Ispitna anksioznost, opća samoefikanost i ciljne orijetacije kao prediktori strategija učenja

Karasman, Kristina

Master's thesis / Diplomski rad

2017

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, Department of Croatian Studies / Sveučilište u Zagrebu, Hrvatski studiji**

Permanent link / Trajna poveznica: https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:111:215594

Rights / Prava: In copyright / Zaštićeno autorskim pravom.

Download date / Datum preuzimanja: **2024-03-28**

SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
HRVATSKI STUDIJI
UNIVERSITY OF ZAGREB
CENTER FOR CROATIAN STUDIES

Repository / Repozitorij:

Repository of University of Zagreb, Centre for Croatian Studies

zir.nsk.hr

DIGITALNI AKADEMSKI ARHIVI I REPOZITORIJI

SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
HRVATSKI STUDIJI

Kristina Karasman

ISPITNA ANKSIOZNOST, OPĆA SAMOEFIKASNOST I CILJEVI POSTIGNUĆA KAO PREDIKTORI STRATEGIJA UČENJA

DIPLOMSKI RAD

Zagreb, 2017

SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
HRVATSKI STUDIJI
ODSJEK ZA PSIHOLOGIJU

KRISTINA KARASMAN

ISPITNA ANKSIOZNOST, OPĆA SAMOEFIKASNOST I CILJEVI POSTIGNUĆA KAO PREDIKTORI STRATEGIJA UČENJA

DIPLOMSKI RAD

Mentor: doc.dr.sc. Nina Pavlin-Bernardić

Zagreb, 2017.

Ispitna anksioznost, opća samoefikasnost i ciljevi postignuća kao prediktori strategija učenja/

Test anxiety, general self-efficacy and achievement goals as predictors of learning strategies

Sažetak:

Cilj ovog istraživanja bio je utvrditi mogućnost predviđanja strategija učenja učenika srednjih škola na temelju ispitne anksioznosti, opće samoefikasnosti i ciljeva postignuća. U istraživanju je sudjelovalo 390 ispitanika dviju gimnazija. Korišteni mjerni instrumenti bili su Skala ispitne anksioznosti, Skala opće samoefikasnosti, Skala ciljeva postignuća i Skala strategija učenja, čije su glavne komponente površinske strategije učenja, duboke kognitivne strategije učenja i metakognitivne strategije učenja. Rezultati su pokazali da učenici najviše koriste duboke kognitivne i metakognitivne strategije učenja, te svoju samoefikasnost procjenjuju visokom. Razina prosječne ispitne anksioznosti učenika je umjereno visoka, a kao izraženiji ciljevi postignuća pokazali su se cilj ovladavanja putem uključivanja i cilj ovladavanja putem izbjegavanja. Rezultati na skali ispitne anksioznosti i izbjegavanju rada pokazali su se kao prediktori površinskih strategija učenja, u smislu da anksiozni učenici skloni izbjegavanju rada više koriste upravo te strategije. Za duboke kognitivne strategije se pokazalo da ih više koriste stariji učenici s višim prosjekom ocjena koji su samoefikasni, vođeni ciljem ovladavanja putem uključivanja i uz to su anksiozni u ispitnoj situaciji. Cilj izvedbe putem uključivanja, cilj izvedbe putem izbjegavanja i ispitna anksioznost pokazali su se kao pozitivni prediktori metakognitivnih strategija učenja.

Ključne riječi: strategije učenja, ispitna anksioznost, samoefikasnost, ciljevi postignuća

Abstract:

The aim of this study was to determine whether the test anxiety, general self-efficacy and achievement goals are good predictors of learning strategies in high school students. The study was conducted in two high schools on a sample of 390 students. We used several instruments: Test anxiety scale, General self-efficacy scale, Achievement goal scale and Learning strategies scale, which has three main components: surface level cognitive learning strategies, deep level cognitive learning strategies and metacognitive learning strategies. Results showed that students mostly use deep level cognitive and metacognitive strategies, and report high general self-efficacy. They report moderate levels of test anxiety and mostly have mastery approach and mastery avoidance goals. Results on test anxiety scale and work avoidance goal were found to be significant predictors of surface level cognitive strategies, meaning that anxious students prone to work avoidance use surface level strategies more. Results also show that older students with higher GPA, who score high on general self-efficacy test and mostly hold mastery approach goals, and also report of high level of ctest anxiety are more prone to use deep level cognitive strategies. Also, performance approach goal, performance avoidance goal and test anxiety are significant positive predictors of metacognitive learning strategies.

Keywords: learning strategies, test anxiety, self-efficacy, achievement goals

SADRŽAJ:

1. UVOD **2**

1.1 Strategije učenja 3

1.2.Ispitna anksioznost 4

1.3. Opća samoefikasnost 6

1.4.Ciljevi postignuća 8

2. CILJEVI I PROBLEMI **10**

3. METODA **11**

3.1.Sudionici 11

3.2.Instrumenti 11

3.2.1. Skala strategija učenja 11

3.2.2.Skala ispitne anksioznosti 11

3.2.3. Skala opće samoefikasnosti 12

3.2.4. Skala ciljeva postignuća 12

3.3.Postupak 13

4.REZULTATI **14**

4.1.Deskriptivni podaci 14

5. RASPRAVA **18**

5.1.Ograničenja istraživanja i praktične implikacije 21

6. ZAKLJUČAK **23**

7.LITERATURA **24**

1. UVOD

Učenje se vrlo često povezuje isključivo sa školskim situacijama i formalnim obrazovanjem, no činjenica je da učenje započinje mnogo ranije od početka formalnog obrazovanja te traje tijekom cijelog života. Većina zanimanja zahtjeva kontinuirano usavršavanje i učenje, no cjeloživotno učenje nije povezano samo s poslom kojim se osoba bavi, već i svakodnevnim situacijama i promjenama koje zahtijevaju prilagodbu. Kvaliteti i uspješnosti cjeloživotnog učenja uvelike doprinosi samoregulacija.

Samoregulacija predstavlja proaktivan pristup učenju koji uključuje aktivno sudjelovanje pojedinca u procesu učenja korištenjem njegovih kognitivnih i motivacijskih resursa (Zimmerman, 2001). Pintrich (2000) samoregulaciju definira kao aktivan i konstruktivan proces u kojem pojedinac tijekom učenja postavlja ciljeve, a zatim nadgleda, regulira i kontrolira vlastito ponašanje, motivaciju i kogniciju. Iako se na postavljanje ciljeva, nadgledanje i reguliranje gledalo kao na neovisne strategije, istraživanja pokazuju da osobe mogu istovremeno koristiti više strategija, te brzo prelaziti s jedne na drugu ovisno o zahtjevima situacije (Pintrich, Wolters i Baxter, 2000).

Razvijeni su brojni modeli samoreguliranog učenja. Zimmermanov model (1989), kao jedan od najpoznatijih, nastao je u okviru socijalno-kognitivnog pristupa. On uključuje tri faze: promišljanje, kontrolu izvedbe i refleksiju. Promišljanje se odnosi na procese prije učenja, a uključuje postavljanje ciljeva i planiranje, za koje je utvrđeno da su povezani s pozitivnim akademskim uspjehom. Faza kontrole izvedbe, prisutna tijekom učenja, obuhvaća praćenje korištenja planiranih strategija te nadgledanje kvalitete samog procesa učenja. U fazi refleksije se procjenjuje učinak, atribuira uspjeh, te dolazi do emocionalnih i ponašajnih rekacija na učenje. Na temelju povratnih informacija pojedinac prilagođava vlastite strategije, okolinu ili kognitivna i emocionalna stanja tijekom učenja, a upravo je to svrha samoreguliranog učenja (Zimmerman, 2002).

Ovaj rad će se baviti predviđanjem strategija učenja na temelju ispitne anksioznosti, samoefikasnosti i ciljeva postignuća pa će u nastavku biti opisana svaka od korištenih varijabli.

1.1 Strategije učenja

Većina modela samoreguliranog učenja u središte stavlja strategije učenja. Strategije učenja definiraju se kao ponašanja ili mišljenja koja osoba koristi tijekom učenja, a imaju utjecaj na kodiranje informacija (Weinstein i Mayer, 1986). Brojne teorije strategija učenja predlažu razne podjele ovog konstrukta, no ističu se dvije glavne kategorije: kognitivne strategije učenja i metakognitivne strategije učenja (Garcia i Pintrich, 1994; Weinstein, Acee, i Jung, 2011).

Kognitivne strategije učenja pomažu učeniku kodirati i organizirati nove informacije, a razlikuju se površinske kognitivne strategije i duboke kognitivne strategije učenja (Kirby i Lawson, 2012). Dok se površinske kognitivne strategije svode na uvježbavanje, ponavljanje i memoriranje novog sadržaja u svrhu reprodukcije, duboke kognitivne strategije učenja zahtijevaju veći kognitivni napor i kritičko mišljenje u svrhu razumijevanja značenja u podlozi materijala koji se uči (Weinstein, Acee i Jung, 2011). Površinske kognitivne strategije usmjerene su k pasivnom stjecanju znanja, a uključuju reprodukciju, pasivno učenje, nepovezano memoriranje i ponavljanje. Učenici koji primjenjuju duboki pristup učenju koriste dublje procesiranje i duboke strategije učenja poput elaboracije, organizacije, kritičkog mišljenja, samoregulacije, regulacije truda i povezivanja ideja (Lončarić, 2014). Elaboracija može obuhvaćati jednostavne metode poput parafraziranja i sažimanja, ali i složenije poput vizualizacije, povezivanja i usporedbe sadržaja (Weinstein, Acee i Jung, 2011). Korištenjem dubokih kognitivnih strategija postiže se bolje razumijevanje novih informacija, te njihova integracija s prethodno usvojenim znanjima (Entwistle i Marton, 1984).

