

# Razlike u samopoimanju i korištenju strategija učenja među učenicima različitog školskog uspjeha

UDK: 159.923.2:371.279.7

37.025: 371.279.7

Izvorni znanstveni članak

Primljeno: 16. 11. 2015.



Jelena Matić, mag. psych.<sup>1</sup>  
matic@idi.hr



Dr.sc. Iris Marušić<sup>2</sup>  
iris@idi.hr

Institut za društvena istraživanja u Zagrebu  
Centar za istraživanje i razvoj obrazovanja

## Sažetak

Cilj istraživanja bio je provjeriti razlike u aspektima školskog samopoimanja (Marsh, 1990.) te korištenju kognitivnih i motivacijskih strategija učenja (Lončarić, 2014.a) kod učenika različitog školskog uspjeha. U istraživanju su sudjelovali učenici<sup>3</sup> osmog razreda osnovnih škola u Zagrebu i Zagrebačkoj županiji (N = 589). Rezultati pokazuju da, u usporedbi s učenicima lošijeg uspjeha, učenici boljeg uspjeha imaju bolju sliku o sebi, rjeđe pribjegava-

<sup>1</sup> Jelena Matić je znanstvena novakinja te doktorandica psihologije na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu. Područja njenog interesa su psihologija obrazovanja, psihologija individualnih razlika te socijalna psihologija.

<sup>2</sup> Iris Marušić je viša znanstvena suradnica; diplomirala je i doktorirala psihologiju na Filozofskom fakultetu u Zagrebu. Sudjeluje u dodiplomskoj i poslijediplomskoj nastavi na Sveučilištu u Zagrebu. Bavi se istraživanjima u području obrazovanja, posebno psihologijom motivacije, psihologijom ličnosti te međukulturalnim istraživanjima.

<sup>3</sup> Izrazi koji se koriste u ovom radu, a koji imaju rodni izričaj, odnose se na jednak način na muški i na ženski rod.

ju defanzivnim strategijama učenja, a češće koriste metakognitivne vještine. Nisu nađene razlike u sklonosti dubinskom procesiranju i strategijama poticanja učenja među učenicima odličnog i vrlo dobrog uspjeha. Nalazi se razmatraju u kontekstu potrebe da se učenicima lošijeg uspjeha pruži kvalitetnija podrška kako bi razvili pozitivnija očekivanja vezana uz vlastito učenje i ovladali proaktivnim strategijama učenja.

**Ključne riječi:** školski uspjeh, samopoimanje, strategije učenja

## UVOD

Krajnji cilj učenja jest razvoj kompetencija koje će učenicima omogućiti adaptivnu primjenu znanja u različitim situacijama. Temeljne sastavnice tih kompetencija jesu i pozitivna uvjerenja o sebi kao učeniku te sposobnost regulacije kognitivnih i motivacijskih procesa tijekom učenja (De Corte, 2010.). Opsežna sinteza dosadašnjih meta-analitičkih podataka o odrednicama školskog uspjeha također upućuje na značajnu ulogu akademskog samopoimanja i motivacije u učenikovim postignućima (Hattie, 2009.).

Posljednjih je dvadesetak godina samopoimanje jedan od žarišnih koncepata u psihologijskim istraživanjima koja su ponudila brojne dokaze o njegovoj ključnoj ulozi u subjektivnoj dobrobiti i uspjehu osobe u različitim područjima, a naročito u obrazovanju (Craven i Marsh, 2008.; Marsh i Martin, 2011.). Suvremena istraživanja samopoimanja oslanjaju se na multidimenzionalni model samopoimanja (Marsh, 1990.; Shavelson, Hubner i Stanton, 1976.) koji predviđa podjelu na dimenzije akademskog i ne-akademskog samopoimanja. Pritom se akademsko samopoimanje pokazalo povezanim s nizom obrazovnih ishoda, poput pozitivnih stavova prema školi i interesa za određeni predmet, odabira adekvatnih strategija učenja, ustrajnosti u učenju te obrazovnih postignuća i aspiracija (Green i sur., 2012.; Marsh i Craven, 2006.; Marsh, Trautwein, Lüdtke, Köller i Baumert, 2005.; Möller, Pohlmann, Köller i Marsh, 2009.).

Pozornost istraživača u području akademskog samopoimanja najviše se usmjerila na jezično i matematičko samopoimanje koja se pokazuju međusobno vrlo slabo povezanim, premda se sustavno nalazi razmjerno visoka povezanost između učeničkih postignuća u jezičnom i matematičkom području. Analizirajući povezanost samopoimanja i uspjeha dobivenu u 69 studija u različitim zemljama, Möller i suradnici (2009.) nalaze snažne pozitivne veze između jezičnog samopoimanja i pripadajućeg uspjeha, a naročito između matematičkog samopoimanja i uspjeha u matematici. U prilog su povezanosti samopoimanja i uspjeha u matematici i podaci

dobiveni na našim učenicima osmog razreda (Matić, Marušić i Baranović, 2015.). Analize rezultata PISA istraživanja u 26 zemalja upućuju na univerzalnu povezanost samopoimanja i postignuća i u matematičkom i u jezičnom području (Marsh i Hau, 2004.).

Pri tumačenju ovih veza većina autora danas podupire model uzajamnih efekata, prema kojem prethodno samopoimanje djeluje na kasnije postignuće u području, a postignuće zatim povratno djeluje na samopoimanje (Marsh, 1990.; Marsh i Craven, 2006.; Marsh i O'Mara, 2008.). Ova je povezanost snažnija ako se postignuće mjeri školskim ocjenama u odnosu na standardizirane testove postignuća (Marsh i sur., 2005.; Möller i sur., 2009.), što pokazuje da su školske ocjene, osim sa znanjem učenika, dijelom povezane i s njegovom slikom o sebi kao manje ili više uspješnom u određenom području.

