



KOMPONENTE SAMOREGULIRANOG UČENJA I ŠKOLSKI USPJEH

Majda RIJAVEC

Učiteljska akademija, Zagreb

Zora RABOTEG-ŠARIĆ, Renata FRANČIĆ

Institut društvenih znanosti Ivo Pilar, Zagreb

UDK: 371.26

Izvorni znanstveni rad

Primljeno: 25. 1. 1999.

Istraživanje je imalo za cilj ispitati po kojim se komponentama samoreguliranog učenja (strategije učenja, vjerovanja o samoefikasnosti, ciljna orijentacija i samopoštovanje) razlikuju učenici različitog školskog uspjeha. U ispitivanju je sudjelovalo 256 učenika (130 dječaka i 126 djevojčica) petog i šestog razreda iz tri zagrebačke osnovne škole. Rezultati su pokazali da se učenici različitog školskog uspjeha međusobno razlikuju u većem broju ispitivanih varijabla. Na kraju rada diskutirano je o tome kako razumijevanje strategija koje rabe učenici s razvijenim samoreguliranim učenjem, njihove motivacije i razvojne prirode tih sposobnosti mogu pomoći da se i manje motivirane učenike nauči kako će poboljšati svoje učenje.

UVOD

Jedan od glavnih pojmova u konstruktivističkim teorijama učenja je samoregulirano učenje. Učenici čije učenje je samoregulirano znaju što su efikasne strategije učenja te kada i kako se njima treba služiti (Winne, 1995). Osim toga, oni su motivirani samim učenjem, a ne ocjenama ili pohvalama (Schunk, 1995) i spremni su raditi na dugotrajnom zadatku sve dok ga ne završe. Kad učenici imaju efikasne strategije učenja i motivaciju da ih rabe dok ne završe zadatak, vjerojatno je da će biti uspješni u učenju (Zimmerman, 1995) i da će imati motivaciju za učenjem tijekom čitavog života (Corno i Kanfer, 1993). Jedno istraživanje pokazalo je da se školski uspjeh učenika može s 93 posto točnosti predvidjeti samo na temelju njihove sposobnosti za samoregulirano učenje (Zimmerman, 1991).

Strategijama učenja drži se svako ponašanje ili mišljenje koje olakšava kodiranje informacija na način koji povećava njihovu integraciju i pronalaženje (Weinstein, 1988). Iako mnogobrojna istraživanja pokazuju da uporaba strategija učenja ima pozitivne efekte na učenje, poznato je da ih mnogi učenici ne rabe. Dio razloga može se pripisati nepoznavanju tehnika i nedostatku znanja o tome kada ih i kako koristiti (Presley i sur., 1989), no uzroci mogu biti i motivacijske prirode.

Naime, neki učenici se ne koriste strategijama višeg reda ako vjeruju da neće uspjeti u učenju unatoč korištenju takvih strategija (Garner, 1990). Tako Zimmerman i Martinez-Pons (1990) izvješćuju o povezanosti između samoeфикаsnosti (procjena vlastite sposobnosti organizacije i provedbe neke aktivnosti) i uporabe samoregulativnih strategija učenja. Pintrich i De Groot (1990) zaključuju da je uključenost učenika u samoregulirano učenje usko povezana s njegovim uvjerenjem u vlastitu sposobnost izvođenja školskih zadataka te s uvjerenjem da su ti zadaci zanimljivi i vrijedni učenja.

Vjerovanja o samoeфикаsnosti mogu se podijeliti u tri kategorije (Skinner i sur., 1988):

a) Vjerovanja o kontroli odnose se na opća očekivanja o mjeri u kojoj osoba može proizvesti željeni rezultat;

b) Vjerovanja o vezi sredstvo-cilj odnose se na očekivanja osobe o mjeri u kojoj su određena sredstva ефикасна u proizvođenju željenog rezultata;

c) Vjerovanja o akteru odnose se na očekivanja osobe o mjeri u kojoj posjeduje takva sredstva.

Dakle, da bi se učenik kognitivno angažirao, potrebno je da uoči korist od ulaganja napora (vjerovanja o vezi sredstvo-cilj) i da vjeruje u vlastitu sposobnost kontrole i usmjeravanja svojih aktivnosti.

