

ОРИЈЕНТАЦИЈЕ НА ЦИЉЕВЕ УЧЕНИКА И ЊИХОВ ЗНАЧАЈ ЗА ОСТВАРИВАЊЕ УСПЕХА У ШКОЛИ

*Снежана Мирков**

Институт за педагошка истраживања, Београд

Анстракт. У раду се полази од две оријентације на циљеве које су идентификоване у већем броју истраживања: оријентације на учење и оријентације на постигнуће. Посебно су разматрани социјални циљеви ученика. Анализирају се односи ових оријентација са успехом у учењу, али и са другим варијаблама везаним за личност и за средину. Посебно су третирано налази емпиријских истраживања који указују на могућност постојања мултиплих оријентација на циљеве. То значи да оне могу бити у различитим међусобним односима и тако различито утицати на остваривање успеха у учењу. Комплементарно деловање различитих циљева омогућава флексибилно понашање ученика у различитим ситуацијама, а координација различитих циљева може бити посебно значајна за остваривање успеха. У вези са концептуализацијом појединих оријентација, показано је како се могу одвојено третирати и различите тежње у оквиру оријентације на постигнуће и оријентације на учење, као и различити социјални циљеви ученика. Карактеристике ситуације учења, као и начин на који ученик доживљава задатак учења, значајне су за деловање оријентација на циљеве и на остваривање успеха у учењу. Наведене су неке препоруке за подстицање ученика у настави, као и импликације за даља истраживања у овој области.

Кључне речи: оријентације на циљеве, мотивација, оријентација на учење, оријентација на постигнуће, социјални циљеви.

У проучавању мотивације постигнућа, оријентације на циљеве доприносе објашњавању мотивације и понашања у учењу. Оријентације на циљеве описују се на основу интеракција циљева са когнитивним, афективним и мотивационим варијаблама. Полазна претпоставка је да поједине оријентације одражавају различите мотивационе обрасце и утичу на начин на који ученици доживљавају задатке учења и на значење које придају школском учењу. На основу оријентације коју усвајају, формира се образац на основу кога се врши интерпретација и евалуација информација везаних за постигнуће, као и усмеравање и организовање активности учења (Dweck, 1989; Seegers, van Putten & de Brabander,

* E-mail: smirkov@bg.ac.yu

2002). Циљ се може третирати као модел или интегрисани образац уверења, атрибуција и осећања којим су вођене намере у понашању. Такав образац укључује различите приступе и облике реакција у активностима везаним за постигнуће. При формулисању циља, појединац одређује критеријум у односу на који ће процењивати сопствено постигнуће. Међутим, не делује сваки циљ подстицајно на истрајност у улагању напора током учења. Различите карактеристике циљева могу бити од значаја за понашање ученика у учењу, али и за успех који ће остварити (Driscoll, 1999).

У оквиру традиционалних приступа у проучавању циљева указивало се да је учење вођено неколицином међусобно искључивих циљева који утичу на афективне, когнитивне и бихејвиоралне реакције ученика на успех или неуспех, као и на квалитет њиховог постигнућа (Dweck, 1989; Valle *et al.*, 2003; Suarez Riveiro, Gonzalez Cabanah & Valle Arias, 2001). У проучавању оријентација на циљеве ученика присутан је већи број проблема. Један од њих је проблем ексклузивности појединих оријентација, односно – да ли поједине оријентације представљају независне димензије, да ли су међусобно искључиве и како делују на учење. Поставља се питање да ли постоји могућност истовремене усмерености ученика на различите циљеве и какви су односи међу њима, и да ли могу комплементарно деловати на остваривање успеха у учењу. Једно од значајних питања тиче се односа оријентација са другим варијаблама везаним за личност и за средину, односно – који чиниоци и на који начин утичу на формирање оријентација и на њихово деловање на процес учења. Затим, да ли се у оквиру појединих оријентација могу разликовати конкретније тежње ученика везане за процес учења и његове ефекте. Посебно се испитује улога значаја који ученици придају појединим циљевима, односно интензитета посвећивања остваривању постављеног циља. С тим је у вези и доживљај релевантности задатка за самог ученика. Значајно је и питање начина на који се деловање појединих оријентација манифестује у различитим наставним областима, као и у конкретним ситуацијама учења. Посебан проблем представља развојни аспект, односно улога узраста у формирању и деловању појединих оријентација на понашање у учењу и остваривање успеха. У вези са овим проблемом поставља се и питање улоге срединских чинилаца на појединим узрастима, а нарочито утицаја које врше васпитно-образовне институције на различитим нивоима школовања. У истраживањима оријентација на циљеве, нарочито у емпиријским испитивањима, показује се да су ови проблеми међусобно повезани, што ће се видети из даљег разматрања. Предмет овог рада представљују, првенствено, типичне

оријентације на циљеве и њихови односи са другим варијаблама, затим мултипле оријентације на циљеве, као и присутност различитих тежњи у оквиру појединих оријентација. При томе ће тежиште бити на деловању оријентација на понашање ученика у учењу које доводи до остваривања успеха.