Druga kategorija strategija učenja, metakognitivne strategije, pruža dodatne metode kojima se obogaćuje i pospješuje proces učenja. Metakognicija je općenito definirana kao viši oblik promišljanja koji uključuje aktivnu kontrolu i nadgledanje vlastitih kognitivnih procesa tijekom učenja, te evaluaciju napretka (Livingston, 1997), a sastoji se od dvaju paralelnih procesa: praćenje napretka i adaptacija strategija (Winn i Snyder, 1996). Praćenje napretka podrazumijeva nadgledanje vlastitog mišljenja i učenja korištenjem različitih strategija kao što su praćenje pažnje, nadgledanje razumijevanja i samotestiranje u svrhu provjere razumijevanja naučenog (Weinstein i Mayer 1986). Garcia i Pintrich (1994) navode sljedeće metakognitivne strategije: planiranje, nadgledanje i regulaciju kognitivnih aktivnosti i stvarnog ponašanja učenika. Nadgledanje opisuju kao aktivnost koja uključuje praćenje

vlastite pažnje tijekom nastave, samotestiranje putem postavljanja pitanja o sadržaju koji se uči, praćenje razumijevanja nastavnog sadržaja i brzine potrebne za izvršavanje zadatka ili testa, te njeno prilagođavanje preostalom vremenu. Regulacija kognitivnih aktivnosti i ponašanja učenika je povezana s nadgledanjem. Na primjer, ako učenik uoči da presporo rješava test, ubrzat će se, te tako regulirati svoje ponašanje u skladu sa zahtjevima situacije. Planiranje se odnosi na različite aktivnosti pripreme poput postavljanja ciljeva, analiziranja zadataka, postavljanja pitanja prije čitanja teksta. Istraživanja pokazuju da učenici koji koriste metakognitivne strategije učenja postižu bolje rezultate od učenika koji koriste samo kognitivne strategije učenja (Roebers, Krebs, i Roderer, 2014).

Na strategije učenja i njihovu upotrebu utjecaj ima i motivacija. Motivirani učenici su bolje organizirani, efikasniji, elaboriraju sadržaj koji nastoje savladati i aktivniji su na nastavi čime učenje čine zanimljivijim, poboljšavaju kvalitetu učenja i kvalitetnije usvajaju sadržaj (Ambrozi-Randić i Ružić, 2010). Drugim riječima visoka motivacija rezultira korištenjem složenijih strategija učenja.

1.2.Ispitna anksioznost

Različiti izazovi i visoka očekivanja s kojima se pojedinci suočavaju dovode do specifičnih reakcija. Dok se neki uspješno nose s time, nekima su zahtjevni i javljaju se poteškoće pri njihovom rješavanju ili zadovoljavanju svojih očekivanja i očekivanja okoline. Ispitna situacija je jedan primjer izazova s kojima se osobe susreću i suočavaju na različite načine, a karakterizira ju ocjenjivanje i procjenjivanje vlastitih sposobnosti i postignuća od strane drugih. Pojedinci u toj situaciji navode pojavu osjećaja zabrinutosti, pobuđenosti, napetosti, samozavaravajućih misli i somatskih simptoma, što su samo neke od karakteristika ispitne anksioznosti (Zeidner, 1998, prema A.R. Salar, Baghaei, Zare i H. Salar, 2016a).

Ispitna anksioznost obuhvaća perceptivne, psihološke i bihevioralne odgovore na ispitnu situaciju praćene brigom oko negativnog ishoda ili pada, a smatra se vrstom socijalne fobije karakterizirane sumnjom u vlastite sposobnosti i smanjenom mogućnošću suočavanja s testnim situacijama (Zeidner, 1998, prema A.R. Salar i sur., 2016a). Također, ispitna anksioznost se definira kao emocionalna uzbuđenost i kognitivna uznemirenost koje se javljaju u ispitnim situacijama, nakon ispitnih situacija, te pri njihovom zamišljanju ili očekivanju (Rijavec i Marković, 2008). Prisutnost ispitne anksioznosti uobičajena je pojava i u svakodnevnim situacijama kada netko procjenjuje sposobnosti, postignuća ili interese pojedinca, no ipak se najčešće povezuje s ispitima (Birenbaum i Nasser, 1994). Ispitna se

anksioznost može manifestirati kroz nesanicu, nervozu, iritabilnost, poteškoće s koncentracijom, opsesivne misli i psihosomatske simptome (Ambrozi-Randić i Ružić, 2010), a istraživanja pokazuju da se oko 30% učeničke i studentske populacije suočava s ovim problemom (Strumph i Fodor, 1993, prema Peleg 2009). Teorije su u početku bile usmjerene isključivo na kognitivni aspekt ispitne anksioznosti, a Liebert i Morris (1967, prema Wigfield i Eccles, 1989) prvi upućuju na postojanje dviju komponenata, te osim kognitivne govore i o emocionalnoj komponenti ispitne anksioznosti.

Kognitivna komponenta ispitne anksioznosti sastoji se od misli usmjerenih na percepciju osobne neadekvatnosti, neuspjeh, samokritiku, te izraženu zabrinutost za potencijalne neugodne posljedice vlastitog neuspjeha. Takve misli otežavaju postizanje uspjeha tako što skreću pažnju s ispitnog zadatka, negativno utječu na procesiranje informacija i ometaju proces dosjećanja naučenog sadržaja (Živčić-Bećirević i Rački, 2006). Druga komponenta ispitne anksioznosti, emocionalna komponenta, uključuje fiziološke i afektivne reakcije poput ubrzanog rada srca, pojačanog znojenja, ubrzanog disanja, suhoće usta i sličnih (Ambrozi-Randić i Ružić, 2010).

Istraživanja pokazuju da ispitna anksioznost predstavlja važan ometajući čimbenik na svim akademskim razinama, od osnovne škole do fakulteta (Sarason, 1984, prema Birrenbaum i Nasser, 1994). Erceg Jugović i Lauri Korajlija (2012) utvrđuju negativnu povezanost ispitne anksioznosti s prosječnom ocjenom i prolaznošću na ispitima što upućuje na to da anksiozniji studenti dobivaju niže ocjene i češće padaju ispite. Razni autori potvrđuju statistički značajan odnos ispitne anksioznosti i akademskog postignuća, takav da ako je ispitna anksioznost veća, akademski uspjeh je slabiji. Takvi nalazi su utvrđeni ne samo na studentskoj (Chapell i sur., 2005; Erceg Jugović i Lauri Korajlija, 2012; KoUn i Rice, 2011; A.R. Salar, Baghaei, Zare, E. Salar, 2016b), nego i učeničkoj populaciji kod darovitih učenika (Goetz, Preckel, Zeidner, i Schleyer, 2008), ali i kod učenika s poteškoćama u učenju (Lancaster, Mellard, i Hoffman, 2001; Lufi i sur., 2004).

Ispitna anksioznost nije nužno negativna pojava. Slaba izraženost ispitne anksioznosti može imati pozitivan učinak na proces i ishod učenja jer raste motivacija i potreba za učenjem, što često rezultira uspjehom (Ambrozi-Randić i Ružić, 2010). Poteškoće se javljaju kada anksioznost onemogućuje kvalitetno i efikasno učenje. Pojedinci kod kojih je ispitna anksioznost vrlo izražena vjeruju da se prilikom ispita ne evaluira samo njihovo znanje, već i inteligencija i druge osobne karakteristike. Manifestacija problema visoko anksioznih učenika

na kognitivnoj razini varira od potpune nemogućnosti učenja unatoč trudu, do naprednog korištenja različitih strategija učenja. Učenici koji koriste strategije i usvajaju nova znanja mogu ostvariti bolje rezultate ako je ispitna situacija manje stresna (Wiggfield i Eccles, 1989).

Ispitivanjem odnosa ispitne anksioznosti i spola, utvrđuju se nekonzistentni rezultati. Nalazi nekih autora potvrđuju veću prevalenciju visoko izražene ispitne anksioznosti kod studentica (Sullivan, 2002; Crowe, Matthews i Walkenhorst, 2007), dok drugi nalaze veći stupanj ispitne anksioznosti kod studenata (A.R. Salar, Baghaei, Zare i H. Salar, 2016a).

1.3. Opća samoefikasnost

Samoefikasnost predstavlja središnji koncept Bandurine (1997, prema Reić-Ercegovac i Koludrović, 2010) socijalno-kognitivne teorije, a definira se kao procjena pojedinca o vlastitim sposobnostima organiziranja i izvršavanja određenih zadataka s ciljem ostvarenja željenih ishoda. Vjerovanja o vlastitoj samoefikasnosti formiraju se na temelju prijašnjih osobnih iskustava kojima pojedinac stječe informacije o vlastitim prednostima i ograničenjima, ali i na temelju povratnih informacija koje dobiva od okoline. Uvjerenje o samoefikasnosti utječe na odabir i postavljanje ciljeva, ciljevima usmjerene aktivnosti, napor uložen u ostvarivanje cilja, te ustrajnost u rješavanju poteškoća i problema (Bandura, 1991, prema Reić-Ercegovac i Koludrović, 2010; Yong, 2010).

Efikasno funkcioniranje pojedinca, osim sposobnosti, zahtjeva i uvjerenje da se zadatak može uspješno savladati, stoga različiti ljudi sa sličnim vještinama ili pak ista osoba u različitim situacijama mogu neki zadatak izvršiti uspješno, prosječno ili loše (Bandura 1997, prema Juretić, 2008). Samoefikasnost ima utjecaj kako na izvršenje zadataka, tako i na odabir zadataka s kojima će se osoba suočiti. Percepcija visoke samoefikasnosti dovodi do odabira izazovnijih i težih zadataka koji unapređuju razvoj vještina i sposobnosti pojedinca. Osobe koje svoju efikasnost procjenjuju niskom uglavnom se ne upuštaju u izvršavanje složenih zadataka gledajući na njih kao prijetnju, te samim time ne razvijaju vlastite vještine, ograničavaju svoj potencijal za učenje i razvoj, manje su ustrajne i sklonije odustajanju. Također, osobe koje samoefikasnost procjenjuju visokom, uspjeh pripisuju svojim sposobnostima i trudu, a neuspjeh privremenim situacijskim čimbenicima (Bandura, 1986, prema Camgoz i Tektas, 2008), dok osobe s niskom samoefikasnošću neuspjeh objašnjavaju slabim vlastitim sposobnostima (Yong, 2010). Uz navedeno, visoko efikasne osobe imaju

razvijeniju socijalnu mrežu i bolje socijalne vještine (Bandura, 1997, prema Koludrović, Bubić i Reić-Ercegovac, 2014).

