

# Ciljna orijentacija, samohendikepiranje i samoeфикаsnost srednjoškoolaca

Ivana Rupčić, Svjetlana Kolić-Vehovec  
Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet, Odsjek za psihologiju

Cilj je ovog istraživanja bio ispitati postoji li razlika između dviju vrsta orijentacije na izvedbu, tj. orijentacije na izvedbu i orijentacije na izbjegavanje izvedbe, te utvrditi jesu li i na koji način orijentacija na izvedbu i orijentacija na učenje povezani sa samoeфикасноšću kao pozitivnim obrazovnim ishodom, samohendikepiranjem kao negativnim obrazovnim ishodom, te školskim uspjehom.

U istraživanju je sudjelovalo 400 učenika triju srednjih škola iz Zadra: gimnazije, Medicinske i Pomorske škole. Iz Skale uzoraka adaptivnog učenja (PALS, Midgley i sur., 2000) korištena je revidirana verzija Skale učeničkih ciljnih orijentacija i dvije podljestvice iz Skale ponašanja, vjerovanja i stavova povezanih sa školom i to Akademska samoeфикаsnost i Akademska samohendikepiranje. Faktorska analiza skale pokazala je da se ne mogu razlikovati dvije vrste orijentacije na izvedbu.

Orijentacija na znanje i orijentacija na izvedbu u blagoj su korelaciji kod učenika u sve tri škole. Orijentacija na znanje povezana je sa samoeфикасноšću u sve tri škole, a sa školskim uspjehom na uzorcima gimnazijalaca i učenika Medicinske škole. Orijentacija na izvedbu također je povezana sa samoeфикасноšću na sva tri uzorka, ali je na uzorcima gimnazijalaca i Pomorske škole povezana i sa samohendikepiranjem. Kod gimnazijalaca sve su varijable bile značajno povezane sa školskim uspjehom, a kao značajani samostalni prediktori školskog uspjeha izdvojili su se orijentacija na znanje i samoeфикаsnost.

*Ključne riječi:* ciljna orijentacija, samohendikepiranje, samoeфикаsnost

Teorija ciljeva pokazala je da su ciljevi važno objašnjenje učeničke motivacije i ponašanja za postignućem (Ames, 1992). Ova teorija pretpostavlja da je odnos strategija učenja i obrazovnih ishoda povezan s različitim ciljevima koje učenici imaju u školskoj situaciji. Dvije vrste ciljeva se spominju u svim teorijama, ali se različito nazivaju: ciljevi učenja i ciljevi izvođenja (Elliot i Dweck, 1988), ciljevi angažiranja na zadatku i ciljevi ego-angažiranja (Nicholls, 1984), ciljevi ovladavanja sadržajem i ciljevi izvođenja (Ames, 1992) ili ciljevi usmjereni na zadatak i ciljevi usmjereni na

sposobnosti (Maehr i Midgley, 1991). Ciljna orijentacija je integrirani uzorak uvjerenja koja dovode do "različitih načina pristupa, angažiranja i reagiranja na situacije postignuća" (Ames, 1992). Ciljna orijentacija odražava i vrste standarda koje osoba koristi za prosuđivanje vlastitog uratka ili uspjeha, a te prosudbe imaju posljedice na druga motivacijska uvjerenja, kao što su atribucije uzroka i emocije, te na ponašanje.

Orijentacija na učenje ili znanje odnosi se na učeničku orijentaciju na poboljšavanje razine znanja, razumijevanja, vještina i kompetentnosti. Za učenike s ovom ciljnom orijentacijom učenje je cilj sam po sebi. Učenici koji su orijentirani na znanje procesiraju informacije povezane sa zadatkom i osobnom razinom vještina, uspjeh prepoznaju kao rezultat truda i upotrebe efikasnih strategija učenja (Dweck i Legget, 1988), imaju pozitivnije emocionalne do-

---

Svu korespondenciju koja se odnosi na ovaj članak adresirati na Ivana Rupčić, Odsjek za psihologiju, Filozofski fakultet Sveučilišta u Rijeci, Trg Ivana Klobučarića 1, 51000 Rijeka.

življaje i pozitivnije stavove o sebi, češće preuzimaju odgovornost za neuspjeh (Diener i Dweck, 1978), pokazuju veću sklonost izazovu, koriste duboke strategije procesiranja i vjeruju da je inteligencija promjenjiva (Meece, Blumfield i Hoyle 1988; Nolen 1988; Pintrich i De Gott 1990; Pintrich i Garcia, 1991). Učenici s orijentacijom na znanje više samoreguliraju svoje učenje nego oni kod kojih je ta ciljna orijentacija slabije izražena.

Učenici koji su usmjereni na postignuće ili izvedbu nastoje pokazati svoje visoke sposobnosti i dobiti pozitivne procjene od strane drugih. Učenici s ovom ciljnom orijentacijom su zabrinuti oko toga koliko će biti uspješni u odnosu na druge i kako će ih drugi doživjeti, vjeruju da je sposobnost odgovorna za uspjeh ili neuspjeh, problemske situacije doživljavaju kao prijeteće, angažiraju se oko manje efikasnih strategija učenja, imaju više negativnih samoprocjena, vjeruju da je inteligencija nepromjenjiva i ne procesiraju informacije povezane s prethodnom razinom uspješnosti (Dweck i Leggett, 1988). Dweck i Leggett (1988) tvrde da orijentacija na izvedbu ima samozaštitnu funkciju koja se očituje kroz želju učenika za dobivanjem povoljnih ili izbjegavanjem negativnih prosudbi o vlastitoj kompetentnosti te kroz nastojanje učenika da bude bolji od drugih ili dobije ekstrinzičnu nagradu kao što je npr. visoka ocjena.