*Типичне оријентације на циљеве
и њихови односи са другим варијаблама*

Ученици могу постављати различите циљеве у учењу. Ипак, у начелу су прихваћене две типичне оријентације на циљеве, које су идентификоване код ученика различитог узраста у великом броју истраживања: *оријентација на постигнуће* или его-оријентација и *оријентацију на учење* или на овладавање задатком. Са овим оријентацијама повезани су различити исходи учења – не само школски успех, већ и: осећања према школи, примена стратегија учења, доживљај ефикасности, афективне реакције на успех и неуспех и атрибуције успеха и неуспеха (Urđan & Maehr, 1995; Dweck, 1989; Harackiewicz & Linnenbrink, 2005). Када постављају *постигнуће* као циљ, ученици настоје да демонстрирају своју супериорност, како би њихова компетенција била позитивно процењена, односно, да би избегли негативне процене од стране других – на пример, да добију добру школску оцену. Учење градива за ове ученике представља средство за остварење циља. Када *учење* (односно овладавање задатком) постављају као циљ, ученици настоје да развију сопствену компетенцију, усаврше своје знање, да овладају градивом, односно да разумеју градиво. Сматра се да је у том случају учење градива само по себи циљ (Seifert, 1995, 1996; Skaalvik, 1997; Seegers, van Putten & de Brabander, 2002).

Поједини аутори истичу да се мотивација и успех у школи боље могу разумети ако се, поред две наведене категорије циљева, у испитивања укључе и *социјални циљеви* – дефинисани као опажене социјалне сврхе академског постигнућа (Urđan & Maehr, 1995). Социјални аспекти укључени су у различите операционализације циљева који се односе на постигнуће, односно на его. Под социјалним аспектом мотивације постигнућа можемо подразумевати широк распон појава. Можемо се фокусирати на разумевање како уверења ученика о социјалним разлозима настојања да се оствари успех утичу на њихово понашање у ситуацијама везаним за постигнуће. То би заправо били социјални академски циљеви. Социјални циљеви могу се односити на различита уверења и понашања, као што су жеља да се буде популаран, социјално одгово-

ран, алтруистичан, послушан или прихваћен. На пример, ученици могу опажати као сврху високог (или ниског) академског постигнућа придобијање социјалног одобравања, побољшање статуса у групи, или да се постане продуктиван члан заједнице (социјална добробит).

У истраживањима оријентација на циљеве узроци варијација испитују се укључивањем различитих социјално-мотивационих чинилаца који делују у окружењу у коме се одвија процес учења. Резултати емпиријских истраживања потврђују да опажена самоефикасност ученика и социјално поређење утичу на њихове оријентације на циљеве (Somuncugly & Yildirim, 1999). Подстицање оријентације на учење доприноси развијању доживљаја самоефикасности, док оријентација на постигнуће одражава склоност ка социјалном поређењу, односно такмичењу са другима, демонстрирању супериорности, или остављању утиска на друге (Vrugt, Oort & Zeeberg, 2002).

Кад су усмерени на постигнуће, ученици који не верују у сопствене способности склони су да избегавају изазове и напоре, да не истрајавају у учењу, већ да одустају. У истој ситуацији, ученици који верују у сопствене способности теже ка изазову и показују истрајност у улагању напора. С друге стране, ако су ученици усмерени на учење као циљ, сматра се да њихова процена сопствених способности нема толико значајну улогу (Driscoll, 1999). Овакве разлике последица су начина на који ученици оријентисани на различите циљеве интерпретирају неуспех. Ученик оријентисан на постигнуће тумачи неуспех као последицу недостатка способности. Ученик оријентисан на учење као циљ усмерава пажњу на стратегије извршавања постављених задатака, и процењује да ли се и у којој мери способности могу примењивати и развијати да би се остварио циљ. У овом случају ученик тумачи неуспех као последицу недостатака везаних за избор и примену стратегија. Тако неуспех указује на потребу да се ревидира стратегија. У том случају ученик улаже већи напор у учењу, него кад је уверен да није способен да оствари циљ (Ames & Archer, 1988; Meece, Blumenfeld & Hoyle, 1988; Dweck, 1989; Seifert & O'Keefe, 2001; Seegers, van Putten & de Brabander, 2002).

Поред узраста и типа академских институција (од основне школе до универзитета), и наставни контекст и школска клима могу утицати на усвајање различитих оријентација на циљеве. Да би се утврдило у каквој су односу комбинације циљева са саморегулацијом и академским постигнућем, као и да ли постоји развојни тренд у тим односима, извршено је испитивање на узорку ученика основне и средње школе (Bouffard, Vezeau & Bordeau, 1998). Показало се да је усмереност на учење повезана са саморегулацијом (применом когнитивних и метаког-

нитивних стратегија и мотивацијом) на различитим узрастима. Добијени резултати указују на значај оријентације на учење код млађих ученика, без обзира на ниво усмерености на постигнуће. Међутим, са узрастом се повећава значај усмерености на постигнуће за саморегулацију и остваривање успеха у учењу. То указује на могућност да се адаптивна природа циљева мења током развоја, под утицајем срединских чинилаца. Испитивање оријентација на циљеве показало је да различите групе ученика испољавају различите промене у мотивационим обрасцима, под утицајем различитих промена у наставној средини (Seifert, 1996). На основу добијених налаза, претпостављено је да би интервенције усмерене на самовредновање, опажање сопствених способности, као и на опажање наставног окружења, могле бити од веће користи за подстицање мотивације код ученика, у односу на интервенције усмерене само на оријентације на циљеве.

