

PROCJENA VAŽNOSTI AKADEMSKIH CILJEVA

Sažetak

Cilj ovog istraživanja je ispitati koliki je intenzitet usmjerenosti ka akademskim ciljevima zavisno od dobi i različitog obrazovnog postignuća, odnosno da li školske aktivnosti kao ekstrinzični motivatori upravljavaju ponašanjem učenika. Istraživanje je rađeno na uzorku od 233 učenika petih i šestih razreda. Na osnovu dobijenih nalaza se može reći da učenici uglavnom dovoljnog i dobrog uspjeha imaju nizak nivo zainteresovanosti za školske aktivnosti, a dosta nisko procjenjuju i važnost akademskih ciljeva. Nalaz koji zaslužuje posebnu pažnju jeste da ovi učenici ipak ostavljaju prostora nastavnicima za pomjeranje ovakvih stavova. Naime, nastavnik treba da ima informacije o učenicima kako bi mogao ukazivati na ciljeve učenja, kako graditi strukturu, strategiju, kako vršiti organizaciju učenja, kako buditi zainteresovanost i sl.

***Ključne riječi:** procjena važnosti akademskih ciljeva, ekstrinzični motivatori, obrazovno postignuće, školske aktivnosti*

Summary

The goal of this research is to examine the amplitude of the intensity of focus towards academic goals, depending on age and educational achievement, i.e., whether school activities as extrinsic motivators navigate students' behavior. The research was conducted on a sample of 233 5th and 6th grade students. Based on the results, it can be said that students with C and D grade point average have a low level of interest in school activities, and they also grade the importance of academic goals as low. The finding that deserves special attention is that these students, however, leave space for teachers to change this opinion. That is to say, the teacher should have information about students in order to be able to point out the goals of studying, how to build strategy, how to organize studying, how to invoke interest, etc.

***Key words:** evaluation of the importance of academic goals, extrinsic motivators, educational achievement, school activities*

Uvod

Učenje se sve više tretira kao aktivan proces gdje umjesto pasivne uloge „primatelja znanja“ učenik treba da postane svjestan sopstvenog procesa mišljenja, da prati svoj vlastiti napredak, te da je motivisan željenim ciljevima. Nekada se u proučavanju motivacije veći značaj pridavao iniciranju aktivnosti, dok se danas

sve više pažnje posvećuje kontinuiranosti čovjekove aktivnosti i njegovoj usmjerenosti na ciljeve u budućnosti (Suzić, 1998). Savremena sociokognitivna teorija ističe da je ličnost samodjelatna i samopokrenuta ciljevima kojima teži.

Postavlja se pitanje zašto neko uprkos brojnim preprekama istraje u onome što je započeo, a neko vrlo brzo odustaje. Odgovor na ovo pitanje bi se mogao naći u motivaciji jer je dijete motivisano da se angažuje u aktivnostima kada uvidi da one vode ostvarenju njegovih ciljeva. Stipek (1988) navodi najvažnije nedostatke motivacije za izvršavanje aktivnosti:

- Nepostojanje jasno definisanih ciljeva čije bi ostvarenje dovelo do postizanja uspjeha;
- Uvjerjenje u nepostojanje sposobnosti da bi se ostvarili postavljeni ciljevi;
- Ostvarivanje ciljeva smatra se udaljenim;
- Uvjerjenost da trenutne aktivnosti nisu povezane sa ostvarivanjem ličnih ciljeva itd.

Ovaj i slični nalazi ukazuju na činjenicu da ciljevi kao vrijedni kognitivni procesi snažno utječu na motivaciju osoba.

U osnovi svako dijete ima određeni cilj, ali je pitanje da li je dijete usmjereno na akademske ciljeve ili one izvan ovog konteksta. Naime, dijete može biti usmjereno na akademske ciljeve, ali isto tako može da usvaja orijentacije na izbjegavanje napora. Kako ističe Snežana Mirkov „cilj se može tretirati kao model ili integrisani obrazac uvjerenja, atribucija i osjećanja kojima su vođene namjere u ponašanju“ (Mirkov, 2008 - str. 38). Moglo bi se reći da je cilj usko povezan sa percepcijom sposobnosti, jer dijete postavlja i ostvaruje one ciljeve koji odgovaraju njegovoj kognitivnoj slici uspjeha. Naime, dijete u određenoj aktivnosti postavlja „implicitnu teoriju“ o tome šta je za njega uspjeh u toj aktivnosti i odabire one ciljeve koji zadovoljavaju potrebe i odgovaraju njegovoj „implicitnoj teoriji“.