Opaženi odnos između strategija učenja i rezultata povezan je i sa različitim ciljevima koje učenici imaju u školskoj situaciji. Mnoga istraživanja pokušala su identificirati različite tipove ciljnih orijentacija, motivacijske procese koji su s njima povezani te uvjete koji ih izazivaju (Ames, 1992). Većina navodi dva suprotna cilja koje nazivaju usmjerenost na znanje vs. usmjerenost na izvedbu (Ames i Archer, 1988), usmjerenost na učenje vs. usmjerenost na izvedbu (Dweck i Leggett, 1988) ili uključenost u zadatak vs. ego-uključenost (Nicholls, 1984).

Učenici koji su usmjereni na učenje, znanje ili zadatak žele unaprijediti svoje sposobnosti i razumijevanje gradiva. Učenje je za njih cilj sam po sebi. Suprotno tomu, učenici koji su usmjereni na izvedbu teže demonstrirati svoje visoke sposobnosti i dobiti pozitivne procjene od drugih ljudi. Nicholls, Patashnick i Nolen (1985) identificirali su i treći cilj, izbjegavanje truda. Učenici koji su usmjereni na izbjegavanje truda.

DRUŠ. ISTRAŽ. ZAGREB
GOD. 8 (1999),
BR. 4 (42),
STR. 529-541

RIJAVEC, M. I SUR.:
KOMPONENTE
SAMOREGULIRANOG...

žele u učenje uložiti što je manje moguće truda i nekako se "provući".

Većina teorija cilja pretpostavlja da će ponašanje pojedina s različitom ciljnom orijentacijom djelomično ovisiti o tome kako opažaju svoje sposobnosti. Učenici s visokim samopoštovanjem najskloniji su prihvatiti važnost ulaganja napora i usmjerenost na znanje i učenje. Oni s niskim samopoštovanjem izbjegavat će ulaganje napora i pokušaj unapređenja svojih sposobnosti, jer je to za njih suviše riskantno (Covington i Omelich, 1979).

Za pretpostaviti je da učenici koji rabe samoregulirano učenje imaju i bolji školski uspjeh. Stoga je cilj ovog istraživanja ispitati prema kojima se ovdje navedenim komponentama samoreguliranog učenja (strategije učenja, vjerovanja o samoefikasnosti, ciljna orijentacija i samopoštovanje) razlikuju učenici različitog školskog uspjeha.

ISPITANICI I POSTUPAK

U ispitivanju je sudjelovalo 256 učenika (130 dječaka i 126 djevojčica) petog i šestog razreda iz tri zagrebačke osnovne škole. Instrumenti su primijenjeni u grupnim uvjetima, u razredu tijekom jednog školskog sata. Na početku ispitivanja učenicima je ukratko objašnjena svrha ispitivanja, zajamčena im je anonimnost podataka te su zamoljeni za suradnju i iskrenost pri odgovaranju na pitanja. Nakon te opće upute dvije ispitivačice su učenicima podijelile prvi instrument (od ukupno njih tri) te je dana uputa s primjerima na ploči. Kad su svi učenici u razredu bili gotovi, podijeljen je drugi, a nakon njega i treći instrument.

INSTRUMENTI

Upitnik samopoštovanja, ciljne orijentacije, percipirane kontrole i vrijednosti

Upitnik se sastoji od 53 tvrdnje, pri čemu je zadatak ispitanika izraziti svoje slaganje sa svakom tvrdnjom na skali od pet stupnjeva. Značenje svih brojeva rabljene skale dano je na početku upitnika, a ispod svake tvrdnje je ponuđena skala od 1 do 5 s opisima krajeva skale (1 – uopće se ne slažem, 5 – u potpunosti se slažem).

Instrument prema autoru (Niemivirta, 1999) mjeri sljedeće dimenzije:

a. *Samopoštovanje* – pet čestica (pr. Htio bih biti potpuno drukčiji nego što sam sad.)

Faktorska analiza glavnih komponenata pokazala je jedan faktor s karakterističnom vrijednošću 2.32 koji objašnjava 46.5 posto varijance. Koeficijent relijabilnosti Cronbach alfa iznosi 0.67.

b. *Ciljna orijentacija* – petnaest čestica koje čine sljedeće tri subskale:

Skala usmjerenosti na učenje – pet čestica (pr. Jako sam zadovoljan kad naučim nešto novo.)

Skala usmjerenosti na izvedbu – pet čestica (pr. Jako sam zadovoljan kad sam u školi bolji od drugih.)

Skala usmjerenosti na izbjegavanje truda – pet čestica (pr. Jako sam zadovoljan kad nemam puno za učiti.)

Faktorska analiza glavnih komponenata s varimax rotacijom pokazala je četiri faktora sa sljedećim karakterističnim korjenovima: 3.23, 2.62, 1.52 i 1,08 koji objašnjavaju 57.82 posto varijance.