У испитивањима чинилаца понашања ученика у учењу, доследно се укључују доживљај компетенције и доживљај контроле. Претпоставља се да ученици, који имају низак доживљај контроле или компетенције, могу избегавати улагање напора зато што верују да нису способни да изврше задатак, или зато што желе да избегну доживљај непријатности везан за неуспех. Са друге стране, и кад се осећају способним, али не увиђају релевантност или смисао задатка, ученици неће улагати напор (Seifert & O'Keefe, 2001). Ако се увиђа смисао задатка, то води ка усвајању оријентације на учење као циљ код оних ученика који су уверени у своје способности и који имају доживљај контроле у учењу. Међутим, са снижавањем доживљаја компетентности, ученици губе и доживљај контроле и нису оријентисани на учење. То указује да су опажање компетенције, увиђање смисла задатка и доживљај контроле предиктори оријентације на учење. Наставници који подстичу самопоуздање код ученика, делују и на развијање оријентације на учење. Са друге стране, ученици који се не осећају компетентним, којима је досадно и који немају доживљај контроле, усвајају оријентацију на избегавање напора.

Све више пажње у истраживањима посвећује се односима између школских искустава ученика и њихове мотивације и понашања у учењу (Boekaerts, Koning & Vedder, 2006). Школско окружење, а нарочито начин на који се оно опажа, утиче на мотивацију и успех који ће ученици остварити. Емпиријски је потврђено да ученици који опажају да се у њиховој школи придаје значај разумевању, улагању напора и личном развоју, истовремено опажају и да њихови наставници брину о ученицима, да им верују и да их поштују (Roeser, Midgley & Urdan, 1996). Су-

протно, они који опажају да се пажња и подршка пружа само најспособнијим ученицима, истовремено опажају и лошије односе између наставника и ученика. Опажање да се у школи придаје значај такмичењу изазива анксиозност везану за настојање да се буде бољи од других и негативно утиче на учење, али и на лични развој, тако што доприноси доживљају неуспеха и отуђености код великог броја ученика. Доживљај позитивне интеракције између наставника и ученика утиче на стварање емоционалне основе на којој се заснивају позитивне емоције везане за школу, као и развијање доживљаја сопствене академске компетентности. Оријентација на задатак показује се као значајан чинилац у остваривању успеха, док оријентација на постигнуће може имати различиту улогу на различитим узрастима ученика, односно нивоима школовања. Оријентација на постигнуће може различито деловати и с обзиром на њене односе са другим оријентацијама, што упућује на проблем ексклузивности оријентација на циљеве (односно њихове међусобне искључивости).

Мултипле оријентације на циљеве

Иако се сматрало да су две оријентације (на учење и на постигнуће) ексклузивне, међусобно искључиве или независне, све више се преиспитује могућност постојања комплекснијих односа између њих. Другим речима, поставља се питање да ли оне могу бити присутне заједно и како у таквим случајевима делују на процес учења. Са друге стране, указује се на могућности постојања различитих тенденција, или различитих циљева у оквиру ове две широке оријентације (Seifert, 1995). То отвара могућности преиспитивања традиционално постављене дихотомије: учење – постигнуће, односно задатак – его. Све више се указује на могућност да више циљева може деловати истовремено и усклађено. Заједнички и интерактивни ефекти могли би се разликовати од одвојених ефеката сваког циља (Suarez Riveiro, Gonzalez Cabanah & Valle Agias, 2001). На пример, ученик који је првенствено заинтересован за савладавање градива могао би истовремено уживати и у демонстрирању своје компетенције и изражавати задовољство због оствареног успеха или због тога што је бољи од других. Тако циљеви могу бити у интеракцији и комплементарно деловати на регулацију процеса учења у остваривању постигнућа. Истиче се да достизање одређеног нивоа у савладавању градива може бити предуслов за придобијање позитивне процене од стране других, што би значило да су циљеви који се односе на постигнуће везани за циљеве који се односе на учење (Valle *et al.*,

2003). Најпожељнију оријентацију могла би представљати комбинација интересовања за овладавање знањем и разумевање са интересовањем за добијањем добрих оцена и постизањем супериорности у односу на друге – комбинација која би могла обезбедити флексибилност неопходну за сналажење у различитим ситуацијама. Циљеви везани за постигнуће нарочито долазе до изражаја кад задаци учења нису занимљиви и кад ученик треба да их извршава улагањем великог напора и употребом ефикасних стратегија учења, да би добио добру оцену. Такво усмерење нарочито подстиче жеља да се покаже способним и да се избегну негативне процене од стране других. Склоност испитаника ка истовременој оријентацији на два различита типа циљева у појединим истраживањима објашњава се утицајем културе у којој се придаје велики значај социјалном одобравању успеха (Somuncougly & Yildirim, 1999). За те испитанике учење има значај за лични развој, али је пожељно и да се добије социјална потврда у виду високих оцена.

