

UDK 371.3:811.111
316.644-053.5:37.042
Izvorni znanstveni rad
Primljeno: 8. rujna 2011.

UČENIČKO TUMAČENJE USPJEHA I NEUSPJEHA U NASTAVI ENGLESKOG JEZIKA

Izv. prof. dr. sc. Višnja Pavičić Takač
Filozofski fakultet, Osijek
Rahela Varga, asistentica – znanstvena novakinja
Učiteljski fakultet, Osijek

Sažetak: Među afektivnim čimbenicima koji utječu na učenje stranog jezika značajno mjesto zauzimaju atribucije, tj. pripisivanje uspjeha ili neuspjeha određenim razlozima. Mogući su razlozi, prema dimenzijama mjesta, stabilnosti i kontrole, podijeljeni na one koji imaju povoljan motivacijski učinak i one koji otežavaju daljnje učenje. Najčešće su istraživane atribucije sposobnost, trud, lakoća zadatka i sreća. Istraživanje provedeno s učenicima strukovne škole, a s ciljem utvrđivanja čemu učenici pripisuju uspjeh ili neuspjeh na ispitu iz Engleskog jezika, pružilo je detaljniji uvid u učeničko tumačenje vlastitog školskog postignuća. Naime rezultati pokazuju da učenici svoj percipirani uspjeh najviše objašnjavaju lakoćom zadatka, a neuspjeh nedovoljnim ulaganjem truda. Pozitivno je što tako tumače neuspjeh, ali bi bilo odgojno poželjnije da preuzimaju odgovornost i za svoje uspjehe jer se pretpostavlja bi ih osjećaj ponosa motivirao na daljnje učenje. Premda se dobiveni podaci ne odnose nužno na atribucijski stil učenika, oni odražavaju određenu tendenciju učeničkog tumačenja uspjeha i neuspjeha.

Ključne riječi: atribucije, školski uspjeh, učenje engleskog kao stranog jezika.

Afektivni čimbenici učenja

Učenje stranog jezika izrazito je složen proces na koji utječu mnogobrojni čimbenici. Te čimbenike moguće je podijeliti na kognitivne i afektivne (Stern, 1986). Kognitivni se čimbenici odnose na područje učenja koje pokriva intelektualne sposobnosti, dok su afektivni usmjereni prema emocionalnoj strani ljudskih reakcija na događaje iz okruženja (Oxford, 1999). Utjecaj afektivnih čimbenika promjenjiv je, ali zamjetan u svim etapama kurikulumskog kruga – u planiranju učenja, pri izboru strategija i suradnika u učenju te u procesu vrednovanja naučenog.

Mihaljević Djigunović (1998) razlikuje pet afektivnih domena: stavove, motivaciju, pojam o sebi, strah i atribucije. Usprkos njihovoj značajnoj ulozi u procesu usvajanja stranog jezika, tim čimbenicima istraživači još uvijek ne pridaju jednaku pozornost kao kognitivnim čimbenicima. Stoga je namjera

ovoga rada detaljnije istražiti jedan od navedenih afektivnih čimbenika učenja ili, točnije, atribucije uspjeha i neuspjeha.

Atribucije

Teoriju atribucije razvio je sedamdesetih godina prošlog stoljeća psiholog Bernard Weiner. Weiner (1974) je nastojao objasniti kako pojedinci tumače događaje i kako to tumačenje utječe na njihovo razmišljanje i ponašanje. Primijenivši svoju teoriju na obrazovni kontekst ustvrdio je da atribucije određuju buduće djelovanje kao što je, primjerice, izbor zadataka i razina ustrajnosti na zadacima. Prema njegovoj teoriji učenici su snažno motivirani osjećajem zadovoljstva samima sobom, pa su zato načini na koje tumače svoj uspjeh ili neuspjeh pod velikim utjecajem njihove samoprocjene.

Weinerova je teorija atribucije prvenstveno usmjerena prema pojmu odgovornosti (Manusov i Spitzberg, 2008). U tom se kontekstu objašnjava da se uspješni učenici osjećaju odgovornima za uspješnost i neuspješnost učenja, dok slabi učenici doživljavaju sebe kao žrtve nepovoljnih okolnosti. Kako bi pomogli svojim učenicima da negativne atribucije zamijene pozitivnima, Siročić (2008) smatra kako je za učitelje izrazito važno da se upoznaju s učeničkim načinom tumačenja njihovog školskog uspjeha i neuspjeha.

