

Regulacija emocija, ciljne orijentacije i samoeфикаsnost kao prediktori samohendikepiranja i školskog uspjeha

Šandrić, Mare

Master's thesis / Diplomski rad

2018

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zadar / Sveučilište u Zadru**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:162:512897>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2025-02-05**



Sveučilište u Zadru
Universitas Studiorum
Jadertina | 1396 | 2002 |

Repository / Repozitorij:

[University of Zadar Institutional Repository](#)



zir.nsk.hr



DIGITALNI AKADEMSKI ARHIVI I REPOZITORIJI

Sveučilište u Zadru

Odjel za psihologiju

Diplomski sveučilišni studij psihologije (jednopedmetni)

Mare Šandrić

**Regulacija emocija, ciljne orijentacije i
samoeфикаsnost kao prediktori samohendikepiranja i
školskog uspjeha**

Diplomski rad

Zadar, 2018.

Sveučilište u Zadru

Odjel za psihologiju

Diplomski sveučilišni studij psihologije (jednopedmetni)

Regulacija emocija, ciljne orijentacije i samoefikasnost kao prediktori
samohendikepiranja i školskog uspjeha

Diplomski rad

Student/ica:

Mare Šandrić

Mentor/ica:

Prof. dr. sc. Izabela Sorić

Zadar, 2018.



Izjava o akademskoj čestitosti

Ja, **Mare Šandrić**, ovime izjavljujem da je moj **diplomski** rad pod naslovom **Regulacija emocija, ciljne orijentacije i samoeфикаsnost kao prediktori samohendikepiranja i školskog uspjeha** rezultat mojega vlastitog rada, da se temelji na mojim istraživanjima te da se oslanja na izvore i radove navedene u bilješkama i popisu literature. Ni jedan dio mojega rada nije napisan na nedopušten način, odnosno nije prepisan iz necitiranih radova i ne krši bilo čija autorska prava.

Izjavljujem da ni jedan dio ovoga rada nije iskorišten u kojem drugom radu pri bilo kojoj drugoj visokoškolskoj, znanstvenoj, obrazovnoj ili inoj ustanovi.

Sadržaj mojega rada u potpunosti odgovara sadržaju obranjenoga i nakon obrane uređenoga rada.

Zadar, 12. listopada 2018.

SADRŽAJ

| | |
|--|----|
| SAŽETAK..... | 1 |
| SUMMARY | 2 |
| 1. UVOD | 3 |
| 1.1. EMOCIJE I EMOCIONALNA REGULACIJA..... | 4 |
| 1.2. CILJNE ORIJENTACIJE..... | 11 |
| 1.3. SAMOEFIKASNOST | 17 |
| 1.4. SAMOHENDIKEPIRANJE..... | 21 |
| 2. CILJ ISTRAŽIVANJA..... | 25 |
| 3. PROBLEMI..... | 25 |
| 4. HIPOTEZE..... | 26 |
| 5. METODA..... | 27 |
| 5.1. Sudionici..... | 27 |
| 5.2. Mjerni instrumenti..... | 27 |
| 5.2.1. Skala akademske emocionalne regulacije (Burić, Sorić i Penezić, 2016)..... | 27 |
| 5.2.2. Skala ciljnih orijentacija učenika (Rovan i Jelić, 2010) | 28 |
| 5.2.3. Skala opće samoefikasnosti (Schwarzer i sur., 1997)..... | 29 |
| 5.2.4. Skala akademske samoefikasnosti (MSLQ, Pintrich i sur., 1991) | 29 |
| 5.2.5. Skala akademskog samohendikepiranja (PALS, Midgley i sur., 2000) | 30 |
| 5.3. Postupak | 30 |
| 6. REZULTATI..... | 31 |
| 6.1. Deskriptivni pokazatelji..... | 31 |
| 6.2. Povezanosti između ispitivanih varijabli..... | 32 |
| 6.3. Razlike između pojedinih ispitivanih varijabli s obzirom na spol učenika i njihovu procjenu uspješnosti | 35 |
| 6.4. Doprinosi pojedinih ispitivanih varijabli u objašnjenju školskog uspjeh, zadovoljstva učenika i samohendikepiranja | 38 |
| 7. RASPRAVA..... | 46 |
| 7.1. Povezanost školskog uspjeha, zadovoljstva i samohendikepiranja sa samoefikasnosti, ciljnim orijentacijama učenika i strategijama emocionalne regulacije | 46 |
| 7.2. Razlike između ispitivanih varijabli s obzirom na spol i procjenu uspješnosti učenika | 48 |
| 7.3. Doprinosi pojedinih ispitivanih varijabli u objašnjenju školskog uspjeha, zadovoljstva i samohendikepiranja..... | 51 |
| 8. OGRANIČENJA ISTRAŽIVANJA I SMJERNICE ZA BUDUĆA ISTRAŽIVANJA | 56 |
| 9. ZAKLJUČAK | 57 |
| 10. LITERATURA..... | 59 |

SAŽETAK

REGULACIJA EMOCIJA, CILJNE ORIJENTACIJE I SAMOEFIKASNOST KAO PREDIKTORI SAMOHENDIKEPIRANJA I ŠKOLSKOG USPJEHA

Školsko okruženje za učenika predstavlja izvor raznolikih i intenzivnih emocionalnih iskustava koja usmjeravaju njegove interakcije, utječu na učenje i postignuće, te oblikuju njegov osobni rast i razvoj. Način na koji učenik odgovara na zahtjeve školskog okruženja utječe na njegov školski uspjeh i zadovoljstvo. Učenik često nailazi na prepreke tijekom učenja - bučna okolina učenja, ometajuće misli, negativne emocionalne reakcije i loše vještine organizacije. Prepreke na koje učenik nailazi tijekom učenja i način na koji ih savladava mogu utjecati na njegov školski uspjeh i zadovoljstvo, te mogu dovesti do korištenja neadekvatnih strategija poput samohendikepiranja. U uspješnom savladavanju prepreka tijekom učenja učeniku može pomoći njegova percepcija samoefikasnosti, ciljne orijentacije koje je usvojio te emocionalna regulacija. Ovim radom pobliže je ispitana učenikova percepcija samoefikasnosti, njegove usvojene ciljne orijentacije te emocionalna regulacija u svrhu utvrđivanja njihovih doprinosa školskom uspjehu i zadovoljstvu učenika, te korištenja samohendikepirajućeg ponašanja.

Istraživanje je provedeno na učenicima trećih razreda gimnazija u Šibeniku i Biogradu na moru. U ispitivanju su sudjelovala 164 učenika, od toga 57 učenika i 107 učenica. Dob ispitanika je bila između 16 i 19 godina ($M=17,07$; $SD=0,36$). Korištene su Skala akademske emocionalne regulacije (Burić, Sorić i Penezić, 2016), Skala ciljnih orijentacija učenika (Rovan i Jelić, 2010), Skala opće samoefikasnosti (Ivanov i Penezić, 1998), Skala akademske samoefikasnosti (iz MSLQ, Pintrich i sur., 1991) te Skala akademskog samohendikepiranja (iz PALS, Midgley i sur., 2000).

