

Povezanost komponenti samoregulacije učenja sa školskim uspjehom i zadovoljstvom školom kod učenika osnovnoškolske dobi

UDK: 159.953:371.26:159.942-053.5

Izvorni znanstveni članak

Primljeno: 22. 02. 2013.



Anela Nikčević-Milković¹
Sveučilište u Zadru
Odjel za nast. studije, Gospić
anmilkovi@gmail.com



Ana Jerković²
OŠ Doktora. J. Turića
Gospić



Elvira Biljan³
OŠ K.Š. Đalskog
Donja Zelina

¹ Dr. sc. Anela Nikčević-Milković viša je predavačica u postupku izbora za znanstvenu suradnicu. Diplomirala je, magistrirala i doktorirala psihologiju na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu. Znanstveno-stručni interesi su joj u područjima: samoregulacije učenja, psihologije pisanja, aktivnog i suradničkog učenja, vršnjačkog nasilja, prevencije problema u ponašanju djece i mladih. Predaje kolegije iz područja razojne psihologije i psihologije obrazovanja. Objavila je više od 60 znanstvenih članaka, stručnih publikacija i kongresnih priopćenja.

² Ana Jerković, prof. psihologije radi kao stručni suradnik psiholog. Studij psihologije završila je na Sveučilištu u Zadru. Nakon studija radila je na mjestu mlađeg asistenta na Filozofskom fakultetu u Mostaru nakon čega pet godina obavlja poslove stručnog suradnika u tri osnovne škole na području Gospića, a trenutno je zaposlena u osnovnoj školi u Marini. Poslijediplomand je na doktorskom studiju psihologije Sveučilišta u Zagrebu. Znanstveni interesi su joj vršnjačko nasilje, psihosomatski problemi kod učenika te školsko ozračje. Kao školski psiholog pomogla je oko organizacije istraživanja u okviru ovog članka te u pisanju istoga.

³ Mag. prim. educ. Elvira Biljan magistar je primarnog obrazovanja. U vrijeme pisanja ovog članka bila je diplomantica na Odsjeku za učiteljski studij Sveučilišta u Rijeci. U okviru svog diplomskog rada na temu „Samoregulacija učenja“ uz pomoć mentorice i školskog psihologa iz prakse napravila je istraživanje koje je u osnovi ovog članka.

Sažetak

Svrha rada bila je ispitati razlike u nekim komponentama samoregulacije učenja (strategije učenja, samoefikasnost, samopoštovanje) s obzirom na dob i rod, povezanost tih komponenata sa školskim ocjenama i zadovoljstvom školom te ispitati koliko navedene komponente samoregulacije učenja mogu predvidjeti objektivni školski uspjeh učenika (izražen školskim ocjenama) i zadovoljstvo školom. Istraživanje je provedeno na 178 učenika 5. i 8. razreda jedne osnovne škole. Rezultati istraživanja pokazuju da postoji značajna razlika u samoregulaciji učenja s obzirom na dob učenika. Učenici srednje osnovnoškolske dobi (razvojnog perioda srednjeg djetinjstva) statistički značajno više koriste strategije dubinskog i površinskog procesiranja informacija u odnosu na učenike starije osnovnoškolske dobi (razvojnog perioda rane adolescencije ili puberteta) koji značajno više koriste strategije samohendikepiranja. Socijalna, akademska i emocionalna samoefikasnost je značajno viša kod učenika srednje osnovnoškolske dobi u odnosu na učenike starije osnovnoškolske dobi. Samopoštovanje je značajno više kod učenika starije osnovnoškolske dobi u odnosu na učenike srednje osnovnoškolske dobi te kod učenica u odnosu na učenike, koje pokazuju i značajno bolji objektivni školski uspjeh i veće zadovoljstvo školom. Kod učenika srednje osnovnoškolske dobi samopoštovanje i samoefikasnost su značajni prediktori objektivnog školskog uspjeha i zadovoljstva školom kao kriterija, dok je kod učenika starije osnovnoškolske dobi značajan negativan prediktor strategija učenja za kriterij zadovoljstva školom. Za razvoj samoregulacije učenja kod učenika vrlo su važni njihovi nastavnici koji bi uz pomoć stručnih suradnika u školama trebali znati kako učenike poučavati vještinama samoregulacije. O ovim vještinama svi budući nastavnici bi trebali biti poučavani u okviru svoje visokoškolske naobrazbe.

Ključne riječi: samoregulacija učenja, strategije učenja, samoefikasnost, samopoštovanje, objektivni školski uspjeh učenika, zadovoljstvo školom

Uvod

Samoregulacija učenja je jedan od najistraživanijih konstrukata zadnjih nekoliko desetljeća u području *psihologije obrazovanja*. Sposobnost samoregulacije je ujedno i jedna od najvažnijih kvaliteta humanih bića. Sposobnost uspostavljanja i održavanja kvalitete života, psihičkog i mentalnog zdravlja upravo ovisi o samoregu-

laciji pojedinca. Karoly (1993.) samoregulaciju definira kao proces koji pojedincu omogućuje da upravlja svojim aktivnostima usmjerenim nekim ciljevima tijekom vremena i kroz okolnosti ili kontekste koji se mijenjaju. *Kognitivni modeli* samoregulaciju učenja definiraju kao metakognitivno reguliran proces koji za cilj ima adaptivno korištenje kognitivnih taktika i strategija pri učenju. Osamdesetih godina prošlog stoljeća kognitivne modele učenja zamjenjuju *socijalno-kognitivni pristupi učenju*. Njihovi glavni predstavnici Pintrich i Zimmerman naglašavaju konstruktivnu prirodu samoregulacije i slažu se da nadgledanje, reguliranje i kontroliranje vlastitog učenja uključuje kognitivne, motivacijske, emocionalne i socijalne čimbenike. Zimmerman (1990.; 1995.; 1998.; 2000.) *samoregulaciju* smatra cikličkim procesom jer se povratne informacije prethodne izvedbe ili postignuća koriste u prilagodbi trenutnog rada na zadatku. Ona podrazumijeva samousmjeravajuće misli, osjećanja i akcije koje pojedinac planira i ciklički prilagođava dostizanju osobnih ciljeva. Samoregulirano učenje se odvija kroz tri faze: prije učenja, za vrijeme učenja i nakon učenja. *Faza prije učenja* pretpostavlja: postavljanje ciljeva za učenje, planiranje strategija učenja, procjenu samoefikasnosti, ciljne orijentacije u učenju i intrinzični interes za zadatak. *Faza tijekom učenja* pretpostavlja: usmjeravanje pažnje za vrijeme učenja, samopoučavanje i samonadgledanje procesa i rezultata učenja. *Faza nakon učenja* pretpostavlja: samovrednovanje učenja i naučenog, atribucije koje se pripisuju naučenom, vlastite reakcije na rezultate učenja i prilagođavanje naučenog na kontekst u kojem se rezultat učenja izvodi. Samoprocjena povratnom spregom utječe na fazu postavljanja ciljeva zatvarajući tako samoregulacijski krug. Prema Pintrichovom samoregulacijskom modelu (2000.), regulatorni procesi su organizirani u četiri faze: planiranje, nadgledanje, kontrola i evaluacija. U svakoj od ovih faza, aktivnosti samoregulacije su organizirane u četiri područja: kognitivnom, motivacijsko/emocionalnom, ponašajnom i kontekstualnom. Proces samoregulacije počinju u *fazi planiranja*, koja uključuje aktivnosti: postavljanje željenih ciljeva učenja, aktivaciju prethodnog znanja o materijalu koji treba učiti i metakognitivnog znanja; aktivaciju motivacijskih vjerovanja, kao što su: percepcija samoefikasnosti, adaptivni ciljevi, osobni interes i emocije; planiranje vremena i truda koji će se uložiti u rješavanje zadatka(taka) te aktivaciju percepcija vezanih uz zadatak(ke) i kontekst. U *fazi nadgledanja* prisutne su aktivnosti koje učeniku pomažu da postane svjestan svog kognitivnog, motivacijskog i emocionalnog stanja, zalaganja i korištenja vremena te karakteristika znanja i konteksta. U *fazi kontrole*, na osnovi evaluacije iz prethodne faze, odabiru se i aktiviraju najadekvatnije strategije kontrole kognicije, motivacije, ponašanja i konteksta. U *fazi refleksije ili evaluacije* donose se prosudbe o provođenju zadatka(taka), uspoređuju rezultati s prethodno uspostavljenim kriterijima, atribuiraju uspjeh/neuspjeh različitim uzrocima, doživljavaju emocionalne reakcije u skla-