Vrste ciljeva

Teorija ciljeva pokazala je da ciljevi objašnjavaju učeničku motivaciju i ponašanje u učenju, odnosno da je odnos strategija učenja i obrazovnih ishoda povezan s različitim ciljevima koje učenici imaju u školskoj situaciji.

Eims i Arčer (Ames and Archer, 1988) ukazuju na postojanje *masteri ciljne orijentacije*. Učenik koji je usmjeren na masteri

orijentaciju nastoji da usavrši svoje znanje, da razumije gradivo. On svoj uspjeh doživljava kao napredak u učenju, razvoju i usavršavanju svojih kompetencija kroz ulaganje napora. Takav učenik koristi samoreferentni kriterijum vrednovanja uspjeha koji se zasniva na upoređivanju sa uspjehom u prethodnim aktivnostima. Neuspjeh tumači kao posljedicu pogrešno usmjerenog ponašanja u ostvarivanju ciljeva.

Herakijević (Harackiewicz i saradn., 2000) navodi *performativnu ciljnu orijentaciju*. Učenik dominantno usmjeren na performativnu orijentaciju orijentisan je na rezultat, nastoji i želi demonstrirati vlastitu superiornost u odnosu na druge učenike. Svoju vlastitu kompetentnost procjenjuje prema normativnom kriterijumu, tj. u odnosu na druge. On nastoji biti bolji od drugih uz minimalan napor, a uspjeh pripisuje superiornim sposobnostima.

Pojedini autori su u saglasnosti da je, pored navedenih ciljnih orijentacija u proučavanju školskog uspjeha, neophodno uvrstiti i *socijalne ciljeve*. Nenad Suzić ukazuje na postojanje tri vrste socijalnih ciljeva:

- socijalna prihvaćenost,
- socijalna odgovornost i
- socijalna briga (2006, str. 531).

Dakle, socijalni ciljevi se mogu odnositi na razna nastojanja učenika i to: kao želju da budu prihvaćeni, socijalno odgovorni, altruistični, poslušni ili omiljeni. Svrhu visokog ili niskog akademskog postignuća učenici mogu opažati kroz aspekte dobijanja socijalne pohvale, poboljšanja socijalnog statusa ili da ostvare socijalnu dobrobit.

Čovjek je društveno biće, te socijalni razlozi nastojanja da se postigne uspjeh utječe na usmjeravanje ponašanja i ciljeva učenika - socijalni akademski ciljevi.

U nastavi se često može vidjeti da se jedni te isti učenici prije pismene provjere, usmenog odgovora ili testiranja žale na bolove u stomaku, zubobolju i slične izgovore, te na taj način nastoje izbjeći situaciju koja potencijalno ugrožava njihovo samopoštovanje. Takve i slične situacije ukazuju da se radi o učenicima *orijentisanim na izbjegavanje rada*, koji nastoje izbjeći rad. Učenici usmjereni na ovu orijentaciju za sebe biraju najlakše zadatke, odnosno one za koje treba ulagati što je moguće manje truda, inferiorni su i nezainteresovani za učenje.

Navedene ciljne orijentacije nisu u fokusu našeg istraživanja, ali na određeni način intenzitet usmjerenosti na ciljeve objašnjavaju da li je dijete usmjereno na postignuće i učenje, s jedne strane, ili na izbjegavanje napora, sa druge strane. Iz pedagoškog ugla gledano, postavlja se pitanje da li vrsta cilja ili intenzitet usmjerenosti na ciljeve određuju uspjeh. Intenzitet ovih orijentacija (masteri ili performativne) ukazuje na kognitivno angažovanje učenika, jer i takvi učenici ostvaruju bolje školsko postignuće od onih koji teže ka izbjegavanju rada.