Ustanovljeno je da je akademska samoefikasnost najbolji pozitivan prediktor školskog uspjeha i zadovoljstva učenika. Nadalje, ciljna orijentacija izbjegavanja truda pokazala se kao značajan negativan prediktor školskog uspjeha i zadovoljstva, te značajan pozitivan prediktor samohendikepiranja. Uz ciljnu orijentaciju izbjegavanja truda, izbjegavajuća ciljna orijentacija na izvedbu bila je značajan pozitivan prediktor očekivanog školskog uspjeha na kraju tekuće školske godine, a pristupajuća ciljna orijentacija na učenje značajan negativan prediktor samohendikepiranja. Od strategija emocionalne regulacije, strategija reprocjene istakla se kao značajan negativan prediktor školskog uspjeha i zadovoljstva, te značajan pozitivan prediktor samohendikepiranja. Uz reprocjenu, strategije izbjegavanja situacije i traženja socijalne podrške su također značajni pozitivni prediktori samohendikepiranja.

Ključne riječi: akademska samoefikasnost, ciljne orijentacije, strategije emocionalne regulacije, samohendikepiranje

SUMMARY

EMOTION REGULATION, GOAL ORIENTATION AND SELF-EFFICACY AS PREDICTORS OF SELF-HANDICAPPING AND SCHOOL SUCCESS

School environment represents a source of diverse and intense emotional experiences for students that guide his interactions, affect his learning and achievement and shape his personal growth and development. The way a student responds to the demands of school environment can influence his school success and satisfaction. A student often faces impediments during his learning – loud learning environment, distracting thoughts, negative emotional reactions and poor organization skills. Impediments on that student faces during his learning and the way he masters it can affect his school success and satisfaction and lead to inadequate strategies such as self handicapping. In successfully overcoming impediments during his learning a student can use his perception of self-efficacy, goal orientations that he adopted and emotional regulation. In this study, we examined students' perception of self-efficacy, their goal orientations and emotion regulation so we could determine their contribution to school success and satisfaction and using of self-handicapping behavior.

The research was conducted on students of third grade from gymnasium in Šibenik and Biograd na moru. The study involved 164 students, of whom 57 male and 107 female students. Age of respondents was between 16 to 19 years ($M=17.07$; $SD=0.36$). We used the Academic emotion regulation questionnaire (Burić, Sorić and Penezić, 2016), Scale of goal orientations of students (Rovan and Jelić, 2010), General self-efficacy questionnaire (Ivanov and Penezić, 1998), Scale of academic self-efficacy (from MSLQ, Pintrich et al., 1991) and Academic self-handicapping scale (from PALS, Midgley et al., 2000).

Our study found that the best predictor of school success and student satisfaction was academic self-efficacy. Furthermore, goal orientation of avoiding effort proved to be a significant negative predictor of school success and satisfaction, and a significant positive predictor of self-handicapping. Along with the goal orientation to avoid effort, avoiding performance goal orientation was a significant predictor of expected school success at the end of current school year, while approaching learning goal orientation was a significant negative predictor of self-handicapping. On the contribution of emotion regulation strategies to predict school success, satisfaction and self-handicapping, reappraisal has been highlighted as a significant negative predictor of school success and student satisfaction and a significant positive predictor of student use of selhandicapping behavior. In addition, emotion regulation strategies of avoiding the situation and seeking social support were also significant positive predictors of self-handicapping behavior.

Key words: academic self-efficacy, goal orientations, emotion regulation strategies, self-handicapping

1. UVOD

Razdoblje školovanja vrlo je značajno u životu svake mlade osobe. Značaj škole ne očituje se samo u stjecanju akademskih znanja i vještina već i u usvajanju drugih znanja i vještina koje će učeniku koristiti u uspješnoj integraciji u školi i u svakodnevnom životu. Srednja škola postaje vrlo značajan posrednik učenikove integracije u društvo te okruženje u kojem učenik stječe znanja i vještine potrebne za ulazak u svijet rada. Učenici u školskom okruženju doživljavaju brojna, raznolika i intenzivna emocionalna iskustva koja usmjeravaju njihove interakcije, utječu na učenje, poučavanje i postignuće te oblikuju njihov osobni rast i razvoj (Pekrun, Goetz, Titz i Perry, 2002, prema Burić i Sorić, 2011). Kako učenik odgovara na zahtjeve akademskog okruženja uvelike utječe na njegov školski uspjeh i zadovoljstvo.

Općenito je prihvaćeno mišljenje da je učenikov akademski uspjeh primarno pod utjecajem kognitivnih sposobnosti. No posjedovanje znanja i vještina ne znači da će ih učenik i koristiti efektivno u teškim situacijama i uvjetima (Bandura, 1993; prema Zimmerman i Cleary, 2005). Učenici često nailaze na prepreke tijekom učenja – bučna okolina učenja, ometajuće misli, negativne emocionalne reakcije i loše vještine organizacije. Prepreke na koje učenik nailazi tijekom učenja i način na koji ih savladava mogu utjecati na njegov školski uspjeh i zadovoljstvo, te mogu dovesti do korištenja neadekvatnih strategija poput samohendikepiranja. U školskoj situaciji gdje je informacija o učenikovim sposobnostima i inteligenciji javno izložena, samohendikepiranje omogućuje učeniku da umanju odgovornost za neuspjeh i da poveća zasluge za uspjeh (Kelley, 1971; prema Leondari i Gonida, 2007). Međutim, samohendikepiranje je dio kruga u kojem hendikepiranje vodi slabijem postignuću, a time i ponovno do veće potrebe za samohendikepiranjem (Garcia, 1995; Zuckerman i sur., 1998; sve prema Urdan i Midgley, 2001).

U uspješnom savladavanju prepreka tijekom učenja učeniku može pomoći njegova percepcija samoefikasnosti, ciljne orijentacije koje je usvojio te emocionalna regulacija. Ovim radom pobliže je ispitana učenikova percepcija samoefikasnosti, njegove usvojene ciljne orijentacije te emocionalna regulacija u svrhu utvrđivanja njihovih doprinosa školskom uspjehu i zadovoljstvu učenika, te korištenju samohendikepirajućeg ponašanja.

1.1. EMOCIJE I EMOCIONALNA REGULACIJA

U procesu samoregulacije učenja ističe se aktivna uloga učenika, stoga je za očekivati da se pažnja istraživača sve više usmjerava na načine na koje učenici pokušavaju regulirati vlastite emocionalne reakcije (Gross, 2008; prema Sorić, 2014). Iako se posljednjih dva desetljeća povećao broj istraživanja emocija u edukacijskom kontekstu (Ainley, Hidi i Berndorff, 2002; Linnenbrink i Pintrich, 2002; Meyer i Turner, 2002; Pekrun Goetz, Titz i Perry, 2002; Schutz i Davis, 2000; Turner, Husman i Schallert, 2002; sve prema Schutz, Hong, Cross i Osbon, 2006), mnogi autori upozoravaju na još uvijek prisutan nedostatak studija o regulaciji vlastitih emocija kod učenika (Zeidner, Boekaerts i Pintrich, 2000; Schutz i Davis, 2000; Schutz i DeCuir, 2002; Eisenberg, Champion i Ma, 2004; Neumann, van Lier, Gratz i Koot, 2010; Valiente, Swanson i Eisenberg, 2012; sve prema Sorić, 2014). Brojne školske situacije poput pisanja testova, interpersonalnih odnosa s vršnjacima i interakcije s nastavnicima mogu inducirati intenzivne emocionalne odgovore, te čine školsko okruženje emocionalno opterećujućim za učenike, nastavnike i roditelje. Samim time nameće se nužnost istraživanja strategija regulacije koje učenici koriste kako bi regulirali i mijenjali svoje emocionalne odgovore. Upravo učinkovitost ovih strategija određuje ključne posljedice za procese samoregulacije učenja i za ukupnu učenikovu dobrobit (Tyson, Linnenbrink-Garcia i Hill, 2009; prema Sorić, 2014). Pohađanje nastave, učenje i polaganje ispita izaziva doživljavanje brojnih, raznolikih i intenzivnih emocionalnih iskustava koja usmjeravaju interakcije učenika, utječu na njihovo učenje, poučavanje i postignuće, te oblikuju njihov osobni rast i razvoj (Meyer i Turner, 2002, 2006; Pekrun i sur., 2004; Schutz i Lanehart, 2002; Zeidner, 2007; sve prema Burić, Sorić i Penezić, 2011; Pekrun, Goetz, Titz i Perry, 2002; prema Burić i Sorić, 2011). Nadalje, emocije koje učenici doživljavaju mogu utjecati na njihovo psihičko i neuroimunološko funkcioniranje odnosno na subjektivnu dobrobit učenika općenito (Diener, 2000; Lewis i Haviland-Jones, 2000; sve prema Burić, Sorić i Penezić, 2011).