Istraživanja pokazuju da je samoefikasnost važan konstrukt u kontekstu akademskog postignuća. Osobe koju svoju efikasnost procjenjuju visokom, zahvaljujući odabiru težih zadataka i većoj predanost njihovom rješavanju postižu više u akademskom kontekstu (Chemers, Hu i Garcia, 2001; Ferla, Valcke i Cai, 2009; Pintrich i De Groot, 1990). Takvi su rezultati utvrđeni istraživanjima provedenim na učenima osnovnih škola, srednjih škola i fakulteta (Gaylon, Blondin, Yaw, Nalls i Williams, 2012; Wigfield i Guthrie, 1997). Osim predviđanja ukupnog akademskog uspjeha, procjena samoefikasnosti se pokazala kao dobar prediktor uspjeha u pojedinim predmetima, kao što su hrvatski jezik i matematika (Koludrović, Bubić i Reić-Ercegovac, 2014). Nalazi također pokazuju da osobe s visokom procjenom samoefikasnosti osim boljeg akademskog uspjeha izvještavaju i o višoj psihološkoj dobrobiti u odnosu na one s niskom samoefikasnosti (Chemers i sur. 2001).

Istraživanja koja se bave odnosom samoefikasnosti i spola, dobivaju nekonzistentne rezultatE. Neka istraživanja su ukazala na veću samoefikasnost žena (Reić-Ercegovac i Kuludrović, 2010), neka na veću samoefikasnost muškaraca (Meece i Jones, 1996, prema Reić-Ercegovac i Kuludrović, 2010), dok neki autori ne utvrđuju rodne razlike u samoefikasnosti (Yong, 2010). Nadalje, samoefikasnost i ispitna anksioznost su također povezane. Niska procjena opće samoefikasnosti povećava očekivanje neuspjeha i procjenu situacije kao prijeteće, te zajedno sa izbjegavajućim stilom suočavanja dovodi do povećane anksioznosti (Putwain, Woods i Symes, 2010). Juretić (2008) također utvrđuje da visoko anksiozni studenti svoju samoefikasnost procjenjuju niskom. Nadalje, samoefikasnost se pokazala kao dobar prediktor ispitne anksioznosti, ali i emocija povezanih s učenjem (Putwain, Woods i Symes, 2010). Istraživanja akademske samoefikasnosti ukazuju na njenu povezanost s korištenjem učinkovitih strategija učenja, odnosno dubokog kognitivnog procesiranja pri usvajanju novih sadržaja ili vještina (Ferla,Valcke i Schuyten, 2008). Osim što su osobe koje vlastitu efikasnost procjenjuju visokom upornije tijekom učenja (Bandura, 1997, prema Reić-Ercegovac i Koludrović, 2010), također više koriste metakognitivne strategije učenja poput nadgledanja i regulacije (Schunk, Pajares, 2001).

1.4.Ciljevi postignuća

Ciljevi postignuća ili ciljne orijentacije definiraju se kao svrha uključivanja pojedinca u aktivnosti u kojima se pokazuje kompetentnost (Maehr, 1989; prema Jakšić i Vizek Vidović, 2008). Klasični model ciljeva postignuća razlikuje dva različita cilja postignuća, cilj ovladavanja zadatkom i cilj izvedbe (Dweck i Legget, 1988).

Cilj ovladavanja zadatkom odnosi se na razvoj i poboljšanje vlastite kompetentnosti, znanja, vještina, sposobnosti, a ostvaruje se kroz razumijevanje i usvajanje sadržaja. S druge strane, *cilj izvedbe* se odnosi na pokazivanje i dokazivanje kompetentnosti, te demonstriranje sposobnosti u usporedbi s drugima (Elliot i Dweck, 1988). Navedeni klasični model je kasnije proširen tako da se kod cilja razlikuju motivacija uključivanja i motivacija izbjegavanja (Elliot i Harackiewicz, 1996). Dobiveni trihotomni model uključivao je cilj izvedbe putem uključivanja, cilj izvedbe putem izbjegavanja i cilj ovladavanja zadatkom, a naknadno je proširen klasifikacijom ciljeva postignuća putem osnovnih dimenzija kompetentnosti, definicije i valencije (Elliot i McGregor, 2001).

Nova definicija ciljeva postignuća stoga uključuje tri standarda procjene kompetentnosti: interpersonalni standard (prethodna postignuća pojedinca), apsolutni standard (zahtjevi zadatka) i normativni (postignuće drugih). Pritom se kompetentnost kod ciljeva izvedbe definira kroz normativni, a kod ciljeva ovladavanja kroz apsolutni i interpersonalni standard. Valencija predstavlja razlikovanje motivacije uključivanja (pozitivna valencija) i motivacije izbjegavanja (negativna valencija), te se njenim uvođenjem dolazi do 2 x 2 modela ciljeva postignuća prema kojem postoje 4 cilja postignuća: cilj izvedbe putem uključivanja i cilj izvedbe putem izbjegavanja, cilj ovladavanja putem uključivanja i cilj ovladavanja putem izbjegavanja (Elliot i McGregor, 2001).

Odsudstvo ciljeva postignuć opisano je konstruktom izbjegavanja rada (Elliot, 1999). Učenici skloni izbjegavanju rada ne ulažu trud kako bi bili uspješni, rade minimalno koliko je potrebno, te izbjegavaju teške zadatke. Unatoč tome što ciljevi postignuća sadrže valenciju izbjegavanja, utvrđeno je da je izbjegavanje rada samostalan cilj (King i McInerney, 2014).

Pojedinci motivirani izvedbom usmjereni su na ishod učenja. Ako im je cilj izvedba putem uključivanja, teže pokazivanju vlastita znanja i sposobnosti kako bi se prikazali što boljima u odnosu na druge, no istovremeno se minimalno kognitivno angažiraju. Osobe vođene tim ciljem biraju lakše zadatke, nisu uporne, koriste površne strategije učenja i neuspjeh pripisuju vlastitim sposobnostima (Dweck i Legget, 1988). S druge strane, cilj

izvedbe putem izbjegavanja podrazumijeva izbjegavanje situacija u kojima bi se osoba pokazala nekompetentnom (Elliot i Harackiewicz, 1996).

Nadalje, osobe usmjerene na ovladavanje zadatkom putem uključivanja rade na poboljšanju svojih znanja, sposobnosti i kompetencija. Posvećuju su učenju, postavljaju realne ciljeve, preferiraju teže zadatke i ustrajni su u njihovu rješavanju (Ames, 1992). Kod cilja ovladavanja putem izbjegavanja, pojedinci su usmjereni na izbjegavanje pokazivanja vlastite nekompetentnosti, te izbjegavanje neuspjeha (Elliot i McGregor, 2001).

Istraživanje odnosa ciljeva postignuća i spola pokazuju da je u okviru 2 x 2 modela ciljeva postignuća kod žena veća zastupljenost cilja ovladavanja zadatkom putem uključivanja, dok je kod muškaraca dobivena veća zastupljenost cilja izvedbe putem uključivanja (Elliot i McGregor, 2001). Također, pokazalo se da je cilj ovladavanja zadatkom putem izbjegavanja zastupljeniji kod žena (Jakšić i Vizek Vidović, 2008).

Također, istraživanja pokazuju da su ciljevi postignuća dobar prediktor korištenja strategija učenja (Nolen, 1988). Cilj ovladavanja zadatkom se pokazao kao dobar prediktor metakognitivnih i dubokih kognitivnih strategija učenja, a cilj izvedbe kao prediktor površinskih strategija učenja (Wolters, 2004). Nadalje, dobivena je i negativna korelacija ciljeva negativne valencije (izbjegavanja) s metakognitivnim i dubokim kognitivnim strategijama učenja (Somuncuoglu i Yildirim, 1999). U okviru 2 x 2 modela ciljeva postignuća cilj ovladavanja putem uključivanja predstavlja pozitivan prediktor dubokog učenja, a cilj ovladavanja putem izbjegavanja pozitivan prediktor površinskog učenja (Elliot i McGregor, 2001).

2. CILJEVI I PROBLEMI

Glavni cilj ovog istraživanja je proširiti spoznaje o strategijama učenja učenika srednjih škola gimnazijskog programa, te utvrditi mogućnost njihova predviđanja na temelju ispitne anksioznosti, opće samoefikasnosti i ciljeva postignuća. S obzirom na manjak istraživanja koja se bave predviđanjem strategija učenja, nalazi ovog istraživanja mogu pružiti dodatne informacije o ovom konstruktu.

Problemi i hipoteze istraživanja su sljedeći:

1. Previđaju li ispitna anksioznost, opća samoefikasnost, ciljevi postignuća, prosjek ocjena i razred duboke kognitivne strategije učenja.

   Hipoteza: Na temelju ranijih istraživanja i teorijskih pretpostavki očekujemo da će statistički značajni pozitivni prediktori dubokih kognitivnih strategija učenja biti ispitna anksioznost, samoefikasnost, cilj ovladavanja putem uključivanja, prosjek ocjena i razred.

2. Predviđaju li ispitna anksioznost, opća samoefikasnost, ciljevi postignuća, prosjek ocjena i razred površinske kognitivne strategije učenja.

