

## ČLANCI / PAPERS

UDK 811.111'243:37.015.3

Izvorni znanstveni rad

Primljeno 3. 11. 2022.

DOI: 10.38003/zrffs.16.1

Anna Martinović  
Sveučilište u Zadru  
HR-23000 Zadar, Ulica Mihovila Pavlinovića  
amartino@unizd.hr  
<https://orcid.org/0000-0001-5756-1165>

Leonarda Lovrović  
Sveučilište u Zadru  
HR-23000 Zadar, Ulica Mihovila Pavlinovića  
llovrovi@unizd.hr  
<https://orcid.org/0000-0002-1596-2590>

## KAUZALNE ATRIBUCIJE U UČENIKA ENGLESKOGA KAO INOGA JEZIKA

## Sažetak

Prema teoriji očekivanja i vrijednosti (engl. 'expectancy-value approaches') u istraživanju motivacije, učenici će se uključiti u aktivnost ako očekuju da će u njoj biti uspješni. Teorija atribucije sugerira da atribucije, odnosno percipirani uzroci ishoda (rezultata) učenja, mogu utjecati na oblikovanje učenikovih uvjerenja koja se odnose na očekivanja budućega akademskog uspjeha. Kauzalne se atribucije, odnosno razlozi kojima učenici subjektivno pripisuju svoje prijašnje uspjehe u učenju, mogu smatrati važnim motivacijskim utjecajem tijekom učenja inoga jezika u postakcijskoj fazi učenja jezika te mogu utjecati na buduće aktivnosti. Međutim, nema puno istraživanja koja se bave atribucijama u učenju inoga jezika iako su one uključene u nekoliko motivacijskih okvira inoga jezika. Uzevši u obzir važnost učenja engleskoga jezika u današnjemu globaliziranom svijetu, ovo se istraživanje temelji na kauzalnim atribucijama prijašnjega iskustva učenja engleskoga kao inoga jezika u studenata prve godine nefiloloških studijskih programa u hrvatskome kontekstu. Podatci su prikupljeni upitnikom (*Ljestvica za mjerenje kauzalnih atribucija II*, engl. "The Causal Attribution Scale II" – CAS-II, Sorić 2002) te su podvrgnuti deskriptivnim i inferencijalnim statističkim analizama. Rezultati pokazuju da hrvatski studenti uzroke svojega prijašnjeg postignuća u učenju engleskoga jezika pripisuju stabilnomu, kontrolabilnomu i internalnomu uzroku, a umjereno niska razina na ljestvici globalnosti znači da ga ne smatraju konzistentnim (dosljednim) u različitim kontekstima. U suprotnosti s mnogim istraživanjima, u ovome istraživanju nema nikakve razlike u atribucijama među spolovima. Rezultati pokazuju da stabilnije, internalnije i kontrolabilnije atribucije imaju studenti koji su tijekom dužega razdoblja učili engleski jezik te imali više ocjene. Kada se uspjeh pripisuje internalnomu i stabilnomu uzroku, veće je i očekivanje uspjeha, to jest osoba će biti motivirana nastaviti učiti taj predmet (Weineru 1986). Kvalitativna je analiza također

pokazala da studenti smatraju da je trud (kontrolabilna atribucija) glavni razlog za postignute ocjene iz Engleskoga jezika.

Gljučne riječi: kauzalne atribucije, individualne razlike, motivacija za učenje inoga jezika, studenti, učenje engleskoga kao inoga jezika

## 1. Uvod

Većina nastavnika i znanstvenika složila bi se da je motivacija učenika glavni čimbenik koji pridonosi uspjehu u učenju inoga jezika. Učenje engleskoga jezika obvezno je u hrvatskim školama. Unatoč tomu, kontinuirana motivacija za učenje engleskoga jezika neizvjesna je nakon što učenici završe srednjoškolsko obrazovanje. Razvijene su mnoge teorije u području inojezične motivacije, a najveći su utjecaj imali socioedukacijski model (engl. 'Socioeducational model') (Gardner 1985) i inojezični motivacijski sustav pojmova o sebi (engl. 'L2 Motivational Self System' – L2MSS) (Dörnyei 2005, 2009). Međutim, ne postoji puno motivacijskih okvira inoga jezika koji se temelje na teoriji očekivanja i vrijednosti (engl. 'expectancy-value approaches'). Teorijom kauzalne atribucije pogotovo se ne koristi dovoljno u istraživanju inojezične motivacije iako se atribucije smatraju važnim motivacijskim utjecajima u postakcijskoj fazi inojezične motivacije (Dörnyei i Ottó 1998). Uvjerjenja koja studenti imaju o svojemu prijašnjem uspjehu ili neuspjehu u učenju mogu imati jak utjecaj na njihovu motivaciju za učenje u budućnosti (Schunk i sur. 2010). Iz toga je razloga ovo istraživanje, koje je dio većega istraživanja (Martinović 2014), pokušalo istražiti spomenute nedostatke tako što se usmjerilo na istraživanje kauzalnih atribucija prijašnjega uspjeha u učenju učenika engleskoga kao inoga jezika. Preciznije rečeno, da bi se dobio opsežniji uvid u motivaciju studenata za učenje engleskoga jezika na tercijarnoj razini, u istraživanje su uključeni hrvatski studenti prve godine nefiloloških studijskih programa, koji su engleski jezik učili dugi niz godina, a upravo su završili srednjoškolsko obrazovanje. U središtu je bilo istraživanje razlika u kauzalnim atribucijama studenata.

## 2. Teorijska pozadina

### 2.1. Teorije inojezične motivacije

Postoje mnoge teorije motivacije u području ovladavanja inim jezikom koje su pokušale objasniti ponašanje učenika i ishode (rezultate) učenja. Gardner (1985) predlaže socioedukacijski model u kojemu najvažniju ulogu pri inojezičnoj motivaciji ima *integrativnost* (engl. 'integrativeness'), odnosno učenikov stav prema zajednici koja govori tim jezikom i želja za integracijom. S druge strane, Williams i Burden (1997) predložili su model koji se temelji na konstruktivističkome pogledu na motivaciju za učenje inoga jezika te se temelji na značenju koje učenici pripisuju situacijama tijekom učenja i vanjskim čimbenicima koji mogu utjecati na motivaciju. Noels i suradnici (2000, 2001) u svoj su model uključili integrativne i instrumentalne komponente tradicionalnoga istraživanja inojezične motivacije s intrinzičnim i ekstrinzičnim elementima teorije samoodređenja (engl. 'self-determination theory') (Ryan i Deci 1985). Inojezični motivacijski sustav pojmova o sebi (L2MSS) (Dörnyei 2005, 2009) označava pomak prema teoriji samoregulacije,

koja se temelji na konceptu *mogućih ja* (engl. 'possible selves'), koji se ponašaju kao *budući samovodiči* (engl. 'future self-guides') (Markus i Nurius 1986). Dörnyei i Ottó (1998) u procesnome su modelu inojezične motivacije (engl. 'Process Model of L2 Motivation') pokušali opisati vremenski aspekt motivacije. Navode da se motivirani bihevioralni procesi u učenju inoga jezika mogu podijeliti na tri faze, a svaka od njih uključuje različite motivacijske utjecaje. Predakcijska faza uključuje aspekte kao što su postavljanje ciljeva, planiranje i poduzimanje radnji. Akcijska faza opisuje na koji način pojedinci ostaju motivirani kako bi ostvarili svoje ciljeve. Postakcijska faza uključuje procjenu iskustva učenja koja će utjecati na buduće ciljeve učenja jezika. Ukratko, taj je model pokušao opisati dugotrajan proces učenja jezika koji bi se mogao obilježiti razlikama u interesu i predanosti.

Jedan od motivacijskih utjecaja u postakcijskoj fazi učenja inoga jezika uključuje formiranje kauzalnih atribucija (Dörnyei i Ottó 1998). Kada učenici završe period učenja (npr. tečaj), oni će subjektivno procijeniti uzroke uspjeha ili neuspjeha toga iskustva učenja. Ako učenici ocijene da je njihovo iskustvo učenja inoga jezika bilo uspješno zbog truda, najvjerojatnije će biti motivirani za nastavak učenja. S druge pak strane, ako vjeruju da nisu bili uspješni zbog nedostatka sposobnosti, vjerojatno neće biti motivirani da ga nastave učiti. Teoriju atribucije velikim je dijelom razvio Bernard Weiner (1986, 1992) tako što je razradio opći atribucijski model.

