Motivacijske komponente u okviru samoregulacije učenja

Bader, Zrinka

Undergraduate thesis / Završni rad

2016

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **Josip Juraj Strossmayer University of Osijek, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:142:895871

Rights / Prava: In copyright / Zaštićeno autorskim pravom.

Download date / Datum preuzimanja: **2024-03-29**

FILOZOFSKI FAKULTET
SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STROSSMAYERA U OSIJEKU

Repository / Repozitorij:

FFOS-repository - Repository of the Faculty of Humanities and Social Sciences Osijek

zir.nsk.hr

SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STROSSMAYERA U OSIJEKU

dabar
DIGITALNI AKADEMSKI ARHIVI I REPOZITORIJI

Sveučilište J. J. Strossmayera u Osijeku

Filozofski fakultet Osijek

Psihologija

Zrinka Bader

Motivacijske komponente u okviru samoregulacije učenja

Završni rad

Mentor: prof. dr. sc. Gorka Vuletić

Sumentor: dr. sc. Gabrijela Vrdoljak

Osijek, 2016.

Sveučilište J.J. Strossmayera u Osijeku

Filozofski fakultet Osijek

Odsjek za psihologiju

Psihologija

Zrinka Bader

Motivacijske komponente u okviru samoregulacije učenja

Završni rad

Društvene znanosti, psihologija, školska psihologija i psihologija obrazovanja

Mentor: prof. dr. sc. Gorka Vuletić

Sumentor: dr. sc. Gabrijela Vrdoljak

Osijek, 2016.

SAŽETAK

Samoregulacija učenja važno je istraživačko područje edukacijske psihologije. Učenici uspješni u samoregulaciji učenja su metakognitivno, ponašajno i motivacijski aktivni sudionici u vlastitom učenju. Postoje brojni modeli kojima se pokušavaju obuhvatiti konstrukti i istražiti procesi samoregulacije učenja. Dva su značajna modela samoreguliranog učenja Zimmermanov i Pintrichev model. Na procese samoregulacije učenja utječu kognitivni, ponašajni, kontekstualni, ali također i motivacijski faktori. Motivirajuća vjerovanja koja čine komponente modela samoregulacije učenja mogu se podijeliti na konstrukte očekivanja i konstrukte vrijednosti. Konstrukte očekivanja čine vjerovanje o kontroli i vjerovanje o samoefikasnosti. Vjerovanje o kontroli odnosi se na uvjerenja učenika o tome kako mogu utjecati na svoje ponašanje i okolinu te time na ishode učenja. Vjerovanje o samoefikasnosti odnosi se na uvjerenost u vlastite sposobnosti da se postigne željeni ishod. Konstrukte vrijednosti čine ciljevi i ciljne orijentacije te vrednovanje zadatka. Ciljevi predstavljaju ishode koji se žele ostvariti, dok ciljne orijentacije predstavljaju razloge ili svrhu uključivanja u određene zadatke postignuća. Učenici najčešće usvajaju ciljnu orijentaciju na učenje i ciljnu orijentaciju na izvedbu. Vrednovanje zadatka odnosi se na kvalitetu samog zadatka koja određuje hoće li učenik odabrati uključiti se u njegovo izvršenje ili neće. Središnji elementi modela očekivanja i vrijednosti izbora povezanih s postignućem su motivacijski konstrukti očekivanja i vrijednosti. Model pretpostavlja kako su izbori, ustrajnost i izvedba povezana s postignućem pod utjecajem očekivanja uspjeha i vrijednosti koja se aktivnosti daje. Očekivanja i vrijednosti direktno utječu na izbore postignuća, ali i na ustrajnost, ulaganje truda i izvedbu u odabranoj aktivnosti.

Ključne riječi: samoregulacija učenja, motivacija, očekivanja, vrijednosti

SADRŽAJ

UVOD 1

1. SAMOREGULACIJA UČENJA 2

1.1 Zimmermanov model samoregulacije učenja 3

1.2 Pintrichev model samoregulacije učenja 4

2. MOTIVIRAJUĆA VJEROVANJA 6

3. KONSTRUKT OČEKIVANJA 6

3.1 Vjerovanje o kontroli 7

3.2 Vjerovanje o samoefikasnosti 8

4. KONSTRUKT VRIJEDNOSTI 13

4.1 Ciljevi i ciljne orijentacije 13

4.2 Vrednovanje zadatka 16

5. OČEKIVANJA I VRIJEDNOSTI IZBORA POVEZANIH S POSTIGNUĆEM 18

ZAKLJUČAK 19

POPIS LITERATURE 21

UVOD

Sustavi obrazovanja određuju koje sadržaje i u kojem vremenu učenik treba savladati kako bi postigao predviđene kompetencije i vještine. Završetkom određene razine obrazovanja očekuje se da je učenik usvojio potrebna znanja i razvio vještine potrebne za nastavak obrazovanja ili da je spreman, sa stečenim kompetencijama, konkurirati u svijetu rada. Sustav, međutim, ne propisuje način na koji će učenik pristupati učenju i izvršavanju pred njega postavljenih obrazovnih zadataka kako bi postigao uspjeh. Ostvarenje školskog uspjeha neće isključivo ovisiti niti o učenikovim intelektualnim sposobnostima. Školsko postignuće učenika u mnogomu će ovisiti o tome koliko je sam aktivan u procesu obrazovanja te posjeduje li kognitivne, ponašajne i motivacijske strategije kojima će upravljati svojim učenjem tj. koliko je uspješan u samoreguliranju vlastitog učenja. Samoregulirani učenik zna što i kada, ali i kako učiti.

Značajno mjesto u istraživanjima edukacijske psihologije zauzima istraživanje samoregulacije učenja (Pintrich, 2004). Samoregulacija učenja temelj je uspješnosti učenika. Samoregulirani učenik posjeduje niz vještina koje mu omogućavaju uspješno izvršavanje obrazovnih zadataka (Zimmerman, 2002). Uz kontekstualne, kognitivne i ponašajne faktore na učenje i samoregulaciju učenja utjecaj ima i niz motivacijskih faktora (Pintrich, 2003). Motivacijski procesi ključni su kako bi se započelo, ustrajalo i usmjeravalo ponašanje prema nekom cilju (Sorić, 2014). Motivirajuća vjerovanja prepoznata su kao ključan dio svake uspješne samoregulacije učenja (Sorić, 2014) i uvelike određuju zašto, kako i s kojim posljedicama će se učenik uključiti u učenje i izvršavanje nekog školskog zadatka. Najvažnije motivacijske komponente samoreguliranog učenja određene su konstruktima očekivanja i vrijednosti (Pintrich, 2003: prema Sorić, 2014). Očekivanje podrazumijeva da učenik i prije započinjanja s učenjem vjeruje kako ima kontrolu nad procesom učenja te vjeruje da posjeduje potrebne sposobnosti za uspješno izvršenje zadatka. Konstrukt vrijednosti određen je učeničkim ciljevima i ciljnim orijentacijama te vrednovanjem zadatka. Ciljevi su ishodi koje se teži postići. Ciljne orijentacije predstavljaju svojevrstan način na koji učenici određuju postignuće i razloge zbog kojih se uključuju u aktivnosti učenja (Pintrich, 2003). Ciljne orijentacije učenikovu aktivnost vode prema ovladavanju gradivom i razumijevanju ili pak usmjeravaju učenikove aktivnosti samo k dobroj izvedbi u zadatku. Što korisnijim, zanimljivijim i vrjednijim postignuća učenik percipira određeni zadatak, to će njegova motivacija za izvršenjem tog zadatka biti veća (Wigfield i Eccles, 1992).

U ovom radu opisani su motivacijski konstrukti prepoznati kao važne komponente samoreguliranog učenja. Na početku je rada ukratko opisana samoregulacija učenja te su

predstavljena dva vrlo prihvaćena modela samoreguliranog učenja – Zimmermanov i Pintrichev model. Zatim slijede opisi i nalazi empirijskih provjera motivirajućih vjerovanja koja se dijele na konstrukte očekivanja i konstrukte vrijednosti. U sklopu konstrukta očekivanja opisana su motivirajuća vjerovanja o kontroli i samoefikasnosti. U sklopu konstrukta vrijednosti govori se o ciljevima i ciljnim orijentacijama te o vrijednosti zadatka. Na kraju je opisan model očekivanja i vrijednosti izbora povezanih s postignućem čije središnje mjesto čine motivacijski konstrukti očekivanja i vrijednosti koji direktno utječu na ponašanja postignuća.