Usmjerenost ka cilju sa aspekta samoregulacije

Usmerenost ka cilju smatra se suštinskom dimenzijom samoregulacije. Cimerman (Zimmerman, 2000) ističe da samoregulacija određuje razmišljanja, osjećaje i djelovanja pojedinca u svrhu postizanja ciljeva. Drugo, on smatra da je samoregulacija kontekstualno specifičan proces, a ne stabilna crta ličnosti. Dakle, samoregulacija se određuje u terminima kognitivnih, afektivnih i aktivnih procesa koji se upotrebljavaju da bi se postigao cilj.

Lemos(1999)ističe dajesamoregulacijaspособnost pojedinca da mijenja ponašanje prema vanjskim i unutrašnjim promjenljivim prilikama, ali isto tako ona zahtijeva vlastitu definiciju referentne tačke za prilagođavanje ponašanja. Tu referentnu tačku predstavljaju lični ciljevi učenika. Dakle, postavljanje ciljeva predstavlja centralni aspekt samoregulisano ponašanja, a izvire iz lične predanosti tim ciljevima. U ovom slučaju ciljevi imaju dvije glavne uloge u regulaciji ponašanja: upravljačku i kontrolnu funkciju. Prva se odnosi na ciljeve kao stanja potrebna za planiranje i korištenje strategija, a druga na kriterijume za evaluaciju ponašanja. Karakteristike koje ukazuju na dobru samoregulaciju su: inicijativa, upornost, efikasno korištenje vremena, visoki akademski ciljevi i efikasno korištenje strategija, dok karakteristike koje ukazuju na slabu samoregulaciju su: impulsivnost, niski akademski ciljevi, loša kontrola, slaba efikasnost i izbjegavanje izvršavanja zadatka (Boekaerts, 1997).

Koliko je dijete uspješno u bilo kojoj aktivnosti, osim motivacije, zavisi i od očekivanja ishoda i percepcije samoeфикаsnosti. Teorija samoeфикаsnosti zasniva se na postojanju dva osnovna tipa očekivanja: – očekivanju ishoda, tj. uvjerenja da će neko ponašanje dovesti (ili neće) do željenog ishoda i

- očekivanju lične efikasnosti, tj. uvjerenja pojedinca da je sposoban (ili nije) realizovati određeno ponašanje.

Ove dvije vrste očekivanja potrebno je razlikovati, jer pojedinac može vjerovati da će određeno ponašanje voditi željenom ishodu, a da u isto vrijeme ne poduzima takve aktivnost, jer misli da ih ne može realizovati (očekivanje niske efikasnosti). Upravo zbog toga Bandura (1997) smatra da je očekivanje efikasnosti važnije za pokretanje akcije, tj. pokretanje ponašanja koje će dovesti do željenog cilja. Prema Švarceru (Schwarzer, 2001), percepcija samoeфикаsnosti utječe na to kakve će ciljeve čovjek postaviti, a onda je neophodna samoregulacija koja se odnosi na primjenu adekvatnih strategija, kojima će se ostvariti postavljeni cilj.

U vezi s tim, nalazi istraživanja, koja je proveo Bezinović (1998), pokazuju da učenici sa visokim stepenom uvjerenja u vlastite kompetentnosti pokušavaju riješiti veći broj zadataka, dok učenici koji ne vjeruju svojim vlastitim kompetentnostima odustaju i prije nego što su i pokušali riješiti zadatak. Prema navedenom autoru, osobe koje sebe procjenjuju kompetentnijim postavljaju sebi izazovnije ciljeve i uporniji su u njihovom postizanju. Teži zadaci su za njih na neki način izazovni i prilaze im bez anksioznosti, a eventualni neuspjeh će pripisati nedovoljnom trudu, a ne nedostatku sposobnosti. Ovakvo ponašanje će zasigurno dovesti do visokog akademskog postignuća. Za razliku od njih, osobe koje sebe smatraju nekompetentnima, lako odustaju kada naiđu na prepreku, neuspjeh pripisuju nedostatku sposobnosti i neće se upuštati u izazovne aktivnosti. Sasvim je sigurno da će ovakvi učenici imati niže akademsko postignuće.