Učenici mogu uživati učeći novo gradivo, mogu biti zainteresirani i znatiželjni za gradivo, te mogu osjećati ponos nakon što uspješno ostvare ciljeve učenja. Također, učenici mogu doživjeti anksioznost prilikom polaganja važnih ispita ili tijekom pripreme za ispite, sramotu u slučaju neuspjeha na ispitu, te dosadu prilikom učenja gradiva koje smatraju neinteresantnim. Emocije koje učenik doživljava u akademskim situacijama mogu biti od pomoći u postizanju akademskih ciljeva i povoljno djelovati na subjektivnu dobrobit učenika,

ali mogu biti i pogubne (Burić, Sorić i Penezić, 2011). Općenito se pretpostavlja kako ugodne emocije vode višim razinama bihevioralnog i kognitivnog angažmana, otvorenosti ka učenju novih materijala, te boljoj akademskoj izvedbi. Suprotno tome, neugodne emocije su općenito povezane s nižim razinama motivacije za učenjem, rigidnim strategijama učenja, eksternalnom regulacijom učenja, te smanjenom akademskom izvedbom (Ahmed, van der Werf, Kuyper i Minnaert, 2013; Burić i Sorić, 2012; Pekrun i sur., 2002; sve prema Burić, Sorić, Penezić, 2016).

Kako učenikove emocije mogu biti ometajuće, te interferirati s njihovim ciljevima, važno je da učenici usvoje uspješne strategije kojima bi mogli utjecati na pojavu, intenzitet i trajanje emocionalnog iskustva. Emocionalna regulacija se odnosi na pokušaje kojima učenici nastoje utjecati na to koje će emocije doživjeti, kada će ih doživjeti, te kako će ih doživjeti i izraziti (Gross i sur., 2006; prema Burić, Sorić i Penezić, 2011). Kako bi razumjeli emocionalnu regulaciju prvo moramo definirati što se točno regulira, odnosno definirati emocije.

Različiti autori definiraju emocije na različite načine. Međutim, općenito se svi slažu da se emocije određuju kao kompleksan fenomen koji uključuje komponente kognitivne procjene, subjektivnog doživljaja (osjećaja), tjelesnih promjena, ekspresije i akcijskih tendencija (spremnosti za djelovanje na određeni način). Stoga, emocije možemo definirati kao složaj reakcija koji uključuju fiziološke i tjelesne promjene, ekspresivno i/ili cilju usmjereno ponašanje, te subjektivno iskustvo (Sorić, 2014). Emocije i emocionalna regulacija započinju kognitivnom procjenom cilju usmjerene transakcije osobe i njene okoline (Schutz i Davis, 2000; prema Burić, Sorić i Penezić, 2016). Tijekom ovih procjena, pojedinac uspoređuje cilj koji si je zadao sa svojim napretkom u procesu da isti cilj ostvari. Primjerice, ako učenik vidi nadolazeći ispit kao važan za njegovo daljnje školovanje, ali istovremeno procjenjuje da nema dovoljno znanja ni sposobnosti za pripremu za njega, vjerojatno će se javiti neugodne emocije poput anksioznosti.

Emocije oblikuju ponašanje i kogniciju osobe, no ovi procesi nisu posve fiksni te mogu biti kontrolirani. Upravo ova značajka emocija omogućuje njihovu regulaciju (Jacobs i Gross, 2014; prema Burić, Sorić i Penezić, 2016).

➤ *Emocionalna regulacija*

Emocije su često viđene kao snažne sile koje imaju veliki utjecaj na ponašanje pojedinca. Međutim, ljudi mogu kontrolirati skoro svaki aspekt emocionalnog procesiranja, uključujući način na koji emocije usmjeravaju pažnju (Rothermund, Voss i Wentura, 2008; prema Koole, 2009), kognitivne procjene koje oblikuju emocionalno iskustvo (Gross, 1998), te fiziološke posljedice emocija (Porges, 2007; prema Koole, 2009). Emocionalna regulacija omogućuje učeniku usklađivanje izražavanja vlastitih emocija sa zahtjevima okoline, zaštitu od neugodnih emocija, te obuzdavanje i usmjeravanje emocija na način da ne ometaju njegovo funkcioniranje. Općenito, pojam emocionalne regulacije obuhvaća sposobnost odgovaranja na stresne zahtjeve i emocionalna iskustva na društveno prihvatljiv, adaptivan i fleksibilan način (Cole, Martin i Dennis; 2004; Morris, Silk, Steinberg, Myers i Robinson, 2007; sve prema Macuka, 2012).

Gross i Thompson (2007; prema Sorić, 2014) navode kako su emocije višekomponentni procesi koji se zbivaju tijekom vremena, te regulacija emocija uključuje promjene upravo u toj dinamici emocija. Naime, regulacija emocija uključuje izmjene jednog ili više aspekata emocija: pobuđujuću situaciju, pažnju, procjenu, subjektivno iskustvo, ponašanje ili fiziologiju. Eisenberg i Spinrad (2004; prema Sorić, 2014) ističu kako je emocionalna regulacija proces koji uključuje iniciranje, izbjegavanje, održavanje ili moduliranje pojave, oblika, intenziteta i trajanja unutarnjih osjećaja pojedinca koji su povezani s emocijama, fizioloških stanja, procesa pažnje, motivacijskih stanja i ponašajnih komponenti, te se odvija u svrhu ostvarivanja biološke ili socijalne adaptacije ili postizanja osobnih ciljeva. Ovi procesi emocionalne regulacije mogu biti automatski ili kontrolirani, svjesni ili nesvjesni, te mogu imati različite efekte u različitim fazama nastanka emocije. Na taj način, ovisno o osobnim ciljevima pojedinca, regulacija emocija može oslabiti, pojačati ili održati emocije, odnosno njihov intenzitet, trajanje, latenciju, vrstu bihevioralnih, fizioloških i iskustvenih odgovora (Gross i Thompson, 2007; prema Sorić, 2014).

