

Uloga emocija u samoregulaciji učenja

Luc, Branimir

Undergraduate thesis / Završni rad

2016

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **Josip Juraj Strossmayer University of Osijek, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:142:283807>

Rights / Prava: [In copyright](#) / [Zaštićeno autorskim pravom.](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2024-05-13**



FILOZOFSKI FAKULTET
SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STROSSMAYERA U OSIJEKU

Repository / Repozitorij:

[FFOS-repository - Repository of the Faculty of Humanities and Social Sciences Osijek](#)



DIGITALNI AKADEMSKI ARHIVI I REPOZITORIJ

Sveučilište J.J. Strossmayera u Osijeku

Filozofski fakultet

Odsjek za psihologiju

Branimir Luc

Uloga emocija u samoregulaciji učenja

Završni rad

Mentor: izv. prof. dr. sc. Gorka Vuletić

Sumentor: dr. sc. Gabrijela Vrdoljak

Osijek, 2016.

Sveučilište J.J. Strossmayera u Osijeku

Filozofski fakultet

Odsjek za psihologiju

Studij: Preddiplomski studij psihologije

Branimir Luc

Uloga emocija u samoregulaciji učenja

Završni rad

Društvene znanosti, polje psihologija, grana školska psihologija i psihologija
obrazovanja

Mentor: izv. prof. dr. sc. Gorka Vuletić

Sumentor: dr. sc. Gabrijela Vrdoljak

Osijek, 2016.

SADRŽAJ

1. UVOD	1
2. SAMOREGULACIJA UČENJA	3
3. ZIMMERMANOV MODEL SAMOREGULACIJE UČENJA	4
4. PINTRICHEV MODEL SAMOREGULACIJE UČENJA.....	6
5. EMOCIJE	10
6. EMOCIJE U ŠKOLSKOM OKRUŽENJU.....	10
7. TEORIJA KONTROLE I VRIJEDNOSTI	11
7.1. Definiranje i klasifikacija učeničkih emocija.	11
7.2. Antecedenti učeničkih emocija	12
7.3. Utjecaj emocija na samoregulaciju učenja	15
8. REGULACIJA EMOCIJA U KONTEKSTU SAMOREGULACIJE UČENJA	16
9. ZAKLJUČAK	19
10. LITERATURA	21

SAŽETAK

U ovom završnom radu razradit će se konstrukt samoregulacije učenja s naglaskom na ulogu emocija. Zbog same kompleksnosti konstrukta samoregulacije učenja, prvo će biti predstavljeno pet teorijskih perspektiva o samoregulaciji učenja te će, nakon toga, biti predstavljen Zimmermanov i Pintrichev model samoregulacije učenja, dva najznačajnija modela samoregulacije u području učenja koji su se razvili u okviru socijalno-kognitivne teorijske perspektive. Nakon toga, bit će govora o emocijama općenito i u školskom kontekstu, a zatim će se proučiti Pekrunova teorija kontrole i vrijednosti kao jedna od najznačajnijih teorija emocija u obrazovnom kontekstu koja pokušava, na neki način, sveobuhvatno objasniti doživljavanje različitih emocija tijekom različitih faza samoregulacije učenja. Unutar Pekrunove teorije kontrole i vrijednosti, govorit će se o njegovom definiranju i klasifikaciji učeničkih emocija, tj. uvođenju pojma akademskih emocija, antecedentima učeničkih emocija te utjecaju emocija na samoregulaciju učenja. Na kraju, govorit će se o regulaciji emocija u kontekstu samoregulacije učenja pri čemu će se proučiti istraživanja koja su se bavila pitanjem mogućnosti praktičnog djelovanja u pravcu regulacije i mijenjanja emocija, a u svrhu poboljšanja kompletnog procesa samoregulacije učenja te ispitivanjem utjecaja učinkovite, tj. neučinkovite regulacije emocija na učenike i u školskom kontekstu i općenito.

Ključne riječi: samoregulacija učenja, Zimmerman, Pintrich, emocije, teorija kontrole i vrijednosti

1. UVOD

U današnjem društvu informacijske tehnologije ubrzano mijenjaju obrazovne sustave zbog čega situacije učenja postaju sve kompleksnije i promjenljivije što posljedično nameće zahtjeve za razvojem onih generičkih vještina učenja koje će učenicima omogućiti da cijelog života kontinuirano nadograđuju svoje znanje i vještine. Također, teško je predvidjeti koja će znanja i vještine današnja djeca i mladi trebati kada budu odrasli, stoga postaje nužno kontinuirano cjeloživotno stjecanje novih znanja i vještina. S obzirom na današnju uvriježenu podjelu znanja na deklarativno (znanje „što“), proceduralno (znanje „kako“) i kondicionalno znanje („kada i zašto“ znanje), u tradicionalnoj školi nastavnik je osiguravao stjecanje deklarativnog i proceduralnog znanja, a od samog učenika se očekivalo da postigne razinu kondicionalnog znanja (Boekaerts i Cascallar, 2006). Međutim, zbog nedovoljnih vještina organizacije i regulacije vlastitog učenja, učenici najčešće nisu u tome bili uspješni (Boekaerts i Cascallar, 2006). Zbog toga, prije tridesetak godina u psihologiji obrazovanja došlo je do razvoja paradigme obrazovanja usmjerenog na učenika koju karakterizira doživljavanje učenika kao kognitivno, motivacijski, emocionalno i ponašajno aktivnog sudionika u vlastitom procesu učenja. Upravo srž ove paradigme obuhvaćena je u konstrukt samoregulacije učenja.

Pregledom istraživanja samoregulacije, Zeidner, Boekaerts i Pintrich (2000) zaključuju da postoji toliko definicija i shvaćanja samoregulacije koliko ima istraživanja o ovoj temi. Međutim, u postojećim konceptualizacijama samoregulacije ipak postoji više sličnosti nego razlika. Općenito, samoregulaciju definiraju kao sustavni proces koji uključuje postavljanje osobnih ciljeva i usmjeravanje ponašanja prema ostvarenju postavljenih ciljeva. Samoregulirano ponašanje uključuje petlju povratne informacije koja služi za smanjenje odstupanja između trenutnog i željenog ponašanja. Taj proces uključuje kognitivne, afektivne, motivacijske i ponašajne komponente koje pojedincu omogućuju prilagodbu akcija i ciljeva usmjerenih na postizanje željenih rezultata u skladu s promjenljivim okolinskim uvjetima. Većina shvaćanja samoregulacije uključuje procese kao što su postavljanje ciljeva, upravljanje, korištenje povratnih informacija i samoevaluacije.

Značajan problem u konceptualizaciji i istraživanju samoregulacije učenja dugo je predstavljalo odvojeno proučavanje kognitivnih, motivacijskih i emocionalnih komponenti. Ranija istraživanja samoregulacije učenja bila su, uglavnom, usmjerena na metakognitivne procese, a emocije nikada nisu bile u centralnom fokusu teorija samoregulacije učenja, već su se, eventualno, negdje spominjale kao izlazne varijable vezane uz postignuće. Upozorenja i

ozbiljniji zahtjevi za uvođenjem emocija u istraživanja procesa učenja pojavila su se početkom 90-ih godina prošlog stoljeća.

Cilj ovog završnog rada je proučiti konstrukt samoregulacije učenja s naglaskom na ulogu emocija. Zbog same kompleksnosti konstrukta samoregulacije učenja, bit će predstavljeno pet teorijskih perspektiva o samoregulaciji učenja te će nakon toga biti predstavljen Zimmermanov i Pintrichev model samoregulacije učenja, dva najznačajnija modela samoregulacije u području učenja, koji su se razvili u okviru socijalno-kognitivne teorijske perspektive. Nakon toga, bit će govora o emocijama općenito i u školskom kontekstu, a zatim će se proučiti Pekrunova teorija kontrole i vrijednosti kao jedna od najznačajnijih teorija emocija u obrazovnom kontekstu koja pokušava, na neki način, sveobuhvatno objasniti doživljavanje različitih emocija tijekom različitih faza samoregulacije učenja. Unutar Pekrunove teorije kontrole i vrijednosti, govorit će se o njegovom definiranju i klasifikaciji učeničkih emocija, tj. uvođenju pojma akademskih emocija, antecedentima učeničkih emocija te utjecaju emocija na samoregulaciju učenja. Na kraju, govorit će se o regulaciji emocija u kontekstu samoregulacije učenja pri čemu će se proučiti istraživanja koja su se bavila pitanjem mogućnosti praktičnog djelovanja u pravcu regulacije i mijenjanja emocija, a u svrhu poboljšanja kompletnog procesa samoregulacije učenja te ispitivanjem utjecaja učinkovite, tj. neučinkovite, regulacije emocija na učenike i u školskom kontekstu i općenito.

