

Motivacija i školski uspjeh: dobne i spolne razlike u ciljnim orijentacijama

UDK: 159.947.5+371.26-057.874.1/2

Izvorni znanstveni članak

Primljeno: 22.2.2013.



Dr. sc. Morana Koludrović¹
morana@ffst.hr



Doc. dr. sc. Ina Reić Ercegovac²
inareic@ffst.hr
Filozofski fakultet Sveučilišta u Splitu, Split

Sažetak

Cilj ovog istraživanja bio je ispitati dobne i spolne razlike u ciljnim orijentacijama učenika, te ispitati odnos motivacije i školskog uspjeha. U istraživanju je sudjelovalo 650 učenika i učenica šestog i osmog razreda osnovne škole te prvog i četvrtog razreda srednje škole. Korištena je prevedena inačica Inventara školske motivacije (McInerney i Sinclair, 1992.) koji se temelji na multidimenzionalnom modelu školske motivacije, a uključuje osam ciljnih orijentacija. Rezultati su pokazali značajne dobne i spolne razlike u većini ciljnih orijentacija pri čemu je evidentan trend opadanja svih aspekata motivacije s porastom dobi. Kao značajan prediktor školskog uspjeha na skupini učenika pokazala se ciljna orijentacija zalaganje, dok je kod učenica pored dobi jedini

¹ Morana Koludrović je viša asistentica. Na nastavničkim studijima, na odsjeku za pedagogiju i na učiteljskom studiju izvodi nastavu iz područja didaktike i školske pedagogije.

² Ina Reić Ercegovac na odsjecima za učiteljski studij i pedagogiju drži nastavu iz područja razvojne i edukacijske psihologije. Voditeljica je fakultetskog centra za istraživanje i razvoj cjeloživotnog obrazovanja.

značajan prediktor usmjerenost na nagrade, ali negativan. Dobiveni rezultati podupiru multidimenzionalni model školske motivacije, a praktične implikacije dobivenih rezultata za odgojno-obrazovnu praksu proizlaze iz jasno utvrđenih spolnih razlika u ciljnim orijentacijama kao i dobnih specifičnosti u motivaciji učenika.

Ključne riječi: ciljne orijentacije, motivacija, školski uspjeh, dob, spol

Uvod

Na razini teorijskih promišljanja o kvaliteti suvremene škole danas je općenito prihvaćeno da je potrebno dizajnirati takve kurikulume i nastavu koji promiču aktivno i samoregulirano učenje, kreativnost, kritičko mišljenje te metakognitivne vještine. Poželjan nastavni proces je onaj koji uvažava individualne stilove učenja učenika, potiče njihovu akademsku samoefikasnost i uvažava razvojne specifičnosti i potrebe učenika, a usmjeren je ka razvijanju učenikovih kompetencija. Poticaj osmišljavanju i realiziranju takve nastave proizašao je iz nedostataka tradicionalne nastave u kojoj je dominantnu ulogu imao nastavnik kao prenositelj znanja, vještina i generalizacija. Uočeno je da se takvom nastavom ne mogu optimalno ostvariti ni željeni ishodi učenja niti se njome u dovoljnoj mjeri mogu uvažavati učenikovi interesi, sposobnosti i mogućnosti pa ne iznenađuje da se takvoj nastavi često pripisivao manjak motivacije učenika.

Na razini didaktičkog strukturiranja suvremenog nastavnog procesa situacija postaje mnogo složenija time što je unatoč dobrim teorijskim polazištima u još uvijek zastupljenom razredno – predmetno – satnom sustavu teško na optimalan način ostvarivati zadaće suvremene škole. Iako postoje pokušaji osuvremenjivanja nastave putem primjenjivanja suvremenih tehnologija, ili u boljem slučaju suvremenijih i učenikovim potrebama primjerenijih didaktičkih strategija učenja, nužno je znati koji su to učenikovi interesi, mogućnosti i potrebe. Ključno je strukturirati takvu nastavu koja će motivirati učenike na učenje uvažavajući njihove emocionalne i socijalne potrebe te kognitivne sposobnosti svakog učenika u određenom razdoblju odrastanja. U tom se kontekstu često ističe motivacija koja je pored sposobnosti i okolinskih čimbenika ključan element pozitivnih akademskih ishoda (Grgin, 2004.). Prema suvremenijim teorijama motivacija u akademskom kontekstu se definira kao unutarnje stanje koje izaziva, održava i usmjerava ljudsko ponašanje k postizanju nekog cilja te ima temeljnu ulogu u učenju (Vizek Vidović i sur., 2003.; Glynn i sur., 2005.). Stoga se čini iznimno važnim otkrivati što učenike ovisno o spolu, ali i dobi te nekim drugim razvojnim osobitostima motivira u školi. Primjerice, brojna

su istraživanja pokazala da intrinzično motivirani učenici koriste dublje strategije procesiranja, postižu bolji akademski uspjeh, te percipiraju veću kompetentnost, samoefikasnost, autonomnost, psihološku dobrobit i osjećaju veće zadovoljstvo kod obavljanja brojnih životnih aktivnosti dok i ekstrinzični ciljevi mogu također doprinosti navedenome, ali je njihov efekt slabiji u odnosu na intrinzične ciljeve (Schunk, 1991.; Ryan i Deci, 2000.; Eccles i Wigfield., 2002.; Gagne i Deci, 2005.; Fairchild i sur. 2005.; Isiksal, 2010.).

Podjela na ekstrinzičnu i intrinzičnu motivaciju dugo je dominirala u proučavanju motivacije u školskom kontekstu, pri čemu je tradicionalna predavačko – prikazivačka nastava dominantno poticala ekstrinzičnu motivaciju. Razlog tome je što se takva tradicionalna nastava velikim dijelom temeljila na biheviorističko – kognitivnom pristupu u okviru kojeg je bihevioristička teorija isticala važnost ekstrinzične motivacije koja nastaje putem sekundarnih potkrepljivača (Brown, 1998.). S druge strane, suvremeni pristupi motivaciji ne osporavaju ulogu ekstrinzične motivacije u akademskom kontekstu, ali značajniji naglasak pridaju intrinzičnoj motivaciji učenika pri čemu se dodatno naglašava važnost socio-emocionalnog okružja koje pruža mogućnost kontrole osobnih i okolinskih čimbenika.

