

MOTIVACIJSKA UVJERENJA U UČENJU MATERINSKOGA JEZIKA I STRANIH JEZIKA

Daria ROVAN
Filozofski fakultet, Zagreb

Andrea-Beata JELIĆ
Sveučilište u Zagrebu, Zagreb

UDK: 37.042:372.881
Izvorni znanstveni rad

Primljeno: 21. 10. 2008.

Cilj ovog istraživanja bio je ispitati motivacijska uvjerenja vezana uz učenje materinskoga jezika (hrvatski), prvoga stranog (engleski) te drugoga stranog jezika (francuski). Pritom smo htjeli utvrditi razlikuje li se razina motivacijskih uvjerenja u ovim predmetima te u kolikoj su mjeri motivacijska uvjerenja povezana s uspjehom u pojedinim predmetima. U istraživanju je sudjelovalo 98 gimnazijalaca; oni su ispunjavali upitnik koji se sastojao od skala kojima su ispitivani samodjelotvornost, percepcija vrijednosti te ciljevi dostignuća, a prikupljene su i njihove ocjene. Rezultati istraživanja pokazuju da među pojedinim predmetima postoje značajne razlike za procjenu korisnosti i samodjelotvornosti, kao i za cilj ovladavanja izbjegavanjem. Najnepovoljniji sklop motivacijskih uvjerenja vezuje se uz francuski, a najpovoljniji uz engleski jezik. Obrasci povezanosti motivacijskih uvjerenja s uspjehom vrlo su slični za sve proučavane jezike, pri čemu se kao ključni prediktor uspjeha pokazala procjena samodjelotvornosti. Dobiveni rezultati mogu biti vrlo korisni za planiranje poučavanja, koje pozitivno pridonosi učeničkoj motivaciji za učenje jezika.

Ključne riječi: motivacija, učenje jezika, ciljevi dostignuća, samodjelotvornost, percepcija vrijednosti



Daria Rován, Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet,
Odsjek za psihologiju, Ivana Lučića 3, 10 000 Zagreb, Hrvatska.
E-mail: drovan@ffzg.hr

UVOD

873

Vladanje materinskim jezikom i vladanje stranim jezicima u današnjem se društvu znanja često spominju u kontekstu sedam temeljnih vještina (eng. *basic skills*; fr. *aptitudes de base*) ili,

preciznije rečeno, ključnih kompetencija (eng. *key competencies*, fr. *compétences clés*), koje se stječu i usavršavaju u cjeloživotnom učenju (Baranović, 2008.; *Definition and Selection of Key Competencies*, 2005.; *Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning*, 2006.). Pritom se pod pojmom *kompetencija* razumijeva spoj vještina, znanja, sposobnosti i stavova potrebnih pojedincu kako bi na zadovoljavajući način mogao ispuniti svoje životne ciljeve, aktivno sudjelovati u društvu te biti konkurentan na tržištu rada (*Key Competences for Lifelong Learning*, 2004.). Vlanje stranim jezicima nužno se promatra i kroz pojam višejezičnosti, jedne od temeljnih europskih vrijednosti koja u svakom smislu pridonosi bogatstvu europske kulture i europskoga društva.

Za postizanje poželjnih akademskih ishoda u raznim područjima te stjecanje ključnih kompetencija, uključujući i vlanje materinskim jezikom te stranim jezicima, vrlo su važni procesi samoreguliranog učenja (Mills i sur., 2007.). Samoregulacija se može definirati kao aktivan, konstruktivan proces kojim učenici postavljaju ciljeve učenja i potom nastoje nadgledati, regulirati i kontrolirati svoja ponašanja, kogniciju i motivaciju u skladu s tim ciljevima (Pintrich i Zusho, 2002.). U dosadašnjim istraživanjima utvrđeno je da kognitivne i metakognitivne strategije potiču aktivnu uključenost u učenje, što rezultira višom razinom dostignuća (Pintrich, 2004.; Zimmerman, 1998.). Međutim, znanje o kognitivnim i metakognitivnim strategijama najčešće nije dovoljno da se potakne učenikovo dostignuće. Učenici moraju biti motivirani za upotrebu strategija kao i za regulaciju svojih kognitivnih procesa. Upravo zbog toga u ovom je istraživanju posebna pažnja posvećena istraživanju motivacijskih uvjerenja.

U današnje vrijeme provode se brojna istraživanja kojima je cilj utvrditi važnost utjecaja motivacije na proces učenja i usvajanja jezika. Istraživanja motivacije za učenje jezika javljaju se kao interdisciplinarna tema i na području glotodidaktike i na području psihologije obrazovanja. Na području glotodidaktike, istraživanja motivacije za učenje stranoga (ili drugog) jezika uglavnom su se provodila u okviru teorijskih postavki i modela Gardnera i Dörnyei (Dörnyei i Skehan, 2003.) i nastojao se utvrditi motivacijski učinak društvenih stavova na učenje stranoga jezika. U Hrvatskoj se istraživanjima motivacije za učenje stranih jezika u brojnim radovima bavi Mihaljević Djigunović (1990., 1998.). Ipak, tek malen broj istraživanja bavio se problematikom motivacije za učenje više jezika u istom obrazovnom kontekstu (Dörnyei i Csizér, 2002.; Dörnyei i sur., 2006.; Mihaljević Djigunović i Bagarić, 2007.). U dosadašnjim je istraživanjima utvrđeno da učenici imaju ra-

zličite stavove o tome kakva je važnost učenja pojedinih jezika, i to posebno u smislu statusa i uloge engleskog kao globalnoga jezika u suvremenom svijetu (Cindrić i Narančić-Kovač, 2005.; Dörnyei i sur., 2006.; Lamb, 2004.; Mihaljević Djigunović i Bagarić, 2007.).

U okviru psihologije obrazovanja, tek se u zadnje vrijeme javlja interes za uvođenje postojećih teorija motivacije u istraživanja procesa učenja i usvajanja stranih jezika (npr. Hsieh i Schallert, 2008.; Mills i sur., 2007.). S obzirom na dobru empirijsku utemeljenost ovih teorijskih okvira u kontekstu učenja raznih predmeta, kao što su to npr. materinski jezik i matematika, smatramo da će se njihovom primjenom u kontekstu učenja stranih jezika također doći do važnih spoznaja, a pritom će se omogućiti i usporedba brojnim nalazima dobivenim ispitivanjem procesa učenja drugih predmeta, pa tako poglavito i materinskoga jezika.

U suvremenim teorijama motivacije u psihologiji obrazovanja (za pregled vidi Schunk i sur., 2008.) težište se najčešće stavlja na povezanost uvjerenja o kompetentnosti, vrijednosti i ciljeva s ponašanjem u akademskim situacijama (Eccles i Wigfield, 2002.). Upravo su uz te konstrukte vezani teorijski okviri upotrijebljeni u ovom istraživanju: teorija očekivanja i vrijednosti (Eccles, 2005.; Wigfield i Eccles, 2000.) i teorija ciljeva dostignuća (Ames, 1992.; Dweck, 1999.; Elliot, 2005.; Maehr i Midgley, 1991.).

Prema *teoriji očekivanja i vrijednosti* važnim determinantama motivacije učenika smatraju se očekivanje uspjeha i vrijednost koju učenik daje uspjehu. Eccles i suradnici definirali su *očekivanje uspjeha* kao uvjerenje učenika o tome koliko će biti uspješan u budućim aktivnostima, a *uvjerenja o sposobnosti* kao učeničku procjenu vlastite kompetentnosti na određenom području. Iako se ovi konstrukti mogu teorijski razlikovati jedan od drugoga, čini se da su u stvarnim akademskim situacijama oni u velikoj mjeri povezani i empirijski nerazlučivi. Osim što imaju važno mjesto u teoriji očekivanja i vrijednosti uvjerenja o sposobnostima i očekivanjima, prisutna su i u drugim velikim teorijama (npr. koncept samodjelotvornosti u okviru socijalno-kognitivne teorije Alberta Bandure, 1997.).