2. SAMOREGULACIJA UČENJA

Samoregulacija učenja je konstrukt koji istraživačima omogućuje da opišu različite komponente uspješnog učenja, da objasne recipročne i ponavljajuće interakcije koje se događaju između i unutar ovih komponenti, te da povežu učenje i postignuće direktno s osobom, njenim ciljevima, motivacijom, voljom i emocijama (Boekaerts, 1999; prema Sorić, 2014). Ipak, sama kompleksnost konstrukta samoregulacije učenja posljedično je dovela do različitih teorijskih polazišta istraživača i korištenja različitih termina za slične konstrukte. U tom kontekstu, Schunk i Zimmerman (2003) navode pet teorijskih perspektiva o samoregulaciji učenja: operantnu teoriju, teoriju procesiranja informacija, razvojnu teoriju, teoriju socijalnog konstruktivizma i socijalno-kognitivnu teoriju. Operantna teorija zasniva se na Skinnerovim postavkama da se operantno ponašanje pojavljuje u prisutnosti određenog diskriminativnog podražaja pri čemu posljedice koje to ponašanje ima za pojedinca određuju hoće li se ili neće to ponašanje pojavljivati u budućnosti. U tom smislu, potkrjepljivanje (u funkciji povećanja vjerojatnosti pojavljivanja nekog ponašanja) i kažnjavanje (u funkciji smanjenja vjerojatnosti pojavljivanja nekog ponašanja) imaju najvažniju ulogu u oblikovanju ponašanja. Prema ovoj teoriji, samoregulirano ponašanje uključuje biranje između alternativnih smjerova djelovanja, u pravilu, odgađanjem neposrednog potkrjepljenja u korist kasnijeg i najčešće snažnijeg potkrjepljenja (Rachlin, 1991; prema Schunk i Zimmerman, 2003). Zastupnici ovog pristupa smatraju da učenik odlučuje koje ponašanje će regulirati, zatim utvrđuje diskriminativne podražaje za pojavljivanje tog ponašanja, evaluira učinak s obzirom na to je li postigao standard i na kraju primjenjuje potkrjepljenje. Prema teoriji procesiranja informacija, učenje je kodiranje informacija u dugotrajno pamćenje, a samoregulacija se izjednačava s metakognitivnom svjesnošću koja uključuje učenikovo znanje o samom zadatku učenja (što, kada i kako učiti) i znanje o vlastitim kapacitetima, stavovima i interesima (Schunk i Zimmerman, 2003). Unutar ove teorije smatra se da samoregulirani učenik ima znanje o zahtjevima zadatka, svojim osobnim kvalitetama i strategijama za izvršenje zadatka. Prema razvojnoj teoriji, samoregulacija se razmatra u terminima progresivnih kognitivnih promjena kod učenika koje mu omogućavaju veću kontrolu vlastitih misli, osjećaja i djelovanja. Unutar teorije socijalnog konstruktivizma (koja dijeli neke osnovne postavke s razvojnom teorijom), na samoregulaciju se gleda kao na proces u kojem učenik kroz socijalne interakcije stječe vjerovanja i teorije o svojim sposobnostima, strukturi i težini zadatka te načinu kako regulirati zalaganje i koje strategije koristiti za postizanje cilja. Prema socijalno-kognitivnoj teoriji, samoregulacija je situacijski specifična, tj. ne očekuje se da učenik bude jednako samoreguliran u svim domenama učenja,

već da učenik mora znati kako prilagoditi procese samoregulacije specifičnoj domeni i da se treba osjećati efikasnim u tome (Schunk i Zimmerman, 2003). Zimmerman (2001) smatra da, bez obzira na brojne razlike i specifične naglaske, svi različiti pristupi samoregulaciji učenja dijele temeljnu zajedničku pretpostavku da su način na koji učenici doživljavaju sebe kao učenike i njihova sposobnost korištenja različitih procesa reguliranja vlastitog učenja ključni faktori u objašnjavanju njihova školskog postignuća.

3. ZIMMERMANOV MODEL SAMOREGULACIJE UČENJA

Zimmerman je svoj model samoregulacije učenja razvio u okviru socijalno-kognitivne teorijske perspektive koja naglašava nužnost sagledavanja procesa samoregulacije učenja kao interakcije osobnih, okolinskih i ponašajnih procesa. Prema tome, samoregulirano učenje se definira kao samousmjeravajući proces tijekom kojega učenici svjesno planiraju i prate vlastite kognitivne, ponašajne i afektivne procese važne za uspješno obavljanje akademskih aktivnosti (Zimmerman, 2001). Zimmerman (2001) smatra da su učenici samoregulirani u onom stupnju u kojem su metakognitivno, motivacijski i ponašajno aktivni sudionici u vlastitom procesu učenja zbog čega se može zaključiti da se, unutar ovog modela, učenika ne promatra više u okviru tradicionalne pasivne uloge „primatelja znanja“ već u okviru uloge aktivnog sudionika u procesu stjecanja znanja. Uloga aktivnog sudionika podrazumijeva da učenik aktivno doprinosi postavljenim ciljevima učenja započinjanjem, mijenjanjem i održavanjem aktivnosti usmjerenih prema tim ciljevima kontrolirajući tako i samo njihovo postignuće. Prema Zimmermanu (2001), ovakvo shvaćanje razlikuje se od definicija koje samoregulaciju učenja određuju kao crtu osobnosti, sposobnost ili stanje kompetentnosti, ali isto tako i od metakognitivnih gledišta na samoregulaciju učenja koja naglašavaju ulogu znanja i deduktivnog zaključivanja. Zimmerman smatra da, iako metakognicija igra važnu ulogu, samoregulacija ovisi o osobnim motivima, vjеровanjima i afektivnim reakcijama učenika na specifični kontekst u kojemu se učenje odvija. U tom kontekstu, Zimmerman (2001) navodi da samoregulirani učenici posjeduju tri važne karakteristike: koriste raznolike samoregulirane strategije (aktivni proces učenja koji uključuje djelovanje i svrhu), vjeruju da mogu djelovati učinkovito, te postavljaju brojne i raznolike ciljeve pred sebe. Također, ističe da postoji ciklička međuzavisnost između učenikovih kognitivnih, ponašajnih i afektivnih procesa koju opisuje u okviru tri faze samoregulacije učenja.

Prva faza naziva se faza promišljanja, a unutar nje mogu se razlikovati dvije različite, ali međusobno povezane kategorije procesa: procesi analize zadatka i motivirajuća vjеровanja.

Prema tome, u fazi promišljanja učenik ulazi u situaciju učenja s određenom percepcijom vlastite samoeфикаsnosti, a zatim svojim očekivanjima, ciljnom orijentacijom i intrinzičnim interesom postavlja konkretne ciljeve učenja te planira i odabire strategije za postizanje tih ciljeva.

Druga faza naziva se faza kontrole, a unutar nje je, također, moguće razlikovati dvije kategorije procesa: samokontrolu i samoopažanje. U ovoj fazi učenik se usmjerava na zadatak učenja i prilagođava mu svoje zalaganje, prati specifične aspekte vlastite izvedbe te analizira uvjete u kojima se izvedba odvija i posljedice koje izaziva, tj. primjenjuje različite načine poboljšanja te izvedbe.

Treća faza naziva se faza refleksije, a unutar nje se odvija proces samoprocjene i djelovanje usmjereno na sebe s ciljem poboljšanja vlastitog samoregulacijskog pristupa. U ovoj fazi učenik procjenjuje vlastito postignuće, uspoređuje ga s kriterijem (koji može biti stupanj svladavanja sadržaja, prijašnje postignuće, normativni kriterij, tj. socijalno uspoređivanje s učinkom drugih ili kolaborativni kriterij u slučaju grupnog učinka) i izvlači kauzalne zaključke o uzrocima svog postignuća. Djelovanje usmjereno na sebe uključuje zadovoljstvo ili nezadovoljstvo sobom (svojim postignućem) i adaptivne ili obrambene zaključke o potrebnim promjenama u procesima ponašanja kako bi se postigao željeni cilj, tj. postignuće. Zimmerman (2001) ističe da će se promjene u procesima ponašanja događati ovisno o tome čemu učenik atribuirao svoje postignuće, a koje onda, u konačnici, mogu biti adaptivne (dovode do novih i boljih oblika samoregulacije) ili obrambene (dovode do izbjegavanja i odustajanja od učenja).

