

Razvojni mentalni sklop i samoregulacija

Drča, Jelena

Undergraduate thesis / Završni rad

2020

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

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:142:844537>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-12-21**



FILOZOFSKI FAKULTET
SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STROSSMAYERA U OSIJEKU

Repository / Repozitorij:

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



Sveučilište J. J. Strossmayera u Osijeku

Filozofski fakultet

Odsjek za psihologiju

Jelena Drča

Razvojni mentalni sklop i samoregulacija

Završni rad

Mentor: doc. dr. sc. Valerija Križanić

Osijek, 2020.

Sveučilište J. J. Strossmayera u Osijeku

Filozofski fakultet

Odsjek za psihologiju

Preddiplomski studij psihologije

Jelena Drča

Razvojni mentalni sklop i samoregulacija

Završni rad

Društvene znanosti, polje psihologija, grana opća psihologija

Mentor: doc. dr. sc. Valerija Križanić

Osijek, 2020.

IZJAVA

Izjavljujem s punom materijalnom i moralnom odgovornošću da sam ovaj rad samostalno napravila te da u njemu nema kopiranih ili prepisanih dijelova teksta tuđih radova, a da nisu označeni kao citati s napisanim izvorom odakle su preneseni.

Svojim vlastoručnim potpisom potvrđujem da sam suglasna da Filozofski fakultet Osijek trajno pohrani i javno objavi ovaj moj rad u internetskoj bazi završnih i diplomskih radova knjižnice Filozofskog fakulteta Osijek, knjižnice Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku i Nacionalne i sveučilišne knjižnice u Zagrebu.

U Osijeku, datum 14.09.2020.

Jelena Drža 0122227220
ime i prezime studenta, JMBAG

SADRŽAJ

1. Uvod.....	1
2. Samoregulacija.....	2
3. Implicitne teorije.....	6
4. Međuodnos samoregulacije i implicitnih teorija.....	7
4.1 Implicitne teorije i odabir ciljeva.....	8
4.2 Efekti implicitnih teorija na samoregulacijske napore uslijed neuspjeha	10
5. Razvojni mentalni sklop i razvijanje samoregulacijskih vještina.....	12
6. Zaključak.....	16
Literatura.....	18

SAŽETAK

Samoregulacija se pokazala jednom od najvažnijih vještina koje pojedinac može razviti jer vodi brojnim pozitivnim ishodima. Stoga, brojni autori nastojali su otkriti što potpomaže razvoj samoregulacije. Ovaj rad bavi se utjecajem motivacije na samoregulaciju i to kroz implicitne teorije koje pojedinci imaju o vlastitim sposobnostima. Implicitna teorija ili mentalni sklop je skup vjerovanja koja se odnose na to jesu li osobni atributi, poput inteligencije, promjenjivi. Inkrementalna teorija ili razvojni mentalni sklop je uvjerenje da jesu promjenjivi, a teorija entiteta ili fiksni mentalni sklop da nisu. Te implicitne teorije su se prvo pojavile u istraživanjima dječjeg doživljavanja neuspjeha. Pretpostavilo se da je u podlozi tih razlika postavljanje različitih ciljeva koji se vezuju uz različitu implicitnu teoriju. S jedne strane, oni koji se priklanjaju teoriji entiteta usvajaju ciljeve vezane uz izvedbu, dok oni koji se priklanjaju inkrementalnoj teoriji usvajaju ciljeve vezane uz ovladavanje. Te vrste ciljeva se mogu podijeliti i s obzirom na pristupanje ili izbjegavanje. Pokazalo se da oni koji usvajaju ciljeve vezane uz pristupanje ovladavanju imaju pozitivnije ishode i ulažu više samoregulacijskih napora uslijed neuspjeha. Pokazalo se i da je kroz intervencije moguće usvojiti razvojni mentalni sklop o sposobnosti za samoregulaciju, kao i da to potiče vjerovanje pojedinca da su ulaganje truda i mentalni napor korisni jer tako razvijaju svoju samoregulaciju. Zbog toga, takvi pojedinci su uporniji i manje izbjegavaju ulaganje truda. Buduća istraživanja trebala bi se fokusirati na ispitivanje dugoročnih utjecaja takvih intervencija, po mogućnosti u što ranijoj dobi prije nego djeca kroz vanjske utjecaje usvoje fiksni mentalni sklop.

Ključne riječi: samoregulacija, implicitne teorije, ciljevi, fiksni mentalni sklop, razvojni mentalni sklop

1. UVOD

Ljudi svakodnevno nastoje nešto ostvariti, bilo da je to vezano uz njihovo zdravlje, karijeru, školovanje, obitelj, osobni razvoj ili nešto drugo. Ta nastojanja se odražavaju u vidu zacrtavanja ciljeva koji vode ponašanje pojedinca k njihovu ostvarenju. Postoje različite vrste ciljeva, poput kratkoročnih i dugoročnih te autonomnih i postavljenih izvana, a oni se mogu ticati i različitih aspekata života pojedinca. Međutim, pokazalo se da većina ljudi ne ostvari zacrtane ciljeve (Baumeister i Heatherton, 1996). Budući da je samoregulacija mentalni proces nadziranja i procjenjivanja procesa dostizanja cilja (Reeve, 2010), njena nedostatnost može biti razlog takvom ishodu (Mrazek i sur., 2018). Zimmermanov (2000) ciklični model jedan je od najpoznatijih modela samoregulacije, koji ju dijeli na tri faze – planiranje, izvedbu i refleksiju. Nadalje, po Schunku i Zimmermanu (1997) kompetentnost u samoregulaciji se uči i razvija od promatranja, imitacije i samokontrole do samoregulacije. Naposljetku, pokazalo se kako na kvalitetu samoregulacije i posljedičnog ispunjavanja ciljeva utječe šest komponenti, a to su kognicija, ponašanje, emocije, socijalni i okolinski utjecaji te motivacija (Usher i Schunk, 2018).

Iz istraživanja kognicije, afekata i ponašanja djece uslijed neuspjeha (Diener i Dweck, 1978; 1980), proizašle su spoznaje o postojanju dviju vrsti implicitnih teorija koje pojedinci mogu posjedovati. S jedne strane, neki vjeruju da mogu razvijati svoje sposobnosti ako ulože potreban trud, dok drugi vjeruju da ne mogu razvijati svoje sposobnosti više od onoga što već posjeduju. Prva implicitna teorija naziva se *inkrementalnom teorijom*, a druga *teorijom entiteta*. U novije vrijeme, ti nazivi su zamijenjeni terminima *razvojni* i *fiksni mentalni sklop*. Budući da se njihova uvjerenja o vlastitim sposobnostima razlikuju, takvi pojedinci se razlikuju i po kogniciji, doživljenim afektima i ponašanju. Dok oni s inkrementalnom teorijom gledaju na neuspjeh kao na znak da nisu uložili dovoljno truda, oni s teorijom entiteta vjeruju da su dosegli svoj maksimum i odustaju. Pokazalo se da u podlozi toga mogu biti upravo različiti ciljevi koje takvi pojedinci postavljaju (Dweck i Leggett, 1988). Oni s inkrementalnom teorijom skloniji su postavljati ciljeve usmjerene na ovladavanje, želeći ovladati nekim zadatkom i razviti svoje sposobnosti. S druge strane, oni s teorijom entiteta vjerojatnije će postaviti ciljeve usmjerene na izvedbu i fokusirati se na to da sebi ili drugima samo dokažu svoje postojeće sposobnosti kroz upuštanje u neki zadatak.

