

Sveučilište J.J. Strossmayera u Osijeku
Filozofski fakultet Osijek
Odsjek za Psihologiju

Veronika Kirin

CILJNE ORIJENTACIJE I OBRAZOVNI ISHODI

Završni rad

Mentor: doc.dr.sc Ana Kurtović
Sumentor: dr.sc. Gabrijela Vrdoljak

Osijek, 2018

Sveučilište J.J. Strossmayera u Osijeku
Filozofski fakultet Osijek
Odsjek za Psihologiju
Preddiplomski studij psihologije

Veronika Kirin

CILJNE ORIJENTACIJE I OBRAZOVNI ISHODI

Završni rad

Područje društvenih znanosti, polje psihologija, grana školska psihologija i
psihologija obrazovanja

Mentor: doc.dr.sc Ana Kurtović
Sumentor: dr.sc. Gabrijela Vrdoljak

Osijek, 2018

Sažetak

U današnjem svijetu informacija i brzog napredovanja znanosti i tehnologije sve se češće traži od čovjeka da se angažira u cjeloživotno obrazovanje. No problem se javlja, kada učenik ne može napredovati odnosno ne postiže dobre rezultate te gubi motivaciju i razvija averziju prema školi. Da bi učenik mogao adaptivno regulirati svoje učenje on mora biti dovoljno motiviran, vrlo popularna perspektiva koja pokušava objasniti razlike u motivaciji unutar obrazovanja je perspektiva ciljnih orijentacija. Ovaj rad podijeljen je na dva dijela, tako u prvom dijelu pokušava opisati i objasniti sve do sada spomenute vrste ciljnih orijentacija, a u drugom prezentirati utvrđene odnose ciljnih orijentacija i različitih obrazovnih ishoda.

Ključne riječi: ciljne orijentacije, ciljevi postignuća, orijentacija na učenje, orijentacija na učinak, orijentacija na izvedbu, 2x2 model, multiple orijentacije

SADRŽAJ

1. UVOD	1
2. SAMOREGULACIJA UČENJA	3
3. CILJNE ORIJENTACIJE	3
3.1. Povijesni pregled konceptualizacije ciljnih orijentacija	4
3.2. Orijehtacija na učenje	5
3.2.1. Izbjegavajuća ciljna orijentacija na učenje.....	7
3.3. Orijehtacija na učinak	7
3.3.1. Pristupajuća ciljna orijentacija na učinak.....	8
3.3.2. Izbjegavajuća ciljna orijentacija na učinak	9
3.4. Još neke konceptualizacije ciljnih orijentacija.....	9
4. POSLJEDICE RAZLIČITIH CILJNIH ORIJENTACIJA I OBRAZOVNI ISHODI	11
4.1. Posljedice ciljne orijentacije na učenje	11
4.2. Posljedice ciljne orijentacije na učinak.....	12
4.3. Posljedice ciljne orijentacije na izbjegavanje truda.....	14
4.4. Posljedice multiplih ciljnih orijentacija	14
6. ZAKLJUČAK	16
LITERATURA.....	17

1. UVOD

Danas se nerijetko može čuti poslovice „fakultet ne završavaju odličaši već uporni“, kao i obično i u ovoj poslovice ima nešto istine. Prema istraživanju Dodig (2017) pod naslovom „Rano napuštanje studija u hrvatskom visokom obrazovanju“ najčešći razlog napuštanja studija su prvenstveno financijski problemi, no pokazalo se da studenti koji se suočavaju s više faktora napuštanja studija poput obiteljskog stresa i akumuliranja nepoloženih ispita, svakako donesu takvu odluku prije. Dobar primjer razloga zašto neki studenti napuštaju studij u trećoj godini je mogućnost prenošenja predmeta. Upravo zbog toga netko tko je upisao treću godinu može imati položene ispite tek za jednu i pol godinu što u kombinaciji s financijskim opterećenjem uzrokuje napuštanje fakulteta. Odgovor na to zašto neki studenti uspiju akumulirati toliko nepoloženih ispita, možemo pronaći u nedostatku upornosti i motivacije.

Petz (1992) navodi kako se motivacija (lat. *move* = kretati se) najčešće definira kao stanje u kojem smo iznutra pobuđeni nekim potrebama, porivima, težnjama, željama ili motivima na određeno ponašanje usmjereno prema postizanju nekog cilja. Važnu ulogu ima vrsta motivacije koja potiče ljude na djelovanje, odnosno razlozi zbog kojih ulazimo u određena ponašanja (Deci i Ryan, 2000). Na primjer, student može biti visoko motiviran da položi ispit s visokom ocjenom iz različitih razloga. Jedan od razloga može biti zato što ga taj kolegij iznimno zanima i smatra da će mu ovladavanje tim znanjem donijeti potrebnu kompetenciju za buduće zanimanje. Suprotno tome, možda jednostavno želi biti bolji od svojih kolega i pokazati svoje superiorne sposobnosti.

U domeni obrazovnih ishoda uz motivaciju se veže i konstrukt samoreguliranog učenja. Kako objašnjavaju Baumert, Schnabel i Lehrke (1998; prema Sorić 2014) samoregulacija učenja podrazumijeva sposobnost razvijanja znanja, vještina i stavova koji podržavaju i pospješuju buduće učenje, i koja, apstrahirana iz originalnog konteksta učenja, može biti prenesena u druge situacije učenja. Stupanj u kojem su učenici samoregulirani ovisi o stupnju u kojem su oni metakognitivno, motivacijski i ponašajno aktivni sudionici u vlastitom procesu učenja (Zimmerman i Schunk, 2001; prema Sorić, 2014). Zimmerman i Schunk (2001; prema Sorić, 2014) napominju da samoregulirano učenje nije mentalna sposobnost niti akademska vještina, već usmjeravajući proces u kojem učenici svjesno planiraju i prate vlastite kognitivne, ponašajne i afektivne procese koji su važni za uspješno obavljanje akademskih zahtjeva.

Jedna od vrlo važnih determinanti samoreguliranog učenja uz često spominjanu samoeфикаsnost u literaturi je i percepcija vrijednosti određene aktivnosti. Dakle, stupanj u kojem određena aktivnost ili zadatak ispunjava potrebe, olakšava postizanje postavljenih ciljeva ili potvrđuje nečije osobne vrijednosti odredit će vrijednost koju će ta osoba pripisati angažiranju u toj aktivnosti odnosno zadatku (Wigfield, Hoa i Lutz Klauda, 2008; prema Sorić, 2014). Kilian, Hofer, Fries i Huhnle (2010; prema Sorić, 2014) navode kako vrijednosti predstavljaju koristan okvir za proučavanje procesa učenja zato što su to generalizirana vjerovanja o poželjnosti različitih ponašanja i događaja. Za konceptualizaciju konstrukta vrijednosti kao motivacijske komponente čine se ključnim dvije komponente: ciljne orijentacije i vrednovanje zadatka (Pintrich, 2000a).