Općenito, Zimmerman (2001) ističe da je razlikovanje ovih triju faza procesa samoregulacije samo uvjetno, tj. da se ciklička priroda samog procesa odražava u utjecaju koji će faza refleksije imati na sljedeću fazu promišljanja. Kada posljednja faza završi zadovoljstvom i kada su informacije koje učenik iz te faze dobiva pozitivne, one potiču njegovu percepciju samoeфикаsnosti, očekivanja buduće uspješnosti, osobna uvjerenja o vrijednosti učenja i intrinzičnu motivaciju, pa će takav učenik, vjerojatno, nastaviti s ulaganjem napora u usavršavanje svoje izvedbe sve do ostvarenja postavljenih ciljeva (Zimmerman, 2001). Zimmermanove pretpostavke o cikličkoj prirodi samoregulacije učenja potvrđuju nalazi o visokoj povezanosti učeničke upotrebe samoregulacijskih procesa u fazi promišljanja, fazi kontrole izvedbe i fazi refleksije (Zimmerman i Kitsantas, 1999; prema Zimmerman, 2002). U tom smislu, učenik koji je uspješniji u postavljanju specifičnih proksimalnih ciljeva učenja bit će uspješniji i u samoopažanju svoje izvedbe te će pokazivati više razine samoeфикаsnosti. Također, Zimmerman (2002) ističe da opisani procesi nisu isključivo vezani za pojedinu fazu

samoregulacije učenja pa će tako npr. osoba koja je planirala korištenje određene strategije učenja u fazi promišljanja i koristila upravo tu strategiju u fazi izvedbe, u fazi refleksije najvjerojatnije će postignuti učinak i pripisati toj strategiji, a ne nekom drugom uzroku. Iz navedenoga možemo vidjeti da učinkovitost samoregulacijskih strategija učenja ovisi o promjenama osobnih, ponašajnih i okolinskih uvjeta, zbog čega Zimmerman (2002) ističe da samoregulirani učenik mora konstantno ponovno procjenjivati svoju učinkovitost kroz tri, prema sebi, usmjerene povratne petlje. Prva povratna petlja odnosi se na osobnu samoregulaciju („skriven“ procese nadgledanja (praćenja) i prilagođavanja kognitivnih i afektivnih strategija), druga se odnosi na ponašajnu samoregulaciju (praćenje i prilagođavanje ponašanja), a treća se odnosi na okolinsku samoregulaciju (praćenje i prilagođavanje okolinskih uvjeta). Zimmerman i Schunk (2004) navode da ove tri adaptivne petlje djeluju zajedno pri čemu točnost i konstantnost njihova praćenja od strane učenika direktno utječe na to koliko će učenik biti uspješan u prilagođavanju svojih strategija i kakva će vjerovanja o samoefikasnosti razviti. Također, navode da su najčešće strategije samoregulacije opisane prema svom primarnom izvoru utjecaja iz navedenog odnosa triju povratnih petlji. Tako će, npr. traženje mirnog mjesta za učenje ili traženje pomoći od učitelja ili vršnjaka biti opisano kao strategije samoregulacije okoline, dok će postavljanje ciljeva biti opisano kao strategija osobne samoregulacije. Ipak, Zimmerman i Schunk (2004) ističu da svaka strategija indirektno utječe na druga dva izvora utjecaja iz odnosa opisanih petlji zbog njihove međuzavisnosti. Prema njima, samoregulirani učenik sinkronizirano koristi sva tri izvora strategija samoregulacije kako bi optimizirao učenje i motivaciju. Zimmerman (2002) smatra da svi učenici pokušavaju na neki način regulirati svoje funkcioniranje pa tako i proces učenja, ali ističe da su učenici koji su uspješni u tome usmjereni proaktivno na proces učenja i za vrijeme faze promišljanja i za vrijeme faze izvedbe, a ne samo reaktivno na učinak u fazi refleksije.

4. PINTRICHEV MODEL SAMOREGULACIJE UČENJA

Osim Zimmermanovog modela, jedan od najpoznatijih modela samoregulacije učenja je i Pintrichev model koji se, također, razvio u okviru socijalno-kognitivne teorijske perspektive. Pintrich (2000, 2004) smatra da samoregulacija učenja podrazumijeva aktivan, konstruktivan proces postavljanja ciljeva učenja te nadgledanja, reguliranja i kontroliranja kognicije, motivacije/emocija, ponašanja i konteksta učenja. Prema ovom modelu, regulatorni procesi organizirani su u četiri faze (planiranje, nadgledanje, regulacija i refleksija) i četiri područja

(kognicija, motivacija/emocije, ponašanje i kontekst). Procesi samoregulacije započinju u fazi planiranja, koja uključuje aktivnosti kao što su postavljanje željenih ciljeva učenja, aktivacija znanja u području učenja i metakognitivnog znanja, aktivacija motivirajućih vjerovanja (kao što su percepcije samoeфикаsnosti, ciljne orijentacije, vrijednost zadatka, interes), planiranje vremena i zalaganja, te aktivacija percepcija vezanih za zadatak i kontekst. U fazi nadgledanja prisutne su aktivnosti koje pomažu studentu da postane svjestan svoga kognitivnog, motivacijskog i emocionalnog stanja, zalaganja i korištenja vremena, te karakteristika zadatka i konteksta. Ove aktivnosti uključuju npr. nadgledanje razumijevanja onoga što se uči, nadgledanje vlastitih motivacijskih obrazaca i slično. U fazi kontrole, na osnovi evaluacija iz prethodne faze, odabiru se i aktiviraju najprikladnije strategije kontrole kognicije, motivacije/emocija, ponašanja i konteksta. U fazi refleksije ili evaluacije donose se prosudbe o provođenju zadatka, uspoređuju rezultati s prethodno postavljenim kriterijima, atribuiraju uspjeh ili neuspjeh različitim uzrocima, doživljavaju emocionalne reakcije, biraju ponašanja koja će slijediti u budućnosti, te se donosi opća procjena o zadatku i okolini. Kada je riječ o konkretnim strategijama samoregulacije učenja, Pintrich (2000, 2004) razlikuje strategije samoregulacije kognicije, motivacije/emocija, ponašanja i konteksta.

Strategije samoregulacije kognicije su, zapravo, metakognitivne strategije koje se koriste s ciljem prilagođavanja načina procesiranja informacija, a mogu uključivati planiranje kako pristupiti određenom zadatku učenja (metakognitivno planiranje), praćenje razumijevanja zadatka i evaluaciju napretka (metakognitivno nadgledanje) te odluke o promjeni načina procesiranja informacija (metakognitivna regulacija) (Pintrich, 2000, 2004).

Kad je riječ o samoregulaciji motivacije i emocija, neki autori (npr. McCann i Garcia, 1999) ovaj aspekt samoregulacije razmatraju pod nazivom voljna kontrola, a opisuju ga kao aktivnost kojoj je cilj održavanje namjere da se završi zadatak učenja pri čemu se odvija uz pomoć strategija (voljnih strategija), kao što su poticanje samoeфикаsnosti, reduciranje stresa i samouvjetovanje, koje vode različitim emocionalnim reakcijama i atribucijama kao ishodom procesa. Iako su akademske emocije i motivacija neraskidivo povezane, konceptualno razlikovanje strategija usmjerenih prema regulaciji motivacije i emocija moguće je i u spoznajnom smislu poželjno (Pintrich, 2000, 2004).

Strategije samoregulacije motivacije su aktivnosti usmjerenog djelovanja na poticanje i održavanje motivacije za učenje, a neke od tih strategija, prema Woltersu (2003), su samouvjetovanje, samonagovaranje na svladavanje, samonagovaranje na izvedbu, pojačavanje interesa i upravljanje uvjerenjima o samoeфикаsnosti. Svaka od ovih strategija namijenjena je regulaciji različitih oblika motivacije u osnovi učenja. Samouvjetovanje podrazumijeva

identifikaciju i primjenu ekstrinzičnih potkrjepljenja ili kazni kako bi se održala aktivnost učenja. Samonagovaranje na svladavanje i izvedbu odražava ciljne orijentacije učenika pri čemu je samonagovaranje na svladavanje strategija podsjećanja na želju za svladavanjem gradiva ili postizanjem kompetentnosti u području, dok se strategijom samonagovaranja na izvedbu učenici podsjećaju kako žele dobiti dobru ocjenu ili postići bolji rezultat od drugih. Pojačavanje interesa podrazumijeva aktivnosti usmjerene prema podizanju trenutnog interesa tijekom izvođenja aktivnosti kroz pokušaje da se zadatak učenja učini zanimljivijim ili izazovnijim. Pojačavanje samoeфикаsnosti je strategija kontroliranja vlastitih očekivanja i samoeфикаsnosti kroz produkciju različitih kognicija.

Strategije samoregulacije emocija mogle bi se opisati kao procesi pomoću kojih pojedinci utječu na to koje emocije će doživjeti, kada će ih doživjeti te kako će ih izraziti (Gross 1998; prema Sorić, 2014). Pekrun (2006) navodi kako se regulacija akademskih emocija može odvijati na nekoliko načina, a o tome će detaljnije biti govora u dijelu o regulaciji emocija u kontekstu samoregulacije učenja. Također, važno je spomenuti da su strategije samoregulacije emocija najčešće, ali ne i isključivo, ispitivane u odnosu na ispitne situacije (npr. Schutz i Davis, 2000). Bitno je istaknuti i da je odnos akademske motivacije i emocija poprilično složen pa tako, na primjer, Pekrun (2006) smatra da emocije mogu pokretati i mijenjati motivaciju za učenje studenata. U tom kontekstu, smatra da aktivirajuće ugodne emocije (npr. užitek pri učenju) jačaju intrinzičnu i ekstrinzičnu motivaciju, dok deaktivirajuće neugodne emocije (npr. dosada) negativno djeluju na motivaciju za učenje. S druge strane, ciljne orijentacije (kao oblik motivacije) djeluju na emocije postignuća. Također, autor smatra da usmjerenost na učenje facilitira ugodne emocije, a reducira neugodne. Uzimajući u obzir ove dvosmjerne veze između emocija i motivacije za učenje, pojedinačne strategije samoregulacije motivacije i emocija, mogle bi imati dvojake efekte (Pekrun, 2006). Tako, na primjer, procjena vrijednosti zadatka je motivirajuće vjerovanje pa bi poticanje procjene vrijednosti zadatka bila strategija samoregulacije motivacije, ali percepcija vrijednosti zadatka je i izvor emocija pa se ovom strategijom možda potiču i ugodne emocije.