Razlike u kogniciji, afektima i ponašanju pojedinaca s različitim implicitnim teorijama dovode i do razlika u njihovoj samoregulaciji. Čini se da bi u podlozi toga moglo biti različito poimanje

značenja ulaganja truda i mentalnog napora koji pojedinac može iskusiti pri upuštanju u neki zadatak (Mrazek i sur., 2018). S obzirom na uvjerenje da mogu razvijati svoje sposobnosti, pojedinci s inkrementalnom teorijom ili razvojnim mentalnim sklopom vjerojatnije će na napor gledati kao na znak da se one uistinu razvijaju, što će ih potaknuti da nastave dalje. S druge strane, oni koji posjeduju teoriju entiteta ili fiksni mentalni sklop vjerojatnije će na napor gledati kao na znak da dosežu maksimum svojih sposobnosti i da ne trebaju nastaviti dalje. Naravno, upravo takav način razmišljanja može biti ključan čimbenik u tome hoće li pojedinac ostvariti svoj cilj ili ne.

Stoga, u ovom radu prikazat će se značaj samoregulacije i neka njena obilježja, kao i učinci implicitnih teorija o vlastitim sposobnostima na pojedince koji ih posjeduju. Potom, nastojat će se ispitati povezanost tih dvaju širih konstrukata i može li razvijanje mentalnog sklopa u okviru kojeg se sposobnosti gledaju kao promjenjive dovesti do efektivnije samoregulacije i ostvarenja ciljeva.

2. SAMOREGULACIJA

Samoregulacija se može definirati kao proces sustavnog organiziranja vlastitih misli, osjećaja i ponašanja kako bi se postigli određeni ciljevi (Usher i Schunk, 2018). Pokazala se kao jedna od najvažnijih vještina u životu, vodeći akademskom i profesionalnom uspjehu, većim prihodima, boljim interpersonalnim odnosima, većem zadovoljstvu životom i boljem zdravlju (Mrazek i sur., 2018).

Po socijalno-kognitivnoj teoriji (Bandura, 2001), na ljudsko djelovanje utječe interakcija mnogih unutarnjih i vanjskih čimbenika i ono se ogleda u nekoliko temeljnih sposobnosti. Sposobnost stvaranja misli i fokusiranje na one koje su poželjne omogućuje utjecanje na vlastitu unutarnju okolinu, čak i kad uvjeti u vanjskoj okolini nisu optimalni za pojedinca ili su izvan njegove kontrole. Sposobnost razmišljanja unaprijed omogućuje planiranje i postavljanje ciljeva koji određuju ponašanje pojedinca. Sposobnost reagiranja na vlastito ponašanje omogućuje stvaranje nužnih izmjena, usporedbom postignutog u odnosu na vlastite ili tuđe standarde. Naposljetku, sposobnost reflektiranja i procjenjivanja vlastitog ponašanja, misli i osjećaja omogućuje njihovo mijenjanje. Pritom, posebno se ističe procjena vlastite sposobnosti za postizanje željenog dostignuća koja se naziva samoeфикаsnost, a koja je ključna komponenta samoreguliranog ponašanja.

Također, socijalno-kognitivna teorija postulira da je samoregulirano ponašanje pod utjecajem triju kognitivnih funkcija, a to su samoopažanje, samoprocjena i samoreakcija. Opažanje vlastitog

ponašanja osobi može pružiti informacije koje su joj potrebne za njegovo mijenjanje, no na to utječu i drugi čimbenici. Neki od njih su želja za promjenom, osjećaj kontrole, motiviranost, kao i to odvija li se opažanje prije, tijekom i/ili poslije samog događaja. Povrh toga, osobe procjenjuju vlastito ponašanje u odnosu na određene unutarnje ili vanjske standarde, a na to utječe i vrijednost koju postizanje određenog ishoda ima za pojedinca. Naposljetku, reakcije osobe na vlastite misli, osjećaje i ponašanje utječe na njene daljnje samoregulacijske napore, pri čemu nagrađivanje za postizanje željenog ishoda i želja za održavanjem pozitivne slike o sebi mogu biti jaki motivatori.

Jedan od najpoznatijih modela samoregulacije učenja je Zimmermanov (2000) ciklični model. On se sastoji od triju faza, a to su planiranje, izvedba i refleksija. Tijekom faze planiranja, osoba analizira zadatak pred sobom tako što planira moguće strategije, rastavlja zadatak na manje dijelove, postavlja ciljeve i zamišlja moguće ishode. U toj fazi, na motivaciju osobe za ispunjavanje tog zadatka utječu različiti čimbenici, poput razine njene samoefikasnosti, ishoda koje očekuje i toga smatra li svoje sposobnosti promjenjivima. Zatim, tijekom faze izvedbe, osoba radi na zadatku i istovremeno prati vlastite misli i emocije, trud koji ulaže i vanjske zahtjeve koji se mogu pojaviti, prilagođavajući se kako bi što uspješnije napravila zadatak. Pored toga, nastoji koristiti optimalnu strategiju za rješavanje zadatka, a u tome joj može pomoći pažljivo vođenje bilješki, traženje pomoći ukoliko je potrebna i samoohrabivanje ukoliko naiđe na poteškoće. Nakon izvedbe, slijedi faza refleksije u kojoj osoba procjenjuje svoje dosadašnje napore i postignute ishode. Ono čemu će pripisati (atribuirati) postignuti ishod uvelike utječe na njenu spremnost za daljnje ulaganje napora. Pritom, ako pripíše ishod unutarnjim i promjenjivim čimbenicima, poput nedovoljnog učenja za ispit, vjerojatnije je da će sljedeći put uložiti potreban trud nego da ga je pripisala vanjskim i nepromjenjivim čimbenicima, poput mišljenja da su ispiti kod tog profesora preteški. Uslijed različitih atribucija osoba može imati i različite emocionalne reakcije na postignuti ishod, a one također različito usmjeravaju daljnje samoregulacijske napore. Te reakcije se mogu ogledati u tome da se osoba nagradi za postizanje željenog ishoda i/ili ponovno procjenjuje vlastitu samoefikasnost. U tome se ogleda stalna i ciklička priroda samoregulacije, pri čemu reflektiranje na vlastitu izvedbu dovodi do novog i poboljšanog planiranja sljedeće.

Schunkov i Zimmermanov (1997) model pokazuje da se kompetentnost u samoregulaciji uči i razvija tijekom četiri faze – promatranje, imitacija, samokontrola i samoregulacija. U fazi promatranja, socijalni modeli uče kako obaviti neki zadatak i kako efektivno proći kroz tri faze

samoregulacije učenja (Zimmerman, 2000). Pritom, visoka samoefikasnost modela posrednički pozitivno utječe i na samoefikasnost učenika. U fazi imitacije, učenici vježbaju ponašanja koja su promatrali, a njihova samoefikasnost se razvija kroz povratnu informaciju i podršku modela. Zatim, u fazi samokontrole, učenici počinju internalizirati naučeno i dalje razvijaju svoju samoefikasnost, no ona još uvijek ovisi o usklađenosti njihovog ponašanja s modeliranim. Naposljetku, učenici su sposobni samoregulirati i prilagoditi svoje ponašanje različitim vanjskim i unutarnjim čimbenicima u ovisnosti o vlastitoj samoefikasnosti.

Usher i Schunk (2018) navode kako je u radovima Bandure i Zimmermana opisano šest komponenti samoregulacije koje zajedno utječu na učenje i izvedbu, a to su kognicija, ponašanje, emocije, socijalni i okolinski utjecaji te motivacija. Što se tiče kognicije, pored korištenja kratkoročnog i dugoročnog pamćenja, u samoregulaciju su uključene i izvršne funkcije radnog pamćenja, sposobnosti inhibicije i fleksibilnosti tijekom premještanja s jednog zadatka na drugi (Hofmann, Schmeichel i Baddeley, 2012). Opterećenje kognitivnih resursa osobe tijekom samoregulacije ovisi o zajedničkom utjecaju karakteristika učenika (poput motivacije), karakteristika zadatka i vanjskih čimbenika (Choi, van Merriënboer i Paas, 2014). Također, na samoregulaciju utječe i metakognicija, odnosno sposobnost razmišljanja o vlastitim mislima, osjećajima i ponašanju, koja može poslužiti i kao važan izvor motivacije.

