

## ULOGA EMOCIJA U OBRAZOVNOM KONTEKSTU – TEORIJA KONTROLE I VRIJEDNOSTI

Irena Burić

Odjel za psihologiju, Sveučilište u Zadru  
Krešimirova obala 2, 23000 Zadar  
inekic@unizd.hr

### Sažetak

Ovaj rad odnosi se na pregled teorije kontrole i vrijednosti koja objašnjava ulogu emocija u procesu učenja. Teorija nudi integrativni okvir za analiziranje antecedenata i učinaka emocija u akademskom okruženju. U uvodnom dijelu, ukratko je opisan status učeničkih emocija u novijim teorijama motivacije i istaknuto njihovo značenje za učenikove kognitivne procese, motivaciju i dobrobit te razredne procese. Naglašena je potreba za razvojem teorija i metodoloških pristupa koji će integrirati i povezati konstrukte motivacije, emocija i kognicija. U okviru teorije kontrole i vrijednosti opisani su individualni i okolinski antecedenenti učeničkih emocija te je razmotrena uloga kognitivnih procjena u njihovu nastanku. Nadalje, opisani su rezultati istraživanja o učincima učeničkih emocija na školsko postignuće i varijable učenja (poput korištenja kognitivnih resursa, interesa i motivacije za učenjem, korištenja strategija učenja te stupnja samoregulacije učenja). U radu se navode i recentne teorijske perspektive o regulaciji učeničkih emocija u kontekstu samoregulacije učenja. Članak je zaključen osvrtom na doprinose ove teorije i zaključcima dosadašnjih istraživanja.

**Ključne riječi:** teorija kontrole vrijednosti, emocije, proces učenja

### EMOCIJE U OBRAZOVNOM KONTEKSTU

Učenje i školsko postignuće imaju izuzetno značenje za akademske i karijerne životne ishode pojedinca i zbog toga predstavljaju i važan izvor njegovih emocionalnih iskustava. Učenici doživljavaju brojna i raznolika emocionalna iskustva u školskom okruženju, kako u ispitnim situacijama, tako i za vrijeme učenja te na samoj nastavi (Pekrun, Goetz, Perry, Kramer, Hochstadt i Molfenter, 2004). Školsko okruženje, dakle, predstavlja kontekst za doživljavanje širokog raspona emocija koje mogu utjecati kako na poučavanje, tako i na procese učenja. Tako doživljene emocije utječu na učenikove kognitivne procese i izvedbu, na njegovu motivaciju i razvoj, ali i na psihičko i neuroimunološko funkcioniranje (Lewis i Haviland-Jo-

nes, 2000., prema Pekrun, Elliot i Maier, 2006). Učeničke emocije imaju i značajan utjecaj na kvalitetu komunikacije u razredu, što za uzvrat utječe na učinkovitost poučavanja i interakcije između nastavnika i učenika (Goetz, Pekrun, Hall i Haag, 2006b).

Unatoč tome, do unazad nekoliko godina, istraživanja iz područja edukacijske psihologije posvećivala su vrlo malo pažnje emocijama koje učenici i studenti doživljavaju u školskim i akademskim okruženjima. Izuzeci su istraživanja ispitne anksioznosti te Weinerov program istraživanja atribucijskih antecedenata emocija povezanih s uspjehom i neuspjehom (Pekrun, 2005). Iako je ispitna anksioznost kontinuirano privlačila istraživače, proučavanje ostalih akademskih emocija i njihove povezanosti s učenjem i postignućem, uglavnom je zanemareno. Ovo se odnosi kako na negativne, tako i na pozitivne akademske emocije. Također, većina istraživanja bavila se jednom ili dvjema specifičnim emocijama, ne uzimajući u obzir širu perspektivu prema kojoj učenici i studenti mogu doživjeti širok spektar različitih emocija u akademskom kontekstu (Pekrun, Goetz i Titz, 2002). U 90-im godinama prošlog stoljeća, situacija se počinje mijenjati. Istraživači počinju posvećivati sve više pažnje analiziranju višestrukih dimenzija učeničkih i nastavničkih emocija, njihovih izvora i razvoja te njihovoj funkcionalnoj važnosti za učenje, postignuće, ličnost i zdravlje (Schutz i Lanehart, 2002., prema Pekrun, 2005).

Nadalje, emocije nisu zauzimale zaslužno mjesto u utjecajnim teorijama motivacije kao što su teorija cilja (Ames, 1992; Elliot i Church, 1997), teorija očekivanja i vrijednosti (Turner i Schallert, 2001), teorija samodeterminacije (Ryan i Deci, 2000) ili teorija samoefikasnosti (prema Meyer i Turner, 2002). Čak i kad je afekt bio pretpostavljen teorijskim modelom, najčešće je promatran kao ishod, a ne kao integralni dio motivacijskih procesa te je rijetko bio predmetom empirijske analize (Pekrun, 2005). Primjerice, Weiner (1985) u svojoj atribucijskoj teoriji emocije promatra kao ishode atribucijskog procesa te kao prediktore ponašanja povezanih s postignućem. U "flow" teoriji, Csikszentmihalyi (1975, prema Turner, Meyer i Schweinle, 2003) objašnjava zašto su neke aktivnosti inherentno ugodne ("optimalni izazov"), a udružujući motivaciju i afekt, upućuje na ulogu njihovih međusobnih relacija u izvedbi na visoko izazovnim zadacima. Prema Fordu (1992; prema Meyer i Turner, 2006) i njegovoj teoriji motivacijskih sustava, emocije, agencija i ciljevi djeluju interaktivno i čine središnje motivacijske procese. Ford emocije opisuje kao informacije o uspjehu, neuspjehu ili problemima s kojima se osoba susreće prilikom ustrajanja u svojim ciljevima, i kao takve, usko su povezane s motivacijom. Ipak, čini se ni jedna od ovih teorija nije generirala dovoljan broj istraživanja da bi postala od središnje važnosti u diskusiji o statusu emocija u teorijama motivacije u području psihologije obrazovanja.

U posljednjih nekoliko godina istraživači se u većoj mjeri okreću proučavanju načina povezanosti kognicija, motivacije i emocija. Razloga za to ima više, počevši od suvremenih komponentnih definicija emocija, prema kojima kognitivni i motivacijski procesi, pored afektivnih, ekspresivnih i fizioloških, predstavljaju integralne

dijelove samog emocionalnog iskustva (npr. Damasio, 2004, prema Pekrun, 2006). Također, povijesno gledano, psiholozi su usvojili tri komponente koje opisuju ljudsko učenje – kogniciju, motivaciju i emocije, koje su pokušali proučavati odvojeno, a da nisu obraćali pozornost na njihove sinergijske odnose i međudjelovanja u složenim i svakodnevnim aktivnostima (Meyer i Turner, 2002). I na kraju, novije konceptualizacije većeg broja istraživačkih timova upućuju na važnost proučavanja emocija kao integralnih dijelova motivacijskih procesa. Primjerice, Reinhard Pekrun (Pekrun, Goetz i Titz, 2002; Pekrun, 2006) je predložio teoriju kontrole i vrijednosti u kojoj emocije imaju primarnu ulogu u aktiviranju, održavanju ili reduciranju učeničke motivacije i povezanih procesa, a istraživanja proizašla iz tog modela pokazuju da su pozitivne učeničke emocije (npr. nada ili uživanje u učenju) povezane s različitim motivacijskim procesima poput većeg ulaganja truda, samoregulacije, dubljeg kognitivnog procesiranja i rjeđeg pojavljivanja misli irelevantnih za zadatak (Pekrun, Goetz i Titz, 2002).