Maehr i Midgley (1991), a također i Nicholls (Nicholls, Cheung, Lauer i Patashnick, 1989) predlažu u okviru orijentacije na postignuće još jednu ciljnu orijentaciju - izbjegavanje izvedbe ili truda, kao drugi aspekt orijentacije na izvedbu. Naime, veza između orijentacije na znanje i adaptivnih obrazovnih ishoda je puno jasnija nego veza orijentacije na izvedbu i pozitivnih, odnosno negativnih obrazovnih ishoda. O razlici između dviju dimenzija orijentacije na izvedbu govorili su Elliot i Harackiewicz (1996) tvrdeći da su one posljedica određenih motivacijskih dispozicija. U osnovi orijentacije na izvedbu nalazi se težnja za uspjehom, dok se u osnovi izbjegavanja izvedbe nalazi strah od neuspjeha (Elliot i Harackiewicz, 1996). Prema tome, orijentacija na znanje i orijentacija na izvedbu trebali bi biti povezani s adaptivnim obrazovnim ishodima, dok bi cilj izbjegavanja izvedbe trebao biti povezan s manje adaptivnim ponašajnim obrascem. U svom istraživanju na uzorku studenata Elliot i Churh (1997) pronalaze dokaze koji idu u prilog pretpostavci o ori-

jentaciji na izvedbu kao o dvodimenzionalnom konstrukt. Orijetacija na izvedbu i orijentacija na znanje su bili povezani s većom intrinzičnom motivacijom, dok je ciljna orijentacija izbjegavanja izvedbe bila povezana s manjom intrinzičnom motivacijom.

Smith, Siclair i Chapman (2002) nazivaju ove dimenzije orijentacija na demonstraciju sposobnosti i izbjegavanje demonstracije sposobnosti. Autori smatraju da je njihovo odvajanje i dalje nužno upravo iz razloga što rezultati istraživanja upućuju na različite povezanosti navedenih dimenzija s obrazovnim ishodima. Većina istraživanja potvrdila su negativnu povezanost izbjegavajuće dimenzije orijentacije na izvedbu i adaptivnih obrazaca kognicija, motivacije i ponašanja (Elliot i Harackiewicz, 1996; Middleton i Midgley, 1997; Skaalvik, 1997). Urdan i Midgley (2001) su utvrdili povezanost orijentacije na izbjegavanje izvedbe s većom upotrebom samohendikepirajućih strategija, dok je povezanost sa sniženom samoefikasnošću pronađena u istraživanju Middleton i Midgley (1997). Istraživanja o povezanosti adaptivnih obrazovnih ishoda i orijentacije na demonstraciju sposobnosti nisu jednoznačna. Npr., Urdan i Midgley (2001) ne pronalaze povezanost sa samohendikepiranjem, dok pozitivnu povezanost sa samohendikepiranjem pronalaze Midgley, Arunkumar i Urdan (1996). Takav rezultat je logično očekivati, jer ako je netko zabrinut oko toga kako izgleda u usporedbi s drugima, češće će se uključivati u ponašanja koja mu pomažu da sakrije nedostatak sposobnosti. Bez obzira uključuje li samohendikepiranje stvarna ponašanja (odgađanje obaveza, uključivanje u druge aktivnosti, konzumacija alkohola ili droga i dr.) ili osoba samo tvrdi da ima određene prepreke, oba načina imaju funkciju «zamagliti» vezu između slabe izvedbe i sposobnosti (Harris i Snyder, 1986). Urdan, Midgley i Anderman (1998) su utvrdili negativnu povezanost samohendikepiranja i školskih ocjena, te samohendikepiranja i akademske samoefikasnosti. Tice (1991) navodi da se učenici sa nižim samopoštovanjem više samohendikepiraju kada osjete strah da bi mogli pasti na nekom važnom ispitu, dok se učenici s visokim samopoštovanjem više samohendikepiraju kada osjete da bi mogli uspjeti na nekom izazovnom zadatku. Tice to objašnjava zaštićujućom i ojačavajućom ulogom samohendikepiranja za samopoštovanje.

Istraživanja povezanosti orijentacije na učenje s različitim obrazovnim ishodima kao što su atribucije, afekti, samoeфикаsnost, procesi samoregulacije, izbor i ustrajnost pri određenim aktivnostima, razina kognitivne uključenosti u zadatak i sl., pokazuju da je orijentacija na znanje povezana s adaptivnim obrazovnim ishodima, dok je orijentacija na izvedbu povezana s manje adaptivnim ishodima (Ames, 1992; Dweck i Lagget, 1988; Pintrich i Schunk, 1996). Međutim, neka istraživanja pronalaze povezanost orijentacije na izvedbu i adaptivnih obrazovnih ishoda, kao što je npr. povezanost sa samoeфикасношću, većim kognitivnim angažmanom i nekim ефикасним strategijama učenja (Bradar i sur., 2004). Butler (1992) navodi da samoeфикаsnost ima ulogu u vezi između orijentacije na izvedbu i nekih aspekata intrinzične motivacije. Dweck i Leggett (1988) su uočili da postoje učenici usmjereni na izvedbu koji teže visokim ocjenama i angažiraju se oko ефикасних strategija učenja i učenici usmjereni na izvedbu kojima je važno izgledati pametno u usporedbi s drugima, ali koji ne koriste sofisticirane strategije učenja. Učenici s jakim uvjerenjem u vlastite sposobnosti za izvršavanje nekog zadatka i ciljnom orijentacijom na izvedbu pokazivali su adaptivne ponašajne obrasce.