Postoji velik broj ponašanja koja su uključena u samoregulaciju. Zimmerman (1998) ističe nekoliko osnovnih, a to su organizacija vremena, odgađanje neposrednog zadovoljstva, provjera vlastitog rada i traženje pomoći. S druge strane, postoje i razna ponašanja u koja se često upuštaju osobe koje imaju nisku samoefikasnost i boje se neuspjeha, poput prokrastiniranja. Razlog tome je mogućnost pripisivanja vlastitog neuspjeha nekom vanjskom (npr. nedostatku vremena za učenje), a ne unutarnjem uzroku (npr. odlaganje učenja do zadnjeg trenutka), iako tako zapravo sami onemogućuju vlastiti uspjeh (Urdan i Midgely, 2001).

Na samoregulaciju mogu utjecati i emocije koje se javljaju prije, tijekom i nakon izvedbe, a koje mogu voditi korištenju korisnih ili štetnih strategija. Izvedba će utjecati na emocije osobe utoliko više što su njeni osobni standardi, ideali i osjećaj vlastite vrijednosti više povezani sa zadatkom, pri čemu se može pojaviti i strah od neuspjeha u nečemu što joj je vrlo bitno (Bandura, 1997). Emocije poput sreće i ponosa mogu pozitivno utjecati na buduće ulaganje truda i potaknuti osobu da si postavlja zahtjevnije ciljeve, dok afektivna stanja poput srama, depresivnosti i anksioznosti mogu

dovesti do korištenja strategija, poput izbjegavanja zadatka ili povlačenja, koje kratkoročno možda u nekom smislu jesu zaštitne, ali dugoročno mogu biti štetne i/ili kočiti razvoj i napredovanje osobe.

Kao što je već istaknuto uz pomoć Schunkovog i Zimmermanovog (1997) modela, socijalna okolina ima ključnu ulogu u razvoju samoregulacije. Socijalna okolina koja pruža podršku može pomoći u prevladavanju izazova, a stručni modeli mogu poučiti boljim strategijama planiranja, praćenja i ispunjavanja vlastitih ciljeva (Zimmerman, 2013). Modeli mogu pokazati koliko su truda ulagali i kako su se ponijeli u zahtjevnim situacijama, dajući osjećaj kako se izazovi mogu prevladati. Nadalje, ljudi se nerijetko oslanjaju na pomoć drugih pri postizanju svojih ciljeva, zbog čega efikasna samoregulacija uključuje sposobnost prepoznavanja kada je i od koga potrebno potražiti pomoć. Također, priopćivanje vlastitih ciljeva drugima može biti motivirajuće jer osoba osjeća dodatnu dozu odgovornosti i očekuje pozitivnu reakciju okoline kad ih ispuni. Naposljetku, na samoregulaciju utječe i biranje socijalne okoline, pri čemu poticajna socijalna okolina može dodatno ohrabriti osobu na postizanje ciljeva, što se može, primjerice, vidjeti kad učenici odaberu učiti u knjižnici jer su tamo okruženi ljudima koji rade isto.

Razni okolinski čimbenici također utječu na misli, uvjerenja i ponašanja uključena u samoregulaciju. Kako bi se uspješno nosio s mnogim čimbenicima koji zahtijevaju njegovu pažnju i vrijeme, pojedinac bi trebao moći sam sebe usmjeravati i motivirati te imati razvijene metakognitivne vještine. Međutim, to zahtijeva veliko ulaganje truda i kognitivnih resursa pa se ljudi često oslanjaju na vanjske regulirajuće strukture, poput rokova (Bandura, 1986). Stresori iz okoline također mogu utjecati na samoregulaciju, pri čemu su karakteristike osobe ključne za to hoće li se uspjeti izdići iz neke nepovoljne situacije. U situacijama u kojima izostaje podrška okoline, posebice je korisno da osoba ima visoku razinu samoefikasnosti i da može samu sebe ohrabriti za nastavak dalje. Naposljetku, samoregulacija uključuje i prilagođavanje vlastite okoline radi postizanja željenih ciljeva.

Naposljetku, motivacija i pozitivna uvjerenja o sebi utječu na pažnju, odluke i ulaganje truda koje je potrebno za ostvarivanje cilja. U okviru toga, samoefikasnost i očekivanja u vezi ishoda imaju velik utjecaj na samoregulaciju jer će se netko tko se procjenjuje sposobnim za obaviti neki zadatak i tko očekuje da će to rezultirati nekim pozitivnim ishodom vjerojatnije uložiti potrebne samoregulacijske napore (Bandura, 1986; 1997). Pored toga, motivacija se može povećati ukoliko osoba nešto smatra važnim ili intrinzično zanimljivim, kao i kada si pruža intrinzično prikladne

nagrade za izvršavanje nekog zadatka (npr. odlazak u kino), koje su se pokazale efektivnijima i od općenitijih ekstrinzičnih nagrada (npr. novac) (Bandura, 1986). Konačno, ono što osoba nastoji postići obavljanjem neke aktivnosti također utječe na kvalitetu njezine motivacije i posljedične samoregulacijske napore. Ukoliko osoba želi naučiti nešto ili ovladati nečim, vjerojatnije je da će koristiti adaptivnije strategije samoregulacije i vjerovati da se njene kompetencije razvijaju tijekom procesa postizanja toga. S druge strane, ako želi nadmašiti druge ili demonstrirati vlastitu kompetentnost, vjerojatnije je da će odustati ukoliko naiđe na prepreku i vjerovati da je njena kompetentnost nepromjenjiva (Dweck, 2006).

Kako je već spomenuto, u podlozi toga želi li osoba razvijati svoju kompetentnost ili pokazati postojeću nalaze se različite implicitne teorije (Elliott i Dweck, 1988). Kao uvjerenja o vlastitim sposobnostima, ona imaju velik utjecaj na kogniciju, afekt i ponašanje pojedinca, kao i na njegove samoregulacijske napore.

3. IMPLICITNE TEORIJE

Implicitna teorija ili mentalni sklop je skup vjerovanja koja se odnose na to mogu li se osobni atributi, poput inteligencije, razvijati i unaprjeđivati kroz učenje i trud ili su fiksirani i ne mogu se razviti više od onoga koliko se posjeduje po rođenju (Mrazek i sur., 2018). S obzirom na to, po Dweck (2006) postoje dvije različite implicitne teorije – inkrementalna teorija i teorija entiteta – pri čemu se prva odnosi na vjerovanje da se osobni atributi mogu razvijati, a druga da ne mogu. U uporabi su i pojmovi razvojni mentalni sklop kao sinonim za inkrementalnu teoriju, odnosno fiksni mentalni sklop za teoriju entiteta.

Proučavanje implicitnih teorija započelo je istraživanjima koja su proveli Diener i Dweck (1978, 1980), iako je njihov prvobitni cilj bio ispitati promjene u kogniciji, afektu i ponašanju djece nakon doživljavanja neuspjeha. U eksperimentu, djeca su prvih osam zadataka uspješno riješila, no posljednja četiri su bila teža za riješiti s obzirom na njihovu dob i broj pokušaja koje su imali na raspolaganju. Iako nije bilo razlika među djecom u strategijama koje su koristili za rješavanje prvih osam zadataka i njihovoj angažiranosti, tijekom rješavanja posljednja četiri zadatka i doživljavanja neuspjeha počeli su ispoljavati jedan od dva različita obrasca. Prvi, koji su autori nazvali bespomoćnim, očitovao se u negativnim mislima o vlastitim sposobnostima, neugodnim afektivnim

stanjima u vidu dosade i anksioznosti, odvratanju pozornosti od zadatka i pogoršanju izvedbe zbog korištenja neučinkovitih strategija. S druge strane, djeca koja su bila usmjerena na ovladavanje smatrala su teške zadatke izazovom koji mogu svladati ukoliko se potrudu, pokazujući optimizam i pozitivan afekt te zadržavajući svoje prijašnje uspješne strategije ili čak razvijajući nove. Dakle, iako su se nalazili u istoj situaciji i imali jednake ishode, različito su doživjeli i reagirali na tu situaciju. Rezultati ovih istraživanja potvrđeni su i u prirodnom okruženju, odnosno učionicama (Licht i Dweck, 1984), kao i u istraživanjima s odraslima (Brunson i Matthews, 1981).