Drugi primjer nedavnih istraživanja koja integriraju emocije u teorije motivacije odnosi se na dvosmjerni model koji povezuje ciljeve postignuća i afekt u razrednim okruženjima, autora Linnenbrink i Pintricha (2002). Prema ovom modelu, učenička raspoloženja utječu na percepcije razredne strukture ciljeva (usmjerene na ovladavanje vještinom [engl. mastery] ili na izvedbu) koje su povezane s usvajanjem osobnih ciljeva postignuća. Osobni ciljevi postignuća prediktivni su za pojavljivanje pozitivnih ili negativnih učeničkih emocija, koje se generaliziraju u njihova raspoloženja i tako ponovno pokreću krug raspoloženja-razredna struktura ciljeva-osobni ciljevi postignuća-emocije-raspoloženja.

Schutz, Hong, Cross i Osbon (2006) nude svoje viđenje povezanosti motivacije, kognicija i emocija, koje u prvom redu smatraju socijalno-povijesnim konstruktima. Ciljevi, definirani kao subjektivne reprezentacije onoga što bismo voljeli da se dogodi odnosno izbjegne u budućnosti, predstavljaju transaktivnu točku između kognicija, motivacije i emocija i čine integralni dio svakog konstrukta pojedinačno i temelj njihove međusobne povezanosti.

Meyer i Turner (2006) naglašavaju da su emocije neodvojive od učenja i motivacije i usko povezane s kontekstom samih razrednih interakcija. Prema ovim autorima, emocije, kognicija i motivacija povezani su u složen sustav regulacije između nastavnika i učenika unutar afektivnog razrednog konteksta. Pozitivne interakcije doprinose stvaranju razredne klime koja će biti obilježena povjerenjem i poticat će učenike na veći angažman pri učenju. Na temelju niza istraživanja provedenih u razredu, Meyer i Turner (2002) zaključuju da određeni obrasci interakcija učenika i nastavnika izgrađuju podržavajući razredni kontekst povezan s pozitivnim afektom, ciljevima učenja te podržavanjem učenikove samoregulacije učenja od strane nastavnika.

Iako je ostvaren određeni napredak, potrebni su daljnji pokušaji integracije emocija, motivacije i kognicija unutar teorijskih perspektiva, što, konceptualno i empirijski, predstavlja velik izazov. Kako je već spomenuta recentna teorija kon-

trole i vrijednosti autora Reinharda Pekruna trenutno najznačajnija teorija emocija u obrazovnom kontekstu, u ovom radu bit će detaljnije opisane njene osnovne postavke.

## TEORIJA KONTROLE I VRIJEDNOSTI

### Definiranje i klasifikacija učeničkih emocija

Definicija emocija ima mnogo jer ih različiti autori definiraju na različite načine. No emocije se općenito, pa tako i učeničke, mogu promatrati kao višestruki koordinirani procesi psiholoških podsustava, koji uključuju afektivne, kognitivne, motivacijske, ekspresivne i periferne fiziološke procese. (Damasio, 2004; prema Pekrun, 2006). Primjerice, emociju ispitne anksioznosti čine osjećaji nelagode i nervoze (afektivna komponenta), briga (kognitivna komponenta), izbjegavanje (motivacijska komponenta), anksiozna facijalna ekspresija (ekspresivna komponenta) i periferna fiziološka aktivacija.

U okviru svoje teorije kontrole i vrijednosti Reinhard Pekrun (2006) uvodi pojam *akademske emocije* za one emocije koje su povezane s učenjem, poučavanjem i postignućem, odnosno za emocije koje učenici doživljavaju u školskom ili fakultetskom okruženju. *Akademske emocije* definirane su kao emocije usko vezane uz aktivnosti ili ishode postignuća. Prema tome, postoje dvije vrste ovih emocija: *emocije vezane uz aktivnosti*, tj. emocije koje se javljaju prilikom učenja ili tijekom nastave (npr. uživanje u učenju, dosada na nastavi, frustracija prilikom suočavanja s teškim zadatkom) i *emocije vezane uz ishod* neke aktivnosti učenja, tj. polaganja ispita. Emocije vezane uz ishod odnose se na ispitne emocije, odnosno emocije koje učenik doživljava prije, za vrijeme i nakon pisanja testa ili polaganja ispita. One uključuju *prospektivne, anticipatorne emocije* (npr. anticipatorna emocija uživanja, nadanje uspjehu, bespomoćnost, anticipatorno olakšanje, anksioznost zbog mogućeg neuspjeha) te *retrospektivne emocije* (npr. uživanje u uspjehu, ponos, zahvalnost, te tuga, sram ili ljutnja nakon neuspjeha) (Pekrun, 2006).

Osim po usmjerenosti (aktivnost ili ishod) i vremenskoj dimenziji (prospektivne i retrospektivne), akademske emocije razlikuju se po aktivaciji (uživanje u učenju kao aktivirajuća emocija i bespomoćnost kao deaktivirajuća) i valenciji (npr. ljutnja kao negativna emocija i ponos kao pozitivna) (Pekrun, Goetz i Titz, 2002., Kleine, Goetz, Pekrun i Hall, 2005). Akademske emocije mogu se shvatiti i kao trenutno iskustvo u specifičnoj situaciji i vremenskoj točki (*emocije kao stanje*) te kao ponavljajuća iskustva koja učenik tipično doživljava prilikom određenih aktivnosti ili ishoda postignuća (*emocije kao crte*). Ova podjela odnosi se kako na ispitne emocije, tako i na emocije povezane s aktivnošću.