Налази једног броја истраживања показују да би ова два типа циљева могли бити релативно компатибилни (Bouffard *et al.*, 1995; Seifert, 1995, 1996; Valle *et al.*, 2003). Ако постоји могућност оријентације на задатак и на постигнуће истовремено, онда би способност за координацију различитих циљева могла бити кључ успеха. За остваривање успеха посебно је значајна координација у конкретним ситуацијама. Сматра се да је свака од ове две оријентације повезана са одређеним индикатором успеха – оријентација на постигнуће са академским постигнућем, а оријентација на учење са интересовањем. Координација различитих типова циљева захтева оптималан развој вештина и стратегија за адаптацију на контекст у коме се учење одвија. Налази истраживања указују на мале разлике између профила оријентисаних на учење и профила оријентисаних истовремено и на учење и на постигнуће. То упућује на питање да ли је корисно раздвајање ова два типа профила.

Поред тога, истраживачки налази указују да су различите оријентације само наизглед некомпатибилне (Suarez Riveiro, Gonzalez Cabanah & Valle Arias, 2001). Усвајање различитих оријентација на циљеве доприноси успешнијем управљању учењем и флексибилности у примени стратегија, а тиме и остваривању успеха. Ипак, импликације таквих налаза не могу се једноставно уопштавати. Оријентације на циљеве могле би различито деловати на процес и исходе учења у различитим ситуацијама. Зато су испитивани начини на које различите варијабле (опажање сопствених способности, самовредновање, самоефикасност, атрибуције успеха и неуспеха, позитивне и негативне емоције везане за школу, преференција изазова и примена стратегија) међусобно делују и

утичу на оријентацију на мултипле циљеве и на процес учења, на узорку ученика петог разреда оријентисаних на его и на задатак (Seifert, 1995). Добијени налази показују да ученици оријентисани на задатак у већој мери примењују различите стратегије, изражавају виши ниво самопоуздања, ангажују се у решавању изазовнијих проблема и преузимају одговорност за успех. Оријентација на постигнуће повезана је са тенденцијом да се успех приписује чиниоцима који се не могу контролисати, али и с високим самовредновањем и применом површинских стратегија учења. Изгледа да ученици оријентисани на постигнуће желе да потврде своје способности, али путем примене најједноставнијих стратегија учења. Међутим, они не увиђају да су сами одговорни за сопствени успех, а поред тога, нису склони да прихватају изазове. Ученици који су оријентисани и на задатак и на постигнуће позитивно процењују сопствене способности. Ови ученици, кад не остваре успех, прилагођавају своје понашање на тај начин што напуштају оријентацију на задатак и примењују стратегије избегавања неуспеха, да би остварили постигнуће као циљ. У овом истраживању добијени су подаци који указују да различите групе испитаника, које су вођени специфичним циљевима, могу постојати у оквиру оријентације на постигнуће. На основу тога могу се тумачити различити обрасци понашања ученика оријентисаних на постигнуће, што ће бити разматрано у тексту који следи.

Различите тежње у оквиру појединих оријентација на циљеве

Постигнуће као циљ може се концептуализовати на различите начине. Један од могућих начина је раздвајање циљева који се односе на постигнуће на две категорије (Bouffard, Vezeau & Bordeau, 1998). Прва подразумева *фокусирање на способности* и у питању су ученици који су заинтересовани за показивање наставницима (или другима) да су способнији од својих школских другова. Друга категорија подразумева *екстринзичну оријентацију*, где је фокус на добијању високих оцена и награда и на придобијању социјалног прихватања (одобравања). Оријентација на постигнуће у неким истраживањима испитује се путем ајтема који се односе на тежњу за добијањем високих оцена и за превазилажењем других због сопственог задовољства. Дакле, није у питању ни тежња за демонстрирањем супериорности над другима, ни тежња за добијањем награда или социјалне подршке.

У контексту мотивације постигнућа, посебна пажња је усмерена на облике понашања који укључују развијање и демонстрирање компе-

тенције. Појединци могу тежити демонстрирању компетентности или избегавању доживљаја некомпетентности у условима у којима се остварује постигнуће. Још од раних концептуализација мотивације постигнућа (Atkinson, 1977; McClelland, 1955), ова *дистинкција између приступања и избегавања* присутна је у виду разликовања оријентације на избегавање неуспеха од позитивне оријентације на остваривање успеха као циљ. Због тога се у истраживањима често укључују три типа оријентације на циљеве: (1) *учење или задатак* – фокусирана на развијање компетенције и овладавање задатком (приступање); (2) *постигнуће или его* – усмерена на придобијање позитивних процена компетенције (приступање); и (3) *постигнуће или его* – усмерена на избегавање негативних процена компетенције (избегавање). У многим истраживањима тежња да се избегне демонстрирање некомпетенције и тежња да се демонстрирају способности ипак су конципиране као јединствена оријентација на постигнуће или его-циљеве. Међутим, због неусаглашених резултата, пажња се поново посвећује преиспитивању односа између оријентација на приступање или на избегавање. Испитаници оријентисани на задатак и испитаници оријентисани на постигнуће са тежњом ка приступању манифестују сличне облике понашања и имају више скорове везане за мере интринзичног интересовања и ангажовања у учењу, у односу на испитанике оријентисане на постигнуће са тежњом ка избегавању (Smith *et al.*, 2002). Оријентација на задатак повезана је са вишом интринзичном мотивацијом; оријентација на постигнуће са тежњом ка приступању повезана је са бољим успехом у учењу (израженим оценама); док је оријентација на постигнуће са тежњом ка избегавању повезана и са нижом интринзичном мотивацијом и са слабијим успехом (нижим оценама).