U ovom kontekstu, važnu ulogu imaju očekivanja nastavnika jer nije rijetkost da sam nastavnik procijeni dijete kao „nedovoljno“ sposobno i pri tome ne pokušava da postigne maksimum djeteta. Onda u zavisnosti od svog utiska o sposobnostima učenika postavlja pred njih niže zahtjeve koji ne jačaju adaptivne motivacione obrasce. U takvim okolnostima i sam učenik pred sebe postavlja sve niže ciljeve, sve manje ulaže napora i istrajnosti, što se svakako odražava i na uspjeh. Zatim se postavljaju pitanja tipa „Šta sa Markom nije u redu?“, dok bi adekvatno pitanje bilo „Šta ovdje nije u redu“.

Jedino uvjeti koji omogućavaju kognitivno angažovanje učenika podstiče samoregulaciju. Cimerman (Zimmerman, 2001) ističe da je učenje ono čime učenik aktivno „upravlja“, a ne nešto što mu se događa. Umjesto pasivne uloge „primaoca znanja“ učenik

treba da preuzme ulogu aktivnog učesnika u postavljanju ciljeva učenja, koji zna koje su to strategije učenja, te da je motivisan aktivnošću kao takvom.

U procesu učenja, pored kognitivnih, učenici primjenjuju i motivacione strategije. U tradicionalnoj nastavi, uglavnom, radi se o visokom stepenu spoljašnje kontrole nad procesom učenja. Postavlja se pitanje da li motivacione strategije mogu biti razvijene ako su pod kontrolom nastavnika. Dakle, mogućnost izbora treba da bude pod kontrolom učenika, tek tada bi motivacione strategije bile u funkciji.

Čovjek je istovremeno ono što aktuelno jeste i što po kompetencijama može da bude, u tom kontekstu od porodice i škole se očekuje da olakšaju čovjeku realizaciju svojih potencijala.

Istraživanje

Nas je zanimalo kakav je nivo procjene važnosti akademskih ciljeva s obzirom na uzrast i njihov školski uspjeh. Od procjene važnosti akademskih ciljeva zavisi i ponašanje učenika. Ako sebi postavlja visoke ciljeve, jasno je da će marljivo raditi da bi ih ostvario. Niski ciljevi ne zahtijevaju mnogo truda i rada. Pored uzrasta i školskog uspjeha, na procjenu važnosti akademskih ciljeva može utjecati i nastavni kontekst, kao i školska klima. U vezi s tim, ispitivali smo učenike kako procjenjuju školske aktivnosti kojima se bave u oćionici. Zainteresovanost, izazov, izbor i uživanje u aktivnostima su odrednice koje ukazuju na neophodnost promjene pedagoške orijentacije kako bi se pozicija učenika pomjerala nabolje.

Hipoteze

- Ne postoji značajna razlika u procjeni važnosti akademskih ciljeva i aktivnosti učenika u ućionici s obzirom na razred koji pohađaju.
- Procjena važnosti akademskih ciljeva raste sa uspjehom učenika.

Uzorak

Populaciju našeg istraživanja čine 273 ućenika petog razreda i 262 ućenika šestog razreda na području općine Modrića, odnosno ukupno 535 ućenika. Ovo istraživanje se odnosi na OŠ „Sutjeska“ u Modrići i dvije područne (seoske) škole u Miloševcu i Skugriću.

Uzorak čine učenici jedne gradske i dvije područne (seoske) škole na području općine Modriča. Uzorkom smo obuhvatili učenike V i VI razreda. Istraživanjem je obuhvaćeno ukupno 233 učenika iz 11 kompletnih odjeljenja i to 126 dječaka i 107 djevojčica. Školski uspjeh učenika koji čine uzorak prikazan je u tabeli 1.

Uspjeh	Nedovoljan (1)	Dovoljan (2)	Dobar (3)	Vrlo dobar (4)	Odličan (5)
Broj učen.	0	13	42	90	88

Tabela 1: Prikaz školskog uspjeha učenika

Način obrade podataka

Za statističku obradu podataka primijenjeni su postupci koji su bili najpogodniji za analizu rezultata i postavljenih hipoteza. U obradi podataka koristili smo sljedeće statističke metode: *t*-vrijednost i jednofaktorska unvarijantna ANOVA.

Za dokazivanje značajne razlike ili podudarnosti dvije grupe rezultata indikatora procjene važnosti akademskih ciljeva i aktivnost učenika u učionici u odnosu na dob koristili smo *t*-vrijednost.