Dweck i Molden (2005) navode kako su implicitne teorije podjednako zastupljene u populaciji, pri čemu su oko 40% djece i odraslih pristalice teorije entiteta, 40% inkrementalne teorije, a 20% nije opredijeljeno. Navode i kako je implicitne teorije moguće eksperimentalno udesiti kod sudionika u istraživanjima, primjerice uz pomoć članaka koji govore o promjenjivosti ili fiksiranosti osobnih atributa, kao i da se implicitne teorije mogu dugoročno promijeniti uz pomoć različitih intervencija. Također, ljudi mogu smatrati određene attribute promjenjivima, a druge fiksiranima, iako autori navode kako se sve veći broj osobnih atributa pokazuje promjenjivim. Što se tiče porijekla implicitnih teorija, autori navode da je jedan od utjecaja na to koju će teoriju djeca usvojiti oblik povratne informacije koju dobivaju. Pritom, povratna informacija koja se fokusira na djetetove osobine, procjenjujući ih pozitivno ili negativno, može dovesti do usvajanja teorije entiteta. S druge strane, povratna informacija koja se fokusira na proces kojim je dijete došlo do određenog ishoda, odnosno uloženi trud ili korištenu strategiju, može dovesti do usvajanja inkrementalne teorije. Naposljetku, budući da se implicitne teorije mogu izmijeniti pod utjecajem različitih situacija ili intervencija, autori navode kako bi adaptivno bilo poznavati obje teorije i primjenjivati ih ovisno o specifičnom zadatku ili domeni u kojoj se nalaze. Međutim, postavlja se pitanje što je ono što određuje ponašanje pojedinaca u situacijama neuspjeha i na koji način je to povezano s njihovom samoregulacijom.

4. MEĐUODNOS SAMOREGULACIJE I IMPLICITNIH TEORIJA

Kroz istraživanja se pokazalo kako implicitne teorije na dva načina utječu na samoregulaciju. Jedan od načina na koji posjedovanje inkrementalne ili teorije entiteta utječe na samoregulaciju je vrsta cilja koji si osoba postavlja, a koji može biti orijentiran na ovladavanje ili izvedbu. Pored toga,

implicitne teorije utječu na samoregulaciju i tako što oblikuju pojedinčevu kogniciju, afektivna stanja i ponašanje uslijed neuspjeha te vode pojačanim samoregulacijskim naporima ili odustajanjem.

4.1 IMPLICITNE TEORIJE I ODABIR CILJEVA

Kako bi objasnili zašto djeca usmjerena prema 'bespomoćnom' obrascu i ona koja su usmjerena na ovladavanje različito doživljavaju iste situacije, Elliott i Dweck (1988) su pretpostavili da su usmjereni na postizanje različitih ciljeva, odnosno da posjeduju različite ciljne orijentacije. S jedne strane, djeca usmjerena prema 'bespomoćnom' obrascu nastoje postići tzv. ciljeve vezane uz izvedbu, pri čemu žele pokazati svoju kompetentnost. S druge strane, djeca koja su usmjerena na ovladavanje nastoje postići tzv. ciljeve vezane uz ovladavanje zadatkom, odnosno žele razviti ili poboljšati svoju kompetentnost. Elliott i Dweck (1988) osmislili su eksperiment kojim su htjeli provjeriti hoće li usvajanje jedne vrste cilja dovesti do usvajanja obrasca ponašanja koji se uz njega vezuje. Rezultati su potvrdili njihova predviđanja, pri čemu su djeca koja su bila orijentirana na razvijanje vještina odabrala teže zadatke i pokazala obrazac usmjeren na ovladavanje. S druge strane, djeca koja su bila orijentirana na izvedbu birala su zadatke s obzirom na procjenu postojećih vještina. Pritom, ukoliko su smatrali da su kompetentni i htjeli da ih i drugi tako vide, birali su teže zadatke, dok su lakše birali ako su smatrali da nisu dovoljno kompetentni, no svejedno su htjeli da drugi misle da jesu.

Po Dweck i Leggett (1988), konkretno implicitne teorije o inteligenciji pokazale su se kao konzistentan prediktor ciljne orijentacije koju će djeca usvojiti. One se odnose na implicitno uvjerenje o prirodi vlastite inteligencije, pri čemu pristalice inkrementalne teorije inteligencije smatraju da je mogu razvijati i povećati, dok pristalice teorije entiteta smatraju da je ona fiksna i neizmjenjiva. Također, navode kako su istraživanja koja su provedena o odnosu implicitnih teorija inteligencije i ciljnih orijentacija konzistentno pokazala kako djeca koja se priklanjaju inkrementalnoj teoriji biraju ciljeve vezane uz ovladavanje jer žele poboljšati svoje sposobnosti. S druge strane, djeca koja se priklanjaju teoriji entiteta biraju ciljeve vezane uz izvedbu kako bi osigurala pozitivne prosudbe vlastitih sposobnosti, odnosno izbjegla negativne.

Pored toga, po Dweck i Leggett (1988) te dvije vrste implicitnih teorija mogu predstavljati različite načine koncipiranja 'vlastitog ja' (eng. self), a usvajanje pojedine ciljne orijentacije služi kao

način postizanja samopoštovanja. Budući da bi 'vlastito ja' osobe koja se priklanja teoriji entiteta činili fiksni atributi, ona odabire ciljeve vezane uz izvedbu kako bi postigla ishode koji će pokazati njene sposobnosti u pozitivnom svjetlu i tako pozitivno utjecati na njeno samopoštovanje. S druge strane, 'vlastito ja' osobe koja se priklanja inkrementalnoj teoriji činili bi atributi koji se mogu razvijati pa je vjerojatnije da će odabrati ciljeve vezane uz ovladavanje kako bi kroz proces ovladavanja pozitivno utjecala na svoje samopoštovanje.

Iako ciljevi usmjereni na izvedbu općenito mogu imati negativne implikacije, po Dweck i Leggett (1988) postoje i pozitivne implikacije koje oni mogu imati. Sposobnost procjenjivanja vlastitih snaga i slabosti te pozitivne procjene drugih važni su koraci u procesu učenja. Stoga, autori navode da je adaptivno učinkovito koordiniranje obiju ciljnih orijentacija. Problem može nastati ukoliko se pojedinac previše fokusira na dokazivanje vlastite kompetentnosti sebi i/ili drugima, a zanemaruje potencijalne prilike za učenjem.

Međutim, Burnette i suradnici (2013) navode kako su kasnija istraživanja koja su povezivala implicitne teorije i ciljne orijentacije dobivala nekonzistentne rezultate. Pritom, neka su potvrdila rezultate istraživanja Dweck i suradnika, pokazujući kako će pristalice inkrementalne teorije vjerojatnije odabrati ciljeve vezane uz ovladavanje, no druga nisu uspjela demonstrirati pretpostavljeni odnos (npr. Dupeyrat i Mariné, 2005) ili su rezultati pokazali obrnuti odnos od pretpostavljenog. Primjerice, Biddle, Wang, Chatzisarantis i Spray (2003) izvijestili su kako je inkrementalna teorija vezana uz atletske sposobnosti bila pozitivno povezana s ciljevima vezanim uz izvedbu, iako se pretpostavlja da je njihova povezanost negativna.

