

Akaderske emocije i atribucije kod učenika različitog školskog uspjeha

Ačić, Tihana

Master's thesis / Diplomski rad

2021

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, Faculty of Teacher Education / Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:147:235417>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-07-11**

Repository / Repozitorij:

[University of Zagreb Faculty of Teacher Education - Digital repository](#)



SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA UČITELJSKE STUDIJE

Tihana Ačić

AKADEMSKE EMOCIJE I ATRIBUCIJE KOD UČENIKA
RAZLIČITOG ŠKOLSKOG USPJEHA

Diplomski rad

Zagreb, rujan, 2021.

SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA UČITELJSKE STUDIJE

Tihana Ačić

AKADEMSKE EMOCIJE I ATRIBUCIJE KOD UČENIKA
RAZLIČITOG ŠKOLSKOG USPJEHA

Diplomski rad

Mentorica rada:
prof. dr. sc. Majda Rijavec

Zagreb, rujan, 2021.

SAŽETAK

Ovaj rad sadržajno donosi i obrađuje temu akademskih emocija i atribucija kod učenika različitog školskog uspjeha. Cilj istraživanja bio je ispitati emocije učenika boljeg i lošijeg školskog uspjeha kad dobiju ocjenu izvrstan i kad dobiju lošu ocjenu ili ocjenu lošiju nego što su očekivali. U istraživanju je sudjelovalo deset učenika sedmog razreda jedne osnovne škole u Križevcima od kojih je petero prethodni razred završilo uspjehom odličan, a petero s uspjehom dobar. S učenicima su provedeni intervjui u kojima su odgovarali na pitanja kako se osjećaju kad dobiju ocjenu odličan i lošu ocjenu, čemu pripisuju tu ocjenu i što naprave nakon toga. Analiza intervjua pokazala je da između učenika boljeg i lošijeg školskog uspjeha postoje sličnosti u emocijama, atribucijama i ponašanju nakon odobivanja ocjene izvrstan i loše ocjene, ali i određene razlike.

Ključne riječi: akademske emocije, atribucije, školski uspjeh, učenici

SUMMARY

This graduate thesis deals with the topic of academic emotions and attributions in students of different school success. The research goal was to examine the emotions of students of both good and poor school performance in situations when they get an excellent grade and when they get a bad grade or a grade lower than expected. Ten 7th grade students from an elementary school in Križevci participated in the research, of which five were excellent students with top grades at the end of the school year, and five students were good. Interviews were conducted with students in which they answered questions about how they feel when they receive an excellent and poor grade, what they attribute that grade to and what they do afterwards. The analysis of the interviews showed that there are similarities in emotions, attributions and behavior between students of better and worse school performance after the approval of the excellent and bad grades, but also certain differences.

Key words: academic emotions, attributions, academic achievement, students

SADRŽAJ

| | |
|--|----|
| 1. Uvod..... | 1 |
| 1.1. Školski uspjeh | 2 |
| 1.1.1. Definicije..... | 2 |
| 1.1.2. Važnost ocjena u životu učenika | 3 |
| 1.2. Akademske emocije | 4 |
| 1.2.1. Pojmovno određenje emocija..... | 4 |
| 1.2.2. Ocjene kao izvor emocija..... | 6 |
| 1.2.3. Pojmovno određenje akademskih emocija | 7 |
| 1.3. Atribucije..... | 10 |
| 1.3.1. Atribucijska teorija..... | 10 |
| 1.3.2. Čemu učenici pripisuju dobre, a čemu loše ocjene? | 11 |
| 1.3.3. Kako pomoći učenicima da smanje negativne emocije i loše atribucije | 13 |
| 2. Metodologija istraživanja..... | 15 |
| 2.1. Cilj istraživanja..... | 15 |
| 2.2. Sudionici | 15 |
| 2.3. Postupak istraživanja | 15 |
| 3. Rezultati i rasprava | 17 |
| 4. Zaključak..... | 29 |
| LITERATURA..... | 30 |
| POPIS TABLICA..... | 32 |
| Izjava o samostalnoj izradi rada | 33 |

1. Uvod

„Vjerujte u sebe. Hrabriji ste nego što mislite, talentiraniji nego što znate, i sposobni za više nego što zamislite.“ Ovo su riječi autora Roy T. Bennetta. Ovakve pozitivne riječi i citate trebali bismo čitati i spominjati svaki dan svojim učenicima. Važnost ocjena za djecu svake godine je sve veća te u velikoj mjeri određuje njihov daljnji put i sudbinu. Međutim, ocjene nisu uvijek onakve kakve bi djeca i roditelji željeli da budu, a upravo ocjene djeci su najvažnije. Ostavljaju na djecu velik utisak, a doživljavaju ih gotovo svakodnevno bile one dobre ili loše. Svako dijete doživljava ih na svoj način, no jedno im je zajedničko. Ocjene izazivaju intenzivne emocije. Kada govorimo o lošim ocjenama, jedno je sigurno, ne postoji dijete koje barem jedanput nije dobilo lošu ocjenu ili lošiju nego što je očekivao. No, što je to loša ocjena? Za nekoga je to četiri, za nekoga tri, za nekoga dva, a za nekoga su samo negativne ocjene loše ocjene. Zavisi od očekivanja, kako djetetovih, tako i roditeljevih. Prema riječima dipl. psihologa Barice Urh, reakcije djece na loše ocjene su vrlo različite, ovisno o njihovoj osobnosti te stavu okoline. Neka djeca vrlo teško prihvaćaju loše ocjene te su ponekad sklona razvijanju niza ugrožavajućih psihičkih reakcija. To mogu biti depresije, djeca se povlače u sebe, gube samopoštovanje ili postaju agresivna. Druga pak djeca znaju reagirati još većim otporom prema učenju te tada zauzimaju stav prema vanjskom svijetu kao da ih uopće nije briga za ocjene. No sigurno je da svi imaju potrebu za uspjehom i postignućem i da je stav 'baš me briga za ocjene' samo jedan psihološki obrambeni mehanizam.

Na školski uspjeh, dakako, snažno utječe i motivacija. Ako dijete iz bilo kojeg razloga nije motivirano, ono se neće truditi, a tako ni postizati dobre rezultate. Dakle, djeca svoj uspjeh ili neuspjeh pripisuju različitim uzrocima, a upravo o tome ovisi hoće li se kasnije truditi ili ne. Upravo zbog svega navedenog, važno je kod učenika ispitivati emocije i atribucije kako bismo dobili širu sliku i uvid te znali što i kako promijeniti te na taj način pomoći učenicima.

1.1. Školski uspjeh

1.1.1. Definicije

Postignuće u odgojno-obrazovnom procesu najčešće označavamo kao školski uspjeh. Pod školskim uspjehom prvenstveno podrazumijevamo uspješan razvoj osnovnih životnih vještina, savladavanje školskih sadržaja, te prilagođavanje učenika socijalnoj sredini (Beabout, 2006). Mikas (2012), navodi kako uspjeh u školi ima izrazito važnu ulogu u optimalnom razvoju svake osobe. Mnogo je čimbenika koji se vežu uz školski uspjeh učenika – emocionalna zrelost, spol, inteligencija, motivacija, kvaliteta roditeljstva, osobnost nastavnika, stilovi poučavanja, radne navike, zdravlje učenika itd. Prema Rečiću (2003) osnovni čimbenici koji utječu na školski uspjeh su:

- biološki faktori – živčani sustav, endokrini sustav, tjelesna konstitucija
- osobine učenika – kvocijent inteligencije, intelektualna radoznalost, povjerenje u vlastite snage (samopouzdanje), metode učenja, radne navike, redovitost polazanja škole, zdravstveno stanje, motivacija za učenje...
- socijalni faktori – obitelj, škola, društvo vršnjaka, osobe s kojima pojedinac dolazi u kontakt, literatura, mediji.

Hentig (1997) navodi da školski uspjeh treba sagledati mnogo šire od postignuća koje dijete ostvari u uskom nastavnom procesu (putem nastavnih planova i programa te predviđenih ispita). Obilježja (komponente) školskog uspjeha trebalo bi općenitije postaviti u odnosu na ocjenu, koja pretežno prezentira kognitivno postignuće učenika. Mogli bismo ih definirati kao: samostalnost, sposobnost za suradnju, hrabrost u donošenju odluka, sposobnost prosuđivanja, spremnost za preuzimanje odgovornosti itd. Školski uspjeh učenika određen je ocjenom općega školskog uspjeha na kraju prethodnog razreda.

Raspon školskog uspjeha u Hrvatskoj kreće se od ocjene 1 do 5, u skladu s rasponom koji se rabi u hrvatskim školama. Delač Horvatinčić i Kozarić Ciković (2010) definiraju školski uspjeh kao stupanj postizanja znanja i vrijednosti koja su propisana nastavnim planom i programom. Ocjene su sredstvo određenog društvenog komuniciranja, a stavka koja se često povezuje s

inteligencijom, a zapravo je nezavisna od nje, jest upravo školski uspjeh. Od ključne je važnosti naglasiti da iako inteligencija ima utjecaja na školski uspjeh, ona ga ne definira. Prema Matić (2018), školski uspjeh nameće se kao mjerilo znanja, učenike se tjera da se uklape u postojeće modele bez mogućnosti individualizacije. Ocjene ukazuju na usvajanje programa koji je prisutan u određenom razredu, dok upravo na stupanj usvojenosti gradiva utječu razni vanjski i unutarnji čimbenici na koju se većinu može utjecati. Zaključno, ne postoji univerzalna definicija školskog uspjeha, no sigurno je da iza uspješnosti svakog djeteta u školi stoji netko poput roditelja, učitelja ili jednostavno sam učenik i njegova motivacija.