Jednofaktorska unvarijantna (ANOVA) za nezavisne uzorke, također, korištena je u poređenju procjene važnosti akademskih ciljeva i aktivnosti učenika u učionici u odnosu na uspjeh.

Instrumenti

Instrument "Procjena važnosti akademskih ciljeva"

Instrument se sastoji od 7 tvrdnji. Tvrdnje ukazuju na važnost završavanja školskih obaveza, važnost ispunjavanja obaveza na času, stav o važnosti predanog rada u školi i slično. Da bismo pristupili nekoj aktivnosti, moramo procijeniti da li je ta aktivnost za nas važna. Tako su i učenici imali mogućnost da se izjasne o važnosti zadataka koji se od njih očekuju. Pozitivni stavovi podrazumijevaju predan rad, a negativni inferiornost. Naprimjer, jedno pitanje u instrumentu glasi: *Koliko je za tebe važno da predano radiš na svim časovima* (Suzić, 2005). Baždarenje testa obavljeno je primjenom alfa-Kronbah postupka za utvrđivanje unutrašnje konzistentnosti. Instrument je visoko pouzdan alfa-Kronbah iznosi 0,84.

Za potrebe istraživanja korištena je skala Likertovog tipa, a sastoji se od pitanja na koje učenici odgovaraju i izražavaju svoj stepen slaganja ili neslaganja na četverostepenoj skali: 1) nije važno, 2) malo je važno, 3) osrednje je važno, 4) vrlo je važno.

Instrument "Moje aktivnosti u učionici" sastoji se od 4 subtesta i to: 1) Zainteresovanost, 2) Izazov, 3) Izbor, 4) Uživanje.

Ovim instrumentom smo željeli ispitati koliko su učenici zainteresovani za školske aktivnosti. Njihov stav o sadržaju na kome se zasniva njihova angažovanost dobrim dijelom zavisi od kreativnosti nastavnika. Naime, smatramo da je nastavnikova obaveza da sadržaje približi učenicima, odnosno da ih učini interesantnijim, da učenicima pruže mogućnost biranja metoda i oblika rada. Tek tada bi učenicima škola bila izazov za otkrivanje njima interesantnih činjenica, a pritom bi i uživali na časovima. Baždarenje ovog testa je, također, obavljeno primjenom alfa-Kronbah postupka za utvrđivanje unutrašnje konzistentnosti. Podaci dobijeni baždarenjem prikazani su u sljedećoj tabeli 2:

Subtest	Alpha-Cronbach	Broj čestica
Zainteresovanost	0,62	8
Izazov	0,54	9
Izbor	0,66	7
Uživanje	0,74	7
Moje aktivnosti u učionici	0,82	31

Tabela 2: Unutrašnja konzistentnost testa MAUU
Koeficijenti koje smo dobili su statistički značajni

Rezultati istraživanja

Interesovalo nas je da li postoji razlika s obzirom da dob učenika u procjeni važnosti akademskih ciljeva i procjene zainteresovanosti za aktivnosti kojima se učenici bave u učionici. Ovi nalazi prikazani su u tabeli 2.

Varijabla	Razred	Aritmetička sredina	Standardna devijacija	Razlika t-vrijednost	Pouzdanost (p)
PVAC	peti	24,69	3,32	2,64	0,01
	šesti	23,54	3,31		
Zainteresovanost	peti	3,89	0,77	4,18	0,00
	šesti	3,50	0,65		
Izazov	peti	3,44	0,5	2,34	0,02
	šesti	3,29	0,52		
Izbor	peti	2,83	0,57	6,38	0,00
	šesti	2,68	0,77		
Uživanje	peti	3,45	0,59	1,45	0,15
	šesti	3,33	0,71		
Moje aktiv.u učionici	peti	11,03	1,38	5,82	0,00
	šesti	9,88	1,63		

Tabela 3 : Procjena važnosti akademskih ciljeva i aktivnosti učenika u učionici s obzirom na razred

Pedagoški je značajna procjena važnosti akademskih ciljeva učenika petih i šestih razreda. Tabela 3. nam pokazuje da učenici petog razreda značajnije procjenjuju akademske ciljeve u odnosu na učenike šestih razreda ($t = 2,64$, značajno na nivou 0,01). S obzirom da se radi o petim i šestim razredima, ne može se generalno reći da sa uzrastom opada procjena važnosti akademskih ciljeva. Sveobuhvatnije longitudinalno istraživanje na ovom polju bilo bi vrlo značajno. Istraživanje kojim se bavio Nenad Suzić (2009) ukazuje na to da sa uzrastom opada pozitivno vrednovanje škole. Ako sa uzrastom opada pozitivno vrednovanje škole, možemo konstatovati da je i očekivati da će učenici nižih razreda pozitivnije vrednovati akademske ciljeve.