Uz akademsko samopoimanje, važnu ulogu u školskom uspjehu imaju i strategije samoregulacije koje učenici primjenjuju tijekom učenja (Zimmerman i Kitsantas, 2005.). Kognitivna samoregulacija učenicima omogućuje korištenje kognitivnih strategija učenja, poput elaboracije ili organizacije materijala za učenje, koje potiču duboko procesiranje i, za razliku od površinskih strategija poput ponavljanja i nepovezanog memoriranja, rezultiraju dubljim razumijevanjem onoga što se uči (Pintrich, 1999.; Sorić, 2014.). Bolji akademski uspjeh povezuje se s većim korištenjem dubinskih, a manjim korištenjem površinskih strategija učenja (Diseth i Kobbeltvedt, 2010.). Čini se i da primjena strategija koje potiču dubinski pristup učenju omogućuje postizanje boljeg uspjeha u duljem vremenskom razdoblju, premda pojedini autori upozoravaju da dosadašnji empirijski dokazi u tom smislu nisu jednoznačni (Murayama, Pekrun, Lichtenfeld i vom Hofe, 2013.). Strategije regulacije motivacije, poput određivanja ciljeva učenja ili kontrole emocija, podjednako su važna komponenta samoregulacije učenja (Pintrich, 2004.), ali istraživanja samoregulacije im tek u posljednje vrijeme posvećuju veću pažnju (Mujagić i Buško, 2013.). Strategije regulacije motivacije predviđaju ulaganje truda i vremena provedenog u učenju, a takav je pristup učenju pozitivno povezan sa školskim ocjenama (Schwinger, Steinmayr i Spinath, 2009.). Uz to, istraživanja upućuju i na kompleksan međuodnos akademskog samopoimanja te strategija učenja u objašnjenju akademskih postignuća, no zbog razlika u konceptualizaciji varijabli i metodološkim pristupima ne dopuštaju jednoznačne zaključke o prirodi ovih veza. Recentne studije tako potvrđuju model povezanosti akademskih uvjerenja o sebi i postignuća pri čemu su strategije učenja medijatori tog odnosa (Chen, Chiu i Wang, 2014.; Lončarić, 2014.b), ali i modele koji upućuju na povezanost primjene strategija učenja i postignuća s posredujućim efektom samopoimanja (McInerney, Cheng, Mok i Lam, 2012.). Ulogu ovih varijabli i njihovog međuodnosa u postignućima učenika dodatno podupiru i nalazi PISA istra-

živanja, pri čemu autori zaključuju da se podrška razvoju samoreguliranog učenja istodobno mora usmjeriti i na strategije učenja i na sliku o sebi kao učeniku (Artelt, Baumert, Julius-McElvany i Peschar, 2003.).

U prilog značajnoj ulozi samopoimanja i motivacije u školskim postignućima su i rezultati istraživanja provedenih u hrvatskom obrazovnom kontekstu. Učenici koji postižu bolji uspjeh u našim školama procjenjuju se akademski kompetentnijima i imaju bolje samopoštovanje u odnosu na manje uspješne učenike (Grozdek, Kutero-  
vac Jagodić i Zarevski, 2007.; Koludrović, Bubić i Reić Ercegovac, 2014.; Rijavec, Raboteg Šarić i Franc, 1999.). Rezultati su nešto manje jednoznačni kad je riječ o strategijama učenja, pa tako Lončarić (2008.) nalazi umjerenu povezanost kognitivnih te, u manjoj mjeri, motivacijskih strategija učenja s općim uspjehom učenika osnovne škole. Lončarić (2011.) u svojoj konceptualizaciji samoregulacije učenja motivacijske strategije dijeli na proaktivne i defanzivne. Proaktivne motivacijske strategije, poput postavljanja ciljeva i poticanja truda, promoviraju učenje putem kognitivnih strategija dubokog procesiranja ili metakognitivnog ciklusa kontrole. S druge strane, defanzivne motivacijske strategije, kao što su samohendikepiranje ili obrambeni pesimizam, imaju prvenstveno za cilj zaštitu samopoštovanja, te potiču kognitivne strategije površinskog procesiranja, kao što su usmjerenost na minimalne zahtjeve ili nepovezano memoriranje. Pritom se, sukladno teorijskim očekivanjima, proaktivne strategije učenja pokazuju pozitivno povezanima, a defanzivne strategije učenja negativno povezanima s postignućem učenika (Lončarić, 2014.b). S druge strane, Nikčević-Milković, Jerković i Biljan (2014.), koristeći različitu konceptualizaciju strategija učenja, nalaze samo negativnu povezanost defanzivne strategije samohendikepiranja sa školskim uspjehom kod učenika osmog razreda.

Cilj ovog istraživanja bio je utvrditi razlikuju li se učenici različitog školskog uspjeha s obzirom na aspekte njihovog akademskog samopoimanja te korištenje kognitivnih strategija i strategija regulacije motivacije. Preciznije, istraživanjem se nastojalo odgovoriti na pitanje omogućuju li varijable samopoimanja i strategija učenja razlikovanje učenika različitog općeg uspjeha te u kojoj mjeri podaci o samopoimanju i uobičajenom pristupu učenju dozvoljavaju uspješno predviđanje skupine kojoj prema školskom uspjehu učenik najvjerojatnije pripada.

Naslanjajući se na teorijska predviđanja i ranije utvrđene empirijske pokazatelje o vezi samopoimanja, samoreguliranog učenja i školskih postignuća (Diseth i Kobbeltvedt, 2010.; Lončarić, 2014.b; Marsh i Craven, 2006.; Marsh i Martin, 2011.; Zimmerman i Kitsantas, 2005.), formulirane su osnovne hipoteze od kojih se u radu polazi:

Postoje razlike u aspektima akademskog samopoimanja te obrascima korištenja kognitivnih strategija i strategija regulacije motivacije među učenicima različitog

školskog uspjeha. Učenici boljeg školskog uspjeha postižu statistički značajno više rezultate na mjerama školskog, verbalnog i matematičkog samopoimanja te su ujedno skloniji korištenju proaktivnih strategija učenja, a manje skloni pribjegavanju defanzivnim strategijama učenja od učenika lošijeg školskog uspjeha.