Orijentacija na izvedbu i orijentacija na znanje su relativno nezavisne varijable, ali ne i inverzno povezane. Postoje učenici s izraženom ciljnom orijentacijom na znanje i učenici s izraženom ciljnom orijentacijom na izvedbu, kao i učenici koji mogu imati podjednako izražene obje ciljne orijentacije (Kolić-Vehovec, Bajšanski, Rončević, 2004). Hagen (1994, prema Bradar, Rijavec i Lončarić, 2004) tvrdi da su orijentacija na izvedbu i orijentacija na znanje dva komplementarna, a ne suprotna cilja. U istraživanju Boufford, Boisvert, Vezeau, Larouche (1995) učenici koji su imali izražene ciljne orijentacije na izvedbu i na znanje, u školskim su uvjetima pokazivali višu razinu motivacije, bolje korištenje kognitivnih strategija, ефикаснiju samoregulaciju i općenito veću razinu postignuća u odnosu na učenike koji su imali izraženu samo jednu od ovih ciljnih orijentacija. Slično ovim autorima, Pintrich (2000) je utvrdio da su učenici koji su bili zaokupljeni orijentacijom na izvedbu, a u isto vrijeme željeli učiti i razumjeti nov materijal, imali jednaku razinu adaptivnih obrazaca motivacije, kognicija i postignuća kao i učenici koji su bili usmjereni samo na cilj znanja. Wentzel (1991) tvrdi da su ciljevi izvedbe

nerazdvojivo povezani s ciljevima znanja, te da nije moguće dobiti pozitivne prosudbe o vlastitoj kompetentnosti bez da se prethodno postigne određena razina znanja.

Bouffard i sur. (1995) te Wentzel (1991) čak pretpostavljaju da je najpoželjnija ciljna orijentacija kombinacija interesa za ovladavanje novim znanjima i vještinama, te interesom za dobijanjem dobrih ocjena i superiornošću nad drugima. Takva kombinacija rezultirat će potrebnom fleksibilnošću za suočavanje s različitim problemima u školskoj situaciji. Učenici su usmjereni na izvedbu najčešće onda kada školski zadaci nisu previše zanimljivi ili nagrađujući. Tada su učenici motivirani više željom za dobrim ocjenama i izbjegavanjem negativne evaluacije (Riviero i sur., 2001).

S obzirom na još uvijek nedovoljno utvrđenu razliku između orijentacije na izvedbu i orijentacije na izbjegavanje izvedbe, te njihove povezanosti s pozitivnim odnosno negativnim obrazovnim ishodima, cilj je ovog istraživanja bio provjeriti mogu li se razlikovati dvije vrste orijentacije na izvedbu, na koji su način povezane pojedine ciljne orijentacije sa samoeфикасношću i samohendikepiranjem, te u kojoj mjeri predviđaju školski uspjeh kod srednjoškolaca.

## Metoda

### Ispitanici

U istraživanju su sudjelovali učenici drugih i trećih razreda triju zadarskih srednjih škola: Medicinske škole Ante Kuzmanića, Gimnazije Franje Petrića i Pomorske škole. Ispitivanjem je obuhvaćeno ukupno 400 učenika, od toga 196 djevojaka i 204 mladića. U Medicinskoj školi ispitano je 82 učenika drugih razreda i 76 učenika trećih razreda. U Gimnaziji je ispitano 76 učenika drugih i 70 učenika trećih razreda. U Pomorskoj školi je ispitano 47 učenika drugih i 49 učenika trećih razreda. Raspon dobi je bio između 15 i 17 godina.

### Mjerni instrumenti

*Skala uzoraka adaptivnog učenja* (PALS, Midgley i sur., 2000) - Ova je skala multidimenzionalna mjera sastavljena od 5 skala s 24 podljestvice za učenike i 3 skale s 4 podljestvice za nastavnike. Prvu verziju PALS konstruirali su Midgley i sur. (1996, prema Smith i sur. 2002) kako bi ispitali dvije ciljne orijentacije (orijentacije na znanje i orijentacija na izvedbu), samoeфикаsnost i samohendikepi-

ranje. Podjelu orijentacije na izvedbu na dvije dimenzije, kao i nadopunu novim podljestvicama, uveli su Midgley i sur. 1998 godine. Sljedeći tekući koncept ciljeva kao organiziranih shema, PALS je nekoliko puta revidiran. U svrhu ovog istraživanja iz Skale uzoraka adaptivnog učenja korištena je revidirana verzija *Skale učeničkih ciljnih orijentacija* i dvije podljestvice iz *Skale ponašanja, vjerovanja i stavova povezanih sa školom*, a to su Akademska samoefikasnost i Akademska samohendikepiranje. Ukupno 25 čestica je prevedeno i adaptirano na naš jezik.

**Skala učeničkih ciljnih orijentacija** (Personal Achievement goal orientation) je sastavljena od sljedećih podljestvica:

*Skala orijentacije na znanje* (Mastery Goal Orientation) sadrži 5 čestica koje ispituju učeničku orijentaciju na učenje i stjecanje novih vještina npr., «Cilj mi je usvojiti mnogo novih znanja ove školske godine».

*Skala orijentacije na izvedbu* (Performance Approach Goal Orientations) sadrži 5 čestica koje ispituju učeničku orijentaciju na iskazivanje sposobnosti npr., «Važno mi je izgledati pametno u usporedbi s drugima».

*Skala izbjegavanja izvedbe* (Performance Avoidance Goal Orientations) sadrži 4 čestice i namjenjena je ispitivanju učeničke orijentacije za izbjegavanjem dojma nekompetentnosti npr., «Važno mi je da ne ispadnem glup u razredu».

Iz **Skale ponašanja, vjerovanja i stavova povezanih sa školom** korištene su sljedeće podljestvice:

*Skala akademskog samohendikepiranja* sadrži 6 tvrdnji koje se odnose na svjesno traženje odgovora za neučenje. Učenici procjenjuju koliko su one točne za njih npr., «Neki se učenici zabavljaju noć uoči ispita. Ako ne postignu dobre rezultate mogu reći da je to bio razlog. Koliko je ovo točno za tebe?»

*Skala akademske samoefikasnosti* sadrži 5 čestica koje ispituju učenička uvjerenja o vlastitim sposobnostima za učenje npr., «Mogu riješiti i najteži zadatak u ovome razredu, ako se dovoljno potrudim.»

Zadatak ispitanika je bio da uz svaku česticu zaokruže vrijednost od 1 do 5, pri čemu 1 znači uopće nije točno, a 5 znači u potpunosti je točno.