Instrument MAUU (Moje aktivnosti u učionici) pokazuje da učenici petih razreda pokazuju bolju zainteresovanost za rad ($t = 4,18$, značano na nivou 0,01), imaju viši nivo izazova u radu ($t = 2,34$, značajno na nivou 0,02), procjenjuju da imaju veću mogućnost za izbor aktivnosti ($t = 6,38$, značajno na nivou 0,00). Svi ovi nalazi ukazuju na to da se ipak razredna nastava oslobađa tradicionalizma, te u tim učionicama sve više vlada demokratičnost. Veća mogućnost izbora aktivnosti pospješuje zainteresovanost, izazov, pa i samo uživanje na času, a uz to je i očekivati bolju procjenu akademskih ciljeva i ukupnu akademsku sliku o sebi.

Naša hipoteza koja je glasila da nema statistički značajne razlike u procjeni važnosti akademskih ciljeva i aktivnosti učenika

u učionici, s obzirom na razred, odbacuje se. Na osnovu nalaza se može reći da postoji statistički značajna razlika između učenika petih i šestih razreda u procjeni važnosti akademskih ciljeva i aktivnosti učenika u učionici u korist učenika petih razreda.

Ovdje se nameće veoma značajno pitanje da li škola doprinosi procjeni važnosti akademskih ciljeva. Možda škola nije jedini razlog tome, ali vjerovatno jednim dijelom učestvuje u izgradnji ovakvog odnosa prema školskim aktivnostima i procjeni važnosti akademskih ciljeva. Ovdje bi bilo pedagoški značajno eksperimentalno provjeriti efikasnost metoda i oblika rada, istražiti odnos nastavnik-učenik, u cilju poboljšanja zainteresovanosti učenika za školske aktivnosti, kao i pozitivnije vrednovanje akademskih ciljeva. Škola će trebati mijenjati filozofiju svoga rada. Pod tim podrazumijevamo da će morati napuštati isključivost filozofije prenošenja znanja, a prihvatati novu filozofiju obuke za učenje učenja. Škole bi trebale da imaju viziju budućnosti za svu svoju djecu, od kojih neće odustati bez obzira na prepreke.

Procjena važnosti akademskih ciljeva i aktivnosti učenika u učionici s obzirom na školski uspjeh – ANOVA

Procjena važnosti akademskih ciljeva i aktivnosti učenika u učionici su veoma važne odrednice koje mogu komplementarno djelovati na regulaciju procesa učenja u ostvarivanju postignuća. U vezi s tim, koliko će dijete biti zainteresovano za školske aktivnosti, zavisi od sadržaja kojima se dijete bavi. Mogućnost izbora oblika i metoda rada predstavlja preduvjet za uspješan rad, odnosno organizovanje nastave prema potrebama i mogućnostima učenika je ono na čemu bi trebalo da se zasniva naše školstvo.

Varijabla	Uspjeh	Broj uceni-ka	Aritme-tička sredina	Stan-dardna devija-cija	F-indeks	Značaj-nost raz-lik
Procjena važ-nosti akadem-skih ciljeva	Dovoljan	13	18,85	3,21	88,76	0,00
	Dobar	42	21,12	3,31		
	Vrlo dobar	90	23,68	2,35		
	Odličan	88	26,84	1,31		
	Total	233	24,14	3,36		
Zainteresova-nost	Dovoljan	13	2,74	0,71	40,05	0,00
	Dobar	42	3,09	0,47		
	Vrlo dobar	90	3,70	0,45		
	Odličan	88	4,14	0,77		
	Total	233	3,70	0,74		