У оквиру две идентификоване оријентације на циљеве (оријентације на задатак и на его), на узорку ученика шестог и осмог разреда проверавана је претпоставка да постоје *две димензије его-оријентације* – самоподржавајућа и самоодбрамбена его-оријентација (Skaalvik, 1997). Суштина его-оријентације односи се на преокупираност појединца самим собом, начином на који га други опажају и социјалним поређењем. Неки од его-оријентисаних ученика могу настојати да демонстрирају супериорне способности, што је типично схватање овог концепта. У већини истраживања его-оријентација или оријентација на постигнуће дефинисана је у терминима самоподржавајуће его-оријентације. Ставке укључене у инструменте којима се испитује ова оријентација односе се, на пример, на настојање да се уради задатак боље од других, или да се добију више оцене од других. За друге ученике циљ

може бити да избегну негативне реакције других. Иако у појединим скалама има ставки које се односе на самоодбрамбену оријентацију, указала се потреба да се две димензије анализирају одвојено. Укључена је и посебна мера за *оријентацију на избегавање напора*, која је обично у негативној корелацији са оријентацијом на задатак, док су налази о корелацијама ове мере са самоподржавајућом его-оријентацијом неконзистентни. Сматра се да оријентација на задатак и самоподржавајућа его-оријентација доводе до вишег нивоа интринзичне мотивације, у односу на самоодбрамбену его-оријентацију. Резултати истраживања указују да су самоодбрамбена и самоподржавајућа его-оријентација независне и у слабој међусобној корелацији (Skaalvik, 1997). Заједничко обеа димензијама је преокупираност ученика самим собом, упоређивањем са другима и начином на који их други опажају. Разлике се односе на настојање да се демонстрирају супериорне способности и да се постигне виши ниво постигнућа у односу на друге (самоподржавајућа), односно на избегавање негативних процена од стране других (самоодбрамбена). Обе его-оријентације разликују се од оријентација на задатак и на избегавање напора, а у различитим су односима са осталим укљученим варијаблама. Самоодбрамбена его-оријентација повезана је са високом анксиозношћу, а негативно корелира са постигнућем и мерама самоопажања. Самоподржавајућа его-оријентација позитивно корелира са постигнућем, мерама самоопажања и интринзичком мотивацијом. Претпоставља се да тежња за избегавањем неуспеха води ка избегавању улагања напора у учењу, у покушају да се сачува самопоштовање. Међутим, ова оријентација може утицати на улагање већег напора, како би ученици избегли да буду лошији од других. Однос између самоодбрамбене его-оријентације и избегавања напора могао би зависити од академског селф-концепта. Самоподржавајућа его оријентација такође може имати различите ефекте на улагање, односно избегавање напора. Настојање да се буде бољи од других може резултирати повећаним улагањем напора, али и смањеним улагањем напора – ако ученици теже да остваре успех са што мање напора, зато што тиме демонстрирају супериорне способности. Међутим, добијени резултати не указују на правце узрочног деловања, тако да су могућа различита тумачења међусобних утицаја међу овим варијаблама. Истиче се потреба за смањивањем конкуренције и социјалног поређења у настојањима да се обезбеди адекватно школско окружење за учење. У школској пракси посебну пажњу треба посветити самоодбрамбеној его-оријентацији, због њених често присутних негативних ефеката на учење и на развој деце и младих.

Поред дистинкције између его-одбрамбене и его-подржавајуће оријентације, има налаза који указују и на постојање дистинкције у оквиру *оријентације на задатак* (Seegers, van Putten & de Brabander, 2002). *Негативна* оријентација на задатак потврђена је у ситуацијама кад се ученик, који изражава интересовање за област коју учи и спремност да улаже напор, суочи са разочаравајућим исходом учења. Таква ситуација може довести до фрустрације, као последице конфликта између личних циљева и постигнућа. Карактеристика негативне оријентације на задатак је да ученик окривљује себе за грешке. Његова реакција може бити снижавање опажене релевантности задатка, усвајање ниже аспирације везане за ниво постигнућа, као и опадање интринзичне мотивације. Међутим, таква ситуација може изазвати и супротан ефекат, као што је улагање додатног напора. Разлика у односу на самоодбрамбену его-оријентацију састоји се у томе што је у овој последњој негативан утицај јавне процене онај кључни чинилац који доводи до избегавања напора.