## Antecedenti učeničkih emocija

Genetičke dispozicije, fiziološki procesi i kognitivne procjene predstavljaju glavne proksimalne izvore ljudskih emocija. Kako su akademske emocije specifična varijanta emocija općenito, isto vrijedi i za ovu skupinu emocija. Prema mnogim istaknutim autorima (npr. Frijda, 1993, Lazarus, 1991, prema Oatley i Jenkins, 1998; Schutz i Davis, 2000), kognitivne procjene od ključne su važnosti za pojavljivanje emocija. Istraživanja procesa kognitivnih procjena povezanih s različitim emocijama, te brojnih aspekata poučavanja i socijalne okoline koji ih oblikuju, osobito su interesantna za osmišljavanje mjera prevencije i terapije negativnih emocionalnih doživljaja u učenika te optimizacije obrazovnog procesa. Istraživanja koja su se usmjerila na proučavanje učeničke anksioznosti, atribucija i negativnog afekta, istaknula su važnost kognitivnih antecedenata za doživljavanje različitih emocija kod učenika. Tako se, primjerice, negativno samopoimanje, očekivanja postignuća i atribucijski stil bespomoćnosti povezuju s ispitnom anksioznošću i učeničkim osjećajem bespomoćnosti, dok su internalne atribucije uspjeha važne za doživljavanje pozitivnih akademskih emocija (prema Pekrun, Goetz i Titz, 2002).

Shutz i DeCuir (2002) ističu da emocije uključuju prosudbe o tome koliko je osoba (učenik) uspješna u dostizanju vlastitih ciljeva. Pri tome su ciljevi definirani kao subjektivne reprezentacije onoga što bismo željeli da se dogodi u budućnosti odnosno onoga što bismo željeli izbjeći. Ove procjene povezane su s vrstom emocionalnog iskustva koje će se pojaviti te s njihovom regulacijom, a proizlaze iz vjerovanja i osobnih teorija o svijetu. Dakle, emocije i njihova regulacija započinju učenikovim procjenama transakcija između osobe i okoline.

Integrativni okvir za analiziranje antecedenata, tj. izvora učeničkih emocija te njihovih efekata na učenje i postignuće nudi teorija kontrole i vrijednosti autora Reinharda Pekruna (Pekrun, Goetz i Titz, 2002; Pekrun, Goetz, Perry, Kramer, Hochstadt i Molfenter, 2004; Pekrun, 2006). Ova teorija sjedinjuje pretpostavke iz teorije atribucije (Weiner, 1985) i teorije očekivanja i vrijednosti kao pristupa istraživanju emocija (Turner i Schallert, 2001) i naglašava postojanje dviju skupina kognitivnih procjena specifičnih za emocije postignuća: 1. *subjektivna kontrola* nad aktivnostima postignuća i njihovim ishodima i 2. *subjektivna vrijednost* ovih aktivnosti i ishoda. Subjektivnu kontrolu čine dvije vrste kognicija o percipiranom kauzalnom utjecaju vlastitog djelovanja na neku aktivnost ili ishod: *kauzalna očekivanja* (prospektivne kognicije o odnosu između uzroka i njihovih budućih efekata – npr. utjecaj truda na izvedbu u nadolazećem testu) i *kauzalne atribucije* (retrospektivne kognicije o odnosima o uzrocima nekih ishoda – npr. uzroci uspjeha na testu). Subjektivnu vrijednost aktivnosti i ishoda postignuća (tj. uspjeha ili neuspjeha) čine intrinzična vrijednost (vrednovanje učenja nekog gradiva ili polaganja testa znanja samih po sebi) i ekstrinzična vrijednost (instrumentalna korisnost neke akcije ili ishoda za postizanje drugih ciljeva kao što su priznanje nastavnika ili roditelja, upis na studij i sl.). Upravo ove procjene kontrole i vrijednosti prepoznate su kao dvije glavne kategorije kognitivnih procjena centralnih za razvoj učeničkih

emocija (Glaser-Zikuda, Fuss, Laukenmann, Metz i Randler, 2005; Pekrun, Goetz i Titz., 2002).

Prospektivne i retrospektivne emocije vezane uz ishod te emocije vezane uz aktivnosti određene su različitim sklopovima antecedenata kognitivnih procjena. Primjerice, pozitivno vrednovanje uspjeha i visoka kontrola nad ishodom bit će povezana s pojavom anticipatorne emocije uživanja, dok će negativno vrednovanje neuspjeha i pripisivanje neuspjeha sebi (svojim sposobnostima, nedovoljnom zalaganju) biti povezano s retrospektivnom emocijom srama (Pekrun, 2006). Procjene kontrole i vrijednosti su u interakciji i visoko su specifične s obzirom na domenu (Goetz, Frenzel, Pekrun i Hall, 2006a), odnosno učenik može imati različite procjene za različite nastavne predmete. Stoga su i emocije povezane s njima specifične za domenu (Goetz, Frenzel, Pekrun i Hall, 2006a; Goetz, Pekrun, Hall i Haag, 2006b; Pekrun, Goetz i Titz, 2002).

Pored kognitivnih procjena kao primarnih antecedenata učeničkih emocija, teorija kontrole i vrijednosti pretpostavlja postojanje još nekih individualnih i okolinskih determinanti učeničkih emocija. Učenički ciljevi postignuća odnosno *ciljne orijentacije* (orijentacija na učenje, orijentacija na izvedbu i orijentacija na izbjegavanje izvedbe) (Elliot i Church, 1997), i uvjerenja o kontroli nad vlastitim učenjem i školskim postignućem te uvjerenja o njihovoj vrijednosti, čine važan set *individualnih antecedenata* koji oblikuju učeničke procjene kontrole i vrijednosti i tako posredno utječu na učeničke emocije (Pekrun, 2006). *Uvjerenja o kontroli i vrijednosti* učenja i postignuća su općenitija vjerovanja koja se razvijaju opetovanim izlaganjem specifičnoj školskoj situaciji (tj. prilikom učenja i rješavanja zadataka iz pojedinog školskog predmeta). Među ova uvjerenja ubrajaju se, primjerice, percipirana (akademska) kontrola, definirana kao učenička uvjerenja o različitim faktorima (npr. sposobnost, trud, iskustvo) odgovornima za njihovo akademsko postignuće (uzročno-posljedične veze) i o tome posjeduju li te faktore kao osobne atribute (Perry, Hladkyj, Pekrun i Pelletier, 2001; Perry, Hladkyj, Pekrun, Clifton i Chipperfield, 2005b), ili Bandurin koncept samoefikasnosti (1977., prema Zimmerman, 2000), definiran kao uvjerenja pojedinca da može uspješno realizirati ponašanje potrebno za postizanje nekog specifičnog cilja. Ako učenik nema dovoljno iskustva u nekoj školskoj situaciji, njegove procjene bit će bazirane na općenitijim očekivanjima kao što su pesimizam nasuprot optimizmu u situaciji postignuća (Carver i Scheier, 2005., prema Pekrun, 2006).

Rezultati istraživanja pokazuju da su ove skupine individualnih antecedenata povezane s različitim akademskim emocijama. Tako su Pekrun, Elliot i Maier (2006) u svom istraživanju na uzorku njemačkih i američkih studenata pokazali da je ciljna orijentacija na učenje pozitivan prediktor uživanja u učenju, nade i ponosa, a negativan prediktor dosade i ljutnje. Orijetacija na izvedbu bila je pozitivno povezana s emocijom ponosa, a orijentacija na izbjegavanje izvedbe s anksioznošću, bespomoćnošću i sramom. Daniels, Haynes, Stupinsky, Perry, Newall i Pekrun (2007) također su pokazali da studenti koji su dominantno usmjereni na postignu-

će, pokazuju veću psihološku i emocionalnu vulnerabilnost u odnosu na studente s drugim ciljnim orijentacijama.