du s postignutim rezultatima i atribucijama uspjeha/neuspjeha, biraju ponašanja koja će slijediti u budućnosti te donosi generalna procjena o zadatku i okolini. Uz ova dva najpoznatija modela samoregulacije učenja poznat je i model Niemivirte (1996.) koji u samoregulaciju učenja uključuje četiri komponente: strategije učenja, samoeфикаsnost, ciljnu orijentaciju i samopoštovanje. S obzirom da je za potrebe ovog rada empirijski provjeravano korištenje strategija učenja, samoeфикаsnost i samopoštovanje učenika osnovnoškolske dobi te njihov objektivni i subjektivni školski uspjeh, najprije ćemo definirati navedene konstrukte. *Strategije učenja* predstavljaju svako ponašanje ili mišljenje koje olakšava kodiranje informacija na način da povećava njegovu integraciju i pronalaženje (Weinstein, Schulte i Palmer, 1987.). Razlikuju se: 1) strategije dubokog procesiranja informacija prilikom učenja, 2) strategije površinskog procesiranja informacija i 3) strategije samootežavanja ili samohendikepiranja (kad si učenik sam otežava postizanje zadatka na način da izbjegava ili smanjuje trud koji treba uložiti u zadatak, najčešće ga odlažući za krajnji rok). *Samoeфикаsnost* predstavlja vlastitu procjenu kompetentnosti izvođenja zadatka. Sadrži tri kategorije: a) *uvjerenje o kontroli* (opća očekivanja o mjeri u kojoj pojedinac može proizvesti željeni rezultat), b) *uvjerenje o vezi sredstvo-cilj* (očekivanja pojedinca o mjeri u kojoj su određena sredstva ефикасна u proizvođenju željenog rezultata) te c) *uvjerenje o akteru* (očekivanja pojedinca o mjeri u kojoj posjeduje takva sredstva). Znači, da bi se učenik kognitivno angažirao potrebno je da uoči korist od ulaganja napora (uvjerenje o vezi sredstvo-cilj) te da vjeruje u vlastitu sposobnost kontrole i usmjeravanja svojih aktivnosti. *Samopoštovanje* znači samoevaluaciju kojom pojedinac održava stav prihvaćanja ili neprihvaćanja sebe (Coopersmith, 1981.). Rosenberg (1965., prema Bezinović i Lacković-Grgin, 1990.) samopoštovanje definira još jednostavnije: kao pozitivan ili negativan stav prema sebi. Osobe s visokim samopoštovanjem sebe poštuju i cijene, smatraju se vrijednim poštovanja i imaju općenito pozitivno mišljenje o sebi. Osobe s niskim samopoštovanjem najčešće sebe ne prihvaćaju, potcjenjuju se i imaju općenito negativno mišljenje o sebi. Niske razine samopoštovanja obično su vezane s nizom nepovoljnih ishoda: lošim školskim uspjehom, anksioznosti, zlouporabom droga, poremećajima prehrane, depresivnim poremećajima, općenito lošim zdravstvenim stanjem i dr. (Kendler, Gardner i Prescott, 1998.). Visoke razine samopoštovanja kod djece i adolescenata povezane su sa: njihovom dobrobiti, smanjenom pojavom depresivnih i anksioznih simptoma, pozitivnim odnosima s vršnjacima, smanjenom vjerojatnosti pojave delinkventnog i anitsocijalnog ponašanja, većom asertivnosti, nezavisnosti i kreativnosti (Burić i sur., 2008.). Pozitivno samopoštovanje smatra se jednim od ključnih faktora uspješnosti školovanja (Humphrey, Charlton i Newton, 2004.). Svi navedeni modeli samoreguliranog učenja naglašavaju *proaktivan pristup* učenju koji se smatra učenikovim samovođenim procesom

transformacije sposobnosti u specifične akademske vještine. Samoregulacijom učenici postaju aktivni sudionici vlastitog procesa učenja aktiviranjem kognitivnih, metakognitivnih i motivacijskih resursa i procesa te poduzimanjem akcija koje ih približavaju ostvarivanju vlastitim ciljeva učenja. Pri tome, samostalno postavljanje ciljeva, osobna inicijativa, ustrajnost, praćenje napretka i prilagodljivost predstavljaju osnovne elemente procesa samoregulacije učenja (Lončarić, 2010.). Svi ovi modeli u središte pozornosti stavljaju i *odgovornost* učenika koji se učenjem samoregulacije tijekom formalnog obrazovanja priprema za cjeloživotno neformalno učenje. Lončarić (2008.) samoregulirano učenje razmatra kroz proaktivni i obrambeni obrazac samoregulacije. *Proaktivan obrazac samoregulacije* podrazumijeva učenje rješavanjem problema (duboko kognitivno procesiranje informacija), (meta)kognitivni ciklus kontrole učenja, traženje socijalne pomoći i uporabu vanjskih resursa prilikom učenja, korištenje proaktivnih strategija (za uspjeh), akademsku samoefikasnost, učenje kao cilj ili intrinzični motiv. *Defanzivni obrazac samoregulacije* podrazumijeva dezangažman za kontrolu emocija i zaštitu samopoštovanja, korištenje površinskog kognitivnog procesiranja informacija, korištenje defanzivnih strategija za očuvanje samopoštovanja. Rezultati istraživanja ovog autora ukazuju da djevojčice uglavnom imaju proaktivan obrazac samoregulacije učenja koji uključuje proaktivna uvjerenja o kontroli (da se trudom dolazi do uspjeha), veći osjećaj akademske samoefikasnosti, u većoj mjeri koriste proaktivne strategije učenja (ponavljanje, uvježbavanje, kontrolu tijeka i ishoda učenja, elaboraciju, organizaciju, primjenu i transformaciju gradiva, kritičko mišljenje) te motivacijske i organizacijske strategije (postavljanje ciljeva, reguliranje truda, upravljanje vremenom i okolinom) dok su dječaci usmjereniji na obrambeni obrazac samoregulacije učenja s naglašenim obrambenim uvjerenjima o kontroli (uvjerenja da vanjski čimbenici i stabilne osobine sposobnosti određuju uspjeh), imaju ciljne orijentacije koje se odnose na pokazivanje znanja i vještina kroz natjecateljstvo, pokazivanje vlastitih sposobnosti i izbjegavanje mogućnosti neuspjeha te neakademske ciljeve, poput želje za socijalnom afirmacijom i izbjegavanjem truda. Pri učenju usmjereni su na minimalne zahtjeve nastavnika i češće koriste strategije nepovezanog memoriranja, samohendikepiranja, obrambenog pesimizma i vanjskog atribuiranja školskog neuspjeha. Mlađi učenici osnovnoškolske dobi imaju veći potencijal za proaktivnu samoregulaciju učenja u usporedbi sa starijim učenicima osnovnoškolske dobi jer imaju veći osjećaj samoefikasnosti, pretežno su orijentirani na proaktivne ciljeve usvajanja znanja i vještina te pri učenju koriste proaktivne strategije. Njihovu proaktivnost djelomično umanjuje površno procesiranje sadržaja i obrambena uvjerenja o kontroli procesa učenja. Starije učenike osnovnoškolske dobi uglavnom karakterizira obrambeni obrazac samoregulacije uvjetovan niskim osjećajem samoefikasnosti, izostankom proaktivnih

ciljeva, usvajanjem obrambenih ciljeva, poput ciljeva pokazivanja znanja i vještina te neakademske ciljeva (želja za socijalnom afirmacijom i izbjegavanje truda) (Lončarić, 2010.). Autor ove promjene povezuje s promjenama sustava vrijednosti i opadanjem interesa za školske aktivnosti tijekom puberteta i rane adolescencije. Odnosno, dok kod učenika viših razreda osnovnoškolske dobi dolazi do povećanja potencijala za korištenjem samoregulacije učenja, istovremeno dolazi do pada motivacije za učenjem. Mnoga istraživanja su potvrdila da učenici koji rabe navedene adaptivne ili efikasne komponente samoreguliranog učenja imaju bolji objektivni školski uspjeh (izražen ocjenama) (Rijavec, Raboteg-Šarić i Franc, 1999; Nikčević-Milković i Perković, 2000.; Tomljenović i Nikčević-Milković, 2005.). S druge strane, jako je malo istraživanja zadovoljstva školom, kao i istraživanja povezanosti objektivnog školskog uspjeha, zadovoljstva školom i samoregulacije učenja. Istraživanje Verkuytena i Thijsa (2002. pokazuje da je zadovoljstvo školom povezano s objektivnim školskim postignućima te osjećajem samoefikasnosti kod učenika. Učenici koji imaju bolja objektivna školska postignuća zadovoljniji su školom jer bolja školska postignuća dovode do većeg osjećaja samoefikasnosti. Učenice su, prema ovim autorima, više zadovoljne školom u odnosu na učenike što objašnjavaju time da su djevojčice/djevojke više okrenute odnosima s drugim ljudima, a škola im nudi upravo više mogućnosti razvijanja bliskih veza s drugima.