## 2.2. Teorija atribucije

Istraživanja su pokazala da su uvjerenja o očekivanju i vrijednosti najvažniji element u motivacijskim procesima ponašanja koji vode do postignuća (Schunk i sur. 2010). Prema Weineru (1992, 2010) teoretičare atribucije zanima način na koji pojedinci percipiraju kauzalnost. Štoviše, važno je spomenuti da na percipirane uzroke mogu utjecati prethodni uvjeti koji uključuju okolinske i osobne faktore (Heider 1958; Kelly 1967). Primjeri okolinskih faktora jesu nastavnikova povratna informacija, percepcija učenja jezika u specifičnoj kulturi te usporedbe osobnoga rezultata s rezultatom grupe (Weiner 1992). S druge pak strane, osobni faktori koji utječu na proces atribucije uključuju kauzalna pravila i sheme koje su pojedinci naučili i kognitivno pohranili tijekom života, atribucijsku pristranost (tip kauzalne sheme), prethodno znanje i individualne razlike (Pintrich i Schunk 1996). Istraživanja pokazuju da se pojedinci mogu koristiti netočnim shemama ili pravilima zaključivanja (engl. 'inference rules') kako bi stvorili atribucije koje mogu dovesti do pristranosti (Fiske i Taylor 1991). Na atribucije mogu utjecati i individualne razlike u odnosu na lokus kontrole (Rotter 1966) pri čemu je vjerojatnije da će osobe s unutarnjim lokusom kontrole, odnosno osobe koje percipiraju jaku vezu između svojega ponašanja i pojačanja (engl. 'reinforcement') oblikovati internalne atribucije u odnosu na ishode, a osobe s vanjskim lokusom kontrole koje ne percipiraju vezu između svojega ponašanja i pojačanja bit će sklonije stvaranju eksternalnih atribucija.

Weiner (1986) smatra da su sposobnost, trud, težina zadatka i sreća četiri glavna uzroka kojima učenici atribuiraju svoj uspjeh ili neuspjeh. Način na koji ove atribucije utječu na motivacijsko ponašanje temelji se na analizi kauzalne strukture atribucija i na njihovoj klasifikaciji na dimenzije koja uključuje stabilnost, internalnost i kontrolu.

Na temelju empirijskih analiza Weiner (1986) smatra da postoje tri opće dimenzije kauzalne strukture: 1) *dimenzija lokusa*, koja objašnjava percipira li osoba da je uzrok unutarnji ili vanjski, 2) *dimenzija stabilnosti*, koja opisuje percipira li se uzrok stabilnim ili nestabilnim tijekom vremena, te 3) *dimenzija kontrole*, koja uključuje percepciju o mogućnosti ili nemogućnosti kontroliranja uzroka. Svaka dimenzija ima posljedice s obzirom na motivaciju pojedinca. Sljedeća važna dimenzija s obzirom na koncept stabilnosti uključuje dimenziju globalnosti kojom se služe znanstvenici (npr. Peterson i sur. 1993) koji se bave teorijom naučene bespomoćnosti. Općenito se dimenzija stabilnosti temelji na promjenjivosti atribucija tijekom vremena. Ipak, istraživanja koja analiziraju dugotrajni i kratkotrajni trud pokazuju da trud može nadići domene ili situacije i biti globalan u biti. Peterson i suradnici (1993) predlažu klasifikaciju prema globalno specifičnoj dimenziji s obzirom na atribucije pojedinaca, što je prema teoriji osobnosti slično razlikama između osobina i ponašanja u specifičnoj situaciji. Na primjer, moguće je da osoba atribuirala nedostatak sposobnosti svim akademskim predmetima (globalno) ili samo jezicima (ponešto specifično) ili učenju engleskoga jezika (jako specifično).

Postoji nekoliko psiholoških posljedica kauzalne dimenzije atribucija koje utječu na motivaciju pojedinca, pogotovo na očekivanje uspjeha. Primjerice, očekivanja će uspjeha u budućnosti u učenika biti veća ako uspjeh pripisuju internalnomu i stabilnomu uzroku kao što je sposobnost, a manja ako se uspjeh pripisuje nestabilnomu uzroku kao što je sreća. S druge je pak strane u obrazovnim kontekstima u kojima se učenik susreće s neuspjehom u specifičnome zadatku, neuspjeh bolje pripisati nestabilnomu i kontrolabilnomu uzroku kao što je trud. Nedostatak truda ili nedovoljno učenja promjenjive su i kontrolabilne atribucije. Stoga učenik može očekivati da će biti bolji u budućnosti pod uvjetom da uči. Za razliku od toga, očekivanje uspjeha u budućnosti bilo bi najnepovoljnije u slučaju stabilne, internalne i nekontrolabilne atribucije (npr. nedostatak sposobnosti) u odnosu na neuspjeh.

### 2.3. Teorija atribucije u učenju inoga jezika

Atribucije su uključene u nekoliko motivacijskih okvira inoga jezika (Dörnyei 1994; Williams i Burden 1997). Međutim, nema puno studija o inojezičnoj motivaciji koja istražuju kauzalne atribucije. Nekoliko prijašnjih kvalitativnih istraživanja manjega opsega (Ushioda 1996, 1998; Williams i Burden 1999) pokazuju važne rezultate koji se odnose na procese kauzalnih atribucija u učenika inoga jezika. Ushioda (1996, 1998) tvrdi da je pozitivno motivacijsko uvjerenje u irskih učenika francuskoga kao inoga jezika obuhvatilo dva atribucijska uzorka kao što su pripisivanje pozitivnih ishoda učenja inoga jezika sposobnosti ili drugim internalnim faktorima te atribuiranje negativnih ishoda učenja inoga jezika privremenim (nestabilnim) ishodima koji bi se mogli promijeniti (npr. nedostatak truda). Hsieh i Schallert (2008) tvrde da su atribucije sposobnosti i internalni faktori jaki pokazatelji jezičnoga postignuća, a veća je samoefikasnost prisutna u učenika koji neuspjeh pripisuju nedostatku truda. Pishgadam i Zabihi (2011) također su otkrili da su atribucije truda (unutarnji faktor) najbolji prediktor postignuća u iranskome kontekstu. Na temelju rezultata istraživanja koje su proveli na mađarskome uzorku, Csizér i Kálmán (2019) navode da se prijašnji uspjeh učenika u učenju engleskoga jezika

atribuiraju trudu, ali da važnu ulogu igraju i vanjski faktori kao što su uloga nastavnika te kontakti s jezikom. Gobel i Mori (2007) navode da japanski učenici uspjeh u učenju engleskoga jezika pripisuju vanjskim uzrocima, primjerice sreći, utjecaju nastavnika i ozračju u učionici. Nasuprot tomu, neuspjeh atribuiraju unutarnjim uzrocima kao što su nedostatak sposobnosti i truda. U hrvatskome je kontekstu Mihaljević Djigunović (2000/2001) u učenika osmoga razreda osnovne škole otkrila pozitivan odnos između uporabe strategija učenja jezika i atribuiranja uspjeha znanju, trudu, zanimanju za zadatak i ugodi koju osjećaju pri rješavanju zadatka. Istraživanje koje su provele Sorić i Ančić (2008) među osnovnoškolskim i srednjoškolskim učenicima u Hrvatskoj pokazuje da uspješni učenici prijašnji uspjeh u učenju engleskoga jezika pripisuju stabilnijim i internalnijim uzrocima u usporedbi s neuspješnim učenicima. Siročić (2008) je otkrila da učenici osnovne škole uspjeh u učenju engleskoga jezika pripisuju trudu i sposobnosti, a neuspjeh sreći i trudu. Štoviše, Pavičić Takač i Varga (2011) tvrde da učenici u strukovnim školama uspjeh u učenju engleskoga jezika pripisuju lakoći zadatka, a neuspjeh nedostatku truda.

#### *2.4. Atribucije i individualne razlike*

Prema ranijim istraživanjima teorije atribucije, kontekstualni i individualni faktori mogu utjecati na način na koji učenici atribuiraju prijašnji uspjeh u učenju. Kada govorimo o međukulturnim istraživanjima, čini se da su u mnogim zemljama sposobnost i trud najčešće percipirani uzroci uspjeha i neuspjeha (Weiner 1986). Međutim, moguće je da se zapadne i nezapadne kulture razlikuju u načinu na koji su različite atribucije kategorizirane unutar kauzalnih dimenzija. Hsieh (2012) navodi da u azijskim zemljama roditelji i nastavnici smatraju važnim naporan rad i poslušnost, a to može dovesti do različitih atribucija koje se temelje na kulturnim razlikama. Primjerice, Stevenson i Stigler (1992) navode da je trud glavna atribucija za akademsko postignuće u učenika iz Azije, a sposobnost je naglašenija u zapadnim zemljama. U istraživanju koje je obuhvatilo učenike u Bahreinu nije se pojavio pojam sreće, pojam sposobnosti se rijetko upotrebljavao, a uspjeh se pripisivao podršci koju učenicima pružaju nastavnik i obitelj. S druge strane, Fielden i Rico (2018) otkrili su da odrasli učenici u Španjolskoj smatraju da je trud glavni razlog njihova uspjeha u učenju engleskoga jezika.