Većina nedavnih znanstvenih i teorijskih radova iz područja motivacije postignuća koristi perspektivu ciljnih orijentacija. Ova perspektiva specifična je po tome što polazi od pitanja zašto je učenik motiviran na učenje, a ne je li on motiviran ili nije. Osnovni konstrukt ovog modela definira se kao skup vjerovanja iz kojeg proizlaze različiti pristupi i angažman te različiti odgovori na situacijske zahtjeve. Takva orijentacija određuje i kriterije na koje se učenik referira kod procjene vlastitog uspjeha i razine izvedbe, što dalje ima utjecaj na druga motivacijska uvjerenja poput atribucija ili emocija, ali i na daljnju izvedbu samog učenika (Pintrich i Schunk, 1996; prema Stanišak Pilatuš, Jurčec i Rijavec, 2013). Unutar tradicije ciljnih orijentacija naglasak je većinom bio na dva tipa, usmjerenost na ovladavanje zadatkom (tzv. usmjerenost na učenje) i usmjerenost na izvedbu (tzv. usmjerenost na učinak) (Dweck, 1986 ; Nicholls 1984; prema Elliot i McGregor 2001). Kod ciljne orijentacije ovladavanja zadatkom osoba je usmjerena na razvijanje vještina kroz ovladavanje zadatkom, dok je kod ciljne orijentacije na izvedbu osoba fokusirana na prezentiranje svoje sposobnosti u odnosu na druge. Pretpostavlja se da svaka od ove dvije orijentacije daje drugačiji perceptualno kognitivni okvir u području postignuća i svaka orijentacija vodi do drugačijih obrazaca procesa i ishoda (Ames, 1992; Dweck, 1999; Urdan, 1997; prema Elliot i McGregor 2001). Elliot i njegovi suradnici (Elliot i Churvh, 1997; Elliot i Harackiewicz, 1996; prema Elliot i McGregor 2001) revidirali su ovu dihotomnu podijelu tako što su konstrukt usmjerenost na izvedbu podijelili na približavanje izvedbi i izbjegavanje izvedbe. Točnije predložili su trihotomni model u kojem je ciljna orijentacija na zadatak ostala jednaka, no ciljna orijentacija na izvedbu podijeljena je na 2 nova konstrukta. Daljnji razvitak trihotomnog modela predložili su Elliot i McGregor (2001) na način da se u potpunosti uključi razlikovanje prilazeće i izbjegavajuće motivacije na cijeli model ciljnih orijentacija. Prema ovome pristupu ciljna orijentacija na zadatak također je podijeljena na prilazeću orijentaciju na zadatak i izbjegavajuću orijentaciju na zadatak.

Nakon teorijskog pregleda relevantnih konstrukata vezanih uz ciljne orijentacije daljnji cilj ovog rada je predstaviti pregled različitih istraživanja te opisati i utvrditi odnos različitih ciljnih orijentacija i obrazovnih ishoda.

2. SAMOREGULACIJA UČENJA

„Samoregulirano učenje je ciklički proces u kojem učenici metakognitivno, motivacijski i ponašajno postaju aktivni sudionici tog procesa (Zimmerman, 2001; prema Sorić, 2014), međutim učenik u taj proces ulazi kao cjelokupna i jedinstvena osoba čije urođene, a jednako tako i stečene osobine mogu utjecati na razvoj i uspješnost tog procesa.“ (Sorić, 2014). Samoregulirani učenici nisu pasivni primatelji informacija, nego aktivno doprinose postizanju postavljenih ciljeva učenja, oni započinju, mijenjaju i održavaju aktivnosti usmjerene k određenom cilju kontrolirajući tako i samo njegovo postignuće. Istraživanja su pokazala da samoregulirani učenici ispoljavaju niz ponašanja koja doprinose akademskom uspjehu, naime takvi učenici bolje postavljaju ciljeve učenja, koriste učinkovitije strategije učenja, bolje prate i procjenjuju svoje napredovanje prema postavljenom cilju, stvaraju si bolje okruženje za učenje, više se trude i uporniji su (...) (Sorić, 2014). Istraživače je dalje zanimalo što učenike motivira na samoregulaciju učenja i u tom su smislu aktualizirani konstrukti kao što su ciljne orijentacije, samoeфикаsnost ili kauzalne atribucije (Sorić, 2014). Općenito motivacijski procesi igraju ključnu ulogu u iniciranju, održavanju i usmjeravanju učeničkog zalaganja u svrhu postizanja samoregulacije vlastitog učenja. Dakle ovi procesi mogu biti prethodnici, medijatori i ishodi samoregulacijskog procesa. Prema različitim istraživanjima ciljne orijentacije su i prethodnici i medijatori i ishod samoregulacijskog procesa (Sorić, 2014). Tako Sorić (2014) navodi kako različite ciljne orijentacije utječu na različite procese samoregulacije, tj. učenici orijentirani na učenje usmjeravaju svoj proces učenja i kognitivne strategije s obzirom na znakove koji pokazuju koliko su napredovali. Dok će učenici orijentirani na učinak kao standard usporedbe uzimati napredak i ocjene drugih učenika te će kontrolirati svoja nastojanja tako da pokažu svoju superiornost.

3. CILJNE ORIJENTACIJE

Maehr i Zusho (2009; prema Sorić, 2014) uspoređivali su konceptualizacije ciljeva u suvremenoj teoriji ciljeva postignuća s konceptualizacijama u starijim teorijama motivacije te su izvijestili kako su ranije ciljevi uglavnom bili definirani s obzirom na sadržaj cilja odnosno s

obzirom na to što osoba želi postići. Suprotno, teorija ciljeva postignuća više je usmjerena na pitanje „zašto“ osoba nešto želi postići, i upravo tako je konstrukt ciljeva podignut na jednu višu, nadređenu razinu. U skladu s navedenim Sorić (2014) definira ciljeve postignuća kao integrirane i organizirane složaje vjerovanja kako o generalnoj svrsi postignuća tako i o standardima prema kojima će se procjenjivati uspješnost tog postignuća. „*Upravo zato što predstavljaju sustav, teoriju ili shemu pristupanja i angažiranja u zadatku i evaluacije učinka na tom zadatku ciljevi postignuća često se nazivaju ciljnim orijentacijama*“ (Sorić, 2014). Iako je većina istraživanja vezana uz ciljne orijentacije provedena u okviru učenja i školske psihologije, nekoliko zanimljivih nalaza dala je i organizacijska psihologija. Tako Payne, Youngcourt i Beaubien (2007) navode kako organizacijska psihologija gleda na ciljne orijentacije iz više perspektiva; kao na stabilne, u stilu osobina, individualno razlikujuće karakteristike (Colquitt i Simmering, 1998; prema Payne i sur., 2007), također kao na situacijski specifična stanja bliska zadatku ili kontekstu (Stevens i Gist, 1997; prema Payne i sur., 2007). Ako se u obzir uzmu početne teorijske formulacije ciljnih orijentacija koje su ih opisivale dispozicijski (Nicholls, 1989; prema Payne i sur., 2007), ovisno kao funkcija osobne implicitne teorije o inteligenciji (Dweck, 1986, 1989; prema Payne i sur., 2007), logično je za pretpostaviti da ciljne orijentacije mogu postojati i kao osobina i kao stanje, tada bi ciljna orijentacija kao osobina imala direktni utjecaj na ciljnu orijentaciju kao stanje (Payne i sur., 2007). Nešto suvremeniji opis stabilnosti ciljnih orijentacija mogao bi se izvući iz novijih istraživanja koja sugeriraju da ciljne orijentacije nisu sasvim stabilne ni tijekom školovanja, a mogu ovisiti i o spolu učenika (Wigfield i Cambria, 2010.; Dekker i sur., 2012; prema Koludrović i Reić Ercegovac, 2013; Stanišak Pilatuš, Jurčec i Rijavec, 2013)