Burnette i suradnici (2013) navode kako je potencijalni razlog navedenih diskrepancija različito koncipiranje ciljnih orijentacija. Po Elliotu (1999), ciljne orijentacije se mogu razlikovati i s obzirom na to pristupa li osoba postizanju željenog ishoda ili želi izbjeći neželjeni ishod. Primjerice, *prilazeći* cilj orijentiran na izvedbu može biti vidljiv kroz zadovoljstvo koje dijete osjeća kad je bolje od drugih, dok *izbjegavajući* cilj orijentiran na izvedbu može biti vidljiv kroz želju da izbjegne pokazati se manje sposobno pred drugima. S druge strane, *prilazeći* cilj orijentiran na ovladavanje može biti uočljiv kroz želju djeteta da nauči što više može o nečemu, dok se *izbjegavajući* cilj orijentiran na ovladavanje može očitovati kao želja da ne propusti neku priliku za učenjem (Burnette i sur., 2013).

Dakle, prema Burnette i suradnicima (2013) autori prethodnih istraživanja nisu razlikovali između prilazećih i izbjegavajućih ciljeva orijentiranih na izvedbu ili ovladavanje ili su koristili različite kombinacije tih oblika ciljeva u svojim istraživanjima. Primjerice, Bråten i Strømsø (2006) su povezivali implicitne teorije s prilazećim i izbjegavajućim ciljevima orijentiranim na izvedbu te ciljevima orijentiranim na ovladavanje, dok su drugi autori kod ciljeva orijentiranih na ovladavanje razlikovali prilazeće i izbjegavajuće (Howell i Buro, 2009). Stoga, konsenzus u vezi vrsta ciljeva koje će se ispitivati u budućim istraživanjima mogao bi pridonijeti boljem razumijevanju njihove povezanosti s implicitnim teorijama.

Međutim, istraživanje Burnette i suradnika (2013) pokazalo je da je će oni koji se priklanjaju inkrementalnoj teoriji vjerojatnije postavljati ciljeve orijentirane na ovladavanje nego na izvedbu. Pritom, bilo da postavljaju ciljeve orijentirane na ovladavanje ili izvedbu, vjerojatnije je da će oni biti prilazeći nego izbjegavajući. Dakle, utvrđeno je da će se oni koji svoje sposobnosti smatraju promjenjivima vjerojatnije fokusirati na njihovo razvijanje i ovladavanje nečim, a manje na to koliko će se sposobnima pokazati pred drugima. Budući da im je to cilj, oni će se vjerojatno ponašati drukčije i ukoliko prvobitno ne uspiju u svojim nastojanjima.

4.2 EFEKTI IMPLICITNIH TEORIJA NA SAMOREGULACIJSKE NAPORE USLIJED NEUSPJEHA

Po Dweck i Leggett (1988), kognicije, afekti i ponašanje pojedinaca s različitim implicitnim teorijama, i s njima povezanim ciljnim orijentacijama, razlikuju se s obzirom na to jesu li bili uspješni u ostvarivanju svog cilja. Pritom, pojedinac koji je usmjeren na izvedbu nastoji uspjati u zadatku kako bi se pokazao sposobnim. Negativan ishod može dovesti do toga da razvije bespomoćan obrazac ponašanja i da smatra da nije dovoljno sposoban. S druge strane, pojedinac koji je usmjeren na ovladavanje nastoji povećati vlastite sposobnosti i ovladavati zadatkom. Ishod mu pruža informaciju je li strategija koju je koristio bila uspješna ili ju treba promijeniti. Također, pojedinci s različitim ciljnim orijentacijama drukčije interpretiraju količinu uloženog truda. Osoba koja je usmjerena na izvedbu drži da je količina truda koji ulaže u zadatak obrnuto proporcionalna njenim sposobnostima. Dakle, veliko ulaganje truda, rezultiralo ono uspjehom ili neuspjehom, pokazuje da njene sposobnosti nisu visoke, dok malo ulaganje truda koje rezultira uspjehom pokazuje da jesu visoke. S druge strane,

osoba koja je usmjerena na ovladavanje drži da je veće ulaganje truda pokazatelj da više koristi svoje sposobnosti kako bi ovladala nečim.

Pojedinci koji usvoje različite ciljne orijentacije mogu se razlikovati i prema afektu koji dožive nakon neuspjeha. S jedne strane, oni koji su usmjereni na izvedbu neuspjeh i ulaganje truda smatraju znakovima da nisu dovoljno kompetentni pa to može ugroziti njihovo samopoštovanje. Stoga je pretpostavljeno kako će oni vjerojatnije pokazati veću anksioznost, depresivnost, dosadu i otpor, obezvrjeđujući zadatak kako bi zaštitili svoje samopoštovanje, što se moglo vidjeti i u istraživanjima koje su proveli Diener i Dweck (1978, 1980). S druge strane, oni koji su usmjereni na ovladavanje neuspjeh shvaćaju kao znak da trebaju uložiti više truda ili razviti bolju strategiju. Stoga, uspjeh im izaziva pozitivni afekt odnosno osjećaj zadovoljstva i ponosa kad se uloženi trud na kraju isplati. Također, za razliku od onih usmjerenih na izvedbu, koji se osjećaju zadovoljno i ponosno nakon uspjeha za koji nisu morali uložiti puno truda, pojedincima usmjerenim na ovladavanje takve situacije izazivaju dosadu i nezadovoljstvo.

Naposljetku, navedene razlike u kogniciji i afektima dovode i do razlika u ponašanju. Prvo, kognitivni i afektivni čimbenici vezani uz pojedinu ciljnu orijentaciju utječu na odabir zadataka. Pritom, pojedinci biraju zadatke koji će maksimalizirati uspjeh i pozitivni afekt, odnosno minimalizirati neuspjeh i negativni afekt. Stoga, osobe usmjerene na izvedbu biraju zadatke koji će dovesti do pozitivne procjene svojih sposobnosti i posljedičnog osjećaja ponosa, a izbjegavaju one koji bi doveli do toga da se ne pokažu sposobnima i da se zbog toga osjećaju anksiozno ili kasnije posramljeno. S druge strane, osobe usmjerene na ovladavanje biraju zadatke koji će dovesti do razvoja njihovih sposobnosti, što će dovesti do toga da se osjećaju ponosno i zadovoljno.

Pored odabira zadatka, kognitivni i afektivni čimbenici vezani uz ciljne orijentacije utječu i na kvalitetu izvedbe uslijed doživljavanja neuspjeha. S jedne strane, oni koji su usmjereni na izvedbu stalno premještaju pažnju između izvršavanja samog zadatka i brige o ishodu. Ako se dogodi neuspjeh, oni vjeruju da nemaju koristi od daljnjeg ulaganja truda i odustaju kako bi zaštitili pozitivna mišljenja o svojim sposobnostima. Također, negativni afekt koji mogu doživjeti uslijed neuspjeha im otežava daljnju koncentraciju ili ih čak motivira osobu na povlačenje. S druge strane, oni koji su usmjereni na ovladavanje fokusiraju se na izvršavanje samog zadatka i postizanje svog cilja, a ukoliko dožive neuspjeh shvate ga kao znak da trebaju uložiti više truda, a ne da nisu dovoljno sposobni.

Također, njihov afekt uslijed neuspjeha može se očitovati u vidu povećane zainteresiranosti i odlučnosti u ovladavanju zadatkom, čemu pridonosi i intrinzična nagrada zbog ulaganja truda.