Prvi faktor uglavnom odgovara Skali usmjerenosti na učenje, drugi faktor odgovara Skali usmjerenosti na izvedbu, a treći i četvrti faktor odgovaraju Skali usmjerenosti na izbjegavanje truda u originalnom upitniku.

Koeficijenti relijabilnosti Cronbach alfa za navedene skale iznose 0.80, 0.69 i 0.64.

c. *Percipirana kontrola* – 27 čestica koje čine sljedeće tri skale:

Vjerovanja o kontroli – pet čestica (pr. Ako hoću, mogu naučiti sve što u školi traže.)

Faktorska analiza glavnih komponenata Skale vjerovanja o kontroli pokazala je dva faktora s karakterističnim korjenovima 1.90 i 1.05 koji objašnjavaju 59.16 posto varijance. Koeficijent relijabilnost Cronbach alfa iznosi 0.57.

Uvjerjenje o vezi sredstvo-cilj – 14 čestica od kojih se četiri odnosi na *Zalaganje* (pr. Svaki učenik može naučiti sve što se u školi traži samo ako se dovoljno trudi.), četiri na *Sposobnosti* (pr. Ako neki učenik ne nauči gradivo, to je zbog toga što nije dovoljno pametan), tri čestice se odnose na Učitelja ili neki drugi autoritet (pr. Koliko će učenik naučiti u školi i biti uspješan, ovisi o učitelju.), a tri na *Sreću* (pr. Uspjeh u školi posljedica je sreće.).

Faktorska analiza glavnih komponenata Skale vjerovanja o vezi sredstvo-cilj s varimax rotacijom pokazala je četiri faktora s karakterističnim korjenovima većim od jedan (3.31, 1.93, 1.36, 1.37 i 1.09) koji objašnjavaju 55.16 posto varijance. Faktori se u potpunosti poklapaju sa skalama u originalnom upitniku – *Zalaganje*, *Sposobnosti*, *Učitelj* i *Sreća*. Koeficijenti relijabilnosti Cronbach alfa za navedene skale iznose 0.56, 0.60, 0.65 i 0.68.

Vjerovanja o akteru – 8 čestica od kojih se četiri odnose na *Zalaganje* (pr. Za vrijeme nastave sam dobro koncentriran.), a četiri na *Sposobnosti* (pr. Imam sposobnosti koje su potrebne za učenje.).

Faktorska analiza glavnih komponenata Skale vjerovanja o akteru s varimax rotacijom pokazala je dva faktora s karak-

terističnim korjenovima 2.44 i 1.22 koji objašnjavaju 45.77 posto varijance. Faktori se poklapaju sa skalama u originalnom upitniku – *Zalažanje* i *Sposobnosti*. Koeficijent relijabilnost Cronbach alfa za obje ove skale iznosi 0.58.

d. *Vrijednosti* – šest čestica (pr. Čini mi se da je učiti i ići u školu potpuno beskorisno.)

Faktorska analiza glavnih komponenata pokazala je jedan faktor s karakterističnom vrijednošću 3.49 koji objašnjava 58.27 posto varijance. Koeficijent relijabilnosti Cronbach alfa iznosi 0.85.

Upitnik strategija učenja

Upitnik se sastoji od četrnaest tvrdnji, pri čemu je zadatak ispitanika izraziti svoje slaganje sa svakom tvrdnjom na skali od pet stupnjeva. Format upitnika i značenje skale isto je kao i kod prvog upitnika.

Instrument, prema mišljenju autora (Niemivirta, 1999), mjeri sljedeće dimenzije:

Duboko procesiranje – pet čestica (pr. Kad učim, često se vraćam na dijelove koje nisam razumio ili mi izgledaju nejasni.)

Površinsko procesiranje – pet čestica (pr. Kad učim za test, pokušavam zapamtiti novo gradivo onako kako je napisano u knjizi.)

Samo-otežavanje – četiri čestice (pr. Shvatio sam da brzo odustanem od učenja ako mi je gradivo teško.)

Faktorska analiza glavnih komponenata s varimax rotacijom pokazala je četiri faktora s karakterističnim korjenovima većim od jedan (3.06, 2.43, 1.18 i 1.02) koji objašnjavaju 57.82 posto varijance. Prva tri faktora poklapaju se sa skalama u originalnom upitniku – Duboko procesiranje, Površinsko procesiranje i Samo-otežavanje. Četvrti faktor sadrži dvije tvrdnje od kojih jedna pripada skali Dubokog procesiranja, a druga skali Površinskog procesiranja.