Strategije samoregulacije ponašanja su aktivnosti kojima se regulira razina zalaganja, korištenje vremena, okolina učenja, te potreba za dodatnom pomoći pri učenju. Kontrola zalaganja predstavlja nastojanje da se ustraje u aktivnosti učenja (bez obzira na poteškoće), dok je organizacija vremena oblik kontrole ponašanja kojim se određuje raspored i trajanje učenja, kojeg se, potom, nastoji pridržavati. Strukturiranje okoline podrazumijeva održavanje usmjerenosti na učenje kroz uklanjanje distraktora ili smanjivanje njihova intenziteta kada se pojave. Traženje pomoći je strategija aktivne potrage za dodatnim informacijama, u slučaju

nerazumijevanja dijelova gradiva ili nedostatka informacija, od vršnjaka, profesora ili iz drugih izvora.

Pokušaji nadgledanja, kontrole i reguliranja konteksta učenja smatraju se važnim aspektom samoreguliranog učenja jer je fokus na pojedincu koji je uključen u ove aktivnosti. Budući da je pojedinac onaj koji pokušava nadgledati, kontrolirati i regulirati kontekst, Pintrich (2000) smatra važnim uključiti ove aktivnosti u model samoreguliranog učenja. Kao strategije regulacije konteksta najčešće se razmatraju strategije kreiranja okoline učenja koja će biti najpogodnija za učenje (uklanjanje distrakcija, organizacija mjesta za učenje). Ipak, nije u potpunosti jasno treba li kontrolu okoline učenja smatrati dijelom regulacije konteksta učenja, dijelom samoregulacije motivacije (kao što Wolters (2003) pretpostavlja) ili ona za cilj ima olakšavanje procesiranja informacija (kroz uklanjanje ometajućih faktora koji mogu interferirati s procesiranjem informacija).

Pod strategijama samoregulacije učenja ponekad se razmatra samo korištenje metakognitivnih strategija (npr. Braten, Samuelstuen i Stromso, 2004), ponekad motivacijski i ponašajni aspekti samoreguliranog učenja (npr. Kuyper, van der Werf i Lubbers, 2000), a ponekad nešto sasvim drugo kao npr. procjene vremena provedenog uz zadatak (Ruban, McCoach, McGuire i Reis, 2003). Osim što se u istraživanjima ne vodi računa o tome na koji se aspekt funkcioniranja pojedine strategije odnose, čini se da se ne vodi računa ni o tome jesu li pojedine strategije usmjerene na planiranje, nadgledanje ili kontrolu procesa. Kako se iz prethodnog opisa strategija samoregulacije motivacije može zaključiti, sve opisane strategije odnose se na kontrolu razine i oblika motivacije za učenje. Za razliku od strategija samoregulacije kognicije, u području motivacije, a donekle i u domeni ponašanja, nisu identificirane i opisane strategije koje se aktiviraju u fazi planiranja i nadgledanja procesa učenja, nego se pretpostavlja da neki oblik planiranja i nadgledanja mora prethoditi pokušajima regulacije motivacije. U skladu s tim, nisu razvijeni ni instrumenti koji sadrže zasebne skale za mjerenje planiranja, nadgledanja i regulacije motivacije i ponašanja, a pod strategijama samoregulacije kognicije ponekad se zasebno razmatraju metakognitivno planiranje, nadgledanje i kontrola, a ponekad jedinstvena metakognitivna samoregulacija (koja uključuje sve tri aktivnosti) (Pintrich, 2000, 2004). Dakle, iako je na teorijskoj razini pretpostavljeno da različite strategije samoregulacije imaju za cilj planiranje, nadgledanje i reguliranje kognicije, motivacije, emocija, ponašanja i konteksta, u istraživanjima se najčešće ne vodi računa o ovoj distinkciji, nego se ispituju samo neke ili sve strategije koje se mogu naći u korištenom upitniku pod zajedničkim imenom strategija samoregulacije učenja. Također, ista strategija se ponekad razmatra kao dio različitih komponenata samoreguliranog učenja pa tako, na primjer, kontrolu

okoline učenja Pintrich (2004) svrstava u kategoriju strategija samoregulacije ponašanja, a Wolters (2003) je navodi kao strategiju regulacije motivacije za učenje. Zbog svega navedenog, provjera strukture i odnosa strategija samoregulacije učenja čini se izuzetno važnom.

5. EMOCIJE

Emocije predstavljaju dinamične procese koji imaju svoj početak i kraj te su relativno kratkog trajanja i upravo ta karakteristika omogućuje razlikovanje emocija od raspoloženja (koje se, općenito, smatra difuznijim, trajnijim i ne nužno uzrokovano konkretnim događajem) i emocionalnosti (relativno stabilne crte ličnosti) (Scherer, 2009). Definicija emocija ima mnogo jer ih različiti autori definiraju na različite načine. Ipak, među mnogobrojnim teoretičarima i istraživačima koji se bave pitanjem emocija, postoji određena vrsta konsenzusa prema kojemu se emocije, općenito, mogu promatrati kao višestruki koordinirani procesi psiholoških podsustava, koji uključuju afektivne, kognitivne, motivacijske, ekspresivne i periferne fiziološke procese. (Damasio, 2004; prema Pekrun, 2006). U tom kontekstu, Scherer (2009) ističe nekoliko bitnih odlika emocija koje su relativno nekontroverzne i općenito se smatraju ključnim za njihovo bolje razumijevanje. Prvo, ističe da se emocije pojavljuju kada se događa nešto relevantno za organizam, tj. nešto što ima direktan utjecaj na potrebe, ciljeve, vrijednosti i opće dobro stanje organizma. Tu relevantnost određuju procjene događaja bazirane na brojnim kriterijima (npr. očekivanost, ugodnost, novost itd.). Drugo, navodi da emocije pripremaju organizam za suočavanje s važnim događajima i stoga imaju jaku motivacijsku snagu koja, posljedično, dovodi do stanja akcijske spremnosti. Treće, navodi kako emocije uključuju nekoliko komponenti koje su međusobno koherentne u određenom stupnju tijekom emocionalne epizode pri čemu ponekad mogu dostići i točku visoke sinkronizacije. I četvrto, navodi kako emocije omogućuju kontrolu prednosti među stanjima akcijske spremnosti. Scherer (2009) ističe da upravo ove četiri navedene odlike emocija definiraju ono što se, općenito, podrazumijeva pod pojmom emocija i u laičkom i u znanstvenom smislu.

6. EMOCIJE U ŠKOLSKOM OKRUŽENJU

Teorijski, mnogi istraživači su pretpostavili da učenici doživljavaju veliki raspon različitih emocija u školskom okruženju (Schutz i Lanehart, 2002). Pri tome, Schutz i Lanehart (2002) navode da se učenje i školsko postignuće, s obzirom na njihovu subjektivnu i objektivnu vrijednost (kako za samog pojedinca tako i za zajednicu), mogu svrstati među glavne izvore

kompleksnih emocionalnih doživljaja koji, opet, povratno djeluju na same procese učenja i buduće školsko postignuće učenika. U tom kontekstu, Frenzel, Pekrun i Goetz (2007) navode barem tri važna razloga zbog kojih je vrijedno istraživati emocije. Prvi razlog je da su emocije ključna komponenta subjektivne dobrobiti i psihološkog zdravlja učenika, zatim drugi razlog je da su učenici spremniji uložiti trud u učenje ukoliko su za taj trud afektivno nagrađeni i treći razlog je da će učenici, ukoliko su emocionalno „privučeni“ sadržajima određenog predmeta, biti zainteresirani naučiti više o tom predmetu i željeti nastaviti učenje tog predmeta ili čak odabrati karijeru u tom području. U okviru Zimmermanovog procesnog određenja samoreguliranog učenja, u svakoj od tri faze može se pretpostaviti intenzivno doživljavanje brojnih različitih emocija (Sorić, 2014), a jedna od najznačajnijih teorija emocija u obrazovnom kontekstu koja pokušava na neki način sveobuhvatno objasniti doživljavanje različitih emocija tijekom različitih faza samoregulacije učenja je Pekrunova teorija kontrole i vrijednosti.