1.1.2. Važnost ocjena u životu učenika

U različitim oblicima nastave ocjenjivanje je jedan od najproširenijih načina procjenjivanja znanja. Ocjene su na svim razinama obrazovanja u našem obrazovnom sustavu zasad iste, opisno-brojčane ocjene. Nižu se od najviše ocjene izvrstan (5), zatim na niže, vrlo dobar (4), dobar (3), dovoljan (2) i najniža ocjena nedovoljan (1). Naravno najviša ocjena najočekivanija je kako od učenika tako i od roditelja, dok se ona najniža najmanje očekuje. Prve četiri ocjene su prolazne, dok je samo ona jedna, najniža, neprolazna. Iako se sve više teži prema opisnim ocjenama, u hrvatskom školskom sustavu i dalje je naglasak na brojačanom ocjenjivanju.

Poznato je da sva djeca vole učiti, ali ne vole da ih se na učenje prisiljava. Imanentno svojstvo odgoja i dječjeg odrastanja je sloboda. Nažalost, škola te nastavnici i roditelji, koriste razna sredstva za prisiljavanje djece na učenje. Obećanja velikih darova za očekivani uspjeh, prijetnje uskraćivanjem najdražih aktivnosti, razni vidovi verbalnog i neverbalnog kažnjavanja i slično. Upravo najčešće korišteno sredstvo vanjskog poticanja djece na učenje su školske ocjene, a glavna funkcija školskih ocjena ne bi trebala biti prisiljavanje na učenje već povratna informacija o subjektivnoj procjeni učitelja o učenikovim postignućima, o stupnju izvršavanja dogovorenih standarda. Temeljne su funkcije školskih ocjena dijagnoza, prognoza i motivacija (Matijević, 2011).

‘‘Dakle, ocjene su zamišljene kao sredstvo za konstatiranje stanja (uspješnosti ili neuspješnosti u odnosu na planirana očekivanja, na planirane ishode), zatim za prognoziranje brzine, kvalitete i

ukupnih postignuća za svakog učenika, a tek na kraju i za podsjećanje učenika da mogu ili trebaju raditi više, ili da su oni koji skrbe o njihovu razvoju zadovoljni ili nezadovoljni njihovim zalaganjem i postignućima.” Matijević (2011).

S druge strane, Matić (2018), navodi da djeca koja postižu bolje ocjene od svojih vršnjaka često budu ona marljiva djeca, ali uskogrudnih nazora. Apsolutiziraju učenje bez razumijevanja naučenog, često nisu jednako kreativni i smanjena im je sposobnost logičkog zaključivanja. Ali, među njima se mogu naći i oni koji shvaćaju važnost „dobre ocjene“, žele uspjeti u životu i iskreno ih zanima školsko gradivo.

Nadalje, školski uspjeh ima veliku ulogu u životu pojedinca te je vezan uz njegovu daljnju izobrazbu i karijeru, stoga ne čudi što je školski uspjeh jedan od izvora emocionalnih stanja pojedinca (Burić, 2008). Burić smatra kako postoji dvosmjerni utjecaj između učeničkog postignuća i emocija. Emocije utječu na postignuće, a ovisno o tome je li postignuće pozitivno ili negativno za učenika, dolazimo do povratne informacije o uspjehu koji pak utječe na emocije (Kolak i Majcen, 2011). Buckley i Saarni (prema Gosarić, 2020) navode kako se niži školski uspjeh može povezati s učenicima koji imaju više negativnih emocija prema školi, ali i obrnuto. Također, lošiji se školski uspjeh može povezati i s osjećajem anksioznosti i osjećajem stresa koji učenici doživljavaju, što uzrokuje pad koncentracije i nemogućnost fokusiranja na određeni zadatak (Penić, 2019). Stoga pozivaju na odgovornost svih djelatnika u odgojnoobrazovnom procesu da osiguraju razredno ozračje s pozitivnim emocijama (Kolak i Majcen, 2011).

1.2. Akademske emocije

1.2.1. Pojmovno određenje emocija

“Emocije su jedan od najvažnijih činitelja koje utječu na cjelokupno funkcioniranje pojedinca, to su impulsi koji nas navode na djelovanje i imaju glavnu ulogu u interpersonalnom životu.” (Homan, 2017).

U korijenu riječi „emocija“ (engl. „emotion“) nalazi se riječ „motere“ čiji prijevod s latinskoga znači „kretati se“ što ukazuje na to da svaka emocija podrazumijeva sklonost kretanju (Brajša - Žganec, 2003, prema Homan, 2017; Goleman, 1997). Prema tome, kako navode D. Chabot i M. Chabot (2009) emocije su moćni “strojevi“ koji nas pokreću iznutra, ali utječu i na vanjsko ponašanje. Na čovjekov intrapersonalni doživljaj ponekih situacija i događaja kao i na njegovo mentalno stanje utječu emocije (Pavlović, 2011). Emocije su doživljaji izazvani vanjskom ili unutarnjom situacijom koji izražavaju naš odnos prema nekom predmetu, osobi ili situaciji. S obzirom na nastanak, emocije dijelimo na primarne i sekundarne.

Primarne emocije nastaju rođenjem i pronalazimo ih kod svih ljudi, dok se sekundarne razvijaju nakon rođenja. Kako bismo prepoznali emocije učenika te način na koji doživljavaju ozračje u učionici i školsko učenje, nužno je pozabaviti se vrstama emocija i afektivnim stilovima. Najviše nas zanimaju primarne emocije zato što one čine osnovu izvedenih, odnosno sekundarnih emocija. Postoji više klasifikacija primarnih emocija, jedna od njih je Plutchikova: radost – žalost, ljutnja – strah, očekivanje – iznenađenje, gađenje – prihvaćanje (Plutchik, 1962). Umjesto osam primarnih emocija, danas se istraživači fokusiraju na šest temeljnih u tzv. kontinuumu emocija: sreća – tuga, iznenađenje – gađenje, strah – srdžba (Richards i sur., 2002).

Kroz evoluciju i čovjekov razvitak, emocije su dugoročno bile gledane kao mudri vodiči, no nove civilizacijske realnosti nastale su toliko brzo da polagano napredovanje evolucije s njima više ne može držati korak. Prvi zakoni i etički kodovi poput Hamurabijevog zakonika te Deset zapovijedi mogu se čitati kao pokušaji obuzdavanja i pripitomljavanja emocionalnog života. Drugim riječima, društvo je moralo izvana nametnuti pravila čiji je cilj bio zatamiti neobuzdane emocije koje preslobodno vladaju unutar čovjekova bića (Goleman, 1997, prema Homan, 2017).

D. Chabot i M. Chabot (2009) navode da kako bismo određenu emociju mogli prepoznati moramo znati od čega se ona sastoji. Možemo uočiti pet tipičnih obilježja emocija:

- neverbalni izrazi - koji uključuju mimiku lica i tjelesne pokrete poput mrštenja, izbuljenih očiju, podignutih ramena itd.
- fiziološke promjene - poput ubrzanog pulsa, znojenja, suhoće u ustima itd.
- prilagodbena ponašanja - poput približavanja ili izbjegavanja, agresije i dr.
- misli - koje nam pomažu da shvatimo ono što se oko nas događa npr. da odlučimo je li riječ o opasnosti ili nekakvoj drugoj vrsti situacije

- afektivna stanja - pomoću kojih prepoznajemo i razvrstavamo emociju koju osjećamo

„Emocije su uključene u gotovo svaki aspekt procesa poučavanja i učenja te je stoga razumijevanje prirode emocija unutar školskog konteksta ključno.“ (Kolak i Majcen, 2011, str. 343).

1.2.2. Ocjene kao izvor emocija

Kao što će nam posvjedočiti svaki učitelj i učenik, emocije su neodvojivi i vrlo važan dio procesa učenja. Općenito, pozitivne emocije olakšavaju proces samoreguliranog učenja, dok negativne emocije dovode do oslanjanja na ekstrinzične poticaje. Učenici koji doživljavaju radost, nadu i ponos bit će motiviraniji za učenje. Više će se zalagati za nastavni sadržaj, bolje će se organizirati, kritički će promišljati o tome što uče. Pri samom procesu učenja sadržaj će podijeliti na manje dijelove, više će planirati buduće aktivnosti te će nadgledati svoj proces učenja i promišljati o njemu. Idu li u pravom smjeru s učenjem te vide li napredak koji očekuju. Učenici si mogu sami postavljati pitanja o nastavnom sadržaju te na taj način misliti na to što uče, a ujedno i nadgledati idu li u dobrom smjeru te jesu li zadovoljni krajnjim rezultatom, tj. stečenim znanjem.

