost pojedinoj subskali uvjerenja o kontroli
- Tablica p2M.** Aritmetičke sredine, standardne devijacije i percentili za subskale uvjerenja o kontroli za dječake
- Tablica p2F.** Aritmetičke sredine, standardne devijacije i percentili za subskale uvjerenja o kontroli za djevojčice
- Tablica p3.** Redni broj čestica i njihova pripadnost pojedinoj subskali ispitne anksioznosti
- Tablica p4M.** Aritmetičke sredine, standardne devijacije i percentili za subskale ispitne anksioznosti za dječake
- Tablica p4F.** Aritmetičke sredine, standardne devijacije i percentili za subskale ispitne anksioznosti za djevojčice
- Tablica p5.** Redni broj čestica i njihova pripadnost pojedinoj subskali akademske samoefikasnosti
- Tablica p6M.** Aritmetičke sredine, standardne devijacije i percentili za subskale akademske samoefikasnosti za dječake
- Tablica p6F.** Aritmetičke sredine, standardne devijacije i percentili za subskale akademske samoefikasnosti za djevojčice
- Tablica p7.** Redni broj čestica i njihova pripadnost pojedinoj skali ciljnih orijentacija
- Tablica p8M.** Aritmetičke sredine, standardne devijacije i percentili za subskale ciljnih orijentacija za dječake i djevojčice
- Tablica p8F.** Aritmetičke sredine, standardne devijacije i percentili za subskale ciljnih orijentacija za dječake i djevojčice
- Tablica p9.** Redni broj čestica i njihova pripadnost pojedinoj subskali atribucija školskog uspjeha i neuspjeha
- Tablica p10M.** Aritmetičke sredine, standardne devijacije i percentili za subskale atribucija školskog uspjeha i neuspjeha za dječake i djevojčice.
- Tablica p10F.** Aritmetičke sredine, standardne devijacije i percentili za subskale atribucija školskog uspjeha i neuspjeha za dječake i djevojčice.
- Tablica p11.** Redni broj čestica i njihova pripadnost pojedinoj subskali motivacijskih strategija
- Tablica p11M.** Aritmetičke sredine, standardne devijacije i percentili za subskale motivacijskih strategija za dječake i djevojčice
- Tablica p11F.** Aritmetičke sredine, standardne devijacije i percentili za subskale motivacijskih strategija za dječake i djevojčice
- Tablica p12.** Redni broj čestica i njihova pripadnost pojedinoj subskali strategija učenja.
- Tablica p13M.** Aritmetičke sredine, standardne devijacije i percentili za skala strategija učenja za dječake i djevojčice
- Tablica p13F.** Aritmetičke sredine, standardne devijacije i percentili za skala strategija učenja za dječake i djevojčice
- Tablica p14.** Redni broj čestica i njihova pripadnost pojedinoj subskali suočavanja sa školskim neuspjehom
- Tablica p14M.** Aritmetičke sredine, standardne devijacije i percentili za subskale suočavanja sa školskim neuspjehom za dječake i djevojčice
- Tablica p14F.** Aritmetičke sredine, standardne devijacije i percentili za subskale suočavanja sa školskim neuspjehom za dječake i djevojčice
- Tablica p15.** Redni broj čestica i njihova pripadnost pojedinoj skali traženja socijalne podrške
- Tablica p16M.** Aritmetičke sredine, standardne devijacije i percentili za skale traženja socijalne podrške za dječake i djevojčice
- Tablica p16F.** Aritmetičke sredine, standardne devijacije i percentili za skale traženja socijalne podrške za dječake i djevojčice