Štoviše, na atribucije mogu utjecati i individualne razlike. Što se tiče atribucijskih razlika među spolovima, različiti su rezultati istraživanja. Beyer (1998) je proveo istraživanje usmjereno na kauzalne atribucije akademske uspješnosti studenata te je otkrio da ispitanici muškoga spola svoj uspjeh pripisuju sposobnosti (internalna, stabilna atribucija), a žene naglašavaju važnost učenja i obraćanja pažnje (internalne, nestabilne atribucije). Žene su, s druge strane, svoj neuspjeh atribuirale nedostatku sposobnosti (navodeći da su vjerovala da se neuspjeh u akademskome postignuću neće promijeniti u budućnosti), a muški ispitanici pripisivali su ga nedostatku učenja i slabomu interesu (sugerirajući da se neuspjeh u akademskom postignuću može promijeniti u budućnosti). U recentnijemu je istraživanju Genç (2016) otkrila da u turskome kontekstu žene pokazuju veću sklonost vanjskim atribucijama u učenju jezika u odnosu na muškarce. Nadalje, istraživanja su pokazala da razine znanja jezika mogu utjecati na atribucije. Primjerice, Soriano-Ferrer i Alonso-Blanco

(2020) pokazali su da su učenici osnovne škole (razina A1) svoj uspjeh u učenju stranoga jezika pripisivali internalnim i nestabilnim varijablama (trud i strategija), kao i vanjskim varijablama (utjecaj nastavnika, težina zadatka i ozračje u razredu). Učenici na srednjoj razini (B2), s druge strane, uspjeh u učenju stranoga jezika atribuirali su sposobnosti, ocjenama, razrednoj razini, pripremi i ugodu koju osjećaju na nastavi, a neuspjeh sreći, utjecaju nastavnika i/ili težini zadatka.

### 3. Cilj

Atribucije se mogu smatrati važnim utjecajem na motivaciju za učenjem inoga jezika u postakcijskoj fazi učenja jezika jer procjene ishoda prijašnjega učenja mogu utjecati na buduće aktivnosti učenika. Budući da hrvatski studenti uče engleski jezik tijekom više godina, bilo je važno ispitati kako prijašnja iskustva studenata utječu na motivaciju za učenjem na sveučilišnoj razini, posebice na motivaciju studenata nefiloloških studija koji moraju upisati kolegij Engleski jezik kao dio studijskoga programa. Kako bi se identificirale razlike među kauzalnim atribucijama studenata, u obzir su se uzele i druge varijable. Glavni je cilj ove studije bio istražiti motivaciju za učenje engleskoga jezika u studenata nefiloloških studijskih programa analizom njihovih kauzalnih atribucija tijekom prijašnjega iskustva učenja engleskoga jezika. Usto su u obzir uzete i razlike u spolu, dužini učenja engleskoga jezika te ocjenama kako bi se utvrdile moguće razlike kauzalnih atribucija u uzorku. U istraživanju smo pokušale odgovoriti na sljedeća istraživačka pitanja:

1. Koje kauzalne atribucije hrvatski studenti pripisuju svojem prijašnjem postignuću u učenju engleskoga jezika?
2. Postoje li razlike kauzalnih atribucija studenata s obzirom na individualne razlike, uključujući spol, dužinu učenja engleskoga jezika i ocjene iz engleskoga jezika u srednjoj školi?
3. Postoji li korelacija između kontinuiranih varijabla, odnosno dužine učenja engleskoga jezika i ocjena iz Engleskoga jezika u srednjoj školi i kauzalnih atribucija studenata u prijašnjemu iskustvu učenja engleskoga jezika?

### 4. Metoda

#### 4.1. Uzorak

Istraživanje je provedeno na uzorku od 543 studenta prve godine koji ne studiraju Engleski jezik i koji su adekvatno ispunili upitnik. Uključeno je 204 ispitanika muškoga spola (37,6 % od ukupnoga uzorka) i 339 žena (62,4 % od ukupnoga uzorka). Studenti su bili upisani na humanističke i društvene studije, biomedicinske i zdravstvene studije, biotehničke studije i tehničke studije. Svi studenti prethodno su učili engleski jezik u školi između četiri (4) i šesnaest (16) godina ( $M = 10,3$  godina,  $SD = 2,22$ ). U srednjoj su školi imali prosječnu zaključnu ocjenu iz Engleskoga jezika 3,7 ( $SD = 0,93$ ) na ljestvici od jedan (1) do pet (5), pri čemu je jedan nedovoljna ocjena, a pet najviša ocjena. Usto je većina studenata smatrala svoju zaključnu ocjenu iz Engleskoga jezika u srednjoj školi uspješnom (70,5 %), za razliku od manjega broja studenata koji je nije procijenio uspješnom (29,3 %).

#### 4.2. Instrumenti i postupci

Podatci su prikupljeni dvodijelnim upitnikom. U prvome je dijelu bio opisan cilj istraživanja te su studenti dobili upute za popunjavanje upitnika. Uslijedilo je prikupljanje popratnih informacija, uključujući spol, područje studiranja, godine učenja engleskoga jezika, zaključnu ocjenu iz Engleskoga jezika u srednjoj školi te percipiranje uspjeha s obzirom na zaključnu ocjenu u srednjoj školi.

Drugi je dio upitnika uključio *Ljestvicu za mjerenje kauzalnih atribucija II* (CAS-II) (Sorić 2002), kojom su se procijenile kauzalne atribucije studenata s obzirom na prijašnji uspjeh u učenju engleskoga jezika. Najprije se od studenata tražilo da procjene svoju zaključnu ocjenu iz Engleskoga jezika u srednjoj školi i da razmisle o glavnome razlogu kojemu mogu atribuirati tu zaključnu ocjenu. Taj su razlog trebali zapisati u upitnik. Zatim su studenti trebali odgovoriti na pitanja vodeći računa o razlogu koji su prethodno zapisali. Upitnik se sastojao od četiriju podljestvica koje su mjerile kauzalne dimenzije lokusa (internalnosti), stabilnosti, kontrole i globalnosti. Procjene su se na svakoj ljestvici temeljile na petodijelnoj *Likertovoj ljestvici*, koja je pokazala u kojoj je mjeri uzrok koji su studenti percipirali pokazao ove kauzalne dimenzije, s time da je jedan (1) bio najniži stupanj slaganja, a pet (5) najviši. Svaka kauzalna dimenzija mjerila se podljestvicom od četiriju stavaka. Ukupan broj stavaka na *Ljestvici za mjerenje kauzalnih atribucija II* (CAS-II), kojom se koristilo u ovome istraživanju, bio je šesnaest (16). Faktorska struktura i pouzdanost CAS-II (Sorić 2002) prethodno je validirana na hrvatskome uzorku, pa nije bilo neophodno provesti pilot-istraživanje. Ipak, verificirana je faktorska analiza i internalna konzistentna pouzdanost (Cronbach  $\alpha$ ) svake podljestvice CAS-II.

Rezultati su pokazali prihvatljivo jednofaktorsko rješenje za podljestvice CAS-II koje je podrazumijevalo da su sve stavke kojima se koristilo na pojedinoj podljestvici bile homogene. Sve ispitane stavke imale su istaknuta faktorska zasićenja, odnosno faktorska zasićenja iznad 0,30. Jednofaktorsko rješenje objasnilo je ukupnu varijancu za svaku podljestvicu: stabilnost (59,1 %), kontrola (67,8 %), internalnost (65,3 %) i globalnost (51,8 %). Pouzdanost svih četiriju podljestvica pokazala je zadovoljavajuću internalnu konzistentnost. Koeficijent Cronbach alfa ( $\alpha$ ) za podljestvice uključuje: stabilnost ( $\alpha = 0,77$ ), kontrolu ( $\alpha = 0,84$ ), internalnost ( $\alpha = 0,82$ ) i globalnost ( $\alpha = 0,68$ ). Rezultati su prikazani u tablici 1. Studenti su dobili upitnik za vrijeme nastave iz kolegija Engleski jezik na početku prve godine sveučilišnoga studija. Rečeno im je da je njihovo sudjelovanje dragovoljno i da će njihovi odgovori ostati anonimni.