Prema Mihaljević Djigunović (1998: 55) atribucije su definirane kao „načini na koje pojedinac sebi i drugima objašnjava uzrok svog uspjeha ili neuspjeha“. Drugim riječima, atribucijama nazivamo razloge ili uzroke kojima pojedinci svoj uspjeh ili neuspjeh objašnjavaju samima sebi ili drugima. Potrebno je naglasiti da atribucije ne znače nužno “stvarne” razloge zbog kojih je netko uspješno obavio neku zadaću. Teoretičari upravo ta vlastita tumačenja mogućih uzroka drže mnogo utjecajnijima od stvarnih razloga nečijeg uspjeha ili neuspjeha (Williams i sur., 2004). Čitav spektar mogućih tumačenja Weiner (1974) svrstava u samo četiri najčešće pripisivane kategorije uspjeha i neuspjeha, a to su znanje, trud, lakoća zadatka i sreća.

Dimenzije atribucija

Atribucije su klasificirane u skladu s trima dimenzijama: mjestom, stabilnošću i kontrolom (Weiner, 1974). Dimenzija mjesta odnosi se na to doživljava li učenik uzrok svoga uspjeha ili neuspjeha kao nešto što dolazi iznutra ili izvana (vidi tablicu 1.). Unutarnji su čimbenici oni koji potječu od samog učenika, za razliku od izvanjskih čimbenika koji utječu na učenikove rezultate iz okruženja.

Dimenzija stabilnosti, kao druga dimenzija atribucija, usmjerena je prema vjerojatnosti da će se događaj ponavljati. Ukoliko učenik, naprimjer,

svoj uspjeh pripisuje sposobnosti, bit će motiviran očekivanjem budućeg uspjeha s obzirom da se znanje smatra relativno stabilnim čimbenikom.

		IZVOR	
		UNUTARNJA	VANJSKA
STABILNOST	STABILNA NESTABILNA	sposobnost trud	lakoća zadatka sreća

Tablica 1. Weinerov model atribucije
 (izvor: <http://www.pponline.co.uk/encyc/attribution.html>)

Nadalje postoji i dimenzija kontrole. Uzrok uspjeha ili neuspjeha može biti pod kontrolom učenika ili izvan njegove kontrole. Čimbenici pod kontrolom učenika jesu oni za koje on vjeruje da ih može (lako) mijenjati. Za ilustraciju, sreća bi bila čimbenik koji je u potpunosti izvan učenikove kontrole. Suprotan primjer predstavlja trud, na čiji intenzitet učenik može utjecati.

Atribucije se opisuju u skladu s navedenim dimenzijama, ovisno o tome koja su obilježja pristuna, a koja odsutna (tablica 2.).

atribucija	UNUTRAŠNJOST	STABILNOST	KONTROLA
sposobnost	+	+	-
zadatak	-	+	-
trud	+	-	+
sreća	-	-	-

Tablica 2. Dimenzije atribucija

Tablica 2. prikazuje da je sposobnost unutarnji i prilično stabilan čimbenik nad kojim učenik nema veliku kontrolu. S druge strane, lakoća zadatka izvanjski je i stabilan čimbenik koji je posve izvan učenikove kontrole. Trud se smatra unutarnjim i nestabilnim čimbenikom nad kojim učenik ima najveću kontrolu, dok je sreća izvanjski i nestabilan čimbenik nad kojim učenik uopće nema kontrole.

Utjecaj atribucija na školski uspjeh

Emocionalne i ponašajne reakcije na atribucije mogu biti odgojno poželjne ili nepoželjne. One se razlikuju ovisno o tome tumače li se uspješni ili neuspješni ishodi učenja u školskim uvjetima (Perry i sur., 2008). To znači da se učenik osjeća ponosnim na svoj naporan rad ukoliko je uspjeh pripisan trudu. Ali ako je istom uzroku pripisan neuspjeh, učenik će vjerojatno kriviti sebe što je nedovoljno učio, pa će osjećati posramljenost i žaljenje. U oba se

slučaja od učenika očekuje da poveća svoju motivaciju i ustrajnost (Weiner, 1992).

Pripisivanje uspjeha lakoći zadatka budi osjećaje nade i sigurnosti, dok tumačenje da je težak zadatak uzrok nečijeg neuspjeha stvara ljutnju usmjerenu prema učitelju (MacLellan, 2008).