Na osnovu poznavanja učeničkih rezultata na mjerama samopoimanja te strategijama učenja moguće je predvidjeti pripada li neki učenik skupini učenika boljeg ili lošijeg školskog uspjeha.

U istraživanju je korištena dobro poznata konceptualizacija akademskog samopoimanja H. W. Marsha (1990.), pri čemu su ispitane uloge školskog, verbalnog i matematičkog samopoimanja u razlikovanju učenika različitog školskog uspjeha. Kao teorijski okvir samoregulacije koristi se Lončarićeva (2011.) konceptualizacija kognitivnih i motivacijskih strategija učenja kao proaktivnih i defanzivnih.

## Metodologija

### Sudionici i postupak

U istraživanju koje je provedeno u 36 osnovnih škola u Gradu Zagrebu i Zagrebačkoj županiji sudjelovalo je 624 učenika osmog razreda. Nešto više od polovine uzorka (54 %) činile su učenice. S obzirom na uspjeh na polugodištu osmog razreda<sup>4</sup>, u uzorku je bilo 235 odličnih učenika, 251 vrlo dobar učenik i 103 dobra učenika. Učenici čiji je opći uspjeh na polugodištu osmog razreda bio dovoljan bili su razmjerno slabo zastupljeni u uzorku (N = 12), zbog čega su njihovi podaci isključeni iz daljnje analize. Iz analize su izostavljeni i podaci troje učenika čiji je opći uspjeh na polugodištu osmog razreda bio negativan (nedovoljan) te dvadeset učenika kojima je nedostajao podatak o općem uspjehu na polugodištu osmog razreda (N = 589).

Nadalje, broj sudionika čiji su podaci izuzeti iz multivarijatnih analiza dodatno je uvećan budući da dio sudionika nije imao rezultat na barem jednoj od osam korištenih varijabli (verbalno samopoimanje, matematičko samopoimanje, školsko samopoimanje, dubinsko procesiranje, površinsko procesiranje, metakognitivni ciklus kontrole, zaštita samopoštovanja te poticanje učenja). Ukupan broj sudionika čiji su podaci korišteni u multivarijatnim analizama tako je u konačnici iznosio N = 403, od čega je 181 učenik odličnog uspjeha, 168 učenika vrlo dobrog uspjeha te 54 učenika dobrog uspjeha na polugodištu osmog razreda.

Prilikom odabira uzorka u obzir su uzete veličina i ruralno-urbana lokacija škole. Od ukupno 156 škola u Zagrebu i Zagrebačkoj županiji odabrano je njih 36 (23%).

---

<sup>4</sup> Podaci na temelju kojih je nastao ovaj rad prikupljeni su u vrijeme kad su se ocjene obvezno zaključivale i na polugodištu školske godine.

Unutar svake škole ispitano je jedno odjeljenje osmog razreda, a odabir odjeljenja, tamo gdje ih je bilo više, prepušten je školama. Samo ispitivanje provedeno je sukladno Etičkom kodeksu istraživanja s djecom (Ajduković i Kolesarić, 2003.). Roditelji učenika pismenim su putem obaviješteni o istraživanju i zatražena je njihova suglasnost. U istraživanju su sudjelovali samo oni učenici koji su na njega pristali i čiji su roditelji dali suglasnost. Učenicima je zajamčena povjerljivost podataka koje su pristali dati. Ispitivanje se provodilo klasičnim papir-olovka pristupom, grupno, u školskim učionicama. Primjena upitnika trajala je jedan školski sat.

## Instrumenti

*Verbalno, matematičko i školsko samopoimanje* ispitani su hrvatskim verzijama ljestvica verbalnog, matematičkog i školskog pojma o sebi iz upitnika *Self-Description Questionnaire - II (SDQ II)* čiji je autor Marsh (1990.). Ljestvice su posebno kreirane za mjerenje samopoimanja kod mlađih adolescenata. Zadatak učenika je da za svaki tip samopoimanja procijene slaganje sa sadržajem 10 jednostavnih tvrdnji na skali od 1 („uopće me ne opisuje“) do 6 („vrlo dobro me opisuje“). Primjer tvrdnje koja mjeri verbalno samopoimanje je „Nisam osobito uspješan u čitanju.“; primjer tvrdnje koja mjeri matematičko samopoimanje je „Matematika je jedan od predmeta koji mi najbolje idu.“, a primjer tvrdnje koja mjeri školsko samopoimanje je „Nesposoban sam za većinu školskih predmeta.“. Viši rezultati na skalama upućuju na izraženije verbalno, matematičko i školsko samopoimanje. Pouzdanosti skala na uzorku sudionika ovog istraživanja iznose redom  $\alpha = 0.833$ ,  $\alpha = 0.926$  te  $\alpha = 0.898$ , što je procijenjeno zadovoljavajućim.