   Hipoteza: Na temelju ranijih istraživanja i teorijskih pretpostavki očekujemo da će statistički značajni pozitivni prediktori površinskih kognitivnih strategija učenja biti ispitna anksioznost, cilj ovladavanja putem izbjegavanja i cilj izvedbe putem izbjegavanja, dok će statistički značajni negativni prediktori biti samoefikasnost, prosjek ocjena i razred.

3. Predviđaju li ispitna anksioznost, opća samoefikasnost, ciljevi postignuća, prosjek ocjena i razred metakognitivne strategije učenja.

   Hipoteza: Na temelju ranijih istraživanja i teorijskih pretpostavki očekujemo da će statistički značajni pozitivni prediktori metakognitivnih strategija učenja biti samoefikasnost, cilj ovladavanja putem uključivanja, prosjek ocjena i razred, dok će statistički značajan negativan prediktor biti ispitna anksioznost.

3. METODA

3.1.Sudionici

U istraživanju su sudjelovali učenici dviju srednjih škola, jedne zagrebačke gimnazije općeg smjera te učenici gimnazijskih razreda srednje škole iz Jastrebarskog, a obuhvaćena su po dva odjeljenja svakog razreda od 1. do 4. Ukupno je bilo 394 sudionika, 248 (62.8%) ženskog spola i 143 (36.2%) muškog spola. U istraživanju je sudjelovalo 88 (22.7%) učenika prvog razreda, 103 (26.5%) učenika drugog razreda, 98 (25.3%) učenika trećeg razreda i 99 (25.5%) učenika četvrtog razreda. Sudionici su dobi od 15 do 19 godina.

3.2.Instrumenti

3.2.1. Skala strategija učenja

Skala strategija učenja (Lončarić, 2014) korištena u ovom istraživanju služi za mjerenje strategija učenja kroz 8 subskala grupiranih u 3 komponente: 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). Skalu čini ukupno 39 tvrdnji, a pritom se subskale kontrole tijeka i ishoda učenja i organizacije sastoje od sedam tvrdnji, skala kritičkog mišljenja od šest, dok se sve ostale skale sastoje od četiri tvrdnje. Svaka tvrdnja procjenjuje se u rasponu od 1 (tako nikad nisam radio/la) do 5 (uvijek tako radim). Primjer čestice je „Pokušavam povezati informacije koje učim s gradivom iz različitih predmeta i informacijama koje sam dobio/la izvan škole“. Ukupan rezultat svake subskale izračunat je kao zbroj rezultata čestica te skale, podijeljen s ukupnim brojem čestica svake subskale, a može iznositi od 1 do 5. Koeficijent pouzdanosti za pojedine komponente u ovom istraživanju iznosi: za ciklus (meta)kognitivne kontrole učenja α= .85, za duboko kognitivno procesiranje α= .88, za površinsko kognitivno procesiranje α= .79, za kontrolu tijeka i ishoda učenja α= .85, za ponavljanje i uvježbavanje α= .83, za usmjerenost na minimalne zahtjeve α= .78, za memoriranje α= .86, za organizaciju α= .81, za primjenu α= .72, za kritičko mišljenje α= .85, za elaboraciju α= .89.

3.2.2.Skala ispitne anksioznosti

Skala ispitne anksioznosti (Lončarić, 2014) namijenjena je mjerenju ispitne anksioznosti kroz tri komponente: fiziološku, emocionalnu, te kognitivno-bihevioralnu. Skala se sastoji od ukupno 8 tvrdnji koje opisuju različite manifestacije anksioznosti u ispitnim

situacijama. Kognitivno-bihevioralna komponenta anksioznosti sastoji se od četiri tvrdnje (primjerice „Ako na početku pismenog ispita ne uspijem riješiti prvi zadatak, jako se uzrujam i ne mogu se koncentrirati na druge zadatke“), emocionalna komponenta se sastoji od dvije tvrdnje (primjerice „Katkad poželim da me ispitivanja u školi ne brinu tako jako“), isto kao i fiziološka komponenta anksioznosti (primjerice „Kad nastavnik ispituje uvijek mi se pojavi neki čudan osjećaj u trbuhu“). Zadatak sudionika je na skali od 5 stupnjeva procijeniti u kojoj mjeri se navedene tvrdnje odnose na njih (1 = uopće se ne odnosi na mene, 5= u potpunosti se odnosi na mene). Ukupan rezultat skale izračunat je kao zbroj rezultata svih čestica skale, podijeljen s ukupnim brojem čestica, a može iznositi od 1 do 5. Koeficijent pouzdanosti skale ispitne anksioznosti u ovom istraživanju iznosi α= .87,

3.2.3. Skala opće samoefikasnosti

Kao mjera samoefikasnosti korištena je Skala opće samoefikasnosti (Schwarzer i Jerusalem, 1995). Skala se sastoji od 10 čestica kojima se procijenjuje suočavanje pojedinca s raznim izazovima. Svaka se čestica procjenjuje u rasponu od 1 (uopće nije točno) do 4 (potpuno točno). Primjer čestice je „Uvjeren/a sam da bih se mogao uspješno nositi s neočekivanim događajima“. Ukupan rezultat skale formira se zbrajanjem procjena svih čestica, te dijeljenjem tog zbroja s brojem čestica, a može iznositi od 1 do 4. Viši rezultat ukazuje na višu izraženost osjećaja opće samoefikasnosti. Koeficijent pouzdanosti tipa unutarnje konzistencije skale opće samoefikasnosti u ovom istraživanju iznosi α= .79.

3.2.4. Skala ciljeva postignuća

Skala ciljeva postignuća (Rovan, 2011) obuhvaća četiri subskale za mjerenje ciljeva postignuća operacionaliziranih prema 2x2 modelu ciljeva postignuća (Elliot i McGregor, 2001; cilj ovladavanja putem uključivanja, cilj ovladavanja putem izbjegavanja, cilj izvedbe putem uključivanja, cilj izvedbe putem izbjegavanja), te petu skalu cilj izbjegavanja rada. Skala se sastoji od ukupno 15 čestica, a svaki cilj predstavljaju po tri čestice (primjerice „nastojim biti uspješan/na u usporedbi s drugim učenicima“). Čestice skale se procjenjuju u rasponu od 1 do 5, pri čemu 1 znači "ne slažem se", a 5 "slažem se". Konačan rezultat svake skale računa se kao prosjek zbroja rezultata na pojedinim česticama, a viši rezultat ukazuje na veću izraženost pripadnog cilja. U ovom istraživanju koeficijent pouzdanosti za pojedine ciljeve postignuća iznosio je: α= .80 za cilj ovladavanja putem uključivanja, α= .79 za cilj ovladavanja putem izbjegavanja, α= .74 za cilj izvedbe putem uključivanja, α= .89 za cilj izvedbe putem izbjegavanja, te α= .77 za izbjegavanje rada.

3.2.5. Pitanja o općim podacima o sudioniku

Na samom kraju sudionici su popunjavali pitanja o općim podacima konstruirana za potrebe ovog istraživanja. Obuhvaćena su pitanja o dobi i spolu sudionika, te školi, prosjeku ocjena i razredu (prvi, drugi, treći ili četvrti razred gimnazije) koji pohađaju.

3.3.Postupak

Istraživanje je provedeno u ožujku i travnju 2016. godine. Termini provođenja istraživanja dogovoreni su s ravnateljima i školskim psiholozima, te je istraživanje provedeno posebno u svakom razrednom odjeljenju. Sudionicima su podijeljeni upitnici te im je pročitana uputa koja se nalazila na prvoj stranici upitnika. U uputi je navedeno da je sudjelovanje anonimno, dobrovoljno, te da je u bilo kojem trenutku moguće odustati od sudjelovanja. Naglašeno je da će se odgovori analizirati isključivo na grupnoj razini, te su sudionici upozoreni da pažljivo čitaju upute prije ispunjavanja svakog pojedinog upitnika. Također, u uputi je navedeno da se nastavak ispunjavanja smatra pristankom na sudjelovanje. Na kraju upute stajala je e-mail adresa na koju se sudionici mogu javiti s pitanjima vezanim uz istraživanje. Sudionici su upitnik ispunjavali oko 10 minuta, a instrumenti su primijenjeni sljedećim redom: Skala strategija učenja, Skala ispitne anksioznosti, Skala opće samoefikasnosti, Skala ciljeva postignuća, te Opća pitanja o sudioniku.

4.REZULTATI

4.1.Deskriptivni podaci

Tablica 1. *Deskriptivni podaci rezultata sudionika na različitim podljestvicama (N=389)*

	M	*SD*	*Min*	*Max*	Zakrivljenost	Spljoštenost	KS_z
Prosjek ocjena	4.29	.52	3.00	5.00	-.348	-.791	.095*
Površinsko kognitivno procesiranje	2.51	.71	1.00	5.00	.447	.163	.067*
Usmjerenost na minimalne zahtjeve	2.45	.87	1.00	5.00	.637	.076	.117*
Memoriranje	2.57	.92	1.00	5.00	.437	-.228	.106*
Duboko kognitivno procesiranje	3.46	.63	1.14	5.00	-.281	.155	.040
Organizacija	3.72	.77	1.14	5.00	-.431	-.238	.078*
Primjena	3.48	.81	1.00	5.00	-.375	-.025	.079*
Kritičko mišljenje	3.03	.87	1.00	5.00	-.062	-.479	.046
Elaboracija	3.62	.91	1.00	5.00	-.375	-.134	.083*
Metakognitivna kontrola	3.75	.64	1.32	5.00	-.474	.116	.052*
Ponavljanje i uvježbavanje	3.67	.79	1.00	5.00	-.379	-.258	.103*
Kontrola tijeka i ishoda učenja	3.83	.67	1.00	5.00	-.761	1.109	.089*
Ispitna anksioznost	3.18	.94	1.00	5.00	.056	-.726	.056*
Fiziološka komponenta anksioznosti	3.50	1.18	1.00	5.00	-.371	-.804	.120*
Kognitivno-bihevioralna komponenta anksioznosti	2.76	1.00	1.00	5.00	.452	-.559	.108*
Emocionalna komponenta anksioznosti	3.68	1.23	1.00	5.00	-.698	-.658	.178*
Samoefikasnost	3.03	.56	1.00	4.00	-.041	2.031	.077*
Ovladavanje/uključivanje	3.74	.85	1.00	5.00	-.740	.970	.130*
Ovladavanje/izbjegavanje	3.64	.97	1.00	5.00	-.649	.076	.113*
Izvedba/uključivanje	3.02	.97	1.00	5.00	-.035	-.394	.069*
Izvedba/izbjegavanje	2.84	1.21	1.00	5.00	.126	-.923	.080*
Izbjegavanje rada	3.03	1.05	1.00	5.00	-.049	-.671	.069*

*Napomena:*p<0.05, KS_z-Kolmogorov Smirnovljev test normalnosti distribucije*

U Tablici 1. prikazani su deskriptivni podaci prosjeka ocjena, svih osam strategija učenja, te tri komponente u koje su grupirani, zatim tri komponente ispitne anksioznosti, samoefikasnosti, četiri cilja postignuća, te izbjegavanja rada. Rezultati pokazuju da sudionici prosječno imaju vrlo dobre ocjene.