Prihvatanjem konstruktivističke paradigme u odgoju i obrazovanju i primjenom spoznaja iz suvremenih teorija motivacije u školskom okruženju dolazi do značajnog odmaka od poimanja motivacije kao isključivo intrinzične ili ekstrinzične koja bi ovisno o intenzitetu pojedine dimenzije bila povezana s obrazovnim ishodima. S tim odmakom brojni su autori pokušali konceptualizirati školsku motivaciju kao multidimenzionalni konstrukt u okviru kojega se posebno razmatraju kvalitativne razlike u motivaciji učenika (Maehr, 1984.; Elliott i Dweck, 1988.). Zajedničko je multidimenzionalnim pristupima motivaciji da prihvaćaju važnost socijalnih i emocionalnih čimbenika u objašnjenju motivacije te da uvažavaju kvalitativne razlike u motivaciji učenika s obzirom na dob, spol i druge individualne razlike učenika.

Pristup ciljnih orijentacija jedan je od najpoznatijih i u akademskom kontekstu najprihvaćenijih multidimenzionalnih pristupa motivaciji prema kojem se razlike u akademskim ishodima dijelom mogu objasniti različitim ciljnim orijentacijama učenika. Ciljevi se definiraju kao uvjerenje učenika o značenju ili svrsi akademskog rada, zalaganja i uspjeha (Urđan i Maehr, 1995.). Nicholls (1984.) razlikuje dvije osnovne ciljne orijentacije: usmjerenost na zadatak i usmjerenost na izvedbu. I drugi autori navode slično razlikovanje ciljnih orijentacija unatoč ponešto različitoj terminologiji. Tako Elliot i Dweck (1988.) govore o ciljevima učenja i ciljevima izvođenja, dok Ames (1992.) dijeli ciljne orijentacije na ciljeve ovladavanja sadržajem i ciljeve izvođenja. U svakom slučaju, usmjerenost na zadatak (učenje ili znanje) obično se povezuje s pozitivnim obrazovnim ishodima, uključujući bolji školski uspjeh i veću

akademska samoeфикаsnost, a učenici s takvom orijentacijom obično koriste efikasnije strategije suočavanja te više vrednuju trud i zalaganje. Usmjerenost na izvedbu (tzv. ego-ciljevi) obilježje je pojedinaca kojima je postizanje uspjeha i rezultata boljih od drugih primarni cilj. Motivira ih postizanje dobrih rezultata i uspoređivanje s drugima, te koriste manje efikasne strategije učenja. Neki autori navode i posebnu vrstu orijentacije koja se definira kao orijentacija na izbjegavanje truda, a u čijoj se podlozi nalazi strah od neuspjeha (Elliot i Harackiewicz, 1996.). Učenici s takvom dominantnom orijentacijom imaju nižu razinu akademske samoeфикаsnosti (Pajares i sur., 2000.), koriste strategije površinskog procesiranja te imaju niži školski uspjeh (Elliot i Church, 1997.).

U ovom radu korišten je model ciljnih orijentacija učenika proizašao iz hijerarhijskog multidimenzionalnog poimanja školske motivacije kojeg su razradili McInerney i Sinclair (1992.), a koji se temelji na Maehrovoj teoriji osobnog ulaganja (Theory of Personal Investment, Maehr, 1984.; Maehr i Breskamp, 1986.). Prema ovoj teoriji, motivacija pojedinca određena je trima skupinama varijabli. To su ciljne orijentacije, samopoimanje (uvjerenja o samoeфикаsnosti) te mogućnost djelovanja. S obzirom na ciljne orijentacije, teorija uključuje četiri univerzalna velika ciljna područja (znanje, izvedba, socijalni odnosi, ekstrinzični ciljevi) unutar kojih je moguće razlikovati po dvije ciljne orijentacije. Ciljna orijentacija usmjerenosti na znanje sastoji se od usmjerenosti na zadatak i zalaganje, usmjerenost na izvedbu uključuje dominaciju i natjecanje, socijalni odnosi pripadanje i brigu za druge dok se ekstrinzični ciljevi dijele na nagrade i pohvale.

S obzirom da se osobni ciljevi mijenjaju kako pojedinac sazrijeva (Eccles i Midgley, 1989.), pri interpretaciji odnosa ciljnih orijentacija i akademskih ishoda potrebno je uzeti u obzir dobne i spolne značajke učenika. Rezultati različitih istraživanja sugeriraju da ciljne orijentacije nisu sasvim stabilne tijekom školovanja, a mogu ovisiti i o spolu učenika (Wigfield i Cambria, 2010.; Dekker i sur., 2012.). Čini se da je prepoznavanje dominantnih ciljnih orijentacija na različitim dobnim uzrastima važno kako bi se mogla strukturirati takva nastava koja će uvažavajući razvojne promjene učenika, poticati motivaciju učenika i njihovu aktivnu uključenost u nastavni proces. Stoga je cilj ovog istraživanja utvrditi dobne i spolne razlike u ciljnim orijentacijama učenika, te istražiti doprinos pojedinih ciljnih orijentacija objašnjenju individualnih razlika u školskom postignuću. Kako bi se ostvario postavljeni cilj istraživanja, formulirani su problemi kojima se htjelo ispitati dobne i spolne razlike u školskom uspjehu i ciljnim orijentacijama te i spitati doprinos ciljnih orijentacija u objašnjenju individualnih razlika u školskom uspjehu.

Metoda istraživanja

Sudionici i postupak istraživanja

U istraživanju je sudjelovalo 650 učenika i učenica šestih i osmih razreda osnovne škole te prvih i četvrtih razreda srednje škole gimnazijskog usmjerenja s područja Splitsko – dalmatinske županije. Struktura uzorka s obzirom na dob i spol prikazana je u Tablici 1.