Drugi ključni konstrukt u teoriji očekivanja i vrijednosti, *subjektivna vrijednost zadatka*, odnosi se na uvjerenja koja učenik može imati o tome kako ta aktivnost zadovoljava njegove potrebe. U dosadašnjim istraživanjima najčešće su ispitivane tri komponente vrijednosti dostignuća: važnost, interes i korisnost (Eccles, 2005.). *Važnost* se odnosi na procjenu učenika da je bavljenje određenim zadatkom usko povezano s njegovom aktualnom ili idealnom slikom o sebi, jer mu takvi

zadaci omogućavaju da izrazi ili potvrdi važne aspekte svoga samopoimanja. *Interes* se definira kao užitak što ga pojedinac osjeća tijekom izvršavanja nekoga zadatka ili anticipirani užitak koji pojedinac očekuje tijekom obavljanja zadatka, dok se korisnost određuje prema tome koliko je dobro zadatak povezan s trenutačnim i budućim ciljevima (npr. upis u željenu srednju školu).

Detaljan pregled istraživanja koja su dosad provedena pod okriljem ove teorije dan je u više preglednih članaka (Eccles, 2005.; Wigfield, 1994.; Wigfield i Eccles, 2000., 2002.). Općenito se u dosadašnjim istraživanjima dobivaju konzistentni nalazi da su učeničke procjene vlastite kompetentnosti i njihova očekivanja uspjeha povezani sa stvarnim uspjehom – bilo da se radi o ocjenama ili o rezultatima vanjskoga vrednovanja. Čak i kad se razina prethodne uspješnosti uzme u obzir, uvjerenja o kompetentnosti snažni su prediktori njihove izvedbe na raznim područjima. Istraživanja također pokazuju da je vrijednost koju učenici pridaju određenom području, odnosno procjena važnosti, korisnosti i interesa za područje, usko povezana s naknadnim izborom aktivnosti unutar toga područja, kao što je izbor smjera školovanja ili studija. Dakle, prema empirijskim nalazima, uvjerenja o kompetentnosti imaju najsnažniji izravni utjecaj na izvedbu, dok uvjerenja o vrijednosti imaju najsnažniji izravni utjecaj na izbor aktivnosti.

Drugi teorijski koncept upotrijebljen u ovom istraživanju jesu *ciljevi dostignuća* ili *ciljne orijentacije*. Oni se definiraju kao svrha uključivanja pojedinca u aktivnosti u kojima se pokazuje kompetentnost. Osnovna postavka ovoga modela jest da se ciljevi dostignuća mogu razlikovati po standardu prema kojem učenik procjenjuje svoje dostignuće. Jedno su *ciljevi ovladavanja zadatkom*, koji su usmjereni na razvoj kompetentnosti ovladavanjem zadatkom (npr. naučiti što više mogu iz hrvatskog). Drugo su ciljevi izvedbe, usmjereni na demonstriranje kompetentnosti u odnosu na druge (npr. dobiti najbolju ocjenu iz testa).

Rezultati empirijskih istraživanja potaknuli su proširenje modela ciljeva dostignuća dodavanjem još jedne komponente (za pregled vidi Elliot, 2005.). U revidirane modele, uz distinkciju ciljeva ovladavanja zadatkom i ciljeva izvedbe, uvodi se i razlikovanje tendencija uključivanja i izbjegavanja. To je najprije ostvareno u okviru trihotomnoga modela razlikovanjem dvaju oblika cilja izvedbe (Elliot i Church, 1997.; Midgley i sur., 1998.; Skaalvik, 1997.), a zatim i razlikovanjem dvaju oblika cilja ovladavanja zadatkom (Elliot i McGregor, 2001.) u okviru 2 x 2 modela ciljeva dostignuća. Elliot i McGregor (2001.) pretpostavljaju da ciljevi ovladavanja zadatkom i ciljevi iz-

vedbe mogu u svojoj podlozi imati potrebu za postizanjem uspjeha (uključivanje) ili strah od neuspjeha (izbjegavanje). Tako pojedinac usmjeren na ovladavanje zadatkom može biti usmjeren na postizanje pozitivnog ishoda (cilj ovladavanja zadatkom putem uključivanja – npr. "Želim naučiti što više mogu iz hrvatskog"), ali i na izbjegavanje negativnog ishoda (cilj ovladavanja zadatkom izbjegavanjem – npr. "Bojim se da iz hrvatskog neću uspjeti naučiti sve što bih mogao"). Ciljevi izvedbe također mogu biti izraženi na dva načina: težnjom prema postizanju uspjeha (cilj izvedbe uključivanjem – npr. "Moj je cilj da iz hrvatskog dobijem bolju ocjenu od drugih") ili izbjegavanjem neuspjeha (cilj izvedbe uključivanjem – npr. "Nikako ne bih htio da ispadnem glup za strane jezike"). Dosadašnji rezultati istraživanja provedenih u svrhu provjere ovoga modela idu u prilog postojanju 4 oblika ciljeva dostignuća (za pregled istraživanja vidi Moller i Elliot, 2006.; Rovan, 2006.). Općenito, istraživanja su pokazala da ciljevi ovladavanja zadatkom s tendencijom uključivanja dovode do najpovoljnijih ishoda učenja, dok se najlošijim za ishod učenja pokazao odabir ciljeva izvedbe izbjegavanjem.

Međutim, u nastojanju da ciljevi dostignuća što vjernije odražavaju ciljeve koje učenici spontano definiraju u akademskim situacijama, često se navodi potreba za uključivanjem još jedne vrste cilja – *cilja izbjegavanja rada*. Pojedinac koji ima izražen ovaj cilj nije usmjeren ni na ovladavanje zadatkom ni na izvedbu, a preferira one zadatke u čije ispunjavanje ne mora ulagati trud. Novija istraživanja potvrđuju opravdanost uključivanja ovoga cilja u konceptualizaciju ciljeva dostignuća (Dowson i McInerney, 2004.; Kaliski i sur., 2006.), pa je ovakav petofaktorski model upotrijebljen i u ovom istraživanju.

Iako većina modela samoreguliranog učenja (npr. Pintrich, 2004.; Winne, 1996.; Zimmerman, 1998.) pretpostavlja da je učenje generalni proces koji se odvija na sličan način u različitim situacijama i za različite predmete, pojedine komponente samoreguliranog učenja mogu varirati ovisno o kontekstu učenja (Wolters i Pintrich, 1998.; Young, 1997.). Stoga su razne komponente samoreguliranog učenja u dosadašnjim istraživanjima bile definirane na različitim razinama specifičnosti – od generalnoga akademskog konteksta do specifičnoga konteksta pojedinoga predmeta ili područja (materinski jezik, matematika, prirodoslovlje ...). Većina motivacijskih uvjerenja tako u većoj ili manjoj mjeri varira, ovisno o kontekstu. Rezultati provedenih istraživanja uglavnom upućuju na to da se motivacijska uvjerenja formiraju specifično za pojedine predmete, no ne sva u jednakoj mjeri (npr. Bong, 2001., 2004.).

Istraživanja provedena pod okriljem teorije očekivanja i vrijednosti (Wigfield i Eccles, 2002.) pokazuju da su uvjerenja o sposobnosti, kao i vrijednost zadatka, specifični za pojedino područje (npr. matematika, čitanje, glazba ili sport), i to već od prvog razreda osnovne škole. Dodatno, istraživanja uvjerenja o samodjelotvornosti upućuju na specifičnost takvih uvjerenja (Zimmerman, 2000.). S tim su u skladu i rezultati drugih istraživanja (Bong, 2001., 2004.; Metallidou i Vlachou, 2007.; Wolters i Pintrich, 1998.), koji pokazuju da postoji umjerena specifičnost procjene vrijednosti i samodjelotvornosti.