Koeficijenti relijabilnosti Cronbach alfa za navedene skale iznose 0.69, 0.47 i 0.74.

Kako je faktorska analiza uglavnom potvrdila faktorsku strukturu oba upitnika (osim kod skala Usmjerenost na izbjegavanje truda i Uvjerenje o kontroli), i u ovom istraživanju rabljene su skale onako kako ih je definirao autor (Niemivirta, 1999).

REZULTATI

Kako je cilj istraživanja bio utvrditi razlikuju li se učenici s različitim školskim uspjehom prema svojem rezultatu u navedenim varijablama, provedena je diskriminacijska analiza.

Učenici su prema svojem školskom uspjehu na prvom polugodištu bili podijeljeni u tri skupine: odlični, vrlo dobri i

dobri. Dovoljni i nedovoljni izostavljeni su iz analize jer ih je u cjelokupnom uzorku bilo svega četvero. Vrijednosti diskriminacijskih funkcija prikazane su u tablici 1.

➔ **TABLICA 1**
Svojtvene vrijednosti koeficijenti kanoničke korelacije i testovi značajnosti kanoničke diskriminacije

Funkcija	Svojtvena vrijednost	Kanonička korelacija	Wilksova Lambda	Hi kvadrat	df	p
1	.47	.58	.61	106.28	30	.00
2	.11	.32	.90	22.88	14	.06

Dobivena vrijednost Wilksove lambde za prvu funkciju (0.61) ukazuje na osrednju mogućnost razlikovanja tri skupine ispitanika na temelju skupa primijenjenih varijabla. Vrijednost pripadajućeg hi-kvadrata (106.28) veća je od granične vrijednosti uz 30 stupnjeva slobode. Stoga se može zaključiti da su razlike među skupinama u prostoru ispitanih varijabla statistički značajne, što opravdava izvođenje diskriminacijske funkcije.

Kako kanonička korelacija iznosi .58, oko 35 posto ukupnog varijabiliteta razlika među skupinama dobrih, vrlo dobrih i odličnih učenika može se pripisati skupu ispitivanih varijabla.

U tablici 2. prikazane su srednje vrijednosti ispitivanih varijabla za tri skupine učenika, F omjeri i njihova značajnost, a u tablici 3. koeficijenti diskriminacijske funkcije.

● **TABLICA 2**
Aritmetičke sredine ispitivanih varijabla za tri skupine učenika, F omjeri i P vrijednosti

Varijabla	Dobri	Vrlo dobri	Odlični	F	P
Samopoštovanje	3.41	3.90	4.11	9.50	.00
Ciljna orijentacija					
Usmjerenost na učenje	4.16	4.44	4.12	5.27	.01
Usmjerenost na izvedbu	3.75	3.86	3.59	2.80	.06
Usmjerenost na izbjegavanje	3.34	3.33	3.30	.04	.96
Uvjerjenje o samoefikasnosti					
Uvjerjenje o kontroli	3.95	4.30	4.42	6.55	.00
Sredstvo-cilj: Zalaganje	4.15	4.54	4.38	4.20	.16
Sredstvo-cilj: Sposobnosti	2.46	2.13	1.98	4.64	.01
Sredstvo-cilj: Učitelj	2.62	2.25	2.42	1.75	.17
Sredstvo-cilj: Sreća	2.24	1.85	1.63	5.76	.00
Akter: Zalaganje	3.32	3.69	3.93	8.20	.00
Akter: Sposobnosti	3.72	4.16	4.54	28.29	.00
Vrijednosti	3.91	4.35	4.03	4.87	.01
Strategije učenja					
Duboko procesiranje	4.24	4.35	4.09	3.99	.02
Površinsko procesiranje	3.68	3.50	3.01	17.05	.00
Samo-otežavanje	2.62	2.49	2.33	1.28	.28

Vrijednosti standardiziranih koeficijenata govore o relativnoj važnosti svake varijable pri formiranju rezultata na diskriminacijskoj funkciji. Kao što je vidljivo iz tablice 3, najveći

↻ TABLICA 3
Standardizirani
koeficijenti
i koeficijenti strukture
diskriminacijske
funkcije

doprinos imaju vjerovanja o akteru (sposobnosti i zalaganje), a nakon toga usmjerenost na učenje te površinsko i duboko procesiranje.