Преокупираност реакцијама особа из социјалног окружења, према неким ауторима, може се сврстати у посебну категорију социјалних циљева (Urdan & Maehr, 1995). Социјални чиниоци могу утицати и позитивно и негативно на образовне исходе. У неким популацијама поједини социјални циљеви могу бити у корелацији са циљевима који се односе на способности. Међутим, различите концепције селфа, колективистичке насупротив индивидуалистичким, могу имати утицаја на значење циљева. За неке ученике, на пример, учење да би се задовољили родитељи може бити у вези са циљевима који се односе на задатак, зато што је доживљај селфа више везан за породицу. Затим, истиче се да мотиви везани за одобравање у начелу воде улагању већег напора. Међутим, тежња за социјалним одобравањем од стране вршњака који имају негативан став према академском постигнућу, негативно делује на улагање напора у учење. Циљеви везани за социјалну одговорност, међутим, сматрају се компатибилним са академским постигнућем. Циљеви не морају утицати на интензитет мотивације ученика. Они у већој мери утичу на квалитет мотивације, који затим делује на бихејвиоралне, когнитивне и афективне исходе.

Иако се претпоставља да ученик приступа одређеној ситуацији са својом усвојеном оријентацијом, чиниоци везани за ситуацију могу утицати на циљеве којима ученици теже. Експериментално је потврђено да, кад захтеви у задатку наглашавају исход, самоодбрамбена его-оријентација има негативан утицај на процену компетентности за актуелни задатак (Seegers, van Putten & de Brabander, 2002). Снижавање за-

хтева у задатку доводи до мање спремности за улагање напора код ученика са израженом самоодбрамбеном его-оријентацијом. Доживљај неуспеха може довести до сумње у сопствену компетентност да се успешно изврши наредни задатак. При томе, снижавање процене привлачности задатка и смањивање уложеног напора омогућава да се неуспех припише недовољном напору, пре него недостатку способности. Его-оријентација појачава ефекте негативног искуства за процену релевантности задатка, док оријентација на задатак појачава позитивне ефекте доживљаја успеха. Избегавање напора може бити у функцији избегавања приписивања негативног исхода недостатку способности. Приписивање неуспеха недовољном улагању напора представља прихватљиву алтернативу, која се може лако преузети када су захтеви у задатку ниски. Међутим, ситуација у којој је наглашен исход затвара овај пут бекства.

Ефекти претходних искустава повезани су са оријентацијама на циљеве ученика. Добијени налази показују како варијабле специфичне у односу на домен и варијабле специфичне у односу на задатак у међусобној интеракцији доприносе изграђивању дугорочног искуства ученика. Ставови ученика развијају се као резултат великог броја тих дугорочних кумулативних искустава.

* * *

У начелу, ученици приступају задатку учења са различитим циљевима. Током ангажовања у извршавању задатка, на основу знања и уверења, конструишу интерпретацију захтева у задатку. На основу тако опажених захтева, ученици постављају своје циљеве. Ефикасно учење подразумева више од стицања специфичних знања и стратегија. Ученицима је потребно и знање које ће их мотивисати да примене расположиве ресурсе у складу са сопственим циљевима. Потребно им је и знање о томе како да успоставе ефикасну равнотежу између опажених захтева у задатку и личних ресурса. Посебну пажњу у настави треба посветити доживљају релевантности задатка за самог ученика. Интринзична вредност задатка не мора директно утицати на постигнуће ученика, али је у високој корелацији са саморегулацијом и применом когнитивних стратегија (Pintrich & De Groot, 1990). Начин опажања релевантности задатка могао би бити под утицајем значаја који ученик придаје одређеном циљу. Понашање ученика у конкретним ситуацијама учења може се схватити као функција његових намера, које представљају предвиђање исхода и формирају се под директним утицајима: уверења ученика, његових очекивања везаних за исходе, срединских утицаја, и спремности

ученика да узима у обзир, уважава или прихвати те утицаје. Међутим, понашање не мора бити увек у складу са намером. У различитим ситуацијама понашање може бити под утицајем више различитих (неконтролисаних) чинилаца, иако се верује да је усмерено ка циљу, или »рационално«.

Важну улогу имају очекивања наставника која се заснивају на њиховом утиску о способностима ученика. Препоручује се подстицање ученика адекватним избором задатака. Наставници често не постављају више захтеве ученицима од којих не очекују успех, сматрајући их мање способним. Континуиран успех на задацима које ученик процењује као лаке, не доприноси развоју стабилног самопоуздања, потребе за изазовима, као ни упорности. Поступци који јачају адаптивне мотивационе обрасце су они који укључују изазов, па чак и неуспех. Да би се подстицала упорност у раду, препоручује се усмеравање ученика на приписивање узрока неуспеха недовољно уложеном напору или неадекватним стратегијама, а не недостатку способности. Посебно је значајно да наставници посвете пажњу мотивацији не само неуспешних ученика, већ и оних који су способни и успешни на почетку школовања, а због недостатка изазова касније могу усвојити маладаптоивне мотивационе обрасце (Dweck, 1989). Ако је настава усмерена на учење, односно овладавање као циљ, то може допринети развијању адаптивних мотивационих образаца код ученика, под условом да и они сами усвоје такву оријентацију (Ames & Archer, 1988). Новије студије показују да наставници не морају настојати да прилагоде наставу личним оријентацијама ученика, зато што је настава фокусирана на интринзичне циљеве и на подстицање аутономије корисна за све ученике, без обзира на њихове иницијалне оријентације (Vansteenkiste, Lens & Deci, 2006). Када су у питању импликације различитих начина операционализације циљева, све више се истиче потреба за избегавањем давања сугестија наставницима да подстичу оријентацију на постигнуће као циљ који укључује поређење са другима (Worphy, 2005).

