



PERCEPCIJA RODITELJSKOGA PONAŠANJA, ŠKOLSKA SAMOEFIKASNOST I KAUZALNE ATRIBUCIJE U KONTEKSTU SAMOREGULACIJE UČENJA

Izabela SORIĆ, Anita VULIĆ-PRTORIĆ
Sveučilište u Zadru, Zadar

UDK: 159.953.5.072
Izvorni znanstveni rad

Primljeno: 10. 2. 2006.

Socijalno kognitivna perspektiva naglašava nužnost sagledavanja procesa samoregulacije kao recipročne interakcije osobnih faktora, okolinskih varijabli i ponašanja (Zimmerman, 2001.). Kako taj proces karakterizira izrazita ciklička dinamičnost, opravdano je pretpostaviti da osim direktnih postoje i neki medijacijski odnosi među uključenim varijablama. Upravo je zato cilj provedenog istraživanja bio provjeriti ima li percipirana školska samoefikasnost medijatorsku ulogu u odnosu između načina na koji djeca percipiraju ponašanje svojih roditelja i kauzalnih atribucija kojima objašnjavaju svoje školsko dostignuće. Provedene analize potvrdile su pretpostavku o medijacijskoj ulozi školske samoefikasnosti u odnosu između percepcije roditeljskih odgojnih postupaka i kauzalnih atribucija kojima učenici tumače svoje školsko dostignuće, međutim samo na poduzorku učenika koji svoje školsko dostignuće doživljavaju kao uspjeh. Preciznije, pokazalo se da percepcija odgojnih postupaka majke, osim direktno, na kauzalno pripisivanje školskoga dostignuća stabilnim uzrocima djeluje i preko percipirane školske samoefikasnosti.

Ključne riječi: samoregulacija učenja, percepcija roditeljskoga ponašanja, školska samoefikasnost, kauzalne atribucije



Izabela Sorić, Odjel za psihologiju, Sveučilište u Zadru,
Obala kralja Petra Krešimira IV. br 2, 23000 Zadar, Hrvatska.
E-mail: isoric@unizd.hr

UVOD

Iako je samoregulacija relativno noviji koncept u psihologiji, u proteklih dvadesetak godina pojavio se velik broj teorija samoregulacije. Pri tome, kako ističu Boekaerts i sur. (2000.), unutar svakoga područja, kao što su edukacijska, klinička, organizacijska ili razvojna psihologija, pojavili su se raznovrsni konstrukti koji su najčešće, iako sadržajno slični i međusobno povezani, nazivani potpuno različitim imenima i tretirani kao potpuno različiti i nezavisni.

Definirajući proces samoregulacije, Zimmerman (2000.) naglašava distinktivna obilježja socijalno kognitivne perspektive u odnosu na druge teoretske perspektive. Kao prvo ističe da samoregulaciju čine razmišljanja, osjećaji i djelovanja koja su planirana i koja se ciklički prilagođuju postizanju osobnih ciljeva, pa zbog toga ne bi bilo opravdano u razmatranju samoregulacije zanemariti osobna vjerovanja i motive. Nadalje, samoregulacija je kontekstualno specifičan proces, a ne stabilna crta osobnosti ili određeno internalno stanje. Sveukupno, samoregulacija se određuje u terminima procesa (kognitivnih, afektivnih i ponašajnih) specifičnih za određeni kontekst, koji se upotrebljavaju ciklički da bi se postigli osobni ciljevi. Ciklička međuzavisnost ovih procesa opisuje se u terminima sljedećih faza: faza promišljanja (prije djelovanja), faza kontrole izvedbe (za vrijeme djelovanja) i samorefleksivna faza (nakon djelovanja). U prvoj fazi mogu se razlikovati dvije različite, ali međusobno povezane, kategorije procesa: procesi analize zadatka i motivirajuća vjerovanja. I u drugoj fazi kontrole izvedbe mogu se razlikovati dvije kategorije procesa: samokontrola i samoopažanje. U fazi samorefleksije razlikuju se samoprocjene i djelovanje usmjereno na sebe s ciljem poboljšanja vlastita samoregulacijskoga pristupa. Naravno, razlikovanje triju faza procesa samoregulacije samo je uvjetno, odnosno, ciklička priroda samoga procesa odražava se u utjecaju što će ga faza samorefleksije imati na sljedeću fazu promišljanja (Zimmerman, 2001.).

U okvirima edukacijske psihologije također se pojavio niz različitih gledišta na proces samoregulacije učenja. Ipak, kako ističe Zimmerman (2001.), svi ovi pristupi dijele zajedničku pretpostavku da je učenje nešto čime učenik aktivno "upravlja", a ne nešto "što mu se događa". Učenici su samoregulirani u onom stupnju u kojem su metakognitivno, motivacijski i ponašajno aktivni sudionici u vlastitu procesu učenja. Pri tome samoregulirano učenje nije mentalna sposobnost niti je akademska vještina, nego samousmjeravajući proces u kojem učenici svjesno planiraju i prate vlastite kognitivne, ponašajne i afektivne procese, važne za uspješno obavljanje akademskih aktivnosti (Zimmerman i Schunk, 2001.). Umjesto

pasivne uloge "primatelja znanja", učenik preuzima ulogu aktivnoga sudionika koji zna koje su to učinkovite strategije učenja, koji neprestano motri i prati vlastiti učinak te nije motiviran samo ocjenama, odobravanjem ili priznanjem drugih učenika i/ili nastavnika, nego je motiviran samom aktivnošću učenja kao takvom.

Ako proces samoregulirana učenja razmotrimo po fazama, dinamika je prilično kompleksna. U prvoj fazi promišljanja učenik koji ulazi u situaciju učenja s određenom percepcijom vlastite samoefikasnosti, svojim očekivanjima, ciljom orijentacijom i intrinzičnim interesom, postavlja konkretne ciljeve učenja te planira i odabire strategije za postizanje tih ciljeva. U drugoj fazi kontrole izvedbe učenik se usmjerava na zadatak učenja i prilagođuje mu svoje zalaganje, prati specifične aspekte vlastite izvedbe, analizira uvjete u kojima se ona odvija i posljedice koje izaziva, odnosno, primjenjuje načine poboljšanja te izvedbe. U trećoj, refleksivnoj, fazi učenik procjenjuje vlastito dostignuće uspoređujući ga s kriterijem (koji može biti stupanj ovladavanja sadržajem, prijašnje dostignuće, normativni kriterij, tj. socijalno uspoređivanje s učinkom drugih, ili kolaborativni kriterij u slučaju grupnog učinka) i izvlači kauzalne zaključke o uzrocima svoga dostignuća. Weinert (1994.) ističe da je jedan od važnih čimbenika samoregulacije učenja sposobnost učenika da pravilno interpretira svoj uspjeh ili neuspjeh.

Analizom različitosti i sličnosti specifičnih uzroka školskoga dostignuća Weiner (1992.) je identificirao tri dimenzije kauzalnosti: kontrolu, stabilnost i internalnost (lokus). Nizom istraživanja provjerene su psihološke posljedice kauzalnih atribucija i njihovih dimenzija. Tako je empirijski utvrđeno da se promjena očekivanja buduće uspješnosti temelji na opaženoj stabilnosti uzroka prijašnjega dostignuća (Weiner, 1992.). Provjere odnosa kauzalnih atribucija i emocija koje ih slijede otkrile su: prvo, jedan set o rezultatu zavisnih, a o atribuciji nezavisnih emocija (široke, pozitivne ili negativne reakcije na sam učinak); drugo, niz specifičnih emocija diskriminativno povezanih sa specifičnim atribucijama (npr. sposobnost – kompetentnost, nezalaganje – krivica i sl.); i treće, nizove emocija povezanih s kauzalnim dimenzijama (dimenzija lokusa povezana je sa samopoštovanjem i ponosom; dimenzija stabilnosti, preko očekivanja, s osjećajem beznadnosti ili nadaanja itd.). Velik dio pretpostavljenih relacija empirijski je potvrđen upravo u situacijama školskoga dostignuća. Schunk (2001.) navodi da učenička samoefikasnost i samoregulirano učenje može biti pod utjecajem njihovih atribucija. Preciznije, u fazi samorefleksije, učenik nakon usporedbe svoga dostignuća s nekim standardom ili zadanim ciljem traži razloge svog uspjeha ili neuspjeha. Ovisno o tome kojem uzroku u-

čenik pripiše svoje školsko dostignuće, mijenjat će se njegovo očekivanje buduće školske uspješnosti, njegove emocionalne reakcije i njegovo buduće ponašanje. Procesi djelovanja na sebe uključuju zadovoljstvo ili nezadovoljstvo sobom (svojim dostignućem) i adaptivne ili obrambene zaključke o potrebnim promjenama na ponašajnom planu, kako bi se postigao željeni cilj, odnosno, dostignuće. Emocionalna reakcija zadovoljstva važna je jer se učenici uključuju u zadatke koji kod njih izazivaju zadovoljstvo, a izbjegavaju aktivnosti koje kod njih izazivaju anksioznost. Ovisno o tome čemu učenik atribuirao svoje dostignuće, događaju se promjene na ponašajnom planu koje mogu biti adaptivne (dovode do novih i boljih oblika samoregulacije) ili obrambene (dovode do izbjegavanja i odustajanja od učenja) (prema McPherson i Zimmerman, 2002.). Kad potonja faza završi zadovoljstvom i kad su informacije koje učenik iz te faze dobiva pozitivne, one potiču njegovu percepciju samoeфикаsnosti, očekivanja buduće uspješnosti, osobna uvjerenja o vrijednosti učenja i intrinzičnu motivaciju, pa će takav učenik vjerojatno nastaviti ulagati napore u usavršavanje svoje izvedbe sve do ostvarenja postavljenih ciljeva.