7. TEORIJA KONTROLE I VRIJEDNOSTI

7.1. Definiranje i klasifikacija učeničkih emocija

U okviru svoje teorije kontrole i vrijednosti Reinhard Pekrun (2006) uvodi pojam akademskih emocija za one emocije koje su povezane s učenjem, poučavanjem i postignućem, odnosno za emocije koje učenici doživljavaju u školskom ili fakultetskom okruženju. Akademске emocije definirane su kao emocije usko vezane uz aktivnosti ili ishode postignuća. Prema tome, postoje dvije vrste akademskih emocija: emocije vezane uz aktivnosti, tj. emocije koje se javljaju prilikom učenja ili tijekom nastave (npr. uživanje u učenju, dosada na nastavi, frustracija prilikom suočavanja s teškim zadatkom) i emocije vezane uz ishod neke aktivnosti učenja. Emocije vezane uz ishod odnose se na ispitne emocije, odnosno emocije koje učenik doživljava prije, za vrijeme i nakon pisanja testa ili polaganja ispita. One uključuju prospektivne, anticipatorne emocije (npr. anticipatorna emocija uživanja, nadanje uspjehu, bespomoćnost, anticipatorno olakšanje, anksioznost zbog mogućeg neuspjeha) te retrospektivne emocije (npr. uživanje u uspjehu, ponos, zahvalnost, te tuga, sram ili ljutnja nakon neuspjeha) (Pekrun, 2006). Osim po usmjerenosti (aktivnost ili ishod) i vremenskoj dimenziji (prospektivne i retrospektivne), akademске emocije razlikuju se po aktivaciji (npr. uživanje u učenju kao aktivirajuća emocija i bespomoćnost kao deaktivirajuća) i valenciji (npr. ljutnja kao neugodna emocija i ponos kao ugodna) (Pekrun, Goetz i Titz, 2002; Kleine, Goetz, Pekrun i Hall, 2005;

prema Pekrun, 2006). Akademske emocije mogu se shvatiti i kao trenutno iskustvo u specifičnoj situaciji i vremenskoj točki (emocije kao stanje) i kao ponavljajuća iskustva koja učenik tipično doživljava prilikom određenih aktivnosti ili ishoda postignuća (emocije kao crte). Ova podjela odnosi se kako na ispitne emocije, tako i na emocije povezane s aktivnošću.

7.2. Antecedenti učeničkih emocija

Prema Pekrunu (2006), genetičke dispozicije, fiziološki procesi i kognitivne procjene predstavljaju glavne izvore ljudskih emocija, a pošto su akademske emocije specifična varijanta emocija općenito, smatra da isto vrijedi i za ovu skupinu emocija. Prema mnogim autorima (npr. Lazarus, 1991; Schutz i Davis, 2000; prema Sorić, 2014), kognitivne procjene od ključne su važnosti za pojavljivanje emocija. Istraživanja koja su se usmjerila na proučavanje učeničke anksioznosti, atribucija i negativnog afekta istaknula su važnost kognitivnih antecedenata za doživljavanje različitih emocija kod učenika. Tako se npr. negativno samopoimanje, očekivanja postignuća i atribucijski stil bespomoćnosti povezuju s ispitnom anksioznošću i učeničkim osjećajem bespomoćnosti, dok su se internalne atribucije uspjeha pokazale važne za doživljavanje ugodnih akademskih emocija (Pekrun i sur., 2002). Schutz i DeCuir (2002) ističu da emocije uključuju prosudbe o tome koliko je osoba (učenik) uspješna u dostizanju vlastitih ciljeva. Pri tome ciljevi su definirani kao subjektivne reprezentacije onoga što bismo željeli da se dogodi u budućnosti, tj. onoga što bismo željeli izbjeći. Ove procjene povezane su s vrstom emocionalnog iskustva koje će se pojaviti te s njihovom regulacijom, a proizlaze iz vjerovanja i osobnih teorija o svijetu (Schutz i DeCuir, 2002). Dakle, emocije i njihova regulacija započinju učenikovim procjenama transakcija između osobe i okoline.

Teorija kontrole i vrijednosti nudi integrativni okvir za analiziranje antecedenata, tj. izvora učeničkih emocija te njihovih efekata na učenje i postignuće. Ova teorija sjedinjuje pretpostavke iz teorije atribucije (Weiner, 1985; prema Sorić, 2014) i teorije očekivanja i vrijednosti kao pristupa istraživanju emocija (Turner i Schallert, 2001; prema Sorić, 2014) te naglašava postojanje dviju skupina kognitivnih procjena specifičnih za emocije postignuća. Prva skupina odnosi se na subjektivnu kontrolu nad aktivnostima postignuća i njihovim ishodima, a druga skupina odnosi se na subjektivnu vrijednost tih aktivnosti i ishoda. Subjektivnu kontrolu čine dvije vrste kognicija o percipiranom kauzalnom utjecaju vlastitog djelovanja na neku aktivnost ili ishod. Prvu vrstu kognicija čine kauzalna očekivanja koje se odnose na prospektivne kognicije o odnosu između uzroka i njihovih budućih efekata, kao npr. utjecaj truda na izvedbu u nadolazećem testu. Drugu vrstu kognicija čine kauzalne atribucije koje se odnose na retrospektivne kognicije o odnosima uzroka nekih ishoda, kao npr. uzroci neuspjeha na testu.

Subjektivnu vrijednost aktivnosti i ishoda postignuća (tj. uspjeha ili neuspjeha) čine intrinzična vrijednost (vrjednovanje učenja nekog gradiva ili polaganja testa znanja samih po sebi) i ekstrinzična vrijednost (instrumentalna korisnost neke akcije ili ishoda za postizanje drugih ciljeva kao što su priznanje nastavnika ili roditelja, upis na studij i sl.). Upravo ove procjene kontrole i vrijednosti prepoznate su kao dvije glavne kategorije kognitivnih procjena centralnih za razvoj učeničkih emocija (Pekrun i sur., 2002). Prospektivne i retrospektivne emocije vezane uz ishod te emocije vezane uz aktivnosti određene su različitim sklopovima antecedenata kognitivnih procjena. Primjerice, pozitivno vrednovanje uspjeha i visoka kontrola nad ishodom bit će povezana s pojavom anticipatorne emocije uživanja, dok će negativno vrednovanje neuspjeha i pripisivanje neuspjeha sebi (svojim sposobnostima, nedovoljnom zalaganju) biti povezano s retrospektivnom emocijom srama (Pekrun, 2006). Procjene kontrole i vrijednosti su u interakciji i visoko su specifične s obzirom na domenu (Frenzel i sur., 2007), odnosno učenik može imati različite procjene za različite nastavne predmete. Stoga su i emocije povezane s njima specifične za određenu domenu (Frenzel i sur., 2007; Pekrun i sur., 2002). Osim kognitivnih procjena, kao primarnih antecedenata učeničkih emocija, teorija kontrole i vrijednosti pretpostavlja postojanje još nekih individualnih i okolinskih determinanti učeničkih emocija.

Učenički ciljevi postignuća, odnosno, ciljne orijentacije (orijentacija na učenje, orijentacija na izvedbu i orijentacija na izbjegavanje izvedbe), uvjerenja o kontroli nad vlastitim učenjem i školskim postignućem te uvjerenja o njihovoj vrijednosti, čine važan set individualnih antecedenata koji oblikuju učeničke procjene kontrole i vrijednosti i tako posredno utječu na učeničke emocije (Pekrun, 2006). Uvjerenja o kontroli i vrijednosti učenja i postignuća su općenitija vjerovanja koja se razvijaju ponovljenim izlaganjem specifičnoj školskoj situaciji (npr. prilikom učenja i rješavanja zadataka iz pojedinog školskog predmeta). Među ova uvjerenja ubrajaju se, na primjer, percipirana (akademska) kontrola koja je definirana kao učenička uvjerenja o različitim faktorima (npr. sposobnost, trud, iskustvo) odgovornima za njihovo akademsko postignuće (uzročno-posljedične veze) i o tome posjeduju li te faktore kao osobne attribute (Pekrun, 2006), te Bandurin koncept samoefikasnosti (1977; prema Zimmerman, 2001) koji je definiran kao uvjerenja pojedinca da može uspješno realizirati ponašanje potrebno za postizanje nekog specifičnog cilja. Ako učenik nema dovoljno iskustva u nekoj školskoj situaciji, njegove procjene bit će bazirane na općenitijim očekivanjima kao što su pesimizam nasuprot optimizmu u situaciji postignuća (Carver i Scheier, 2005; prema Pekrun, 2006). Rezultati istraživanja pokazuju da su ove skupine individualnih antecedenata povezane s različitim akademskim emocijama. Tako su npr. Pekrun, Elliot i Maier (2006) u svom istraživanju na

uzorku njemačkih i američkih studenata pokazali da je ciljna orijentacija na učenje pozitivan prediktor uživanja u učenju, nade i ponosa, a negativan prediktor dosade i ljutnje. Također, rezultati su pokazali da je orijentacija na izvedbu bila pozitivno povezana s emocijom ponosa, a orijentacija na izbjegavanje izvedbe s anksioznošću, bespomoćnošću i sramom.