3.1. Povijesni pregled konceptualizacije ciljnih orijentacija

U prvim konceptualizacijama istraživači su smatrali da su ciljne orijentacije bipolarni konstrukt, što znači da osobe mogu biti ili na jednoj dimenziji visoko/nisko ili na drugoj. S vremenom se ova pretpostavka počela dovoditi u pitanje te su se osmislile odvojene mjerne skale za orijentaciju na zadatak (učenje) i orijentaciju na izvedbu (učinak) (Button, Mathieu, i Zajac, 1996; Eison, Pollio i Milton, 1986; prema Payne i sur., 2007). Ovakvo su stajalište dobro potkrijepili Button i suradnici (1996; prema Payne i sur., 2007) kada su uočili da ljudi često imaju multiple i suprotne ciljeve. VandeWalle (1996; prema Payne i sur., 2007) je predložio podjelu ciljne orijentacije na izvedbu na dvije dimenzije, na pristupajuću orijentaciju i onu izbjegavajuću. Definirao je pristupajuću orijentaciju na izvedbu kao želju za dokazivanjem vlastite sposobnosti i potrebu za dobivanjem povoljnih mišljenja odnosno procjena. Izbjegavajuću ciljnu orijentaciju na izvedbu definirao je kao potrebu za izbjegavanjem pokazivanja nesposobnosti i želju za

izbjegavanjem negativnih procjena od drugih. Također, VandeWalle (1996; prema Payne i sur., 2007) je dokazao da je novi model bolji od dvofaktorskog modela. S ovom podjelom se slaže i Elliot (1994, prema Sorić, 2014) koji je opisao pristupajuću ciljnu orijentaciju na izvedbu kao usredotočenost na stjecanje kompetencija u odnosu na druge te je izbjegavajuću ciljnu orijentaciju na izvedbu opisao kao usredotočenost osobe na izbjegavanje mogućnosti da je drugi percipiraju nekompetentnom. Elliot je sa suradnicima pronašao kako pristupajuća i izbjegavajuća orijentacija imaju drugačije antecedente (Elliot i Church, 1997; prema Payne i sur., 2007) i drugačije posljedice (Elliot & Harackiewicz, 1996; prema Payne i sur., 2007). Elliot i McGregor (2001) predložili su daljnji razvitak teorijskog okvira ciljnih orijentacija na način da se u potpunosti uključi razlikovanje prilazeće i izbjegavajuće motivacije, što znači da dosadašnji jedinstveni koncept usmjerenosti na zadatak (učenje) treba diferencirati kao i usmjerenost na izvedbu u trihotomnom modelu. Prema ovome pristupu ciljna orijentacija na zadatak također je podijeljena na prilazeću (tzv. pristupajuću) orijentaciju na zadatak i izbjegavajuću orijentaciju na zadatak. Opravdanost novog 2x2 modela ciljnih orijentacija te opravdanost izbjegavajuće ciljne orijentacije na učenje (zadatak, ovladavanje vještinom) Elliot i McGregor (2001) potvrdili su kroz 3 studije. Također, korištenjem konfirmatorne faktorske analize potvrdili su da 2x2 model bolje objašnjava dobivene podatke od bilo kojeg alternativnog modela (trihotomnog ili drugi). Drugačiji model ciljnih orijentacija, koji je nešto manje zastupljen u literaturi, razvili su McInerney i Sinclair, 1992; prema Koludrović i Reić Ercegovac, 2013) iz Maehrove teorije osobnog ulaganja (Theory of Personal Investment, Maehr, 1984.; Maehr i Breskamp, 1986; prema Koludrović i Reić Ercegovac, 2013). Ova teorija pretpostavlja da je motivacija pojedinca određena trima skupinama varijabli. To su mogućnost djelovanja, samopoimanje (uvjerenje o samoefikasnosti) te ciljne orijentacije. Teorija pretpostavlja da područje ciljnih orijentacija uključuje četiri univerzalna velika ciljna područja a) znanje, b) izvedba, c) socijalni odnosi, d) ekstrinzični ciljevi. Unutar svakog područja moguće je razlikovati po dvije ciljne orijentacije tako ciljna orijentacija usmjerenosti na znanje obuhvaća usmjerenost na zadatak i zalaganje, usmjerenost na izvedbu sastoji se od dominacije i natjecanja, a socijalni odnosi obuhvaćaju pripadanje i brigu za druge dok se ekstrinzični ciljevi dijele na nagrade i pohvale (Koludrović i Reić Ercegovac, 2013).

3.2. Orijetacija na učenje

Orijentaciju na učenje kroz različitu literaturu možemo pronaći pod različitim nazivima. Tako se može naići na nazivlja, orijentacija na znanje, orijentacija na ovladavanje tj. ciljevi ovladavanja (eng. *mastery*) (Ames, 1992; prema Pintrich, 2000a), orijentacija na zadatak (Nicholls, 1984; prema Pintrich, 2000a)... U literaturi se često spominje kako je orijentacija na