Socijalno kognitivna perspektiva naglašava nužnost sagledavanja procesa samoregulacije kao recipročne interakcije osobnih faktora, okolinskih varijabli i ponašanja. Stoga ne iznenađuje što su se više situacijski specifični procesi, kao što je percipirana samoeфикаsnost, pokazali osobito prikladnim za objašnjavanje varijacija u osobnoj motivaciji za samoregulaciju. Samoeфикаsnost se odnosi na uvjerenja pojedinca da može uspješno ostvariti ponašanje potrebno za postizanje nekoga specifičnog cilja. U generalnom smislu ovaj je konstrukt sličan konstrukt samopoimanja ili konstrukt percepcije osobne kompetentnosti. Pintrich i Schunk (1996.) ističu da ipak postoje bitne razlike. Prvo, definicija samoeфикаsnosti uključuje organizaciju i izvršavanje akcije na određen način, što predstavlja više specifično i situacijsko gledište (uključivanje bihevioralnih akcija ili kognitivnih vještina koje su nužne za kompetentni učinak). Tako npr. samoeфикаsnost u matematici ne bi bila samo prepoznavanje toga da sam dobar u matematici nego prije eksplicitna procjena da imam vještine ili znanje za rješavanje problema oduzimanja razlomaka. Drugo, situacijska usmjerenost konstrukta samoeфикаsnosti očituje se i u tome što se samoeфикаsnost razmatra u odnosu na određeni tip cilja što ga postavlja pojedinac ili što ga postavljaju zahtjevi zadatka i okoline. Tako samoprocjene efikasnosti za vrlo slične zadatke mogu varirati u funkciji intraindividualnih ili okolinskih razlika. U akademskom kontekstu, učenikova percepcija samoeфикаsnosti za učenje određenoga gradiva iz matematike može biti niža nego obično zato što je to gradivo teže od gradiva koje je već svladao.

DRUŠ. ISTRAŽ. ZAGREB
GOD. 15 (2006),
BR. 4-5 (84-85),
STR. 773-797

SORIĆ, I.,
VULIĆ-PRTORIĆ, A.:
PERCEPCIJA...

Bandura (1991.) smatrao je da ljudi žele izbjeći zadatke i situacije za koje vjeruju da prelaze njihove mogućnosti, odnosno, da poduzimaju zadatke i aktivnosti za koje vjeruju da ih mogu svladati. Stoga, kad su percepcije samoeфикаsnosti visoke, osoba će se angažirati u zadacima koji potiču razvoj njezinih vještina i sposobnosti, ali kad je percepcija samoeфикаsnosti niska, osoba se neće angažirati u novim zadacima koji bi joj mogli pomoći u usvajanju novih vještina. Izbjegavanjem ovih zadataka neće dobiti nikakvu korektivnu povratnu informaciju da opovrgne negativne percepcije samoeфикаsnosti. Ispitivanja su potvrdila da je optimalna procjena samoeфикаsnosti ona koja malo nadmašuje učenikove stvarne sposobnosti, jer takvi učenici češće biraju izazovne zadatke, ulažu više napora, ustrajni su i doživljavaju manje anksioznosti koja bi mogla interferirati s učinkom (prema McCormick i McPherson, 2003.).

Socijalno kognitivno gledište ističe i značenje uloge socijalizacijskih čimbenika u razvoju samoregulacije. Prema ovom gledištu, osobe koje zanemaruju upotrebu socijalnih i fizičkih resursa okoline ili koje ih doživljavaju kao zapreku svom osobnom razvoju bit će manje efikasne u samoregulaciji. Tako i učenička nastojanja prema samoregulaciji nisu determinirana samo osobnim procesima, kao što su kognicije ili afekti, jer su ovi procesi pod utjecajem okolinskih i ponašajnih faktora na recipročan način (Schunk, 2001.). Brophy (1998.) smatra da se motivacija za učenje stječe generalnim iskustvom te da je najdirektnije stimulirana modeliranjem, komunikacijom očekivanja i direktnom instrukcijom ili socijalizacijom značajnih drugih (posebice roditelja i nastavnika). Socijalno okruženje na sličan način utječe na procese svih triju faza samoregulacije, odnosno, predstavlja izvor poboljšanja u promišljanju, kontroli izvedbe i samorefleksiji. Modeliranje služi kao primarno sredstvo kojim roditelji, nastavnici i društvo demonstriraju djeci samoregulacijske vještine, kao što su ustrajnost, prihvaćanje sebe, optimizam i adaptivne samoprocjene. Suprotno, kritičnost prema sebi, pesimizam i obrambene samoprocjene demonstrirane, prihvaćene ili čak nagrađivane od socijalnih modela dovest će do disfunkcije u samoregulaciji. U studiji Zimmermana i Ringle (1981.; prema Schunk, 2001.) pokazano je kako modeli mogu utjecati na dječju percepciju vlastite samoeфикаsnosti. Djeca koja su duže promatrala pesimističan model snižavala su svoje procjene samoeфикаsnosti. Zimmerman (2000.) navodi da darovita djeca često dolaze iz obitelji gdje uspješni roditelji modeliraju visoke standarde dostignuća i samoprocjena. Optimizam i odobravanje, jednako kao i pesimizam i kritičizam prema sebi, uočljivi su oblici u ponašanju modela, pa ih dijete može usvojiti i kasnije primijeniti kao vlastite oblike djelovanja prema sebi.

DRUŠ. ISTRAŽ. ZAGREB
GOD. 15 (2006),
BR. 4-5 (84-85),
STR. 773-797

SORIĆ, I.,
VULIĆ-PRTORIĆ, A.:
PERCEPCIJA...

Iako se specifični oblici roditeljskoga ponašanja prema djetetu mijenjaju kroz situacije i vrijeme, struktura tih ponašanja stabilna je i pokazuje postojanje dviju temeljnih dimenzija roditeljstva u svim razvojnim razdobljima: emocionalnosti i kontrole. Karakteristike ponašanja roditelja koji su emocionalno topli prema djetetu jesu posvećivanje pažnje i brige, iskazivanje ljubavi, ohrabrivanje djeteta, prijateljsko raspoloženje, viđenje stvari iz djetetove perspektive te poštivanje njegovih osjećaja. Ovakvi roditelji pokazuju svom djetetu da se njegova ponašanja i ono samo cijene i pozitivno vrednuju. Zanimarivanje i kritiziranje djeteta, neprijateljsko raspoloženje te iskazivanje vrlo malo pozitivnih emocija u interakciji s djetetom karakteristike su ponašanja roditelja koji su emocionalno hladni. Roditelji koji primjenjuju čvrstu kontrolu nad djetetovim ponašanjem postavljaju određene zahtjeve i pravila pred dijete i nadziru njegovu ponašanje kako bi utvrdili da li se dijete tih zahtjeva zaista i pridržava. Roditelji čija je kontrola slaba popustljivi su, daju djetetu puno slobode uz malo vodstva i nadzora te postavljaju male zahtjeve. Psihološka kontrola zapravo predstavlja kontroliranje djetetova psihološkoga svijeta od strane roditelja, odnosno obuhvaća razne odgojne postupke koji djeluju negativno na razvoj djetetove psihološke nezavisnosti, samostalnosti i individualizacije, a bihevioralna kontrola obuhvaća postupke reguliranja djetetova ponašanja, i to osobito nepoželjnih oblika ponašanja (prema Keresteš, 1999.).

Brojna su istraživanja potvrdila značenje obiteljskih utjecaja na djetetovo dostignuće, tako se "uključenost" roditelja u poticanju samoreguliranoga ponašanja, visoka razina emocionalnosti i podrške višestruko pokazala prediktivnom za visoko djetetovo dostignuće (prema Marchant i sur., 2001.). Roditelji kao primarni dječji modeli mogu utjecati na razvoj samoregulacijskih vještina kod svoje djece; naime, ako demonstriraju svojoj djeci da kao što prihvaćaju sebe prihvaćaju i njih, ako kroz odgojne postupke modeliraju optimizam i adaptivne samoprocjene, onda će utjecati na dječju percepciju vlastite samoefikasnosti i na njihovo ponašanje usmjereno prema dostignuću. Percepcija samoefikasnosti ima važnu ulogu i u refleksivnoj fazi samoregulacije učenja, djeca najčešće oblikuju standarde za samoprocjene na osnovi socijalne povratne informacije i modeliranja kako ih vide kod roditelja. Ovisno o tome kakve su standarde usvojili, procijenit će svoje dostignuće i pripisati ga raznim kauzalnim uzrocima. Na primjer, učenik svoje dostignuće može usporediti s drugim učenicima, pa ako je većina bolja, osjećat će neuspjeh, iako je možda to konkretno dostignuće puno bolje od njegovih ranijih dostignuća. Da je umjesto normativnoga standarda kao kriterij samoevaluacije uzео stupanj ovladavanja gradivom,

DRUŠ. ISTRAŽ. ZAGREB
GOD. 15 (2006),
BR. 4-5 (84-85),
STR. 773-797

SORIĆ, I.,
VULIĆ-PRTORIĆ, A.:
PERCEPCIJA...

njegove bi samoprocjene, a time i kauzalne atribucije, emocije koje ih slijede i motivacija za daljnje učenje bile bitno drugačije. Čini se, dakle, da je učenikova percepcija vlastite samoefikasnosti ključna za razumijevanje kako obiteljski kontekst djeluje na školsko dostignuće. Upravo stoga ne iznenađuju prijedlozi nekih autora da se umjesto ispitivanja, već višestruko empirijski dokazane, povezanosti obiteljskoga konteksta i školskoga dostignuća treba usmjeriti na utvrđivanje koje su to obiteljske karakteristike koje su važnije od drugih i koje, ne direktno, već indirektno, djelovanjem na učeničke percepcije vlastite sposobnosti, poboljšavaju njihovo školsko dostignuće (Marchant i sur., 2001.).