Slično tomu, nije poželjno da učenici svoj uspjeh ili neuspjeh pripisuju pukoj sreći, budući da ih takva atribucija može ostaviti u uvjerenju da trudom ne mogu promijeniti svoje školske rezultate (Reyna, 2008).

Nadalje, ako učenici svoj uspjeh pripisuju sposobnostima, to bi ih moglo ohrabriti da se nastave truditi, ali može rezultirati i posve drukčijim ishodom, tj. smanjenim zanimanjem za razredne aktivnosti učenja. Može se očekivati i veća pasivnost ukoliko učenici neuspjeh pripišu nedostatku sposobnosti. Takvo učeničko tumačenje, kada sebe doživljavaju nedovoljno sposobnima, može rezultirati nepoželjnim načinom atribuiranja. Tada uče očekivati neuspjeh i počinju odabirati zadatke koji su ili prelagani ili preteški da bi se uspješno riješili (Mihaljević Djigunović, 1998), čime postaju dijelom „samoispunjavajućeg” proročanstva. Naposljetku, takvi učenici skloni su razvijanju negativnog stava prema školi (Pansu i Jouffre, 2008).

S time su povezana i dva pojma koji označavaju odgojno nepoželjne načine atribuiranja uspjeha i neuspjeha – samoočuvanje i naučena bespomoćnost. Samoočuvanje je sklonost da se uspjeh pripiše unutarnjim čimbenicima kao što su sposobnost i trud, a neuspjeh izvanjskim utjecajima koji nisu pod našom kontrolom, kao što je sreća (Pansu i sur., 2008). Na taj je način učenik spreman preuzeti odgovornost samo za povoljne ishode, ali ne i za one koje ugrožavaju njegovu predodžbu o sebi.

Suprotno tomu, naučena se bespomoćnost odnosi na očekivanje, utemeljeno na prošlom iskustvu, da naše radnje nikako ne mogu rezultirati uspjehom (Diener i Dweck, 1978), što je posljedica pripisivanja neuspjeha unutarnjim i stabilnim atribucijama (kao što je nedostatak sposobnosti), a uspjeha jedino sreći.

Naposljetku, Bempechat (1999) tvrdi da će učenici biti najustrajniji u školskim zadacima pod određenim okolnostima, prije svega ukoliko svoj školski uspjeh pripisuju unutarnjim i nestabilnim čimbenicima nad kojima imaju kontrolu (npr. trudu) ili unutarnjim i stabilnim čimbenicima nad kojima nemaju kontrolu, ali koji ponekad mogu biti ometani drugim čimbenicima (npr. sposobnost povremeno ometana lošom srećom). Učenici će također ustrajati ako svoj neuspjeh pripisuju unutarnjim nestabilnim čimbenicima nad kojima imaju kontrolu, kao što je trud.

Prethodna istraživanja atribucija u nastavi Engleskog jezika u Hrvatskoj

U Hrvatskoj ne postoji dovoljno istraživanja učeničkih atribucija uspjeha i neuspjeha. Dvije studije čiji opis slijedi u nastavku bave se najučestalijim atribucijama učenika koji uče engleski kao strani jezik.

Mihaljević Djigunović (1998) provela je istraživanje na uzorku od 85 učenika jedne osnovne škole, a ono je pokazalo da su trud i sposobnost najčešće učeničke atribucije kada se radi o tumačenju njihova uspjeha. Većina učenika svoj je neuspjeh pripisala također nedostatku truda, ali i težini zadatka. Autorica navodi da ti rezultati ukazuju na pozitivan atribucijski stil, koji motivira učenike da ulože više truda i da ne sumnjaju u svoje sposobnosti u slučaju neuspjeha.

Siročić (2008) je došla do sličnog zaključka na temelju njezina istraživanja atribucija s 87 učenika sedmog razreda nakon ispita vještine slušanja na nastavi Engleskog jezika. Sudionici su objašnjavali da najveći utjecaj na njihov uspjeh imaju trud i sposobnost. Neuspjeh pak objašnjavaju nedostatkom sreće i truda. Autorica smatra pohvalnim što učenici toliki značaj pridaju trudu, koji predstavlja unutarnju atribuciju i pod kontrolom je učenika. Obje su se autorice (Mihaljević Djigunović i Siročić) koristile istim instrumentom, koji je prvi primijenio Julkunen (1989).