Tako učenik sam sebi pomaže budući da je aktivan u procesu učenja, što dovodi do želje da nastavlja učiti i planira kako učiti preostalo. No, u nekim situacijama pozitivne emocije mogu nepovoljno djelovati na učenje. Na primjer, osjećaj uzbuđenja može preusmjeriti učenikovu pažnju sa zadatka na objekt emocije i omesti samu izvedbu u zadacima učenja. Nadalje, emocije poput dosade, bespomoćnosti, srama, ljutnje i anksioznosti negativno utječu na motivaciju i zalaganje učenika. Učenici se teže pokrenu po pitanju učenja te se oslanjaju na vanjske faktore. Učenici koji pozitivno vrednuju uspjeh i koji imaju visoku kontrolu nad ishodom, doživljavat će emocije uživanja. S druge strane, oni koji negativno vrednuju svoj neuspjeh i pripisuju neuspjeh sebi ili nedovoljnom trudu, bit će povezani s emocijom srama. Procjene kontrole i vrijednosti, specifične su s obzirom na određeno područje. Tako učenici mogu vršiti različite procjene za različite nastavne predmete. Prema istraživanju pozitivnih emocija u ispitnim situacijama, Burić i Sorić (2011), dobiveni rezultati velikim su dijelom potvrdili očekivanja.

“Učenici koji su usmjereni na razvijanje novih vještina, razumijevanje gradiva i unaprjeđivanje vlastitih kompetencija, ujedno su doživljavali veće razine pozitivnih emocija radosti, nade i ponosa u tipičnim ispitnim situacijama.” (Burić i Sorić, 2011, str. 191). Budući da u istraživanju učenici vrše internalne evaluacije vlastitog napretka, razumljivo je da su skloniji doživljavanju pozitivnih emocija. “Naime, kada učenici ne postignu uspjeh kakav su priželjkivali, oni to doživljavaju kao izazov i priliku za demonstriranje svojih vještina u budućim ispitnim situacijama, umjesto da to pripisuju manjku vlastitih sposobnosti i negativnoj procjeni vlastite vrijednosti. Učenici koji su više usmjereni na izvedbu, odnosno na natjecanje i nastojanje da u školi budu uspješniji od drugih, također su u većoj mjeri doživljavali sve analizirane pozitivne emocije.” (Burić i Sorić, 2011, str. 192). Pri tome je vjerojatno vrlo važnu ulogu imala učenikova percepcija uspjeha. Naime, ako učenici koji su pretežno usmjereni na postizanje uspjeha i natjecanje s drugima, uistinu dožive uspjeh na ispitu, veća je šansa za pojavljivanje pozitivnih ispitnih emocija. U slučaju neuspjeha, učenici s ovom ciljnom orijentacijom vjerojatnije će doživjeti negativne emocije (Linnenbrink, 2007). I na kraju, prema istraživanju Burić i Sorić (2011), učenici koji su pretežno usmjereni na izbjegavanje svake situacije koja potencijalno ugrožava njihovo samopoštovanje, manje doživljavaju pozitivnu ispitnu emociju nade i veće razine olakšanja. Kako autor Seifert (2004, prema Burić i Sorić, 2011) navodi, učenici koji su usmjereni na izbjegavanje truda ili nastoje izbjeći neuspjeh jer on predstavlja prijetnju, osjećaju vlastite vrijednosti ili su ‘naučeno bespomoćni’. Odnosno misle da nisu sposobni da ovladaju nekim zadatkom. Stoga, u navedenom istraživanju nije iznenađujuće da se učenici manje nadaju pozitivnim ishodom u ispitnim situacijama te da posljedično doživljavaju veće razine olakšanja po završetku ispita, koji je sam po sebi stresan događaj ispunjen određenom razinom sumnje i nesigurnosti.

1.2.3. Pojmovno određenje akademskih emocija

„Akademske emocije definirane su kao emocije usko vezane uz aktivnosti ili ishode postignuća.“ (Burić, 2008, str. 80). Reinhard Pekrun (2006) uvodi pojam *akademske emocije*. One uključuju emocije povezane s postignućem koje učenik ili student doživljava u školskom ili sveučilišnom okruženju. Taj se pojam odnosi na emocije koje učenici doživljavaju prilikom procesa učenja i poučavanja (Burić, 2008).

Akaderske emocije zahvaćaju i emocije povezane s načinom poučavanja ili samim procesom učenja. Akaderske emocije definiraju se i kao “emocije povezane s različitim situacijama učenja i postignućem u učenju.” (Pekrun i sur., 2002, prema Vizek Vidović i sur., 2014, str. 286). Učenici bi u samom procesu učenja trebali steći emocionalnu kompetentnost koja uključuje sposobnosti uočavanja, izražavanja, identificiranja, regulacije vlastitih i razumijevanja tuđih emocija (Penić, 2019). Burić (2008) navodi kako razlikujemo četiri skupine emocije učenika, a to su: pozitivne aktivirajuće, pozitivne deaktivirajuće, negativne aktivirajuće i negativne deaktivirajuće.

Razlikujemo nekoliko vrsta emocija vezane uz postignuće koje se mogu podijeliti s obzirom na dvije dimenzije. To su valencija i aktivacija. S obzirom na valenciju mogu biti pozitivne i negativne, dok uz aktivaciju mogu biti aktivirajuće i deaktivirajuće. “Aktivirajuće emocije povećavaju spremnost za učenje, dok je deaktivirajuće smanjuju. Kada promatramo proces učenja, primjetit ćemo da upravo emocije uživanja potiču učenike na učenje. To je pozitivna aktivirajuća emocija. Ali i negativne emocije mogu biti aktivirajuće. Tako na primjer ljutnja ili bijes kod učenika zato što ne mogu riješiti neki zadatak može biti poticajna na način da rješava sve dok ne uspije i ostvari svoj cilj, ali s druge strane ako im je gradivo prelagano, mogu se potpuno opustiti i zaključiti da ne trebaju učiti. Opuštenost je pozitivna emocija, ali nas ne potiče na aktivnost. U učenju možemo doživjeti i uspjeh i neuspjeh koje onda prate različite emocije.” (Vizek Vidović i sur., 2014, str. 286). Tako razlikujemo prospektivne emocije i retrospektivne emocije. Prospektivne emocije su na primjer nadanje uspjehu, strah od neuspjeha ili tjeskoba od mogućih pogrešaka. Dok su retrospektivne emocije one koje se javljaju kao reakcija na ishod učenja. Na primjer olakšanje, zahvalnost, ponos i uživanje kod uspjeha ili žalost, sram, razočaranje i ljutnja kod neuspjeha. Pritom su neke od ovih emocija aktivirajuće, a neke deaktivirajuće (Vizek Vidović i sur., 2014, str. 286). Neki autori (Perry i Smart, 2007, prema Vizek Vidović i sur., 2014, str. 287) navode i socijalne emocije, dakle emocije vezane za druge ljude u situaciji učenja. Tako učenici mogu osjećati i pozitivne, ali i negativne emocije. To može biti osjećaj zahvalnosti kad im netko pomogne, empatija ili divljenje prema određenim učenicima, ali i negativne emocije poput ljutnje ili zavidnosti prema drugim učenicima koji dobivaju recimo bolje ocjene ili prezir prema onima koji se ne trude oko učenja.

“Tako pozitivne aktivirajuće emocije, u koje se ubrajaju uživanje u učenju, nada i ponos, pozitivno djeluju na školski uspjeh i postignuće učenika, dok negativne emocije, ljutnja, sram, anksioznost, bespomoćnost, negativno djeluju na uspjeh i postignuće učenika.” (Gosarić, 2020).

Tablica 1.

Vrste emocija postignuća (Pekrun, 2006)

| | POZITIVNE | | NEGATIVNE | |
|------------------------------------|--|---|---|--|
| | aktivirajuće | deaktivirajuće | aktivirajuće | deaktivirajuće |
| AKTIVNOST (učenje) | <i>uživanje</i> | <i>opuštenost</i> | <i>ljutnja</i> | <i>dosada</i> <i>frustracija</i> |
| ISHOD (uspjeh/ neuspjeh) | <i>radost</i> <i>nadanje</i> <i>ponos</i> <i>zahvalnost</i> | <i>zadovoljstvo</i> <i>olakšanje</i> | <i>anksioznost</i> <i>sram</i> <i>ljutnja</i> | <i>tuga</i> <i>razočaranje</i> <i>beznadnost</i> |

Napomena: preuzeto iz Psihologija obrazovanja, Vizek Vidović i sur. 2014. (str. 286)

U *Tablici 1.* prikazane su vrste emocija postignuća koje se dijele na pozitivne i negativne, a zatim i na aktivirajuće i deaktivirajuće. U tablici ih promatramo s obzirom na aktivnost odnosno proces učenja i ishod ovisno o tome radi li se o uspjehu ili neuspjehu. Možemo zaključiti da i pozitivne i negativne emocije mogu biti aktivirajuće. Dok pozitivne emocije učenicima daju dodatnu energiju i ustrajnost u rješavanju zadataka, negativne ih potiču na upornost. „S druge strane, deaktivirajuće emocije smanjuju učenikovu energiju za učenje i ustrajnost.“ (Vizek Vidović i sur., 2014, str. 286). Tako na primjer učenici mogu biti potpuno opušteni i zaključuju da ne trebaju previše učiti ili im je sadržaj dosadan i frustrira ih te lako odustaju jer ih ne zanima. Ako kod učenika angažiramo pozitivne emocije, imat ćemo viši stupanj ustrajnosti u školskom učenju, a ona vodi prema akademskom uspjehu. Ovu povezanost kognicije i emocija potvrdilo je istraživanje u kojem je dokazano da akademski uspješna manjina učenika pokazuje viši stupanj samoregulacije i

ustrajnost u rješavanju zadataka nego njihovi manje uspješni vršnjaci. No negativne emocije u nastavi vode prema nižem stupnju samovrednovanja i odustajanju od rada na zadatku (Wibrowski, 1992).