*Skala kognitivnih i motivacijskih strategija učenja* preuzeta je iz Upitnika kognitivnih i motivacijskih komponenti samoreguliranog učenja (Lončarić, 2014.a). Kognitivne strategije učenja koje skala mjeri su *elaboracija* („Dok učim gradivo nekog predmeta, pokušavam ga povezati s onim što već znam.“), *(re)organizacija materijala* („Velika gradiva pokušavam podijeliti u više manjih cjelina koje su razumljive i smislene.“), *primjena i transformacija* („Pravo znanje i vještinu postignem tek kada na konkretnim problemima provedem i primijenim ono što sam naučio.“), *kritičko mišljenje* („Dok učim, uvijek imam na umu da svako objašnjenje ima prednosti i nedostatke.“), *usmjerenost na minimalne zahtjeve* („Učim samo onoliko koliko je potrebno za prolaznu ocjenu.“), *nepovezano memoriranje* („Gradivo uglavnom učim doslovno i napamet.“), *ponavljanje i uvježbavanje* („Kada želim nešto naučiti, najčešće ponavljam gradivo ili uvježbavam zadatke nekoliko puta.“) te *kontrola procesa i ishoda učenja* („Nakon učenja provjerim svoje znanje i razumijevanje gradiva.“). Motivacijske strategije učenja koje se ovim instrumentom zahvaćaju su *samohendikepiranje* („Kad treba najviše učiti, ja se počnem baviti drugim stvarima.“), *obram-*



*beni pesimizam* („Nikad se ne nadam dobroj ocjeni kako se ne bih razočarao.“), *vanjska atribucija neuspjeha* („Dobio sam lošu ocjenu zato jer učitelji ne znaju učiniti zadatke zanimljivima.“), *određivanje ciljeva* („Sam odredim koliko toga trebam naučiti i trudim se dok to ne postignem.“), *poticanje truda* („Ako zapnem na teškom gradivu, sam se ohrabrujem i kažem si da ja to mogu riješiti.“) te *upravljanje vremenom i okolinom učenja* („Planiram kada ću učiti, imajući na umu kada će biti ispit.“). Elaboracija, (re)organizacija materijala, primjena i transformacija te kritičko mišljenje čine i u ovom se istraživanju sagledavaju kao kognitivne strategije *dubinskog procesiranja* ( $\alpha = 0.907$ ). Usmjerenost na minimalne zahtjeve i nepovezano memoriranje predstavljaju kognitivne strategije *površinskog procesiranja* ( $\alpha = 0.839$ ), dok ponavljanje i uvježbavanje te kontrola procesa i ishoda učenja spadaju u kognitivne strategije *metakognitivnog ciklusa kontrole* ( $\alpha = 0.903$ ). Samohendikepiranje, obrambeni pesimizam i vanjska atribucija neuspjeha pripadaju motivacijskim strategijama za *zaštitu samopoštovanja* ( $\alpha = 0.863$ ). Određivanje ciljeva, poticanje truda te upravljanje vremenom i okolinom učenja čine motivacijske strategije usmjerene na *poticanje učenja* ( $\alpha = 0.890$ ). Pouzdanosti svih kompozitnih varijabli koje se koriste u analizama za ovaj rad procijenjene su adekvatnima.

Zavisnu varijablu u ovom je istraživanju predstavljao prosjek ocjena, odnosno, *opći uspjeh učenika*. Opći uspjeh iskazan je kao prosjek ocjena koje su učenici ostvarili na polugodištu osmog razreda, zaokružen na jednu decimalu (primjerice, 3.6). Prosjek ocjena na polugodištu odabran je kao zavisna varijabla budući da potencijalno predstavlja realniju procjenu školskog uspjeha no što je to dostupna informacija o općem uspjehu na kraju sedmog razreda koja se uzima kao jedan od kriterija prilikom upisa u srednje škole.

## Rezultati

Osnovna deskriptivna statistika za varijable korištene u ovom istraživanju navedena je u Tablici 1, a korelacije korištenih varijabli prikazane su u Tablici 3 u Prilogu.

Kao što je vidljivo iz Tablice 1, najviši rezultat na mjerama verbalnog, matematičkog i školskog samopoimanja postižu učenici odličnog uspjeha. Sa zamjetno manjim prosječnim rezultatima na ovim mjerama, slijede učenici vrlo dobrog uspjeha i, naposljetku, učenici dobrog uspjeha. Isti trend rezultata, ali uz nešto manje razlike između skupina odličnih i vrlo dobrih učenika, može se iščitati i iz podataka o korištenju kognitivnih i motivacijskih strategija dubinskog procesiranja, metakognitivnog ciklusa kontrole i poticanja učenja. Nasuprot tome, obrazac rezultata na varijablama površinskog procesiranja i zaštite samopoštovanja sugerira da ovim strategijama najčešće pribjegavaju dobri učenici, dok ih vrlo dobri i odlični učenici

**Tablica 1.** Deskriptivna statistika rezultata na varijablama akademskog samopoimanja, kognitivnih i motivacijskih strategija učenja za učenike odličnog, vrlo dobrog i dobrog općeg uspjeha, te značajnost razlika među njima (N = 403).

	Opći uspjeh	M	SD	F
Verbalno samopoimanje	5	47.64	7.778	40.44
	4	41.56	9.256	$p = 0.000$
	3	37.31	7.962	
Matematičko samopoimanje	5	43.28	10.939	59.16
	4	35.18	12.564	$p = 0.000$
	3	24.98	8.914	
Školsko samopoimanje	5	53.49	5.282	124.71
	4	45.46	7.992	$p = 0.000$
	3	38.15	7.747	
Dubinsko procesiranje	5	72.52	13.687	8.38
	4	69.52	14.006	$p = 0.000$
	3	63.93	13.292	
Površinsko procesiranje	5	17.38	6.176	38.93
	4	22.26	7.404	$p = 0.000$
	3	25.20	5.909	
Metakognitivni ciklus kontrole	5	42.27	8.206	15.35
	4	39.74	8.721	$p = 0.000$
	3	35.07	8.925	
Zaštita samopoštovanja	5	32.11	9.720	19.90
	4	36.26	10.412	$p = 0.000$
	3	41.67	11.339	
Poticanje učenja	5	58.19	11.561	8.70
	4	57.24	12.061	$p = 0.000$
	3	50.67	11.634	

koriste u manjoj mjeri. Može se stoga zaključiti da učenici dobrog uspjeha postižu najniže rezultate na varijablama koje opisuju adaptivno funkcioniranje u školskom okruženju (verbalno, matematičko i školsko samopoimanje, dubinsko procesiranje, metakognitivni ciklus kontrole, poticanje učenja), a najviše rezultate na varijablama koje upućuju na manje adaptivna ponašanja koja mogu dovesti do lošijeg uspjeha (površinsko procesiranje, zaštita samopoštovanja). Za učenike s odličnim uspjehom vrijedi obratno, dok se učenici vrlo dobrog općeg uspjeha, prema rezultatima na relevantnim varijablama, nalaze između učenika ove dvije skupine.