Nadalje, iz rezultata je vidljivo da učenici manje koriste površinske kognitivne strategije (memoriranje, usmjerenost na minimalne zahtjeve). Kontrola tijeka i ishoda učenja, organizacija, elaboracija i ponavljanje i uvježbavanje su se pokazale kao najviše korištene strategije učenja, dok su primjena i kritičko mišljenje nešto manje zastupljene. Rezultati na

svim subskalama ispitne anksioznosti se nalaze u gornjoj polovici skale. Učenici postižu više rezultate na subskalama fiziološke i emocionalne komponente anksioznosti, a nešto niže na kognitivno-bihevioralnoj. Također, učenici vlastitu samoefikasnost u prosjeku procjenjuju prilično visokom. Kao najzastupljeniji ciljevi postignuća pokazali su se ovladavanje putem uključivanja i ovladavanje putem izbjegavanja, dok je cilj izvedbe putem izbjegavanja najmanje zastupljen.

Kolmogorov Smirnovljev test normalnosti distribucija pokazuje da su samo varijable duboko kognitivno procesiranje i kritičko mišljenje normalno raspodjeljene, dok ostale nisu. Uvidom u statističke pokazatelje zakrivljenosti i spljoštenosti pokazalo se da su raspodjele uglavnom negativno asimetrične, osim distribucija na skalama memoriranja, usmjerenosti na minimalne zahtjeve, površinskog kognitivnog procesiranja, kognitivno-bihevioralna komponente anksioznosti, te cilja izvedbe putem izbjegavanja koje su pozitivno asimetrične. Unatoč tome, korištena je parametrijska analiza podataka s obzirom da vrijednosti zakrivljenosti nisu iznad graničnih vrijednosti koje iznose od - 2 do +2 (Gravetter i Wallnau, 2014).

U Tablici 2 prikazane su povezanosti između svih varijabli korištenih u istraživanju. Uvidom u rezultate vidljiv je velik broj značajnih korelacija između prediktorskih varijabli i kriterija, ali i prediktorskih varijabli međusobno. Tri glavne komponente strategija učenja značajno koreliraju s većinom prediktora. Utvrđene su značajne korelacije između površinskog kognitivnog procesiranja i svih pojedinačnih strategija učenja osim organizacije, fiziološke komponente ispitne anksioznosti, samoefikasnosti, cilja ovladavanja putem izbjegavanja i cilja izvedbe putem izbjegavanja. Duboko kognitivno procesiranje korelira sa svim prediktorima osim razreda i kognitivno-bihevioralne komponente anksioznosti, dok metakognitivna kontrola ne korelira s memoriranjem, kognitivno-bihevioralnom komponentom ispitne anksioznosti, te ciljem izvedbe putem izbjegavanja. Nešto više korelacije komponenti strategija učenja i pripadnih im strategija u skladu su s teorijskom podlogom temeljem koje su grupirane. Nadalje, većina korelacija pokazala se pozitivnima, dok izbjegavanje rada negativno korelira s gotovo svim varijablama.

Tablica 2. *Interkorelacije među varijablama uključenim u istraživanje(N=389)*

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
1. Spol	-																							
2. Razred	.049	-																						
3. Prosjek ocjena	.107*	-.414**	-																					
4. Kontrola tijeka i ishoda	.155**	-.106*	.240**	-																				
5. Usmjerenost na min. zahtjeve	-.109*	.014	-.356**	-.263**	-																			
6. Memoriranje	.023	-.150**	-.012	-.028	.246**	-																		
7. Ponavljanje i uvježbavanje	.106*	-.072	.178**	.512**	-.241**	.059	-																	
8. Organizacija	.414**	.057	.076	.425**	-.101*	.024	.306**	-																
9. Primjena	.165**	-.021	.196**	.301**	-.104*	-.100*	.280**	.411**	-															
10. Kritičko mišljenje	-.102*	-.031	.218**	.270**	-.132**	-.167**	.190**	.190**	.535**	-														
11. Elaboracija	.026	-.051	.304**	.392**	-.220**	-.172**	.284**	.257**	.516**	.625**	-													
12. Metakognitivna kontrola	.148**	-.101*	.238**	.845**	-.289**	.022	.892**	.414**	.332**	.260**	.383**	-												
13. Duboko kognitivno procesiranje	.152**	-.018	.268**	.457**	-.187**	-.143**	.348**	.591**	.810**	.794**	.814**	.457**	-											
14. Površinsko kognitivno procesiranje	-.052	-.089	-.227**	-.180**	.776**	.802**	-.110*	-.046	-.129*	-.190**	-.248**	-.163**	-.208**	-										
15. Fiziološka komponenta snksioznosti	.303**	-.177**	.086	.203**	-.077	.215**	.189**	.322**	.151**	-.031	.018	.225**	.142**	.092	-									
16. Kognitivno- bihevioralna komponenta anksioznosti	.139**	-.188**	-.140**	.024	.203**	.381**	.038	.214**	.123*	-.064	-.109*	.036	.043	.373**	.519**	-								
17. Emocionalna komponenta	.264**	-.235**	.101*	.211**	-.057	.293**	.201**	.317**	.196**	-.008	.032	.236**	.168**	.155**	.725**	.556**	-							
18. Samoefikasnost	-.108*	.033	.130*	.183**	-.117*	-.155**	.052	.096	.222**	.403**	.331**	.129*	.357**	-.173**	-.174**	-.310**	-.178**	-						
19. Ovladavanje/uključivanje	.039	-.097	.313**	.422**	-.389**	-.151**	.316**	.279**	.429**	.446**	.484**	.419**	.547**	-.338**	.168**	-.068	.144**	.240**	-					
20. Ovladavanje/izbjegavanje	.148**	-.132**	.088	.177**	-.084	.149**	.156**	.281**	.280**	.171**	.182**	.190**	.298**	.045	.330**	.320**	.404**	-.052	.387**	-				
21. Izvedba/uključivanje	-.028	-.120*	.282**	.218**	-.203**	.124*	.223**	.115*	.179**	.220**	.236**	.254**	.252**	-.044	.196**	.035	.215**	.170**	.325**	.281**	-			
22. Izvedba/izbjegavanje	.071	-.174**	-.004	.075	.081	.257**	.094	.168**	.163**	.068	.051	.098	.144**	.217**	.391**	.398**	.424**	-.075	.149**	.466**	.525**	-		
23. Izbjegavanje rada	-.217**	-.037	-.156**	-.237**	.458**	.226**	-.234**	-.233**	-.172**	-.101*	-.241**	-.270**	-.246**	.429**	-.152**	.069	-.073	.058	-.474**	-.103*	-.026	.057	-	
24. Ispitna anksioznost	.255**	-.232**	-.014	.145**	.065	.365**	.145**	.318**	.177**	.046	-.042	.825**	.875**	.849**	-.277**	.063	.405**	.150**	.473**	-.035	.166**	.122*	.277**	-

Tablica 3. *Rezultati regresijske analize: predviđanje strategija učenja na temelju svih prediktora (N=389)*

	Površinsko kognitivno procesiranje	Duboko kognitivno procesiranje	Ciklus metakognitivne kontrole
	β_i	β_i	β_i
Razred	-.052	.069**	.000
Prosjek ocjena	-.188**	.185**	.101
Ispitna anksioznost	.157**	.107**	.129**
Samoefikasnost	-.083	.352**	.094
Ovladavanje/ukljucivanje	-.123*	.280**	.207**
Ovladavanje/izbjegavanje	.005	.062	-.003
Izvedba/ukljucivanje	-.034	-.010	.102*
Izvedba/izbjegavanje	.073*	.009	-.056
Izbjegavanje rada	.228**	-.021	-.069*
R	.573	.633	.483
R^2	.328	.401	.234
Korigirani R	.312	.387	.215
F (df)	20.42** (11.376)	27.92** (11.376)	12.73** (11.376)

Napomena: *p<0,05, **p<0,01

Provedene su regresijske analize za svaki od kriterija. Na temelju prediktorskih varijabli objašnjeno je 31% varijance površinskog kognitivnog procesiranja, te se koeficijent multiple regresije pokazao značajnim. Rezultati prikazani u Tablici 3 pokazuju da su značajni prediktori prosjek ocjena, ispitna anksioznost, cilj ovladavanja putem uključivanja, cilj izvedbe putem izbjegavanja i cilj izbjegavanja rada. Može se zaključiti da učenici s izraženijim ciljem izvedbe putem izbjegavanja, višom procjenom ispitne anksioznosti i ciljem izbjegavanja rada više koriste površinske strategije učenja, dok učenici s višim prosjekom ocjena i izraženim ciljem ovladavanja putem uključivanja manje koriste površinske kognitivne strategije.