Sveukupno gledano, može se pretpostaviti da roditeljski odgojni postupci (točnije: način na koji dijete percipira te postupke) djeluju na djetetovu percepciju samoefikasnosti i na načine na koje doživljava i kauzalno interpretira svoje školsko dostignuće. Ova je pretpostavljena relacija dio procesa samoregulacije učenja što ga karakterizira izrazita ciklička dinamičnost po principu povratne sprege, pa je stoga opravdano pretpostaviti da osim direktnih postoje i neki medijacijski odnosi među varijablama. Krapp (1999.) sugerira da ako želimo dobro razjasniti uključene procese, motivacijska analiza mora obuhvaćati empirijske pristupe koji istražuju medijacijske efekte i u kratkotrajnim i dugotrajnim situacijama učenja. Upravo zato pokušali smo ovim istraživanjem provjeriti ima li percipirana samoefikasnost medijatorsku ulogu u odnosu između načina na koji djeca percipiraju ponašanje svojih roditelja (dimenzije emocionalnosti i kontrole) i kauzalnih atribucija kojima objašnjavaju svoje školsko dostignuće.

METODA

Ispitanici

U ispitivanju je sudjelovalo 127 učenika (72 dječaka i 55 djevojčica) sedmoga razreda (šest razrednih odjeljenja) jedne osnovne škole u Zadru (između 13 i 14 godina).

Mjerni instrumenti

Skala za mjerenje učeničkih kauzalnih atribucija školskog učinka

Prije same primjene Skale za mjerenje kauzalnih atribucija školskog učinka (Sorić, 1998.) učenici su zamoljeni da napišu s kojom su općom ocjenom završili proteklo polugodište (od 1 do 5). Nakon toga trebali su vlastito školsko dostignuće (završnu ocjenu) procijeniti kao uspjeh ili neuspjeh. Kako to i teorija samoregulacije učenja i teorija atribucije naglašavaju, sama ocjena često nije sasvim valjan pokazatelj školske uspje-

DRUŠ. ISTRAŽ. ZAGREB
GOD. 15 (2006),
BR. 4-5 (84-85),
STR. 773-797

SORIĆ, I.,
VULIĆ-PRTORIĆ, A.:
PERCEPCIJA...

šnosti učenika ili, točnije, ne kaže ništa o tome kako tu ocjenu pojedini učenik doživljava. Naime, objektivno ista ocjena može imati posve različito značenje u terminima uspješnosti za različite učenike. Tako ocjena "dobar" za inače "vrlo dobrog" učenika predstavlja neuspjeh, a za inače slabijeg učenika izrazit uspjeh. Upravo zbog različite percepcije uspješnosti naizgled iste ocjene, ovi će učenici izvlačiti posve različite kauzalne zaključke o njezinim uzrocima i stoga doživljavati bitno različite emocionalne reakcije i očekivanja buduće uspješnosti, odnosno, njihova daljnja motivacija u učenju i ponašanja koja slijede jako će se razlikovati. Zimmerman (2000.) ističe da uspješnost nije objektivna karakteristika postignutog učinka, nego ona prije svega ovisi o kriterijima kojima se tko koristi u fazi samoprocjene (kao što su socijalne usporedbe, usporedbe s prijašnjim vlastitim dostignućima u tom ili u sličnim područjima, postavljeni ciljevi i sl.). O opravdanosti razlikovanja same ocjene od toga kako tu ocjenu u terminima uspješnosti doživljavaju sami učenici govori i utvrđena, ne osobito visoka, korelacija između ove dvije mjere školskoga dostignuća, koja je u našem uzorku iznosila 0,56 ($p < 0,01$). Drugim riječima, objektivno višu ocjenu nisu učenici uvijek doživljavali kao uspjeh.

Benson (1989.), analizirajući metode za mjerenje kauzalnih atribucija, ističe kao metodološki najopravdaniju metodu u kojoj ispitanici sami navode uzroke svojih realnih dostignuća (stvarno doživljenog uspjeha ili neuspjeha) i zatim ih izravno procjenjuju na kauzalnim dimenzijama. Na osnovi opisanih sugestija Sorić je (1998.) konstruirala Skalu za mjerenje učeničkih kauzalnih atribucija školskog učinka, na kojoj se od ispitanika najprije traži da navedu najvjerojatniji uzrok svoga školskog dostignuća (operacionaliziranog kao opći uspjeh na kraju polugodišta), a nakon toga nizom tvrdnji na 5-djelnim skalama Likertova tipa procjenjuju prethodno naveden uzrok na dimenzijama lokusa kauzalnosti (primjer čestice: "Navedeni uzrok je potpuno izvan mene"), stabilnosti (primjer čestice: "Uzrok koji sam naveo/la promijenit će se s vremenom") i kontrolabilnosti (primjer čestice: "Ja potpuno mogu kontrolirati navedeni uzrok"). Svaka dimenzija kauzalnosti mjeri se četirima česticama (po dvije se obrnuto boduju), a Cronbach alpha koeficijenti unutarnje pouzdanosti supskala na ovom uzorku bili su: kontrolabilnost 0,64, stabilnost 0,69 i internalnost 0,66. Nešto niži koeficijenti pouzdanosti ne iznenađuju s obzirom na malen broj čestica uključen u svaku supskalu. K tome, u prijašnjim istraživanjima na ovom području koeficijenti pouzdanosti od 0,60 prihvaćali su se kao najniža prihvatljiva razina unutarnje pouzdanosti (Hanrahan i sur., 1989.).

DRUŠ. ISTRAŽ. ZAGREB
GOD. 15 (2006),
BR. 4-5 (84-85),
STR. 773-797

SORIĆ, I.,
VULIĆ-PRTORIĆ, A.:
PERCEPCIJA...

Skala percepcije obiteljskih odnosa (SPOO)

Skalom SPOO autorice I. Macuke (2004.) ispituju se načini na koje djeca i adolescenti percipiraju ponašanja svojih roditelja (odvojeno za majku i za oca), i to na dimenzijama emocionalnosti i kontrole. Petnaest tvrdnji zahvaća komponentu emocionalnosti, tj. emocije koje roditelji izražavaju u odnosu s djetetom u različitim situacijama (primjer čestica: "Imam osjećaj da me ne primjećuje"/"Utješi me kad sam tužan/na"), a ostalih 10 tvrdnji opisuje kontrolu, tj. postupke kojima se roditelji služe kako bi modificirali ponašanje i doživljavanje djeteta (primjeri čestica: "Pretjerano me kritizira"/"Potiče me da budem samostalan/na"). Zadatak je ispitanika da na skali od 3 stupnja procijeni u kojoj se mjeri opis u tvrdnji odnosi na njegovu majku i oca. Nekoliko se tvrdnji u svakoj supskali obrnuto boduje. Veći rezultat na supskali Emocionalnost upućuje na veću međusobnu bliskost i prihvaćanje djeteta, a veći rezultat na supskali Kontrola na veće kontroliranje postupaka djeteta i povećano kritiziranje, odnosno, ova supskala zahvaća zapravo tzv. psihološku kontrolu koja predstavlja roditeljsko kontroliranje djetetova psihološkog svijeta i obuhvaća odgojne postupke koji djeluju negativno na razvoj djetetove psihološke nezavisnosti i samostalnosti. U ovom istraživanju koeficijenti unutarnje pouzdanosti tipa Cronbach alfa za sve supskale bili su zadovoljavajuće visoki: Emocionalnost – majka 0,86; Emocionalnost – otac 0,82; Kontrola – majka 0,74; Kontrola – otac 0,78.

Upitnik samoefikasnosti za djecu (SEQ-C)

Upitnik samoefikasnosti za djecu (Self-efficacy Questionnaire for Children – SEQ-C) konstruirao je Peter Muris (2001.). Upitnik se sastoji od 24 čestice koje obuhvaćaju tri domene samoefikasnosti: (1) socijalnu samoefikasnost (8 čestica), koja se odnosi na percipiranu sposobnost za odnose s vršnjacima te asertivnost; (2) školsku samoefikasnost (8 čestica), koja se odnosi na percipiranu mogućnost snalaženja u učenju i školskom gradivu te na ispunjavanje školskih očekivanja; (3) emocionalnu samoefikasnost (8 čestica), koja se odnosi na percipiranu sposobnost suočavanja s negativnim emocijama. Ispitanici procjenjuju na 5-djelnim skalama Likertova tipa koliko se ponašanje opisano u tvrdnji odnosi na njih. Upitnik je adaptiran i validiran na uzorku djece u Hrvatskoj (Vulić-Prtorić i Sorić, 2006.). Za potrebe ovoga rada upotrijebljena je samo supskala Školske samoefikasnosti (primjer čestice: "Uspješan sam u svim školskim predmetima"), a koeficijent unutarnje pouzdanosti (tipa Cronbach alfa) za ovu supskalu iznio je 0,82.

Postupak

Ispitivanje je provedeno grupno tijekom jednoga školskog sata. Učenicima je ukratko objašnjena svrha ispitivanja i zamčena im je anonimnost. Nakon što su odgovorili na pitanja o spolu, dobi i nekim sociodemografskim varijablama, ispitanici su ispunili upitnike, pri čemu je njihov redosljed bio rotiran.

REZULTATI

U Tablici 1 prikazani su rezultati dvosmjernih analiza varijance kojima je provjereno da li se učenici s obzirom na spol i s obzirom na to da li svoje školsko dostignuće procjenjuju uspješnim ili neuspješnim razlikuju u načinu na koji percipiraju dimenzije roditeljskoga ponašanja, vlastitu školsku samoefikasnost i kako kauzalno tumače svoje (ne)uspješno dostignuće.

Kako se iz tablice vidi, učenici i učenice razlikovali su se značajno samo u vezi s jednom dimenzijom roditeljstva – kontrolom, i to u slučaju kad je riječ o ocu. Dječaci percipiraju da očevi više izražavaju kontrolu u odnosu s njima nego što to percipiraju djevojčice ($M_{\text{dječaci}} = 1,53$; $M_{\text{djevojčice}} = 1,38$). Nadalje, učenice i učenici značajno su se razlikovali s obzirom na samo jednu kauzalnu dimenziju – internalnost. Djevojčice su svoje školsko dostignuće u većoj mjeri nego dječaci pripisivale internalnim uzrocima ($M_{\text{dječaci}} = 3,55$; $M_{\text{djevojčice}} = 3,91$).