Cilj istraživanja

S obzirom da promjenom razvojne dobi učenika s djetinjstva na pubertet dolazi do fizioloških, kognitivnih i motivacijskih promjena zanimljivo je bilo ispitati dolazi li do promjena u nekim komponentama samoregulacije učenja među učenicima koji pripadaju razvojnom periodu srednjeg djetinjstva i onih koji su razvojno ušli u pubertet. *Cilj istraživanja* je, prema tome, bio ispitati razlike u nekim komponentama samoregulacije učenja - strategijama učenja, samoefikasnosti i samopoštovanju po dobi i rodu učenika u objektivnom školskom uspjehu (izraženom školskim ocjenama) i zadovoljstvu školom, zatim ispitati povezanost nabrojanih komponenta samoregulacije s objektivnim školskim uspjehom i zadovoljstvom školom učenika te ispitati koliko navedene komponente samoregulacije učenja mogu predvidjeti objektivni školski uspjeh i zadovoljstvo školom učenika. Ovo istraživanje je svojevrsna nadopuna postojećim istraživanjima koja nastoje rasvijetliti promjene u samoregulaciji učenja kod učenika koji prelaze iz razvojnog perioda srednjeg djetinjstva u razvojni period adolescencije. Naime, mnoga istraživanja pokazuju adaptivniju samoregulaciju učenja, veća objektivna školska postignuća i veće zadovoljstvo školom kod učenika mlađe školske dobi (period srednjeg djetinjstva) u odnosu na učenike ado-

lescentske dobi te rodne razlike u navedenim komponentama samoregulacije učenja u korist ženskog roda.

Metode

Sudionici istraživanja

Istraživanje je provedeno na 178 učenika 5. i 8. razreda osnovne škole *dr. Jure Turića* u Gospiću. Od ukupnog broja učenika 89 učenika je 5. razreda (39 djevojčica i 50 dječaka) prosječne dobi 11,38 godine i 89 učenika 8. razreda (51 djevojčica i 38 dječaka) prosječne dobi 14,23 godine.

Instrumenti

Od mjernih instrumenata korišteni su: Niemivirtin upitnik samoregulacije učenja (1999.), Upitnik samoefikasnosti za djecu - SEQ (Vulić-Prtorić i Sorić, 2006.) i Upitnik samopoštovanja – SEI (Copersmith, 1967.).

Upitnik samoregulacije učenja autora Niemivirte (1999.) koristio se u dijelu koji ispituje korištenje strategija učenja. Upitnik se sastoji od 14 tvrdnji, pri čemu je zadatak sudionika izraziti svoje slaganje sa svakom tvrdnjom na Likertovoj skali od 5 stupnjeva (od 1 - uopće se ne slažem do 5 – u potpunosti se slažem). Instrument mjeri strategije učenja: 1) *dubokog procesiranja informacija* – 5 čestica (npr. „Kad učim, često se vraćam na dijelove koje nisam razumio ili mi izgledaju nejasni.“), 2) *površinskog procesiranja informacija* – 5 čestica (npr. „Kad učim za test, pokušavam zapamtiti novo gradivo onako kako je zapisano u knjizi.“) i 3) *samootežavanja* – 4 čestice (npr. „Shvatio sam da brzo odustajem od učenja ako mi je gradivo teško.“). Koeficijenti pouzdanosti dobiveni u istraživanju Rijavec i sur. (1999.) za 3 navedene skale bili su zadovoljavajući (potvrđena je faktorska struktura upitnika onako kako ga je definirao sam autor), što je potvrđeno i našim istraživanjem - koeficijenti pouzdanosti izraženi Cronbahovim α iznosili su 0.70; 0.51 i 0.74.

Upitnik samoefikasnosti za djecu - SEQ (Vulić-Prtorić i Sorić, 2006.) sastoji se od 24 tvrdnje, pri čemu je zadatak sudionika izraziti svoje slaganje sa svakom tvrdnjom na Likertovoj skali od 5 stupnjeva (od 1 - uopće se ne slažem do 5 – u potpunosti se slažem). Upitnik obuhvaća 3 domene samoefikasnosti: a) *socijalnu samoefikasnost* (8 čestica) koja se odnosi na percipiranu sposobnost za odnose s vršnjacima te asertivnost (npr. „Uspješno održavam prijateljstvo s drugom djecom.“), b) *akademsku samoefikasnost* (8 čestica) koja se odnosi na percipiranu mogućnost snalaženja u učenju i školskom gradivu te na ispunjavanje školskih očekivanja (npr. „Uspijevam se kontrolirati da ne postanem nervozan.“) i c) *emocionalnu samoefikasnost* (7 čestica)

koja se odnosi na percipiranu sposobnost suočavanja s negativnim emocijama (npr. „Lako mogu sam sebe smiriti kada sam jako uplašen“). Izvorni upitnik od 24 čestice, uz dozvolu autora Petera Murisa, autorice Vulić-Prtorić i Sorić (2006.) prevele su na hrvatski jezik i provjerile njegove metrijske karakteristike. Faktorska struktura upitnika u istraživanju ovih autorica pokazala se uglavnom identičnom originalnoj strukturi upitnika. Pouzdanost skale pokazala se zadovoljavajućom (subskala *Socijalne samoeфикаsnosti* $\alpha=0.81$, subskala *Akademске samoeфикаsnosti* $\alpha=0.82$, subskala *Emocionalne samoeфикаsnosti* $\alpha=0.78$; α za ukupnu skalu SEQ-C $\alpha=0.87$). Upitnik samoeфикаsnosti za djecu i u drugim je istraživanjima (Kramar, 2004.; Macuka i sur., 2004.; Sorić, Vulić-Prtorić i Macuka, 2004.; Kolar, 2005., prema Vulić-Prtorić i Sorić, 2006.), kao i u našem, potvrdio zadovoljavajuće metrijske karakteristike.

Upitnik samopoštovanja – SEI (Self Esteem Inventory) konstruirao je Copersmith davne 1967. godine. Skala se temelji na njegovu shvaćanju samopoštovanja kao samoevaluacije kojom pojedinac odražava stav prihvaćanja ili neprihvatanja sebe. U istraživanjima danas obično se rabe 2 forme upitnika: *forma A* od 58 čestica podijeljenih u 5 podskala i *forma B* od 25 čestica i bez podjele u podskale. Za potrebe ovog istraživanja korištena je forma B. Bezinović i Lacković-Grgin (1990.) nalaze visoke korelacije rezultata dobivenih na ove 2 forme upitnika te slične koeficijente unutarnje pouzdanosti. Sudionici istraživanja na skali Likertovog tipa od 1 do 5 (od 1 – ni malo se ne slažem do 5 – u potpunosti se slažem) procjenjuju svoje slaganje sa svakom od 25 tvrdnji. U istraživanju Burić i sur. (2008.) dobivena je jednofaktorska struktura skale koja upućuje na izračunavanje ukupnog rezultata kao globalne mjere samopoštovanja. Jednofaktorska struktura skale potvrđena je i našim istraživanjem. Dobiveni koeficijent unutarnje pouzdanosti tipa Cronbah-alpha iznosio je $\alpha=0.82$.

Kako bi imali objektivnu mjeru školskog uspjeha, od učenika se tražilo da napišu s kojom su ocjenom završili proteklo polugodište. Zadovoljstvo školom mjereno je jednom česticom na koju se odgovaralo Likertovim formatom odgovora od 7 stupnjeva (od 1 – uopće nisam zadovoljan školom do 7 – u potpunosti sam zadovoljan školom).

Postupak

Nakon dobivenih odobrenja za istraživanje proveden je organizacijski dio primjene i popunjavanja upitnika. Instrumenti su primijenjeni grupno sa svim učenicima jednog razreda u sklopu redovnog školskog sata. U sljedećim razredima redosljed upitnika je rotiran. Na početku ispitivanja učenicima je rečena svrha ispitivanja, data im je uputa kako popuniti upitnike, zajamčena im je anonimnost te su zamoljeni za iskrenost prilikom odgovaranja. Istraživanje je rađeno krajem siječnja školske godi-

ne 2012./2013. Prikupljeni rezultati unijeti su u statistički paket *Statistika 10* u kojem je napravljena obrada rezultata.

Rezultati

U Tablici 1 su osnovni deskriptivni rezultati te rezultati analize varijanci kojima je izračunato postojanje razlika u korištenju samoregulacijskih komponenti učenja po dobi i rodu (ANOVA 2x2) te njihove interakcije. Tablice 2 i 3 sadrže matrice korelacija ispitivanih varijabli a Tablica 4 multivarijatnu regresijsku analizu kojom smo utvrdili u kojoj mjeri navedene komponente samoregulacije učenja predviđaju školski uspjeh i zadovoljstvo školom.

Iz tablice 1. vidimo da djevojčice/djevojke pokazuju statistički značajno viši objektivni školski uspjeh od dječaka/mladića ($F=13,03$, $df=1,176$; $p<.05$), veće zadovoljstvo školom ($F=17,78$, $df=1,176$; $p<.05$) i veće samopoštovanje ($F=4,01$, $df=1,176$; $p<.05$). Učenici 8. razreda pokazuju više samopoštovanje u odnosu na učenike 5. razreda ($F_{1,176}=10,79$, $df=1,176$; $p<.05$). Učenici 5. razreda procjenjuju višom socijalnu samoefikasnost ($F_{1,176}=6,24$, $df=1,176$; $p<.05$), akademsku samoefikasnost ($F_{1,176}=17,2$, $df=1,176$; $p<.05$) i emocionalnu samoefikasnost ($F_{1,176}=4,02$, $df=1,176$; $p<.05$) u odnosu na učenike 8. razreda te koriste statistički značajno više strategije dubinskog procesiranja informacija ($F_{1,176}=21,99$, $df=1,176$; $p<.05$) i površinskog procesiranja informacija ($F_{1,176}=4,3$, $df=1,176$; $p<.05$). Učenici 8. razreda koriste statistički značajno više strategije samohendikepiranja ($F_{1,176}=7,34$, $df=1,176$; $p<.05$) u odnosu na učenike 5. razreda. Interakcijski efekti se nisu pokazali statistički značajnim.