5. RAZVOJNI MENTALNI SKLOP I RAZVIJANJE SAMOREGULACIJSKIH VJEŠTINA

Budući da je samoregulacija jedna od najbitnijih vještina koju pojedinac može posjedovati i da vodi brojnim pozitivnim ishodima, važno je identificirati čimbenike koji mogu pozitivno djelovati na njen razvoj (Mrazek i sur., 2018). Kako su istraživanja pokazala da je jedna od najvažnijih odrednica samoregulacije kako pojedinac doživljava i interpretira ulaganje truda, Mrazek i suradnici (2018) su pretpostavili da bi kultiviranje *razvojnog mentalnog sklopa samoregulacije*, odnosno uvjerenja da je moguće razvijati svoje samoregulacijske sposobnosti, moglo poboljšati samoregulaciju. Ta pretpostavka zasniva se na već spomenutim rezultatima istraživanja koja su pokazala kako pojedinci s različitim implicitnim teorijama, odnosno mentalnim sklopovima, različito interpretiraju ulaganje truda i mentalni napor (Dweck i Leggett, 1988). Pritom, istraživanja su pokazala da osobe s razvojnim mentalnim sklopom karakterizira i posjedovanje dvaju uvjerenja o vezi ulaganja truda. Prvo, vjeruju da je ulaganje truda korisno te da je pokazatelj njihovog napornog rada pri postizanju cilja i razvijanja vlastitih sposobnosti. Za razliku od njih, osobe s fiksnim mentalnim sklopom smatraju ulaganje truda pokazateljem da dosežu granice svojih sposobnosti. Drugo, osobe s razvojnim mentalnim sklopom su sklonije ulagati dodatni trud ako naiđu na prepreke, za razliku od toga da odustanu. Također, neuspjeh im služi kao znak da nisu uložile dovoljno truda, a da nisu dovoljno sposobne jer nešto nisu uspjeli napraviti bez ulaganja previše truda. Dakle, smatrajući da mogu razvijati svoje vještine samoregulacije, takvi pojedinci bi trebali percipirati trud korisnim i biti uporni u svojim samoregulacijskim naporima i postizanju zacrtanih ciljeva.

Mrazek i suradnici (2018) su proveli pet istraživanja u kojima su ispitivali svoju pretpostavku. Prvim istraživanjem nastojali su provjeriti može li intervencija dovesti do usvajanja razvojnog mentalnog sklopa samoregulacije, pozitivnog viđenja mentalnog napora i poboljšanih samoregulacijskih ponašanja u svakodnevnom životu. Sudionici eksperimentalne skupine imali su trening samoregulacije, pri čemu su bili poučavani o promjenjivosti svoje sposobnosti za samoregulaciju i raznim samoregulacijskim strategijama. S druge strane, sudionici kontrolne skupine imali su trening interpersonalnih odnosa i poučavani su o tome kako da poboljšaju svoju komunikaciju s drugima, prošire svoju socijalnu mrežu te prodube postojeće odnose. Obje intervencije trajale su

šest tjedana. Prije i poslije intervencija ispitivala su se uvjerenja o promjenjivosti sposobnosti za samoregulaciju i značenju mentalnog napora, kao i upornost kroz rješavanje nerješivih anagrama, inhibicija čega i samoregulacija u svakodnevnom životu. Pokazalo se da su oni koji su sudjelovali u treningu samoregulacije smatrali samoregulaciju promjenjivijom od druge skupine po završetku intervencije, iako se skupine po tome prvobitno nisu razlikovale. Također, ti sudionici su dulje ustrajali i smatrali su mentalni napor znakom razvitka. Njihova samoregulacija je ostala na podjednakoj razini, no budući da se samoregulacija sudionika iz druge skupine pogoršala, istraživači vjeruju da je intervencija imala učinka kod prve skupine. Iako je pogoršana samoregulacija sudionika iz druge skupine uobičajena pojava kod studenata kako napreduje akademska godina, intervencija je vjerojatno imala zaštićen učinak na samoregulaciju sudionika iz prve skupine. Međutim, inhibicija sudionika nije bila promijenjena, vjerojatno zbog toga što se u okviru intervencije nije izravno poučavalo njeno razvijanje, a samo posjedovanje razvojnog mentalnog sklopa nije dovoljno za poboljšanje inhibicije. Iako istraživanje podupire pretpostavku autora, za sigurnije zaključke bilo bi potrebno provesti intervenciju s većom skupinom sudionika u odnosu na 75 sudionika koji su u ovom istraživanju sudjelovali do kraja intervencije. Pored toga, sama intervencija trebala bi biti organizirana tako da se mogu preciznije odrediti učinci samog mentalnog sklopa na samoregulaciju, što su autori nastojali postići u drugom istraživanju koje su proveli.

U drugom istraživanju, autori su nastojali provjeriti jesu li osobe s induciranim razvojnim mentalnim sklopom samoregulacije upornije (u toj studiji - u rješavanju nerješivih anagrama) neovisno o količini prethodno uloženog mentalnog napora (ispunjavanje jednostavnih ili težih matematičkih zadataka). Sudionici su bili podijeljeni u dvije skupine i trebali su pročitati i sumirati jedan od dva članka koji su govorili o promjenjivosti ili o nepromjenjivosti sposobnosti za samoregulaciju. Pokazalo se da je čitanje članka o promjenjivosti sposobnosti za samoregulaciju dovelo kod prve skupine do uvjerenja da je promjenjivija nego kod druge. Također, ti sudionici su dulje ustrajali i to neovisno o težini matematičkih zadataka koje su prethodno rješavali. Kao što se potvrdilo i u prvom istraživanju, drukčije doživljavanje mentalnog napora kod osoba s razvojnim mentalnim sklopom je ono što povećava njihovu upornost i razvija njihovu samoregulaciju.

Iako se uvjerenje da je mentalni napor znak napretka imalo pozitivan utjecaj na upornost u zadatku s anagramima, istraživači su se zapitali vrijedi li to i za druge vrste zadataka. Stoga su u trećem istraživanju koristili zadatak svjesnog disanja (engl. *mindful breathing*) kao oblik zadatka

regulacije pažnje. Pritom, sudionici su čitali slične članke poput onih u drugom istraživanju, a nakon toga su trebali 10 minuta fokusirati pažnju na svoje disanje, odnosno meditirati, vraćajući je na disanje ukoliko im misli odlutaju. Regulacija pažnje ispitivana je tako što su sudionici na znak trebali odgovoriti je li im pažnja bila fokusirana na disanje ili nešto drugo. Kao i prethodna dva istraživanja, sudionici koji su čitali članak o promjenjivosti sposobnosti za samoregulaciju smatrali su mentalni napor korisnim. Međutim, to nije utjecalo na njihovu izvedbu u zadatku svjesnog disanja, odnosno na njihovu regulaciju pažnje. Razlog tome može biti da regulacija pažnje zahtjeva više uvježbavanja pa kratka intervencija poput čitanja članka nije dovoljna, za razliku od slučaja povećane upornosti u prethodnim istraživanjima.

U četvrtom istraživanju, autori su nastojali otkriti na koje još načine razvojni mentalni sklop utječe na uvjerenja o mentalnom naporu. Pritom, ispitivali su pojavu izbjegavanja truda, odnosno tendencije da se odabere opcija koja je najmanje tjelesno ili kognitivno zahtjevna, koristeći zadatak u kojem su sudionici birali između lakših i težih matematičkih zadataka. Prije toga, sudionici su dobili članke identične prethodnim istraživanjima, no u ovom istraživanju je postojala i treća, neutralna skupina koja je čitala članak o nečemu što nije povezano sa samoregulacijom. Rezultati su pokazali da su osobe koje usvoje razvojni mentalni sklop o samoregulaciji sklonije birati teže zadatke od onih koji su usvojili fiksni mentalni sklop i koji su bili u neutralnoj skupini, čije je izbjegavanje truda bilo na podjednako razini.