Najveći doprinos u istraživanju emocionalne regulacije možemo pripisati Grossu (1998, 2015) koji smatra kako prepoznavanje i razumijevanje vlastitih emocionalnih iskustava čini osnovu za regulaciju emocija koja uključuje procese nadgledanja, evaluiranja (npr. analizirajući uzroke emocija ili prijašnjeg korištenja neke od strategija emocionalne regulacije), te modificiranja. Prema Grossu (1998, 2015) emocionalna regulacija ima tri osnovne značajke. Prva značajka emocionalne regulacije odnosi se na cilj regulacije, odnosno

na ono što pojedinac želi postići regulacijom emocija. Druga značajka uključuje strategije emocionalne regulacije, odnosno određeni proces koji se odvija kako bi se ostvario cilj koji je pojedinac odredio. Posljednja, treća značajka odnosi se na ishod emocionalne regulacije, odnosno posljedice pokušaja postizanja cilja korištenjem strategije emocionalne regulacije koju je pojedinac izabrao – pojedinac procjenjuje da li je došlo do promjene emocionalne reakcije, odnosno do promjene intenziteta, trajanja ili odgađanja emocionalne reakcije u jednom ili više podsustava (doživljajnom, fiziološkom ili iskustvenom).

Procesi emocionalne regulacije mogu biti automatski i kontrolirani, svjesni i nesvjesni, te usmjereni i prema pozitivnom i prema negativnom emocionalnom iskustvu (Gross, 1998). Tipični primjeri emocionalne regulacije opisuju je kao svjestan proces, poput odluke da se promjeni uznemirujuća tema. Međutim, aktivnosti emocionalne regulacije se mogu obavljati i automatski, poput dobro uvježbanih rutina. Dosadašnje rasprave na ovu temu su većinom zastupale kategoričku podjelu svjesnih i nesvjesnih procesa emocionalne regulacije, no Gross (1999; prema Klišmanić-Mrak, 2014) smatra kako je bolje emocionalnu regulaciju promatrati kao kontinuum procesa koji ide od svjesne, kontrolirane i naporne regulacije k nesvjesnoj, automatskoj i nenapornoj regulaciji.

Emocionalna regulacija se može odvijati na različite načine, očite i manje očite poput distrakcije, izbjegavanja, reprocjene, potiskivanja, uzimanja supstanci za jačanje ili smanjivanje emocionalnog doživljaja i slično. Ovisno o tome reguliraju li se pozitivne ili negativne emocije, svaka od ovih strategija može imati i brojne subkategorije, no svih karakterizira usmjerenost na promjenu oblika, frekvencije, intenziteta i trajanja emocionalnog odgovora ili situacijskih okolnosti koje prethode ili slijede nakon njega (Sorić, 2014).

Strategije reguliranja emocija variraju po svojoj prirodi, učinkovitosti i implikacijama za individualno psihosocijalno funkcioniranje (Macuka, 2012), te su istraživači u posljednjih dvadesetak godina ponudili nekoliko podjela strategija emocionalne regulacije, no najpoznatiji način njihove podjele opisao je Gross (1998) u sklopu svog procesnog modela emocionalne regulacije. Procesni model emocionalne regulacije je model obrade informacija koji se nastavlja na modalni model emocija prema kojem svaki korak u vremenskom slijedu procesa uključenih u nastajanje emocija (situacija-pažnja-procjena-odgovor) predstavlja potencijalnu točku u kojoj osoba može regulirati svoje emocije. Model se temelji na konceptu procesa generiranja emocija kojeg su prethodno objasnili mnogi teoretičari (Arnold, 1960; Buck, 1985; Ekman, 1972; Frijda, 1986; Izard, 1977; Lazarus, 1991; Levenson, 1994;

Plutchik, 1962; Scherer, 1984; Tomkins, 1962; sve prema John i Gross, 2004), a prema kojem emocija započinje procjenom znakova emocija koji služe kao okidač za koordinirani set odgovora koji uključuju iskustvene, bihevioralne i fiziološke sisteme. Jednom kada su odgovori na određenu situaciju potaknuti, oni mogu biti modulirani na razne načine. Kako se emocije otkrivaju tijekom određenog vremena, strategije emocionalne regulacije se mogu klasificirati s obzirom na vremensku točku u kojoj interveniraju u procesu generiranja emocije (Sorić, 2014). Gross (1998) izdvaja pet skupina strategija emocionalne regulacije (pet vremenskih točaka) u procesu generiranja emocija:

1. Selekcija situacije – predstavlja najraniju točku u kojoj emocija može biti regulirana, a odnosi se na poduzimanje akcije koja čini manje ili više vjerojatnim da će se osoba naći u situaciji koja izaziva određenu emociju.
2. Modificiranje situacije – odnosi se na prilagođavanje pojedinca situaciji na način da se modificira ili izmjeni određeni aspekt situacije, a time i njeno emocionalno značenje.
3. Preusmjeravanje pažnje – odnosi se na preusmjeravanje pažnje u danoj situaciji s jednog aspekta na neki njen drugi aspekt, bez mijenjanja stvarne situacije. Dva najbolje istražena oblika preusmjeravanja pažnje su distrakcija i ruminacija. Distrakcija uključuje preusmjeravanje pažnje ili od emocionalnog aspekta situacije ili od situacije kompletno, dok se ruminacija odnosi na fokusiranje pojedinca na podražaj koji pobuđuje emociju.
4. Kognitivna promjena – uključuje procese mijenjanja načina na koji pojedinac procjenjuje situaciju u kojoj se nalazi ili procjenu o sposobnostima koje posjeduje kako bi odgovorio na izazove situacije, a time mijenja i njeno emocionalno značenje. Jedan oblik kognitivne promjene koji je zadobio posebnu pažnju je reprocjena (Gross, 2002; prema Gross, 2008). Ovaj oblik kognitivne promjene uključuje mijenjanje značenja situacije u kojoj se pojedinac nalazi sa svrhom da se promijeni njen emocionalni utjecaj.
5. Modulacija odgovora – odnosi se na pokušaje direktnog utjecaja na fiziološke, iskustvene ili ponašajne aspekte emocija. Modulacija odgovora javlja se nakon što je emocija već počela i djeluje na način da pojača, smanji, produži ili skрати emocionalni odgovor.

Prve četiri strategije emocionalne regulacije fokusirane su na antecedente jer se koriste prije potpunog aktiviranja emocionalnog odgovora, dok je zadnja strategija, strategija fokusirana na odgovor, te se odnosi na ono što činimo kako bi se promijenio aspekt potpuno

razvijenog emocionalnog odgovora (Gross i Thompson, 2007; prema Burić, Sorić, Penezić, 2016).

Većina istraživanja u ovom području bavi se proučavanjem kako pojedinci reguliraju neugodne emocije (posebice ljutnju, tugu i strah) mnogo češće nego ugodne emocije. Pritom je poseban naglasak na reguliranju doživljajnih i ponašajnih, ali ne i fizioloških aspekata emocija (Eisenberg i Morris, 2002; John i Gross, 2004; Rivers, Brackett, Kataluk i Salovey, 2007; Suveg i Zeman, 2004; sve prema Macuka, 2012).