### 5. Rezultati

#### 5.1. Deskriptivna analiza

Deskriptivni rezultati pokazuju da su kauzalne atribucije studenata njihovih zaključnih ocjena iz Engleskoga jezika u srednjoj školi različite u odnosu na različite dimenzije. Općenito su studenti uzrok percipirali kao stabilan, što znači da su percipirali da je uzrok konzistentan tijekom vremena, odnosno stabilan i nepromjenjiv ( $M = 3,09$ ). Međutim, pokazalo se da je uzrok općenito kontrolabilan ( $M = 3,58$ ). Zatim su studenti smatrali da je uzrok više internalan nego eksternalan ( $M = 3,74$ ). Drugim riječima, uzrok se prije pripisivao osobnim nego situacijskim ili eksternalnim čimbenicima.



Što se tiče globalnosti, studenti nisu percipirali da je uzrok konzistentan u različitim kontekstima ( $M = 2,65$ ). Rezultati su prikazani u tablici 1.

*Tablica 1. Deskriptivna analiza podljestvica CAS-II koje su se koristile u istraživanju (M = srednja vrijednost, SD = standardna devijacija) (Ukupan broj uzoraka = 5)*

Podljestvica	Broj jedinica	Broj uzoraka	M	SD	Cronbach alfa
Stabilnost	4	527	3,09	1,00	,77
Kontrola	4	517	3,58	1,10	,84
Internalnost	4	530	3,74	1,05	,82
Globalnost	4	515	2,65	0,98	,68

## 5.2. Usporedne analize

### 5.2.1. Usporedba varijabla između ispitanika muškoga i ženskoga spola

Korišten je t-test za nezavisne uzorke kako bi se ispitale razlike među spolovima u podljestvici CAS-II, pri čemu je spol bio grupna varijabla (nezavisna varijabla), a svaka od podljestvica CAS-II testna varijabla (zavisna varijabla). Rezultati su pokazali da nema značajnih razlika između muških i ženskih ispitanika na niti jednoj podljestvici kauzalnih atribucija, uključujući stabilnost, kontrolu, internalnost i globalnost. U tablici 2 prikazani su deskriptivni rezultati i rezultati t-testa za nezavisne uzorke za ljestvicu CAS-II.

*Tablica 2. Razlike u podljestvicama CAS-II između ispitanika muškoga i ženskoga spola – Rezultati t-testa za nezavisne uzorke (M = srednja vrijednost, SD = standardna devijacija, t = t-vrijednost, df = stupanj slobode, p = značajnost)*

Podljestvica	Spol	Broj	M	SD	t	df	p
Stabilnost	Muškarci	195	3,03	1,01	-0,974	525	,331
	Žene	332	3,12	0,99			
	Ukupno	527					
Kontrola	Muškarci	193	3,65	1,06	1,05	515	,296
	Žene	324	3,54	1,13			
	Ukupno	517					
Internalnost	Muškarci	199	3,69	0,98	-0,850	528	,396
	Žene	331	3,77	1,08			
	Ukupno	530					



	Muškarci	196	2,61	0,95		
Globalnost	Žene	319	2,67	0,99		
	Ukupno	515			-,681	513 ,496

\* $p < ,05$

### 5.2.2. Usporedba varijabla prema dužini učenja engleskoga jezika

Jednosmjerna analiza varijance (ANOVA) upotrijebila se za ispitivanje razlike između srednje vrijednosti varijabla u različitim kategorijama dužine učenja engleskoga jezika. Varijabla godina učenja engleskoga jezika bila je podijeljena u tri kategorije: 1)  $\geq$  četiri godine, 2) od pet do osam godina i 3)  $\leq$  devet godina. Rezultati jednosmjerne analize varijance (ANOVA) pokazali su statističku razliku samo između srednje vrijednosti skupine na podljestvici stabilnosti. Rezultati su prikazani u tablici 3.

Tablica 3. Rezultati jednosmjerne analize varijance (ANOVA): Usporedba podljestvica CAS-II prema dužini učenja engleskoga jezika ( $df =$  stupanj slobode,  $F = F$ -vrijednost,  $p =$  značajnost)

Podljestvica	df	F	p
Stabilnost	F(2, 524)	3,43	,033*
Kontrola	F(2, 514)	0,13	,880
Internalnost	F(2, 527)	2,34	,097
Globalnost	F(2, 512)	1,85	,158

Levenov test homogenosti varijanca pokazao je da bi se sličnost varijanca mogla pretpostaviti za podljestvicu stabilnosti ( $p = ,500$ ). Međutim, Schefféov *post hoc* test nije pronašao značajne razlike između kategorija u varijabli stabilnosti. Ipak, Tukeyjev *post hoc* test otkrio je graničnu statističku značajnost između kategorija 2 i 3 ( $p = ,05$ ). Deskriptivna statistika pokazala je da su studenti koji su engleski jezik učili više od osam godina percipirali da je uzrok njihove zaključne ocjene iz Engleskoga jezika u srednjoj školi stabilniji ( $M = 3,15$ ,  $SD = 1,00$ ) u usporedbi sa studentima koji su engleski jezik učili između pet i osam godina ( $M = 2,90$ ,  $SD = 1,02$ ). Rezultati su prikazani u tablici 4.

Tablica 4. Rezultati Tukeyjeva *post hoc* testa: razlike u stabilnosti prema dužini učenja engleskoga jezika ( $N =$  broj,  $M =$  srednja vrijednost,  $SD =$  standardna devijacija,  $p =$  značajnost)

Podljestvica	Grupa	N	M	SD	p
Stabilnost	5 – 8 godina	111	2,90	1,02	,050*
	više od 8 godina	398	3,15	1,00	

### 5.2.3. Usporedba varijabla u ocjenama iz Engleskoga jezika u srednjoj školi

Razlike između zaključnih ocjena iz Engleskoga jezika u srednjoj školi i rezultata na podljestvicama kauzalnih atribucija korištenih u ovome istraživanju izmjerene su jednosmjernom analizom varijance (ANOVA). Ocjene u hrvatskim srednjim školama sežu od jedan (1) do pet (5), s time da je pet najveća ocjena, a jedan je nedovoljna ocjena. Niti jedan student koji je sudjelovao u ovome istraživanju nije iz Engleskoga jezika imao zaključnu ocjenu nedovoljan, pa su kategorije ocjena pojedinačno bile dovoljan (2), dobar (3), vrlo dobar (4) i izvrstan (5). Rezultati jednosmjerne analize varijance (ANOVA) pokazali su statistički značajne razlike između srednje vrijednosti grupe u svim ispitanim podljestvicama: stabilnost, kontrola, internalnost, globalnost. Rezultati jednosmjerne analize varijance (ANOVA) prikazani su u tablici 5.

Tablica 5. Rezultati jednosmjerne analize varijance (ANOVA): Usporedba podljestvica CAS-II u zaključnim ocjenama iz Engleskoga jezika u srednjoj školi  
(df = stupanj slobode, F = F-vrijednost, p = statistička značajnost)

Podljestvica	df	F	p
Stabilnost	F(3, 523)	68,97	,000*
Kontrola	F(3, 513)	4,82	,003*
Internalnost	F(3, 526)	14,75	,000*
Globalnost	F(3, 511)	17,02	,000*

Levenov test homogenosti varijanaca pokazao je da bi se sličnost varijanaca mogla pretpostaviti za sljedeće podljestvice: kontrola ( $p = ,093$ ), internalnost ( $p = ,059$ ), globalnost ( $p = ,251$ ). Stoga je korišten Schefféov *post hoc* test kako bi se utvrdile razlike između ocjena. S druge strane, homogenost testa varijanaca pokazala je da bi se sličnost varijanaca mogla pretpostaviti za sljedeću podljestvicu: stabilnost ( $p = ,000$ ), zbog čega je za ovu usporedbu korišten Tamhaneov *post hoc* test.

Rezultati Schefféova *post hoc* testa pokazali su da su studenti s višim ocjenama percipirali da imaju veću kontrolu nad uzrokom svoje zaključne ocjene nego studenti s nižom ocjenom. Srednja vrijednost grupe studenata s ocjenom izvrstan (5) ( $M = 3,83$ ,  $SD = 1,09$ ) bila je značajno viša nego srednja vrijednost grupe studenata s ocjenom dobar (3) ( $M = 3,34$ ,  $SD = 1,18$ ). Korištenjem Schefféova *post hoc* testa nisu pronađene druge značajne razlike na podljestvici kontrole, pa je korišten Tukeyjev *post hoc* test kako bi se verificirale ove razlike. Rezultati ovoga testa, osim navedene razlike, pokazali su i značajnu razliku između grupa dobar (3) i vrlo dobar (4). Studenti s ocjenom vrlo dobar (4) ( $M = 3,65$ ,  $SD = 1,05$ ) percipirali su da je uzrok njihove zaključne ocjene iz Engleskoga jezika više pod njihovom kontrolom u usporedbi sa studentima čija je zaključna ocjena bila dobar (3). Ti rezultati pokazuju da što je ocjena bila viša, to su studenti više percipirali da je uzrok kontrolabilan.