Tablica 1. Struktura uzorka s obzirom na dob i spol

spol	osnovna škola		srednja škola		ukupno
	6. razred	8. razred	1. razred	4. razred	
učenici	118	90	31	50	289
učenice	110	98	47	106	361
ukupno	228	188	78	156	650

Istraživanje je provedeno grupno na satu razredne zajednice u trajanju od 20-tak minuta tijekom 2011./2012. školske godine. Sudionicima je ukratko pojašnjena svrha istraživanja, zajamčena im je anonimnost te su zamoljeni da iskreno odgovore na sva pitanja. Od ukupno 652 sudionika, 650 anketa je bilo potpuno ispunjeno te su uvrštene u daljnje analize.

Instrumenti

U istraživanju je primijenjen kratki upitnik općih podataka kojim su prikupljeni podaci o spolu i školskom uspjehu sudionika istraživanja, te prevedena inačica Inventara školske motivacije (McInerey i Sinclair, 1992.). Inventar je konstruiran za ispitivanje ciljnih orijentacija učenika u školskom kontekstu, a temelji se na teoriji osobnog ulaganja (Theory of Personal Investment, Maehr, 1984.; Maehr i Breskamp, 1986.). Sastoji se od 43 tvrdnje koje se odnose na četiri velika motivacijska cilja (usmjerenost na znanje, usmjerenost na izvedbu, usmjerenost na socijalne odnose i usmjerenost na ekstrinzične ciljeve), pri čemu svaki cilj uključuje dvije ciljne orijentacije. Zadatak sudionika je da na skali Likertova tipa od četiri stupnja 1 – uopće se ne slažem, 4 – potpuno se slažem) procijene stupanj slaganja sa svakom tvrdnjom.

Eksploratornom faktorskom analizom metodom glavnih komponenta izlučeno je osam faktora koji ukupno objašnjavaju 60% varijance. Rješenje s osam faktora činilo se prihvatljivim i nakon provedene konfirmatorne faktorske analize koja je pokazala prihvatljivo slaganje podataka s modelom (RMSEA=0.058; $\chi^2/df=2.93$; GFI=0.85). Analiza pouzdanosti pokazala je da sve subskele Inventara formirane

prema dobivenom faktorskom rješenju imaju zadovoljavajuće koeficijente pouzdanosti koji su zajedno s ostalim značajkama subskala prikazani u Tablici 2.

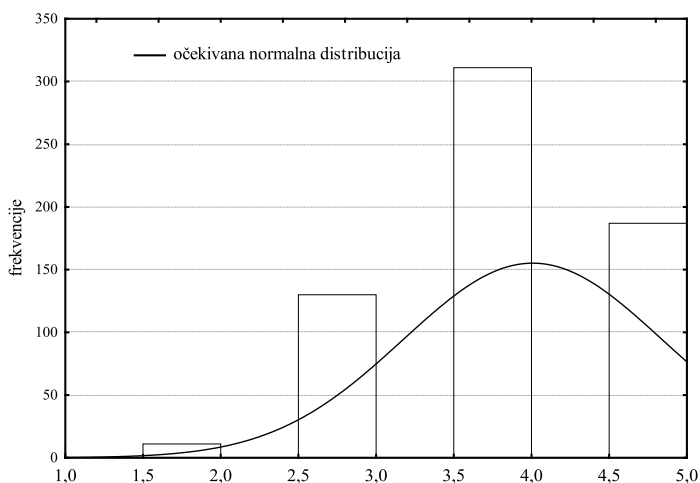
Tablica 2. Psihometrijske značajke Inventara školske motivacije (N=650)

subskale ciljnih orijentacija	broj tvrdnji	M (sd)	raspon	r među tvrdnjama	Cronbach α
zadatak	5	16.99 (2.72)	5-20	0.38	0.74
zalaganje	6	17.34 (3.95)	6-24	0.51	0.86
natjecanje	5	12.07 (3.53)	5-20	0.41	0.77
dominacija	7	12.69 (4.41)	7-28	0.43	0.83
pripadanje	3	9.18 (1.97)	3-12	0.39	0.66
briga za druge	5	16.18 (2.97)	5-20	0.46	0.81
pohvale	5	13.72 (3.55)	5-20	0.44	0.79
nagrade	7	15.78 (5.24)	7-28	0.46	0.85

Rezultati su formirani za osam ciljnih orijentacija u skladu s rezultatima faktorskih analiza i analiza pouzdanosti kao linearne kombinacije procjena po tvrdnjama koje čine pojedinu subskalu. Pri tome veći rezultat na svakoj od subskala znači veću izraženost te ciljne orijentacije.

Rezultati

Kako bi se ispitale dobne i spolne razlike u školskom uspjehu sudionika prvo je provjerena distribucija školskih ocjena što je prikazano na Slici 1.



Slika 1. Distribucija školskih ocjena

S obzirom da distribucija školskih ocjena značajno odstupa od normalne distribucije (Kolmogorov-Smirnov $d=0.26$; $p<.01$), za utvrđivanje dobnih i spolnih razlika u školskom uspjehu primijenjeni su odgovarajući neparametrijski testovi. Kruskal-Wallisova ANOVA za testiranje dobnih razlika u školskom uspjehu pokazala je da postoje značajne dobne razlike ($H(3,N=649)=14.03$; $p=.003$) pri čemu mlađi učenici ostvaruju bolji školski uspjeh (Tablica 3).

Tablica 3. Frekvencije i postotci školskih ocjena s obzirom na razred

ocjena razred	nedovoljan	dovoljan	dobar	vrlodobar	odličan
šesti	6 (3%)	5 (2%)	35 (15%)	107 (47%)	74 (33%)
osmi	4 (2%)	5 (3%)	45 (24%)	72 (38%)	62 (33%)
prvi	0	0	6 (8%)	48 (62%)	24 (30%)
četvrti	0	1 (1%)	44 (28%)	84 (54%)	27 (17%)

Mann-Whitneyev test za utvrđivanje spolnih razlika u školskom uspjehu pokazao je da učenice ostvaruju bolji školski uspjeh od učenika ($z=4.01$; $p=.00$). Raspodjela školskih ocjena s obzirom na spol prikazana je u Tablici 4.