Ciljevi dostignuća također se formiraju posebno za svako područje, pa postoji mogućnost da pojedini učenik ima različite ciljeve vezano uz različite predmete. Međutim, čini se da su učenici ipak skloni tome da formiraju slične ciljeve dostignuća za različita područja kojima se bave. Naime, Bong je (2001., 2004.) u svojim istraživanjima specifičnosti motivacijskih uvjerenja dobila nalaze na temelju kojih se može zaključiti da se ciljevi ovladavanja zadatkom u manjoj mjeri generaliziraju s obzirom na različita područja, dok se ciljevi izvedbe uključivanjem i izbjegavanjem generaliziraju u visokoj mjeri.

Međutim, sva su navedena istraživanja bila usmjerena na predmete koji predstavljaju vrlo različita posebna područja (najčešće materinski jezik i matematika), dok utvrđivanje razlika u motivacijskim uvjerenjima u učenju različitih jezika do sada nije naišlo na značajniji istraživački interes u okviru psihologije obrazovanja. Iznimka su istraživanja u okviru glotodidaktike (Dörnyei i Csizér, 2002.; Dörnyei i sur., 2006.; Mihaljević Djigunović i Bagarić, 2007.), u kojima se pokušao utvrditi razvoj stavova i motivacije za učenje stranih jezika, no operacionaliziranih na drugačiji način nego u ovom istraživanju. Stoga je cilj ovog istraživanja da dopuni spoznaje o motivaciji za učenje jezika kroz usporedbu motivacijskih uvjerenja vezanih uz učenje materinskoga jezika (hrvatski), prvoga stranog (engleski) te drugoga stranog jezika (francuski). Preciznije, cilj je ovog istraživanja bio utvrditi razlikuje li se razina motivacijskih uvjerenja u ova tri predmeta, kao i utvrditi kakve su povezanosti motivacijskih uvjerenja koje učenici formiraju u različitim predmetima. Konačno, željeli smo utvrditi i u kolikoj su mjeri motivacijska uvjerenja povezana s uspjehom u pojedinim predmetima.

Na temelju nalaza prethodnih istraživanja (Bong, 2001., 2004.; Metallidou i Vlachou, 2007.; Wigfield i Eccles, 2002.; Wolters i Pintrich, 1998.) očekivali smo da će razina motivacijskih uvjerenja za hrvatski, engleski i francuski jezik biti različita. Također smo pretpostavljali da će povezanost pojedinih komponenti motivacije mjerenih za različite predmete u-

pućivati na umjerenu do visoku specifičnost motivacijskih uvjerenja. Posebno izražene razlike očekivali smo za uvjerenja o samodjelotvornosti te procjenu korisnosti, a najmanje izražene za ciljeve izvedbe uključivanjem i izbjegavanjem.

Kako brojna istraživanja (Meece i sur., 2006.) pokazuju da u pojedinim predmetima postoje spolne razlike u motivacijskim uvjerenjima, smatrali smo bitnim istražiti i potencijalne efekte spola. Dosadašnja istraživanja općenito pokazuju da dječaci imaju pozitivan sklop uvjerenja na području matematike i prirodoslovlja, dok djevojčice pokazuju povoljniji motivacijski sklop u učenju jezika. S obzirom na to da se u ovom istraživanju radi o učenju jezika, pretpostavljamo da će spolne razlike, ako se pojave, biti u korist djevojaka.

Povezanost motivacijskih uvjerenja s različitim pokazateljima uspjeha u učenju dokumentirana je u brojnim istraživanjima (Schunk i sur., 2008.), i to za različita akademska područja. Pri tome se po svom značaju vrlo često izdvaja upravo povezanost uvjerenja o samodjelotvornosti s mjerama akademskoga dostignuća (Multon i sur., 1991.). Međutim, istraživanja povezanosti motivacijskih uvjerenja s dostignućem na području učenja stranih jezika još su rijetka, no dosad provedena istraživanja upućuju na značajnu ulogu uvjerenja o samodjelotvornosti u predviđanju akademskog uspjeha (Hsieh i Schallert, 2008.; Mills i sur., 2007.). U skladu s dosadašnjim nalazima, očekujemo značajne povezanosti motivacijskih uvjerenja s dostignućem u učenju pojedinih jezika, i to posebno uvjerenja o samodjelotvornosti te ciljeva izvedbe uključivanjem.

METODA

Sudionici

U istraživanju su sudjelovali učenici dviju zagrebačkih gimnazija koji u sklopu svoga redovitog školovanja uče dva strana jezika: engleski kao prvi strani jezik i francuski kao drugi strani jezik. Istraživanjem je obuhvaćeno 98 sudionika svih četiriju razreda. Dob sudionika kretala se u rasponu od 14 do 19 godina ($M = 16,76$; $SD = 1,20$). Omjer sudionika po spolu bio je 72,4% djevojaka ($N = 71$) i 27,6% mladića ($N = 27$).

Postupak

Ispitivanje je provedeno skupno po razredima. Sudionici su u tri navrata ispunjavali upitnik, svaki put za jedan jezik koji uče – hrvatski, engleski te francuski. Redosljed kojim su ispunjavani upitnici variran je. Svako pojedinačno ispitivanje trajalo je otprilike 15 minuta i bilo je organizirano za vrijeme nastave.

Instrumenti

Učenci su ispunjavali upitnik koji se sastojao od skala kojima su ispitivani samodjelotvornost, vrijednost te ciljevi dostignuća. Upitnikom su prikupljeni i osnovni demografski podaci o sudionicima. Također su prikupljeni podaci o ocjenama koje su učenci imali na polugodištu.

Pri ispunjavanju upitnika zadatak sudionika bio je da za svaku tvrdnju na skali Likertova tipa označi u kojoj se mjeri s njom slaže, a stupanj slaganja mogao je biti u rasponu od 1 (uopće se ne slažem) do 7 (potpuno se slažem). Rezultati na pojedinim skalama formirani su kao aritmetičke sredine procjena na pripadajućim česticama.

Skala samodjelotvornosti

Ova je skala preuzeta iz upitnika *Motivated Strategies for Learning Questionnaire* (MSLQ; Pintrich i sur., 1993.) i sastoji se od osam čestica. U ranijim istraživanjima koeficijenti pouzdanosti određeni metodom unutarne konzistencije bili su vrlo visoki i kreću se oko 0,90 (Pintrich i De Groot, 1990.; Pintrich i sur., 1993.), dok su u ovom istraživanju dobiveni koeficijenti između 0,84 i 0,91.

Skale vrijednosti

U skladu s teorijom očekivanja i vrijednosti, planirano je ispitivanje različitih komponenti vrijednosti – interesa, važnosti i korisnosti. Čestice za ove skale adaptirane su na temelju skale vrijednosti iz upitnika MSLQ (Pintrich i sur., 1993.) te upitnika koji su rabili Eccles i Wigfield (1995.). Međutim, preliminarnim analizama utvrđeno je da se jasna faktorska struktura dobiva samo za komponente interesa i korisnosti, pa su samo one i zadržane u daljnjim analizama. U konačnici se skala interesa sastojala od četiri čestice, a skala korisnosti od tri čestice. Pouzdanost ovih skala u ovom se istraživanju kretala od 0,84 do 0,91 za skalu interesa te od 0,75 do 0,81 za skalu korisnosti.

Skale ciljeva dostignuća

Konstrukt ciljeva dostignuća operacionaliziran je prema petofaktorskom modelu ciljeva dostignuća, a ispitivan je uz pomoć pet skala: a) cilj ovladavanja uključivanjem, b) cilj ovladavanja izbjegavanjem, c) cilj izvedbe uključivanjem, d) cilj izvedbe izbjegavanjem i e) cilj izbjegavanja rada. Sve su se skale sastojale od tri čestice. Prve su četiri skale preuzete iz upitnika *Achievement Goals Questionnaire* (Elliot i McGregor, 2001.), dok je peta skala formirana u skladu s istraživanjem koje su provele Kaliski i suradnice (2006.). Sve su podskale ciljeva dostignuća u istraživanju Elliota i McGregor (2001.) imale pouzdanost više od 0,80, dok su se pouzdanosti hrvatske ver-

zije upitnika kretale od 0,56 do 0,89 (Rovan, 2006.). U ovom su istraživanju koeficijenti unutarnje konzistencije bili između 0,64 i 0,91.