1.3. Atribucije

1.3.1. Atribucijska teorija

“Prema atribucijskim teorijama čovjek je aktivni promatrač zbivanja oko sebe, motiviran da ta zbivanja objasni, kako bi bolje razumio i lakše se snalazio u složenoj realnosti koja ga okružuje. Stoga pojedinac daje uzročna objašnjenja događaja oko sebe, a ta objašnjenja i zaključci do kojih dolazi, utječu na njegova očekivanja, emocije i ponašanja.” (Hajnić, 2002, str. 12).

Teoriju atribucije razvio je sedamdesetih godina prošlog stoljeća psiholog Bernard Weiner. “Atribucijska teorija Bernarda Weinerja (1992, prema Vizek Vidović i sur., 2003, str. 222) pokušava objasniti svrhu i posljedice različitih tumačenja uspjeha i neuspjeha. Weiner drži da je naša motivacija za ustrajanjem u nekoj aktivnosti određena ne samo našim prethodnim doživljajem uspjeha ili neuspjeha u sličnim situacijama, nego i načinom na koji tumačimo uzroke svog postignuća.”

Ta objašnjenja Weiner klasificira s obzirom na tri obilježja:

- Mjesto uzroka: uzrok uspjeha ili neuspjeha može biti unutrašnji ili vanjski. Unutrašnji je povezan s osobinama pojedinca, a vanjski s obilježjima situacije.
- Stabilnost uzorka: uzrok uspjeha, odnosno neuspjeha možemo opažati kao razmjerno nepromjenjiv ili postojan, odnosno kao promjenjiv ili nepostojan.
- Mogućnost kontrole: uzrok uspjeha i/ili neuspjeha možemo percipirati kao više ili manje podložan našoj kontroli.

Atribucijska teorija spada u drugu veliku skupinu teorije motivacije koja se temelji na kognitivističkom pristupu. Prema Vizek Vidović i sur. (2014, str. 224), atribucijske teorije okrenute

su unatrag i prema njima izraženost pojedinih motiva ovisi o percepciji uzroka uspjeha i neuspjeha u prošlim aktivnostima. Primijenivši svoju teoriju na obrazovni kontekst, Bernard Weiner ustvrdio je da atribucije određuju buduće djelovanje kao što je, primjerice, izbor zadataka i razina ustrajnosti na zadacima. Prema njegovoj teoriji učenici su snažno motivirani osjećajem zadovoljstva samima sobom, pa su zato načini na koje tumače svoj uspjeh ili neuspjeh pod velikim utjecajem njihove samoprocjene (Pavičić Takač i Varga, 2011).

Weinerova je teorija atribucije prvenstveno usmjerena prema pojmu odgovornosti (Manusov i Spitzberg, 2008, prema Pavičić Takač i Varga, 2011). U tom se kontekstu objašnjava da se uspješni učenici osjećaju odgovornima za uspješnost i neuspješnost učenja, dok slabi učenici doživljavaju sebe kao žrtve nepovoljnih okolnosti. Kako bi pomogli svojim učenicima da negativne atribucije zamijene pozitivnima, Siročić (2008, prema Pavičić Takač i Varga, 2011), smatra kako je za učitelje izrazito važno da se upoznaju s učeničkim načinom tumačenja njihovog školskog uspjeha i neuspjeha. Pavičić Takač i Varga (2011) definiraju atribucije prema Mihaljević Djigunović (1998: 55) kao „načini na koje pojedinac sebi i drugima objašnjava uzrok svog uspjeha ili neuspjeha“. Drugim riječima, atribucijama nazivamo razloge ili uzroke kojima pojedinci svoj uspjeh ili neuspjeh objašnjavaju samima sebi ili drugima. Potrebno je naglasiti da atribucije ne znače nužno “stvarne” razloge zbog kojih je netko uspješno obavio neku zadaću. Teoretičari upravo ta vlastita tumačenja mogućih uzroka drže mnogo utjecajnijima od stvarnih razloga nečijeg uspjeha ili neuspjeha (Williams i sur., 2004). Čitav spektar mogućih tumačenja Weiner (1974) svrstava u samo četiri najčešće pripisivane kategorije uspjeha i neuspjeha, a to su: znanje, trud, lakoća zadatka i sreća.

1.3.2. Čemu učenici pripisuju dobre, a čemu loše ocjene?

Atribucijska teorija također se koristi kako bi se objasnile razlike u motivaciji između pojedinaca s niskim i s visokim postignućem. Govoreći o školskim situacijama postignuća, prema Vizek Vidović i sur. (2014, str. 243), Weiner je ustanovio da učenici najčešće navode četiri vrste uzoraka uspjeha odnosno neuspjeha. To su: sposobnosti, zalaganje, težina zadatka i slučaj. “Učenici koji su u školi uspješni svoj uspjeh najčešće pripisuju sposobnostima. Nisu skloni svoj uspjeh pripisati vanjskim činiteljima nad kojima nemaju kontrolu, ali niti ulaganju napora, jer im

to malo govori o njihovim izgledima za uspjeh u budućnosti. Istodobno uspješni učenici skloni su početni neuspjeh, ako ga dožive, pripisati lošoj sreći ili težini zadatka.” (Vizek Vidović i sur., 2003, str. 222). S druge strane, uočeno je da učenici koji doživljavaju ponovljeni neuspjeh, objašnjenje za taj neuspjeh, od početnog pripisivanja lošoj sreći, postupno mijenjaju u drugom smjeru. Učenik počinje od traženja stabilnih vanjskih uzroka neuspjeha kao što je na primjer težina zadatka, sve dok ne shvati da je zapravo riječ o njegovim nedovoljnim sposobnostima za svladavanje gradiva. Vizek Vidović i sur. (2014, str. 243), navode kako to ozbiljno narušava osjećaj vlastite vrijednosti pa tada učenik čak može smanjiti napor jer lakše od priznanja vlastite nesposobnosti može privatiti objašnjenje kako mu se ne da raditi, ali da bi mogao samo kad bi htio.

Atribucije su klasificirane u skladu s trima dimenzijama: mjestom, stabilnošću i kontrolom (Weiner, 1974). Dimenzija mjesta odnosi se na to doživljava li učenik uzrok svoga uspjeha ili neuspjeha kao nešto što dolazi iznutra ili izvana. “Unutarnji su čimbenici oni koji potječu od samog učenika, za razliku od izvanjskih čimbenika koji utječu na učenikove rezultate iz okruženja.” (Pavičić Takač i Varga, 2011, str. 40). Dimenzija stabilnosti, kao druga dimenzija atribucija, usmjerena je prema vjerojatnosti da će se događaj ponavljati. Ukoliko učenik svoj uspjeh pripisuje sposobnosti, bit će motiviran očekivanjem budućeg uspjeha s obzirom da se znanje smatra relativno stabilnim čimbenikom. “Nadalje postoji i dimenzija kontrole. Uzrok uspjeha ili neuspjeha može biti pod kontrolom učenika ili izvan njegove kontrole. Čimbenici pod kontrolom učenika jesu oni za koje on vjeruje da ih može (lako) mijenjati. Za ilustraciju, sreća bi bila čimbenik koji je u potpunosti izvan učenikove kontrole. Suprotan primjer predstavlja trud, na čiji intenzitet učenik može utjecati. Atribucije se opisuju u skladu s navedenim dimenzijama, ovisno o tome koja su obilježja pristuna, a koja odsutna.” (Pavičić Takač i Varga, 2011, str. 41).

Tablica 2.

Dimenzije uzroka uspjeha i neuspjeha i vrste atribucija (Pintrich i Schunk, 2002)

| | | MJESTO UZROKA | | | |
|------------------------------|--------------------|-------------------------|---------------------|----------------------------|------------------------|
| | | unutrašnje | | vanjsko | |
| STABILNOST UZROKA | mogućnost kontrole | <i>postoji</i> | <i>ne postoji</i> | <i>postoji</i> | <i>ne postoji</i> |
| | nepromjenjiv | <i>trajno zalaganje</i> | <i>sposobnosti</i> | <i>učiteljčini stavovi</i> | <i>težina predmeta</i> |
| | promjenjiv | <i>vještine/znanje</i> | <i>raspoloženje</i> | <i>podrška drugih</i> | <i>sreća, slučaj</i> |

Napomena: preuzeto iz Psihologija obrazovanja, Vizek Vidović i sur. 2014 (str. 242)

U *Tablici 2.* navedeni su tipični primjeri pojedinih vrsta uzroka uspjeha ili neuspjeha razvrstani u kategorije prema navedenim obilježjima: mjesto uzroka, stabilnost uzroka i mogućnost kontrole objašnjenim u atribucijskoj teoriji.

1.3.3. Kako pomoći učenicima da smanje negativne emocije i loše atribucije

Mnoga istraživanja pokazuju da se učenici u određenom stupnju ponašaju prema očekivanjima svojih učitelja i učiteljica (Good, 1987, prema Vizek Vidović i sur., 2014).

„Pokazalo se da učenici koji uspjeh pripisuju sposobnostima ili zalaganju, a neuspjeh vanjskim činiteljima, postižu veći uspjeh od učenika koji su skloni pripisivati uspjeh vanjskim činiteljima, a neuspjehe vlastitim sposobnostima. Škole su pokušale uvesti programe usmjerene na promjenu atribucija kako bi se promjenom gledanja na uzroke uspjeha i neuspjeha pojačala motivacija za postignućem.“ (Vizek Vidović i sur., 2014, str. 244).