Drugu skupinu antecedenata emocija čine *okolinski aspekti poučavanja i socijalna okolina* koji su, također ostvarujući utjecaj na učeničke procjene kontrole i vrijednosti, povezani s različitim vrstama emocija (Pekrun, Goetz i Titz, 2002; Pekrun, 2006). Dakle, procjene kontrole i vrijednosti predstavljaju *medijatore* povezanosti okolinskih i individualnih antecedenata (ciljne orijentacije i uvjerenja o kontroli i vrijednosti) i pojedinih emocija. Među okolinske antecedente ubrajaju se: 1) kvalitativna dimenzija poučavanja (učitelj ev entuzijazam i angažiranje u induciranju intrinzičnih vrijednosti itd.), 2) podržavanje učenikove autonomije nasuprot kontroli, 3) očekivanja postignuća i vrijednosti koje na učenika prenose značajni drugi, razredna struktura ciljeva i razredna interakcija (npr. natjecanje nasuprot suradnji), 4) povratna informacija i posljedice postignuća (edukacijski i karijerni ishodi) i 5) socijalna povezanost i podrška (razredna kohezija, prihvaćanje, podrška nakon neuspjeha od strane učitelja i roditelja itd.).

U skladu s ovim pretpostavkama, ranija istraživanja ispitne anksioznosti pokazala su da su nejasna i previsoka očekivanja i pritisak za postignućem, natjecanje unutar razreda, manjak povratne informacije, kažnjavanje nakon doživljenog neuspjeha, kao i nestrukturirani materijal, povezani s doživljavanjem ove negativne emocije kod učenika (prema Pekrun, Goetz i Titz, 2002; Glaser-Zikuda, Fuss, Laukenmann, Metz i Randler, 2005). Istraživanje Goetza, Pekruna, Halla i Haaga (2006b) također je otkrilo da su varijable socijalnih utjecaja vršnjaka, roditelja i poučavanja, povezane s različitim učeničkim emocionalnim iskustvima. Povoljni aspekti utjecaja vršnjaka, obitelji i poučavanja (vršnjačko i obiteljsko vrednovanje učenja i postignuća u nekom predmetu, pozitivno vrednovanje postignuća koje učenik dobiva od strane roditelja i vršnjaka te mjere učiteljeva entuzijazma i stupnja elaboriranosti poučavanja), pozitivno su povezane s emocijama uživanja i ponosa, a negativno s emocijama anksioznosti, ljutnje i dosade. Pritisci za postignućem (od strane roditelja i vršnjaka) su, suprotno tome, u negativnoj korelaciji s učeničkim emocijama uživanja i ponosa, te u pozitivnoj korelaciji s negativnim emocijama anksioznosti, ljutnje i dosade. Istraživanja koja su se usmjerila na kvalitativne dimenzije poučavanja otkrila su da kombiniranje specifičnih aspekata direktnog poučavanja i onog usmjerenog na učenika (kao što su jasna struktura izlaganja, prilagođavanje sadržaja učeniku i njegovim dispozicijama, te nastavnikov emocionalni angažman), povoljno djeluju na postignuće i doživljavanje pozitivnih emocija (Brophy i Good, 1986, Giaconia i Hedges, 1982, Gruehn, 1995; prema Glaser-Zikuda, Fuss, Laukenmann, Metz i Randler, 2005). Kvaziekperimentalno interventno istraživanje Glaser-Zikude Fussa, Laukenmanna, Metza i Randlera (2005) također je pokazalo da kombinacija direktnog poučavanja i onog usmjerenog na učenika, povoljno djeluje na učeničke emocije i školsko postignuće. Frenzel, Pekrun i Goetz (2007a) su u svom istraživanju na individualnoj i grupnoj razini analizirali veze između percipirane razredne okoline i učeničkih emocija. Rezultati ovog istraživa-

nja na individualnoj razini otkrivaju da je percipirana kvaliteta poučavanja snažno pozitivno povezana s emocijom uživanja, i negativno s emocijama ljutnje i dosade. Varijable percipiranog kažnjavajućeg ponašanja od strane nastavnika i natjecanje unutar razreda bile su pozitivno povezane s anksioznošću, ljutnjom i dosadom. Na grupnoj razini dobivena je pozitivna povezanost kvalitete poučavanja s emocijom uživanja i negativna s emocijom ljutnje, dok je percepcija razrednog natjecanja bila povezana s višim razinama ljutnje i dosade. Vršnjačko vrednovanje uspjeha također je bilo u pozitivnoj korelaciji s emocijom uživanja, a u negativnoj s anksioznošću, ljutnjom i dosadom kako na individualnoj, tako i na grupnoj razini.

Aspekti poučavanja i socijalne okoline, te individualni antecedenti učeničkih ciljnih orijentacija i vjerovanja o kontroli nad vlastitim učenjem i postignućem povezani su s različitim vrstama emocija, ostvarujući utjecaj na učeničke procjene kontrole i vrijednosti. Dakle, ove procjene predstavljaju *medijatore* povezanosti okolinskih i individualnih antecedenata s pojedinim emocijama. Istraživanje Goetza, Pekruna, Halla i Haaga (2006b) pokazalo je da studentske kognitivne procjene kontrole i vrijednosti imaju središnju i medijacijsku ulogu u povezanosti okolinskih varijabli i emocionalnih iskustava u akademskom kontekstu. Okolinski i individualni antecedenti, emocije i njihovi efekti na učenje i postignuće povezani su recipročnom uzročnošću (Pekrun, Goetz i Titz, 2002).

#### Učinci učeničkih emocija na učenje i postignuće

Emocije mogu djelovati na učenikove misli, motivaciju i ponašanje, pa tako i na njegovo učenje, samoregulaciju i postignuće. Prema teoriji kontrole i vrijednosti (Pekrun, 2006; Pekrun, Goetz i Titz, 2002), efekti emocija na učenje i postignuće posredovani su brojnim kognitivnim, motivacijskim i regulatornim mehanizmima. Pri razmatranju utjecaja emocija na motivaciju za učenjem, korištenje različitih strategija učenja, kognitivne resurse te na samoregulaciju učenja, korisno je u obzir uzeti dvije dimenzije učenikih emocija: aktivaciju i valenciju. Tako razlikujemo četiri skupine učeničkih emocija: 1) pozitivne aktivirajuće (npr. uživanje u učenju), 2) pozitivne deaktivirajuće (npr. olakšanje), 3) negativne aktivirajuće (npr. ljutnja) i 4) negativne deaktivirajuće (npr. dosada). Pozitivne i negativne akademske emocije, usmjeravajući pažnju na objekt emocije, reduciraju raspoložive *kognitivne resurse* i nepovoljno djeluju na kognitivnu izvedbu. Izuzetak je pozitivna emocija uživanja u učenju koja usmjerava pažnju na sam zadatak i time povećava razinu izvedbe. Nadalje, emocije mogu inducirati i modulirati učenikov *interes i motivaciju za učenjem*. Aktivirajuće pozitivne emocije, kao što je uživanje u učenju, jačaju intrinzičnu i ekstrinzičnu motivaciju, za razliku od negativnih deaktivirajućih emocija poput dosade i bespomoćnosti. Emocije poput ljutnje, srama ili anksioznosti imaju nešto složeniji učinak na motivaciju. Primjerice, anksioznost može nepovoljno djelovati na intrinzičnu motivaciju, ali istodobno i povećati ekstrinzičnu motivaciju za ulaganjem većeg truda kako bi se izbjegao neuspjeh. Što se tiče korištenja različitih

