



**УНИВЕРЗИТЕТ „СВ.КИРИЛ И  
МЕТОДИЈ” ВО СКОПЈЕ  
ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ**



**м-р Жанета Ордан Чонтева**

**УЛОГАТА НА МОТИВАЦИСКИТЕ ФАКТОРИ И  
ФАКТОРИТЕ НА СУБЈЕКТИВНАТА ДОБРОСОСТОЈБА ВО  
РАЗБИРАЊЕ НА ВЕРБАЛНИ ТЕСТОВНИ СОДРЖИНИ КАЈ  
УЧЕНИЦИТЕ НА 15-ГОДИШНА ВОЗРАСТ ВО РЕПУБЛИКА  
СЕВЕРНА МАКЕДОНИЈА**

**Докторски труд**

**Скопје, 2023**



УНИВЕРЗИТЕТ „СВ.КИРИЛ И МЕТОДИЈ“  
ВО СКОПЈЕ



ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ

Институт за психологија

м-р Жанета Ордан Чонтева

УЛОГАТА НА МОТИВАЦИСКИТЕ ФАКТОРИ И ФАКТОРИТЕ  
НА СУБЈЕКТИВНАТА ДОБРОСОСТОЈБА ВО РАЗБИРАЊЕ НА  
ВЕРБАЛНИ ТЕСТОВНИ СОДРЖИНИ КАЈ УЧЕНИЦИТЕ НА 15-  
ГОДИШНА ВОЗРАСТ ВО РЕПУБЛИКА СЕВЕРНА  
МАКЕДОНИЈА

Докторски труд

Скопје, 2023

Докторанд:  
м-р ЖАНЕТА ОРДАН ЧОНТЕВА

Тема:  
УЛОГАТА НА МОТИВАЦИСКИТЕ ФАКТОРИ И ФАКТОРИТЕ НА СУБЈЕКТИВНАТА ДОБРОСОСТОЈБА ВО РАЗБИРАЊЕ НА ВЕРБАЛНИ ТЕСТОВНИ СОДРЖИНИ КАЈ УЧЕНИЦИТЕ НА 15-ГОДИШНА ВОЗРАСТ ВО РЕПУБЛИКА СЕВЕРНА МАКЕДОНИЈА

Ментор:  
проф.д-р ОГНЕН СПАСОВСКИ,  
Институт за психологија, Филозофски факултет во Скопје

Комисија за одбрана:  
проф.д-р ВИОЛЕТА АРНАУДОВА (претседател)  
Институт за психологија, Филозофски факултет во Скопје

проф.д-р ОГНЕН СПАСОВСКИ,  
Институт за психологија, Филозофски факултет во Скопје

проф.д-р ЕЛЕНА АЧКОВСКА ЛЕШКОВСКА,  
Институт за психологија, Филозофски факултет во Скопје

проф.д-р НИКОЛИНА КЕНИГ,  
Институт за психологија, Филозофски факултет во Скопје

проф.д-р ОРХИДЕЈА ШУРБАНОВСКА,  
Институт за психологија, Филозофски факултет во Скопје

Научна област:  
ОПШТА ПСИХОЛОГИЈА

Датум на одбрана:

**УЛОГАТА НА МОТИВАЦИСКИТЕ ФАКТОРИ И ФАКТОРИТЕ НА СУБЈЕКТИВНАТА ДОБРОСОСТОЈБА ВО РАЗБИРАЊЕ НА ВЕРБАЛНИ ТЕСТОВНИ СОДРЖИНИ КАЈ УЧЕНИЦИТЕ НА 15-ГОДИШНА ВОЗРАСТ ВО РЕПУБЛИКА СЕВЕРНА МАКЕДОНИЈА**

– А п с т р а к т –

Истражувањето има за цел да ја потврди улогата на мотивацијата за постигнување и субјективната добросостојба на учениците како значајни предиктори за нивните постигнувања на задачите во тестовите за разбирање на вербални содржини опфатени со тестирањето во рамките на меѓународната истражувачка студија ПИСА 2018 (Programme for International Student Assessment). Примерокот го сочинуваат вкупно 4925 петнаесетгодишни ученици од нашата земја. Во истражувањето ПИСА 2018 година се воведени нови скали за мерење на конструктите мотивација за постигнување и субјективна добросостојба. Токму затоа, првиот дел од истражувањето се фокусираше на утврдување на хипотетската валидност на скалите. Резултатите од конфирматорната факторска анализа ја потврдуваат валидноста на секоја од понудените скали. Вториот дел од истражувањето ги утврди значајните предиктори за постигнувањето на учениците на задачите во тестовите за разбирање на вербални содржини. Имено, сите шест конструкти поврзани со мотивацијата за постигнување се значајни предиктори, при што, самоефикасноста на учениците е фактор кој најмногу придонесува во објаснувањето на варијансата во постигнувањето на учениците, следуваат факторите: цели кон совладување, страв од неуспех, перзистентност, компетитивност и најмал придонес има конструктот вложување на труд. Во однос на факторите од делот на субјективната добросостојба, исто така, сите четири фактори имаат значаен придонес во предвидување на постигањата на учениците, но изненадувачки, со спротивна насока од очекуваната (споредено со повеќето од релевантните студии). Притоа најголем придонес има факторот евдемонија, следуваат факторот позитивен афект, негативен афект и најмал придонес има задоволството од животот.

**Клучни зборови:** мотивација за постигнување, субјективна добросостојба, тестови за разбирање на вербални содржини, ПИСА 2018, конфирматорна факторска анализа, хиерархиска регресивна анализа

M.Sc Zhaneta Ordan Chonteva

THE ROLE OF MOTIVATION FACTORS AND SUBJECTIVE WELL-BEING FACTORS IN  
THE UNDERSTANDING OF VERBAL TEST CONTENTS AMONG 15-YEAR-OLD  
STUDENTS IN THE REPUBLIC OF NORTH MACEDONIA

- Abstract -

The research aims to confirm the role of motivation for achievement and the subjective well-being of students as significant predictors of their achievement of tasks in tests for understanding verbal content included in the testing within the framework of the international research study PISA 2018 (Programme for International Student Assessment). The sample consists of a total of 4925 fifteen-year-old students from our country. In the PISA 2018 survey, new scales were introduced to measure the constructs motivation for achievement and subjective well-being. Hence the first part of the research is focused on determining the hypothetical validity of the scales. The results of the confirmatory factor analysis confirm the validity of each of the proposed scales. The second part of the research determined the significant predictors of students' achievement of the tasks in the tests of understanding verbal content. Namely, all six constructs related to motivation for achievement are significant predictors, with students' self-efficacy being the factor that contributes the most in explaining the variance in students' achievement, followed by the factors: mastery goals, fear of failure, persistence, competitiveness, and the least contribution has the construct investment of effort. Regarding the factors from the subjective well-being section, also, all four factors have a significant contribution in predicting student achievement, but surprisingly, with the opposite direction than expected (compared to most of the relevant studies). The biggest contribution is the eudaimonia factor, followed by the positive affect, negative affect and the least contribution is the satisfaction with life.

**Keywords:** motivation for achievement, subjective well-being, verbal comprehension tests, PISA 2018, confirmatory factor analysis, hierarchical regression analysis

„Изјавувам дека докторскиот труд го изработив самостојно, дека уредно ги цитирам сите користени извори и литература и дека трудот не е користен во рамките на други универзитетски студии или за стекнување на друго звање.“

Своерачен потпис на докторандот



„Изјавувам дека електронската верзија на докторскиот труд е идентична со отпечатениот докторски труд.“

Потпис на авторот, с.р.



## СОДРЖИНА

<b>ВОВЕД</b> .....	7
ПРОБЛЕМ НА ИСТРАЖУВАЊЕТО.....	14
<b>ТЕОРИСКИ ОСНОВИ НА ИСТРАЖУВАЊЕТО</b> .....	16
МОТИВАЦИЈА ЗА ПОСТИГНУВАЊЕ.....	16
Теорија на мотивација за компетентност.....	18
Теорија за цели на постигнување.....	21
Теорија за самодетерминација.....	30
Самоефикасност.....	34
Модел „очекувања – вредности“.....	40
СУБЈЕКТИВНА ДОБРОСОСТОЈБА.....	43
Позитивна и негативна афективност.....	49
Задоволство од животот.....	50
РАЗБИРАЊЕ НА ВЕРБАЛНИ ТЕСТОВНИ СОДРЖИНИ.....	52
<b>РЕЛЕВАНТНИ ИСТРАЖУВАЊА</b> .....	57
ИСТРАЖУВАЧКИ ХИПОТЕЗИ.....	68
<b>МЕТОД</b> .....	72
ИСПИТАНИЦИ.....	72
ИНСТРУМЕНТИ.....	73
Мотивација за постигнување.....	73
Субјективна добросостојба.....	77
Разбирање на вербални тестовни содржини.....	80
ПОСТАПКА.....	87
СТАТИСТИЧКА ОБРАБОТКА НА ПОДАТОЦИТЕ.....	87
<b>РЕЗУЛТАТИ</b> .....	90
ДЕСКРИПТИВНИ СТАТИСТИЦИ.....	90
НАОДИ ОД КОНФИРМАТОРНАТА ФАКТОРСКА АНАЛИЗА ЗА КОНСТРУКТОТ <i>МОТИВАЦИЈА ЗА ПОСТИГНУВАЊЕ</i> .....	92
НАОДИ ОД КОНФИРМАТОРНАТА ФАКТОРСКА АНАЛИЗА ЗА <i>СУБЈЕКТИВНАТА ДОБРОСОСТОЈБА</i> .....	98
НАОДИ ОД ХИЕРАРХИСКА РЕГРЕСИВНА АНАЛИЗА ЗА ПРИДОНЕСОТ НА ПРЕДИКТОРИТЕ ВО ПОСТИГАЊАТА НА ТЕСТОВИТЕ ЗА РАЗБИРАЊЕ НА ВЕРБАЛНИ СОДРЖИНИ.....	102
<b>ДИСКУСИЈА И ЗАКЛУЧОЦИ</b> .....	110
НЕДОСТАТОЦИ НА ИСТРАЖУВАЊЕТО И ПРЕПОРАКИ ЗА ПОНАТАМОШНИ ИСТРАЖУВАЊА.....	132
<b>КОРИСТЕНА ЛИТЕРАТУРА</b> .....	133
<b>ПРИЛОЗИ</b> .....	158
<b>БИОГРАФИЈА</b> .....	179
<b>BIOGRAPHY</b> .....	184
<b>АВТОРЕЗИМЕ</b> .....	188
<b>RESUME</b> .....	208

## ВОБЕД

Бројни истражувачки студии ја потврдуваат улогата на мотивацијата и субјективната добросостојба на учениците како значајни предиктори за нивните постигнувања на задачи за коишто треба да го прочитаат и разберат текстот, односно да откријат, селектираат, интерпретираат, интегрираат и евалуираат различни информации во процесот на решавање (Andersen & Nielsen, 2016; Good & Lavigne, 2017). Една од нив е и меѓународната истражувачка студија ПИСА (*Programme for International Student Assessment*), организирана од страна на Организацијата за економска соработка и развој (OECD – Organization for Economic Cooperation and Development) која ги мери способностите и знаењата на учениците на крајот на задолжителното основно образование, на 15-годишна возраст на учениците, во три подрачја (Organization for Economic Cooperation and Development [OECD], 2016):

- оспособеност за читање со разбирање и критички пристап во читање на вербални содржини;
- математичка писменост – читање, интерпретирање и решавање на даден проблем со организирање и толкување на дадени информации и избирање на метод за решавање;
- писменост во природните науки – препознавање на научни прашања, користење на научни знаења, идентификување на содржината во научните истражувања и поврзување на научните податоци со докази и заклучоци.

Во истражувањето ПИСА 2018 година акцентот е ставен на мерење на оспособеноста на учениците за читање со разбирање. Задачите во тестовите за разбирање на вербални содржини ја мерат способноста на учениците за разбирање, користење и рефлексивност на вербалните содржини со задача да се постигнат одредени цели, да се поттикне развој на знаењето и потенцијалот, за да може ефективно да се учествува во општеството. Решавањето на задачите во тестовите вклучува широк спектар на когнитивни компетенции, од основно декодирање до познавање на значењето на зборовите, граматика и поголеми јазични и текстуални структури и карактеристики, до знаење за светот (OECD, 2019a). Истражувачкиот интерес на ПИСА-студијата не е да се открие колку се усвоени знаењата предвидени со наставните програми во форма на меморирани факти, туку да се утврди дали

учениците ги разбираат содржините и дали умеат да го употребат тоа знаење и како го употребуваат. Затоа сите задачи што се користат во тестирањето се поврзани со реални животни ситуации во кои можат да се најдат учениците и во кои можат да го применат стекнатото знаење. За да можат учениците да имаат високо постигнување на задачите во тестовите за разбирање на вербални содржини, се бара од нив да бидат оспособени да извршуваат голем број когнитивни процеси. А, извршувањето на овие процеси, подразбира ученикот/ученичката да има когнитивни вештини, стратегии и мотивација коишто нив ќе ги поддржат (OECD, 2019a). Во претходните циклуси на ПИСА-тестирањето, почнувајќи од 2000 година, фокусот на истражување на мотивациските фактори се однесувал на следните мотивациски конструкти: *интерес, интринзична мотивација, самоефикасност и сликата за себе* (OECD, 2019a). Тестирањето ПИСА 2018 за прв пат опфаќа прашања што се однесуваат на диспозициите на учениците релевантни за конструктот *мотивација за постигнување*. Поимот диспозиција во рамките на концептот за спроведување на ПИСА 2018 се дефинира на следниот начин: „Диспозициските варијабли го претставуваат личносниот контекст во којшто учениците му пристапуваат или го избегнуваат учењето; тие произлегуваат од секојдневниот живот, како резултат на процесите на социјализација со родителите, наставниците, тренерите (обучувачите), културата и покажуваат како се поттикнува и зајакнува однесувањето со текот на времето“ (OECD, 2019a; стр. 229).

Во овој труд, конструктот *мотивација за постигнување* се дефинира како внатрешна психичка состојба којашто го покренува, насочува и поддржува однесувањето кон остварување на одредена цел. Личноста е активно ангажирана во сопствениот развој и во голема мера може да ги одреди исходите од своите постапки (Elliot & Dweck, 2005). Овие мотиви претставуваат научени, но стабилни и трајни индивидуални диспозиции. Во основата на мотивацијата за постигнување со наоѓа компетенцијата, и тоа што учениците сакаат да ја развиваат својата компетенција или да ја покажуваат пред другите (Elliot, 2006; Schunk & Pajares, 2005). Многу цели влијаат на мотивацијата на учениците, но најчесто акцент се става на проучување на постигнувањето како цел на учењето. За секој ученик/секоја ученичка важно е да се утврди што за него/неа значи сопственото однесување насочено кон постигнување и каква улога има тоа однесување. Ова е

основата за да се разбере мотивацијата на учениците (Elliot & Murayama, 2008).

Целите се когнитивни претстави коишто се однесуваат на тоа што поединецот сака да постигне и причините зошто сака да ги постигне. Посакуваните цели одредуваат што треба да се направи, на кои аспекти во однесувањето да се внимава и служат како критериуми за проценка на сопственото однесување. Во основата на Теоријата за цели на постигнување е поставката дека постојат голем број цели коишто учениците можат да ги постигнат во наставниот процес (Elliot & Murayama, 2008). Учениците учествуваат во оние активности коишто се насочени кон постигнување затоа што имаат одредена целна ориентација. Целната ориентација е диспозициска карактеристика и се однесува на група интенции на ученикот/ученичката што одредуваат како да пристапува и дејствува во учење со смисла и разбирање (Elliot et al., 2017). Истражувањата во рамки на Теоријата за цели на постигнувањето довеле до идентификување на две целни ориентации кои учениците најчесто ги усвојуваат (Hulleman et al., 2010). Тоа се: *целна ориентација кон совладување/учење* и *целна ориентација кон изведба/перформанса* (Ames, 1984; Dweck, 1986; Elliot, 1999; Nicholls, 1984).

Учениците ориентиран кон совладувањето/учењето се насочуваат кон развивање на нови способности и вештини, разбирање на содржините што ги учат, тежнеат кон личен развој и напредување и го вреднуваат своето постигнување врз основа на сопствени стандарди. Оваа целна ориентација се темели на потребата за постигнување кај учениците и *теоријата за растеж* (верување дека когнитивните способности и карактеристиките на личноста може да се менуваат и развиваат) (Dweck, 2009). Од друга страна, учениците ориентиран кон изведба/перформанса сакаат да ја покажат својата компетентност и се насочени кон тоа како другите ќе ги проценат, па и своето постигнување го вреднуваат споредувајќи се со другите. Оваа целна ориентација се темели на потребата за постигнување, но и на стравот од неуспех, како и на *теоријата на ентитет* (верување дека когнитивните способности и карактеристиките на личноста се непроменливи) (Dweck, 2007). Кога учениците се насочени на цели за совладување/учење тогаш тие имаат тенденција да уживаат во учењето со смисла и разбирање и во усвојување на содржините што се обработуваат во училиштето што води

кон остварување на очекуваните резултати во наставниот процес. Затоа целите на совладување може да се разгледуваат како облик на внатрешна мотивација, бидејќи го поттикнуваат интересот кај учениците (Pintrich, 2000). Целите на изведба/перформанса подразбираат присуство на надворешна мотивација. Фокусот е на добивање на признанија, споредување и натпреварување со соучениците. Учениците кај кои преовладува екстринзичката целна ориентација поголемо значење им придаваат на оценките (Elliot & Harackiewicz, 1996).

Процесот на конструирање на цели кои го оптимизираат потенцијалот на учениците за да се справуваат успешно со образовните транзиции бара споредувања на нивната мотивација со можностите, предизвиците и ограничувањата кои ги носи развојната фаза во текот на нивното образование. Учениците за време на адолесценцијата, развиваат специфични аспирации за идната образовна и професионална кариера. Овие нивни аспирации, како и целите што си ги поставуваат дејствуваат како компас кој им помага на учениците, односно ги насочува како да го распоредат/организираат времето и енергијата (Hughson & Wood, 2020). Затоа, од клучно значење е да се разбере како учениците се движат низ овие промени, а истовремено да го одржуваат и менталното здравје и добросостојбата. Успешното ангажирање во образовните транзиции често е олеснето со процесите на заедничко дејствување со врсниците, родителите и наставниците. Учениците не се пасивни објекти на влијанијата од животната средина врз нив, туку имаат своја сила да дејствуваат, да создаваат нови вредности (Hughson, 2022), да прават свои избори и да креираат свои развојни средини и идни животни патеки (Baltes, 1997). Многу психолошки фактори како што се мотивацијата (Salmela-Aro, 2009), целната ориентација (Pintrich, 2003), начинот на размислување за умствениот склоп (Dweck, 1986), самоефикасноста (Bandura, 1993), донесувањето одлуки и поврзаните обврски се одговорни за овој механизам (Dietrich et al., 2012). Учениците се обидуваат да ги постигнат своите цели и да го регулираат своето однесување во социјален контекст врз основа на заемно дејствување. Постигнувањето на целта не се заснова само на саморегулација, туку на реципрочно дејствување и корегулација во социјален контекст. Клучните социјални контексти за содејство на ученикот/ката во контекст на образованието се врсниците, наставниците и родителите. Во текот на овој процес на социјализација,

учениците градат одговорност (Dietrich et al, 2012). Двата процеси, дејствувањето и содејствувањето, се тесно поврзани со мотивацијата. Прво, образовните средини со кои се соочуваат учениците според возраста играат важна улога во канализирањето на мотивацијата и поврзаните цели што тие ги конструираат. Целите на учениците се разликуваат, а овие разлики ги одразуваат развојните задачи, можностите и промените во улогите. На пример, кога адолесцентите се прашуваат за нивните лични цели, нивните одговори обично се фокусираат на целите поврзани со училиштето, идното образование, врсниците и слободните активности (Salmela-Aro, 2009). Второ, личните цели на учениците се важен дел од нивното дејствување. Учениците се активни создавачи на сопствениот живот и имаат потенцијали да го насочуваат сопствениот живот. Преку начините на кои тие прават избори, создаваат нови вредности и избираат различни насоки за нивниот иден живот. Со други зборови, дејствувањето на учениците игра клучна улога за нивното учење, развој и добросостојба (Nurmi, 2001).

Истражувачката студија ПИСА 2018 *субјективната добросостојба* на учениците ја концептуализира како динамичка состојба којашто им помага на учениците да го развијат чувството на контрола над сопствениот живот, отпорноста за справување со неповолни ситуации и да постигнуваат повисоки академски резултати (OECD, 2019a). Оваа дефиниција во себе вклучува три елементи на субјективната добросостојба: вреднување на животот, односно рефлексивна/проценка на задоволството од сопствениот живот; проценка на афективната/емоционалната состојба којашто се однесува за одреден временски период и евиденција, односно проценка на чувството на имање смисла или цел во животот. Мерењето на субјективната добросостојба кај 15-годишните ученици е особено важно, бидејќи на оваа возраст тие се наоѓаат во клучната транзициска фаза на физичкиот и емоционалниот развој и особено е важно да им се даде простор да се изразат за тоа како се чувствуваат, што мислат за својот живот и какви им се аспирациите за во иднина (Pressman et al., 2019). Прашањата за младите да се изјаснат за нивната добросостојба е еден од начините да се мери позитивниот развој на младите луѓе. Субјективната добросостојба на младите е поврзана со здравјето и однесувањето поврзано со здравјето кое што може да продолжи во возрасниот период (Levin et al., 2012). Субјективната добросостојба ги подразбира среќата и задоволството од животот. Среќата и задоволството од животот се

всушност афективна и когнитивна субјективна проценка на сопствениот живот, на квалитетот на сопственото живеење, проценка во однос на сето она што ни се случува во животот. ПИСА 2018 ги дефинира *задоволството од животот* како севкупна, целосна евалуација којашто индивидуата ја прави за својот доживеан квалитет на животот, согласно, односно според своите лични, сопствени критериуми. Во литературата се сретнуваат неколку поими кои имаат слични значења и се користат во слични контексти, но сепак се однесуваат на поспецифични проценки и имаат потесно дефинирани значења (Huebner et al., 2006; Soares et al., 2019). Меѓу нив најчести се поимите среќа, квалитет на животот и сл. Но, вообичаено концептот за среќата повеќе имплицира емоционално доживување и емоционална проценка и иако недвојбено може да се однесува на севкупното живеење, нужно не ја имплицира свесната когнитивна проценка на задоволството од животот. Задоволство од животот е повеќе когнитивна проценка за тоа колку сме задоволни од нашиот живот во целина, од сите подрачја, од начинот на кој живееме и не имплицира нужно и афективна проценка (Yeager & Bundick, 2009). Поимот *субјективна добросостојба* ги обединува афективната и когнитивната евалуација на сопствениот живот. Субјективна добросостојба подразбира среќен живот со почести пријатни доживувања, а помалку непријатни доживувања и воедно високо задоволство од животот. Тоа значи дека во основа на субјективната добросостојба се наоѓаат две меѓусебно тесно поврзани компоненти. Првата е афективната проценка на хедонистичката рамнотежа меѓу позитивните и негативните емоционални искуства, актуелните, но и минатите кумулирани искуства кои секако имаат силно влијание. На емоционалните доживувања неспорно силно влијание имаат и цртите на темпераментот (а со тоа и генетските предиспозиции). Втората проценка е когнитивна, во однос на задоволството од животот во целина или на задоволството од специфични домени од животот во целина или на задоволството од специфични домени од животот: задоволство од личните постигнувања, од учењето, училиштето, односите со другарите, од слободното време итн. (Clarke, 2020).

Клучно влијание на проценката на субјективната добросостојба има и тоа дали живееме согласно со сопствените животни цели, вредности и ставови; дали ги следиме и реализираме нашите животни цели. Реализацијата на животните цели директно се рефлектира на

задоволеноста на нашите базични психолошки потреби за автономија, компетенција и поврзаност (формирање и одржување на социјални врски). Тие потреби се временски и просторно универзални. Доколку животните цели кои сме ги развиле во текот на животот, или во поедини периоди (а, можат да бидат долгорочни и краткорочни) се во функција на задоволувањето на базичните психолошки потреби, ќе растат задоволството од животот или задоволството од специфични подрачја од животот и позитивните емоционални доживувања ќе бидат почести. Затоа субјективната добросостојба е обединувачки концепт: ја одразува задоволеноста во однос на сите мотивациски нивоа, вклучува и афективна проценка на односот меѓу пријатните и непријатните доживувања, како и когнитивна проценка на задоволството од животот (Deci & Ryan, 2008). Субјективната добросостојба се зголемува кога секојдневните активности се во согласност со нашите животни цели и во согласност со базичните психолошки потреби, па оттука, субјективна добросостојба подразбира нешто повеќе отколку да се имаат одредени црти на темпераментот и да се избегнуваат конфликтни и стресни ситуации. Субјективната добросостојба подразбира да се градат и следат лични вредности и да се има смисла во животот, што ќе вроди со чувство на исполнетост. Колку поединечни случувања во некое од животните подрачја ќе имаат влијание на субјективната добросостојба, зависи од тоа колку активностите во контекст на тоа животно подрачје се во согласност со животните цели, колку ги задоволуваат базичните психолошки потреби и колку тие доживувања се пријатни или непријатни (Спасовски, 2008).

Субјективната добросостојба е условена од многу персонални фактори. Според истражувањата најсилни предиктори на задоволството од животот се позитивната емоционалност и негативната емоционалност, конкретно мерени со потфакторите позитивни емоции и депресија од NEO-PI-R. Од друга страна, бидејќи субјективната добросостојба е композит од когнитивната проценка на задоволството од животот и афективната проценка на односот меѓу позитивните и негативните емоции, следува дека мерката за субјективната добросостојба е сублимат на мерките на овие два варијабли. Од аспектите на личноста поврзани со селфот, најчесто поврзувани со субјективната добросостојба се себеценење и самодетерминираноста. Себеценење е позитивна слика или негативна ориентација кон себе си, глобална проценка на сопствената вредност.

Луѓето се мотивирани да имаат високо себеценење, а имањето на изразено себеценење укажува на позитивен однос кон себе, не и егоизам (Спасовски, 2008; стр.183).

### Проблем на истражувањето

Во истражувачката рамка за спроведување на тестирањето ПИСА 2018 се воведени нови скали за мерење на конструктите: *мотивација за постигнување* (понудени се следните шест скали: *компетитивност, цел кон совладување, страв од неуспех, перзистентност, вреднување на трудот, самоефикасност*) и *субјективна добросостојба* (понудени се четири скали: *позитивен афект, негативен афект, евдемонија, задоволство од животот*). Токму затоа, истражувањето е поделено во два дела. Првиот дел се фокусира на проверка на хипотетската валидност на новите конструкти поврзани со *мотивацијата за постигнување* и *субјективна добросостојба*, додека вториот дел на истражувањето има за цел да утврди дали овие конструкти го предвидуваат постигнувањето на задачите во тестовите за разбирање на вербални содржини кај учениците на 15-годишна возраст во Република Северна Македонија, опфатени со тестирањето во рамките на меѓународната истражувачка студија ПИСА 2018.

Резултатите од меѓународната истражувачка студија ПИСА 2018 се валидни податоци за тоа колку учениците се подготвени за живот во модерни општества по завршување на училиштето, ставајќи акцент на применливоста на знаењата, вештините и компетенциите кои ги стекнале во текот на образованието. Наодите и препораките од истражувањето би помогнале на креаторите на образовните политики да осмислат програми насочени кон нагласување на важноста на мотивацијата и субјективната добросостојба на учениците за да можат да постигнуваат повисоки академски резултати. Многу е важно да се осмислат конкретни активности за да се влијае на развојот на личноста на учениците - да го ценат вложениот труд во учењето и во наставата со цел да ги развијат своите способности и да постигнуваат успех, да не се откажуваат лесно кога ќе најдат на потешкотии при решавањето на проблеми или задачи, туку да испробуваат поинакви стратегии и да ги користат сите расположливи ресурси за да научат. Оттука, целта на овој труд е да се одговори на следните два истражувачки проблеми:

**Истражувачки проблем 1:** Дали предложените факторски структури во истражувачката рамка за тестирањето ПИСА 2018 за мерење на конструктите *мотивација за постигнување* и *субјективна добросостојба* соодветствуваат на податоците добиени на примерок ученици на 15-годишна возраст во Република Северна Македонија?

**Истражувачки проблем 2:** Дали постигнувањето на задачите во тестовите за разбирање на вербални содржини зададени во ПИСА 2018 кај учениците на 15-годишна возраст во Република Северна Македонија може да се предвиди врз основа на утврдените фактори поврзани со *мотивацијата за постигнување* и *субјективната добросостојба*?

## ТЕОРИСКИ ОСНОВИ НА ИСТРАЖУВАЊЕТО

### Мотивација за постигнување

Актуелните теориски пристапи за *мотивацијата за постигнување* ја концептуализираат мотивацијата со социјално-когнитивни термини. Видот на академски цели коишто си ги поставуваат учениците е важна варијабла во истражувањата на мотивацијата во академски контекст. Истражувањата се фокусираат на улогата на мислите, верувањата и перцепциите на мотивациските процеси (Elliot, 2020; Elliot & Trash, 2001).

Всушност, концептите на *мотивацијата за постигнување* биле присутни уште при раѓањето на психологијата како научна дисциплина, кога Вилијам Џејмс понудил размислување за тоа дека стремежите за постигнување се поврзани со самоевалуацијата. Набрзо потоа, бројни истражувачки студии се фокусирале на релевантни аспекти од постигнувањето, како, на пример, на ефектот на намерите врз истрајноста, ефектот на тежината на задачата на постигнувањето/изведбата. Систематизирана емпириска работа во областа на *мотивацијата за постигнување* започнала во лабораторијата на Kurt Levin (1936) преку истражувањата на однесувањето при различни нивоа на аспирации. Тој ја проширил теоријата на „резултатна валентност“ на начин да соодветствува на процесите на аспирации. Врз основа на претпоставката дека процесите на пристапување и избегнување имаат спротивни ефекти, Левин ја пресметал резултатната валентност за одредена тежина на задачата како пондерирана валенција за успех минус пондерирана валенција за неуспех. Притоа, индивидуата ќе го избере она тежинско ниво за кое резултатната валентност е максимизирана. Декада подоцна, McClelland (1985) работел на конструктот за *потребата за постигнување*. Оттогаш, па до денес има бројни истражувања, тестирани се бројни теориски конструкти, како, на пример, атрибуции, диспозиции, анксиозност од тестирање, цели, компетенции, вредности, имплицитни теории. Имајќи предвид дека нема сосема јасна дефиниција на поимот „постигнување“ тоа води до одредени слабости во литературата за мотивација за постигнување. Со цел да се обезбеди напредок во теоријата и истражувањата во полето на *мотивацијата на постигнување* било потребно да се идентификува и прецизно да се дефинира концептуално јадро. Поимот *компетенција* е концептуалното јадро на *мотивацијата за постигнување*.

Компетенцијата, може да се дефинира како манифестирање квалитет на ефективност, способност или успех (Kanfer et al., 2013; Yeager, 2017). Анализата на компетенцијата од мотивациски аспект, во себе вклучува начини на кои индивидуалното однесување се поттикнува, активира и насочува, фокусира. Активизацијата на однесувањето е втемелена во премисата дека компетенцијата е вродена, базична психолошка потреба на човекот. Иницијална манифестација на мотивацијата за компетентност се забележува по самото раѓање, тоа е всушност желбата за истражување и совладување на средината, рефлектирана преку вродената тенденција на новороденчето за љубопитност и истражувачка игра. Како што децата усвојуваат поголеми капацитети за децентрализирано и реверзибилно мислење, преку процесите на социјализација, позитивни и негативни настани поврзани со компетентноста, мотивацијата за компетентност која дотогаш била во рудиментарна форма - започнува да се развива и диференцира (Sisk et al., 2018). Поконкретно, децата и младите започнуваат да користат различни стандарди за евалуација на компетентноста, тие почнуваат да ја сфаќаат компетентноста на повисоко ниво на апстракција и почнуваат да се фокусираат на избегнување на некомпетентноста и пристапување кон компетентност. Овој процес на диференцијација продолжува и во возрасната доба, при што мотивацијата за компетентност често се поврзува со други мотивациски прашања кои заеднички се активираат во контекст на компетентно релевантно однесување (на пример, размислувања за себепрезентација, припадност, самовреднување). Во староста намалениот број на можности за практикување на компетенциите, поврзано со севкупното опаѓање на вештините и способностите може да доведе до скромно опаѓање на мотивацијата за компетентност, односно попрецизно, мотивацијата за компетентност се повеќе се фокусира на избегнување на некомпетентноста (Crone & Dahl, 2012; Reis et al., 2000).

Потребата за компетенција има еволуциска улога да им помогне на луѓето да се развиваат и да се адаптираат на средината. Оваа потреба активира, поттикнува однесување кое што е ориентирано кон компетентна интеракција со средината. Со тек на времето индивидуата научува да ја насочува оваа генерална мотивациска енергија користејќи конкретни когнитивни цели и стратегии. Поконкретно, луѓето учат да користат саморегулациски алатки за насочување на нивната општа желба за компетенција кон специфични резултати и искуства коишто ја

задоволуваат потребата за компетентност. Она што е важно да се нагласи е дека, компетентното однесување не е само мотивирано од позитивни можности за компетенција, туку е мотивирано и од негативна можност за некомпетентност. Луѓето може да развијат општа желба за избегнување на некомпетентноста и може да усвојат цели и стратегии фокусирани на избегнување на негативни можности во околности релевантни за компетенција. Аспектот *пристапување-избегнување* во природата на мотивацијата за компетентност има импликации врз севкупната добросостојба. На пример, истражувањата покажале дека заложбите за избегнувачки цели водат кон намалување на задоволството од животот и физичкото здравје во целина, бидејќи избегнувачките цели не се ефективни за да им обезбедат на луѓето искуства на компетентност кои им се потребни за континуиран раст и развој (Elliot & Thrash, 2002; Kaplan & Maehr, 2007). Компетентноста е богат и длабок психолошки концепт. Мотивацијата за компетентност е сеприсутна во секојдневниот живот и има суштинско влијание на емоциите и добросостојбата, функционира во текот на целиот животен процес и може да се види кај сите индивидуи без разлика на која култура припаѓаат (Lazowski & Hulleman, 2016). Афективните реакции кои луѓето ги имаат кон позитивните или негативните резултати во однос на својата компетентност јасно ја рефлектира инвестицијата во одржување на компетентноста и избегнување на некомпетентноста. Оттука, не е за изненадување тоа дека позитивните резултати вообичаено водат кон афектите како што се радост, гордост, среќа, додека негативните водат до афекти како тага, срам, анксиозност (Nussbaum & Dweck, 2008).

### Теорија на мотивација за компетентност

Мотивацијата за постигнување се однесува на стремежот за компетентност. Затоа, за да се разбере мотивацијата за постигнување всушност треба да им се даде одговор на прашањата: *Што е тоа компетентност? Какво значење има компетентноста за сликата за себе? Зошто луѓето ја сакаат (вреднуваат) компетентноста?* (Blackwell et al., 2007).

Најпрво како одговор може да се истакне дека всушност станува збор за вродена желба да се стекне и увежбува компетентноста. На почетокот, нејзиното стекнување лесно започнува, инхерентно се одржува и интринзично се наградува. Ова е едноставно дел од

мотивацијата за опстанок. Подоцна станува посвесно вреднување на учењето и на развојот. Втората причина зошто луѓето ја вреднуваат компетентноста е тоа што таа постанува дел од сликата за себе, дел од она во однос на што луѓето се проценуваат себеси, и по што другите ги вреднуваат (Dweck & Yeager, 2019). Мотивацијата за постигнување значи е поттикната од вреднувањето на процесите на стекнување и развој на компетентноста (цели на совладување/учење) од една страна, и на процесите на валидација на компетентноста (цели на изведба/перформанса) од друга страна. Според наодите од истражувањата, утврдено е дека имплицитните теории за личноста - коишто индивидуите ги создаваат во доменот на нивните способности, се одвоени од целите за постигнување (цели на совладување/учење и цели на изведба/перформанса) и дека служат како предиктори на нивното усвојување (Dweck & Leggett, 1988). Овие верувања/теории ни помагаат да разбереме кој од овие два аспекта на компетентноста - стекнување или валидацијата - ни стануваат поважни. Преку осветлување на вреднувањето на различни цели за компетентноста, имплицитните теории на личноста за способностите може да направат влез во системите на значење коишто луѓето ги користат за да конструираат значење во ситуации на компетентност. Истражувачите ретко ги гледаат како заемно поврзани верувањата и целите коишто функционираат усогласено за да произведат важни однесувања и резултати. Имплицитните теории на личноста за способностите креираат системи на значење, привлекуваат или нагласуваат одредени атрибуции, кои понатаму зајакнуваат одредени стратегии. Овие стратегии резултираат во различни нивоа на себепочитување, интерес и компетентност, особено во ситуации на предизвик или закана. Имплицитните теории на личноста за способностите се верувања на луѓето за *фиксен* наспроти *развиен пристап* за нивните лични квалитети, како што е на пример интелигенцијата (Yeager & Dweck, 2012). Врз основа на нив Двек (Dweck, 2007) го конструирала дихотомниот модел на фиксен и развојно ориентиран *умствен склоп*. Под овој поим се подразбира склоп на претпоставки, верувања, ставови во однос на сопствените потенцијали и капацитети, кои влијаат на когницијата, мотивацијата и однесувањето на индивидуата во различни контексти. Се прави разлика меѓу фиксен и развојно ориентиран умствен склоп, зависно од тоа како индивидуите гледаат на својата интелигенција, на учењето и на особините на личноста, како си поставуваат цели, какви ставови имаат во врска со вложувањето труд и како реагираат кога се

соочуваат со потешкотии. Учениците со *развиен умствен склоп* веруваат дека способностите може да се менуваат и да се развиваат. Развојниот умствен склоп е поврзан со верување во перзистентноста/истрајноста, и се смета за клучен предиктор на целите за совладување/учење, а воедно, покажано е дека ја зајакнува отпорноста кон неуспехот (Dweck, 2007; Петроска-Бешка и Ачковска-Лешковска, 2015).

Учениците со развиен умствен склоп имаат јасни и високо поставени цели на учење, вложувањето труд го сфаќаат позитивно, од аспект на тоа дека им помага да постанат поумни, односно покомпетентни. Развојот на компетентноста е можност за развој на самоефикасноста, гордоста и интересот (Good & Lavigne, 2017). За разлика од нив, за учениците со *фиксен умствен склоп* вложувањето на труд е негативно, односно рефлектира недостиг на способности и тие сметаат дека компетентноста е нешто што едноставно луѓето или ја имаат или ја немаат и се покажува веднаш. Ако не се појави веднаш, тогаш губат интерес и се под стрес. Верувањето дека способностите се стабилни црти води кон усвојување на *целна ориентација на изведба/перформанса*, додека верувањето дека способностите се менливи води кон усвојување на *целна ориентација на совладување/учење* (Burnette et al., 2013).

Според Nicholls (1984), децата на почетокот поседуваат неиздиференциран концепт за способностите, односно не прават разлика помеѓу вложувањето труд и способност. Од оваа перспектива, висока способност се изедначува со учење и подобрување со вложување труд, колку повеќе труд се вложува, толку повеќе се научува и развива способноста. На возраст од околу 12 години децата усвојуваат диференциран концепт за способностите, започнуваат да прават разлика меѓу труд и способност и може способноста да ја подразбираат како фиксен концепт. Од оваа перспектива трудот се контролира кога се извлекуваат заклучоци за способностите, во смисла дека за некогаш ќе се заклучи дека има висока способност тогаш кога ќе ги надмине другите што вложиле ист обем на труд, или, постигнува исто како и другите, но притоа вложил/а помалку труд. Кај адолесцентите и возрасните имплицитните теории за нивните способности може да се конструираат од аспект на тоа дали нивна цел е развој на способноста или да се демонстрира висока способност. Терминот „вклученост во задачата“ се користи за да се реферира на развој на вештините преку учење или

совладување на задачите. Терминот „вклученост на егото“ се користи за да се реферира на покажување способност (фокус на изведба/перформанса) преку постигнување подобри резултати во однос на другите, и особено со вложување помалку труд (Nicholls & Miller, 1984).

Во контекст на образованието, учењето водено од компетентност е способност на учениците успешно да учествуваат во некоја задача. Таа способност претставува комбинација од вештини, стратегии и процеси. Учениците се компетентни во областа на учење до степен до кој го разбираат и можат да го применат знаењето во нови контексти. Компетенциите честопати тесно се поистоветуваат со вештините, но во образовниот контекст на 21 век, компетенциите претставуваат многу пошироко и поприлагодливо достигнување од едноставна група на вештини. Фокусираноста на развојот на вештини ги пропушта другите клучни способности што им се потребни на учениците како граѓани и доживотни ученици. Неопходно е пошироко гледање на компетенциите како „партиципативен пат“, кој ги предизвикува учениците „да го користат знаењето, а не само да го добијат“. Токму преку „користењето“ во и низ областите на учење, учениците стануваат активни учесници во градењето компетентност, зајакнувајќи го учеството во процесот, бидејќи ги гледаат реалните примени на нивното разбирање (Hipkins, 2012).

## Теорија за цели на постигнување

Според Теоријата за цели на постигнување важно е да се идентификува видот на мотивацијата за постигнување бидејќи стремежот за постигнување на целите може да има различно влијание на постигнувањата на учениците (Edwards, 2014). Концептуализацијата на целите во современата теорија на цели на постигнување споредена со концептуализацијата во постарите теории на мотивација покажува дека порано целите главно биле дефинирани земајќи ја предвид содржината на целта, односно она што сака лицето да го постигне. Спротивно на тоа, Теоријата на цели на постигнување повеќе е насочена кон прашањето „зошто и како“ индивидуата сака нешто да постигне, и така конструктот цели на постигнување е подигнат на едно повисоко ниво, а главниот фокус е на квалитетот на мотивацијата. Целите на постигнување се дефинираат како интегрирани и организирани системи на верување

како за општата цел за постигнување, така и за стандардите според кои ќе се проценува успешноста на тоа постигнување (Yeager & Dweck, 2020). Токму затоа што претставуваат систем, теорија или шема на пристапување и ангажирање во задачата и евалуација на резултатот што е постигнат на задачата, често се нарекуваат *целни ориентации*. Целните ориентации се опишуваат како диспозиции, односно како особини/црти на личноста, но и како состојби. Теоријата на цели за постигнување покажала како целите се значајно објаснување за мотивацијата на учениците и однесувањето поврзано со постигнување (Linnenbrink-Garcia et al., 2012). Од когнитивно гледиште, Теоријата на цели за постигнување настојува да ја објасни и предвиди насоката и интензитетот на индивидуата во ситуација на постигнување. Според теоријата, различни ученици може да се вклучат, односно да учествуваат во исти активности, а притоа да имаат различни цели, односно целни ориентации. Целните ориентации се дефинираат како когнитивни репрезентации на идните состојби кон кои поединецот настојува да пристапи или да ги избегне, и можеме да ги набљудуваме како клучни фактори за разбирање на мислењето и однесувањето на учениците во академски контекст (Pintrich, 2000). Според тоа, *теоријата на целни ориентации* претпоставува дека когницијата, афектот и однесувањето на ученикот/ученичката во ситуации на постигнување варираат зависно од неговата/нејзината целна ориентација. Ames (1992) и Ames и Archer (1988) ги дефинирале целните ориентации како интегриран збир на верувања и атрибуции кои ја претставуваат целта на однесувањето насочено кон постигнување и водат кон различни начини на пристап, ангажирање и реагирање на ситуациите на постигнување. Според тоа, целните ориентации може да се определат како разновидни адаптациски стратегии кои опфаќаат когнитивен, афективен и мотивациски саморегулациски домени, додека поединецот сам, врз основа на претходното искуство, избира стратегија којашто ја смета за соодветен одговор на предизвиците што ги поставува конкретната ситуација или задача. Pintrich (2000) истакнува дека целните ориентации се когнитивни репрезентации на тоа што поединецот сака да го постигне и зошто сака тоа да го постигне. Целните ориентации ги карактеризира свесност и достапност во смисла на тоа дека поединецот може да известува за нив. Токму свесноста и достапноста на целните ориентации овозможува нивно мерење и истражување (Pintrich & Zusho, 2002).

## *Целна ориентација насочена кон совладување на задачите/учење*

Најпрво истражувачите ја идентификувале целната ориентација во која ученикот/ученичката се фокусира на совладување на задачите, подобрување, споредување со самиот себе. Овие цели се различно операционализирани и дефинирани. На пример, Dweck (2007) ги определува како *цели на учење* (Haimovitz & Dweck, 2017). Според неа, кога учениците усвојуваат *цели на учење*, нивната цел кога работат на академска задача е „да ја зголемат својата компетентност“. Ames (1992) идентификувал одредени параметри во училишната коишто се поврзани со *целите на учење*. Поконкретно, покажал дека клима поволна за развој на *целите на учење* е клима во којашто наставникот и учениците го дефинираат успехот во смисла на напредок и подобрување, притоа високо се вреднува вложениот труд, времето поминато во учење, перзистентноста/истрајноста, чувството на задоволство од справувањето со предизвици, како и перципирањето на грешките како да се составен дел од процесот на учење. Наставниците, во училишните коишто се ориентирани кон *совладување на задачите*, се фокусираат на тоа како учениците учат, а не на тоа колку постигнуваат во споредба со другите ученици.

Maehr и Midgley (1996) исто така, ги проучувале *целите на учење*. Нивните истражувања се фокусирале на развој на релијабилни и валидни мерки за различните видови на цели за постигнување. Операционализација на *целите за учење* се фокусира на причини поврзани со совладување/учење коишто учениците ги наведуваат за извршување на училишните задачи (на пример, решавање на училишните задачи затоа што ученикот/ученичката сака да научи нови нешта, бидејќи ужива во задачата, бидејќи сака да се подобри во решавањето и сл.)

Nicholls и Miller (1984) го операционализирале конструктот *целна ориентација* малку поразлично во однос на останатите истражувачи. Поконкретно, се фокусирале на степенот до кој учениците изјавуваат дека се чувствуваат успешни и задоволни кога се вклучуваат, односно учествуваат во различни задачи (на пример, колку се чувствуваат задоволни кога решаваат проблем кој бара вложување време и труд, или кога чувствуваат дека проблемските задачи што ги решаваат бараат од нив да мислат длабински) (Nicholls et al., 1990).

Оваа целна ориентација се однесува на ориентацијата на ученикот/ученичката на подобрување на нивото на знаење, разбирање, вештини и компетентност. За учениците со развиена *ориентација на совладување/учење*, учењето, односно знаењето е цел сама по себе. Овие ученици ги процесираат информациите поврзани со задачата и личното ниво на вештини, успехот го препознаваат како резултат на вложениот труд и на примена на ефикасни стратегии на учење, имаат позитивни емоционални доживувања и позитивни ставови кон себе, и често ја преземаат одговорноста за сопствениот неуспех. Овие ученици уживаат во совладување на предизвикувачки задачи, веруваат во своите способности, во ситуации кога прават грешки продолжуваат да решаваат и да учат, не се откажуваат. Благодарение на тоа што предизвикувачките задачи ги доживуваат како можност да научат нешто ново, овие ученици користат когниција и однесување кои се адаптивни за развивање на вештини и способности. Неуспехот не го сфаќаат како нешто негативно што им се случило, туку како корисна повратна информација за тоа дека стратегијата за решавање на задачата е неефикасна и дека треба да се вложи дополнителен труд за да се совлада истата. Нив не ги интересира какво е нивното постигнување во однос на останатите ученици, туку се вреднуваат себеси во однос на сопствени интерни стандарди (Duda & Nicholls, 1992). Бидејќи овие ученици се насочени кон учење и совладување на наставниот материјал, настојуваат да го подобрат својот резултат во однос на своите претходни постигнувања, тоа им овозможува да го задржат чувството на самоефикасност и во ситуација на неуспех да ги совладаат негативните афекти, да се ослободат од мисли што може да ги попречуваат и да го зголемат когнитивниот ангажман и резултат (Nicholls, 1984).

### *Целна ориентација насочена кон изведба/перформанса*

Учениците кои се ориентирани на изведба/перформанса настојуваат да ги покажат своите способности и да добијат високи и позитивни оценки од страна на другите (Midgley et al., 2002). Ги карактеризира желбата да се натпреваруваат, односно да ги надминат другите, да ги надминат поставените норми и да постигнат успех, но со вложување на помалку труд. Загрижени се за тоа дали ќе бидат успешни во однос на другите, како и за тоа како другите ги доживуваат нив. Насочени се кон докажување на својата вредност пред себеси,

соучениците, наставниците, родителите. Веруваат дека токму способноста е таа што е одговорна за успех или неуспех, користат помалку ефикасни стратегии за учење, имаат почесто негативни самопроценки, не ги процесираат информациите поврзани со претходното ниво на успешност (Lunenburg, 2011). Овие ученици покажуваат тенденција на избегнување на предизвикувачки задачи, односно избираат полесни задачи кои ќе им овозможат успех и избегнување на негативни проценки од страна на другите. Проблемските ситуации ги доживуваат како закана, бидејќи ги доживуваат како ситуација во која се прави проценка на нивните способности, а не како ситуација која овозможува, односно поттикнува на учење (Bardach et al., 2020). Ваквата ориентација на проценка за сопствената компетентност води кон тоа учениците да го темелат своето самопочитување во однос на степенот до кој успеале својата компетентност да ја покажат на другите, а бегаат во беспомошност кога се соочуваат со можен неуспех (Grant, 2004). Учењето кај нив предизвикува нелагодност, особено непријатно се чувствуваат кога не им се јасни критериумите за оценување. Nicholls и Miller (1984) наведуваат дека овие ученици понекогаш користат и стратегии на самохендикепирање за да го спасат самопочитувањето во ситуација кога ќе доживеат неуспех, на атрибуциска основа (Nicholls et al., 1990). Според истражувањата, има ученици со *целна ориентација на изведба/перформанса*, кои тежнеат да имаат високи оценки и користат ефикасни стратегии на учење. Но, може и учениците да бидат насочени на изведба, да им биде многу важно да изгледаат паметно и супериорно пред другите, а притоа да не користат софистицирани стратегии за учење. Во ваква ситуација важна улога има мотивот што го користи ученикот/ученичката при споредување со другите, тој претставува важна компонента на ориентацијата на изведба и може да биде: мотив на самоистакнување или мотив на самозаштита. Се претпоставува дека учениците кои се многу уверени во сопствената ефикасност при споредување со другите примарно користат мотиви на самоиздигнување што конечно може да биде поврзано со подобар училиштен успех. Таков ученик бара задачи кои за него претставуваат интелектуален предизвик, па неговата истрајност во задачата ќе биде голема, што на крајот ќе доведе до позитивни резултати од активноста. Според тоа, учениците со *целна ориентација на изведба/перформанса* и силно уверување во поседување на способности за извршување на некоја задача, односно со висока самоефикасност, покажуваат

адаптибилни обрасци на однесување. Од друга страна, учениците кои во училиште постигнуваат лоши резултати и се доживуваат како неефикасни, со тек на време може да станат мотивирани со механизам на самозаштита при споредување со другите и да користат помалку адаптибилни обрасци на однесување, како на пример беспомошност и напуштање или избегнување на целта и активностите (Bittner, 2021). Ориентацијата на изведба има самозаштитна функција која се согледува во желбата на ученикот за добивање на поволни или избегнување на негативни проценки за својата компетентност и низ настојување на ученикот да биде подобар од другите или да добие екстринзична награда, како што е на пример, висока оценка. Истражувачите идентификувале неколку типови на целни ориентации коишто се поврзани со изведбата, способностите и надворешните (екстринзичките) мотиватори. Dweck (2012) ги дефинира целите на изведба како цели при кои индивидуата е загрижена со мисли за добивање на задоволителни, односно посакувани судови и коментари за нејзината компетентност.

Ames и Archer (1988) целите на изведба/перформанса ги дефинирале во смисла на карактеристиките на училиницата коишто се погодни за развој на овие цели. Поконкретно, во училиницата којашто е ориентирана кон развој на *цели на изведба* успехот се дефинира преку високи оценки, вредноста е поставена на поседување на високи способности, задоволството зависи од постигнување повисоки резултати во однос на другите, грешките предизвикуваат вознемиреност кај учениците и вниманието и на наставниците и на учениците е фокусирано кон постигнувањата на учениците со меѓусебно споредување (Ames, 1992).

Nicholls и сор. (1990) идентификувале два конструкти: *его ориентација* и *избегнување на работа* во рамки на ориентацијата на изведба/перформанса. Учениците имаат *его ориентација* кога се чувствуваат задоволни бидејќи знаат повеќе од другите, или кога тие се единствени што го знаат одговорот на прашањето. *Избегнување на работа* се карактеризира со чувство на задоволство кога некој не мора да работи напорно или кога академските задачи се перципираат како лесни.

Elliot и Harackiewicz (1996) предложиле и покажале дека целите на изведба/перформанса може да се поделат на два вида, и тоа: *цели на изведба - пристапи* и *цели на изведба - отстапи*. Целите на изведбата *пристапи* вклучуваат цели да се покаже својата компетентност во однос на другите, додека целите на изведбата *отстапи* вклучуваат цел да се избегне прикажување на некомпетентност за решавање на задачата.

Во овој контекст, Pintrich и De Groot (1990) предложиле целите на совладување/учење да се поделат на два вида, и тоа: *цели на совладување/учење - пристапи* и *цели на совладување/учење - отстапи*. Во *пристапи*-целите учениците се фокусираат на совладување на задачата, учење со разбирање, додека во *отстапи*-целите учениците се фокусираат на избегнување на нејасноти или на неучење на одредени задачи.

Дополнително, Elliot и McGregor (2001) предложиле концепт според кој целните ориентации може да се класифицираат како *2x2 модел* согласно дефиницијата, користењето на апсолутен или нормативен стандард за процена на компетентноста и валентноста, односно насоченоста кон позитивни или негативни можности. Ако резултатот се проценува според апсолутен стандард, тогаш се работи за *целна ориентација на совладување/учење*, а ако се користи нормативен стандард, тогаш тоа е *ориентација на изведба/перформанса*. Валентноста се разликува според тоа дали промовира позитивни или пожелни исходи (пристапување кон успех) или претставува превенција од негативни или несакани исходи (избегнување на неуспех). Земајќи ги предвид овие две димензии можеме да разликуваме четири целни ориентации: пристапувачка целна ориентација на совладување/учење, избегнувачка целна ориентација на совладување/учење, пристапувачка целна ориентација на изведба/перформанса и избегнувачка целна ориентација на изведба/перформанса.

*Пристапувачка целна ориентација на учење* се согледува во настојувањата на ученикот/ученичката да реши задача со цел да го унапреди своето знаење. Поврзана е со бројни позитивни исходи, како на пример, подобра саморегулација, самоефикасност, позитивен афект при учењето, и адаптивни стратегии при соочување со неуспех во училишните задачи (Murayama & Elliot, 2009). Учениците со пристапувачка целна ориентација на учење се интринзично

мотивирани, со учењето ја задоволуваат својата љубопитност, а стратегијата што ја користат е максимално разбирање на наставниот материјал. Уживаат да учат, сакаат да откриваат нови работи, да го поврзуваат материјалот, да најдат смисла во тоа што го учат, критички аргументираат, бараат докази, поставуваат прашања.

Од друга страна, *избегнувачката целна ориентација на учење* се согледува во тоа што ученикот/ученичката избегнува да решава задачи бидејќи се смета за некомпетентен/некомпетентна за успешно решавање. Оваа целна ориентација често се забележува во ситуации кога поединецот смета дека го постигнал својот максимум и се насочува само кон тоа да не постигне полоши резултати во однос на она што веќе претходно го постигнал. Некои истражувања покажале дека избегнувачката целна ориентација на учење е негативно поврзана со училишниот успех и со самоефикасноста, а позитивно со анксиозноста од тестирање и со прокрастинацијата како една од стратегиите за самохендикепирање (Elliot & Thrash, 2002; Elliot, 2006).

*Пристапувачката целна ориентација на изведба/перформанса* ја карактеризира желбата на ученикот да ги демонстрира своите способности. Оваа целна ориентација се поврзува со површинските стратегии за учење и негативните емоции. Учениците кои го користат овој пристап се екстринзишно мотивирани, односно сакаат да избегнат неуспех, но без вложување на многу труд. Стратегијата што ја користат за да ги остварат своите мотиви е учење на памет само на оние поими и процедури кои се неопходни за добивање на позитивна оценка. Овие ученици ги карактеризира избегнување на неуспех, репродукција на градивото без поврзување и барање смисла. Во бројни истражувања оваа ориентација се покажала како позитивно поврзана со училишното постигнување. Но, некои истражувачи наведуваат дека веројатно е краткорочна последица, односно, долгорочно гледано оваа ориентација сепак има повеќе негативни отколку позитивни последици (Senko et al., 2011).

*Избегнувачката целна ориентација на изведба* се смета за најнегативна целна ориентација и се поврзува со низа краткотрајни и долготрајни последици како што се површна обработка на информациите, самохендикепирање, анксиозност, откажување, намалена ефикасност, ниски постигнувања и сл. (Lam et al., 2015). Dweck

(2012; 2015) смета дека индивидуите кои се ориентирани на совладување/учење го гледаат успехот и неуспехот како информација којашто се однесува на развојот на нивните компетенции. Неуспехот обезбедува информација за потребните измени за подобрување, како што е вложување на повеќе труд или промена во стратегиите. Спротивно, индивидуите ориентирани на изведба/перформанса го гледаат успехот и неуспехот како индикации за нивното ниво на способности, коешто се смета за стабилна црта на личноста. Кога оваа црта е значајно поврзана со чувството на самовреднување, успехот сигнализира висока способност и ја зајакнува сликата за себе, додека неуспехот сигнализира ниска способност и може да му се закани на себевреднувањето и самоефикасноста (Bandura et al., 2001; Wigfield & Eccles, 2000). Затоа, по неуспех, луѓето со ориентација на изведба/перформанса претпоставуваат дека треба да го намалат нивото на вложен труд, бидејќи веруваат дека нивната способност е ниска, или да прибегнат кон користење на самохендикепирачка стратегија која ја обезбедува и другата причина за неуспех (а, не само ниската способност).