Iz tablice 2. vidimo da je kod učenika 5. razreda zadovoljstvo školom umjereno, pozitivno i statistički značajno povezano s objektivnim školskim uspjehom učenika. Dubinsko procesiranje informacija je lako, pozitivno i statistički značajno povezano s objektivnim školskim uspjehom i zadovoljstvom školom. Korištenje strategije samohendikepiranja je negativno, umjereno i statistički značajno povezano sa zadovoljstvom školom. Socijalna samoefikasnost je lako, pozitivno i statistički značajno povezana s objektivnim školskim uspjehom i zadovoljstvom školom. Akademski samoefikasnost je pozitivno, umjereno i statistički značajno povezana s objektivnim školskim uspjehom, zadovoljstvom školom i socijalnom samoefikasnošću; pozitivno, lako i statistički značajno povezana je s površinskim procesiranjem informacija te negativno, umjereno i statistički značajno povezana je s korištenjem strategije samohendikepiranja. Emocionalna samoefikasnost je lako, pozitivno i statistički značajno povezana sa zadovoljstvom školom te je pozitivno, umjereno i statistički značajno povezana sa socijalnom i akademskom samoefikasnošću. Samopoštovanje je pozi-

Tablica 1. Aritmetičke sredine i standardne devijacije za rod i dob, glavni i interakcijski efekti dvosmjernih ANOVA (rod x dob) za objektivni školski uspjeh, samopoštovanje, zadovoljstvo školom, samoeфикаsnost i strategije učenja.

	Rod			Dob			ANOVA				
	M	SD	Ž	M	SD	8.	SD	Rod	Dob	Interakcija	
								F _{1,176}	F _{1,176}	F _{1,176}	
Školski uspjeh (ocjene)	3,91	1,68	4,32	1,98	4,18	1,64	4,02	2,00	13,03*	1,93	0,109
Zadovoljstvo školom	3,88	1,07	4,92	1,08	4,53	1,10	4,15	1,96	17,78*	2,48	0,25
Samopoštovanje	16,23	3,05	17,4	4,05	15,7	3,89	17,83	3,92	4,01*	10,79*	2,766
Socijalna	3,73	2,09	3,77	2,03	3,86	1,95	3,63	1,87	0,15	6,24*	0,257
Akademaska	3,37	1,81	3,54	2,02	3,67	1,96	3,22	2,02	1,91	17,2*	3,023
Emocionalna	3,43	2,01	3,36	1,95	3,51	2,03	3,29	1,97	0,52	4,02*	0,00
Dubinsko	3,57	1,68	3,75	1,98	3,97	1,84	3,34	1,65	1,62	21,99*	0,01
Površinsko	3,51	2,04	3,63	2,08	3,68	1,97	3,44	1,89	0,85	4,3*	0,96
Samohendik.	3,15	1,83	2,97	1,60	2,87	1,92	3,27	2,02	1,19	7,34*	1,47

*p<.05

Tablica 2. Pearsonovi koeficijenti korelacija (r) između ispitivanih varijabli na uzorku učenika petog razreda (N=89).

	Šk. uspj.	Zadov. škol.			Strategije učenja			Samoeфикаsnost			Samopoštovanje		
		1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.			
1. Školski uspjeh	1.00												
2. Zadovoljstvo školom	0.37*	1.00											
3. Dubinsko procesiranje informacija	0.26*	0.26*	1.00										
4. Površinsko procesiranje informacija	-0.03	0.13	0.53*	1.00									
5. Samohendikepiranje	-0.20	-0.41*	0.01	0.19	1.00								
6. Socijalna samoeфикаsnost	0.22*	0.24*	-0.01	0.14	-0.07	1.00							
7. Akademaska samoeфикаsnost	0.39*	0.52*	0.15	0.23*	-0.50*	0.38*	1.00						
8. Emocionalna samoeфикаsnost	0.09	0.22*	0.08	0.20	-0.09	0.47*	0.44*	1.00					
9. Samopoštovanje	0.53*	0.40*	0.22*	-0.00	-0.42*	0.13	0.37*	0.00	1.00				

*p<0,05

Tablica 3. Pearsonovi koeficijenti korelacija (r) između ispitivanih varijabli na uzorku učenika osmog razreda ($N=89$).

	Objektivan šk. uspjeh	Zadovoljstvo školom	Strategije učenja	Samoefikasnost	Samopoštovanje				
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.
1. Školski uspjeh	1.00								
2. Zadovoljstvo školom	0.29*	1.00							
3. Dubinsko procesiranje informacija	0.09	0.09	1.00						
4. Površinsko procesiranje informacija	-0.14	-0.11	0.37*	1.00					
5. Samohendikepiranje	-0.26*	-0.40*	-0.26*	0.12	1.00				
6. Socijalna samoefikasnost	0.09	-0.05	0.15	0.23*	0.07	1.00			
7. Akademska samoefikasnost	0.16	0.16	0.35*	0.19	-0.50*	0.11	1.00		
8. Emocionalna samoefikasnost	0.03	-0.01	0.23*	-0.24*	-0.19	0.42*	0.27*	1.00	
9. Samopoštovanje	0.20	0.33*	0.14	-0.13	-0.51*	-0.09	0.51*	0.13	1.00

* $p < 0,05$

tivno, umjereno i statistički značajno povezano s objektivnim školskim uspjehom, zadovoljstvom školom i akademskom samoeфикасношћу; pozitivno, lako i statistički značajno povezano je s dubinskim procesiranjem informacija te negativno, umjereno i statistički značajno sa strategijom samohendikepiranja.

Iz tablice 3. vidimo da je kod učenika 8. razreda zadovoljstvo školom lako, pozitivno i statistički značajno povezano s objektivnim školskim uspjehom. Površinsko procesiranje informacija je pozitivno, umjereno i statistički značajno povezano s dubinskim procesiranjem informacija. Korištenje strategije samohendikepiranja je lako, negativno i statistički značajno povezano s objektivnim školskim uspjehom i dubinskim procesiranjem informacija te je negativno, umjereno i statistički značajno povezano sa zadovoljstvom školom. Socijalna samoefikasnost je lako, pozitivno i statistički značajno povezana s površinskim procesiranjem informacija. Akademska samoefikasnost je umjereno, pozitivno i statistički značajno povezana s dubinskim procesiranjem informacija te negativno, umjereno i statistički značajno s korištenjem strategije samohendikepiranja. Emocionalna samoefikasnost je lako, pozitivno i statistički značajno povezana s dubinskim procesiranjem informacija i akademskom samoeфикасношћу; umjereno, pozitivno i statistički zna-

Tablica 4. Komponente samoregulacije učenja kao prediktori objektivnog školskog uspjeha i zadovoljstva školom kao kriterija kod učenika 5. i 8. razreda.

Razred	Prediktor	Kriterij	β	R	R2
5.	Samoeфикаsnost	Školski uspjeh	0,29*	0,294	0,086
		Zadovoljstvo školom	0,42*	0,418	0,174
5.	Strategije učenja	Školski uspjeh	0,006	0,005	0,000
		Zadovoljstvo školom	-0,03	0,033	0,0011
5.	Samopoštovanje	Školski uspjeh	0,53*	0,528	0,279
		Zadovoljstvo školom	0,40*	0,395	0,156
8.	Samoeфикаsnost	Školski uspjeh	0,134	0,134	0,018
		Zadovoljstvo školom	0,06	0,59	0,003
8.	Strategije učenja	Školski uspjeh	-0,19	0,191	0,036
		Zadovoljstvo školom	-0,27*	0,265	0,07
8.	Samopoštovanje	Školski uspjeh	0,205	0,204	0,041
		Zadovoljstvo školom	0,210	0,395	0,156

* $p < .05$

čajno sa socijalnom samoeфикасноšću te lako, negativno i statistički značajno s površinskim procesiranjem informacija. Samopoštovanje je umjereno, pozitivno i statistički značajno povezano sa zadovoljstvom školom i akademskom samoeфикасноšću te umjereno, negativno i statistički značajno sa strategijom samohendikepiranja.

Iz tablice 4. vidimo da su kod učenika 5. razreda značajni pozitivni prediktori objektivnog školskog uspjeha: samoeфикаsnost ($\beta=0,294$, $p<.05$) i samopoštovanje ($\beta=0,528$, $p<.05$). Samopoštovanje objašnjava 27.9% varijance objektivnog školskog uspjeha, dok samoeфикаsnost objašnjava 8.6% varijance objektivnog školskog uspjeha.

Samoeфикаsnost je značajan pozitivan prediktor zadovoljstva školom ($\beta=0,418$, $p<.05$) kod učenika 5. razreda te objašnjava 17.4% varijance ovog kriterija. Samopoštovanje je isto tako značajan pozitivan prediktor zadovoljstva školom ($\beta=0,396$, $p<.05$) kod učenika 5. razreda te objašnjava 15.6% varijance ovog kriterija.