*strategija učenja*, pozitivne emocije pospješuju korištenje fleksibilnih i kreativnih strategija učenja. Pozitivne emocije povezane su s korištenjem metakognitivnih strategija, elaboracijom, organizacijom i kritičkim mišljenjem. Aktivirajuće negativne emocije (npr. anksioznost) povezane su s rigidnijim strategijama učenja, poput ponavljanja, dok su negativne deaktivirajuće emocije (dosada) povezane s površnim i plitkim procesiranjem informacija. Pozitivne emocije povezane su i s učenikovom *samoregulacijom učenja*. Naime, samoregulacija učenja podrazumijeva planiranje, nadgledanje i evaluiranje vlastitog učenja na fleksibilan način, prilagođavanjem strategija učenja zahtjevima zadatka. Zbog te kognitivne fleksibilnosti pozitivne emocije povezane su sa samoregulacijom vlastitog učenja, dok negativne emocije potiču oslanjanje na vanjsku regulaciju. I na kraju, emocije utječu na samo *školsko postignuće* preko gore navedenih mehanizma i njihove interakcije s trenutnim zahtjevima zadatka. Pozitivne aktivirajuće emocije poput uživanja u učenju, nade i ponosa u pozitivnoj su korelaciji s postignućem, za razliku od negativnih emocija ljutnje, srama, anksioznosti i bespomoćnosti (Pekrun, Goetz i Titz, 2002; Pekrun, 2006).

Veći broj istraživanja na uzorcima učenika i studenata, koja su proučavala utjecaje učeničkih emocija na različite aspekte samoreguliranog učenja i postignuće, pokazao je da emocije značajno pridonose predikciji učenja i postignuća, pored kognitivnih i motivacijskih konstrukata (Pekrun, Hochstadt i Kramer, 1996., Pekrun i Hoffman, 1999., Pekrun, Molfenter, Titz i Perry, 2000., Titz i Perry, 2000., Titz, 2001; prema Pekrun, Goetz i Titz, 2002). Rezultati tih istraživanja pokazali su pozitivnu povezanost emocija uživanja u učenju, nade i ponosa s mjerama učeničkih interesa, motivacije i truda, dok su negativne emocije dosade i bespomoćnosti bile negativno povezane s istim varijablama. Doživljavanje pozitivnih emocija bilo je povezano s efikasnijim korištenjem kognitivnih resursa, odnosno s manjom učestalošću pojavljivanja misli irelevantnih za zadatak. Nadalje, pozitivne emocije bile su pozitivno povezane s korištenjem metakognitivnih strategija, elaboracije, organizacije te kritičkim mišljenjem prilikom učenja, kao i s mjerom percipirane samoregulacije. Iz toga slijedi da pozitivne učeničke emocije pospješuju samoregulirano učenje (Boekarts, Pintrich i Zeidner, 2000; Glaser-Zikuda, Fuss, Laukenmann, Metz i Randler, 2005). I na kraju, u ovim istraživanjima te onom Pekruna, Goetza, Perrya, Kramera, Hochstadta i Molfentera (2004), dobiveno je da su u situaciji ispitivanja znanja emocije uživanja u izazovu, nade i ponosa pozitivno povezane s postignućem, za razliku od emocija ljutnje, anksioznosti, srama i bespomoćnosti, dok emocija olakšanja nije bila povezana s postignućem.

Iako istraživanja pokazuju da su učeničke emocije usko povezane s učenjem, samoregulacijom i školskim postignućem, čini se da postoje dvosmjerni utjecaji među ovim varijablama. Učeničke emocije utječu na postignuće, a povratna informacija o uspjehu za uzvrat utječe na emocije.

## REGULACIJA UČENIČKIH EMOCIJA U KONTEKSTU SAMOREGULACIJE UČENJA

Emocije mogu pomoći učeniku u dostizanju njegovih akademskih ciljeva i povoljno djelovati na njegovu dobrobit, ali mogu imati i štetan utjecaj. U većini slučajeva, regulacijom emocija nastoji se povećati doživljavanje pozitivnih emocija i smanjiti doživljavanje negativnih emocija. Gross (1998) emocionalnu regulaciju definira kao procese pomoću kojih pojedinci utječu na to koje emocije će doživjeti, kada će ih doživjeti te kako će ih izraziti.

Prema teoriji kontrole i vrijednosti (Pekrun, 2006, Pekrun, Goetz i Titz, 2002), regulacija emocija može se usmjeriti na bilo koji dio cikličkog procesa koji povezuje emocije, njihove antecedente, tj. izvore i njihove efekte. Tako se regulacija može odvijati: 1) direktno preko samih komponenti akademskih emocija usmjeravanjem ili odvrćanjem pažnje s njih (*regulacija usmjerena na emocije*); 2) modificiranjem kognitivnih procjena (atribucija i očekivanja) koje su u osnovi pojedine emocije (*regulacija usmjerena na procjene*); 3) unaprjeđivanjem učenja i postignuća koje određuju razinu percipirane kontrole (*regulacija usmjerena na problem*) i 4) djelovanjem na situacijske okolnosti koje određuju mogućnost kontrole te vrijednosti (npr. zahtjev za smanjenjem gradiva, izostajanje).

Druga skupina autora predvođena Paulom Schutzom nudi nešto razrađeniju konceptualizaciju regulacije emocija u kontekstu samoregulacije. Prema njima, prepoznavanje i razumijevanje vlastitih emocionalnih iskustava čine osnovu za njihovu regulaciju koja obuhvaća procese nadgledanja, evaluiranja i modificiranja. Pokušaji reguliranja emocija usmjereni su prema dostizanju vlastitih ciljeva kroz djelovanje na vrstu doživljene emocije, njen intenzitet i vremensko pojavljivanje. Regulacija emocija, dakle, uključuje fleksibilne i situacijski prilagođene strategije (prema Schutz i Davis, 2000). Prema Lazarusu (1991., prema Schutz i Davis, 2000), emocije nastaju tijekom transakcija između osobe i okoline, odnosno proizlaze iz pokušaja da se dostignu određeni ciljevi, definirani kao subjektivne reprezentacije onoga što bismo željeli da se dogodi odnosno onoga što bismo htjeli izbjeći. Kognitivne procjene o relativnoj važnosti pojedinog cilja, te vlastitim sposobnostima i vještinama potrebnim za njegovo dostizanje stvaraju priliku za nastanak emocija i njihovu regulaciju.