Комбинација од висока цел на совладување/учење и изведба/перформанса пристапи е поврзана со високо ниво на мотивација во споредба со други конфигурации во кои едниот вид цели е поддоминантен во однос на другиот (Snyder et al., 2014). Истражувањата покажале дека *целната ориентација на учење* и *целната ориентација на изведба* се релативно независни, но не се исклучуваат. Имено, некои ученици може да имаат високи резултати на едната димензија, а ниски на другата, но може да се случи учениците да имаат високи резултати и на двете димензии. Токму затоа, некои автори ги разгледуваат двете целни ориентации како комплементарни (Yeager & Dweck, 2020).

Во литературата се наведува потребата за вклучување на уште една дополнителна целна ориентација - *целна ориентација на избегнување на трудот*. Оваа ориентација е карактеристична за учениците кои се фокусираат на минимизирање на трудот/напорот што треба да го вложат за некоја задача. Тие преферираат задачи кои може лесно и брзо да се завршат, односно не преферираат премногу да работат. Учениците со ориентација на избегнување на трудот настојуваат да избегнат секаква ситуација која потенцијално би можела да го загрози нивното себепочитување, пасивни се и незаинтересирани

во училиште, го доживуваат учењето како да нема смисла, имаат пониски постигнувања, се чувствуваат помалку компетентни и се склони кон примена на надворешни атрибуции (Hidi & Harackiewicz, 2000).

### Теорија за самодетерминација

Според Теоријата за самодетерминација, теоретската рамка за концептуализирање на мотивацијата на учениците е поставена во моделот очекување-вредности (Ryan & Deci, 2000). Според овој модел, постојат три мотивациски компоненти коишто се поврзани со три различни компоненти на саморегулирачкото учење: компонентата *очекување*, којашто во себе ги вклучува верувањата на учениците за нивните способности да ја извршат задачата; компонентата *вредности* којашто се однесува на целите и верувањата за важноста и интересот за задачата; и *афективната компонента* којашто во себе ги вклучува емоционалните реакции на учениците кон задачата (Ryan & Connell, 1989).

Компонентата *очекување* во мотивацијата на учениците во литературата се концептуализира на различни начини, на пример како доживеана компетентност, самоефикасност, контрола на учењето/вложувањето на труд, но базичниот конструкт ги опфаќа верувањата на учениците дека се способни да ја извршат задачата и дека тие се одговорни за сопственото постигнување (Niemić & Ryan, 2009). Во оваа смисла, компонентата *очекување* се однесува на одговорите на учениците на следното прашање: *Дали можам да ја извршам задачата?* Различни аспекти од компонентата *очекување* се поврзуваат со метакогнитивните процеси на учениците, како ги применуваат когнитивните стратегии и менаџирањето на вложувањето на труд. Генерално, истражувањата покажуваат дека учениците коишто веруваат дека имаат способности, користат метакогнитивни стратегии, користат повеќе когнитивни стратегии и се поупорни и поистрајни да ја завршат задачата споредено со учениците коишто не веруваат дека имаат способности да ја извршат задачата (Deci & Ryan, 2008; Pintrich, 2003; Ryan, 1995).

Bandura (2006) ја дефинира самоефикасноста како способност на индивидуата да организира и изврши низа акции потребни за да се

совлада очекуваната ситуација. Оние со високо уверување во својата самоефикасност се склони на поизразена самоиницијативност и упорност, дури и при постоење на пречки во изведбата на активната, со што се зголемува и веројатноста за постигнување успех. Според Bandura (2008), самоефикасноста зависи од средината и е ситуациски условена. Тоа е научно однесување или научен стил на мислење во однос на сопствените можности и способности за реализација на посакуваните исходи. На развојот на самоефикасноста може да влијаат повеќе фактори: претходни успеси, набљудување на модели, замислување на самиот себеси во ситуација на успех, уверувањата од страна на други личности дека одредено однесување ќе помогне да се оствари целта и дека тоа може да се постигне. Слично како кај теориите за очекување-вредност и атрибуција, и теоријата на Бандура за самоефикасност се фокусира на очекувањата за успех. Но, Бандура прави разлика помеѓу два вида очекувања во процесот на однесувањето насочено кон цел: *очекување на исходот* (се однесува на верувањето на поединецот дека некое однесување ќе доведе или нема да доведе до посакуваниот исход) и *очекување на лична ефикасност* (верување на поединецот дека е способен или не е способен да го реализира потребното однесување). Овие два вида очекувања се различни - смета Бандура, затоа што индивидуите можат да веруваат дека одредено однесување ќе доведе до посакуваниот исход (очекување на исходот), но да не веруваат дека тие можат да го реализираат тоа однесување (очекување на лична ефикасност) (Bandura, 2000; Schunk, 1985).

Идејата за контрола на учењето/вложувањето на труд се однесува на верувањата на учениците за контролата што ја имаат над нивната способност да го научат материјалот. Учениците со повисоки академски постигања вообичаено го припишуваат успехот и неуспехот на внатрешните фактори коишто се под нивна контрола, особено на вложениот напор. Учениците со внатрешен локус на контрола имаат тенденција да веруваат дека имаат контрола врз настаните во нивниот живот. Додека пак, учениците со надворешен локус на контрола сметаат дека настаните во нивниот живот се надвор од нивна контрола. Истражувањата покажуваат дека учениците со внатрешен локус на контрола имаат повисока мотивација и повисоки постигања (Pintrich & De Groot, 1990).

Компонентата *вредности* во мотивацијата на учениците, се однесува на целите на задачата и нивните верувања за важноста и интересот за задачата. Покрај тоа што оваа компонента се концептуализира на различни начини, како на пример: цели на учење наспроти цели на постигнување, интринзична наспроти екстринзична ориентација, вреднување на задачата, или интерес за задачата, оваа мотивациска компонента во суштина се однесува на причините поради кои учениците ја извршуваат задачата. Со други зборови, се однесува на одговорите на учениците на прашањето: *Зошто ја извршувам задачата?* Истражувањата покажуваат дека учениците коишто имаат мотивациска ориентација што вклучува цели на подобрување до совршенство, учење и предизвик, како и верувања дека задачата е интересна и важна, користат метакогнитивни стратегии, користат повеќе когнитивни стратегии и ефективно менаџираат со вложувањето на трудот (Pintrich & De Groot, 1990; Pintrich, 2002).

Теоријата за самодетерминација дава објаснување на конструктите интринзична и екстринзична мотивација (Deci et al., 1999). Интринзично мотивирано однесување е во функција на задоволување на психолошките потреби поврзани со развојните тенденции, во функција на реализирање на потенцијалите кои се во постојан процес на менување и развивање, како и во функција на поуспешно адаптирање на животната средина. Под интринзична мотивација се подразбира „активност заради внатрешна сатисфакција, поттик одвнатре да се бараат предизвици и нови нешта, да се прошируваат капацитетите за активност и постигнувања, да се истражува, да се учи и да се создава“ (Спасовски, 2012; стр. 124). Се јавува спонтано кога некоја активност предизвикува интерес затоа што е вредна за личноста. Интринзичната мотивација подразбира однесување на луѓето засновано на нивните интересирања и вредности. Се јавува во услови кога постои слобода на избор во однесувањето, слобода на чувствата и води кон подлабоко разбирање, побогати доживувања, покреативни резултати и подобро решавање проблеми. Интринзичната мотивација се зголемува кога предизвикот е оптимален за ученикот. Се развива во опкружување кое пружа сигурност и поддршка, а ја загрозуваат притисоци, закани, строг надзор и рокови, омаловажувачки евалуации, наметнати цели (Спасовски, 2012). Екстринзичната мотивација подразбира „поттик за остварување на некој резултат кој е одвоен од самата активност“ (Спасовски, 2012; стр. 125). Заснована е на случувања надвор од самата

личност. Таа е причина учениците да преземаат активности со цел да добијат некаква награда или да избегнат дестимулација (некаков непријатен исход) и влијае на однесувањето само додека е достапна или присутна стимулацијата. Може негативно да влијае на интринзичната мотивација, затоа што го преместува перципираниот локус на контрола од внатрешен на надворешен. Тоа не значи дека екстринзичната мотивација е целосно несвојствена за автентично функционирање на личноста. Многу мотиви се комбинирани, а често пати однесувањето е резултат на интеракција на интринзични и екстринзични цели. Екстринзичните животни цели, низ процесот на интернализација, може да бидат потполно асимилирани од личноста и да бидат во хармонија со вредностите. Тогаш тие се автентично интегрирани, а однесувањето е волево и автономно, слободно избрано, бидејќи е конзистентно на личноста. Но, често се случува и прифаќање на надворешни мотиви како доминантни, а притоа да не се автентично интегрирани од личносниот систем. Тоа се случува од разни свесни или несвесни причини, често за да се избегне понижување, чувство на вина, страв, анксиозност или барем привремено да се почувствува гордост. Во ваков случај станува збор за верувања и однесувања кои произлегуваат генерално од состојби на принуда, страв, обврска или вина. Ваквите состојби не овозможуваат задоволување на автентичните базични психолошки потреби, а себеченењето кај учениците со изразена екстринзична мотивација е ранливо и крвко (Ryan & Deci, 2000).

Третата мотивациска компонента се однесува на *емоционалните реакции на учениците кон задачата*. За учениците е важно како ќе одговорот на прашањето: *Како се чувствувам во врска со оваа задача?* Постојат различни афективни реакции коишто можат да бидат релевантни, како на пример, лутина, гордост, вина, но во училиштен контекст најважна реакција е анксиозноста од испрашување/тестирање. Анксиозноста од испрашување/тестирање се дефинира како мултидимензионален конструкт. Бројни истражувачи се сложуваат дека се состои од најмалку две компоненти, загриженост и емоционалност (Rotgans & Schmidt, 2017). Компонентата загриженост го претставува когнитивниот аспект на анксиозноста од испрашување/тестирање и се дефинира како секоја когнитивна експресија на грижа за сопствената изведба. Оваа компонента ги вклучува негативните разговори во себе и негативните размислувања за резултатите што ќе се постигнат. Емоционалната компонента се

однесува на физиолошките и афективните реакции, вклучително и физиолошката возбуденост, симптоми, и непријатни чувства како што се тензија и нервоза. Анксиозноста од испрашување/тестирање се покажува дека е поврзана со перцепциите за компетентност, како и со користење на метакогнитивни стратегии, когнитивни стратегии и менаџирање на вложениот труд (Wigfield & Eccles, 2002).

### Самоефикасност

Според Zimmerman и Bandura (1994), мотивацијата, добросостојбата и личните постигнувања во поголем степен се базираат на верувањата што индивидуите ги имаат за своите способности, отколку на способностите што објективно ги имаат. Затоа, верувањата за самоефикасноста помагаат да се утврди што индивидуите прават со своите знаења и вештини што ги поседуваат. Верувањата во самоефикасноста помагаат да се утврди колку труд индивидуите ќе вложат за извршување на задачата, колку ќе истраат кога ќе се соочат со потешкотии и колку се отпорни (Bandura, 2000). Согласно социјално когнитивната теорија, целната ориентација функционира поврзано со самоефикасноста за да ја зголеми мотивацијата. Индивидуите што се доживуваат како ефикасни си поставуваат попредизвикувачки цели и издржуваат подолго за да ги остварат истите. Кога целите ќе се постигнат, самоефикасноста е зголемена. Перципираната некомпетентност може да ја попречи мотивацијата. Стравот од неуспех често е проследен со ниска самоефикасност. Стравот од неуспех се однесува на мотивацијата да се избегне неуспех поради можноста да се искуси збунетост или срам. Индивидуите кои се сомневаат во своите способности и искусуваат високо ниво на страв од неуспех е помалку веројатно дека си поставуваат и работат кон остварување на цели, со што немаат можност за зголемување на самоефикасноста (Bandura & Schunk, 1981). Индивидуите ориентирани кон изведба кои имаат многу висока перцепција за својата способност избираат да се ангажираат, односно да се вклучат во задачи кои се сметаат дека се со умерена тежина според нормативен стандард. Индивидуите ориентирани на изведба со ниска перцепција за своите способности би избрале или нормативно многу лесна задача или многу тешка задача и на тој би го избегнале ризикот од демонстрирање на ниска способност. Целите за совршенство се поврзани со избор на задачи кои се сметаат средно тешки според личен стандард, без разлика на доживувањата за

способноста. Индивидуите ориентирани на изведба со голема самодоверба во своите способности покажуваат однесување кон совладување што вклучува барање на предизвици, висока издржливост/перзистентност и позитивен афект кога се соочуваат со потешкотија, додека пак, индивидуите ориентирани на изведба со ниска самодоверба во способностите покажуваат беспомошно однесување кое вклучува избегнување на предизвици, ниска издржливост и негативен афект во ситуација на потешкотија. Индивидуите ориентирани на учење/совладување се однесуваат на начин кој не зависи од нивното ниво на самодоверба во способностите (Pajares & Schunk, 2002).

Самоефикасност е верување во способноста да се извршат акции неопходни за постигнување на целта или справување со одредена специфична ситуација. Верувањата во самоефикасноста влијаат на тоа кои опции луѓето ги земаат предвид кога си поставуваат цели и на тој начин влијаат на нивото на аспирации и содржината на целите. Силните верувања за сопствената ефикасност водат до повисоки стандарди за постигнување, но и го зголемуваат лимитот за тоа кои опции се реалистични за индивидуата. Индивидуите повеќе ги вреднуваат активностите за кои веруваат дека можат да бидат ефикасни, бидејќи верувањата за сопствената компетентност промовира интернализација на активностите, предизвикувајќи повисока автономна мотивација. Тенденцијата да се поставуваат амбициозни цели делумно ги посредува позитивните ефекти на самоефикасноста врз постигнувањата. Самоефикасните индивидуи тежнеат да го припишат неуспехот или негативниот фидбек на променливи причини, како на пример, на недоволно вложен труд или вештини за учење, наместо на недостиг на способности. Самоефикасноста се однесува на верувањата на поединецот дека може и дека е способен успешно да го изведе однесувањето потребно за постигнување на некоја специфична цел. Имено, поединецот верува дека поседува способности за организирање и извршување на акции на начин којшто е потребен да се постигне планираниот исход. Конструктот самоефикасност е средишен конструкт во социјално-когнитивната теорија на Бандура (Bandura & Schunk, 1981). Според оваа теорија, човековото функционирање е резултат на интеракцијата помеѓу личните фактори (когниција и емоции), однесувањето и срединските услови. Според Бандура, самоефикасноста го регулира однесувањето на луѓето на три начини и тоа:

- когнитивно: луѓето кои ја проценуваат својата самоефикасност на повисоко ниво, имаат повисоки аспирации, пошироки и подолгорочни погледи, си поставуваат предизвици и им се посветуваат да ги постигнат. Луѓето со повисока перцепција на самоефикасноста замислуваат успешни последици од сопственото однесување, не се задржуваат на своите лични недостатоци, ниту размислуваат за работи кои би можеле да тргнат на лошо;
- мотивациски: луѓето самите себеси се мотивираат на тој начин што создаваат верувања за тоа што се способни да направат, очекуваат позитивни исходи, си поставуваат одредени цели и го планираат текот на своите акции. Перцепцијата на самоефикасноста притоа одредува какви цели луѓето ќе си постават, колку труд ќе вложат, колку ќе бидат упорни и истрајни кога ќе се соочат со неуспех и потешкотии;
- преку расположенија и емоции: степенот на стрес и потиштеност кој го доживуваат поединците во тешки ситуации зависи од тоа колку луѓето мислат дека се способни ефикасно да се справат со ситуациите.

Бандура сметал дека луѓето тежнеат да избегнуваат ситуации и задачи за кои веруваат дека ги надминуваат нивните способности, додека од друга страна преземаат задачи и се вклучуваат во активности за кои веруваат дека можат да ги совладаат. На тој начин верувањата во самоефикасноста влијаат на изборот на цели и активности насочени кон цели, трудот што поединецот го вложува да ги постигне тие цели и истрајноста во решавањето на проблеми на кои ќе наиде. Кога перцепцијата на поединецот на самоефикасноста е висока, тој/таа подготвено се ангажира во задачи кои ќе го поттикнат развојот на неговите/нејзините вештини и способности (Fast et al., 2010; Patall et al., 2019). Од друга страна, кога неговата перцепција на самоефикасноста е ниска, нема да се ангажира во нови задачи и покрај тоа што тоа може да му помогне во усвојување на нови вештини. Вообичаено, луѓето се вклучуваат во активности во кои се чувствуваат компетентни и избегнуваат задачи во кои не се чувствуваат така. Ова е особено карактеристично за периодот на адолесценција, во средното образование кога учениците прогресивно добиваат се поголем академски избор. Компетентното функционирање бара хармонија помеѓу верувањата за себе од една страна и поседувањето на вештини и знаења од друга страна. Според тоа, верувањата за самоефикасноста

помагаат да се одреди што луѓето ќе направат со знаењето и вештините што ги поседуваат. Верувањата во самоефикасноста се критична детерминанта за тоа колку добро поединецот ќе ги искористи сопственото знаење и способности (Maddux & Gosselin, 2012; Pajares, 2005).

### *Академска самоефикасност*

Академската самоефикасност се однесува на уверувањата на ученикот/ученичката за успешно извршување на академските задачи и постигнување на одредени академски цели. Наставниците ја имаат препознаено важната улога на верувањата на ученикот за сопствените академски способности за нивната мотивација за успех. Бандура навел дека токму верувањата за сопствената ефикасност за регулирање на учењето и академските активности се најважните детерминанти на академската мотивација и академските постигнувања на учениците (Valentine et al., 2004). Имено, самоефикасноста посредно и непосредно влијае на академската мотивација, учење и постигнување и притоа ги зголемува аспирациите на учениците. Најголема адаптивна вредност има перципираната самоефикасност која е малку над актуелното ниво на вештини кои ученикот/ученичката ги има во дадениот момент. Претерано оптимистичка перцепција на самоефикасноста може да резултира со аверзивни последици, додека пак потценувањето на самоефикасноста може да го ограничи капацитетот за учење (Zimmerman & Kitsantas, 2014). Бандура навел четири извори на информации врз основа на кои учениците ја креираат својата процена на самоефикасноста:

- Интерпретација на претходните искуства/постигнувања: зависно од интерпретацијата на своите постигнувања на некоја задача, ученикот/ученичката го креира или менува своето чувство на ефикасност. Поединецот преку лично искуство ги стекнува најпотребните информации за сопствените предности и ограничувања, при што бројни истражувања покажале дека ова е најмоќниот извор на изразено чувство на самоефикасност (Schunk & Pajares, 2009).
- Перцепција на искуствата на другите (викариско искуство): во училиштен контекст учениците ја проценуваат својата успешност во однос на другите ученици. Притоа, најважен извор на компаративни информации претставува кога

ученикот/ученичката перципира личност чиешто способности се слични на неговите/нејзините. Меѓутоа, и перцепцијата на други ученици кои му/ѝ се слични по некои други карактеристики, како на пример, по пол, возраст, може да биде значаен извор на информации. Набљудувајќи ги своите врстници кои му/ѝ се слични во однос на способностите како извршуваат одредена задача, ученикот/ученичката создава верувања како и тој/таа самиот/самата е способен/а успешно да ја изврши задачата.

- Уверувања од страна на други лица (социјална перзуазија): кога учениците се уште не се доволно вешти за реално (точно) самопроценување, тогаш од големо значење им се другите лица кои можат да им пружат евалуативна повратна информација за постигнатиот резултат.
- Емоционална и физиолошка состојба: силните емоционални реакции, како на пример анксиозноста, заморот, стресот и севкупното расположение може да бидат индикатори за очекување на успех или неуспех. Учениците на тој начин учат да ја интерпретираат својата физиолошка возбуденост како индикатор за својата компетентност. Доколку ученикот/ученичката доживува повисоко ниво на стрес и анксиозност може да дојде до заклучок дека му/ѝ недостасуваат способности потребни за решавање на одредена задача, односно перцепцијата на самоефикасноста е ниска. Од друга страна, кога ученикот/ученичката доживува помалку вакви емоционални симптоми, може да се процени како поефикасен/а.

Во ситуации кога ученикот/ученичката ја проценува сопствената ефикасност, тој/таа ги одмерува, интерпретира и интегрира информациите од сите четири извори. Добиените информации ученикот/ученичката когнитивно ги вреднува и оценува (Schunk, 2012). Притоа користи мултипли фактори, од перцепција на сопствените способности, претходните успеси, перципираната тежина на задачата, количината на вложен труд, времето на извршување на задачата, количество помош и поддршка добиена од другите, перципирана сличност со моделот, кредибилитетот на другите лица кои го/ја уверуваат, видот и интензитетот на емоционалните симптоми и сл. Меѓутоа, личното искуство на учениците се покажало како најсилен извор на самоефикасноста, бидејќи таквите информации за ученикот/ученичката се најавтентичен доказ за тоа дали може да ја

совлада задачата или не. Самоефикасноста високо корелира со академското постигнување. Перципираната и/или доживеаната самоефикасност влијае на методите на учење што ги користи ученикот/ученичката, како и на неговите/нејзините мотивациски процеси. Самоефикасните ученици вложуваат повеќе труд, истрајни се во својата работа и кога ќе се соочат со неуспех, оптимисти се, постигнуваат повисоки резултати, доживуваат пониско ниво на анксиозност и стрес во училиштен контекст. Потешките задачи ги доживуваат како предизвик кој треба да се совлада, а не како пречка што треба да се избегне. Покажуваат длабински интерес за содржините, си поставуваат повисоки цели и истрајуваат да ги исполнат. Доколку доживеат неуспех, неуспехот го припишуваат на непознавање на темата, недостаток на вештини или недоволно залагање, односно на причини кои може да се коригираат (Schunk & DiBenedetto, 2020).

### *Страв од неуспех*

Стравот од неуспех е поврзан со самоефикасноста. Учениците кои имаат пониска самоефикасност, односно веруваат дека нема да успеат во одредена ситуација е поверојатно да почувствуваат страв во таа ситуација. Значи, начинот на кој учениците ги проценуваат своите способности и степенот на почувствуван страв од неуспех можат да ги модификуваат нивните чувства, мотивација и однесување (Bandura, 1993; Bandura et al., 2001). Од една страна, стравот од неуспех може да служи како мотивирачки фактор, во смисла на стремеж за постигнување на високи нивоа на резултати. Но, од друга страна, може да ја попречи индивидуата да го реализира својот потенцијал, заради големата анксиозност и перципирана некомпетентност (Sagar & Stoeber, 2009). Индивидуите со висок страв од неуспех изјавиле дека го генерализираат специфичниот страв од неуспех на сликата за себе и низ различни контексти на постигнување. Како резултат на тоа, стравот од неуспех е поврзан со бројни негативни резултати. Во академски контекст, стравот од неуспех е поврзан со ниска психолошка отпорност, намалено себеченење, анксиозност, депресија, тенденција на напуштање на извршувањето на академските задачи, намалена интринзичка мотивација, ниски академски постигнувања (Elliot & Thrash, 2002).

Стравот од неуспех често се поврзува со конструктот *целна ориентација*. За поврзаноста меѓу стравот од неуспех и целната ориентација за постигнување, истражувањата покажале дека постои позитивна корелација помеѓу стравот од неуспех со целната ориентација кон совладување/учење, како и со целната ориентација кон изведба/перформанса при што и двете ориентации се со валенција на избегнување. Исто така, е утврдена ниска, но значајна корелација помеѓу стравот од неуспех и целната ориентација на изведба/перформанса, но со валенција на пристапување (Caraway et al., 2003). Стравот од неуспех произлегува од општиот страв за недостаток на способност за постигнување на цели значајни за личноста, или од неадекватно демонстрирање на компетентноста во контекст на академско постигнување (Conroy et al., 2002). Стравот од неуспех вклучува когнитивни проценки за негативните последици од неуспех, емоции што ги придружуваат овие проценки, и аспекти на однесувањето и мотивацијата кои имаат за цел да ги намалат антиципираните негативни последици преку стратегии за избегнување на неуспехот. Ова однесување за избегнување на неуспех може да се манифестира низ стратегии како што се самохендикепирање, избегнување на изведба, или со претеран стремеж за постигнување. Индивидуите со високо ниво на страв од неуспех, неуспешноста да покажат доволна компетентност или да постигнат адекватни резултати во евалуативен академски контекст вообичаено ја перципираат како негативна импликација за сопственото самопочитување и остварување контакти (Conroy & Elliot, 2004).

### **Модел „очекувања – вредности“**

Когнитивните теории за мотивација го нагласуваат свесниот избор и одлучувањето на човекот за можните активности. За активноста на единката значајни се нејзините вредности, очекувања, желби, цели, планови, предвидувања, намери, убедувања, ставови (Ames, 1984). Основната идеја на когнитивните теории е дека повисоките форми на учење не можат да се сведат само на врските меѓу стимулот и реакцијата и да се објаснуваат со квантитативно зголемување на тие врски. За соодветно објаснување на процесот на учење не се доволни само врските меѓу стимулот и реакцијата. Врската стимул-реакција треба да се замени со врската стимул-медијатор-реакција бидејќи се смета дека најважен елемент во оваа констелација е медијаторот, односно

субјектот кој учи, оној кој усвојува знаења. Значи, при објаснување на процесот на усвојување на искуството, кај когнитивните теории тежиштето од стимулот и реакцијата се преместува на медијаторот-субјектот, односно на она што се случува кај него (во неговата глава) под влијание на стимулот. Современата когнитивна теорија „очекувања - вредности“ (Expectancy-Value Theory) на Eccles и Wigfield (2002) се базира на Аткинсоновата оригинална теорија за очекувања-вредности, според која постигањата директно се поврзани со индивидуалните очекувања и (у)верувања (во врска со конкретна задача). Според Аткинсон, задачите поврзани со постигањата предизвикуваат не само позитивни афективни очекувања (мотив да ѝ се пристапи на задачата и да се успее), туку и негативни афективни очекувања (мотив да се избегне задачата). Ова второво може да се смета за страв од неуспех (Еванс, 2004). Како резултат на минатите искуства и на индивидуалните разлики, луѓето во ситуацијата ги внесуваат овие два мотиви во различен однос. Така, дејноста се смета како функција од меѓусебно дејствување на овие два мотива. Дејноста на една личност во ситуации поврзани со постигнување е ваква: севкупната тенденција за приближување (производ од сите три варијабли поврзани со успехот: вистинското ниво на потребата за постигнување кај субјектот, неговите очекувања оценети со веројатноста за успех и инсентивната вредност на исходот) минус севкупната тенденција за избегнување (производ на стравот од неуспех и очекувањата и исходите поврзани со неуспехот) (Еванс, 2004). Современата теорија „очекувања-вредности“ се разликува од Аткинсоновата теорија по тоа што и двете компоненти, очекувањата и вредностите се подетално елаборирани и поврзани со поширока група на психолошки и психосоцијални детерминанти, и по тоа дека очекувањата и вредностите се позитивно поврзани, а не инверзно, како што предлагал Аткинсон (Eccles & Wigfield, 2002). Според теоретските поставки на моделот „очекувања - вредности“, човекот е свртен кон иднината. Тој предвидува, очекува, антиципира одреден исход од секоја негова активност или однесување, а таа антиципација, тоа очекување е поттикнувач, двигател на неговата активност. Се тврди дека секој мотив во суштина е антиципирање на задоволство, а бидејќи секое предвидување претпоставува постоење на претходно искуство, тогаш логички произлегува дека мотивот ја содржи компонентата на учење (сознавање). Тоа претпоставува и извесни когнитивни способности за претставување (замислување) на идните случувања (Wigfield, 1994). Теорискиот модел „очекувања - вредности“ предвидува дека некое

однесување ќе се спроведе доколку е вреднувано и перципирано согласно на индивидуалните можности. Очекувањата се однесуваат на верувањата за тоа колку личноста смета дека ќе успее на разни задачи и активности, а вредностите се однесуваат на поттикнувачите и на причините за преземање одредена активност. Тоа значи дека личноста, иако е сигурна дека може да направи, односно да реши одредени задачи, таа сепак мора да има и некоја причина за да ги заврши задачите (Eccles & Wigfield, 2002). Во моделот на Еклс и Вигфилд, се претпоставува дека очекувањата и вредностите директно влијаат на постигањата. Очекувањата и вредностите се под влијание на верувањата поврзани со специфична/ конкретна задача, како што се: доживување на сопствената компетентност, доживување на тежината на задачата, личните цели и сликата за себе. Овие пак, социјално-когнитивни варијабли се под влијание на тоа како другите се однесуваат и какви очекувања имаат за нив, интерпретациите на претходните постигања, афективната меморија (Wigfield & Eccles, 2000).

Истражувањата на Еклс и Вигфилд во рамките на својот теориски концепт „очекувања - вредности“ покажуваат дека компонентата вреднувања е позитивно поврзана со компонентата очекувања, односно учениците покажуваат тенденција високо да ги вреднуваат оние задачи/активности на кои сметаат дека ќе можат да направат добро, и обратно (Eccles & Wigfield, 1995). Еклс и Вигфилд веруваат дека оваа позитивна поврзаност им помага на учениците да одржуваат високо себеценење затоа што вредностите и доживувањата на сопствените способности се во конгруенција, а не обратно пропорционални. Доколку некој припише висока вредност на задача за која смета дека има многу мала веројатност да ја заврши успешно, тогаш тој ќе биде фрустриран, и тоа ќе придонесе за намалено себеценење (Eccles & Wigfield, 2002).

Моделот за мерење на *мотивацијата за постигнување* е дефиниран согласно социјално когнитивните теории за мотивација за постигнување, како и истражувачката рамка и понудените скали за мерење на овој психолошки конструкт во тестирањето ПИСА 2018. Моделот го определуваат шест димензии (фактори): од нив два се однесуваат на целната ориентација на учениците со валенција на пристапување, при што *компетитивност* се однесува на целната ориентација кон изведба/перформанса, а *цел кон совладување* - на целната ориентација кон совладување/учење. Следните четири

димензии во моделот се: *самоефикасност, перзистентност, вреднување на трудот и страв од неуспех*. Учениците кои имаат изразена целна ориентација кон совладување, како и кон изведба, истовремено имаат поголема самоефикасност, перзистентност, повеќе го вреднуваат трудот и имаат пониско ниво на доживеан страв од неуспех. Значи, шесте фактори се претпоставува дека коварираат и дека меѓусебно се поврзани во фактор од повисок ред именуван како *мотивација за постигнување*.

### Субјективна добросостојба

Голем број автори под терминот *субјективна добросостојба* ја подразбираат субјективната проценка на индивидуата за сопствениот живот, односно задоволство од сопствениот живот како резултат на остварување на посакувани и вреднувани нешта, што го прават животот исполнет и пријатен. Овие дефиниции ставаат акцент на тоа што ги наведува луѓето да го вреднуваат сопствениот живот како позитивен. Така, субјективната добросостојба подразбира живеење кое е во согласност со оние мотиви, цели и однесување кои ги задоволуваат длабоките потреби од психолошка природа (Спасовски, 2009). Oishi и Diener (2009) ја дефинираат *субјективната добросостојба* како когнитивно вреднување на животот, исполнето со пријатни емоции, а во релативно отсуство на непријатни емоции.

Субјективната добросостојба претставува еден широк концепт, кој се однесува на когнитивна и афективна проценка на индивидуата на сопствениот живот. Ваквата проценка, вклучува емоционални реакции на настаните, како и когнитивни проценки на задоволството и исполнетоста во животот. Поконкретно, субјективната добросостојба е составена од пријатни емоции, ниско ниво на негативно расположение и високо ниво на задоволство од животот (Diener et al., 2003). За овие автори позитивните искуства вградени во субјективната добросостојба го претставуваат клучниот концепт на позитивната психологија, од причина што имаат функција на награда и мотивирачка функција во животот на индивидуата.

Diener (2009) се обидува да даде сеопфатна дефиниција за субјективната добросостојба. Тој зборува за три компоненти на субјективната добросостојба: задоволство од животот, позитивен афект

и негативен афект, а подоцна ја додава и компонентата задоволства од специфичните животни подрачја (пример задоволство од сопственото здравје, слободното време, семејните односи, односите со врсниците итн.) (Diener et al., 2002). Постои суштинска разлика помеѓу афективните и когнитивните компоненти на субјективната добросостојба (Diener, 2000; Diener, et al., 2002). Задоволството од животот и задоволствата од специфичните животни подрачја се сметаат за когнитивни компоненти поради тоа што се базираат на ставовите и верувањата на индивидуата, како и на нејзината когнитивна проценка за сопствениот живот. Позитивниот и негативниот афект се сметаат за афективни компоненти бидејќи се однесуваат на афективната проценка на индивидуата за нејзината добросостојба и ги одразуваат пријатните и непријатните чувства кои таа ги искусува во текот на животот (Larsen, 2009). Истражувањата кои ги испитуваат афективните компоненти на субјективната добросостојба покажуваат дека позитивниот и негативниот афект се независни еден од друг. Исто така, согласно ваквите истражувања, позитивниот и негативниот афект имаат различни причинители и можат да се појават во ист момент. Високо ниво на позитивен афект кај индивидуата не подразбира постоење на ниско ниво на негативен афект. Според Bradburn (2015) постојат три типа независност помеѓу овие компоненти: структурална, каузална и моментална. Согласно структуралната независност, во ист временски период индивидуата може да доживее позитивни и негативни емоции, независно едни од други. Каузалната независност значи дека позитивниот и негативниот афект се одредени од различни причинители, додека моменталната независност подразбира дека минливите искуства на позитивниот афект се независни од минливите искуства на негативниот афект. Истражувањата покажале дека постои одредена позитивна корелација помеѓу когнитивните и афективните компоненти на субјективната добросостојба (Diener, 2009).

Во литературата постојат два основни приоди кои различно ја разбираат и објаснуваат субјективната добросостојба на индивидуата: *хедонистички* и *евдемонистички приод*. Хедонистичкиот приод ја нагласува важноста на позитивните емоционални доживувања (за кои се претпоставува дека се резултат на позитивни исходи во важни животни ситуации) како значајни предиктори на добросостојбата. Според авторите кои го застапуваат овој приод, желбата за доживување на задоволства и избегнувањето на непријатности се основните

придвижувачи на активноста на индивидуата. Тие сметаат дека најважното за човекот е да доживува одредени искуства како среќа, задоволство и уживање. Сепак, субјективната добросостојба не претставува само физички хедонизам. Таа ги опфаќа сите добри и лоши аспекти во живеењето на индивидуата. Евдемонистичкиот приод, различно од хедонистичкиот, го нагласува личниот раст и развој на индивидуата. Според хедонистичкиот приод субјективната добросостојба се постигнува преку доживување на задоволства во различни животни домени, додека согласно вториов, добросостојбата се постигнува преку активноста на индивидуата кон остварување на високо посакуваните цели, како и доживување на длабока исполнетост поврзана со ваквите цели (Diener & Emmons, 1984). Терминот евдемонија има грчко потекло и е составен од зборовите *eu* (добар, корисен) и *daimon* (душа, судбина, среќа). Зборот *daimon* претставува идеал, постигнување на перфекција. Индивидуата тежнее кон ваквиот идеал, а истиот дава насока и смисла на нејзиниот живот. Поконкретно, *daimon* се однесува на реализирање на дадениот потенцијал на индивидуата, кое реализирање резултира со нејзино потполно исполнување. Човекот постигнува состојба на евдемонија кога вложува напор да живее во склад со сопствениот идеал, со цел да ги оствари сопствените автентични потенцијали. Поточно, доживувањето на евдемонија се јавува во самиот процес на тежнение на индивидуата да ги постигне сопствените потенцијали и да напредува кон постигнување на важните цели во животот (Waterman, 1993). Оттука, евдемонистичката среќа единствено може да се постигне само преку активноста на индивидуата и преку вложување на труд. И покрај тоа што среќата според хедонистичкиот приод и среќата според евдемонистичкиот приод претставуваат два одвоени конструкти, тие можат да бидат меѓусебно поврзани. При постигнување на успех во остварување на сопствените потенцијали индивидуата може истовремено да доживее хедонистичко задоволство и евдемонија (Waterman, 2008). Меѓутоа, при остварување на целите кои не се поврзани со потенцијалите на индивидуата, најверојатно индивидуата би доживеала само хедонистичко задоволство, но не и евдемонија.

Евдемонијата во истражувачката рамка за спроведување на тестирањето ПИСА 2018 се дефинира како чувство за смисла и цел во животот (OECD, 2019a). Многу често низ литературата овие два поими, смисла во животот и цел во животот, се изедначуваат и се користат

синонимно, односно се вели дека имањето цел во животот значи постоење на чувство дека животот има смисла (Ryff & Singer, 1998). Постојат автори кои за смислата велат дека е поширок концепт, во кој целта е еден од аспектите на тој концепт. Така, на пример, Wong (2010) објаснува дека целта е всушност мотивациската компонента на смислата. Покрај тоа што се согласува дека смислата е поширок концепт, кој во себе ја содржи целта, додава уште неколку клучни работи со кои сака да направи дистинкција меѓу овие два поими. Тој вели дека смислата, е пред сè, внатрешно ориентирана во облик на апстрактно доживување, додека целта е поконкретна и ориентирана кон надвор, односно кон постигнување некоја конкретна цел. Според него, целта има посебна развојна улога која не е заробена во поинклузивниот, дифузен и плуралистички концепт на смислата. Таа се дефинира како стабилна и генерализирана намера да се постигне нешто што има смисла за себе и што има последици и надвор од себе (Wong & Weiner, 1981).

Csikszentmihalyi и Csikzentmihaly (1990) истакнуваат дека „иако можеби според сите филозофски и научни размисли може да се дојде до заклучок дека животот сам по себе нема смисла, на сечиј индивидуален живот може да му се даде смисла, а која било цел може да послужи за да му даде значење на животот на секој поединец” (стр. 215). Csikszentmihalyi (2000) во контекст на неговата теорија на понесеност/течение (flow) вели дека луѓето кои се изјаснуваат дека нивниот живот има смисла вообичаено имаат цел која е доволно предизвикувачка за нив и која им дава значење на нивните животи. Според Спасовски (2012) животните цели претставуваат проекции кои го управуваат однесувањето кон задоволување на базичните психолошки потреби и се директно поврзани со вредностите, т.е. произлегуваат од нив и на тој начин тие „придаваат смисла во животот што дополнително носи чувство на исполнетост, задоволство од животот и воопшто добросостојба” (стр.128).

Diener и сор. (2002) ги категоризираат теориите кои ја објаснуваат субјективната добросостојба во три поголеми категории: теории за задоволување на потребите и целите, теории на процесите и активностите, и теории на генетичката и личната предиспонираност. Согласно теориите за задоволување на потребите и целите, индивидуата доживува субјективна добросостојба кога е насочена кон

постигнување на одредена идеална состојба или постигнување на некоја значајна цел. Среќата се јавува кога потребата е задоволена, а целта е постигната. Оттука, намалување на напнатоста и задоволување на биолошките и психолошките потреби и цели води до зголемување на нивото на субјективна добросостојба.

Според Csikszentmihalyi (2000) луѓето се среќни кога се предадени на активности кои ги доживуваат како интересни и кои се во склад со нивните квалитети и способности. Ваквата состојба тој ја нарекува „течение“ („flow“). Според него, индивидуите кои често се наоѓаат во состојба на понесеност/течение имаат повисоко ниво на субјективна добросостојба од останатите индивидуи. Наодите од истражувањата ги потврдуваат теориите за задоволување на потребите и целите. Така, постојат истражувања кои покажуваат дека учеството во социјалните активности е силен предиктор на задоволството од животот. Резултатите од истражувањата покажуваат дека луѓето се посреќни кога се инволвирани во активностите од интринзични причини (Sheldon et al., 1996). Според *теориите на вредности и цели*, како и според *теориите на процеси и активности*, среќата на луѓето може да се промени доколку се променат надворешните услови на живот. Различно од овие теории, постои трета група на теории според кои субјективната добросостојба е релативно стабилна појава и не може да се објасни преку променливоста на надворешните фактори. Ваквите теории се нарекуваат *теории на генетичка и лична предиспонираност*. Според нив, субјективната добросостојба значајно корелира со факторите на личноста, кои согласно многу автори, се релативно стабилни предиспозиции на личноста. Индивидуите поседуваат повторливи емоционални одговори во различни ситуации и во различни временски периоди. Ваквите теории се поддржани од истражувањата. Така, најдена е висока поврзаност на субјективната добросостојба мерена во подолготрајни временски интервали и во различни животни ситуации (Diener et al., 1984). Ваквите наоди ги навеле некои теоретичари до сознанието дека и покрај тоа што животните ситуации имаат одредени влијанија врз субјективната добросостојба, луѓето брзо се адаптираат на промените и се враќаат на генетски детерминирани „основни нивоа на адаптација“ (Headey & Wearing, 1992). Главните компоненти на субјективната добросостојба, кои се предмет на мерење на истражувачите, ги вклучуваат емоционалните состојби од една страна и когнитивната проценка на условите во кои се одвива животот на

индивидуата, поточно задоволството од животот на индивидуата, од друга (Pavot, 2008). Емоционалните или афективните компоненти понатаму можат да се поделат на позитивен и на негативен афект. Голем број истражувања покажале дека позитивниот и негативниот афект претставуваат различни компоненти и потребно е да се мерат одвоено (Bradburn & Caplovitz, 1965; Diener & Emmons, 1984). Од друга страна, задоволството од животот претставува проценка на индивидуата за сопствениот живот во целина, додека пак задоволствата од специфичните животни подрачја претставуваат проценка на индивидуата за различни, специфични аспекти на сопствениот живот. Поради тоа што постои силна поврзаност помеѓу задоволството од животот и задоволствата од специфичните животни подрачја, последниве се земаат како составен дел на компонентата задоволство од животот. Во рамки на психолошките истражувања, најчесто користени инструменти за мерење на субјективната добросостојба се инструментите кои се засноваат на самопроценките кои ги даваат самите испитаници. Ваквите инструменти поголемо значење им даваат на субјективните показатели, наспроти објективните показатели на добросостојбата, какви што се здравјето, месечните примања и слично. Предноста на самопроценките е во тоа што претставуваат директен исказ за субјективното искуство на испитаникот, без истото да биде интерпретирано од страна на друго лице. Критиките кои се однесуваат на инструментите засновани на самопроценка на испитаниците се во правец на тоа дека одговорите кои ги даваат испитаниците се под влијание на контекстот, се пристрасни и се под влијание на специфичните стилови на давање на одговор на испитаниците (Schwarz & Clore, 1983; Schwarz & Strack, 1999). Сепак, голем број истражувања имаат покажано дека влијанието на контекстуалните фактори и влијанието на специфичните стилови на давање на одговор се ограничени и дека себепроценките на испитаниците во основа се релијабилни и валидни (Eid & Diener, 2004; Pavot & Diener, 1993; Schimmack et al., 2002; Schimmack & Oishi, 2005). Така, инструментите засновани на самопроценки можат да дадат поточни резултати од оние засновани на проценките на експерти, при проценување на субјективната добросостојба.

## Позитивна и негативна афективност

Афективната компонента на субјективната добросостојба е претставена со позитивните и негативните афекти. Афект е степенот до кој личноста доживува одредени чувства и расположенија. Кога овие чувства се поврзани со интензивни и свесни доживувања кои се случуваат во дадено време вообичаено се именуваат како афект или емоции, но кога се поврзани со дифузни, несвесни и општи чувства се нарекуваат расположенија. Постоенето на позитивни афекти не подразбира отсуство на негативни, како и обратно. Здравото психолошко функционирање укажува на постоење и на двата типа на афекти зависно од околностите, при што позитивните и негативните афекти се независни и имаат различни корелати, што би значело дека не претставуваат опозити, односно полови на една иста димензија и заради тоа мора да се испитуваат поединечно (Diener et al., 2009). Тоа се должи на различните невробилошки механизми кои се во нивната основа, а се развиле поради различните еволуциски задачи кај човековиот вид. Позитивната афективност е компонента на приближувачки ориентиранот фацитаторен систем, кој го насочува организмот кон нешта кои ќе му обезбедат ресурси неопходни за преживување, додека негативната афективност е компонента на избегнувачки ориентиранот инхибиторен систем кој има за цел да го заштити организмот преку избегнување на заканувачки нешта и ситуации (Gray & Watson, 2007).

Позитивниот и негативниот афект се дефинираат како тесно поврзани со диспозициите да се почувствуваат одредени сетови на чувства или расположенија. Високи нивоа на позитивен афект одат заедно со висока енергија, концентрација и пријатност во ангажирањето, додека ниски нивоа на позитивен афект со тага и летаргичност. Од друга страна, високи нивоа на негативен афект се поврзани со бес, гадење, страв, вина, презир, а ниски нивоа на негативен афект со смиреност и спокојство. Емоциите можат да го водат процесот на учење преку влијанието врз перцепцијата, вниманието и мотивацијата (Immordino-Yang & Damasio, 2007). Емоциите играат значајна улога во олеснувањето на процесите на кодирање и извлекување на релевантни информации (Tyng et al., 2017) и се важни извори на информации во процесите на донесување на одлуки (Schwartz, 2016).

Емоционалната состојба на учениците е поврзана со нивните академски постигнувања. Позитивните емоции, како љубопитноста, задоволството, надежта и гордоста ја зголемуваат мотивацијата, го поттикнуваат учењето и ги зголемуваат академските постигнувања, додека пак, анксиозноста, безнадежноста, здодевноста и несигурноста ја намалуваат мотивацијата и се поврзани со ниски постигнувања. Но, важи и обратното, имено академскиот успех, односно постигањата на учениците можат да ја подобрат емоционалната состојба на учениците. Истражувањата покажуваат дека учениците кои имаат високи постигнувања се посреќни, не се нервозни или уморни наутро. Понатаму, лесно се вклучуваат во предавањата на наставниците, како и во воннаставните активности (Pekrun, 2017). Позитивните емоции се поврзани со усвојување на цели кон совладување/учење (Linnenbrink & Pintrich, 2002), поголема истрајност во решавање на посложени академски задачи, користење на ефикасни когнитивни стратегии и на тој начин позитивните емоции ја прошируваат свесноста, поттикнуваат развој на нови вештини кај учениците, односно придонесуваат за повисоки академски постигнувања (Anderman & Wolters, 2006).

### **Задоволство од животот**

Задоволството од животот е когнитивната компонента на субјективната добросостојба. Тоа подразбира субјективна проценка на квалитетот на животот според личен критериум, односно задоволство од сопствениот живот во целина (Diener et al., 2009). Освен оваа глобална проценка, можна е и проценка на задоволството од различни домени во животот, како семејството, училиштето, социјалниот живот и друго. Иако може да се претпостави дека ваква проценка би била подобра за мерење на субјективната добросостојба бидејќи е попрецизна, авторите на инструментот за мерење на задоволството од животот укажуваат дека глобалното задоволство од животот и вкупното задоволство од различните домени во животот, и покрај тоа што не се еквивалентни конструкти, делат голем дел на заедничка варијанса (Diener et al., 1993). Дури и кога човек глобално го вреднува сопствениот живот, во процесот на проценка имплицитно се вклучени проценките на различните домени во животот.

Истражувањата покажуваат дека севкупното задоволство од животот кај адолесцентите зависи од расположливите ресурси

(индивидуални и средински) во остварувањето на нивните развојни цели, што го насочува интересот на истражувачите кон главните предизвици врзани за транзициските периоди од нивниот живот (Borgonovi & Pál, 2016). Притоа значаен интерес за истражувачите е прашањето - на кој начин младите се соочуваат и колку активно се вклучени во решавањето на прашањата кои ги засегаат, и кои се и колкави ресурсите на заедницата кои тоа го овозможуваат. Истражувањата покажуваат, на пример, дека задоволството од животот кај младите е тесно поврзано со квалитетот на протективните фактори, развивани во периодите на детската социјализација. Позитивните животни искуства, блиските релации со родителите, поддршката од семејството и врсниците, како и успехот во училиште, влијаат врз зголемување на задоволството од животот, додека незадоволството се врзува за употребата на психотропни супстанции, малтретирањето во училиште, учеството во тепачки, и непрактикување физичка активност (Flouri & Buchanan, 2002; Navarro & Pereira, 2015).

Во истражувањето ПИСА 2018 *субјективната добросостојба* се дефинира како севкупност од проценките што ги прават учениците за сопствениот живот, односно степенот до кој нивните мисловни (когнитивни) проценки и афективни реакции укажуваат на тоа дека нивниот живот се одвива онака како што посакуваат (Diener et al., 2018). Од оваа дефиниција всушност произлегува и моделот за мерење на конструктот *субјективна добросостојба*.

Моделот ги дефинира различните димензии на субјективната добросостојба, вклучувајќи ја афективната компонента (позитивен и негативен афект), како и когнитивната компонента проценката на задоволството од животот и смислата, односно целта во животот (евдемонија). Во моделот четирите димензии коварираат, при што трите димензии: *позитивни емоции, задоволство од животот и евдемонија* се позитивно поврзани, додека нивната поврзаност со четвртата димензија, негативните емоции е негативна. Четирите димензии се меѓусебно поврзани во фактор од повисок ред именуван како *субјективна добросостојба*.

## Разбирање на вербални тестовни содржини

Во 2006 година, Европскиот парламент и Советот на Европската Унија усвоија Препорака за клучните компетенции за доживотно учење (ревидирана и дополнувана неколкупати, сè до 2018 година). Со Препораката, се бара од земјите членки да го обезбедат развивањето на клучните компетенции за сите, како дел од нивните стратегии за доживотно учење, вклучувајќи ги и стратегиите за постигнување универзална писменост, и да ги користат клучните компетенции за доживотно учење од Европската референтна рамка (European Commission, 2018). Од нејзиното донесување, Препораката станува клучен референтен документ во земјите на Европа за развој на образованието, обуката и учењето ориентирано кон компетенции.

Во исто време, меѓународните истражувачки студии, како што се Програмата за економска соработка и развој (OECD), како и Програмата за меѓународно оценување на учениците (PISA) или Програмата на ОЕЦД за меѓународно оценување на компетенциите на возрасните (PIAAC), укажуваат на постојан висок процент на млади и возрасни со недоволни основни вештини. Во 2015 година се покажало дека еден од пет ученици има сериозни тешкотии во развивањето вештини за читање, математика или наука. Со право, од висококвалитетното образование базирано на компетенции се очекува да ги подобри нивоата на постигања во основните вештини (OECD, 2015). Меморирањето на фактите и процедурите се значајни за усвојувањето на знаењата, но не се доволни за постигнување напредок и успех во денешното општество на брзи промени. Вештините, какви што се решавањето проблеми, критичкото размислување, способноста за соработка, креативноста, „компјутерското“ размислување, стануваат поважни од кога и да е порано. Тие стануваат алатки кои овозможуваат наученото да се примени во реалноста, со цел да се генерираат нови идеи, нови теории, нови производи и нови знаења (OECD, 2016).

Согласно наведените препораки на Европската комисија за клучните компетенции за доживотно учење, како и препораките за усогласување и мобилност меѓу образовните системи во Европа, дадени преку Европската рамка на квалификации, клучните компетенции се дефинираат како комбинација на знаења, вештини и ставови, каде што: знаењето се состои од факти и процедури, концепти, идеи и теории кои

се веќе воспоставени и го поддржуваат разбирањето на одредена област или предмет; вештините се дефинирани како способност и капацитет за спроведување на процесите и користење на постојното знаење за да се постигнат резултати; ставовите ги опишуваат мислењата, верувањата и подготвеноста да се делува или реагира на идеи, личности или ситуации (European Commission, 2018).

Сите клучни компетенции се сметаат за подеднакво важни; секоја од нив придонесува за успешен живот во општеството. Компетенциите можат да се применат во многу различни контексти и во различни комбинации поради што се преклопуваат и се поврзуваат, па некои аспекти од суштинско значење од една компетенција се надоврзуваат и поддржуваат аспекти во друга компетенција. Вештините поврзани со критичкото размислување, решавањето проблеми, тимската работа, како и вештините за комуникација и преговарање, аналитичките вештини, креативноста и интеркултурните вештини се, исто така, вградени во клучните компетенции (European Commission, 2018; OECD, 2016; OECD, 2017).

Областа *Јазична писменост* како една од осумте клучни компетенции ја определуваат компетенциите кои овозможуваат идентификување, разбирање, изразување, создавање и интерпретирање на концептите, чувствата, фактите и мислењата во усна и во различни писмени форми, со користење на визуелни, звучни/аудио и дигитални материјали во различни дисциплини и контексти. Овие компетенции вклучуваат знаење за читање и пишување и солидно разбирање на пишани текстови, владеење со определен вокабулар и граматика и познавање на функциите на јазикот, како и оспособеност за користење на главните видови вербална интеракција во усна и пишана форма (European Commission, 2018).

Во современото општество писменоста се сфаќа како способност на човекот да чита и да пишува. Но, сепак, овој термин има повеќенаменско толкување што ја потенцира важноста на писменоста кај современиот човек воопшто. Во стручната литература се среќаваат различни дефиниции за поимот јазична писменост, и без оглед која се толкува, секогаш значењето упатува на сфаќањето дека јазичната писменост е способност за критички пристап на даден познат или непознат текст (Step by Step, 2016; UNICEF, 2017). Употребата на изразот

„јазична писменост“ се смета за најсоодветен затоа што не само за стручните лица, туку и за обичен читател прецизно објаснува што се мери со ПИСА истражувањето. Јазичната писменост, односно читањето со разбирање, вклучува широк спектар на когнитивни компетенции, од основно декодирање на значењето, познавањето на зборови, граматика и поголеми јазични и текстуални структури и карактеристики, до знаење за светот. Во оваа писменост, исто така, се вклучуваат и метакогнитивните компетенции, односно свеста и способноста да се користат различни соодветни стратегии при анализа или разбирање на текстови. Метакогнитивните компетенции се активираат кога читателите размислуваат, ја следат и ја приспособуваат својата активност на читање за одредена цел (OECD, 2018).

Традиционалното сфаќање на процесот *разбирање на прочитан текст* подразбира буквално толкување и препознавање на дадени информации во пишан текст. Јазична писменост од друга страна во согласност со студијата ПИСА се дефинира како севкупна писменост, што значи дека ученикот/ученичката може да разбере, да поврзе, да извлече и да даде суд за познати и непознати текстови. ПИСА-истражувањето ги заменува термините знаења и вештини со писменост, нагласувајќи дека се работи за знаење кое се смета за основен образовен капитал потребен за продолжување на образованието и за компетентно учество во општеството. Преку користење на изразот „да се биде компетентен“ студијата ПИСА става акцент на функционалното и применливо знаење (OECD, 2016).

Меѓународната истражувачка студија ПИСА користи задачи на повеќе нивоа, во сите студии досега - за да се добие поцелосна слика на постигањата на учениците. Во зависност од карактеристиките на текстот се издвојуваат и видовите задачи со кои се мерат повеќе аспекти на јазичната писменост (читање) во читањето познат или непознат текст:

- детектирање (препознавање) на информацијата;
- создавање целосно разбирање;
- толкување;
- повратно влијание и оценување на содржината на текстот;
- повратно влијание и оценување на формата на текстот.

Покрај овие аспекти, во тестирањето ПИСА 2018 се мери уште еден нов аспект „течно читање“ што подразбира лесно и ефикасно читање на

даден текст. Овој нов аспект е позитивно поврзување со разбирањето на текстот. Се смета дека учениците кои можат лесно и ефикасно, без запирање, да прочитаат дел од текст, овозможуваат побрзо поттикнување на когнитивните способности за разбирање на повисоко ниво. Автоматското и брзо читање зборови или реченици за учениците значи можност за анализа, процесирање на факти што води до целосно разбирање на прочитаното. Според оваа и според други студии, течното читање се базира, пред сè, на умевање на правилно поврзување на гласовите во зборот што овозможува и брзо разбирање на неговото значење, а со тоа и на постојано збогатување на зборовниот фонд на учениците.

Тргувајќи од овие карактеристики на текстовите и аспекти на мерење во задачите, од учениците се бара да се фокусираат на делови од текстот, на целината на текстот и во зависност од барањето да дадат одговор. Преку друг сет задачи од учениците се очекува нивниот одговор да претставува широко разбирање на текстот до кое се доаѓа со поврзување делови од текстот при што се создава нова ситуација со која ученикот го презентира своето мислење. Во дел од поставените задачи, се очекува учениците да можат да вреднуваат дадени информации со цел да презентираат сопствен суд за прочитаниот текст. Различниот приод во поставените барања во задачите подразбира и различно читање на текстот со што се очекува учениците да умеат да го употребат соодветниот аспект на читање при давање одговор. Оттука, се согледува дека учениците треба да се со различни и веќе развиени способности од претходниот циклус на образование за да ги откријат точните одговори. Во задачите кои се дел од континуираните текстови (извештаи во весници, есеи, романи, раскази, критики, писма и сл.) предизвик за учениците ќе претставува должината на текстот, експлицитноста и транспарентноста на нејзината структура, јасната поврзаност на деловите со основната тема, експлицитноста на клучните зборови, наслови, поднаслови кои го поттикнуваат когнитивното разбирање на текстот. Учениците во текот на образовниот процес (пред сè во основното образование) би требало да бидат оспособени да читаат со разбирање ваков вид текстови. Тие би требало да знаат да одредуваат вид на текст, основна тема, клучни зборови или пасуси, да го одредуваат видот на употребениот јазик во текстот; да извлекуваат и да поврзуваат информации кои ги читаат; да дадат суд за тоа што го читаат; да го презентираат разбирањето со свои зборови. Учениците во задачите кои

се формулираат како неkontинуирани текстови (списоци, упатства за употреба, флаери, табели, графикони, дијаграми, реклами, каталози, индекси и сл.) се среќаваат со различен број информации, различно значење на информациите во целината на текстот; специфична структура и начин на кои се организирани информациите, несекојдневни делови од текстот во кои се поместени релевантните информации. Тие би требало да бидат оспособени да читаат различно структурирани текстови, да извлекуваат информации од табели, листи, графикони, маргини, фусноти и сл. за да одговорат на поставените прашања. Учениците треба да имаат различни развиени способности за да ги откријат точните одговори и во текстови кои во основа содржат описи, наратија, експозиција, аргументација, упатства... Според тоа колку учениците се успешни во читањето со разбирање на различните видови текстови, толку со своите постигања го достигнуваат повисокото ниво на постигања во ПИСА студијата.