Varijabla	Standardizirani koeficijenti	Koeficijenti strukture
Samopoštovanje	-.07	.33
Usmjerenost na učenje	-.46	-.19
Usmjerenost na izvedbu	-.08	-.19
Usmjerenost na izbjegavanje	-.02	-.04
Uvjerenje o kontroli	.16	.27
Sredstvo-cilj: Zalaganje	.29	.05
Sredstvo-cilj: Sposobnosti	-.02	-.24
Sredstvo-cilj: Učitelj	.05	.01
Sredstvo-cilj: Sreća	-.10	-.22
Akter: Zalaganje	.54	.35
Akter: Sposobnosti	.61	.64
Vrijednosti	-.07	-.10
Duboko procesiranje	-.34	-.24
Površinsko procesiranje	-.37	-.50
Samo-otežavanje	.12	-.15

Koeficijenti strukture pokazuju povezanost pojedinih varijabla i diskriminacijske funkcije. Iz tablice 3. vidi se da je najveća povezanost funkcije i varijable uvjerenje o akteru (sposobnosti), a zatim slijede varijable *površinsko procesiranje*, *te uvjerenje o akteru* (zalaganje) i *samopoštovanje*.

Relativan položaj skupina na diskriminacijskoj funkciji može se prikazati položajem njihovih centroida koji su prikazani u tablici 4. Kao što se vidi, položaj dobrih učenika udaljen je od ishodišta za 1.18 standardnih jedinica u smjeru nižih rezultata, a položaj skupine vrlo dobrih učenika za .55 standardnih jedinica u istom smjeru. Položaj skupine odličnih učenika nalazi se za .634 standardne jedinice u smjeru viših rezultata.

↻ TABLICA 4
Centroidi skupina
na diskriminacijskoj
funkciji

Skupina	C
Dobri	- 1.185
Odlični	- 0.552
Vrlo dobri	0.634

RASPRAVA

Kao što je vidljivo iz tablice 2, tri skupine ispitanika razlikuju se po svojim rezultatima na ispitivanim varijablama.

Što je školski uspjeh učenika veći, to je veće i njihovo samopoštovanje. Odlični učenici imaju veće samopoštovanje nego vrlo dobri, a vrlo dobri veće od dobrih.

Kad su u pitanju ciljne orijentacije, učenici se međusobno razlikuju po svojoj usmjerenosti na učenje. Pritom najveću

usmjerenost na učenje imaju vrlo dobri učenici koji se po toj svojoj orijentaciji značajno razlikuju od dobrih.

Dobri učenici imaju najmanje izraženo opće uvjerenje o kontroli i po tome se razlikuju od vrlo dobrih i odličnih. Dakle, oni najmanje vjeruju kako je njihov školski uspjeh pod njihovom kontrolom. Kad su u pitanju uvjerenja o povezanosti sredstava i rezultata, što učenici imaju bolji školski uspjeh, to manje vjeruju da postoji povezanost između uspjeha u učenju s jedne strane i sposobnosti i sreće s druge. No, oni svoj uspjeh u većoj mjeri pripisuju i sposobnostima i zalaganju. Najveću vrijednost učenju pridaju vrlo dobri učenici koji se po tome značajno razlikuju od dobrih.

U strategijama učenja učenici se međusobno razlikuju i kod dubokog i kod površinskog procesiranja. Kad je duboko procesiranje u pitanju, vrlo dobri učenici su mu značajno skloniji od dobrih. S druge strane, vrlo dobri i odlični učenici manje su skloni površinskom procesiranju od dobrih.

Diskriminacijskom analizom dobivena je jedna značajna diskriminacijska funkcija, a visina kanoničke korelacije ($r = .58$) pokazuje da promatrane varijable objašnjavaju oko 35 posto ukupne varijance razlike između promatranih skupina učenika.

Uvid u koeficijente korelacije pojedinih varijabla s diskriminacijskom funkcijom pokazuje da tri skupine učenika najbolje razlikuju sljedeće varijable: uvjerenje o akteru (sposobnosti), površinsko procesiranje, uvjerenje o akteru (zalaganje) i samopoštovanje.

Što učenici imaju bolji školski uspjeh, to više procjenjuju da imaju sposobnosti potrebne za učenje i da se u školi više zalažu. No, istodobno oni manje od lošijih učenika vjeruju kako je njihov uspjeh posljedica sposobnosti, a ni u većoj mjeri ne vjeruju u povezanost uspjeha i zalaganja. Postavlja se pitanje čemu oni pripisuju svoj školski uspjeh?