Istraživanje učeničkog tumačenja uspjeha i neuspjeha u nastavi Engleskog jezika

Metodologija

Cilj je istraživanja bio doznati kako srednjoškolci koji uče engleski kao strani jezik tumače svoj uspjeh i neuspjeh iz tog predmeta ili, točnije, kojim atribucijama objašnjavaju činjenicu da su zadatak izvršili uspješno ili neuspješno. Razlika između uspjeha i neuspjeha nije unaprijed definirana, već se temelji na učeničkoj samoprocjeni.

Sudionici su istraživanja bili učenici jedne strukovne škole u Osijeku. Istraživanje je provedeno u razredima različitih starosnih dobi (prvi, drugi i treći razred), što je ukupno činilo uzorak od 104 učenika, od čega su većinu predstavljale učenice (N=74). Prosječna ocjena sudionika istraživanja iz Engleskoga jezika iznosila je 3.68.

Kao *instrument* primijenjen je upitnik koji je razvio Julkunen (1989). Upitnik je podijeljen na dva dijela, od kojih se prvi odnosi na uspjeh, a drugi na neuspjeh. Oba dijela sadrže iste atribucije u obliku tvrdnji (npr. *Nisam imao sreće*) pokraj kojih je ponuđena Likertova skala sudova s 5 stupnjeva (pri čemu je 1 = nije imalo nikakva utjecaja na moj (ne)uspjeh, a 5 = imalo je izrazito

velik utjecaj na moj (ne)uspjeh) kako bi sudionici mogli naznačiti vlastitu procjenu veličine utjecaja pojedine atribucije. Upitnik je također sadržavao dodatno otvoreno pitanje, u kojem su sudionici mogli ponuditi još neku atribuciju za koju smatraju da je imala utjecaja i naznačiti njezin intenzitet.

Proces prikupljanja podataka odvijao se na sljedeći način: učenici su prije ispunjavanja upitnika pisali ispit iz Engleskog jezika, kako je to utvrđeno nastavnim programom (prvi razred: upotreba članova; drugi razred: množina imenica; treći razred: neupravni govor). Upitnik je popunjavao tijekom nastave, nakon što su učenici predali ispite. Prije ispunjavanja glavnog dijela upitnika bilo je bitno da učenici samostalno procijene jesu li uspješno ili neuspješno riješili ispit i prema tome odrede koji će dio upitnika popunjavati.

Rezultati i rasprava

Od 104 učenika, njih je 64 procijenilo da su uspješno riješili ispit, dok ih je 40 mislilo da su neuspješni. Tablica 3. pokazuje da su učenici svoj uspjeh prvenstveno pripisali karakteristikama zadataka koje su rješavali. Arnold (1996) je isto učeničko tumačenje uspjeha izvanjskim čimbenicima koje je nemoguće kontrolirati otkrio u djece s poteškoćama u učenju.

rang	atribucija	M	SD
1	lakoća zadatka	3,7969	,9788
2	sposobnost	3,7500	1,0389
3	trud	3,2188	1,2906
4	sreća	2,7813	1,3507

Tablica 3. Tumačenje uspjeha (N=64)

Za razliku od prijašnjih istraživanja u Hrvatskoj (Mihaljević Djigunović, 1998; Siročić, 2008) i inozemstvu (Taliuli i Gama, 1986; Scevak i Archer, 1995; Matteucci i sur., 2008) u kojima se trud pokazao kao glavni uzrok uspjeha, sudionici ovoga istraživanja trud ne smatraju toliko utjecajnom atribucijom. Naime on je rangiran na predzadnjem mjestu. No ipak se iz atribucija koje su učenici navodili kao odgovore na otvoreno pitanje može zaključiti da im je trud vrlo značajna atribucija. Najčešći odgovori (7) bili su povezani s trudom (npr. *Učio sam (naporno)*, *Slušao sam na nastavi*, *Pročitao sam to* itd.). Od preostalih su se odgovora tri odnosila na vještog nastavnika (*Profesorica se jako trudila da shvatimo*, *Nastavnica nas je dobro naučila*, *Profesorica dobro predaje*), a dva na sposobnost (*Talentiran sam (za engleski)*).