Tablica 4. Frekvencije i postotci školskih ocjena s obzirom na spol

ocjena spol	nedovoljan	dovoljan	dobar	vrlodobar	odličan
učenici	7 (2%)	10 (3%)	68 (24%)	141 (49%)	63 (22%)
učenice	3 (1.5%)	1 (0.5%)	62 (17%)	170 (47%)	124 (34%)

Kako bi se utvrdile dobne i spolne razlike u ciljnim orijentacijama sudionika proveden je niz dvosmjernih analiza varijanci s varijablama dobi i spola kao nezavisnim varijablama čiji su rezultati prikazani u Tablici 5.

Iz Tablice 5 je vidljivo da u većini ciljnih orijentacija postoje značajni efekti spola i dobi, izuzev ciljne orijentacije usmjerenosti na pohvale. Učenice su u odnosu na učenike postigle značajno više rezultate na usmjerenosti na zadatak, zalaganje, brizi za druge te pripadanju, dok su učenici postigli značajno veće rezultate na natjecanju, dominaciji i nagradama. Jedino u pohvalama nisu utvrđene ni spolne niti dobne razlike, dok u ciljnoj orijentaciji natjecanja nije bilo razlika s obzirom na dob. Nije utvrđen niti jedan značajni interakcijski efekt dobi i spola.

Kako bi se detaljnije utvrdile dobne razlike u ciljnim orijentacijama, odnosno ispitalo koje se dobne skupine međusobno razlikuju provedeno je niz naknadnih analiza primjenom Scheffe testa. Unatoč značajnom F-omjeru koji je utvrđen za dob u orijentacijama zadatak i dominacija (Tablica 5), naknadna analiza nije pokazala

Tablica 5. Aritmetičke sredine i rezultati dvosmjernih analiza varijanci za utvrđivanje spolnih i dobnih razlika u ciljnim orijentacijama sudionika

dob	6. razred		8. razred		1. razred		4. razred		F _{spol}	F _{razr.}	F _{spol x razr.}
	m	ž	m	ž	m	ž	m	ž			
zadatak	3.39	3.56	3.29	3.42	3.12	3.47	3.15	3.50	30.33**	3.88*	1.66
zalaganje	3.11	3.30	2.81	2.90	2.44	2.83	2.50	2.65	14.88**	37.38**	1.08
natjecanje	2.64	2.35	2.55	2.19	2.57	2.47	2.56	2.19	21.74**	1.77	0.80
dominacija	2.07	1.77	2.03	1.59	1.87	1.76	1.83	1.59	27.93**	3.53*	1.61
pripadanje	3.14	3.21	2.99	3.18	3.02	2.91	2.75	3.00	3.38*	6.58**	1.56
briga za druge	3.14	3.42	2.91	3.32	3.15	3.36	3.08	3.42	39.63**	3.32*	0.72
pohvale	2.82	2.76	2.79	2.76	2.56	2.88	2.60	2.67	1.55	1.50	1.46
nagrade	2.50	2.21	2.42	2.14	2.44	2.16	2.22	2.00	17.60**	3.10*	0.07

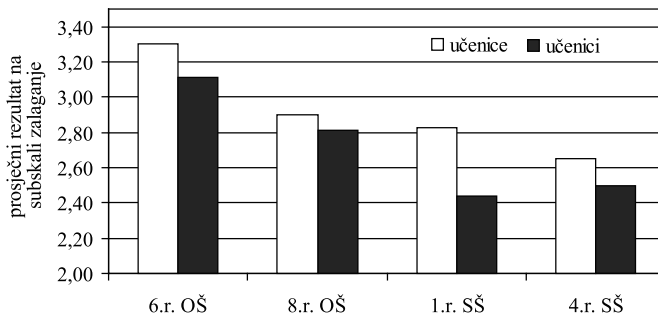
*p<0.05; **p<0.01

značajne razlike između pojedinih dobnih kategorija, odnosno razreda. U ciljnim orijentacijama natjecanje, pripadanje i nagrade, učenici šestog razreda su postigli značajno više rezultate u odnosu na učenike završnih razreda srednje škole, dok među ostalim dobnim skupinama nije bilo značajnih razlika. U orijentaciji briga za druge učenici osmog razreda postigli su značajno niže rezultate od učenika četvrtog razreda dok među ostalima nisu utvrđene značajne razlike.

U orijentaciji usmjerenosti na zalaganje pokazalo se da su učenici šestog razreda postigli značajno više rezultate u odnosu na sve ostale sudionike dok su i učenici osmog razreda postigli značajno više rezultate u odnosu na učenike završnih razreda srednje škole. Te su razlike prikazane na Slici 2 iz koje je vidljiv trend opadanja ove ciljne orijentacije s dobi.

U Tablici 6 prikazana je matrica korelacija ciljnih orijentacija. Vidljivo je da postoje visoke korelacije između usmjerenosti na zadatak i zalaganje ($r=0.51$), zatim pohvala i nagrada ($r=0.55$), natjecanja i dominacije ($r=0.48$) te pripadanja i brige za druge ($r=0.44$). To je u skladu s teorijskim polazištem prema kojem postoje četiri motivacijska cilja od kojih se svaki sastoji od po dvije ciljne orijentacije. Ostali koeficijenti korelacija kreću se od niskih $r=0.02$ između dominacije i pripadanja, do umjerene povezanosti od $r=0.42$ između dominacije i nagrada.

U Tablici 7 prikazani su rezultati hijerarhijske regresijske analize sa školskim uspjehom kao kriterijem. Budući da je utvrđena značajna razlika u školskom uspjehu te većini ciljnih orijentacija s obzirom na spol (Tablice 4 i 5), provedene su posebne analize za učenice i učenike.