Statistička značajnost razlika u aspektima akademskog samopoimanja te sklonosti kognitivnim strategijama i strategijama regulacije motivacije među učenicima



**Tablica 2.** Korelacija kompozitnih varijabli s diskriminacijskom funkcijom.

	Diskriminacijska funkcija
Školsko samopoimanje	0.893
Matematičko samopoimanje	0.609
Verbalno samopoimanje	0.508
Površinsko procesiranje	- 0.497
Zaštita samopoštovanja	- 0.353
Metakognitivni ciklus kontrole	0.302
Dubinsko procesiranje	0.223
Poticanje učenja	0.193

odličnog, vrlo dobrog i dobrog školskog uspjeha provjerena je multivarijatnom analizom varijance čiji su rezultati prikazani u krajnjoj desnoj koloni Tablice 1. Rezultati analize sugeriraju da postoje statistički značajne razlike u prosječnim vrijednostima na svim varijablama. Time je potvrđena prva hipoteza ovog rada. *Post-hoc* testovima utvrđeno je da statistički značajne razlike u izraženosti verbalnog, matematičkog i školskog samopoimanja, kao i u sklonosti korištenju kognitivnih (dubinsko procesiranje, površinsko procesiranje, metakognitivni ciklus kontrole) i motivacijskih strategija učenja (zaštita samopoštovanja, poticanje učenja) postoje među svim skupinama koje su uspoređivane (odlični i vrlo dobri učenici, odlični i dobri učenici, vrlo dobri i dobri učenici), uz dvije iznimke. Naime, učenici s odličnim i vrlo dobrim općim uspjehom ne razlikuju se statistički značajno na kompozitnim varijablama *duboko procesiranje* ( $p = 0.128$ ) i *poticanje učenja* ( $p = 1.000$ ).

Linearnom diskriminacijskom analizom su derivirane dvije diskriminacijske funkcije, no samo jedna od njih značajna je za razlikovanje skupina učenika različitog školskog uspjeha (Wilksova  $\lambda = 0.548$ ,  $p < 0.000$ ). Ova diskriminacijska funkcija opisuje 97.1 % razlika koje su objašnjive pomoću rezultata na korištenim diskriminacijskim varijablama. Na temelju kanoničke korelacije od 0.662 te veličine efekta ove diskriminacijske funkcije od 0.438 ili gotovo 44 %, razvidno je da, kao što je i predviđeno drugom hipotezom, mjere samopoimanja i strategije učenja predstavljaju varijable koje dobro razlikuju skupine učenika različitog školskog uspjeha.

Varijable koje statistički značajno doprinose razlikovanju skupina učenika s dobrim, vrlo dobrim i odličnim uspjehom su školski, matematički i verbalni pojam o sebi, defanzivne strategije površinskog procesiranja i zaštite samopoštovanja te proaktivna strategija metakognitivnog ciklusa kontrole (Tablica 2). Pritom je varijabla školskog samopoimanja najkorisnija za razlikovanje među skupinama učenika različitog školskog uspjeha. Prema kriteriju da korelacija diskriminacijske varijable i funkcije treba biti veća od 0.3 (Tabachnick i Fidell, 2013.) da bi varijabla pridonosila

razlikovanju među skupinama, može se zaključiti da varijable dubinskog procesiranja i poticanja učenja ne pridonose značajno diferencijaciji grupa.

Rezultati diskriminacijske analize sugeriraju i da je, na temelju poznavanja učeničkih rezultata na mjerama akademskog samopoimanja i korištenja različitih strategija učenja, u 66.7 % slučajeva moguće točno klasificirati učenika s obzirom na njegov školski uspjeh, dok bi se po slučaju točno klasificiralo tek 39.7% sudionika ovog istraživanja (Tabachnick i Fidell, 2013.). Stoga, 66.7 postotna točnost klasifikacije predstavlja značajan doprinos uspješnosti klasifikacijske procedure te govori u prilog kvaliteti varijabli odabranih za diferencijaciju među grupama. Ipak, valja istaknuti da rezultati diskriminacijske analize ukazuju i na određene poteškoće u razlikovanju učenika odličnog i vrlo dobrog uspjeha, vjerojatno uslijed njihove sličnosti u pogledu korištenja strategija dubokog procesiranja i poticanja učenja.

## Rasprava

Na temelju rezultata provedenih analiza, moguće je konstatirati da učenici boljeg uspjeha imaju bolju sliku o sebi kao učenicima, i to u svim promatranim aspektima samopoimanja – verbalnom, matematičkom i općem školskom. Štoviše, razlike među učenicima odličnog, vrlo dobrog i dobrog uspjeha, posebno kad je riječ o varijablama matematičkog i školskog samopoimanja, prilično su velike. Ovi rezultati sukladni su nalazu Rijavec i suradnica (1999.) te pokazuju da su razlike u samopoštovanju i samopoimanju učenika različitog školskog uspjeha u hrvatskim osnovnim školama razmjerno stabilne tijekom posljednjih petnaestak godina.