## РЕЛЕВАНТНИ ИСТРАЖУВАЊА

Резултатите од истражувањата во училиштен контекст покажале дека учениците *ориентирани на учење* се насочуваат кон совладување на задачите, кон личен раст и развој, вреднување на трудот, верување во сопствената компетентност, односно верување дека когнитивните способности и карактеристиките на личноста може да се менуваат и развиваат (Blackwell et al., 2007; Murayama & Elliot, 2012). Од друга страна, учениците *ориентирани на изведба* во својот фокус ја имаат целта да ја покажат својата компетентност пред другите, особено во ситуации во кои се поттикнува натпреварувачко однесување. Оваа целна ориентација се темели на потребата за постигнување, но и на стравот од неуспех и на верувањето дека когнитивните способности и карактеристиките на личноста се непроменливи (Conroy & Elliot, 2004; Elliot, 2006). Стравот од неуспех и самоефикасноста одат заедно: учениците кои веруваат дека не се способни да ја извршат задачата точно во одредени ситуации е поверојатно да појават страв од таквите ситуации. Како учениците ги проценуваат своите способности и колку имаат страв од неуспех тоа може да ги одреди нивните чувства, мотивацијата и однесувањето (Bandura, 1993).

Истражувачите забележале дека целите на совладување и изведба не се крајни точки на еден ист континуум, туку се ортогонално поставени, и може да се реализираат симултано и во различен степен. Забелешката дека тие може симултано да се извршуваат водела до истражувања кои се однесуваат на квалитетот на ангажираноста на ученикот/ученичката - поврзана со различни конфигурации на цели на совладување и изведба. Свкупно, истражувањата покажуваат дека мотивациските конфигурации кои вклучуваат високи цели на совладување манифестираат висок квалитет на ангажираност повеќе од мотивациските ориентации кои вклучуваат ниски цели на совладување. Откриено е дека кај ученици средношколци симултаното извршување на високо ниво на цели на совладување и цели на изведба-пристапи водат до највисоко ниво на квалитет на ангажираност во академски задачи (Elliot & Thrash, 2002).

Истражувањата покажуваат дека во периодот на адолесценција прифаќањето на целната ориентација станува особено важна и таа води кон различни исходи. Овие исходи се однесуваат на примена на

различни когнитивни стратегии, различни ефекти од учењето, различни пристапи кон академските задачи. Истражувањата укажуваат на тоа дека целната ориентација во периодот на адолесценција се менува, односно дека учениците повеќе тежнеат да ја усвојат целната ориентација на изведба. Секако дека ова е поврзано и со самиот контекст, односно климата во училницата и стратегиите за учење и поучување што ги применуваат самите наставници. Во една лонгитудинална студија (Regner et al., 2007) мерени се перцепциите на учениците за стратегиите што се користени во училницата, за тоа дали тие се насочени кон поттикнување на целна ориентација на учење или изведба. Покажано е дека учениците кога биле во петто одделение, повеќе ја доживувале климата како насочена кон цели на совладување/учење, додека веќе во осмо одделение, а и во средно таа се повеќе се доживувала како фокусирана на цели на изведба. Перцепцијата на целната ориентација на учење водела до позитивни исходи како на пример, користење на поефикасни стратегии за учење и развој на верување дека академскиот успех доаѓа со вложување на поголем труд. Додека, перцепциите за вложување повеќе во развој на целна ориентација на изведба била поврзана со негативни исходи, како на пример, објаснување на неуспехот со недостаток на способности.

Во однос на поврзаностите меѓу целната ориентација и примената на длабински или површински когнитивни стратегии, истражувањата покажале дека целната ориентација кон совладување/учење била значајно позитивно поврзана со користењето на длабински когнитивни стратегии и со пониска корелација со користењето на површинските стратегии. Ориентацијата на изведба, била значајно позитивно поврзана само со површинските стратегии (Patrick et al., 2001).

Истражувањата покажале дека училишната средина може да се доживее како средина која ги промовира и двете: и култура ориентирана кон совладување/учење и култура ориентирана на изведбата. Средината ориентирана на учење е таа во која учениците доживуваат дека сите ученици можат да учат, дека разбирањето на тоа што се учи е особено важно и дека грешките се прифаќаат како составен дел од процесот на учење. Во средината пак ориентирана на изведба/перформанса учениците имаат доживувања дека оние ученици кои имаат подобри оценки се третираат подобро од другите ученици, дека наставниците повеќе се грижат за „паметните“ ученици,

односно чувствуваат како училиштето да се откажало од некои од своите ученици (Meece et al., 2006).

Според Тијан и соработниците, перцепциите на учениците за училишната култура се поврзани со личната целна ориентација во периодот на адолесценција (Tian et al., 2017). Покажано е дека учениците кои го доживуваат своето училиште како повеќе да ја нагласува целната ориентација кон способности е поверојатно дека усвојуваат (си поставуваат) лични цели насочени на изведба/перформанса, додека доживувањето на средината како да е фокусирана на задачите и учењето кај учениците придонесува да си поставуваат лични цели за совладување. Личните цели на изведба/перформанса биле поврзани со самосвесност, а личните цели на совладување со академска самоефикасност и позитивен афект кон училиштето (Butler & Shibaz, 2008).

Наоди од истражувања покажуваат дека училиштата можат да постават специфични училишни политики и стратегии со цел да ја промовираат ориентацијата на учење. Покажано е дека кога училишните политики се усогласени со начелата на теоријата за целна ориентација, учениците ќе усвојат цели на постигнување согласно теоријата. Практики и стратегии што може да ги примени училиштето за да поттикне развој на ориентација кон совладување/учење се на пример: стратегиите за учење и поучување да се фокусирани на колаборативно учење, тимско учење, учениците да се вклучуваат во процесите на донесување одлуки, да се нагласени и поддржани вложувањето на труд и подобрувањата, односно напредокот постигнат во однос на претходните лични достигнувања, превенирање на групирање на учениците според способностите (Bailey et al., 2015).

Одредени корелациски студии покажуваат дека учениците коишто се насочени кон постигнување на совршенство во задачите (ориентација кон совладување/учење) во споредба со учениците коишто се ориентирани кон изведба (перформанса) е поверојатно дека умеат да го мониторираат процесот на разбирање на тоа што го учат (Meece et al., 2006), бидејќи тие користат стратегии како што се парафразирање и сумирање (Guthrie et al., 2000) и прават позитивни атрибуции кога доживуваат повремени неуспеси. Студиите, исто така, покажуваат дека постојат разлики и во афективните реакции помеѓу учениците согласно

нивната целна ориентација. Учениците со целна ориентација кон учење имаат тенденција да покажат чувство на гордост и задоволство од сопствениот успех, како и помала анксиозност кога ќе доживеат неуспех, споредено со учениците со целна ориентација кон изведба (перформанса) (Ames, 1992). Истражувањата покажуваат дека учениците со целна ориентација кон учење/совладување вложуваат поголем напор, истрајни се и имаат повисоки академски постигнувања (Elliot & Harackiewicz, 1996; Pokay & Blumenfeld 1990).

Моделот на цели на постигнување е тестиран и во контекст на училишница и се добиени следните резултати: целите насочени кон совладување/учење во одредена задача се поврзани со позитивно вреднување на трудот, истрајноста кога ќе се појават тешкотии, саморегулирачки стратегии за учење, долготрајно помнење, соодветно однесување во ситуации кога треба да се побара помош и интринзичка мотивираност (Ames, 1992; Dweck & Leggett, 1988; Harackiewicz et al., 1998; Pintrich & Schunk, 2002; Urđan, 1997). Според наодите, учениците коишто се фокусираат на интринзични цели за вклучување во одредена активност покажуваат поголема мотивираност, перзистентност и повисоки постигнувања во споредба со учениците кои се фокусираат на екстринзични цели (Vallerand, 1997).

Pintrich и De Groot (1990) спровеле истражување во кое ја испитувале поврзаноста помеѓу мотивациската ориентација, саморегулацијата во учењето и успехот во училиште. Резултатите од линеарната регресија покажале дека анксиозните ученици покажуваат помала упорност и способност за саморегулација. Исто така, утврдено е дека поставувањето на цели, планирањето, трудот, упорноста и управувањето со учењето се клучни предиктори за успех во училишните задачи.

Истражувањата на Eccles и Wigfield (2002) во рамките на својот теориски концепт „очекувања-вредности“ покажуваат дека компонентата вреднувања е позитивно поврзана со компонентата очекувања, односно учениците покажуваат тенденција високо да ги вреднуваат оние задачи/активности за кои сметаат дека ќе можат да ги спроведат добро, и обратно. Eccles и Wigfield (2020) веруваат дека оваа позитивна поврзаност им помага на учениците да одржуваат високо себеченење затоа што вредностите и доживувањата на сопствените

способности се во конгруенција, а не обратно пропорционални. Доколку некој припише висока вредност на задача за која смета дека има многу мала веројатност да ја заврши успешно, тогаш тој ќе биде фрустриран, и тоа ќе придонесе за намалено себеценење.

Истражувањата спроведени од Bandura (2008) и Schunk и Zimmerman (1997) во рамки на *теоријата за самоефикасност* покажале дека учениците коишто веруваат во својата ефикасност, веруваат дека можат да постигнат успех во читањето, пред себе си поставуваат попредизвикувачки цели за читање на потежок материјал. За разлика од нив, учениците кои немаат самодоверба, односно не веруваат дека можат да постигнат успех, имаат тенденција да ги избегнуваат предизвикувачките читачки активности. Учениците кои себеси се доживуваат како недоволно самоефикасни се склони кон тоа задачите да ги проценуваат како потешки, отколку што реално се. Таквите проценки можат да доведат до чувство на неуспех, потиштеност и беспомошност. Од друга страна, учениците што веруваат во својата ефикасност при соочување со потешки задачи доживуваат емоционална смиреност (Van Dinther et al., 2011). Самоефикасноста може да се разгледува како аспект на евдемоничката добросостојба, и да предвидува значајна поврзаност меѓу евдемоничката добросостојба и академските постигнувања. Во истражувањата на Elliot и McGregor (2001) согласно *теоријата за цели на постигнување*, се нагласува дека целите за постигнување се тие кои директно го насочуваат однесувањето, а не доживувањето/перцепцијата на сопствената ефикасност/компетентност. Покажано е дека висока процена на сопствената компетентност е позитивен предиктор на целите насочени кон учење/совладување и кон изведба/перформанса, а ниската проценка на сопствената компетентност е предиктор на целите кон избегнување на учењето и изведбата. Според социокогнитивната теорија учениците си поставуваат повисоки цели, вложуваат труд, истрајуваат подолго кога веруваат дека можат да успеат (Bandura, 2000; Ozer & Bandura, 1990). Обратно, учениците кои немаат самодоверба може погрешно да претпостават дека вложувањето труд во активноста е само потрошено време и со самоостварувачкото пророштво го отстрануваат секој поттик за истрајност, правејќи многу мала веројатност да постигнат успех (Bandura, 2006). Учениците со мала самоефикасност затоа може да не го остварат својот потенцијал и да ги уништат своите

образовни и кариерни аспирации (Bandura et al., 2001; Wigfield & Eccles, 2000).

Истражувањата на Duckworth и соp. (2007; Duckworth, 2016) во рамките на теоријата за ревноста (*grit*), конструкт кој во себе ги обединува истрајноста и упорноста покажале дека ревноста е најважна вештина за постигнување на успех во кое било подрачје од животот. Резултатите од овие истражувања, спроведени во различни подрачја, вклучително и во училиштата укажуваат на тоа дека успешните луѓе се упорни и истрајни во намерата да ги постигнат своите цели и не се откажуваат кога во реализацијата ќе се соочат со одредени препреки. Истражувањата, исто така, покажуваат позитивна корелација помеѓу ревноста и позитивните афекти, чувството на среќа, задоволството од животот (Singh & Jha, 2008) и примената на саморегулирачки стратегии за учење (Robertson-Kraft & Duckworth, 2014; Duckworth et al., 2016).

Смислата во животот е значаен предиктор на доброто субјективно здравје и добросостојба во периодот на адолесценција (Rathi & Rastogi, 2007). Доживеаната смисла во животот е поврзана со задоволство во животот и себевреднувањето (Brassai, 2011), позитивниот афект (Hicks & King, 2007), среќата (Siahpush et al., 2008), оптимизам (Steger et al., 2009), како позитивни индикатори на оптимално психолошко функционирање на адолесцентите (Steger & Kashdan, 2007).

Резултатите од истражувањата укажуваат на тоа дека искуствата и релациите на училиште имаат значајно влијание врз тоа како учениците го доживуваат квалитетот на животот. Кај учениците кои почесто имале позитивни емоции на училиште постои тенденција да имаат повисоки академски постигнувања и позитивна проценка на својата добросостојба. Токму затоа, училиштата имаат улога не само да го негуваат академскиот успех, туку и да го промовираат здравјето и добросостојбата на учениците. Истражувањата и толкувањата кои ги среќаваме во литературата покажуваат дека следењето и аспирациите кон интринзичките животни цели и вредности, наспроти екстринзичките е позитивно поврзано со повисока добросостојба (Spasovski, 2013). Истражувањата покажуваат дека луѓето кои се посреќни имаат подобро здравје и повисоки животни очекувања, споредено со луѓето кои често чувствуваат лутина, депресија, анксиозност. Среќата во детството го поддржува развојот на

социјалните и саморегулирачките вештини кои понатаму во развојот ја зголемуваат можноста за постигнување на значајни резултати како возрасни (Brosschot & Van Der Doef, 2006).

Истражувањата на субјективната добросостојба покажале дека различни причини произведуваат задоволство кај различни луѓе, односно причините за субјективна добросостојба не се универзални. Како еден од факторите што може да придонесе за промена во нивото на субјективната добросостојба се издвојуваат целите (Diener, 2009). Динер во насока на подобрување на теориската концептуализација го развил *моделот на остварување на цели*. Индивидите со висока субјективна добросостојба ги перципираат своите цели како многу важни и сметаат дека постои голема веројатност да ги остварат, додека индивидите со ниска субјективна добросостојба перципираат повеќе конфликти меѓу своите цели. Во лонгитудиналната студија утврдил дека доживеаниот напредок во остварување на целите предизвикува позитивни промени во субјективната добросостојба и дека повисокото ниво на посветеност, придружено со чувство на напредок придонесува за зголемена субјективна добросостојба. Компатибилноста на стратегиите коишто ги користи некоја индивидуа за постигнување на своите цели со нејзината личност и нејзината средина продуцира задоволство, односно добросостојба. Во зависност од распонот на различни цели, се разликуваат и факторите кои влијаат на субјективната добросостојба. Исто така, во зависност од тоа колку постигнувањето на одредена цел е важно за индивидуата, толку способноста за остварување на таа цел корелира со субјективната добросостојба (Tian et al., 2015).

Во многу студии се правени обиди да се разбере што е она што прави учениците да се чувствуваат добро или лошо во училиштен контекст. Резултатите од истражувањата покажуваат дека учениците кои чувствуваат приврзаност кон училиштето, во исто време сакаат да учат, истрајни се, ориентирани се кон цели и пријавуваат позитивни афективни состојби, како ентузијазам, инспирација и среќа (Weber et al., 2020). Учениците кои уживаат позитивни исходи во животот, истовремено сакаат да постигнуваат успех, имаат добар сон и позитивни релации со родителите и врсниците (Paterson et al., 2011). Интересно, негативните афективни состојби, како тага, страв, очај или срам, е потешко да се предвидат споредено со позитивните афективни состојби

(Weber, et al., 2020). Сепак, некои однесувања на учениците, како на пример, работење во тим и саморегулација, ставови кон училиштето и животот, вклучително и чувството на припадност во училиштето, надеж и љубов, ги заштитуваат учениците од доживување на негативни емоции (Weber, et al., 2020).

Чувствата на учениците се круцијален фактор во образованието бидејќи се тесно поврзани со процесите за учење и поучување, но сè уште малку е истражувана поврзаноста помеѓу чувствата на учениците во училиште и другите аспекти поврзани со училиштето, како на пример мотивацијата за учење. Досегашните истражувања покажуваат дека позитивните чувства се значајно позитивно поврзани со мотивацијата на учениците (со вложениот труд во учењето), а негативните чувства се негативно поврзани со мотивациските процеси (Pekrun et al., 2002). Поконкретно, позитивните чувства се значајно позитивно поврзани со интересот на учениците за учење, а негативните се негативно поврзани со аспекти на ангажирањето на училиште (Lewis et al., 2011). Истражувањата, исто така, покажуваат дека позитивните и негативните афективни состојби се независни едни од други, особено кога се однесуваат за поширок временски период и не е неопходно да предвидуваат исти постигнувања, односно резултати кај учениците. Доживувањето позитивни и негативни афекти се важни исходи кај учениците и тие се поврзани со академскиот успех и развој на учениците и нивната добросостојба. Искуството на позитивни емоции, како среќа, гордост, љубов ги поттикнува учениците да истражуваат, да ги развиваат своите вештини, самоефикасност, да се мотивираат, да учествуваат и да остваруваат академски постигања. Позитивните афекти одат и надвор од училишниот контекст. Искусувањето позитивни емоции е поврзано со подобро здравје, задоволство од животот и други позитивни резултати (Martin, 2013).

Истражувањата на поврзаноста меѓу хедонистичката добросостојба (задоволство од животот, позитивен и негативен афект) и академските постигнувања во првите студии не покажувале значајна поврзаност (Huebner, 1991), додека неодамнешните студии покажуваат позитивна поврзаност. Учениците со повисоко ниво на задоволство од животот постигнувале значајно повисоки резултати (Smith & Konik, 2021). Иако задоволството од животот е само еден аспект од хедонистичката добросостојба, истражувањата од лонгитудиналната

студија покажале дека и двете - и хедонистичката и евдемоничката добросостојба - се важни за постигнувањата (Suldo et al., 2011). Истражувањата потврдуваат дека и евдемоничката и хедонистичката добросостојба се позитивно поврзани со ангажираноста и времето поминато во читање кај учениците. Учениците кои уживаат да читаат, читаат секојдневно и имаат високо мислење за себе како многу добри читатели истовремено дале високи самопроценки за задоволство од животот и самоефикасност, подобри вештини за справување со стрес - споредено со учениците кои не уживаат да читаат и кои ретко или никогаш не читаат и себеси се доживуваат како потпросечни читатели (Clark & Teravainen-Goff, 2018). Повисоко ниво на хедонистичка добросостојба е поврзана и со други важни академски карактеристики, вклучително умствениот склоп и постигнување на цели за учење (King, 2017), а овие академски карактеристики се поврзани со повисоки академски постигнувања (Blackwell et al., 2007). Во извештајот со резултатите од тестирањето ПИСА 2015 година е наведено дека мерките за задоволство од животот, среќа и самоефикасност се различно поврзани со постигнувањето на учениците. Така на пример, поврзаноста меѓу постигнувањата на читање со разбирање и задоволство од животот е негативна, поврзаноста меѓу читањето со разбирање и чувството на среќа е курвилинерана, додека поврзаноста меѓу читање со разбирање и самоефикасност е линеарна и позитивна (Marquez & Main, 2021).

Дали учениците постигнуваат повисоки резултати кога се позадоволни од својот живот? И покрај тоа што училишните обврски се едни од главните активности на 15-годишните млади, високите академски постигнувања не резултираат задолжително со поголемо задоволство од животот, а ниските постигнувања не може автоматски да се поврзат со помало задоволство од животот (Bücker et al., 2018). На пример, во некои студии коишто ги мерат академските постигнувања преку самоизвестувања од учениците откриваат дека учениците со високи или просечни нивоа на задоволство од животот добиваат повисоки оценки споредено со учениците со ниско ниво на задоволство од животот (Gilman & Huebner, 2006; Salmela-Aro et al., 2007). Во други студии, пак, кои ги проценуваат академските постигнувања со објективни мерки, резултатите покажуваат дека нема поврзаност меѓу академските постигања и задоволството од животот (Bradley & Corwyn, 2004; Good & Lavigne, 2017).

Истражувања во училиштен контекст покажуваат дека поддршката што учениците ја добиваат од заедницата е клучна за развој на задоволството од животот. Ако се има предвид времето што учениците го поминуваат во училиште, училиштата покрај семејствата се места каде учениците може да градат врски базирани на доверба и поддршка. Училиштата во кои учениците активно учествуваат во за нив важните процеси, во кои има изградено позитивна клима со воспоставен ред и дисциплина засновани на почитување, вклучување на родителите и позитивни релации ученик-наставник - можат да функционираат како психолошки здрави средини и да придонесат за поголемо задоволство од животот кај учениците (Suldo et al., 2013; Zullig et al., 2011). Спротивно, негативните искуства на училиште, како што е искуство со врничко насилство и лоши односи со наставниците и отсуство на смисла, се поврзани со пониско задоволство од животот кај учениците (Flouri & Buchanan, 2002; Navarro & Pereira, 2015).

Резултатите од меѓународната истражувачка студија ПИСА 2018 покажуваат дека учениците од земјите со ниски постигнувања на задачите во тестовите за разбирање на вербални содржини имаат тенденција да прикажуваат повисоки нивоа на задоволство од животот, споредено со учениците од земјите со високи постигнувања. Така на пример, земјите како Албанија, Косово, Доминиканска Република, Казахстан во просек пријавуваат поголемо задоволство од животот кај учениците во однос на просекот на ОЕЦД, но имаат постигнувања под просекот на ОЕЦД во читање со разбирање. Во повеќето земји од Источна Азија, како на пример, Кина и Јапонија, учениците имаат постигнувања над просекот на ОЕЦД, но пријавуваат пониски нивоа на задоволство од животот во однос на останатите ученици во земјите учеснички во истражувањето ПИСА 2018 (OECD, 2019b). Всушност, резултатите покажуваат тренд на пониски резултати во читање и кај девојчињата и кај момчињата кои пријавиле многу ниско (на скалата од 0 до 4) или многу високо ниво на задоволство од животот (9 или 10) на скала од 0 до 10. Највисоки резултати на читање постигнале учениците коишто на скалата за *задоволство од животот* имаат резултат од 5 до 8 (OECD, 2019b).

Согласно теоријата за *самодетерминација*, постигнувањето, т.е. компетенцијата може да се операционализира како внатрешна психолошка потреба (Deci & Ryan, 2008). Согласно теоријата,

индивидуите имаат три базични психолошки потреби: компетентност, автономија и поврзаност, кои кога ќе се исполнат резултираат во висока добросостојба, што е потврдено и во македонски контекст на студентска популација (Spasovski, 2013). Истражувањата во рамки на оваа теорија базирани на задоволеноста на потребите за автономија, компетентност и поврзаност, покажуваат позитивна поврзаност меѓу евдемоничката добросостојба на учениците и нивната академска перформанса (Boncquet et al., 2020). Учениците кои имаат повисоко ниво на задоволеност на овие потреби, се подобро адаптирани на училишниот контекст и имаат повисоки постигнувања (Diseth et al., 2012).

Кога ќе се вклучи возраста на учениците, се добиваат неконзистентни резултати од истражувањата за поврзаноста на добросостојбата и академските постигнувања, што во голем дел се должи на тоа како се концептуализира и мери добросостојбата. Учениците во основно образование повеќе ја вреднуваат хедонистичката концептуализација на добросостојбата на училиште (позитивни чувства), додека адолесцентите повеќе ја вреднуваат евдемоничката (постигнување). Учениците во основно образование кои ја концептуализирале среќата како „учење“ имале значајно повисоки резултати на постигнување, но не и чувство дека се среќни. Учениците во средно образование кои ја концептуализирале среќата како „дружење со врсниците“ имале повисоки постигнувања, но и чувство на среќа (Lopez-Perez & Fernandez-Castilla, 2018).

## Истражувачки хипотези

Во меѓународната истражувачка студија ПИСА 2018 воведени се нови конструкти поврзани со *мотивацијата за постигнување* и *субјективната добросостојба* на учениците на 15 годишна возраст. Конструктот *мотивација за постигнување* согласно истражувачката рамка за тестирањето ПИСА 2018 се мери со помош на шесте скали: *компетитивност, цел кон совладување, страв од неуспех, перзистентност, вреднување на трудот* и *самоефикасност*, додека, конструктот *субјективна добросостојба* се мери со помош на четирите скали: *позитивен афект, негативен афект, евдемонија* и *задоволство од животот*. Според тоа, потребно е најпрво да се потврди нивната хипотетска валидност, а потоа да се утврди дали истите се значајни предиктори за постигнувањето на учениците на задачите во тестовите за разбирање на вербални содржини зададени во тестирањето ПИСА 2018. Оттука, како одговор на истражувачките прашања, во овој труд се поставени следните хипотези:

Хипотеза 1. Оригиналната структура на моделот од шест мотивациски фактори од прв ред: Компетитивност, Цел кон совладување, Страв од неуспех, Перзистентност, Вреднување на трудот и Самоефикасност, предложен во истражувачката рамка за спроведување на тестирањето ПИСА 2018 ќе биде потврдена врз основа на наодите од истражувањето.

Потхипотеза 1.1. Факторот **Компетитивност** е определен од ајтемите:

- Мислам дека е важно да се биде успешен и во работата и во играњето игри.
- Уживам да работам во ситуации каде што е вклучена и конкуренција од други.
- Важно ми е на дадена задача да се претставам подобро од другите.
- Повеќе се трудам кога се натпреварувам со другите.
- Се нервирам кога другите луѓе ќе направат нешто подобро од мене.

Потхипотеза 1.2. Факторот **Цел кон совладување** е определен од ајтемите:

- Моја цел е да научам колку што е можно повеќе.
- Моја цел е целосно да го совладам материјалот што се предава на часовите.

- Моја цел е да избегнам да работам полошо отколку другите ученици.
- Моја цел е да ја разберам содржината на часовите што е можно потемелно.

Потхипотеза 1.3. Факторот **Страв од неуспех** е определен од ајтемите:

- Кога не постигнувам успех се грижам за тоа што мислат другите за мене.
- Кога не постигнувам успех се плашам дека можеби немам доволно талент.
- Кога не постигнувам успех почнувам да се сомневам во моите планови за мојата иднина.
- Кога не постигнувам успех луѓето се помалку заинтересирани за мене.
- Кога не постигнувам успех не ми е сеедно што луѓето кои ми се важни се разочарани од мене.

Потхипотеза 1.4. Факторот **Перзистентност** е определен од ајтемите:

- Задоволен/задоволна сум кога некоја работа ќе ја направам добро.
- Поинтересни ми се задачи за коишто не сум сигурен/а дека можам да ги направам, отколку задачи за коишто верувам дека можам да ги направам.
- Задоволство ми е да работам колку што можам повеќе.
- Еднаш кога ќе ја започнам задачата истрајувам се додека не ја завршам.
- Дел од уживањето ми е кога ги правам работите подобро отколку претходно.
- Ако не сум добар/добра во нешто, повеќе би сакал/а да се борам да го совладам тоа, отколку да продолжам со нешто за кое што можеби сум добар/добра.

Потхипотеза 1.5. Факторот **Вреднување на трудот** е определен од ајтемите:

- Трудот во училиште ќе ми помогне да добијам добра работа.
- Трудот во училиште ќе ми помогне да се запишам на добар факултет.
- Уживам да добивам добри оценки.
- Трудот во училиште е важен.

Потхипотеза 1.6. Факторот **Самоефикасност** е определен од ајтемите:

- Обично се снаоѓам на еден или друг начин.
- Се чувствувам гордо што имам постигнато некои работи.
- Чувствувам дека можам да се справам со повеќе работи во исто време.
- Можам да поминам низ тешки времиња бидејќи сум имал/а искуство со потешкотии и порано.
- Обично можам да најдам нешто за што би се смеел/а.
- Мојата верба во себе ми помага низ тешки времиња.
- Кога сум во тешка ситуација обично можам да најдам начин да излезам од неа.

Хипотеза 2. Наодите од истражувањето ќе потврдат дека шесте мотивациски фактори од прв ред на моделот предложен со истражувачката рамка за спроведување на тестирањето ПИСА 2018: Компетитивност, Цел кон совладување, Страв од неуспех, Перзистентност, Вреднување на трудот и Самоефикасност се објаснети од факторот од повисок ред **Мотивација за постигнување**.

Хипотеза 3. Оригиналната структура на моделот од четири фактори на субјективна добросостојба од прв ред: Задоволство од животот, Позитивен афект, Негативен афект и Евдемонија предложен со истражувачката рамка за спроведување на тестирањето ПИСА 2018 ќе биде потврдена врз основа на наодите од истражувањето.

Потхипотеза 3.1. Факторот **Задоволство од животот** е определен со ајтемот:

- Генерално, како си задоволен/задоволна со твојот живот во целина овие денови.

Потхипотеза 3.2. Факторот **Позитивен афект** е определен од ајтемите: Колку често се чувствувааш:

- Среќно
- Гордо
- Полн/а со енергија.

Потхипотеза 3.3. Факторот **Негативен афект** е определен од ајтемите: Колку често се чувствувааш:

- Исплашено

- Тажно
- Бедно/мизерно.

Потхипотеза 3.4. Факторот Евдемонија е определен од ајтемите:

- Мојот живот има јасна смисла или цел.
- Имам откриено задоволителна смисла на животот.
- Имам јасна претстава за она што му дава смисла на мојот живот.

Хипотеза 4. Наодите од истражувањето ќе потврдат дека четирите фактори на субјективна добросостојба од прв ред на моделот предложен со истражувачката рамка за спроведување на тестирањето ПИСА 2018: Задоволство од животот, Позитивен афект, Негативен афект и Евдемонија се објаснети од факторот од повисок ред Субјективна добросостојба.

Хипотеза 5. Постигнувањето на задачите во тестовите за разбирање на вербални содржини зададени со тестирањето ПИСА 2018 кај учениците на 15-годишна возраст во Република Северна Македонија може да се предвиди врз основа на утврдените конструкти поврзани со мотивацијата за постигнување и субјективната добросостојба.

## МЕТОД

### Испитаници

Во меѓународната истражувачка студија ПИСА 2018 учествуваа вкупно 79 држави и економски ентитети од целиот свет. Популацијата во оваа студија се сите ученици на петнаесетгодишна возраст од земјите учеснички, односно околу 32 милиони 15-годишни ученици во училиштата. Секоја земја учесничка учествуваше со примерок помеѓу 4000 и 8000 ученици од 150 случајно избрани училишта, односно, примерокот на светско ниво го сочинуваа вкупно околу 600 000 ученици.

Популацијата на ученици за тестирањето ПИСА 2018 се сите ученици на 15-годишна возраст во Република Северна Македонија (без разлика дали се во основно или во средно образование) кои следат настава на македонски и/или на албански јазик. Скоро сите ученици на 15-годишна возраст во нашата држава се во средно образование, па затоа и скоро сите ученици во примерокот се од средно образование. При изборот на учениците се користеше специјална програма за оваа намена KeyQuest. Според процедурата за избор на примерок најнапред беа избрани репрезентативни училишта во кои ќе се спроведе мерењето имајќи ги во предвид факторите: локација на училиштето (град/село), нивната сопственост (државни/приватни) и нивото на образование (основно образование или средно образование). Потоа во следната фаза од секое училиште по случаен избор беа избрани по 35 ученици од малите училишта (училишта кои имаат помалку од 110 ученици) и по 70 ученици од големите училишта.

Примерокот опфати вкупно 107 средни училишта и 22 основни училишта со вкупна популација од 6122 ученици. Од нив само 31 ученик беше од основно образование, а останатите 6091 од средните училишта. На тестирањето беа присутни 5569 ученици, односно 91% од учениците опфатени (предвидени) со примерокот. Од присутните ученици 43,6% се од гимназиско образование, 53% од стручно образование, 3,2% од уметничко образование и 0,2% од основното образование. Тестирањето се реализираше на македонски јазик и на албански јазик. Од присутните ученици, 4925 одговориле на Прашалникот за ученици, при што 77% пополнувале на македонски јазик, а останатите 23% на албански јазик. Имајќи предвид дека одговарањето на Прашалникот за ученици не е

задолжително, вкупно 644 ученици не одговориле на прашањата. Мотивирањето на учениците да останат до крајот на тестирањето, односно да одговорат и на Прашалникот за ученици е предизвик за сите земји учеснички во меѓународната истражувачка студија ПИСА. Тимот што го подготвува прашалникот за ученици во секој циклус на спроведување на тестирањето се обидува да изнајде баланс помеѓу вкупниот број на прашања што им се поставуваат на учениците (должината на прашалникот), односно помеѓу истражувачките цели на Студијата од една страна, и заморот и досадата кои се појавуваат кај учениците при одговарање на подолги прашалници. Примерокот од вкупно 4925 ученици е проверен и одобрен како репрезентативен за спроведување на тестирањето ПИСА 2018 од страна на истражувачкиот тим на ОЕЦД.

## Инструменти

Во истражувањето се користени податоците добиени на скалите коишто се однесуваат на конструктите поврзани со *мотивацијата за постигнување* и *субјективната добросостојба*, а се дел од меѓународната истражувачка студија ПИСА 2018. Истите се составен дел од прашалникот наменет за учениците, како дел од истражувачката постапка пропишана со протоколот од меѓународната истражувачка студија ПИСА 2018 (OECD, 2019a). Во овој дел од трудот, пред описот на инструментите дадени се информации од операционализација на конструктите/варијаблите.

### Мотивација за постигнување

Мотивација за постигнување е психолошки конструкт кој се операционализира преку следните шест компоненти:

*Компетитивност (Competitiveness)*. Се дефинира како диспозиција да се пристапи на одредена задача со цел да се покаже поголема компетентност во однос на постигањата на другите (одговара на целната ориентација кон изведба/перформанса од Теоријата на цели за постигнување). Како илустративен пример е тврдењето: „Важно ми е на дадена задача да се претставам подобро од другите“ (Elliot et al., 2011). Целта „да се покажам подобар од другите“ е поврзана со однесување во кое се манифестира перзистентност, односно истрајност и упорност во

односот кон работата, чувство дека се има предизвик пред себе со што се олеснува постигнувањето. Истражувањата покажуваат дека конкуритивноста сама по себе, може да биде проблематична, но придружена со цели фокусирани на тоа „да направам подобро од претходно“ и „да ја совладам задачата до совршенство“ може да се поврзе со повисоко постигнување на задачите (Elliot & Murayama, 2008). Се мери преку скор добиен на скалата *конкуритивност* (OECD, 2019a) воведена за првпат во истражувачката рамка на ПИСА 2018. Скалата е преземена од мерниот инструмент на Spence и Helmreich (1979) *Прашалник за ориентација за работа и семејство* (Work and Family Orientation Questionnaire). Релијабилноста проверена од страна на авторите на примерок средношколци е над вредноста од 0,50. Скалата се состои од пет тврдења, на кои учениците го изразуваат своето согласување, при што одговорите се движат од (1) *воопшто не е точно* до (4) *целосно е точно*. Минималниот скор на скалата изнесува 1, а максималниот 4. Повисокиот скор укажува на поголема диспозиција на учениците за натпреварување. Вредноста на Кронбах алфа коефициентот во ова истражување укажува на висока интерна конзистентност (Табела 2).

*Цел кон совладување (Mastery approach goals)*. Се дефинира како диспозиција да се работи напорно со цел да се стекне компетенција за учење со разбирање (одговара на целната ориентација кон совладување/учење на задачите од Теоријата на цели за постигнување). Како илустративен пример е тврдењето: „Моја цел е да ја разберам содржината на часовите што е можно потемелно“ (Elliot et al., 2011). Целта пак, „другите да не бидат подобри од мене“ е поврзана со однесување во кое се забележува страв, загриженост, одвлекување на вниманието со кои се намалува постигнувањето (Murayama and Elliot, 2012). Учениците ориентиран на учење се насочуваат кон развивање на нови способности и вештини, разбирање на тоа што го учат, тежнеат кон личен развој и подобрување и го вреднуваат своето постигнување врз основа на сопствени стандарди. Оваа целна ориентација се темели на потребата за постигнување и на убедување согласно на *теоријата на растеж* (верувањето дека способностите можат да се менуваат и развиваат) (Dweck & Molden, 2017). Се мери преку скор изразен на скалата за мерење на *целната ориентација на учениците кон совладување на задачите* (OECD, 2019a). Скалата е воведена за првпат во истражувачката рамка на ПИСА 2018 и истата е преземена од *Прашалникот за цели на*

постигнување (Achievement Goal Questionnaire) на Elliot и McGregor (2001). Проверката на релијабилноста од страна на авторите на популација на студенти по психологија во прва година изнесува 0,87. Скалата се состои од четири тврдења на кои учениците ги означуваат своите одговори на скала од (1) *воопшто не е точно* до (4) *исклучително е точно*. Минималниот скор на скалата изнесува 1, а максималниот 4. Повисокиот скор укажува на поголема желба, односно ориентација на учениците за совладување на задачите. Кронбах алфа коефициентот укажува на висока интерна конзистентност (Табела 2).

*Страв од неуспех (Fear of Failure)*. Се дефинира како диспозиција за заштита и избегнување на грешки и неуспех, бидејќи последиците од истите се доживуваат како срамни. Овој конструкт се проучува во литературата долги години и истражувањата покажуваат дека стравот од неуспех ги води учениците кон тоа да се чувствуваат анксиозни во однос на извршување на задачите, да тежнеат да се заштитат себеси и да избегнат предизвикувачки ситуации и можности коишто се клучни за учењето и развојот на компетенциите или пак силно да се притискаат себе си за да успеат со цел да го избегнат неуспехот (Pekrun, 2017). Целната ориентација којашто се темели на стравот од неуспех и на теоријата на ентитет (верувањето дека способностите се фиксни, односно не можат да се менуваат и развиваат) е поврзана со негативни последици, како што се површно и неорганизирано учење и анксиозност пред тестирање (усно или писмено проверување на знаењето) (Pintrich, 2000). Се мери преку скор изразен на скалата *страв од неуспех* (OECD, 2019a). Скалата е воведена за првпат во истражувачката рамка на ПИСА 2018, истата е преземена од *Инвентарот за проценка на стравот од неуспех* (The Performance Failure Appraisal Inventory) (Conroy, 2001), при што релијабилноста на скалата изнесува 0,89. Скалата се состои од пет тврдења со четири категории на одговор од (1) *воопшто не се согласувам* до (4) *потполно се согласувам*. Минималниот скор на скалата изнесува 1, а максималниот 4. Поголем скор укажува на повисоко доживување на страв од неуспех. Кронбах алфа коефициентот пресметан во ова истражување укажува на висока интерна конзистентност (Табела 2).

*Перзистентност (Persistence)*. Конструктот перзистентност во современата литература е многу популарен, бидејќи е покажано дека е значаен предиктор на постигнувањето. Се дефинира како диспозиција за поставување на цели насочени кон совладување на задачите и

развивање на својата компетентност. Притоа, учениците имаат цел да станат покомпетентни, попаметни, трагаат по предизвици и вложуваат труд за да го постигнат тоа. Илустративен пример е тврдењето: „Ако не сум добар/добра во нешто, повеќе би сакал/сакала да се борам да го совладам тоа, отколку да продолжам со нешто за кое што можеби сум добар/добра“. Учениците со целна ориентација кон совладување/учење го ценат трудот, не се откажуваат лесно кога ќе најдат на тешкотии при решавањето на задачите, туку испробуваат поинакви стратегии, ги користат сите расположливи ресурси за да научат, односно се борат за остварување на своите цели (Duckworth, 2016). Се мери преку скор изразен на скалата *перзистентност* (OECD, 2019a). Скалата е применета за првпат во истражувачката рамка на ПИСА 2018 и се состои од шест тврдења. Учениците го изразуваат своето согласување со тврдењата на четиристепена скала од (1) *воопшто не се согласувам* до (4) *потполно се согласувам*. Минималниот скор на скалата изнесува 1, а максималниот 4. Поголем скор укажува на повисока истрајност во пристапот кон задачите. Кронбах алфа коефициентот за земјите учеснички во ПИСА 2018 изнесува 0,80 (OECD, 2019b), а за нашата земја изнесува 0,84 и укажува на висока интерна конзистентност (Табела 2).

*Вреднување на трудот (Effort)*. Учениците коишто имаа цели насочени кон совладување на задачите и кон развивање на своите способности, односно компетенции имаат позитивни ставови кон вложувањето на трудот. При соочување со потешки задачи, но и при планирање на своите идни цели тие високо го вреднуваат трудот (Dweck & Molden, 2017). Се мери преку скор изразен на скалата *вреднување на трудот* (OECD, 2019a). Скалата е воведена за првпат во истражувачката рамка на ПИСА 2018 и се состои од четири тврдења. Учениците го изразуваат своето согласување со тврдењата на четиристепена скала, од (1) *воопшто не се согласувам* до (4) *потполно се согласувам*. Минималниот скор на скалата изнесува 1, а максималниот 4. Поголем скор укажува на повисоко вреднување на вложувањето на трудот за остварување на одредени цели. Кронбах алфа коефициентот за земјите учеснички во ПИСА 2018 изнесува 0,86 (OECD, 2019b), а за нашата земја вредноста е 0,85 и укажува на висока интерна конзистентност (Табела 2).

*Самоефикасност (Self-efficacy)*. Конструкт, којшто се дефинира како самопроценка на способностите (сопствените квалитети) или компетенции коишто се потребни за да се изврши некоја задача. Се

разгледува како претходник на целите на постигнување и на тој начин има посредно влијание на однесувањето на поединецот во академски контекст. Истражувањата покажуваат дека повисоката процена на својата компететност (самоефикасност) е поврзана со употреба на ефикасни стратегии на учење, поголемо вложување на труд во учењето (упорност), поголема перзистентност (Schunk & Pajares, 2005). Илустративен пример е тврдењето: „Кога сум во тешка ситуација обично можам да најдам начин да излезам од неа.“ Според Dweck (2007) сликата што ја формираме за себе во голема мера влијае на начинот на којшто го живееме нашиот живот. Односно, таа може да определи дали ќе станеме личност каква што сакаме да бидеме и дали ќе ги постигнеме нештата кон коишто целиме.

Во рамките на меѓународната студија ПИСА во досегашните циклуси на истражување вообичаено самоефикасноста е истражувана преку прашања за учениците за проценка на нивната ефикасност, но поврзано за специфични предметни подрачја, како што се математика и природните науки. ПИСА 2018 за првпат се фокусира на перцепциите на учениците за нивната генерална/општа ефикасност, односно компетентност за справување со потешкотии. Се мери преку скор изразен на скалата *самоефикасност* (OECD, 2019a). Скалата се состои од седум тврдења. Учениците го изразуваат своето согласување со тврдењата на четиристепена скала, при што, кодирањето на одговорите се движи од (1) *воопшто не се согласувам* до (4) *потполно се согласувам*. Минималниот скор на скалата изнесува 1, а максималниот 4. Поголем скор укажува на поголема самоефикасност во справување со различни ситуации. Кронбах алфа коефициентот за земјите учеснички во ПИСА 2018 е 0,78 (OECD, 2019b), а за нашата земја изнесува 0,85 и укажува на висока интерна конзистентност (Табела 2).

Понатаму во овој труд ќе се користат скорови за сите шест димензии на мотивацијата за постигнување.

### **Субјективна добросостојба**

Субјективната добросостојба се дефинира како состојба, којашто во себе ги вклучува сите вреднувања, позитивни и негативни, коишто луѓето ги прават во врска со својот живот, како и нивните афективни реакции кон личните искуства (OECD, 2016; OECD, 2019a). Оваа

дефиниција, во себе ги обединува следните елементи на добросостојбата:

*Задоволство од животот (Life satisfaction)*. Се однесува на тоа колку учениците се задоволни од својот живот во целост и како го вреднуваат на скала од нула до десет, односно од воопшто не сум задоволен (0) до сосема сум задоволен (10). На скалите за мерење на задоволство од животот коишто како формат на одговор користат вредности од 0 до 10, или од 1 до 10 се добиваат фреквенции на одговори со висока вредност на скјунес (негативен), односно со висок процент на одговори концентрирани над вредноста за аритметичка средина. Во претходните циклуси на меѓународната истражувачка студија ПИСА е користена скала за евалуација на животот.

Задоволството од животот се мери преку скор добиен со одговор на прашањето:

- Генерално, како си задоволен/задоволна со твојот живот во целина овие денови?

Учениците ја прават својата проценка на скала од 0 до 10, при што, кодирањето на одговорите е направено на следниот начин: *воопшто не сум задоволен/а* (0), а *сосема сум задоволен/а* (10) (OECD, 2019a). Повисока вредност на скалата укажува на поголемо задоволство од животот.

*Афект (Affect)*. Се однесува на емоционалната состојба на учениците, односно на позитивните и негативните чувства коишто тие вообичаено ги чувствуваат. За мерење на афектот вообичаено се користи прашањето: *Генерално, колку среќен/среќна се чувствувавте вчера?* Или *Генерално, колку лутина почувствува вчера?* Овие прашања кореспондираат на скалата на Ватсон за распоредот на позитивен и негативен афект (PANAS) (Watson et al. 1988). Сепак не постои генерално согласување за тоа кои специфични, односно кои конкретни емоции треба да се вклучат во прашалникот за ученици. Во ПИСА 2018 емоционалната состојба на учениците се мери преку поединечен скор изразен засебно за секој од наведените афекти (позитивни или негативни) и соодветно се формираат две посебни скали, скала на позитивен афект и скала на негативен афект. Изборот на конкретните емоции е направен да соодветствува на емоциите кои учениците ги

доживуваат поврзано со училишниот живот (OECD, 2019a). Избрани се конкретни емоции од скалата KIDSCREEN-10, кратката верзија со 10 ајтеми за која е покажано дека може да се скалира со Теоријата за одговор на ајтеми (Ravens-Sieberer, et al., 2010) и од 2005 година се користи во голем број на земји како дел од истражувањето на меѓународната истражувачка студија за однесувањето на децата поврзано со здравјето (ХБЦЦ) (Currie et al., 2009).

Прашањето гласи: Колку често се чувствуваш: гордо, среќно, полн/а со енергија (за скалата на позитивен афект), односно: исплашено, тажно, бедно (мизерно) (за скалата на негативен афект). Учениците се изјаснуваат за зачестеноста на одреден афект на четиристепена скала, при што, кодирањето на одговорите е направено на следниот начин: *никогаш* (1), *многу ретко* (2), *понекогаш* (3) и *секогаш* (4). Минималниот скор и на двете скали изнесува 1, а максималниот 4. Поголем скор укажува на почеста застапеност на одредено позитивно, односно негативно чувство (OECD, 2019a). Кронбах алфа коефициентот за земјите учеснички во ПИСА 2018 за скалата на позитивен афект изнесува 0,68 (OECD, 2019b), а за негативен афект 0,67. Вредностите за нашата земја изнесуваат 0,64, односно 0,61 (Табела 2).

*Евдемонија (Eudaemonia)*. Се однесува на состојба во којашто учениците чувствуваат дека нивниот живот има смисла или цел, дека „вреди да се живее“ и си поставуваат повисоки цели за постигнување (Diener et al., 2018). Се мери преку скор изразен на скалата *евдемонија* (OECD, 2019a). Скалата е предложена за првпат да се вклучи со истражувачката рамка за ПИСА 2018 и се состои од три тврдења. Учениците го изразуваат своето согласување со тврдењата на четиристепена скала, од (1) *воопшто не се согласувам* до (4) *потполно се согласувам*. Минималниот скор на скалата изнесува 1, а максималниот 4. Поголем скор укажува на позитивна самопроценка на учениците во однос на тоа дека имаат откриено сопствена смисла, односно цел во животот. Кронбах алфа коефициентот за земјите учеснички во ПИСА 2018 изнесува 0,85 (OECD, 2019b), а за нашата земја изнесува 0,84 и укажува на висока интерна конзистентност (Табела 2).

Понатаму во овој труд ќе се користат скорови за сите четири димензии на субјективната добросостојба.

## Разбирање на вербални тестовни содржини

Оваа варијабла е определена преку вкупниот скор постигнат на тест задачите за читање со разбирање. Меѓународната студија ПИСА има неколку поделби на текстовите коишто ги користи во тестовите. Поставената рамка на текстовите користени за подрачјето јазична писменост (читање со разбирање) во PISA 2009 се почитува и во циклусот 2018 и при нивниот избор се користат неколку димензии:

- Потекло на текстот: Дали текстот е составен од еден автор или од група автори со или без учество на читателот?
- Формат на текст: Дали е извадок од прозен текст или претставува интегрална целина или е комбинација од повеќе видови текстови? Оваа димензија разликува:
  - Континуирани текстови - структурирани со реченици организирани во пасуси. Тие можат да бидат дел од поголеми структури, како што се поглавја и книги (на пр., извештаи во весници, есеи, романи, раскази, критики и писма, вклучително и на читачи на е-книги).
  - Неконтинуирани текстови - кои најчесто се познати како документи или текстови кои ја појаснуваат основната тема, со поинаква организација на самиот текст од континуираните текстови (на пример, списоци, табели, графикони, дијаграми, реклами, графики, каталози, индекси и форми).
- Според содржината, во ПИСА-тестирањето се користат и текстови кои во основа содржат:
  - опис - информации кои ги опишуваат својствата на предметите или нештата кои се споменуваат во текстот со цел разбирање на текстот во целина;
  - наратив - информации кои се претставени во раскажувачка форма и се однесуваат на својствата на предметите и нештата во времето;
  - експозиција – информации кои се претставени како сложени концепти или ментални конструкции, или имаат елементи со кои можат да се анализираат концептите или менталните конструкции; овие текстови најчесто се богати со повратни информации;
  - аргументација – информации во текстот кои ја претставуваат врската меѓу концептите и предлозите и претставуваат рефлексивна на знаењето и овозможуваат креирање на суд, оценка;

- упатство - тип на текст кој дава насоки за тоа што и како нешто да се прави;
- размена – размена на информации и ставови.

Креирањето на прашања во ова меѓународно истражување е тесно поврзано со видот на текстот. Најчесто формулациите на прашањата за текстовите кои се темелат на описи започнуваат со *кој* и *што* и преку нив се бара откривање на информации поврзани со одредени својства на нештата. Во текстовите кои се базираат на нарација се креираат прашања кои започнуваат со *кога* затоа што се однесуваат на својствата на нештата во времето. За текстови кои содржат експозиција на информации прашањата се формулираат со *како* за да може тие да се анализираат. Во групата текстови за кои појдовните прашања се формулираат со *како* се и текстовите во кои се даваат насоки за реализација на нештата. Прашањата поврзани со текстовите кои се темелат на аргументација најчесто се формулираат со *зошто*. Прашалните зборови *кој*, *што*, *кога*, *како* и *зошто* се клучните алатки за учениците во откривањето на точните одговори во ова тестирање. Различните видови поставени барања и тесната поврзаност со видот на текстовите е всушност и насоката на размислување на која се повикуваат учениците при откривање на точниот одговор. Во дел од задачите од учениците се бара да се фокусираат на делови од текстот или на целината на текстот и во зависност од барањето да дадат одговор. Преку друг сет задачи од учениците се очекува нивниот одговор да претставува широко разбирање на текстот, да разложат или да поврзат делови од текстот и новата ситуација да ја презентираат со свое мислење. Во дел од поставените задачи се очекува учениците да можат да вреднуваат дадени информации со цел да презентираат сопствен суд за прочитаниот текст (OECD, 2016). Во Прилог А се дадени примери на задачи од тестовите за разбирање на вербални содржини користени во тестирањето ПИСА 2018 (Ламева, 2021).

Различниот приод во поставените барања во задачите подразбира и различно читање на текстот со што се очекува учениците да умеат да го употребат соодветниот аспект на читање при давањето одговор. Ако се сумираат карактеристиките на задачите и на текстовите кои се дел од ова тестирање може да се издвојат пет аспекти на читање познат или непознат текст:

- детектирање (препознавање) на информацијата;

- создавање на целосно разбирање;
- развивање на толкување;
- повратно влијание и оценување на содржината на текстот;
- повратно влијание и оценување на формата на текстот.

Тестовите во ПИСА 2018 содржат различен број задачи поделени според различните аспекти и процеси на читање на текстовите. Вкупниот број на зададени задачи изнесува 88. Со најголем број од задачите се проверува разбирање на прочитаното (вкупно 50), потоа следува евалуација и размислување (21 задача) и лоцирање информации се бара во вкупно 17 задачи. Задачи кои директно мерат течност на читање не се вклучени, но овој аспект е инкорпориран во другите процеси на проверка.

Во ПИСА 2018 се користи скала на постигања која има седум нивоа (ниво 1 а и 1б е најниско, а ниво 6 е највисоко) и од описот на секое ниво посебно, и од резултатите, се согледува што учениците умеат, а што не, давајќи ги одговорите на поставените задачи на тестирањето. Во ПИСА 2018, користени се 4 задачи на нивото 6, 5 текста на нивото 5, додека постигањата на нивото 4 и нивото 3 се мерат со 14, односно 16 задачи. Најголем број задачи припаѓаат на нивото 2, 23, додека постигањата на нивото 1а се проверуваат со 18 задачи. Нивото 1б и нивото 1в се покриени со 5, односно 2 задачи. Од самата распределба на користените задачи во ПИСА 2018 се согледуваат предвидените очекувања во мерењето на постигањата на учениците. Нивото 1б и нивото 1в се со најмал број задачи затоа што се смета дека учениците на 15 години треба без проблем да ја препознаваат главната тема или пораката на авторот на текстот што е основното барање во овие нивоа. За мерење на постигањата на нивоата 2, 3 и 4 се користени 53 задачи од 88 колку што има целината во подрачјето читање. Се претпоставува дека најголем процент од учениците треба да можат да ги достасаат овие нивоа и да лоцираат дел или повеќе делови од информациите за да ја идентификуваат главната идеја во скриени информации со толкување на значењето на нијансите во јазикот во сложени и долги, често непознати текстови. Описот на барањата од учениците по нивоа во тестовите за разбирање на вербални содржини зададени со тестирањето ПИСА 2018 е даден во Табела 1 (Ламева и сор., 2022; стр.28), а начинот на бодување на одговорите на учениците на задачите е детално прикажан во Прилог А.

Релијабилноста на тестовите за разбирање на вербални содржини е пресметана врз основа на пондерирана постериорна варијанса, која се изразува преку постериорна грешка на мерење и се добива преку моделирање на популацијата. Коефициентот на релијабилност за сите земји учеснички во ПИСА 2015 изнесува 0,82 (за нашата земја 0,79) (OECD, 2017), додека во ПИСА 2018 вредноста за сите земји учеснички во тестирањето, како и поединечно за нашата земја изнесува 0,91 (OECD, 2019b). Теоретскиот опсег на скорови на варијаблата *разбирање вербални тестовни содржини* се движи од 0 до 1000.