Slika 2. Dobne i spolne razlike u usmjerenosti na zalaganje

Tablica 6. Matrica korelacija ciljnih orijentacija

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
1. zadatak	1.00							
2. zalaganje	0.51**	1.00						
3. natjecanje	0.12**	0.20**	1.00					
4. dominacija	-0.12**	0.06	0.48**	1.00				
5. pripadanje	0.19**	0.26**	0.03	0.02	1.00			
6. briga za druge	0.38**	0.35**	-0.04	-0.21**	0.44**	1.00		
7. pohvale	0.21**	0.26**	0.37**	0.35**	0.14**	0.09*	1.00	
8. nagrade	0.04	0.07	0.37**	0.42**	0.07	-0.11*	0.55**	1.00

* $p < 0.05$; ** $p < 0.01$

Tablica 7. Rezultati HRA sa školskim uspjehom kao kriterijem

		učenici	učenice
1. korak	Dob	.01	-.15*
	R	.007	-.15*
	R ²	.001	.02
	F (df)	.01 (1,287)	-.15* (1,358)
	2. korak	Dob	.07
Ciljne orijentacije	zadatak	.11	.05
	zalaganje	.20*	.05
	natjecanje	.03	.00
	dominacija	-.01	.09
	pripadanje	-.05	-.09
	briga za druge	.09	.05
	pohvale	-.08	-.02
	nagrade	.04	-.20*
	R	.30	.26
	R ²	.09	.07
	F (df)	3.04* (9,279)	2.93* (9,350)

* $p < 0.05$

U prvom koraku uvedena je varijabla dobi koja se pokazala značajnim prediktorom samo u skupini učenica i tu je svoju ulogu zadržala i uvođenjem ciljnih orijentacija. Ciljne orijentacije uvedene u drugom koraku analize značajno su doprinjele objašnjenju varijance kriterija iako su u konačnici sve varijable objasnile skromnih 9% varijance u uzorku učenika, odnosno 7% varijance školskog uspjeha u uzorku učenica. Od svih ciljnih orijentacija, u skupini učenika jedino se usmjerenost na zalaganje pokazala prediktivnom za školski uspjeh, dok je u skupini učenica usmjerenost na nagrade, ali negativno, prediktivna za objašnjenje individualnih razlika u školskom uspjehu. Ipak, pri interpretaciji dobivenih rezultata treba naglasiti relativno niske vrijednosti beta koeficijentata, odnosno ukupno mali postotak varijance školskog uspjeha koji je moguće objasniti odabranim varijablama.

Rasprava

U istraživanje se krenulo od pretpostavke da učenike ovisno o dobi i spolu različiti ciljevi vode ka školskom postignuću te da ti ciljevi imaju značajnog učinka na školski uspjeh. Stoga je namjera ovog istraživanja bila ispitati dobne i spolne razlike u ciljnim orijentacijama učenika te ispitati doprinos ciljnih orijentacija objašnjenju razlika u školskom uspjehu. Ranija istraživanja usmjerena na motivaciju u školskom kontekstu pokazala su da je školska motivacija snažno povezana s akademskim postignućem učenika (Pintrich, 2000.; Amrai i sur., 2011.). Štoviše, neki autori naglašavaju da od svih varijabli koje utječu na školsko postignuće, motivacija ima najveći efekt, dok svi ostali čimbenici utječu na uspjeh samo kroz njihov učinak na motivaciju (Tucker i sur., 2002.). Međutim, s obzirom da se brojnim istraživanjima utvrdilo da postoje različiti motivi učenika koji ih vode ka ostvarivanju akademskih ishoda učenja, te da pri tome osim općenito prihvaćenih ciljnih orijentacija izvedbe i znanja (Nicholls, 1984.; Elliot i Dweck, 1988.; Ames, 1992.) značajnu ulogu imaju i socijalni i osobni ciljevi te neki specifični ciljevi unutar ciljnih orijentacija izvedbe i znanja, u ovom se istraživanju pristupilo ispitivanju ciljnih orijentacija prema Teoriji osobnog ulaganja u okviru koje je školska motivacija konceptualizirana kao multidimenzionalni konstrukt s osam ciljnih orijentacija. Prema toj teoriji ciljevi izvedbe uključuju natjecanje i dominaciju, dok se ciljevi znanja mogu raščlaniti na zadatak i zalaganje. Pri tome se osim ciljnih orijentacija izvedbe i znanja uključuju i socijalni ciljevi koji u suvremenoj nastavi usmjerenoj na učenika odnosno na zadovoljavanje njegovih potreba, interesa i mogućnosti mogu imati važnu ulogu. Ranija su istraživanja pokazala da su od svih ciljnih orijentacija u kontekstu ove teorije, usmjerenost na zadatak, zalaganje, natjecanje i brigu za druge pozitivno povezane sa školskim uspjehom (Amrai i sur., 2011.).

Ispitivanjem spolnih razlika u školskom uspjehu učenika pokazalo se da učenice imaju značajno bolji uspjeh od učenika što je u skladu s rezultatima brojnih ranijih istraživanja (Pomerantz i sur., 2002.; Baharudin i Zulkefly, 2009.; Raboteg-Šarić i sur., 2009.; Reić Ercegovac i Koludrović, 2010.). S obzirom na utvrđene dobne razlike u školskom uspjehu vidljiv je trend opadanja uspjeha što su pokazala i druga istraživanja na različitim uzorcima učenika (Rowlison i Felner., 1988.; Dubow i sur., 1991.; Reić Ercegovac i Koludrović, 2010.). Opadanje školskog uspjeha s dobi moguće je pripisati manjem zalaganju i opadanju motivacije za postignućem kod starijih učenika (Eccles i sur., 1989.; Eccles i sur., 1993.). Moguće je da što su učenici stariji, škola postaje sve manje sposobna zadovoljiti učenikove potrebe i interese što vodi gubitku motivacije. Raboteg-Šarić i sur. (2009.) su na uzorku osnovnoškolaca utvrdili značajno opadanje školskog uspjeha od petog do osmog razreda što su autorice dijelom pripisale opadanju zadovoljstva školom i doživljaju više negativnih emocija prema školi te sve manjeg percipiranja učenja kao zabavnog i izazovnog iskustva.