Kao što je i ranije navedeno, ključnu ulogu u promjeni atribucija zapravo imaju povratne informacije učitelja/učiteljice o učenikovu postignuću. S obzirom na to, moguće je da učiteljice i

učitelji isto tako mogu prenijeti učenicima očekivanja uspjeha, smanjiti negativne emocije i loše atribucije. Učenici, dakako, moraju osjetiti da učiteljica vjeruje kako oni uz primjeren trud i eventualnu potrebnu pomoć mogu postići uspjeh. „Više je istraživanja pokazalo da povratne informacije kojima se odaje priznanje učenikovu zalaganju (Vidim da se trudiš. Uz još malo truda izbjeci ćep ovu pogrešku) dovode do snažnijih atribucija zalaganja, do viših očekivanja budućih uspjeha te do ponašanja usmjerenih postignuću.“ (Schunk, 1999, prema Vizek Vidović i sur., 2014, str. 244). „Druga važna komponenta povratne informacije koja djeluje na mijenjanje atribucija je i pokazivanje povjerenja u učenikove sposobnosti (Imaš sposobnosti, kad si već toliko toga uspješno svladao. Sada još obrati pažnju na ovo.)“ (Vizek Vidović i sur., 2014, str. 244). Vizek Vidović i sur. (2014) navode kako je Schunk još snažniji učinak povratnih informacija o sposobnostima dobio kad su djeca na samom početku rješavanja zadataka dobila povratnu informaciju koja se odnosila na sposobnosti (Tebi to ide dobro!).

Naposljetku, Bempechat (1999, prema Pavičić Takač i Varga, 2011, str. 42) tvrdi da će učenici biti najustrajniji u školskim zadacima pod određenim okolnostima. Prije svega ukoliko svoj školski uspjeh pripisuju unutarnjim i nestabilnim čimbenicima nad kojima imaju kontrolu kao što je trud. Ili unutarnjim i stabilnim čimbenicima nad kojima nemaju kontrolu, ali koji ponekad mogu biti ometani drugim čimbenicima na primjer kao što je sposobnost povremeno ometana lošom srećom.

2. Metodologija istraživanja

2.1. Cilj istraživanja

Temeljni cilj ovog istraživanja bio je ispitati emocije učenika boljeg i lošijeg školskog uspjeha kad dobiju ocjenu izvrstan i kad dobiju lošu ocjenu ili ocjenu lošiju nego što su očekivali. Osim emocija, cilj je bio ispitati i atribucije učeničkih uspjeha i neuspjeha, tj. uzroke kojima učenici pripisuju ocjenu izvrstan ili lošu ocjenu, kao i njihove postupke nakon tih ocjena.

2.2. Sudionici

U istraživanju je sudjelovalo deset učenika 7. razreda jedne osnovne škole u Križevcima. Od njih je pet učenika 6. razred završilo s uspjehom odličan (5) na kraju školske godine, a pet učenika postiglo je opći uspjeh dobar (3). Četiri su učenice i jedan učenik s uspjehom dobar i tri učenice i dva učenika s uspjehom odličan što sveukupno čini uzorak od sedam učenica i tri učenika. Podaci su prikupljeni u školskoj godini 2020./2021.

2.3. Postupak istraživanja

Istraživanje je provedeno u ožujku, u školskoj godini 2020./2021., metodom intervjua. Za istraživanje je dobivena dozvola ravnatelja, a učenici su odabrani u suradnji s pedagoginjom. Za svih deset učenika dobivena je suglasnost roditelja da pristaju na sudjelovanje njihova djeteta u istraživanju. U dogovoreno vrijeme s razrednicom učenika, u skladu s epidemiološkim mjerama, učenici su jedan po jedan dolazili u dogovorenu učionicu gdje se održao intervju. Svaki pojedinačni intervju trajao je od 5 do maksimalno 10 minuta. Samo poneke učenike trebala sam poticati

potpitanjima, ali u većini učenici su dobro surađivali i odgovarali na postavljena pitanja. Intervju se sastojao od tri glavna pitanja za ocjenu izvrstan:

Kada dobiješ ocjenu izvrstan (5):

1. Kako se osjećaš?
2. Što misliš zašto si dobio/la 5?
3. Što napraviš nakon toga?

Isto tako sastavljena su i tri glavna pitanja za lošu ili lošiju ocjenu od očekivane.

Kada dobiješ lošu ocjenu (ili lošiju nego što si očekivao/la):

1. Kako se osjećaš?
2. Što misliš zašto si dobio/la tu ocjenu?
3. Što napraviš nakon toga?

Neka potpitanja kojima sam poticala učenike na detaljnije odgovore su: zašto, objasni/obrazloži svoj odgovor, razmisli, zašto tako misliš? itd.

3. Rezultati i rasprava

Nakon provedenog istraživanja, dobiveni rezultati svrstani su u tablice prema postavljenim pitanjima i s obzirom na ocjenu izvrstan ili lošu/lošiju ocjenu. Također odgovori učenika razvrstani su s obzirom radi li se o učenicima s odličnim ili dobrim općim uspjehom.

Emocije kod učenika nakon ocjene „izvrstan“

U *Tablici 3.* prikazani su odgovori učenika boljeg i lošijeg školskog uspjeha o njihovim osjećajima kad dobiju ocjenu izvrstan (5). Iako većina učenika navodi pozitivne emocije, uočavaju se male razlike između učenika boljeg i lošijeg školskog uspjeha. Naime, dvoje učenika boljeg školskog uspjeha izjavljuju da im je to normalno i da im to nije nešto posebno, za razliku od jednog učenika među onim lošijim. Učenici lošijeg školskog uspjeha izražavaju nešto intenzivnije emocije (presretan, nisam mogao vjerovati, jako sretno i uzbuđeno). Također, dvoje njih navodi i da se osjećaju mirnije, što dobri učenici uopće ne navode. Iz toga se može zaključiti da lošijim učenicima dobra ocjena smanjuje stres. Od pet lošijih učenika dvoje se osjeća ponosno, a samo jedan među boljim učenicima, vjerojatno zato što dobre ocjene dobivaju gotovo svakodnevno.

Tablica 3.

Emocije učenika nakon ocjene „izvrstan“

| Učenici boljeg školskog uspjeha | |
|---------------------------------|---|
| sretan | 3 |
| normalno, ništa posebno | 2 |
| ponosno | 1 |
| drago mi je | 1 |
| super | 1 |
| uspješno | 1 |
| jako zadovoljan | 1 |

| Učenici lošijeg školskog uspjeha | |
|----------------------------------|---|
| sretan, jako sretan, presretan | 3 |
| dobro, ništa posebno | 1 |
| ponosno | 2 |
| vesela | 1 |
| mirnije | 2 |
| uzbuđeno | 1 |
| | |

| |
|---|
| Učenici boljeg školskog uspjeha |
| <i>Trudim se proći sve s 5 nula, do sada sam sve razrede prošla s 5. Kada dobijem 5 drago mi je jer znam da sam učila i zaslužila tu peticu.</i> |
| <i>Kada dobijem 5 osjećam se sretno, ali to je vrlo često pa mi je ponekad normalno, nisam ništa posebno sretan.</i> |
| <i>Kada dobijem 5, jako sam zadovoljan.</i> |
| <i>Osjećam se super, sretna sam i osjećam se uspješno.</i> |
| <i>Kada dobijem 5, sretna sam i ponosna na sebe. Nemam baš osjećaja puno jer skoro svaki dan dobijem 5 pa mi to i nije nešto posebno.</i> |
| Učenici lošijeg školskog uspjeha |
| <i>Zависи koji je predmet. Ako dobijem 5 iz likovnog, to dobije svatko pa mi je to svejedno i tjelesni isto. Ali kad sam jednom iz engleskog dobio 5 bio sam presretan. Nisam mogao vjerovati, jer ne dobivam baš često petice. Osjećam se mirnije.</i> |
| <i>Jako sam vesela sam i sretna kada dobijem 5 jer znam da sam to naučila i to baš i nije tako često i to me potakne da učim.</i> |
| <i>Kada dobijem 5 osjećam se sretno i ponosna sam na sebe. Osjećam se mirnije jer sam nešto riješila i ne moram ispravljati.</i> |
| <i>Kada dobijem 5 osjećam se dobro, ništa posebno.</i> |
| <i>Osjećam se jako sretno i uzbuđeno. Nisam baš toliko dobra učenica da dobivam stalno petice kao drugi učenici pa je me to jako veseli i taj cijeli dan sam sretna jako.</i> |

Atribucije uspjeha kod učenika nakon ocjene „izvrstan“

U Tablici 4. prikazani su odgovori učenika boljeg i lošijeg školskog uspjeha o njihovim razmišljanjima o tome zašto su dobili ocjenu izvrstan (atribucije uspjeha). Učenici boljeg školskog uspjeha navode više atribucije (14) u odnosu na učenike lošijeg školskog uspjeha (svega 7). Čak četiri od pet učenika i boljeg i lošijeg školskog uspjeha navodi da su ocjenu izvrstan dobili zato što su učili. Dakle, velika većina učenika bez obzira radi li se o boljim ili lošim učenicima svoj uspjeh pripisuje učenju. Dvoje učenika boljeg uspjeha i dvoje učenika lošijeg uspjeha navode slušanje na

satu kao zaslugu za izvrsnu ocjenu. Samo jedan među lošijim učenicima navodi prepisivanje kao metodu za postizanje izvrsne ocjene, dok među boljim učenicima nitko ne navodi da se koristi prepisivanjem već navode trud, pripremanje i razumijevanje određenog nastavnog sadržaja za postizanje izvrsne ocjene. Iz toga se može zaključiti da učenicima boljeg školskog uspjeha prepisivanje nije opcija za postizanje izvrsne ocjene. Od pet boljih učenika, njih čak troje navodi da je učitelj/učiteljica ili netko tko ih je poučio zaslužan za njihovu izvrsnu ocjenu jer im je dobro objasnio određeni nastavni sadržaj, dok učenici lošijeg uspjeha to uopće ne navode kao razlog. Općenito se može zaključiti da bolji učenici navode više atribucije, dakle više razmišljaju o tome zašto su dobili dobru ocjenu. Gotovo svi učenici dobru ocjenu pripisuju učenju, trudu, i pripremanju, ali za razliku od lošijih učenika oni bolji uočavaju i zasluge učitelja/ice. Također, među boljim učenicima nema nikoga tko misli da je dobru ocjenu dobio prepisivanjem.