Prema ovim autorima, emocije i njihova regulacija igraju važnu ulogu u samousmjeravajućem ponašanju učenika. Samousmjeravajuće ponašanje uključuje transakcije koje dovode do nekog cilja i prilikom kojih učenici rade procjene vlastite uspješnosti s obzirom na dostizanje tog cilja. Ove procjene povezane su s pojavljivanjem emocija i njihove regulacije, što može djelovati na uspješnost u tim samousmjeravajućim pokušajima. Učenici donose prosudbe poput: "Odvija li se ovo onako kako sam se nadao?" i "Mogu li se nositi sa situacijom?", a njihovi odgovori određuju vrste emocija koje će doživjeti, njihov intenzitet, pokušaje njihova reguliranja i vjerojatnost uspjeha u samousmjeravajućem ponašanju odnosno dostizanju nekog cilja (prema Schutz, Distefano, Benson i Davis, 2004).

Poseban slučaj doživljavanja i regulacije emocija odnosi se na domenu polaganja testova i ispita, što predstavlja sastavni dio učeničkih života Schutz, Distefano, Benson i Davis (2004; Schutz, Davis, Schwanenflugel, 2002; Schutz i Davis, 2000; Schutz, Hong, Cross i Osbon, 2006) na temelju razmatranja literature o emocijama, njihovoj regulaciji, ispitnoj anksioznosti i suočavanja s negativnim emocionalnim doživljajima, predlažu tri dimenzije regulacije emocija tijekom polaganja testa: 1) procesi usmjereni na zadatak, 2) procesi usmjereni na emocije i 3) procesi kognitivne procjene. Kritički element *procesa usmjerenih na zadatak* odnosi se na prirodu učenikova unutrašnjeg govora. Primjerice, ako učenik prilikom pisanja testa razmišlja o učinkovitim strategijama odgovaranja ili o ekonomičnom korištenju vremena koje je na raspolaganju, to mu može pomoći da ostane usredotočen na test i povećati mu šanse za uspjeh. *Procesi usmjereni na emocije* preusmjeravaju učenikove misli sa zadatka na samoga sebe, na emocije koje doživljava zbog svog postignuća te na potencijalne uzroke tom postignuću. Ove misli mogu djelovati ometajuće na učenikov uradak i tako smanjiti šanse za uspjeh na testu. Jednako tako one mogu smanjiti ili povećati ispitnu anksioznost. Primjerice, samookrivljavanje zbog nedostatnog učenja za test može pojačati intenzitet ove emocije, dok ga duboko disanje može smanjiti. *Procesi kognitivne procjene* od centralne su važnosti za nastanak emocija i njihovu regulaciju. Odnose se na prosudbe koje učenici donose o važnosti testa i vlastitim sposobnostima da se njime ovlada. Procjene proizlaze iz učenikovih vjerovanja o svijetu, a usmjerene su na uspoređivanje učenikovih ciljeva i njegova položaja u odnosu na njih. Primjerice, da bi se prilikom pisanja testa pojavila anksioznost, učenik mora procijeniti da se rješavanje testa ne odvija dobro ili da ono nije relevantno s obzirom željeni cilj ili da učenik nema dovoljno sposobnosti da uspije u testu. Ako učenik može mijenjati ove procjene, on može mijenjati i svoja emocionalna iskustva, što predstavlja poticaj istraživačima za bolje razumijevanje procjena koje se javljaju prilikom pisanja testa.

Opisana konceptualizacija regulacije emocija tijekom pisanja testa u određenoj mjeri se preklapa s postavkama teorije kontrole i vrijednosti. Obje skupine autora naglašavaju da se regulacija može odvijati usmjeravanjem ili odvrćanjem pažnje sa samih emocija, kao i modificiranjem kognitivnih procjena o važnosti i vrijednosti zadatka te sposobnostima da se njime ovlada.

## ZAKLJUČAK

S obzirom na to da su se donedavna istraživanja koja su se bavila akademskim emocijama koncentrirala uglavnom na pojedine emocije, najčešće ispitnu anksioznost, ili na njihove pojedinačne utjecaje (npr. na kognitivne procese) (Pekrun, 2006), teorija kontrole i vrijednosti predstavlja važan doprinos ovom području. Ona nudi integrativan i obuhvatan okvir za analiziranje emocija koje učenici i studenti mogu doživjeti u akademskim situacijama, odnosno njihovih antecedenata i učinaka na učenje i postignuće te njihove regulacije, i kao takva je trenutno najznačajnija

teorija emocija u obrazovnom kontekstu. Teorija integrira pretpostavke pristupa očekivanja i vrijednosti (Turner i Schallert, 2001), atribucijskih teorija akademskih emocija (Weiner, 1985), teorija percipirane kontrole (Patrick, Skinner i Connell, 1993; Perry, Hall i Ruthig, 2005a) i modela koji obuhvaćaju učinke emocija na učenje i postignuće (Fredrickson, 2001; Zeidner, 1998, prema Pekrun, 2006). Integriranje različitih teorijskih perspektiva i istraživačkih tradicija predstavlja važan korak za budući razvoj ovog područja istraživanja.

Istraživanja proizašla iz teorije kontrole i vrijednosti koja su se usmjerila na proučavanje antecedenata učeničkih emocija (čiji su rezultati detaljnije opisani ranije u tekstu), u velikoj mjeri potvrđuju njene osnovne postavke (Daniels, Haynes, Stupinsky, Perry, Newall i Pekrun, 2007; Frenzel, Pekrun i Goetz, 2007a; Glaser-Zikuda, Fuss, Laukenmann, Metz i Randler, 2005; Goetz, Pekrun, Hall i Haag, 2006b; Pekrun, Goetz i Titz, 2002; Pekrun, Elliot i Maier 2006). Kognitivne procjene kontrole i vrijednosti, kao posredujući faktori, u tim su se istraživanjima pokazale kao centralne za razvoj učeničkih emocija. Individualna uvjerenja i različiti okolinski aspekti poučavanja i socijalne okoline, oblikujući ove kognitivne procjene, čine važne faktore za nastanak pozitivnih i negativnih diskretnih akademskih emocija. Niz istraživanja u kojima su provjeravani učinci akademskih emocija na varijable učenja i postignuća također u velikoj mjeri potvrđuju postavke ove teorije (Pekrun, Hochstadt i Kramer, 1996, Pekrun i Hoffman, 1999, Pekrun, Molfenter, Titz i Perry, 2000, Titz i Perry, 2000, Titz, 2001; prema Pekrun, Goetz i Titz, 2002; Pekrun, Goetz, Perry, Kramer, Hochstadt i Molfenter, 2004; Glaser-Zikuda, Fuss, Laukenmann, Metz i Randler, 2005). Emocije koje učenici i studenti doživljavaju u akademskom kontekstu povezane su s njihovom motivacijom, strategijama učenja, korištenjem kognitivnih resursa, samoregulacijom učenja te postignućem. S obzirom na navedeno, čini se da je doživljavanje pozitivnih akademskih emocija u većini slučajeva povezano s povoljnijim ishodima učenja i postignuća. Dakle, rezultati istraživanja koja su provjeravala osnovne postavke teorije kontrole i vrijednosti, upućuju na sljedeće: 1) učenička emocionalna iskustva znatno su bogatija u svojoj prirodi nego što su to sugerirala tradicionalna gledišta (usmjeravajući se uglavnom na ispitnu anksioznost); 2) učeničke emocije mogu biti od centralne važnosti za razvoj njihove motivacije te ishoda učenja i postignuća; i 3) nastavnici, roditelji i drugi učenici, odnosno čimbenici poučavanja i socijalne okoline oblikuju emocije učenika i kao takvi imaju značajan potencijal za praktično osmišljavanje mjera optimizacije obrazovnog procesa.