S obzirom da je u ovom istraživanju uzorak učenika srednje škole bio sastavljen od gimnazijalca koji bi za stjecanje određenog zvanja trebali nastaviti školovanje što znači upis na željeni fakultet za koji je školski uspjeh jedan od važnih kriterija, bilo je opravdano očekivati da će se školski uspjeh poboljšati s dobi odnosno da školski uspjeh maturanata neće biti značajno niži od uspjeha učenika prvog razreda srednje škole. Upravo bi se ta razlika mogla pripisati ciljnim orijentacijama učenika budući da su maturanti postigli značajno niže rezultate na ciljnoj orijentaciji zalaganja (Tablica 5), a rezultati hijerarhijske regresije su pokazali da je upravo ta ciljna orijentacija jedini značajan prediktor školskog uspjeha kod učenika (Tablica 7). Rezultati dobiveni hijerarhijskom regresijskom analizom ne iznenađuju stoga što se istraživanjima pokazalo da kada učenici prihvate ciljeve znanja, u koje se prema Teoriji osobnog ulaganja ubraja i zalaganje, tada u značajno većoj mjeri uključuju efikasnije strategije kognitivnog procesiranja, iskazuju veći stupanj samoregulacije, interesa i upornosti pri učenju (Noar i sur., 2005.; Anderman i Wolters, 2006.). Za navedene čimbenike nužno je problematizirati i kvalitetu nastave jer specifični sadržaji učenja i strukturiranje nastave koja će učenike poticati na učenje i preuzimanje odgovornosti za vlastito učenje može značajno doprinjeti izraženijoj usmjerenosti na zadatak i zalaganje što onda doprinosi i boljem postignuću. Tome u prilog idu i rezultati istraživanja koja su pokazala da dobro strukturirano predavanje uz visoku motiviranost i ekspresivnost nastavnika potiču bolji učinak kod učenika koji imaju izraženu orijentaciju na znanje (Towler i Dipboye, 2001., Hutchins, 2009.).

Nadalje, ovim se istraživanjem htjelo ispitati razlikuju li se učenici i učenice u ciljnim orijentacijama. Naime, u dosadašnjim istraživanjima spolnih razlika u ciljnim orijentacijama rezultati nisu bili sasvim jednoznačni iako se u većem bro-

ju istraživanja utvrdilo da učenice iskazuju veći stupanj intrinzične motivacije u odnosu na učenike (Midgley i Urđan, 1995.; Anderman i Anderman, 1999.), odnosno veći stupanj usmjerenosti na ciljeve zadatka i zalaganja u odnosu na učenike (Raboteg-Šarić i sur., 2009.; Dekker i sur., 2012.). S druge strane, neka istraživanja nisu ukazala na spolne razlike u intrinzičnim ciljevima (Russilo i Casanova Arias, 2004.), odnosno, općenito u ciljnim orijentacijama (Ryan i Pintrich, 1997.; Smith i Sinclair, 2005.; Rashidi i Javanmardi, 2012.). Rezultati ovog istraživanja u skladu su s rezultatima istraživanja koji govore u prilog većoj intrinzičnoj motivaciji učenica u odnosu na učenike, budući da su učenice postigle značajno veće rezultate na ciljnim orijentacijama zadatka i zalaganja (Tablica 5; Slika 2).

Nadalje, rezultati ovog istraživanja pokazuju da su učenici u odnosu na učenice značajno usmjereniji na nagrade (Tablica 5), dok u pohvalama kao drugoj ciljnoj orijentaciji koja se odnosi na ekstrinzičnu motivaciju nisu utvrđene značajne spolne razlike. Na veću usmjerenost na nagrade kod učenika u odnosu na učenice ukazala su i neka druga istraživanja (Midgley i Urđan, 1995.; Anderman i Anderman, 1999.; Russilo i Casanova Arias, 2004.). Osim nagrada učenici su u odnosu na učenice postigli značajno veće rezultate na ciljevima izvedbe koje sačinjavaju dvije ciljne orijentacije (usmjerenost na natjecanje i dominaciju; Tablica 5). To je u skladu s rezultatima istraživanja drugih autora koji su na uzorku učenika viših razreda osnovne škole utvrdili da su učenici više orijentirani na izvedbu od učenica (Patrick i sur., 1999.). U tom istraživanju, zanimljivo je da su učenici koji su bili usmjereni na izvedbu na početku godine iskazali nižu samoefikasnost, nisu koristili mnogo regulacijskih i kognitivnih strategija i njihova izvedba je bila lošija na kraju godine. S druge strane, kod učenica koje su na početku istraživanja iskazivale visoku usmjerenost na znanje povećala se samoefikasnost i korištenje učinkovitih strategija učenja na kraju školske godine.

Usmjerenost na socijalne odnose koja je u ovom istraživanju predstavljena dvjema ciljnim orijentacijama (pripadanje i briga za druge) značajno je izraženija kod učenica nego kod učenika (Tablica 5). O važnosti socijalnih ciljeva kao ciljnih orijentacija u školskom kontekstu govore McInerney i sur. (1998.) koji ističu da kombinacija ciljeva znanja i socijalnih ciljeva može biti učinkovitija od same usmjerenosti na znanje stoga što osjećaj pripadanja drugima i socijalna odgovornost proizašli iz socijalnih ciljeva mogu povećati ulaganje truda za učenje. Iz toga proizlazi da visoka usmjerenost na znanje i socijalne odnose vode k najboljem akademskom postignuću učenika.