1. SAMOREGULACIJA UČENJA

Samoregulacija učenja podrazumijeva sposobnost razvijanja znanja, vještina i stavova koji podržavaju i pospješuju buduće učenje, i koja, apstrahirana iz originalnog konteksta učenja, može biti prenesena u druge situacije učenja (Baumert i sur., 1998; prema Sorić, 2014). Svjedočimo brzim promjenama informacijskih tehnologija koje ne utječu samo na to kako obrazovanje danas izgleda, već pri tom mijenjaju i svijet rada, kreirajući radna mjesta koja zahtijevaju stjecanje novih znanja i vještina i nakon što se napusti formalno obrazovanje. Uspješna samoregulacija učenja pomoći će kako u ovladavanju zadatcima formalnog obrazovanja, tako i u kasnijim situacijama učenja.

Samoregulacija učenja nije, kako ističe Zimmerman (2002), mentalna sposobnost ili vještina izvedbe danog školskog zadatka, već samousmjeravajući proces kojim učenici transformiraju mentalne sposobnosti u vještine učenja. Dakle, ne radi se o karakteristici koju netko ima ili nema, te ovisno o tome može ili ne može savladati školsko gradivo i različite zadatke koje je potrebno izvršiti u školi. Radi se o tome da su učenici uspješni u samoregulaciji učenja metakognitivno, ponašajno i motivacijski aktivni sudionici u vlastitom učenju.

Samoregulirani učenik ovladao je i zna kada primijeniti određene strategije učenja, ovisno o zadatku. Svoja ponašanja usmjerava prema postizanju ciljeva učenja koja si je postavio. Dobro procjenjuje i planira vrijeme potrebno za izvršenje zadatka. Sposoban je koristiti različite strategije koje mu omogućavaju održavanje koncentracije i izbjegavanje ometanja tijekom učenja. Samoregulirani učenik proaktivno djeluje kako bi optimizirao svoje učenje i prilagodio svoje ponašanje i mišljenje zahtjevima zadatka. Uz to, ima niz pozitivnih motivacijskih uvjerenja, kao što su uvjerenost u vlastitu sposobnost obavljanja zadatka, kontrolu nad ishodima učenja, percepciju vrijednosti zadataka i ulaganja napora za njihovo izvođenje.

Područje edukacijske psihologije prepoznaje proces samoregulacije učenja kao temeljni uvjet uspješnosti učenja (Sorić, 2014). Već nekoliko desetljeća pažnja istraživača i psihologa usmjerena je na otkrivanje i definiranje procesa koji joj leže u podlozi. Vremenom su osmišljeni brojni modeli samoregulacije učenja, koji se međusobno razlikuju ovisno o teorijskim polazištima na kojima su izgrađeni. No, bez obzira na te razlike, zajedničko im je da se na samoregulaciju učenja gleda kao na proces u kojemu učenici aktivno sudjeluju u učenju; mogu nadgledati, kontrolirati i regulirati određene aspekte svojih kognicija, motivacije i ponašanja; postavljaju ciljeve ili određuju standard usporedbe kako bi mogli pratiti svoj napredak, a sve te aktivnosti posreduju između učenikovih osobnih karakteristika i karakteristika konteksta u kojemu se učenje odvija (Pintrich, 2004).

1.1 Zimmermanov model samoregulacije učenja

Jedan od novijih i prihvaćenijih modela samoregulacije učenja je Zimmermanov model. Zimmerman je svoj model samoregulacije učenja razvio unutar socijalno kognitivne teorijske perspektive koja samoregulaciju shvaća kao interakciju osobnih, ponašajnih i okolinskih procesa (Sorić, 2014).

Model čine tri faze. Faza promišljanja događa se prije ulaganja napora u učenje i u njoj se mogu razlikovati dvije kategorije procesa. Prvu čine procesi analize zadatka koji uključuju postavljanje ciljeva i strateško planiranje. Drugu čine motivirajuća vjerovanja: samoefikasnost, očekivanje ishoda, intrinzična vrijednost ili interes, ciljna orijentacija učenja.

Faza kontrole izvedbe događa se tijekom primjene strategija odabranih u fazi promišljanja. U ovoj se fazi također mogu razlikovati dvije kategorije procesa. Prvu čine samokontrola koja uključuje samopodučavanje i predočavanje, usmjeravanje pažnje i strategije zadatka. Drugu kategoriju procesa ove faze čini samoopažanje koje obuhvaća metakognitivno praćenje i bilježenje.

Faza samorefleksije nastupa nakon što je uložen napor u učenje. Dvije su kategorije procesa koji se odvijaju u ovoj fazi. Prvu čine samoprocjene koje uključuju samoevaluaciju i kauzalne atribucije. Drugu čine prema sebi usmjerene reakcije koje uključuju pozitivne osjećaje ukoliko je učenik zadovoljan izvedbom. Prema sebi usmjerene reakcije mogu, također, biti i adaptivne (učenik prilagođava svoje strategije učenja kako bi ih poboljšao) ili obrambene (reakcije zaštite pojma o sebi izbjegavanjem ili povlačenjem iz prilika za učenjem).

U fazi promišljanja, nakon što učenik postavi ciljeve učenja i odluči koju strategiju učenja će primijeniti, važnu ulogu u usmjeravanju njegova ponašanja imaju motivirajuća vjerovanja. Ta su vjerovanja izvor sposobnosti samomotiviranja tj. motivacije za samoregulaciju (Sorić, 2014). Kako model pretpostavlja cikličku izmjenu faza (Zimmerman, 2002) nakon faze samorefleksije uslijedit će nova faza promišljanja. Nezadovoljstvo učenika postignutim učinkom može formirati obrambene reakcija usmjerene na sebe što će utjecati na njegova motivirajuća vjerovanja u nadolazećoj novoj fazi promišljanja. Zbog smanjene razine samoefikasnosti, učenik novi ciklus učenja neće započeti na optimalan način i doći će do smanjenja truda. Iako se motivirajuća vjerovanja povezuju s prvom fazom Zimmermanova model očito je kako ona utječu na cijeli proces samoregulacije i povratno ishodi učenja utječu na njih. Važnost tih motivirajućih vjerovanja široko je empirijski dokazana i dalje ostaje predmetom brojnih istraživanja u području edukacijske psihologije.

1.2 Pintrichev model samoregulacije učenja

Drugi značajan model samoreguliranog učenja je Pintrichev model. Pintrich (2004) u svom modelu razlikuje četiri faze i četiri područja regulacije. Jedno od područja regulacije odnosi se na reguliranje motivirajućih vjerovanja i s njima povezanih emocija.

Prvu fazu modela čine procesi planiranja, postavljanja ciljeva i aktivacije znanja i percepcija o zadatku, kontekstu i našim mogućnostima da uspješno obavimo zadatak. Druga faza uključuje različite procese nadgledanja koji predstavljaju metakognitivno promišljanje o sebi, različitim karakteristikama zadatka ili konteksta. U trećoj se fazi kontroliraju i reguliraju različiti aspekti sebe, zadatka ili konteksta. Četvrta faza uključuje različite reakcije i refleksije o sebi, zadatku ili kontekstu. Procesi koji karakteriziraju svaku pojedinu fazu uključeni su u reguliranje četiri različita područja regulacije. Područja regulacije čine kognicije, motivacija i emocije, ponašanje te kontekst.

Regulacija kognicija započinje u fazi planiranja procesima usmjerenog postavljanja ciljeva, aktivacijom prethodnog znanja o području učenja te aktivacijom metakognitivnog znanja koje učenik ima o zadatku ili o sebi. Nadgledanje kognicija podrazumijeva metakognitivnu svjesnost koja omogućuje svjesno praćenje učenja, razumijevanja i napretka prema postavljenim ciljevima. Kontrola kognicija podrazumijeva odabiranje i prilagođavanje kognitivnih strategija učenja i mišljenja budući da nadgledanje omogućava informacije o razlici između postavljenog cilja i trenutnog napretka prema njemu. Konačno, u fazi reakcija i refleksija učenik kognitivno procjenjuje te donosi atribucije o svojoj izvedbi. Posebno važan aspekt kontrole i regulacije

kognicija je stvarni izbor i upotreba različitih kognitivnih strategija učenja, pamćenja, razmišljanja i rješavanja problema (Pintrich, 2004).

Regulacija motivacije i emocija odnosi se na reguliranje različitih motivacijskih vjerovanja, kao što su ciljna orijentacija, samoefikasnost, percepcija težine zadatka, vrijednost zadatka i osobna zainteresiranost za zadatak. Osim nadgledanja, motivacija i emocije mogu se također pokušati i kontrolirati različitim samoregulatornim strategijama upravljanja emocijama i motivacijom. Na ishod obavljenog zadatka učenik reagira različitim emocijama te donosi atribucije o ishodu. Vrsta atribucija koju učenici stvaraju za svoje uspjehe ili neuspjehe može voditi iskustvu složenijih emocija, poput ponosa, ljutnje, srama ili krivnje (Weiner, 1979; prema Nikčević-Milković i Lončarić, 2014). Važan ishod procesa samoregulacije je kvaliteta emocija i atribucija koje proizlaze iz refleksija o izvedbi (Pintrich, 2004).