Nadalje, učenici odličnog uspjeha rjeđe pribjegavaju defanzivnim strategijama površinskog procesiranja i zaštite samopoštovanja, a češće koriste metakognitivne strategije učenja. Oni se u većoj mjeri procjenjuju sposobnima da udovolje školskim zahtjevima nego što je to slučaj s učenicima vrlo dobrog i dobrog školskog uspjeha. Ti će učenici, u usporedbi s vrlo dobrim i dobrim učenicima, vjerojatno imati i izraženiju tendenciju nadgledanja i prilagođavanja vlastitih kognitivnih napora prilikom učenja, a manje će biti skloni tome da površno pristupe učenju ili se usredotoče samo na to da ne poljuljaju sliku o sebi pred sobom i drugima. Rezultati ovog istraživanja upućuju i na to da će, u prosjeku, vrlo dobri učenici imati proaktivniji pristup učenju nego što je to slučaj s dobrim učenicima.

Ovakvi su nalazi u skladu s rezultatima ranijih istraživanja koja pokazuju pozitivnu povezanost između samopoimanja i uspjeha (Grozdek i sur., 2007.; Koludrović i sur., 2014.; Marsh i Hau, 2004.; Möller i sur., 2009.), odnosno, korištenja proaktivnih strategija učenja i uspjeha (Diseth i Kobbeltvedt, 2010.; Lončarić, 2014.b; Schwinger i sur., 2009.; Zimmerman i Kitsantas, 2005.).

Ovo istraživanje rezultiralo je predvidivim obrascem rezultata te, u većini slučajeva, proporcionalnim razlikama prema kojima učenici odličnog školskog uspjeha na varijablama samopoimanja i proaktivnih strategija učenja postižu više, a na varijablama defanzivnih strategija učenja niže rezultate od učenika vrlo dobrog i dobrog školskog uspjeha. Čini se da se učeničke procjene vlastite akademske kompetentnosti i tipičnog pristupa učenju odražavaju i u njihovom akademskom funkcioniranju koje se vrednuje školskim ocjenama. Hrvatski osnovnoškolski kontekst evaluaciju učeničkih postignuća još uvijek temelji samo na procjeni učitelja izraženoj školskom ocjenom. Međutim, bilo bi zanimljivo provjeriti bi li se razlike u samopoimanju učenika različitog školskog uspjeha zadržale i kad bi se uspjeh formirao temeljem rezultata na objektivnim testovima znanja. Prema nalazima istraživanja Marsha i suradnika (2005.) te Möllera i suradnika (2009.), za očekivati je da bi se u potonjem slučaju veza između samopoimanja i uspjeha smanjila, odnosno, da razlike u samopoimanju učenika različitog školskog uspjeha ne bi bile tako sustavne i proporcionalne kako je to slučaj u istraživanjima koje kao mjerilo postignuća koriste školske ocjene.

Duboko procesiranje i poticanje učenja su, prema nalazima ovog istraživanja, dvije varijable na kojima nema statistički značajne razlike između odličnih i vrlo dobrih učenika. Iako podaci pokazuju da učenici vrlo dobrog uspjeha na ovim dvjema proaktivnim strategijama učenja postižu nešto manje rezultate od učenika odličnog uspjeha, razlike među njima u rasponu su moguće statističke pogreške. Stoga se može zaključiti da vrlo dobri učenici, baš kao i odlični učenici, imaju izraženu sklonost kognitivnim strategijama dubokog procesiranja i motivacijskim strategijama poticanja učenja. Otud i nalaz da se gotovo trećina vrlo dobrih učenika na temelju rezultata diskriminacijske analize pogrešno svrstava u skupinu odličnih učenika. Očigledno je, stoga, da značajan postotak vrlo dobrih učenika ima podjednako adaptivan pristup učenju kao i njihovi kolege s odličnim uspjehom. Rijavec i suradnice (1999.) u svom su istraživanju s učenicima petog i šestog razreda osnovnih škola dobile rezultate koji govore u prilog kvaliteti pristupa učenju kod učenika vrlo dobrog uspjeha. One nalaze da su učenici vrlo dobrog uspjeha statistički značajno skloniji dubokom procesiranju informacija od učenika odličnog uspjeha, a uz to imaju izraženu usmjerenost na učenje i višu percepciju vrijednosti učenja nego učenici odličnog uspjeha. To može upućivati na zaključak da razlog lošijeg uspjeha vrlo dobrih učenika nije u rjeđem korištenju adaptivnih strategija učenja, uz eventualnu iznimku koja se tiče njihove manje sklonosti metakogniciji. Ono što vrlo dobre učenike priječi u postizanju boljeg školskog uspjeha potencijalno je njihovo veće korištenje defanzivnih strategija zaštite samopoštovanja i površinskog procesiranja koje može biti motivirano lošijom slikom o sebi kod tih učenika ili manjkom osobina i vještina

(npr. incijativnost, poduzetnost, samoprezentacija) koje nisu zahvaćene ovim istraživanjem.

Konačno, podatak o upotrebi strategije površinskog procesiranja koju karakterizira sklonost nepovezanom memoriranju te usmjerenost na minimalne zahtjeve, govori da je strategija učenja napamet najmanje prisutna kod odlikaša, a najviše kod učenika dobrog uspjeha. Iz toga je moguće zaključiti da se upotreba te strategije, kolokvijalno nazvane „bubanjem“, suprotno uvjerenjima mnogih aktera – učenika, roditelja, učitelja i šire javnosti, ne honorira u našem obrazovnom kontekstu.

## Zaključna razmatranja

Imajući na umu postavke modela uzajamnih efekata (Marsh i Craven, 2006.; Marsh i O'Mara, 2008.) koji postulira reciprocitet između samopoimanja i školskog uspjeha, nalaze ovog i srodnih istraživanja moguće je koristiti pri planiranju mjera namijenjenih unapređenju učeničkog područno-specifičnog i globalnog samopoimanja te poboljšanju školskog uspjeha, a time i obrazovnih, profesionalnih i osobnih šansi pojedinaca.