Табела 1

*Нивоа на постигања на задачите во тестовите за разбирање на вербални содржини зададени во ПИСА 2018*

Ниво	Долна граница на поени	Опис на нивото
6	698	Ученикот/ученичката на ова ниво најчесто може да направи повеќе заклучоци, споредби и контрасти кои се детални и прецизни поврзувајќи скриени информации кои не се директно поврзани со барањето на задачата. Барањата во овие задачи бараат демонстрација на целосно и детално разбирање на еден или повеќе текстови при што може да вклучуваат интегрирање на спротивставени информации од повеќе од еден текст. Од ученикот се бара да се справи со непознати идеи, во присуство на доминантни поттикнувачки информации и да генерира апстрактни категории за толкувања при донесување на заклучоци. Овие задачи го поттикнуваат ученикот да претпоставува или критички да го оценува сложениот текст на некоја непозната тема, земајќи во предвид повеќе критериуми или перспективи со примена на софистицирани разбирања и знаења надвор од текстот. Значаен услов за соодветен пристап во одговарање на задачите на ова ниво е прецизноста на анализата и насочување на целосното внимание на деталите што се незабележливи во текстовите.
5	626	Во ова ниво се вклучуваат информации кои од ученикот/ученичката бараат да ги лоцира и да ги организира деловите од длабоко скриени информации за да може да одреди кои од тие информации во текстот се релевантни со постојано движење низ текстот. Ученикот, исто така, може да одговори на индиректни прашања со тоа што ќе ја наведе врската помеѓу прашањето со делови од информациите

Ниво	Долна граница на поени	Опис на нивото
		<p>дистрибуирани во или низ повеќе текстови и извори. Рефлексивните (мисловни) задачи бараат критичко оценување или формулација на хипотеза, повикувајќи се на специјализирано (конкретно) знаење. И двете, и интерпретативните и рефлексивните задачи, бараат целосно и детално разбирање на текст чија содржина или форма е непозната. Ученикот може да утврди разлика помеѓу содржината и целта, и помеѓу фактите и мислењето што се однесува на сложени или апстрактни изјави. Ученикот, исто така, може да извлече заклучоци во врска со веродостојноста на информациите или заклучоците понудени во дел од текстот. За сите аспекти на читањето, задачите на ова ниво обично вклучуваат справување со концепти кои се спротивни на очекувањата.</p>
4	553	<p>Во ова ниво од ученикот/ученичката се бара да ги лоцира и да ги организира деловите во текстот во кои се наоѓаат скриени информации (да го одреди контекстот во содржината). Со овие задачи ученикот покажува дека може да разбере проширени пасуси во еден или повеќе текстови. Со некои задачи, од ова ниво, се бара толкување на значењето на нијансите во јазикот на дел од текстот во однос на целината на текстот. Ученикот од ова ниво (или задачи за толкување) покажува разбирање и примена на категории и информации во непознат контекст. Овие задачи од ученикот бараат да користи формално или претпоставено знаење за да може критички да го оцени текстот. Ученикот може да ги спореди и спротивстави тврдењата направени во неколку текстови и да ја процени веродостојноста на изворот заснован на посочени критериуми. За да одговори на овие задачи ученикот треба да покаже точно разбирање на долги или сложени текстови чија содржина или форма може да е непозната. Текстовите на ниво 4 често се долги или сложени, и нивната содржина или форма може да не е стандардна и истите да содржат индиректни или имплицитни знаци.</p>
3	480	<p>Ученикот/ученичката на ова ниво може да лоцира, а во некои случаи и да го препознае соодносот помеѓу неколку делови од информациите кои мора да одговараат на повеќе услови. Ученикот треба да интегрира информации од неколку видови на текст, со цел да се идентификува главната идеја, да го разбере односот или да го толкува значењето на некој збор или фраза. Во ова ниво се очекува ученикот да зема предвид многу опции за споредба, за спротивставување или за категоризација на информациите. Често бараната информација не е истакната</p>

Ниво	Долна граница на поени	Опис на нивото
		или има идеи кои се спротивни на очекувањата или се негативно формулирани. Задачите на ниво 3 бараат од ученикот да земе предвид многу карактеристики при споредување, контраст или категоризација на информациите. Потребните информации често не се истакнати или може да има повеќе блиски по значење информации или истите да се негативно формулирани.
2	407	Во ниво 2 ученикот/ученичката може да лоцира дел или повеќе делови од информациите, кои може ќе се потребни за да донесе заклучок или ќе треба да исполни неколку услови за да го открие одговорот. Се очекува ученикот да ја препознава главната идеја во текстот, да ги разбира односите или толкувањето на значењето во ограничен дел од текстот кога информациите не се истакнати, па ученикот мора да направи заклучоци на ниско ниво. Задачите на ова ниво може да вклучат споредби или контрасти врз основа на една карактеристика во текстот. Типичните рефлексивни задачи на ова ниво бараат ученикот да направи споредба или да го поврзе текстот со своето неформалното знаење, користејќи лично искуство и ставови.
1a	335	Ученикот/ученичката во ова ниво може да лоцира еден или повеќе независни делови од експлицитно дадени информации; да ја препознае главната тема или пораката на авторот на текстот за позната тема, или да направи едноставно поврзување помеѓу информациите во текстот поврзувајќи го секојдневното знаење. Обично потребните информации во текстот се познати и ако има малку информации, доколку ги има, тие се различни по важност. Ученикот е експлицитно насочен во разгледување на релевантните фактори во задачата и во текстот. Ученикот на ниво 1a може да размислува за целокупната намена и за релативната важност на информациите (на пр.: Главната идеја наспроти несуштинските детали) во едноставни текстови што содржат експлицитни индиции.
16	262	Ученикот/ученичката во ова ниво може да лоцира еден дел во експлицитно дадена информација која е на видно место во краток, синтаксички едноставен текст со познат контекст и текст, како што е наративен или едноставна листа. Ученикот, исто така, може буквално да го толкува значењето на текстовите со правење едноставни врски помеѓу соседните делови од информации во прашањето и/или текстот. Текстот

Ниво	Долна граница на поени	Опис на нивото
1в	189	<p data-bbox="507 344 1350 452">обично претставува поддршка за ученикот, затоа што има повторување на информациите, фотографии или познати симболи. Во текстот има минимални сложени информации.</p> <p data-bbox="507 495 1350 674">Ученикот/ученичката од ниво 1в може да го разбере и потврди значењето на кратки, синтаксички едноставни реченици на буквално ниво и да чита за јасна и едноставна намена во ограничено време. Задачите на ова ниво вклучуваат едноставен вокабулар и синтаксички структури.</p>

## Постапка

Во меѓународната истражувачка студија ПИСА 2018 знаењата на учениците по математика, читање со разбирање и од природната група на предмети се проценуваа со помош на тестови, а податоците за мотивациските фактори и факторите на субјективната добросостојба се добија од прашалникот за ученици. Тестовите и останатите инструменти со кои се собраа податоците во оваа студија беа преведени на македонски јазик и на албански јазик. Во оваа студија се користеа 30 различни тестови кои се решаваа во две сесии од по еден час со пауза помеѓу сесиите, што значи вкупното време за решавање на тестот беше два часа. Секој ученик опфатен со примерокот решаваше по еден тест на околу 60 страници. Прашањата и задачите во тестовите беа со повеќечлен избор (со избор на еден од понудените одговори), со кратки одговори и прашања од отворен тип во кои се бараше образложение, објаснување или целосна постапка на решавање. Во сите тестови кои се тестираа на хартија беа опфатени вкупно 244 различни задачи и прашања, од кои 88 од читање со разбирање, 85 од природни науки и 71 од математика. Сите прашања и задачи беа одобрени низ процес на интернационален консензус од државите учеснички во студијата и истите биле употребени за тестирање во претходни циклуси на ПИСА. Секој ученик опфатен со примерокот по двете сесии за тестирање на знаењето пополнуваше прашалник за факторите кои влијаат на постигањата, кој се спроведе во предвидено време од 35 минути. За потребите на овој докторски труд, се користеа податоците од тестовите за читање со разбирање.

## Статистичка обработка на податоците

За утврдување на хипотетската (конструкт) валидност на предложените факторски модели (од прв ред и хиерархиските модели), како за мотивациските, така и за факторите на субјективна добросостојба, користена е конфирматорна факторска анализа во статистичкиот пакет SPSS-Amos (Statistical Package for Social Sciences-Analysis of a Moment Structures). Факторот *мотивација за постигнување* е фактор од повисок ред кој во себе ги обединува шесте потфактори: *компетитивност, вреднување на трудот, перзистентност, страв од неуспех, цел кон совладување, самоефикасност*. Факторот *субјективна добросостојба* е фактор од повисок ред кој во себе ги обединува четирите

потфактори: *позитивен афект, негативен афект, евидемонија, задоволство од животот*. И за двата фактори не е пресметан по еден композитен скор, туку во статистичката обработка се вклучуваат и анализираат сите потфактори поединечно или како поврзани во блок 1 (сет од мотивациските фактори) и блок 2 (сет од факторите на субјективна добросостојба).

При спроведување на конфирматорната факторска анализа на податоците користени се следните критериуми за соодветност на моделите (McDonald & Ho, 2002): Хи квадрат тестот (CMIN/DF), просечниот квадратен корен за апроксимација на грешка (RMSEA), просечниот квадратен корен на остатокот (SRMR), Такер Луис индекс (TLI) и компаративниот индекс на соодветност (CFI).

Хи квадрат тестот е сензитивен во однос на големината на примерокот, затоа е потребно вредноста CMIN да се подели со бројот на степени на слобода (DF) и притоа, добиената вредност на CMIN/DF ако е помала или еднаква на 3 тогаш тоа укажува на прифатливо ниво на соодветност на моделот (Kline, 2015), а доколку вредноста е помала или еднаква на 5 тогаш станува збор за разумно ниво на соодветност на моделот (Marsh & Hocevar, 1985). Со оглед на ограничената практична корисност на Хи квадрат тестот, овој индекс не треба да се користи како основа за прифаќање или отфрлање на моделот, туку треба да се користат и дополнителни мерки за соодветност. Со оглед на тоа што примерокот на истражувањето е релативно голем, се очекуваше значајна вредност на Хи квадрат тестот (Steiger, 2007).

Граничната вредност на просечниот квадратен корен за апроксимација на грешка (RMSEA) изнесува 0,06, односно вредноста треба да биде помала од 0,06 за да може да се каже дека моделот е соодветен (Awang, 2012).

Просечниот квадратен корен на остатокот (SRMR), претставува индекс на просечните стандардизирани остатоци помеѓу набљудуваните и претпоставените матрици на коваријанса. Вредностите помали од 0,09 посочуваат на соодветност на моделот (Shi & Maydeu-Olivares, 2020).

Вредностите за инкременталните индекси Такер Луис индекс (TLI) и компаративниот индекс на соодветност (CFI) може да се движат во опсег од 0 (соодветноста не е подобра од нула моделот) до 1 (совршена соодветност). Граничната вредност треба да биде поголема од 0,90 за да индицира прифатливо ниво на соодветност на моделот. Ова би значело дека претпоставениот модел претставува повеќе од 90% подобрување во однос на моделот на независност (Savalei, 2014). Ну и Bentler (1999) предложиле поригорозна гранична вредност, односно сметаат дека вредноста треба да биде поголема од 0,95 за да индицира прифатливо ниво на соодветност на моделот.

Статистичката постапка *хиерархиска линеарна регресија* е користена со цел да се утврди кои мотивациски фактори и фактори на субјективната добросостојба се значајни предиктори на постигнувањето на задачите во тестовите за разбирање на вербални содржини зададени во тестирањето ПИСА 2018 кај учениците на 15-годишна возраст во Република Северна Македонија.

Направена е дополнителна анализа на модерациските ефекти на факторите што се однесуваат на субјективната добросостојба врз мотивациските фактори, а со цел да се објасни варијансата во постигањето на задачите во тестовите за разбирање на вербални содржини. Анализата е спроведена во SPSS со помош на алатката PROCESS (Igartua & Hayes, 2021). Оваа алатка помага при извршување на регресивна анализа којашто содржи различни комбинации од медијатор, модератор варијабли и коваријанти (Hayes, 2018).

## РЕЗУЛТАТИ

### Дескриптивни статистици

Во Табела 2 се прикажани вредностите на дескриптивните статистици за мотивациските фактори и факторите на субјективната добросостојба.

Табела 2

Дескриптивни статистици за истражуваните варијабли (N = 4925)

	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min.</i>	<i>Max.</i>	<i>Skewness</i>	<i>Kurtosis</i>	$\alpha$
Компетитивност	2,94	0,58	1,00	4,00	-0,57	1,13	0,73
Цел кон совладување	2,98	0,65	1,00	4,00	-0,41	0,26	0,78
Страв од неуспех	2,44	0,69	1,00	4,00	0,04	-0,05	0,81
Перзистентност	3,26	0,56	1,00	4,00	-1,25	2,90	0,84
Вреднување на трудот	1,59	0,61	1,00	4,00	1,35	2,47	0,85
Самоефикасност	3,21	0,50	1,00	4,00	-0,86	2,48	0,85
Позитивен афект	3,43	0,52	1,00	4,00	-1,34	2,83	0,64
Негативен афект	1,93	0,56	1,00	4,00	0,67	0,63	0,61
Евдемонија	3,14	0,65	1,00	4,00	-0,71	0,88	0,84
Задоволство од животот	8,17	2,24	0,00	10,00	-1,57	2,38	-
Постигнување на задачите во тестовите за разбирање на вербални содржини во ПИСА 2018	392,89	89,03	95,08	677,79	-0,07	-0,37	0,91

Како што може да се забележи од Табела 2, во однос на добиените резултати на варијаблите коишто се однесуваат на мотивациските конструкти просечните скорови за: *самоефикасност*, *цел кон совладување*, *перзистентност* и *компетитивност* ја надминуваат средната вредност на скалата (сите се мерени на иста скала, со вредности на скалата од 1 до 4). Вредностите на аритметичките средини на скалите *страв од неуспех* и *вреднување на трудот* не ја достигнуваат средната вредност на скалата. Минималниот и максималниот постигнат

резултат на секоја од шесте скали поединечно изнесува 1 односно 4. Кронбах алфа коефициентите како мерка за внатрешната хомогеност на скалите коишто се однесуваат на конструктот *мотивација за постигнување* се движат од 0,73 до 0,85 што укажува на висока интерна конзистентност на секоја од скалите. Во однос на мерките на варијабилност забележуваме дека апсолутните вредности за скјунес се движат во рамки на опсегот од минус до плус два, што укажува на прифатливи вредности за нормална дистрибуција на податоците кога станува збор за примероци поголеми од 500 испитаници (Gravetter et al., 2020). Апсолутните вредности за куртозис, исто така, се движат во дозволеният опсег од плус до минус три и укажуваат на исполнетост на условот за нормална дистрибуција на податоците (Wright & Herrington, 2011).

Во однос на варијабилите што се однесуваат на субјективната добросостојба, се забележува дека скалите *евдемонија* и *позитивен афект* ја надминуваат средната вредност на скалата (мерени на скала од 1 до 4). Вредноста за аритметичката средина на скалата *негативен афект* е под средната вредност, а на скалата *задоволство од животот* просечната вредност е висока (мерена на скала од 0 до 10). Минималниот и максималниот постигнат резултат на трите скали (*евдемонија*, *позитивен* и *негативен афект*) изнесува 1 односно 4, додека на скалата *задоволство од животот* изнесува 0 (минималниот резултат) и 10 (максимален резултат). Кронбах алфа коефициентите како мерка за внатрешната хомогеност на скалите за позитивен и негативен афект го исполнуваат минималниот услов за прифатлива интерна хомогеност (0,60 до 0,70) што укажува на тоа дека се потребни дополнителни истражувања за проверка на овие две скали, како од аспект на бројот на ајтеми, така и од аспект на соодветноста на изборот на позитивни односно негативни емоции (Taber, 2018; Van Griethuijsen et al., 2015). Во однос на мерките на варијабилност забележуваме дека вредностите и за скјунес и за куртозис се движат во рамки дозволеният опсег и укажуваат на исполнетост на условот за нормална дистрибуција на податоците. Во однос на самопроценките на учениците за својата перзистентност, самоефикасност, доживување на позитивен афект, *евдемонија* и *задоволство од животот* во предвид треба да се има и влијанието на тенденцијата на испитаниците да даваат социјално пожелни одговори, како и ефектот за само-проценка над средната вредност (Fastame & Penna, 2013).

Просечното постигање на учениците на задачите во тестовите за разбирање на вербални содржини изнесува 392,89 поени, и ако се спореди со меѓународниот просек на постигнување на државите учеснички во тестирањето ПИСА 2018 кое изнесува 487 поени, може да заклучиме дека резултатите на нашите 15 годишни ученици значајно отстапуваат и се значајно пониски од меѓународниот просек. Во просек, учениците од Пекинг, Шангај, Џиангсу и Жеџијанг (Кина) и Сингапур ги надминуваат учениците од сите други земји во читањето со разбирање. Послаби резултати од учениците во нашата земја постигнале учениците од Косово (просечен резултат од 353 поени), Доминиканската Република (342) и Филипини со просечен резултат од 340 бодови (OECD, 2019b).

Детален приказ, односно компарација на резултатите на учениците од нашата земја во однос на ОЕЦД просекот по нивоа во читање со разбирање е даден во Прилог Б. Од прикажаните резултати, може да забележиме дека нашите ученици не го достигнуваат највисокото ниво - ниво 6 (учениците на ова ниво умеат да направат заклучоци, компарации и контрасти кои се детални и прецизни поврзувајќи скриени и спротивставени информации, умеат критички да оценуваат сложен текст) и дека најголем процент од учениците го достигнуваат најниското ниво 1 (кое подразбира дека учениците умеат да лоцираат еден или повеќе независни делови од експлицитно дадени информации, да ја препознаат главната тема или пораката на авторот на текстот за позната тема со цел да ја откријат целокупната намена и релативната важност на информациите). Половина од учениците го достигнуваат ниво 2, 18,3% го достигнале ниво 3, 3,9% ниво 4 и многу мал процент, само 0,3% од учениците го постигнале ниво 5 (Ламева и сор., 2022; стр.35), додека ниво 6 не го достигнува ниту еден од испитаните ученици.

### **Наоди од конфирматорната факторска анализа за конструктот *мотивација за постигнување***

Вкупниот примерок на истражувањето го сочинуваат 4925 ученици на 15 годишна возраст. Со цел да се обезбеди соодветно тестирање на факторските модели и соодветно заклучување од хиерархиската регресивна анализа примерокот е поделен на два дела (Kline, 2015). Резултатите за една третина, односно апроксимативно 33% од вкупниот примерок (со случаен избор во статистичката програма IBM

SPSS Statistics 21) е искористен за спроведување на конфирматорната факторска анализа (вкупно 1616 ученици), а на останатиот дел, односно на резултатите на 3309 ученици е спроведена хиерархиска регресивна анализа.

Најпрво се пристапи кон спроведување на проверка на нормалноста на дистрибуцијата на скоровите со користење на вредностите за Махаланобисовата дистанца. Учениците кај кои вредноста за дистанцата изнесуваше 100 ( $p < 0,001$ ) беа исклучени од примерокот (Tabachnick et al., 2007). Согласно спроведената постапка, вкупниот, финален примерок за факторска анализа изнесува 1591 ученици.

Со цел да се провери хипотезата 1 и нејзините потхипотези дека оригиналната структура на моделот од шест мотивациски фактори од прв ред: Компетитивност, Цел кон совладување, Страв од неуспех, Перзистентност, Вреднување на трудот и Самоефикасност, предложен во истражувачката рамка за спроведување на тестирањето ПИСА 2018 ќе биде потврдена врз основа на наодите од истражувањето, пресметани се стандардизирани регресивни скорови. Согласно резултатите од првичната проверка на факторската структура на мотивациските фактори (Табела 3) може да се забележи дека предложените ајтеми соодветно ги определуваат факторите, односно сите факторски заситувања се над вредноста од 0,40 (се движат во интервал од 0,51 до 0,86) (Ximénez, 2006). Исклучок е ајтемот комп5 (*Се нервирам кога другите луѓе ќе направат нешто подобро од мене*), бидејќи има најниско факторско заситување на факторот *КОМПЕТИТИВНОСТ* коешто изнесува 0,29. Овој ајтем е избришан и не се користи во понатамошните статистички анализи.

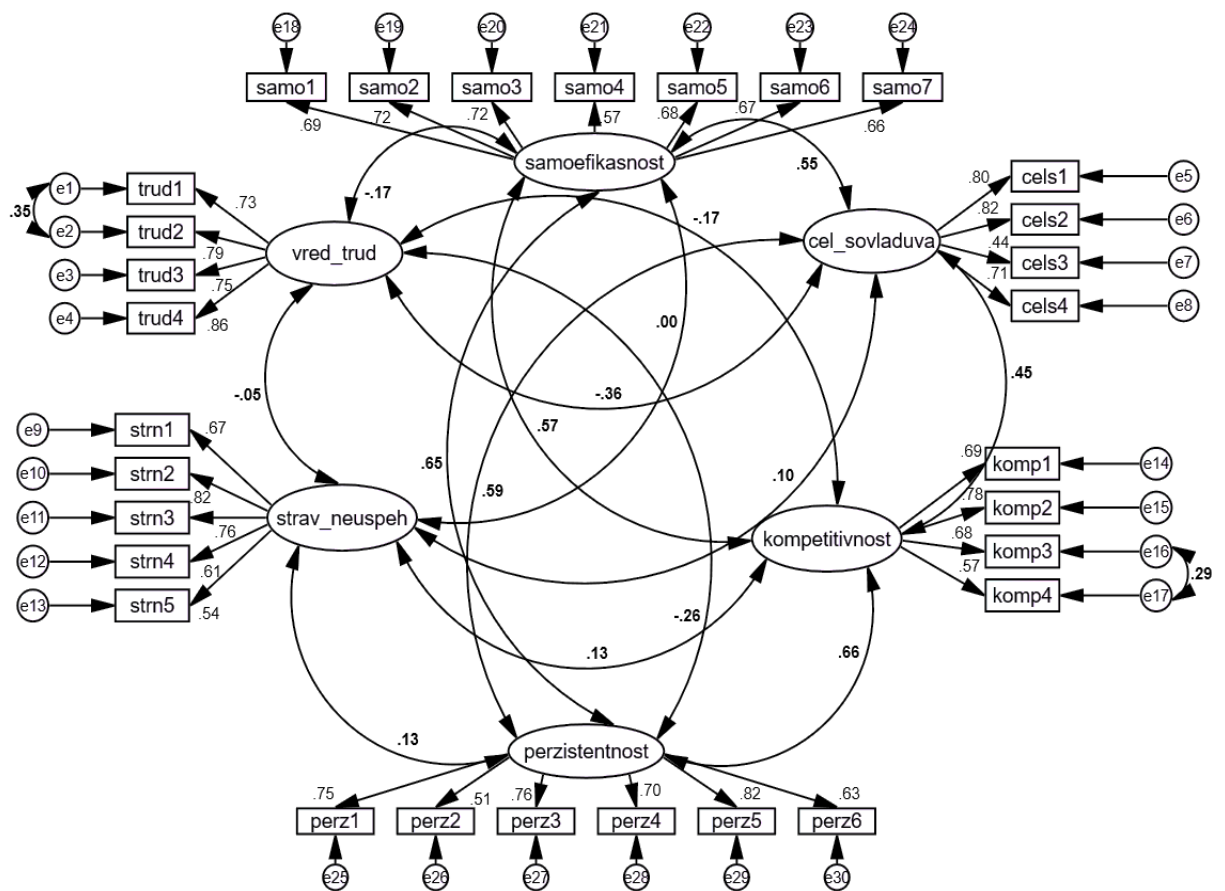
Табела 3

*Факторски заситувања за индикаторите на латентните варијабли на конструктот мотивација за постигнување*

Ајтеми и фактори	Стандардизирани скорови	Коригирани стандардизирани скорови
trud1-вреднување на трудот	0,79	0,73
trud2-вреднување на трудот	0,84	0,79
trud3-вреднување на трудот	0,72	0,75
trud4-вреднување на трудот	0,80	0,86
cels1-цел кон совладување	0,80	0,80
cels2- цел кон совладување	0,82	0,82
cels3- цел кон совладување	0,45	0,44
cels4- цел кон совладување	0,71	0,71
strn1-страв од неуспех	0,67	0,67
strn2-страв од неуспех	0,82	0,82
strn3-страв од неуспех	0,75	0,76
strn4-страв од неуспех	0,59	0,61
strn5-страв од неуспех	0,54	0,54
perz1-перзистентност	0,75	0,75
perz2-перзистентност	0,51	0,51
perz3-перзистентност	0,76	0,76
perz4-перзистентност	0,69	0,70
perz5-перзистентност	0,82	0,82
perz6-перзистентност	0,63	0,63
samo1-самоефикасност	0,68	0,68
samo2- самоефикасност	0,72	0,72
samo3- самоефикасност	0,72	0,72
samo4- самоефикасност	0,56	0,57
samo5- самоефикасност	0,68	0,68
samo6- самоефикасност	0,67	0,67
samo7- самоефикасност	0,64	0,66
komr1-компетитивност	0,64	0,69
komr2-компетитивност	0,74	0,70
komr3-компетитивност	0,75	0,68
komr4-компетитивност	0,64	0,57
komr5-компетитивност	0,29	-

Од анализата на коваријансата (прикажана во Прилог В) може да се забележи дека 11 врски меѓу факторите покажуваат статистички значајна позитивна поврзаност ( $p < 0,01$ ), а четири значајна негативна коваријација ( $p < 0,01$ ). Значајна негативна коваријација постои меѓу врските на факторот *вреднување на трудот* со останатите четири фактори во предложениот модел: *перзистентност*, *самоефикасност*, *компетитивност*, *цел кон совладување*. Поврзаноста меѓу факторите *страв од неуспех* и *самоефикасност*, како и *страв од неуспех* и *вреднување на труд* не е статистички значајна ( $p > 0,05$ ).

Согласно резултатите од првичната проверка на факторската структура на факторите на *мотивација за постигнување* во финалниот модел направено е поврзување на грешките  $e_1$  со  $e_2$ , и  $e_{16}$  со  $e_{17}$  и избришан е ајтемот  $comp_5$  (моделот е прикажан на Слика 1). Бришењето на овој ајтем, како и поврзувањето на грешките придонесе за подобрување на моделот и како најсоодветно решение според теоретската рамка на истражувањето добиени се следните вредности за избраните критериуми за соодветност на моделот: вредноста на Хи квадрат тестот е поделена со бројот на степени на слобода и истиот изнесува  $CMIN/DF = 3,56$  (пред модификацијата вредноста изнесуваше 4,59); Такер Луис индексот  $TLI = 0,94$  (пред модификацијата вредноста изнесуваше 0,92); компаративниот индекс на соодветност  $CFI = 0,95$  (пред модификацијата вредноста изнесуваше 0,93); просечниот квадратен корен на остаток  $SRMR = 0,04$  (пред модификацијата вредноста изнесуваше 0,05); просечниот квадратен корен за апроксимација на грешка  $RMSEA = 0,04$  со 90% CI [0,038, 0,042] (пред модификацијата вредноста изнесуваше 0,05). Резултатите се прикажани во Табела 4.



Слика 1. Модел за мерење на мотивациските фактори од прв ред

Табела 4

Индекси за соодветност на предложените модели за мерење на мотивацијата за постигнување

	$\chi^2$	df	CMIN/DF	TLI	CFI	SRMR	RMSEA (90% CI)
Модел 1 (фактори од прв ред)	1382,75**	388	3,56	0,94	0,95	0,04	0,04 [0,03, 0,04]
Модел 2 (хиерархиски модел)	1485,32**	397	3,74	0,94	0,95	0,04	0,04 [0,03, 0,04]

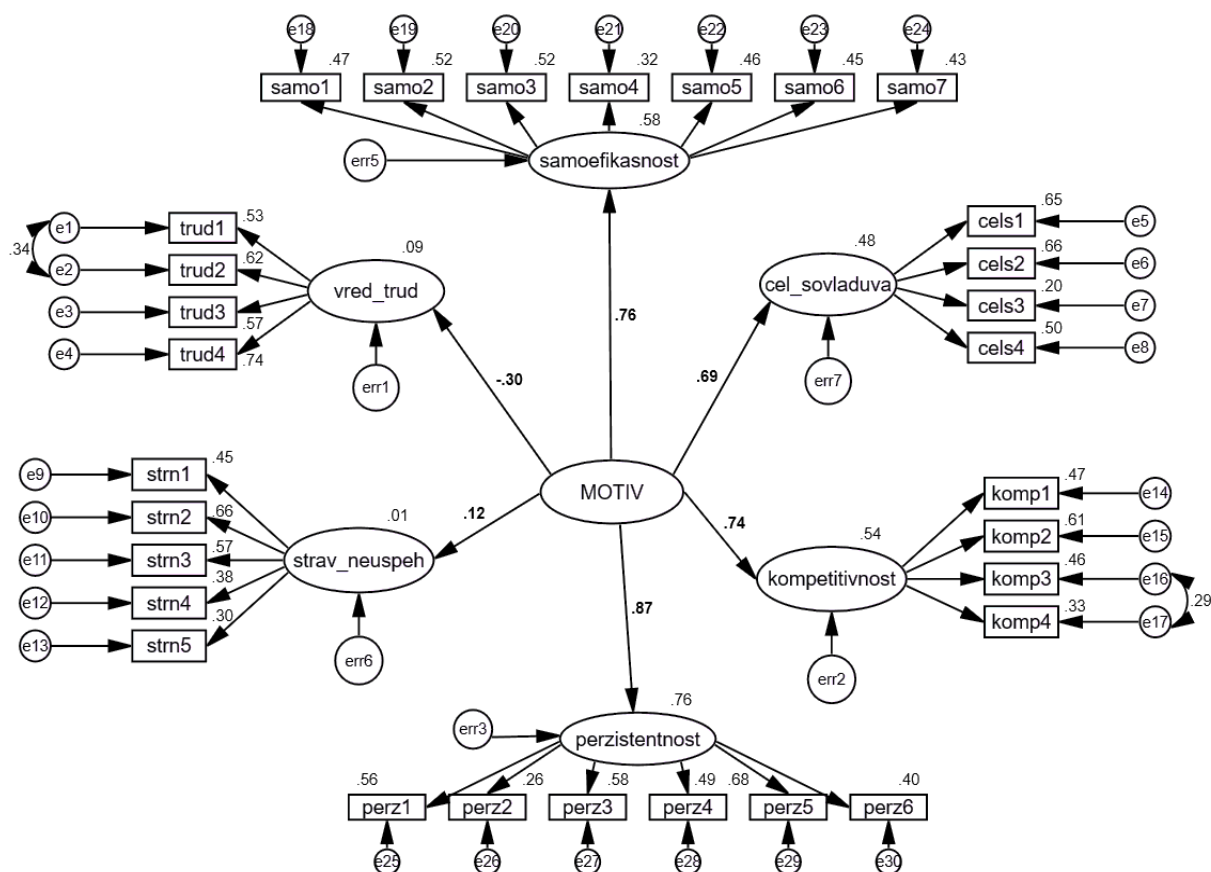
Забелешка. CMIN/DF = Хи квадрат тест поделен со бројот на степени на слобода; RMSEA = просечен квадратен корен за апроксимација на грешка; SRMR = просечен квадратен корен на остаток; TLI = Такер Луис индекс; CFI = компаративен индекс на соодветност.

\*\*  $p < 0,01$ .

Според прикажаните резултати во Табела 4 и Слика 1 може да се заклучи дека хипотезата 1 и нејзините потхипотези се потврдени, односно предложениот шестфакторски модел во истражувачката рамка за тестирањето ПИСА 2018 за мерење на *мотивацијата за постигнување* кај 15-годишните ученици соодветно одговара на податоците добиени на примерок ученици на 15-годишна возраст во Република Северна Македонија.

Во финалниот хиерархиски модел поврзани се грешките  $e_1$  со  $e_2$  и  $e_{16}$  со  $e_{17}$  и на тој начин е направено подобрување на параметрите во моделот. Како најсоодветно решение според теоретската рамка на истражувањето добиени се следните вредности за избраните критериуми за соодветност на моделот: вредноста на Хи квадрат тестот е поделена со бројот на степени на слобода  $CMIN/DF = 3,74$  (пред модификацијата вредноста изнесуваше 4,15); Такер Луис индексот  $TLI = 0,94$  (пред модификацијата вредноста изнесуваше 0,93); компаративниот индекс на соодветност  $CFI = 0,95$  (пред модификацијата вредноста изнесуваше 0,94); просечниот квадратен корен на остаток  $SRMR = 0,04$  (пред модификацијата вредноста изнесуваше 0,05); просечниот квадратен корен за апроксимација на грешка  $RMSEA = 0,04$  со 90% CI [0,039, 0,044] (пред модификацијата вредноста изнесуваше 0,05). Резултатите се прикажани во Табела 4.

Резултатите прикажани во Табела 4 и на Слика 2 ја потврдуваат хипотеза 2, односно покажуваат дека шесте мотивациски фактори (*самоефикасност, вреднување на трудот, страв од неуспех, перзистентност, компетитивност, цел кон совладување*) се поврзани во хиерархиски модел, односно се поврзани во фактор од повисок ред - *мотивација за постигнување*. Корелацијата меѓу секој од факторите со факторот од повисок ред е статистички значајна ( $p < 0,01$ ) и за пет од дефинираните фактори корелацијата е позитивна, додека за факторот *вреднување на трудот* е негативна.



Слика 2. Хиерархиски модел за мерење на мотивацијата за постигнување

### Наоди од конфирматорната факторска анализа за субјективната добросостојба

Со цел да се провери хипотезата 3 и нејзините субхипотези според кои оригиналната структура на моделот од четири фактори на субјективна добросостојба од прв ред: задоволство од животот, позитивен афект, негативен афект и евдемонија предложен со истражувачката рамка за спроведување на тестирањето ПИСА 2018 ќе биде потврдена врз основа на наодите од истражувањето, пресметани се стандардизираниите регресивни скорови. Резултатите прикажани во Табела 5 покажуваат дека предложените ајтеми соодветно ги определуваат факторите, односно сите факторски заситувања се над вредноста од 0,40 (се движат во интервал од 0,51 до 0,88) (Ximénez, 2006).

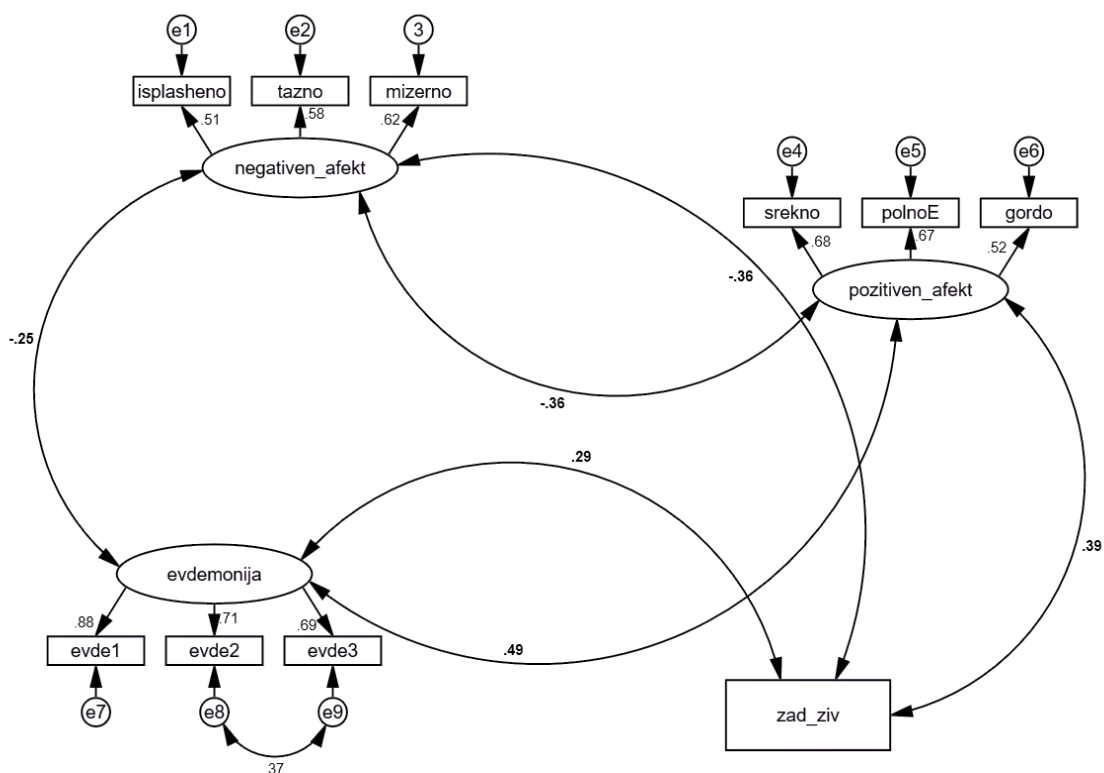
Табела 5

*Факторски заситувања за индикаторите на латентните варијабли на факторот субјективна добросостојба*

Ајтеми и фактори	Стандардизирани скорови	Коригирани стандардизирани скорови
isplaseno-негативен афект	0,51	0,51
tazno- негативен афект	0,58	0,58
mizerno- негативен афект	0,61	0,62
srekno-позитивен афект	0,68	0,68
poln/aE- позитивен афект	0,67	0,67
gordo- позитивен афект	0,52	0,52
evde1-евдемонија	0,76	0,88
evde2-евдемонија	0,83	0,71
evde3-евдемонија	0,81	0,69

Од анализата на коваријансата (Прилог В) може да се забележи дека сите врски меѓу факторите покажуваат статистички значајна поврзаност ( $p < 0,01$ ), при што негативна коваријација се забележува меѓу факторот *негативни емоции* со сите останати фактори во моделот (*позитивен афект, евдемонија и задоволство од животот*).

Согласно резултатите од првичната проверка на факторската структура на факторите на *субјективна добросостојба*, во финалниот модел направено е поврзување на грешката е8 со е9. Поврзувањето на грешките придонесе за подобрување на моделот. Финалниот модел е прикажан на Слика 3.



Слика 3. Модел за мерење на факторите на субјективна добросостојба од прв ред

Како најсоодветно решение според теоретската рамка на истражувањето добиени се следните вредности за избраните критериуми за соодветност на моделот: вредноста на Хи квадрат тестот е поделена со бројот на степени на слобода  $CMIN/DF = 4,10$  (пред модификацијата вредноста изнесуваше 5,17); Такер Луис индексот  $TLI = 0,96$  (пред модификацијата вредноста изнесуваше 0,95); компаративниот индекс на соодветност  $CFI = 0,98$  (пред модификацијата вредноста изнесуваше 0,97); просечниот квадратен корен на остаток  $SRMR = 0,03$  (пред модификацијата вредноста изнесуваше 0,04); просечниот квадратен корен за апроксимација на грешка  $RMSEA = 0,04$  со 90%  $CI[0,036, 0,053]$  (пред модификацијата вредноста изнесуваше 0,05). Според прикажаните резултати во Табела 6 и Слика 3 може да заклучиме дека Хипотезата 3 и нејзините потхипотези се потврдени, односно предложениот четирифакторски модел за мерење на субјективната добросостојба кај 15-годишните ученици соодветно одговара на добиените податоци од истражувањето.

Табела 6

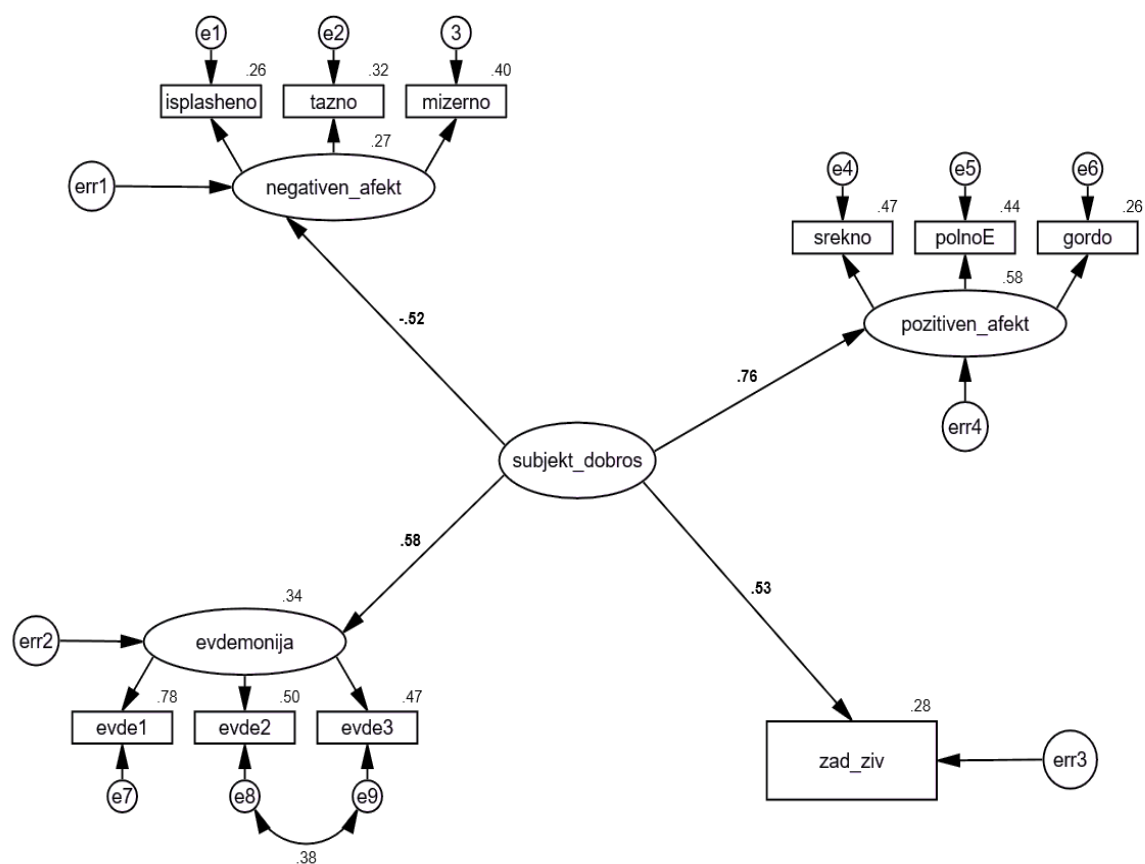
*Индекси за соодветност на предложените модели за мерење на субјективната добросостојба*

	$\chi^2$	<i>df</i>	CMIN/DF	TLI	CFI	SRMR	RMSEA (90% CI)
Модел 1 (фактори од прв ред)	118,93**	29	4,10	0,96	0,98	0,03	0,04 [0,03, 0,05]
Модел 2 (хиерархиски модел)	137,95**	31	4,45	0,96	0,97	0,04	0,05 [0,04, 0,05]

*Забелешка.* CMIN/DF = Хи квадрат тест поделен со бројот на степени на слобода; RMSEA = просечен квадратен корен за апроксимација на грешка; SRMR = просечен квадратен корен на остаток; TLI = Такер Луис индекс; CFI = компаративен индекс на соодветност.

\*\*  $p < 0,01$ .

Според добиените наоди презентирани во Табела 6 и на Слика 4, Хипотезата 4 е потврдена, односно се потврдува дека четирите фактори (*позитивен афект, негативен афект, евдемонија и задоволство од животот*) се поврзани во **хиерархиски модел**. Анализата покажува дека сите фактори се поврзани во фактор од повисок ред, имено факторот *субјективна добросостојба*. Во финалниот модел направено е поврзување на грешките  $e_8$  со  $e_9$  и како резултат на тоа има подобрување во следните параметри на моделот: вредноста на Хи квадрат тестот е поделена со бројот на степени на слобода CMIN/DF = 4,45 (пред модификацијата вредноста изнесуваше 5,46); Такер Луис индексот TLI = 0,96 (пред модификацијата вредноста изнесуваше 0,95); компаративниот индекс на соодветност CFI = 0,97 (пред модификацијата вредноста изнесуваше 0,96); просечниот квадратен корен на остаток SRMR = 0,04 (и пред модификацијата вредноста изнесуваше 0,04); просечниот квадратен корен за апроксимација на грешка RMSEA = 0,05 со 90% CI[0,038, 0,042] (и пред модификацијата вредноста изнесуваше 0,05).



Слика 4. Хиерархиски модел за мерење на факторот субјективна добросостојба

### Наоди од хиерархиска регресивна анализа за придонесот на предикторите во постигањата на тестовите за разбирање на вербални содржини

За тестирање на хипотеза 5, според која постигнувањето на задачите во тестовите за разбирање на вербални содржини зададени со тестирањето ПИСА 2018 кај учениците на 15-годишна возраст во Република Северна Македонија може да се предвиди врз основа на утврдените конструкти поврзани со мотивацијата за постигнување и субјективната добросостојба, применета е хиерархиска регресивна анализа со ентер методот.

Прв чекор во спроведување на хиерархиската регресивна анализа е проверка на корелацијата помеѓу факторите што се однесуваат на мотивацијата за постигнување и факторите што се однесуваат на субјективната добросостојба. Согласно спроведената статистичка

постапка, резултатите покажуваат дека постои позитивна статистички значајна поврзаност меѓу трите мотивациски фактори: *компетитивност*, *цели кон совладување* и *перзистентност* и факторите на субјективната добросостојба: *позитивен афект*, *евдемонија* и *задоволство од животот*. Поврзаноста на овие три мотивациски фактори со *негативниот афект* не е статистички значајна. Поконкретно, вредноста за поврзаноста на факторот *компетитивност* со *позитивен афект* укажува на ниска и позитивна корелација која изнесува  $r(3307) = 0,21, p < 0,01$ , вредноста за поврзаноста со *негативен афект* не е значајна  $r(3307) = -0,01, p > 0,05$ , со *евдемонија* вредноста на коефициентот на корелација укажува на умерена и позитивна поврзаност  $r(3307) = 0,33, p < 0,01$ , вредноста за поврзаноста со *задоволство од животот* е ниска и позитивна  $r(3307) = 0,05, p < 0,01$ .

Понатаму, вредностите за корелацијата меѓу факторот *цели кон совладување* и *позитивен афект* е позитивна и значајна  $r(3307) = 0,25, p < 0,01$ , со *негативен афект* корелацијата е незначајна  $r(3307) = -0,02, p > 0,05$ , со *евдемомонија* е позитивна и значајна  $r(3307) = 0,33, p < 0,01$  и со *задоволство од животот* е позитивна и значајна  $r(3307) = 0,13, p < 0,01$ .

Корелацијата меѓу факторот *перзистентност* со факторите на субјективната добросостојба ги има следните вредности: со *позитивен афект* е позитивна и значајна  $r(3307) = 0,23, p < 0,01$ , со *негативен афект* не е значајна  $r(3307) = -0,01, p > 0,05$ , со *евдемонија* е умерена и позитивна  $r(3307) = 0,43, p < 0,01$ , и со *задоволство од животот* е позитивна и значајна  $r(3307) = 0,10, p < 0,01$ .

Вредностите на коефициентите на корелација на мотивацискиот фактор *вреднување на трудот* со факторите на субјективна добросостојба покажуваат дека учениците кои го вреднуваат трудот имаат пониски резултати на скалата *позитивен афект*  $r(3307) = -0,16, p < 0,01$ , помалку се задоволни од животот  $r(3307) = -0,17, p < 0,01$ , имаат пониски резултати на скалата *евдемонија*  $r(3307) = -0,18, p < 0,01$  и повисоки резултати на скалата *негативен афект*  $r(3307) = 0,05, p < 0,01$ .

Самоефикасноста како мотивациски фактор, според коефициентите на корелација, е позитивно поврзана со повисоки резултати на скалата *позитивен афект*  $r(3307) = 0,35, p < 0,01$ , *евдемонија*  $r(3307) = 0,45, p < 0,01$  и *задоволство од животот*  $r(3307) = 0,10, p < 0,01$ . Во

однос на факторот *негативен афект* забележуваме дека учениците со повисока самоефикасност поретко ги почувствувале негативните емоции (исплашено, тажно, мизерно)  $r(3307) = -0,07, p < 0,01$ .

Корелациските коефициенти за поврзаноста на факторот *страв од неуспех* со факторите на субјективната добросостојба покажуваат дека повисоко ниво на страв од неуспех корелира со пониско ниво на почувствувани позитивни емоции  $r(3307) = -0,05, p < 0,01$ , повисоко ниво на почувствувани негативни емоции  $r(3307) = 0,20, p < 0,01$  и пониско задоволство од животот  $r(3307) = -0,10, p < 0,01$ . Поврзаноста со евдемонија не е статистички значајна  $r(3307) = 0,03, p > 0,05$ .

Понатаму, резултатите од спроведената регресивна хиерархиска анализа покажуваат дека во првиот модел со извршување на чекор 1 од постапката, односно со внесување само на првиот блок на варијабли поврзани со факторот мотивација за постигнување (*компетитивност, вреднување на трудот, перзистентност, страв од неуспех, цел кон совладување, самоефикасност*), придонесот на овој блок на варијабли во предвидувањето на варијансата во варијаблата постигнување на резултати на задачите во тестовите за разбирање на вербални содржини во ПИСА 2018 изнесува 11% ( $F(6, 3299) = 477569,24, p < 0,01$ ). Кога во моделот со ентер методот ќе се спроведе и чекор 2, односно ќе се додаде и вториот блок на варијабли односно емоционалните фактори: *евдемонија, негативен афект, позитивен афект, задоволство од животот*, се забележува промена во процентот на објаснета варијанса и се додаваат 4% на вкупниот процент на објаснета варијанса. Односно, вкупно 15% ( $F(10, 3295) = 392184,70, p < 0,01$ ) од варијансата во постигањето на резултати на задачите во тестовите за разбирање на вербални содржини е детерминирана од овие две групи варијабли.

Во продолжение, во Табела 7 се дадени статистиците на предикторските варијабли коишто влегуваат во регресивната равенка и од кои всушност таа се дефинира, како и вредностите на Бета пондерите коишто го покажуваат поединечниот придонес на секој предиктор во предвидувањето на критериумската варијабла. Може да се забележи дека од мотивациските фактори највисока вредност (позитивна) во предвидувањето на резултатот на задачите во тестовите за разбирање на вербални содржини има факторот *самоефикасност*. Тоа значи дека учениците со поголема самоефикасност постигнуваат повисоки

резултати на задачите во тестовите за разбирање на вербални содржини. Во меѓународни рамки, самоефикасноста на учениците значително варира во различни земји и економии. Така на пример, 15-годишни ученици во земји чии просечни постигнувања на задачите во тестовите за разбирање на вербални содржини се под просекот на ОЕЦД, како што се Албанија, Баку (Азербејџан), Костарика, Доминиканската Република, Косово, Мексико, Црна Гора, Република Северна Македонија, Панама, Србија, Турција и Обединетите Арапски Емирати, изразиле поголема самодоверба во нивните општи способности (самоефикасност) отколку просечниот ученик во земјите на ОЕЦД. Спротивно на тоа, многу од образовните системи каде што учениците пријавиле најниска самоефикасност имаат високи постигнувања на читање со разбирање, како што се Хонгконг (Кина), Јапонија, Макао (Кина), Кинески Тајпеј и Обединетото Кралство (OECD, 2019b).

Следува факторот *цел кон совладување*, потоа *страв од неуспех*. Вредноста на Бета пондерот за скалата *страв од неуспех* е негативна, што укажува на тоа дека учениците кои имаат поголем *страв од неуспех* постигнуваат пониски резултати на задачите во тестовите за разбирање на вербални содржини. Во меѓународни рамки, ваков тренд се забележува во училишни системи каде учениците имаат ниски резултати во читањето со разбирање, како на пример во Косово, Албанија, Црна Гора, Панама, Доминиканска Република. Учениците пак, во многу азиски земји и економии кои се над просекот на ОЕЦД за постигнување на задачите во тестовите за разбирање на вербални содржини изразиле високо ниво на *страв од неуспех* (OECD, 2019b).

Најниска вредност (негативна) за Бета пондерот се забележува на факторот *вреднување на трудот*, што значи дека учениците кои повеќе го вреднуваат вложувањето на труд постигнале пониски резултати на задачите во тестовите за разбирање на вербални содржини.

Во однос на факторите на субјективната добросостојба (Табела 7), највисока вредност во предвидувањето на резултатот на задачите во тестовите за разбирање на вербални содржини има факторот *евдемонија*. Изненадувачки, оваа вредност е негативна, што укажува на тоа дека учениците кои се изјасниле дека имаат јасна смисла во животот или цел постигнале пониски резултати на задачите во тестовите за

разбирање на вербални содржини. И во меѓународни рамки, во тестирањето ПИСА 2018 резултатите потврдуваат дека постои негативна поврзаност меѓу резултатите на скалата *евдемонија* и постигнувањата на учениците во читањето со разбирање. Во просек низ земјите на ОЕЦД, зголемување за едно стандардно отстапување е поврзано со значително намалување – од осум бодови – во постигањата во читањето со разбирање (во Ирска и кинески Тајпеј намалувањето е поголемо од 15 поени) (OECD, 2019b).

Слично, ниски и негативни вредности има и на пондерите што се однесуваат на факторите *позитивен афект* и *задоволство од животот*. Ова укажува на тоа дека учениците кои имаат позитивен афект и се задоволни од својот живот постигнале пониски резултати на задачите во тестовите за разбирање на вербални содржини. Во меѓународни рамки, учениците во земјите со ниски постигања имаат тенденција да пријавуваат повисоки нивоа на задоволство од животот отколку учениците во земји со високи постигнувања. На пример, во Албанија, Доминиканската Република, Казахстан и Косово, учениците се над просекот на ОЕЦД во однос на скалата *задоволство од животот*, но под просекот на ОЕЦД во читањето со разбирање. За разлика од нив, учениците од повеќето земји во Источна Азија постигнале резултати над просекот на ОЕЦД во читањето, но пријавиле пониски нивоа на задоволство од животот од просечниот 15-годишен ученик во земјите на ОЕЦД. Сепак, некои земји се разликуваат од оваа општа шема. Имено, во Естонија, Финска и Франција, учениците постигнале натпросечни резултати во читање, но и поголемо задоволство од животот од просечниот ученик во земјите на ОЕЦД (OECD, 2019b).

Кога се анализираат резултатите на скалата за позитивен афект се забележува дека учениците кои одговориле со категоријата „никогаш“ на понудените емоции: среќно, гордо, полн/а со енергија постигнале најниски резултати во читањето, додека оние кои одговориле со „понекогаш“ постигнале највисоки резултати (OECD, 2019b).

Вредноста за Бета пондерот на скалата *негативен афект* е ниска и позитивна и укажува на тоа дека учениците што почесто чувствуваат негативни афекти постигнале повисоки резултати на задачите во тестовите за разбирање на вербални содржини во рамки на тестирањето

ПИСА 2018. Анализите за резултатите на скалата за негативен афект, во просек низ земјите на ОЕЦД, покажуваат дека учениците кои пријавиле дека „ретко“ или „понекогаш“ се чувствуваат исплашено, тажно, мизерно добиле повисоки резултати на задачите во тестовите за разбирање, во однос на учениците кои изјавиле дека „никогаш“ или „секогаш“ ги почувствувале овие негативни емоции (OECD, 2019b).

Табела 7

*Резултати од хиерархиска регресивна анализа на предикторите на постигнувањето на задачите во тестовите за разбирање на вербални содржини*

Варијабли	B	95% CI for B		SE B	$\beta$	$R^2$	$\Delta R^2$
		LL	UL				
<b>Чекор 1</b>						0,11	0,11***
Константа	234,76***	208,75	260,76	13,26			
Компетитивност	9,04***	3,48	14,61	2,84	0,06***		
Вреднување на трудот	-2,92	-7,89	2,05	2,54	-0,02		
Перзистентност	10,30**	3,65	16,95	3,39	0,07**		
Страв од неуспех	-15,18***	-19,38	-10,99	2,14	-0,12**		
Цел кон совладување	17,35***	12,23	22,47	2,61	0,13***		
Самоефикасност	27,47***	20,42	34,53	3,60	0,16***		
<b>Чекор 2</b>						0,15	0,04***
Константа	286,18***	253,86	318,50	16,48			
Компетитивност	10,94***	5,48	16,40	2,78	0,08***		
Вреднување на трудот	-6,19*	-11,09	-1,28	2,5	-0,04*		
Перзистентност	15,83***	9,22	22,44	3,37	0,10***		
Страв од неуспех	-19,20***	-23,40	-15,00	2,14	-0,15***		
Цел кон совладување	20,58***	15,54	25,62	2,57	0,15***		
Самоефикасност	39,00***	31,79	46,20	3,67	0,22***		
Евдемонија	-17,43***	-22,61	-12,24	2,64	-0,13***		
Негативен афект	10,50***	5,27	15,73	2,67	0,07***		
Позитивен афект	-17,14***	-23,48	-10,80	3,24	-0,10***		
Задоволство од животот	-1,65*	-3,01	-0,29	0,69	-0,04*		

*Забелешка.* CI = интервал на сигурност; LL = долна граница; UL = горна граница.

\*  $p < 0,05$ . \*\*  $p < 0,01$ . \*\*\*  $p < 0,001$ .

Врз основа на добиените вредности од моделот за чекор 2, дефинирана е регресивната равенка со која може да се пресмета скорот на критериумската варијабла од скоровите на предикторските варијабли, за секој испитаник  $i$ , од 1 до  $N$ :

$$\hat{y}_i = 286,18 + 0,08x_{1i} - 0,04x_{2i} + 0,10x_{3i} - 0,15x_{4i} + 0,15x_{5i} + 0,22x_{6i} - 0,13x_{7i} + 0,07x_{8i} - 0,10x_{9i} - 0,04x_{10i}$$

При што, симболите се однесуваат на следните вредности:

- $\hat{y}_i$  – предвиден скор за испитаник  $i$ ;
- $x_1$  – скор на *компетитивност* за испитаник  $i$ ;
- $x_2$  – скор на *вреднување на трудот* за испитаник  $i$ ;
- $x_3$  – скор на *перзистентност* за испитаник  $i$ ;
- $x_4$  – скор на *страв од неуспех* за испитаник  $i$ ;
- $x_5$  – скор на *цел кон совладување* за испитаник  $i$ ;
- $x_6$  – скор на *самоефикасност* за испитаник  $i$ ;
- $x_7$  – скор на *евдемонија* за испитаник  $i$ ;
- $x_8$  – скор на *негативен афект* за испитаник  $i$ ;
- $x_9$  – скор на *позитивен афект* за испитаник  $i$ ;
- $x_{10}$  – скор на *задоволство од животот* за испитаник  $i$ .

Вредноста на Бета пондерот за скалата *вреднување на трудот* во првиот блок на варијабли изнесува  $\beta = -0,02$  и истиот (единствен) не е статистички значаен предиктор ( $p > 0,05$ ) на постигањата на учениците на задачите во тестовите за разбирање на вербални содржини во тестирањето ПИСА 2018. Но, во следниот чекор, кога се воведува вториот блок на фактори на субјективната добросостојба, вредноста на Бета пондерот се менува и новата вредност станува статистички значајна ( $p < 0,05$ ). За да се објасни овој резултат, спроведена е дополнителна анализа во статистичката програма SPSS со додавање на алатката (макрото) PROCESS. Резултатите од оваа анализа се прикажани во Табела 8. Може да се забележи дека интеракцискиот ефект помеѓу факторот *вреднување на труд* и *евдемонија* е статистички значаен, односно дека факторот *евдемонија* е модератор на интеракцијата меѓу вложувањето на труд и резултатите постигнати на задачите во тестовите за разбирање на вербални содржини ( $R^2 = 0,02$ ,  $F(3, 3302) = 19,38$ ,  $p < 0,01$ ).