Nadalje, na temelju istih prediktorskih varijabli objašnjeno je 39% varijance dubokog kognitivnog procesiranja. Iz rezultata je vidljivo da su razred, prosjek ocjena, ispitna anksioznost, samoefikasnost i cilj ovladavanja putem uključivanja značajni prediktori dubokog kognitivnog procesiranja. Učenici koji postižu više rezultate na navedenim skalama više koriste duboke kognitivne strategije učenja.

Prediktorskim varijablama objašnjeno je i 22% varijance ciklusa metakognitivne kontrole, a kao značajni prediktori utvrđeni su ispitna anksioznost, cilj ovladavanja putem uključivanja, cilj izvedbe putem uključivanja i cilj izbjegavanja rada. Učenici s višom ispitnom anksioznosti, te oni vođeni ciljem ovladavanja putem uključivanja ili izvedbe putem uključivanja, više koriste metakognitivne strategije učenja, dok učenici vođeni ciljem izbjegavanja rada manje koriste metakognitivne strategije učenja.

5. RASPRAVA

Cilj ovog istraživanja bio je utvrditi mogućnost predviđanja različitih strategija učenja na temelju ispitne anksioznosti, samoefikasnosti i ciljeva postignuća. Rezultati ovog istraživanja djelomično potvrđuju postavljene hipoteze te uglavnom ne odstupaju od nalaza dosadašnjih istraživanja u ovom području.

Prije same obrade podataka izračunati su osnovni deskriptivni pokazatelji. Iz tih podataka je vidljivo da učenici najviše koriste metakognitivne (kontrola tijeka i ishoda učenja, ponavljanje i uvježbavanje) i kognitivne strategije učenja (organizacija i elaboracija), što je u skladu s nalazima dosadašnjih istraživanja (Somuncuoglu i Yildirim, 1999).

Prvi problem bavio se mogućnošću predviđanja dubokih kognitivnih strategija učenja na temelju ispitne anksioznosti, samoefikasnosti, ciljeva postignuća, razreda i spola. Rezultati ovog istraživanja potvrđuju našu hipotezu. Kao statistički značajni pozitivni prediktori dubokih kognitivnih strategija učenja pokazali su se ispitna anksioznost, samoefikasnost, cilj ovladavanja putem uključivanja, prosjek ocjena i razred. Istraživanje Elliota i McGregora (2001) pokazuje da učenici vođeni ciljem ovladavanja putem uključivanja u većom mjeri koriste strategije koje omogućuju bolje razumijevanje, usvajanje i primjenu gradiva, dok Pintrich i DeGroot (1990) izvještavaju o višem stupnju korištenja dubokih kognitivnih strategija kod učenika koji vlastitu samoefikasnost procjenjuju visokom. Nadalje, učenici koji postižu nešto više rezultate na skali ispitne anksioznosti više koriste duboke kognitivne strategije učenja. Moguće objašnjenje ovakvog rezultata je da ispitna anksioznost ako je prisutna u manjoj mjeri može imati pozitivan učinak na proces učenja i motivaciju (Ambrozi-Randić i Ružić, 2010). Anksiozni učenici vlastitu anksioznost mogu kompenzirati dodatnim trudom i aktivnijim pristupom učenju. Kao prediktor dubokih kognitivnih strategija učenja također se pokazao razred, što je u skladu s našom incijalnom hipotezom temeljenom na

pretpostavci da učenici s godinama usvajaju dublje strategije učenja kako bi ostvarili akademske ciljeve. To je posebno naglašeno u gimnazijama, s obzirom da većina učenika planira upisati fakultet, a za to je, osim prosjeka ocjena na kraju svakog razreda, potrebno i kvalitetno usvajanje srednjoškolskog nastavnog sadržaja. Iz toga proizlazi i važnost prosjeka ocjena za predviđanje dubokih kognitivnih strategija učenja.

Drugi problem se odnosio na mogućnost predviđanja površinskih kognitivnih strategija učenja na temelju ispitne anksioznosti, samoefikasnosti, ciljeva postignuća, prosjeka ocjena i razreda. Utvrđeni statistički značajni pozitivni prediktori površinskih strategija učenja su ispitna anksioznost, cilj izvedbe putem izbjegavanja i izbjegavanje rada, dok su negativni prediktori cilj ovladavanja putem uključivanja i prosjek ocjena, a samoefikasnost i razred se nisu pokazali značajnim za predviđanje površinskih strategija učenja. Elliot, McGregor i Gable (1999) su istraživali odnos ciljeva postignuća, strategija učenja i uspjeha na ispitu na studentskoj populaciji i utvrdili su da je cilj izvedbe putem izbjegavanja pozitivno povezan s površinskim strategijama učenja što je u skladu s našim nalazima. Također, istraživanje je pokazalo da učenici vođeni ciljem izvedbe putem uključivanja više koriste površinske kognitivne strategije. Utvrđeni odnos cilja ovladavanja putem uključivanja i površinskih kognitivnih strategija je moguće objasniti tako da učenici usmjereni na proaktivan pristup učenju i kvalitetno usvajanje gradiva koriste duboke kognitivne strategije učenja, dok površinske uglavnom zanemaruju jer su nedostatne za ostvarenje njihovih ciljeva. Samoefikasnost se nije pokazala kao značajan prediktor površinskih kognitivnih strategija unatoč njihovoj statistički značajnoj korelaciji. Takav rezultat objašnjava činjenica da samoefikasnost značajno korelira s ciljem ovladavanja putem uključivanja i ispitnom anksioznosti, a ti konstrukti već objašnjavaju značajan postotak varijance površinskog kognitivnog procesiranja., te stoga samoefikasnost nije značajan prediktor. Ispitna anksioznost se istaknula kao jedan od prediktora dubokog kognitivnog procesiranja, no u još većoj mjeri doprinosi predviđanju površinskih kognitivnih strategija. Istraživanja uglavnom ukazuju na negativan utjecaj ispitne anksioznosti na akademsko postignuće (Chapell i sur., 2005; KoUn i Rice, 2011), ali i samoefikasnost (Diaz, Glass, Arnkoff, i Tanofsky-Kraff, 2001) što ukazuje da uz usmjerenost na vlastitu neadekvatnost i neuspjeh, učenici također biraju i lakše zadatke i postavljaju si neizazovne ciljeve kojima zatim pristupaju površinskim načinom učenja. Razred se nije pokazao značajnim prediktorom površinskih strategija učenja, a prosjek ocjena se pak pokazao kao negativan prediktor

površinskih strategija učenja što je u skladu s nalazima drugih istraživanja (Liem, Lau i Nie, 2008; Pintrich, Smith, Garcia i McKeachie, 1993).

Treći problem bavio se mogućnošću predviđanja metakognitivnih strategija učenja na temelju ispitne anksioznosti, samoefikasnosti, ciljeva postignuća, razreda i prosjeka ocjena. Postavljena hipoteza uglavnom nije potvrđena i cilj ovladavanja putem uključivanja se jedini pokazao značajnim prediktorom od svih navedenih. Cilj ovladavanja putem uključivanja je povezan s korištenjem složenijih strategija učenja, ali i s aktivnim reguliranjem vlastitog procesa učenja (Elliot i McGregor, 2001). Istraživanje koje su provele Jakšić i Vizek-Vidović (2008) na studentskoj populaciji naglašava važnu ulogu cilja ovladavanja putem uključivanja u predviđanju svih strategija učenja. Prema tome, pojedinci s većom zastupljenošću ovog cilja koriste strategije koje im pomažu razumjeti i naučiti gradivo, a pritom kontroliraju tijek procesa učenja, te po potrebi reguliraju vlastito ponašanje i strategije koje koriste. Cilj izvedbe putem uključivanja se također pokazao statistički značajnim prediktorom metakognitivnih strategija učenja. Učenici vođeni tim ciljem aktivno pristupaju učenju kako bi se pokazali kompetentnima u ispitnoj situaciji, te u tu svrhu prate tijek i uspješnost procesa učenja. Ukoliko uvide da način učenja i količina naučenog ne odgovaraju njihovim ciljevima, mogu prilagoditi svoje ponašanje kako bi postigli što bolju izvedbu u ispitnoj situaciji. Ispitna anksioznost se pokazala statistički značajnim prediktorom metakognitivnih strategija učenja.Takav je nalaz u skladu s teorijama koje naglašavaju da pojedinci s visokom ispitnom anksioznošću nisu nužno loši učenici, već često koriste napredne strategije učenja i tako savladavaju sadržaj, te zahvaljujući tome mogu ostvariti dobre ispitne rezultate ako razina stresa prisutna na ispitu nije previsoka (Wiggfield i Eccles, 1989). Ipak, većina istraživanja govori o negativnom utjecaju anksioznosti na akademski uspjeh, ali i trud koji pojedinac ulaže (Birrenbaum i Nasser, 1994; A.R. Salar, Baghaei, Zare, E. Salar, 2016b).

Samoefikasnost se u ovom istraživanju nije pokazala kao značajan prediktor metakognitivnih strategija. Takav nalaz nije u skladu s nalazom istraživanja Schunka i Pajaresa (2001), koji su utvrdili da učenici koji svoju samoefikasnost procjenjuju visokom više koriste metakognitivne strategije učenja. Nadalje, samoefikasni učenici su uporni, posvećeni cilju i aktivno prate svoj napredak (Ferla, Valcke i Cai, 2009), te se stoga očekuje da koriste metakognitivne strategije. Moguće je da je ovaj rezultat posljedica toga što je prema Lončariću (2014) strategija ponavljanja i uvježbavanja svrstana u metakognitivne strategije, iako je ostali autori uglavnom ne smatraju metakognitivnom strategijom. Razred se nije pokazao statistički značajnim prediktorom metakognitivnih strategija učenja, što nije u

skladu s nalazima drugih istraživanja koja pokazuju da se metakognitivne strategije razvijaju s godinama (Veenmana i Spaansa, 2005; Kolić-Vehovec i Bajšanski, 2006). Prosjek ocjena također nije prediktor metakognitivnih strategija učenja u ovom istraživanju. Areepattamannil (2014) je ispitivao mogućnost predviđanja rezultata na *PISA (*Međunarodni program za procjenu znanja i vještina učenika) ispitu na temelju korištenja metakognitivnih strategija. Utvrđeno je da su metakognitivne strategije povezane s višim rezultatima na testu, što nije u skladu s našim nalazima. No, treba uzeti u obzir da je autor ispitivao postignuće na standardiziranim testovima, i to iz vještina čitanja, matematičkih vještina i znanstvene pismenosti, dok je u ovom istraživanju korišten prosjek ocjena svih srednjoškolskih predmeta. Dakle, osim što se prosjek ocjena odnosio na sve predmete, nedostatak ove varijable je i da on nije objektivna mjera znanja učenika.