Analiza rezultata Schefféova *post hoc* testa također je otkrila da su studenti s višim ocjenama iz Engleskoga jezika percipirali da je uzrok toga rezultata internalniji u usporedbi sa studentima s nižim ocjenama. Primjerice, studenti sa zaključnom ocjenom izvrstan (5) konzistentno su imali veći rezultat ( $M = 4,16$ ,  $SD = ,944$ ) na

ovoj podljestvici nego studenti s ocjenom dovoljan (2) ( $M = 3,63$ ,  $SD = ,944$ ), dobar (3) ( $M = 3,36$ ,  $SD = 1,08$ ) i vrlo dobar (4) ( $M = 3,82$ ,  $SD = 1,02$ ). Također su pronađene značajne razlike između ocjena dobar (3) i vrlo dobar (4), pri čemu su studenti s višom ocjenom svoju zaključnu ocjenu percipirali internalnijom u usporedbi sa studentima s nižom ocjenom.

S obzirom na kauzalne atribucije podljestvice globalnosti, utvrđeno je da što je ocjena bila viša, to su studenti više percipirali da je glavni uzrok njihove zaključne ocjene konzistentan u različitim kontekstima. U skladu s time, studenti s ocjenom izvrstan (5) pokazali su statistički značajnu višu srednju vrijednost ( $M = 3,01$ ,  $SD = ,991$ ) u usporedbi sa studentima s ocjenom dovoljan (2) ( $M = 2,16$ ,  $SD = ,812$ ) i dobar (3) ( $M = 2,37$ ,  $SD = ,893$ ), a srednje vrijednosti studenata s ocjenom vrlo dobar (4) bile su značajno više ( $M = 2,80$ ,  $SD = ,968$ ) nego u studenata s ocjenom dovoljan (2) i dobar (3). Rezultati su prikazani u tablici 6.

*Tablica 6. Rezultati post hoc testova (Scheffé): Razlike u podljestvicama CAS-II u zaključnim ocjenama iz Engleskoga jezika u srednjoj školi (N = broj, M = srednja vrijednost, SD = standardna devijacija, p = statistička značajnost)*

Podljestvica	Ocjena	N	M	SD	p	
Kontrola	3	155	3,34	1,18		
	5	114	3,83	1,09		
					,005	
Internalnost	2	58	3,63	,944		
	5	117	4,16	,921		
						,013
	3	154	3,36	1,08		
	4	201	3,82	1,02		
						,000
3	154	3,36	1,08			
5	117	4,16	,921			
					,000	
4	201	3,82	1,02			
5	117	4,16	,921			
					,038	
Globalnost	2	58	2,16	,812		
	4	194	2,80	,968		
					,000	

2	58	2,16	,812	
5	113	3,01	,991	
				,000
3	150	2,37	,893	
4	194	2,80	,968	
				,001
3	150	2,37	,893	
5	113	3,01	,991	
				,000

Budući da je Levenov test homogenosti varijanca pokazao da nema homogenosti varijanca između ocjena i podljestvice stabilnosti, primijenjen je Tamhaneov *post hoc* test kako bi se otkrile razlike među grupama. Rezultati su pokazali da što je ocjena bila viša, to su studenti više percipirali da je uzrok njihove zaključne ocjene stabilan i nepromjenjiv. Studenti s ocjenom izvrstan (5) imali su značajno višu srednju vrijednost ( $M = 4,0$ ,  $SD = ,828$ ) na podljestvici stabilnosti nego studenti s ocjenom dovoljan (2) ( $M = 2,45$ ,  $SD = ,714$ ), dobar (3) ( $M = 2,60$ ,  $SD = ,745$ ) i vrlo dobar (4) ( $M = 3,14$ ,  $SD = ,973$ ). Nadalje, studenti s ocjenom vrlo dobar (4) imali su značajno višu srednju vrijednost na toj podljestvici nego studenti s ocjenom dovoljan (2) i dobar (3). Rezultati Tamhaneova *post hoc* testa prikazani su u tablici 7.

Tablica 7. Rezultati *post hoc* testa (Tamhane): Razlike kod stabilnosti kod zaključnih ocjena iz Engleskoga jezika u srednjoj školi ( $N = \text{broj}$ ,  $M = \text{srednja vrijednost}$ ,  $SD = \text{standardna devijacija}$ ,  $p = \text{značajnost}$ )

Podljestvica	Ocjena	N	M	SD	p
Stabilnost	2	59	2,45	,714	
	4	198	3,14	,973	,000
	2	59	2,45	,714	
	5	115	4,0	,828	,000
	3	155	2,60	,745	
	4	198	3,14	,973	,000
	3	155	2,60	,745	
	5	115	4,0	,828	

				,000
4	198	3,14	,973	
5	115	4,0	,828	
				,000

Ukratko, što se tiče razlika između kauzalnih atribucija koje su studenti pripisali svojem prijašnjem učenju engleskoga jezika i ocjeni iz Engleskoga jezika, čini se da su studenti s višim ocjenama percipirali da je uzrok njihova prijašnjega uspjeha u engleskome jeziku stabilniji, kontrolabilniji, internalniji i globalniji u usporedbi sa studentima s nižim ocjenama.

### 5.3. Korelacijske analize

Rezultati korelacijskih analiza potvrdili su rezultate usporednih analiza odnosa između kauzalnih atribucija prijašnjega uspjeha u učenju engleskoga jezika s obzirom na dužinu učenja engleskoga jezika i zaključnih ocjena iz Engleskoga jezika u srednjoj školi. Slaba pozitivna korelacija utvrđena je između podljestvice stabilnosti i dužine učenja engleskoga jezika ( $r = ,11$ ,  $p = ,01$ ). Čini se da se duže učenje engleskoga jezika dovodi u vezu s višim stupnjem stabilnosti percipiranih uzroka akademskoga postignuća u tome predmetu. Nije bilo korelacije između kontrole i dužine učenja engleskoga jezika ( $r = ,00$ ,  $p = ,93$ ). Nadalje, nije utvrđeno da su ni internalnost ( $r = ,05$ ,  $p = ,26$ ) ni globalnost ( $r = ,07$ ,  $p = ,10$ ) povezane s dužinom učenja engleskoga jezika. Ukratko, čini se da rezultati varijabla kauzalnih atribucija nisu bili povezani s dužinom učenja engleskoga jezika, osim u varijabli stabilnosti, koja je imala slabu korelaciju.

Međutim, analiza Pearsonovih koeficijenata pokazala je značajnu povezanost sa svim podljestvicama kauzalnih atribucija i zaključnim ocjenama iz Engleskoga jezika u srednjoj školi. Naime, jaka je pozitivna korelacija utvrđena između varijable stabilnosti i zaključne ocjene iz Engleskoga jezika u srednjoj školi ( $r = ,51$ ,  $p = ,00$ ). Studenti koji su percipirali da je uzrok stabilniji tijekom vremena imali su više ocjene iz Engleskoga jezika u srednjoj školi. Usto, postojala je umjerena pozitivna veza između globalnosti i zaključnih ocjena iz Engleskoga jezika u srednjoj školi. Što je ocjena iz Engleskoga jezika bila viša, to su studenti više percipirali da je uzrok tomu bilo njihovo postignuće u različitim kontekstima. Utvrđena je slaba do umjerena pozitivna korelacija između internalnosti i zaključnih ocjena iz Engleskoga jezika u srednjoj školi ( $r = ,23$ ,  $p = ,00$ ). Što je ocjena iz Engleskoga jezika bila viša, studenti su više percipirali uzrok internalnijim. Na kraju je analiza pokazala da je postojala slaba pozitivna korelacija između kontrole i zaključne ocjene u srednjoj školi ( $r = ,14$ ,  $p = ,00$ ). Studenti koji su percipirali da su imali veću kontrolu nad uzrokom imali su i više ocjene iz Engleskoga jezika. Izgleda da su kauzalne atribucije bile povezane sa zaključnom ocjenom iz Engleskoga jezika u srednjoj školi, pri čemu je stabilnost imala najveću korelaciju. Ukratko, studenti koji su imali više ocjene iz Engleskoga jezika percipirali su da je razlog te ocjene stabilniji, globalniji, internalniji i kontrolabilniji nego oni koji su imali niže ocjene iz Engleskoga jezika.