*Školski uspjeh* je operacionaliziran kao prosječna vrijednost ocjene s kraja prethodne školske godine i ocjene s kraja prvog obrazovnog razdoblja tekuće školske godine.

## Postupak

Ispitivanje je provedeno grupno, u razredima, tijekom jednog od školskih satova. Na početku ispitivanja učenicima je ukratko objašnjena svrha ispitivanja i postupak odgovaranja. Sudjelovanje je bilo dragovoljno i anonimno, osim što su morali ispuniti podatke o dobi, spolu, razredu i školi. Vrijeme rješavanja upitnika nije bilo ograničeno.

## Rezultati

Kako bi se utvrdila faktorska struktura upitnika, odnosno provjerilo razlikuju li se dva aspekta orijentacije na izvedbu, upitnik je podvrgnut faktorskoj analizi. U Tablici 1. prikazani su rezultati faktorske analize na zajedničke faktore s varimax rotacijom.

Korišten je Guttman-Keiserov kriterij za izlučivanje faktora. Faktorska struktura upitnika ukazuje na postojanje četiriju faktora koji zajedno objašnjavaju 46.77 % varijance. Izlučene eigen vrijednosti za prva 4 faktora iznose 5.97, 3.51, 2.26, 1.95. Uspoređujući faktore koje su naveli Midgley i sur. (2000) s dobivenim faktorima u ovom istraživanju, ustanovljeno je da se čestice iz skale *Orijentacija na izvedbu* i *Orijentacija na izbjegavanje izvedbe* nisu izdvojile kao zasebni faktori. Za novu skalu koristimo naziv *Orijentacija na izvedbu*. Drugi faktor se odnosi na učeničku orijentaciju na stjecanje novih znanja, treći faktor se odnosi na učeničku percepciju vlastitih kapaciteta za učenje novih sadržaja, četvrti faktor uključuje tvrdnje koje se odnose na strategije samohendikepiranja unutar školskog konteksta. Drugi, treći i četvrti faktor su, po česticama koje ih objašnjavaju, identični faktorima koje navode Midgley i sur. (2000): *Orijentacija na znanje*, *Samoefikasnost* i *Samohendikepiranje*.

Aritmetička sredina, standardna devijacija i pouzdanost pojedinih skala na ukupnom uzorku prikazani su u Tablici 2.

Individualni rezultati su za svaku skalu podijeljeni s brojem čestica, da bi se dobio rezultat izražen na skali od 1 do 5 za sve izmjerene varijable. Trosmjernim ANOVA-ma (spol x razred x škola) testirane razlike između aritmetičkih sredina za ciljne orijentacije, samoefikasnost, samohendikepiranje i školski uspjeh učenika. U Tablici 3. prikazane su aritmetičke sredine i standardne devijacije za zavisne varijable, a u Tablici 4. F-omjeri za glavne efekte i interakcije.

Tablica 1. Tvrdnje, faktorska opterećenja i kumunaliteti za Skale učeničkih ciljnih orijentacija i Skale ponašanja, vjerovanja i stavova povezanih sa školom (PALS)

<b>FAKTORI I TVRDNJE</b>	Faktorska opterećenja	$h^2$
<b>FAKTOR 1 Orijentacija na izvedbu</b>		
Važno mi je izgledati pametno u usporedbi s drugima.	.76	.61
Važno mi je pokazati pred drugima da je nastavno gradivo za mene lako.	.71	.58
Važno mi je pokazati da sam bolji od ostalih.	.67	.47
Jedan od mojih ciljeva je spriječiti druge da misle kako nisam pametan.	.66	.45
Važno mi je u razredu ne odavati dojam kao da ne razumijem gradivo.	.66	.45
Cilj mi je pokazati svoje sposobnosti pred drugima.	.58	.49
Važno mi je da drugi učenici iz mog razreda misle za mene da sam dobar učenik.	.51	.41
Važno mi je da ne ispadnem glup u razredu.	.50	.32
Važno mi je da moj nastavnik ne misli kako znam manje od drugih iz razreda.	.49	.42
<b><i>Postotak zajedničke varijance</i></b>	<b>14.69</b>	
<b>FAKTOR 2 Orijentacija na znanje</b>		
Jedan od mojih ciljeva je naučiti najviše što mogu.	.82	.63
Cilj mi je usvojiti mnogo novih znanja ove školske godine.	.80	.64
Cilj mi je unaprijediti svoja znanja ove školske godine.	.77	.60
Cilj mi je usvojiti mnogo novih vještina i metoda ove školske godine.	.76	.63
Za mene je najvažnije u potpunosti razumjeti gradivo.	.62	.47
<b><i>Postotak zajedničke varijance</i></b>	<b>13.90</b>	
<b>FAKTOR 3 Samoefikasnost</b>		
Mogu riješiti i najteži zadatak u ovome razredu ako se dovoljno potrudim.	.75	.48
Siguran sam da mogu razumjeti kako se rješava i najteži zadatak.	.75	.48
Čak i kada je gradivo vrlo teško, mogu ga razumjeti.	.60	.37
Mogu savladati gotovo sve školske zadatke ako ne odustanem.	.60	.40
Siguran sam da mogu temeljito ovladati cjelokupnim školskim gradivom ove školske godine.	.51	.29
<b><i>Postotak zajedničke varijance</i></b>	<b>9.36</b>	
<b>FAKTOR 4 Samohendikepiranje</b>		
Zabavljanje noć uoči ispita	.65	.38
Uključivanje u razne aktivnosti	.60	.30
Traženje razloga za neučenje	.59	.34
Pretjerano druženje s prijateljima	.58	.34
Neulaganje truda	.56	.28
Odgađanje školskih obaveza	.51	.26
<b><i>Postotak zajedničke varijance</i></b>	<b>8.81</b>	

Tablica 2. Aritmetičke sredine, standardne devijacije i Cronbach alfa koeficijenti za sve skale na ukupnom uzorku