Табела 8

Регресивни коефициенти од тестирањето на моделот за модерација

Ефекти	B	SE	95% CI		p
			LL	UL	
Константа	337,88	19,35	299,94	375,82	0,000
Вреднување на трудот	29,09	10,45	8,61	49,57	0,005
Евдемонија	25,33	5,81	13,94	36,72	0,000
Интеракција	-13,98	3,20	-20,26	-7,70	0,000

*Забелешка.* Константа, вреднување на трудот, евдемонија, интеракција: вреднување на трудот со евдемонија

Врз основа на добиените вредности од моделот за модерација, дефинирана е регресивната равенка со која може да се пресмета скорот на критериумската варијабла од скоровите на предикторската варијабла: *вреднување на трудот* со модерациски ефект од варијаблата: *евдемонија*.

$$\hat{y}_i = b_0 + b_1X + b_2M + b_3XM$$

$$\hat{y}_i = 337,88 + 29,09X + 25,33M - 13,98XM$$

При што, симболите се однесуваат на следните вредности:

$\hat{y}_i$  – предвиден скор за испитаник  $i$ ;

$b_0, b_1, b_2, b_3$  – коефициенти од моделот на мултипла линеарна регресија (нестандардизирани)

X – варијаблата вреднување на трудот

M – модерациската варијабла евдемонија

XM – интеракција

## ДИСКУСИЈА И ЗАКЛУЧОЦИ

Резултатите од ПИСА-студијата, а и од останатите меѓународни истражувања во кои учествува Република Северна Македонија, покажуваат ниски постигања на нашите ученици. Од 2000 до 2015 година успехот на задачите во тестовите за разбирање на вербални содржини (јазичната писменост) постигнат на ПИСА-тестовите е опаднат за 21 поен. И на спроведеното ПИСА-тестирање во 2018 година, иако се забележува пораст на постигањата во однос на 2015 година, сепак, постигањата на учениците од нашата држава се многу ниски. Имено, во читање со разбирање Република Северна Македонија е на 66 место од 77 рангирани држави (Ламева и сор., 2022). Според резултатите од ПИСА 2018 и имајќи предвид дека на скалата од ПИСА-тестирањето околу 30 поени соодветствуваат на образование на учениците за една учебна година, учениците во нашата држава заостануваат околу три учебни години зад своите вршници од земјите на ОЕЦД. Тоа подразбира дека учениците умеат да лоцираат дел од информациите што може да им бидат потребни за донесување заклучок, умеат да препознаат главна идеја во текстот, да ги разберат односите во одреден дел од текстот (кога се бара заклучување на ниско ниво), да направат споредба или да го поврзат текстот со своето неформално знаење, користејќи лично искуство и ставови – што се пониските нивоа на барања во задачите. Сепак, најголемиот дел не умеат да разберат подолги опсежни и апстрактни текстови, да ги споредуваат и интегрираат информациите и да изведуваат причинско-последични заклучоци.

Проценките во рамките на проект финансиран од Американската агенција за меѓународен развој (УСАИД) за математичката и јазичната писменост на учениците во основното образование во нашата земја посочуваат дека учениците имаат усвоено основни вештини за читање, меѓутоа имаат тешкотии во читање со разбирање. Тестирањата покажуваат дека помалку од 40% од учениците од второ одделение ги завршиле задачите за разбирање на прочитан текст, наспроти меѓународното мерило од 80% (Министерство за образование и наука, [МОН], 2021; стр.6).

Во ПИСА 2018 се воведени нови скали за мерење на конструктите мотивација за постигнување и субјективна добросостојба. Токму затоа, првиот дел од истражувањето се фокусираше и даде одговор на

прашањето за хипотетската (конструкт) валидност на скалите. Резултатите од спроведената конфирматорна факторска анализа ја потврдуваат валидноста на секоја од понудените скали (шест за мерење на мотивацијата за постигнување и четири за мерење на субјективната добросостојба). Исто така, се потврди дека овие скали заемно се поврзани во конструкт од повисок ред, односно се потврди дека мотивацијата за постигнување е определена од шесте фактори: *самоефикасност, цел кон постигнување, перзистентност, страв од неуспех, компетитивност и вреднување на труд*, а субјективната добросостојба од четирите фактори: *позитивен афект, негативен афект, евдемонија и задоволство од животот*. Оттука, резултатите укажуваат дека применетиот модел е потполно соодветен и за популацијата ученици во нашата држава.

Вториот дел од истражувањето даде одговор, односно ги утврди значајните конструкти поврзани со мотивацијата за постигнување и субјективната добросостојба, како предиктори на постигнувањето на резултати на задачите во тестовите за разбирање на вербални содржини кај учениците на 15-годишна возраст зададени на тестирањето ПИСА 2018. Резултатите покажуваат дека сите шест конструкти поврзани со мотивацијата за постигнување значајно придонесуваат, односно се значајни предиктори за постигнувањата на учениците на задачите во тестовите за читање со разбирање. Притоа, самоефикасноста на учениците е фактор кој најмногу придонесува во објаснувањето на варијансата во постигнувањето на учениците, а следуваат факторите: *цели кон постигнување/учење, стравот од неуспех со негативен предзнак (повисок страв од неуспех пониски постигнувања на учениците на задачите во тестовите за читање со разбирање), перзистентноста, компетитивноста и на крајот најмала вредноста на Бета коефициентот, односно најмал придонес во објаснувањето на постигнувањето на учениците има конструктот вложување на труд (значајноста се должи на внесувањето на вториот блок варијабли кои се однесуваат на субјективната добросостојба, поконкретно на варијаблата евдемонија)*. Вредноста на Бета коефициентот за овој конструкт е негативна, што укажува на тоа дека учениците кои повеќе го вреднуваат трудот имаат пониски постигнување на задачите во тестовите за читање со разбирање. Во однос на факторите од делот на субјективната добросостојба, исто така, сите четири фактори имаат значаен придонес во предвидување на постигањата на учениците на задачите во тестовите

за читање со разбирање, но изненадувачки, со спротивна насока од очекуваната (споредено со повеќето од релевантните студии). Притоа најголем придонес има факторот *евдемонија*, следуваат факторот позитивен афект, негативен афекти и најмал придонес има *задоволството од животот*. Трите фактори: евдемонија, позитивен афект и задоволство имаат негативен предзнак на Бета коефициентот, што укажува на тоа дека учениците кои имаат повисоки резултати на овие скали (имаат изразено чувство на смисла во животот, позитивен афект и повисоко задоволство од животот) имаат пониски постигнување на задачите во тестовите за читање со разбирање. Во однос на негативниот афект, предзнакот на Бета коефициентот е позитивен, што укажува на тоа дека учениците кои имале повисок резултат на скалата негативен афект постигнале повисоки резултати на задачите во тестовите за читање со разбирање. Резултатите може да се погледнат искажани и во другата насока, односно, учениците кои имаат повисоки академски постигања имаат пониско изразено чувство на смисла во животот, понизок позитивен афект и пониско задоволство од животот, а повисоко изразен негативен афект.

За да се објаснат овие резултати најпрво да ги разгледаме дескриптивните показатели. Резултатите добиени од дескриптивната статистичка анализа (варијаблите се мерени на иста скала на одговори која се движи од 1 до 4) покажуваат дека во однос на конструктот *мотивација за постигнување* учениците на 15 годишна возраст високо ја оцениле својата перзистентност, односно истрајност во решавање и справување со некоја работа/задача што ќе ја започнат. Учениците високо ја оцениле и самоефикасноста, односно вербата во себе за справување со потешкотии. Во однос на целната ориентација на учениците се забележува дека се присутни и високо изразени и двете целни ориентации, што укажува на тоа дека учениците се насочени и кон цели на совладување на задачите, но и кон конкуренција (цели на изведба/перформанса), односно важно им е како ја претставуваат својата компетентност пред другите. Најниска вредност на аритметичката средина е добиена на скалата *вреднување на трудот*. Учениците не му придале висока вредност на трудот како нешто важно на училиште и за добивање добри оценки, ниту пак како нешто важно при упис на добар факултет или добивање на добра работа.

Во однос на конструктот *субјективна добросостојба* учениците во своите проценки се изјасниле дека прилично често ги почувствувале позитивните афекти (среќно, полно/а со енергија и гордо. Негативните емоции (исплашено, тажно, бедно/мизерно) учениците ги почувствувале поретко. Во однос на проценката за тоа дали чувствуваат дека нивниот живот има смисла или цел, учениците позитивно се изјасниле. Свкупното задоволство од животот мерено на скала од 0 до 10 покажува дека учениците се задоволни од својот живот.

Да ги разгледаме резултатите од аспект на сеопфатниот училиштен пристап, кој ја зема предвид заемната поврзаност на училиштето, заедницата и семејството, како и од аспект на развојната теорија на Bronfenbrenner (1977) и неговиот биеколошки пристап во развојот на личноста. Согласно биеколошкиот пристап човекот е под влијание на сложена интеракција од меѓусебно поврзани системи, во текот на целиот свој живот. Овие влијанија се протегаат од биолошките, индивидуалните и семејните фактори, преку врсничката група и медиумите, до културните и историските сили, што влијаат врз тоа како се менуваме со текот на времето. Најпрво, да ги разгледаме влијанијата на системите од овој модел врз резултатите што се добиени на факторот *вреднување на трудот*. Согласно добиените резултати, учениците многу ниско го вреднуваат трудот како нешто важно за добивање добри оценки, упис на факултет, добивање на работа. Значи, петнаесетгодишните ученици не го вреднуваат вложувањето на труд на училиште, немаат основни познавања од математика, читање и наука, а во исто време сè поголем број ученици продолжуваат во високото образование, без потоа да добијат вработување (OECD, 2019c).

Вреднувањето на трудот може да се опфати и како социјална димензија, која укажува на тоа колку трудот е вреднуван во другите општествени полиња, како вредност во поширокиот систем особено во спрега со тоа што се смета за успех во општеството. Доколку во општествениот систем отсуствува адекватно вреднување на трудот како значајна димензија за индивидуалниот успех и придонесот кон заедницата, тоа може да влијае и врз училиштата - како мали општествени заедници – во кои вложувањето труд не се вреднува и отсуствува адекватна поддршка и ориентација за вреднување на трудот. Односно, односите на моќ во нашите општества дефинирани преку системите на доминација и социо-економскиот статус имаат најголемо

влијание врз постигнувањето на успех, наместо трудот, па оттука разбирливо е дека ваквиот модел на односи ќе се одрази и во училиштата.

Каква е состојбата во училиштата во контекст на прашањето за вреднување на вложувањето труд за постигнување на цели, како што се добивање добри оценки, упис на факултет, наоѓање добра работа. Во училиштата она што може да се забележи е дека по однос на овие прашања нема отворена дискусија, нема критичко аргументирање. Не се разговара во однос на тоа кои цели ги поставуваат училиштата за подобрување на резултатите од учењето кај учениците, не се разговара за тоа колку училишните средини за учење даваат поддршка на развојот на знаења и вештини кај учениците. На ниво на училница, на наставниците им недостасуваат компетенции, алатки и методи за откривање или дијагностицирање на потребите за учење кај учениците, или во форма на стандарди за учење фокусирани на резултати или ресурси за оценување поврзани со очекувањата од наставниот план (OECD, 2019c). Оттаму, огромен број ученици во земјата го поминуваат училиштето без да се стекнат со клучните компетенции. Наставниците најчесто поставуваат цели за своите ученици во однос на содржината што треба да се научи, наместо со текот на времето да има индивидуално подобрување кај учениците за стекнување на пошироки компетенции. Во моментот, евалуацијата и оценувањето се, пред сè, насочени кон идентификување на најдобрите ученици, односно оние кои се најдобри на натпреварите за академско знаење, и оние ученици кои имаат тешкотии во учењето (OECD, 2019c). Резултатите покажуваат дека сите ученици кои ја положиле државната матура (стапката за положена матура во 2017 година кај учениците од гимназиите беше 94%) може да се запишат на факултет, а квотите за државно финансирање се особено високи (OECD, 2019c; стр.12). Брзото проширување на високото образование, во период кога резултатите на учениците од нашата земја на меѓународните оценувања се и понатаму многу ниски, укажува на тоа дека учениците се запишуваат на факултет со големи празнини во основните знаења и вештини и без компетенции што се неопходни за успешно напредување на ова ниво. Притоа, програмите во високото образование не ги отсликуваат потребите на пазарот на трудот (OECD, 2017). Како резултат на тоа, неодамна дипломираните студенти од високото образование е помалку веројатно да се вработат (55%) во однос на студентите што завршиле високо образование во земјите на

Европската Унија (83%) (OECD, 2019c). Дополнителен фактор кој придонесува за ваквата состојба е и ограничената разновидност во понудата на програми за високо образование и особено малиот број висококвалитетни технички опции во високото образование. Од таа причина, голем број ученици што завршиле средно стручно образование продолжуваат со изучување академски предмети во високото образование.

Оценувањето на учениците во училиштата тешко може да се примени во поддршка на учењето бидејќи оценките на наставниците не се засноваат врз утврдени национални стандарди за учење, така што податоците за постигнувањата на учениците не се веродостојни. Иако резултатите од ПИСА покажуваат дека најголем број од учениците на 15-годишна возраст во земјата не се во можност да сработат основни когнитивни задачи, истите ученици добиваат највисоки оценки во дневник. Практиките за оценување на учениците се исто така претежно сумативни и ограничени на помал обем задачи од понизок ред кои во најголем дел бараат само проверка, односно репродукција на содржините од предавањата на наставникот или од учебникот. На наставниците и училиштата им недостасуваат соодветни обуки и алатки за посеопфатно оценување на учењето (OECD, 2019c). И покрај заложбите на Бирото за развој на образованието за јакнење на формативните практики преку обуки на наставниот кадар, сепак учениците добиваат мал број квалитетни повратни информации кои не им помагаат да го унапредат своето учење. Тие, исто така, не се информираат за очекувањата, односно резултатите од учењето, и имаат малку можности да бидат оценувани според усвоени применливи вештини и комплексни компетенции кои се дел од наставниот план и наставните програми.

Предизвиците околу стручноста на наставниците за оценување стануваат поизразени во комбинација со силните општествени очекувања за високи оценки што секако резултира во оценки кои главно се четворки и петки. Оттаму, оценките што им се даваат на учениците имаат мала валидност во однос на нивните способности, при што не им помагаат на учениците да можат ефективно да ги разберат сопствените предности и слабости (OECD, 2019c). Но, исто така, не овозможуваат адекватно вреднување на вложениот труд, односно постигнувањето на учениците не е резултат ниту на способноста ниту на вложениот труд.

Преголемиот фокус на сумативните оценки и доминантната перцепција за оценувањето, како краен суд за успехот, минимизираат една особено важна функција на оценувањето – да се дадат информации со цел да се подобри учењето. Така се создава ситуација во која наставниците недоволно ги користат резултатите од оценувањето во функција да им помогнат на учениците да разберат во колкава мера го совладале материјалот и да ги одредат следните чекори во учењето. Поради тоа, многу ученици преминуваат од едно одделение во друго, без притоа да ги исполнат очекувањата за нивното ниво и без да имаат реален увид во сопствените компетенции. Давањето и евидентирањето лесно разбирливи повратни информации се, исто така, клучен аспект на оценувањето за целите на учењето. Меѓутоа, речиси една третина од наставниците во средните училишта анкетирани од тимот на OECD (2019c) се изјасниле дека „никогаш или речиси никогаш“ или само повремено им даваат повратни информации во пишана форма на учениците (покрај оценката). Дополнително, фокусот на оценувањето како главен исход од учењето за учениците креира ситуација во која учењето е нешто што е отуѓено, им нема смисла, односно не е во склад со нивните актуелни потреби, желби, аспирации, способности и вложен труд, туку нешто што од нив се очекува да го исполнат како наметната обврска во социјална средина во која не се очекува од сите да имаат постигнувања. Оттаму и различните манифестации на отпор –досада, намалување на активноста во процесот, избегнување на училишни обврски, нередовност во учењето, меморирање наместо размислување, „учење за оценка“, користење на други стратегии или „снаоѓање“ за да се добие подобра оценка наместо учење и сл.

Во однос на улогата на училишното раководство, во најголем број од училиштата може да се забележи дека таа е лимитирана поради надворешни локални политички притисоци и тоа ги ограничува ефективно да работат на подобрувања во училиштето. Најголемиот број училишта работат во особено тешки услови. Веќе подолго време постои недоволно финансирање и отсуство на транспарентност во распределбата на финансиски средства, што води до тоа повеќето училишта да немаат адекватни ресурси за да ги покријат основните трошоци за работа, а камоли да инвестираат во подобрување на условите за учење и настава (OECD, 2019c).

Имајќи ги предвид овие услови во кои растат и се развиваат учениците, меѓу кои: ниско поставени очекувања за нивните постигања, стереотипни верувања дека етничката припадност и/или полот го одредуваат постигањето (Santos et al., 2021), ниско поставени цели во наставните програми, отсуство на повратни информации за подобрување на резултатите од учењето, незасновано поправање на оценки, и неоправдано голем број на одлични ученици, кои своето образование го продолжуваат во високообразовните институции - може да очекуваме дека учениците ќе развијат нереална слика за своите компетенции. Односно сликата којашто ја добиваме од резултатите на тестирањето ПИСА 2018 е дека учениците во нашата земја имаат изразено чувство на самоефикасност, истрајност, целна ориентација кон совладување/учење, целна ориентација кон изведба/перформанса и разумно ниво на страв од неуспех – кои не соодветствуваат на постигнатите резултати.

И во рамки на меѓународната истражувачка студија за однесувања поврзани со здравјето на децата на училишна возраст (ХБСЦ) утврдена е висока е пропорцијата (92%) на млади во нашата земја кои изјавуваат дека имаат добри или многу добри училишни постигнувања, и тоа на сите возрасти (Ќостарова-Унковска и Георгиевска-Наневска, 2013). Тоа ја рангира Северна Македонија на врвот на ХБСЦ земји по училишни постигнувања, според проценката на учениците, поврзана со тоа како на нив гледаат наставниците. Овие резултати можат да се објаснат со намалената критичност во (само)проценката на учениците, нереалната слика за себе и ниските очекувања од себе, и делумно со тенденцијата на давање на социјално пожелни одговори. Сепак, поверојатно е дека разликите помеѓу објективното вреднување на ученичките училишни постигнувања и нивната (само)проценка се должат и на нереалните и нестандардизирани оценувања на знаењата на учениците од страна на наставниците и на образовниот систем, во целина. Тоа придонесува и учениците и наставниците да поставуваат премногу различни или ниски очекувања во поглед на постигнувањата, често и далеку под нивото на другите држави.

Овие резултати секако укажуваат на тоа дека се неопходни реформи на наставните програми, поставување на повисоки очекувања од учениците со цел да се подигне степенот на релевантност и

атрактивност, подобрена усогласеност со фазите на детскиот развој и поголема насоченост кон резултати од учењето. Притоа, при имплементација на овие реформи да се искористат потенцијалите, односно протективните фактори кои учениците изјавиле дека ги поседуваат, односно дека ги развиле високо кај себе. Тука пред се клучна улога треба да има чувството на самоефикасност, истрајноста и целната ориентација кон совладување/учење.

Самоефикасноста може да влијае на изборите што ги прават учениците и на целите што си ги поставуваат. Самоефикасните ученици си поставуваат повисоки цели и создаваат стратешки план како истите да ги постигнат. Тие, исто така, селектираат задачи и активности во кои се чувствуваат самоефикасни и ги избегнуваат оние во кои не се. Доколку не чувствуваат дека нивните активности ќе ги доведат до посакуваните последици, имаат мал поттик да се вклучат во тие активности. Самоефикасноста, исто така, помага да се утврди колку труд учениците вложиле на одредена активност, колку долго истрајале кога се соочиле со пречки и колку се отпорни кога се соочуваат со потешкотии (Moos & Azevedo, 2009). Самоефикасноста може да влијае на капацитетите на учениците да се справуваат со емоциите преку намалување на нивниот стрес, анксиозност и депресија (Bandura, 1977).

Истражувањата покажуваат дека патеката кон самодерминација во читањето кај учениците зависи од поддршката што ја добиваат од значајните други. Поволен и стимулативен контекст обезбедува развој на компетентноста за читање и ја проширува автономијата во насочување на своите читачки активности. Кога семејството и училиштето му обезбедуваат на ученикот/ученичката да ја изгради самоефикасноста и самостојноста во читањето, индивидуата расте кон внатрешно мотивирано и самодетерминирачко читање. Наставникот е „значајниот“ чинител за развој на јазичната писменост (Reeve, 2012). Бројни истражувања покажуваат дека наставниците коишто го зајакнуваат чувството на сопственост и компетенција им помагаат на учениците да постанат активни читачи со високи постигнувања. Од друга страна, наставниците коишто ги занемаруваат овие наставни практики го поткопуваат напорот на учениците да постанат автономни, што резултира со ученици кои не се поврзани со читањето и не постигнуваат успех. Метакогнитивните читачки стратегии вклучуваат поставување на цели за читање, прилагодување на читањето согласно

поставените цели, знаење како да се сумира/резимира текстот или да се запомнат клучните информации, да се следи разбирањето на прочитаното и да се знае како истото да се подобрува. Поучувањето на метакогнитивни вештини придонесува да се подобрат резултатите во читање со разбирање (McCrudden & Schraw, 2007; Rouet & Britt, 2011).

Согласно теоријата очекување-вредности, очекувањата се степенот до кој индивидуата верува дека ќе постигне успех, додека вредноста се однесува на субјективната вредност којашто индивидуата ја припишува на позитивните резултати/исходи. Очекувањата и вредностите се поврзани со степенот на вложување на труд и со академските постигнувања. Значи, поверојатно е дека учениците ќе вложуваат поголем напор доколку имаат силно очекување дека тоа ќе ги подобри постигнувањата, и ако припишат висока субјективна вредност на академските постигнувања (Wigfield, 1994). Верувањата имаат важна улога тогаш кога индивидуата ќе си постави амбициозни цели на постигнување и ќе биде истрајна и упорна при справувањето со неуспех ако вложениот труд се исплати (Duckworth et al., 2014). Верувањата за вештините и способностите може да имаат значајна улога во одлучувањето за целите, а и верувањата за вложениот труд и неговата улога за постигањата исто така може да биде многу важна. За поставување на повисоки цели, овие верувања се поврзуваат со значењето на трудот за развој на способноста преку вложување на труд. Ако индивидуата верува дека може да ги развие своите способности со тек на време и со вложување на труд тогаш таа помалку ќе се обесхрабрува од претходните неуспеси, подолго ќе остане фокусирана на задачата, што ќе доведе до повисоки постигнувања (особено ако станува збор за области во кои е важно усвојувањето на вештини). Значи, потребни се интервенции во насока на тоа учениците да стекнат верувања дека вештините не се фиксни, дадени еднаш за секогаш туку може да се менуваат и развиваат со континуирано вложување на труд насочен кон цели (Alan et al., 2019). Притоа, на учениците треба да им се даде поддршка да не ги интерпретираат претходните неуспеси како доказ дека не поседуваат способности, а при тоа дека вложениот труд за решавање на потешки задачи води кон повисоки постигнувања. Учениците треба да се поттикнуваат да ја ценат трудољубивоста и самоконтролата, да работат напорно, фокусирано кон предизвикувачки цели подолг период на време, без разлика дали во процесот ќе има и неуспех, потешкотија, непријатност, плато во постигнувањата и сл.

Разумно и умерено ниво на страв може да ги поттикне учениците да вложат поголем напор во решавање на академските задачи. Така на пример, некои ученици пишуваат домашни задачи бидејќи се плашат од реакцијата на наставникот доколку немаат напишано домашна работа, други се однесуваат добро за да може да одат на краток одмор, други учат за крајниот тест за да не ја расипат оцената и сл. Но, учениците кои премногу се загрижени дека нема да постигнат успех често тешко можат да се концентрираат на дадената задача, бидејќи нивниот ум интензивно се фокусира на тоа да се справат со предизвиканиот стрес и вознемиреност (Ashcraft & Kirk, 2001). Овие ученици, исто така, избегнуваат предизвикувачки ситуации кои можат да им помогнат во личниот развој (Kaue et al., 2008). Иако стравот од неуспех може да се користи за подобрување на однесувањето и постигнувањето на учениците во одредени ситуации, тој се уште може да претставува проблем бидејќи е закана по социјалната и емоционалната добросостојба на учениците (Elliot & Sheldon, 1997). Меѓу другите негативни последици, стравот од неуспех се поврзува со стрес, анксиозност, депресија (Gustafsson et al., 2017).

За важноста на климата во паралелката укажува и тоа дека учениците тежнеат да ја усвојат онаа целна ориентација којашто им е нагласена во училищата. Имајќи предвид дека екстринзичната мотивација е генерално позастапена во социјалните средини како што се работните места и училищата и може да се менува од надворешните агенсии, како што се работодавачите и наставниците, неопходно е таа да се разбере и да се определат начини како може оптимално да се искористи. Суштината на ова прашање е во перципираниот локус на контрола. Како што се успева да се постигне индивидуата да ги интернализира мотивирачките фактори за специфично однесување, така тие стануваат сè повеќе вклучени во важните активности и нивното однесување започнува да наликува на однесување што е внатрешно мотивирано. Поуспешните наставници успеваат да го промовираат постигањето на учениците преку екстринзична мотивација, додека истовремено работат на зајакнување на развојот на интринзичната мотивација. Ова се постигнува преку: изготвување на задачи што поттикнуваат интерес, што претставуваат предизвик за учениците и се во склад со нивните способности; давање можност на учениците да имаат избор и контрола над активностите во училищата; поставување фокус кон индивидуално

подобрување, учење, напредување; лично, а не јавно вреднување/оценување; препознавање и уважување на трудот на учениците; помагање на учениците да гледаат на грешките како на можности за учење; примена на групна работа заради интеракција на учениците и прилагодување на времето за учениците кои имаат проблем да ја завршат задачата (Motevalli et al., 2020). За да се поттикне интересот на учениците и да се одржи мотивацијата за учење, на наставниците им се препорачува да водат грижа за следните аспекти кои се значајни за одржување на интересот и мотивацијата за учење: добивање информации за интересот на учениците за предметот, содржините, начините на учење; воспоставување цели/резултати од учење за секој ученик да може да го проценува сопствениот степен на постигнување на резултатите и да го планира понатамошното учење; следење и проверка на фокусираноста за време на часот; поттикнување автономија и самонасочено учење, да им се дозволи на учениците да го изберат начинот и алатката со која ќе изработуваат дел од задачите; водење грижа за социоемоционалните аспекти на учењето.

Иако одреден степен на ориентација кон перформансата е неизбежен во училиште поради самото присуство на соучениците, тоа не значи дека треба да ја преземе комплетно мотивацијата за академски постигнувања на учениците. Наставниците можат да ги охрабруваат целите кон совладување/учење на различни начини, бидејќи ориентацијата кон цели за совладување води кон учење со размислување кое е подолготрајно (Darnon et al., 2006). Постојат повеќе начини на кои тоа може да се постигне. Еден пример е да им се дозволи на учениците да изберат специфични задачи за себе секогаш кога е можно, бидејќи нивните избори ги одразуваат нивните интереси и на тој начин ќе бидат внатрешно помотивирани. Може да се случи учениците притоа да не ја увидат, односно да ја превидат поврзаноста со наставната програма, но тука наставникот може да посочи релевантни теми од кои учениците ќе направат избор. Следен начин за поттикнување на развојот на ориентацијата кон постигнување совршенство во задачите е ставање фокус на напорот што го вложил секој ученик/ученичка поединечно и постигнатиот резултат, а не на споредување на постигнатиот успех меѓу учениците. Ова може да се постигне преку давање детален фидбек на учениците за тоа како да ги подобрат постигнувањата, креирање на услови за заедничко кооперативно учење и решавање проблеми, наспроти компетиција, и

секако преку покажување на ентузијазмот на наставникот за изучување на предметната содржина.

Пофалбите и критиките што ги добиваат децата ги обликуваат нивните имплицитни теории за себеси. Фидбекот што се фокусира на и ги просудува цртите на детето (позитивно или негативно) ја зајакнува теоријата на фиксен умствен склоп. Додека фидбекот што се фокусира на процесите во детето (вложување труд, примена на стратегии) ја зајакнува теоријата на развоен умствен склоп. Од аспект на теоријата за самодетерминација, наставниците ја поттикнуваат или попречуваат мотивацијата преку креирање на средина којашто влијае на остварувањето на трите основни психолошки потреби, автономија, компетентност и поврзаност (Deci & Ryan, 2008). Наставниците можат да го охрабрат чувството на автономија преку давање на избор во задачите и преку поучување насочено од интересите на учениците. Во интеракција со учениците наставниците може да креираат услови во училиницата коишто ќе ги охрабрат учениците да се чувствуваат слободни во однесување што вклучува на пример, поставување прашања и искажување на сопствените размислувања. Наставниците, исто така, можат наместо контролирачки и манипулативен фидбек, да го пофалуваат вложувањето на труд и да даваат повратни информации што ќе го поддржат внатрешниот, наспроти надворешниот локус на контрола. Наставниците можат да влијаат врз перципираната компетентност на учениците преку комуникација на начин што го препознава трудот на учениците кога одговараат на поставените прашања, давање на фидбек, и охрабрување на истражувачкиот дух на учениците. Наставниците можат да ја поддржат поврзаноста преку остварување на емоционални контакти со учениците во текот на часовите.

Наставниците можат да ги поттикнуваат учениците да развиваат целна ориентација кон учењето. Добрите наставници не само што им помагаат на учениците да успеат, туку може да им помогнат да веруваат дека вложениот труд и стратегиите за учење се извори на нивните успеси. Кога наставниците им задаваат полесни задачи на учениците со потешкотии во учењето и кога тоа го истакнуваат неколку пати како успех, учениците може да го интерпретираат тоа како знак дека немаат вродени способности. Затоа, наставниците треба да поставуваат предизвикувачки цели за сите ученици и да направат се што е потребно

за да обезбедат дека секој ученик има можност да го научи материјалот на начин кој му одговара/му е соодветен (Eskreis-Winkler et al., 2014). Наставниците треба да веруваат дека сите ученици можат да учат и да успеат, и според тоа да дизајнираат соодветна средина за учење. Крајната цел е сите ученици да бидат убедени дека со соодветни стратегии за учење и со вложување труд, тие може да напредуваат и да го остварат својот потенцијал. Многу е важно учениците да се поттикнуваат да изградат став и верување дека способностите не се дадени еднаш за секогаш и дека можат да се развиваат преку труд и работа на себе. Учениците треба да се поттикнуваат преку пораки дека не треба да се откажуваат и да се трудат повеќе за да ги постигнат задачите со кои се соочени, но и да им се предлагаат разни стратегии (когнитивни, метакогнитивни и афективни) како да го сторат тоа (Nagengast et al., 2013). Улогата на наставниците е многу важна за воспоставување на погодна средина во која учениците учат преку експериментирање и добиваат конструктивен фидбек (Dweck, 2015). При тоа, важно е да се внимава на тоа дали наставниците ја истакнуваат и наградуваат способноста, наместо вложениот труд, дали се фокусираат на напредокот или на испробувањето на различни стратегии за учење. Дали учениците се охрабруваат да се справуваат со предизвици и дали им се нудат различни можности за учење. Дали наставниците поставуваат помалку амбициозни цели за учениците кои имаат потешкотии во учењето и нагласуваат дека некои ученици не се способни за повисоки постигнувања. Квалитетните наставници не само што ги зголемуваат постигањата на учениците, туку исто така, обезбедуваат и средини за емоционална поддршка на развојот на учениците (Kraft & Falken, 2020). Во литературата се идентификувани четири групи на однесувања на наставниците кои даваат поддршка на развојот на учениците и тоа: експлицитни пораки дека сите учениците можат да напредуваат и да постигнат успех; овозможување услови за вежбање, за повеќе обиди и давање конструктивна повратна информација; соодветно одговарање на потешкотиите во учењето, конфузијата и ниските резултати на учениците; вреднување на учењето и развојот на учениците (Muenks et al., 2021).

Со добивањето увид во самопроценките на младите за тоа колку се задоволни со својот живот, студијата ПИСА може да им помогне на едукаторите, училиштата и родителите да го промовираат позитивниот развој меѓу младите и да ги идентификуваат и поддржат учениците кои

чувствуваат емоционална вознемиреност. Задоволството од животот е тесно поврзано со среќата и овозможува здрави навики, ставови и однесување кои водат кон успешен и исполнет живот. Адолесценцијата е период од животот за кој се карактеристични интензивниот раст и развој. Во оваа фаза од животот адолесцентите развиваат трајни вештини за донесување одлуки кои можат да им помогнат во градењето здрави животни стилови, во учењето и во односите со другите. Добросостојбата на адолесцентите е под директно влијание на детерминантите на здравјето, какви што се личната здравствена состојба, вештините за справување, социјалната поддршка и физичката и социјалната средина. На адолесцентите им е потребна средина што ги разбира и поддржува, тоа е средина која може да даде најдобри услови младите да бидат задоволни со себе и својот живот. Но тоа е голем предизвик заради бројните промени што ги носи развојниот период од една страна и заради очекувањата, можностите и ограничувањата со кои се соочуваат во средината. Со зголемувањето на возраста постепено се менува целокупниот контекст во кој тие живеат. Се менува начинот на кој се доживуваат себеси – се зголемува нивната самосвест и самокритичност, но се менува и начинот на кој ја доживуваат и проценуваат средината и другите луѓе. Тие стануваат дел на нова училишна средина, со што се зголемува и обемот на нивните обврски и на барањата кои се очекува да ги исполнат. Се менува и структурата на групата на врсници и пријатели, но и на начинот на дружењето со нив. Во тој период младите се под постојан притисок да се вклопат во врсничката група и во новата социјална средина, обидувајќи се да ја задржат и да ја истакнат сопствената индивидуалност, што во спротивно може да води до изолација и чувство на осаменост. Се менува и нивната улога во семејството, а се зголемуваат и барањата што им се поставуваат. Постепено навлегуваат во еден нов свет, свет со многу нови лица и настани, многу поголеми барања и очекувања, но и свет со безброј можности и предизвици. Секако дека сите овие промени, во зависност од способноста и од подготвеноста на адолесцентите да се справат со нив, влијаат и врз квалитетот на нивниот живот и можат да предизвикаат лошо расположение, незадоволство и несигурност, чувство на губење на контролата над животот и беспомошност, или пак да претставуваат поттик за активно учество во насочувањето и обликувањето на сопствениот живот, но и на животот во средината (Moneta et al., 2017). Добивањето на поддршка од заедницата е клучна за промовирање на задоволството од животот кај адолесцентите. Имајќи

предвид колку време 15-годишните млади поминуваат на училиште, училиштата се примарните места, надвор од семејството, каде што 15-годишните млади можат да развиваат врски на поддршка. Истражувањата покажуваат дека училиштата функционираат како психолошки здрави средини доколку ги препознаат развојните потреби на учениците и соодветно им постават предизвици. Училиштата во кои учениците се активно вклучени, кои промовираат позитивна клима, почит, учество на родителите, позитивни релации ученик-наставник, придонесуваат за јакнење на чувството на задоволство од животот (Gilman & Huebner, 2006). Разбирањето на отпорноста на адолесцентите кон предизвиците со кои се соочуваат како тинејџери е клучно за поддршка на нивниот позитивен развој. Меѓу другото, чувството на смисла во животот се смета за клучен протективен фактор за 15-годишните млади. Особено затоа што чувството на имање смисла или цел во животот е неопходно за постигнување на значајни цели и живеење на исполнет живот. Чувството на смисла дава поттик на поставувањето цели коишто ги водат младите во позитивни насоки (Steger et al., 2009).

Позитивната училишна клима која негува и поттикнува развој на чувство на припадност во училиштето, соработка меѓу учениците, како и поддршка од наставниците е поврзана со поголемо чувство на смисла во животот кај учениците (Clarke, 2020). Литературата сугерира дека компонентите на смисла во животот, како што се исполнувањето на целите и смислата се позитивно поврзани со постигнувањата (Emmons & Diener, 1986). Но, доколку се анализираат просечните постигнувања (за сите земји учеснички во мерењето ПИСА 2018) може да се забележи дека резултатите на скалата *евдемонија* се негативно поврзани со постигнувањата на резултати на задачите во тестовите за разбирање на вербални содржини. Корелациите покажуваат дека учениците кои постигнале високи резултати на задачите во тестовите за разбирање на вербални содржини главно не се согласуваат со тврдењата на скалата *евдемонија*, односно изразуваат ниска смисла во животот (OECD, 2019b). Од друга страна, токму во однос на *евдемонија*, или смисла во животот, над 85% од учениците се изјасниле дека имаат јасна претстава за тоа што им ја создава смислата во нивниот живот (OECD, 2019b). Овие неочекувани резултати за негативната поврзаност помеѓу *евдемонија* и постигнувањата се особено важни за проучување на причините за ниските резултати на нашите ученици, за што се потребни

дополнителни истражувања. Едно објаснување може да се поврзе со аспирациите на учениците - со тоа што учениците кои сè уште не го постигнале сето она што сакаат да го постигнат можеби и не чувствуваат дека сè уште не нашле смисла во својот живот (Classick et al., 2021; Kuhn et al., 2021; Steger, 2013).

ПИСА 2018 за првпат ги прашува учениците за тоа како вообичаено се чувствуваат, односно колку често се почувствувале: исплашено, тажно, бедно (мизерно) што ја формира скалата на негативен афект и среќно, гордо, полно/а со енергија - што ја формира скалата на позитивен афект. Веројатно не постои универзално прифатлив начин за рангирање на земјите врз основа на позитивните и негативните чувства изразени од нивните ученици, но ако постои еден тип на одговор за кој повеќето би се согласиле дека треба да се сфати сериозно, тогаш тоа е кога учениците ќе кажат дека *секогаш* се чувствуваат тажно, исплашено, бедно/мизерно. Во нашата држава, како и во Молдавија, Црна Гора, Словенија и Уругвај помалку од еден ученик/ученичка изјавиле дека се чувствувале исплашено *понекогаш* или *секогаш*, додека во Кина: Пекинг, Шангај, Џиангсу и Жеијанг каде учениците имаат највисоки постигнување на тестовите за читање со разбирање, потоа, Чешка, Индонезија, Јапонија и Филипини повеќе од половината од учениците изјавиле дека ги почувствувале овие негативни емоции (OECD, 2019b). Најважниот резултат за поврзаноста на чувствата на учениците и постигањето е дека оваа врска не е линеарна. И во овој дел, доколку се анализираат просечните постигнувања (за сите земји учеснички во тестирањето ПИСА 2018) може да се забележи следното: Учениците кои одговориле дека *никогаш* не се чувствувале среќни, во однос на учениците кои одговориле дека *ретко* се чувствувале среќни, постигнале повисоки резултати на задачите во тестовите за разбирање на вербални содржини. Учениците пак кои одговориле дека *понекогаш* се чувствуваат среќни постигнале повисоки резултати на задачите во тестовите за разбирање на вербални содржини во однос на учениците кои одговориле со категоријата на одговор дека *секогаш* се чувствуваат среќни. Анализата во однос на негативните чувства исто така покажуваат нелинеарна поврзаност. Учениците кои одговориле со категоријата на одговор дека *ретко* или *понекогаш* се чувствувале негативно (тажно, бедно/мизерно, исплашено) постигнале повисоки резултати на задачите во тестовите за разбирање на вербални содржини

споредено со учениците кои одговориле со *никогаш* или со *секогаш* (OECD, 2019b).

Во однос на задоволството од животот определено како когнитивна проценка за тоа што личноста мисли за сопствениот живот во целина, висок процент (67%) од учениците од земјите учеснички во ПИСА 2018 одговориле дека се задоволни од својот живот (дале одговор од 7 до 10, на скала од 0 до 10). Просечната вредност на задоволство од животот за нашите ученици е висока (над просечната вредност на земјите учеснички во ПИСА 2018), што може да е резултат на давање на социјално пожелни одговори од страна на учениците. Ваквата тенденција е потврдена во бројни истражувања во кои за самопроценка се користат широки категории на одговор (од 0 до 10 во конкретниот случај). Но, она што е важно да се истакне е дека учениците кои се позадоволни од својот живот имаат пониски постигнувања на задачите во тестовите за разбирање на вербални содржини (OECD, 2019b; Povedano-Diaz et al., 2020).

Добиените резултати за поврзаноста на димензиите на субјективната добросостојба и постигнувањата на тестовите за разбирање на вербални содржини можат да се елаборираат и на следниот начин: бидејќи академските постигнувања се по цена на негативни афекти и ниско задоволство од животот, смисла и позитивни афекти, можеби тоа е една од причините зошто нашите ученици имаат ниски постигања на ПИСА-тестирањата. Учениците немаат соодветна поддршка за учењето низ радост и со смисла, учењето е проследено со негативни емоции и ретки позитивни емоции, па тоа резултира така што децата рано како да се откажуваат од учењето, од љубовта кон учењето. Остануваат веројатно малку од нив кои се истрајни, но по висока цена по нивната субјективна добросостојба и ментално здравје. Овие наоди се особено важни да се разгледуваат во контекст и на податоците кои покажуваат дека кај учениците во Северна Македонија, со возраста опаѓа задоволството од училиштето и позитивната перцепција на соучениците, а се зголемува и чувството на оптовареност со училишни задачи што ги рангира учениците од Северна Македонија највисоко на листата земји учеснички во споменатата студија ХБСЦ. Тоа може да се објасни со развојот на критичноста во оценките на младите, но и со промените на нивните развојни и животни потреби, кои бавно се следат со реформите на образовниот систем. Развојот на информатичко-

комуникациската технологија, која младите бргу ја освојуваат, како и разнообразноста на интересите и знаењата на децата, често не кореспондира со бавните реформи во образованието, застареноста на наставните планови и методи, отсуството на позитивна и конструктивна повратна информација, како и бавната доедукација на наставниот кадар. Истовремено, ниското учество на младите во одлучувањето за нештата кои им се значајни, со текот на времето го намалува нивното задоволство од училиштето, кое бавно се менува и прилагодува на нивните потреби (Ќостарова -Унковска и Георгиевска-Наневска, 2017).

Треба да се има предвид дека адолесценцијата е ранлив период, со крупни когнитивни, емоционални, бихевиорални и невротемски промени. Дополнително на ова кога ќе се додаде и пандемијата со ковид-19, односно фактот дека младите беа погодени со затворањето дома пролетта и летото 2020 година, станува многу важно да се разбере и менталната состојба на учениците и да се преземат конкретни акции за мониторинг на унапредување на нивната добросостојба и како овие состојби се одразуваат на образованието (Damon, 2004). Субјективната добросостојба на адолесцентите се рефлектира и понатаму во текот на нивниот живот особено во однесувањата поврзани со здравјето (Cunnie et al., 2012), како и во ставовите кои водат кон успешен и исполнет живот (Lyubomirsky et al., 2005). Менталното здравје станува сè порелевантен дел од општото здравје и клучен фактор на квалитетот на животот, а сè поважни стануваат и условите и претпоставките за добро здравје, кои треба да се истражат и обезбедат. Постулатот на позитивната психологија е едноставен кога објаснува дека самото отсуство на вознемиреност или пореметување не е исто што и чувството на среќа и исполнетост, како што ни отсуството на симптом на болеста, не значи по автоматизам и физичко здравје, или сила. Тоа значи дека сè повеќе треба да го насочуваме вниманието кон факторите и условите кои ги поттикнуваат позитивните чувства кај младите, за тие да го добијат своето вистинско место и да станат повлијателни од вознемирувачките (Lyubomirsky et al., 2005).

Оттука произлегува потребата од препознавање на училиштата и како развојно-воспитни средини за унапредување на менталното здравје на учениците и училишната заедница во целина. Училиштето треба да се негува како социјален ресурс за развојните потреби на децата за контакт, дружење и припадност, но со поголемо учество на

учениците. На пример, учениците да бидат поприсутни и посамостојни во одлучувањето по сите прашања што ги засегаат во училиштето, меѓу кои и училишните курикулуми и регулативи, но и училишната атмосфера и детските права.

Училиштата треба да добијат соодветна обука и континуирана поддршка за да ги отворат темите за психолошките, социоемоционалните потреби на учениците. Притоа, неопходно е да се работи и на подигнување на свеста за овие теми кај родителите, но и кај пошироката заедница, да се разговара за менталното здравје на учениците, како и за можните стратегии и акции за унапредување на добросостојбата. Паралелно со учениците треба да се работи на развивање на нивните компетенции (знаења, ставови, вештини и вредности) за справување со промените од емоционалното и социјалното созревање и да се поддржат во развојот на нивната мотивација за учење и учество.

Добиените резултати од ова истражување понатаму треба да се разгледуваат во контекст на актуелните реформи на основното образование, односно, чинителите поврзани со мотивацијата за постигнување и добросостојбата на учениците да се промовираат со измените и дополнувањата во наставниот план и наставните програми, но и преку останатите активности од годишната програма за работа на училиштата (да содржи и дел кој се однесува на унапредување на добросостојбата на учениците, вклучувајќи мотивација, смисла и сл.) Во новата концепција за основно образование се вели дека во подобреното основно училиште наставата е мотивирачка и на учениците им нуди вештини кои се релевантни и неопходни за успех како во училиште така и во вонучилишната реалност (МОН, 2021).

Исто така, и документот на ОЕЦД за Иднината на образованието и вештините 2030 (OECD, 2018), ја истакнува важноста на мотивацијата и добросостојба на учениците за да можат да го искористат својот потенцијал и да си создадат свој компас, или патоказ на учење и алатки за навигација кои ќе им помогнат да го најдат својот пат во светот кој континуирано се менува, станува се покомплексен и нестабилен. Компасот на учење неопходен за подготовка на учениците за иднината вклучува развој на различни компетенции, когнитивни, социоемоционални и физички вештини, како и развој и негување на

позитивни ставови и вредности. Притоа, поимот компетенција подразбира многу повеќе од усвојување на знаења и вештини; тој вклучува мобилизација на знаење, вештини, ставови и вредности за да се исполнат комплексни барања (Schleicher, 2019).

Ученици кои се најдобро подготвени за иднината, се оние кои иницираат промени. Тие можат да имаат позитивно влијание врз околината, влијаат на иднината, ги разбираат намерите, постапките и чувствата на другите, а можат да ги предвидат краткорочните и долгорочните последици од своите постапки. За подготовка за иднината, на учениците им треба како општо, така и специјализирано знаење. Учениците ќе треба да го применуваат своето знаење во непознати и новонастанати околности. Затоа на учениците ќе им бидат потребни широк спектар на вештини, како што се когнитивните и метакогнитивните вештини (критичко и креативно размислување, да се научат да учат, да можат да се самоконтролираат); социјални и емоционални вештини (на пр. емпатија, самоорганизација и соработка), како и практични и физички вештини (на пр. користење нови уреди од информатичката и комуникациската технологија). Користењето на ваквиот широк спектар на знаења и вештини ќе биде поддржано со ставовите и вредностите (на пр. мотивација, доверба, почитување различности и доблест) (Schleicher, 2018).

Во таа насока, за да се овозможи адекватна поддршка на учениците во адолесценцијата потребно е фокусирано јакнење и развивање на капацитетите на наставниците и на училишните заедници за да бидат доволно спремни за да се соочат со образовните, технолошките и психосоцијалните предизвици што младите ги имаат. Бидејќи од учениците се очекува да ги совладуваат вештините за функционирање во современите општества, тие критериуми треба да бидат достигнати од наставниците и другиот училиштен кадар во училиштата. Стручната служба е неопходна во следење на динамичните потреби и промени со кои се соочуваат младите не само во образовниот процес туку во целосното психосоцијално учество и функционирање во училиштата. Родителите, исто така, како и социјалните служби на системот, се неизоставен дел од комплексната мрежа на односи и функции што се неразделен дел од образовниот процес и што се неопходни за градење мрежа на поддршка во овозможувањето на условите за „ученикот на иднината“.

Ученикот на иднината треба да е подготвен да биде активен чинител како во процесот на сопственото формално образование, така и во текот на целиот живот. Да се биде чинител (фактор) во општеството подразбира чувство на одговорност да се учествува во светот, а со тоа, да се влијае на луѓето, настаните и околностите за подобрување на нештата. Да се биде чинител подразбира способност да се определи водечка цел и да се одредат активности за постигнување на целта. За да им овозможат на учениците да бидат чинители, едукаторите треба да ја земат предвид не само индивидуалноста кај секој ученик, туку и поширокиот спектар на релации (со наставниците, врсниците, семејството и заедницата) кои влијаат врз учењето на ученикот. Концептот за „кочинители“ вграден во рамката на поучување, го зема предвид влијанието на интеракцијата и релациите на поддршка коишто на учениците им помагаат да напредуваат кон целите што им се важни. Во таа смисла, секој треба да се смета за изучувач (ученик), не само самите ученици туку и наставниците, раководството на училиштето, родителите и заедницата. Постојат два особено важни услови што овозможуваат учениците да станат чинители, или фактори на промена. Првиот услов е постоење на индивидуализирана средина за учење која го поддржува и мотивира секој ученик да ги негува своите потенцијали и склоности, да направи поврзување меѓу разните искуства од учењето со можностите, да креира проекти и процеси за учење во соработка со другите. Вториот услов е градење солидна основа на писменост, каде најважни се јазичната и математичката писменост. Во ерата на дигитална трансформација и достапност до многу информации, дигиталната писменост и информатичката писменост стануваат сè понеопходни, исто како што се физичкото и менталното здравје (OECD, 2018).

## Недостатоци на истражувањето и препораки за понатамошни истражувања

Имајќи ја предвид големината на примерокот во истражувањето, резултатите добиени од спроведената регресивна анализа покажуваат статистички значајни коефициенти (Бета пондери) иако кога истите се разгледуваат како коефициенти на корелација, вредностите укажуваат на слаба поврзаност. Ниска вредност на коефициентите на корелација (вредности под 0,20), а статистички значајни, се забележуваат во моделот за мерење на мотивациските фактори од прв ред. Потребни се дополнителни истражувања за да се провери дали ќе се реплицираат добиените наоди.

Резултатите за интерната конзистентност на скалите (Кронбах алфа коефициентите) за позитивен и негативен афект, исто така упатуваат на тоа дека се потребни дополнителни истражувања за да се утврди дали токму понудените емоции во скалите се доволни, односно дали треба да се изменат и/или дополнат и со други кои ги доживуваат адолесцентите на 15-годишна возраст, а се поврзани со училишниот контекст. Резултатите добиени од истражувањето може да се споделат и дискутираат со учениците на 15-годишна возраст на организиран начин во фокус групни дискусии. На тој начин ќе се обезбедат подлабински квалитативни податоци од кои ќе може да се извлечат заклучоци за тоа што учениците подразбираат кога ги одговараат понудените ајтеми во скалите, односно ќе образложат како тие ги дефинираат поимите *мотивација за постигнување* и *субјективна добросостојба*. Во фокус групните дискусии може да се разговара со учениците и за тоа кои фактори според нив придонесуваат, а кои фактори го отежнуваат развојот на мотивацијата за постигнување, но и чувството на субјективна добросостојба.

Исто така, истражувањето може да се дополни со прашања за учениците за стратегиите на учење што ги користат, а со цел да може да се извлекуваат валидни заклучоци за поврзаноста на мотивацијата, добросостојбата и постигнувањето на учениците на задачи коишто ја мерат компетенцијата *читање со разбирање*.