Постоје велике разлике у погледу дефинисања, схватања о природи и функционисању оријентација на циљеве. Остају и даље отворена питања да ли су циљеви специфични у односу на задатак, или су у питању релативно стабилне оријентације, као и питање које се односи на број оријентација које треба испитивати. Аутори који се залажу за испитивање социјалних циљева као одвојене категорије, препоручују разликовање циљева везаних за социјалну одговорност од оних који су везани за социјалну интеракцију (Urđan & Maehr, 1995). Затим, могу се разликовати циљеви везани за супериорност (тежња да се буде бољи од

других, заснована на социјалном поређењу) од циљева везаних за једнакост (тежња да се буде сличан, а не различит од других, такође заснована на социјалном поређењу). Они могу имати потпуно различите ефекте на мотивацију и на постигнуће ученика. Различити когнитивни и бихејвиорални исходи повезани са усмереношћу на различите циљеве могу зависити од типа оријентације на циљ, значаја који ученик придаје одређеном циљу, улоге конкретне ситуације учења или координације између различитих циљева (Boekaerts, Koning & Vedder, 2006). Оријентација на задатак, на одобравање одраслих и на одобравање вршњака могу бити у међусобном конфликту. Тако ученик може бити принуђен да врши избор између циљева којима тежи. Ако вршњаци високо вреднују академско постигнуће, онда су социјални циљеви и циљеви везани за постигнуће међусобно усклађени, што резултира обрасцем понашања који је у складу са оријентацијом на задатак. Потребно је даље испитивати улогу пола, утицаје културе, као и школске средине. Потребна су и даља истраживања усмерена на спецификацију различитих циљева, анализе различитих односа између њих, а нарочито на њихове заједничке ефекте, развојне трендове, као и квалитативно различите исходе. Деловање различитих срединских чинилаца, посебно конкретних услова у којима се одвија учење, захтева пажњу истраживача.

Напомена. Чланак представља резултат рада на пројекту »Образовање за друштво знања«, број 149001 (2006-2010), чију реализацију финансира Министарство науке Републике Србије.

Коришћена литература

- Ames, C & J. Archer (1988): Achievement goals in the classroom: students' learning strategies and motivational processes, *Journal of Educational Psychology*, Vol. 80, No. 3, 260-267.
- Atkinson, J. W. (1977): Motivation for achievement; in T. Blass (ed.): *Personality variables in social behavior* (25-108) New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Boekaerts, M., E. de Koning & P. Vedder (2006): Goal-directed behavior and contextual factors in the classroom: an innovative approach to the study of multiple goals, *Educational Psychologist*, 41, 1, 33-51.
- Bouffard, T., J. Boisvert, C. Vezeau & C. Larouche (1995): The impact of goal orientation on self-regulation and performance among college students, *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 65, 317-329.
- Bouffard, T. C. Vezeau & L. Bordeleau (1998): A developmental study of the relation between combined learning and performance goals and students' self-regulated learning, *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 68, 309-319.
- Brophy, J. (2005): Goal theorists should move on from performance goals, *Educational Psychologist*, Vol. 40, No. 3, 167-176.
- Driscoll, M. P. (1999): *Psychology of learning for instruction*. Boston: Allyn and Bacon.