S obzirom na to kako su svoje školsko dostignuće (zaključnu školsku ocjenu na proteklom polugodištu) procijenili, kao uspjeh ili kao neuspjeh, učenici su se značajno razlikovali u stvarno postignutoj ocjeni ($M_{\text{usp}}=4,40$; $M_{\text{neusp}}=3,43$), u procjeni školske samoefikasnosti te kauzalnim dimenzijama kontrolabilnosti i stabilnosti. Uspješni učenici percipirali su svoju školsku samoefikasnost većom nego neuspješni učenici ($M_{\text{usp}}=3,68$; $M_{\text{neusp}}=3,29$), pa su kauzalne uzroke svoje uspješnosti procjenjivali kao stabilnije ($M_{\text{usp}}=3,42$; $M_{\text{neusp}}=3,08$) i kontrolabilnije nego neuspješni učenici ($M_{\text{usp}}=3,67$; $M_{\text{neusp}}=3,25$).

Interakcija između spola i percipirane uspješnosti ni za jednu od ispitivanih zavisnih varijabli nije se pokazala značajnom.

Rezultati su, dakle, pokazali da se uspješni i neuspješni učenici značajno razlikuju u znatnom broju ispitivanih varijabli, pa smo zato odlučili analizirati odnose između ispitivanih varijabli odvojeno za uspješne i neuspješne učenike. Naime, kad to ne bismo napravili, odnosi koje bismo otkrili vjerojatno ne bi odražavali pravu prirodu procesa samoregulacije učenja. Zato su Pearsonovi koeficijenti korelacije izračunani odvojeno za ova dva poduzorka ispitanika (Tablica 2).

➔ TABLICA 1
Rezultati dvosmjernih
analiza varijance
(spol*uspješnost) za
ispitivane varijable
(N=127)

Varijabla	Izvor varijabiliteta	F	p
Školski uspjeh – ocjena	Spol (A)	1.63	0.20
	Uspješnost (B)	57.52**	0.00
	Interakcija (AB)	0.14	0.71
Emocionalnost – majka	Spol (A)	0.40	0.53
	Uspješnost (B)	0.66	0.42
	Interakcija (AB)	0.83	0.37
Kontrola – majka	Spol (A)	0.90	0.34
	Uspješnost (B)	0.34	0.56
	Interakcija (AB)	0.11	0.74
Emocionalnost – otac	Spol (A)	0.54	0.46
	Uspješnost (B)	0.54	0.46
	Interakcija (AB)	2.76	0.10
Kontrola – otac	Spol (A)	4.95*	0.03
	Uspješnost (B)	1.98	0.16
	Interakcija (AB)	0.08	0.78
Školska samoefikasnost	Spol (A)	2.90	0.09
	Uspješnost (B)	8.47*	0.01
	Interakcija (AB)	0.41	0.52
Kauzalna kontrolabilnost	Spol (A)	2.41	0.12
	Uspješnost (B)	7.17*	0.01
	Interakcija (AB)	1.04	0.31
Kauzalna internalnost	Spol (A)	4.67*	0.03
	Uspješnost (B)	3.41	0.07
	Interakcija (AB)	0.50	0.48
Kauzalna stabilnost	Spol (A)	1.72	0.19
	Uspješnost (B)	4.76*	0.03
	Interakcija (AB)	0.91	0.34

* $p < 0.05$

** $p < 0.01$

Pregledom koeficijenta u Tablici 2 uočava se da je mnogo više značajnih koeficijenata korelacije za uzorak uspješnih učenika (iznad dijagonale) nego za uzorak neuspješnih učenika (ispod dijagonale). Primjetno je i da se odnos samoefikasnosti i ostalih varijabli mijenja ovisno o uzorku, odnosno, većina tih odnosa značajna je za uspješne učenike, a neznajčajna za neuspješne učenike. Sve navedeno govori u prilog opravdanosti odvojene analize podataka dobivenih od uspješnih i podataka dobivenih od neuspješnih učenika.

Varijable	S obzirom na spol				S obzirom na percipiranu uspješnost			
	učenici (N=72)		učenice (N=55)		uspješni (N=81)		neuspješni (N=46)	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Školski uspjeh – ocjena	3.97	0.84	4.14	0.80	4.40	0.67	3.43	0.72
Emocionalnost – majka	2.60	0.32	2.65	0.40	2.60	0.36	2.66	0.35
Kontrola – majka	1.55	0.34	1.49	0.36	1.54	0.32	1.50	0.40
Emocionalnost – otac	2.55	0.33	2.53	0.34	2.52	0.34	2.58	0.32
Kontrola – otac	1.53	0.38	1.38	0.31	1.50	0.36	1.41	0.35
Školska samoefikasnost	3.43	0.77	3.69	0.76	3.69	0.76	3.30	0.75
Kauzalna kontrolabilnost	2.61	0.81	2.31	1.01	2.33	0.81	2.75	1.03
Kauzalna internalnost	3.54	0.84	3.91	0.83	3.80	0.83	3.53	0.88
Kauzalna stabilnost	3.19	0.85	3.45	1.01	3.43	0.82	3.09	1.06

Varijabla	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.
1. Šk. ocjena	1	0.09	-0.04	0.02	-0.11	0.48*	0.17	0.41*	0.32*
2. Emocionalnost – majka	-0.16	1	-0.50*	0.75*	-0.50*	0.26*	0.39*	0.31*	0.25*
3. Kontrola – majka	0.00	-0.62*	1	-0.53*	0.74*	-0.26*	-0.33*	-0.18	-0.29*
4. Emocionalnost – otac	-0.19	0.77*	-0.57*	1	-0.53*	0.16	0.34*	0.12	0.22*
5. Kontrola – otac	0.14	-0.42*	0.79*	-0.57*	1	-0.23*	-0.30*	-0.25*	-0.25*
6. Školska samoefikasnost	0.30*	0.18	-0.25	0.07	-0.13	1	0.21	0.21	0.33*
7. Kauzalna kontrolabilnost	-0.03	0.37*	-0.27	0.36*	-0.14	0.03	1	0.42*	0.46*
8. Kauzalna internalnost	0.25	-0.04	0.01	-0.12	0.02	-0.24	0.06	1	0.39*
9. Kauzalna stabilnost	0.32*	-0.11	0.02	-0.28	0.07	-0.03	-0.19	0.10	1

* $p < 0.05$

Napomena: S obzirom na to da su učenici podijeljeni prema percipiranoj uspješnosti vlastita školskog dostignuća na uspješne i neuspješne, iznad dijagonale nalaze se koeficijenti korelacije između kauzalnih atribucija *uspjeha* i drugih ispitivanih varijabli, a ispod dijagonale koeficijenti korelacije između kauzalnih atribucija *neuspjeha* i drugih ispitivanih varijabli, što znači da nije opravdano ove koeficijente međusobno uspoređivati.

🔗 TABLICA 1A
Aritmetičke sredine i standardne devijacije ispitivanih varijabli odvojeno za učenike i učenice te za uspješne i neuspješne (percipirana uspješnost) učenike

🔗 TABLICA 2
Pearsonovi koeficijenti korelacije između ispitivanih varijabli za uspješne (N=81) (iznad dijagonale) i neuspješne učenike (N=46) (ispod dijagonale)

U ovako kompleksnoj dinamici, koja se očitovala u raznim odnosima dimenzija roditeljstva, školske samoefikasnosti i kauzalnih dimenzija kod uspješnih i kod neuspješnih učenika, vjerojatno dodatno sliku "zamađljuju" i takozvane medijator varijable. Baron i Kenny (1986.) navode da se o medijatorskoj ulozi određene varijable može zaključiti kada ona zadovoljava četiri uvjeta koja se u statističkom smislu mogu testirati postupkom koji uključuje izračunavanje nekoliko regresijskih jednadžbi. Prvo, nezavisna varijabla mora se pokazati značajnim prediktorom medijator varijable; drugo, za nezavisnu varijablu mora biti dokazano i da značajno pridonosi objašnjenju varijance zavisne varijable, i treće, medijator mora objašnjavati zavisnu varijablu. Pretpostavka o medijaciji opravdana je ako je zadovoljen četvrti uvjet, odnosno, ako nakon kontroliranja doprinosa medijator varijable zavi-

snoj varijabli, povezanost između nezavisne i zavisne varijable bude značajno smanjena, odnosno, ne bude više značajna (ako je jednaka nuli, onda je to najjači dokaz medijacije). Dakle, efekt nezavisne varijable na zavisnu varijablu mora biti manji nego što je bio u drugom koraku ovoga postupka.

Prvi uvjet: Dimenzije roditeljstva (NV) kao prediktor samoefikasnosti (MV)
(metoda *backward* – zadnji korak)

Kriterij	Prediktor	Beta	t	p
Samoefikasnost	Emocionalnost-majka	.26	2.38	.019

R= 0.26; R²=0.067; F(1,79)=5.66; p<0.05

Drugi uvjet: Dimenzije roditeljstva (NV) kao prediktor kauzalne stabilnosti (ZV)
(metoda *backward* – zadnji korak)

Kriterij	Prediktor	Beta	t	p
Stabilnost	Kontrola-majka	-.29	-2.71	0.008

R=0.29; R²=0.085; F(1,79)=7.35; p<0.01

Treći uvjet: Samoefikasnost (MV) kao prediktor kauzalne stabilnosti (ZV)
(metoda *backward* – zadnji korak)

Kriterij	Prediktor	Beta	t	p
Stabilnost	Samoefikasnost	.33	3.09	0.003

R=0.33; R²=0.11; F(1,79)= 9.52; p<0.01

Četvrti uvjet: Hijerarhijska regresijska analiza: dimenzije roditeljstva kao prediktori
kauzalne stabilnosti nakon kontroliranja doprinosa samoefikasnosti

Kriterij	Prediktor	R	R ²	ΔR ²	F	p
Stabilnost	Korak 1 (Samoefikasnost)	0.33	0.11	-	-	-
	Prediktor Samoefikasnost	Beta 0.33	t(79) 3.09	p 0.003		
Stabilnost	Korak 2 (Dimenzije roditeljstva dodane nakon samoefikasnosti)	0.40	0.16	0.05	1.17	0.33
	Prediktor	Beta	t(75)	p		
	Emoc. majka	0.06	0.36	0.71		
	Kont. majka	-0.16	-0.99	0.32		
	Emoc. otac	0.04	0.22	0.83		
	Kont. otac	-0.02	-0.10	0.92		
Samoefik.	0.26	2.34	0.02			

❶ **TABLICA 3**
Koraci testiranja mediatorske uloge samoefikasnosti postupkom koji su predložili Baron i Kenny (1986.)