## 6. Rasprava

Svrha je ovoga istraživanja bila ispitati kauzalne atribucije prijašnjega uspjeha u učenju engleskoga jezika studenata prve godine nefiloloških studijskih programa u hrvatskome kontekstu. U središtu je istraživanja bila postakcijska faza inojezične motivacije, koja je uključila analize kauzalnih atribucija prijašnjih rezultata učenja engleskoga jezika u srednjoj školi u okviru Weinerove (1986) teorije atribucije. Rezultati deskriptivnih analiza otkrili su da studenti svoje prijašnje ishode postignuća u učenju engleskoga jezika, odnosno svoju zaključnu ocjenu iz Engleskoga jezika u srednjoj školi, pripisuju stabilnomu, kontrolabilnomu i internalnomu uzroku. Štoviše, oni nisu percipirali da je uzrok globalan, nego se on smatrao specifičnim samo za učenje engleskoga jezika. Nadalje, deskriptivne su analize pokazale da je većina (71 %) studenata vjerovala da je njihova zaključna ocjena iz Engleskoga jezika uspješna. U istraživanju usmjerenu na strategije učenja i kauzalne atribucije u učenju inoga jezika, Sorić i Ančić (2008) također su utvrdile da su u hrvatskome kontekstu uspješni učenici (učenici koji su svoje postignuće u engleskome jeziku percipirali uspješnim) svoje ishode atribuirali stabilnijim i internalnijim uzrocima za razliku od neuspješnih učenika. Rezultati ovoga istraživanja također su slični kao i u drugim studijama u kojima su učenici jezika svoj uspjeh pripisivali unutarnjim čimbenicima. Weiner (1986) tvrdi da će se očekivanja uspjeha u budućnosti povećati ako se uspjeh atribuirala internalnomu i stabilnomu uzroku, preciznije rečeno, najbolji pokazatelj očekivanja uspjeha u budućnosti jest dimenzija stabilnosti za razliku od dimenzije lokus. Rezultati ovoga istraživanja pokazuju da studenti očekuju da će biti uspješni u budućnosti jer su svoje prijašnje postignuće u učenju engleskoga jezika atribuirali internalnomu i stabilnomu uzroku.

Istraživanja su pokazala da nekoliko čimbenika utječe na formiranje atribucija, uključujući hedonističku pristranost ili pristranost u vlastitu korist (engl. 'self-serving bias') (Weiner 1992). Utvrđeno je da pojedinci imaju tendenciju preuzimanja više odgovornosti za uspjeh nego neuspjeh, a rezultat toga je internalno kauzalno pripisivanje. Prema Weineru, »ako se očekuje uspjeh, onda će stvarni uspjeh imati tendenciju rezultiranja internalnim pripisivanjem ako je ponašanje u skladu s prijašnjim iskustvom« (Weiner 1992: 246). On smatra da atribucijska pristranost potječe od nekoliko mehanizama. Ponajprije, pojedinci pred drugima žele izgledati dobro. Nadalje, uzimanje zasluga za uspjeh podupire ego. Usto se hedonistička sklonost može temeljiti na načelima racionalnoga zaključivanja, odnosno ako je osoba općenito uspješna u životu, onda očekuje uspjeh u budućnosti. Ovaj posljednji mehanizam pogotovo se odnosi na studente koji su vjerojatno bili uspješni u akademskoj okolini. Stoga ne iznenađuje činjenica da je taj uzorak studenata svoj prijašnji ishod učenja pripisao internalnomu kauzalnom uzroku.

Prema navedenom, provedena je kvalitativna analiza u obliku otvorenih pitanja kako bi se odredilo što su studenti percipirali dominantnim uzrokom ili razlogom za ishod postignuća iz Engleskoga jezika u srednjoj školi. Utvrđeno je da je trud zaista glavni uzrok ishoda postignuća, odnosno trud je sačinjavao 43 % ukupnih odgovora, zatim znanje (27 %) te nastavnik (16 %). Tako ovo istraživanje potvrđuje Weinerovu (1992) tvrdnju da se u situacijama uspjeha trud smatra stabilnim uzrokom (iako Weiner priznaje da se ova kauzalna interpretacija može promijeniti s vremenom).

Štoviše, teorija atribucije navodi da će percepcije uspjeha koje se pripisuju napornu radu često dovesti do naporna rada i u budućnosti (Weiner 1992). Stoga se čini da rezultati ovoga istraživanja sugeriraju da bi se studenti mogli potruditi u učenju engleskoga jezika u budućnosti. Štoviše, rezultati potkrepljuju prijašnje studije provedene u hrvatskome kontekstu, koje su utvrdile da je trud glavna atribucija u uspješnih učenika jezika (Mihaljević Djigunović 2000/2001; Siročić 2008). S obzirom na atribucijske razlike među kulturama, zanimljivo je spomenuti da je u hrvatskih studenata trud bio dominantna atribucija za akademski uspjeh u učenju engleskoga jezika. To je u suprotnosti s rezultatima istraživanja Stevensona i Stiglera (1992), koji su otkrili da je sposobnost glavna atribucija za akademsko postignuće u zapadnim zemljama u usporedbi s azijskim učenicima, gdje se trud smatrao važnijim. Hsieh i Schallert (2008) utvrdili su da su atribucije sposobnosti i internalni faktori bili glavni čimbenici za jezično postignuće španjolskih, francuskih i njemačkih studenata koji su učili ini jezik. U istraživanju koje je provedeno među tajlandskim studentima na međunarodnome sveučilištu, Phothongsunan (2015) je otkrio da je utjecaj nastavnika kao eksternalna, stabilna i nekontrolabilna atribucija bio najčešća atribucija za njihovo postignuće u engleskome jeziku, a trud i korištenje strategija smatrali su se najčešćim atribucijama u studenata koji su sebe smatrali uspješnima. Očekivali smo da ćemo pronaći razlike u kauzalnim atribucijama studenata s obzirom na spol, dužinu učenja engleskoga jezika i ocjene. Rezultati nisu pokazali značajne razlike u atribucijama među različitim spolovima u ovome uzorku studenata. Prema Schunku i suradnicima (2010), istraživanja su pokazala da su žene sklonije pripisivanju uspjeha vanjskim uzrocima kao što su sreća ili lakoća zadatka ili nestabilnim uzrocima koji uključuju trud ili naporan rad, a neuspjeh se atribuiraju unutarnjim stabilnim uzrocima kao što je nedostatak sposobnosti. U istraživanju provedenu među srednjoškolskim učenicima engleskoga jezika u Etiopiji, Tulu (2013) je potvrdio te rezultate navevši da žene naginju pripisivanju uspjeha trudu, a neuspjeha sposobnosti, a muškarci neuspjeh atribuiraju nedostatku truda. Što se tiče atribucijskih razlika povezanih s dužinom učenja engleskoga jezika, rezultati su pokazali pomalo značajnu razliku u učenika koji su učili engleski jezik više od osam godina u usporedbi s onima koji su ga učili između od pet do osam godina. Prva je grupa pokazala da je kauzalna atribucija za njihov ishod postignuća u engleskome jeziku bila stabilnija. Prema Weineru (1986), stabilna atribucija pokazuje da osoba očekuje isti rezultat u budućnosti. Većina je studenata u ovome istraživanju (71 %) svoju ocjenu postignuća smatrala uspješnom, što može značiti da su očekivali uspjeh u budućnosti. Međutim, studenti koji su svoju zaključnu ocjenu iz Engleskoga jezika percipirali neuspješnom, mogli su očekivati isti rezultat u budućnosti.

Usporedne analize pokazale su da su studenti s višim ocjenama percipirali da je kauzalna atribucija njihova ishoda postignuća u engleskome jeziku stabilnija, kontrolabilnija, internalnija i globalnija u usporedbi sa studentima s nižim ocjenama. Kao što je već spomenuto, očekivanje uspjeha veće je u osoba koje svoje ishode postignuća atribuiraju stabilnomu, internalnomu i kontrolabilnomu uzroku. Stoga se može pretpostaviti da će studenti s višim ocjenama očekivati uspjeh u učenju engleskoga jezika u budućnosti. Štoviše, uspješni studenti također su pokazali da je uzrok njihova uspjeha bio globalan, odnosno da je bio i uzrok njihova uspjeha u



drugim domenama. Sorić i Ančić (1998) također su otkrile da su uspješni studenti svoj uspjeh pripisivali stabilnim i globalnim uzrocima. Uzevši u obzir činjenicu da je trud bio dominantan atribuirani uzrok ishoda postignuća među studentima, može se pretpostaviti da su uspješni studenti percipirali da je naporan rad čimbenik njihova uspjeha u učenju engleskoga jezika isto kao i u drugim kontekstima. Graham (2004) je također utvrdio da su uspješni učenici svoj uspjeh u učenju francuskoga jezika pripisivali trudu te sposobnosti i efikasnim strategijama učenja. Iako ne potpuno slično, Soriano-Ferrer i Alonso-Blanco (2020) otkrili su da su studenti više razine svoj uspjeh uglavnom atribuirali unutarnjim, a neuspjeh vanjskim faktorima.