Uz objašnjene rezultate regresijskih analiza potrebno je naglasiti da je postotak objašnjene varijance nekih strategija učenja relativno nizak, što upućuje na to da su strategije učenja složeni konstrukti koji osim korištenih prediktorskih varijabli uključuje i brojne druge psihološke i kognitivne aspekte koje bi bilo korisno uključiti u analizu.

5.1.Ograničenja istraživanja i praktične implikacije

Istraživanje koje smo proveli ima određene nedostatke i ograničenja, te stoga treba s oprezom interpretirati rezultate. Kao glavni nedostatak ovog istraživanja nameće se činjenica da je istraživanje korelacijsko, pa nije moguće donositi zaključke o uzročno-posljedičnim vezama među promatranim varijablama. Svi rezultati temelje se na mjerama samoprocjene sudionika što također može imati utjecaj na vjerodostojnost rezultata. Unatoč tome što je uzorak prihvatljive veličine, obuhvatio je samo učenike dviju srednjih škola gimnazijskog programa, a bilo bi korisno uključiti i srednje škole drugih usmjerenja. Prednost ovog istraživanja je to što se, prema našim spoznajama, dosadašnja istraživanja nisu bavila predviđanjem strategija učenja, već su uglavnom predstavljale prediktor akademskog postignuća ili drugih konstrukata, te su ispitivane njihove korelacije s drugim varijablama.

Uz ispravljanje navedenih nedostataka, budućim istraživanjima bi trebalo dodatno produbiti spoznaje o mogućnosti predviđanja strategija učenja. Bilo bi korisno uvrstiti konstrukte atribucija uspjeha i neuspjeha, uvjerenja o kontroli i motivaciju jer se u literaturi često dovode u vezu sa strategijama učenja, no nisu ispitane njihove prediktivne mogućnosti. Također, većina istraživanja na ispitnu anksioznost gleda kao na jedinstven konstrukt istovremeno zanemarujući njenu višedimenzionalnu strukturu koju dio autora naglašava.

Kao buduće implikacije ovog istraživanja, potrebno je učenicima osvijestiti važnost strategija učenja općenito, s posebnim naglaskom na duboke kognitivne i metakognitivne strategije s obzirom na to da one vode kvalitetnijem i trajnijem usvajanju znanja. Učenici tijekom svog osnovnoškolskog i srednjoškolskog obrazovanja često ne usvoje dobre strategije učenja pa im je stoga potrebno ukazati na njihovu važnost i uputiti ih na efikasan način njihove upotrebe. Pored toga, važno je pomoći učenicima u razvijanju ciljeva ovladavanja putem uključivanja zbog njihove pozitivne povezanosti sa strategijama učenja, ali i akademskim uspjehom.

Kako bi učenicima pomogli da razviju ciljeve ovladavanja putem uključivanja, učitelji im učenje trebaju objašnjavati kao aktivan proces, pozitivno govoriti o učenju i pokazivati pozitivna očekivanja prema uspjehu svojih učenika (Turner i sur. 2002). Također učitelji koji potiču razvoj cilja ovladavanja trebaju naglašavati da su učenje na vlastitim pogreškama, nesigurnost i postavljanje pitanja sastavni dijelovi procesa učenja. Osim toga, učenici manje upotrebljavaju strategije izbjegavanja ako im učitelji pomažu razumjeti nastavne sadržaje, pružaju im mogućnost da pokazuju nove vještine i osiguravaju potporu u smislu motiviranja učenika, te ako im pružaju i akademsku i emocionalnu podršku (Patrick, Anderman, Ryan, Edelin i Midgley, 2001). Zahvaljujući takvom pristupu učenici će uočiti da su učitelji aktivno uključeni u rad s njima i spremni pomoći, i da im osiguravaju sigurnu okolinu za učenje što je važno jer su osim pozitivnih ishoda učenja povremeno prisutni i oni koje učenici mogu doživjeti kao neuspjeh, iako to zapravo nisu.

Uz razvijanje ciljeva postignuća, važno je poticati i korištenje dubokih kognitivnih strategija učenja. Utjecaj na korištenje takvih strategija imaju izazovnost, značajnost, različitost i zahtjevnost zadataka (Blumenfeld, 1992). Hall, Ramsey i Raven (2004) su svojim istraživanjem utvrdili važnost grupnog rada za razvoj strategija učenja. Grupni zadaci, rješavanje problema u grupi i grupne prezentacije potiču angažman učenika oko sadržaja kojim se bave, utječu na razvoj kritičkog mišljenja i vještina rješavanja. Jedan od efikasnih načina poučavanja strategija učenja je putem poučavanja usmjerenog na proces učenja. Takav pristup integrira znanje odnosno nastavni sadržaj i strategije učenja i usmjeren je na proces usvajanja i korištenja znanja (Simons, 1997). Nadalje, poučavanje usmjereno na proces učenja nije strukturirano već učenicima ostavlja slobodu da isprobavaju različite strategije učenja, a potom pomoću reflektiranja prosuđuju o njihovoj učinkovitosti (Ebner, Lienhardt, Rohs i Meyer, 2010). Iako se rad u grupama sve više primjenjuje u obrazovanju, kao i raznoliki i izazovni zadaci, poučavanje usmjereno na proces učenja je još uvijek zanemareno,

čemu doprinosi i aktualan sustav obrazovanja u Republici Hrvatskoj. Nalazi spomenutih istraživanja ukazuju na veliku korist takvog pristupa za usvajanje strategija učenja te bi ga stoga bilo dobro upotrebljavati u svakodnevnom radu s učenicima.

6. ZAKLJUČAK

Ovo istraživanje bavilo se predviđanjem strategija učenja na temelju ispitne anksioznosti, samoefikasnosti i ciljeva postignuća. Utvrđeni rezultati djelomično su u skladu s očekivanjima temeljenim na nalazima ranijih istraživanja navedenih konstrukata. Pokazalo se da učenici gimnazija nešto više koriste duboke kognitivne i metakognitivne strategije u odnosu na površinske te da su ciljevi ovladavanja kod njih izraženiji od ciljeva izvedbe. Nadalje, samoefikasnost procjenjuju prilično visokom, kao i ispitnu anksioznost. Kao najbolji pozitivni prediktori površinskih kognitivnih strategija učenja, pokazali su se ispitna anksioznost i izbjegavanje rada. Nadalje, utvrđeno je da su pozitivni prediktori dubokih kognitivnih strategija učenja cilj ovladavanja putem uključivanja, opća samoefikasnost, ispitna anksioznost, te viši razred i prosjek ocjena. Metakognitivne strategije učenja moguće je predvidjeti na temelju cilja izvedbe putem uključivanja, cilja ovladavanja putem uključivanja i ispitne anksioznosti. Učenici vođeni ciljevima izvedbe i ovladavanja kroz motivaciju uključivanja, koji izvještavaju o postojanju emocionalnih simptoma anksioznosti, skloniji su koristiti metakognitivne strategije.

7.LITERATURA

Ambrosi-Randić, N., i Ružić, H. (2010). Motivation and learning strategies in university courses in italian language. *Metodički Obzori*, *5*(10), 41-50.

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

Areepattamannil, S. (2014). Are learning strategies linked to academic performance among adolescents in two states in India? A tobit regression analysis. *The Journal of General Psychology, 141*(4), 408-424.

Birrenbaum, M. i Nasser, F. (1994). On the relationship between test anxiety and test performance. *Measurement & Evaluation in Counseling & Development, 27*(1), 293-302.

Blumenfeld, P. C. (1992). Classroom learning and motivation: Clarifying and expanding goal theory. *Journal of Educational Psychology*, *84*(3), 272.

Camgoz, S.M. i Tektas, O.O. (2008). Academic attributional style, self-efficacy and gender: across-cultural comparison. *Social Behavior and Personality, 36*(1), 97-114.

Chapell, M. S., Blanding, Z. B., Silverstein, M. E., Takahashi, M., Newman, B., Gubi, A. i McCann, N. (2005). Test anxiety and academic performance in undergraduate and graduate students. *Journal of Educational Psychology, 97*(2), 268-278.

Chemers, M. M., Hu, L. T. i Garcia, B. F. (2001). Academic self-efficacy and first year college student performance and adjustment. *Journal of Educational Psychology*, *93*(1), 55-64.

Crowe, S.F., Matthews, C. i Walkenhorst, E. (2007). Relationship between worry, anxiety and thought suppression and the components of working memory in a nonclinical sample. *Australian Psychologist, 42*(3), 170–177.

Diaz, R. J., Glass, C. R., Arnkoff, D. B. i Tanofsky-Kraff, M. (2001). Cognition, anxiety, and prediction of performance in 1st-year law students. *Journal of Educational Psychology*, *93*(2), 420.

Dweck, C. i Legget, E. (1988). A socialcognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review, 95*, 256-273.

Ebner, M., Lienhardt, C., Rohs, M., i Meyer, I. (2010). Microblogs in higher education–A chance to facilitate informal and process-oriented learning?. *Computers & Education*, *55*(1), 92-100.

Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, *34*(3), 169-189.