Oznake: NV – nezavisna varijabla; ZV – zavisna varijabla; MV – mediator varijabla; ΔR² – predstavlja povećanje postotka objašnjene varijance kauzalne stabilnosti zbog ulaska grupe varijabli (dimenzija roditeljstva) u jednadžbu multiple regresije nakon varijable samoefikasnosti

U našem istraživanju na ovaj smo način pokušali provjeriti medijatorsku ulogu percipirane samoefikasnosti u odnosu dimenzija roditeljstva i kauzalnih atribucija školskoga dostignuća. Naime, u skladu s teoretskim pretpostavkama modela samoreguliranog učenja, pretpostavili smo da utvrđenu povezanost (vidi Tablicu 2) načina na koji učenici doživljavaju ponašanje svojih roditelja i načina na koji objašnjavaju svoje školsko dostignuće možda posreduje njihova percepcija vlastite školske samoefikasnosti. Analiza je napravljena samo na rezultatima učenika koji su svoje školsko dostignuće doživjeli kao uspjeh, s obzirom na to da su se na tom poduzorku pokazale značajne povezanosti dimenzija roditeljstva i dimenzija kauzalnih atribucija. U Tablici 3 dani su rezultati regresijskih analiza provedenih po postupku koji predlažu Baron i Kenny, i to za kauzalnu dimenziju stabilnosti. Naime, pokušajem provjere istih relacija za preostale dvije kauzalne dimenzije kontrolabilnosti i internalnosti nisu utvrđene značajne relacije u pojedinim koracima postupka.

Iz Tablice 3 vidi se da su svi uvjeti, onako kako ih definiraju Baron i Kenny (1986.), zadovoljeni, pa bi se moglo zaključiti da podaci pokazuju kako percepcija školske samoefikasnosti učenika koji svoje školsko dostignuće procjenjuju uspješnim ima medijatorsku ulogu u odnosu između dimenzija roditeljstva i kauzalne dimenzije stabilnosti.

RASPRAVA

Rezultati provedenih analiza pokazali su da dječaci, za razliku od djevojčica, procjenjuju da očevi u odnosu s njima u većoj mjeri rabe kontrolu, odnosno kritiziranje, ispitivanje, kažnjavanje, prijetnje i negativne usporedbe. Ovaj je rezultat u skladu s rezultatima većega broja dosadašnjih istraživanja (prema Vulić-Prtorić, 2002.). Milkie (1997.) je također utvrdio da se djeca u tumačenju svog odnosa s majkom, odnosno ocem, usredotočuju na razna ponašanja. Youniss i Smollar (1985.) u pregledu istraživanja na ovu temu kažu kako kćeri percipiraju očeve kao autoritativne figure od kojih dobivaju savjete i pravila o tome kako se treba ponašati. Odnos između sinova i očeva je asimetričan: oni mogu diskutirati o objektivnim i praktičnim sadržajima, zajednički se baviti nekim aktivnostima. Međutim, taj je odnos distanciraniji od odnosa s majkom i u većoj mjeri sadrži poštovanje. Oca percipiraju kao onoga tko daje financijsku podršku, koji je autoritativan, ali koji i više kontrolira. Nadalje, dječacima je otac identifikacijski model i oni, za razliku od djevojčica, više očekuju od oca te imaju veću potrebu za njegovim prihvaćanjem. Možda upravo zbog toga u većoj mjeri percipiraju očevu odbacivanje nego djevojčice. Jedno od objašnjenja može biti i "osjetlji-

va priroda" perioda adolescencije, odnosno, moguće je da razvoj identiteta i povećanu autonomiju sina posebno teško podnosi otac, koji se teže prilagođuje na sinovu neovisnost i zato u ovom razdoblju dječjega života i stvarno više rabi kontrolu kao odgojni stil.

Djevojčice su svoje školsko dostignuće u većoj mjeri nego dječaci pripisivale internalnim uzrocima. Ovaj rezultat pomalo iznenađuje, jer je velik broj ranijih istraživanja uglavnom pokazao da su žene sklonije eksternalnijim atribucijama nego muškarci. Frieze i suradnici (1982.) ističu da se niz istraživača bavio pitanjem prave li muškarci i žene sistematski različite atribucije za svoje uspjehe i neuspjehe. Navedeni autori metaanalizom 21 studije koje su proučavale razlike u atribuiranju s obzirom na spol nisu našli empirijsku podršku ni za jedno od često navođenih objašnjenja u literaturi. Stake (1990.), razmatrajući rezultate nekoliko metaanaliza, upozorava na neke metodološke pogreške koje su onemogućile jasnije određivanje veličine i prirode utjecaja spola na atribucijske obrasce. Naime, u većini ovih istraživanja nedovoljno se pažnje posvećivalo samom zadatku s obzirom na koji se uspjeh ili neuspjeh procjenjivao. Najčešće su to bili eksperimentalni zadaci, pri čijem se izboru nije poštovala činjenica da se žene i muškarci razlikuju s obzirom na svoje interese, a k tome, nije se respektirala ni važnost koju ispitanici takvim zadacima pridaju. Studija Rosenfielda i Stephana (1978.; prema Stake, 1990.) pokazala je da su muškarci pravili više pristranih atribucija s tendencijom jačanja osjećaja vlastite vrijednosti na tipično maskulinim zadacima, a žene više za učinke na tipično femininim zadacima. McHough (1975.; prema Frieze i sur., 1982.) sugerira da žene pokazuju niža očekivanja samo na zadacima s kojima imaju malo ili nikakvo iskustvo, pa se oslanjaju na generalizirana očekivanja ili stereotipne pretpostavke. Moguće je da su neka od navedenih objašnjenja primjenjiva i kao objašnjenja veće internalnosti djevojčica u našem istraživanju (na primjer, školska situacija nije nova niti su djevojčice s malo ili bez iskustva u takvim situacijama). Ipak, daljnja istraživanja razlika u kauzalnim atribucijama s obzirom na spol ispitanika čine se nužnima. Naime, kako Campbell i Henry (1999.) ističu, nekoliko je razloga koji nalaze ranijih istraživanja čine upitnima: prvo, sadašnje generacije učenika pokazuju više androgine atribucijske obrasce nego što su to pokazivale ranije generacije učenika; drugo, ne mogu se jednako tretirati i generalizirati razlike dobivene u različitim situacijama dostignuća (npr. na poslu i u školi); i treće, eksperimentalne manipulacije u istraživanjima kojima se pokušavaju zahvatiti razlike u kauzalnom atribuiranju s obzirom na spol moraju biti takve da ih ispitanici percipiraju kao osobno važne.

Budući da smo od ispitanika tražili da procijene svoje školsko dostignuće kao uspjeh ili neuspjeh, provjerili smo i razlikuju li se naši "uspješni" učenici od "neuspješnih" u tome kako percipiraju ponašanje svojih roditelja, kako procjenjuju vlastitu školsku samoefikasnost i kako kauzalno atribuiraju svoje školsko dostignuće.

Učenici koji su procijenili svoje dostignuće kao uspjeh percipirali su svoju školsku samoefikasnost većom, pa su kauzalne uzroke svoje uspješnosti (koje su sami odabrali i navodili) procjenjivali kao stabilnije i kontrolabilnije nego neuspješni učenici. Dakle, uspješniji učenici percipiraju sebe efikasnijim u školi, što ne iznenađuje. Učenička percepcija vlastite školske samoefikasnosti pokazala se povezanom s mnogim mjerama školskoga dostignuća (npr. s ocjenom, s kognitivnim angažmanom, s motivacijom i sl.), odnosno, učenici koji percipiraju svoju školsku efikasnost visokom, ulažu trud, ustraju usprkos poteškoćama, otporniji su na neuspjeh, koriste se učinkovitim strategijama i reguliraju svoje učenje te općenito postižu bolji školski uspjeh (Patrick i sur., 1997.). Kad se razmotre korelacije između percepcije školske samoefikasnosti i postignute ocjene, vidi se da su one pozitivne i kod uspješnih ($r=0,48$; $p<0,05$) i kod neuspješnih učenika ($r=0,30$; $p<0,05$). Zanimljivo je da i učenici koji dobivenu ocjenu doživljavaju kao neuspjeh ipak imaju veći osjećaj školske samoefikasnosti ako je ta ocjena veća, bez obzira na to što je ne smatraju uspjehom. Ovaj bi se nalaz mogao na prvi pogled protumačiti time da postignuta ocjena oblikuje percepciju samoefikasnosti bez obzira na to kako je učenik doživljava, međutim s obzirom na relativno nisku povezanost, vjerojatnije je da su neki drugi utjecaji, direktni ili indirektni, presudniji u formiranju učeničke percepcije školske samoefikasnosti.