učenje uglavnom povezana s pozitivnim antecedentima te dovodi do vidno pozitivnijih posljedica od orijentacije na učinak. Tako su rezultati tri studije Elliota i McGregora (2001) pokazali da je pristupajuća ciljna orijentacija na učenje pozitivno povezana s potrebom za postignućem te varijablom „*workmastery*“ koju su istraživači osmislili kao subskalu potrebe za postignućem, a odnosi se na potrebu osobe da razvije neku novu vještinu ili da unaprijedi postojeću. Također, orijentacija na učenje pozitivno je povezana i sa samoodređenjem u smislu da se osoba osjeća autonomnom te evaluacijom sposobnosti koja se odnosi na to koliko je osobi bitno da uspije. Nadalje, pozitivna povezanost pronađena je i s varijablom percipirana interaktivnost predavanja koja se odnosi na to koliko osoba vidi predavanje kao zanimljivo i interaktivno. Sve navedene varijable predstavljaju antecedente konstrukta ciljne orijentacije na učenje i na temelju povezanosti može se pretpostaviti da učenici koji imaju izraženu potrebu za postignućem zajedno sa izraženom potrebom razvijanja vlastitih vještina, koji su samoodređeni i bitan im je uspjeh te percipiraju nastavu zanimljivom imaju veću vjerojatnost razvijanja ciljne orijentacije na učenje. Antecedente ciljnih orijentacija ispitivali su i Payne i sur. (2007), oni su u svome istraživanju ciljnu orijentaciju na učenje tretirali kao unidimenzionalnu te su pronašli kako je ona negativno povezana s teorijom entiteta, što upućuje na to da učenici koji su usvojili implicitnu inkrementalnu teoriju te vjeruju da se inteligencija trudom može mijenjati, češće usvajaju orijentaciju na učenje, a ne na izvedbu. Također, pozitivna povezanost ciljne orijentacije na učenje sa samopoštovanjem upućuje na to da učenici koji imaju visoko samopoštovanje češće usvajaju ciljnu orijentaciju na učenje. Nadalje, utvrđena pozitivna povezanost samoučinkovitosti i orijentacije na učenje, pokazuje da bi učenici koji pokazuju viši stupanj samoučinkovitosti mogli češće usvajati ciljnu orijentaciju na učenje (Payne i sur., 2007). Osim istraživanja koja su se bavila prediktorima ove ciljne orijentacije, Dweck (1986.; prema Stanišak Pilatuš, Jurčec i Rijavec, 2013) također navodi kako prihvaćanje učenja kao cilja motivira učenike na napor kojeg koriste kao sredstvo postizanja ponosa i zadovoljstva, odnosno ova ciljna orijentacija potiče istraživanje, proaktivnost i rješavanje zadatka kod učenika. Također učenik je usmjeren na standarde koje je sam postavio te na pozitivna ponašanja kao što je razvijanje vlastitog razumijevanja, uvida, novih vještina te usavršavanje postojećih. Nadalje, učenici koji su usmjereni na učenje često vjeruju da upravo oni kontroliraju ishode i zato se kod njih javlja osjećaj ponosa kad postignu uspjeh, ali i osjećaj krivnje prilikom neuspjeha. Rezultati različitih istraživanja pokazali su da orijentacija na učenje uključuje veći intrinzični interes i pozitivne stavove prema učenju, moguće je da je to posljedica toga što se primijetilo da učenici orijentirani na učenje uviđaju vezu između uloženog truda i ishoda te smatraju kako više uloženog truda vodi do veće kompetentnosti (Stanišak Pilatuš i sur., 2013).

3.2.1. Izbjegavajuća ciljna orijentacija na učenje

Izbjegavajuća orijentacija na učenje javlja se kao najnoviji koncept ciljnih orijentacija i povlači za sobom pitanje svoje opravdanosti. No, Elliot i McGregor (2001) su kroz 3 studije potvrdili njenu opravdanost te iznijeli kako ona ipak ima i teorijski i empirijski svoje opravdanje. Slično, Ryan i sur. (2007; prema Sorić 2014) navode kako se izbjegavajuća ciljna orijentacija na učenje odnosi na izbjegavanje bilo kakvog nerazumijevanja ili pogrešaka, odnosno da je fokus učenika koji su usvojili ovu orijentaciju na sprječavanju neuspješnih postignuća u odnosu na ranije vlastite učinke. U tom se pogledu ova orijentacija razlikuje od usmjerenosti na izvedbu (učinak) u smislu definicije sposobnosti, tj. standard usporedbe nije postignuće drugih, već ono vlastito. Toj koncepciji u prilog idu i Elliotovi navodi (2005; prema Sorić, 2014) kada kaže da ova ciljna orijentacija podrazumijeva nastojanje da se izbjegne ili spriječi gubitak znanja i vještina te izbjegavanje neovladavanja zadatkom. Da bi se bolje razumio ovaj novi konstrukt, Sorić (2014) kao primjer navodi učenički iskaz koji ga najbolje opisuje: „Učim , jer jednostavno ne mogu podnijeti da nešto ne razumijem“. U nekim istraživanjima (Fryer i Elliot, 2007; prema Sorić, 2014; Elliot i McGregor, 2001) pokazalo se da je ova ciljna orijentacija podosta česta u nekim specifičnim situacijama kao, na primjer, u sportskim i obrazovnim kontekstima kada pojedinac vjeruje kako je postigao svoj „maksimum“ i dalje mu je cilj ne postići lošije rezultate od onih već postignutih. Antecedenti koji su se pokazali pozitivno povezani s ovom orijentacijom su implicitna teorija entiteta koja se odnosi na vjerovanje učenika da je inteligencija fiksna, strah od neuspjeha, roditeljska briga oko mogućih djetetovih neuspjeha, koju roditelji onda prenose na dijete te roditeljske povratne informacije usmjerene na osobnost djeteta (Elliot i McGregor, 2001). Nadalje, izbjegavajuća orijentacija na učenje pozitivno je povezana i s evaluacijom sposobnosti te s varijablom percipirana interaktivnost predavanja, no negativne povezanosti pronađene su s varijablama inkrementalna teorija i samoodređenje (Elliot i McGregor, 2001). Na temelju dobivenih rezultata može se pretpostaviti da će češće izbjegavajuću orijentaciju na učenje usvajati oni učenici koji se boje neuspjeha, ali im je bitan uspjeh; imaju niže samoodređenje te su usvojili implicitno vjerovanje da se kognitivne sposobnosti ne mogu unaprjeđivati, ali i čiji su se roditelji kod pohvala/pokuda fokusirali na osobnost, a ne na sposobnosti te koji su iskazivali pretjeranu brigu oko mogućeg djetetova neuspjeha.

3.3. Orijetacija na učinak

Kako orijentaciju na učenje možemo nalaziti pod različitim imenima, tako i orijentacija na učinak isto ima nekoliko različitih nazivlja. Tako Nicholls (1984; prema Pintrich, 2000a) ovaj konstrukt naziva orijentacija na ego, ali još jedan često korišteni naziv je orijentacija na izvedbu.

Ova imena imaju smisla upravo zato što učenici koji razvijaju ovu orijentaciju prvenstveno su zaokupljeni procjenama drugih, odnosno teže da drugi pozitivno procjene njihove sposobnosti. Učenici s ovom orijentacijom češće izbjegavaju situacije u kojima bi mogli ispasti nekompetentni jer im je iznimno važno zadržati bolji položaj u odnosu na druge. Bitnije im je kako okolina vrednuje nešto, nego koliko su uistinu naučili. Učenici s ciljnom orijentacijom na učinak često su skloni hvaljenju i uspoređivanju s drugima kada dobiju dobru ocjenu, no kada dožive neuspjeh lako se uznemire te skrivaju i omalovažavaju taj neuspjeh/ocjenu (Sorić, 2014). Stanišak Pilatuš i sur. (2013) naglašavaju kako izvedba kao cilj usmjerava učenika na problem sposobnosti, odnosno učenikovo uvjerenje u vlastite sposobnosti mora ostati visoko da bi učenik mogao odabirati zadatke odgovarajuće težine koje će biti u stanju uspješno riješiti. Dweck (1986, prema Stanišak Pilatuš i sur., 2013) navodi kako ova opterećenost sposobnošću orijentaciju na učinak čini nesigurnom pa učenika i najmanja poteškoća može obeshrabriti. Iako u svom istraživanju Stanišak Pilatuš i sur. (2013) nisu pratili teorijski okvir trihotomnog modela, druga istraživanja su odvojila pristupajuću orijentaciju na izvedbu od izbjegavajuće orijentacije na izvedbu te su ih istraživali kao neovisne (Elliot i McGregor, 2001; Payne i sur., 2007).