Elliot, A.J. i McGregor, H.A. (2001). A 2x2 achievement framework. *Journal of Personality and Social Psychology, 80*(3), 501-519.

Elliot, A. J., McGregor, H. A. i Gable, S. (1999). Achievement goals, study strategies, and exam performance: A mediational analysis. *Journal of Educational Psychology, 91*(3), 549-563.

Elliot, A. J. i Harackiewicz, J. M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology, 70*(3), 461-475.

Elliott, E. S. i Dweck, C. S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology, 54*(1), 5-12.

Entwistle, N. i Marton, F. (1984). Changing conceptions of learning and research. U N. Entwistle, D. Hounsell i F. Marton (ur.), *The experience of learning* (str. 211-236). Edinburgh: Scottish Academic Press.

Erceg Jugović, I. i Lauri Korajlija, A. (2012). Povezanost ispitne anksioznosti s perfekcionizmom. *Psihologijske teme, 21*(2), 299-316.

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

Ferla, J., Valcke, M. i Schuyten, G. (2008). Relationships between student cognitions and their effects on study strategies. *Learning & Individual Differences, 18*(2), 271–278.

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* (str. 127-153). Hillsdale: Erlbaum.

Galyon, C. E., Blondin, C. A., Yaw, J. S., Nalls, M. L. i Williams, R. L. (2012). The relationship of academic self-efficacy to class participation and exam performance. Social *Psychology of Education, 15*(2), 233–249.

Goetz, T., Preckel, F., Zeidner, M. i Schleyer, E. (2008). Big fish in big ponds: A multilevel analysis of test anxiety and achievement in special gifted classes. *Anxiety, Stress and Coping, 21*(2,) 185-198.

Gravetter, F. i Wallnau, L. (2014). *Essentials of statistics for the behavioral sciences*. Belmont, CA: Wadsworth.

Hall, M., Ramsay, A. i Raven, J. (2004). Changing the learning environment to promote deep learning approaches in first-year accounting students. *Accounting Education, 13*(4), 489-505.

Jakšić, M.i Vizek Vidović, V. (2008). Ciljevi postignuća, percepcija kompetentnosti, spol i strategije učenja u općem akademskom kontekstu. *Suvremena Psihologija, 11*(1), 7-24.

Juretić, J. (2008). Socijalna i ispitna anksioznost te percepcija samoefikasnosti kao prediktori ishoda ispitne situacije. *Psihologijske Teme, 17*(1), 15-36.

King, R. B. i McInerney, D. M. (2014). The work avoidance goal construct: Examining its structure, antecedents, and consequences. *Contemporary Educational Psychology, 39*(1), 42-58.

Kolić-Vehovec, S. i Bajšanski, I. (2006). Age and gender differences in some aspects of metacognition and reading comprehension. *Društvena Istraživanja, 15*(6), 1005-1027.

Koludrović, M., Bubić, A. i Reić-Ercegovac, I. (2014). Self-efficacy and achievement goals as predictors of high-school students academic performance. *Školski Vjesnik, 54*(4), 579-602.

KoUn, E. i Rice, K. G. (2011). Test anxiety, perfectionism, goal orientation, and academic performance. *Anxiety, Stress & Coping, 24(*2), 167-178.

Lancaster, S., Mellard, D. i Hoffman, L. (2001). *Experiences of students with disability in selected community and technical colleges. The individual accommodation model: Accommodating students with disabilities in postsecondary settings.* Lawrence: University of Kansas, Center for Research on Learning.

Liem, A. D., Lau, S. i Nie, Y. (2008). The role of self-efficacy, task value, and achievement goals in predicting learning strategies, task disengagement, peer relationship, and achievement outcome. *Contemporary Educational Psychology, 33*(4), 486-512.

Livingston, J. A. (1997). *Metacognition: An overview*. Pribavljeno 15. 07. 2017. s adrese http://www.gse.buffalo.edu/fas/shuell/cep564/metacog.htm

Lončarić, D. (2014). *Motivacija i strategije samoregulacije učenja: teorija, mjerenje i primjena.* Rijeka: Učiteljski fakultet u Rijeci.

Lufi, D., Okasha, S. i Cohen, A. (2004). Test anxiety and its effect on the person with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly, 27*(3), 176-185.

Nolen, S.B. (1988). Reasons for studying: Motivational orientations and study strategies. *Cognition and Instruction, 5*(4), 269-287.

Okoza, J., Aluede, O. i Owens-Sogolo, O. (2013). Assessing students' metacognitive awareness of learning strategies among secondary school students in Edo State, Nigeria. *Research in Education, 90*(1), 82-97.

Patrick, H., Anderman, L. H., Ryan, A. M., Edelin, K. C. i Midgley, C. (2001). Teachers' communication of goal orientations in four fifth-grade classrooms. *The Elementary School Journal, 102*(1), 35-58.

Peleg, O. (2009). Test anxiety, academic achievement, and self-esteem among arab adolescents with and without learning disabilities. *Learning Disability Quarterly, 32*(4), 11-20.

Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. U M. Boekaerts, P. R. Pintrich, i M. Zeidner (ur.), *Handbook of self-regulation* (str. 451–502). San Diego: Academic.

Pintrich, P. R., Smith, D. A., Garcia, T. i McKeachie, W. J. (1993). Reliability and predictive validity of the motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ). *Educational and psychological measurement, 53*(3), 801-813.

Pintrich, P. R. i De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology, 82*(1), 33 – 40.

Pintrich, P. R., Wolters, C. i Baxter, G. (2000). Assessing metacognition and self-regulated learning. U*:* G. Schraw (ur.)*, Issues in the measurement of metacognition: Proceedings from the Tenth Buros-Nebraskasymposium on measurement and testing* (str.43-97). Lincoln, NE: The University of Nebraska Press.

Putwain, D.W., Woods, K.A. i Symes, W. (2010). Personal and situational predictors of test anxiety of students in post-compulsory education. *British Journal of Educationai Psychology, 80*(1), 137-160.

Reić-Ercegovac, I. i Koludrović, M. (2010). Akademska samoefikasnost i školski uspjeh adolescenata. *Pedagogijska Istraživanja, 7*(1), 110-128.

Rijavec, M. i Marković, D. (2008). Nada, strah od ispitivanja i školski uspjeh. *Metodika: Časopis za Teoriju i Praksu Metodika u Predškolskom Odgoju, Školskoj i Visokoškolskoj Izobrazbi, 9*(16), 8-17.

Roebers, C. M., Krebs, S. S., i Roderer, T. (2014). Metacognitive monitoring and control in elementary school children: Their interrelations and their role for test performance. *Learning and Individual Differences, 29*, 141–149.

Salar, A.R., Baghaei, R., Zare, S. i Salar, H. (2016a). The survey of the role of gender in respect to test anxiety in the city of Urmia's Medical Sciences University students in 2016. *Indian Journal of Public Health Research & Development, 7*(4), 376-379

Salar, A.R., Baghaei, R., Zare i S., Salar, E. (2016b). The survey of the relationship between the exam anxiety and the academic performance in the city of Urmia Medical Sciences University students in 2016. *Indian Journal of Public Health Research & Development, 7*(4), 244-248.

Schunk, D. H. i Pajares, F. (2001). The development of academic self – efficacy. U A. Wigfi eld, J. Eccles (ur.), *Development of achievement motivation* (str. 16 – 29). San Diego: Academic Press.

Simons, P. R. J. (1997). From romanticism to practice in learning. *Life Long Learning in Europe (LlinE), 1,* 8-15.

Somuncuoglu, Y. i Yildirim, A. (1999). Relationship between achievement goal orientations and use of learning strategies. *Journal of Educational Research, 99*(2), 267-277.

Sullivan, L. (2002). The effect of test anxiety on attention and memory skills in undergraduate students. *Chrestomatly: Annual Review of Undergraduate Research at the College of Cherleston, 1,* 263–273.

Turner, J. C., Midgley, C., Meyer, D. K., Gheen, M., Anderman, E. M., Kang, Y. i Patrick, H. (2002). The classroom environment and students' reports of avoidance strategies in mathematics: A multimethod study. *Journal of Educational Psychology, 94*(1), 88.

Veenman, M. V. i Spaans, M. A. (2005). Relation between intellectual and metacognitive skills: Age and task differences. *Learning and Individual Differences, 15*(2), 159-176.

Weinstein, C. E., Acee, T. W. i Jung, J. (2011). Self-regulation and learning strategies. *New Directions for Teaching and Learning 126,* 45-53.

Weinstein, C. E. i Mayer, R. E. (1986). The teaching of learning strategies. U M. C. Wittrock (ur.), *Handbook of research on teaching* (str. 315-327). New York: Macmillan.

Wigfield, A. i Ecces, J.S. (1989). Test anxiety in elementary and secondary school students. *Educational Psychologist, 24*(2), 159-183.

Wigfield, A. i Guthrie, J. T. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology, 89*(3), 420–432.

Winn, W. i Snyder, D. (1996). Cognitive Perspectives in Psychology. U D. H. Janassen (ur.), *Handbook of Research for Educational Communications and Technology* (str. 112-142). New York: Simon and Schuster Macmillan.

Wolters, C.A. (2004). Advancing achievement goal theory: Using goal structures and goal orientations to predict students' motivation, cognition, and achievement. *Journal of Educational Psychology, 96*(2), 236-250.

Yong, F.L. (2010). A study on the self-efficacy and expectancy for success of pre-university students. *European Journal of Social Sciences, 13*(4), 514-524.

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

Zimmerman, B. J. (2001). Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overview and analysis. U B. J. Zimmerman i D. H.Schunk (ur.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives,* (str. 1-37). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, *81*(3), 329-339.

Živčić-Bećirević, I. i Rački, Ž. (2006). Uloga automatskih misli, navika učenja i ispitne anksioznosti u objašnjenju školskog uspjeha i zadovoljstva učenika. *Društvena Istraživanja*, *15*(6 (86)), 987-1004.