Kod učenika 8. razreda negativan prediktor zadovoljstva školom su strategije učenja ($\beta=-0,27$, $p<.05$) koje objašnjavaju 7% varijance ovog kriterija. Veće korištenje strategija učenja pokazuje manje zadovoljstvo školom kod učenika 8. razreda.

Rasprava

Rezultati istraživanja u području psihologije obrazovanja pokazuju da učenici razvojnog perioda srednjeg djetinjstva koriste efikasnije ili adaptivnije strategije učenja u odnosu na učenike adolescentske dobi (Kostić-Bobanović i Ambrosi-Randić, 2008.; Lončarić, 2010.; Nikčević-Milković i Perković, 2000.). Učenici razvojnog perioda srednjeg djetinjstva koriste adaptivnije strategije učenja: veću organizaciju učenja, samokontrolu učenja, strukturiranje materijala kojeg uče, samoevaluaciju naučenog gradiva, traženje povratne informacije i dr. Učenici adolescentske dobi koriste manje adaptivne ili manje efikasne strategije učenja: slabu organizaciju učenja, površnost u izvršavanju obveza, doslovno ponavljanje gradiva, memoriranje i dr. Postavlja se pitanje: *Zašto učenici kojima su s porastom dobi kognitivni kapaciteti napredniji koriste manje adaptivne ili efikasne strategije učenja, odnosno zbog čega prelaskom iz perioda srednjeg djetinjstva u adolescentsku dob dolazi do smanjenja motivacije za školu i školske aktivnosti?* Iskustveno i spoznajama iz literature (Furlan, 1991.; Vasta i sur., 1998.) znamo da mlađi učenici imaju izraženu motivaciju za školom i učenjem, da im je jako važno dokazati okolini da su akademski kompetentni (sposobni svladati školske obveze i pokazati zadovoljavajuće rezultate), psihički razvoj u ranoj školskoj dobi im je stabilan kroz sve aspekte razvoja, nastavnici i roditelji u toj dobi pomažu djeci u regulaciji svih aspekata učenja što u konačnici rezultira efikasnijim korištenjem strategija učenja i efikasnom regulacijom učenja. Međutim, pitanje je iskrenog i točnog iskaza mlađih učenika o korištenju strategija učenja. Naime, s obzirom da se korištenje strategija učenja najčešće ispituje upitnicima samoprocjena upitno je koliko su učenici te dobi dorasli i iskreni u odgovorima. Stariji učenici su, s druge strane, više usmjereni na pokazivanje znanja i vještina te neakademske ciljeve (Lončarić, 2010.). Pojavom puberteta, socijalna i emocionalna samoefikasnost učenicima postaje važnija od akademske, motiviranost za školu i učenje opada te kod svih mladih pojedinaca ne dolazi do razvoja samoregulacije učenja koja bi se u ovom periodu trebala razviti iz prethodne regulacije učenja (usmjeravane od strane nastavnika i nekih roditelja) te razvojem apstraktno-logičkog mišljenja. Izostanak samoregulacije u periodu puberteta, kada mladi ljudi prelaze s konkretne na apstraktnu razinu mišljenja, tumači se nedostatno razvijenim samoregulativnim vještinama (Lončarić, 2010.). Zbog toga bi nastavnici predmetne nastave u osnovnim školama i srednjoškolski profesori trebali učenicima u okviru svojih predmeta pokazati *kako se uči* konkretan predmet (područje) te im modelirati primjenu strategija učenja i pamćenja na sadržajnim cjelinama svoga predmeta. Kako bi nastavnici za to bili kompetentni potrebno je da svi nastavnički studiji u svom kurikulumu imaju kolegij psihologije obrazovanja u okviru kojeg bi tema samoregulacije učenja

zauzela važno mjesto te ista bila uvježbavana na konkretnim sadržajima pojedinih akademskih područja. Također, nastavnici viših razreda osnovne škole i profesori srednjih škola bi trebali u pripremnom periodu nastave razmišljati o metodama i oblicima rada te oblikovanju sadržaja koji bi učenicima adolescentske dobi bili avangardniji, zanimljiviji i izazovniji. Primarni cilj takvog oblikovanja nastave trebao bi biti povećanje motivacije za učenjem i školom. Na motivaciju učenika te dobi moglo bi se utjecati i npr. rasterećenjem učenika prevelikog broja informacija (odvajanjem bitnog od manje bitnog gradiva, rasporedom pismenih ispita i usmenih provjera znanja, različitim oblicima rada, dobrim pedagoškim rasporedom i sl.), strategijskim učenjem i poučavanjem (demonstracijom organizacije i elaboracije sadržaja, uporabe mnemotehnika, kritičkog stava prema gradivu i sl.), demokratičnim načinom poučavanja, davanjem veće odgovornosti učenicima u učenju, atribuiranjem uspjeha učenika trudu i zalaganju, pozitivnom klimom u razredu i školi, dobrim međuljudskim odnosima među svim dionicima škole te metodama i oblicima rada koji su bliži potrebama i interesima mladih ljudi (npr. suradničko učenje, rasprave, debate, projektni rad, problemska nastava, izvanučionička ili terenska nastava, radionice, pokusi, stručne ekskurzije, multimedijalna nastava i općenito metodička raznolikost u svakodnevnom nastavnom radu). Na ovo bi se trebali nadovezati sadržaji koji su razvojno bliski mladim ljudima: teme iz rodnosti i rodne ravnopravnosti, društvena pitanja koja nas okružuju, ovisnosti, konstruktivno provođenje slobodnog vremena, zdravi stilovi života, uspješna komunikacija, konstruktivno rješavanje sukoba, različite razvojne i obrazovne teme i sl. Kao što je već rečeno, učenici trebaju od strane svojih nastavnika unutar njihovih akademskih područja biti eksplicitno poučavani uspješnim strategijama i tehnikama učenja i pamćenja koje će se manje oslanjati na površinskom procesiranju informacija. Poznati su i različiti, provjereni *programi treninga* učenika u korištenju strategija učenja i pamćenja općenito, kao i unutar pojedinih domenskih područja (npr. čitanju, pisanju, matematici, prirodnim znanostima i sl.). Ovi treninzi su naročito uspješni za učenike slabijeg školskog uspjeha te visoko anksiozne učenike jer su dobri učenici upravo dobri zato što uspješno koriste strategije učenja i pamćenja (Bjorklund, 1990.). Unutar treninga se nastoji utjecati i na uvjerenja učenika (*atribucije*) kako su rezultati uspjeha posljedica prije svega učenikova zalaganja, a tek onda njihovih sposobnosti (intrinzično atribuiranje uspjeha nasuprot ekstrinzičnom atribuiranju uspjeha sreći ili povoljnim vanjskim prilikama). Ovi treninzi bi trebali biti sastavni dio rada stručnih suradnika (psihologa i pedagoga) u školama sa svim učenicima te rada nastavnika u okviru njihovih školskih predmeta (područja).

U ovom su istraživanju potvrđene spoznaje s područja psihologije obrazovanja prema kojima učenici razvojnog perioda srednjeg djetinjstva koriste statistički zna-

čajno više strategije dubinskog procesiranja informacija i manje adaptivne strategije površinskog procesiranja informacija u odnosu na učenike rane adolescentske dobi koji statistički značajno više koriste maladaptivne strategije samohendikepiranja. Kod učenika razvojnog perioda srednjeg djetinjstva (5-ti razredi) strategije dubinskog procesiranja informacija su lako, pozitivno i statistički značajno povezane s objektivnim školskim uspjehom i zadovoljstvom školom, a strategije samohendikepiranja su negativno, umjereno i statistički značajno povezane sa zadovoljstvom školom. Kod učenika rane adolescentske dobi (8-i razredi) strategije površinskog procesiranja informacija su pozitivno, umjereno i statistički značajno povezane sa strategijama dubinskog procesiranja informacija, čime su potvrđeni nalazi Lončarića (2010.) o povezanosti ovih strategija kod starijih učenika. Strategije samohendikepiranja su lako, negativno i statistički značajno povezane s objektivnim školskim uspjehom i dubinskim procesiranjem informacija te umjereno, negativno i statistički značajno sa zadovoljstvom školom. Rodne razlike u samoefikasnosti i korištenju strategija učenja nisu se pokazale u ovom istraživanju. U istraživanju Lončarić (2010.), rodne razlike u ovim varijablama postoje i to u smjeru statistički značajno viših rezultata kod učenica na akademskoj samoefikasnosti, korištenju strategija dubinskog procesiranja informacija te strategija učenja korištenjem ciklusa (meta)kognitivne kontrole, dok učenici imaju statistički značajno više rezultate na skali obrambenog uvjerenja o kontroli, cilju pokazivanja znanja i vještina, neakademskim ciljevima i strategiji učenja površinskim procesiranjem informacija.