Regulacija ponašanja započinje planiranjem vremena i zalaganja te planiranjem samoopažanja ponašanja koje može dati vrijedne informacije za kontrolu i regulaciju ponašanja. U drugoj fazi nadgleda se ponašanje, zalaganje, korištenje vremena kako bi ih se prilagodilo zahtjevima zadatka. Nadgledanje je često potpomognuto formalnim procedurama za samoopažanje (npr. voditi dnevnik aktivnosti, bilježenje rezultata) (Nikčević-Milković i Lončarić, 2014). Faza kontrole ponašanja podrazumijeva smanjenje ili povećanje zalaganja, ovisno o procjeni težine zadatka i postavljenim ciljevima. Aspekt kontrole ponašanja uključuje također i ustrajnost ili pak odustajanje ukoliko se zadatak procjeni preteškim. Važna strategija učenja u fazi kontrole ponašanja je i traženje pomoći. Na kraju, učenici u fazi reakcije i refleksije donose procjene svog ponašanja koje utječu na odabir ponašanja.

Pri samoregulaciji učenja, važni su i pokušaji kontrole i reguliranja zadatka i konteksta u kojemu se zadatak izvodi. Kontrola zadatka i konteksta može biti teža od kontroliranja ostala tri područja regulacije zato što zadatak i kontekst nisu pod direktnom kontrolom učenika. U tradicionalnim školama, gdje učitelji imaju kontrolu nad zadacima i kontekstom, malo je mogućnosti za uključivanje u pokušaje kontrole zadatka i konteksta. U školama koje središnju ulogu u procesu obrazovanja stavljaju na učenika te na fakultetskoj razini obrazovanja učenici (studenti) imaju više slobode u oblikovanju zadataka i konteksta učenja (Pintrich, 2004). Faza planiranja uključuje percepciju zadatka i konteksta. U fazi nadgledanja prate se promjene u zadatku i kontekstu kako bi se u fazi kontrole zadatak mogao prilagoditi ili promijeniti te kako bi se promijenio ili čak napustio kontekst u kojemu se zadatak obavlja. Reakcije i refleksije omogućavaju učeniku evaluaciju zadatka i konteksta. 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 (Nikčević-Milković i Lončarić,2014).

Općenito, model predstavlja faze koje slijede jedna drugu, međutim, ne može se pretpostaviti kako su hijerarhijski ili linearno strukturirane na način da nužno slijede jedna za drugom; često se u procesu učenja pojavljuju simultano (Pintrich, 2004). Pintrich ove faze smatra heurističkima u smislu organizacije našeg učenja i istraživanja samoreguliranog učenja (Nikčević-Milković i Lončarić, 2014).

2. MOTIVIRAJUĆA VJEROVANJA

Općenito, motivacijski procesi ključni su kako bi se započelo, ustrajalo i usmjeravalo ponašanje prema nekom cilju (Sorić, 2014). Postoje brojne teorije i konstrukti kojima se motivacija pokušava objasniti. Tim je teorijama zajedničko pronalaženje odgovora na pitanja zašto se neka aktivnost odabire, zašto se u nju uključuje, zašto se u njoj ustraje i koji se učinak postiže tom aktivnošću.

Eccles i Wigfield (2002; prema Sorić, 2014) analizirali su moderne teorije motivacije te ih grupirali u četiri kategorije: teorije očekivanja (kojima pripadaju konstrukti samoefikasnosti i kontrole), teorije vrijednosti (kojima pripadaju konstrukti ciljnih orijentacija i vrednovanja zadatka), teorije koje spajaju konstrukte očekivanja i vrijednost te teorije koje integriraju motivacijske i kognitivne procese. Pintrich (2003; prema Sorić, 2014.) ističe generalni okvir teorija očekivanja i vrijednosti kao koristan za istraživanje motivacijskih komponenti te razlikuje tri vrste tih komponenti: komponente očekivanja (vjerovanja o kontroli i vjerovanja o efikasnosti), komponente vrijednosti (ciljna orijentacija i vrijednost zadatka) i afektivne komponente (emocionalne reakcije na zadatak). Noviji modeli samoregulacije učenja uključuju navedene motivacijske konstrukte te će u nastavku biti opisane komponente očekivanja i komponente vrijednosti.

3. KONSTRUKT OČEKIVANJA

Očekivanja u najširem smislu predstavljaju vjerovanja koja osoba ima o tome koliko će biti uspješna u različitim zadacima ili aktivnostima, bilo u neposrednoj bilo u daljoj budućnosti (Sorić, 2014). Očekivanje uspjeha u izvršenju određenog zadatka jasno utječe na motivaciju za njegovim

odabirom, a utjecat će i na to koliko ćemo u njemu biti angažirani. Očekivanje neuspjeha, razumljivo, rezultirat će smanjenom motivacijom za izvršenjem zadatka. Konstrukti očekivanja važni za uspješno samoregulirano učenje su vjerovanje o kontroli i vjerovanje o samoefikasnosti.

3.1 Vjerovanje o kontroli

Rotter (1966; prema Stupnisky i sur., 2007) je prvi istraživao percipiranu kontrolu te napravio razliku između pojedinaca koji uzroke događaja interpretiraju internalno (unutarnji lokus kontrole) ili eksternalno (vanjski lokus kontrole). Učenici s vanjskim lokusom kontrole vjerovat će kako su ishodi njihova ponašanja pod utjecajem sreće, sudbine ili slučaja. Suprotno tomu, učenici s unutarnjim lokusom kontrole vjerovat će kako su njihove sposobnosti i napori odgovorni za ono što im se događa. Istraživanja u školskom kontekstu pokazuju kako učenici koji vjeruju kako mogu kontrolirati svoje ponašanje i kako mogu utjecati na okolinu postižu bolje rezultate (Sorić, 2014).

Vjerovanje o kontroli treba razlikovati od konstrukta kontrole u kontekstu teorija atribucije. Atribucije predstavljaju objašnjenja koja ljudi daju za ponašanja ili događaje u svojoj okolini. Na primjer, neki negativan ishod može se pripisati uzroku koji je nestabilan (može se mijenjati), vanjski (nešto što ne proizlazi iz njih samih) i kontrolabilan (imamo mogućnost utjecati na njega tj. imamo kontrolu nad njim). Atribucije se donose nakon što se neko ponašanje ili događaj odvio. Međutim, vjerovanje o kontroli, kao jedno od motivirajućih vjerovanja, odnosi se na vjerovanje koje ljudi imaju prije nego što započnu neko ponašanje.

Chapman, Skinner i Baltes (1990) predložili su model percipirane kontrole koji se sastoji od tri seta vjerovanja. Vjerovanja o strategiji (sredstvo – ishod vjerovanja) odnose se na opseg u kojem se vjeruje kako određena strategija može rezultirati željenim ishodom. Vjerovanje o kapacitetu odnosi se na vjerovanja o tome ima li učenik ili nema potrebna sredstva ili sposobnosti kako bi postigao željeno. Vjerovanje o kontroli predstavlja općenitija očekivanja učenika o tome može li postići željeni ishod, bez eksplicitnog referiranja na potrebno sredstvo.

Konstrukt percipirane akademske kontrole uveli su Perry, Hladkyj, Pekrun i Pelletier (2001, prema Sorić 2014) i definiraju ga kao učenikovo vjerovanje o tome posjeduje li potrebne osobine (intelektualne i fizičke sposobnosti, sposobnost za ulaganje truda, društvene vještine, efikasne strategije rješavanja zadataka) koje mogu doprinijeti njegovom školskom postignuću. Dvije su komponente percipirane akademske kontrole. Primarna kontrola je istoznačna s percipiranom akademskom kontrolom. Druga komponenta je sekundarna kontrola koja predstavlja stupanj u kojemu se učenici mogu psihološki prilagoditi zahtjevima okoline te je prema tomu

adaptivna – negativna iskustva učenja dovode do smanjivanja očekivanja ili prihvaćanja ograničenja. Stupnisky i suradnici (2007) uspoređivali su samopoštovanje i percipiranu kontrolu kao prediktore akademskog postignuća studenata prve godine studija. Nisu pronašli dokaze da samopoštovanje utječe na akademsko postignuće. S druge strane, percipirana kontrola ima značajan pozitivan učinak na akademsko postignuće. Prijelaz sa srednjoškolskog na fakultetsko obrazovanje može biti vrlo izazovno iskustvo s obzirom na mnoge promjene, kako u zahtjevima učenja, tako i u socijalnoj okolini. Ne čudi stoga da studenti mogu imati smanjen osjećaj kontrole. Čini se kako je za što uspješnije studiranje bolje pomoći studentima povećati osjećaj kontrole tako što će se povećati prediktivnost i kontrolabilnost akademskih zadataka. Također, kako su studenti s nižom percipiranom kontrolom skloni donositi nekontrolabilne atribucije i posljedično imati lošije izvedbe, moglo bi im se pomoći atribucijskim treningom. Atribucijski trening povećava motivaciju za postignućem tako što studenti uče atribuirati neuspješne akademske izvedbe faktorima koje mogu kontrolirati (npr. trudu), a ne faktorima koji su van njihove kontrole (npr. kvaliteti profesorove izvedbe nastave) (Stupnisky i sur., 2007).