Brojna istraživanja pokazala su da najveće probleme u motivaciji za učenje (pasivnost, apatiju, osjećaj bespomoćnosti i sl.) imaju učenici koji svoj neuspjeh atribuiraju internalnim, stabilnim i nekontrolabilnim uzrocima (najčešće vlastitoj nedovoljnoj sposobnosti), koji stoga ne osjećaju odgovornost za vlastiti neuspjeh, osjećaju stid i nerijetko doživljavaju sažaljenje značajnih drugih (roditelja, nastavnika, vršnjaka). S motivacijskoga gledišta, mnogo je poželjnije da učenik svoj neuspjeh pripiše vlastitom nedovoljnom zalaganju, odnosno internalnom, promjenljivom, kontrolabilnom uzroku, koji implicira odgovornost, jer će to kod njega izazvati osjećaj krivnje te "kaznu" od značajnih drugih, što će vjerojatno pojačati učenikovu motivaciju ubuduće (Weiner, 1996.). Na neki način, naši se nalazi uklapaju u ove navode. Naime, neuspješni su učenici svoj neuspjeh pripisivali u većoj mjeri nekontrolabilnim uzrocima nego uspješni učenici. Upravo ova per-

cepcija neuspješnih učenika – da uzroke svog neuspjeha ne mogu kontrolirati – interferira s prirodom samoreguliranog učenja. Samoregulirani učenik mora vjerovati da može svojim nastojanjem promijeniti učinak i upravo je to vjerovanje osnova za njegovo djelovanje usmjereno prema dostignuću. Kako naši neuspješni učenici doživljavaju uzroke svoga neuspjeha nestabilnim, onda i ta promjenjivost još više onemogućuje postavljanje očekivanja i regulaciju napora uložene u učenje. Nasuprot tome, uspješni učenici percipiraju uzroke svog uspjeha kontrolabilnim i stabilnim, što onda pridonosi njihovoj budućoj motivaciji za učenje i angažiranje u samoreguliranim ponašanjima, jer vjeruju da oni sami "upravljaju" uzrocima svog uspjeha. Njihova se očekivanja buduće uspješnosti temelje na percipiranoj stabilnosti uzroka, stoga su vjerojatno vrlo visoka, a to onda dovodi i do veće percepcije školske samoefikasnosti (korelacija percepcije samoefikasnosti i kauzalne stabilnosti za uspješne učenike značajna je i pozitivna).

Budući da su rezultati provedenih analiza pokazali da se uspješni i neuspješni učenici značajno razlikuju u znatnom broju ispitivanih varijabli, odlučili smo pokušati istražiti odnose između ispitivanih varijabli odvojeno za uspješne i neuspješne učenike. Ova se ideja pokazala opravdanom, jer se većina odnosa razlikovala s obzirom na to je li provjerena na uzorku uspješnih ili na uzorku neuspješnih učenika. Činjenica da je utvrđeno mnogo više značajnih koeficijenata korelacije između ispitivanih varijabli za grupu uspješnih učenika nego za grupu neuspješnih učenika može se objasniti na više načina. Kao prvo, sama veličina uzorka uspješnih učenika dvostruko je veća od uzorka neuspješnih učenika, pa je moguće da i to pridonosi utvrđenoj razlici. Međutim, jedan od vjerojatnijih razloga mogao bi se naći u pretpostavci da su se atribucije za uspjeh i neuspjeh tražile po različitim psihološkim pravilima. Naime, pretpostavljeno je da je kauzalna potraga općenito intenzivnija za negativne ili važne događaje (ishode) nego za pozitivne ili nevažne (Weiner, 1992.). Istraživanja kognitivnih procesa pokazala su da je kauzalno rezoniranje, osim afektivnom valencijom i važnošću, determinirano i očekivanjem ishoda (Stiensmeier-Pelster i sur., 1995.). Kauzalno rezoniranje bit će prije izazvano neočekivanim nego očekivanim događajima. Stoga bi najviši stupanj kauzalnoga razmišljanja slijedio negativne i neočekivane događaje, a najniži pozitivne i očekivane. Međutim, istraživanje Bohnera i suradnika (1988.) pokazalo je da afektivna valencija događaja i rezultirajuće emocionalno stanje mogu utjecati na kauzalno rezoniranje nezavisno o očekivanju događaja. Negativni događaji vodili su intenzivnijem kauzalnom rezoniranju i ispitanici su navodili veći broj mogućih uzroka u od-

DRUŠ. ISTRAŽ. ZAGREB
GOD. 15 (2006),
BR. 4-5 (84-85),
STR. 773-797

SORIĆ, I.,
VULIĆ-PRTORIĆ, A.:
PERCEPCIJA...

nosu na pozitivne događaje jednake vjerojatnosti. Autori su ponudili tri moguća objašnjenja povećanoga kauzalnog rezoniranja nakon negativnih događaja. Prvo, ova intenzivnija potraga za kauzalnim objašnjenjima čini vjerojatnijim nalaženje eksternalnih i self-relevantnih atribucija, a to onda može promijeniti evaluaciju učinka i njegove posljedice te umanjiti negativne osjećaje povezane s njim. Drugo, povećano kauzalno rezoniranje nakon negativnog događaja može služiti u svrhu pripreme akcija koje će vjerojatno eliminirati averzivno stanje ili dovesti do izbjegavanja sličnih događaja u budućnosti. Naime, da bi uklonila ili izbjegla određene situacije, osoba mora imati točno znanje o njihovoj uzročnosti, odnosno, treba znati koje uvjete treba promijeniti ili izbjegavati. Treće objašnjenje ne odnosi se na rezultate kauzalnih atribucija, nego na sam proces kauzalnoga rezoniranja. Prema nekim eksperimentalnim nalazima, kauzalno razmišljanje samo po sebi može smanjiti intenzitet afektivnoga stanja, odnosno, kauzalno razmišljanje može na određen način služiti za kontrolu emocija (Bohner i sur., 1988.).

Na osnovi dobivenih interkorelacija između procjene majčine i očeve emocionalnosti te procjene majčine i očeve kontrole, i kod uspješnih i kod neuspješnih učenika možemo utvrditi da djeca procjenjuju roditeljski stil majke i oca na sličan način. Objašnjenje se može potražiti u činjenici da se u posljednje vrijeme "brišu" tradicionalne razlike u ulogama majke i oca i njihovom odnosu prema djeci. Tradicionalno shvaćanje prema kojem je majka ta koja pruža nježnost i emocionalnost, a otac taj koji provodi disciplinu, polako nestaje zbog sve veće zaposlenosti žena i sve većeg uključivanja očeva u odgoj. Naime, odgojni postupci očeva i majki te njihove uloge roditelja postaju sve sličnije. Rezultati nekoliko dosadašnjih istraživanja pokazuju da očevi imaju jednak utjecaj na svoju djecu kao i majke te da roditeljski stilovi majke i oca postaju sve sličniji (prema Clausen, 1996.).

Na uzorku neuspješnih učenika ni jedna dimenzija roditeljstva za oca i majku nije se pokazala povezanom s percipiranom školskom samoefikasnošću, dok su se na uzorku uspješnih učenika te relacije pokazale značajnima. Pri tome što je percepcija majčine emocionalnosti veća, a percepcija roditeljske kontrole manja, to većom uspješni učenici procjenjuju svoju školsku samoefiksnost. Ponašanja kao što su stroga kontrola kruto postavljenih zahtjeva, ne dopuštanje rasprave i pregovaranja, emocionalna hladnoća i odbijanje djeteta očito ne pridonose razvoju osjećaja samoefikasnosti kod djeteta, a time ga vjerojatno ograničavaju i u razvijanju samoreguliranih ponašanja koja leže u osnovi školske uspješnosti. Suprotno, topla i iskrena roditeljska podrška, prihvaćanje i razumijevanje djeteta vjerojatno će dijete valjano pripremiti za

školske izazove i pridonijeti njegovu osjećaju školske samoefikasnosti.

Što su uspješni učenici svoje roditelje procjenjivali više kao "kontrolirajuće", to su u većoj mjeri razloge svog uspjeha interpretirali kao nekontrolabilne, eksternalne i nestabilne. Odnosno, što su više svoje roditelje doživljavali kao emocionalno tople, to su više uzroke svog uspjeha percipirali kao kontrolabilne, internalne i stabilne. Očito je da čak i kad je riječ o uspješnim učenicima, pretjerana roditeljska kontrola (u smislu pretjerane kritičnosti, nepodržavanja, postavljanja neopravdano visokih zahtjeva i sl.) dovodi do neadaptabilnih kauzalnih atribucija postignutog uspjeha, što može – dugoročno gledano – imati višestruke negativne posljedice. Za neuspješne učenike ove relacije, kao ni one prije, uglavnom se nisu pokazale značajnima, osim što se i ovdje pokazala značajnom povezanost emocionalnosti majke i pripisivanja uzroka neuspjeha kontrolabilnim uzrocima. Dakle, što više neuspješni učenici svoj odnos s majkom procjenjuju kao emocionalno topliji, to će više uzroke svoga neuspjeha doživljavati kao kontrolabilne, više će vjerovati da mogu svoj neuspjeh vlastitim nastojanjima promijeniti nabolje. Čini se stoga da je doprinos emocionalnosti kao roditeljske dimenzije značajan i u oblikovanju djetetova osjećaja školske samoefikasnosti i u oblikovanju kauzalnih atribucija kojima će tumačiti svoje školsko dostignuće.

S obzirom na već više puta spominjanu kompleksnost i dinamičnost procesa samoregulacije učenja te nužnost respektiranja direktnih i indirektnih odnosa uključenih osobnih, okolinskih i ponašajnih varijabli u tom procesu, pokušali smo provjeriti opravdanost pretpostavke da učenička percepcija vlastite školske samoefikasnosti posreduje u odnosu između obiteljskoga konteksta (dimenzija roditeljstva) i kauzalnih atribucija kojim učenik objašnjava svoje školsko dostignuće.