Skala	Broj tvrdnji	M	SD	Alfa
Orijentacija na znanje	5	17.73	4.51	.88
Orijentacija na izvedbu	9	24.61	7.64	.86
Samoeфикаsnost	5	18.29	4.06	.78
Samohendikepiranje	6	15.75	5.46	.76

Tablica 3. Aritmetičke sredine i standardne devijacije za djevojke i mladiće drugih i trećih razreda za sve primijenjene skale na uzorcima učenika triju škola

		Gimnazija		Medicinska škola		Pomorska škola	
red	Raz-	M	Ž	M	Ž	M	Ž
Orijentacija na znanje	2.	3.25 (0.84)	3.57 (1.07)	2.95 (0.94)	3.54 (0.81)	3.88 (0.85)	2.80 (1.13)
	3.	3.03 (0.83)	3.91 (0.70)	3.74 (0.74)	4.05 (0.75)	3.29 (0.92)	3.40 (0.82)
Orijentacija na izvedbu	2.	2.70 (0.88)	2.47 (0.76)	2.15 (0.74)	2.72 (0.87)	3.00 (0.88)	3.30 (0.14)
	3.	2.52 (0.60)	2.85 (0.82)	2.96 (0.78)	2.98 (0.88)	2.66 (0.88)	2.36 (1.06)
Samoeфикаsnost	2.	3.65 (0.92)	3.56 (0.69)	3.31 (1.15)	3.66 (0.81)	3.96 (0.62)	3.60 (0.15)
	3.	3.48 (0.94)	3.70 (0.79)	3.70 (0.97)	3.76 (0.71)	3.58 (0.67)	3.34 (0.98)
Samohendikepiranje	2.	2.67 (0.86)	2.20 (0.83)	2.66 (1.25)	2.61 (0.90)	2.64 (1.02)	3.40 (0.14)
	3.	2.62 (0.84)	2.63 (0.78)	2.91 (1.05)	2.82 (0.96)	2.55 (0.80)	2.24 (0.71)
Školski uspjeh	2.	3.70 (0.95)	4.11 (0.81)	2.82 (0.47)	3.13 (0.90)	3.27 (0.91)	2.10 (0.14)
	3.	3.28 (0.97)	3.92 (0.89)	3.15 (0.96)	3.64 (0.91)	3.04 (1.01)	3.06 (0.87)

(u zagradama su standardne devijacije)

Tablica 4. Glavni i interakcijski efekti (F-omjeri) trosmjernih ANOVA (škola x spol x razred) za ciljnu orijentaciju, samoeфикаsnost, samohendikepiranje i školski uspjeh

	Škola (2, 377)	Spol (1, 377)	Razred (1, 377)	Škola x spol (2, 377)	Škola x razred (2, 377)	Spol x razred (1, 377)	Škola x spol x razred (2, 377)
Orijentacija na znanje	0.93	1.95	3.01	4.40*	3.60*	3.16	2.51
Orijentacija na izvedbu	0.63	0.67	0	0.63	5.05**	0.50	3.27*
Samoeфикаsnost	0.01	0.01	0.05	0.97	1.36	0.03	0.89
Samohendikepiranje	1.65	0.03	0.22	0.73	2.34	0.52	2.05
Školski uspjeh	16.19**	0.65	1.16	3.82*	4.75**	3.32	0.82

\*p &lt; .05

\*\*p &lt; .01

Sve post hoc analize napravljene su Newman-Keulsovim testom. Za orijentaciju na znanje dobivena je značajna interakcija škole i spola: gimnazijalke su imale značajno višu orijentaciju na znanje od gimnazijalaca, čija se pak orijentacija na znanje nije razlikovala od učenika Pomorske i Medicinske škole. Također je dobivena značajna interakcija razreda i škole: u Medicinskoj školi učenici trećeg razreda su značajno više orijentirani na znanje od učenika drugog razreda i svih učenika u Gimnaziji i Pomorskoj školi. Za ciljnu orijentaciju na izvedbu dobivena je značajna interakcija škole i razreda: u Pomorskoj školi su učenici trećih razreda značajno manje orijentirani na izvedbu od učenika drugih razreda, dok je obrnut slučaj za učenike Medicinske škole, a za Gimnazijalce nema razlike među razredima. Iako je trosmjerna interakcija značajna, post hoc test nije pokazao pojedinačne značajne razlike. Razlike za samoeфикаsnost i samohendikepiranje nisu bile značajne. Jedini glavni efekt za školski uspjeh dobiven je za razlike među školama: najviši školski uspjeh imaju gimnazijalci, zatim učenici Medicinske škole, pa učenici Pomorske škole. Međutim, značajne su i interakcije škole sa spolom i razredom. Gimnazijalci u drugom razredu imaju značajno bolji uspjeh od učenika Medicinske i Pomorske škole, ali im se uspjeh značajno smanjuje u trećem razredu i gubi se razlika u odnosu na druge škole. U Medicinskoj školi, pak, uspjeh raste između drugog i trećeg razreda. Uspjeh djevojaka je bolji od uspjeha mladića u Gimnaziji i Medicinskoj školi, dok je u Pomorskoj školi obrnuto.

Korelacije između ciljnih orijentacija, samohendikepiranja, samoeфикаsnosti i školskog

uspjeha za učenike Gimnazije i Pomorske škole prikazane su u Tablici 5., a za učenike Medicinske škole u Tablici 6.

Orijentacija na znanje i orijentacija na izvedbu u blagoj su korelaciji kod sva tri uzorka. Orijentacija na znanje povezana je sa samoeфикасношću kod sva tri uzorka, a sa školskim uspjehom na uzorcima gimnazijalaca i učenika Medicinske škole. Orijentacija na izvedbu također je povezana sa samoeфикасношću kod sva tri uzorka, ali je na uzorcima gimnazijalaca i Pomorske škole povezana i sa samohendikepiranjem. Orijentacija na izvedbu pozitivno je povezana sa školskim uspjehom gimnazijalaca, a negativno sa školskim uspjehom učenika Pomorske škole. Samohendikepiranje ima negativnu korelaciju samo sa školskim uspjehom gimnazijalaca.