Značajan doprinos ove teorije nalazi se i u konstrukciji valjanog i pouzdanog multidimenzionalnog mjernog instrumenta, baziranog na samoprocjenama, i namijenjenog ispitivanju širokog spektra diskretnih akademskih emocija koje se mogu pojaviti za vrijeme nastave, prilikom učenja i za vrijeme polaganja testova i ispita. Uпитnik akademskih emocija (Achievement Emotions Questionnaire – AEQ; Pekrun, Goetz i Titz, 2002; Pekrun i Goetz, 2005) baziran je na postavkama teorije kontrole i vrijednosti o strukturi akademskih emocija, njihovim antecedentima i

efektima na učenje i postignuće, a razvijen je kroz niz eksploratornih kvalitativnih i kvantitativnih istraživanja. Dio instrumenta koji ispituje emocije koje se javljaju za vrijeme pisanja testova i polaganja ispita, objavljen je i pod nazivom Upitnik testnih emocija (Test Emotions Questionnaire – TEQ) (Pekrun, Goetz, Perry, Kramer, Hochstadt i Molfenter, 2004). Upitnik je dostupan na kineskom (Frenzel, Thrash, Pekrun i Goetz, 2007b) te njemačkom i engleskom jeziku (Pekrun i Goetz, 2005).

Važno je napomenuti da se pretpostavke ove teorije mogu primijeniti i na emocionalna iskustva koja doživljavaju nastavnici. Emocije nastavnika, slično kao i kod učenika, utječu na njihov način poučavanja, osobni razvoj i psihološko zdravlje i kao takve bi trebale činiti važan predmet istraživanja ako želimo bolje razumjeti emocionalne interakcije u školama i fakultetima i njihove učinke na obrazovni proces. No istraživanja koja bi se bavila nastavničkim emocijama u okviru teorije kontrole i vrijednosti za sada ne postoje.

Kao što je već naglašeno, nalazi istraživanja u okviru ovih teorijskih postavki upućuju na važnost proučavanja širokog spektra emocija koje učenici i studenti mogu doživjeti u obrazovnom kontekstu te na njihov jasan utjecaj na motivacijske procese, te ishode učenja i postignuća. Budući da istraživanja upućuju na neosporan doprinos čimbenika poučavanja i socijalne okoline u nastanku učeničkih emocionalnih iskustava, otvara se i pitanje praktičnih implikacija ovih nalaza za kreiranje i unaprjeđenje obrazovne prakse koja bi poticala povoljan emocionalni razvoj (npr. promjenama u načinu poučavanja ili usklađivanjem kognitivnih zahtjeva zadataka sa sposobnostima i mogućnostima učenika). Iako se iz postavki ove teorije mogu deducirati praktične implikacije za unaprjeđenje učeničkih emocija (npr. povećavanjem jasnoće, strukture i kognitivnih zahtjeva prilikom poučavanja, promicanjem samoreguliranog učenja kroz povećanje učeničke autonomije ili poticanjem samoregulacije vlastitih emocionalnih iskustava u učenika), empirijski nalazi koji bi ih potkrijepili u velikoj mjeri nedostaju (Pekrun, 2006). Općenito učeničke emocije slabo su istraživano područje, što kao posljedicu ima manjak kumuliranog, generaliziranog znanja o dimenzijama, antecedentima i funkcijama različitih emocija doživljenih u akademskim okruženjima. Stoga za sada ne postoje empirijski utvrđene i jasne smjernice o tome kako kreirati poučavanje i obrazovni sustav koji će imati povoljne afektivne učinke na učenike. Kako bi se to promijenilo, potrebno je provesti mnogo bazičnih istraživanja u području kao i interventnih studija.

Zaključno, možemo ustvrditi da su unatoč napretku ostvarenom u dosadašnjim istraživanjima, mnoge pretpostavke teorije kontrole i vrijednosti ostale neprovjerenе. Jedna od njih je primjerice i pretpostavka o recipročnosti odnosa između emocija, njihovih efekata i antecedentata. Postavlja se pitanje kako konceptualizirati i empirijski analizirati mehanizme povratne sprege među ovim procesima? Eksperimentalni nacrti mogu pružiti uvid samo u izolirane i pojedinačne aspekte uzročno-posljedičnih veza među ovim konstruktima, dok se u neeksperimentalnim pristupima možemo susresti s problemom razgraničavanja većeg broja kauzalnih efekata koji se javljaju istodobno. Stoga se u budućim istraživanjima učeničkih emocija,

u okviru ove i drugih sličnih teorija koje će se pojaviti, valja voditi istraživačkom paradigmom koja će obuhvatiti više perspektiva i integrirati kvalitativne i kvantitativne pristupe, eksperimentalne i neeksperimentalne nacрте istraživanja, te laboratorijska i terenska istraživanja. Kombiniranjem različitih metoda moguće je istražiti puno bogatstvo učeničkih emocija doživljenih u razrednom okruženju te dobiti uvid u potencijalne kauzalne odnose između emocija, njihovih antecedenata i efekata na učenje i postignuće. Također, potrebno je razviti efikasne mjerne instrumente kao i dinamičke metode modeliranja koje će omogućiti analizu kognitivnih procjena i emocionalnih procesa u vremenskoj perspektivi (Pekrun, 2006; Schutz i DeCuir, 2002; Meyer i Turner, 2006).

I na kraju valja naglasiti da postavke ove teorije nisu bile predmetom domaćih istraživanja. S obzirom na to da je teorija kontrole i vrijednosti trenutno najznačajnija teorija emocija u obrazovnom kontekstu, situacija bi se uskoro trebala promijeniti.