3.2 Vjerovanja o samoefikasnosti

Samoefikasnost se odnosi na uvjerenja pojedinca da je sposoban izvesti određene akcije potrebne za postizanje specifičnog cilja, odnosno uvjerenja da ima sposobnost za organiziranje i izvršavanje akcije na način potreban za postizanje planirane vrste učinka (Bandura, 1997; prema Sorić 2014). Bandurina socijalno-kognitivna teorija pretpostavlja da je ljudsko funkcioniranje izraz dinamičkih interakcija između osobe, njenog ponašanja i okoline. Važno je kako ljudi nisu pasivni, već proaktivni i uključeni u vlastiti razvoj te uvelike određuju ishode svojih ponašanja. Ljudi imaju jedinstvenu sposobnost vrednovati svoje misli, ponašanja i njihove ishode te ih kao rezultat tih samoprocjena mijenjati. Pri tomu je najvažniji osobni faktor samoefikasnost – percepcija da su sposobni utjecati na ponašanje i ishode kojima bi ono trebalo rezultirati (Schunk i Pajares, 2009).

Pokazalo se kako samoefikasnost ima snažan utjecaj na motivaciju, postignuće i samoregulaciju (Bandura, 1997; prema Schunk i Pajares, 2009). U školstvu se pokazalo kako samoefikasnost utječe na izbor učeničkih aktivnosti, uloženi trud, ustrajnost, interes i postignuće. Učenici koji su sigurni u svoje sposobnosti za učenje i dobro izvršavanje zadataka spremnije sudjeluju u zadatku, ulažu više truda, duže ustraju, pokazuju veći interes i postižu više nego učenici koji sumnjaju u svoje sposobnosti (Bandura, 1997; prema Schunk i Pajares, 2009).

Osim što utječe na ponašanja učenika, samoefikasnost utječe i na njihove misli i osjećaje. Učenici koji se ne doživljavaju dovoljno samoefikasnima skloni su zadatak koji je potrebno izvesti procijeniti puno težim no što on u stvari jeste. Takve procjene mogu dovesti do osjećaja neuspjeha, depresije i bespomoćnosti. S druge strane, jaka vjera u samoefikasnost rezultira emocionalnom mirnoćom kada se učenik suoči s teškim i zahtjevnim zadatkom (van Dinther, Dochy i Segers, 2011).

Konstrukt samoefikasnosti potrebno je razlikovati od nekoliko drugih povezanih, ali ipak različitih konstrukata. Kao prvo, vjerovati u vlastite sposobnosti izvršenja nekog zadatka ne znači zaista i posjedovati vještinu za njegovo izvršenje. Samoefikasnost i sama sposobnost izvršenja zadatka ne znače isto (Bandura, 1997; prema Schunk i Pajares, 2009), premda posjedovanje vještine pozitivno utječe na samoefikasnost.

Drugo, samoefikasnost se razlikuje od samopoimanja. Samopoimanje je široki konstrukt koji obuhvaća ukupne samopercepcije koje osoba ima o sebi. Unutar njega, osobe imaju samopoimanja vezana uz određena specifična područja. Akademsko samopoimanje uključuje percepcije kompetentnosti koje učenik ima vezano uz različita područja (npr. školske predmete). Za razliku od toga, samoefikasnost je vezana uz određeni zadatak i situaciju i njezina procjena veže se uz određeni cilj. Bong i Skaalvik (2003) akademsko samopoimanje definiraju kao samopercepcije učenika o njihovim sposobnostima u danom području (npr. učenik se može percipirati vrlo sposobnim u prirodnim predmetima) dok samoefikasnost primarno uključuje samopercepcije o sposobnostima da se izvrši određeni školski zadatak (vjerovanje učenika da ima sposobnosti uspješno provesti eksperiment na satu kemije). Ferla, Vacke i Cai (2009) ukazuju kako su akademsko samopoimanje i samoefikasnost konceptualno i empirijski različiti čak i kad ih se proučava unutar iste domene (matematika). Nalaz njihova istraživanja upućuje na to da akademsko samopoimanje utječe na vjerovanje o samoefikasnosti, međutim, vjerovanje o samoefikasnosti ne utječe na akademsko samopoimanje. Bong i Skaalvik (2003) ističu da akademsko samopoimanje čine nakupljene, relativno stabilne, na prošlost usmjerene prosudbe o sposobnosti u određenoj akademskoj domeni, a samoefikasnost predstavlja kontekstualno specifične i na budućnost orijentirane prosudbe nečije uvjerenosti u uspješno izvođenje specifičnoga akademskog zadatka.

Treće, samoefikasnost je potrebno razlikovati od samopoštovanja. Samopoštovanje odražava procjene ukupne vrijednosti koju osoba o sebi ima. Za razliku od samoefikasnosti, koja predstavlja kognitivnu procjenu sposobnosti, samopoštovanje podrazumijeva i emocionalnu

komponentu, jer uključuje kako se osoba osjeća sama o sebi. Vjerovanja o samoefikasnosti ne moraju utjecati na to kako se osoba osjeća prema sebi (Schunk i Pajares, 2009).

Četvrto, samoefikasnost se razlikuje od očekivanja ishoda. Očekivanje ishoda podrazumijeva da osoba vidi kako očekivano postignuće ovisi o njezinu ponašanju. Očekivanje ishoda odnosi se na vjerovanje da će učenik moći ostvariti postignuće primjenjujući odabrane planove i strategije učenja. Samoefikasnost se odnosi na vjerovanja o vlastitoj sposobnosti provođenja tih planova i strategija u djelo, kako bi se postigao željeni rezultat. Tako je moguće da učenik, s jedne strane bude visoko samoefikasan u učenju, dok s druge strane može imati niska očekivanja ishoda, npr. da neće postići dobru ocjenu na testu. Bandura (1997; prema Schunk i Pajares, 2009) smatra kako su učenici skloni birati aktivnosti za koje vjeruju kako će rezultirati pozitivnim ishodima, a izbjegavati one za koje vjeruju da će dovesti do negativnih ishoda. Međutim, percepcija niske samoefikasnosti, zbog koje se učenik neće aktivirati u novim zadacima, može dovesti do toga da ostane uskraćen za informacije koje mu mogu pomoći korigirati nisku percepciju samoefikasnosti. Postavlja se pitanje o tome koja je razina percepcije samoefikasnosti najadaptabilnija. Bandura tvrdi da su najfunkcionalnije procjene samoefikasnosti koje za „malo“ prekoračuju ono što osoba može zaista postići (Schunk i Pajares, 2009). Učenici koji previše optimistično procjenjuju svoju efikasnost, mogu postavljati nerealne ciljeve čije neostvarenje može imati negativne posljedice na buduće procjene samoefikasnosti. Zbog toga što su učeničke percepcije vlastitih sposobnosti često netočne, Garavalia i Gredler (2002, prema Sorić 2014) uveli su konstrukt kalibracije postignuća koji je mjera slaganja između učeničkih procjena vlastitih sposobnosti (vjerovanja o samoefikasnosti) i njihova stvarnog postignuća.

Posljednje, samoefikasnost se razlikuje od percipirane kontrole. Učenici koji vjeruju kako kontroliraju svoje učenje i izvedbe vjerojatnije će inicirati i ustrajati u ponašanjima dok ne postignu cilj. Međutim, tu je važna responzivna okolina. I visoko samoefikasni učenici neće se truditi ukoliko smatraju kako njihova okolina neće nagraditi njihovo učenje (Schunk i Pajares, 2009).

Postoje četiri izvora informacija koja pomažu razvoju vjerovanja o samoefikasnosti. Prvi je interpretacija prijašnjih postignuća. Nakon obavljenog zadatka, učenici procjenjuju i interpretiraju svoj učinak i sukladno tim procjenama mijenjaju svoj osjećaj samoefikasnosti. Ukoliko je zadatak uspješno obavljen, učenikove interpretacije napora koji je uložio rezultirat će porastom njegova uvjerenja u samoefikasnost. Uspjesi grade jak osjećaj samoefikasnosti dok ga neuspjesi umanjuju, posebno ukoliko se događaju prije nego li je učenik razvio jak osjećaj samoefikasnosti. Jak osjećaj samoefikasnosti dolazi od postizanja uspjeha u zadacima koji su

zahtijevali savladavanje prepreka i teškoća. (Bandura, 1977; prema van Dinther, Dochy i Segers, 2011; Usher i Pajares, 2008). Također, uspjeh koji se postigao samo uz pomoć drugih, ne pridonosi razvoju jakog vjerovanja o samoefikasnosti (Usher i Pajares, 2008). Od svih izvora samoefikasnosti, vlastito iskustvo je najutjecajniji izvor informacija koje učenici koriste za razvoj vjerovanja o samoefikasnosti. Usher i Pajares (2008) analizirali su istraživanja koja su se bavila izvorima samoefikasnosti i pokazali kako je vlastito iskustvo konstantan prediktor samoefikasnosti.