Tablica 4.

Atribucije učenika nakon ocjene „izvrstan“

| Učenici boljeg školskog uspjeha | |
|--|---|
| trudila | 1 |
| pripremala se | 1 |
| zaslužila, nešto dobro napravio | 2 |
| učio/la, naučila | 4 |
| slušao na satu | 2 |
| razumjela | 1 |
| zbog onih koji su me naučili, učiteljica dobro objasnila | 3 |

| Učenici lošijeg školskog uspjeha | |
|----------------------------------|---|
| slušao na satu, pratila | 2 |
| puno učio/la, učila, trudila se | 4 |
| prepisivala | 1 |
| | |
| | |
| | |

| |
|--|
| Učenici boljeg školskog uspjeha |
| Zato jer sam se trudila, učila doma i pripremala se i znam da sam ju zaslužila. |
| Zato što sam učio i slušao na satu i ako učiteljica dobro objasni onda već na satu shvatim i ne moram doma puno učiti pa onda i zbog nje dobijem dobru ocjenu jer je dobro objasnila. |
| Zato jer sam nešto dobro napravio. |
| Zato što sam naučila i zbog onih koji su me naučili. Jer sam razumjela taj predmet ili znam to gradivo. |
| Zato što sam učila ili sam više pazila na satu pa sam nešto zapamtila. Ovisi o učiteljima. Ako neki dobro objasne onda knjigu ne trebam niti pogledati, ali ako ne objasne dobro, onda trebam više učiti sama. |
| Učenici lošijeg školskog uspjeha |
| Zato što sam slušao na satu i puno učio. |
| Zato što sam učila i jer sam slušala na satu jer kada slušam onda više upijam. I zato jer sam pratila jer mi je to gradivo bilo baš zanimljivo pa sam baš htjela to zapamtiti. Jer kad mi je baš neko zanimljivo gradivo onda baš slušam učiteljicu i zapisujem si sve jer me zanima i više zapamtim i dobijem bolju ocjenu. |
| Zato jer sam doma puno učila. |
| Zato jer sam prepisivala. Ne učim baš, to mi je dosadno. |
| Zato jer sam ja ta koja je učila i trudila se za tu peticu. |

Postupci učenika nakon ocjene „izvrstan“

U *Tablici 5.* prikazani su odgovori učenika boljeg i lošijeg školskog uspjeha o njihovim postupcima nakon što dobiju ocjenu izvrstan (5). Svih pet učenika lošijeg školskog uspjeha odmah u nekom obliku javi (kaže) mami ili tati nakon što dobije ocjenu izvrstan (5), dok samo dva učenika boljeg školskog uspjeha napiše poruku ili javi. Može se zaključiti da je to zato što učenici boljeg uspjeha češće dobivaju izvrsne ocjene. Dvoje učenika boljeg školskog uspjeha svoje izvrsne ocjene čak niti ne javljaju ili ne javljaju svaki put roditeljima. Jedan učenik lošijeg uspjeha nekad kod kuće plače od sreće i jedan navodi motivaciju koju dobije za daljnje dobre ocjene. Iz svega navedenog

može se zaključiti da učenici lošijeg uspjeha nakon dobivanja izvrsne ocjene doživljavaju intenzivnije pozitivne emocije od učenika boljeg uspjeha što se očituje u njihovim postupcima. Vjerojatno zato što je učenicima boljeg školskog uspjeha ocjena izvrstan (5) već normalna i česta pojava, a ne nešto što se rijetko dogodi.

Tablica 5.

Postupci učenika nakon ocjene „izvrstan“

| Učenici boljeg školskog uspjeha | | Učenici lošijeg školskog uspjeha | |
|---------------------------------|---|--|---|
| tati napišem poruku, javim | 2 | javim (kažem) svojim (mami, tati) | 5 |
| kažem mami | 1 | nekad kod kuće plačem od sreće | 1 |
| pohvalim se | 2 | dobijem motivaciju za daljnje dobre ocjene | 1 |
| ništa, ne javljam | 1 | | |
| ne javljam svaki put | 1 | | |

| Učenici boljeg školskog uspjeha |
|--|
| Uvijek kada dobijem 5 odmah tati napišem poruku ili mu javim. |
| Kada dođem doma, mami kažem i pohvalim se da sam dobio 5. |
| Odmah se pohvalim doma. |
| Ako je neki teži predmet, npr. fizika, onda javim tati odmah. Ali inače nije tak rijetko da dobivam petice, tako da onda ne javljam svaki put. |
| Ništa ne napravim, nastavim sa svojim danom. Moji vide u e dnevniku, dobila sam 5, super i ništa. Ne javljam im ja. |
| Učenici lošijeg školskog uspjeha |

| |
|--|
| Pa ništa. Ponekad me znaju iz razreda zezati kao idemo peći odojka. Javim svojimima. |
| Prvo kaj napravim je javim svojimima doma ono dobila sam dobru ocjenu, dobila sam 5. Onda me oni pohvale i kažu da kad hoću onda i mogu. |
| Dobijem motivaciju za dalje da mogu isto tako i dalje dobre ocjene dobivati. Uvijek javim mami i tati. |
| Samo mami kažem da sam dobila 5. |
| Odmah mami kažem da sam dobila peticu i u razredu se onda razgovara o tome tko je dobio koju ocjenu. Nekad kod kuće znam plakati od sreće. |

Emocije učenika nakon loše ocjene ili lošije nego što su očekivali

U *Tablici 6.* prikazani su odgovori učenika boljeg i lošijeg školskog uspjeha o njihovim emocijama kada dobiju lošu ocjenu ili lošiju nego što su očekivali. Četiri učenika boljeg i četiri lošijeg školskog uspjeha izjavljuje da se osjeća malo tužno ili tužno nakon dobivanja loše ili lošije ocjene od očekivane. Primjećuje se razlika između učenika boljeg i lošijeg školskog uspjeha u izražavanju ljutnje. Čak četiri od pet učenika lošijeg uspjeha navodi ljutnju na sebe zbog dobivanja loše ili lošije ocjene, a njih troje ljutnju na učiteljicu. Dok je kod učenika boljeg uspjeha njih dvoje ljuto na sebe, niti jedan učenik ne navodi ljutnju na učiteljicu. Kod učenika lošijeg školskog uspjeha tri su učenika ljuta na učiteljicu. Iz toga možemo uočiti negativne emocije lošijih učenika prema učiteljicama i prebacivanje krivnje na njih. Po jedan učenik iz svake skupine osjeća krivnju i tugu. Neočekivano je da jedan učenik lošijeg uspjeha navodi da se osjeća dobro nakon dobivanja loše ili lošije ocjene od očekivane, iz čega zaključujemo da loše ocjene ne utječu na njegove emocije. Također jedan učenik boljeg uspjeha boji se kazne koja slijedi, dok niti jedan učenik lošijeg školskog uspjeha ne navodi kaznu kao posljedicu loše ocjene. Samo jedan učenik lošijeg uspjeha navodi osjećaj razočarenja, dok kod učenika s boljim uspjehom dva učenika navode isti osjećaj.

Tablica 6.*Emocije učenika nakon što dobiju lošu ocjenu ili lošiju nego što su očekivali*

| Učenici boljeg školskog uspjeha | | Učenici lošijeg školskog uspjeha | |
|---------------------------------|---|----------------------------------|---|
| malo razočarana, razočarana | 2 | ljut/a na učiteljicu | 3 |
| malo tužno, tužno | 4 | ljut/a na sebe | 4 |
| ljuto na sebe | 2 | nezadovoljno | 1 |
| žao mi je | 1 | malo tužno, tužno | 4 |
| bojim se kazne | 1 | razočarano | 1 |
| nervozna sam | 1 | dobro | 1 |
| | | krivo mi je | 1 |

| Učenici boljeg školskog uspjeha |
|---|
| Jooj, ne sjećam se kad sam baš dobila lošu ocjenu. Jednom iz fizike. Tada sam malo razočarana i tužna, ali znam da je to zato jer se nisam dovoljno pripremila i da trebam više učiti. I ljuta sam ponekad na sebe jer nisam odmah dobila bolju ocjenu. |
| Većinom uvijek očekujem da ću dobiti 5. Ali kada dobijem lošiju ocjenu bojim se da mi mama ne uzme mobitel ili nešto. Malo sam i tužan i ljut zato što nisam učio. |
| Osjećam se onak malo tužno i doma me malo špotaju pa mi je žao, ali ne dobijem nikakvu kaznu. |
| Razočarana sam i tužna, ali ne plačem i ne zamaram se baš s tim zato jer znam da ću ispraviti. |
| Nervozna sam, pitam se što sam toliko fulala da sam dobila lošiju ocjenu. Baš nikakvih osjećaja nemam. |
| Učenici lošijeg školskog uspjeha |
| Ljut sam na sebe i nisam zadovoljan s tom ocjenom. Ponekad sam ljut i na učiteljicu jer mi je jednom uzela test, a nisam ja pričao nego cure, a ona odmah okrivila mene jer sam ja uvijek glavni krivac. Ali kad dobijem 1 šutim samo, ne pričam ništa da ne bi još jednu dobio. I to mi se znalo desiti. |

Pa, ne očekivam baš dobre ocjene. Ne nadam se, imam osjećaj da su teška pitanja i ono kad ne slušam baš na satu. Ali kada dobijem lošu ocjenu malo sam tužna i razočarana. Krivo mi je jer sam dobila lošu ocjenu i ljuta sam na sebe.