Osim što ipak uviđaju važnost truda, pozitivno je i to što učenici sposobnost doživljavaju važnijom od sreće. To znači da vjeruju kako su dovoljno sposobni da budu uspješni u učenju engleskog jezika, što bi moglo

povisiti razinu njihove motivacije za učenje. Nažalost, takvo tumačenje uzroka uspjeha može rezultirati i smanjenim ulaganjem truda ukoliko smatraju da je njihov „talent“, kao prilično stabilan čimbenik koji nije pod njihovom kontrolom, dovoljan da budu uspješni u usvajanju stranog jezika (Haugen i sur., 2008; Liu i sur., 2009).

Zanimljivo je da su učenici svoj uspjeh pripisali i nekim razlozima koje Weiner (1974) nije uvažio, kao što je već spomenuti utjecaj nastavnika, prethodno znanje (*Znao sam to otprije*) i pozitivan stav prema engleskom jeziku odnosno zanimanje (*Volim engleski*). Važnost tih atribucija otkrili su i Scevak i Archer (1995), koji tvrde da su najčešće spominjane atribucije u razgovorima s njihovim ispitanicima bile dobro/loše poučavanje, interes/dosada, prethodno znanje/nedostatak prethodnog znanja i sposobnost/nedostatak sposobnosti. To ukazuje, među ostalim, i na nužnost primjene manje strukturiranih ili detaljnijih instrumenata.

Učenici koji su procijenili da će njihov ispit rezultirati neuspjehom smatraju kako je nedostatak truda najviše utjecao na takav ishod (tablica 4.), što se slaže s prijašnjim istraživanjima atribucija u Hrvatskoj. Smatra se pozitivnim što učenici svoj neuspjeh pripisuju uzroku koji je unutarnji i nestabilan te nije pod njihovom kontrolom. Drugim riječima, ako učenici misle da su doživjeli neuspjeh zato što se nisu dovoljno trudili, to bi ih moglo potaknuti da u budućnosti ulože veći trud.

rang	atribucija	M	SD
1	nedovoljan trud	3,4750	1,3957
2	loša sreća	2,5000	1,5525
3	težina zadatka	2,2250	1,4586
4	nedovoljna sposobnost	1,8750	1,2234

Tablica 4. Tumačenje neuspjeha (N=40)

S druge pak strane, s obzirom da su učenici u otvorenom pitanju ponovno navodili razloge vezane uz trud (npr. *Nisam (uopće) učio, Nisam ni pogledala bilježnicu, Nisam pozorno slušala na satu, Nisam se pripremio, Nisam stigla učiti*), ostaje upitno što učenici uopće podrazumijevaju pod pojmom „trud“. Zato se istraživači (npr. Scevak i Archer, 1995; Doise, 2008) zalažu za kvalitativno istraživanje atribucija kako bi se doznalo što određene atribucije znače učenicima. Tako, primjerice, učenik koji padne na ispitu može reći da je najvažniji razlog njegova pada to što se nije dovoljno trudio. Ali ako ga pitamo zašto se nije trudio, doznat ćemo da je to možda zato što je već bio procijenio da nema dovoljno sposobnosti u tom području i da bi učenje bilo gubljenje vremena jer će svejedno biti neuspješan. To može ukazivati na sklonost ponašanju koje se naziva naučena bespomoćnost.

Suprotno tomu, učeničko pripisivanje velikog značaja nedostatku sreće i težini zadatka može se tumačiti kao sklonost samoočuvanju. Naime prebacivanje odgovornosti za loš rezultat na izvanjske uzroke pomaže im očuvati pozitivnu sliku o sebi.

Također je vidljivo da učenici svoj neuspjeh najmanje tumače nedostatkom sposobnosti, koja se smatra stabilnim i unutarnjim čimbenikom na koji se ne može utjecati. Takav rezultat sugerira da se učenici osjećaju sposobnima za učenje engleskog kao stranog jezika. Bempechat (1999) takvo atribuiranje smatra izrazito pozitivnim jer bi moglo potaknuti rast motivacije, ustrajnosti i truda, što je potrebno za uspješno ispunjavanje jezičnih zadataka.

Zaključak

Istraživanju se pristupilo s ciljem detaljnijeg uvida u učeničko tumačenje uspjeha i neuspjeha u nastavi Engleskog jezika u hrvatskim uvjetima. Rezultati pokazuju da su srednjoškolci skloni svoj uspjeh iz Engleskog jezika objašnjavati prvenstveno izvanjskim uzrocima (karakteristike zadatka), dok unutarnje uzroke (nedostatak truda) smatraju odgovornima za svoj neuspjeh. Takvi rezultati ukazuju na potrebu kontinuiranog rada s učenicima na poboljšanju njihove samoprocjene, s obzirom da način na koji trenutno tumače svoj uspjeh i neuspjeh može imati demotivirajući učinak na njihovo daljnje učenje engleskog jezika.