Izazov	Dovoljan	13	2,66	0,42	38,76	0,00
	Dobar	42	2,95	0,47		
	Vrlo dobar	90	3,39	0,45		
	Odličan	88	3,65	0,37		
	Total	233	3,37	0,52		
Izbor	Dovoljan	13	2,57	0,65	6,06	0,00
	Dobar	42	2,19	0,68		
	Vrlo dobar	90	2,54	0,68		
	Odličan	88	2,76	0,76		
	Total	233	2,56	0,73		
Uživanje	Dovoljan	13	2,73	0,76	25,47	0,00
	Dobar	42	2,93	0,63		
	Vrlo dobar	90	3,39	0,51		
	Odličan	88	3,72	0,56		
	Total	233	3,39	0,65		
Moje aktivnosti u učionici	Dovoljan	13	8,65	1,72	46,45	0,00
	Dobar	42	8,97	1,15		
	Vrlo dobar	90	10,48	1,17		
	Odličan	88	11,47	1,36		
	Total	233	10,48	1,61		

Tabela 4: Procjena važnosti akademskih ciljeva i učeničke aktivnosti u učionici s obzirom na uspjeh

Ovdje nas je interesovalo da li se sa uspjehom povećava procjena važnosti akademskih ciljeva. Na osnovu pregleda aritmetičkih sredina učenika sa dovoljnim uspjehom ($M = 18,85$), učenika sa dobrim uspjehom ($M = 21,12$), zatim učenika sa vrlo dobrim uspjehom ($M = 23,68$), i na kraju učenika sa odličnim uspjehom ($M = 26,84$), značajno na nivou 0,01, može se uočiti da procjena važnosti akademskih ciljeva raste sa uspjehom učenika. Što je veća procjena akademskih ciljeva, viši je i uspjeh učenika.

Koliko su učenici zainteresovani za aktivnosti u učionici, koliko im sve te aktivnosti predstavljaju izazov, da li imaju pravo na izbor i na kraju da li uživaju na časovima, svi ovi subtestovi visoko koreliraju sa uspjehom učenika. Na ovo nas upućuje i generalni test aktivnosti učenika u učionici. Niže akademsko postignuće podrazumijeva i nižu procjenu aktivnosti učenika u učionici i obrnuto, više akademsko postignuće podrazumijeva i višu procjenu aktivnosti učenika u učionici.

Ovakav nalaz potvrđuje drugu hipotezu koja je glasila da sa višom procjenom akademskih ciljeva i aktivnosti učenika u učionici raste i uspjeh učenika.

Pedagoški je veoma značajno zaključiti da je djecu neophodno zainteresovati onim aktivnostima koje su u skladu sa njihovim mogućnostima, da te aktivnosti treba da su za njih izazovne kako bi radili sa zadovoljstvom. Nadalje, nastavne metode i oblici rada treba da

su raznovrsni da bi se izbjegla dosada i inferiornost u nastavi. Odnos nastavnik-učenik treba da se zasniva na demokratičnosti, odnosno da se oslobađamo hijerarhije i prinude. Ukratko rečeno, škola treba da je okrenta više učenicima nego što su učenici okrenuti školi.

Zaključak

Umjesto mnogobrojnih pretpostavki zašto su neki učenici uspješni, manje uspješni ili neuspješni, istraživanje smo počeli od pretpostavke da su učenici ti koji imaju teorije o sopstvenom akademskom postignuću. Na osnovu procjene važnosti akademskih ciljeva i aktivnosti kojima se bave u učionici, učenici su se izjašnjavali o viđenju sebe kao aktera vlastitog akademskog postignuća.

Procjena važnosti akademskih ciljeva i aktivnosti učenika u učionici su na strani učenika nižih razreda, u našem slučaju učenika petih razreda. Ovakav nalaz smo pokušali obrazložiti činjenicom da za djecu prelazak iz razredne u predmetnu nastavu predstavlja poteškoću. Otudjeniji odnos nastavnik-učenik, zahtjevniji nastavni planovi i programi, neprilagođenost nastave mogućnostima i sposobnostima djece i transmisivna nastava jednim su dijelom razlozi ovakvog stava učenika viših razreda.