Mislim uvijek da sam mogla bolje i onda sam tužna. Ljuta sam na sebe i na učitelja/učiteljicu zato jer ponekad netko zna kao ja, ali dobije poticajnu ocjenu. A ja sam se isto trudila, ali dobijem jedan.

Pa dobro se osjećam. Ako je na primjer netko drugi, netko malo gluplji od mene dobio bolju ocjenu od mene, onda sam tužna, ali inače nisam baš tužna. Nisam ljuta na nikoga.

Tužno, ljuto. Nekad sam na nastavnike ljuta, al više sam na sebe ljuta zato što se nisam potrudila ako sam znala da će biti negativno to.

Atribucije neuspjeha kod učenika nakon loše ocjene ili lošije nego što su očekivali

U *Tablici 7.* prikazani su odgovori učenika boljeg i lošijeg školskog uspjeha o razmišljanjima zašto su dobili lošu ocjenu ili lošiju nego što su očekivali. Svih deset učenika bez obzira na opći uspjeh izjavljuju da su dobili lošu ili lošiju ocjenu od očekivane zato što nisu (dovoljno) učili, naučili ili se nisu potrudili naučiti. Iz toga zaključujemo kako svi učenici vjeruju da je ne učenje siguran razlog za dobivanje loše ocjene. Podjednaka su i mišljenja da ne slušanje na satu pridonosi lošoj ocjeni. Dvoje učenika boljeg školskog uspjeha i troje učenika lošijeg školskog uspjeha to izjavljuju, dok kod lošijih učenika ima i dvoje koji rade gluposti na satu pa zato ne slušaju. Zanimljivo je da četiri od pet učenika lošijeg uspjeha izjavljuje da su lijeni, nisu se tridili ili im se nije dalo učiti, što dobri učenici uopće ne navode. Kao razloge dobivanja loše ili lošije ocjene od očekivane po jedan učenik lošijeg uspjeha navodi da se nije snašao, koncentrirao, nije bilo zanimljivo ili se ne mogu sjetiti što su naučili. Dok po jedan bolji učenik navodi da je vjerojatno tu ocjenu i zaslužio, nije razumjela ili je bila previše sigurna u sebe. Iz navedenog može se zaključiti da svi učenici “krivnju” za dobivanje loše ocjene svode na sebe i ne učenje. Samo što bolji učenici ne namjerno dobiju lošu ocjenu, zbog krive procjene ili nepažnje, dok su lošiji učenici svjesni svoje lijenosti i nezainteresiranosti, dok se jedna učenica oslanja na prepisivanje te svoje ne snalaženje uzima kao uzrok loše ocjene.

Tablica 7.*Atribucije neuspjeha kod učenika nakon loše ocjene ili lošije nego što su očekivali*

| Učenici boljeg školskog uspjeha | | Učenici lošijeg školskog uspjeha | |
|---|---|--|---|
| zaslužila sam | 1 | nisam učio, nisam se potrudila naučiti, nisam dovoljno učila | 5 |
| nisam dovoljno učila, nisam učio, naučila | 5 | ne mogu se sjetiti što sam naučio | 1 |
| previše sigurna u sebe | 1 | ne slušam na satu, radim gluposti | 3 |
| nisam pazio na satu | 2 | nije mi bilo zanimljivo | 1 |
| nisam razumjela | 1 | lijena sam, nisam se trudila, nije mi se dalo | 4 |
| | | nisam se snašla | 1 |
| | | nisam se koncentrirala | 1 |

| Učenici boljeg školskog uspjeha |
|---|
| Zato jer sam ju i zaslužila. Nisam dovoljno učila i bila sam previše sigurna u sebe. Mislila sam da to sve sa sata što sam slušala da to sve znam i da ne trebam sve ponoviti, nego samo dio koji mi nije bio sasvim jasan. To je uvijek moja greška kad dobijem lošu ocjenu. |
| Zato što nisam učio i nisam pazio na satu. |
| Zato što nisam baš učio za taj ispit. Uvijek pazim na satu, ali trebam i učiti. |
| Zato što nisam naučila ili nisam razumjela. |
| Nisam previše učila, nisam naučila ono kaj smo zapravo trebali, nisam pratila na nastavi. |
| Učenici lošijeg školskog uspjeha |

Zato što nisam učio, jer mi se nije dalo. Ponekad idem baki, tamo pomažem i radim i onda mi se ne da. Ponekad i učim i onda dok dođem odgovarati, ne mogu se sjetiti što sam naučio. A i ne slušam baš na satu, većinom radim gluposti.

Zato jer se nisam potrudila da naučim i nije mi to baš bilo zanimljivo.

Zato jer nisam dovoljno učila. Lijena sam ili mislim da bude to dosta kaj sam naučila.

Nisam se snašla i nisam učila. Na satu nam samo kaže neke definicije i mi bi kao doma to sve trebali naučiti napamet, tako da mi ne pomaže ni ako slušam na satu. Tako da na satu ništa ne radim nego sam na mobitelu ili razgovaram s ostalima. A niti doma ne učim jer sam lijena. Više hoću gledat serije i spavati, nego učiti, a neki nastavnici me mrze i onda mi namjerno daju manju ocjenu.

Zato što nisam učila i nisam se trudila, koncentrirala. I zato što nisam slušala na satu. Ponekad znam naučiti, ali onda kad pišemo test kao joj ma to nije točno i onda se ni ne potrudim to napisati nego samo onak odbacim.

Postupci učenika nakon što dobiju lošu ocjenu ili lošiju nego što su očekivali

U *Tablici 8.* prikazani su odgovori učenika boljeg i lošijeg školskog uspjeha o njihovim postupcima nakon što dobiju lošu ocjenu ili lošiju nego što su očekivali. Troje učenika boljeg školskog uspjeha odmah smišljaju plan kako će ispraviti lošu ocjenu i pitaju učiteljicu kada i kako to mogu ispraviti, dok kod učenika lošijeg uspjeha njih dvoje izjavljuje da pokušava ispraviti. Troje učenika lošijeg uspjeha, što je ujedno i najviše istih odgovora, šute, ništa ne pričaju i ne kažu nikom dok se jedan učenik čak povuče u sebe. Iz toga možemo zaključiti da bez obzira što je dobivanje loših ocjena kod lošijih češće, opet ih emocionalno pogode. Jedan učenik boljeg uspjeha odmah kaže mami, dok dvoje učenika ne kaže odmah, isti dan mami već isprave pa kažu. Dvoje učenika lošijeg uspjeha izjavljuje da ne kaže mami, već isto tako dvoje njih kaže sestri ili prijateljici od kojih vjerojatno dobiju više razumijevanja i empatije, a ne osude. Dvoje učenika boljeg uspjeha odmah kad dođe kući počne učiti, dok lošiji učenici to ne navode. I jedna učenica boljeg uspjeha ne doživljava dobivanje loše ili lošije ocjene od očekivane kao nešto strašno. Ona si kaže *ok, smiri se* i normalno nastavlja sa svojim danom. Zaključujemo da nju emocionalno ne pogađa dobivanje loše ocjene.

Tablica 8.*Postupci učenika nakon što dobiju lošu ocjenu ili lošiju nego što su očekivali*

| Učenici boljeg školskog uspjeha | | Učenici lošijeg školskog uspjeha | |
|---|---|--|---|
| smišljam plan kako ću ispraviti, odmah (koji dan kasnije) pitam učiteljicu kada i kako mogu ispraviti | 3 | šutim, ništa ne pričam, ne kažem nikom | 3 |
| odmah kažem mami | 1 | povučem se u sebe | 1 |
| odmah počnem učiti, kad dođem doma krenem učiti | 2 | pokušavam ispraviti | 2 |
| ne kažem isti dan mami, doma | 2 | kažem sestri, prijateljici | 2 |
| kažem si oke, smiri se i nastavim sa svojim danom | 1 | ne kažem mami | 2 |

| Učenici boljeg školskog uspjeha |
|--|
| Odmah kada čujem lošu ocjenu u glavi smišljam plan kak ću ja to s tatom ponavljati, učiti i to čim prije se javiti ispraviti. Jednom sam skoro plakala, ali ne plačem baš jer znam da mogu to naučiti i da ću ispraviti. |
| Lošu ocjenu ne kažem isti dan mami, nego malo kasnije. Zato da što dulje budem bez kazne. Ali odmah pitam učiteljicu/učitelja kad mogu ispraviti. |
| Koji dan kasnije pitam učitelja/učiteljicu kada i kako mogu povisiti, ispraviti tu ocjenu. A kad dođem doma, odmah kažem mami i krenem učiti. |
| Odmah isti dan počnem učiti da ispravim. Doma nikome ne kažem za lošu ocjenu jer bi se ljutili, kažem im tek kad ispravim. |

Ništa, kažem si oke, smiri se i nastavim sa svojim danom. Znam da ne mogu ništa napraviti od plakanja. Ili će biti malo bolje od toga pa će prestati ili ću se samo loše osjećati pa možda će se stres samo povećavati. Ovisi koja je ocjena, neke ispravim odmah. Al onako, ne dobivam puno loših ocjena pa nisam baš puno morala misliti o tome.