REZULTATI

Pregledom prikupljenih podataka utvrđeno je da za većinu varijabli nedostaju podaci otprilike za 5% sudionika, dok su demografski podaci prikupljeni za sve sudionike. Kako su se klasične metode rješavanja problema podataka koji nedostaju, kao što je to isključivanje iz obradbe svih sudionika koji nemaju potpune podatke ili zamjena podataka koji nedostaju *ad hoc* određenim vrijednostima (npr. aritmetičkom sredinom) pokazale pristranim, u ovom je istraživanju upotrijebljena metoda maksimizacije očekivanja (eng. *expectation-maximization* – EM), koja pruža manje pristrane podatke (Schafer i Graham, 2002.). Ovom su metodom nadomješteni podaci koji nedostaju, pa je obradba provedena na tako kompletiranim podacima.

Razlike među predmetima u motivacijskim uvjerenjima

Da bi se ispitalo postoje li razlike u motivacijskim uvjerenjima koja učenici formiraju u učenju različitih predmeta te razlikuju li se mladići i djevojke u svojim motivacijskim uvjerenjima, proveden je niz složenih analiza varijance (predmet x spol) s ponovljenim mjerenjima. Pojedini predmeti (hrvatski, engleski i francuski jezik) bili su definirani kao faktor ponovljenih mjerenja, dok je varijabla spola predstavljala faktor razlika među grupama. U slučaju da je prilikom provođenja analiza utvrđeno da je narušena pretpostavka o sfericitetu, procjeni veličine glavnog efekta predmeta te interakcije predmeta i spola upotrijebljena je Greenhouse-Geiserova korekcija stupnjeva slobode. Ako je pri provjeri glavnog efekta spola Levenov test upućivao na nejednakost varijanci, upotrijebljen je Brown-Forsytheov test jednakosti aritmetičkih sredina. Ovaj parametrijski test prikladan je za upotrebu kada distribucije nisu normalne, varijance nisu homogene i kad veličina uzorka nije podjednaka, a slične je snage kao analiza varijance (Clinch i Keselman, 1982.).

Prosječne vrijednosti rezultata pojedinih skupina sudionika i ukupnog uzorka za sva tri jezika, kao i pripadajuće mjere raspršenja za motivacijska uvjerenja, prikazane su u Tablici 1.

Samodjelotvornost

Glavni efekt predmeta statistički je značajan ($F(1,80/172,74) = 3,67$, $p < 0,05$, $\eta_p^2 = 0,037$), pri čemu je značajna samo razlika između samodjelotvornosti u engleskom i francuskom jeziku. Uče-

nici imaju višu procjenu samodjelotvornosti u engleskom nego u francuskom jeziku. Interakcija predmeta i spola nije se pokazala značajnom. Za ispitivanje razlika među grupama primijenjen je Brown-Forsytheov test jednakosti aritmetičkih sredina. Rezultati ove analize pokazali su da postoji značajna razlika među spolovima samo u francuskom jeziku ($F^* (1/45,7) = 8,23$, $p < 0,01$). U francuskom jeziku djevojke imaju značajno višu percepciju samodjelotvornosti u odnosu na mladiće.

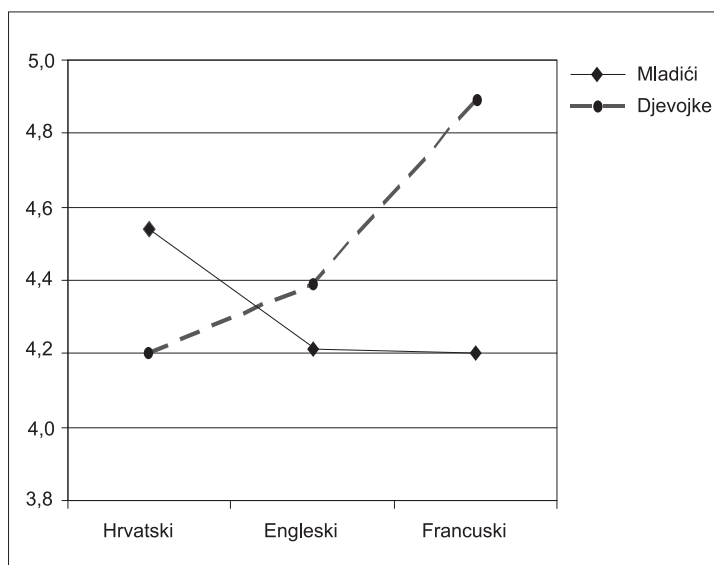
Interes

Ni jedan glavni efekt nije se pokazao značajnim, nego je značajna samo interakcija predmeta i spola ($F (2/192) = 5,34$, $p < 0,01$, $\eta_p^2 = 0,053$). Kao što se to može uočiti na slici 1, mladići pokazuju veći interes za učenje hrvatskoga jezika u odnosu na djevojke, dok djevojke pokazuju veći interes za učenje engleskoga te posebno francuskoga jezika.

TABLICA 1
Rezultati na skalama
motivacijskih uvjerenja
za mladiće (N=27) i
djevojke (N=71)
pojedinačno te za
ukupni uzorak (N=98)

		Hrvatski jezik		Engleski jezik		Francuski jezik	
		M	SD	M	SD	M	SD
Samodjelotvornost	Mladići	5,03	1,12	5,28	1,15	4,70	0,96
	Djevojke	5,36	0,82	5,41	1,05	5,32	0,93
	Ukupno	5,27	0,92	5,37	1,08	5,15	0,97
Interes	Mladići	4,54	1,16	4,21	1,34	4,20	1,00
	Djevojke	4,20	1,34	4,39	1,30	4,89	1,09
	Ukupno	4,30	1,30	4,34	1,31	4,70	1,10
Korisnost	Mladići	5,09	1,32	5,24	1,22	4,55	1,19
	Djevojke	5,46	1,11	5,91	0,90	5,22	1,09
	Ukupno	5,36	1,17	5,73	1,03	5,03	1,15
Ovladavanje / uključivanje	Mladići	4,55	1,37	4,76	1,06	4,58	1,24
	Djevojke	5,21	1,02	5,46	0,86	5,48	1,02
	Ukupno	5,03	1,16	5,30	0,97	5,23	1,15
Ovladavanje / izbjegavanje	Mladići	2,93	1,15	3,23	1,45	3,53	1,14
	Djevojke	3,60	1,43	3,82	1,49	4,14	1,49
	Ukupno	3,42	1,39	3,66	1,49	3,97	1,42
Izvedba / uključivanje	Mladići	3,32	1,65	3,18	1,81	3,38	1,56
	Djevojke	3,68	1,54	3,79	1,61	3,97	1,48
	Ukupno	3,58	1,57	3,62	1,68	3,81	1,52
Izvedba / izbjegavanje	Mladići	4,23	1,31	3,97	1,43	4,14	1,19
	Djevojke	4,95	1,17	4,93	1,25	4,82	1,26
	Ukupno	4,75	1,24	4,67	1,37	4,64	1,27
Izbjegavanje rada	Mladići	3,44	1,57	3,68	1,74	3,65	1,45
	Djevojke	2,84	1,38	2,78	1,35	2,78	1,34
	Ukupno	3,01	1,45	3,02	1,51	3,02	1,42

➔ SLIKA 1
Prosječne vrijednosti
interesa za jezike s
obzirom na spol
učenika



Korisnost

Glavni efekt predmeta statistički je značajan ($F(2/192) = 10,31$, $p < 0,001$, $\eta_p^2 = 0,097$), pri čemu su sve razlike među pojedinim predmetima značajne. Učenje engleskoga jezika učenici smatraju najkorisnijim, zatim slijedi hrvatski jezik i naposljetku francuski jezik. Rezultati Brown-Forsytheova testa jednakosti aritmetičkih sredina upućuju na značajne razlike među spolovima u engleskom ($F^*(1/37,2) = 6,79$, $p < 0,05$) i francuskom jeziku ($F^*(1/43,6) = 6,49$, $p < 0,05$). Djevojke oba strana jezika doživljavaju korisnijima nego mladići.