Mnogo različitih studija pokazalo je povezanost loše emocionalne regulacije s različitim nepoželjnim ishodima kod djece i adolescenata: sniženim samopoštovanjem, lošim školskim uspjehom, eksternaliziranim i internaliziranim problemima u ponašanju, anksioznošću, depresijom, psihosomatskim bolestima i raznim oblicima psihopatologije (Phillips i Power, 2007; Mauss, Bunge i Gross, 2007; Neumann i sur., 2010; Sheffield Morris i sur., 2010; Weems i Pina, 2010; Cisler i sur., 2010; Calkins, 2010; Hsieh i Stright, 2012; sve prema Sorić, 2014; Gumora i Arsenio, 2002).

U dosadašnjim istraživanjima usmjerenost istraživača je većinom bila na dvije najčešće korištene strategije emocionalne regulacije: kognitivnu reprocjenu i ekspresivnu supresiju (Balzarotti, John i Gross, 2010; prema Sorić, 2014; John i Gross, 2004; Gross i John, 2003). Kognitivna reprocjena predstavlja često korištenu strategiju koja je usmjerena na antecedente emocionalnog odgovora, te uključuje pokušaje kognitivne transformacije ili reprocjene pobuđujuće situacije mijenjanjem načina na koji se o njoj razmišlja (da se promijeni njeno značenje ili emocionalna važnost). Reprocjena se javlja rano u procesu generiranja emocija, te dozvoljava modifikaciju cijele emocionalne sekvence, uključujući doživljavanje više pozitivnih i manje negativnih emocija, a pritom ne utječe nepovoljno na fiziološki i kognitivni aspekt emocija (Gross i John, 2003). Supresija (potiskivanje) je usmjerena na ekspresivnu komponentu emocionalnog odgovora kad se on već javio, te uključuje pokušaje inhibiranja ili smanjenja njegove ekspresije (Gross, 2002; prema Sorić, 2014). Supresija se javlja relativno kasno u procesu generiranja emocije, te služi kako bi se prvenstveno modificirao bihevioralni aspekt emocije. Dakle, supresija može umanjiti ekspresiju, ali na druge komponente emocionalnog doživljaja zapravo ne djeluje ili ih čak pojača (primjerice, može pojačati simpatičku aktivnost kardiovaskularnog i elektrodermalnog sustava).

Nadalje, velik broj istraživanja pokazuje korisnost reprocjene u slabljenju negativnih i jačanju pozitivnih emocija, dok su kod supresije nađeni obrnuti učinci (Gross, 2001; Mauss i sur., 2007; sve prema Sorić, 2014; Gross, 1998; Gross i John, 2003). Većina istraživanja

sugerira kako reprocjena ima puno pozitivnije posljedice nego supresija. Međutim, ponekad i supresija može biti adaptivna. Primjerice, u situacijama u kojima izražavanje emocije nije socijalno prihvatljivo (poput izražavanja ljutnje prema nastavniku nakon neuspjeha na ispitu).

U akademskom kontekstu, istraživanja emocionalne regulacije su relativno rijetka, ali sva prepoznaju važnu ulogu strategija emocionalne regulacije u učenikovo akademskoj izvedbi, blagostanju i adaptivnom funkcioniranju kod svih dobnih skupina (Burić, Sorić i Penezić, 2016). Gumora i Arsenio (2002) su utvrdili da iako su emocionalna regulacija, opće emocionalne dispozicije i akademske emocije koje učenici doživljavaju međusobno povezani, svaka od ovih varijabli također neovisno doprinosi akademskoj izvedbi. Slično tome, emocionalna regulacija kod adolescenata je pozitivno povezana s čitanjem i uspjehom u matematici, akademskim bihevioralnim vještinama procijenjenim od strane učitelja (Hill i Craft, 2003; prema Burić, Sorić i Penezić, 2016), rezultatima postignuća, te akademskom kompetencijom procijenjenom od strane učitelja, kao i s prosječnom ocjenom (Kurdek i Sinclair, 2001; Wills i sur., 2001; sve prema Burić, Sorić i Penezić, 2016).

Različiti procesi emocionalne regulacije imaju različite posljedice, stoga je osobito važno korištenje onih strategija emocionalne regulacije koje najbolje odgovaraju postavljenim ciljevima (Gross, 2008).

1.2. CILJNE ORIJENTACIJE

Vrsta ciljne orijentacije koju učenik usvaja jedna je od najvažnijih varijabli u istraživanju motivacije u edukacijskom kontekstu. Ciljne orijentacije pojedinca imaju izražene i dalekosežne efekte na njegovo mišljenje i ponašanje, samim time i na motivaciju, te na kraju i na postignuće. Teorija ciljeva pokazala je kako su ciljevi važno objašnjenje učeničke motivacije i ponašanja za postignućem (Ames, 1992; prema Rupčić i Kolić-Vehovec, 2004).

S kognitivnog gledišta, teorija ciljeva nastoji objasniti i predvidjeti smjer i intenzitet ponašanja pojedinca u situacijama postignuća. Naime, prema teoriji ciljeva različiti učenici se mogu uključiti u iste aktivnosti, a da pritom imaju različite ciljeve, odnosno ciljne orijentacije. Ciljne orijentacije definirane su kao kognitivne reprezentacije budućih stanja kojima pojedinac nastoji pristupiti ili ih izbjeći (Elliot i Fryer, 2008; prema Dinger, Dickhäuser, Spinath i Steinmayr, 2013), te ih možemo promatrati kao ključne faktore za razumijevanje mišljenja i ponašanja učenika u akademskom okruženju. Prema tome, teorija ciljnih orijentacija pretpostavlja kako kognicija učenika, afekt i ponašanje u situacijama postignuća, variraju ovisno o njegovim ciljnim orijentacijama (Ames, 1992; Elliot i Dweck, 1988; prema Dinger i sur., 2013). Različita ciljna orijentacija učenika odražava i različite standarde koje učenici koriste za prosuđivanje svog uratka ili uspjeha, a te prosudbe imaju posljedice na druga motivacijska uvjerenja, kao što su atribucije uzroka i emocije, te na ponašanje.

Ames (1992) ciljne orijentacije definira kao integrirani uzorak vjerovanja i atribucija koji predstavljaju svrhu ponašanja koje je usmjereno prema postignuću i koja dovode do različitih načina pristupa, angažiranja i reagiranja na situacije postignuća. U skladu s tim, ciljne orijentacije možemo shvatiti kao raznovrsne adaptacijske strategije koje obuhvaćaju kognitivnu, afektivnu i motivacijsku samoregulacijsku domenu, dok pojedinac sam, na temelju prijašnjeg iskustva, odabire pojedinu strategiju koju smatra prikladnim odgovorom na izazove koje postavlja situacija ili zadatak (Jurić, 2004).

Pintrich (2000; prema Sorić, 2014) ističe kako su ciljne orijentacije kognitivne reprezentacije onoga što pojedinac želi postići i razlog zašto to želi postići. Ciljne orijentacije stoga karakterizira svjesnost i dostupnost u smislu da pojedinac može o njima izvijestiti. Upravo svjesnost i dostupnost ciljnih orijentacija omogućuje njihovo mjerenje i istraživanje.