Treće se istraživačko pitanje fokusiralo na korelacije između kauzalnih atribucija i dužine učenja engleskoga jezika. Korelacijske analize potvrdile su rezultate usporednih analiza (ANOVA). Naime, rezultati su pokazali vezu između stabilnosti i dužine učenja engleskoga jezika, a nisu pronađene korelacije u odnosu na druge varijable kauzalnih atribucija. Drugim riječima, rezultati su pokazali da što su duže studenti učili engleski jezik, to su stabilnijim percipirali uzrok svojih ishoda postignuća. To otkriće pokazuje da će studenti koji engleski jezik uče tijekom dužega razdoblja, u slučaju uspjeha imati veća očekivanja uspjeha u budućnosti, a u slučaju neuspjeha imat će veća očekivanja neuspjeha. Međutim, budući da je većina studenata u ovome uzorku svoje postignuće percipirala uspješnim, može se pretpostaviti da je većina očekivala da će biti uspješna u učenju engleskoga jezika u budućnosti.

Korelacijske analize također su potvrdile rezultate usporednih analiza u odnosu na zaključne ocjene iz Engleskoga jezika. Preciznije rečeno, rezultati su pokazali vezu između zaključnih ocjena u srednjoj školi i kauzalnih dimenzija stabilnosti, internalnosti, kontrole i globalnosti. Drugim riječima, što je viša bila ocjena u srednjoj školi, to su studenti više percipirali da je uzrok njihova ishoda stabilniji, internalniji, kontrolabilniji i globalniji. Budući da se predviđa veće očekivanje uspjeha u osoba koje uzrok svojega prijašnjeg uspjeha pripisuju stabilnim, internalnim i kontrolabilnim uzrocima, može se pretpostaviti da uspješni studenti u ovome uzorku očekuju da će biti uspješni u učenju engleskoga jezika na početku svojega studija. Štoviše, s obzirom na to da se uzrok njihova uspjeha može primijeniti na druge kontekste, može se pretpostaviti da bi njihovo očekivanje uspjeha bilo veće i u drugim predmetima.

## 7. Zaključak

Svrha je ovoga istraživanja bila ispitati kauzalne atribucije prijašnjih postignuća u učenju engleskoga jezika studenata prve godine nefiloloških studijskih programa u hrvatskome kontekstu. U središtu je bila postakcijska faza inojezične motivacije studenata. Deskriptivne analize kauzalnih atribucija prijašnjega postignuća studenata u učenju engleskoga jezika u srednjoj školi pokazale su da su studenti svoj uspjeh atribuirali stabilnomu, internalnomu i kontrolabilnomu uzroku. Weiner (1992) navodi da kauzalne atribucije klasificirane prema tim dimenzijama pokazuju da će studenti očekivati isto postignuće u budućnosti. Stoga se na temelju kauzalnih atribucija prijašnjega uspjeha studenata u učenju engleskoga jezika može pretpostaviti da će studenti koji očekuju uspjeh biti motivirani da uče engleski jezik. Među različitim spolovima nisu pronađene nikakve razlike u atribucijama. Isto su

tako uočene male razlike između motivacijskih varijabla i dužine učenja engleskoga jezika. Stabilnije kauzalne atribucije pronađene su u studenata koji su učili engleski jezik tijekom dužega razdoblja, što sugerira da su ti studenti, od kojih je većina bila uspješna, imali veća očekivanja uspjeha u usporedbi sa studentima koji su engleski jezik učili kraći niz godina. Rezultati ovoga istraživanja pokazali su da su prijašnje ocjene ili ishodi postignuća igrali važnu ulogu u podljestvicama kauzalnih atribucija. Rezultati su potvrdili Weinerovu (1986) tvrdnju da uspješni studenti, odnosno studenti s visokim razinama postignuća, uzrok svojega uspjeha pripisuju stabilnim, internalnim i kontrolabilnim uzrocima. Usto, uspješni učenici svoje ocjene smatraju globalnima, odnosno smatraju da je uzrok njihova uspjeha sličan kao i u drugim kontekstima. Smatra se da je naporan rad najvjerojatnije uzrok kauzalnih atribucija prijašnjega uspjeha u učenju engleskoga jezika uspješnih studenata te se očekuje da će ti studenti uspjeti u učenju engleskoga jezika u budućnosti. Rezultati korelacijskih analiza uvelike potvrđuju rezultate usporednih analiza. Duže se učenje engleskoga jezika dovodi u vezu s višim razinama stabilnosti s obzirom na kauzalne atribucije studenata. Štoviše, više razine postignuća bile su povezane s višim razinama kauzalnih dimenzija internalnosti, stabilnosti, kontrole i globalnosti sugerirajući veće očekivanje uspjeha u uspješnih studenata, ali i niže očekivanje uspjeha neuspješnih studenata.

Istraživanja motivacije za učenje inoga jezika mogu imati mnoge posljedice u odnosu na učenje i poučavanje jezika. Istraživanja utemeljena na ispitivanju kauzalnih atribucija pokazuju da će neuspjeh koji se pripisuje internalnim, stabilnim i nekontrolabilnim čimbenicima (npr. niska sposobnost) ometati buduća postignuća, a uspjeh će koji se atribuirati internalnim, nestabilnim i kontrolabilnim čimbenicima (npr. izostanak truda) možda dovesti do ponašanja za postizanje uspjeha u budućnosti (Dörnyei 2001). U tome kontekstu nastavnikova povratna informacija može odigrati ključnu ulogu u utjecaju na atribucije učenika (Csizér i Kálmán 2019; Schunk i sur. 2010; Ushioda 2001). Predlaže se da nastavnici pruže povratnu informaciju koja će ohrabriti učenike da neuspjeh pripišu nedovoljnomu trudu kako bi ih potaknuli da budu motivirani za daljnje učenje u budućnosti, ali i da učenicima pokažu da je moguće usvojiti vještine ili znanje koje im nedostaje.

### Literatura

- Beyer, S. 1998. "Gender differences in causal attributions by college students of performance on course examinations". *Current Psychology*, 17, 4, 346–358. <https://doi.org/10.1007/s12144-998-1016-5>
- Csizér, K.; Kálmán, C. 2019. "A study of retrospective and concurrent foreign language learning experiences: A comparative interview study in Hungary". *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 9, 1, 225–246. <http://dx.doi.org/10.14746/ssllt.2019.9.1.10>
- Deci, E. L.; Ryan, R. M. 1985. *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Dörnyei, Z. 1994. "Motivation and motivating in the foreign language classroom". *Modern Language Journal*, 78, 3, 273–84.
- Dörnyei, Z. 2005. *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in*