Posljednje istraživanje nastojalo je ispitati kako su razlike u doživljavanju mentalnog napora, koje su utjecale na upornost u prva tri istraživanja, povezane s umanjenom tendencijom izbjegavanja truda, koja se pokazala u četvrtom istraživanju. Pritom, istraživači su pretpostavili samo da razvojni mentalni sklop umanjuje izbjegavanje truda i dovodi do uvjerenja da je mentalni napor znak razvitka. Istraživanje je provedeno na sličan način poput četvrtog, s tim da su sudionici još izvještavali o svojim stavovima o mentalnom naporu. Kao i u prethodnom istraživanju, sudionici koji su usvojili razvojni mentalni sklop samoregulacije birali su teže zadatke od sudionike u druge dvije skupine, koje se nisu razlikovale. Također, oni su bili skloniji mentalni napor smatrati znakom razvitka u odnosu na druge dvije skupine. Međutim, pokazalo se da su sudionici koji su usvojili fiksni mentalni sklop samoregulacije bili još manje skloni smatrati ga znakom razvitka od onih koji su bili u neutralnoj skupini. Dakle, oba mentalna sklopa utječu na uvjerenja o mentalnom naporu, iako se naposljetku ta uvjerenja razlikuju. Rezultati nisu pokazali da su izbjegavanje truda i uvjerenje o mentalnom naporu

povezani. To znači da umanjeno izbjegavanje truda do kojeg dovodi razvojni mentalni sklop nije pod utjecajem promjena u načinu gledanja na mentalni napor, već se na njih može gledati kao na dva odvojena pozitivna ishoda posjedovanja takvog mentalnog sklopa.

Zaključno, istraživanja Mrazeka i suradnika (2018) pokazala su da kultiviranje razvojnog mentalnog sklopa samoregulacije ima pozitivan učinak na izvedbu, za što je prvenstveno zaslužno uvjerenje da su ulaganje truda i mentalni napor korisni te da pokazuju pojedincu da napreduje, a ne da doseže svoje granice. Takvo uvjerenje dovodi do povećane upornosti, bilo nakon sudjelovanja u intenzivnoj intervenciji ili čitanja jednog članka o promjenjivosti sposobnosti za samoregulaciju. Međutim, moguće je da takve intervencije djeluju više kad uspješnost u zadatku ovisi o uloženom trudu i upornosti nego o vještinama koje je vjerojatno potrebno dulje uvježbavati. Naposljetku, pored viđenja napora kao korisnog, razvojni mentalni sklop samoregulacije doprinosi i tome da pojedinac manje izbjegava ulaganje truda, znajući da se samo tako može dalje razvijati.

Međutim, upitno je koliko kratke intervencije, poput onih u istraživanjima Mrazeka i suradnika (2018) mogu dugoročno utjecati na mentalni sklop pojedinca, osobito ako ga je njegovo dotadašnje životno iskustvo navelo na mišljenje da su njegove sposobnosti nepromjenjive. Također, raspon djelotvornosti intervencije treba se dodatno provjeriti kroz različite vrste zadataka koji ispituju različite sposobnosti pojedinca. Obecavajućim načinom kultiviranja razvojnog mentalnog sklopa pokazao se oblik povratne informacije koju roditelji, učitelji i bližnji daju djeci od malih nogu (Dweck i Molden, 2005). Pritom, trebali bi se fokusirati na proces kojim je dijete došlo do željenog ishoda i količinu truda koju je u to uložilo. Fokusiranje na to kako je dijete postiglo određeni ishod samo na temelju svojih postojećih sposobnosti, zbog čega ono može početi misliti da bi ulaganje truda značilo da ono nije već dovoljno sposobno, može imati negativne posljedice po njegove buduće pothvate, kao i na uvjerenja o tome koliko je sposoban samoregulirati svoje misli, emocije i ponašanje. Pored toga, važno je naglasiti kako, iako može biti korisna, povećana upornost kod osoba s razvojnim mentalnim sklopom ne mora uvijek biti adaptivna za pojedinca. Za razliku od njih, oni s fiksnim mentalnim sklopom i ciljem usmjerenim na izvedbu mogu lakše spriječiti interferiranje drugih ciljeva. Primjerice, za njih je manje vjerojatno da će ih omesti neka nova informacija na koju naiđu tijekom učenja, a koja im ne bi nužno bila od pomoći na ispitu za koji su učili, što bi im moglo ugroziti izvedbu. Međutim, takve okolnosti osobe s razvojnim mentalnim sklopom mogu spriječiti

razvijanjem svoje samoregulacije, odupirući se bilo kakvim smetnjama u postizanju svojih ciljeva i učinkovito usmjeravajući svoj trud.

6. ZAKLJUČAK

Samoregulacija se pokazala izuzetno važnom vještinom za razviti, budući da to koliko su pojedinci uspješni u reguliranju vlastitih misli, osjećaja i ponašanja utječe na njihovu uspješnost u ispunjavanju ciljeva koje su si zacrtali. Pojedinci često ne uspiju ostvariti svoje ciljeve, što može biti posljedica nedostatne samoregulacije. Pretpostavlja se da se samoregulacija razvija tijekom četiri faze – promatranje, imitacija, samokontrola i samoregulacija (Schunkov i Zimmermanov, 1997). Te faze povezane su s Zimmermanovima (2000) modelom samoregulacije učenja. Na samoregulaciju mogu utjecati različiti čimbenici, među kojima su kognicija, ponašanje, emocije, socijalni i okolinski utjecaji te motivacija (Usher i Schunk, 2018). Pokazalo se da motivacija ima velik utjecaj na samoregulaciju, posebice kroz implicitne teorije koje pojedinci posjeduju o svojim sposobnostima.

Kroz istraživanja doživljavanja neuspjeha kod djece (Diener i Dweck, 1978; 1980), pokazalo se da različito reagiraju na istu situaciju, razvijajući jedan od dva obrasca ponašanja. Djeca koja su ispoljavala bespomoćni obrazac ponašanja negativno su mislila o vlastitim sposobnostima, doživljavala su dosadu i anksioznost, odvrćala si pozornost od zadatka i imala su pogoršanu izvedbu. S druge strane, ona koja su bila usmjerena na ovladavanje gledala su na teške zadatke pozitivno i trudila se riješiti ih ulaganjem dodatnog truda. U podlozi tih obrazaca su implicitne teorije – inkrementalna teorija/razvojni mentalni sklop i teorija entiteta/fiksni mentalni sklop – koje su u populaciji podjednako zastupljene. Pokazalo da se na njih može utjecati intervencijama, a djeca ih obično razvijaju pod utjecajem povratnih informacija koje dobivaju (Dweck i Molden, 2005).

Pokazalo se da su različiti obrasci ponašanja koji se mogu usvojiti prilikom neuspjeha uzrokovani različitim ciljnim orijentacijama (Elliott i Dweck, 1988). Dok oni s bespomoćnim obrascem usvajaju ciljeve vezane uz izvedbu jer žele pokazati svoju kompetentnost, oni usmjereni na ovladavanje usvajaju ciljeve vezane uz ovladavanje jer žele razviti ili poboljšati svoju kompetentnost. Pritom, implicitne teorije o inteligenciji pokazale su se kao konzistentan prediktor ciljne orijentacije koju će djeca usvojiti. Pored toga, implicitne teorije mogu predstavljati i dva različita načina koncipiranja 'vlastitog ja' kojeg čine ili promjenjivi ili fiksni atributi (Dweck i Legget, 1988). Ciljne

orijentacije se još razlikuju i s obzirom na to jesu li prilazeće ili izbjegavajuće, a orijentirane na izvedbu ili ovladavanje, pri čemu se pokazalo da oni koji usvoje cilj pristupanja ovladavanju imaju najbolje ishode (Burnette i sur., 2013), iako bi buduća istraživanja trebala ispitivati jednaku podjelu ciljnih orijentacija kako bi se dodatno potvrdili ti rezultati.