Ciljne orijentacije su bile predmetom brojnih istraživanja što je rezultiralo mnogim teorijama koje se međusobno ponešto razlikuju s obzirom na način definiranja ciljnih

orijentacija i način korištenja različitih termina za prilično slične konstrukte. Teorije se razlikuju i po stupnju u kojem se ciljne orijentacije smatraju stabilnim individualnim karakteristikama ili kontekstualno promjenjivima, premda većina teorija ističe važnost i osobnih i kontekstualnih faktora. Međutim, osnovna sličnost većine modela je u razlikovanju dvije najčešće usvojene ciljne orijentacije: orijentacije na učenje (znanje, ovladavanje) i orijentacije na izvedbu (učinak, ego) (Paris i sur., 2001; Harackiewicz, Barron, Pintrich, Elliot i Trash, 2002; Pintrich, 2003; Linnenbrink, 2005; Darnon, Butera i Harackiewicz, 2007; Green i Azevedo, 2007; Ryan i sur., 2007; James i Yates, 2007; Elliot i Pekrun, 2007; Fryer i Elliot, 2008; Maehr i Zusho, 2009; Wosnitza i Volet, 2012; sve prema Sorić, 2014).

- *Ciljna orijentacija na učenje*

Ciljna orijentacija na učenje ili znanje odnosi se na učenikovu orijentaciju na poboljšavanje razine znanja, razumijevanja, vještina i kompetentnosti. Za učenike s razvijenom ciljnom orijentacijom na učenje, učenje odnosno znanje je cilj sam po sebi. Ovi učenici procesuiraju informacije povezane sa zadatkom i osobnom razinom vještina, uspjeh prepoznaju kao rezultat truda i upotrebe efikasnih strategija učenja (Dweck i Leggett, 1988; prema Rupčić i Kolić-Vehovec, 2004), imaju pozitivne emocionalne doživljaje i pozitivne stavove o sebi, te češće preuzimaju odgovornost za vlastiti neuspjeh (Diener i Dweck, 1978; prema Rupčić i Kolić-Vehovec, 2004). Nadalje, učenici s usvojenom ciljnom orijentacijom na učenje uživaju u svladavanju izazovnih zadataka, samopouzđani su, te čak i u situacijama kada griješe nastavljaju biti ustrajni u učenju i ne odustaju. Njih ne zanima kakav je njihov učinak u odnosu na učinak drugih učenika, već se vrednuju prema vlastitim, internalnim standardima (Sorić, 2014). Učenici koji imaju izraženu ciljnu orijentaciju na učenje se ne zabrinjavaju oko toga kako će njihov uradak na zadatku biti evaluiran već se usmjeravaju na poboljšanje razumijevanja tog zadatka (Dweck, 1986; Dweck i Leggett, 1988; Elliott i Dweck, 1988; Farr i sur., 1993; sve prema Breland, 2001). Zahvaljujući tome što izazovne i zahtjevne zadatke doživljavaju kao priliku da nauče nešto novo, ovi učenici koriste kognicije i ponašanja koja su adaptivna za razvijanje vještina i sposobnosti.

Prema Dweckovoj (1989; prema Breland, 2001) učenici s ciljnom orijentacijom na učenje teže izazovnim situacijama, više ustraju u zadacima kada naiđu na prepreke, te čak i u slučaju neuspjeha u zadatku, situaciju doživljavaju kao priliku za učenje i osobni razvoj. Prema tome, ovi učenici ne shvaćaju neuspjeh kao nešto negativno što im se dogodilo, već kao korisnu povratnu informaciju o tome da je strategija koja je korištena u zadatku

neefikasna i da je potrebno uložiti više truda i domišljatosti kako bi savladali taj zadatak (Elliot i Dweck, 1988; prema Breland, 2001). Budući da su ovi učenici usmjereni na učenje i razumijevanje gradiva, te nastoje poboljšati svoj učinak u odnosu na prijašnje učinke, to im omogućuje da zadrže osjećaj samoefikasnosti i u slučaju neuspjeha, da savladaju negativne afekte kao što je anksioznost, te da se riješe ometajućih misli i tako povećaju svoj kognitivni angažman i učinak (Sorić, 2014).

- *Ciljna orijentacija na izvedbu*

Učenici koji su orijentirani na izvedbu ili učinak u prvom redu nastoje pokazati svoje visoke sposobnosti i dobiti pozitivne procjene od strane drugih. Zabrinuti su oko toga koliko će biti uspješni u odnosu na druge, te kako će ih drugi doživjeti. Usmjereni su na dokazivanje vlastite vrijednosti sebi, kolegama, učiteljima i roditeljima. Oni vjeruju da je upravo sposobnost odgovorna za uspjeh ili neuspjeh, koriste manje efikasne strategije učenja, imaju više negativnih samoprocjena, te ne procesiraju informacije povezane s prethodnom razinom uspješnosti (Rupčić i Kolić-Vehovec, 2004).

Učenici s izraženom ciljnom orijentacijom na izvedbu pokazuju i tendenciju izbjegavanja izazovnih situacija. Naime, oni radije biraju lakše zadatke koji će im omogućiti postizanje uspjeha i izbjegavanje negativnih procjena od strane drugih (Elliot i Dweck, 1988; prema Breland, 2001), te radije izbjegavaju situacije učenja za koje procjenjuju da bi mogle dovesti do negativne evaluacije (Dweck, 1989; prema Breland, 2001). Dweck i suradnici navode kako ovi učenici problemske situacije doživljavaju kao prijeteće jer ih shvaćaju kao situacije koje omogućuju prosuđivanje njihovih sposobnosti, a ne kao situacije koje im omogućuju učenje (Dweck, 1986; Dweck i Leggett, 1988; Elliott i Dweck, 1988; sve prema Breland, 2001). Ovakvo usmjeravanje učenika na prosuđivanje njihovih kompetencija na kraju dovodi do toga da oni temelje svoje samopoštovanje prema stupnju u kojem su uspjeli svoju kompetentnost demonstrirati drugima, te teže bespomoćnosti kada su suočeni s mogućim neuspjehom. Učenje kod njih prije izaziva neugodu nego ugodu, a posebno se neugodno osjećaju u situacijama kad kriteriji ocjenjivanja nisu sasvim jasni (Sorić, 2014).

Nicholls (1984; prema Jurić, 2004) navodi kako ovi učenici ponekad koriste i strategije samohendikepiranja kako bi, u slučaju da dožive neuspjeh, imali atribucijsku osnovu za spašavanje samopoštovanja. Midgley, Arunkumar i Urdan (1996; prema Rupčić i Kolić-Vehovec, 2004) nalaze pozitivnu povezanost orijentacije na izvedbu i samohendikepiranja. Naime, ako je učenik zabrinut oko toga kako izgleda u usporedbi s

drugima, onda je logično očekivati da će se češće uključivati u ponašanja koja mu pomažu da sakrije nedostatak sposobnosti. Nadalje, Dweck i Leggett (1988; prema Rupčić i Kolić-Vehovec, 2004) predlažu razlikovanje ciljne orijentacije na izvedbu ovisno o strategijama koje učenici koriste. Naime, učenici mogu imati usvojenu ciljnu orijentaciju na izvedbu, te težiti visokim ocjenama i koristiti efikasne strategije učenja. Također, učenici mogu biti usmjereni na izvedbu, ali im je važno izgledati pametno i superiornije u usporedbi s drugima, te pritom ne koriste sofisticirane strategije učenja.