S obzirom da su kod gimnazijalaca sve varijable imale značajne povezanosti sa školskim uspjehom, napravljena je regresijska analiza, da bi se utvrdio pojedinačni doprinos svake varijable objašnjenju varijance školskog uspjeha, te multipla korelacija svih varijabli sa školskim uspjehom. Rezultati su prikazani u Tablici 7.

Na uzorku gimnazijalaca kao značajni samostalni prediktori školskog uspjeha izdvojili su se orijentacija na znanje i samoeфикаsnost. Ukupni doprinos orijentacije na znanje objašnjenju školskog uspjeha ( $\beta * r$ ) iznosi 17%, dok ukupni doprinos prediktora samoeфикаsnosti iznosi 13%. Koeficijent multiple korelacije je značajan,  $F(4,126)=14.411$ ;  $p<0.01$ . Sve prediktorske varijable objašnjavaju 32% varijance školskog uspjeha.

Tablica 5. Korelacije među varijablama za učenike Gimnazije (ispod dijagonale) i Pomorske škole (iznad dijagonale)

\* $p < .05$ 

	1.	2.	3.	4.	5.
1. Orijehtacija na znanje	1	.35**	.32**	-.08	.01
2. Orijehtacija na izvedbu	.36**	1	.34**	.36**	-.25*
3. Samoefikasnost	.30**	.24**	1	.06	.01
4. Samohendikepiranje	-.11	.25**	-.01	1	-.12
5. Školski uspjeh	.46**	.19*	.41**	-.19*	1

\*\* $p < .01$ 

Tablica 6. Korelacije među varijablama na uzorku učenika Medicinske škole

\* $p < .05$ 

	1.	2.	3.	4.	5.
1. Orijehtacija na znanje	1	.37**	.34**	-.12	.22**
2. Orijehtacija na izvedbu		1	.21*	.07	.05
3. Samoefikasnost			1	-.02	.11
4. Samohendikepiranje				1	-.08
5. Školski uspjeh					1

\*\* $p < .01$ 

Tablica 7. Rezultati regresijske analize varijabli orijentacija na znanje, samoefikasnost, samohendikepiranje, orijentacija na izvedbu za varijablu školski uspjeh učenika Gimnazije

PREDIKTORI	B	$\beta$	$sr^2$
Orijehtacija na znanje	.38**	.36	.32
Samoefikasnost	.34**	.32	.29
Samohendikepiranje	-.15	-.12	
Orijehtacija na izvedbu	.05	.02	
R		.57	
R <sup>2</sup>		.32	



## Rasprava

Provjera faktorske strukture Skale učeničkih ciljnih orijentacija (Midgley i sur., 2000) nije potvrdila pretpostavku o razlikovanju orijentacije na izvedbu i orijentacije na izbjegavanje izvedbe. Ovakav rezultat u skladu je s rezultatima više istraživanja (Ames, 1992; Deci i Ryan, 1985; Meece, Blumenfeld i Hoyle, 1988; Nicholls, Patasnick, Cheung, Thorkildsen i Lauer, 1989; Nolen i Haladyna, 1990) koja također nisu pronašla dovoljno empirijskih dokaza koji bi upućivali na zaključak da se zaista radi o dva zasebna konstrukta te je iz ovog razloga ideja o trihotomnom konceptu ciljeva napuštena. S obzirom da su navedeni autori koristili naziv cilj izvedbe za cilj koji opisuje generalnu brigu pojedinca za stvaranjem kompetentnosti u odnosu na druge, smatrale smo opravdanim da novu skalu nazovemo Orijehtacija na izvedbu.

Čestice iz skale Orijehtacija na znanje izdvojile su se kao zaseban faktor. Obje ove skale ciljnih orijentacija pokazale su zadovoljavajuću internu konzistenciju, te međusobnu nezavisnost na što upućuju niske korelacije među njima (od .35 do .37 na tri uzorka). Ovdje je važno napomenuti da su orijentacija na znanje i orijentacija na izvedbu u pozitivnoj korelaciji, što je u skladu s tvrdnjom Wentzela (1991) da su ciljevi izvedbe nerazdvojivo povezani s ciljevima znanja, te da nije moguće dobiti pozitivne prosudbe o vlastitoj kompetentnosti bez da se prethodno postigne određena razina znanja.

Iz prosječnih se vrijednosti može uočiti da je kod učenika ovih triju škola više izražena orijentacija na znanje, nego orijentacija na izvedbu, te da su prosječne vrijednosti za samohendikepiranje niže od ostalih prosječnih vrijednosti što ukazuje na adaptivan motivacijski sklop učenika u sve tri škole.

Dobivene razlike u uspjehu između učenika drugih i trećih razreda Medicinske škole pokazuju veći uspjeh u trećem razredu, a istovremeno je utvrđena i viša orijentacija na znanje i orijentacija na izvedbu učenika u trećem razredu u odnosu na učenike drugog razreda. Isto tako niži uspjeh gimnazijalaca u trećem razredu u odnosu na drugi prati zadržavanje istog nivoa ciljnih orijentacija u trećem razredu kao i u drugom. Isti obrazac pokazuju i spolne razlike: viši uspjeh djevojaka u gimnaziji prati i njihova izraženija orijentacija na znanje.

U skladu s navedenim razlikama su i pozitivne korelacije ciljne orijentacije na znanje sa školskim uspjehom za uzorske gimnazijalaca i učenika Medicinske škole. Povezanost usmjerenosti na znanje i boljega školskog uspjeha utvrđena je u istraživanju Brdar i sur. (2004), a autori su tu povezanost objasnili i korištenjem problemu usmjerenog suočavanja sa stresom zbog loše ocjene što je indirektno povezano s boljim školskim uspjehom.