Iz tablice 2. vidljivo je kako bolji učenici imaju izraženije opće uvjerenje o kontroli koju imaju nad svojim školskim uspjehom i učenjem. Moguće je da učenici u ovoj dobi još nisu uspjeli izgraditi specifična uvjerenja koja se ovdje ispituju, ali imaju opće uvjerenje kako je rezultat njihova učenja u velikoj mjeri pod njihovom kontrolom.

Opće uvjerenje o kontroli odgovara konceptu uvjerenja u mjestu kontrole (locus kontrole). Osobe s unutarnjim mjestom kontrole vjeruju kako imaju kontrolu nad svojim ponašanjem te kako sami upravljaju svojom sudbinom. Nasuprot tome, pojedinci s vanjskim mjestom kontrole vjeruju kako je ono što im se događa pod utjecajem vanjskih okolnosti (Kobasa, 1982). Ljudi su skloniji razviti uvjerenje u unutarnje mjesto kontrole u onim područjima u kojima postižu uspjeh. Sto-

ga su uvjerenje u mjesto kontrole i uspjeh u nekom području obično povezani (Weiner, 1980).

Budući da školski uspjeh ovisi o znanju i vještinama učenika, učenici s unutarnjim uvjerenjem u mjesto kontrole obično imaju bolji školski uspjeh (Crandall i sur., 1965), čak i kad su izjednačeni po kvocijentu inteligencije s učenicima s vanjskim uvjerenjem u mjesto kontrole (Messer, 1972). To je vjerojatno posljedica činjenice što učenici s unutarnjim uvjerenjem u mjesto kontrole više vremena provode u učenju (Crandall i sur., 1962)

Bolji uspjeh učenika u ovom istraživanju povezan je i s manjom upotrebom površinskog procesiranja. Lošiji učenici skloniji su učiti novo gradivo oslanjajući se uglavnom na njegovo memoriranje, usmjeravaju se samo na ono što misle da će učitelj pitati i ne razmišljaju puno nego ponavljaju dok im se ne učini da su naučili. Istraživanja pokazuju da se razumijevanje teksta značajno poboljšava ako se učenici poduče dubokom procesiranju, primjerice postavljanju pitanja i pravljenju sažetaka odlomaka (Bornstein, 1985; Nolan, 1991). U istraživanju Benjamina i suradnika (1981) studenti koji rabe duboko i površinsko procesiranje nisu se međusobno razlikovali u znanju činjenica, ali je do razlika dolazilo kada su im bila postavljena pitanja u kojima se zahtijevalo povezivanje tih činjenica.

Bolji učenici imaju i više samopoštovanje. Učenici koji u školi dobivaju dobre ocjene razvili su pozitivnu sliku o svojim akademskim sposobnostima, što ih opet potiče na učenje i želju za boljim uspjehom. Oni su manje skloni negativnim emocijama koje prate spoznaju da su sami odgovorni za lošu ocjenu, jer im se to ne događa često i pretpostavljaju da će ocjenu lako ispraviti. Učenici nižeg samopoštovanja obično imaju i lošiji školski uspjeh. Niže samopoštovanje može biti jedna od posljedica lošijeg školskog uspjeha, ali i slabijih akademskih sposobnosti. Učenici koji imaju loše mišljenje o sebi i svojim sposobnostima neće se usmjeriti na rješavanje uzroka neuspjeha, jer misle da je uzrok nedostatak sposobnosti, što je izvan njihove kontrole. Zbog toga se usmjeravaju na smanjenje emocionalne napetosti izazvane neuspjehom (Brdar i Rijavec, 1997).

Učeničeva percepcija vlastite vrijednosti kao učenika je, dakle, istodobno i uzrok (motiv) i posljedica (rezultat) učenja. Učenik koji rabi samoregulirano učenje ne reagira samo na ono što se od njega traži nego namjerno traži dodatne mogućnosti za učenje (Zimmerman, 1989). On sam započinje s aktivnostima čiji je cilj povećanje svjesnosti o vlastitom stilu učenja (Zimmerman i Martinez-Pons, 1990), a povećana motivacija dovodi do toga da postavlja u učenju više ciljeve – osobina koju Bandura naziva samoregulacijom (Bandura, 1989).

Moramo napomenuti da su u ovom radu ispitivane razlike između odličnih, vrlo dobrih i dobrih učenika, jer je u cijelom uzorku dovoljnih i nedovoljnih bilo svega nekoliko, pa ih nismo mogli uključiti u analizu. Kako su upravo ti učenici izrazito neuspješni u učenju, vjerojatno bi razlike u ispitivanim varijablama bile izraženije da su i oni bili uključeni u ispitivanje. Stoga bi sljedeća istraživanja trebala biti planirana tako da uključe i te učenike.