Kako je već rečeno, Baron i Kenny (1986.) preporučuju postupak kojim se u nekoliko koraka može provjeriti ima li određena varijabla tzv. medijatorsku ulogu u nekom odnosu između druge dvije varijable. Slijedeći preporučeni postupak, u prvom koraku, provjereno je jesu li emocionalnost majke, kontrola majke, emocionalnost oca i kontrola oca značajni prediktori percipirane samoefikasnosti njihove djece. Utvrđeno je da je emocionalnost majke značajan prediktor percepcije samoefikasnosti kod djece. Naime, pokazalo se da što su više uspješni učenici (oni koji svoje školsko dostignuće doživljavaju kao uspjeh) svoj odnos s majkom percipirali kao emocionalno topao, to su većom procjenjivali svoju školsku samoefikasnost. Majke koje svoju djecu podržavaju, pružaju im pažnju i ljubav, ohrabruju ih i poštuju, takvim svojim ponašanjem pridonose i djetetovu osjećaju samoefikasnosti. Istraživanje autorice A. Strage (1998.) pokazalo je da je upravo

percipiranje roditelja kao autoritativnih (što uključuje i njihovu visoku emocionalnost) i obitelji kao emocionalno bliske prediktivno za pozitivne aspekte učeničkog samopoimanja, pozitivnu ciljnu orijentaciju u školi i kvalitetne navike učenja.

U drugom koraku provjereno je jesu li emocionalnost majke, kontrola majke, emocionalnost oca i kontrola oca značajni prediktori načina na koji njihova djeca tumače svoje školsko dostignuće, odnosno, pripisivanja toga dostignuća stabilnim uzrocima. U ovoj analizi percipirana kontrola od strane majke pokazala se značajnim prediktorom kauzalne dimenzije stabilnosti. Što su učenici svoju majku manje doživljavali kao "kontrolirajuću", to su više svoj školski uspjeh pripisivali stabilnim uzrocima. Naime, majke koje ne postavljaju pretjerane zahtjeve i koje ne ometaju razvoj djetetove psihološke nezavisnosti, samostalnosti i individualizacije, odnosno, majke koje ne pokušavaju regulirati ponašanje svoga djeteta, nego ga potiču na razvoj samoregulacije ponašanja, vjerojatno pridonose tome da su takva djeca sklonija pripisati vlastitu uspješnost stabilnim uzrocima (moguće svojim već ranije razvijenim samoregulacijskim strategijama).

Treći korak otkrio je da i percepcija školske samoefikasnosti pridonosi kauzalnom pripisivanju školskoga dostignuća stabilnim uzrocima. Učenici izraženije školske samoefikasnosti vlastitu uspješnost u većoj mjeri pripisuju stabilnim uzrocima. Moguće je da se njihovo visoko uvjerenje u vlastitu školsku efikasnost i stvarno temelji na stabilnim uzrocima – naime, jedino uspjeh koji se višestruko ponavlja i koji se pripisuje stabilnom uzroku može učvrstiti učenikovo uvjerenje u vlastitu samoefikasnost. Ovakav učenik vjerojatno će očekivati istu razinu uspješnosti i ubuduće, postavljat će dovoljno visoko svoja očekivanja, ustrajati usprkos zaprekama i ulagati dovoljno zalaganja u učenje da ponovno postigne uspjeh. Svaki novi uspjeh potvrdit će "stabilnost" njegove školske uspješnosti, a to će onda povratno učvrstiti njegovo uvjerenje u vlastitu samoefikasnost.

U završnom koraku provjereno je je li samostalan doprinos dimenzija roditeljstva u objašnjavanju kauzalne dimenzije stabilnosti značajan nakon kontroliranja doprinosa percepcije školske samoefikasnosti. Kako dimenzije roditeljstva, nakon kontrole doprinosa medijatora, više nisu značajno pridonosile objašnjenju kauzalne stabilnosti, moglo bi se zaključiti da učeničke percepcije vlastite školske samoefikasnosti mogu djelovati kao medijator između dimenzija roditeljstva i pripisivanja postignutoga školskog učinka stabilnim uzrocima. Drugim riječima, način na koji roditelji odgajaju svoje dijete i kako se prema njemu ponašaju može poticati djetetovu percepciju vlastite školske samoefikasnosti i time posredno djelovati i na način njegove interpretacije postignutoga školskog učinka. Roditelj koji u svom ponašanju prema djetetu

DRUŠ. ISTRAŽ. ZAGREB
GOD. 15 (2006),
BR. 4-5 (84-85),
STR. 773-797

SORIĆ, I.,
VULIĆ-PRTORIĆ, A.:
PERCEPCIJA...

izražava prihvaćanje i toplinu, koji podržava dijete i ne kontrolira ga pretjerano strogim zahtjevima, nego modelira optimizam i adaptivne samoprocjene, potiče u djetetu razvoj samoreguliranoga ponašanja. Stoga je razumljivo da će takvo dijete izražavati i adaptivnije kauzalne procjene, odnosno da će svoja dostignuća pripisivati uzrocima koji će biti pod njegovom kontrolom i da će ih percipirati kao stabilnije (jer ono samo može svojom kontroliranom aktivnošću tu stabilnost osigurati). Kako je upravo stabilnost najvažnija kauzalna dimenzija za formiranje budućih očekivanja uspješnosti – ovakvo će dijete i ubuduće imati visoka očekivanja i angažirat će se u aktivnostima usklađenim s takvim očekivanjima (ulagat će trud, ustrajati kod poteškoća i sl.), što će onda najvjerojatnije i dovesti do novog uspjeha koji će opet povratno učvrstiti njegovu percepciju visoke školske samoefikasnosti. U istraživanju koje su proveli Marchant i sur. (2001.) na uzorku učenika slične dobi utvrđeno je da posredničku ulogu između obiteljskoga i školskoga konteksta i učeničkoga dostignuća imaju učeničke procjene osobne kompetentnosti. Autori su naglasili da razvoj podržavajućeg i toplog, brižnog odnosa između roditelja i djeteta može biti prvi korak u jačanju učeničke percepcije vlastitih sposobnosti i poboljšavanju njegova razumijevanja okoline učenja. U tom smislu i rezultati našeg istraživanja upućuju na nužnost uvažavanja uloge različitih aspekata obiteljskoga konteksta u procesu samoregulacije učenja, pri čemu se mogu izvući i praktične smjernice o tome kako djelovanjem na roditeljsko ponašanje prema djetetu možemo poboljšati djetetove samoregulacijske vještine, odnosno njegovo školsko dostignuće.

Naravno, nužno je napomenuti da naše istraživanje i zaključci proizašli iz njega imaju nekoliko ograničenja – medijatorska uloga samoefikasnosti pokazala se na uzorku, prema njihovoj vlastitoj procjeni, uspješnih učenika, samo za kauzalnu dimenziju stabilnosti, a i utvrđene relacije nisu osobito čvrste (postotak objašnjene varijance u kriterijskim varijablama kreće se od 7% do 16%). K tome, nužno bi bilo provjeriti i obrnutu relaciju, odnosno, provjeriti kako kauzalne atribucije pridonose oblikovanju učeničke percepcije školske samoefikasnosti i koje su tu posredujuće varijable samoregulacijskoga procesa uključene. Nadalje, upotrijebljeni instrumenti izabrani su u skladu sa sociokognitivnim naglašavanjem važnosti situacijske specifičnosti u procesu samoregulacije. Uprkos tome, neke su mjere možda bile nedovoljno vezane za specifičan školski kontekst. Na primjer, možda bi primjena još situacijski specifičnijih mjera pridonijela boljem razumijevanju ispitivanih odnosa (npr. umjesto opće zaključne ocjene na polugodištu i njezina kauzalnog pripisivanja – specifična ocjena iz određenoga predmeta i kauzalno atribuiranje upravo te ocjene). Isto tako bolja operacionalizacija dimenzija ro-

DRUŠ. ISTRAŽ. ZAGREB
GOD. 15 (2006),
BR. 4-5 (84-85),
STR. 773-797

SORIĆ, I.,
VULIĆ-PRTORIĆ, A.:
PERCEPCIJA...

diteljstva koja bi zahvatila međusobno više nezavisne aspekte obiteljskoga konteksta bila bi poželjna u budućim istraživanjima doprinosa obiteljskih varijabli u procesu samoreguliranog učenja.

Ipak, naši rezultati pridonijeli su rasvjetljavanju uloge koju percipirana školska samoefikasnost ima u procesu samoregulacije učenja i još jednom uputili na potrebu respektiranja dinamičke i cikličke prirode toga procesa. Očito zahvaćanje samo jednosmjernih ili čak i dvosmjernih odnosa, a bez uvažavanja moguće medijatorske ili moderatorske uloge određenih varijabli, ne može pružiti zadovoljavajuće objašnjenje kompleksne dinamike osobnih, okolinskih i ponašajnih varijabli uključenih u procese samoregulacije. U tom kontekstu očito će biti potrebno napustiti tzv. modele mikrosustava u kojima se razmatra i istražuje povezanost određenoga konteksta (obiteljskog, školskog ili razrednog) s dječjim dostignućem, a zanemaruje se mogući međuodnos različitih konteksta. Naime, dva konteksta (npr. obiteljski i školski) mogu biti komplementarni, ali i suprotni s obzirom na način na koji djeluju na dijete i njegovo dostignuće. Čini se stoga nužno uvođenje tzv. modela mezosustava, odnosno, istraživanje kombiniranih ili interaktivnih utjecaja multikontekstualne realnosti učeničkih školskih dostignuća (prema Marchant i sur., 2001.).

LITERATURA

Bandura, A. (1991.), Self-regulation of motivation through anticipatory and self-reactive mechanisms. U: R. Dienstbier (ur.), *Nebraska Symposium on Motivation*, Vol. 38 (str. 69-164), Lincoln: University of Nebraska Press.

Baron, R. M., Kenny, D. A. (1986.), The Moderator-Mediator Variable Distinction in Social Psychological Research: Conceptual, Strategic, and Statistical Considerations, *Journal of Personality and Social Psychology*, 51 (6): 1173-1182.

Benson, M. J. (1989.), Attributional Measurement Techniques: Classification and Comparison of Approaches for Measuring Causal Dimensions, *The Journal of Social Psychology*, 253-323.

Boekaerts, M., Pintrich, P. R., Zeidner, M. (2000.), Self-Regulation: An Introductory Overview. U: M. Boekaerts, P. R. Pintrich, M. Zeidner (ur.), *Handbook of self-regulation* (str. 1-9), Academic Press.