U ovom istraživanju samopoštovanje učenika je statistički značajno više kod učenika rane adolescentske dobi u odnosu na učenike razvojnog perioda srednjeg djetinjstva te je statistički značajno više kod učenica nego kod učenika. Djeca već sa osam godina formiraju svoje opće samopoštovanje preko vlastite percepcije specifičnih kompetencija kognitivnih i fizičkih vještina (Harter, 1990.). Procjene samopoštovanja u ranom djetinjstvu (vrtičkoj dobi) relativno su visoke i povezane sa sigurnom privrženosti sa skrbnikom. Tijekom srednjeg i kasnog djetinjstva rezultati su stabilni. Na prijelazu u ranu adolescenciju (pubertet) dolazi do opadanja pozitivne slike o sebi, koja se potom stabilizira tek u srednjoj školi (Vasta i sur., 1998.). Istraživanja pokazuju da u ranoj adolescenciji (između 11 i 13 godina) djevojčice i dječaci imaju slične razine samopoštovanja. No kako odrastaju, javlja se razlika koja postupno postaje sve veća i to u korist dječaka (Rosenfield, 1999., prema McMullin i Cairney, 2004.). Više je istraživanja ukazalo na to da vrsta emocionalnih veza mladih i njihovih obitelji dovodi u mladih ljudi do visokog samopouzdanja i pozitivne slike o sebi (Windle i Miller-Tutzauer, 1992.), dok druga istraživanja dovode u vezu pozitivnu sliku o sebi i visoko samovrednovanje s dobrim odnosima s učenicima u školi i vršnjacima (Buhrmester, 1990.; Gottlieb, 1991., sve prema Brajša-Žganec,

Raboteg-Šarić i Franc (2000.). Djeca koja nemaju dosta podrške od roditelja i vršnjaka su izložena većem riziku da će razviti lošiju sliku o sebi (van Aken i sur., 1996., prema Brajša-Žganec i sur., 2000.). Prema tome, više samopoštovanje kod učenika rane adolescentske dobi u odnosu na učenike srednjeg djetinjstva dobiveno u ovom istraživanju u suprotnosti je sa spoznajama iz literature. Samopoštovanje je karakteristika učenika za koju se istraživanjima sustavno pokazuje da je pozitivno povezana sa školskim uspjehom učenika, što se objašnjava većom motivacijom za uspjeh (Brajša-Žganec i sur., 2000.; Freudenthaler, Spinath i Neubauer, 2008.; Tomljenović i Nikčević-Milković, 2005.). U ovom istraživanju dobio se nalaz po kojem učenice pokazuju više samopoštovanje od učenika, međutim, nalazi drugih istraživanja nisu konzistentni po pitanju rodnih razlika u konstrukt samopoštovanja. Rezultati istraživanja Harter (1985.) i Brajša-Žganec i sur. (2000.) pokazuju da dječaci povoljnije vrednuju sebe na subskalama tjelesnog izgleda i općeg samopoštovanja. Dječaci su također zadovoljniji svojim školskim sposobnostima, iako postižu slabiji školski uspjeh od djevojčica. Prema Brajša-Žganec i sur. (2000.), moguće je da dječaci i djevojčice u razdoblju rane adolescencije imaju različite vrijednosti koje se odnose na ova specifična područja, koja su rezultat različitih očekivanja o osobinama prikladnima za određeni rod. Djevojčice su, možda, kritičnije prema svom tjelesnom izgledu, jer im se on, tijekom procesa socijalizacije, prenosi kao važniji aspekt slike o sebi, a njih se više socijalizira da budu marljivije u školi i dobro se ponašaju. U školi nastavnici dječacima, kad su neuspješni, često kažu da se nisu dosta trudili, što upućuje na pomanjkanje motivacije, dok se djevojčicama, kada su neuspješne, jednostavno kaže da su pogrešno odgovorile, što ukazuje na nedostatak sposobnosti. Tako se dulje vrijeme kod djevojčica razvija osjećaj nekompetentnosti, pa su u novim zadacima pesimistične, a dječaci ostaju motivirani kada se suoče s novim izazovom (Vasta i sur., 1998-). U skladu s tim, djevojčice sebe vrednuju lošije i na skali općeg samopoštovanja. Rezultati nekih istraživanja (Moranduzzo i Vulić-Prtorić, 2002.; Nikčević-Milković i Tomljenović, 2005.), s druge strane, pokazuju da nema statistički značajnih razlika u samopoštovanju učenika i učenica ili pak neka druga istraživanja pokazuju da postoje razlike u korist djevojčica (Burić i sur., 2008.). Više samopoštovanje učenica u ovom istraživanju je vjerojatno povezano s njihovim većim objektivnim školskim uspjehom i njihovim većim zadovoljstvom školom. Međutim, možemo zaključiti da su rezultati rodnih razlika za konstrukt samopoštovanja nekonzistentni pa ih budućim istraživanjima treba dodatno provjeravati.

Samopoštovanje učenika razvojnog perioda srednjeg djetinjstva je pozitivno povezano s objektivnim školskim uspjehom i zadovoljstvom školom, akademskom samoeфикасношću, dubinskim procesiranjem informacija, a negativno sa strategijom samohendikepiranja. Ovim potvrđujemo dobro poznate spoznaje s područja

psihologije obrazovanja o pozitivnoj povezanosti samopoštovanja s objektivnim ishodima učenja, zadovoljstvom školom, korištenjem adaptivnih strategija dubinskog procesiranja informacija prilikom učenja te akademskom samoeфикасношћу. Kod učenika rane adolescentske dobi samopoštovanje je također pozitivno povezano sa zadovoljstvom školom, akademskom samoeфикасношћу, a negativno sa strategijom samohendikepiranja. Prema Burić i sur. (2008.), istraživanja potvrđuju recipročan odnos samopoštovanja i školskih ocjena, međutim, ne navode jednoznačno utvrđene kauzalnosti.

U ovom istraživanju učenice imaju statistički značajno više školske ocjene u odnosu na učenike, što je u skladu s očekivanjem. Istraživanja s područja psihologije obrazovanja sustavno pokazuju bolji školski uspjeh učenica u odnosu na učenike u ranijim godinama obrazovanja kad se školski uspjeh iskazuje školskim ocjenama (Mickelson, 1989.; Duckworth i Seligman, 2006.). Međutim, kad se obrazovno postignuće iskazuje rezultatima na vanjskom vrednovanju, rodne razlike ovise o ispitanom području i dobi učenika (Duckworth i Seligman, 2006.). Uslijed većeg školskog uspjeha, višeg samopoštovanja, ali i bolje prilagođenosti škole ženskom rodu (npr. učenice se jednostavnije identificiraju s nastavnicima jer je njih više ženskog roda, zahtjevi škole su pristupačniji učenicama i njihovom načinu rada) učenice su i subjektivno zadovoljnije školom u odnosu na učenike. Ovim su potvrđene dobro poznate spoznaje ranijih istraživanja (Verkuyten i Thijs, 2002.).

Bivarijatne analize pokazuju da je zadovoljstvo školom povezano sa školskim uspjehom učenika, kako kod učenika srednjeg djetinjstva, tako i kod učenika rane adolescentske dobi, čime se potvrđuju spoznaje o povezanosti objektivnog školskog uspjeha i subjektivnog zadovoljstva školom kod učenika.

Socijalna, akademska i emocionalna samoeфикасност statistički su značajno viši kod učenika razvojnog perioda srednjeg djetinjstva u odnosu na učenike rane adolescentske dobi. Mladim uenicima ispunjavanje školskih obveza, snalaženje u učenju i dokazivanje vlastite kompetentnosti učenja vrlo su važni. Dolaskom u formalni sustav obrazovanja (razrednu nastavu), kao i kasnije prelaskom iz razredne u predmetnu nastavu učenici dokazuju doraslost tim sustavima te im je važno pokazati uspjeh i vlastitu akademsku kompetentnost. Pojavom puberteta fiziološke, emocionalne, kognitivne i socijalne promjene mladih pojedinaca, kao i povećanje akademskih zahtjeva škole, akademsku samoeфикасност mladih ljudi stavljaju u drugi plan, dok socijalna samoeфикасност (efikasnost u društvu vršnjaka i odraslih) prije svega, a onda i emocionalna samoeфикасност izbijaju u prvi plan, odnosno postaju važnije. Mladim ljudima u pubertetu postaje jako važno kako ih percipiraju vršnjaci, da li se uklapaju u prototip „cool pojedinca ili face“, koji će socijalni status u vršnjačkoj skupini zadobiti, da li su zadovoljni vlastom slikom o sebi i sl., dok im percepcija akademske

kompetentnosti, odnosno akademska samoeфикаsnost postaje manje bitna. Također, preveliki zahtjevi škole i percepcija neusklađenosti tih zahtjeva s vlastitim sposobnostima smanjuje osjećaj akademske samoeфикаsnosti kod učenika adolescentskog razvojnog perioda. Prema tome, rezultati u pogledu akademske samoeфикаsnosti, koji su u ovom istraživanju viši kod učenika razvojnog perioda srednjeg djetinjstva u skladu su s ranije utvrđenim spoznajama (Grgantov, 2010; Lončarić, 2010.). U istraživanju Grgantov (2010.) emocionalna samoeфикаsnost također je viša kod učenika razvojnog perioda srednjeg djetinjstva, kao i u našem istraživanju. U istraživanjima sustavno nalazimo da učenici najvišom procjenjuju svoju socijalnu samoeфикаsnost (Propadalo, 2011.) bez obzira na dob (Grgantov, 2010.).