Cilj ovladavanja uključivanjem

Glavni efekt predmeta te interakcija predmeta i spola nisu se pokazali značajnim. Rezultati Brown-Forsytheova testa jednakosti aritmetičkih sredina upućuju na postojanje razlika među spolovima u učenju hrvatskoga jezika ($F^*(1/37,4) = 5,14$, $p < 0,05$), kao i u učenju engleskoga ($F^*(1/39,6) = 9,41$, $p < 0,01$) i francuskoga jezika ($F^*(1/40,2) = 11,16$, $p < 0,01$). U učenju svakoga od ovih predmeta djevojke češće rabe cilj ovladavanja uključivanjem u odnosu na mladiće.

Cilj ovladavanja izbjegavanjem

Glavni efekt predmeta statistički je značajan ($F(1,88/180,39) = 4,48$, $p < 0,05$, $\eta_p^2 = 0,046$), pri čemu je značajna samo razlika između ciljeva ovladavanja izbjegavanjem u hrvatskom i francuskom jeziku. Ovaj je cilj prisutniji u učenju francuskoga nego engleskoga jezika. Potvrđen je i značajan glavni efekt spola ($F(1/96) = 7,09$, $p < 0,01$, $\eta_p^2 = 0,069$), pri čemu su značajne razlike među spolovima u hrvatskom i francuskom jeziku.

U učenju ovih dvaju jezika djevojke češće pokazuju cilj ovladavanja izbjegavanjem u odnosu na mladiće. Interakcija predmeta i spola nije se pokazala značajnom.

Cilj izvedbe uključivanjem

Ni jedan glavni efekt nije se pokazao statistički značajan, kao ni interakcija predmeta i spola.

Cilj izvedbe izbjegavanjem

Utvrđen je značajan glavni efekt spola ($F(1/96) = 10,93$, $p < 0,01$, $\eta^2 = 0,102$), pri čemu su značajne razlike među spolovima za sva tri jezika. Pokazalo se da su djevojke sklonije odabiru cilja izvedbe izbjegavanjem nego mladići. Glavni efekt predmeta te interakcija predmeta i spola nisu se pokazali značajnim.

Cilj izbjegavanja rada

Utvrđen je značajan glavni efekt spola ($F(1/96) = 8,69$, $p < 0,01$, $\eta^2 = 0,083$). Značajne razlike među spolovima postoje u engleskom i francuskom jeziku, pri čemu su u oba slučaja mladići skloniji odabiru ovoga cilja. Glavni efekt predmeta te interakcija predmeta i spola nisu se pokazali značajnim.

Obrasci povezanosti motivacijskih uvjerenja u različitim predmetima

Da bismo ispitali u kolikoj su mjeri povezana pojedina motivacijska uvjerenja mjerena za različite predmete, izračunani su Pearsonovi koeficijenti korelacije (Tablica 2).

	Hrvatski – Engleski	Hrvatski – Francuski	Engleski – Francuski
Samodjelotvornost	0,452**	0,519**	0,265**
Interes	0,340**	0,337**	0,355**
Korisnost	0,367**	0,194	0,273**
Ovladavanje / uključivanje	0,531**	0,660**	0,596**
Ovladavanje / izbjegavanje	0,309**	0,166	0,508**
Izvedba / uključivanje	0,726**	0,710**	0,727**
Izvedba / izbjegavanje	0,635**	0,500**	0,681**
Izbjegavanje rada	0,605**	0,522**	0,573**

** $p < 0,01$

📌 **TABLICA 2**
Povezanosti motivacijskih uvjerenja u kontekstu učenja različitih predmeta (N=98)

Konzistentno s prethodnim istraživanjima (Bong, 2001., 2004.; Metallidou i Vlachou, 2007.; Wolters i Pintrich, 1998.), najviše interkorelacije nalazimo kod ciljeva izvedbe uključivanjem, a umjerene do jake kod većine ostalih ciljeva dostignuća (ovladavanje uključivanjem, izvedba izbjegavanjem, izbjegavanje rada). Niske do umjerene korelacije uočavaju se kod cilja ovladavanja zadatkom izbjegavanjem, procjene samodjelotvornosti i interesa, dok se kod procjene korisnosti jav-

Ijaju neznačajne do niske korelacije. Dakle, možemo zaključiti da se motivacijska uvjerenja razlikuju po tome u kojoj se mjeri formiraju specifično za svaki pojedini kontekst. Među ispitivanim motivacijskim uvjerenjima najviše je za pojedini predmet specifična procjena korisnosti, dok je najmanje specifičan cilj izvedbe uključivanjem.

Izračunane su i interkorelacije svih upotrijebljenih varijabli posebno za svaki predmet. Rezultati su navedeni u Tablici 3. Dobivene korelacije u skladu su s rezultatima prethodnih istraživanja, koja upućuju na slične obrasce povezanosti među motivacijskim komponentama samoreguliranog učenja u različitim predmetima (Metallidou i Vlachou, 2007.; Pintrich i De Groot, 1990.; Wolters i Pintrich, 1998.).

● TABLICA 3
Međusobne korelacije
varijabli upotrijebljenih
u istraživanju
(N=98)

Varijabla	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
Hrvatski								
1. Samodjelotvornost	–							
2. Interes	0,41**	–						
3. Korisnost	0,22*	0,54**	–					
4. Ovladavanje / uključivanje	0,51**	0,63**	0,56**	–				
5. Ovladavanje / izbjegavanje	-0,27**	0,08	0,20	0,11	–			
6. Izvedba / uključivanje	0,42**	0,08	0,10	0,25*	0,10	–		
7. Izvedba / izbjegavanje	-0,15	-0,13	0,17	0,10	0,35**	0,30**	–	
8. Izbjegavanje rada	-0,21*	-0,45**	-0,32**	-0,63**	-0,07	-0,06	-0,05	–
9. Ocjena	0,58**	0,12	0,04	0,25*	-0,24*	0,41**	-0,10	-0,09
Engleski								
1. Samodjelotvornost	–							
2. Interes	0,42**	–						
3. Korisnost	0,28**	0,33**	–					
4. Ovladavanje / uključivanje	0,24*	0,41**	0,34**	–				
5. Ovladavanje / izbjegavanje	-0,45**	-0,17	-0,14	0,16	–			
6. Izvedba / uključivanje	0,19	0,19	-0,02	0,26**	0,31**	–		
7. Izvedba / izbjegavanje	-0,21*	0,17	0,07	0,35**	0,47**	0,48**	–	
8. Izbjegavanje rada	0,08	-0,36**	-0,15	-0,51**	-0,13	-0,12	-0,29**	–
9. Ocjena	0,54**	0,13	0,15	0,07	-0,26*	0,18	-0,24*	0,20*
Francuski								
1. Samodjelotvornost	–							
2. Interes	0,59**	–						
3. Korisnost	0,51**	0,55*	–					
4. Ovladavanje / uključivanje	0,71**	0,62**	0,58**	–				
5. Ovladavanje / izbjegavanje	-0,04	0,12	0,09	0,16	–			
6. Izvedba / uključivanje	0,53**	0,43**	0,20	0,41*	0,29**	–		
7. Izvedba / izbjegavanje	0,11	0,21	0,12	0,25	0,43**	0,49*	–	
8. Izbjegavanje rada	-0,40**	-0,51**	-0,29**	-0,56**	-0,01	-0,29**	-0,23	–
9. Ocjena	0,53**	0,34*	0,36**	0,30	-0,13	0,32*	0,09	-0,12

* p < 0,05; ** p < 0,01

Motivacijska uvjerenja kao prediktori uspjeha u učenju

Nizom višestrukih regresijskih analiza ispitano je u kolikoj mjeri motivacijska uvjerenja mogu objasniti varijancu ocjene iz svakoga pojedinog predmeta. Osim motivacijskih uvjerenja, kao prediktor je uključena i varijabla spola. Regresijskom jednadžbom objašnjen je značajan dio varijance ocjene iz hrvatskoga ($R^2 = 0,43$; $F(9/88) = 7,35$; $p < 0,001$), engleskoga ($R^2 = 0,37$; $F(9/88) = 5,82$; $p < 0,001$) te francuskoga jezika ($R^2 = 0,38$; $F(9/88) = 6,04$; $p < 0,001$). Kao što se može vidjeti u Tablici 4, kao najjači prediktor ocjene iz sva tri jezika pokazala se procjena samodjelotvornosti. Kao pozitivni prediktor ocjene iz hrvatskoga i engleskoga jezika izdvojio se i cilj izvedbe uključivanjem. Cilj izvedbe izbjegavanjem negativan je prediktor ocjene iz engleskog, a cilj ovladavanja izbjegavanjem ocjene iz francuskoga jezika. Efekt spola pokazao se značajnim samo u učenju hrvatskoga jezika.