Bohner, G., Bless, H., Schwarz, N., Strack, F. (1988.), What triggers causal attributions? The impact of valence and subjective probability, *European Journal of Social Psychology*, 18: 335-345.

Brophy, J. (1998.), *Motivating Students to Learn*. McGraw-Hill. USA.

Campbell, C. R., Henry, J. W. (1999.), Gender Differences in Self-Attributions: Relationship of Gender to Attributional Consistency, Style, and Expectations for Performance in a College Course, *Sex Roles*, 41 (1-2): 95-104.

- Clausen, S. E. (1996.), Parenting styles and adolescent drug use behaviours, *Childhood*, 3 (3): 403-414.
- Frieze, I. H., Whitley, B. E., Hanusa, B. B., McHugh, M. C. (1982.), Assessing the Theoretical Models for Sex Differences in Causal Attributions for Success and Failure, *Sex Roles*, 8 (4): 333-343.
- Hanrahan, S. J., Grove, J. R., Hattie, J. A. (1989.), Development of A Questionnaire Measure of Sport-Related Attributional Style, *International Journal of Sport Psychology*, 20: 114-134.
- Keresteš, G. (1999.), *Agresivno i prosocijalno ponašanje djece u kontekstu ratnih zbivanja: provjera posredujućeg utjecaja roditeljskog ponašanja*. Doktorska disertacija, Filozofski fakultet Zagreb.
- Krapp, A. (1999.), Interest, motivation and learning: An educational-psychological perspective, *European Journal of Psychology of Education*, XIV (1): 23-40.
- Macuka, I. (2004.), Skala percepcije obiteljskih odnosa – SPOO, U: A. Proroković i sur. (ur.), *Zbirka psihologijskih skala i upitnika II* (str. 33-37), Odjel za psihologiju, Sveučilište u Zadru, Zadar.
- Marchant, G., J., Paulson, S. E., Rothlisberg, B. A. (2001.), Relations of Middle School Students' Perceptions of Family and School Contexts with Academic Achievement, *Psychology in the Schools*, 38 (6): 505-519.
- McCormick, J., McPherson, G. E. (2003.), The role of self-efficacy in a musical performance examination: an exploratory structural equation analysis, *Psychology of Music*, 31 (1): 37-51.
- McPherson, G. E., Zimmerman, B. J. (2002.), Self-regulation of musical learning: A social cognitive perspective. U: R. Colwell, C. Richardson (ur.), *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning* (str. 327-347), Oxford University Press: New York.
- Milkie, M. A. (1997.), Through the eyes of children: Youth's perceptions and evaluations of maternal and paternal roles, *Social Psychology Quarterly*, 60 (3): 218-237.
- Muris, P. (2001.), A brief questionnaire for measuring self-efficacy in youths, *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 23 (3): 145-149.
- Patrick, H., Hicks, L., Ryan, A. M. (1997.), Relations of Perceived Social Efficacy and Social Pursuit to Self-Efficacy for Academic Work, *Journal of Early Adolescence*, 17 (2): 109-128.
- Pintrich, P. R., Schunk, D. H. (1996.), *Motivation in Education – Theory, Research and Applications*. New Jersey: Prentice Hall Inc.
- Russell, D., McAuley, E. (1986.), Causal Attributions, Causal Dimensions, and Affective Reactions to Success and Failure, *Journal of Personality and Social Psychology*, 50 (6): 1174-1185.
- Schunk, D. H. (2001.), Social Cognitive Theory and Self-Regulated Learning. U: B. J. Zimmerman, D. H. Schunk (ur.), *Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theoretical Perspectives* (str. 125-153), Lawrence Erlbaum Ass. Publishers.
- Sorić, I. (1998.), *Usporedba osnovnih postavki Weinerove i Lazarusove teorije emocija u školskoj situaciji ispitivanja znanja*. Doktorska disertacija. Filozofski fakultet u Zagrebu.
- Stake, J. E. (1990.), Exploring Attributions in Natural Settings: Gender and Self-Esteem Effects, *Journal of Research in Personality*, 24: 468-486.

DRUŠ. ISTRAŽ. ZAGREB
GOD. 15 (2006),
BR. 4-5 (84-85),
STR. 773-797

SORIĆ, I.,
VULIĆ-PRTORIĆ, A.:
PERCEPCIJA...

- Stiensmeier-Pelster, J., Martini, A., Reisenzein, R. (1995.), The Role of Surprise in the Attribution Process, *Cognition and Emotion*, 9 (1): 5-31.
- Strage, A. (1998.), Family context variables and the development of self-regulation in college students, *Adolescence*, 33 (129): 17-31.
- Vulić-Prtorić, A., Sorić, I. (2006.), Upitnik samoeфикаsnosti za djecu – SEQ-C, U: V. Ćubela Adorić i sur. (ur.), *Zbirka psihologijskih skala i upitnika III*. Odjel za psihologiju, Sveučilište u Zadru (u tisku).
- Vulić-Prtorić, A. (2002.), Obiteljske interakcije i psihopatološki simptomi u djece i adolescenata, *Suvremena psihologija*, 5 (1): 31-51.
- Weiner, B. (1985.), An attributional theory of achievement motivation and emotion, *Psychological Review*, 92 (4): 548-573.
- Weiner, B. (1992.), *Human Motivation*, New York: Sage Publications.
- Weiner, B. (1996.), Target Article: Searching for Order in Social Motivation, *Psychological Inquiry*, 7 (3): 199-216.
- Weinert, F. E. (1994.), Lernen lernen und das eigene lernen verstehen. U: K. Reusser, M. Reusser-Weyeneth (ur.), *Verstehen. Psychologischer Prozess und didaktische Aufgabe* (str. 183-205), Bern: Huber.
- Youniss, J., Smollar, J. (1985.), *Adolescent relations with mothers, fathers and friends*. Chicago: University of Chicago Press.
- Zimmerman, B. J. (2000.), Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. U: M. Boekaerts, P. R. Pintrich, M. Zeidner (ur.), *Handbook of Self-Regulation* (str. 13-35), Academic Press.
- Zimmerman, B. J. (2001.), Theories of Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview and Analysis. U: B. J. Zimmerman, D. H. Schunk (ur.), *Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theoretical Perspectives* (str. 1-39), Lawrence Erlbaum Ass. Publishers.
- Zimmerman, B. J., Schunk, D. H., (2001.), Reflections on Self-Regulated Learning and Academic Achievement. U: B. J. Zimmerman, D. H. Schunk (ur.), *Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theoretical Perspectives* (str. 289-309), Lawrence Erlbaum Ass. Publishers.

Perception of Parental Behavior, Academic Self-Efficacy and Causal Attributions in the Context of Self-Regulated Learning

Izabela SORIĆ, Anita VULIĆ-PRTORIĆ
University of Zadar, Zadar

A social cognitive perspective is distinctive in viewing self-regulation as an interaction of personal, behavioral and environmental triadic processes (Zimmerman, 2001). Because of a cyclical nature of this process, it is appropriate to propose that some indirect as well as direct relations between the involved variables exist. Therefore, the aim of present research was to test the assumption that the effects of parental dimensions on student's

DRUŠ. ISTRAŽ. ZAGREB
GOD. 15 (2006),
BR. 4-5 (84-85),
STR. 773-797

SORIĆ, I.,
VULIĆ-PRTORIĆ, A.:
PERCEPCIJA...

causal attributions of school achievement are mediated by the perception of academic self-efficacy. Applied analysis confirmed the assumption about the mediator role of perception of academic self-efficacy in the relationship between students' perception of parental dimensions and their causal attributions of school achievement. However, the validity of these results is limited to the subsample of successful students only. Specifically, the perception of mothers' parental dimensions was linked with causal dimension of stability, directly and indirectly via academic self-efficacy.

Key words: self-regulated learning, perception of parental behavior, academic self-efficacy, causal attributions

Die Wahrnehmung elterlichen Verhaltens, Selbsteffizienz in der Schule und Kausalattribution im Kontext selbstregulierten Lernens

Izabela SORIĆ, Anita VULIĆ-PRTORIĆ
Universität Zadar, Zadar

Die sozial-kognitive Perspektive unterstreicht die Notwendigkeit, den Prozess der Selbstregulierung als reziproke Interaktion zwischen persönlichen Faktoren, Variablen aus dem sozialen Umfeld und einem bestimmten Verhalten zu betrachten (Zimmermann, 2001). Da dieser Prozess von einem ausgesprochen zyklischen Dynamismus geprägt ist, ist man zur Annahme berechtigt, dass außer direkten auch bestimmte vermittelnde Bezüge zwischen den betroffenen Variablen bestehen. Gerade deshalb sollte mit der vorliegenden Untersuchung geprüft werden, ob die perzipierte Selbsteffizienz in der Schule eine vermittelnde Rolle spielt im Verhältnis zwischen der Art, wie Kinder das Verhalten ihrer Eltern wahrnehmen, und den Kausalattributionen, anhand deren sie ihre schulischen Leistungen erklären. Die durchgeführten Analysen bestätigten die Annahme, dass die Selbsteffizienz in der Schule eine vermittelnde Rolle spielt im Verhältnis zwischen der Wahrnehmung elterlicher Erziehungspraktiken einerseits und Kausalattributionen andererseits, anhand deren Kinder ihre schulischen Leistungen deuten; dies gilt jedoch nur für diejenigen Schüler, die ihre schulischen Leistungen als Erfolg erleben. Genauer ausgedrückt: Es zeigte sich, dass die Wahrnehmung mütterlicher Erziehungsmethoden Einfluss hat auf die kausale Relationierung des schulischen Erfolgs mit stabilen Ursachen, und zwar außer auf direktem Wege auch über die wahrgenommene Selbsteffizienz in der Schule.

Schlüsselwörter: selbstreguliertes Lernen, Wahrnehmung elterlichen Verhaltens, Selbsteffizienz in der Schule, Kausalattributionen