Drugu skupinu antecedenata emocija čine okolinski aspekti poučavanja i socijalna okolina koji su, također, ostvarujući utjecaj na učeničke procjene kontrole i vrijednosti, povezani s različitim vrstama emocija (Pekrun i sur., 2002). Dakle, procjene kontrole i vrijednosti predstavljaju medijatore povezanosti okolinskih i individualnih antecedenata (ciljne orijentacije i uvjerenja o kontroli i vrijednosti) i pojedinih emocija. Među okolinske antecedente ubrajaju se:

1. kvalitativna dimenzija poučavanja (učiteljev entuzijazam i angažiranje u induciranju intrinzičnih vrijednosti itd.)
2. podržavanje učenikove autonomije nasuprot kontroli
3. očekivanja postignuća i vrijednosti koje na učenika prenose značajni drugi, razredna struktura ciljeva i razredna interakcija (npr. natjecanje nasuprot suradnji)
4. povratna informacija i posljedice postignuća (edukacijski i karijerni ishodi)
5. socijalna povezanost i podrška (razredna kohezija, prihvaćanje, podrška nakon neuspjeha od strane učitelja i roditelja itd.)

U skladu s ovim pretpostavkama, istraživanja ispitne anksioznosti pokazala su da su nejasna i previsoka očekivanja i pritisak za postignućem, natjecanje unutar razreda, manjak povratne informacije, kažnjavanje nakon doživljenog neuspjeha, kao i nestrukturirani materijal, povezani s doživljavanjem ove neugodne emocije kod učenika (Pekrun i sur., 2002). Također, istraživanje Goetza, Pekruna i Halla (2006) otkrilo je da su varijable socijalnih utjecaja vršnjaka, roditelja i poučavanja povezane s različitim učeničkim emocionalnim iskustvima. Povoljni aspekti utjecaja vršnjaka, obitelji i poučavanja (pozitivno vrednovanje postignuća koje učenik dobiva od strane roditelja i vršnjaka te mjere učiteljeva entuzijazma i stupnja elaboriranosti poučavanja), pozitivno su povezani s emocijama uživanja i ponosa, a negativno s emocijama anksioznosti, ljutnje i dosade. Suprotno tome, pritisci za postignućem (od strane roditelja i vršnjaka) su bili u negativnoj korelaciji s učeničkim emocijama uživanja i ponosa te u pozitivnoj korelaciji s negativnim emocijama anksioznosti, ljutnje i dosade. Istraživanja koja su se usmjerila na kvalitativne dimenzije poučavanja otkrila su da kombiniranje specifičnih aspekata direktnog poučavanja i onog usmjerenog na učenika (kao što su jasna struktura izlaganja, prilagođavanje sadržaja učeniku i njegovim dispozicijama, te nastavnikov emocionalni angažman), povoljno djeluju na postignuće i doživljavanje ugodnih emocija (Brophy i Good, 1986, Giaconia i Hedges, 1982, Gruehn, 1995; prema Glaser-Zikuda, Fuss, Laukenmann, Metz i Randler, 2005). Također,

istraživanje Glaser-Zikude i sur. (2005) pokazalo je da kombinacija direktnog poučavanja i onog usmjerenog na učenika povoljno djeluje na učeničke emocije i školsko postignuće. U tom kontekstu, Frenzel i sur. (2007) su u svom istraživanju na individualnoj i grupnoj razini analizirali veze između percipirane razredne okoline i učeničkih emocija. Na individualnoj razini, rezultati ovog istraživanja pokazali su da je percipirana kvaliteta poučavanja snažno pozitivno povezana s emocijom uživanja, a negativno s emocijama ljutnje i dosade. Varijable percipiranog kažnjavajućeg ponašanja od strane nastavnika i natjecanje unutar razreda bile su pozitivno povezane s anksioznošću, ljutnjom i dosadom. Na grupnoj razini dobivena je pozitivna povezanost kvalitete poučavanja s emocijom uživanja, a negativna s emocijom ljutnje, dok je percepcija razrednog natjecanja bila povezana s višim razinama ljutnje i dosade. Vršnjačko vrednovanje uspjeha, također, je bilo u pozitivnoj korelaciji s emocijom uživanja, a u negativnoj s anksioznošću, ljutnjom i dosadom kako na individualnoj, tako i na grupnoj razini.

Iz nalaza navedenih istraživanja vidimo da su se aspekti poučavanja i socijalne okoline, te individualni antecedenti učeničkih ciljnih orijentacija i vjerovanja o kontroli nad vlastitim učenjem i postignućem pokazali povezani s različitim vrstama emocija, ostvarujući utjecaj na učeničke procjene kontrole i vrijednosti. U tom kontekstu, istraživanje Pekruna i sur. (2002) pokazalo je da su okolinski i individualni antecedenti, emocije i njihovi efekti na učenje i postignuće povezani recipročnom uzročnošću, a istraživanje Goetza i sur. (2006) da kognitivne procjene kontrole i vrijednosti imaju središnju i medijacijsku ulogu u povezanosti okolinskih i individualnih varijabli s emocionalnim iskustvima u akademskom kontekstu.

7.3. Utjecaj emocija na samoregulaciju učenja

Istraživanja Pekruna i suradnika (Pekrun, Hochstadt i Kramer, 1996., Pekrun i Hoffman, 1999., Pekrun, Molfenter, Titz i Perry, 2000; prema Pekrun i sur., 2002) višestruko su pokazala da doživljavanje ugodnih emocija olakšava proces samoregulacije učenja. U navedenim istraživanjima utvrdili su da su radost, nada i ponos u pozitivnoj vezi s učenikovom ukupnom motivacijom za učenjem (intrinzičnom i ekstrinzičnom) i zalaganjem, te s metakognitivnim strategijama, elaboracijom, organizacijom i kritičkim mišljenjem. Neugodne emocije dosade, bespomoćnosti, ljutnje, srama i anksioznosti pokazale su se negativno povezane s motivacijskim varijablama i zalaganjem. Također, utvrdili su pozitivnu povezanost između ugodnih emocija i percipirane samoregulacije te između neugodnih emocija i eksternalne regulacije. U tom smislu, čini se da ugodne emocije potiču samoregulaciju, dok neugodne emocije potiču oslanjanje na vanjske resurse pri čemu je moguć i obrnut smjer utjecaja, tj. samoregulacija vlastitog učenja može izazvati ugodne emocije, a eksternalna kontrola može izazvati ljutnju, anksioznost i

dosadu. Upravo zbog toga, Pekrun i suradnici naglašavaju recipročnost u tim odnosima, odnosno, da su emocije učenika povezane s učenjem, samoregulacijom i školskim postignućem, ali isto tako da i samo postignuće utječe na emocionalno doživljavanje. Ipak, Pekrun, na temelju navedenih istraživanja, upozorava da je, za razliku od utjecaja ugodnih emocija, utjecaj neugodnih emocija na motivaciju učenika i samoregulaciju učenja nejasniji. Pri tome, ističe da neugodne emocije mogu ponekad potaknuti kompleksno mišljenje i rješavanje problema, a posebno ako učenici visoko vrijednuju školsko postignuće. U tom kontekstu, Boekaerts (2007) ističe da blage neugodne emocije, uz prisutnost ugodnih, mogu biti korisne za učenje. Autorica smatra da će, na primjer, učenik koji želi svladati težak zadatak, zato što ga smatra vrijednim, kad naiđe na prepreke interpretirati doživljene neugodne emocije kao znak da mora uložiti više truda u njegovo rješavanje, a ne kao znak da je zadatak pretežak. Prema tome, pozitivne kognicije i osjećaji povezani sa zadatkom mogu ublažiti efekte neugodnih emocija. Također, autorica navodi da, iako je uživanje u učenju, zbog svladavanja novog gradiva, optimalno iskustvo učenja jer pojačava samoeфикаsnost i reducira ego-obrambena ponašanja, ne izazivaju sve aktivnosti učenja uživanje pa tako navodi da se učenici, ponekad, mogu osjećati kao da su „uhvaćeni u zamku“ od strane nastavnika ili drugih učenika. U situacijama takvih suboptimalnih uvjeta, blage neugodne emocije mogu spriječiti opuštanje učenika koje je često povezano s precjenjivanjem ili izbjegavajućim ponašanjem i zato dobar omjer ugodnih i neugodnih emocija može biti koristan za učenje (Boekaerts, 2007). Također, važno je i spomenuti razmatranja Tysona i sur. (2009; prema Sorić, 2014) koji ističu da će najveće negativne efekte na proces učenja imati ekstremno intenzivne emocije bez obzira na to jesu li ugodne ili neugodne. Prema ovim autorima, jednak negativan učinak na učenikove kognitivne resurse imat će npr. intenzivan ponos i intenzivna ljutnja.

8. REGULACIJA EMOCIJA U KONTEKSTU SAMOREGULACIJE UČENJA

U većini slučajeva, regulacijom emocija nastoji se povećati doživljavanje ugodnih emocija i smanjiti doživljavanje neugodnih emocija. Gross (1998; prema Sorić, 2014) emocionalnu regulaciju definira kao procese pomoću kojih pojedinci utječu na to koje emocije će doživjeti, kada će ih doživjeti, te kako će ih izraziti.