3.3.1. Pristupajuća ciljna orijentacija na učinak

U istraživanju Paynea i sur. (2007) utvrđene su povezanosti pristupajuće orijentacije na učinak s nekoliko antecedenata što omogućuje predviđanje koji će učenici najvjerojatnije usvojiti ovu orijentaciju. Tako je pronađena pozitivna povezanost ove orijentacije s implicitnom teorijom entiteta koja se odnosi na učenikovo vjerovanje da je inteligencija fiksna i ne može se mijenjati. Upravo zbog takvog vjerovanja veća je vjerojatnost da učenici usvoje pristupajuću orijentaciju na učinak. Nadalje, pronađena je negativna povezanost ove orijentacije sa samopoštovanjem i samoučinkovitosti te se može zaključiti da učenici koji općenito imaju manji osjećaj vlastite vrijednosti i samoučinkovitosti češće usvajaju pristupajuću orijentaciju na učinak. U istraživanjima Elliota i McGregora (2001) pronađena je pozitivna povezanost pristupajuće ciljne orijentacije na učinak s potrebom za postignućem te njenom subskalom kompetitivnost, ali i s varijablom strah od neuspjeha. Varijabla kompetitivnost se u njihovim istraživanjima odnosila na potrebu osobe da bude bolja od drugih, upravo zato se može pretpostaviti da osobe koje imaju izraženu potrebu za postignućem kako bi bile bolje od drugih, a imaju izražen strah od neuspjeha češće će usvajati izvedbu kao cilj. Rezultati istraživanja Paynea i sur. (2007) nisu pronašli povezanost između potrebe za postignućem i pristupajuće usmjerenosti na učinak, no moguće je da je do razlike došlo zbog drugačije operacionalizacije. Zatim, u istraživanju Elliota i McGregora (2001) pronađena je pozitivna povezanost usmjerenosti na izvedbu s očinskim povratnim

informacijama usmjerenim na osobnost djeteta. Jednostavnije rečeno pokazalo se da djeca čiji su se očevi kod davanja pohvala usmjeravali na osobnost djeteta (a ne na ponašanje), češće usvajala pristupajuću orijentaciju na učinak. Utvrđena je i pozitivna povezanost ove ciljne orijentacije s roditeljskim uvjetovanim prihvaćanjem te varijablom koja je predstavljala koliko učenik visoko vrednuje važnost uspjeha.

3.3.2. Izbjegavajuća ciljna orijentacija na učinak

Primjer iskaza koji dobro opisuje izbjegavajuću orijentaciju na učinak je „*Učim kako bih što bolje riješio test jer ne želim biti najlošiji u razredu*“ (Sorić, 2014). Učenik koji usvoji ovu orijentaciju primarno je usmjeren ne izbjegavanje mogućnosti pokazivanja svoje nekompetentnosti. U svome istraživanju Payne i sur. (2007) pronašli su vrlo sličan obrazac povezanosti kao i kod pristupajuće ciljne orijentacije na učinak. Naime, pronađena je pozitivna povezanost ove orijentacije s implicitnom teorijom entiteta te negativna povezanost ove orijentacije sa samopoštovanjem i samoučinkovitosti. No za razliku od pristupajuće orijentacije na učinak, ovaj oblik orijentacije negativno je povezan s potrebom za postignućem. Suprotno ovim nalazima Elliot i McGregor (2001) nisu utvrdili postojanje povezanosti izbjegavajuće ciljne orijentacije na učinak s potrebom za postignućem ili bilo kojom njenom subskalom. Nadalje, kroz tri studije Elliot i McGregog (2001) utvrdili su niz pozitivnih povezanosti između izbjegavajuće orijentacije na učinak te antecedentnih varijabli strah od neuspjeha, teorija entiteta, roditeljske povratne informacije usmjerene na osobnost djeteta, roditeljska briga za moguće djetetove neuspjehe, varijabla koja je predstavljala koliko učenik visoko vrednuje važnost uspjeha. Na temelju navedenih činjenica možemo pretpostaviti da će ovu vrstu ciljne orijentacije usvojiti ona djeca koja drže da je inteligencija fiksna te imaju niže samopoštovanje i samoučinkovitost. Također, ako dijete ima razvijen strah od neuspjeha, a roditelji su u odgoju previše zaokupljeni mogućnošću neuspjeha te pohvale i pokude usmjeravaju na djetetovu osobnost veća je vjerojatnost da ono razvije ovu ciljnu orijentaciju. Na temelju navedenog može se primijetiti kako ova podjela s obzirom na valenciju i sadržaj ima opravdanog smisla, jer svaka ciljna orijentacija je povezana s drugačijim obrascem antecedenata, kao i posljedica koje će biti navedene kasnije.

3.4. Još neke konceptualizacije ciljnih orijentacija

Kod različitih autora mogu se pronaći različiti teorijski okviri i različiti broj pretpostavljenih ciljnih orijentacija. Tako je Niemivirta (1996; prema Sorić, 2014) predložio orijentaciju na izbjegavanje truda kao treći nezavisan oblik uz orijentaciju na učenje i orijentaciju

na učinak. Prema njegovoj teoriji ovakvu su orijentaciju usvojili oni učenici koji teže da sa što manje uloženog truda u učenje izbjegnu neuspjeh, odnosno njihov je cilj „*provući se*“. Nadalje, takvi učenici i svoj uspjeh i svoj neuspjeh pripisuju vanjskim faktorima poput sreće, a ako se i uspiju provući vjeruju kako takav uspjeh ne mogu ponoviti u budućnosti. Također, uz ovu orijentaciju veže se javljanje anksioznosti kod ponovljenih neuspjeha te izbjegavanje prijetećih situacija (Sorić, 2014). Neki autori raspravljali su i o postojanju ekstrinzične orijentacije u školi (Pintrich 1989; Pintrich i De Groot, 1990; Pintrich i Garcia, 1991; Pintrich, Roeser i De Groot, 1994; Pintrich i sur., 1993; Wolters i sur., 1996; prema Pintrich, 2000a), kod ekstrinzične orijentacije fokus je na dobivanju dobrih ocjena, pohvala i izbjegavanju kazni profesora i odraslih općenito. Upravo zato je ova orijentacija vrlo slična konstruktivnoj ekstrinzične motivacije iz teorije samodeterminacije (Deci i Ryan, 1985; prema Pintrich, 2000a). Dvije dodatno moguće ciljne orijentacije spominju Nicholls i sur. (1989; Nicholls, Cheung, Lauer i Patashnick, 1989; prema Pintrich, 2000a) koje su nazvali orijentacija na izbjegavanje truda i školska alijenacija. Izbjegavanje truda vodi do osjećaja uspješnosti kada su zadaci lagani, a školsku su alijenaciju autori definirali kao orijentaciju kod koje se učenik osjeća uspješno kada se može glupirati, ne raditi svoje zadatke te se svejedno „izvući“.