## КОРИСТЕНА ЛИТЕРАТУРА

- Alan, S., Boneva, T., & Ertac, S. (2019). Ever failed, try again, succeed better: Results from a randomized educational intervention on grit. *The Quarterly Journal of Economics*, *134*(3), 1121-1162.  
<https://doi.org/10.1093/qje/qjz006>
- Ames, C. (1984). Achievement attributions and self-instructions under competitive and individualistic goal structures. *Journal of educational psychology*, *76*(3), 478-487.  
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.76.3.478>
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of educational psychology*, *84*(3), 261-271.  
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.84.3.261>
- Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of educational psychology*, *80*(3), 260-267. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.80.3.260>
- Anderman, E. M., & Wolters, C. A. (2006). Goals, Values, and Affect: Influences on Student Motivation. In P. A. Alexander & P. H. Winne (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 369–389). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Andersen, S. C., & Nielsen, H. S. (2016). Reading intervention with a growth mindset approach improves children's skills. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, *113*(43), 12111-12113.  
<https://doi.org/10.1073/pnas.1607946113>
- Ashcraft, M. H., & Kirk, E. P. (2001). The relationships among working memory, math anxiety, and performance. *Journal of experimental psychology: General*, *130*(2), 224-237. <https://doi.org/10.1037/0096-3445.130.2.224>
- Awang, Z. (2012). *Research methodology and data analysis second edition*. UiTM Press.
- Bailey, S., Barber, L. K., & Ferguson, A. J. (2015). Promoting perceived benefits of group projects: The role of instructor contributions and intragroup processes. *Teaching of Psychology*, *42*(2), 179-183.  
<https://doi.org/10.1177/0098628315573147>
- Baltes, P. B. (1997). On the incomplete architecture of human ontogeny: Selection, optimization, and compensation as foundation of developmental theory. *American psychologist*, *52*(4), 366-380. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.52.4.366>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, *84*(2), 191-215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>

- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational psychologist*, 28(2), 117-148.  
[https://doi.org/10.1207/s15326985ep2802\\_3](https://doi.org/10.1207/s15326985ep2802_3)
- Bandura, A. (2000). Exercise of human agency through collective efficacy. *Current directions in psychological science*, 9(3), 75-78.  
<https://doi.org/10.1111/1467-8721.00064>
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. *Self-efficacy beliefs of adolescents*, 5(1), 307-337.  
<https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/BanduraGuide2006.pdf>
- Bandura, A. (2008). An agentic perspective on positive psychology. In S. J. Lopez (Ed.), *Positive psychology: Exploring the best in people, Vol. 1. Discovering human strengths* (pp. 167–196). Praeger Publishers/Greenwood Publishing Group.
- Bandura, A., & Schunk, D. H. (1981). Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of personality and social psychology*, 41(3), 586-598.  
<https://doi.org/10.1037/0022-3514.41.3.586>
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (2001). Self-efficacy beliefs as shapers of children's aspirations and career trajectories. *Child development*, 72(1), 187-206. <https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura2001CD.pdf>
- Bardach, L., Oczlon, S., Pietschnig, J., & Lüftenegger, M. (2020). Has achievement goal theory been right? A meta-analysis of the relation between goal structures and personal achievement goals. *Journal of Educational Psychology*, 112(6), 1197-1220.  
<https://doi.org/10.1037/edu0000419>
- Bittner, J. V. (2021). Goal interruptions and task performance: The additional influence of goal orientations. *Learning and Motivation*, 76, 101768.  
<https://doi.org/10.1016/j.lmot.2021.101768>
- Blackwell, L. S., Trzesniewski, K. H., & Dweck, C. S. (2007). Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent transition: A longitudinal study and an intervention. *Child development*, 78(1), 246-263.  
<https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.00995.x>
- Boncquet, M., Soenens, B., Verschueren, K., Lavrijsen, J., Flamant, N., & Vansteenkiste, M. (2020). Killing two birds with one stone: The role of motivational resources in predicting changes in achievement and school well-being beyond intelligence. *Contemporary Educational Psychology*, 63, 101905.  
<https://hdl.handle.net/1854/LU-8684971>
- Borgonovi, F., & Pál, J. (2016). A framework for the analysis of student well-being in the PISA 2015 study: Being 15 in 2015. <https://doi.org/10.1787/5JLPSZWGHVVB-EN>

- Bradburn, N. M. (2015). The affect balance scale: Subjective approaches (3). *Global handbook of quality of life*, 269-279.  
<http://doi.org/10.37708/psyct.v14i2.527>
- Bradburn, N. M., & Caplovitz, D. (1965). *Reports on happiness: A pilot study of behavior related to mental health* (No. 3). Chicago, Aldine Publishing Company.
- Bradley, R., & Corwyn, R. (2004). Life satisfaction among european american, african american, chinese american, mexican american, and dominican american adolescents. *International Journal of Behavioral Development*, 28(5), 385-400.  
<https://doi.org/10.1080/01650250444000072>
- Brassai, L., Piko, B. F., & Steger, M. F. (2011). Meaning in life: Is it a protective factor for adolescents' psychological health? *International journal of behavioral medicine*, 18(1), 44-51.  
<https://doi.org/10.1007/s12529-010-9089-6>.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American psychologist*, 32(7), 513-531.  
<https://doi.org/10.1037/0003-066X.32.7.513>
- Brosschot, J. F., & Van Der Doef, M. (2006). Daily worrying and somatic health complaints: Testing the effectiveness of a simple worry reduction intervention. *Psychology and Health*, 21(1), 19-31.  
<https://doi.org/10.1080/14768320500105346>
- Bücker, S., Nuraydin, S., Simonsmeier, B. A., Schneider, M., & Luhmann, M. (2018). Subjective well-being and academic achievement: A meta-analysis. *Journal of Research in Personality*, 74, 83-94.  
<https://doi.org/10.1016/j.jrp.2018.02.007>
- Burnette, J. L., O'boyle, E. H., VanEpps, E. M., Pollack, J. M., & 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>
- Butler, R., & Shibaz, L. (2008). Achievement goals for teaching as predictors of students' perceptions of instructional practices and students' help seeking and cheating. *Learning and instruction*, 18(5), 453-467.  
<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2008.06.004>
- Caraway, K., Tucker, C. M., Reinke, W. M., & Hall, C. (2003). Self-efficacy, goal orientation, and fear of failure as predictors of school engagement in high school students. *Psychology in the Schools*, 40(4), 417-427.  
<https://doi.org/10.1002/pits.10092>

- Clark, C., & Teravainen-Goff, A. (2018). *Mental Wellbeing, Reading and Writing: How Children and Young People's Mental Wellbeing Is Related to Their Reading and Writing Experiences*. National Literacy Trust Research Report. National Literacy Trust.  
[https://cdn.literacytrust.org.uk/media/documents/Mental\\_wellbeing\\_reading\\_and\\_writing\\_2017-18\\_-\\_final.pdf](https://cdn.literacytrust.org.uk/media/documents/Mental_wellbeing_reading_and_writing_2017-18_-_final.pdf)
- Clarke, T. (2020). Children's wellbeing and their academic achievement: The dangerous discourse of 'trade-offs' in education. *Theory and Research in Education*, 18(3), 263-294. <https://doi.org/10.1177/2F1477878520980197>
- Classick, R., Gambhir, G., Liht, J., Sharp, C., & Wheeler, R. (2021). PISA 2018 Additional Analyses: What Differentiates Disadvantaged Pupils Who Do Well in PISA from Those Who Do Not? *National Foundation for Educational Research*.  
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED612752.pdf>
- Conroy, D. E. (2001). Progress in the development of a multidimensional measure of fear of failure: The Performance Failure Appraisal Inventory (PFAI). *Anxiety, Stress and Coping*, 14(4), 431-452.  
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/10615800108248365>
- Conroy, D. E., & Elliot, A. J. (2004). Fear of failure and achievement goals in sport: Addressing the issue of the chicken and the egg. *Anxiety, Stress & Coping*, 17(3), 271-285. <https://doi.org/10.1080/1061580042000191642>
- Conroy, D. E., Willow, J. P., & Metzler, J. N. (2002). Multidimensional fear of failure measurement: The performance failure appraisal inventory. *Journal of applied sport psychology*, 14(2), 76-90.  
<https://doi.org/10.1080/10413200252907752>
- Crone, E. A., & Dahl, R. E. (2012). Understanding adolescence as a period of social-affective engagement and goal flexibility. *Nature reviews neuroscience*, 13(9), 636-650.  
<https://doi.org/10.1177/0963721413475446>
- Csikszentmihalyi, M. (2000). The contribution of flow to positive psychology. In J. E. Gillham (Ed.), *The science of optimism and hope: Research essays in honor of Martin E. P. Seligman* (pp. 387-395). Templeton Foundation Press.
- Csikszentmihalyi, M., & Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. Harper & Row.
- Currie, C., Nic Gabhainn, S., Godeau, E., & International HBSC Network Coordinating Committee. (2009). The Health Behaviour in School-aged Children: WHO Collaborative Cross-National (HBSC) study: origins, concept, history and development 1982-2008. *International journal of public health*, 54(Suppl 2), 131-139.  
<https://doi.org/10.1007/s00038-009-5404-x>

- Currie, C., Zanotti, C., Morgan, A., Currie, D., de Looze, M., Roberts, C., ... & Barnekow, V. (2012). *Social determinants of health and well-being among young people: Health Behaviour in School-Aged Children (HBSC) study: international report from the 2009/2010 survey*. World Health Organization. Regional Office for Europe.
- Damon, W. (2004). What is positive youth development? *The ANNALS of the American Academy of political and social science*, 591(1), 13-24.  
<https://doi.org/10.1177/0002716203260092>
- Darnon, C., Muller, D., Schragar, S. M., Pannuzzo, N., & Butera, F. (2006). Mastery and performance goals predict epistemic and relational conflict regulation. *Journal of educational psychology*, 98(4), 766-776.  
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.4.766>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian psychology/Psychologie canadienne*, 49(3), 182-185. <https://doi.org/10.1037/a0012801>
- Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological bulletin*, 125(6), 627-668. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.6.627>
- Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American psychologist*, 55(1), 34-43.  
<https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.34>
- Diener, E. (2009). Subjective well-being. *The science of well-being*, 11-58.  
[https://doi.org/10.1007/978-90-481-2350-6\\_2](https://doi.org/10.1007/978-90-481-2350-6_2)
- Diener, E., & Emmons, R. A. (1984). The independence of positive and negative affect. *Journal of personality and social psychology*, 47(5), 1105-1117.  
<https://doi.org/10.1037/0022-3514.47.5.1105>
- Diener, E., Larsen, R. J., & Emmons, R. A. (1984). Person × Situation interactions: Choice of situations and congruence response models. *Journal of personality and social psychology*, 47(3), 580-592.  
<https://doi.org/10.1037/0022-3514.47.3.580>
- Diener, E., Lucas, R. E., & Oishi, S. (2002). Subjective well-being: The science of happiness and life satisfaction. *Handbook of positive psychology*, 2, 63-73.  
<https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195187243.013.0017>
- Diener, E., Lucas, R. E., & Scollon, C. N. (2009). Beyond the hedonic treadmill: Revising the adaptation theory of well-being. In *The science of well-being* (pp. 103-118). Springer, Dordrecht. [https://doi.org/10.1007/978-90-481-2350-6\\_5](https://doi.org/10.1007/978-90-481-2350-6_5)

- Diener, E., Oishi, S., & Lucas, R. E. (2003). Personality, culture, and subjective well-being: Emotional and cognitive evaluations of life. *Annual review of psychology*, *54*(1), 403-425. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.54.101601.145056>
- Diener, E., Sandvik, E., Seidlitz, L., & Diener, M. (1993). The relationship between income and subjective well-being: Relative or absolute? *Social indicators research*, *28*(3), 195-223. <https://doi.org/10.1007/BF01079018>
- Diener, E., Seligman, M. E., Choi, H., & Oishi, S. (2018). Happiest people revisited. *Perspectives on Psychological Science*, *13*(2), 176-184. <https://doi.org/10.1177%2F1745691617697077>
- Dietrich, J., Parker, P., & Salmela-Aro, K. (2012). Phase-adequate engagement at the post-school transition. *Developmental psychology*, *48*(6), 1575-1593. <https://doi.org/10.1037/a0030188>
- Diseth, Å., Danielsen, A. G., & Samdal, O. (2012). A path analysis of basic need support, self-efficacy, achievement goals, life satisfaction and academic achievement level among secondary school students. *Educational Psychology*, *32*(3), 335-354. <https://doi.org/10.1080/01443410.2012.657159>
- Duckworth, A. L. (2016). *Grit: The power of passion and perseverance*. Scribner.
- Duckworth, A. L., Gendler, T. S., & Gross, J. J. (2014). Self-control in school-age children. *Educational Psychologist*, *49*(3), 199-217. <https://doi.org/10.1080/00461520.2014.926225>
- Duckworth, A. L., Gendler, T. S., & Gross, J. J. (2016). Situational strategies for self-control. *Perspectives on Psychological Science*, *11*(1), 35-55. <https://doi.org/10.1177/1745691615623247>
- Duckworth, A. L., Peterson, C., Matthews, M. D., & Kelly, D. R. (2007). Grit: perseverance and passion for long-term goals. *Journal of personality and social psychology*, *92*(6), 1087-1101. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.92.6.1087>
- Duda, J. L., & Nicholls, J. G. (1992). Dimensions of achievement motivation in schoolwork and sport. *Journal of educational psychology*, *84*(3), 290-299. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.84.3.290>
- Dweck, C. (2009). Who will the 21st-century learners be? *Knowledge Quest*, *38*(2), 8-10. <https://www.semanticscholar.org/paper/Who-will-the-21st-century-learners-be-Dweck/53b69170e9958c9361b8c48d4b26b813bcc7ebde>
- Dweck, C. (2015). Carol Dweck revisits the growth mindset. *Education Week*, *35*(5), 20-24. <https://www.edweek.org/leadership/opinion-carol-dweck-revisits-the-growth-mindset/2015/09>

- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American psychologist*, 41(10), 1040-1048.  
<https://doi.org/10.1037/0003-066X.41.10.1040>
- Dweck, C. S. (2007). The perils and promises of praise. *Ascd*, 65(2), 34-39.  
<https://www.semanticscholar.org/paper/The-Perils-and-Promises-of-Praise-Dweck/abb07a24c933c18c1a8e1b390be6867533fa5f6b>
- Dweck, C. S. (2012). Mindsets and human nature: promoting change in the Middle East, the schoolyard, the racial divide, and willpower. *American Psychologist*, 67(8), 614-622.  
<https://doi.org/10.1037/a0029783>
- Dweck, C. S., & 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., & Molden, D. C. (2017). Their impact on competence motivation and acquisition. In *Handbook of competence and motivation: Theory and application* (Vol. 2, pp. 135-154). Guilford Press.
- Dweck, C. S., & Yeager, D. S. (2019). Mindsets: A view from two eras. *Perspectives on Psychological science*, 14(3), 481-496.  
<https://doi.org/10.1177%2F1745691618804166>
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (1995). In the mind of the actor: The structure of adolescents' achievement task values and expectancy-related beliefs. *Personality and social psychology bulletin*, 21(3), 215-225.  
<https://doi.org/10.1177/0146167295213003>
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual review of psychology*, 53(1), 109-132.  
<https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153>
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2020). From expectancy-value theory to situated expectancy-value theory: A developmental, social cognitive, and sociocultural perspective on motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101859.  
<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101859>
- Edwards, O. V. (2014). Differentiating Performance Approach Goals and Their Unique Effects. *Universal Journal of Educational Research*, 2(2), 134-145.  
<https://doi.org/10.13189/ujer.2014.020205>
- Eid, M., & Diener, E. (2004). Global judgments of subjective well-being: Situational variability and long-term stability. *Social indicators research*, 65(3), 245-277.  
<https://doi.org/10.1023/B:SOCI.00000003801.89195.bc>
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational psychologist*, 34(3), 169-189. [https://doi.org/10.1207/s15326985ep3403\\_3](https://doi.org/10.1207/s15326985ep3403_3)

- Elliot, A. J. (2006). The hierarchical model of approach-avoidance motivation. *Motivation and emotion*, *30*(2), 111-116.  
<https://doi.org/10.1007/s11031-006-9028-7>
- Elliot, A. J. (2020). Competition and achievement outcomes: A hierarchical motivational analysis. *Motivation Science*, *6*(1), 3.  
<https://doi.org/10.1037/mot0000164>
- Elliot, A. J., & Dweck, C. S. (2005). Competence and Motivation: Competence as the Core of Achievement Motivation. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 3–12). Guilford Publications.
- Elliot, A. J., & Harackiewicz, J. M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of personality and social psychology*, *70*(3), 461-475.  
<https://doi.org/10.1037/0022-3514.70.3.461>
- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2 × 2 achievement goal framework. *Journal of personality and social psychology*, *80*(3), 501-519.  
<https://doi.org/10.1037/0022-3514.80.3.501>
- Elliot, A. J., & Murayama, K. (2008). On the measurement of achievement goals: critique, illustration, and application. *Journal of educational psychology*, *100*(3), 613-628.  
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.3.613>
- Elliot, A. J., & Sheldon, K. M. (1997). Avoidance achievement motivation: a personal goals analysis. *Journal of personality and social psychology*, *73*(1), 171-185.  
<https://doi.org/10.1037/0022-3514.73.1.171>
- Elliot, A. J., & Thrash, T. M. (2001). Achievement goals and the hierarchical model of achievement motivation. *Educational psychology review*, *13*(2), 139-156.  
<https://doi.org/10.1023/A:1009057102306>
- Elliot, A. J., & Thrash, T. M. (2002). Approach-avoidance motivation in personality: approach and avoidance temperaments and goals. *Journal of personality and social psychology*, *82*(5), 804-818.  
<https://doi.org/10.1037/0022-3514.82.5.804>
- Elliot, A. J., Dweck, C. S., & Yeager, D. S. (Eds.). (2017). *Handbook of competence and motivation: Theory and application*. Guilford Publications.
- Elliot, A. J., Murayama, K., & Pekrun, R. (2011). A 3 × 2 achievement goal model. *Journal of educational psychology*, *103*(3), 632-648.  
<https://doi.org/10.1037/a0023952>
- Emmons, R. A., & Diener, E. (1986). Influence of impulsivity and sociability on subjective well-being. *Journal of Personality and social psychology*, *50*(6), 1211-1215.  
<https://doi.org/10.1037/0022-3514.50.6.1211>

- Eskreis-Winkler, L., Shulman, E. P., Beal, S. A., & Duckworth, A. L. (2014). The grit effect: Predicting retention in the military, the workplace, school and marriage. *Frontiers in psychology, 5*, 36. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00036>
- European Commission (2018). *Proposal for a COUNCIL RECOMMENDATION on Key Competences for Life Long Learning*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52018SC0014&from=EN>.
- Fast, L. A., Lewis, J. L., Bryant, M. J., Bocian, K. A., Cardullo, R. A., Rettig, M., & Hammond, K. A. (2010). Does math self-efficacy mediate the effect of the perceived classroom environment on standardized math test performance? *Journal of educational psychology, 102*(3), 729-740. <https://doi.org/10.1037/a0018863>
- Fastame, M. C., & Penna, M. P. (2013). Does social desirability confound the assessment of self-reported measures of well-being and metacognitive efficiency in young and older adults? *Clinical Gerontologist, 36*(2), 95-112. <https://doi.org/10.1080/07317115.2013.807697>
- Flouri, E., & Buchanan, A. (2002). Life satisfaction in teenage boys: The moderating role of father involvement and bullying. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression, 28*(2), 126-133. <https://doi.org/10.1080/07317115.2013.807697>
- Gilman, R., & Huebner, E. S. (2006). Characteristics of adolescents who report very high life satisfaction. *Journal of youth and adolescence, 35*(3), 293-301. <https://doi.org/10.1007/s10964-006-9036-7>
- Good, T. L., & Lavigne, A. L. (2017). *Looking in classrooms*. Routledge.
- Grant, T. (2004). Assessing and teaching competence. *Business Communication Quarterly, 67*(4), 412-429. <https://doi.org/10.1177%2F1080569904270990>
- Gravetter, F. J., Wallnau, L. B., Forzano, L. A. B., & Witnauer, J. E. (2020). *Essentials of statistics for the behavioral sciences*. Cengage Learning.
- Gray, E. K., & Watson, D. (2007). Assessing positive and negative affect via self-report. In J. A. Coan & J. J. B. Allen (Eds.), *Handbook of emotion elicitation and assessment* (pp. 171-183). Oxford University Press.
- Gustafsson, H., S. Sagar & A. Stenling. (2017). Fear of failure, psychological stress, and burnout among adolescent athletes competing in high level sport. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports, 27*(12), 2091-2102. <http://doi.org/10.1111/sms.12797>
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., & VonSecker, C. (2000). Effects of integrated instruction on motivation and strategy use in reading. *Journal of educational psychology, 92*(2), 331-341. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.2.331>

- Haimovitz, K., & Dweck, C. S. (2017). The origins of children's growth and fixed mindsets: New research and a new proposal. *Child development, 88*(6), 1849-1859.  
<https://doi.org/10.1111/cdev.12955>
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., & Elliot, A. J. (1998). Rethinking achievement goals: When are they adaptive for college students and why? *Educational psychologist, 33*(1), 1-21. [https://doi.org/10.1207/s15326985ep3301\\_1](https://doi.org/10.1207/s15326985ep3301_1)
- Hayes, A. F. (2018). Partial, conditional, and moderated moderated mediation: Quantification, inference, and interpretation. *Communication monographs, 85*(1), 4-40. <https://doi.org/10.1080/03637751.2017.1352100>
- Headey, B., & Wearing, A. J. (1992). *Understanding happiness: A theory of subjective well-being*. Longman Cheshire.
- Hicks, J. A., & King, L. A. (2007). Meaning in life and seeing the big picture: Positive affect and global focus. *Cognition and Emotion, 21*(7), 1577-1584.  
<https://doi.org/10.1080/02699930701347304>
- Hidi, S., & Harackiewicz, J. M. (2000). Motivating the academically unmotivated: A critical issue for the 21st century. *Review of educational research, 70*(2), 151-179.  
<https://doi.org/10.2307/1170660>
- Hipkins, R. (2012). The engaging nature of teaching for competency development. In *Handbook of research on student engagement* (pp. 441-456). Springer, Boston, MA. [https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7\\_21](https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_21)
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural equation modeling: a multidisciplinary journal, 6*(1), 1-55.  
<https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Huebner, E. S. (1991). Correlates of life satisfaction in children. *School psychology quarterly, 6*(2), 103-111. <https://doi.org/10.1037/h0088805>
- Huebner, E. S., Seligson, J. L., Valois, R. F., & Suldo, S. M. (2006). A review of the brief multidimensional students' life satisfaction scale. *Social Indicators Research, 79*(3), 477-484. <https://doi.org/10.1007/s11205-005-5395-9>
- Hughson, T. A. (2022). The OECD and epistemic (de) colonisation: Globalising visions for knowledge in the Learning Compass 2030. *Compare: A Journal of Comparative and International Education, 1-17*.  
<https://doi.org/10.1080/03057925.2022.2078955>
- Hughson, T. A., & Wood, B. E. (2020). The OECD Learning Compass 2030 and the future of disciplinary learning: a Bernsteinian critique. *Journal of Education Policy, 1-21*.  
<https://doi.org/10.1080/02680939.2020.1865573>

- Hulleman, C. S., Schrager, S. M., Bodmann, S. M., & Harackiewicz, J. M. (2010). A meta-analytic review of achievement goal measures: Different labels for the same constructs or different constructs with similar labels? *Psychological bulletin*, *136*(3), 422-449.  
<https://doi.org/10.1037/a0018947>
- Igartua, J. J., & Hayes, A. F. (2021). Mediation, moderation, and conditional process analysis: Concepts, computations, and some common confusions. *The Spanish Journal of Psychology*, *24*, 1-23. <https://doi.org/10.1017/SJP.2021.46>
- Immordino-Yang, M. H., & Damasio, A. (2007). We feel, therefore we learn: The relevance of affective and social neuroscience to education. *Mind, brain, and education*, *1*(1), 3-10.  
<http://doi.org/10.1111/j.1751-228X.2007.00004.x>
- Kanfer, R., Beier, M. E., & Ackerman, P. L. (2013). Goals and motivation related to work in later adulthood: An organizing framework. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, *22*(3), 253-264.  
<https://doi.org/10.1080/1359432X.2012.734298>
- Kaplan, A., & Maehr, M. L. (2007). The contributions and prospects of goal orientation theory. *Educational psychology review*, *19*(2), 141-184.  
<https://doi.org/10.1007/s10648-006-9012-5>
- Kaye, M. P., Conroy, D. E., & Fifer, A. M. (2008). Individual differences in incompetence avoidance. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, *30*(1), 110-132. <https://doi.org/10.1123/jsep.30.1.110>
- King, R. B. (2017). Social goals and well-being. *The Journal of Experimental Education*, *85*(1), 107-125. <https://doi.org/10.1080/00220973.2015.1111853>
- Kline, R. B. (2015). *Principles and practice of structural equation modeling*. Guilford publications.
- Kraft, M. A., & Falken, G. T. (2020). Why School Climate Matters for Teachers and Students. *State Education Standard*, *20*(2), 33-35.  
[https://nasbe.nyc3.digitaloceanspaces.com/2020/05/Kraft-Falken\\_May-2020-Standard.pdf](https://nasbe.nyc3.digitaloceanspaces.com/2020/05/Kraft-Falken_May-2020-Standard.pdf)
- Kuhn, L., Bradshaw, S., Donkin, A., Fletcher, Liht, J., and Wheeler, R. (2021). *PISA 2018 additional analyses: what does PISA tell us about the wellbeing of 15-year-olds?*  
<https://www.nfer.ac.uk/PISA-2018-additional-analyses-what-does-PISA-tell-us-about-the-wellbeing-of-15-year-olds>
- Lam, A. C., Ruzek, E. A., Schenke, K., Conley, A. M., & Karabenick, S. A. (2015). Student perceptions of classroom achievement goal structure: Is it appropriate to aggregate? *Journal of Educational Psychology*, *107*(4), 1102-1115.  
<https://doi.org/10.1037/edu0000028>

- Larsen, R. (2009). The contributions of positive and negative affect to emotional well-being. *Psihologijske teme*, 18(2), 247-266.
- Lazowski, R. A., & Hulleman, C. S. (2016). Motivation interventions in education: A meta-analytic review. *Review of Educational research*, 86(2), 602-640.  
<https://doi.org/10.3102%2F0034654315617832>
- Levin, K. (1936). *Principles of Topological*. McGraw Hill.
- Levin, K., Inchley, J., Currie, D., & Currie, C. (2012). *Subjective health and mental well-being of adolescents and the health promoting school: A cross-sectional multilevel analysis*. Health Education.  
<http://doi.org/10.1108/09654281211203439>
- Lewis, A. D., Huebner, E. S., Malone, P. S., & Valois, R. F. (2011). Life satisfaction and student engagement in adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 40(3), 249-262.  
<https://doi.org/10.1007/s10964-010-9517-6>
- Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2002). Achievement goal theory and affect: An asymmetrical bidirectional model. *Educational psychologist*, 37(2), 69-78.  
[https://doi.org/10.1207/S15326985EP3702\\_2](https://doi.org/10.1207/S15326985EP3702_2)
- Linnenbrink-Garcia, L., Middleton, M. J., Ciani, K. D., Easter, M. A., O'Keefe, P. A., & Zusho, A. (2012). The strength of the relation between performance-approach and performance-avoidance goal orientations: Theoretical, methodological, and instructional implications. *Educational Psychologist*, 47(4), 281-301.  
<https://doi.org/10.1080/00461520.2012.722515>
- López-Pérez, B., & Fernández-Castilla, B. (2018). Children's and adolescents' conceptions of happiness at school and its relation with their own happiness and their academic performance. *Journal of Happiness Studies*, 19(6), 1811-1830.  
<https://doi.org/10.1007/s10902-017-9895-5>
- Lunenburg, F. C. (2011). Goal-setting theory of motivation. *International journal of management, business, and administration*, 15(1), 1-6.  
<http://www.nationalforum.com/Electronic%20Journal%20Volumes/Lunenburg,%20Fred%20C.%20Goal-Setting%20Theoryof%20Motivation%20IJMBA%20V15%20N1%202011.pdf>
- Lyubomirsky, S., King, L., & Diener, E. (2005). The benefits of frequent positive affect: Does happiness lead to success? *Psychological bulletin*, 131(6), 803-855.  
<https://doi.org/10.1037/0033-2909.131.6.803>
- Maddux, J. E., & Gosselin, J. T. (2012). *Self-efficacy*. The Guilford Press.
- Maehr, M. L., & Midgley, C. (1996). *Transforming school cultures*. Westview Press.

- Marquez, J., & Main, G. (2021). Can schools and education policy make children happier? A comparative study in 33 countries. *Child Indicators Research*, 14(1), 283-339. <https://link.springer.com/article/10.1007/s12187-020-09758-0>
- Marsh, H. W., & Hocevar, D. (1985). Application of confirmatory factor analysis to the study of self-concept: First-and higher order factor models and their invariance across groups. *Psychological bulletin*, 97(3), 562-582. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.97.3.562>
- Martin, A. J. (2013). Goal setting and personal best goals. *International guide to student achievement*, 356-358. <https://doi.org/10.1037/edu0000682>
- McClelland, D. C. (1985). How motives, skills, and values determine what people do. *American psychologist*, 40(7), 812-825. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.40.7.812>
- McCrudden, M. T., & Schraw, G. (2007). Relevance and goal-focusing in text processing. *Educational psychology review*, 19(2), 113-139. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9010-7>
- McDonald, R. P., & Ho, M. H. R. (2002). Principles and practice in reporting structural equation analyses. *Psychological methods*, 7(1), 64-82. <https://doi.org/10.1037/1082-989x.7.1.64>
- Meece, J. L., Anderman, E. M., & Anderman, L. H. (2006). Classroom goal structure, student motivation, and academic achievement. *Annual review of psychology*, 57, 487-503. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.56.091103.070258>
- Midgley, C., Middleton, M. J., Gheen, M. H., & Kumar, R. (2002). Stage-environment fit revisited: A goal theory approach to examining school transitions. In C. Midgley (Ed.), *Goals, goal structures, and patterns of adaptive learning* (pp. 109-142). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Moneta, G. B., Schneider, B., & Csikszentmihalyi, M. (2017). A longitudinal study of the self-concept and experiential components of self-worth and affect across adolescence. In *Applied developmental science* (pp. 125-142). Psychology Press.
- Moos, D. C., & Azevedo, R. (2009). Self-efficacy and prior domain knowledge: to what extent does monitoring mediate their relationship with hypermedia learning? *Metacognition and Learning*, 4(3), 197-216. <https://doi.org/10.1007/s11409-009-9045-5>
- Motevalli, S., Perveen, A., & Tresa Anak Michael, M. (2020). Motivating Students to Learn: An Overview of Literature in Educational Psychology. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 9(3), 63-74. <https://doi.org/10.6007/IJARPED/v9-i3/7779>

- Muenks, K., Yan, V. X., Woodward, N. R., & Frey, S. E. (2021). Elaborative learning practices are associated with perceived faculty growth mindset in undergraduate science classrooms. *Learning and Individual Differences, 92*, 102088.  
<https://doi.org/10.1016/j.lindif.2021.102088>
- Murayama, K., & Elliot, A. J. (2009). The joint influence of personal achievement goals and classroom goal structures on achievement-relevant outcomes. *Journal of Educational Psychology, 101*(2), 432-447.  
<https://doi.org/10.1037/a0014221>
- Murayama, K., & Elliot, A. J. (2012). The competition–performance relation: A meta-analytic review and test of the opposing processes model of competition and performance. *Psychological bulletin, 138*(6), 1035-1070.  
<https://doi.org/10.1037/a0028324>
- Nagengast, B., Trautwein, U., Kelava, A., & Lüdtke, O. (2013). Synergistic effects of expectancy and value on homework engagement: The case for a within-person perspective. *Multivariate Behavioral Research, 48*(3), 428-460.  
<https://doi.org/10.1080/00273171.2013.775060>
- Navarro, L. M., & Pereira, H. M. (2015). Rewilding abandoned landscapes in Europe. In *Rewilding European Landscapes* (pp. 3-23). Springer, Cham.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological review, 91*(3), 328-346.  
<https://doi.org/10.1037/0033-295X.91.3.328>
- Nicholls, J. G., & Miller, A. T. (1984). Reasoning about the ability of self and others: A developmental study. *Child development, 1990-1999*. <https://doi/10.2307/1129774>
- Nicholls, J. G., Cobb, P., Wood, T., Yackel, E., & Patashnick, M. (1990). Assessing students' theories of success in mathematics: Individual and classroom differences. *Journal for Research in Mathematics education, 21*(2), 109-122.  
<https://doi.org/10.2307/749138>
- Niemiec, C. P., & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and research in Education, 7*(2), 133-144. <https://doi.org/10.1177%2F1477878509104318>
- Nurmi, J. E. (Ed.). (2001). *Navigating through adolescence: European perspectives* (Vol. 12). Psychology Press.
- Nussbaum, A. D., & Dweck, C. S. (2008). Defensiveness versus remediation: Self-theories and modes of self-esteem maintenance. *Personality and Social Psychology Bulletin, 34*(5), 599-612. <http://doi.org/10.1177/0146167207312960>
- Oishi, S., & Diener, E. (2009). Goals, culture, and subjective well-being. In *Culture and well-being* (pp. 93-108). Springer, Dordrecht.

- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) Staff. (2017). *OECD skills outlook 2017: Skills and global value chains*. OECD.  
<http://doi.org/10.1787/9789264273351-en>
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2015). *OECD skills outlook 2015: Youth, skills and employability*. OECD Publishing.  
<https://doi.org/10.1787/9789264234178-en>
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2019c). *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: North Macedonia, OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/079fe34c-en>
- Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD). (2016). *PISA 2015 results (Volume I): Excellence and equity in education*. PISA, OECD Publishing, Paris.  
<https://doi.org/10.1787/19963777>
- Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD). (2018). *The future of education and skills: Education 2030*. OECD Education Working Papers.
- Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD). (2019b). *PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives*. PISA, OECD Publishing, Paris.  
<https://doi.org/10.1787/acd78851-en>
- Organization for Economic Cooperation and Development (OECD). (2019a). *PISA 2018 draft analytical frameworks*. PISA, OECD Publishing, Paris.  
<https://doi.org/10.1787/b25efab8-en>
- Ozer, E. M., & Bandura, A. (1990). Mechanisms governing empowerment effects: a self-efficacy analysis. *Journal of personality and social psychology*, 58(3), 472-486.  
<https://doi.org/10.1037/0022-3514.58.3.472>
- Pajares, F. (2005). *Gender differences in mathematics self-efficacy beliefs*. Cambridge University Press.
- Pajares, F., & Schunk, D. H. (2002). Self and self-belief in psychology and education: A historical perspective. In *Improving academic achievement* (pp. 3-21). Academic Press.
- Patall, E. A., Pituch, K. A., Steingut, R. R., Vasquez, A. C., Yates, N., & Kennedy, A. A. (2019). Agency and high school science students' motivation, engagement, and classroom support experiences. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 62, 77-92.  
[http://hillkm.com/EDUC\\_712/Week\\_12/Patall\\_Pituch\\_Steingut\\_Vasquez\\_Yates\\_Kennedy\\_2019.pdf](http://hillkm.com/EDUC_712/Week_12/Patall_Pituch_Steingut_Vasquez_Yates_Kennedy_2019.pdf)

- Paterson, J. L., Dorrian, J., Ferguson, S. A., Jay, S. M., Lamond, N., Murphy, P. J., ... & Dawson, D. (2011). Changes in structural aspects of mood during 39–66 h of sleep loss using matched controls. *Applied Ergonomics*, *42*(2), 196-201.  
<https://doi.org/10.1016/j.apergo.2010.06.014>
- Patrick, H., Anderman, L. H., Ryan, A. M., Edelin, K. C., & Midgley, C. (2001). Teachers' communication of goal orientations in four fifth-grade classrooms. *The Elementary School Journal*, *102*(1), 35-58. <https://doi.org/10.1086/499692>
- Pavot, W. (2008). The Assessment of Subjective Well-Being: Successes and Shortfalls. In M. Eid, & R. J. Larsen (Eds.), *The Science of Subjective Well-Being* (pp. 124-140). The Guilford Press.
- Pavot, W., & Diener, E. (1993). The affective and cognitive context of self-reported measures of subjective well-being. *Social indicators research*, *28*(1), 1-20.  
<https://doi.org/10.1007/BF01086714>
- Pekrun, R. (2017). Emotion and achievement during adolescence. *Child Development Perspectives*, *11*(3), 215-221.  
<https://doi.org/10.1111/cdep.12237>
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational psychologist*, *37*(2), 91-105.  
[https://doi.org/10.1207/S15326985EP3702\\_4](https://doi.org/10.1207/S15326985EP3702_4)
- Pintrich, P. R. (2000). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of educational psychology*, *92*(3), 544-555.  
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.3.544>
- Pintrich, P. R. (2002). The role of metacognitive knowledge in learning, teaching, and assessing. *Theory into practice*, *41*(4), 219-225.  
[http://doi.org/10.1207/s15430421tip4104\\_3](http://doi.org/10.1207/s15430421tip4104_3)
- Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of educational Psychology*, *95*(4), 667-686. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.4.667>
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of educational psychology*, *82*(1), 33-40.  
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.33>
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Prentice Hall.

- Pintrich, P. R., & Zusho, A. (2002). Student motivation and self-regulated learning in the college classroom. In *Higher education: Handbook of theory and research* (pp. 55-128). Springer, Dordrecht.
- Pokay, P., & Blumenfeld, P. C. (1990). Predicting achievement early and late in the semester: The role of motivation and use of learning strategies. *Journal of educational psychology, 82*(1), 41-50.  
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.41>
- Povedano-Diaz, A., Muñiz-Rivas, M., & Vera-Perea, M. (2020). Adolescents' life satisfaction: The role of classroom, family, self-concept and gender. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 17*(1), 19.  
<https://doi.org/10.3390/ijerph17010019>
- Pressman, S. D., Jenkins, B. N., & Moskowitz, J. T. (2019). Positive affect and health: what do we know and where next should we go? *Annual Review of Psychology, 70*, 627-650.  
<https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010418-102955>
- Rathi, N., & Rastogi, R. (2007). Meaning in life and psychological well-being in pre-adolescents and adolescents. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology, 33*(1), 31-38.  
[https://moam.info/meaning-in-life-and-psychological-well-being-in-pre-medind\\_5a4d3aaa1723dd72abac8e0f.html](https://moam.info/meaning-in-life-and-psychological-well-being-in-pre-medind_5a4d3aaa1723dd72abac8e0f.html)
- Ravens-Sieberer, U., Erhart, M., Rajmil, L., Herdman, M., Auquier, P., Bruil, J., ... & European KIDSCREEN Group. (2010). Reliability, construct and criterion validity of the KIDSCREEN-10 score: a short measure for children and adolescents' well-being and health-related quality of life. *Quality of life research, 19*, 1487-1500.  
<https://doi.org/10.1007/s11136-010-9706-5>
- Reeve, J. (2012). A self-determination theory perspective on student engagement. In *Handbook of research on student engagement* (pp. 149-172). Springer, Boston, MA.
- Régner, I., Escribe, C., & Dupeyrat, C. (2007). Evidence of social comparison in mastery goals in natural academic settings. *Journal of Educational Psychology, 99*(3), 575-583.  
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.575>
- Reis, H. T., Sheldon, K. M., Gable, S. L., Roscoe, J., & Ryan, R. M. (2000). Daily well-being: The role of autonomy, competence, and relatedness. *Personality and social psychology bulletin, 26*(4), 419-435.  
<https://doi.org/10.1177/0146167200266002>
- Robertson-Kraft, C., & Duckworth, A. L. (2014). True grit: Trait-level perseverance and passion for long-term goals predicts effectiveness and retention among novice teachers. *Teachers College Record, 116*(3), 1-27.  
<http://doi.org/10.1177/016146811411600306>

- Rotgans, J. I., & Schmidt, H. G. (2017). Interest development: Arousing situational interest affects the growth trajectory of individual interest. *Contemporary Educational Psychology, 49*, 175-184.  
<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2017.02.003>
- Rouet, J.-F., & Britt, M. A. (2011). Relevance processes in multiple document comprehension. In M. T. McCrudden, J. P. Magliano, & G. Schraw (Eds.), *Text relevance and learning from text* (pp. 19–52). IAP Information Age Publishing.
- Ryan, R. M. (1995). Psychological needs and the facilitation of integrative processes. *Journal of personality, 63*(3), 397-427.  
<https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1995.tb00501.x>
- Ryan, R. M., & Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: examining reasons for acting in two domains. *Journal of personality and social psychology, 57*(5), 749-761.  
<https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.5.749>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology, 25*(1), 54-67.  
<https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Ryff, C. D., & Singer, B. (1998). The contours of positive human health. *Psychological inquiry, 9*(1), 1-28. [https://doi.org/10.1207/s15327965pli0901\\_1](https://doi.org/10.1207/s15327965pli0901_1)
- Sagar, S. S., & Stoeber, J. (2009). Perfectionism, fear of failure, and affective responses to success and failure: The central role of fear of experiencing shame and embarrassment. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 31*(5), 602-627.  
<http://doi.org/10.1123/jsep.31.5.602>
- Salmela-Aro, K. (2009). Personal goals and well-being during critical life transitions: The four C's—Channelling, choice, co-agency and compensation. *Advances in life course research, 14*(1-2), 63-73.  
<https://doi.org/10.1016/j.alcr.2009.03.003>
- Salmela-Aro, K., Aunola, K., & Nurmi, J. E. (2007). Personal goals during emerging adulthood: A 10-year follow up. *Journal of adolescent Research, 22*(6), 690-715.  
<https://doi.org/10.1177/0743558407303978>
- Santos, I., Petroska-Beska, V., Carneiro, P., Eskreis-Winkler, L., Munoz Boudet, A. M., Berniell, I., ... & Duckworth, A. (2021). Can Grit Be Taught? Lessons from a Nationwide Field Experiment with Middle-School Students.  
<http://hdl.handle.net/10986/36482>
- Savalei, V. (2014). Understanding robust corrections in structural equation modeling. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal, 21*(1), 149-160.  
<http://doi.org/10.1080/10705511.2013.824793>

- Schimmack, U., & Oishi, S. (2005). The influence of chronically and temporarily accessible information on life satisfaction judgments. *Journal of personality and social psychology, 89*(3), 395-406.  
<https://doi.org/10.1037/0022-3514.89.3.395>
- Schimmack, U., Radhakrishnan, P., Oishi, S., Dzokoto, V., & Ahadi, S. (2002). Culture, personality, and subjective well-being: integrating process models of life satisfaction. *Journal of personality and social psychology, 82*(4), 582-593.  
<http://doi.org/10.1037/0022-3514.82.4.582>
- Schleicher, A. (2018). *World class*. OECD Publishing, Paris.
- Schleicher, A. (2019). *Helping Our Youngest to Learn and Grow: Policies for Early Learning. International Summit on the Teaching Profession*. OECD Publishing.  
<https://doi.org/10.1787/9789264313873-en>
- Schunk, D. H. (1985). Self-efficacy and classroom learning. *Psychology in the Schools, 22*(2), 208-223.  
[https://doi.org/10.1002/1520-6807\(198504\)22:2%3C208::AID-PITS2310220215%3E3.0.CO;2-7](https://doi.org/10.1002/1520-6807(198504)22:2%3C208::AID-PITS2310220215%3E3.0.CO;2-7)
- Schunk, D. H. (2012). *Learning theories an educational perspective sixth edition*. Pearson.
- Schunk, D. H., & DiBenedetto, M. K. (2020). Motivation and social cognitive theory. *Contemporary Educational Psychology, 60*, 101832.  
<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.101832>
- Schunk, D. H., & Pajares, F. (2005). Competence Perceptions and Academic Functioning. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 85–104). Guilford Publications.
- Schunk, D. H., & Pajares, F. (2009). Self-Efficacy Theory. In K. R. Wenzel, & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of Motivation at School* (pp. 35-53). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (1997). Social origins of self-regulatory competence. *Educational psychologist, 32*(4), 195-208.  
[http://doi.org/10.1207/s15326985ep3204\\_1](http://doi.org/10.1207/s15326985ep3204_1)
- Schwartz, M. S. (2016). Ethical decision-making theory: An integrated approach. *Journal of Business Ethics, 139*(4), 755-776.  
<https://doi/10.1007/s10551-015-2886-8>
- Schwarz, N., & Clore, G. L. (1983). Mood, misattribution, and judgments of well-being: informative and directive functions of affective states. *Journal of personality and social psychology, 45*(3), 513-523.  
<https://doi.org/10.1037/0022-3514.45.3.513>

- Schwarz, N., & Strack, F. (1999). Reports of subjective well-being: Judgmental processes and their methodological implications. *Well-being: The foundations of hedonic psychology*, 7, 61-84.  
[https://www.researchgate.net/publication/247391140\\_Reports\\_of\\_Subjective\\_Well-Being\\_Judgmental\\_Processes\\_and\\_Their\\_Methodological\\_Implications](https://www.researchgate.net/publication/247391140_Reports_of_Subjective_Well-Being_Judgmental_Processes_and_Their_Methodological_Implications)
- Senko, C., Hulleman, C. S., & Harackiewicz, J. M. (2011). Achievement goal theory at the crossroads: Old controversies, current challenges, and new directions. *Educational psychologist*, 46(1), 26-47.  
<https://doi.org/10.1080/00461520.2011.538646>
- Sheldon, K. M., Ryan, R., & Reis, H. T. (1996). What makes for a good day? Competence and autonomy in the day and in the person. *Personality and social psychology bulletin*, 22(12), 1270-1279.  
<https://doi.org/10.1177/01461672962212007>
- Shi, D., & Maydeu-Olivares, A. (2020). The effect of estimation methods on SEM fit indices. *Educational and Psychological Measurement*, 80(3), 421-445.  
<https://doi.org/10.1177/0013164419885164>
- Siahpush, M., Spittal, M., & Singh, G. K. (2008). Happiness and life satisfaction prospectively predict self-rated health, physical health, and the presence of limiting, long-term health conditions. *American Journal of Health Promotion*, 23(1), 18-26.  
<http://doi.org/10.4278/ajhp.061023137>
- Singh, K., & Jha, S. D. (2008). Positive and negative affect, and grit as predictors of happiness and life satisfaction. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 34(Spec Issue), 40-45.
- Sisk, V. F., Burgoyne, A. P., Sun, J., Butler, J. L., & Macnamara, B. N. (2018). To what extent and under which circumstances are growth mind-sets important to academic achievement? Two meta-analyses. *Psychological science*, 29(4), 549-571.  
<https://doi.org/10.1177/0956797617739704>
- Smith, C. A., & Konik, J. (2021). Who is satisfied with life? Personality, cognitive flexibility, and life satisfaction. *Current Psychology*, 1-8.  
<https://link.springer.com/article/10.1007/s12144-021-01359-6>
- Snyder, K. E., Malin, J. L., Dent, A. L., & Linnenbrink-Garcia, L. (2014). The message matters: The role of implicit beliefs about giftedness and failure experiences in academic self-handicapping. *Journal of Educational Psychology*, 106(1), 230-241.  
<https://doi.org/10.1037/a0034553>
- Soares, A. S., Pais-Ribeiro, J. L., & Silva, I. (2019). Developmental assets predictors of life satisfaction in adolescents. *Frontiers in psychology*, 236.  
<http://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00236>

- Spasovski, O. (2013). The Relation of Basic Psychological Needs, Intrinsic and Extrinsic Life Goals and Collectivism with Subjective Well-Being: A Case in Macedonia. In: Knoop, H-H. & Delle Fave, A. (Eds). *Well-Being and Cultures: A Positive Psychology Perspective* (pp. 71–81). Springer.  
[https://doi.org/10.1007/978-94-007-4611-4\\_5](https://doi.org/10.1007/978-94-007-4611-4_5)
- Spence, J. T., & Helmreich, R. L. (1979). *Masculinity and femininity: Their psychological dimensions, correlates, and antecedents*. University of Texas Press.
- Steger, M. F. (2013). Experiencing meaning in life: Optimal functioning at the nexus of well-being, psychopathology, and spirituality. In *The human quest for meaning* (pp. 211-230). Routledge.
- Steger, M. F., & Kashdan, T. B. (2007). Stability and specificity of meaning in life and life satisfaction over one year. *Journal of Happiness Studies*, 8(2), 161-179.  
<http://doi.org/10.1007/s10902-006-9011-8>
- Steger, M. F., Oishi, S., & Kashdan, T. B. (2009). Meaning in life across the life span: Levels and correlates of meaning in life from emerging adulthood to older adulthood. *The Journal of Positive Psychology*, 4(1), 43-52.  
<https://doi.org/10.1080/17439760802303127>
- Steiger, J. H. (2007). Understanding the limitations of global fit assessment in structural equation modeling. *Personality and Individual Differences*, 42(5), 893-898.  
<https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.09.017>
- Step by Step (2016). *Early Grade Reading and Mathematics Assessment in the Republic of Macedonia: Study Report*, USAID.  
[http://www.stepbystep.org.mk/WEBprostor/EGRA\\_and\\_EGMA\\_Study\\_Report\\_-\\_May\\_2015.pdf](http://www.stepbystep.org.mk/WEBprostor/EGRA_and_EGMA_Study_Report_-_May_2015.pdf).
- Suldo, S. M., Thalji-Raitano, A., Hasemeyer, M., Gelley, C. D., & Hoy, B. (2013). Understanding middle school students life satisfaction: Does school climate matter? *Applied research in quality of life*, 8(2), 169-182.  
<https://doi.org/10.1007/s11482-012-9185-7>
- Suldo, S., Thalji, A., & Ferron, J. (2011). Longitudinal academic outcomes predicted by early adolescents' subjective well-being, psychopathology, and mental health status yielded from a dual factor model. *The Journal of Positive Psychology*, 6(1), 17-30.  
<https://doi.org/10.1080/17439760.2010.536774>
- Tabachnick, B. G., Fidell, L. S., & Ullman, J. B. (2007). *Using multivariate statistics* (Vol. 5, pp. 481-498). Pearson.
- Taber, K. S. (2018). The use of Cronbach's alpha when developing and reporting research instruments in science education. *Research in science education*, 48(6), 1273-1296.  
<https://doi.org/10.1007/s11165-016-9602-2>

- Tian, L., Wang, D., & Huebner, E. S. (2015). Development and validation of the brief adolescents' subjective well-being in school scale (BASWBSS). *Social Indicators Research, 120*(2), 615-634.  
<https://doi.org/10.1007/s11205-014-0603-0>
- Tian, L., Yu, T., & Huebner, E. S. (2017). Achievement goal orientations and adolescents' subjective well-being in school: The mediating roles of academic social comparison directions. *Frontiers in psychology, 8*, 37.  
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00037>
- Tyng, C. M., Amin, H. U., Saad, M. N., & Malik, A. S. (2017). The influences of emotion on learning and memory. *Frontiers in psychology, 8*, 1454.  
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01454>
- UNICEF (2017). *UNICEF Project for Capacity Building in Literacy and Numeracy to Improve Student Learning Outcomes*.  
<https://www.mcgo.org.mk/uncategorized/unicef-project-for-capacity-building-in-literacy-and-numeracy-to-improve-student-learning-outcomes/>
- Urduan, T. C. (1997). Examining the relations among early adolescent students' goals and friends' orientation toward effort and achievement in school. *Contemporary Educational Psychology, 22*(2), 165-191.  
<https://doi.org/10.1006/ceps.1997.0930>
- Valentine, J. C., DuBois, D. L., & Cooper, H. (2004). The relation between self-beliefs and academic achievement: A meta-analytic review. *Educational psychologist, 39*(2), 111-133. [https://doi.org/10.1207/s15326985ep3902\\_3](https://doi.org/10.1207/s15326985ep3902_3)
- Vallerand, R. J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. In *Advances in experimental social psychology* (Vol. 29, pp. 271-360). Academic Press. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)60019-2](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60019-2)
- Van Dinther, M., Dochy, F., & Segers, M. (2011). Factors affecting students' self-efficacy in higher education. *Educational research review, 6*(2), 95-108.  
<http://doi.org/10.1016/j.edurev.2010.10.003>
- Van Griethuijsen, R. A., van Eijck, M. W., Haste, H., Den Brok, P. J., Skinner, N. C., Mansour, N., ... & BouJaoude, S. (2015). Global patterns in students' views of science and interest in science. *Research in science education, 45*(4), 581-603.  
<https://doi.org/10.1007/s11165-014-9438-6>
- Waterman, A. S. (1993). Two conceptions of happiness: Contrasts of personal expressiveness (eudaimonia) and hedonic enjoyment. *Journal of personality and social psychology, 64*(4), 678-691.  
<https://doi.org/10.1037/0022-3514.64.4.678>
- Waterman, A. S. (2008). Reconsidering happiness: A eudaimonist's perspective. *The Journal of Positive Psychology, 3*(4), 234-252.

<http://doi.org/10.1080/17439760802303002>

- Watson, D., Clark, L. A., & Carey, G. (1988). Positive and negative affectivity and their relation to anxiety and depressive disorders. *Journal of abnormal psychology, 97*(3), 346. <https://doi.org/10.1037/0021-843X.97.3.346>
- Weber, C. E., Shinkareva, S. V., Kim, J., Gao, C., & Wedell, D. H. (2020). Evaluative conditioning of affective valence. *Social Cognition, 38*(2), 97-118. <https://doi.org/10.1521/soco.2020.38.2.97>
- Wigfield, A. (1994). Expectancy-value theory of achievement motivation: A developmental perspective. *Educational psychology review, 6*(1), 49-78. <https://doi.org/10.1007/BF02209024>
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary educational psychology, 25*(1), 68-81. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1015>
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2002). The development of competence beliefs, expectancies for success, and achievement values from childhood through adolescence. *Development of achievement motivation, 91-120*. <https://doi.org/10.1016/B978-012750053-9/50006-1>
- Wong, P. T. (2010). What is existential positive psychology. *International Journal of Existential Psychology and Psychotherapy, 3*(1). <http://www.drpaulwong.com/wp-content/uploads/2013/09/what-is-existential-positive-psychology.pdf>
- Wong, P. T., & Weiner, B. (1981). When people ask "why" questions, and the heuristics of attributional search. *Journal of personality and social psychology, 40*(4), 650-663. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.40.4.650>
- Wright, D. B., & Herrington, J. A. (2011). Problematic standard errors and confidence intervals for skewness and kurtosis. *Behavior research methods, 43*(1), 8-17. <https://doi.org/10.3758/s13428-010-0044-x>
- Ximénez, C. (2006). A Monte Carlo study of recovery of weak factor loadings in confirmatory factor analysis. *Structural Equation Modeling, 13*(4), 587-614. [https://doi.org/10.1207/s15328007sem1304\\_5](https://doi.org/10.1207/s15328007sem1304_5)
- Yeager, D. S. (2017). Dealing with social difficulty during adolescence: The role of implicit theories of personality. *Child development perspectives, 11*(3), 196-201. <https://doi.org/10.1111/cdep.12234>
- Yeager, D. S., & Bundick, M. J. (2009). The role of purposeful work goals in promoting meaning in life and in schoolwork during adolescence. *Journal of Adolescent Research, 24*(4), 423-452. <https://doi.org/10.1177/0743558409336749>

- Yeager, D. S., & Dweck, C. S. (2012). Mindsets that promote resilience: When students believe that personal characteristics can be developed. *Educational psychologist*, 47(4), 302-314.  
<http://doi.org/10.1080/00461520.2012.722805>
- Yeager, D. S., & Dweck, C. S. (2020). What can be learned from growth mindset controversies? *American psychologist*, 75(9), 1269-1284.  
<https://doi.org/10.1037/amp0000794>
- Zimmerman, B. J., & Bandura, A. (1994). Impact of self-regulatory influences on writing course attainment. *American educational research journal*, 31(4), 845-862.  
<https://doi.org/10.2307/1163397>
- Zimmerman, B. J., & Kitsantas, A. (2014). Comparing students' self-discipline and self-regulation measures and their prediction of academic achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 39(2), 145-155.  
<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2014.03.004>
- Zullig, K. J., Huebner, E. S., & Patton, J. M. (2011). Relationships among school climate domains and school satisfaction. *Psychology in the Schools*, 48(2), 133-145.  
<https://doi.org/10.1002/pits.20532>
- Еванс, Ф. (2004). *Мотивација*. Филозофски факултет
- Ламева, Б. (2021). *Примери на ПИСА задачи од читање со разбирање (тестови од типот молив-хартија)*. Државен испитен центар.
- Ламева, Б., Андонова Митревска, Т. и Наумовска, В. (2022). *Извештај за постигањата на учениците во Република Северна Македонија ПИСА 2018*. Државен испитен центар.
- Министерство за образование и наука. (2021). *Концепција за основно образование*. Министерство за образование и наука.
- Петроска-Бешка В. и Ачковска-Лешковска, Е. (2015). Изработка на Прашалник за мерење на умствениот склоп (ПМУС) кај адолесценти во Република Македонија. *Психологија: наука и практика*, 1, 9-26.
- Спасовски, О. (2008). Односот на субјективната добросостојба со интринзичките и екстринзичките животни цели. *Годишен зборник на Филозофскиот факултет*, 61, 177-188.
- Спасовски, О. (2009). Базични психолошки потреби: Важноста на балансот во нивната задоволеност за субјективната добросостојба. *Годишен зборник на Филозофски факултет*, 62, 183-200.
- Спасовски, О. (2012). *Позитивна психологија*. Филозофски факултет.

Ќостарова-Унковска, Л. и Георгиевска-Наневска, Е. (2013). *Здравјето како квалитет на животот: социјални нееднаквости меѓу младите во Република Македонија. Студија за однесувањата поврзани со здравјето кај децата на училишна возраст (HBSC): извештај 2013.* Малинска.

Ќостарова-Унковска, Л. и Георгиевска-Наневска, Е. (2017). *Колку здраво и еднакво живеат младите во Македонија: студија: Однесувања поврзани со здравјето кај учениците на 11, 13 и 15 години, HBSCM, 2014.* Малинска.

## ПРИЛОЗИ

Прилог А Примери на задачи во тестовите за разбирање на вербални содржини (Ламева, 2021; стр. 16)

### ГРАФИТИ

Вријам од лутина додека го чистат и го бојадисуваат училишниот сид веќе по четврти пат за да се отстранат графитите. Креативноста е за восхит, но луѓето треба да најдат такви начини за самоизразување коишто нема да му причинат посебни трошоци на општеството. Зошто им го расипувате угледот на младите луѓе, цртајќи графити онаму каде што тоа е забрането? Професионалните уметници не ги закачуваат своите слики по улици, нели? Наместо тоа, тие бараат фондови и се стекнуваат со слава преку легални изложби. Според мене, зградите, оградите и клупите во парковите се самите по себе уметнички дела. Навистина е жално да се расипува ваквата архитектура со графити и , да се уништува озонскиот слој. Навистина, не можам да разберам зошто ваквите криминални уметници постојано се трудат да „творат“ кога нивните „уметнички дела“ секогаш одново и одново се отстрануваат.

Хелга

Не постои објаснение за вкусот. Општеството е преполно со средства за комуницирање и рекламирање. Натписи на фирми и имиња на продавници. Големи наметливи постери по улиците. Дали се тие прифатливи? Да, во најголем дел. Дали графитите се прифатливи? Некои луѓе велат да, други не! Кој ја плаќа цената за графитите? Кој на крајот ја плаќа цената за рекламните? Точно! Потрошувачот! Дали луѓето кои ги поставиле рекламните плакати, побарале од вас дозвола за тоа? Не! Тогаш, дали тоа треба да го прават и оние кои цртаат графити? Дали тоа не е само прашање на комуникација – вашето сопствено име, имињата на банди и големи уметнички дела изложени на улица? Помислете само на штрафтестите и карираните алишта што се појавија во продавниците пред неколку години. И облеките за скијање. Шарите и боите беа украдени директно од цветните бетонски сидови. Многу е забавно што ваквите шари и бои се прифаќаат и ним им се восхитуваат додека пак графитите со ист стил се сметаат за страшни. Ова се тешки времиња за уметноста.

Софија

*Двете писма од претходната страница се добиени преку Интернет и се однесуваат на графитите. Графитите се нелегален начин на сликање и пишување по сидови и на други места. Погледај ги писмата за да одговориш на прашањата што се дадени подолу!*

#### **Прашање 1/4**

Целта на секое од овие писма е:

- А. да објасни што се тоа графити
- Б. да презентира нечие мислење за графитите
- В. да ја демонстрира популарноста на графитите
- Г. да им покаже на луѓето колку многу се троши за да се отстранат графитите

#### **Прашање 2/4**

Зошто Софија укажува на рекламирањето?

#### **Прашање 3/4**

Со кој од овие двајца автори на писмата ти се согласуваш? Објасни го твојот одговор, користејќи лично твои зборови за да укажеш на она што е кажано во едното или во двете писма!

#### **Прашање 4/4**

Може да зборуваме за тоа што пишува во писмото (неговата содржина).

Може да зборуваме за начинот на кој писмото е напишано (неговиот стил).

Без оглед на тоа со кое писмо се сложуваш, според твоето мислење, кое од нив е подобро? Објасни го својот одговор, укажувајќи на начинот на кој едното или двете писма се напишани.

## Упатство за оценување на задачата: Графити

### Прашање 1/4

Максимален број бодови

Код 1: Да презентира нечие мислење за графитите

Без бодови

Код 0: Друг одговор

Код 9: Без одговор

### Прашање 2/4

Максимален број бодови

Код 1: Идентификува посебно или во општи рамки еден или повеќе од другите трошоци споменати од Хелга: расипување на угледот на младите луѓе, оштетување на објектот по кој се црта; уништување на озонскиот слој.

- Таа зборува за трошоците на средината.
- Таа вели дека тоа им го расипува угледот на младите луѓе.
- Таа верува дека со тоа се расипуваат други уметнички дела, а и дека и тоа е извесен трошок.
- Тоа оштетува уметнички дела како што се зградите.
- Трошокот за изгубеното време на уметниците на графити.
- Згради оштетени од графитите. (Интерпретирано во врска со трошокот на тие нешта како уметнички дела; т.е. наградувањето (т.е. она што се разликува од трошокот за нивно исчистување кој не е вклучен во прашањето).

Без бодови

Код 0: Го повторува видот на трошокот споменат во прашањето.

- Многу е скапо да се отстранува бојата од ѕидовите.
- Финансирање

ИЛИ: Цитира трошок којшто не се однесува на текстот.

- Потребно е време и пари за да се справува со оние што оштетуваат.
- Рекламирањето
- Финансиската поддршка на уметниците.
- Трошоците за изложби.

ИЛИ: Дава недоволен или нејасен одговор.

- Трошоците на општеството.
- Трошоците на потрошувачите.

Код 9: Без одговор

### Прашање 3/4

Максимален број на бодови

Код 1: Препознава дека се врши споредба меѓу графитите и рекламирањето. Одговорот е доследен на идејата дека рекламирањето е легална форма на графитите.

- Да ни покаже дека рекламирањето може да биде исто толку нападно колку и графитите.

- Бидејќи некои луѓе сметаат дека рекламирањето е исто толку грдо колку и сликањето со спреј.
- Таа вели дека рекламирањето е само извесна легална форма на графитите.
- Таа смета дека рекламирањето е слично на графитите.
- Бидејќи тие не бараат ваша дозвола да поставуваат рекламни паноа. (Споредувањето меѓу рекламирањето и графитите е имплицитно)
- Бидејќи рекламите се поставуваат во општеството без наша дозвола, исто како и графитите.
- Бидејќи рекламните паноа се слични на графитите. (Минимален одговор. Препознава сличност без да елаборира во што е сличноста)
- Бидејќи тоа е друга форма на изложување.
- Бидејќи оние што ставаат реклами ги лепат постерите на ѕид и таа мисли дека и тие се исто така графити.
- Бидејќи и тие се исто така по ѕидови.
- Бидејќи тие се подеднакво убави и грди кога се гледа во нив.
- Таа упатува на рекламирањето бидејќи тоа е прифатливо за разлика од графитите. (Се имплицира сличноста на графитите и рекламирањето преку спротивставување на ставовите кон нив двете).

ИЛИ: Препознава дека упатувањето на рекламирањето е извесна стратегија за да се одбранат графитите.

- Така за ние да видиме дека графитите се и покрај се легитимни.

Без бодови

Код 0: Дава недоволен или нејасен одговор.

- Тоа е начин како таа да ја истакне својата поента.
- Бидејќи таа сака да го прави тоа, таа го споменува тоа како еден пример.
- Тоа е извесна стратегија.
- Натписи на фирми и имиња на продавници.

ИЛИ: Показува неточно сфаќање на материјалот или дава неверојатен или ирелевантен одговор.

- Таа ги опишува графитите. Бидејќи луѓето ставаат графити врз нив.
- Графитите се еден вид рекламирање. Бидејќи графитите се рекламирање за извесно лице или група. (Споредбата оди во погрешна насока т.е. графитите се извесна форма на рекламирање)

Код 9: Без одговор

Прашање 4/4

А

Максимален број бодови

Код 1: Го објаснува своето гледиште со упатување на содржината на едно или на обете писма. Упатува на општото гледиште на авторката (т.е. за или против) или на извесен детал од нејзиниот аргумент. Интерпретацијата на аргументот на писателот мора да биде веродостојна. Објаснението може да биде во форма на парафраза на дел од текстот, но не смее целосно или во поголем дел да биде препишана без измени или додавања.