## LITERATURA

- Ames, C. (1992). Classrooms goals structures and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.
- Boekaerts, M., Pintrich, P.R., Zeidner, M. (2000). *Handbook of self-regulation*. San Diego, CA: Academic Press.
- Daniels, L.M., Haynes, T.L., Stupinsky, R.H., Perry, R.P., Newall, N.E., Pekrun, R. (2007). Individual differences in achievement goals: A longitudinal study of Cognitive, emotional, and achievement outcomes. *Contemporary Educational Psychology*, u tisku.
- Elliot, A.J., Church, M.A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 218-232.
- Fredrickson, B.L. (2001). The role of positive emotion in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56, 218-226.
- Frenzel, A.C., Pekrun, R., Goetz, T. (2007a). Perceived learning environment and students' emotional experiences: A multilevel analysis of mathematics classrooms. *Learning and Instruction*, 17, 478-493.
- Frenzel, A.C., Thrash, T.M., Pekrun, R., Goetz, T. (2007b). Achievement emotions in Germany and China: A cross-cultural validation of the academic emotions Questionnaire – Mathematics. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 38, 302-309.
- Glaser-Zikuda, M., Fuss, S., Laukenmann, M., Metz, K., Randler, C. (2005). Promoting students' emotions and achievement – Instructional design and evaluation of the ECOLE-approach. *Learning and Instruction*, 15, 481-495.
- Goetz, T., Frenzel, A.C., Pekrun, R., Hall, N.C. (2006a). The domain specificity of academic emotional experiences. *The Journal of Experimental Education* 75, 5-29.
- Goetz, T., Pekrun, R., Hall, N., Haag, L. (2006b). Academic emotions from a social-cognitive perspective: Antecedents and domain specificity of students' affect in the context of Latin instruction. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 289-308.

- Gross, J.J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2, 271-299.
- Kleine, M., Goetz, T., Pekrun, R., Hall, N. (2005): The structure of students' emotions experienced during a mathematical achievement test. *International Reviews on Mathematical Education*, 37, 221-225.
- Linnenbrink, E.A., Pintrich, P.R. (2002). Achievement goal theory and affect: An Asymmetrical Bidirectional Model. *Educational Psychologist*, 37, 69-78.
- Meyer, D.K., Turner, J.C. (2002). Discovering emotion in classroom motivation research. *Educational Psychologist*, 37, 107-114.
- Meyer, D.K., Turner, J.C. (2006). Re-conceptualizing emotion and motivation to learn in classroom contexts. *Educational Psychology Review*, 18, 377-390.
- Oatley, K., Jenkins, J. (1998). *Razumijevanje emocija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Patrick, B.C., Skinner, E.A., Connell, J.P. (1993). What motivates children's behavior and emotion? Joint effects of perceived control and autonomy in the academic domain. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 781-791.
- Pekrun, R. (2005). Progress and open problems in educational emotion research. *Learning and Instruction*, 15, 497-506.
- Pekrun, R. (2006): The control – value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18, 315-341.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, 37, 91-105.
- Pekrun, R., Goetz, T., Perry, R.P., Kramer, K., Hochstadt, M., Molfenter, S. (2004). Beyond test anxiety: Development and validation of the test emotions questionnaire (TEQ). *Anxiety, Stress, and Coping*, 17, 287-316.
- Pekrun, R., Goetz, T. (2005). *Achievement Emotions Questionnaire (AEQ): User's Manual*. Munich: University of Munich, Department of Psychology.
- Pekrun, R., Elliot, A.J., Maier, M.A. (2006). Achievement goals and discrete achievement emotions: A theoretical model and prospective test. *Journal of Educational Psychology*, 98, 583-597.
- Perry, R.P., Hall, N.C., Ruthig, J.C. (2005a). Perceived (academic) control and scholastic attainment in higher education. In J. Smart (ed.), *Higher Education: Handbook of theory and research*, 363-436. Berlin: Springer.
- Perry, R.P., Hladkyj, S., Pekrun R.H., Clifton, R.A., Chipperfield, J.G. (2005b). Perceived academic control and failure in college students: A three – year study of scholastic achievement. *Research in Higher Education*, 46, 535-569.
- Perry, R.P., Hladkyj, S., Pekrun R.H., Pelletier, S.T. (2001). Academic control and action control in the achievement of college students: A longitudinal field study. *Journal of Educational Psychology*, 93, 776-789.
- Ryan, R.M., Deci, E.L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-64.
- Schutz, D.A., Davis, H.A., Schwanenflugel, P.J. (2002). Organization of concepts relevant to emotions and their regulation during test taking. *The Journal of Experimental Education*, 70, 316-342.

- Schutz, P.A., Davis, H.E. (2000). Emotions and self-regulation during test-taking. *Educational Psychologist*, 35, 243-256.
- Schutz, P.A., DeCuir, J.T. (2002). Inquiry on emotions in education. *Educational Psychologist*, 37, 125-134.
- Schutz, P.A., Distefano, C., Benson, J., Davis, H.A. (2004). The emotional regulation during test-taking scale. *Anxiety, Stress, and Coping*, 17, 253-269.
- Schutz, P.A., Hong, J.Y., Cross, D.I., Osbon, J.N. (2006). Reflections on investigating emotion in educational activity settings. *Educational Psychology Review*, 18, 343-360.
- Turner, J.C., Meyer, D.K., Schweinle, A. (2003). The importance of emotion in theories of motivation: empirical, methodological, and theoretical considerations from a goal theory perspective. *International Journal of Educational Research*, 39, 375-393.
- Turner, J.C., Schallert, D.L. (2001). Expectancy-value relationships of shame reactions and shame resiliency. *Journal of Educational Psychology*, 93, 320-329.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92, 548-573.
- Zimmerman, B.J. (2000). Sel-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82-91.

## THE ROLE OF EMOTIONS IN THE EDUCATIONAL SETTING – THEORY OF CONTROL AND VALUES

### Summary

This article describes the control-value theory of achievement emotions. The theory provides an integrative framework for analyzing the antecedents and effects of emotions experienced in achievement settings. In the introduction section of the article, the status of academic emotions in recent motivation theories as well as their relevance in explaining student's cognition, motivation, well-being and classroom processes, were shortly described. The need for development of new theories and methodological approaches, which will interconnect and integrate motivation, emotion and cognition, was emphasized. Individual and environmental antecedents of academic emotions were examined within the control-value theory framework. Also, the role of cognitive appraisal processes in the occurrence of academic emotions was postulated. Furthermore, this article provides contemporary research results on the effects that academic emotions have on achievement and learning (such as cognitive resources, interests and motivation to learn, learning strategies and self-regulated learning). The article examines recent theoretical perspectives on academic emotion regulation within the context of self-regulated learning. In the conclusion, the contribution of this theory was discussed.

**Key words:** control-value theory, emotions, learning processes

Primljeno: 29.04.2008.