Učenici dovoljnog i dobrog uspjeha imaju najniže procjene, ali ostavljaju nastavnicima dovoljno prostora za pomjeranje ovakvih stavova. Evidentno je da konstantni neuspjesi predstavljaju ozbiljan "atribucioni problem". Naime, neuspjeh za neuspjehom smanjuje zalaganje pojedinca, smanjuje stepen objektivnog postavljanja ciljeva, zainteresovanost za školske aktivnosti. Kombinovanjem spoljašnjih pozitivnih podsticaja i unutrašnjih motiva, stvaraju se situacije u kojim će učenici moći doživjeti uspjeh, odnosno, na taj način će se minimizirati oni faktori koji ometaju školski uspjeh.

Učenici vrlodobrog uspjeha imaju nešto više procjene važnosti akademskih ciljeva i aktivnosti kojima se bave u učionici. Na nastavnicima je da ovakve stavove učenika pomjeraju razvijanjem interesovanja i da sa procesom učenja gradiva u nastavi jačaju motivacione obrasce kod učenika, stimulišu učenika na veću angažovanost u učenju, na postavljanje optimalnih ciljeva, na korištenje i usavršavanje vlastitih sposobnosti.

Odlični učenici sebe pozitivno doživljavaju, odnosno imaju visok nivo samopouzdanja, postavljaju visoke ciljeve, istrajni su

u postizanju ciljeva, te veoma često doživljavaju uspjeh, što je svakako uvjet za visoko akademsko postignuće. Možemo samo dodati da ovakvi učenici imaju odličnu psihološku osnovu za razvoj i usavršavanje vlastitih sposobnosti.

Nastavnik koji je spreman da uzima u obzir različite faktore, koji grade društveni kontekst u kome se stvaraju različite kategorije učenika, moći će da pronađe adekvatne strategije rješavanja problema sa kojima se susreću ovakvi učenici u nastavnom procesu, a onda i u životu. Ovakvi nastavnici su svjesni da se budućnost predviđa na osnovu prošlosti, što će ispodprosječne i prosječne učenike voditi u *circulus virtiosus*, te će učenicima pružiti adekvatnu obrazovnu pomoć i podršku.

Literatura

1. Bezinović, P. (1988). *Percepcija osobne kompetentnosti kao dimenzija samopoimanja*. Doktorska disertacija. Odsjek za psihologiju Filozofskog fakulteta: Zagreb.
2. Boekaerts, M. (1997). „Samoregulisano učenje na spoju kognicije i motivacije“, *Psihologija u svetu*, Vol. II, br.1, 44-57.
3. Branković, D. (2005). *Metodologija naučnog istraživanja u obrazovanju*, skripta. Banja Luka: Filozofski fakultet.
4. Brković, A. (1978). „Promene ličnosti učenika pod uticajem trajnijeg doživljavanja uspeha ili neuspeha“. *Zbornik 11 Instituta za pedagoška istraživanja* (225-269). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja i Prosveta.
5. Holt, Dž. (1979). *Kako djeca doživljavaju neuspjeh*. Sarajevo: „Svjetlost“ – Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
6. Lemos, M.S. (1999.) „Students' goals and self-regulation in the classroom“,
7. *International journal of educational research*, Vol. 31, 471-485.
8. Stipek, D. (1998): Motivation to learn: From theory to practice, NJ: Englewood Cliffs Urban. T. and Maehr M. (1995): Beyond a two goal theory of motivation and achievement: A case for social goals, *Review of Educational Research*, 65 (3), 213-243.
9. Suzić, N. (2006). „Ciljne orijentacije učenika u nastavi“. *Pedagoška stvarnost*, br. 7-8, Novi Sad, str. 525-544.
10. Suzić, N. (2007). *Primijenjena pedagoška metodologija*. Banja Luka: XBS.

11. Suzić, N. (2009). „Kako učenici vrednuju školu i kako uče“. Na sajtu www.suzicnenad.com. Očitano: 21.08. 2009. godine.
12. Zimmerman, B.J. (2000). Attaining self regulation: A social cognitive perspective. U: M. Boekaerts, P.R. Pintrich, M. Zeidner (ur). Handbook of self Regulation, Academic Press. 13-35.
13. Zimmerman, B.J. (2001). Theoris of Self- Regulated learning and Academic Achievement: An.