Pojedinci s različitim implicitnim teorijama i ciljnim orijentacijama razlikuju se i u svojoj kogniciji, afektima i ponašanju prilikom neuspjeha (Dweck i Leggett, 1988). Onima s teorijom entiteta negativan ishod i ulaganje dodatnog truda ukazuju na to da nisu dovoljno sposobni, zbog čega osjećaju anksioznost, depresivnost ili dosadu, a u cilju da se pokažu sposobnima biraju lakše zadatke i odustaju kad naiđu na prepreke. S druge strane, oni s inkrementalnom teorijom doživljavaju neuspjeh kao znak da trebaju uložiti više truda, osjećajući povećanu zainteresiranost i odlučnost u ovladavanju zadatkom, a biraju i teže zadatke jer smatraju da njihovim rješavanjem razvijaju svoje sposobnosti.

Zaključno, pokazalo se i da je moguće kultivirati razvojni mentalni sklop samoregulacije, odnosno uvjerenje da se može razvijati vlastita sposobnost za samoregulaciju, što može imati pozitivan učinak na izvedbu (Mrazek i sur., 2018). U tom slučaju, razvojni mentalni sklop potiče uvjerenje da su ulaganje truda i mentalni napor korisni te da pokazuju pojedincu da napreduje, a ne da doseže svoje granice. Pokazalo se da to uvjerenje vodi povećanoj upornosti neovisno o duljini i intenzivnosti intervencije. Međutim, pokazalo se da takve intervencije vjerojatno djeluju više kad uspješnost u zadatku ovisi o uloženom trudu i upornosti nego o vještinama koje je vjerojatno potrebno dulje uvježbavati. Naposljetku, razvojni mentalni sklop samoregulacije doprinosi i manjem izbjegavanju ulaganja truda. Buduća istraživanja trebala bi ispitati dugoročne efekte različitih oblika intervencija, kao i raspon u kojem one mogu pozitivno djelovati na pojedinčevu izvedbu u različitim zadacima.

Zaključno, posjedovanje inkrementalne teorije ili razvojnog mentalnog sklopa o vlastitim sposobnostima može imati brojne pozitivne ishode po pojedinca. Stoga, bilo bi korisno kultivirati ga od najranije dobi, osobito kroz pružanje povratne informacije na temelju truda koje je dijete uložilo i procesa kojim je doseglo neki cilj, a ne njegovih postojećih sposobnosti. Međutim, čak i ako se usvoji teoriju entiteta ili fiksni mentalni sklop, moguća je promjena na bolje i uviđanje da se vlastite sposobnosti doista mogu mijenjati, zbog čega bi pojedinci mogli biti uporniji i bolji u samoregulaciji vlastitih misli, osjećaja i ponašanja u ispunjavanju ciljeva koje su si zacrtali.

LITERATURA

- Bandura, A. i National Institute of Mental Health. (1986). *Prentice-Hall series in social learning theory. Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall, Inc.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1–26. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1>
- Baumeister, R. F. i Heatherton, T. F. (1996). Self-regulation failure: an overview. *Psychological Inquiry*, 7(1), 1–15. https://doi.org/10.1207/s15327965pli0701_1
- Biddle, S. J. H., Wang, C. K. J., Chatzisarantis, N. L. D. i Spray, C. M. (2003). Motivation for physical activity in young people: Entity and incremental beliefs about athletic ability. *Journal of Sports Sciences*, 21(12), 973–989. <https://doi.org/10.1080/02640410310001641377>
- Bråten, I. i Strømsø, H. I. (2006). Predicting achievement goals in two different academic contexts: A longitudinal study. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(2), 127-148.
<https://doi.org/10.1080/00313830600575932>
- Brunson, B. i Matthews, K. (1981). The Type-A coronary-prone behavior pattern and reactions to uncontrollable stress: An analysis of performance strategies, affect, and attributions during failure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 40(5), 906-918.
<https://doi.org/10.1037/0022-3514.40.5.906>
- Burnette, J. L., O’Boyle, E. H., VanEpps, E. M., Pollack, J. M. i Finkel, E. J. (2013). Mind-sets matter: A meta-analytic review of implicit theories and self-regulation. *Psychological Bulletin*, 139(3), 655-701. <https://doi.org/10.1037/a0029531>
- Choi, H.-H., van Merriënboer, J. J. G. i Paas, F. (2014). Effects of the physical environment on cognitive load and learning: Towards a new model of cognitive load. *Educational Psychology Review*, 26(2), 225–244. <https://doi.org/10.1007/s10648-014-9262-6>

- Diener, C. I. i Dweck, C. S. (1978). An analysis of learned helplessness: Continuous changes in performance, strategy and achievement cognitions following failure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36(5), 451-462. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.36.5.451>
- Diener, C. I. i Dweck, C. S. (1980). An analysis of learned helplessness: II. The processing of success. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39(5), 940-952. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.39.5.940>
- Dupeyrat, C. i Mariné, C. (2005). Implicit theories of intelligence, goal orientation, cognitive engagement, and achievement: A test of Dweck's model with returning to school adults. *Contemporary Educational Psychology*, 30(1), 43-59. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2004.01.007>
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Random House Publishing Group.
- Dweck, C. S. i Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95(2), 256-273. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.95.2.256>
- Dweck, C. S. i Molden, D. C. (2005). Self-theories: Their impact on competence motivation and acquisition. U A. J. Elliot i C. S. Dweck (Ur.), *Handbook of competence and motivation* (str. 122-140). Guilford Publications.
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34(3), 169-189. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3403_3
- Elliott, E. S. i Dweck, C. S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(1), 5-12. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.54.1.5>
- Hofmann, W., Schmeichel, B. J. i Baddeley, A. D. (2012). Executive functions and self-regulation. *Trends in Cognitive Sciences*, 16(3), 174-180. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2012.01.006>
- Howell, A. J. i Buro, K. (2009). Implicit theories, achievement goals, and procrastination: A meditational analysis. *Learning and Individual Differences*, 19(1), 151-154. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2008.08.006>

- Licht, B. G. i Dweck, C. S. (1984). Determinants of academic achievement: The interaction of children's achievement orientations with skill area. *Developmental Psychology*, 20(4), 628-636. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.20.4.628>
- Mrazek, A. J., Ihm, E. D., Molden, D. C., Mrazek, M. D., Zedelius, C. M. i Schooler, J. W. (2018). Expanding minds: Growth mindsets of self-regulation and the influences on effort and perseverance. *Journal of Experimental Social Psychology*, 79, 164-180. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2018.07.003>
- Reeve, J. (2010). *Razumijevanje motivacije i emocija*. Naklada Slap.
- Schunk, D. i Zimmerman, B. J. (1997). Social origin of self-regulatory competence. *Educational Psychologist*, 32(4), 195-208. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3204_1
- Urduan, T. i Midgely, C. (2001). Academic self-handicapping: What we know, what more there is to learn. *Educational Psychology Review*, 13, 115–138. <https://doi.org/10.1023/A:1009061303214>
- Usher, E. L. i Schunk, D. H. (2018). Social cognitive theoretical perspective of self-regulation. U D. H. Schunk i J. A. Greene (Ur.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (2. izd., str. 19-35). Routledge /Taylor & Francis Group.
- Zimmerman, B. J. (1998). Academic studying and the development of personal skill a self-regulatory perspective. *Educational Psychologist*, 33(2-3), 73–86. <https://doi.org/101080/00461520.1998.9653292>
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. U M. Boekaerts, P. R. Pintrich i M. Zeidner (Ur.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13–39). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50031-7>
- Zimmerman, B. J. (2013). From cognitive modeling to self-regulation: A social cognitive career path. *Educational Psychologist*, 48(3), 135–147. <https://doi.org/10.1080/00461520.2013.794676>