Konkretno, rezultati ovog istraživanja upućuju na potrebu da se učenicima lošijeg uspjeha pruži kvalitetna podrška kako bi razvili pozitivnija očekivanja vezana uz vlastito učenje i ovladali onim strategijama učenja koje će njihovo učenje učiniti uspješnijim, a time i njihovu sliku o sebi kao učenicima boljom. Pritom je ključno da se intervencije namijenjene razvoju učeničke slike o sebi inkorporiraju u uobičajenu nastavnu praksu, jer nisu efikasne ako se organiziraju izvan razrednog konteksta učenja, primjerice, u obliku izvan-nastavnih radionica ili projektnih aktivnosti (Marsh i Craven, 2006.). Jednako je važno da se poučavanje strategijama učenja uključi u svakodnevne školske aktivnosti, a uvježbavanje primjene pojedinih strategija potiče u domaćim zadaćama. Poučavanje proaktivnih strategija učenja treba se organizirati na način primjeren razvojnoj dobi učenika, što kod intervencija koje su osmišljene kao jednokratna demonstracija primjene određene strategije često nije slučaj, već se primjerice jedan radionički model, a nerijetko i tema na kojoj se učenici poučavaju upotrebi neke strategije učenja, primjenjuje za učenike svih viših razreda osnovne škole. Osim poučavanju proaktivnih strategija učenja, u školama bi pozornost trebalo posvetiti i osvještavanju nedostataka koji proizlaze iz primjene defanzivnih strategija učenja, što u našem obrazovnom kontekstu često izostaje. Poticanjem učenika da preuzmu kontrolu nad vlastitim učenjem uz uvjerenje da u njemu mogu uspjeti, škole potiču razvoj osoba koje odgovorno i samopouzđano pristupaju zadacima koji se pred njih postavljaju.

Poboljšanje učeničkog akademskog funkcioniranja i osobne dobrobiti koje se ogleda u proaktivnom pristupu učenju i unapređenju učeničke slike o sebi trebalo bi se odvijati u podržavajućoj atmosferi škole u kojoj su učenicima osigurane kontinuirane šanse za uspjeh te se, u radu s učenicima, potiče razvoj internalnog, a ne eksternalnog okvira za usporedbu. Ovo se odnosi na praksu davanja povratne informacije kojom se učenike potiče na usporedbu sa samima sobom, tj. s vlastitim radom iz ranijih razdoblja, a ne s drugima, budući da usporedba s drugim učenicima može negativno djelovati na učenikovo samopoimanje te jačati atmosferu kompeticije u razredu.

Praćenje smjernica koje proizlaze iz ovog i ranijih istraživanja provedenih u domaćem i stranim obrazovnim kontekstima korak je bliže praksi u kojoj razvoj učeničke slike o sebi i suvereno vladanje i upravljanje strategijama učenja postaju željeni ishod kvalitetno organiziranog i izvedenog odgojno-obrazovnog procesa.

## Literatura

- Ajduković, M. i Kolesarić, V. (2003.). *Etički kodeks istraživanja s djecom*. Zagreb: Vijeće za djecu Vlade Republike Hrvatske - Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži.
- Artelt, C., Baumert, J., Julius-McElvany, N. i Peschar, J. (2003.). *Learners for Life: Student Approaches to Learning. Results from PISA 2000*. Paris: OECD.
- Chen, B. H., Chiu, W. i Wang, C. (2014.). The relationship among academic self-concept, learning strategies and academic achievement: a case study of national vocational college students in Taiwan via SEM. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 24, 419-431.
- Craven, R. i Marsh, H. W. (2008.). The centrality of the self-concept construct for psychological wellbeing and unlocking human potential: Implications for child and educational psychologists. *Educational & Child Psychology*, 25, 104-118.
- De Corte, E. (2010.). Historical developments in the understanding of learning. U: H. Dumont, D. Istance i F. Benavides (ur.), *The Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice* (str. 35-67). OECD: Centre for Educational Research and Innovation.
- Diseth, A. i Kobbeltvedt, T. (2010.). A mediation analysis of achievement motives, goals, learning strategies, and academic achievement. *British Journal of Educational Psychology*, 80, 671-687.
- Green, J., Liem, G. A. D., Martin, A. J., Colmar, S., Marsh, H. W. i McInerney, D. M. (2012.). Academic motivation, self-concept, engagement, and performance in high school: A longitudinal perspective. *Journal of Adolescence*, 35, 1111-1122.
- Grozdek, M., Kuterovac Jagodić, G. i Zarevski, P. (2007.). Samopoimanje srednjoškolaca različitog školskog uspjeha. *Suvremena psihologija*, 10, 37-54.
- Hattie, J. A. (2009.). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London: Routledge.
- Koludrović, M., Bubić, A. i Reić Ercegovac, I. (2014.). Self-efficacy and achievement goals as predictors of high-school students' academic performance. *Školski vjesnik*, 64, 579-602.