Ovim se istraživanjem pored spolnih željelo provjeriti postoje li i dobne razlike u ciljnim orijentacijama učenika. Teorija osobnog ulaganja polazi od pretpostavke da se ciljne orijentacije mijenjaju s dobi, odnosno da ovisno o sazrijevanju i socio – kul-

turalnom utjecaju pojedinac daje značenje određenim događajima. Stoga je opravdana pretpostavka da se upravo u adolescenciji kao složenom razdoblju života u kojem mladi doživljavaju značajne razvojne, kognitivne i socijalne promjene najviše mogu mijenjati ciljevi učenika. Rezultati koji pokazuju dobne razlike u pojedinim ciljnim orijentacijama (Tablica 5, Slika 2) općenito sugeriraju veću usmjerenost ekstrinzičnim i intrinzičnim ciljevima kod mlađih učenika, pri čemu se posebno ističe nepovoljan trend opadanja usmjerenosti na zalaganje s porastom dobi. Činjenica da su stariji učenici sve manje motivirani ulaganjem truda u ostvarivanju školskog postignuća (Slika 2) može ukazivati na nedostatke nastavnog procesa kojim se nedovoljno naglašava važnost i vrijednost ulaganja truda i napora tijekom školovanja. Također, opravdano je pretpostaviti da odrednice suvremene škole koje upravo uključuju preuzimanje odgovornosti za vlastito učenje, samoaktualizaciju i spremnost na cjelovotno učenje nisu dovoljno implementirane u aktualnoj predmetnoj nastavi. Naime, umjesto organiziranja nastave usmjerene na učenika koja je moguća u razrednoj nastavi zbog slobode organizacije vremena i aktivnosti, u predmetnoj nastavi je još uvijek zastupljen razredno – predmetno – satni sustav u kojem dominira predavačka nastava i usmjerenost na sadržaje umjesto na učenikove interese i potrebe. U narednim bi istraživanjima stoga valjalo istraživati učinak nedirektivnih strategija učenja i poučavanja koje potiču aktivnost učenika, njihovu kreativnost i kritičko mišljenje na ciljeve koje si postavljaju u školskom kontekstu. Naime, istraživanjima provedenima u visokoškolskoj nastavi se pokazalo da primjena problemskog i projektnog učenja kao nedirektivnih didaktičkih strategija ima pozitivan učinak na intrinzičnu motivaciju studenata i akademsko postignuće (Koludrović, 2013.). Pored ispitivanja učinkovitosti različitih didaktičkih strategija valjalo bi ispitivati doprinos specifičnih elemenata razredno – nastavnog ozračja ciljnim orijentacijama učenika čime bi se bolje identificirali oni elementi koji doprinose jačanju ciljeva znanja i zalaganja kako bi se moglo nastavnike sustavno educirati o tome kako što učinkovitije motivirati učenike.

Zaključno se može reći da su rezultati ovog istraživanja ukazali na značajne razlike u ciljnim orijentacijama učenika i učenica, kao i istaknuli relativno nisku usmjerenost na zalaganje u skupini srednjoškolaca. Upravo se usmjerenost na zalaganje pokazala najvažnijim prediktorom školskog uspjeha na poduzorku učenika, dok je u skupini učenica najvažniji prediktor usmjerenost na nagrade pri čemu one učenice koje su manje motivirane tim ekstrinzičnim ciljevima postižu bolji školski uspjeh. Pri izvođenju zaključaka na temelju rezultata dobivenih ovim istraživanjem treba naglasiti ograničenje uzorka srednjoškolaca koji se sastojao samo od gimnazijalaca. Stoga bi se u narednim istraživanjima valjalo usmjeriti i na ciljne orijentacije

učenika srednjih strukovnih, četverogodišnjih i trogodišnjih škola kako bi se mogle bolje razumjeti i njihove ciljne orijentacije te odnos sa školskim postignućem.

Literatura

- Ames, C. (1992.). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.
- Amrai, K., Motlagh, S. E., Zalani, H. A., Parhon, H. (2011.). The relationship between academic motivation and academic achievement students. 3rd World Conference on Educational Sciences, 15, 399-402.
- Anderman, E. M., Wolters, C. (2006.). Goals, Values, and Affect. U: Alexander, P. i Winne, P. (ur.), *Handbook of Educational Psychology*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 369-390.
- Anderman, L.H., Anderman, E.M. (1999). Social predictors of changes in students' achievement goal orientations. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 21-37.
- Baharudin, R., Zulkefly, N. S. (2009.). Relationships with Father and Mother, Self-Esteem and Academic Achievement amongst College Students. *American Journal of Scientific Research*, 6, 86-94.
- Brown, G. (1998.). Što učenje sve uključuje? U: C. Desforges, (ur.), *Uspješno učenje i poučavanje. Psiholojski pristupi*. Zagreb: Educa, 17-36.
- Dekker, S., Krabbendam, L., Lee, N., Boschloo, A., de Groot, R., Jolles, J. (2012.). Sex differences in goal orientation in adolescents aged 10 - 19: The older boys adopt work-avoidant goals twice as often as girls. <http://dspace.ou.nl/bitstream/1820/4589/1/Dekker.pdf>; (28. svibnja 2013.).
- Dubow, E.F., Tisak, J., Causey, D., Hryshko, A., Reid, G. (1991.). A two-year longitudinal study of stressful life events, social support, and social problem-solving skills: Contributions to children's behavioral and academic adjustment. *Child Development*, 62, 583-599.
- Eccles, J. S., Wigfield, A., Flanagan, C. A., Miller, C., Reuman, D. A., Yee, D. (1989.). Self-Concepts, Domain Values, and Self-Esteem: Relations and Changes at Early Adolescence. *Journal of Personality*, 57, 2, 283-310.
- Eccles, J. S., Wigfield, A., Harold, R., Blumenfeld, P. B. (1993.). Age and gender differences in children's self- and task perceptions during elementary school. *Child Development*, 64, 830-847.
- Eccles, J. S., Wigfield, A. (2002.). Motivational beliefs, values and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109-132.
- Eccles, J., Midgley, C. (1989.). Stage/Environment fit: Developmentally appropriate classrooms for young adolescents. U: Ames, R. E. i Ames, C. (ur.), *Research on Motivation and Education*. New York: Academic Press, 3, 139-186.
- Elliot, A. J., Church, M. A. (1997.). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(1), 218-232.
- Elliot, A. J., Harackiewicz, J. M. (1996.). Approach and avoidance goals in intrinsic motivation: A meditational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(3), 461-475.
- Elliot, E.S., Dweck, C.S. (1988.). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 5-12.