➔ TABLICA 4
Rezultati višestruke
regresijske analize s
kriterijem ocjene
($N=98$)

Jezik	Hrvatski β	Engleski β	Francuski β
Spol	0,205*	0,031	0,172
Samodjelotvornost	0,405**	0,410**	0,472**
Interes	-0,014	-0,064	0,060
Korisnost	-0,028	0,067	0,185
Ovladavanje / uključivanje	-0,025	0,072	-0,206
Ovladavanje / izbjegavanje	-0,151	-0,029	-0,205*
Izvedba / uključivanje	0,272**	0,242*	0,133
Izvedba / izbjegavanje	-0,112	-0,245*	0,065
Izbjegavanje rada	0,008	0,156	0,138
R^2	0,429	0,373	0,382

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

RASPRAVA

Istraživanja specifičnosti motivacijskih uvjerenja važna su da bi se pokazalo u kolikoj mjeri priroda akademske motivacije osjetljiva na kontekst. Naime, dok je u ranim istraživanjima motivacija učenika bila konceptualizirana na vrlo općenit način i vrlo se malo pažnje poklanjalo pojedinom sadržaju ili kontekstu poučavanja, u suvremenim se istraživanjima sve više uzimaju u obzir motivacijski procesi u kontekstu različitih nastavnih predmeta ili područja (Anderman, 2004.). Primarni je cilj ovog istraživanja bio utvrditi u kolikoj se mjeri motivacijska uvjerenja formiraju specifično u kontekstu učenja materinskoga jezika i stranih jezika. Nalazi prethodnih istraživanja (Bong, 2001., 2004.; Metallidou i Vlachou, 2007.; Wigfield i Eccles, 2002.; Wolters i Pintrich, 1998.) pokazuju da se navedena motivacijska uvjerenja u pravilu formiraju speci-

fično za pojedini kontekst, čak i kad se radi o različitim predmetima koji se svi odnose na domenu učenja jezika. Ipak, ovaj se zaključak ne odnosi jednako na sve ispitivane varijable.

Ispitujući razlike u motivacijskim uvjerenjima, utvrdili smo postojanje statistički značajnih razlika među pojedinim predmetima za procjenu korisnosti i samodjelotvornosti, kao i za cilj ovladavanja izbjegavanjem. Najnepovoljniji sklop motivacijskih uvjerenja učenici formiraju za francuski jezik, a karakterizira ga niska procjena samodjelotvornosti i korisnosti te izražen cilj ovladavanja izbjegavanjem. Istodobno se uz engleski jezik vezuje najpovoljniji motivacijski sklop. Posebno je zanimljivo istaknuti da ispitanici smatraju učenje engleskoga jezika korisnijim od učenja materinskoga jezika, što može upozoravati i na potrebu redefiniranja uloge hrvatskoga jezika u obrazovnom sustavu, kao i ciljeva i metoda rada u nastavi. Nalazi vezani uz učenje engleskoga jezika u skladu su sa zapažanjem Dörnyeiija i Csizér (2002.) i rezultatima Mihaljević Djigunović i Bagarić (2007.), vezanima uz različit status i važnost učenja jezika u pojedinim obrazovnim i društvenim kontekstima. Potvrđeni su tako i rezultati istraživanja koje su provele Cindrić i Narančić-Kovač (2005.) te utvrdile kako hrvatski učenici najvažnijim smatraju učenje engleskoga jezika, a francuski su jezik po važnosti svrstali na četvrto mjesto. Drugim riječima, u jezičnoj globalizaciji dolazi do promicanja engleskoga jezika kao globalnoga jezika iz niza razloga, od kojih su možda najvažniji činjenica da su učenici engleskom jeziku izloženi mnogo više nego drugim jezicima te imaju potrebu za znanjem toga jezika u raznim oblicima života. Međutim, smatramo da taj trend može postati zabrinjavajući ako se odvija na štetu drugih jezika, što može dovesti i do postupnoga smanjenja jezične i kulturne raznolikosti. U suočavanju s ovim problemom nastavnici mogu imati važnu ulogu, s obzirom na to da niz istraživanja pokazuje kako nastavnici mogu izravno djelovati na motivaciju učenika (Urđan i Schoenfelder, 2006.). Naime, nastavnici u okviru svoga pristupa poučavanju mogu pomoći učenicima da se osjećaju kompetentnima, usmjeriti ih na ovladavanje zadatkom uključivanjem te im ponuditi objašnjenja o važnosti i korisnosti pojedinih nastavnih sadržaja.

Rezultati korelacijskih analiza, u skladu s postavljenim hipotezama, također pokazuju da je procjena korisnosti u visokoj mjeri specifična za pojedini predmet, a zatim slijede interes, samodjelotvornost i cilj ovladavanja izbjegavanjem. Preostala motivacijska uvjerenja, a posebno cilj izvedbe uključivanjem, u većoj se mjeri generaliziraju s obzirom na različite predmete. Na temelju ovih nalaza možemo pretpostaviti da su upravo korisnost, interes, samodjelotvornost te cilj ovladavanja izbjegavanjem podložniji okolinskim utjecajima te da

ih se može poticati prikladnim načinom poučavanja, dok su preostali ciljevi dostignuća više vezani uz trajne osobine učenika. No ovu pretpostavku svakako bi trebalo provjeriti u budućim istraživanjima.

Pri provjeri postoje li spolne razlike u izraženosti motivacijskih uvjerenja utvrdili smo da, konzistentno s podacima iz literature (Meece i sur., 2006.), djevojke pokazuju povoljniji motivacijski sklop u usporedbi s mladićima, i to u učenju svih triju jezika. Razlike među spolovima ipak nisu podjednake za sve varijable, a posebno su izražene kod ciljeva ovladavanja uključivanjem te izvedbe izbjegavanjem i procjene korisnosti. S obzirom na to da istraživanja na području učenja stranih jezika (Mills i sur., 2007.; Wright, 1999.) pokazuju snažnu povezanost spola s pozitivnim stavovima prema učenju stranoga jezika, moguće je da je način poučavanja jezika u manjoj mjeri prilagođen interesima i potrebama mladića nego djevojaka. Kako se stavovi prema učenju stranih jezika stječu uglavnom pod utjecajem okolinskih faktora vezanih uz obrazovni proces (Wright, 1999.), tako bi pri planiranju poučavanja bilo važno voditi računa o razlikama među spolovima, kako bi se i djevojkama i mladićima omogućio što bolji uspjeh u učenju jezika.