- Lončarić, D. (2008.). *Kognitivni in motivacijski dejavniki procesov samoregulacije pri učenju in soočanju s šolskim neuspehom*. Neobjavljena doktorska disertacija. Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani, Ljubljana.
- Lončarić, D. (2011.). To flourish, arm or fade away? Proactive, defensive and depressive patterns of self-regulated learning. U: I. Brdar (ur.), *The Human Pursuit of Well-Being. A Cultural Approach* (str. 175-189). New York: Springer.
- Lončarić, D. (2014.a). *Motivacija i strategije samoregulacije učenja: teorija, mjerenje i primjena*. Rijeka: Učiteljski fakultet u Rijeci.
- Lončarić, D. (2014.b). Testing Mediation with Learning and Coping Strategies: Direct and Mediated Effects of Anxiety and Self-Efficacy on School Performance. U: A. Galmonte, i R. Actis-Grosso (ur.), *Different Psychological Perspectives on Cognitive Processes: Current Research Trends in Alps-Adria Region* (str. 371-391). Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- Marsh, H. W. (1990.). *Self description questionnaire – II: Manual*. <http://www.self.ox.ac.uk/Instruments/SDQII/SDQIIManual.htm> (12.04.2012.).
- Marsh, H. W. i Craven, R. G. (2006.). Reciprocal effects of self-concept and performance from a multidimensional perspective: Beyond seductive pleasure and unidimensional perspectives. *Perspectives on Psychological Science*, 1, 133-163.
- Marsh, H. W. i Hau, K. T. (2004.). Explaining paradoxical relations between academic self-concepts and achievements: Cross-cultural generalizability of the internal-external frame of reference predictions across 26 countries. *Journal of Educational Psychology*, 96, 56-67.
- Marsh, H. W. i Martin, A. J. (2011.). Academic self-concept and academic achievement: Relations and causal ordering. *British Journal of Educational Psychology*, 81, 59-77.
- Marsh, H. W. i O'Mara, A. (2008.). Reciprocal effects between academic self-concept, self-esteem, achievement, and attainment over seven adolescent years: Unidimensional and multidimensional perspectives of self-concept. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 34, 542-552.
- Marsh, H. W., Trautwein, U., Lüdtke, O., Köller, O. i Baumert, J. (2005.). Academic self-concept, interest, grades, and standardized test scores: Reciprocal effects models of causal ordering. *Child Development*, 76, 397-416.
- Matić, J., Marušić, I. i Baranović, B. (2015.). Determinante matematičkog samopoimanja: Analiza rodni univerzalnosti i specifičnosti. *Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 17 (4), 1103-1129.
- McInerney, D. M., Cheng, R. W. Y., Mok, M. M. C. i Lam, K. H. (2012.). Academic self-concept and learning strategies: Direction of effect on student academic achievement. *Journal of Advanced Academics*, 23, 249-269.
- Möller, J., Pohlmann, B., Köller, O. i Marsh, H. W. (2009.). A meta-analytic path analysis of the internal/external frame of reference model of academic achievement and academic self-concept. *Review of Educational Research*, 79, 1129-1167.
- Mujagić, A. i Buško, V. (2013.). Motivacijska uvjerenja i strategije samoregulacije u kontekstu modela samoreguliranoga učenja. *Psihologijske teme*, 22, 93-115.
- Murajama, K., Pekrun, R., Lichtenfeld, S. i vom Hofe, R. (2013.). Predicting long-term growth in students' mathematics achievement: the unique contributions of motivation and cognitive strategies. *Child Development*, 84, 1475-1490.



- Nikčević-Milković, A., Jerković, A. i Biljan, E. (2014.). Povezanost komponenti samoregulacije učenja sa školskim uspjehom i zadovoljstvom školom kod učenika osnovnoškolske dobi. *Napredak*, 154(4), 375 – 398.
- Pintrich, P. R. (1999.). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 31, 459–470.
- Pintrich, P. R. (2004.). A Conceptual Framework for Assessing Motivation and Self-Regulated Learning in College Students. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385-407.
- Rijavec, M., Raboteg Šarić, Z. i Franc, R. (1999.). Komponente samoreguliranog učenja i školski uspjeh. *Društvena istraživanja*, 8 (4), 529-541.
- Schwinger, M., Steinmayr, R. i Spinath, B. (2009.). How do motivational regulation strategies affect achievement: mediated by effort management and moderated by intelligence. *Learning and Individual Differences*, 19, 621-627.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J. i Stanton, G. C. (1976.). Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-441.
- Sorić, I. (2014.). *Samoregulacija učenja: možemo li naučiti učiti*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Tabachnick, B. G. i Fidell, L. S. (2013.). *Using multivariate statistics*. NJ: Pearson Education Inc.
- Zimmerman, B. J. i Kitsantas, A. (2005.). The hidden dimension of personal competence: Self-regulated learning and practice. U: A. J. Elliot, C. S. Dweck i S. Carol (ur.), *Handbook of Competence and Motivation* (str. 509-526). New York: Guilford Publications.



## PRILOG

**Tablica 3.** Korelacije varijabli akademskog samopoimanja, kognitivnih i motivacijskih strategija učenja te školskog uspjeha na cjelokupnom uzorku (N = 589)\*.

	Školski uspjeh	Verbalno samopoimanje	Matematičko samopoimanje	Školsko samopoimanje	Dubinsko procesiranje	Površinsko procesiranje	Metakognitivni ciklus kontrole	Zaštita samopoštovanja	Poticanje učenja
Školski uspjeh									
Verbalno samopoimanje	0.42								
Matematičko samopoimanje	0.47	0.17							
Školsko samopoimanje	0.62	0.57	0.60						
Dubinsko procesiranje	0.19	0.30	0.24	0.41					
Površinsko procesiranje	-0.40	-0.27	-0.39	-0.49	-0.12				
Metakognitivni ciklus kontrole	0.27	0.34	0.31	0.45	0.59	-0.18			
Zaštita samopoštovanja	-0.32	-0.33	-0.43	-0.47	-0.15	0.53	-0.34		
Poticanje učenja	0.19	0.32	0.27	0.40	0.52	-0.13	0.71	-0.40	

\* Sve korelacije značajne su na razini  $p < 0.01$ .

## The differences in self-concept and the use of learning strategies among students of different school achievement

### Summary

---

The purpose of the study was to analyse the differences in the aspects of academic self-concept (Marsh, 1990) and the use of cognitive and motivational learning strategies (Lončarić, 2014a) among students of different school achievement. The research sample included the eighth form primary school pupils from Zagreb and Zagreb county (N = 589). The findings suggest that students with higher achievement, compared to the students with the lower one, have better image of themselves, less frequently use defensive learning strategies and more often use metacognitive skills. The differences among students with excellent and very good achievement in tendencies towards deep processing and self-encouragement for learning were not found. The findings indicate the need to provide low-achievers with better support aimed at developing more positive expectations about their own learning and mastering proactive learning strategies.

**Keywords:** school achievement, self-concept, learning strategies