Kod učenika Pomorske škole orijentacija na znanje nije povezana sa školskim uspjehom, što se može objasniti značajno nižim školskim uspjehom u Pomorskoj školi u odnosu na druge dvije škole kao posljedice opće niske motiviranosti za školu kod ovih učenika. Povezanost orijentacija na izvedbu sa školskim uspjehom varira od pozitivne za gimnazijalce do negativne za učenike Pomorske škole, dok za učenike Medicinske škole ta korelacija nije značajna. Ove se korelacije mogu usporediti s nalazima Dweck i Leggetta (1988) da postoje učenici usmjereni na izvedbu koji teže visokim ocjenama i angažiraju se oko efikasnih strategija učenja i učenici usmjereni na izvedbu kojima je važno izgledati pametno u usporedbi s drugima, ali koji ne koriste sofisticirane strategije učenja. Ove razlike u upotrebi strategija autori su povezali s percipiranom samoeфикасношću: učenici s jakim uvjerenjem u posjedovanje sposobnosti za izvršavanje nekog zadatka i ciljnom orijentacijom na izvedbu pokazivali su adaptivne ponašajne obrasce. I korelacije samoeфикаsnosti i samohendikepiranja sa školskim uspjehom na uzorcima u našem istraživanju mogle bi se interpretirati u tom smjeru. Naime, kod gimnazijalaca kod kojih je orijentacija na izvedbu pozitivno povezana sa školskim uspjehom, samoeфикаsnost je također pozitivno, a samohendikepiranje negativno povezano sa školskim uspjehom. Međutim, kod učenika Medicinske škole, gdje nije dobivena korelacija orijentacije na izvedbu i školskog uspjeha, i kod učenika Pomorske škole gdje je ta korelacija negativna, nije nađena korelacija samoeфикаsnosti i samohendikepiranja sa školskim uspjehom.

U novije se vrijeme sve više govori o motivu samouzdizanja i motivu samozaštite koji se nalaze u osnovi uspoređivanja s drugima (Ćubela, 2001) kao bitnoj komponenti orijentacije na izvedbu. Pretpostavlja se da su osobe s jakim uvjerenjima u vlastitu eфикаsnost pri uspoređivanju s drugima primarno motivirani samo-

uzdizanjem, odnosno željom da obogate i poboljšaju svoje postignuće. To su potvrdili i rezultati istraživanja Blanton i sur. (1999) koji govore da korištenje standarda «boljih drugih» uz jaku samoefikasnost može biti povezano sa stvarno boljim školskim uspjehom. Bez posjedovanja čvrstih uvjerenja u vlastite kapacitete za učenje, usporedba s drugima može postati izvor anksioznosti, rezultirati neadekvatnim strategijama učenja i na posljeticu dovesti do lošijega školskog uspjeha. Također je moguće da učenici koji u školi postižu lošiji školski uspjeh s vremenom postaju motivirani samozaštitom pri uspoređivanju s drugima.

Kako su samo na uzorku gimnazijalaca utvrđene značajne korelacije svih ispitivanih varijabli sa školskim uspjehom, regresijska analiza s ciljem utvrđivanja multiple korelacije i pojedinačnog doprinosa varijabli objašnjenju školskog uspjeha napravljena je samo za uzorak gimnazijalaca. Ciljne orijentacije, samoefikasnost i samohendikepiranje objasnile su 32% varijance školskog uspjeha. Značajan samostalni doprinos imale su orijentacija na znanje (17%) i samoefikasnost (13%). Što učenici imaju jača uvjerenja u vlastite kapacitete za učenje i što su više motivirani za stjecanjem novih znanja, to će postizati bolje školske ocjene. S druge strane, poznato je da učenici s boljim školskim uspjehom razvijaju bolju sliku o svojim akademskim vještinama, što ih opet potiče na učenje novih sadržaja i veće zalaganje.

Rezultati ovog istraživanja još su jedna potvrda da primarna orijentacija učenika na stjecanje znanja vodi boljem školskom uspjehu. Prema Ames (1992) ciljevi su pod utjecajem kontekstualnih faktora i zbog toga su promjenjivi, pa bi učiteljice i nastavnici trebali poučavati učenike da je prava svrha školovanja znanje, a ne dobre ocjene. Stoga bi u nastavi trebali koristiti sve načine za poticanje ciljne orijentacije na znanje, od poticanja interesa učenika kroz aktivno sudjelovanje u zadacima izazovnim, smislenim i povezanim sa svakodnevnim životom do primjene kriterijskog pristupa evaluacije napredovanja učenika koji jača osjećaj samoefikasnosti, stvara razrednu ciljnu orijentaciju na znanje i izaziva pozitivne stavove učenika prema učenju.

## LITERATURA

Ames, C., (1992). Classrooms: Goals, Structures, and Student Motivation. *Journal*

*of Educational Psychology*, 84, 261-271.

- Blanton, H., Buunk, B. P. Gibbons, F.X., Kuyper, H. (1999). When Better-Than-Others Compare Upward: Choice of Comparison and Comparative Evaluation as Independent Predictors of Academic Performance, *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 420-430.
- Bouffard, T., Boisvert, J., Vezeau, C. i Laurache, C. (1995). The impact of goal orientation on self-regulation and performance among college students. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 317-329.
- Brdar, I., Rijavec, M., Lončarić, D. (2004). Goal Orientations, Coping With School Failure and School Achievement. *Symposium: « Stress and coping in adolescence: An international perspective»*, Porto, Portugal.
- Butler, R. (1992). What young people want to know when: Effects of mastery and ability goals on interest in different kinds of social comparisons. *Journal of Personality and Social Psychology*, 62, 934-943.
- Ćubela, V. (2001) Istraživanja procesa socijalnog uspoređivanja. Osnovni teorijski i metodološki pristupi. *Radovi Filozofskog fakulteta u Zadru, Razdio FPSP*. 40, 117-142.
- Deci, E. i Ryan, R. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Diener, C. i Dweck, C. (1978). An analysis of learned helplessness: continuous changes in performance, strategy and achievement cognitions following failure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 1024-1037.
- Dweck, C. i Legget, E. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.
- Elliot, A.J. i Dweck, C.S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 5-12.
- Elliot, A.J., Church, M.A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of*