Drugi je izvor informacija koje pomažu učenicima razviti vjerovanje o samoefikasnosti tzv. vikarijsko iskustvo tj. opažanje drugih osoba. Često učenicima nisu dostupni neki objektivni kriteriji uspješnosti pa uspoređuju svoj učinak s učincima drugih učenika. Opažanje modela posebno je važno ukoliko učenik nema iskustva s određenim zadacima ili nije siguran glede u svoje sposobnosti. Pri tomu, promatranje modela može narušiti učenikov osjećaj samoefikasnosti, posebno, ako model ne uspije u zadatku koji se percipira laganim. Informacije od drugih posebno su utjecajne ukoliko ih učenik percipira sebi sličnima ili ako posjeduju slične atribute (spol, etnička pripadnost, rasa) (Usher i Pajares , 2008).

Treći izvor informacija koje se koriste za razvoj vjerovanja o samoefikasnosti su verbalne i persuazivne poruke koje učeniku daju drugi. Povratne informacije od drugih posebno su važne dok još ne postoji učenikova uvjerenost u svoje sposobnosti. Kako bi bile učinkovite, povratne informacije trebaju biti formulirane tako da potiču učenikovu samoefikasnost, posebno ako se njihova vjerovanja još razvijaju. Uvjeravanje ipak nije snažno i trajno sredstvo razvoja samoefikasnosti. Čini se da je njome lakše narušiti nego ojačati samoefikasnost (Usher i Pajares, 2008).

Posljednji izvor samoefikasnosti čine emocionalna i fiziološka stanja kao što su umor, stres, tjeskoba, raspoloženje. Učenici nauče interpretirati svoja fiziološka stanja kao indikatore izvedbe. Na primjer, učenik koji doživljava strah prije sata matematike fiziološke promjene interpretirat će kao znak manjkavosti svojih sposobnosti da ovlada gradivom matematike. Bandura (1986, prema Sorić, 2014) ističe kako je za optimalno funkcioniranje najbolje da pobuđenost ne bude ni previsoka ni preniska.

Kako će učenici interpretirati i integrirati informacije iz ovih četiriju izvora ovisi o mnogim osobnim i kontekstualnim faktorima. Bandura (1997; prema Usher i Pajares, 2008) smatra da način integracije informacija može biti aditivan (što je dostupno više izvora, rast će osjećaj samoefikasnosti), relativan (jedan je izvor jači od drugih), multiplikativan (dva izvora čine

interakcijski efekt), konfigurativan (snaga jednog izvora ovisi o tome je li prisutan i neki drugi). Razvojem, razvija se i kognitivna sposobnost procesiranja informacija važnih za učenička uvjerenja.

Samoefikasnost ima utjecaja na procese samoregulacije učenja tijekom svih faza samoregulacije. Samoefikasnost je pozitivno povezana s postavljanjem ciljeva i strateškim planiranjem koji se odvijaju u fazi promišljanja. U fazi kontrole izvedbe samoefikasnost je povezana s uspješnim samoopažanjem i nadgledanjem. U fazi refleksije samoefikasnost je povezana sa samoevaluacijom i kauzalnim atribuiranjem (Sorić, 2014). Dakle, samoefikasan učenik postavljat će si izazovne, ali dostižne ciljeve, primjenjivati učinkovite strategije učenja, lakše će uočiti razliku između uspješne i neuspješne izvedbe, otkriti izvor pogrešaka te će svoj uspjeh atribuirati svojim sposobnostima. Zimmerman i Cleary (2006, prema Sorić 2014) upozoravaju na reciprocitet u odnosu samoefikasnosti i samoregulacijskih procesa. Interakcije samoefikasnosti s komponentama samoregulacije učenja složene su. Na primjer, samoefikasnost će utjecati na cilj koji si učenik postavi, ali će i postizanje tog cilja djelovati na njegov osjećaj samoefikasnosti.

Kako je samoefikasnost povezana s mnogim faktorima koji zajedno doprinose uspješnoj samoregulaciji učenja, istraživanja samoefikasnosti učenika proširila su se na istraživanje konstrukta samoefikasnosti u samoregulaciji učenja. Dok je samoefikasnost vjerovanje u sposobnost da se dani zadatak može izvesti, samoefikasnost u samoregulaciji učenja predstavlja učenikovo uvjerenje da posjeduje strategije samoregulacije učenja koje su nužne za uspjeh u školi (Usher i Pajares, 2002; prema Sorić 2014). Međutim, vještine u samoregulaciji učenja neće imati utjecaja ukoliko ih učenik ne primjenjuje dosljedno u situacijama učenja (Caprara i sur., 2008). U longitudinalnom istraživanju razvoja samoefikasnosti u samoreguliranju učenja koje su proveli na uzorku ispitanika raspona godina od 12 do 22, Caprara i suradnici (2008) utvrdili su kako samoefikasnost u samoregulaciji učenja opada od osnovne kroz srednju školu. Sve više razine obrazovanja donose učenicima složenije i zahtjevnije akademske zadatke, što može dovesti do toga da učenici postaju svjesniji svojih nedostataka. Opadanje u samoefikasnosti samoregulacije učenja bilo je veće za dječake. Moguće objašnjenje spolnih razlika u samoefikasnosti samoregulacije učenja može se naći u različitim socijalizacijskim procesima kroz koje prolaze djevojčice i dječaci. Bussey i Bandura (1999; prema Caprara i sur., 2008) navode kako, općenito, djevojčice u procesu socijalizacije doživljavaju više ograničenja u izboru aktivnosti u koje će se uključiti nego dječaci, posebno aktivnosti koje se odvijaju izvan doma. Jessor, Donovan i Costa, (1991; prema Caprara i sur., 2008) navode kako je za dječake vjerojatnije da će doživjeti veći

vršnjački pritisak za uključivanje u aktivnosti koje će ometati izvršavanje akademskih aktivnosti. Zuffiano i suradnici (2013) nalaze kako samoefikasnost u samoregulaciji učenja predviđa buduće akademsko postignuće nakon kontrole doprinosa prethodnog školskog uspjeha, socio-ekonomskog statusa, spola, inteligencije, osobina ličnosti i samopoštovanja.

4. KONSTRUKT VRIJEDNOSTI

Vjerovanja o kontroli i samoefikasnosti važne su odrednice učenikove motivacije za uspješno ispunjavanje školskih zadatka, sudjelovanje u školskim aktivnostima i samoregulaciju učenja. No, također je važno i kakvu vrijednost učenici pridaju zadacima ili aktivnostima. Stupanj u kojem određena aktivnost ispunjava potrebe, olakšava postizanje postavljenih ciljeva ili potvrđuje nečije osobne vrijednosti odredit će vrijednost koju će ta osoba pripisati angažiranju u toj aktivnosti (Wigfield, Hoa, Lutz Klauda, 2008; prema Sorić, 2014). Konstrukti važni za razumijevanje vrijednosti koja se pridaje određenim zadacima i aktivnostima u školskom kontekstu su ciljevi i ciljne orijentacije te vrednovanje zadatka.

4.1 Ciljevi i ciljne orijentacije

Ciljevi su ishodi koje osoba želi ostvariti. U Zimmermanovom modelu samoregulacije učenja postavljanje ciljeva je, uz odabir strategija, jedan od procesa analize zadatka koji su sastavni dio faze promišljanja. (Zimmerman, 2002). Međutim, postavljeni ciljevi utjecat će i na procese u preostale dvije faze samoregulacije učenja. U fazi kontrole izvedbe postavljeni ciljevi aktivirat će učenikova prema cilju usmjerena ponašanja i omogućiti mu praćenje napretka tj. samoopažanje. U fazi refleksije, ciljevi predstavljaju standard kojima učenik donosi procjene o postignutom i prema kojima prilagođava strategije kako bi ostvario uspjeh. U Pintrichevom modelu samoregulacije učenja postavljanje ciljeva dio je prve faze (faze planiranja) pri regulaciji kognicija. Ciljevi se postavljaju prije nego se počne s izvršavanjem zadatka, međutim, mogu se postaviti u bilo kojem trenutku izvedbe i mogu se prilagođavati i mijenjati kao rezultat procesa nadgledanja, kontrole i refleksije (Nikčević -Milković i Lončarić, 2014).