Važan cilj ovog istraživanja bio je i utvrditi u kolikoj su mjeri motivacijska uvjerenja povezana s uspjehom u pojedinim predmetima. Udio varijance ocjena, koji se može objasniti motivacijskim varijablama, podjednak je za sve proučavane jezike. U skladu s očekivanjima, kao ključni prediktor uspjeha pokazala se procjena samodjelotvornosti, i to za sva tri jezika. Cilj izvedbe uključivanjem značajan je prediktor uspjeha u hrvatskom i engleskom jeziku. Kao negativni prediktori pokazali su se i ciljevi ovladavanja izbjegavanjem (za uspjeh u francuskom jeziku) te ciljevi izvedbe izbjegavanjem (za uspjeh u engleskom jeziku). Dobiveni rezultati potvrđuju nalaze prethodnih istraživanja, koja upozoravaju na važnu ulogu procjene samodjelotvornosti u objašnjavanju uspjeha u učenju jezika (Hsieh i Schallert, 2008.; Mills i sur., 2007.), a u skladu su i s nalazima istraživanja koji upućuju na to da je upravo cilj izvedbe uključivanjem u najvećoj mjeri povezan s indikatorima uspjeha u odnosu na ostale ciljeve dostignuća (Elliot, 2005.; Moller i Elliot, 2006.).

ZAKLJUČAK

Ključni nalaz ovog istraživanja jest da se motivacijska uvjerenja u pravilu formiraju specifično za različite kontekste poučavanja, iako ne sva u istoj mjeri. Učenici su, dakle, na različit način motivirani za učenje pojedinih jezika, što može biti vrlo važna spoznaja za planiranje poučavanja. Kako se sve više naglašava u suvremenim istraživanjima, ponašanje

učenika u učenju proizlazi iz kombinacije osobnih i situacijskih karakteristika (Urdan i Schoenfelder, 2006.). Iz toga proizlazi da nastavnici mogu izravno utjecati na motivaciju učenika situacijskim čimbenicima nad kojima imaju kontrolu, kao što su stil poučavanja, nastavni zahtjevi te način upravljanja razredom. Davanje informativnih povratnih informacija učenicima, podržavanje usmjerenosti na ovladavanje zadatkom, zadavanje zadataka primjerene težine, kao i objašnjavanje svrhe rada na zadatku samo su neki od postupaka koji potiču adaptivna motivacijska uvjerenja kod učenika.

Iako rezultati ovog istraživanja upozoravaju na važnost motivacije za uspjeh u učenju, ovo istraživanje ipak ima određena ograničenja. Prvo se tiče uzorka, koji je relativno malen i neujednačen s obzirom na spolni sastav uzorka (72% djevojaka i 28% mladića). Poteškoće s odabirom uzorka u ovom istraživanju rezultat su toga što je učenje francuskoga kao drugoga stranog jezika koji smo odabrali u ovom istraživanju slabije zastupljeno u školama, što ograničuje mogućnosti odabira uzorka. Postoji i potreba za dodatnim istraživanjima, kako bi se formirao model koji bi što bolje opisivao proces samoreguliranog učenja jezika, pri čemu je, osim engleskoga i francuskoga, potrebno uključiti i druge strane jezike. Pri tome bi posebnu pažnju trebalo posvetiti definiranju strategija učenja, ali i obrazovnih ishoda. Naime, u ovom je istraživanju promatran samo jedan obrazovni ishod – ocjena kao mjera uspjeha u predmetu. U buduća istraživanja svakako bi trebalo uključiti i druge relevantne obrazovne ishode (npr. objektivne testove znanja, izbor zadataka, ulaganje truda). Važan dio modela samoreguliranog učenja jesu i antecedenti koji dovode do odabira različitih motivacijskih uvjerenja te strategija učenja (npr. osobine ličnosti ili utjecaj nastavnika), što bi također bilo vrijedno obuhvatiti u budućim istraživanjima. Posebnu pažnju trebalo bi posvetiti i ispitivanju kognitivnih komponenti samoreguliranog učenja, kako bi se identificirale učinkovite strategije učenja jezika te njihova relacija s motivacijskim procesima.

LITERATURA

Anderman, L. H. (2004.), Student Motivation Across Subject-Area Domains. *Journal of Educational Research*, 97: 283-285.

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

Bandura, A. (1997.), *Self-efficacy: The exercise of control*, New York, Freeman.

Baranović, B. (2008.), European experience and the national curriculum for compulsory education in Croatia. *Metodika*, 15: 306-320.

Bong, M. (2001.), Between- and within-domain relations of academic motivation among middle and high school students: Self-efficacy, task value, and achievement goals. *Journal of Educational Psychology*, 93: 23-34.

Bong, M. (2004.), Academic motivation in self-efficacy, task value, achievement goal orientations, and attributional beliefs. *Journal of Educational Research*, 97: 287-297.

Cindrić, I. i Narančić-Kovač, S. (2005.), English and other foreign languages in Croatia – A needs analysis. *Strani jezici*, 34 (3): 189-203.

Clinch, J. J. i Keselman, H. J. (1982.), Parametric alternatives to the analysis of variance. *Journal of Educational Studies*, 7: 207-214.

Definition and Selection of Key Competencies: Executive Summary (2005.), Paris, OECD. http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/02_parsys.43469.downloadList.2296.DownloadFile.tmp/2005.dskcexecu_fivesummary.en.pdf (1. 2. 2009.)

Dörnyei, Z. i Csizér, K. (2002.), Some dynamics of language attitudes and motivation: Results of longitudinal nationwide survey. *Applied Linguistics*, 23: 421-462.

Dörnyei, Z. i Skehan, P. (2003.), Individual differences in second language learning. U: Doughty, C. i Long, M. (ur.), *The Handbook of Second Language Acquisition* (str. 589-630), Malden, Blackwell Publishing.

Dörnyei, Z., Csizér, K. i Németh, N. (2006.), *Motivation, language attitudes and globalisation: a Hungarian perspective*, Clevedon, Multilingual Matters.

Dowson, M. i McNerney, D. M. (2004.), The development and validation of the goal orientation and learning strategies survey (GOALS-S). *Educational and Psychological Measurement*, 64: 290-310.

Dweck, C. S. (1999.), *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*, Philadelphia, Psychology Press.

Eccles, J. S. (2005.), Subjective task value and the Eccles et al. model of achievement related choices. U: Elliot, A. J. i Dweck, C. S. (ur.), *Handbook of Competence and Motivation* (str. 105-121), New York, Guilford Publications.

Eccles, J. S. i Wigfield, A. (1995.), In the mind of the achiever: The structure of adolescents' academic achievement related-beliefs and self-perceptions. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21: 215-225.

Eccles, J. S. i Wigfield, A. (2002.), Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53: 109-132.

Elliot, A. J. (2005.), A conceptual history of the achievement goal construct. U: Elliot, A. J. i Dweck, C. S. (ur.), *Handbook of Competence and Motivation* (str. 52-72), New York, Guilford Publications.

Elliot, A. J. i Church, M. A. (1997.), A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72: 218-232.

Elliot, A. J. i McGregor, H. A. (2001.), A 2 x 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80: 501-519.

Hsieh, P.-H. P. i 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*, doi:10.1016/j.cedpsych.2008.01.003

DRUŠ. ISTRAŽ. ZAGREB
GOD. 19 (2010),
BR. 4-5 (108-109),
STR. 873-894

ROVAN, D., JELIĆ, A.-B.:
MOTIVACIJSKA...

Kaliski, P. K., Finney, S. J. i Horst, S. J. (2006.), *Does Socioeconomic Status Influence Achievement Goal Adoption? An Investigation of Group Difference Using Structured Means Modeling*, Poster presented at the meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA, April, 2006. http://www.jmu.edu/assessment/research/students/Kaliski,%20Finney%20&%20Horst_SES%20and%20achievement%20goal.pdf (26. 11. 2007.)

Key competences for lifelong learning. A European reference framework (2004.), Bruxelles, Europska komisija.

Lamb, M. (2004.), Integrative motivation in a globalizing world. *System*, 32: 3-19.

Maehr, M. L. i Midgley, C. (1991.), Enhancing student motivation: A schoolwide approach. *Educational Psychologist*, 26: 399-427.

Meece, J. L., Glienke, B. B. i Burg, S. (2006.), Gender and motivation. *Journal of School Psychology*, 44: 351-373.