Ovdje je bitna uloga motiva koje učenik koristi pri uspoređivanju s drugima, a koji predstavljaju bitnu komponentu orijentacije na izvedbu: motiv samouzdanja ili motiv samozaštite. Pretpostavlja se da učenici koji su visoko uvjereni u vlastitu efikasnost pri uspoređivanju s drugima primarno koriste motive samouzdanja što konačno može biti povezano s boljim školskim uspjehom. Takav učenik tražiti će zadatke koji za njega predstavljaju intelektualni izazov, te će njegova perzistencija u zadatku biti velika, što će na kraju dovesti do pozitivnih rezultata aktivnosti. Dakle, učenici s ciljnom orijentacijom na izvedbu i jakim uvjerenjem u posjedovanje sposobnosti za izvršavanje nekog zadatka, odnosno s visokom samoefikasnošću, pokazuju adaptivne obrasce ponašanja (Rupčić i Kolić-Vehovec, 2004). S druge strane, učenici koji u školi postižu loše rezultate i smatraju se neefikasima, s vremenom mogu postati motivirani samozaštitom pri uspoređivanju s drugima, te na kraju koriste manje adaptivne obrasce ponašanja, primjerice bespomoćnost i napuštanje cilja i aktivnosti. Dweck i Leggett (1988; prema Rupčić i Kolić-Vehovec, 2004) tvrde da orijentacija na izvedbu ima samozaštitnu funkciju koja se očituje u želji 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.

Elliot i McGregor (2001; prema Sorić, 2014) predložili su koncepciju po kojoj se ciljne orijentacije mogu klasificirati u 2x2 okvir s obzirom na svoju definiciju (korištenje apsolutnog ili normativnog standarda za procjenu kompetentnosti) i valenciju (usmjerenost na pozitivne ili negativne mogućnosti). Ako se učinak procjenjuje s obzirom na apsolutni ili interpersonalni standard, onda se radi o ciljnoj orijentaciji na učenje. No, ukoliko se koriste normativni standardi, radi se o ciljnoj orijentaciji na izvedbu. Valencija se razlikuje s obzirom da li promovira pozitivne ili poželjne ishode (pristupanje uspjehu) ili predstavlja prevenciju negativnih ili neželjenih ishoda (izbjegavanje neuspjeha). Dakle, s obzirom na ove dvije dimenzije možemo razlikovati četiri ciljne orijentacije: pristupajuću ciljnu orijentaciju na

učenje, izbjegavajuću ciljnu orijentaciju na učenje, pristupajuću ciljnu orijentaciju na izvedbu i izbjegavajuću ciljnu orijentaciju na izvedbu (Fryer i Elliot, 2008; prema Sorić, 2014).

Pristupajuća ciljna orijentacija na učenje očituje se u nastojanju učenika da završi odnosno riješi neki zadatak kako bi unaprijedio svoje znanje. U njenoj osnovi nalazi se potreba za postignućem (Fryer i Elliot, 2008; prema Sorić, 2014) te se u nizu istraživanja pokazala kao najpozitivniji oblik ciljne orijentacije, odnosno kao povezana s brojnim poželjnim ishodima. Primjerice, s boljom samoregulacijom (Pajares i Valiante, 2011; prema Sorić, 2014), samoefikasnošću i pozitivnim afektima pri učenju (Pekrun, Elliot i Maier, 2006; Elliot i Pekrun, 2007; Coutinho i Neuman, 2008; Tyson, Linnenbrink-Garcia i Hill, 2009; sve prema Sorić, 2014; Burić, 2010; Burić i Sorić, 2011; Rupčić i Kolić-Vehovec, 2004), te adaptivnijim strategijama suočavanja sa školskim neuspjehom (Brdar i Bakarčić, 2006; Sorić, Penezić i Burić, 2010; sve prema Sorić, 2014). S druge strane, *izbjegavajuća ciljna orijentacija na učenje* očituje se učenikovim izbjegavanjem rješavanja zadatka jer se smatra nekompetentnim za njegovo uspješno rješavanje. Ova ciljna orijentacija je najčešća u situacijama kad pojedinac misli da je doživio svoj vrhunac i usmjerava se samo na to da ne postigne rezultate lošije od onih već postignutih. Neka istraživanja su pokazala kako je izbjegavajuća ciljna orijentacija na učenje negativno povezana sa školskim uspjehom i samoefikasnošću (Coutinho i Neuman, 2008; prema Sorić, 2014), a pozitivno s ispitnom anksioznošću i prokrastinacijom kao jednom od strategija samohendikepiranja (Howell i Watson, 2007; prema Sorić, 2014).

Pristupajuću ciljnu orijentaciju na izvedbu karakterizira želja učenika da demonstrira svoje sposobnosti (Elliot, 1999; prema Hsieh, Sullivan i Guerra, 2007). Ova ciljna orijentacija povezuje se s površinskim strategijama učenja i negativnim emocijama (Niemivirta, 1996; Elliot i McGregor, 2001; Vermetten, Lodewijks i Vermunt, 2001; Pekrun, Elliot i Maier, 2006; Elliot i Pekrun, 2007; sve prema Sorić, 2014). U brojnim istraživanjima pokazala se pozitivno povezana sa školskim postignućem (Harackiewicz i sur., 1997; Pajares i Valiante, 2001; Elliot i McGregor, 1999; Elliot i McGregor, 2011; sve prema Sorić, 2014). Međutim, neki autori navode kako je to vjerojatno kratkoročna posljedica, te da dugoročno gledano ova orijentacija ipak ima više negativnih nego pozitivnih posljedica (Elliot i Moller, 2003; Fryer i Elliot, 2008; Elliot, 2005; sve prema Sorić, 2014; Rupčić i Kolić-Vehovec, 2004). *Izbjegavajuća ciljna orijentacija na izvedbu* čini se najnegativnijom ciljnom orijentacijom, te se povezuje s nizom kratkotrajnih i dugotrajnih negativnih posljedica kao što su površinsko procesiranje, samohendikepiranje, anksioznost, odustajanje, smanjena samoefikasnost,

sniženo postignuće i slično (Elliot i McGregor, 2001; Smith, 2004; Elliot i Pekrun, 2007; Fryer i Elliot, 2008; Rovani i Jelić, 2010; Van Yperen, Hamstra i Klauw, 2011; Putwain i Symes, 2012; sve prema Sorić, 2014). Urdan i Midgley (2001) navode kako postoji povezanost orijentacije na izbjegavanje izvedbe s većom upotrebom samohendikepirajućih strategija, a Middleton i Midgley (1997; prema Rupčić i Kolić-Vehovec, 2004) nalaze da postoji i povezanost orijentacije na izbjegavanje izvedbe sa sniženom samoeфикасношću.

U literaturi se navodi potreba za uključenje još jedne ciljne orijentacije koja je ponešto drugačija od navedenih (Meece i Holt, 1993; Nicholls i sur., 1985; Skaalvik, 1997; Thorkildsen i Nicholls, 1998; sve prema Jurić, 2004; Rovani i Jelić, 2010). Stoga su Nicholls, Patashnick i Nolen (1985; prema Stanišak Pilatuš, Jurčec i Rijavec, 2012) identificirali i treću ciljnu orijentaciju – *ciljnu orijentaciju izbjegavanja truda*. Ova ciljna orijentacija karakteristična je za one učenike koji su fokusirani na minimaliziranje truda kojeg moraju uložiti za neki zadatak, koji preferiraju zadatak koji se može završiti brzo i lagano, ili koji jednostavno ne preferiraju previše raditi. Učenici s usvojenom ciljnom orijentacijom izbjegavanja truda nastoje izbjeći svaku situaciju koja bi potencionalno mogla ugroziti njihovo samopoštovanje, pasivni su i nezainteresirani u školi, percipiraju svoje učenje kao besmisleno, osjećaju se manje kompetentnima i skloniji su eksternalnim atribucijama (Burić i Sorić, 2011). Ciljna orijentacija izbjegavanja truda pokazala se povezana s manje adaptivnim kognitivnim, motivacijskim i afektivnim ishodima (Seifert i O'Keefe, 2001; Jarvis i Seifert, 2002; Seifert, 2004; sve prema Burić i Sorić, 2011). Također, neka prijašnja istraživanja su pokazala kako učenici koji imaju snažno izraženu ciljnu orijentaciju izbjegavanja truda teže slabijem akademskom postignuću (Meece i sur., 1988; Meece i Holt, 1993; Nolen, 1988; Skaalvik, 1997; Urdan, 1997; sve prema Jurić, 2004).