- Се сложувам со Хелга. Графитите се нелегални и вандалски.
- Хелга бидејќи јас сум против графитите. (Минимум одговор)

- Софија. Мислам дека е лицемерно да се казнуваат уметниците на графитите, а потоа да се заработуваат милиони копирајќи ги нивните цртежи.
- Некако се сложувам со обете. Треба да се смета за нелегална работа да се слика по сидови во јавни места но на тие луѓе треба да им се даде можност да ја вршат нивната активност некаде на друго место.
- Софија бидејќи таа се грижи за уметноста.
- Се сложувам со обете. Графитите се лоша работа, но и рекламирањето е исто толку лоша работа така што јас не би бил/била лицемерен/лицемерна.
- Хелга бидејќи јас навистина, исто така, не сакам графити, но го сфаќам погледот на Софија и како таа не сака да ги осудува луѓето за правење нешто во кое тие веруваат.
- Хелга бидејќи навистина е жалосно да им го расипувате угледот на младите луѓе за ништо. (Граничен случај: извесен директен цитат, но вграден во друг текст)
- Софија. Вистина е дека цртежи и бои украдени од графитите се појавуваат во продавници и се прифаќаат од луѓе кои сметаат дека графитите се страшни. (Објаснението е комбинација на фрази од текстот, но обемот на манипулацијата укажува дека тој бил добро разбран.)

Без бодови

Код 0: Поддршката на својот поглед е ограничена на извесен директен цитат (со или без наводници).

- Хелга, бидејќи јас се согласувам дека луѓето треба да наоѓаат начини за да се изразуваат, но тоа да не причинува посебни трошоци за општеството.
- Хелга. Зошто да се расипува угледот на младите луѓе?

ИЛИ: Дава недоволен или нејасен одговор.

- На Софија, бидејќи јас мислам дека Писмото на Хелга не го поддржува нејзиниот аргумент со резон. (Софија го споредува својот аргумент со рекламирањето итн.) (Одговара во рамките на стилот или квалитетот на извесен аргумент.)
- Хелга бидејќи таа користела повеќе детали. (Одговара во рамките на стилот или квалитетот на извесен аргумент.)
- Се согласувам со Хелга. (Нема поддршка за мислењето.)
- На Хелга, бидејќи верувам во она што таа го кажува. (Нема поддршка за мислењето.)
- Обете, бидејќи можам да разберам од каде Хелга поаѓа. Но, Софија е исто така во право. (Нема поддршка за мислењето.)

ИЛИ: Показува неточно сфаќање на материјалот или дава неверојатен или ирелевантен одговор.

- Повеќе се согласувам со Хелга. Се чини дека Софија не е сигурна во она што таа мисли.
- На Хелга, бидејќи таа смета дека извесни луѓе се талентирани. (Погрешна интерпретација на аргументот на Хелга.)

Код 9: Без одговор.

## Б

Максимален број бодови

Код 1: Објаснува мислење во врска со стилот или формата на едно или на обете писма. Упатува на критериуми како што се стил на пишување, структура на аргументот, убедливост на аргументот, тонот/нијансата, користениот регистер, стратегиите за убедување на публиката. Термини како што се „подобри аргументи“ мора да бидат потврдени. (Забележете дека термини како што се „интересен“, „лесен за читање“ и „јасен“ не се сметаат за адекватно специфични)

- На Хелга. Таа ви дава многу различни поенти за размислување и таа ја споменува и штетата на средината што уметниците на графитите ја прават, а коешто јас го сметам дека е многу важно.
- Писмото на Хелга е ефективно заради начинот на кој таа им се обраќа директно на уметниците на графити.
- Јас мислам дека писмото на Хелга е подобро. Мислам дека она на Софија има извесни предрасуди.
- Мислам дека Софија изнесува еден многу силен аргумент, но она на Хелга е подобро структурирано.
- Софија, бидејќи нејзините забелешки не се насочени кон никого. (Го објаснува својот избор во врска со квалитетот на содржината. Објаснението е разбирливо кога се интерпретира „Не напаѓа никого.“)
- Ми се допаѓа писмото на Хелга. Таа сосема доминира во изнесувањето на своето мислење.

Без бодови

Код 0: Дава суд во врска со согласувањето и несогласувањето со ставот на авторот, или едноставно ја парафразира или коментира содржината.

- Хелга, се сложувам со се што таа кажува.
- Она на Хелга е подобро писмо. Графитите причинуваат трошоци и се губење време, токму онака како што вели таа.
- На Софија. Се што таа кажува е важно. ИЛИ: Дава суд без доволно објаснување.
- Писмото на Софија е најдобро.
- Она на Софија е полесно за читање.
- Хелга има подобар аргумент.

ИЛИ: Показува неточно сфаќање на материјалот или дава неверојатен или ирелевантен одговор.

- Она на Хелга е подобро напишано. Таа оди чекор по чекор со проблемот, а потоа врз основа на тоа, доаѓа до логичен заклучок.
- Софија бидејќи таа го држи својот став до крајот на нејзиното писмо.

Код 9: Без одговор

## ПОДАРОК

Колку ли денови, се прашуваше таа, седи вака, гледајќи како студената кафена вода се качува полека нагоре по стрмниот брег што се рони. Едвај можеше да се присети кога почнал дождот да врне доаѓајќи преку мочуриштето од југ и чукајќи врз фасадата на нејзината куќа. Потоа, реката почна да надоаѓа, во почетокот полека сè додека на крајот не запре и не почна да се враќа. Од час на час таа се лизгаше врз притоците и рововите и се истураше врз ниските места. Ноќта, додека таа спиеше, реката го поплави патот и ја опколи така што таа остана сама. Нејзиниот чамец беше однесен, а куќата изгледаше како парче нанос задржан на стрмен брег. Сега водата допираше дури и до потпирачите на штиците намачкани со катран. И таа сè уште надоаѓаше. Дотаму до каде и допираше погледот, до врвовите на дрвјата каде порано се наоѓаа бреговите на спротивната страна. Мочуриштето изгледаше како пусто море, облеано со пороен дожд, а реката беше загубена некаде во неговото огромно пространство. Нејзината куќа со својата бродска основа била изградена да издржи токму таква поплава, ако било кога најде таква, но сега таа беше стара. Можеби штиците под неа се делумно скапани, можеби кабелот којшто ја држеше куќата врзана за големиот жив даб ќе се олабави и ќе ја откачи неа да сврти по течението, по патот по кој исчезна и нејзиниот чамец. Овде сега никој не можеше да дојде. Таа можеше да вика, но беше бесполезно, бидејќи никој не можеше да ја чуе. Надолу по должината и ширината на мочуриштето некои луѓе се бореа да спасат барем малку од она што можеа, а можеби дури и својот сопствен живот. Виде како една цела куќа плови покрај неа, беше тоа толку мирно, што ја потсети како да седи на некој погреб. Кога ја виде, си помисли дека знае чија е куќата. И беше непријатно, гледајќи ја така носена од водата, но сопствениците, веројатно веќе избегале на некое повисоко место. Подоцна, кога дождот и темнината почнаа да притискаат, слушна рикање на пантер нагоре по реката. Сега ѝ се чинеше дека куќата се тресе околу неа како таа да е нешто живо. Ја испружи раката и дофати една ламба којашто се превртуваше од масата покрај нејзиниот кревет и ја стави неа меѓу нозе за да ја држи цврсто. Тогаш крцкајќи и стенкајќи од напор, куќата се ослободи од глината, заплови слободно, движејќи се како затка и нишајќи се полека влечена од реката. Заринка на работ од речното корито. Нишајќи се де на една де на друга страна, куќата се поместуваше по должината на своето сидриште. Се слушна удар и негодување на старата дрвена конструкција, а потоа пауза. Полека водената струја ја ослободи куќата и ја пушти да се ниша наназад, стружејќи долж своето лежиште. Нејзе ѝ се зеде здивот и седеше така долго време, чувствувајќи ги бавните висечки замавнувања. Темнината се просејуваше низ непрестајниот дожд, и, со главата во рацете, таа заспа држејќи се за својот кревет. Некоје време во ноќта ја разбуди трескот, еден толку мачен шум од којшто таа скокна на нозе уште пред да се разбуди. Можеше да чуе како нешто се движи, нешто големо, кое правеше некакви шумови на копање и метење. Можеби тоа беше некоја друга куќа. Потоа тоа удри, не со челото, туку одбивајќи се и лизгајќи се по должината на нејзината куќа. Тоа беше некое дрво. Се слушаше како гранките и лисјата се кинат и продолжуваат низ течението, оставајќи ги зад себе само дождот и шумот на плискавата вода на поплавата. Тоа беа шумови што сега беа присутни постојано и коишто се чинеше дека се дел од тишината. Стуткана на креветот, таа беше скоро повторно заспана кога слушна еден друг шум, којшто овој пат беше толку близу како да беше во собата. Зјапајќи во темнината, таа

внимателно се испружи назад на креветот сè додека со раката не го зграпчи студеното тело на пушката. Тогаш клекната на перницата ѝ ја стави пушката меѓу колената. „Кој е таму?“ – викна таа. Одговорот беше некакво рикање, но помалку креливо коешто звучеше уморно и потоа заврши во празната тишина. Таа се повлече назад на креветот. Што и да беше тоа нешто, таа можеше да го слушне како се движи по тремот. Зачкрипеа штиците и таа слушна шумови на предмети што се превртуваат. Се слушна гребење по сидот како да тоа нешто сака да пробие пат за внатре. Сега таа знаеше што е тоа, беше тоа една голема мачка, донесена од откорнатото дрво што пред тоа мина покрај неа. И дојде со поплавата, како подарок. Несвесно си ја притисна раката на лицето и долж стегнатото грло. Пушката се нишаше преку нејзините колена. Никогаш во својот живот не беше видела пантер. Таа беше слушала за нив од други луѓе, го слушала нивното рикање како некакво страдање во далечината. Мачката повторно почна да гребе по сидот, тропајќи по прозорецот до вратата. Сè додека внимава на прозорецот и ја држи мачката опкружена со сидот и водата, како во кафез, ќе биде безбедна. Надвор, животното застана за да си ги наостри канците врз ‘рѓосаната надворешна преграда. Одвреме - навреме тоа квичеше и ‘ржеше. Кога најпосле светлината се процеди низ дождот, доаѓајќи како некаков друг вид темнина, таа сè уште седеше на креветот, стуткана и студена. Нејзините раце, навикнати на веслање по реката, ја болеа од тоа што ја држеше пушката без да се помрдне. Едвај можеше да си дозволи да мрдне од страв дека каков било шум може да ја осили мачката. Вкочането, таа се нишаше заедно со движењето на куќата. Дождот сè уште паѓаше како да нема никогаш да престане. Најпосле, низ сивата светлина можеше да ја види поплавата, покриена со жабурчиња од дожд, а таму далеку и маглестата форма на потопените врвови од дрвјата. Сега мачката не се движеше. Можеби си отишла. Ставајќи ја пушката на страна, таа се извлече од креветот и отиде бесшумно кон прозорецот. Пантерот сè уште беше таму, клекнат на работ од тремот, загледан во живиот даб, сидриштето на нејзината куќа, како да ги одмерува своите шанси за да скокне на една надвисната гранка. Сега тој не ѝ се чинеше толку страшен кога можеше да го види неговото грубо крзно, полно со гранчиња, неговите прелапнати слабини и истакнатите ребра. Ќе биде лесно да пука во него таму каде што тој лежеше удирајќи со својот долг опаш напред-назад. Додека се враќаше назад за да ја земе пушката, тој се сврти. Без предупредување, без клекнување или затегнување на мускулите, тој скокна врз прозорецот, кршејќи едно стакло. Таа падна назад, и, пригушувајќи го својот врисок и кревајќи ја пушката, пукна низ прозорецот. Сега не можеше да го види пантерот, но знаеше дека го промашила. Тој почна повторно да се движи. Можеше само да фрли брз поглед на неговата глава и лакот на неговиот грб додека тој минуваше крај прозорецот. Тресејќи се, таа се повлече до креветот и легна. Приспивниот постојан шум на реката и дождот, продорниот студ, ја исцрпеа нејзината намера. Зјапаше во прозорецот и спремна ја држеше пушката. По долго чекање повторно отиде да погледне. Пантерот беше заспал со главата на шепите, како некоја домашна мачка. За првпат откако започнаа дождовите, таа сакаше да заплаче, за себе, за сите луѓе, за сè во поплавата. Лизгајќи се во креветот, го повлече јорганот околу нејзиното рамо. Требаше да излезе надвор уште кога за тоа имаше можност додека патиштата беа сè уште отворени или уште пред нејзиниот чамец да биде однесен од водата. Додека се нишаше напред-назад заедно со нишањето на куќата, една длабока болка во стомакот ја потсети дека немаше јадено. Не можеше да се сети од кога. Исто како и мачката и таа беше прегладнета. Враќајќи се внимателно во кујната, запали оган со неколкуте останати гранчиња дрва. Ако поплавата потрае,

ќе треба да ја изгори столицата, а можеби дури и масата. Симнувајќи го останатиот дел од чадената шунка од таванот, исече тенки парчиња од потемнетото црвено месо и ги стави во тава. Од мирисот на прженото месо доби вртоглавица. Имаше и бајати бисквити од последниот пат кога готвеше, а можеше да свари и кафе. Имаше доволно вода. Додека ја приготвуваше храната, скоро заборави на мачката сè додека таа не почна да квичи. И таа беше гладна. „Остави ме да јадам!“ - му викна таа на пантерот, „а потоа ќе се погрижам и за тебе“. И тивко се насмеа. Додека повторно го обесуваше останатиот дел од шунката на клинецот, мачката за’ржа со длабок грлен татнеж од кој рацете почнаа да ѝ се тресат. Откако се најаде, отиде повторно до креветот и ја зеде пушката. Сега куќата се беше кренала толку високо што повеќе не гребеше по стрмниот брег кога се извлече нишајќи се од реката. Храната беше ја згреала. Ќе може да се ослободи од мачката додека сè уште има дневна светлина што виси во дождот. Доползе полека до прозорецот. Тој беше сè уште таму, мјаукајќи и почнувајќи да се движи по тремот. Таа долго време зјапаше во него и не беше уплашена. Потоа без да мисли што прави, ја остави пушката настрана и тргна околу работ на креветот кон кујната. Зад неа вознемирено се движеше и мачката. Го симна она што беше останато од шунката и упатувајќи се назад преку подот што се нишаше кон прозорецот, му ја турна низ скршениот прозорец. Од другата страна се слушна гладно ржење и нешто како шок премина од животното во неа. Зашеметена од тоа што беше го направила, се повлече до креветот. Можеше да го чуе шумот на пантерот додека тој го кинеше месото. Куќата околу неа се нишаше. Следниот пат, кога се разбуди, знаеше веднаш дека сè е сменето. Дождот беше престанал. Го чувствуваше помрднувањето на куќата, но таа повеќе не се нишаше од поплавата. Отворајќи ја вратата, низ скинатата преграда виде еден сосема друг свет. Куќата стоеше на стрмниот брег онаму каде што и секогаш се наоѓаше. Неколку метри подолу, реката сè уште течеше како буица, но таа не покриваше повеќе од неколку метри меѓу куќата и живиот даб. А беше заминала и мачката. Имаше траги кои водеа од тремот кон живиот даб и несомнено кон мочуриштето, беа нејасни и скоро исчезнуваа во меката кал. А таму на тремот, изгризено до белината, се наоѓаше она што беше останало од шунката.

Користи го расказот „Подарок”, даден на претходните страници за да одговориш на прашањата што следат! (Ќе забележиш дека броевите на редовите што се дадени на маргината се да ти помогнат да ги најдеш оние делови што се однесуваат на прашањата).

### Прашање 1/7

Во каква ситуација е жената на почетокот од расказот?

- А. Таа е премногу слаба за да ја напушти куќата по неколку дена без храна.
- Б. Таа се брани од некое диво животно.
- В. Нејзината куќа е опкружена со вода од поплавата.
- Г. Надојдената река ја збриша нејзината куќа.

### Прашање 2/7

Кога жената вели „а потоа ќе се погрижам и за тебе” (ред 85) таа

- А. Е сигурна дека мачката нема да ја повреди.
- Б. Се обидува да ја заплаши мачката.
- В. Има намера да ја отепа мачката.
- Г. Планира да ѝ даде храна на мачката.

### Прашање 3/7

Дали сметаш дека последната реченица од расказот „Подарок” претставува соодветна завршница?

Објасни го твојот одговор, покажувајќи го твоето разбирање за тоа како последната реченица е поврзана со значењето на расказот!

### Прашање 4/7

„Тогаш крцкајќи и стенкајќи од напор куќата се ослободи од ...” (ред 24-25)

Што се случи со куќата во овој дел од расказот?

- А. Таа се распадна.
- Б. Таа почна да плови.
- В. Удри во дабовото дрво.
- Г. Потона на дното од реката.

### Прашање 5/7

Еве неколку од првите карактеристики за пантерот во расказот. „Ја разбуди трескот, еден толку мачен шум...” (ред 32)

„Одговорот беше некакво рикање, но помалку креливо, коешто звучеше уморно... (ред 42)

„Таа беше го слушала нивното рикање, како некакво страдање, во далечината” (ред 49–50) Имајќи го предвид она што се случува во останатиот дел од расказот, зошто сметаш дека авторот избрал да го претстави пантерот со вакви описи?

### Прашање 6/7

Според расказот која била причината за жената да му даде храна на пантерот?

### Прашање 7/7

Еве дел од разговорот меѓу двајца луѓе кои го прочитале „Подарок“. Дај доказ од расказот којшто покажува како секој од овие двајца говорници може да го оправда своето сопствено гледиште!



Говорник 1

.....

.....

.....

Говорник 2

.....

.....

.....

## Упатство за оценување на задачата Подарок

### Прашање 1/7

Максимален број бодови

Код 1: В. Нејзината кука е опкружена со вода од поплавата

Без бодови

Код 0: Друг одговор

Код 9: Без одговор

### Прашање 2/7

Максимален број бодови

Код 1: В. има намера да ја отепа мачката

Без бодови

Код 0: Друг одговор

Код 9: Без одговор

### Прашање 3/7

Максимален број бодови

Код 3: Оди подалеку од една буквална интерпретација на расказот интерпретирајќи го на еден начин којшто е конзистентен со точното буквално разбирање. Дава оценка за завршетокот во поглед на тематската целосност доведувајќи ја во врска последната реченица со централните врски, карактеристиките или метафорите во расказот. Одговорот може да се однесува, на пример, на врската меѓу пантерот и жената; на преживувањето: или на еден подарок или на благодарност. Се искажува или имплицира мислење за соодветноста.

- Да, расказот ја доведува жената во контекст со она што е основно во животот, а чистата бела коска е симбол за тоа.
- Да, претпоставувам дека она што останало од шунката од страна на пантерот било, исто така, подарок и пораката е „живеј и оставиме да живеам“.
- Да, коската е како подарок, и таа е тематиката на расказот.
- Да, коската од шунката не потсетува за она што би можело да и се случи на жената.
- Соодветна е заради начинот на којшто животното ѝ се заблагодарило нејзе за шунката.

Делумен број бодови

Код 2: Оди подалеку од една буквална интерпретација на расказот интерпретирајќи го на начин којшто е конзистентен со точното буквално разбирање. Дава оценка за завршетокот во поглед на стилот или начинот доведувајќи ја во врска последната реченица со општиот стил или начин со останатиот дел од расказот. Се искажува или имплицира мислење за соодветноста.

- Да, таа се вклопува во прозаичниот опис на расказот.
- Да, таа го продолжува ефектот на нешто таинствено.
- Не, таа не е толку неповрзана бидејќи најголем дел од расказот е даден многу детално.

Код 1: Одговара на буквално ниво, на начин којшто е конзистентен со точното буквално сфаќање на расказот. Го оценува завршетокот во поглед на наративниот редослед, поврзувајќи ја последната реченица со експлицитни настани (на пример, мачката откако го изела месото; посетата на пантерот на куќата; опаѓањето на водата од поплавата). Се искажува или имплицира мислење за соодветноста.

- Да, таа ви дава одговор на прашањето дали мачката ја изела храната.
- Не, делот за месото веќе бил завршен.
- Завршена е бидејќи месото е завршено, а исто така и расказот.
- Да, сега откако водите од поплавата се повлекле и таа го изела месото нема причина мачката да остане.
- Мислам дека тоа е еден добар завршеток бидејќи докажува дека таа имала пантер на нејзиниот трем. Разбирање на буквално ниво дека настаните во расказот „навистина се случиле“.
- Не тоа не е погоден крај, тоа не било подарок, но било многу опасно. (Индицира целосно буквално читање.)
- Соодветна е за да опише дека тоа се случило по дождот. (Упатување на крајот на поплавата.)
- Да, сега откако водите од поплавата се повлекле и тој го изел месото.

Без бодови

Код 0: Дава недоволен или нејасен одговор.

- Таа е повеќе одошто ефективна. Навистина е фрапантна.
- Не, подарокот не се однесува за крајот.
- Но, ќе беше подобро да завршеше со нешто повозбудливо. (Не го поврзува завршетокот со останатиот дел од расказот)
- Завршува опишувајќи ја коската.

ИЛИ: Показува неточно сфаќање на материјалот или дава неверодостоен или нерелевантен одговор.

- Да, тоа покажува дека сето тоа бил само еден сон. (Неверодостојно)
- Не, бидејќи читателот не знае зошто мачката исчезнала. (Показува недостиг на сфаќање.)

Код 9: Без одговор

#### Прашање 4/7

Максимален број бодови

Код 1: Б. Таа почна да плови.

Без бодови

Код 0: Друг одговор

Код 9: Без одговор

#### Прашање 5/7

Максимален број бодови

Код 3: Препознава дека описите се наменети за да поттикнат сожалување. Се искажува или имплицира упатување на намерата на писателот или ефектот врз читателот. Се искажува или имплицира упатување на она што се случило во останатиот дел од расказот. Сугерира дека:

1) цитираните описи го поврзуваат пантерот со жената (или воопшто со луѓето) која пати; ИЛИ

2) цитираните описи подготвуваат за натамошното сожалливо однесување на жената кон пантерот;

ИЛИ 3) пантерот е презентираан како предмет на сожалување.

- Пантерот изгледа скоро како човек, така тој е сличен на жената, и ти двајцата ги сожалуваш. (Експлицитно упатување на врската меѓу пантерот и жената/луѓето. (1) (Експлицитно упатување на ефектот врз читателот.)
- Те тера директно да сфатиш дека пантерот е исто така жртва на поплавата. (Имплицитно упатување на врската меѓу пантерот и луѓето во „исто така“. (1) Експлицитно упатување на ефектот врз читателот.)
- Се чини дека жената го сожалува него пред да знае што е тоа. Ги поврзува извадоците со подоцнежното сожалливо однесување на жената (2), без експлицитно упатување на намерата или ефектот.)
- Те тера да чувствуваш сожалување кон пантерот. (Содржи точно разбирање на нијансите на описите (3), со имплицитно упатување на ефектот врз читателот.)
- Изгледа тажно и жалосно. (Содржи разбирање за нијансите на описите (3), со имплицитно упатување на намерата на авторот.)

Делумен број бодови

Код 2: Упатува на можни намери (или ефекти) од цитираните описи, поинакви од оние за поттикнување сожалување. Коментарот е конзистентен со сфаќањето на текстот. Искажува или имплицира упатување на намерата на авторот или ефектот врз читателот. Се искажува или имплицира упатување на она што се случува во останатиот дел од расказот. Упатува на:

- 1) намерата/ефектот за предизвикување неизвесност или таинственост (Внимавајте дека такви термини како „заstraшувачки“ и „плашливо“ се смета дека покажуваат недостиг на разбирање на цитираните описи; а „интересно“, „лесно за читање и „јасно“ не се сметаат за „адекватно специфични“);

ИЛИ

2) идејата дека пантерот е презентираан од гледна точка на жената.

- Бидејќи тоа предизвикува неизвесност. Вие всушност не знаете кој плачел. (1)
- Тој го воведува пантерот полека. (1)
- Тоа е возбудливо. (1)
- Вие не знаете што е тоа, исто како и жената. (Комбинација на (1) и (2).)
- Тој ги опишува чувствата на жената кон пантерот. (2)

Код 1: Упатува на буквалната информација дадена во цитираните описи. Коментарот е конзистентен со разбирањето на текстот. Искажува или имплицира упатување на намерата на писателот или ефектот врз читателот. Искажува или имплицира упатување на она што се случува во останатиот дел од расказот. Упатува на:

- 1) реалистичкиот опис на пантерот;

ИЛИ

2) на начинот како описите се вклопуваат во буквалната поставеност и ситуацијата.

- Пантерот е диво животно, а дивите животни квичат. (1)
- Пантерот бил гладен, и овие животни дигаат бука кога се гладни. (1)

- Таа можеше да ги забележи шумовите што тој ги правеше бидејќи беше темно и не можеше да го види него. (2)
- Слушајќи го пантерот ја натера да се сети кога таа слушнала такво нешто порано. (2)

Без бодови

Код 0: Дава недоволен или нејасен одговор

- Тоа го прави тоа поинтересно.
- Тоа е силен јазик на опишување.

ИЛИ: Показува неточно сфаќање на материјалот или дава неверодостоен или ирелевантен одговор.

- Пантерот изгледа опасен како да сака да ја зграпчи. (Неверодостојно.)
- Ваквите описи го презентираат пантерот на таков начин за да го заплашат читателот. (Неточно)
- Таа го раскажува расказот од гледна точка на пантерот. (Неточно.)

Код 9:

Без одговор

### Прашање 6/7

Максимален број бодови

Код2: Ја препознава импликацијата дека жената е мотивирана од сожалување или соживување кон пантерот. Може, исто така, да споменува дека жената свесно не ја разбира својата сопствена мотивација.

- Таа го сожалува него.
- Бидејќи таа знаела како тој се чувствувал гладен.
- Бидејќи таа е сожалива личност.

Делумен број бодови

Код 1: Препознава дека расказот експлицитно не ја објаснува мотивацијата на жената и/или таа свесно ја разбира неа, таа не размислува што прави.

Неволно

Инстинктивно

Таа не знаела.

Во расказот не се кажува за тоа.

ИЛИ: Одговори во врска со физичката потреба на пантерот за храна или помош, без упатување на мотивацијата на жената.

- Бидејќи тој бил гладен.
- Бидејќи квичел.
- Да му помогне да живее.

Без бодови

Код 0: Дава недоволен или нејасен одговор.

ИЛИ: Показува неточно сфаќање на материјалот или дава неверодостоен или ирелевантен одговор. Може да ја опишува мотивацијата на жената во рамките на самозаштита или стравот.

- Таа мислела дека тој ќе си замине ако го нахрани.
- Бидејќи таа се плашела од него.
- Таа сакала од него да направи свое галениче. (Неверодостојно.)
- Да се спријатели со него. (Неверодостојно.)
- Бидејќи го засакала. (Неверодостојно.)

Код 9: Без одговор

### Прашање 7/7

А

Максимален број бодови

Код 1: Дава доказ од расказот за да ја поддржи идејата дека жената е бездушна и немилосрдна. Може да упатува на нејзината намера да пука во пантерот, или на фактот дека таа всушност пука во пантерот. Може да користи цитат или блиска парафраза.

- Таа се обидува да пука во пантерот.
- Таа е немилосрдна бидејќи нејзината прва мисла била да го убие пантерот.
- Таа се насмеала кога помислила да ја убие мачката.
- Додека јадела таа се насмеала на 'ржењето на мачката.
- И кревајќи ја пушката, пукна низ прозорецот. (Цитат)

Без бодови

Код 0: Дава недоволен или нејасен одговор.

- Таа не е љубезна кон пантерот.
- ИЛИ: Показува неточно сфаќање на материјалот или дава неверодостоен или ирелевантен одговор.
- Таа е немилосрдна бидејќи го држи пантерот затворен надвор. (Неверодостојно дека таа би правела нешто друго, имајќи ја предвид опасноста што мачката ја претставува во расказот.)
  - Тој мисли дека жената треба да покаже повеќе сожалување. (Ирелевантно објаснува што вели момчето во дијалогот, отколку да упатува на расказот.)

Код 9:

Без одговор

Б

Максимален број бодови

Код 1: Дава доказ од расказот за да ја поддржи идејата дека жената е сожалива. Може да упатува на нејзината акција при хранењето на пантерот, или на предлозите за нејзината способност за сожалување кон пантерот или поопшто. Може да користи цитат или блиска парафраза.

- Таа е дарежлива бидејќи ја споделува својата храна со мачката.
- Таа му ја дава нему шунката.
- Го симна она што беше останато од шунката... му ја турна низ скршениот прозорец. (Цитат.)
- Кога таа првпат го слушна пантерот си помисли дека тој изгледа тажен, не исплашен. (Доказ за способноста за сожалување кон пантерот.)

- Се вели: „Таа сакаше да заплаче, за себе, за сите луѓе, за сè во поплавата”. (Цитира доказ на поопшто сожалување.)

Без бодови

Код 0: Дава недоволен или нејасен одговор.

- Таа делува на извесен сожалив начин.
- Таа е љубезна.

ИЛИ: Показува неточно сфаќање на материјалот или дава неверојатен или ирелевантен одговор.

- Таа мисли дека жената е личност што сака. (Ирелевантно: објаснува што вели девојката во дијалогот, отколку да упатува на расказот.)

Код 9: Без одговор

## Прилог Б

### Табела Б1

*Компарација на постигањата на вкупниот примерок на нивоата во читање со разбирање и постигањата на примерокот во Република Северна Македонија*

Ниво	Процент на ученици што се во можност да ги решат задачите во даденото ниво		Клучни барања во описите по нивоа
	ОЕЦД просек	Р. Северна Македонија	
6	1,3	0	Ученикот/ученичката на ова ниво може да направи повеќе заклучоци, споредби и контрасти кои се детални и прецизни поврзувајќи скриени и спротивставени информации со способност критички да оценува сложен текст.
5	8,7	0,3	Ученикот/ученичката може да ги лоцира и да ги организира деловите од длабоко скриени информации со постојано движење низ текстот и покажува детално разбирање на текст чија содржина или форма е непозната.
4	27,6	3,9	Ученикот/ученичката може да ги лоцира и да ги организира деловите во текстот во кои се наоѓаат скриени информации со толкување на значењето на нијансите во јазикот на дел од текстот во однос на целината на во долги или сложени текстови чија содржина или форма може да е непозната.
3	53,6	18,3	Ученикот/ученичката може да лоцира да го препознае соодносот помеѓу повеќе делови од информациите со цел да се идентификува главната идеја, да го разбере односот или да го толкува значењето на некој збор или фраза со скриено или блиско значење.
2	77,4	44,9	Ученикот/ученичката може да лоцира дел или повеќе делови од информациите, да ја препознава главната идеја во текстот, да направи споредба или да го поврзе текстот со

Ниво	Процент на ученици што се во можност да ги решат задачите во даденото ниво		Клучни барања во описите по нивоа
	ОЕЦД просек	Р. Северна Македонија	
			своето неформалното знаење, користејќи лично искуство и ставови.
1a	92,3	72,8	Ученикот/ученичката може да лоцира еден или повеќе независни делови од експлицитно дадени информации; да ја препознае главната тема или пораката на авторот на текстот за позната тема со цел да ја открие целокупната намена и релативната важност на информациите.
1б	98,5	91,1	Ученикот/ученичката може да лоцира еден дел во експлицитно дадена информација која е на видно место во краток, синтаксички едноставен текст со познат контекст и текст, како што е наративен или едноставна листа со буквално разбирање на значењето.
1в	99,9	98,4	Ученикот/ученичката може да го разбере и потврди значењето на кратки, синтаксички едноставни реченици на буквално ниво и да чита за јасна и едноставна намена во ограничено време.

## Прилог B

### Табела B1

*Анализа на коваријанса за факторите на конструктот мотивација за постигнување*

			Проценка	S.E.	C.R.	p
перзистентност	<-->	вреднување на трудот	-0,08	0,01	-8,37	***
самоефикасност	<-->	вреднување на трудот	-0,05	0,01	-5,77	***
компетитивност	<-->	вреднување на трудот	-0,06	0,01	-5,34	***
самоефикасност	<-->	цел кон совладување	0,16	0,01	14,76	***
компетитивност	<-->	цел кон совладување	0,15	0,01	12,33	***
страв од неуспех	<-->	цел кон совладување	0,03	0,01	3,35	***
перзистентност	<-->	компетитивност	0,17	0,01	14,90	***
страв од неуспех	<-->	компетитивност	0,04	0,01	4,06	***
перзистентност	<-->	страв од неуспех	0,03	0,01	4,25	***
вреднување на трудот	<-->	цел кон совладување	-0,14	0,01	-11,15	***
самоефикасност	<-->	компетитивност	0,15	0,01	14,16	***
перзистентност	<-->	цел кон совладување	0,18	0,01	14,77	***
самоефикасност	<-->	страв од неуспех	0,00	0,00	0,13	0,89
перзистентност	<-->	самоефикасност	0,15	0,01	15,21	***
страв од неуспех	<-->	вреднување на трудот	-0,01	0,00	-1,56	0,11
грешка16	<-->	грешка17	0,11	0,01	8,60	***
грешка 2	<-->	грешка1	0,08	0,00	8,76	***

*Забелешка.* S.E.: стандардна грешка, C.R.: критичка вредност

\*\*\*  $p < 0,001$

Табела В2

Анализа на коваријанса за факторите на конструктот субјективна добросостојба

			Проценка	S.E.	C.R.	p
негативен афект	<-->	евдемонија	-0,05	0,01	-6,43	***
негативен афект	<-->	позитивен афект	-0,06	0,01	-7,76	***
позитивен афект	<-->	задоволство од животот	0,37	0,03	10,98	***
евдемонија	<-->	задоволство од животот	0,31	0,03	9,29	***
негативен афект	<-->	задоволство од животот	-0,29	0,03	-9,56	***
позитивен афект	<-->	евдемонија	0,11	0,01	11,01	***
грешка9	<-->	грешка8	0,09	0,02	6,51	***

Забелешка. S.E.: стандардна грешка, C.R.: критичка вредност

\*\*\*  $p < 0,001$

## Биографија

Жанета Чонтева е родена во Скопје, 28.02.1978 година. Дипломирала на Институтот за психологија, Филозофскиот факултет во Скопје, во 2001 година, со просек 9,55. На истиот институт во 2014 година ги завршила магистерските студии.

Вработена е во Биро за развој на образованието, Министерство за образование и наука, како советник за истражување и истражувачки проекти, од 2008 година. Во рамките на своите работни задачи, Чонтева учествува во процесите на изработка на истражувачки проекти, прибирање и статистичка обработка на податоци, подготовка на извештаи од спроведено истражување. Исто така, е вклучена и во работни групи за изготвување на законски и подзаконски акти со кои се уредува воспитно-образовниот процес во нашата земја. Учествовала во процесите на изготвување на бројни концепциски документи за унапредување на воспитно-образовниот процес, како што се: изготвување на Концепција за деветгодишно основно образование, Инклузивно образование, Образование за животни вештини, Граѓанско образование, Меѓуетничка интеграција во образованието, Сеопфатно сексуално образование, Концепција за воннаставни активности, Професионален и кариерен развој на наставниците и стручните соработници.

Чонтева е вклучена во меѓународните истражувачки студии и проекти кои што ги мерат постигнувањата на учениците во подрачјата: Математика, Природни науки, Читање со разбирање. Учествова во давање на директна поддршка на наставниот кадар за подготовка на учениците во нашата земја за постигнување на подобри резултати на меѓународните тестирања.

Чонтева е ангажирана како надворешен соработник при Универзитетот Американ Колеџ-Скопје за предметите: Вовед во статистика за психолози и Образовна психологија.

## Објавени трудови:

Durchevska Georgieva, G., Chonteva, Z., & Palcevska, S. (2022). Preschool Education and Parent Involvement in Children's Activities as Determinants of Students' Performance in Mathematics in the 2019 TIMSS Survey

Чонтева, Ж. (2021). Модел за мерење на мотивацијата за учење од далечина кај средношколци во прва година од средните училишта на град Скопје. *Психологија: наука и практика*, V(9-10), 85-108. <https://doi.org/10.37509/psyscip>

Chonteva, Zh., Jolevska-Popov, T. & Trajkova, K. (2021). Motivation to Learn Online During and After the COVID-19 Pandemic. Во Стефановска-Петковска, М. (ур.), *Post Pandemic Sustainability in Europe* (234-255). Универзитет Американ Колеџ Скопје

Chonteva, Zh. & Trajkova, K. (2021). Lesson Study: Contemporary Motivating Tool for Active and Reflective Learning Approach. Во Bevanda, V. (ed.) *International Scientific Conference ERAZ – Knowledge Based Sustainable Development* (pp.271-283). Association of Economists and Managers of the Balkans

Бошковска, Р., Ивановска, М., Мицковска, Г., Мојаноска, В., Панкова, Д., Петровиќ, Е., ... и Чонтева, Ж. (2020). *Водич за работа на училишниот инклузивен тим-второ ревидирано издание*. Биро за развој на образованието

Петроска-Бешка, В., Мицковска, Г., Ајрулаи, А., Чешларов, М., Чонтева, Ж., и Мехмеди, Л. (2020). *Концепција за воннаставни активности во основното образование*. Биро за развој на образованието

Ајрулаи, А., Ангеловска, А., Гајтаноски, Т., Георгиева, Л., Исахи Палоши, А., Јанковска, Н.,... и Трајковска, Б. (2020). *Концепт за граѓанско образование во основното образование и насоки за имплементација*. Биро за развој на образованието

Трпевска, С., Чонтева, Ж. и Чешларов, М. (2020). *Концепција за инклузивно образование*. Биро за развој на образованието

Ангеловска, А., Костуранова, Д., Стојаноска Иванова, Т., Чонтева, Ж., Мемеди, И., Ахмети, К., Станојоски, О., ... и Урумовска, Д. (2019). *Водич за ученици за Граѓанско образование за 8 одделение*. Македонски центар за граѓанско образование

Ајрулаи, А., Чешларов, М., Чонтева, Ж. и Мицковска Ралева, А. (2019). *Реализација на наставата по Граѓанско образование во средните училишта-Извештај од испитувањето*. Македонски центар за граѓанско образование

Ајрулаи А., Трпевска, С., и Чонтева, Ж. (2018). *Извештај од истражување: Актуелната состојба на инклузија на децата со посебни образовни потреби во основното образование во Република Северна Македонија*. Биро за развој на образованието

Ајрулаи, А., Тасевска, А., Ангеловска, А., Палоши, А., Каравилоска, Д., Чонтева, Ж., ... и Пискачева, А. (2016). *Практикум за интегрирање на мултикултурно учење во наставата за основно и средно образование*. Македонски центар за граѓанско образование

Николов, Г., Сулејмани, Н., Исахи-Палоши, А., и Чонтева, Ж. (2016). *Прирачник за училишни одбори за основни и средни училишта*. Македонски центар за граѓанско образование

Мицковска, Г., Чонтева, Ж. и Алексова, А. (2016). *Извештај од испитувањето на напредокот во рамки на Програмата за инклузија на ученици од ранливите групи*. Македонски центар за граѓанско образование

Чонтева, Ж., Негриевска, Ф., Дедова, Р., и Имери, Љ. (2015). *Финансиско образование-Прирачник*. Биро за развој на образованието

Алексова, А., Мицковска, Г. и Чонтева, Ж. (2015). *Извештај од испитувањето на почетната состојба во рамки на Програмата за инклузија на ученици од ранливите групи*. Македонски центар за граѓанско образование

Чонтева, Ж. (2010). Оценување на знаењата и способностите на учениците со примена на Блумовата таксономија. Биро за развој на образованието

Пауноска, В., Лалчевска-С.Б. и Чонтева, Ж. (2009). Прирачник за наставата по *македонски јазик* во четврто одделение. Биро за развој на образованието

Самарциска, Л. и Чонтева, Ж. (2009). Прирачник за наставата по предметот *вештини за живеење* за четврто одделение. Биро за развој на образованието

Пауноска, В., Лалчевска-С.Б. и Чонтева, Ж. (2009). Прирачник за наставата по *македонски јазик* во петто одделение. Биро за развој на образованието

Самарциска, Л. и Чонтева, Ж. (2009). Прирачник за наставата по предметот *вештини за живеење* за петто одделение. Биро за развој на образованието

Чонтева, Ж. и Блажева, А. (2008). *Истражувачки проект-Спечување на насилството кај средношколците во градот и развивање на меѓусебна доверба*. Алгоритам центар

Чонтева, Ж. и Блажева, А. (2007). *Прирачник за изборниот предмет Унапредување на здравјето*. Биро за развој на образованието

Чонтева, Ж. и Коцева, С. (2007). *Прирачник за изборниот предмет Вештини за живеење*. Биро за развој на образованието

Чонтева, Ж. и Хорватовиќ, В. (2007). *Примери на активности-Прирачник по македонски јазик за II одделение*. Биро за развој на образованието

Хорватовиќ, В., Самарциска, Л. и Чонтева, Ж. (2007). *Примери на активности-Прирачник по македонски јазик за I одделение*. Биро за развој на образованието

Чонтева, Ж., Блажева, А. и Чешларов, М. (2007). *Учениците креатори на сопственото здравје и животна средина во својот град*. Јувентас

Блажева, А. и Чонтева, Ж. (2007). *Прирачник со работилници за современи и креативни методи за учење и техники на учење и осовременување на наставата*. Маринг

Чонтева, Ж. и Мојанчевска, К. (2005). *Младите, физичката активност и седечките однесувања*. Малинска

Чонтева, Ж. и Мојанчевска, К. (2005). *Младите, исхраната и сликата за своето тело*. Малинска

Унковска, Л. и Чонтева, Ж. (2005). *Кога младите експериментираат со „ризници“ (консумирање алкохол, пушење тутун и канабис)*. Малинска

## Biography

Zhaneta Chonteva was born in Skopje, February 28, 1978. She graduated from the Institute of Psychology, Faculty of Philosophy in Skopje, in 2001, with an average of 9.55. In 2014, she completed her master's studies at the same institute.

She has been employed in the Bureau of Education Development, Ministry of Education and Science, as a advisor for research and research projects, since 2008. Within the scope of her tasks, Chonteva participates in the processes of creating research projects, collecting and statistical processing of data, preparation of reports from conducted research. She is also included in working groups for drafting legal and by-laws that regulate the educational process in our country. She participated in the processes of drafting numerous conceptual documents for the advancement of the educational process, such as: drafting of Concept for nine-year primary education, Inclusive education, Life skills education, Civic Education, Interethnic integration in education, Comprehensive sexual education, Conception of extracurricular activities, Professional and career development of teachers and professional associates.

Chonteva is involved in international research studies and projects that measure student achievement in the following areas: Mathematics, Natural Sciences, Reading Comprehension. Participates in providing direct support to teaching staff for preparing students in our country to achieve better results in international tests.

Chonteva is engaged as an external associate at the American University College-Skopje for the courses: Introduction to Statistics for Psychologists and Educational Psychology.

### Published papers:

Durchevska Georgieva, G., Chonteva, Z., & Palcevska, S. (2022). Preschool Education and Parent Involvement in Children's Activities as Determinants of Students' Performance in Mathematics in the 2019 TIMSS Survey

Chonteva, Zh. (2021). Motivation to Learn Online in High Schools Students in First Year in Secondary Schools in Sity of Skopje. *Psychology: Science and Practice*, V(9-10), 85-108. <https://doi.org/10.37509/psyscip>

Chonteva, Zh., Jolevska-Popov, T. & Trajkova, K. (2021). Motivation to Learn Online During and After the COVID-19 Pandemic. In Stefanovska-Petkovska, M. (eds.), *Post Pandemic Sustainability in Europe* (pp.234-255). University American College Skopje

Chonteva, Zh. & Trajkova, K. (2021). Lesson Study: Contemporary Motivating Tool for Active and Reflective Learning Approach. In Bevanda, V. (ed.) *International Scientific Conference ERAZ – Knowledge Based Sustainable Development* (pp.271-283). Association of Economists and Managers of the Balkans

Boškovska, R., Ivanovska, M., Mickovska, G., Mojanoska, V., Pankova, D., Petrović, E., ... and Chonteva, Zh. (2020). *A guide to the work of the school inclusive team-second revised edition*. Bureau of Educational Development

Petroska-Beshka, V., Mickovska, G., Ajrulai, A., Cheshlarov, M., Chonteva, Z., and Mehmedi, L. (2020). *Concept of extracurricular activities in primary education*. Bureau of Educational Development

Ajrulai, A., Angelovska, A., Gajtanoski, T., Georgieva, L., Isahi Palosi, A., Jankovska, N,... and Trajkovska, B. (2020). *Concept for civic education in primary education and guidelines for implementation*. Bureau of Educational Development

Trpevska, S., Chonteva, Zh. and Cheshlarov, M. (2020). *Concept of inclusive education*. Bureau of Educational Development

Angelovska, A., Kosturanova, D., Stojanoska Ivanova, T., Chonteva, Zh., Memedi, I., Ahmeti, K., Stanojoski, O., ... and Urumovska, D. (2019). *Student's Guide for Civic Education for Grade 8*. Macedonian Center for Civic Education

Ajrulai, A., Cheshlarov, M., Chonteva, Zh. and Mickovska Raleva, A. (2019). *Implementation of Civic Education teaching in secondary schools- Examination report*. Macedonian Center for Civic Education

Ajrulai A., Trpevska, S., and Chonteva, Zh. (2018). *Research report: The current state of inclusion of children with special educational needs in primary education in the Republic of North Macedonia*. Bureau of Educational Development

Ajrulai, A., Tasevska, A., Angelovska, A., Palosi, A., Karaviloska, D., Chonteva, Zh., ... and Piskacheva, A. (2016). *Practicum for integrating multicultural learning in primary and secondary education*. Macedonian Center for Civic Education

Nikolov, G., Suleimani, N., Isahi-Paloshi, A., and Chonteva, Zh. (2016). *School Board Handbook for Primary and Secondary Schools*. Macedonian Center for Civic Education

Mickovska, G., Chonteva, Zh. and Alexova, A. (2016). *Report of the examination of progress within the Program for the inclusion of students from vulnerable groups*. Macedonian Center for Civic Education

Chonteva, Zh., Negrievska, F., Dedova, R., and Imeri, Lj. (2015). *Financial Education-Handbook*. Bureau of Educational Development

Alexova, A., Mickovska, G. and Chonteva, Zh. (2015). *Report of the examination of the initial condition within n and the Program for inclusion of students from vulnerable groups*. Macedonian Center for Civic Education

Chonteva, Zh. (2010). *Assessment of students' knowledge and abilities by applying Bloom's taxonomy*. Bureau of Educational Development

Paunoska, V., Lalchevska-S.B. and Chonteva, Zh. (2009). *Manual for the teaching of the Macedonian language in the fourth grade*. Bureau for Education Development

Samardziska, L. and Chonteva, Zh. (2009). *Teaching manual for the subject of life skills for the fourth grade*. Bureau for Education Development

Paunoska, V., Lalchevska-S.B. and Chonteva, Zh. (2009). *Manual for the teaching of the Macedonian language in the fifth grade*. Bureau for Education Development

Samardziska, L. and Chonteva, Zh. (2009). *Manual for the teaching of the subject of life skills for the fifth grade*. Bureau for Education Development

Chonteva, Zh. and Blazheva, A. (2008). *Research project - Preventing violence among high school students in the city and developing mutual trust*. Algorithm Center

Chonteva, Zh. and Blazheva, A. (2007). *Handbook for the elective subject Health Promotion*. Bureau of Educational Development

Chonteva, Zh. and Kotseva, S. (2007). *Manual for the optional subject Living Skills*. Bureau of Educational Development

Chonteva, Zh. and Horvatovic, V. (2007). *Examples of activities - Macedonian language manual for the 2nd grade*. Bureau of Educational Development

Horvatović, V., Samardziska, Lj. and Chonteva, Zh. (2007). *Examples of activities - Macedonian language manual for 1st grade*. Bureau of Educational Development

Chonteva, Zh., Blazheva, A. and Cheshlarov, M. (2007). *Students are creators of their own health and environment in their city*. Juventus

Blazheva, A. and Chonteva, Zh. (2007). *Workshop manual for modern and creative learning methods and learning techniques and modernization of teaching*. Maring

Chonteva, Zh. and Mojanchevska, K. (2005). *Youth, physical activity and sedentary behaviours*. Malinska

Chonteva, Zh. and Mojanchevska, K. (2005). *Youth, nutrition and body image*. Malinska

Unkovska, L. and Chonteva, Zh. (2005). *When young people experiment with "risks" (alcohol consumption, smoking tobacco and cannabis)*. Malinska

## Авторезиме

Бројни истражувачки студии ја потврдуваат улогата на мотивацијата и субјективната добросостојба на учениците како значајни предиктори за нивните постигнувања на задачи за кои што треба да го прочитаат и разберат текстот, односно да откријат, селектираат, интерпретираат, интегрираат и евалуираат различни информации во процесот на решавање (Andersen & Nielsen, 2016; Good & Lavigne, 2017). Една од нив е и меѓународната истражувачка студија ПИСА (Programme for International Student Assessment), организирана од страна на Организацијата за економска соработка и развој (OECD – Organization for Economic Cooperation and Development) која ги мери способностите и знаењата на учениците на крајот на задолжителното основно образование, на 15-годишна возраст на учениците, во три подрачја: оспособеност за читање со разбирање, математичка писменост и писменост во природните науки (Organization for Economic Cooperation and Development [OECD], 2016). Во истражувањето ПИСА 2018 година акцентот е ставен на мерење на оспособеноста на учениците за читање со разбирање и за прв пат се воведени прашања што се однесуваат на диспозициите на учениците релевантни за конструктите: Мотивација за постигнување и Субјективна добросостојба.

Во трудот, конструктот **Мотивација за постигнување** се дефинира како внатрешна психичка состојба која што го покренува, насочува и поддржува однесувањето кон остварување на одредена цел. Во основата на мотивацијата за постигнување со наоѓа компетенцијата, и тоа што учениците сакаат да ја развиваат својата компетенција или да ја покажуваат пред другите (Elliot, 2006; Schunk & Pajares, 2005). Моделот за мерење на мотивацијата за постигнување теоретски е разработен и дефиниран согласно социјално когнитивните теории за мотивација за постигнување и истиот го определуваат шест димензии (фактори): од нив два се однесуваат на целната ориентација на учениците со валенција на пристапување, при што Компетитивност се однесува на целната ориентација кон изведба/перформанса, а Цел кон совладување - на целната ориентација кон совладување/учење. Следните четири димензии во моделот се: Самоефикасност, Перзистентност, Вреднување на трудот и Страв од неуспех. Учениците кои имаат изразена целна ориентација кон совладување, како и кон изведба, истовремено имаат поголема самоефикасност, перзистентност, повеќе го вреднуваат

трудот и имаат пониско ниво на доживеан страв од неуспех. Значи, шесте фактори се претпоставува дека коварираат и дека меѓусебно се поврзани во фактор од повисок ред именуван како Мотивација за постигнување.

**Субјективната добросостојба** на учениците се дефинира како севкупност од оценките што ги прават учениците за сопствениот живот, односно степенот до кој нивните мисловни (когнитивни) оценки и афективни реакции укажуваат на тоа дека нивниот живот се одвива онака како што посакуваат (Diener et al., 2018). Од оваа дефиниција всушност произлегува и моделот за мерење на конструктот Субјективна добросостојба (Diener, 2000). Моделот ги дефинира различните димензии на субјективната добросостојба, вклучувајќи ја афективната компонента (позитивен и негативен афект), како и когнитивната компонента оценката на задоволството од животот и смислата, односно целта во животот (евдемонија). Во моделот четирите димензии коварираат, при што трите димензии: Позитивни емоции, Задоволство од животот и Евдемонија се позитивно поврзани, додека нивната поврзаност со четвртата димензија, негативните емоции е негативна. Четирите димензии се меѓусебно поврзани во фактор од повисок ред именуван како Субјективна добросостојба.

### Проблем на истражувањето

Во истражувачката рамка за спроведување на тестирањето ПИСА 2018 се воведени нови скали за мерење на конструктите Мотивација за постигнување и Субјективна добросостојба, токму затоа, истражувањето е поделено во два дела. Првиот дел се фокусира на проверка на хипотетската валидност на новите конструкти поврзани со мотивацијата за постигнување и субјективната добросостојба, додека вториот дел на истражувањето има за цел да утврди дали овие конструкти го предвидуваат постигнувањето на задачите во тестовите за разбирање на вербални содржини кај учениците на 15-годишна возраст во Република Северна Македонија, опфатени со тестирањето во рамките на меѓународната истражувачка студија ПИСА 2018.

Наодите и препораките од истражувањето би помогнале на креаторите на образовните политики да осмислат програми насочени кон нагласување на важноста на мотивацијата и субјективната

добросостојба на учениците за да можат да постигнуваат повисоки академски резултати. Многу е важно да се осмислат конкретни активности за да се влијае на развојот на личноста на учениците - да го ценат вложениот труд во учењето и во наставата со цел да ги развијат своите способности и да постигнуваат успех, да не се откажуваат лесно кога ќе најдат на потешкотии при решавањето на проблеми или задачи, туку да испробуваат поинакви стратегии и да ги користат сите расположливи ресурси за да научат.

Оттука, целта на овој труд е да се одговори на следните два истражувачки проблеми:

**Истражувачки проблем 1:** Дали предложените факторски структури во истражувачката рамка за тестирањето ПИСА 2018 за мерење на конструктите Мотивација за постигнување и Субјективна добросостојба соодветствуваат на податоците добиени на примерок ученици на 15-годишна возраст во Република Северна Македонија?

**Истражувачки проблем 2:** Дали постигнувањето на задачите во тестовите за разбирање на вербални содржини зададени во ПИСА 2018 кај учениците на 15-годишна возраст во Република Северна Македонија може да се предвиди врз основа на утврдените фактори поврзани со мотивацијата за постигнување и субјективната добросостојба?

Како одговор на истражувачките прашања, во овој труд се поставени следните пет генерални хипотези:

**Хипотеза 1.** Оригиналната структура на моделот од шест мотивациски фактори од прв ред: Компетитивност, Цел кон совладување, Страв од неуспех, Перзистентност, Вреднување на трудот и Самоефикасност, предложен во истражувачката рамка за спроведување на тестирањето ПИСА 2018 ќе биде потврдена врз основа на наодите од истражувањето.

**Хипотеза 2.** Наодите од истражувањето ќе потврдат дека шесте мотивациски фактори од прв ред на моделот предложен со истражувачката рамка за спроведување на тестирањето ПИСА 2018: Компетитивност, Цел за совладување, Страв од неуспех,

Перзистентност, Вреднување на трудот и Самоефикасност се објаснети од факторот од повисок ред **Мотивација за постигнување**.

**Хипотеза 3.** Оригиналната структура на моделот од четири фактори на субјективна добросостојба од прв ред: Евалуација на животот, Позитивен афект, Негативен афект и Евдемонија предложен со истражувачката рамка за спроведување на тестирањето ПИСА 2018 ќе биде потврдена врз основа на наодите од истражувањето.

**Хипотеза 4.** Наодите од истражувањето ќе потврдат дека четирите фактори на субјективна добросостојба од прв ред на моделот предложен со истражувачката рамка за спроведување на тестирањето ПИСА 2018: Евалуација на животот, Позитивен афект, Негативен афект и Евдемонија се објаснети од факторот од повисок ред **Субјективна добросостојба**.

**Хипотеза 5.** Постигнувањето на задачите во тестовите за разбирање на вербални содржини зададени со тестирањето ПИСА 2018 кај учениците на 15-годишна возраст во Република Северна Македонија може да се предвиди врз основа на утврдените конструкти поврзани со мотивацијата за постигнување и субјективната добросостојба.

## ПРИМЕНЕТИ НАУЧНИ МЕТОДИ И НАЧИН НА РАБОТА

### Испитаници

Популацијата на ученици за тестирањето ПИСА 2018 се сите ученици на 15-годишна возраст во Република Северна Македонија кои следат настава на македонски и/или на албански јазик. Скоро сите ученици на 15-годишна возраст во нашата држава се во средно образование, па затоа и скоро сите ученици во примерокот се од средно образование. Примерокот опфати вкупно 107 средни училишта и 22 основни училишта со вкупна популација од 6122 ученици. На тестирањето беа присутни 5569 ученици, односно 91% од учениците опфатени (предвидени) со примерокот. Од присутните ученици 43,6% се од гимназиско образование, 53% од стручно образование, 3,2% од уметничко образование и 0,2% од основното образование. Тестирањето се реализираше на македонски јазик и на албански јазик. Од присутните ученици, 4925 одговориле на Прашалникот за ученици, при што 77%

пополнувале на македонски јазик, а останатите 23% на албански јазик (Ламева и сор., 2022). Примерокот од вкупно 4925 ученици е проверен и одобрен како репрезентативен за спроведување на тестирањето ПИСА 2018 од страна на истражувачкиот тим на ОЕЦД.

## Инструменти

Во истражувањето се користени скали кои што се однесуваат на конструктите поврзани со мотивацијата за постигнување и субјективната добросостојба. Истите се составен дел од прашалникот наменет за учениците, како дел од истражувачката постапка пропишана со протоколот од меѓународната истражувачка студија ПИСА 2018 (OECD, 2019a).

### Мотивација за постигнување

Мотивација за постигнување е психолошки конструкт кој се операционализира преку следните шест компоненти:

**Компетитивност** (*Competitiveness*). Се дефинира како диспозиција да се пристапи на одредена задача со цел да се покаже поголема компетентност во однос на постигањата на другите (одговара на целната ориентација кон изведба од Теоријата на цели за постигнување). Се мери преку скор добиен на скалата Компетитивност (OECD, 2019a). Скалата е воведена за првпат во истражувачката рамка на ПИСА 2018 и се состои од пет тврдења:

- Мислам дека е важно да се биде успешен и во работата и во играњето игри.
- Уживам да работам во ситуации каде што е вклучена и конкуренција од други.
- Важно ми е на дадена задача да се претставам подобро од другите.
- Повеќе се трудам кога се натпреварувам со другите.
- Се нервирам кога другите луѓе ќе направат нешто подобро од мене.