PRAKTIČNE IMPLIKACIJE

Razumijevanje strategija kojima se koriste učenici s razvijenim samoreguliranim učenjem, njihove motivacije i razvojne prirode tih sposobnosti mogu nam pomoći da i manje motivirane učenike naučimo kako da poboljšaju svoj školski uspjeh. Oni mogu naučiti kako da naprave pomak u svojem učenju od reguliranosti od drugih ka samoregulaciji.

Istraživanja pokazuju da učenici koji zaista vjeruju kako je njihov školski neuspjeh posljedica nedostataka sposobnosti gube motivaciju i prestaju pokušavati postići uspjeh. No, ako vjeruju kako je njihov neuspjeh posljedica situacijskih faktora, motivacija za učenjem može se povećati (Wilson i Linville, 1982). Uvjerenje u mjesto kontrole je naučeni način opažanja koji se može promijeniti, iako se promjena vjerojatno ne odvija brzo. Uspjeh ili neuspjeh u samo jednom zadatku ne mijenja značajno našu percepciju vlastitih sposobnosti. Nužno je pomoći učenicima da sustavno uočavaju vezu između uspjeha u učenju i unutarnjih faktora koji su pod njihovom kontrolom (prvenstveno zalaganja).

Učenici se također mogu podučavati uspješnim strategijama učenja koje se manje oslanjaju na površinsko procesiranje. Nekoliko istraživača razvilo je programe treninga učenika u strategijama učenja (O'Neil i Spielberger, 1979; Danseureau, 1983; McCombs, 1984; Novak i Gowin, 1984). Trening takvih strategija pokazao se posebno uspješnim kod učenika lošijeg školskog uspjeha te visoko anksioznih učenika.

LITERATURA

Ames, C. i Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Student learning strategies and motivational processes. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260-267.

Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.

Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44, 1175-84.

Benjamin, M., McKeachie, W., Lin, Y., Holinger, D. (1981). Test anxiety: Deficits in information processing. *Journal of Educational Psychology*, 73, 816-24.

Bornstein, P. H. (1985). Self-instructional training: A commentary and state of the art. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 18, 69-72.

DRUŠ. ISTRAŽ. ZAGREB
GOD. 8 (1999),
BR. 4 (42),
STR. 529-541

RIJAVEC, M. I SUR.:
KOMPONENTE
SAMOREGULIRANOG...

Brdar, I; Rijavec, M. (1997). Suočavanje sa stresom zbog loše ocjene – konstrukcija upitnika. *Društvena istraživanja*, 30-31, 599-619.

Corno, L., Kanfer, R. (1993). The role of volition in learning and performance. *Review of Research in Education*, 19, 301-341.

Covington, M. V. i Omelich, C. L. (1979). Effort: The double edged sword in school achievement. *Journal of Educational Psychology*, 71, 169-182.

Crandall, V. C., Katkovsky, W. Crandal, V. J. (1965). Children's beliefs in their own control of reinforcement in intellectual-academic situations. *Child Development*, 33, 91-109.

Crandall, V. C., Katkovsky, W., Preston, A. (1962). Motivational and ability determinants of young children's intellectual achievement behaviors. *Child Development*, 33, 643-661.

Dansereau, D. (1983). Learning strategy research. U: J. Segal, S. Chipman, R. Glaser (Eds.), *Relating instruction to basic research*. Hillsdale, Nj: Erlbaum.

Dweck, C. S. i Leggett, E. L. (1988). A social cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.

Garner, R. (1990). When children and adults do not use learning strategies: Toward a theory of settings. *Review of Educational Research*, 60(4), 517-529.

Kobasa, S. C. (1982). Commitment and coping in stress resistance among lawyers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42, 707-717.

McCombs, B. (1984). Processes and skills underlying continuing intrinsic motivation to learn: Toward a definition of motivational skills training and intervention. *Educational Psychologist*, 19, 199-218.

Messer, S. (1972). The relation of internal-external control to academic performance. *Child Development*, 43, 1456-62.

Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91, 328-346.

Nicholls, J. G., Patashnick, M. i Nolen, S. B. (1985). Adolescents' theories of education. *Journal of Educational Psychology*, 77, 683-692.

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 (Eds.), *Advances in motivation*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.