- Fairchild, A. J., Horst, S. J., Finney, S. J. (2005.). Evaluating new and existing validity evidence for the Academic Motivation Scale. *Contemporary Educational Psychology*, 30(3), 331-358.
- Gagne, M., Deci, E. L. (2005.). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26, 331–362.
- Glynn, S. M., Aultman, L. P., Owens, A. M. (2005.). Motivation to learn in general educational programs. *The Journal of General Education*, 54(2), 150–170.
- Grgin, T. (2004.). *Edukacijska psihologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Hutchins, A. M. (2009.). The relationship between goal orientation and gender roles. <http://digitalcommons.wku.edu/theses/61/>, (2. lipnja 2013.).
- Isiksal, M. (2010.). A comparative study on undergraduate students' academic motivation and academic self-concept. *The Spanish Journal of Psychology*, 13(2), 572-585.
- Koludrović, M. (2013.). *Problemsko učenje u kurikulumu obrazovanja nastavnika*. Doktorski rad. Zagreb: Filozofski fakultet.
- Maehr, M. L. (1984.). Meaning and motivation. Toward a theory of personal investment. U: Ames, R. E. i Ames, C. (ur.), *Research on Motivation in education*. Orlando: Academic Press, 1, 115-144.
- Maehr, M. L., Bresskamp, L. A. (1986.). *The motivation factor: A theory of personal investment*. Lexington: Lexington.
- McInerney, D. M., Hinkley, J., Dowson, M., Van Etten, S. (1998.). Children's beliefs about success in the classroom: Are there cultural differences? *Journal of Education Psychology*, 90, 621-629.
- McInerney, D. M., Sinclair, K. E. (1992.). Dimensions of school motivation. A cross-cultural validation study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 23, 389-406.
- Nicholls, J. (1984.). Conceptions of ability and achievement motivation. U: Ames, R. E. i Ames, C. (ur.), *Research on Motivation in education*. Orlando: Academic Press, 1, 39-73.
- Noar, S. M., Anderman, E. M., Zimmerman, R. S., Cupp, P. K. (2005.). Fostering Achievement Motivation in Health Education. *Journal of Psychology and Human Sexuality*, 16(4), 59-76.
- Pajares, F., Brittner, S. L., Valiante, G. (2000.). Relation between a achievement goals and self-beliefs of middle school students in writing and science. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 406-422.
- Patrick, H., Ryan, A. M., Pintrich, P. R. (1999.). The differential impact of extrinsic and mastery goal orientations on males' and females' self-regulated learning. *Learning and Individual Differences*, 11, 153-171.
- 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.
- Pomerantz, E. M., Altermatt, E. R., Saxon, J. L. (2002.). Making the grade but feeling distressed: Gender differences in academic performance and internal distress. *Journal of Educational Psychology*, 94, 396–404.
- Raboteg-Šarić, Z., Šakić, M., Brajša-Žganec, A. (2009.). Kvaliteta života u osnovnoj školi: povezanost sa školskim uspjehom, motivacijom i ponašanjem učenika. *Društvena istraživanja*, 18(4-5), 697-716.
- Rashidi, N., Javanmardi, F., (2012.). The relationship between Iranian EFL Students' achievement goal orientations and their gender, *Education*, 2(1), 8-15.

- Reić Ercegovac, I., Koludrović, M. (2010.). Akademska samoefikasnost i školski uspjeh adolescenata. *Pedagoška istraživanja*, 1, 111-128.
- Rowlison, R. T., Felner, R. D. (1988.). Major life events, hassles and adaptation in adolescence: Confounding in conceptualization and measurement of life stress and adjustment revised. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55, 432-444.
- Rusillo, M. T. C., Casanova Arias, P. F. (2004.). Gender differences in academic motivation of secondary school students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 2(1), 97-112.
- Ryan, A. M., Pintrich, P. R. (1997.). Should I ask for help? The role of motivation and attitudes in adolescents' help seeking in math class. *Journal of Educational Psychology*, 89, 329-341.
- Ryan, R. M.; Deci, E. L. (2000.). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Smith, L., Sinclair, K. E. (2005.). Empirical Evidence For Multiple Goals: A Gender-Based, Senior High School Student Perspective. *Australian Journal of Educational and Developmental Psychology*, 5, 55 - 70.
- Towler, A. J., Dipboye, R. L. (2001.). Effects of trainer expressiveness, organisation, and trainee goal orientation on training outcomes. *Journal of Applied Psychology*, 86, 664-673.
- Tucker, C. M., Zayco, R. A., Herman, K. C. (2002.). Teacher and child variables as predictors of academic engagement among low-income African American children. *Psychology in the Schools*, 39(4), 477-488.
- Urduan, T. C., Maehr, M. L. (1995.). Beyond a two - goal theory of motivation and achievement: A case for Social goals. *Review of Educational Research*, 65, 213-243.
- Vizek Vidović, V.; Vlahović - Štetić, V.; Rijavec, M.; Miljković, D. (2003.). *Psihologija obrazovanja*. Zagreb: IEP-VERN.
- Wigfield, A., Cambria, J. (2010.). Students' achievement values, goal orientations, and interest: Definitions, development, and relations to achievement outcomes. *Developmental Review*, 30, 1-35.

Motivation and academic achievement: age and gender differences in goal orientation

Summary

The aim of this research was to examine age and gender differences in goal orientation of the students, as well as to examine the relationship between motivation and academic achievement. The research comprised 650 male and female students of the sixth and eighth form of primary school and students of the first and fourth form of secondary school. A translated version of the Inventory of School Motivation (McInerney and Sinclair, 1992) was used; this Inventory is based on the multidimensional model of school motivation and it includes eight goal orientations. The results showed significant age and gender differences in most goal orientations, with the evident downward trend of all aspects of motivation with the increase in age. A significant predictor of academic achievement in the group of male students proved to be goal orientation on commitment, while in the group of female students, except age, the only significant predictor was focusing on rewards, but negative. The obtained results support the multidimensional model of school motivation and practical implications of the obtained results for educational practice arise from clearly established gender differences in goal orientations, as well as from age specificities in students' motivation.

Key words: goal orientations, motivation, academic achievement, age, gender