Još jedna konceptualizacija ciljnih orijentacija javila se kao moguće rješenje problema kojeg su spominjali Hidi i Harackiewicz (2000; prema Sorić, 2014). Naime, u literaturi se govori o najčešćoj podijeli na 2 ili 4 temeljne ciljne orijentacije. No različita istraživanja pokazala su da odnos orijentacije na učenje i orijentacije na učinak nije jasan te da se najvjerojatnije ne radi o dva suprotna pola istog kontinuuma. Tako Wosnitza i Volet (2012; prema Sorić, 2014) ističu kako su različita istraživanja pokazala da su dva osnovna oblika ciljnih orijentacija podjednako često bila u pozitivnoj korelaciji, negativnoj ili čak nikakvoj. Teorija multiplih ciljnih orijentacija predlaže mogućnost da na motivaciju učenika mogu istovremeno djelovati različite razine različitih ciljnih orijentacija (Pintrich, 2000b; Hidi i Harackiewicz, 2000; Mattern, 2005; Wosnitza i Volet, 2012; prema Sorić, 2014). U prilog ovoj teoriji idu neka novija istraživanja koja su pokazala pozitivnu povezanost pristupajuće ciljne orijentacije na učenje i pristupajuće ciljne orijentacije na učinak, a Vrugt i Oort (2008; prema Sorić, 2014) napominju da ako učenik usvoji različite ciljne orijentacije ima veću mogućnost upravljanja svojim učenjem te ga to čini i fleksibilnijim u prilagođavanju svojeg ponašanja zahtjevima situacija. Na kraju treba još napomenuti Urdana (1997; Urdan i Maehr, 1995; prema Pintrich, 2000a) i Wentzela (1991a, 1991b; prema Pintrich, 2000a) koji su otišli malo dalje te su se zapitali koju ulogu imaju socijalni ciljevi poput sklapanja prijateljstava i kako su oni povezani sa samoregulacijom i postignućem. Uz sve navedene i objašnjene ciljne

orijentacije nameće se pitanje kakvi su odnosi između različitih orijentacija i kako su one povezane sa samoreguliranim učenjem.

4. POSLJEDICE RAZLIČITIH CILJNIH ORIJENTACIJA I OBRAZOVNI ISHODI

4.1. Posljedice ciljne orijentacije na učenje

Brojna istraživanja (Pintrich, 2000a, 2000b, 2003; Elliot i Trash, 2002,...; prema Sorić, 2014) potvrdila su rezultatima da orijentacija na učenje dovodi do mnogo boljih i pozitivnijih ishoda, nego orijentacija na učinak. Tako se mogu pronaći rezultati koji upućuju na korištenje efikasnijih strategija učenja, biranje izazovnijih zadataka, ulaganje većeg kognitivnog napora. Elliot i McGregor (2001) utvrdili su kako je pristupajuća ciljna orijentacije na učenje pozitivno povezana sa strategijom dubljeg procesiranja tijekom učenja, no negativno s čestim odlascima doktoru tijekom ispitnih rokova i mogućim usvajanjem izbjegavajuće ciljne orijentacije na izvedbu. U istraživanju Stanišak Pilatuš i sur. (2013) kada se kontrolirala varijabla spol, orijentacija na učenje pokazala se kao jedini značajan prediktor školskog uspjeha. Odnosno, rezultati su pokazali da bolji opći uspjeh te bolju ocjenu iz matematike i hrvatskog jezika imaju učenici koji imaju veću orijentaciju na učenje. Slične rezultate dobile su i Rupčić i Kolić-Vehovec (2004), naime u njihovu istraživanju na uzorku gimnazijalaca i učenika medicinske škole utvrdila se pozitivna povezanost orijentacije na učenje i boljeg školskog uspjeha te su one prihvatile objašnjenje Brdara i sur. (2004; prema Rupčić i Kolić-Vehovec 2004) da učenici usmjereni na učenje koriste na problem usmjereni suočavanje sa stresom zbog loše ocjene što je indirektno povezano s boljim školskim uspjehom. Možemo pretpostaviti da dobrom školskom uspjehu dodatno doprinosi i pozitivna percepcija vlastite kompetencije, a istraživanje Leondarija i Gialamasa (2002) potvrdilo je kako učenici koji su usvojili ciljnu orijentaciju na učenje imaju tendenciju sebe pozitivnije percipirati u školskom kontekstu. Ovakvi su nalazi u skladu s dosadašnjim istraživanjima koja su pokazala povezanost između orijentacije na učenje i pozitivnih obrazovnih ishoda (Ames, 1992.; Dweck, 1999.; Linnenbrink i Pintrich, 2001.; Maehr i Midgley, 1991; prema Stanišak Pilatuš i sur., 2013). Sorić (2014) navodi kako su istraživanja pokazala da se između 10 i 30% varijance kognitivnih postignuća može objasniti orijentacijom na učenje, to se može pripisati tome što učenici s ovom orijentacijom češće koriste dubinske strategije učenja kao što su strategije elaboracije i organizacije. Također u istraživanju Paynea i sur. (2007) pokazalo se da pojedinci s većom orijentacijom na učenje postavljaju više ciljeve, od pojedinaca koji imaju u manjem stupnju razvijenu orijentaciju na učenje, dok si učenici s većom izbjegavajućom

orijentacijom na učinak postavljaju niže ciljeve općenito. Da nije sve jednostavno s orijentacijom na učenje pokazali su Elliot i McGregor (2001) kad su pronašli pozitivnu povezanost izbjegavajuće orijentacije na učenje s testnom anksioznošću, neorganiziranim učenjem i brigom oko neuspjeha, ali i s budućom pristupajućom orijentacijom na učenje. To znači da iako se učenik brine oko mogućeg neuspjeha i pati od testne anksioznosti postoji mogućnost da razvije pristupajuću ciljnu orijentaciju na učenje u budućim zadacima.