U istraživanju se nastojalo ispitati i u kojoj mjeri ispitane komponente samoregulacije učenja predviđaju objektivni školski uspjeh i zadovoljstvo školom kod učenika osnovnoškolske dobi. Standardizirani regresijski koeficijenti pokazuju da su kod učenika razvojnog perioda srednjeg djetinjstva samopoštovanje ($\beta=0,53$) i samoeфикаsnost ($\beta=0,29$) značajni prediktori školskog uspjeha izraženog školskim ocjenama kao objektivne mjere školskog postignuća. Samoeфикаsnost ($\beta=0,42$) i samopoštovanje ($\beta=0,40$) su također značajni prediktori zadovoljstva školom. Samopoštovanje objašnjava najveći dio varijance 27,9% objektivnog školskog uspjeha te 15,6% varijance zadovoljstva školom. Samoeфикаsnost objašnjava 17,4% varijance zadovoljstva školom te 8,6% varijance objektivnog školskog uspjeha. Međutim, ističemo da korelacijska priroda ovog istraživanja ne dozvoljava zaključivanje o smjeru kauzalnosti te da je moguće pretpostaviti recipročne odnose prediktorskih i kriterijskih varijabli. Kod učenika rane adolescentske dobi jedini značajan negativan prediktor zadovoljstva školom su strategije učenja ($\beta=-0,27$). Ovaj nalaz pokazuje da veća uporaba strategija učenja znači manje zadovoljstvo školom. Strategije učenja objašnjavaju 7% varijance zadovoljstva školom. Dobivenim rezultatima potvrđujemo dobro poznate spoznaje s područja psihologije obrazovanja prema kojima utječući na formiranje visokog samopoštovanja učenika i njihov osjećaj samoeфикаsnosti duž cijelog razdoblja tzv. *primarnog obrazovanja* možemo utjecati na njihov školski uspjeh. Međutim, vrijedi i obrnuto – bolji školski uspjeh dovodi do višeg samopoštovanja učenika i većeg osjećaja akademske samoeфикаsnosti (Baumeister i sur., 2003.). Veće zadovoljstvo školom pokazuju oni učenici rane adolescentske dobi koji manje koriste strategije učenja. Izgleda da je u višim razredima osnovne škole prilagođavanje većim školskim zahtjevima i zahtjevima nastavnika unutar pojedinih predmeta važnije od adaptivnog korištenja strategija učenja. Međutim, školski zahtjevi i zahtjevi nastavnika u hrvatskim školama često, nažalost, nisu povezani s višim razinama znanja (operacijskom i interpolacijskom razinom znanja koje znače manipuliranje znanjima i vještinama te inovativne ishode što nužno podrazumijeva samoregulaciju učenja),

već su pretežno povezani s nižim (pasivnim) razinama znanja (faktografskom i interpolacijskom razinom znanja koje podrazumijevaju memoriranje i reprodukciju ili eventualno primjenu znanja), što nije dobro za učenike i njihov daljnji intelektualni i osobni razvoj (kroz danas toliko potrebno cjeloživotno učenje), odgojno-obrazovni sustav, a time i društvo kao cjeline kojemu je nužno potrebno da ima veliki broj proaktivnih pojedinaca s inovativnim i poduzetničkim idejama. Takve više razine znanja, koje traže implementaciju, interpolaciju, operiranje znanjima i vještinama, nužno zahtijevaju samoregulaciju učenja, uporabu strategija i tehnika učenja i pamćenja te strategijska, fleksibilna ponašanja. Zato je nužno još na dodiplomskoj razini obrazovanja nastavnika svih profila temu samoregulacije učenja implementirati u studijske programe te ju uvijek bavati u operativnom smislu riječi kako bi svi nastavnici bili sposobni poučavati učenike *kako učiti* njihov predmet (područje) te bili sposobni samostalno kreirati i realizirati školske kurikulume u konkretnim uvjetima škole i društveno-povijesnim okolnostima poučavanja, a s ciljem što veće maksimalizacije ostvarenja ishoda učenja.

Provedeno istraživanje i spoznaje dobivene njime imaju i određenih ograničenja. Naime, prava priroda razvojnih promjena korištenja samoregulacijskih procesa prilikom učenja može se dobiti isključivo longitudinalnim nacrtom istraživanja pa je transferzalna priroda ovog istraživanja njegovo osnovno ograničenje. Stoga je longitudinalna provjera ovih nalaza preporuka za neko buduće istraživanje. Također, razvojne promjene samoregulacijskih procesa učenja bilo bi najbolje zahvatiti kod cijelog raspona učenika od rane osnovnoškolske dobi pa sve do kraja adolescencije. Upitnici samoprocjena imaju svoje prigovore (retroaktivno sagledavanje psihičkih procesa, iskrenost odgovaranja i sl.), naročito kod djece i učenika mlađe dobi (pouzdanost i valjanost njihovih procjena je upitna).

Zaključak

Rezultati ovog istraživanja pokazuju adaptivniju samoregulaciju učenja učenika srednje osnovnoškolske dobi (razvojnog perioda srednjeg djetinjstva) u odnosu na učenike rane adolescentske dobi. Učenici srednje osnovnoškolske dobi koriste statistički značajno više adaptivnije strategije dubinskog procesiranja informacija, kao i manje adaptivne strategije površinskog procesiranja informacija u odnosu na učenike ranog adolescentskog perioda koji statistički značajno više koriste maladaptivne strategije samohendikepiranja. Kod učenika srednje osnovnoškolske dobi strategije dubinskog procesiranja informacija su lako, pozitivno i statistički značajno povezane s objektivnim školskim uspjehom i zadovoljstvom školom, a strategije samohendikepiranja negativno, umjereno i statistički značajno su povezane sa za-

dovoljstvom školom. Kod učenika rane adolescentske dobi strategije površinskog procesiranja informacija su pozitivno, umjereno i statistički značajno povezane sa strategijama dubinskog procesiranja informacija, a strategije samohendikepiranja su lako, negativno i statistički značajno povezane s objektivnim školskim uspjehom i dubinskim procesiranjem informacija te umjereno, negativno i statistički značajno sa zadovoljstvom školom. Samopoštovanje učenika je statistički značajno više kod učenika rane adolescentske dobi u odnosu na učenike srednje osnovnoškolske dobi te je statistički značajno više kod učenica nego kod učenika. Samopoštovanje učenika srednje osnovnoškolske dobi je pozitivno, statistički značajno povezano s objektivnim školskim uspjehom i zadovoljstvom školom, akademskom samoeфикасношћу, dubinskim procesiranjem informacija, a negativno i statistički značajno sa strategijom samohendikepiranja. Kod učenika rane adolescentske dobi samopoštovanje je također pozitivno i statistički značajno povezano sa zadovoljstvom školom, akademskom samoeфикасношћу, a negativno i statistički značajno je povezano sa strategijom samohendikepiranja. Učenice imaju statistički značajno veći objektivni školski uspjeh (izražen ocjenama) u odnosu na učenike. Zadovoljstvo školom je povezano s objektivnim školskim uspjehom i kod učenika srednje osnovnoškolske dobi, kao i kod učenika rane adolescentske dobi. Socijalna, akademska i emocionalna samoeфикасност statistički su značajno viši kod učenika srednje osnovnoškolske dobi u odnosu na učenike rane adolescentske dobi. Kod učenika srednje osnovnoškolske dobi samopoštovanje i samoeфикасност su značajni prediktori objektivnog školskog uspjeha i zadovoljstva školom. Kod učenika rane adolescentske dobi značajan negativan prediktor zadovoljstva školom su strategije učenja – veća uporaba strategija učenja znači manje zadovoljstvo školom.

Samoregulacija učenja je preduvjet uspješnog učenja i pamćenja kod učenika osnovnoškolske dobi, srednjoškolaca i studenata te cjeloživotnog učenja bez kojeg pojedinac danas ne bi mogao biti uspješan ni u kojem i malo složenijem poslu. Za prijelaz s regulacije učenja u razrednoj nastavi gdje učitelj/ica usmjerava i vodi učenika/cu kroz procese učenja na samoregulaciju učenja učenika u predmetnoj nastavi glavnu ulogu ima nastavnik/ica uz pomoć stručnog/ih suradnika (psihologa i pedagoga) škole. Nastavnici svih školskih predmeta kroz poučavanje, ponavljanje i ocjenjivanje gradiva trebaju učenicima pokazati i podučiti ih *kako učiti* gradivo njihovog predmeta (područja). Učenicima trebaju modelirati važnost dubinskog procesiranja informacija, povezivanja novog gradiva s onim savladanim od ranije (tzv. *elaboracija*), dobrog organiziranja gradiva, samoevaluacije naučenog, kritičkog stava prema gradivu, interesa za gradivo, vrednovanja onoga što se uči, atribuiranja uspjeha trudu i zalaganju i sl., kako bi upravo nabrojano učenicima postali ciljevi učenja. Stručni suradnici u školama (psiholozi, pedagozi) nastavnike bi trebali podučiti (trenirati)

samoregulaciji učenja kako bi oni dalje mogli razvijati samoregulaciju kod svojih učenika. Samoregulacija učenja je vrlo važna tema za sve profile budućih nastavnika pa bi stoga trebala biti poučavana na svim nastavničkim studijima.