Usprkos tomu, treba uvažiti činjenicu da navedene rezultate nije opravdano generalizirati iz nekoliko razloga. Prvo, radilo se istraživanju malog opsega koje je provedeno s prigodnim uzorkom u samo jednoj strukovnoj školi, što ga ne čini reprezentativnim za sve učenike u Hrvatskoj. Nadalje, primijenjen je samo jedan instrument čiji rezultati u potpunosti ovise o iskrenosti ispitanika, a uvijek je moguć raskorak između javnih i privatnih atribucija. Također je bitno napomenuti da je otkriveno učeničko tumačenje uspjeha i neuspjeha vezano uz određeni ispit te nipošto nije pokazatelj njihova atribucijskoga stila.

Iako se ovim istraživanjem nije došlo do konačnih odgovora na postavljena pitanja, ono je polučilo mnoga pitanja za buduća istraživanja. Bilo bi, primjerice, zanimljivo doznati kakva je povezanost atribucija i drugih afektivnih čimbenika, što sve utječe na učeničke atribucije (obilježja školskog predmeta, obilježja samih učenika, nastavne situacije itd.), kojim se nastavnim strategijama atribucije mogu mijenjati i sl.

Literatura:

1. Arnold, N. G. (1996) Learned Helplessness and Attribution for Success and Failure in LD Students. Dostupno na: <http://www.aimhieducational.com/InclusionResources/learnedhelplessness-131.pdf> (posjet 27. svibnja 2010).
2. Bempechat, J. (1999) Learning from Poor and Minority Students Who Succeed in School. Dostupno na: <http://www.happinessonline.org/LoveAndHelpChildren/p16.htm> (posjet 25. lipnja 2010).
3. Diener, C. i Dweck, C. (1978) An analysis of learned helplessness: Continuous changes in performance, strategy, and achievement cognitions following failure. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 36, no. 5, pp. 451-462.
4. Doise, W. (2008) Objects of study, objectivity and objectivation in attribution research. *European Journal of Psychology of Education*, vol. 23, no. 4, pp. 501-504.
5. Haugen, R., Lund, T. i Ommundsen, Y. (2008) Personality Dispositions, Expectancy and Context in Attributional Thinking. *Scandinavian Journal of Educational Research*, vol. 52, no. 2, pp. 171–185.
6. Julkunen, K. (1989) *Situation- and Task-Specific Motivation in Foreign Language Learning and Teaching*. Joensuu: Publications in Education, University of Joensuu, p. 210.
7. Liu, K., Cheng, Y., Chen, Y. i Wu, Y. (2009) Longitudinal effects of educational expectations and achievement attributions on adolescents' academic achievements. *Adolescence*, vol. 44, no. 176, pp. 911-924.
8. Maclellan, E. (2008) The significance of motivation in student-centred learning: a reflective case study. *Teaching in Higher Education*, vol. 13, br. 4, pp. 411-421.
9. Manusov, V. i Spitzberg, B. (2008) Attribution Theory; Finding Good Cause in the Search for Theory. Dostupno na: http://www.sagepub.com/upm-data/21200_Chapter_3.pdf (posjet 13. svibnja 2010).
10. Matteucci, M. C., Tomasetto, C., Selleri, P. i Carugati, F. (2008) Teacher judgments and pupils' causal explanations: Social valorization of effort-based explanations in school context. *European Journal of Psychology of Education*, vol. 23, br. 4, pp. 421 – 432.
11. Mihaljević Djigunović, J. (1998) *Uloga afektivnih faktora u učenju stranog jezika*. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
12. Oxford, R. L. (1999) Anxiety and the language learner: new insights. U: Arnold, J. (ur) *Affect in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 58-67.
13. Pansu, P., Dubois, N. i Dompnier, B. (2008) Intemality-norm theory in educational contexts. *European Journal of Psychology of Education*, vol. 23, br. 4, pp. 385-397.
14. Pansu, P. i Jouffre, S. (2008) Attributional perspectives on academic judgments. *European Journal of Psychology of Education*, vol. 23, br. 4, pp. 379-384.