Učenici lošijeg školskog uspjeha

Samo šutim i ništa ne pričam. Nikad nisam plakao.

Onak više se povučem u sebe i šutim. I dođe mi u glavu da sam prelijena, da se trgnem da učim.

Prije sam plakala doma uvijek, ali sad više ne.

Pokušavam ju ispraviti. Plakala sam samo jednom jer sam očekivala da ću dobit četvorku, a dobila sam jedinicu. A nastavnica mi je rekla da mi ide dobro to gradivo i onda sam se plakala zato jer je lagala da mi ide dobro, a ne ide mi dobro. A kažem samo sestri, mami ne. Zato jer me onda ne bi pustila na primjer u grad.

Šutim, ne kažem nikom. Onak, pokušavam u kraćem roku naučiti pa se javiti da možda moji ne saznaju za tu lošu ocjenu. Ponekad kažem nekoj prijateljici/prijatelju da sam dobila lošu ocjenu, ali mami ne kažem. Ako sazna, onda izmišljam kak sam sad dobila pa ovo pa ono, slučajno me odabral, nisam ja znala. Više-manje ona ni ne sazna, ja se brzo javim pa ispravim tu lošu ocjenu.

4. Zaključak

Analiza intervjua pokazala je da između učenika boljeg i lošijeg školskog uspjeha postoje sličnosti u emocijama, atribucijama i ponašanju nakon odobivanja ocjene izvrstan i loše ocjene, ali i određene razlike.

1. Nakon što dobiju ocjenu izvrstan učenici boljeg školskog uspjeha izražavaju nešto manje intenzivne pozitivne emocije nego učenici lošijeg školskog uspjeha. Iako i kod njih ta ocjena izaziva pozitivne emocije, te emocije su manje intenzivne vjerojatno zato što je to njima uobičajeno iskustvo.
2. Loša ocjena kod svih učenika izaziva negativne emocije, ali su učenici lošijeg školskog uspjeha u većoj mjeri ljuti na sebe i češće krivnju prebacuju na učiteljicu.
3. Kad dobiju ocjenu izvrstan učenici boljeg školskog uspjeha navode više atribucije, dakle više razmišljaju o tome zašto su dobili dobru ocjenu. Gotovo svi učenici dobru ocjenu pripisuju učenju, trudu, i pripremanju, ali za razliku od lošijih učenika oni bolji uočavaju i zasluge učitelja/ice.
4. Kad dobiju lošu ocjenu svi učenici smatraju da je to zato što nisu dovoljno učili. Učenici s boljim školskim uspjehom to pripisuju nepažnji i krivoj procjeni, dok lošiji učenici to pripisuju svojoj lijenosti i nezainteresiranosti
5. Kad dobiju ocjenu izvrstan svi učenici lošijeg uspjeha odmah o tome obavijeste roditelje, što čine samo neki učenici boljeg školskog uspjeha.
6. Kad dobiju lošu ocjenu učenici boljeg školskog uspjeha češće smišljaju plan kako će popraviti, dok lošiji učenici ne govore o tome i povlače se u sebe.

LITERATURA

Beabout, B.R. (2006), Broadening the Definition of School Success with School-Family Partnerships. *School Community Journal*, 16 (1), str. 127-130.

Brajša-Žganec, A. (2003). *Dijete i obitelj: emocionalni i socijalni razvoj*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

Burić, I. (2008). Uloga emocija u obrazovnom kontekstu - Teorija kontrole i vrijednosti. *Suvremena Psihologija*, 11(1), 77–92

Burić, I., Sorić, I. (2011). *Pozitivne emocije u ispitnim situacijama – doprinosi učeničkih ciljnih orijentacija, voljnih strategija i školskog postignuća*. *Suvremena psihologija*, 14, 183-199.

Chabot, D. i Chabot, M. (2009). *Emocionalna pedagogija*. Zagreb: Educa.

Delač Horvatinčić, I., Kozarić Ciković, M. (2010). *Povezanost samopoimanja, navika čitanja i školskog uspjeha učenika sedmog i osmog razreda osnovne škole*. *Napredak : Časopis za interdisciplinarna istraživanja u odgoju i obrazovanju*, 151, br. 3-4.

Goleman, D. (1997). *Emocionalna inteligencija zašto može biti važnija od kvocijenta inteligencije*. Zagreb: Mozaik knjiga.

Gosarić, D. (2020). *Utjecaj emocija u nastavi primarnog obrazovanja*. Preuzeto 30.7.2021.: <https://repositorij.ufzg.unizg.hr/islandora/object/ufzg%3A1696/datastream/PDF/view>

Hajnić, H. (2002). *Percepcija problema, sustav vrijednosti i atribucije uspjeha adolescenata s područja različito zahvaćenih ratom*. Preuzeto 2.7.2021.: <http://darhiv.ffzg.unizg.hr/id/eprint/52/1/HrvojeHajnic.pdf>

Hentig, H. (1997). *Humana škola*. Zagreb: Educa.

Homan, S. (2017). *Emocionalna inteligencija*. Preuzeto 7.7.2021.: <https://zir.nsk.hr/islandora/object/ufzg:340/preview>

Kolak, A., Majcen, M. (2011). *Emocionalne reakcije učenika u nastavnom procesu kao poticaj razvoju kreativnosti*. 337– 360.

- Matić, V. (2018). *Inteligencija i školski uspjeh. Hrvatski časopis za javno zdravstvo.*
- Matijević, M. (2011). *Pedagoški vid vrednovanja i ocjenjivanja učenika.* Pravno-pedagoški priručnik za osnovne i srednje škole. Zagreb : Znamen. (str. 241. – 251.)
- Mikas, D. (2012). Utjecaj emocionalnih i ponašajnih problema na školski uspjeh učenika. *Pedagogijska istraživanja*, br. 9, 83 – 101.
- Pavičić Takač, V., Varga, R. (2011). *Učeničko tumačenje uspjeha i neuspjeha u nastavi... Život i škola.* br. 26, 39 – 49.
- Pavlović, J. (2011). *Emocionalna pedagogija i obrazovanje emocija.* Preuzeto 2.4.2021.: <http://www.pedagogija.hr/ekvilibrij/emocionalna-pedagogija-i-obrazovanje-emocija.html>
- Penić, A. (2019). *Spol, emocionalna kompetentnost i neki pokazatelji akademske prilagodbe kod djece osnovnoškolske dobi.* 85 - 104.
- Plutchik, R. (1962). *The emotions: Facts, theories, and a new model.* New York: Random House.
- Rečić, M. (2003). *Obitelj i školski uspjeh učenika.* Đakovo: Tempo.
- Richards, A., Christopher, C. F., Andrew, J. C. We-bb, B., Fox, R., Young, A. W. (2002). *Anxiety-related bias in the classification of emotionally ambiguous facial expressions.* *Emotion*, 2, 273-287.
- Vizek Vidović, V., Rijavec, M., Vlahović-Štetić, V., Miljković, D. (2014). *Psihologija obrazovanja.* Zagreb: IEP-Vern.
- Weiner, B. (1992) *Human motivation.* New York: Sage Publications.
- Wibrowski, C. R. (1992). *Self-regulated learning processes among inner city students.* Graduate School of the City University.
- Williams, M., Burden R., Poulet, G. i Maun, I. (2004) Learners' perception of their successes and failures in foreign language learning. *Language Learning Journal*, 30, 19 - 29.

POPIS TABLICA

| | |
|--|----|
| Tablica 1. Vrste emocija postignuća (Pekrun, 2006) | 9 |
| Tablica 2. Dimenzije uzroka uspjeha i neuspjeha i vrste atribucija (Pintrich i Schunk, 2002)..... | 13 |
| Tablica 3. Emocije učenika nakon ocjene „izvrstan“ | 17 |
| Tablica 4. Atribucije učenika nakon ocjene „izvrstan“ | 19 |
| Tablica 5. Postupci učenika nakon ocjene „izvrstan“ | 21 |
| Tablica 6. Emocije učenika nakon što dobiju lošu ocjenu ili lošiju nego što su očekivali | 23 |
| Tablica 7. Atribucije neuspjeha kod učenika nakon loše ocjene ili lošije nego što su očekivali .. | 25 |
| Tablica 8. Postupci učenika nakon što dobiju lošu ocjenu ili lošiju nego što su očekivali | 27 |

Izjava o samostalnoj izradi rada

Ja, Tihana Ačić, izjavljujem da je moj diplomski rad izvorni rezultat mojeg rada te da se u izradi istoga nisam koristila drugim izvorima osim onih koji su u njemu navedeni.

(vlastoručni potpis studenta)