Metallidou, P. i Vlachou, A. (2007.), Motivational beliefs, cognitive engagement, and achievement in language and mathematics in elementary school children. *International Journal of Psychology*, 42: 2-15.

Midgley, C., Kaplan, A., Middleton, M., Maehr, M. L., Urdan, T., Anderman, L. H., Anderman, E., i Roeser, R. (1998.), The development and validation of scales assessing students' achievement goal orientations. *Contemporary Educational Psychology*, 23: 113-131.

Mihaljević, J. (1990.), Research on motivation for learning English as a foreign language – A project in progress. *SRAZ*, XXXV: 151-160.

Mihaljević Djigunović, J. (1998.), *Uloga afektivnih faktora u učenju stranoga jezika*, Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

Mihaljević Djigunović, J. i Bagarić, V. (2007.), A comparative study of attitudes and motivation of Croatian learners of English and German. *SRAZ*, LII: 259-281.

Mills, N., Pajares, F. i Herron, C. (2007.), Self-efficacy of college intermediate French students: relation to achievement and motivation. *Language Learning*, 57: 417-442.

Moller, A. C., i Elliot, A. J. (2006.), The 2 x 2 achievement goal framework: An overview of empirical research. U: Mittel, A. (ur.), *Focus on educational psychology* (str. 307-326), NY, Nova Science Publishers.

Multon, K. D., Brown, S. D. i Lent, R. W. (1991.), Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: A meta-analytic investigation. *Journal of Counseling Psychology*, 38: 30-38.

Pintrich, P. R. (2004.), A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16: 385-407.

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

Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T. i McKeachie, W. J. (1993.), Reliability and predictive validity of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire. *Educational and Psychological Measurement*, 53: 801-813.

DRUŠ. ISTRAŽ. ZAGREB
GOD. 19 (2010),
BR. 4-5 (108-109),
STR. 873-894

ROVAN, D., JELIĆ, A.-B.:
MOTIVACIJSKA...

Pintrich, P. R. i Zusho, A. (2002.), The development of academic self-regulation: the role of cognitive and motivational factors. U: A. Wigfield i J. S. Eccles (ur.), *Development of achievement motivation* (str. 249-284), San Diego, Academic Press.

Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning (2006.), Bruxelles, Europska komisija.

Rovan, D. (2006.), *Provjera nekih postavki modela ciljeva dostignuća pri učenju matematike na visokoškolskoj razini*. Neobjavljeni magistarski rad. Zagreb, Odsjek za psihologiju Filozofskog fakulteta u Zagrebu.

Schafer, J. L., Graham, J. W. (2002.), Missing data: our view of the state of the art. *Psychological Methods*, 7: 147-177.

Schunk, D. H., Pintrich, P. R. i Meece, J. L. (2008.), *Motivation in education: Theory, research and applications* (3rd ed.), Upper Saddle River, NJ, Merrill-Prentice Hall.

Skaalvik, E. (1997.), Self-enhancing and self-defeating ego orientation: Relations with task avoidance orientation, achievement, self-perceptions, and anxiety. *Journal of Educational Psychology*, 89: 71-81.

Urdan, T. i Schoenfelder, E. (2006.), Classroom effects on student motivation: Goal structures, social relationships, and competence beliefs. *Journal of School Psychology*, 44: 331-349.

Wigfield, A. (1994.), Expectancy-value theory of achievement motivation: a developmental perspective. *Educational Psychology Review*, 6: 49-78.

Wigfield, A. i Eccles, J. S. (2000.), Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25: 68-81.

Wigfield, A. i Eccles, J. S. (2002.), The development of competence beliefs, expectancies for success, and achievement values from childhood through adolescence. U: Wigfield, A. i Eccles, J. S. (ur.), *Development of Achievement Motivation* (str. 91-120), Dordrecht, Kluwer.

Winne, P. H. (1996.), A metacognitive view of individual differences in self-regulated learning. *Learning and Individual Differences*, 8: 327-353.

Wolters, A. C. i Pintrich, P. R. (1998.), Contextual differences in student motivation and self-regulated learning in mathematics, English, and social studies classrooms. *Instructional Science*, 26: 27-47.

Wright, M. (1999.), Influences on learner attitudes towards foreign language and culture. *Educational Research*, 41: 197-208.

Young, A. J. (1997.), I think, therefore I'm motivated: The relations among cognitive strategy use, motivational orientation and classroom perceptions over time. *Learning and Individual Differences*, 9: 249-283.

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

Zimmerman, B. J. (2000.), Self-Efficacy: An Essential Motive to Learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25: 82-91.

DRUŠ. ISTRAŽ. ZAGREB
GOD. 19 (2010),
BR. 4-5 (108-109),
STR. 873-894

ROVAN, D., JELIĆ, A.-B.:
MOTIVACIJSKA...

Motivational Beliefs in Mother Tongue and Foreign Language Learning

Daria ROVAN
Faculty of Humanities and Social Sciences, Zagreb
Andrea-Beata JELIĆ
University of Zagreb, Zagreb

The aim of this study was to examine motivational beliefs related to mother tongue (Croatian) and foreign language (English, French) learning. The difference between the students' motivational beliefs in these school subjects and the correlation between motivational beliefs and students' achievement in given subjects were investigated. The participants were 98 high-school students. The instruments included a questionnaire containing scales measuring self-efficacy, perceived value and achievement goals. Students' grades, as indicators of achievement in school subjects of interest, were also gathered. The results suggest that significant differences concerning different school subjects exist in perceived utility and self-efficacy as well as in mastery-avoidance goal. The most unfavourable set of motivational beliefs concerns French, and the most favourable one is related to English. Patterns of correlation between motivational beliefs and achievement are very similar for all examined languages and a key predictor of achievement is self-efficacy. The results may be useful in instruction planning which may positively affect learners' motivation for language learning.

Keywords: motivation, language learning, achievement goals, self-efficacy, perceived value

Motivationale Einstellung beim muttersprachlichen und Fremdsprachenunterricht

Daria ROVAN
Philosophische Fakultät, Zagreb
Andrea-Beata JELIĆ
Universität Zagreb, Zagreb

Mit dieser Untersuchung wollte man der motivationalen Einstellung von Lernenden im muttersprachlichen Unterricht (Kroatisch) sowie beim Erwerb zweier Fremdsprachen (Englisch und Französisch) nachgehen und herausfinden, ob sich die Motivation in den genannten Fächern hinsichtlich ihrer jeweiligen Intensität unterscheidet und inwiefern sie durch den Lernerfolg in den einzelnen Fächern bedingt ist. An der Untersuchung nahmen 98 Gymnasiasten teil. Der

DRUŠ. ISTRAŽ. ZAGREB
GOD. 19 (2010),
BR. 4-5 (108-109),
STR. 873-894

ROVAN, D., JELIĆ, A.-B.:
MOTIVACIJSKA...

von ihnen beantwortete Fragebogen enthielt Skalen zur Bewertung der Selbsteffizienz, zur Wahrnehmung von Werten und zur Formulierung von Lernzielen; des Weiteren wurden die erzielten Fachnoten festgehalten. Die Untersuchungsergebnisse lassen wesentliche Unterschiede zwischen den einzelnen Fächern erkennen, und zwar im Hinblick auf die Einschätzung ihrer Nützlichkeit und der Selbsteffizienz sowie im Hinblick auf bestimmte Ausweichmanöver. Den schwächsten Motivationshintergrund zeigen Französisch-Lernende, den stärksten wiederum Englisch-Lernende. Der Zusammenhang zwischen Motivation und Lernerfolg gilt in ähnlichem Maße für alle Sprachen, wobei sich die Einschätzung der Selbsteffizienz als grundlegender Prädiktor erwies. Die Untersuchungsergebnisse können äußerst nützlich sein und zu einer Sammlung von Hinweisen gebündelt werden, die Lernende für den Mutter- und Fremdsprachenunterricht motivieren.

Schlüsselbegriffe: Motivation, Sprachunterricht, Lernziele, Selbsteffizienz, Wahrnehmung von Werten