Nolan, T. (1991). Self-questioning and prediction: Combining metacognitive strategies. *Journal of Reading*, 35 (2), 132-138.

Novak, J., Gowin, D. (1984). *Learning how to learn*. New York: Cambridge University Press.

O'Neil, H., Spielberger, D. (Ur.) (1979). *Cognitive and affective learning strategies*. New York: Academic Press.

Pintrich, P. i De Groot, E. V. (1990). Motivational and self regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.

Pressley, M., Johnson, C., Symons, S., McGoldrick, J., Kurita, J. (1989). Strategies that improve children's memory and comprehension of text. *Elementary School Journal*, 90, 3-32.

DRUŠ. ISTRAŽ. ZAGREB
GOD. 8 (1999),
BR. 4 (42),
STR. 529-541

RIJAVEC, M. I SUR.:
KOMPONENTE
SAMOREGULIRANOG...

Schunk, D. H. (1995). Inherent details of self-regulated learning include student perceptions. *Educational Psychologist*, 30, 213-216.

Skinner, E. A., Chapman, M. i Baltes, P. B. (1988). Control, means ends, and agency beliefs: A new conceptualization and its measurement during childhood. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 117-133.

Weiner, B. (1980). *Human motivation*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Weinstein, C. E. (1988). Assessment and training of student strategies. U Schmeck, R. R. (Ur.): *Learning strategies and learning styles*. New York: Plenum Press.

Wilson, T. D., Linville, P. W. (1982). Improving academic performance of college freshmen: Attribution theory revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42, 367-376.

Winne, P. H. (1995). Inherent details in self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 30, 172-187.

Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, 81, 329-339.

Zimmerman, B. J. (1991). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist*, 25, 3-17.

Zimmerman, B. J. (1995). Self-regulation involves more than meta-cognition: A social cognitive perspective. *Educational Psychologist*, 30, 217-221.

Zimmerman, B. J., Martinez-Pons, M. (1990) Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex and giftedness of self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*, 82, 51-59.

Self-Regulated Learning Components and School Success

Majda RIJAVEC
Teachers' Academy, Zagreb

Zora RABOTEG-ŠARIĆ, Renata FRANČIĆ
Institute of Social Sciences Ivo Pilar, Zagreb

The aim of the research was to examine according to which components of self-regulated learning (learning strategies, beliefs on self-efficiency, target orientation and self-esteem) schoolchildren varying in school success could be differentiated among. In the research 256 fifth and sixth-grade schoolchildren took part (130 boys and 126 girls), from three Zagreb elementary schools. The results indicated that schoolchildren varying in school success also differed amongst themselves in a larger number of variables examined. In conclusion of the paper the authors discuss that understanding the strategies used by schoolchildren who have developed self-regulated learning, as well as understanding their motivation and the nature of development of these abilities, can also help teach less motivated schoolchildren how to improve their learning.

DRUŠ. ISTRAŽ. ZAGREB
GOD. 8 (1999),
BR. 4 (42),
STR. 529-541

RIJAVEC, M. I SUR.:
KOMPONENTE
SAMOREGULIRANOG...

Komponenten selbstregulierten Lernens und schulischer Erfolg

Majda RIJAVEC
Lehrerakademie, Zagreb

Zora RABOTEG-ŠARIĆ, Renata FRANČIĆ
Ivo-Pilar-Institut für Gesellschaftswissenschaften, Zagreb

Ziel der Untersuchung war herauszufinden, in welchen Komponenten selbstregulierten Lernens (Lernstrategie, Einstellung zum eigenen Erfolg, Zielorientiertheit und Selbstachtung) sich Schüler mit unterschiedlichen schulischen Leistungen voneinander unterscheiden. An der Untersuchung beteiligten sich 256 Schüler (130 Jungen und 126 Mädchen) des fünften und sechsten Schuljahrs aus drei Zagreber Grundschulen (in Kroatien umfaßt die Grundschule acht Schuljahre – Anm. d. Übers.). Es erwies sich, daß im Hinblick auf den Großteil der untersuchten Variablen Schüler mit unterschiedlichen schulischen Leistungen voneinander abweichen. Abschließend wird erörtert, wie ein gesteigertes Verständnis der Lernstrategien, Motivationen sowie des Entwicklungsmusters dieser Eigenschaften auf seiten der Schüler, die im Lernen einen hohen Selbstständigkeitsgrad erreicht haben, dazu beitragen kann, weniger motivierten Schülern zu besseren Lernerfolgen zu verhelfen.