Na temelju utvrđenih korelacija može se zaključiti da je najbolje kada učenici usvoje pristupajuću orijentaciju na učenje, no problem koji se javlja je gubitak usmjerenosti na učenje kako učenici odrastaju. Tako su Stanišak Pilatuš i sur. (2013) u svom istraživanju dobili da su najveću orijentaciju na učenje pokazivali učenici nižih razreda tj. trećih i četvrtih razreda. Najmanju orijentaciju na učenje pokazali su učenici osmih razreda, dok je kod orijentacije na izbjegavanje truda pronađen obrnut trend te učenici sedmog i osmog razreda pokazuju značajno veću usmjerenost na izbjegavanje truda od učenika trećeg i četvrtog razreda. Ovakvi nalazi u skladu su s prethodnim istraživanjima koja su pokazala da se s dobi smanjuje motivacija za učenje i da raste motivacija za izbjegavanjem truda te u skladu s time smanjuje se i školski uspjeh (Eccles i sur., 1989.; Eccles i sur., 1993.; Midgley, Feldlaufer i Eccles, 1989; prema Stanišak Pilatuš i sur. 2013; Leondari i Gialamas 2002). U svome diplomskom radu Torić (2017) je ispitala korelacije između učeničkih ciljnih orijentacija i ispitnih emocija. Rezultati su pokazali da je pristupajuća orijentacija na učenje bila pozitivan prediktor radosti i nade, upravo to što se ova orijentacija pokazala prediktorom ispitne emocije nade pokazuje da učenici orijentirani na učenje nisu usredotočeni samo na trenutnu aktivnost učenja, već da razmišljaju o vještinama koje su stekli ili će ih tek steći (Pekrun i sur., 2006; prema Torić, 2017). Kao što je već spomenuto ciljna orijentacija na učenje u prijašnjim je istraživanjima istaknuta kao pozitivan prediktor različitih poželjnih obrazovnih ishoda, uključujući i pozitivne akademske emocije. No, u istraživanju Torić (2017) ona je razdvojena na pristupajuću i izbjegavajuću orijentaciju na učenje te je otkriven zanimljiv uzorak; izbjegavajuća orijentacija bila je pozitivan prediktor svih ispitivanih negativnih emocija, a negativan prediktor pozitivne emocije nade.

4.2. Posljedice ciljne orijentacije na učinak

Ciljna orijentacija na učinak u brojnim istraživanjima vodi izbjegavanju izazova, korištenju strategija učenja za koje treba uložiti minimalno napora, doživljavanju negativnih afekata vezanih uz učenje (Sorić, 2014). Smatra se da učenici koji usvoje orijentaciju na učinak ne koriste dubinske strategije učenja jer strahuju da ulaganje truda može drugima izgledati kao da oni nemaju dovoljno

sposobnosti. Upravo zato kad ne ulože trud imaju moguću izliku zašto nisu uspjeli, a to može voditi i do korištenja različitih obrambenih mehanizama poput samohendikepiranja kako bi očuvali dobru sliku o sebi (Sorić, 2014). Iako se većina istraživača slaže da orijentacija na učenje vodi brojnim pozitivnim ishodima, oko posljedica orijentacije na učinak istraživači nisu tako suglasni. Naime Barron i Elliot (1998; prema Sorić, 2014) proveli su pregled literature ciljnih orijentacija te su zamijetili kako su rezultati nekih istraživanja pokazali da ne postoji nikakav efekt, a opet nekih drugih da čak postoje pozitivni efekti. To može ovisiti o nekim drugim karakteristikama učenika, naime rezultati su pokazali da je kod gimnazijalaca orijentacija na izvedbu pozitivno povezana sa školskim uspjehom, međutim kod učenika medicinske škole i pomorske škole ta je korelacija negativna (Rupčić i Kolić-Vehovec 2004). Pretpostavlja se da je ovakav model dobiven zato što je kod gimnazijalaca pronađena pozitivna povezanost samoeфикаsnosti i školskog uspjeha te negativna povezanost samohendikepiranja i školskog uspjeha, no ovakav obrazac povezanosti nije pronađen i kod učenika drugih dviju škola. Na temelju navedenih rezultata može se zaključiti da učenici koji imaju jako uvjerenje u posjedovanje sposobnosti za izvršavanje nekog zadatka (samoeфикаsnost) i ciljnu orijentaciju na izvedbu pokazivat će adaptivne ponašajne obrasce (Rupčić i Kolić-Vehovec 2004). U istraživanju Paynea i sur. (2007) rezultati upućuju na to da je samo izbjegavajuća orijentacija na učinak disfunkcionalna. U istom istraživanju pronađeno je da su orijentacija na učenje i pristupajuća orijentacija na učinak pozitivno povezani s korištenjem strategija za učenje, dok uopće nije pronađena povezanost između strategija učenja i izbjegavajuće orijentacije na učinak. Ovi rezultati upućuju na to da pojedinci s orijentacijom na učenje i pristupajućom orijentacijom na učinak češće će koristiti efektivne strategije učenja. Izbjegavajuća orijentacija na učenje pokazala je nešto manje pozitivnih posljedica od pristupajuće orijentacije na učenje, ali nešto više od pristupajuće orijentacije na učinak. Pristupajuća orijentacija na učinak u ovom istraživanju Paynea i sur. (2007) pozitivno je korelirala s površnim strategijama učenja, ali i s potrebom za postignućem, što upućuje da učenici s ovom strategijom imaju potrebu pokazati se kompetentnima, ali istovremeno ne žele ulagati veliki trud u učenje. Najgori obrazac posljedica pokazuje izbjegavajuća orijentacija na učinak, naime ova je varijabla bila pozitivno povezana s većinom negativnih posljedica, ali i negativno s dubinskim strategijama učenja (Payne i sur., 2007). U istraživanju Torić (2017) pokazalo se da je pristupajuća orijentacija na učinak bila pozitivni prediktor pozitivnih ispitnih emocija nade, ponosa, olakšanja i radosti, te negativni prediktor ispitne emocije bespomoćnosti, ovakav model može se objasniti pozitivnom usmjerenošću na postizanje uspjeha prema normativnim standardima. Osim emocija, istraživanja su pokazala da ciljne orijentacije mogu efikasno predvidjeti varijacije u percipiranoj kompetenciji učenika. Tako je u istraživanju

Leondarija i Gialamasa (2002) utvrđena pozitivna povezanost između pristupajuće ciljne orijentacije na učinak i percipirane kompetencije te negativna povezanost između izbjegavajuće ciljne orijentacije na učinak i percipirane kompetencije. Što znači da učenici koji imaju usvojenu snažnu izbjegavajuću ciljnu orijentaciju na učinak, imaju tendenciju percipirati sebe manje kompetentnima u školskom kontekstu.

4.3. Posljedice ciljne orijentacije na izbjegavanje truda

„Ciljna orijentacija izbjegavanja truda najčešće se veže uz manju intrinzičnu motivaciju i uz slabije obrazovne ishode“ (Brdar i sur., 2006.; Meece i sur., 1988.; prema Stanišak Pilatuš, Jurčec i Rijavec, 2013) te neki autori smatraju da se u osnovi ove orijentacije nalazi strah od neuspjeha (Elliot i Harackiewicz, 1996; prema Koludrović i Reić Ercegovac 2013). Naime, pokazalo se da učenici koji imaju usvojenu ciljnu orijentaciju na izbjegavanje truda skloniji su emocijama usmjerenom suočavanju s lošom ocjenom, od učenika koji imaju usvojenu orijentaciju na učenje (Brdar i Bakarčić, 2006). Nadalje, Rijavec i Brdar (2002; prema Brdar i Bakarčić, 2006) također navode da najlošiji školski uspjeh postižu učenici koji imaju usvojenu orijentaciju na izbjegavanje truda te najčešće primjenjuju emocijama usmjerene strategije suočavanja. To se može objasniti teorijom da ti učenici neuspjeh atribuiraju eksternalno što dovodi do negativnih emocija kao što je bijes i ljutnja na profesora, ili nastoje ne misliti na lošu ocjenu.