15. Perry, R., Stupnisky, R., Daniels, L. i Haynes, T. (2008) Attributional (explanatory) thinking about failure in new achievement settings. *European Journal of Psychology of Education*, vol. 23, br. 4, pp. 459-475.
16. Reyna, C. (2008) Ian is intelligent but Lashaun is lazy: Antecedents and consequences of attributional stereotypes in the classroom. *European Journal of Psychology of Education*, vol. 23, br. 4, pp. 439-458.
17. Scevak, J. i Archer, J. (1995) Exploring success and failure with university students: Layers of attributions, and the highlighting of interest as a motivational variable. Dostupno na: <http://www.aare.edu.au/95pap/archj95305.txt> (posjet 3. svibnja 2009).
18. Siročić, D. (2008) Strategije slušanja u učenju engleskoga kao stranog jezika [neobjavljeni magistarski rad]. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
19. Stern, H. H. (1986) *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
20. Taliuli, N. i Gama, E. (1986) Causal Attribution, Self-Concept and Academic Achievement of Children from Low SES Families. Dostupno na: <http://askeric.org/plweb-cgi/fastweb?getdoc+ericdb2+ericdb+912212+569+wAAA+%28failure%29> (posjet 20. ožujka 2010).
21. Weiner, B. (1974) *Achievement motivation and attribution theory*. Morristown, N.J.: General Learning Press.
22. Weiner, B. (1992) *Human motivation*. New York: Sage Publications.
23. Williams, M., Burden R., Poulet, G. i Maun, I. (2004) Learners' perception of their successes and failures in foreign language learning. *Language Learning Journal*, br. 30, pp. 19-29.

Students' Attribution of Success and Failure in EFL

Abstract: One of the affective factors that influence learning process are attributions, which are the perceived reasons of one's success or failure in the educational context. These reasons can be facilitating or debilitating in the learning process, depending on the dimensions of internality, stability and controllability. The most frequently explored attributions are ability, effort, task difficulty and luck. The research conducted with the students of a vocational school, aiming at finding out to what they attribute their success and failure in EFL (English as a foreign language) gave insight in students' interpretation of their learning outcomes. The results suggest that task ease is perceived as the most influential cause of one's success, whereas lack of effort is held responsible for their failure. Such approach to effort is considered to have a rather positive effect on their future learning behaviour. It would be better if they would take responsibility for their successful outcomes as well, which might increase their motivation. Since these attributions were linked to a single written exam, they must not be confused with students' attributional style and therefore further research is recommended.

Keywords: attribution, academic achievement, EFL.

Wie die Schüler den Erfolg und Misserfolg im Englischunterricht erklären?

Zusammenfassung: Unter den affektiven Faktoren, die das Erlernen von Fremdsprachen beeinflussen, nimmt die Attribution einen wichtigen Platz ein, d.h. die Zuordnung von Erfolg oder Misserfolg zu bestimmten Gründen. Die möglichen Gründe werden, je nach der Dimension des Ortes, der Stabilität und der Kontrolle, auf diejenigen eingeteilt, die eine positive motivierende Wirkung haben und auf diejenigen, die das weitere Lernen behindern. Die am häufigsten untersuchten Attributionen sind Fähigkeit, Anstrengung, Aufgabenleichtigkeit und Glück. Die Studie, die mit den Schülern der berufsbildenden Schuler durchgeführt wurde, mit dem Ziel herauszufinden, wem die Schüler den Erfolg oder Misserfolg in der Englischprüfung zuschreiben, gab einen detaillierten Einblick, wie die Schüler ihre eigene schulische Leistung erklären. Die Ergebnisse zeigen nämlich, dass die Schüler ihren wahrgenommenen Erfolg am häufigsten durch Aufgabenleichtigkeit erklären und den Misserfolg durch unzureichende Anstrengung. Es ist positiv, dass sie so ihren Misserfolg erklären, aber es wäre pädagogisch wünschenswerter, die Verantwortung auch für ihre Erfolge zu übernehmen, weil angenommen werden kann, dass sie ein Gefühl von Stolz für weiteres Lernen motivieren könnte. Obwohl sich die gewonnenen Daten nicht unbedingt auf den attributiven Stil der Schüler beziehen, spiegeln sie eine bestimmte Tendenz wider, wie die Schüler ihren Erfolg und Misserfolg erklären.

Schlüsselbegriffe: Attributionen, schulische Leistung, Erlernen von Englisch als Fremdsprache.