- Personality and Social Psychology*, 72, 253-323.
- 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, 461-475.
- Harris, R. i Snyder, R.C. (1986). The role of uncertain self-esteem in self-handicapping. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 451-458.
- Kolić-Vehovec, S., Bajšanski, I. i Rončević, B. (2004). Motivation and reading strategy use in university students. 9. Internacionalna konferencija o motivaciji: Cognition, Motivation and Affect, Lisabon.
- Meece, J.L., Blumnfield, P.C. i Hoyle, R.H. (1988). Students' orientations and cognitive engagement in classroom activities. *Journal of Educational Psychology*, 80, 514-523.
- Maehr, M.L. i Midgley, C. (1991). Enhancing student motivation: A schoolwide approach. *Educational Psychologist*, 26, 399-427.
- Middleton, M. i Midgley, C. (1997). Avoiding the demonstration of lack of ability: An underexplored aspect of goal theory. *Journal of Educational Psychology*, 89, 710-718.
- Midgley, C., Arunkumar, R. i Urdan, T. (1996). "If I don't do well tomorrow, there's a reason": Predictors of adolescents use of self-handicapping strategies. *Journal of Educational Psychology*, 88, 423-434.
- Midgley, C., Kaplan, A., Middleton, M., Maehr, M.L., Urdan, T., Hicks Anderman, L., Anderman, E. i Roeser, R. (1998). The development and validation of scales assessing students' achievement orientations'. *Contemporary Educational Psychology*, 23, 113-131.
- Midgley, C., Maehr, M.L., Hruda, L.Z., Anderman, E., Anderman, L., Freeman, K. E., Gheen, M., Kaplan, A., Kumar, R., Middleton, M.J., Nelson, J., Roeser, R., & Urdan, T., (2000). *Manual for the Patterns of Adaptive Learning Scales (PALS)*. Ann Arbor, MI: University of Michigan.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice and performance. *Psychological Review*, 91, 328-346.
- Nicholls, J.G., Cheung, P., Lauer, J. i Patashnick, M. (1989). Individual differences in academic motivation: Perceived ability, goals, beliefs and values. *Learning and Individual Differences*, 1, 63-84.
- Nolen, S.B.(1988). Reasons for studying: motivational orientations and study strategies. *Cognition and Instruction*, 5, 269-287.
- Nolen, S.B. i Haladyna, T.M. (1990). Motivation and studying high school science. *Journal of Research in Science Teaching*, 6, 115-126.
- Pintrich, P.R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. U M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner, (Eds.), *Handbook of self-regulation: Theory, research, and applications* (pp. 451-502). San Diego, CA: Academic Press.
- Pintrich, P. i De Gott, E. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
- Pintrich, P. i Garcia, T. (1991). Student goal-orientation and self-regulation in the college classroom. U M. Maehr i P. Pintrich (Ur.). *Advances in Motivation and Achievement, Vol. 7*. Greenwich, CT: JAI.
- Pintrich, P.R. i Schunk, D.H. (1996). *Motivation in education: Theory, research and application*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Riviero, J. M. S., Cabanach, R. G. i Arias, A. V. (2001). Multiple-goal pursuit and its relation to cognitive, self-regulatory, and motivational strategies. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 561-572.
- Skaalvik, M. (1997). Self-enhancing and self-defeating ego orientation: Relations with task and avoidance orientation, achievement, self-perception and anxiety. *Journal of Educational Psychology*, 89, 71-81.
- Smith, L., Siclair, K.E., Chapman, E.L. (2002). Students' goals, self-efficacy, self-handicapping and negative affective responses: An Australian senior school

study. *Contemporary Educational Psychology*, 27, 471-485.

Tice, D.M. (1991). Esteem protection or enhancement? Self-handicapping motives and attributions differ by trait self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 711-725.

Urđan, T., Midgley, C., (2001). Academic self-handicapping: What we know, what more there is to learn. *Educational Psychology Review*, 13, 115-138.

Urđan, T., Midgley, C. i Anderman, E. (1998). The role of classroom goal structure in students' use of self-handicapping strategies. *American Educational Research Journal*, 35, 101-122.

Wentzel, K.R. (1991). Social and academic goals at school: Motivation and achievement in context. U M. L. Maher i P. R. Pintrich (Ur.), *Advances in motivation and achievement*. Greenwich, CT: JAI

# Goal orientation, self-handicapping and self-efficacy of high-school students

Ivana Rupčić, Svjetlana Kolić-Vehovec  
University of Rijeka, Faculty of Philosophy  
Department of Psychology

The aim of this study was to examine whether there is a difference between two aspects of performance goal orientation – a performance approach and a performance avoidance orientation. The aim was also to examine the relationship of performance and learning goal orientations with self-efficacy, self-handicapping and school achievement. The participants were 400 students from three high schools in Zadar: the gymnasium and the medical and maritime high schools. Revised versions of the Personal Achievement Goal Orientation Scale, Academic Self-efficacy Scale and Academic Self-handicapping Scale from Patterns of adaptive learning scales (PALS, Midgley et al., 2000) were applied. Factor analysis showed that there is no difference between two aspects of performance goal orientation. Learning and performance goal orientations were related in all three samples. Learning goal orientation was related to self-efficacy in all three schools and with school achievement in the medical and maritime high-schools. Also performance goal orientation was related to self-efficacy in all three schools, but it was also related to self-handicapping in the gymnasium and maritime high school. All variables were related to school achievement for the gymnasium students and learning goal-orientation and self-efficacy were found to be significant predictors of school achievement.

*Key words:* goal orientation, self-handicapping, self-efficacy, school achievement