- Dweck, C. S. (1989): Motivacijski procesi kao determinante učenja; u M. Kovačević i N. N. Šoljan (ur.): *Psihologijska znanost i edukacija* (43-64) Zagreb: Školske novine.
- Harackiewicz, J. M. & E. A. Linnenbrink (2005): Multiple achievement goals and multiple pathways for learning: the agenda and impact of Paul R. Pintrich, *Educational Psychologist*, 40, 2, 75-84.
- McClelland, D. C. (1955): *Studies in motivation*. New York: Appleton Century Crofts.
- Meece, J. L. P.C. Blumenfeld & R. H. Hoyle (1988): Students' goal orientations and cognitive engagement in classroom activities, *Journal of Educational Psychology*, Vol. 80, 4, 514-523.
- Pintrich, P. R. & E. V. De Groot (1990): Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance, *Journal of Educational Psychology*, 82, 1, 33-40.
- Roeser, R. W., C. Midgley & T. C. Urdan (1996): Perceptions of the school psychological environment and early adolescents' psychological and behavioral functioning in school: the mediating role of goals and belonging, *Journal of Educational Psychology*, Vol. 88, No. 3, 408-422.
- Seegers, G., C. M. Van Putten & C. J. De Brabander (2002): Goal orientation, perceived task outcome and task demands in mathematics tasks: Effects on students' attitude in actual task settings, *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 72, 365-384.
- Seifert, T. L. (1995): Characteristics of ego- and task-oriented students: a comparison of two methodologies, *British Journal of Educational Psychology*, 65, Vol. 125-138.
- Seifert, T. L. (1996): The stability of goal orientations in grade five students: comparison of two methodologies, *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 66, 73-82.
- Seifert, T. L. & B. A. O'Keefe (2001): The relationship of work avoidance and learning goals to perceived competence, externality and meaning, *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 71, 81-92.
- Skaalvik, E. M. (1997): Self-enhancing and self-defeating ego orientation: relations with task and avoidance orientation, achievement, self-perceptions, and anxiety, *Journal of Educational Psychology*, Vol. 89, No. 1, 71-81.
- Smith, M., J. Duda, J. Allen & H. Hall (2002): Contemporary measures of approach and avoidance goal orientations: Similarities and differences, *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 72, 155-190.
- Somuncuogly, Y. & A. Yildirim (1999): Relationship between achievement goal orientations and use of learning strategies, *The Journal of Educational Research*, Vol. 92, No. 5, 267-277.
- Suarez Riveiro, J. M., R. Gonzalez Cabanach & A. Valle Arias (2001): Multiple-goal pursuit and its relation to cognitive, self-regulatory, and motivational strategies, *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 71, 561-572.
- Urduan, T. C. & M. L. Maehr (1995): Beyond a two-goal theory of motivation and achievement: a case of social goals, *Review of Educational Research*, Vol. 65, No. 3, 213-243.
- Valle, A., R. G. Cabanach, J. C. Nunez, J. Gonzales-Pienda, S. Rodriguez & I. Pineiro (2003): Multiple goals, motivation and academic learning, *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 73, 71-87.
- Vansteenkiste, M. W. Lens & E. L. Deci (2006): Intrinsic versus extrinsic goal contents in self-determination theory: Another look at the quality of academic motivation, *Educational Psychologist*, Vol. 41, No. 1, 19-31.
- Vrugt, A., F.J. Oort & C. Zeeberg (2002): Goal orientations, perceived self-efficacy and study results amongst beginners and advanced students, *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 72, 385-397.

Snezana Mirkov
ORIENTATIONS TOWARDS THE GOALS OF PUPILS
AND THEIR IMPORTANCE FOR ACHIEVING SUCCESS IN LEARNING

Abstract

The starting point of this paper are two orientations towards goals that were identified in a large number of studies: orientations towards learning and orientations towards achievement. Social goals of pupils were especially discussed. There is the analysis of the relations of these orientations with success in learning, as well as with other variables related to personality and environment. Special treatment was given to the findings of empirical research indicating the possibility of existence of multiple orientations towards goals. That means that they can be in different mutual relations and in such a way exert different influence on the achievement of success in learning. Complementary effect of different goals enables flexible behaviour of pupils in different situations, and coordination of different goals can be especially important for achieving success. Regarding the conceptualisation of individual orientations, it was demonstrated how it is possible to treat separately both the different strivings within orientation towards achievement and orientation towards studying, and the different social goals of pupils. The characteristics of learning situation, as well as the way in which the pupil experiences the task of learning, are significant for the effect orientations can have on goals and on achievement of success in learning. Some recommendations for encouraging the pupil in teaching process are listed, as well as the implications for further research in this field.

Key words: orientations towards goals, motivation, orientation towards learning, orientation towards achievement, social goals.

Снежана Миркова
ЦЕЛЕВЫЕ УСТАНОВКИ УЧАЩИХСЯ И ИХ ЗНАЧЕНИЕ ДЛЯ
ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ УСПЕХА В УЧЕБЕ

Резюме

Автор работы исходит из двух целевых установок, выявленных в довольно большом числе исследований: установка к учебе и установка к постижению. Особому рассмотрению подвергнуты социальные цели учащихся. Проанализированы соотношения упомянутых установок с успеваемостью в учебе, а также с другими переменными, связывающимися с личностью и средой. Внимание в частности обращается на результаты эмпирических исследований, указывающие на возможность наличия мультипльных целевых установок. Это значит, что они могут находиться в разнообразных соотношениях и таким образом по-разному воздействовать на достижение успеха в учебе. Комплементарное воздействие разных целей обеспечивает гибкое поведение учащихся в разных ситуациях, причем координация между целями может иметь особую значимость для осуществления успеха. В связи с концептуализацией отдельных установок, автор показывает, каким образом возможно отдельное рассмотрение как разнообразных стремлений в рамках установки к постижению, так и отличающихся между собой социальных целей учащихся. Характеристики ситуации учебной деятельности, а также субъективное понимание задачи уче-

бной деятельности самим учащимся, значимы для воздействия установок на цели и для достижения успеха в учебе. В заключение приводятся некоторые рекомендации для поощрения учащихся в процессе обучения и рассматриваются импликации для дальнейших исследований в этой области.

Ключевые слова: целевые установки, установка к учебе, установка к постижению, социальные цели.