Kako bi se maksimalno iskoristila motivacijska snaga ciljeva, potrebno je poznavati karakteristike ciljeva koji su najučinkovitiji u usmjeravanju ponašanja. Zimmerman (2008; prema Sorić, 2014) ističe specifičnost, proksimalnost, hijerarhijsku organizaciju, usklađenost, izazovnost, porijeklo, svjesnost i fokus kao karakteristike cilja koji mogu odrediti njegovu učinkovitost. Specifični ciljevi bolji su od općenito formuliranih zato jer omogućavaju praćenje

napredovanja prema njemu. Proksimalni ciljevi tj. oni koji su vremenski blizu, osiguravaju brzu povratnu informaciju o postignutom napretku. Distalni ciljevi tj. dugotrajni nisu nužno loši, već bi trebali biti hijerarhijski organizirani s proksimalnima, što omogućava upravljanje učenjem kroz duži vremenski period te prelazak s jednog postignutog cilj na slijedeći u hijerarhiji. Usklađenost znači da među ciljevima nema konflikta jer konflikt između ciljeva smanjuje njihovu učinkovitost. Izazovnost cilja odnosi se na to da cilj bude optimalne težine i pri tomu dostižan. Samostalno postavljeni ciljevi mogu pojačati učenikovu odanost cilju, što je kvaliteta koju ciljevi nametnuti od drugih često nemaju. Ciljevi kojih smo svjesni bolje utječu na ponašanje od nesvjesnih ciljeva. Ciljevi usmjereni i na učenje i na izvedbu mogu doprinijeti samoregulaciji učenja.

Teorija ciljeva postignuća u istraživanjima učeničke motivacije donijela je novu konceptualizaciju ciljeva. Umjesto usmjerenosti na sadržaj cilja tj. na ono što se želi postići, istraživači su se usmjerili na pitanje zašto se nešto želi postići. Teorija se temelji na ideji kako učenici daju značenja situacijama postignuća te ta značenja uključuju složene razloge zbog kojih se učenici uključuju u određena ponašanja (Kaplam i Flum, 2010). Ciljevi postignuća su generalne svrhe za uključivanje u određeno ponašanje unutar kojih su postavljeni specifični ciljevi, standardi procjene uspjeha i neuspjeha te strategije koje će se koristiti za postizanje ciljeva (Anderman i Maehr, 1994; prema Kaplan i Flum, 2010). S obzirom na takvo definiranje ciljeva postignuća, u literaturi se ciljevi postignuća nazivaju ciljnim orijentacijama.

Istraživanja u sklopu teorije ciljeva postignuća dovela su do identificiranja dviju ciljnih orijentacija koje učenici najčešće usvoje. To su ciljna orijentacija na učenje (ovladavanje) i ciljna orijentacija na izvedbu (učinak) (Pintrich, 2003). Učenici orijentirani na učenje usmjereni su na razvijanje novih sposobnosti i vještina, razumijevanje onoga što uče, teže razvijati se i poboljšavati te vrednuju svoj učinak prema vlastitim standardima. S druge strane, učenici orijentirani na izvedbu žele pokazati svoju kompetentnost i usmjereni su na to kako će ih drugi procijeniti te vrednuju svoj učinak uspoređujući se s drugima (Pintrich, 2000). Općenito, ciljna orijentacija na učenje povezana je s mnogim pozitivnim kognitivnim, motivacijskim, afektivnim i ponašajnim ishodima, dok je ciljna orijentacija na izvedbu povezana s manje adaptivnim ishodima (Pintrich, 2000).

Rezultati istraživanja o posljedicama ciljnih orijentacija na školski učinak nisu dala konzistentne rezultate. Zbog toga je predložen integrativni model ciljeva postignuća (Elliot i Church, 1997) koji zadržava ciljnu orijentaciju na učenje dok se ciljna orijentacija na izvedbu dijeli na dva oblika: pristupajuća i izbjegavajuća ciljna orijentacija na izvedbu. Pristupajuća orijentacija

na izvedbu odnosi se na usmjerenost prema demonstriranju visokih sposobnosti i postizanje boljih rezultata od drugih . Izbjegavajuća orijentacija na izvedbu odnosi se na usmjerenost k izbjegavanju demonstriranja niskih sposobnosti što vodi izbjegavanju zadataka. Ideja za ovakvu podjelu proizlazi iz mogućnosti da bi pristupajuća ciljna orijentacija na izvedbu mogla imati pozitivne posljedice na školsko postignuće za razliku od izbjegavajuće ciljne orijentacije na izvedbu. Elliot i Church (1997) u svom istraživanju izbjegavajuće i pristupajuće ciljne orijentacije našli su dokaze kako su one neovisne jedna o drugoj te imaju različite antecedente i posljedice. Međutim, druga istraživanja nisu suglasna glede pozitivnih efekata pristupajuće ciljne orijentacije na izvedbu i čini se kako postoje kompleksni odnosi između ovih dviju ciljnih orijentacija na učinak, korištenja dubinskih strategija učenja, samoregulacije i školskog učinka (Sorić, 2014).

Elliot i McGregor (2001) predložili su novi okvir za razlikovanje ciljnih orijentacija. Navode kako je kompetencija srž konstrukta ciljeva postignuća. Kompetencija se definira s obzirom na standard koji se koristi za procjenu izvedbe (apsolutni/intrapersonalni ili normativni standard) te s obzirom na svoju valenciju tj. tumači li ju se u terminima pozitivnih, poželjnih ili negativnih, nepoželjnih mogućnosti. Prema tomu, ciljne orijentacije mogu se razmjestiti u 2x2 okvir tj. moguće je razlikovati četiri ciljne orijentacije. Pristupajuća ciljna orijentacija na učenje je ona kod koje se kompetencija definira apsolutnim ili intrapersonalnim standardom te je usmjerena na poželjne ishode. Ova ciljna orijentacija utemeljena je na potrebi za postignućem i inkrementalnoj teoriji sposobnosti (vjerovanje da sposobnosti nisu fiksne, već se mogu mijenjati ulaganjem truda) (Fryer i Elliot, 2008, prema Sorić, 2014) te je povezana s nizom pozitivnih ishoda, kao što su: dublje procesiranje, metakognitivne strategije učenja, samoefikasnost, pozitivan afekt, interes, bolja samoregulacija (Sorić, 2014). Pristupajuća ciljna orijentacija na izvedbu je ona koja uključuje normativne standarde i pozitivne je valencije. Ova ciljna orijentacija utemeljena je na potrebi za postignućem, ali i na strahu od neuspjeha te se čini kako može imati i pozitivne i negativne efekte na ishode učenja (Sorić, 2014). Izbjegavajuća ciljna orijentacija na izvedbu uključuje normativne standarde i negativne je valencije. Ova ciljna orijentacija utemeljena je na strahu od neuspjeha i entitetskoj teoriji sposobnosti (vjerovanje da je sposobnost fiksna karakteristika i ne može se mijenjati ulaganjem truda) i povezana je s negativnim posljedicama kao što su površinsko procesiranje, ispitna anksioznost, neorganiziranim učenjem. Na kraju, izbjegavajuća ciljna orijentacija na učenje uključuje korištenje apsolutnih/intrapersonalnih standarda definiranja kompetencije te ima negativnu valenciju. Posljednja ciljna orijentacija novitet je u istraživanjima ciljnih orijentacija. Čini se „nelogičnom" jer uključuje orijentaciju na učenje, ali usmjerenost na izbjegavanje. Međutim, autori ističu kako je opravdano zadržati ovakvu

podjelu ciljnih orijentacija te su u istraživanju našli kako je izbjegavajuća ciljna orijentacija na učenje utemeljena u strahu od neuspjeha te entitetskoj teoriji sposobnosti, kao i izbjegavajuća orijentacija na izvedbu, ali ipak ima nešto pozitivniji uzorak posljedica od izbjegavajuće orijentacije na izvedbu. Izbjegavajuća ciljna orijentacija na učenje prediktor je neorganiziranog učenju i ispitne anksioznosti.