Prema teoriji kontrole i vrijednosti (Pekrun, 2006, Pekrun i sur., 2002), regulacija emocija može se usmjeriti na bilo koji dio cikličkog procesa koji povezuje emocije, njihove antecedente, tj. izvore i njihove efekte. Prema tome, regulacija se može odvijati direktno preko samih komponenti akademskih emocija usmjeravanjem ili odvrćanjem pozornosti s njih (regulacija usmjerena na emocije), modificiranjem kognitivnih procjena (atribucija i očekivanja) koje su u

osnovi pojedine emocije (regulacija usmjerena na procjene), unaprjeđivanjem učenja i postignuća koje određuju razinu percipirane kontrole (regulacija usmjerena na problem), te djelovanjem na situacijske okolnosti koje određuju mogućnost kontrole te vrijednosti (npr. zahtjev za smanjenjem gradiva, izostajanje i sl.).

Schutz i Davis (2000) iznose nešto razrađeniju konceptualizaciju regulacije emocija u kontekstu samoregulacije. Prema njima, prepoznavanje i razumijevanje vlastitih emocionalnih iskustava čine osnovu za njihovu regulaciju koja obuhvaća procese nadgledanja, evaluiranja i modificiranja. Pokušaji reguliranja emocija usmjereni su prema dostizanju vlastitih ciljeva kroz djelovanje na vrstu doživljene emocije, njen intenzitet i vremensko pojavljivanje. Regulacija emocija, dakle, uključuje fleksibilne i situacijski prilagođene strategije (Schutz i Davis, 2000).

Prema Lazarusu (1991; prema Sorić, 2014), emocije nastaju tijekom transakcija između osobe i okoline, odnosno, proizlaze iz pokušaja da se dostignu određeni ciljevi koji su definirani kao subjektivne reprezentacije onoga što bismo željeli da se dogodi, odnosno, onoga što bismo htjeli izbjeći. U tom smislu kognitivne procjene o relativnoj važnosti pojedinog cilja, te vlastitim sposobnostima i vještinama potrebnim za njegovo dostizanje, stvaraju priliku za nastanak emocija i njihovu regulaciju.

Poseban slučaj doživljavanja i regulacije emocija odnosi se na situacije polaganja ispita, što predstavlja sastavni dio života učenika. Schutz, Distefano, Benson i Davis (2004) na temelju razmatranja literature o emocijama, njihovoj regulaciji, ispitnoj anksioznosti i suočavanja s neugodnim emocionalnim doživljajima, predlažu tri dimenzije regulacije emocija tijekom polaganja ispita. Prva dimenzija odnosi se na procese usmjerene na zadatak, druga dimenzija na procese usmjerene na emocije, a treća dimenzija na procese kognitivne procjene. Prema njima, kritički element procesa usmjerenih na zadatak odnosi se na prirodu učenikova unutrašnjeg govora. Tako, npr. ako učenik prilikom pisanja testa razmišlja o učinkovitim strategijama odgovaranja ili o ekonomičnom korištenju vremena koje mu je na raspolaganju, to mu može pomoći da ostane usredotočen na test i povećati mu šanse za uspjeh. Procesi usmjereni na emocije preusmjeravaju učenikove misli sa zadatka na samoga sebe, na emocije koje doživljava zbog svog postignuća te na potencijalne uzroke tog postignuća. Ove misli mogu djelovati ometajuće na učenikov uradak i tako smanjiti šanse za uspjeh na testu. Jednako tako one mogu smanjiti ili povećati ispitnu anksioznost (Schutz i sur., 2004). Tako, npr. samookrivljavanje zbog nedovoljnog učenja za test može pojačati intenzitet ove emocije, dok ga duboko disanje može smanjiti. Zatim, autori navode da su procesi kognitivne procjene od centralne važnosti za nastanak emocija i njihovu regulaciju pri čemu se odnose na prosudbe koje učenici donose o važnosti testa i vlastitim sposobnostima da ga svladaju. Procjene proizlaze iz učenikovih

vjerovanja o svijetu, a usmjerene su na uspoređivanje učenikovih ciljeva i njegova položaja u odnosu na te ciljeve. Tako, npr. da bi se prilikom pisanja testa pojavila anksioznost, učenik mora procijeniti da se rješavanje testa ne odvija dobro ili da ono nije relevantno s obzirom na željeni cilj ili da nema dovoljno sposobnosti da uspije u testu. Schutz i sur. (2004) smatraju da ako učenik može mijenjati ove procjene, može mijenjati i svoja emocionalna iskustva što predstavlja poticaj istraživačima za bolje razumijevanje procjena koje se javljaju prilikom polaganja ispita. Opisana konceptualizacija regulacije emocija tijekom polaganja ispita u određenoj mjeri se preklapa s postavkama teorije kontrole i vrijednosti. Obje skupine autora naglašavaju da se regulacija može odvijati usmjeravanjem ili odvrćanjem pozornosti sa samih emocija, kao i modificiranjem kognitivnih procjena o važnosti i vrijednosti zadatka te sposobnostima da se njime ovlada.

Graziano, Reavis, Keane i Calkins (2007) pokazali su kako neučinkovita emocionalna regulacija može utjecati na školsko postignuće tako da ometa korištenje viših kognitivnih procesa (npr. pamćenje, pozornost, planiranje), dovodi do problema s kontrolom ponašanja u razredu (npr. do neuspješnog suzdržavanja od ometajućih ponašanja u razredu), te umanjuje kvalitetu interakcije učenika s nastavnicima i s drugim učenicima (niži osjećaj socijalne kompetencije, lošije socijalne vještine, eksternalizirani problemi u ponašanju). Također, autori ističu da su brojna istraživanja pokazala povezanost loše emocionalne regulacije i s mnoštvom nepoželjnih ishoda kod djece i adolescenata kao što je sniženo samopoštovanje, anksioznost, depresija i psihosomatska oboljenja.

Općenito, Sheppes i Gross (2011) smatraju da niti jedan oblik regulacije emocija nije sam po sebi ni dobar ni loš, već da njegova uloga ovisi o kontekstu u kojem se odvija. Zbog toga, ističu kako nije dovoljno samo naučiti učenike koje su strategije emocionalne regulacije učinkovite, već kako i kada određene strategije koristiti. Thompson (1994), također, navodi da učinkovita regulacija emocija nužno pretpostavlja fleksibilnost i situacijsku prilagođenost korištenih strategija jer je određena kvalitetom pobuđujućeg događaja s kojim se osoba suočava, karakteristikama same osobe i kontekstom u kojem se transakcija osobe i okoline odvija.

Zbog izrazito pozitivnih i negativnih utjecaja koje može imati učinkovita, tj. neučinkovita regulacija emocija na učenike i u školskom kontekstu i općenito, te zbog izrazite kompleksnosti odnosa emocija i samoregulacije učenja, potrebna su dodatna istraživanja u tom kontekstu kako bi se bolje razumjela mogućnost praktičnog djelovanja u pravcu regulacije i mijenjanja emocija, a u svrhu poboljšanja kompletnog procesa samoregulacije učenja.

9. ZAKLJUČAK

Sama kompleksnost konstrukta samoregulacije učenja dovela je do različitih teorijskih polazišta istraživača i korištenja različitih termina za slične konstrukte. Zbog toga je u ovom završnom radu predstavljeno pet različitih teorijskih perspektiva o samoregulaciji učenja pri čemu se posebna pažnja usmjerila na socijalno-kognitivnu teorijsku perspektivu jer su se unutar nje razvila dva najznačajnija modela samoregulacije učenja: Zimmermanov i Pintrichev model samoregulacije učenja. Opisani modeli uključuju slične komponente koje povezuju sa samoregulacijom truda i drugim ishodima. Razlika u organizaciji opisanih modela je u tome što mnogi konstrukti uključuju različit udio očekivanja, vrijednosti, uvjerenja, strategija i afekta, a neki bi konstrukti mogli biti smješteni u nekoliko različitih kategorija. Samoregulirano ponašanje je cilju usmjereno ponašanje, ali navedeni modeli nisu se detaljnije osvrnuli na promjenjive ili relativno stabilne ciljeve i s njima povezane obrasce samoregulacije. Zbog svega navedenog, čini se izuzetno važno da se buduća istraživanja usmjere i na provjeru strukture i odnosa strategija samoregulacije učenja.

S obzirom na to da su se donedavna istraživanja koja su se bavila akademskim emocijama koncentrirala uglavnom na pojedine emocije (najčešće ispitnu anksioznost) ili na njihove pojedinačne utjecaje (npr. na kognitivne procese) (Pekrun, 2006), teorija kontrole i vrijednosti predstavlja važan doprinos ovom području. Ona nudi integrativan i sveobuhvatan okvir za analiziranje emocija koje učenici i studenti mogu doživjeti u akademskim situacijama, odnosno, njihovih antecedenata i učinaka na učenje i postignuće te njihove regulacije. Istraživanja proizašla iz teorije kontrole i vrijednosti koja su se usmjerila na proučavanje antecedenata učeničkih emocija (Frenzel i sur., 2007; Glaser-Zikuda i sur., 2005; Pekrun i sur., 2000; Pekrun i sur., 2006) u velikoj mjeri potvrđuju njene osnovne postavke. U tim istraživanjima, kognitivne procjene kontrole i vrijednosti, kao posredujući faktori, pokazale su se kao centralne za razvoj učeničkih emocija. Također, pokazalo se da individualna uvjerenja i različiti okolinski aspekti poučavanja i socijalne okoline, oblikujući ove kognitivne procjene, čine važne faktore za nastanak ugodnih i neugodnih diskretnih akademskih emocija. Niz istraživanja u kojima su provjeravani učinci akademskih emocija na varijable učenja i postignuća, također, u velikoj mjeri potvrđuju postavke ove teorije (npr. Glaser-Zikuda i sur., 2005; Pekrun i sur., 2002). Pokazalo se da su emocije, koje učenici i studenti doživljavaju u

akademsom kontekstu, povezane s njihovom motivacijom, strategijama učenja, korištenjem kognitivnih resursa, samoregulacijom učenja, te postignućem.