4.4. Posljedice multiplih ciljnih orijentacija

Pretpostavlja se da bi multiple ciljne orijentacije mogle voditi pozitivnim obrazovnim ishodima jer istovremeno usvajanje različitih ciljnih orijentacija može dovesti do toga da se one nadopunjuju (Sorić, 2014). Tako su Harackiewicz, Barron, Tauer, Carter i Elliot (2000; prema Sorić, 2014) u svom istraživanju dobili povezanost ciljne orijentacije na izvedbu sa školskim postignućem operacionaliziranim kao ocjena na ispitu, ali i povezanost ciljne orijentacije na učenje s interesom za daljnje učenje tog predmeta što je također reprezentiralo školsko postignuće. Pošto ove dvije različite orijentacije imaju nezavisan pozitivan efekt na različite mjere školskog postignuća, pretpostavlja se da će najbolje ishode imati učenici koji imaju podjednako razvijene obje ciljne orijentacije. Također Sorić (2014) navodi još jednu prednost multiplih ciljnih orijentacija, a to je da orijentacija na izvedbu facilitira školsko postignuće uz orijentaciju na učenje jer s prelaskom u više razrede obrazovni sustavi uglavnom su kompetitivni, odnosno od učenika se očekuje da se dokažu. Pintrich (2000b) je ispitivao razlike između multiplih usvojenih ciljnih orijentacija te je tako primijetio da ne postoji razlika između učenika koji su usvojili visoku

orijentiranost i na izvedbu i na učenje te učenika koji su usvojili visoku orijentiranost na učenje, a nisku na izvedbu. Ovi učenici postizali su jednako dobre rezultate na samoučinkovitosti, metakogniciji te jednako niske rezultate na upitnicima anksioznosti. Nadalje, Pintrich (2000b) je primijetio kako kombinacija orijentacije na učenje s orijentacijom na izvedbu ne smanjuje pozitivni efekt orijentacije na učenje. Učenici koji se koncentriraju na svoju izvedbu i žele biti bolji od drugih, ali u isto vrijeme žele nešto naučiti i razumjeti materijal koji uče pokazuju jednako adaptivni obrazac motivacije, afekta, kognicije... Ono što se dalje pokazalo u tom istraživanju je da učenici koji su usvojili visoku orijentiranost na izvedbu, a nisku na učenje nisu pokazivali pozitivne ishode. Naime, ovi učenici počeli su s učenjem matematike s visokim razinama samoučinkovitosti koja je s vremenom počela opadati te su na kraju počeli koristiti strategije samohendikepiranja. Ono što je bitno napomenuti je da kombinacija različitih ciljnih orijentacija može unaprijediti učenikovu motivaciju kada se utvrdi koje kombinacije ciljnih orijentacija djeluju pozitivno, a koje negativno na školsko postignuće.

6. ZAKLJUČAK

Kao što je već u početku spomenuto samoregulirani učenici nisu pasivni primatelji informacija, nego aktivno doprinose postizanju postavljenih ciljeva učenja. Tako će motivirani učenik koji ima dobru samoregulaciju postavljati adaptivne ciljeve učenja i biti uporniji u njihovu postizanju, organiziraniji u učenju i bolje pratiti svoje napredovanje prema cilju. No, da bi učenik to sve uspio njegova motivacija mora biti adaptivna, a ona ovisi o vrsti ciljnih orijentacija koje je učenik usvojio. Kao što je navedeno najbolje obrazovne ishode pokazuju učenici koji su orijentirani na učenje ili su usvojili multiplu visoku orijentiranost na učenje i visoku orijentiranost na izvedbu. Kako ovo područje nije u potpunosti istraženo te različiti autori ponekad dobiju kontradiktorne rezultate trebalo bi raditi na definiciji i operacionalizaciji različitih elemenata u literaturi. Još jedan problem koji se javlja je pad intrinzične motivacije i pad u orijentaciji na učenje s odrastanjem i prelaskom u više razrede. Hrvatska reforma obrazovanja trebala bi barem ove rezultate oko kojih se većina autora slaže uzeti u obzir te raditi na smanjenju opadanja motivacije i orijentacije na učenje. Svakako bi trebalo kreirati nastavu koja bi podržavala intrinzičnu motivaciju učenika te ih podučavala kako da razviju i njeguju orijentaciju na učenje.

LITERATURA

Petz, B. (1992). Psihologijski rječnik, Zagreb: Prosvjeta.

Pintrich, P. R. (2000a) The Role of Goal Orientation in Self-regulated learning. U M. Boekaerts, P. R. Pintrich, M. Zeinder (Ur.), *Handbook of Self-regulation: Theory, Research and Application* (str. 451- 502)

Sorić, Izabela (2014). *Samoregulacija učenja. Možemo li naučiti učiti?* Naklada Slap: Jastrebarsko.

Brdar, I. i Bakarčić, S. (2006). Suočavanje s neuspjehom u školi: koliko su važni emocionalna kompetentnost, osobine ličnosti i ciljna orijentacija u učenju?. *Psihologijske teme* 15 (1), 129-150

Deci, E. L. i Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.

Dodig, K. (2017). *Rano napuštanje studija u hrvatskom visokom obrazovanju* (Diplomski rad). Preuzeto sa <https://repositorij.efst.unist.hr/islandora/object/efst:1788/preview> (20.06.2018)

Elliot, A., J. i McGregor, H., A. (2001). A 2x2 Achievement Goal Framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(3), 501-519

Koludrović, M. i Reić Ercegovac, I. (2013). Motivacija i školski uspjeh: dobne i spolne razlike u ciljnim orijentacijama. *Napredak* 154 (4) 493 – 509

Leondari, A. i Gialamas, V. (2002). Implicit Theories, Goal Orientations, and Perceived Competence: Impact on Students' Achievement Behavior. *Psychology in the Schools*, 39 (3), 279- 291

- Payne, S., C., Youngcourt, S., S. i Beaubien, J., M. (2007). A Meta-Analytic Examination of the Goal Orientation Nomological Net. *Journal of Applied Psychology*, 92 (1), 128-150
- Pintrich, P. R. (2000b). Multiple Goals, Multiple Pathways: The Role of Goal Orientation in Learning and Achievement. *Journal of Educational Psychology* 92 (3), 544-555
- Rupčić, I. i Kolić-Vehovec, S. (2004). Ciljna orijentacija, samohendikepiranje i samoefikasnost Srednjoškolaca. *Psihologijske teme* (13), 105-117
- Stanišak Pilatuš, I., Jurčec L. i Rijavec, M. (2013). Ciljne orijentacije u učenju: dobne i spolne razlike i povezanost sa školskim uspjehom. *Napredak* 154 (4) 473 – 491
- Torić Marta (2017). *Uvjerenja o matematici i ciljne orijentacije kao odrednice ispitnih emocija i školskog postignuća u matematici* (Diplomski rad). Preuzeto s <https://repozitorij.unizd.hr/islandora/object/unizd:1807/preview> (20.06.2018)