Perspektiva multiplih ciljnih orijentacija pojavila se kao odgovor na nekonzistentne rezultate koji su pokazali nejasne odnose između dviju osnovnih ciljnih orijentacija i njihovih inačica nastalih uvođenjem dimenzije pristupanja i izbjegavanja (Sorić, 2014). Ovaj pristup polazi od ideje kako učenici mogu usvojiti i orijentaciju na učenje i orijentaciju na izvedbu i to u različitim razinama (Pintrich, 2000) što može imati različite učinke na različite ishode. U svom istraživanju, Pintirch (2000) je pokazao kako visoka orijentacija i na učenje i na izvedbu može biti vrlo adaptivna te su učenici takvog sklopa orijentacija jednako samoefikasni, koriste kognitivne i metakognitivne strategije, doživljavaju manje tjeskobe i više pozitivnih afekata kao i učenici s visokom orijentacijom na učenje i niskom orijentacijom na izvedbu. Želja da se u izvedbi zadataka bude bolji od drugih, kombinirana s usredotočenošću na učenje i razumijevanje, ne vodi do loših ishoda, već je jednako adaptivna u školskom okruženju kao i čista orijentacija na učenje. Međutim, ni u ovom području nisu sva istraživanja potvrdila ove nalaze (Sorić, 2014). Kaplan i Flum (2010) navode da istraživanja pokazuju kako su različiti profili ciljnih orijentacija na učenje i izvedbu povezani s različitim adaptivnim i maladaptivnim ishodima, pri čemu su profili, u kojima je ciljna orijentacija na učenje veća, povezani s boljim ishodima nego profili u kojima je ona jednaka ili manja od ciljne orijentacije na izvedbu. Čini se da je važno uzeti u obzir interakcije između multiplih ciljnih orijentacija. Barron i Harackiewicz (2001; prema Pintrich, 2003) predložili su četiri obrasca interakcije ciljeva učenja i ciljeva izvedbe. Aditivni obrazac podrazumijeva da obje ciljne orijentacije imaju nezavisan pozitivan efekt na isti ishod. Interaktivni obrazac podrazumijeva da visoke obje ciljne orijentacije u kombinaciji imaju najbolji efekt. Specijalizirani obrazac podrazumijeva da obje ciljne orijentacije imaju pozitivne efekte, ali na različite ishode. Selektivni obrazac podrazumijeva da se učenik može fokusirati na ciljnu orijentaciju koja će u određenoj situaciji biti adaptivnija.

4.2 Vrednovanje zadatka

Ciljna orijentacija kao motivacijska komponenta vrijednosti usmjerena je na samu aktivnost tj. svrhu koja određuje upuštanje u određena, s postignućem povezana, ponašanja. Vrijednost je usmjerenost na krajnja stanja kao ishode te aktivnosti (Sorić,2014).

U sklopu svog generalnog modela očekivanja i vrijednosti izbora povezanih s postignućem, Eccles (2005; prema Sorić, 2014) je razvila posebnu perspektivu subjektivne vrijednosti zadatka. Vrijednost zadatka definirana je kao kvaliteta zadatka koja doprinosi povećanju ili smanjenju vjerojatnosti da će taj zadatak neka osoba izabrati. Eccles i njezini suradnici (1983; prema Wigfield i Eccles, 1992) definirali su četiri aspekta vrijednosti zadatka koja mogu utjecati na ponašanja vezana uz postignuće, a to su: vrijednost ostvarenja (važnost), intrinzična vrijednost ili interes, korisnost i cijena.

Vrijednost ostvarenja je važnost koju dobro obavljanje zadatka ima za osobu. Ovaj aspekt vrijednosti zadatka povezan je s važnošću uključivanja u zadatke koji pružaju mogućnost potvrđivanja ili nepotvrđivanja važnih aspekata pojma o sebi. Zadaci će imati to veću vrijednost ostvarenja što više osobi omogućavaju potvrdu važnih aspekata pojma o sebi (Wigfield i Eccles, 1992).

Intrinzična vrijednost ili interes je užitak koji osoba osjeća izvodeći aktivnost ili subjektivni interes koji osoba ima za zadatak. Kada je zadatak visoke intrinzične vrijednosti osoba je više intrinzično motivirana izvoditi ga (Wigfield i Eccles, 1992). Međutim, intrinzična vrijednost nije isto što i intrinzična motivacija. Intrinzična motivacija više predstavlja izvor odluke da se angažiramo u nekoj aktivnosti, nego izvor vrednovanja te aktivnosti (Eccles, 2005; prema Sorić,2014).

Korisnost zadatka odražava kako je taj zadatak povezan s budućim ciljevima. Osoba može izabrati izvršiti zadatak koji je povezan s budućim ciljevima čak i ako nije zainteresiran za zadatak sam po sebi. Ovaj aspekt vrijednosti zadatka obuhvaća više ekstrinzične razloge za odabir zadatka i uključivanje u njegovo izvršenje (Wigfield i Eccles, 1992).

Cijena zadatka konceptualizirana je u terminima negativnih posljedica uključivanja u zadatak. To uključuje anticipirana emocionalna stanja (npr., tjeskoba, strah od neuspjeha, ali i uspjeha) (Wigfield i Eccles, 1992). Cijena se može razmatrati i u terminima gubitka vremena i energije i onih aktivnosti od kojih osoba odustaje zbog angažiranja u odabranoj aktivnosti (Sorić, 2014).

Nalazi istraživanja vrijednosti zadatka u sklopu modela očekivanja i vrijednosti izbora povezanih s postignućem pokazali su kako je vrijednost zadatka prediktor izbora kao što je, na primjer, namjera i stvarno buduće upisivanje matematičkih predmeta (Wigfield i Eccles, 1992; Eccles i sur. 1998, prema Pintrich, 2003). Nadalje, vrijednost zadatka važan je dio svih faza samoregulacije učenja iako se najviše istraživao njen utjecaj na odabir zadatka ili aktivnosti u

sklopu faze promišljanja (Sorić,2014). U Zimmermanovom modelu samoregulacije učenja vrednovanje zadatka dio je motivirajućih vjerovanja koja su jedan od procesa koji se odvijaju u fazi promišljanja kojom započinje samoregulacijski proces učenja (Zimmerman, 2002).

5. OČEKIVANJA I VRIJEDNOSTI IZBORA POVEZANIH S POSTIGNUĆEM

Generalni model očekivanja i vrijednosti izbora povezanih s postignućem koji su razvili Eccles i njezini suradnici (Eccles i sur. 1984; Ecccles, 1984; Wigfield i Eccles, 1992; prema Wigfield i Eccles, 2000) pretpostavlja kako su izbori, ustrajnost i izvedba povezana s postignućem pod utjecajem očekivanja uspjeha i vrijednosti koja se aktivnosti daje. Očekivanja i vrijednosti direktno utječu na izbore postignuća, ali i na ustrajnost, ulaganje truda i izvedbu u odabranoj aktivnosti. S druge strane, očekivanja i vrijednosti pod utjecajem su za zadatak specifičnih vjerovanja, kao što su vjerovanja o sposobnosti, percipirana težina, osobni ciljevi, sheme o sebi i afektivna sjećanja. Ta su vjerovanja pod utjecajem samopercepcija vlastitih prijašnjih iskustava i različitih socijalizacijskih faktora.

Konstrukt očekivanja uspjeha u ovom modelu određen je kao učenikovo vjerovanje o tome koliko dobro će obaviti zadatke u bližoj ili daljoj budućnosti. Vjerovanja o sposobnostima određena su percepcijama o trenutnoj kompetenciji u danoj aktivnosti te su time razdvojena od očekivanja uspjeha. Vjerovanja o sposobnosti odnose se na trenutne sposobnosti, dok je očekivanje uspjeha okrenuto prema budućnosti (Wigfield i Eccles, 2000).

Vrijednost postignuća tj. vrijednost koja se pridaje određenoj aktivnosti ili zadatku određena je važnošću koju dobro obavljanje zadatka ima za učenika, osjećajem užitka koje mu pruža sudjelovanje u aktivnosti, percepcija zadatka kao korisnog za postizanje ciljeva i ostvarenje planova te cijenom sudjelovanja koja znači ograničavanje u izborima drugih aktivnosti i ulaganje napora te moguće emocionalne posljedice (Wigfield i Eccles, 2000).

Model je sveobuhvatan i uključuje niz osobnih i kontekstualnih varijabli koje utječu na očekivanja i vrijednosti izbora povezanih s postignućem. Ukratko, prema modelu će se izbori vezani uz postignuće temeljiti na: učenikovu očekivanju uspjeha i osjećaju osobne efikasnosti i kompetentnosti; odnosu izbornih opcija s učenikovim kratkoročnim i dugoročnim ciljevima, osobnim i socijalnim identitetom te temeljnim psihološkim potrebama; njegovim kulturalno utemeljenim shemama uloga; potencijalnoj cijeni ulaganja u jednu aktivnost (opciju) umjesto u neku drugu (Sorić, 2014). Sve te varijable pod utjecajem su učenikovih iskustava i njegovih

interpretacija tih iskustava, kulturalnih normi, te ponašanja i ciljeva osoba koje ga socijaliziraju i njegovih vršnjaka (Eccles, 2005; prema Sorić, 2014).