Ranije navedena istraživanja Pekruna i suradnika višestruko su pokazala da doživljavanje ugodnih emocija olakšava proces samoregulacije učenja. U navedenim istraživanjima utvrđeno je da su radost, nada i ponos u pozitivnoj vezi s učenikovom ukupnom motivacijom za učenjem (intrinzičnom i ekstrinzičnom) i zalaganjem, te s metakognitivnim strategijama, elaboracijom, organizacijom i kritičkim mišljenjem. Neugodne emocije dosade, bespomoćnosti, ljutnje, srama i anksioznosti pokazale su se negativno povezane s motivacijskim varijablama i zalaganjem. Također, utvrđena je pozitivna povezanost između ugodnih emocija i percipirane samoregulacije te između neugodnih emocija i eksternalne regulacije. U tom smislu, čini se da ugodne emocije potiču samoregulaciju, dok neugodne emocije potiču oslanjanje na vanjske resurse pri čemu je moguć i obrnut smjer utjecaja, tj. samoregulacija vlastitog učenja može izazvati ugodne emocije, a eksternalna kontrola može izazvati ljutnju, anksioznost i dosadu. Upravo zbog toga, Pekrun i suradnici naglašavaju recipročnost u tim odnosima, odnosno, da su emocije učenika povezane s učenjem, samoregulacijom i školskim postignućem, ali isto tako da i samo postignuće utječe na emocionalno doživljavanje. Ipak, važno je istaknuti da Pekrun, na temelju prethodno navedenih istraživanja, upozorava da je, za razliku od utjecaja ugodnih emocija, utjecaj neugodnih emocija na motivaciju učenika i samoregulaciju učenja nejasniji. Pri tome, ističe da neugodne emocije mogu ponekad potaknuti kompleksno mišljenje i rješavanje problema, a posebno ako učenici visoko vrjednuju školsko postignuće. U tom kontekstu, Boekaerts (2007) navodi da blage neugodne emocije, uz prisutnost ugodnih, mogu biti korisne za učenje. Također, važno je i spomenuti razmatranja Tysona i sur. (2009; prema Sorić, 2014) koji ističu da će najveće negativne efekte na proces učenja imati ekstremno intenzivne emocije bez obzira na to jesu li ugodne ili neugodne. Prema ovim autorima, jednak negativan učinak na učenikove kognitivne resurse imat će npr. intenzivan ponos i intenzivna ljutnja.

U ovom radu izloženi su i pogledi različitih autora na regulaciju emocija u kontekstu samoregulacije učenja. Bez obzira na različitu konceptualizaciju tog konstrukta među navedenim autorima, bitno je istaknuti da niti jedan oblik regulacije emocija nije sam po sebi ni dobar ni loš, već da njegova uloga ovisi o kontekstu u kojem se odvija (Sheppes i Gross, 2011). Zbog toga, nije dovoljno samo naučiti učenike koje su strategije emocionalne regulacije učinkovite, već kako i kada određene strategije koristiti. Uz to, važno je reći i da, zbog izrazito pozitivnih i negativnih utjecaja koje može imati učinkovita, tj. neučinkovita regulacija emocija na učenike i u školskom kontekstu i općenito, te zbog izrazite kompleksnosti odnosa emocija i samoregulacije učenja, su potrebna dodatna istraživanja u tom kontekstu kako bi se bolje razumjela mogućnost

praktičnog djelovanja u pravcu regulacije i mijenjanja emocija, a u svrhu poboljšanja kompletnog procesa samoregulacije učenja.

10. LITERATURA

Boekaerts, M. (2007). Understanding students' affective processes in the classroom. *Emotion in education*, 37-56. Burlington, MA: Academic Press.

Boekaerts, M. i Cascallar, E. (2006). How far have we moved toward the integration of theory and practice in self-regulation?. *Educational Psychology Review*, 18(3), 199-210.

Braten, I., Samuelstuen, M.S., Stromso, H.I. (2004). Do students' self-efficacy beliefs moderate the effects of performance goals on self-regulatory strategy use? *Educational psychology*, 24, 231-247.

Frenzel, A.C., Pekrun, R. i Goetz, T. (2007). Percieved learning environment and students' emotional experiences: A multilevel analysis of mathematics classrooms. *Learning and Instruction*, 17, 478-493.

Glaser-Zikuda, M., Fuss, S., Laukenmann, M., Metz, K. i Randler, C. (2005). Promoting students' emotions and achievement – Instructional design and evaluation of the ECOLE-approach. *Learning and Instruction*, 15(5), 481-495.

Goetz, T., Frenzel, A.C., Pekrun, R. i Hall, N.C. (2006). The domain specificity of academic emotional experiences. *The Journal of Experimental Education*, 75, 5-29.

Graziano, P. A., Reavis, R. D., Keane, S. P. i Calkins, S. D. (2007). The role of emotion regulation in children's early academic success. *Journal of school psychology*, 45(1), 3-19.

Kuyper, H., van der Werf, M.P.C., Lubbers, M.J. (2000). Motivation, meta-cognition and self-regulation as predictors of long-term educational attainment. *Educational research and evaluation*, 6, 181-205.

McCann, E.J., Garcia, T. (1999). Maintaining motivation and regulating emotion: Measuring individual differences in academic volitional strategies. *Learning and individual differences*, 11, 259-279.

Pekrun, R. (2006). The control – value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18, 315-341.

Pekrun, R., Goetz, T. i Titz, W. (2002). Academic emotions in studets' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, 37, 91-105.

Pekrun, R., Elliot, A.J. i Maier, M.A. (2006). Achievement goals and discrete achievement emotions: A theoretical model and prospective test. *Journal of Educational Psychology*, 98, 583-597.

Pintrich, P.R. (2000). The Role of Goal Orientation in Self-Regulated Learning. U: Boekaerts, M., Pintrich, P.R., Zeidner, M. (ur.), *Handbook of Self-Regulation*, (str. 451-502). Burlington, MA: Elsevier Academic Press.

Pintrich, P.R. (2004). A Conceptual Framework for Assessing Motivation and Self-Regulated Learning in College Students. *Educational Psychology Review*, 16, 385-407.

Ruban, L.M., McCoach, D.B., McGuire J.M., Reis, S.M. (2003). The Differential Impact of Academic Self-Regulatory Methods on Academic Achievement Among University Students With and Without Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 36, 270-286.

Scherer, K. R. (2009). Emotions are emergent processes: They require a dynamic computational architecture. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 364(1535), 3459-3474.

Schunk, D. H. i Zimmerman, B. J. (2003). Self-regulation and learning. *Handbook of psychology*, 7, 59-78. Hoboken, NJ: Wiley

Schutz, P. A. i Lanehart, S. L. (2002). Introduction: Emotions in education. *Educational Psychologist*, 37(2), 67-68.

Schutz, P.A. i Davis, H.E. (2000). Emotions and self-regulation during test-taking. *Educational Psychologist*, 35, 243-256.

Schutz, P.A. i DeCuir, J.T. (2002). Inquiry on emotions in education. *Educational Psychologist*, 37, 125-134.

Schutz, P.A., Distefano, C., Benson, J. i Davis, H.A. (2004). The emotional regulation during test-taking scale. *Anxiety, Stress, and Coping*, 17, 253-269.

Sheppes, G. i Gross, J. J. (2011). Is Timing Everything? Temporal Considerations in Emotion Regulation. *Personality and social psychology review*, 15(4), 319-331.

Sorić, I. (2014). Samoregulacija učenja: možemo li naučiti učiti. Jastrebarsko: Naklada Slap.

Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monographs of the society for research in child development*, 59(2-3), 25-52.

Wolters, C.A. (2003). Regulation of motivation: Evaluating an underemphasized aspect of self-regulated learning. *Educational psychologist*, 38, 189-205.

Zeidner, M., Boekaerts, M. i Pintrich, P. R. (2000). Self-Regulation. Directions and Challenges for Future Research. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich i M. Zeidner (Ur.) *Handbook of Self regulation* (str. 749-768). San Diego, CA: Academic Press.

Zimmerman, B. J. i Schunk, D. H. (Eds.). (2001). *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives*. Routledge.

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into practice*, 41(2), 64-70.

Zimmerman, B. J. i Schunk, D. H. (2004). Self-regulating intellectual processes and outcomes: A social cognitive perspective. *Motivation, emotion, and cognition: Integrative perspectives on intellectual functioning and development*, 323-349.