На оваа скала, како и на наредните пет, учениците го изразуваат своето согласување со понудените тврдења на четиристепена скала, при што, кодирањето на одговорите е направено на следниот начин: потполно се согласувам (4), се согласувам (3), не се согласувам (2) и

воопшто не се согласувам (1). Минималниот скор за шесте скали изнесува 1, а максималниот 4. Повисокиот скор на секоја од скалите поединечно укажува на поголема диспозиција на учениците за натпреварување, односно совладување на задачите, односно страв од неуспех, перзистентност, вреднување на трудот, самоефикасност.

**Цел за совладување (*Mastery approach goals*).** Се дефинира како диспозиција да се работи напорно со цел да се стекне компетенција за учење со разбирање (одговара на целната ориентација кон совладување на задачите од Теоријата на цели за постигнување). Се мери преку скор изразен на скалата за мерење на целната ориентација на учениците кон совладување задачите (OECD, 2019a). Скалата е воведена за првпат во истражувачката рамка на ПИСА 2018 и се состои од четири тврдења:

- Моја цел е да научам колку што е можно повеќе.
- Моја цел е целосно да го совладам материјалот што се предава на часовите.
- Моја цел е да избегнам да работам полошо отколку другите ученици.
- Моја цел е да ја разберам содржината на часовите што е можно потемелно.

**Страв од неуспех (*Fear of Failure*).** Се дефинира како диспозиција за заштита и избегнување на грешки и неуспех, бидејќи последиците од истите се доживуваат како срамни. Се мери преку скор изразен на скалата Страв од неуспех (OECD, 2019a). Скалата е воведена за првпат во истражувачката рамка на ПИСА 2018 и се состои од пет тврдења:

- Кога не постигнувам успех се грижам за тоа што мислат другите за мене.
- Кога не постигнувам успех се плашам дека можеби немам доволно талент.
- Кога не постигнувам успех почнувам да се сомневам во моите планови за мојата иднина.
- Кога не постигнувам успех луѓето се помалку заинтересирани за мене.
- Кога не постигнувам успех не ми е сеедно што луѓето кои ми се важни се разочарани од мене.

**Перзистентност (*Persistence*).** Се дефинира како диспозиција за поставување на цели насочени кон совладување на задачите и

развивање на својата компетентност. Притоа, учениците имаат цел да станат покомпетентни, попаметни, трагаат по предизвици и вложуваат труд за да го постигнат тоа. Се мери преку скор изразен на скалата Перзистентност (ОЕСД, 2019а). Скалата е воведена за првпат во истражувачката рамка на ПИСА 2018 и се состои од шест тврдења:

- Задоволен/задоволна сум кога некоја работа ќе ја направам добро.
- Поинтересни ми се задачи за кои што не сум сигурен/а дека можам да ги направам, отколку задачи за кои што верувам дека можам да ги направам.
- Задоволство ми е да работам колку што можам повеќе.
- Еднаш кога ќе ја започнам задачата истражувам се додека не ја завршам.
- Дел од уживањето ми е кога ги правам работите подобро отколку претходно.
- Ако не сум добар/добра во нешто, повеќе би сакал/а да се борам да го совладам тоа, отколку да продолжам со нешто за кое што можеби сум добар/добра.

**Вреднување на трудот (*Effort*).** Учениците кои што имаа цели насочени кон совладување на задачите и кон развивање на своите способности, односно компетенции имаат позитивни ставови кон вложувањето на трудот. Се мери преку скор изразен на скалата Вреднување на трудот (ОЕСД, 2019а). Скалата е воведена за првпат во истражувачката рамка на ПИСА 2018 и се состои од четири тврдења:

- Трудот во училиште ќе ми помогне да добијам добра работа.
- Трудот во училиште ќе ми помогне да се запишам на добар факултет.
- Уживам да добивам добри оценки.
- Трудот во училиште е важен.

**Самоефикасност (*Self-efficacy*).** Конструкт, кој што се дефинира како самопроценка на способностите (сопствените квалитети) или компетенции кои што се потребни за да се изврши некоја задача. Се мери преку скор изразен на скалата Самоефикасност (ОЕСД, 2019а). Скалата се состои од седум тврдења:

- Обично се снаоѓам на еден или друг начин.
- Се чувствувам гордо што имам постигнато некои работи.

- Чувствувам дека можам да се справам со повеќе работи во исто време.
- Можам да поминам низ тешки времиња бидејќи сум имал/а искуство со потешкотии и порано.
- Обично можам да најдам нешто за што би се смеел/а.
- Мојата верба во себе ми помага низ тешки времиња.
- Кога сум во тешка ситуација обично можам да најдам начин да излезам од неа.

## Субјективна добросостојба

Субјективната добросостојба се дефинира како состојба, која што во себе ги вклучува сите вреднувања, позитивни и негативни, кои што луѓето ги прават во врска со својот живот, како и нивните афективни реакции кон личните искуства (OECD, 2016; OECD, 2019a). Оваа дефиниција, во себе ги обединува следните елементи на добросостојбата:

**Задоволство од животот (*Life satisfaction*).** Се однесува на тоа колку учениците се задоволни од својот живот во целост и како го вреднуваат на скала од нула до десет, односно од воопшто не сум задоволен (0) до сосема сум задоволен (10). Задоволството од животот се мери преку скор добиен со одговор на прашањето:

- Генерално, како си задоволен/задоволна со твојот живот во целина овие денови?

Учениците ја прават својата проценка на скала од 0 до 10, при што, кодирањето на одговорите е направено на следниот начин: воопшто не сум задоволен/а (0), а сосема сум задоволен/а (10) (OECD, 2019a). Поголем скор укажува на поголемо задоволство од животот.

**Афект (*Affect*).** Се однесува на емоционалната состојба на учениците, односно на позитивните и негативните чувства кои што тие вообичаено ги чувствуваат. Во ПИСА 2018 емоционалната состојба на учениците се мери преку поединечен скор изразен засебно за секој од наведените афекти (позитивни или негативни) и соодветно се формираат две посебни скали, скала на позитивен афект и скала на негативен афект.

Прашањето гласи: Колку често се чувствуваш:

(за скалата на позитивен афект):

- Гордо
- Среќно
- Полн/а со енергија

(за скалата на негативен афект):

- Исплашено
- Тажно
- Бедно (мизерно)

Учениците се изјаснуваат за зачестеноста на одреден афект на четиристепена скала, при што, кодирањето е следно: никогаш (1), многу ретко (2), понекогаш (3) и секогаш (4). Минималниот скор и на двете скали изнесува 1, а максималниот 4. Поголем скор укажува на почеста застапеност на одредено позитивно, односно негативно чувство (OECD, 2019a).

**Евдемонија (*Eudaemonia*).** Се однесува на состојба во која што учениците чувствуваат дека нивниот живот има смисла или цел, дека „вреди да се живее“ и си поставуваат повисоки цели за постигнување (Diener et al., 2018). Се мери преку скор изразен на скалата Евдемонија (OECD, 2019a). Скалата е предложена за првпат да се вклучи со истражувачката рамка за ПИСА 2018 и се состои од три тврдења:

- Мојот живот има јасна смисла или цел.
- Имам откриено задоволителна смисла на животот.
- Имам јасна претстава за она што му дава смисла на мојот живот.

Учениците го изразуваат своето согласување со тврдењата на четиристепена скала, при што, кодирањето на одговорите е направено на следниот начин: потполно се согласувам (4), се согласувам (3), не се согласувам (2) и воопшто не се согласувам (1). Минималниот скор на скалата изнесува 1, а максималниот 4. Поголем скор укажува на позитивна самопроценка на учениците во однос на тоа дека имаат откриено сопствена смисла, односно цел во животот.

### **Разбирање на вербални тестовни содржини**

Оваа варијабла е определена преку вкупниот скор постигнат на тест задачите за читање со разбирање. Поставената рамка на текстовите користени за подрачјето јазична писменост (читање со разбирање) во

ПИСА 2009 се почитува и во циклусот 2018 и при нивниот избор се користат неколку димензии:

- Потекло на текстот: Дали текстот е составен од еден автор или од група автори со или без учество на читателот?
- Формат на текст: Дали е извадок од прозен текст или претставува интегрална целина или е комбинација од повеќе видови текстови? Оваа димензија разликува:
  - Континуирани текстови - структурирани со реченици организирани во пасуси. Тие можат да бидат дел од поголеми структури, како што се поглавја и книги (на пр., извештаи во весници, есеи, романи, раскази, критики и писма).
  - Неконтинуирани текстови - кои најчесто се познати како документи или текстови кои ја појаснуваат основната тема, со поинаква организација на самиот текст од континуираните текстови (на пример, списоци, табели, графикони, дијаграми, реклами, графики, каталози, индекси).
- Според содржината, во ПИСА тестирањето се користат и текстови кои во основа содржат: опис; нарација; експозиција; упатство; размена.

Креирањето на прашања во ова меѓународно истражување е тесно поврзано со видот на текстот. Најчесто формулациите на прашањата за текстовите кои се темелат на описи започнуваат со *кој* и *што* и преку нив се бара откривање на информации поврзани со одредени својства на нештата. Во текстовите кои се базираат на нарација се креираат прашања кои започнуваат со *кога* затоа што се однесуваат на својствата на нештата во времето. За текстови кои содржат експозиција на информации прашањата се формулираат со *како* за да може тие да се анализираат. Во групата текстови за кои појдовните прашања се формулираат со *како* се и текстовите во кои се даваат насоки за реализација на нештата. Прашањата поврзани со текстовите кои се темелат на аргументација најчесто се формулираат со *зошто*. Вкупниот број на зададени задачи изнесува 88. Со најголем број од задачите се проверува разбирање на прочитаното (вкупно 50), потоа следува евалуација и размислување (21 задача) и лоцирање информации се бара во вкупно 17 задачи (Ламева, 2021).

## Постапка

Во меѓународната истражувачка студија ПИСА 2018 знаењата на учениците по математика, читање со разбирање и од природната група на предмети се проценуваа со помош на тестови, а податоците за мотивациските фактори и факторите на субјективната добросостојба се добија од прашалникот за ученици. Тестовите и останатите инструменти со кои се собраа податоците во оваа студија беа преведени на македонски јазик и на албански јазик. Во оваа студија се користеа 30 различни тестови кои се решаваа во две сесии од по еден час со пауза помеѓу сесиите, што значи вкупното време за решавање на тестот беше два часа. Секој ученик опфатен со примерокот решаваше по еден тест на околу 60 страници. Прашањата и задачите во тестовите беа со повеќечлен избор (со избор на еден од понудените одговори), со кратки одговори и прашања од отворен тип во кои се бараше образложение, објаснување или целосна постапка на решавање. Секој ученик опфатен со примерокот после двете сесии за тестирање на знаењето пополнуваше прашалник за факторите кои влијаат на постигањата, кој се спроведе во предвидено време од 35 минути (Ламева и сор., 2022). За потребите на овој докторски труд, се користеа податоците од тестовите за читање со разбирање.

### Статистичка обработка на податоците

За утврдување на хипотетската (конструкт) валидност на предложените факторски модели (од прв ред и хиерархиските модели) користена е конфирматорна факторска анализа во статистичкиот пакет SPSS-Amos (Statistical Package for Social Sciences-Analysis of a Moment Structures). При спроведување на конфирматорната факторска анализа користени се следните критериуми за соодветност на моделите (McDonald & Ho, 2002): Хи квадрат тестот (CMIN/DF), просечниот квадратен корен за апроксимација на грешка (RMSEA), просечниот квадратен корен на остатокот (SRMR), Такер Луис индекс (TLI) и компаративниот индекс на соодветност (CFI) (Savalei, 2018).

Статистичката постапка Хиерархиска линеарна регресија е користена со цел да се утврди кои мотивациски фактори и фактори на субјективната добросостојба се значајни предиктори на постигнувањето

на задачите во тестовите за разбирање на вербални содржини зададени во тестирањето ПИСА 2018.

Направена е дополнителна анализа на модерациските ефекти на факторите што се однесуваат на субјективната добросостојба врз мотивациските фактори, а со цел да се објасни варијансата во постигањето на задачите во тестовите за разбирање на вербални содржини. Анализата е спроведена во SPSS со помош на алатката PROCESS (Igartua & Hayes, 2021; Hayes, 2018).

## ДОБИЕНИ РЕЗУЛТАТИ И НИВНО ЗНАЧЕЊЕ

### Дескриптивни статистики

Добиените резултати на варијаблите кои што се однесуваат на мотивациските конструкти просечните скорови за: Самоефикасност, Цел кон совладување, Перзистентност и Компетитивност ја надминуваат средната вредност на скалата. Вредностите на аритметичките средини на скалите Страв од неуспех и Вреднување на трудот не ја достигнуваат средната вредност на скалата. Кронбах алфа коефициентите се движат од 0,73 до 0,85 што укажува на висока интерна конзистентност на секоја од скалите. Во однос на мерките на варијабилност вредностите и за скјунес и за куртозис се движат во рамки на дозволениот опсег и укажуваат на исполнетост на условот за нормална дистрибуција на податоците (Wright & Herrington, 2011; Gravetter et al., 2020).

Во однос на варијаблите што се однесуваат на субјективната добросостојба, се забележува дека скалите Евдемонија и Позитивен афект ја надминуваат средната вредност на скалата (мерени на скала од 1 до 4). Вредноста за аритметичката средина на скалата Негативен афект е под средната вредност, а на скалата Задоволство од животот просечната вредност е висока (мерена на скала од 0 до 10). Кронбах алфа коефициентите за скалите позитивен и негативен афект го исполнуваат минималниот услов за прифатлива интерна хомогеност (0,60 до 0,70). Во однос на мерките на варијабилност забележуваме дека вредностите се движат во рамки на дозволениот опсег и укажуваат на исполнетост на условот за нормална дистрибуција на податоците.

Просечното постигање на учениците на задачите во тестовите за разбирање на вербални содржини изнесува 392,89 поени, и ако се спореди со меѓународниот просек на постигнување на државите учеснички во тестирањето ПИСА 2018 кое изнесува 487 поени, може да заклучиме дека резултатите на нашите 15 годишни ученици се значајно пониски од меѓународниот просек.

### **Наоди од конфирматорната факторска анализа за конструктот Мотивација за постигнување**

Согласно резултатите од првичната проверка на факторската структура на факторите на Мотивација за постигнување во финалниот модел добиени се следните вредности за избраните критериуми за соодветност на моделот:  $CMIN/DF = 3,56$  (пред модификацијата,  $CMIN/DF = 4,59$ );  $TLI = 0,94$  (пред модификацијата,  $TLI = 0,92$ );  $CFI = 0,95$  (пред модификацијата,  $CFI = 0,93$ );  $SRMR = 0,04$  (пред модификацијата,  $SRMR = 0,05$ );  $RMSEA = 0,04$  со 90% CI [0,038, 0,042] (пред модификацијата,  $RMSEA = 0,05$ ). Од добиените резултати може да се заклучи дека хипотезата 1 е потврдена, предложениот шестфакторски модел во истражувачката рамка за тестирањето ПИСА 2018 за мерење на мотивацијата за постигнување кај 15 годишните ученици соодветно одговара на податоците добиени на примерок ученици на 15 годишна возраст во Република Северна Македонија.

Во финалниот хиерархиски модел добиени се следните вредности за избраните критериуми за соодветност на моделот:  $CMIN/DF = 3,74$  (пред модификацијата,  $CMIN/DF = 4,15$ );  $TLI = 0,94$  (пред модификацијата,  $TLI = 0,93$ );  $CFI = 0,95$  (пред модификацијата,  $CFI = 0,94$ );  $SRMR = 0,04$  (пред модификацијата,  $SRMR = 0,05$ );  $RMSEA = 0,04$  со 90% CI [0,039, 0,044] (пред модификацијата,  $RMSEA = 0,05$ ). Според добиените резултати може да се заклучи дека хипотезата 2 е потврдена, шесте мотивациски фактори се поврзани во хиерархиски модел, во факторот од повисок ред - Мотивација за постигнување.

### **Наоди од конфирматорната факторска анализа за субјективната добросостојба**

Согласно резултатите од првичната проверка на факторската структура на факторите на Субјективна добросостојба, во финалниот модел добиени се следните вредности: CMIN/DF = 4,10 (пред модификацијата, CMIN/DF = 5,17); TLI = 0,96 (пред модификацијата, TLI = 0,95); CFI = 0,98 (пред модификацијата, CFI = 0,97); SRMR = 0,03 (пред модификацијата, SRMR = 0,04); RMSEA = 0,04 со 90% CI[0,036, 0,053] (пред модификацијата, RMSEA = 0,05). Според добиените резултати може да заклучиме дека хипотезата 3 е потврдена, предложениот четири-факторски модел за мерење на субјективната добросостојба кај 15 годишните ученици соодветно одговара на добиените податоци од истражувањето.

Според добиените наоди и хипотезата 4 е потврдена, односно се потврдува дека четирите фактори се поврзани во хиерархиски модел. Анализата покажува дека сите фактори се поврзани во фактор од повисок ред, факторот Субјективна добросостојба. Во финалниот модел има подобрување во следните параметри: CMIN/DF = 4,45 (пред модификацијата, CMIN/DF = 5,46); TLI = 0,96 (пред модификацијата, TLI = 0,95); CFI = 0,97 (пред модификацијата, CFI = 0,96); SRMR = 0,04 (и пред модификацијата вредноста изнесуваше 0,04); RMSEA = 0,05 со 90% CI[0,038, 0,042] (и пред модификацијата вредноста изнесуваше 0,05).

### **Наоди од хиерархиска регресивна анализа за придонесот на предикторите во постигањата на тестовите за разбирање на вербални содржини**

За тестирање на хипотеза 5 применета е хиерархиска регресивна анализа со ентер методот. Резултатите покажуваат дека во првиот модел со извршување на чекор 1 од постапката, односно со внесување само на првиот блок на варијабли поврзани со факторот мотивација за постигнување, придонесот на овој блок на варијабли во предвидувањето на варијансата во варијаблата постигнување на резултати на задачите во тестовите за разбирање на вербални содржини во ПИСА 2018 изнесува 11% ( $F(6, 3299) = 477569.24, p < 0,01$ ). Кога во моделот со ентер методот ќе се спроведе и чекор 2, односно ќе се додаде и вториот блок на варијабли односно емоционалните фактори, се забележува промена во

процентот на објаснета варијанса и се додаваат 4% на вкупниот процент на објаснета варијанса. Односно, вкупно 15% ( $F(10, 3295) = 392184,70$ ,  $p < 0,01$ ) од варијансата во постигањето на резултати на задачите во тестовите за разбирање на вербални содржини е детерминирана од овие две групи варијабли.

## ЗАКЛУЧОК

Во ПИСА 2018 се воведени нови скали за мерење на конструктите мотивација за постигнување и субјективна добросостојба. Токму затоа, првиот дел од истражувањето се фокусираше и даде одговор на прашањето за хипотетската (конструкт) валидност на скалите. Резултатите од спроведената конфирматорна факторска анализа ја потврдуваат валидноста на секоја од понудените скали. Исто така, се потврди дека овие скали заемно се поврзани во конструкт од повисок ред, односно се потврди дека мотивацијата за постигнување е определена од шесте фактори: Самоефикасност, Цел кон постигнување, Перзистентност, Страв од неуспех, Компетитивност и Вреднување на труд, а субјективната добросостојба од четирите фактори: Позитивен афект, Негативен афект, Евдемонија и Задоволство од животот. Оттука, резултатите укажуваат дека применетиот модел е потполно соодветен и за популацијата ученици во нашата држава.

Вториот дел од истражувањето даде одговор, односно ги утврди значајните конструкти поврзани со мотивацијата за постигнување и субјективната добросостојба, како предиктори на постигнувањето на резултати на задачите во тестовите за разбирање на вербални содржини кај учениците на 15-годишна возраст зададени на тестирањето ПИСА 2018. Резултатите покажуваат дека сите шест конструкти поврзани со мотивацијата за постигнување значајно придонесуваат, односно се значајни предиктори за постигнувањата на учениците на задачите во тестовите за читање со разбирање. Притоа, самоефикасноста на учениците е фактор кој најмногу придонесува во објаснувањето на варијансата во постигнувањето на учениците, а следуваат факторите: цели кон совладување, стравот од неуспех со негативен предзнак (повисок страв од неуспех пониски постигнувања на учениците), перзистентноста, компетитивноста и на крајот најмала вредноста на Бета коефициентот, односно најмал придонес во објаснувањето на постигнувањето на учениците има конструктот вложување на труд

(значајноста се должи на внесувањето на вториот блок на варијабли кои се однесуваат на субјективната добросостојба, поконкретно на варијаблата евдемонија). Вредноста на Бета коефициентот за овој конструкт е негативна, што укажува на тоа дека учениците кои повеќе го вреднуваат трудот имаат пониски постигнувања на задачите во тестовите за читање со разбирање.

Во однос на факторите од делот на субјективната добросостојба, исто така, сите четири фактори имаат значаен придонес во предвидување на постигањата на учениците на задачите во тестовите за читање со разбирање, но изненадувачки, со спротивна насока од очекуваната (споредено со повеќето од релевантните студии). Притоа најголем придонес има факторот евдемонија, следуваат факторот позитивен афект, негативен афект и најмал придонес има Задоволството од животот. Трите фактори: евдемонија, позитивен афект и задоволство од животот имаат негативен предзнак на Бета коефициентот, што укажува на тоа дека учениците кои имаат повисоки резултати на овие скали (имаат изразено чувство на смисла во животот, позитивен афект и повисоко задоволство од животот) имаат пониски постигнувања на задачите во тестовите за читање со разбирање. Во однос на негативниот афект, предзнакот на Бета коефициентот е позитивен, што укажува на тоа дека учениците кои имале повисок резултат на скалата негативен афект постигнале повисоки резултати на задачите во тестовите за читање со разбирање. Резултатите може да се погледнат искажани и во другата насока, односно, учениците кои имаат повисоки академски постигања имаат пониско изразено чувство на смисла во животот, понизок позитивен афект и пониско задоволство од животот, а повисоко изразен негативен афект.

Согласно добиените резултати, учениците многу ниско го вреднуваат трудот како нешто важно за добивање добри оценки, упис на факултет, добивање на работа. Значи, петнаесетгодишните ученици не го вреднуваат вложувањето на труд на училиште, немаат основни познавања од математика, читање и наука, а во исто време сè поголем број ученици продолжуваат во високото образование, без потоа да добијат вработување (OECD, 2019c). Каква е состојбата во училиштата во контекст на прашањето за вреднување на вложувањето на труд за постигнување на цели, како што се добивање добри оценки, упис на факултет, наоѓање на добра работа. Во училиштата она што може да се

забележи е дека по однос на овие прашања нема отворена дискусија, нема критичко аргументирање. Не се разговара во однос на тоа кои цели ги поставуваат училиштата за подобрување на резултатите од учењето кај учениците, не се разговара за тоа колку училишните средини за учење даваат поддршка на развојот на знаења и вештини кај учениците. Преголемиот фокус на сумативните оценки и доминантната перцепција за оценувањето, како краен суд за успехот, минимизираат една особено важна функција на оценувањето – да се дадат информации со цел да се подобри учењето. Поради тоа, многу ученици преминуваат од едно одделение во друго, без притоа да ги исполнат очекувањата за нивното ниво и без да имаат реален увид во сопствените компетенции. Дополнително, фокусот на оценувањето како главен исход од учењето за учениците креира ситуација во која учењето е нешто што е отуѓено, им нема смисла, односно не е во склад со нивните актуелни потреби, желби, аспирации, способности и вложен труд, туку нешто што од нив се очекува да го исполнат како наметната обврска во социјална средина во која не се очекува од сите да имаат постигнувања.

Истражувањата покажуваат дека патеката кон самодерминација во читањето кај учениците зависи од поддршката што ја добиваат од значајните други. Поволен и стимулативен контекст обезбедува развој на компетентноста за читање и ја проширува автономијата во насочување на своите читачки активности. Кога семејството и училиштето му обезбедуваат на ученикот/чката да ја изгради самоефикасноста и самостојноста во читањето, индивидуата расте кон внатрешно мотивирано и самодетерминирачко читање. Наставникот е „значајниот“ чинител за развој на јазичната писменост (Reeve, 2012). Наставниците можат да ги поттикнуваат учениците да развиваат целна ориентација кон учењето. Добрите наставници не само што им помагаат на учениците да успеат, туку може да им помогнат да веруваат дека вложениот труд и учечки стратегии се извори на нивните успеси. Наставниците треба да веруваат дека сите ученици можат да учат и да успеат, и според тоа да дизајнираат соодветна средина за учење. Квалитетните наставници не само што ги зголемуваат постигањата на учениците, туку исто така, обезбедуваат и средини за емоционална поддршка на развојот на учениците (Kraft & Falken, 2020).

ПИСА 2018 за првпат ги прашува учениците за тоа како вообичаено се чувствуваат, односно колку често се почувствувале:

исплашено, тажно, бедно (мизерно), среќно, гордо, полно енергија. Веројатно не постои универзално прифатлив начин за рангирање на земјите врз основа на позитивните и негативните чувства изразени од нивните ученици, но ако постои еден вид на одговор за кој повеќето би се согласиле дека треба да се сфати сериозно, тогаш тоа е кога учениците ќе кажат дека *секогаш* се чувствуваат тажно, исплашено, бедно/мизерно. Во нашата држава, како и во Молдавија, Црна Гора, Словенија и Уругвај помалку од еден ученик/чка изјавиле дека се чувствувале исплашено *понекогаш* или *секогаш*, додека во Кина: Пекинг, Шангај, Џиангсу и Жеијанг каде учениците имаат највисоки постигнувања на тестовите за читање со разбирање, потоа, Чешка, Индонезија, Јапонија и Филипини повеќе од половината од учениците изјавиле дека ги почувствувале овие негативни емоции (OECD, 2019b).

Корелациите покажуваат дека учениците кои постигнале високи резултати на задачите во тестовите за разбирање на вербални содржини главно не се согласуваат со тврдењата на скалата Евдемонија, односно изразуваат ниска смисла во животот (OECD, 2019b). Од друга страна, токму во однос на евдемонија, или смисла во животот, над 85% од учениците се изјасниле дека имаат јасна претстава за тоа што им ја создава смислата во нивниот живот (OECD, 2019b). Овие неочекувани резултати за негативната поврзаност помеѓу евдемонија и постигнувањата се особено важни за проучување на причините за ниските резултати на нашите ученици, за што се потребни дополнителни истражувања. Едно објаснување може да се поврзе со аспирациите на учениците - со тоа што учениците кои сè уште не го постигнале сето она што сакаат да го постигнат можеби и не чувствуваат дека се уште не нашле смисла во својот живот (Classick et al., 2021; Kuhn et al., 2021; Steger, 2013).

Во однос на задоволството од животот определено како когнитивна проценка за тоа што личноста мисли за сопствениот живот во целина, висок процент (67%) од учениците од земјите учеснички во ПИСА 2018 одговориле дека се задоволни од својот живот (дале одговор од 7 до 10, на скала од 0 до 10). Просечната вредност на задоволство од животот за нашите ученици е висока (над просечната вредност на земјите учеснички во ПИСА 2018), што може да е резултат на давање на социјално пожелни одговори од страна на учениците. Но, она што е важно да се истакне е дека учениците кои се позадоволни од својот

живот имаат пониски постигнувања на задачите во тестовите за разбирање на вербални содржини (OECD, 2019b; Povedano-Diaz et al., 2020).

Добиените резултати за поврзаноста на димензиите на субјективната добросостојба и постигнувањата на тестовите за разбирање на вербални содржини можат да се елаборираат на следниот начин: бидејќи академските постигнувања се по цена на негативни афекти и ниско задоволство од животот, смисла и позитивни афекти, можеби тоа е една од причините зошто нашите ученици имаат ниски постигања на ПИСА тестирањата. Учениците немаат соодветна поддршка за учењето низ радост и со смисла, учењето е проследено со негативни емоции и ретки позитивни емоции, па тоа резултира така што децата рано како да се откажуваат од учењето, од љубовта кон учењето. Остануваат веројатно малку од нив кои се истрајни, но по висока цена по нивната субјективна добросостојба и ментално здравје.

Треба да се има предвид дека адолесценцијата е ранлив период, со крупни когнитивни, емоционални, бихевиорални промени и невротемски промени. Дополнително на ова кога ќе се додаде и пандемијата со КОВИД-19, односно фактот дека младите беа погодени со затворањето дома пролетта и летото 2020 година, станува многу важно да се разбере и менталната состојба на учениците и да се преземат конкретни акции за мониторинг на унапредување на нивната добросостојба и како овие состојби се одразуваат на образованието (Damon, 2004; Hughson & Wood, 2020). Оттука произлегува потребата од препознавање на училиштата како развојно-воспитни средини за унапредување на менталното здравје на учениците и училишната заедница во целина. Училиштето треба да се негува како социјален ресурс за развојните потреби на децата за контакт, дружење и припадност, но со поголемо учество на учениците (Currie et al., 2012; Lyubomirsky et al., 2005). Училиштата треба да добијат соодветна обука и континуирана поддршка за да ги отворат темите за психолошките, социо-емоционалните потреби на учениците. Притоа, неопходно е да се работи и на подигнување на свеста за овие теми кај родителите, но и кај пошироката заедница, да се разговара за менталното здравје на учениците, како и за можните стратегии и акции за унапредување на добросостојбата (OECD, 2018; Hughson, 2022).

Во наредни истражувања, добиените резултати од овој труд може да се споделат и дискутираат со учениците на 15 годишна возраст на организиран начин во фокус групни дискусии. На тој начин ќе се обезбедат подлабински квалитативни податоци од кои ќе може да се извлечат заклучоци за тоа што учениците подразбираат кога ги одговараат понудените ајтеми во скалите, односно ќе образложат како тие ги дефинираат поимите Мотивација за постигнување и Субјективна добросостојба.

## Resume

### INTRODUCTION

Numerous research studies confirm the role of students' motivation and subjective well-being as significant predictors of their achievements in tasks for which they have to read and understand the text, that is, to discover, select, interpret, integrate and evaluate different information in the process of solving (Andersen & Nielsen, 2016; Good & Lavigne, 2017). One of them is the international research study PISA (Programme for International Student Assessment), organized by the Organization for Economic Cooperation and Development (OECD - Organization for Economic Cooperation and Development), which measures the abilities and knowledge of students at the end of compulsory primary school education, at the age of 15 students, in three areas: reading comprehension, mathematical literacy and science literacy (Organization for Economic Cooperation and Development [OECD], 2016). In the PISA 2018 research, the emphasis is placed on measuring students' ability to read with comprehension, and for the first time, questions related to student dispositions relevant to the constructs: Motivation for achievement and Subjective Well-being have been introduced.

In this doctoral dissertation, the construct Motivation for achievement is defined as an internal mental state that initiates, directs and supports behavior towards the achievement of a specific goal. Underlying the motivation to achieve is competence, and the fact that students want to develop their competence or demonstrate it to others (Elliot, 2006; Schunk & Pajares, 2005). The model for measuring achievement motivation is theoretically elaborated and defined according to social cognitive theories of achievement motivation and it is determined by six dimensions (factors): two of them refer to the goal orientation of students with the valence of approach, while Competitiveness refers of the goal orientation towards performance, and Mastery approach goals - of the goal orientation towards mastery/learning. The next four dimensions in the model are: Self-Efficacy, Persistence, Effort, and Fear of Failure. Students who have a pronounced goal orientation towards mastery, as well as towards performance, at the same time have higher self-efficacy, persistence, value effort more and have a lower level of experienced fear of failure. Thus, the six factors are

hypothesized to covary and interrelate into a higher order factor named Motivation for achievement.

The subjective well-being of students is defined as the totality of assessments that students make about their own lives, that is, the degree to which their mental (cognitive) assessments and affective reactions indicate that their lives are going the way they want (Diener et al., 2018). The model for measuring the Subjective well-being construct actually derives from this definition (Diener, 2000). The model defines the different dimensions of subjective well-being, including the affective component (positive and negative affect), as well as the cognitive component, the assessment of life satisfaction and meaning, that is, the goal in life (eudemonia). In the model, the four dimensions covary, whereby the three dimensions: Positive emotions, Life satisfaction and Eudemonia are positively related, while their relationship with the fourth dimension, negative emotions, is negative. The four dimensions are interrelated in a higher-order factor named Subjective Well-Being.

### **Research problem**

In the research framework for conducting the PISA 2018 testing, new scales were introduced to measure the constructs Motivation for achievement and Subjective well-being, that is why the research is divided into two parts. The first part focuses on testing the hypothesized validity of the new constructs related to motivation for achievement and subjective well-being, while the second part of the research aims to determine whether these constructs predict the achievement of tasks in verbal content comprehension tests among 15-year-old students in the Republic of North Macedonia, covered by the testing within the international research study PISA 2018.

The findings and recommendations of the research would help educational policy makers to design programs aimed at emphasizing the importance of students' motivation and subjective well-being in order to achieve higher academic results. It is very important to design specific activities for to influence the development of students' personality - to appreciate the effort invested in learning and teaching in order to develop their abilities and achieve success, not to give up easily when they encounter

difficulties in solving problems or tasks, but to try different strategies and use all available resources to learn.

Hence, the aim of this doctoral dissertation is to answer the following two research problems:

**Research problem 1:** Do the proposed factor structures in the research framework for the PISA 2018 test for measuring the constructs Motivation for achievement and Subjective well-being correspond to the data obtained on a sample of 15-year-old students in the Republic of North Macedonia?

**Research problem 2:** Can the achievement of the tasks in the tests for understanding verbal content set in PISA 2018 among students at the age of 15 in the Republic of North Macedonia be predicted based on the established factors related to the motivation for achievement and subjective well-being?

In response to the research questions, the following five general hypotheses are set in this research:

**Hypothesis 1:** The original structure of the model of six first-order motivational factors: Competitiveness, Mastery Goal, Fear of Failure, Persistence, Valuation of Effort and Self-Efficacy, proposed in the research framework for the implementation of PISA 2018 testing will be confirmed based on the findings. from the research.

**Hypothesis 2:** The research findings will confirm that the six first-order motivational factors of the model proposed by the PISA 2018 test implementation research framework: Competitiveness, Mastery Approach Goals, Fear of Failure, Persistence, Valuation of Effort and Self-Efficacy are explained by the factor of higher order Motivation for achievement.

**Hypothesis 3:** The original four-factor model structure of first-order subjective well-being: Life Satisfaction, Positive Affect, Negative Affect, and Eudemonia proposed by the research framework for the implementation of the PISA 2018 testing will be confirmed based on the research findings.

**Hypothesis 4:** Research findings will confirm that the four first-order subjective well-being factors of the model proposed by the PISA 2018

research framework: Life Satisfaction, Positive Affect, Negative Affect, and Eudemonia are explained by the higher-order factor Subjective Well-Being.

**Hypothesis 5:** The achievement of the tasks in the tests for understanding verbal content given by the PISA 2018 test among students at the age of 15 in the Republic of North Macedonia can be predicted based on the determined constructs related to the motivation for achievement and subjective well-being.

## METHODS

### Sample

The student population for the PISA 2018 testing is all students aged 15 in the Republic of North Macedonia who are taught in the Macedonian and/or Albanian language. Almost all students at the age of 15 in our country are in secondary education, therefore almost all students in the sample are from secondary education. The sample included a total of 107 secondary schools and 22 primary schools with a total population of 6122 students. 5569 students were present at the testing, that is, 91% of the students covered (predicted) by the sample. Of the students present, 43.6% are from high school education, 53% from vocational education, 3.2% from art education and 0.2% from primary education. The testing was carried out in the Macedonian language and in the Albanian language. Of the students present, 4925 answered the Questionnaire for students, with 77% filling in the Macedonian language, and the remaining 23% in the Albanian language (Lameva et al., 2022). The sample of a total of 4925 students has been verified and approved as representative for the implementation of PISA 2018 testing by the OECD research team.

### Instruments

The research used scales that refer to the constructs related to motivation for achievement and subjective well-being. They are an integral part of the questionnaire intended for students, as part of the research procedure prescribed by the protocol of the international research study PISA 2018 (OECD, 2019a).

## Motivation for achievement

Motivation for achievement is a psychological construct that is operationalized through the following six components:

**Competitiveness.** It is defined as a disposition to approach a particular task with the goal of demonstrating greater competence in relation to the achievements of others (corresponds to the performance goal orientation of the Achievement Goal Theory). It is measured through a score obtained on the Competitiveness scale (OECD, 2019a). The scale was introduced for the first time in the PISA 2018 research framework and consists of five statements:

- I think that succeeding both at work and when playing games is important.
- I enjoy working in situations involving competition with others.
- It is important for me to perform better than other people on a task.
- I try harder when I'm in competition with other people.
- It annoys me when other people do better than me.

On this scale, as well as on the next five, students express their agreement with the statements offered on a four-point scale, where the answers are coded in the following way: completely agree (4), agree (3), disagree (2) and I do not agree at all (1). The minimum score for the six scales is 1, and the maximum is 4. The higher score on each of the scales individually indicates a greater disposition of the students for competition, i.e. mastering the tasks, i.e. fear of failure, persistence, appreciation of effort, self-efficacy.

**Mastery approach goals.** It is defined as the disposition to work hard in order to acquire the competence of learning with understanding (corresponds to the goal orientation towards mastery of tasks from the Theory of Achievement Goals). It is measured through a score expressed on the scale for measuring the goal orientation of students towards mastering tasks (OECD, 2019a). The scale was introduced for the first time in the PISA 2018 research framework and consists of four statements:

- My goal is to learn as much as possible.
- My goal is to completely master the material presented in my class.
- My goal is to avoid performing worse than other students.

- My goal is to understand the content of my classes as thoroughly as possible.

**Fear of Failure.** It is defined as a disposition to protect and avoid mistakes and failure, because the consequences of them are perceived as shameful. It is measured through a score expressed on the Fear of Failure scale (OECD, 2019a). The scale was introduced for the first time in the PISA 2018 research framework and consists of five statements:

- When I am failing, I worry about what others think of me.
- When I am failing, I am afraid that I might have enough talent.
- When I am failing, this makes me doubt my plans for the future.
- When I am failing, people are less interested in me.
- When I am failing, it matters to me that others who are important to me are disappointed.

**Persistence.** It is defined as a disposition for setting goals aimed at mastering tasks and developing one's competence. In doing so, the students aim to become more competent, smarter, look for challenges and put in the effort to achieve them. It is measured through a score expressed on the Persistence scale (OECD, 2019a). The scale was introduced for the first time in the PISA 2018 research framework and consists of six statements:

- I am satisfied when I do a job well.
- I attempt tasks that I'm not sure I can do more often than tasks that I believe I can do.
- I find satisfaction in working as hard as I can.
- Once I start a task I persist until it is finished.
- Part of the enjoyment I get from doing things is when I improve on my past performance.
- If I'm not good at something, I'd rather keep struggling to master it than move on to something I may be good at.

**Effort.** Students who had goals aimed at mastering the tasks and developing their abilities, that is, competencies, have positive attitudes towards the investment of effort. It is measured through a score expressed on the Valuation of Labor scale (OECD, 2019a). The scale was introduced for the first time in the PISA 2018 research framework and consists of four statements:

- Trying hard at school will help me get a good job.
- Trying hard at school will help me get into a good college or university.

- I enjoy receiving good grades.
- Trying hard at school is important.

**Self-efficacy.** A construct, which is defined as a self-assessment of abilities (one's own qualities) or competencies that are needed to perform a task. It is measured through a score expressed on the Self-Efficacy scale (OECD, 2019a). The scale consists of seven statements:

- I usually manage one way or another.
- I feel proud that I have accomplished things.
- I feel that I can handle many things at a time.
- I can get through difficult times because I have experienced difficulty before.
- I can usually find something to laugh about.
- My belief in myself gets me through hard times.
- When I'm in a difficult situation, I can usually find my way out of it.

### **Subjective well-being**

Subjective well-being is defined as a state that includes all evaluations, positive and negative, that people make in relation to their lives, as well as their affective reactions to personal experiences (OECD, 2016; OECD, 2019a). This definition unites the following elements of well-being:

**Life satisfaction.** It refers to how satisfied students are with their lives in general and how they value it on a scale from zero to ten, i.e. from *not at all satisfied* (0) to *completely satisfied* (10). Life satisfaction is measured through a score obtained by answering the question:

- Overall, how satisfied are you with your life overall these days?

Students make their assessment on a scale from 0 to 10, whereby the coding of the answers is done in the following way: I am not at all satisfied (0) and I am completely satisfied (10) (OECD, 2019a). A higher score indicates greater life satisfaction.

**Affect.** It refers to the emotional state of the students, that is, to the positive and negative feelings that they usually feel. In PISA 2018, the emotional state of students is measured through an individual score expressed separately for each of the specified affects (positive or negative) and two separate scales are formed accordingly, a scale of positive affect and a scale of negative affect.

The question is: How often do you feel:  
(for the positive affect scale):

- Proud
- Happy
- Joyful

(for the negative affect scale):

- Scared
- Sad
- Miserable

Students declare the frequency of a certain affect on a four-point scale, where the coding is as follows: never (1), very rarely (2), sometimes (3) and always (4). The minimum score on both scales is 1, and the maximum is 4. A higher score indicates a more frequent representation of a certain positive or negative feeling (OECD, 2019a).

**Eudemonia.** It refers to a state in which students feel that their life has meaning or purpose, that it is "worth living" and they set themselves higher goals to achieve (Diener et al., 2018). It is measured through a score expressed on the Eudemonia scale (OECD, 2019a). The scale is proposed for the first time to be included with the PISA 2018 research framework and consists of three statements:

- My life has clear meaning or purpose.
- I have discovered a satisfying meaning in life.
- I have a clear idea of what gives meaning to my life.

Students express their agreement with the statements on a four-point scale, where the coding of the answers is done in the following way: completely agree (4), agree (3), disagree (2) and do not agree at all (1). The minimum score on the scale is 1, and the maximum score is 4. A higher score indicates a positive self-assessment of the students regarding the fact that they have discovered their own meaning, that is, their purpose in life.

### **Comprehension of verbal test content**

This variable is determined through the total score achieved on the reading comprehension test tasks. The established framework of the texts used for the area of language literacy (reading comprehension) in PISA 2009

is also respected in the 2018 cycle and several dimensions are used in their selection:

- Origin of the text: Is the text composed by a single author or by a group of authors with or without the participation of the reader?
- Text format: Is it an excerpt from a prose text or is it an integral whole or is it a combination of several types of texts? This dimension distinguishes:
  - Continuous texts - structured with sentences organized into paragraphs. They can be part of larger structures, such as chapters and books (eg, newspaper reports, essays, novels, short stories, reviews, and letters).
  - Discontinuous texts - which are commonly known as documents or texts that clarify the main topic, with a different organization of the text itself than continuous texts (for example, lists, tables, charts, diagrams, advertisements, graphics, catalogs, indexes).
- According to the content, the PISA test also uses texts that basically contain: description; narration; exposure; instruction; exchange.

The creation of questions in this international research is closely related to the type of text. Most often, the wording of questions for texts based on descriptions begins with *who* and *what*, and through them the discovery of information related to certain properties of things is sought. Narrative-based texts create questions that begin with *when* because they refer to the properties of things in time. For texts that contain an exposition of information, the questions are formulated with *how* so that they can be analyzed. In the group of texts for which the initial questions are formulated with *how* are the texts in which directions are given for the realization of things. Questions related to argumentative texts are often formulated with *why*. The total number of assigned tasks is 88. With the largest number of tasks, comprehension of the reading is checked (50 in total), followed by evaluation and thinking (21 tasks) and locating information is required in a total of 17 tasks (Lameva, 2021).

### Procedure

In the international research study PISA 2018, students' knowledge of mathematics, reading comprehension and the natural group of subjects was assessed using tests, and data on motivational factors and subjective well-being factors were obtained from the student questionnaire. The tests and

the rest instruments used to collect data in this study were translated into Macedonian and Albanian. In this study, 30 different tests were used which were solved in two sessions of one hour each with a break between sessions, which means that the total time to solve the test was two hours. Each student covered by the sample solved one test of about 60 pages. The questions and tasks in the tests were multiple-choice (with a choice of one of the offered answers), with short answers and open-ended questions that required reasoning, explanation or a complete solution procedure. Each student included in the sample after the two knowledge testing sessions filled out a questionnaire on the factors affecting the achievements, which was carried out in a scheduled time of 35 minutes (Lameva et al., 2022). For the purposes of this doctoral thesis, the data from the reading comprehension tests were used.

### **Statistical data analyses**

To determine the hypothetical (construct) validity of the proposed factor models (first-order and hierarchical models), confirmatory factor analysis was used in the statistical package SPSS-Amos (Statistical Package for Social Sciences-Analysis of a Moment Structures). When conducting the confirmatory factor analysis, the following model fit criteria were used (McDonald & Ho, 2002): Chi-square test (CMIN/DF), Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA), Root Mean Square Residual (SRMR), the Tucker Lewis Index (TLI) and the Comparative Fit Index (CFI) (Savalei, 2018).

The statistical procedure Hierarchical linear regression was used in order to determine which motivational factors and factors of subjective well-being are significant predictors of the achievement of the tasks in the tests for understanding verbal content given in the PISA 2018 testing.

An additional analysis of the moderating effects of the factors related to the subjective well-being on the motivational factors was made, in order to explain the variance in the achievement of the tasks in the tests for understanding verbal content. The analysis was carried out in SPSS using the PROCESS tool (Igartua & Hayes, 2021; Hayes, 2018).

## RESULTS OBTAINED AND THEIR SIGNIFICANCE

### Descriptive statistics

In relation to the obtained results of the variables that refer to the motivational constructs, the average scores for: Self-efficacy, Mastery approach goals, Persistence and Competitiveness exceed the mean value of the scale. The values of the arithmetic means of the Fear of Failure and Valuation of Effort scales do not reach the mean value of the scale. Cronbach alpha coefficients range from .73 to .85 indicating high internal consistency of each of the scales. Regarding the measures of variability, we note that the values for both skewness and kurtosis are within the allowed range and indicate fulfillment of the condition for normal data distribution (Wright & Herrington, 2011; Gravetter et al., 2020).

Regarding the variables related to subjective well-being, it is noted that the Eudemonia and Positive Affect scales exceed the mean value of the scale (measured on a scale from 1 to 4). The value for the arithmetic mean of the Negative Affect scale is below the mean value, and on the Life Satisfaction scale the mean value is high (measured on a scale from 0 to 10). Cronbach alpha coefficients for the positive and negative affect scales meet the minimum requirement for acceptable internal homogeneity (.60 to .70). Regarding the measures of variability, we note that the values are within the allowed range and indicate the fulfillment of the condition for normal distribution of the data.

The students' average achievement of the tasks in the tests for understanding verbal content is 392.89 points, and if we compare it with the international average achievement of the countries participating in the PISA 2018 test, which is 487 points, we can conclude that the results of our 15-year-old students are significant lower than the international average score.

### **Confirmatory factor analysis findings for the Motivation for achievement construct**

According to the results of the initial check of the factor structure of the Motivation for achievement factors in the final model, the following values were obtained for the selected criteria for the suitability of the model:

CMIN/DF = 3.56 (before the modification, CMIN/DF = 4.59); TLI = .94 (before modification, TLI = .92); CFI = .95 (before modification, CFI = .93); SRMR = .04 (before modification, SRMR = .05); RMSEA = .04 with 90% CI [0.038, 0.042] (before modification, RMSEA = .05). Based on the results it can be concluded that hypothesis 1 is confirmed, the proposed six-factor model in the research framework for the PISA 2018 test to measure motivation for achievement among 15-year-old students adequately corresponds to the data obtained on a sample of students of 15 years of age in the Republic of North Macedonia.

In the final hierarchical model, the following values were obtained for the selected model suitability criteria: CMIN/DF = 3.74 (before modification, CMIN/DF = 4.15); TLI = .94 (before modification, TLI = .93); CFI = .95 (before modification, CFI = .94); SRMR = .04 (before modification, SRMR = .05); RMSEA = .04 with 90% CI [0.039, 0.044] (before modification, RMSEA = .05). According to the results it can be concluded that hypothesis 2 is confirmed, the six motivational factors are related in a hierarchical model, in the higher order factor - Motivation for achievement.

### **Findings from confirmatory factor analysis of subjective well-being**

According to the results of the initial check of the factor structure of the factors of Subjective well-being, the following values were obtained in the final model (Figure 3): CMIN/DF = 4.10 (before the modification, CMIN/DF = 5.17); TLI = .96 (before modification, TLI = .95); CFI = .98 (before modification, CFI = .97); SRMR = .03 (before modification, SRMR = .04); RMSEA = .04 with 90% CI [0.036, 0.053] (before modification, RMSEA = .05). According to the results we can conclude that hypothesis 3 is confirmed, the proposed four-factor model for measuring the subjective well-being of 15-year-old students adequately corresponds to the data obtained from the research.

According to the findings hypothesis 4, as well, is confirmed, that is, it is confirmed that the four factors are connected in a hierarchical model. The analysis shows that all the factors are related in a higher order factor, the factor Subjective well-being. In the final model there is an improvement in the following parameters: CMIN/DF = 4.45 (before the modification, CMIN/DF = 5.46); TLI = .96 (before modification, TLI = .95); CFI = .97 (before modification, CFI = .96); SRMR = .04 (and before the modification the value

was .04); RMSEA = .05 with 90% CI[0.038, 0.042] (and before modification the value was .05).

### **Findings from Hierarchical Regression Analysis on the Contribution of Predictors to Verbal Content Comprehension Test Achievement**

Hierarchical regression analysis with the enter method was applied to test hypothesis 5. The results show that in the first model by performing step 1 of the procedure, i.e. by entering only the first block of variables related to the motivation for achievement factor, the contribution of this block of variables in predicting the variance in the variable achieving results on the tasks in the tests for understanding of verbal content in PISA 2018 is 11% ( $F(6, 3299) = 477569.24, p < .01$ ). When with the enter method, step 2 will also be implemented, i.e. the second block of variables, i.e. emotional factors, will be added, a change in the percentage of explained variance will be noted and 4% will be added to the total percentage of explained variance. That is, a total of 15% ( $F(10, 3295) = 392184.70, p < .01$ ) of the variance in task performance in verbal content comprehension tests is determined by these two sets of variables.

### **CONCLUSION**

In PISA 2018, new scales were introduced to measure the constructs motivation to achieve and subjective well-being. That is why the first part of the research focused on and answered the question of the hypothetical (construct) validity of the scales. The results of the conducted confirmatory factor analysis confirm the validity of each of the offered scales. It was also confirmed that these scales are mutually related in a higher-order construct, that is, it was confirmed that the motivation for achievement is determined by the six factors: Self-efficacy, Mastery approach goals, Persistence, Fear of failure, Competitiveness and Value of effort, and the subjective well-being from the four factors: Positive affect, Negative affect, Eudemonia and Life satisfaction. Hence, the results indicate that the applied model is completely suitable for the population of students in our country.

The second part of the research provided an answer, i.e. determined the significant constructs related to the motivation to achieve and subjective well-being, as predictors of the achievement of the results of the tasks in the tests for understanding verbal content among students at the

age of 15 given to the PISA 2018 test. The results show that all six constructs related to achievement motivation contribute significantly, that is, they are significant predictors of students' achievement on tasks in reading comprehension tests. At the same time, students' self-efficacy is the factor that contributes the most in explaining the variance in student achievement, followed by the following factors: mastery goals, fear of failure with a negative sign (higher fear of failure, lower student achievement), persistence, competitiveness and finally the smallest value of the Beta coefficient, i.e. the smallest contribution to the explanation of the students' achievement, has the construct investment of effort (the significance is due to the introduction of the second block of variables that refer to the subjective well-being, more specifically the variable eudemonia). The value of the Beta coefficient for this construct is negative, which indicates that students who value effort more have lower task achievement in reading comprehension tests.

Regarding the factors from the subjective well-being section, also all four factors have a significant contribution to the prediction of students' achievement on tasks in reading comprehension tests, but surprisingly, in the opposite direction than expected (compared to most of the relevant studies). The biggest contribution is the eudemonia factor, followed by the positive affect factor, negative affect and the lowest contribution is the satisfaction with life. The three factors: eudemonia, positive affect and life satisfaction have a negative sign on the Beta coefficient, which indicates that students who have higher scores on these scales (have a pronounced sense of meaning in life, positive affect, and higher life satisfaction) have lower task achievement in reading comprehension tests. Regarding negative affect, the sign of the Beta coefficient is positive, which indicates that students who had a higher score on the negative affect scale achieved higher scores on tasks in reading comprehension tests. The results can be viewed expressed in the other direction, that is, students who have higher academic achievements have a lower pronounced sense of meaning in life, lower positive affect and lower satisfaction with life, and higher negative affect.

According to the obtained results, the students value work very low as something important for getting good grades, enrolling in college, getting a job. So, fifteen-year-old students do not value the investment of effort at school, they do not have basic knowledge of mathematics, reading

and science, and at the same time an increasing number of students continue in higher education, without then getting employment (OECD, 2019c). What is the situation in schools in the context of the question of valuing the investment of effort to achieve goals, such as getting good grades, enrolling in college, finding a good job. In schools, what can be observed is that there is no open discussion, no critical argumentation regarding these issues. There is no discussion regarding what goals schools set for improving student learning outcomes, no discussion of how well school learning environments support the development of students' knowledge and skills. Too much focus on summative grades and the dominant perception of assessment as the ultimate judge of success minimizes one particularly important function of assessment – to provide information to improve learning. Because of this, many students move from one grade to another, without meeting the expectations for their level and without having a real insight into their own competencies. In addition, the focus on assessment as the main outcome of learning for students creates a situation in which learning is something that is alienated, does not make sense to them, that is, it is not in line with their current needs, desires, aspirations, abilities and invested effort, but something that from they are expected to fulfill it as an imposed obligation in a social environment in which not everyone is expected to achieve.

Research shows that students' path to self-determination in reading depends on the support they receive from significant others. A favorable and stimulating context ensures the development of reading competence and expands autonomy in directing one's reading activities. When the family and school ensure that the student builds self-efficacy and independence in reading, the individual grows toward internally motivated and self-determined reading. The teacher is the "significant" actor for the development of language literacy (Reeve, 2012). Teachers can encourage students to develop a goal orientation towards learning. Good teachers not only help students succeed but can help them believe that hard work and learning strategies are the source of their success. Teachers should believe that all students can learn and succeed, and accordingly design an appropriate learning environment. Quality teachers not only increase student achievement, but also provide emotionally supportive environments for student development (Kraft & Falken, 2020).

PISA 2018 asks students for the first time how they usually feel, that is, how often they have felt: scared, sad, miserable, happy, proud, full of

energy. There is probably no universally acceptable way to rank countries based on the positive and negative feelings expressed by their students, but if there is one type of response that most would agree should be taken seriously, it is when students say that they always feel sad, scared, miserable. In our country, as well as in Moldova, Montenegro, Slovenia and Uruguay, less than one student stated that they felt scared sometimes or always, while in China: Beijing, Shanghai, Jiangsu and Zhejiang, where students have the highest achievement in reading tests with understanding, then the Czech Republic, Indonesia, Japan and the Philippines, more than half of the students reported that they felt these negative emotions (OECD, 2019b).

The correlations show that the students who achieved high scores on the tasks in the verbal content comprehension tests mostly disagree with the statements of the Eudemonia scale, that is, they express a low meaning in life (OECD, 2019b). On the other hand, precisely in relation to eudemonia, or meaning in life, over 85% of students declared that they have a clear idea of what creates meaning in their lives (OECD, 2019b). These unexpected results on the negative association between eudemonia and achievement are particularly important for studying the reasons for our students' low scores, which requires further research. One explanation can be related to students' aspirations - in that students who have not yet achieved all that they want to achieve may not feel that they have not yet found meaning in their lives (Classick et al., 2021; Kuhn et al., 2021; Steger, 2013).

Regarding life satisfaction defined as a cognitive assessment of what a person thinks about their life as a whole, a high percentage (67%) of students from the countries participating in PISA 2018 answered that they were satisfied with their life (they answered from 7 to 10, on a scale of 0 to 10). The average value of life satisfaction for our students is high (above the average value of the countries participating in PISA 2018), which may be the result of students giving socially desirable answers. But what is important to highlight is that students who are more satisfied with their lives have lower achievement on tasks in tests of understanding verbal content (OECD, 2019b; Povedano-Diaz et al., 2020).

The obtained results on the relationship between the dimensions of subjective well-being and the achievements of the verbal content comprehension tests can be elaborated in the following way: because academic achievements are at the price of negative affects and low life

satisfaction, meaning and positive affects, maybe it is one of the reasons why our students have low PISA test scores. Students do not have adequate support for learning through joy and with meaning, learning is followed by negative emotions and rare positive emotions, so this results in the fact that children seem to give up learning early, from the love of learning. There are probably few of them left who persevere, but at a high cost to their subjective well-being and mental health.

It should be noted that adolescence is a vulnerable period, with major cognitive, emotional, behavioral, and neurochemical changes. In addition to this, when the COVID-19 pandemic is added, i.e., the fact that young people were affected by the closure at home in the spring and summer of 2020, it becomes very important to understand the mental state of students and to take specific actions to monitor their progress. of their well-being and how these conditions are reflected on education (Damon, 2004; Hughson & Wood, 2020). Hence the need to recognize schools as developmental and educational environments for improving the mental health of students and the school community as a whole. School should be nurtured as a social resource for children's developmental needs for contact, companionship, and belonging, but with greater student participation (Currie et al., 2012; Lyubomirsky et al., 2005). Schools should receive adequate training and continuous support to open the topics for the psychological and socio-emotional needs of students. At the same time, it is necessary to work on raising awareness of these topics among parents, but also among the wider community, to discuss the mental health of students, as well as possible strategies and actions to improve well-being (OECD, 2018; Hughson, 2022).

In future research, the results obtained from this paper can be shared and discussed with students at the age of 15 in an organized way in focus group discussions. In that way, more in-depth qualitative data will be provided from which conclusions can be drawn about what the students mean when they answer the offered items in the scales, that is, they will explain how they define the terms Motivation for achievement and Subjective well-being.