Model očekivanja i vrijednosti izbora povezanih s postignućem opsežno je istraživan i često korišten kao okvir za istraživanja u području edukacijske psihologije. Wigfield i Eccles (2000) izvještavaju o rezultatima triju longitudinalnih studija kojima su provjeravani aspekti modela očekivanja i vrijednosti izbora povezanih s postignućem. Istraživanja su pokazala kako se već kod djece u nižim razredima osnovne škole jasno razlikuju vjerovanja o sposobnostima i subjektivna vrijednost zadatka te kako su i kod mlađe djece i kod adolescenata vjerovanja o sposobnostima te očekivanja uspjeha vezana uz određeno područje (predmet). Nadalje, i vjerovanja o sposobnostima i subjektivne vrijednosti opadaju kako djeca napreduju kroz godine obrazovanja. Istraživanja su također pokazala kako su vjerovanja o sposobnostima i očekivanja uspjeha bolji prediktor budućih ocjena iz matematike nego što su to prethodne ocjene ili vrijednosti postignuća. Na kraju, subjektivna vrijednost zadatka najbolji je prediktor djetetovih namjera i stvarne odluke da nastavi slušati matematiku.

Simpkins, Fredricks i Eccles (2012) su polazeći od pretpostavki modela očekivanja i vrijednosti izbora povezanih s postignućem ispitivale kako vjerovanja koje majke imaju o svojoj djeci i određenim područjima obrazovanja utječu na aktivnosti djece u adolescentskoj dobi. Rezultati dvanaestogodišnje longitudinalne studije pokazali su kako majčina vjerovanja utječu na njezino ponašanje. Kroz modeliranje, ohrabrivanje, nabavljanje relevantnog materijala te zajedničke aktivnosti s djecom majčino ponašanje utječe na motivacijska vjerovanja djeteta u adolescentskoj dobi. Vjerovanja o sposobnostima i vrijednost zadatka kod adolescenata najbolji su prediktori izbora predmeta u srednjoj školi i vremena koje im se posvećuje. Istraživanje je pokazalo kako majke mogu imati značajnu ulogu u oblikovanju djetetovih očekivanja i vrijednosti što značajno utječe na njihove izbore postignuća i izvedbu.

ZAKLJUČAK

Učenikova je uspješnost u izvršenju školskih zadataka i učenju u znatnoj mjeri određena njegovom motivacijom. Postoji niz motivirajućih vjerovanja koja utječu na učenikovo sudjelovanje i izvedbu u raznim situacijama postignuća, kao i na njegovu uspješnost u samoreguliranju učenja. Ta se motivirajuća vjerovanja dijele na konstrukte očekivanja i konstrukte vrijednosti.

Očekivanja se u najširem smislu odnose na učenikovo vjerovanje o tome koliko uspješan može biti u određenom zadatku ili aktivnosti. Konstrukti očekivanja važni za učeničko postignuće su vjerovanje o kontroli i vjerovanje o samoefikasnosti. Što su veće učenikove percepcije o kontroli koju ima nad zadatkom, okolinom i svojim ponašanjem, to će te percepcije imati pozitivniji utjecaj na njegovu motivaciju za izvršenjem zadatka i postignuće u njemu. Vjerovanje o samoefikasnosti motivira učenika da spremnije sudjeluje, više se trudi i ustraje u zadatku što za posljedicu ima i postizanje boljeg uspjeha. Vrijednosti koje učenici pripisuju određenim zadacima ili aktivnostima, također, znatno utječu na njihovu motivaciju. Konstrukti važni za razumijevanje vrijednosti su ciljevi i ciljne orijentacije te vrednovanje zadatka. Uspješniji učenici postavljaju ciljeve učenja koji učinkovito usmjeravaju njihovo ponašanje. Osim samog sadržaja cilja, koji određuje što učenik želi postići, važni su i razlozi zašto učenik nešto želi postići. Ti razlozi predstavljaju ciljeve postignuća o kojima se u literaturi govori kao o ciljnim orijentacijama. Učenici najčešće usvoje ciljnu orijentaciju na učenje, koja se odražava u želji za razumijevanjem i razvijanjem sposobnosti, i ciljnu orijentaciju na izvedbu, koja odražava želju za pokazivanjem kompetentnosti u izvedbi zadatka te dobivanjem pozitivnog vrednovanja drugih. Iako se ciljnu orijentacija na učenje povezuje s više pozitivnih ishoda učenja nego ciljnu orijentaciju na izvedbu, čini se da usvajanje obje orijentacije može imati pozitivne ishode za učenika. Želja da se u izvedbi zadataka bude bolji od drugih, kombinirana s usredotočenošću na učenje i razumijevanje može biti jednako adaptivna u školskom okruženju kao i čista orijentacija na učenje. Četiri su aspekta vrijednosti zadatka koja mogu utjecati na ponašanje učenika. Vrijednost ostvarenja, intrinzična motivacija ili interes, korisnost i cijena karakteristike su zadatka koje utječu na vjerojatnost njegova odabira i motivaciju da se postigne uspjeh u njemu.

Za uspješnost u učenju važno je da učenik usvoji adaptivne obrasce motivirajućih vjerovanja. Istraživanja motivirajućih vjerovanja otkrivaju koje posljedice ona imaju na učenje i postignuće, ali i koji faktori utječu na njihov razvoj i oblikovanje. Mnogi od tih faktora proizlaze iz učenikove socijalne okoline i iskustava koja u njoj stječe. Čini se važnim primijeniti spoznaje do kojih su istraživači došli kako bi se oblikovala školska okolina i učenikova školska iskustva koja pružaju mogućnosti za razvoj motivirajućih vjerovanja. Zauzvrat, ta će vjerovanja utjecati na uspješno učenje i razvoj sposobnosti i vještina te postizanje dobrog školskog uspjeha.

POPIS LITERATURE

Bong, M. i Skaalvik, E. M. (2003). Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really?. *Educational psychology review*, *15*(1), 1-40.

Caprara, G. V., Fida, R., Vecchione, M., Del Bove, G., Vecchio, G. M., Barbaranelli, C. i Bandura, A. (2008). Longitudinal analysis of the role of perceived self-efficacy for self-regulated learning in academic continuance and achievement. *Journal of Educational Psychology*, *100*(3), 525-534.

Chapman, M., Skinner, E. A. i Baltes, P. B. (1990). Interpreting correlations between children's perceived control and cognitive performance: Control, agency, or means-ends beliefs?. *Developmental Psychology*, *26*(2), 246-253.

Elliot, A. J. i Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of personality and social psychology*, *72*(1), 218-232.

Elliot, A. J. i McGregor, H. A. (2001). A 2× 2 achievement goal framework. *Journal of personality and social psychology*, *80*(3), 501-519.

Ferla, J., Valcke, M. i Cai, Y. (2009). Academic self-efficacy and academic self-concept: Reconsidering structural relationships. *Learning and Individual Differences*, *19*(4), 499-505.

Kaplan, A. i Flum, H. (2010). Achievement goal orientations and identity formation styles. *Educational Research Review*, *5*(1), 50-67.

Nikčević-Milković, A. i Lončarić, D. (2014). Zimmermanov i Pintrichev model samoregulacije učenja. U *Motivacija i strategije samoregulacije učenja: teorija, mjerenje i primjena*. Rijeka: Učiteljski fakultet.

Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational psychology review*, *16*(4), 385-407.

Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of educational Psychology*, *95*(4), 667-686.

Pintrich, P. R. (2000). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of educational psychology*, *92*(3), 544-555.

Schunk, D. H. i Pajares, F. (2009). Self-efficacy theory. *Handbook of motivation at school*, 35-53.

Simpkins, S. D., Fredricks, J. A. i Eccles, J. S. (2012). Charting the Eccles' expectancy-value model from mothers' beliefs in childhood to youths' activities in adolescence. *Developmental psychology*, *48*(4), 1019-1032.

Sorić, I. (2014). *Samoregulacija učenja: možemo li naučiti učiti*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

Stupnisky, R. H., Renaud, R. D., Perry, R. P., Ruthig, J. C., Haynes, T. L. i Clifton, R. A. (2007). Comparing self-esteem and perceived control as predictors of first-year college students' academic achievement. *Social Psychology of Education, 10*(3), 303-330.

Usher, E. L. i Pajares, F. (2008). Sources of self-efficacy in school: Critical review of the literature and future directions. *Review of educational research*, *78*(4), 751-796.

van Dinther, M., Dochy, F. i Segers, M. (2011). Factors affecting students' self-efficacy in higher education. *Educational research review*, *6*(2), 95-108.

Wigfield, A. i Eccles, J. S. (2000). Expectancy–value theory of achievement motivation. *Contemporary educational psychology*, *25*(1), 68-81.

Wigfield, A. i Eccles, J. S. (1992). The development of achievement task values: A theoretical analysis. *Developmental review*, *12*(3), 265-310.

Zuffianò, A., Alessandri, G., Gerbino, M., Kanacri, B. P. L., Di Giunta, L., Milioni, M. i Caprara, G. V. (2013). Academic achievement: The unique contribution of self-efficacy beliefs in self-regulated learning beyond intelligence, personality traits, and self-esteem. *Learning and individual differences*, *23*, 158-162.

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into practice*, *41*(2), 64-70.