Literatura

- Baumeister, R.F., Campbell, J.D., Krueger, J.I. i Vohs, K.D. (2003.). Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness or healthier lifestyles?, *Psychological Science in the Public Interest*, 4(1), 1-44.
- Bezinović, P. i Lacković-Grgin, K. (1990). Percepcija vlastite kompetentnosti, tjelesnog izgleda i samopoštovanje kod 10-godišnje djece. *Primijenjena psihologija*, 11, 71-75.
- Bjorklund, D.F. (1990.), *Children's Strategies*, Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey: Hillsdale.
- Brajša-Žganec, A., Raboteg-Šarić, Z. i Franc, R. (2000.). Dimenzije samopoimanja djece u odnosu na opaženu socijalnu podršku iz različitih izvora. *Društvena istraživanja*, 6 (50), 897-912.
- Burić, I., Macuka, I., Sorić, I. i Vulić-Prtorić, A. (2008.). Samopoštovanje u ranoj adolescenciji: važnost uloge roditeljskoga ponašanja i školskog dostignuća. *Društvena istraživanja*, 17, 4-5, 887-906.
- Coopersmith, S. (1967.). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: Freeman.
- Coopersmith, S. (1981.). *The Antecedents of Self-Esteem*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Duckworth, A.L. i Seligman, M.E.P. (2006.). Self-Discipline Gives Girls the Edge: Gender in Self-Discipline, Grades and Achievement Test Scores. *Journal of Educational Psychology*, 98, 1, 198-208.
- Freudenthaler, H.H., Spinath, B. i Neubauer, A.C. (2008.). Predicting school achievement in boys and girls. *European Journal of Personality*, 22, 231-245.
- Furlan, I. (1991.). *Čovjekov psihički razvoj*. Zagreb: Školska knjiga.
- Grgantov, A. (2010.). Samopoštovanje i samoeфикаsnost učenika s obzirom na spol, dob i osobine ličnosti (disertacija). Filozofski fakultet Sveučilišta u Splitu.
- Harter, S. (1985.). *Manual for the Self-perception profile for children*. Denver: University of Denver.
- Harter, S. (1999.). *The construction of the self: a developmental perspective*. New York: Guilford Press.
- Humphrey, N., Charlton, J.P. i Newton, I. (2004.). The developmental Roots of Disaffection? *Educational Psychology*, 24 (5), 579-594.
- Karoly, P. (1993.). Mechanisms of Self-Regulation: A System View. *Annual Review of Psychology*, 44, 23-52.
- Kendler, K., Gardner, C.O. i Prescott, C.A. (1998.). A population-based twin study of self-esteem and gender. *Psychological medicine*, 28, 1403-1409.
- Kostić-Bobanović, M. i Ambrosi-Randić, N. (2008.). Language learning strategies in different English as a foreign language education levels. *Društvena istraživanja*, 17, 1-2 (93-94), 281-300.

- Lončarić, D. (2008.). Kognitivni in motivacijski dejavniki procesov samoregulacije pri učenju in soočanju s šolskim neuspehom (Neobjavljena doktorska disertacija). Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Ljubljana.
- Lončarić, D. (2010.). Spol i dob kao odrednice samoreguliranog učenja za cjeloživotno obrazovanje. U: R. Bacalja (ur.), *Zbornik radova s međunarodnog znanstveno-stručnog skupa Perspektive cjeloživotnog obrazovanja učitelja i odgojitelja* (str. 104-118). Zadar: Sveučilište u Zadru. Dostupno na: <http://sites.google.com/site/loncaricd/Home/hr/hr-bib>
- McMullin, J.A. i Cairney, J. (2004.). Self-esteem and the intersection of age, class, and gender. *Journal of Aging Studies*, 18, 75-90.
- Mickelson, R.A. (1989.). „Why Does Jane Read nad Write so Well? The Anomaly of Women’s Achievement“. *Sociology of Education*, 62, 47-63.
- Moranduzzo, I. i Vulić-Prtorić, A. (2002.). Strategije suočavanja, samopoštovanje i anksioznost kod djece s astmom. *RFFZd*, 41(18), 143-159.
- Niemivirta, M.J. (1996.). Motivational-cognitive components in self-regulated learning, paper presented at the *5th International Conference on Motivation*. Landau, Germany.
- Niemivirta, M. (1999.). Individual Differences in Motivational and Cognitive Factors Affecting Self – Regulated Learning: A Pattern – Oriented Approach U: P. Nenniger, R.S. Jäger, A. Frey, i M. Wosnitza (ur.), *Advances in motivation*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Nikčević-Milković, A. i Perković, L. (2000.). Uporaba kognitivnih strategija učenja u djece različitog školskog uzrasta. *Život i škola*, 3, 76-93.
- Pintrich, P.R. (2000.). The Role of Goal Orientation in Self-Regulated Learning, U: M. Bockeaerts, P.R. Pintrich i M. Zeidner (ur.), *Handbook of Self-Regulation* (451-502). Burlington, MA: Elsevier Academic Press.
- Propadalo, A. (2011.). Akademska motivacija i samoefikasnost s obzirom na dob i spol (disertacija). Filozofski fakultet Sveučilišta u Splitu.
- Rijavec, M., Raboteg-Šarić, Z. i Franc, R. (1999.). Komponente samoreguliranog učenja i školski uspjeh. *Društvena istraživanja*, 8, 4, 529-541.
- Tomljenović, Ž. i Nikčević-Milković, A. (2005.). Samopoštovanje, anksioznost u ispitnim situacijama i školski uspjeh kod djece osnovnoškolske dobi. *Suvremena psihologija*, 8, 1, 51-61.
- Vasta, R., Haith, M.M. i Miller, S.A. (1998.). *Dječja psihologija*. Zagreb: Naklada Slap.
- Verkuyten, M. i Thijs, J. (2002.). School satisfaction of elementary school children: The role of performance, peer relations, ethnicity and gender. *Social Indicators Research*, 59, 203-228.
- Vulić-Prtorić, A. i Sorić, I. (2006.). Uпитnik samoefikasnosti za djecu – SEQ-C, U: Čubela-Adorić, V. i sur. (Ur.) (2006). Zbirka psihologijskih skala i upitnika III., Odjel za psihologiju Sveučilišta u Zadru.
- Weinstein, C.E., Schulte, A.C. i Palmer, D.R. (1987.). *LASSI: Learning and study strategies inventory*. Clearwater, FL: H. i H. Publishing.
- Zimmerman, B.J. (1990.). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist*, 25(1), 3-17.
- Zimmerman, B.J. (1995.). Self-regulation involves more than metacognition: a social cognitive perspective. *Educational Psychologist*, 30(4), 217-221.

Zimmerman, B.J. (1998.). Academic studying and development of personal skill: a self-regulatory perspective. *Educational Psychologist*, 33(2/3), 73-86.

Zimmerman, B.J. (2000.). Attaining Self-Regulation: A Social Cognitive Perspective, U: M. Boekaerts, P.R. Pintrich i M. Zeidner (ur.), *Handbook of Self-Regulation* (13-39). Burlington, MA: Elsevier Academic Press.

Connection components of self-regulated learning and academic success and satisfaction with school in primary school pupils

Summary

The purpose of the study was to examine differences in some components of self-regulated learning (learning strategies, self-efficacy, self-esteem) by age and sex, the connection of these components with school grades and school satisfaction and to examine how these components of self-regulated learning may provide an objective scholastic achievement (measured by school grades) and satisfaction with the school. The study was conducted on 178 students 5's and 8's grade in a primary school. The results show that there is a significant difference in the self-regulation of learning with respect to age of pupils. Pupils of the middle primary school age used significantly more strategies of deep and surface processing of information in relation to senior primary school age pupils (puberty) that used significantly more of handicapping strategies. Social, academic and emotional self-efficacy was significantly higher among pupils of middle primary school age compared to senior primary school age pupils. Self-esteem is significantly higher among senior primary school age pupils in comparison to pupils of middle primary school age. Self-esteem is significantly higher among female pupils compared to male pupils, and female pupils showed better objective scholastic success (better grades) and greater satisfaction with school than the male pupils. For pupils of middle primary school age self-esteem and self-efficacy were significant predictors of objective academic achievement and satisfaction with the school as a criterion. For senior primary school age pupils significant negative predictor were learning strategies for satisfaction with school as a criterion. For the development of self-regulated learning among pupils is very important that their teachers with the help of professional staff in schools (psychologist, pedagogue) should know how to teach children the skills of self-regulation. The following skills would all prospective teachers should be taught as part of their higher education.

Keywords: self-regulated learning, learning strategies, self-efficacy, self-esteem, objective scholastic achievement, satisfaction with school