- Second Language Acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Dörnyei, Z. 2009. "The L2 motivational self system". U Zoltán Dörnyei, Ema Ushioda (ur.), *Motivation, Language Identity and the L2 Self* (str. 9–42). Bristol: Multilingual Matters.
- Dörnyei, Z.; Ottó, I. 1998. "Motivation in action: A process model of L2 motivation". *Working Papers in Applied Linguistics (Thames Valley University, London)*, 4, 43–69.
- Fielden, L. V.; Mercedes, R. 2018. "Attribution theories in language learning motivation: Success in vocational English for hospitality students". *English Language Teaching*, 11, 11, 44–54.
- Gardner, R. C. 1985. *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. London: Edward Arnold.
- Genç, G. 2016. "Attributions to success and failure in English language learning: The effects of gender, age and perceived success". *European Journal of Education Studies*, 2, 12, 26–43.
- Gobel, P.; Mori, S. 2007. "Success and failure in the EFL classroom: Exploring students' attributional beliefs in language learning". U Leah Roberts, Ayşe Gürel, Sibel Tatar, Leyla Marti (ur.), *EUROSLA yearbook 7* (str. 149–169). Amsterdam, Netherlands: John Benjamins Publishing.
- Graham, S. J. 2004. "Giving up on modern foreign languages? Students' perceptions of learning". *The Modern Language Journal*, 88, 2, 171–191. <https://doi.org/10.1111/j.0026-7902.2004.00224.x>
- Heider, F. 1958. *The Psychology of Interpersonal Relations*. New York: John Wiley.
- Hsieh, P.; Schallert, D. L. 2008. "Implications from self-efficacy and attribution theories for an understanding of undergraduates' motivation in a foreign language course". *Contemporary Educational Psychology*, 33, 513–532. <https://doi:10.1016/j.cedpsych.2008.01.003>
- Hsieh, P. H. 2012. "Attribution: Looking back and ahead of the 'Why' theory". U Sara Mercer, Stephen Ryan, Marion Williams (ur.), *Psychology for Language Learning, Insights from Research, Theory and Practice* (str. 90–102). New York: Palgrave Macmillan.
- Kelley, H. H. 1967. "Attribution theory in social psychology". U David Levine (ur.), *Nebraska Symposium on Motivation* (str. 192–238). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Markus, H.; Nurius, P. 1986. "Possible selves". *American Psychologist*, 41, 9, 954–69. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.41.9.954>
- Martinović, A. 2014. *The Acquisition of English as a Second Language: Motivational Aspects*. Doktorski rad. Zagreb: University of Zagreb.
- Mihaljević Džigunović, J. 2000/2001. "Beyond language learning strategies: A look at the affective link". *Studia Romanica et Anglica Zagrabiensia (SRAZ)*, 45/46, 11–23.
- Noels, K. A.; Clément, R.; Pelletier, L. G. 2001. "Intrinsic, extrinsic, and integrative orientations of French Canadian learners of English". *Canadian Modern Language Review*, 57, 424–44.
- Noels, K. A.; Pelletier, L. G.; Clément, R.; Vallerand, R. J. 2000. "Why are you learning

- a second language? Motivational orientations and self-determination theory". *Language Learning*, 50, 57–8
- Peterson, C.; Maier, S. F.; Seligman, M. 1993. *Learned Helplessness: A Theory for the Age of Personal Control*. New York: Oxford University Press.
- Pintrich, P. R.; Schunk, D. H. 1996. *Motivation in Education: Theory, Research, and Applications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Phothongsunan, S. 2015. "Causal Attributions of English Learning Success of Thai Students in an International University". *NIDA Development Journal*, 55, 2, 101–129. <https://doi.org/10.14456/ndj>. 2015.4
- Pishghadam, R.; Zabihi, R. 2011. "Foreign language attributions and achievement in foreign language classes". *International Journal of Linguistics*, 3, 1, 1–11.
- Schunk, D. H.; Pintrich, P. R.; Meece, J. L. 2010. *Motivation in Education: Theory, Research, and Applications*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education Inc.
- Siročić, D. 2008. *Strategije slušanja u učenju engleskoga kao stranoga jezika*. Magistarski rad. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Soriano-Ferrer, M.; Alonso-Blanco, E. 2020. "Why have I failed? Why have I passed? A comparison of students' causal attributions in second language acquisition (A1-B2 levels)". *The British Journal of Educational Psychology*, 90, 3, 648–662.
- Sorić, I. 2002. *Students' Causal Attributions, Self-regulated Learning and Study Interests*. Poster predstavljen na skupu *6th Alps-Adria Conference of Psychology* (3. – 5. listopada 2002., Rovereto, Italija).
- Sorić, I.; Ančić, J. 2008. "Learning strategies and causal attributions in second language learning". *Review of Psychology*, 15, 1/2, 17–26.
- Stevenson, H. W.; Stigler, J. W. 1992. *The Learning Gap: Why Our Schools Are Failing and What Can We Learn from Japanese and Chinese Education*. New York: Summit Books.
- Tulu, G. 2013. "Boys' and girls' attribution of performance in learning English as a foreign language: The case of Adama high schools in Ethiopia". *Educational Research Review*, 8, 23, 2197–2211. <http://doi.org/10.5897/ERR2013.1624>
- Ushioda, E. 1996. "Developing a dynamic concept of L2 motivation". U Tina Hickey, Jenny Williams (ur.), *Language, Education and Society in a Changing World* (str. 239–245). Dublin – Clevedon: IRAAL – Multilingual Matters.
- Ushioda, E. 1998. "Effective motivational thinking: A cognitive theoretical approach to the study of language learning motivation". U Alcón E. Soler, Codina V. Espurz (ur.), *Current Issues in English Language Methodology* (str. 77–89). Castelló de la Plana: Universitat Jaume I. <http://www.uj.es/publ/catalog/ling/issues.html>
- Weiner, B. 1986. *An Attributional Theory of Achievement Motivation and Emotion*. New York: Springer-Verlag.
- Weiner, B. 1992. *Human Motivation: Metaphors, Theories and Research*. Newbury Park: Sage.
- Weiner, B. 2010. "The development of an attribution-based theory of motivation: A history of ideas". *Educational Psychologist*, 45, 1, 28–36. <https://doi.org/10.1080/00461520903433596>
- Williams, M.; Burden, R. L. 1997. *Psychology for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Williams, M.; Burden, R. L. 1999. "Students' developing conceptions of themselves as language learners". *Modern Language Journal*, 83, 193–201.
- Williams, M.; Burden, R. L.; Al-Baharna, S. 2001. "Making sense of success and failure: The role of the individual in motivation theory". U Zoltán Dörnyei, Richard Schmidt (ur.), *Motivation and Second Language Acquisition* (str. 171–184). Honolulu: University of Hawaii Press.

### Prilozi

#### Tablice

- Tablica 1. Deskriptivna analiza podljestvica CAS-II koje su se koristile u istraživanju (M = srednja vrijednost, SD = standardna devijacija) (Ukupan broj uzoraka = 543)
- Tablica 2. Razlike u podljestvicama CAS-II između ispitanika muškoga i ženskoga spola – Rezultati t-testa za nezavisne uzorke (M = srednja vrijednost, SD = standardna devijacija, t = t-vrijednost, df = stupanj slobode, p = značajnost)
- Tablica 3. Rezultati jednosmjerne analize varijance (ANOVA): Usporedba podljestvica CAS-II prema dužini učenja engleskoga jezika (df = stupanj slobode, F = F-vrijednost, p = značajnost)
- Tablica 4. Rezultati Tukeyjeva post hoc testa: razlike u stabilnosti prema dužini učenja engleskoga jezika (N = broj, M = srednja vrijednost, SD = standardna devijacija, p = značajnost)
- Tablica 5. Rezultati jednosmjerne analize varijance (ANOVA): Usporedba podljestvica CAS-II u zaključnim ocjenama iz Engleskoga jezika u srednjoj školi (df = stupanj slobode, F = F-vrijednost, p = statistička značajnost)
- Tablica 6. Rezultati post hoc testova (Scheffé): Razlike u podljestvicama CAS-II u zaključnim ocjenama iz Engleskoga jezika u srednjoj školi (N = broj, M = srednja vrijednost, SD = standardna devijacija, p = statistička značajnost)
- Tablica 7. Rezultati post hoc testa (Tamhane): Razlike kod stabilnosti kod zaključnih ocjena iz Engleskoga jezika u srednjoj školi (N = broj, M = srednja vrijednost, SD = standardna devijacija, p = značajnost)

## CAUSAL ATTRIBUTIONS AMONG SECOND LANGUAGE LEARNERS OF ENGLISH

## Abstract

Expectancy value approaches in motivation research suggest that learners will engage in an activity if they expect to succeed in it. Attribution theory suggests that attributions, or perceived causes of learner outcomes, can influence the development of expectancy beliefs of future academic success among learners. Causal attributions, or the reasons to which individuals subjectively attribute their past learning success, can be considered an important second language (L2) motivational influence in the post-actional phase of language learning and may affect future action. However, few studies have focused on attributions in L2 learning, although they are included in several L2 motivation frameworks. Considering the importance of English language learning in today's globalized world, this study focused on the causal attributions of past English L2 learning experiences of first year non-language university students in the Croatian context. Data was collected by the use of a questionnaire (*The Causal Attribution Scale II – CAS-II*, Sorić 2002), and was subject to descriptive and inferential statistical analyses. The results indicated that Croatian university students attributed their past English learning achievement to a stable, controllable, and internal cause, while the moderate low level on the globality scale suggested that they did not consider it to be consistent across different contexts. Contrary to many studies, no differences in attributions were found among gender. The results showed that students who had studied English longer and had higher grade levels had more stable, internal, and controllable attributions. According to Weiner (1986), when success is attributed to an internal and stable cause, there will be a greater expectancy of success, that is, an individual will be motivated to continue learning that subject. Moreover, qualitative analysis showed that effort (a controllable attribution) was the major reason attributed for students' English achievement grade.

Key words: Causal attributions, English second language learning, university students, differences among learners, second language motivation