1.3. SAMOEFIKASNOST

Samoefikasnost se odnosi na uvjerenje pojedinca da može i da je sposoban uspješno ostvariti ponašanje koje je upravo potrebno za postizanje nekog specifičnog cilja. Naime, pojedinac vjeruje kako posjeduje sposobnosti za organiziranje i izvršavanje akcije na način koji je upravo potreban kako bi se postigla planirana vrsta učinka (Bandura, 1997; prema Sorić, 2014). Konstrukt samoefikasnosti predstavljen je kao središnji konstrukt Bandurine socijalno-kognitivne teorije. Socijalno-kognitivna teorija pretpostavlja kako je čovjekovo funkcioniranje rezultat interakcije između osobnih faktora (kognicije i emocija), ponašanja i uvjeta u okolini (Bandura, 1986, 1997; sve prema Schunk i Meece, 2005). Prema Banduri, (1997; prema Rajčević, 2003) samoefikasnost regulira ljudsko funkcioniranje na tri glavna načina:

- *Kognitivno*: Ljudi koji procjenjuju svoju samoefikasnost višom imaju i više aspiracije, šire i dugoročnije poglede, postavljaju si izazove i predano im se posvećuju. Nadalje, ljudi s višom percepcijom samoefikasnosti zamišljaju uspješne posljedice vlastitog ponašanja, te se ne zadržavaju na osobnim manama niti razmišljaju o stvarima koje bi mogle krenuti loše.
- *Motivacijski*: Ljudi sami sebe motiviraju tako što stvaraju vjerovanja o tome što su sposobni učiniti, očekuju pozitivne posljedice, postavljaju određene ciljeve i planiraju tijek akcija. Percepcija samoefikasnosti pritom određuje kakve će si ciljeve ljudi postaviti, koliko će napora uložiti, te koliko će biti uporni i ustrajni kada se suoče s neuspjehom i poteškoćama.
- *Preko raspoloženja i emocija*: Razina stresa i depresivnosti koju pojedinci mogu doživjeti u prijetećim i teškim situacijama ovisi upravo o tome koliko ljudi misle da su sposobni efikasno se suočiti sa situacijama (Rajčević, 2003).

Bandura je smatrao kako ljudi teže izbjegavanju zadataka i situacija za koje vjeruju da prelaze njihove mogućnosti, dok s druge strane, poduzimaju zadatke i uključuju se u aktivnosti za koje vjeruju da ih mogu savladati (Sorić, 2014). Na taj način uvjerenja o samoefikasnosti utječu na odabir ciljeva i ciljevima usmjerene aktivnosti, te na napor koji pojedinac ulaže u dostizanje tih ciljeva i ustrajnost u rješavanju problema na koje naiđe (Bandura, 1991; Schunk, 2001; sve prema Reić Ercegovac i Koludrović, 2010). Kad je percepcija samoefikasnosti pojedinca visoka, on će se spremno angažirati u zadacima koji će potaknuti razvoj njegovih vještina i sposobnosti. S druge strane, kad je njegova percepcija

samoefikasnosti niska neće se angažirati u novim zadacima iako bi mu to moglo pomoći u usvajanju novih vještina. Tipično, ljudi se uključuju u aktivnosti u kojima se osjećaju kompetentno i izbjegavaju one u kojima se tako ne osjećaju. Ovo je naročito važno u srednjoj školi gdje mladi progresivno dobivaju sve više akademskog izbora.

Kompetentno funkcioniranje zahtjeva harmoniju između vjerovanja o sebi s jedne strane i posjedovanja vještina i znanja s druge strane. Stoga, vjerovanja o samoefikasnosti pomažu odrediti što će ljudi učiniti sa znanjem i vještinama koje posjeduju. Vjerovanja o samoefikasnosti su kritične determinante o tome koliko dobro će pojedinac iskoristiti i upotrijebiti vlastito znanje i sposobnosti (Pajares, 2005).

➤ *Akademski samoefikasnost*

Akademski samoefikasnost uključuje učenikovo uvjerenje u uspješno obavljanje akademskih zadataka i postizanje određenih akademskih ciljeva. Nastavnici i edukatori su davno prepoznali važnu ulogu učenikovih vjerovanja o vlastitim akademskim sposobnostima u njihovoj motivaciji za uspjehom.

Bandura (1993; prema Reić Ercegovac i Koludrović, 2010) navodi kako upravo vjerovanja o vlastitoj efikasnosti reguliranja učenja i akademskih aktivnosti spadaju među najvažnije determinante akademske motivacije i akademskih postignuća učenika. Naime, samoefikasnost posredno i neposredno utječe na akademsku motivaciju, učenje i postignuće, te pritom povećava aspiracije učenika (Pajares, 1996; Schunk, 1995; Bandura, 1993; sve prema Reić Ercegovac i Koludrović, 2010).

Najadaptivnijim se čini imati percepciju samoefikasnosti koja je malo iznad aktualnog nivoa vještine koju učenik ima u određenom trenutku. Pretjerano optimistična percepcija samoefikasnosti može rezultirati averzivnim posljedicama, a podcjenjivanje samoefikasnosti će ograničiti kapacitet za učenje.

Bandura je naveo četiri izvora informacija na temelju kojih učenici kreiraju vlastitu procjenu samoefikasnosti (Sorić, 2014):

1. *Interpretacija prijašnjih postignuća (iskustva)* – Ovisno o interpretaciji svog učinka na nekom zadatku, učenik kreira ili mijenja svoj osjećaj efikasnosti. Pojedinac upravo osobnim iskustvom stječe najviše potrebnih informacija o vlastitim prednostima i ograničenjima, stoga su i brojna istraživanja pokazala kako je upravo ono najmoćniji

izvor snažnog osjećaja samoeфикаsnosti (Schunk i Pajares, 2009; van Dinther i sur., 2011; sve prema Sorić, 2014).

2. *Opažanje iskustva drugih (vikarijsko iskustvo)* – U školskoj situaciji učenici procjenjuju svoju uspješnost u odnosu na druge učenike. Pritom, najjači izvor komparativnih informacija predstavlja kada učenik opaža osobu čije sposobnosti su slične njegovima. Međutim, i opažanje drugih učenika koji su mu slični po nekim drugim karakteristikama (spol, dob i slično) mogu biti značajan izvor informacija. Promatrajući svoje vršnjake koji su mu slični po sposobnostima kako obavljaju određeni zadatak, učenik stvara vjerovanja kako je i on sam sposoban uspješno izvršiti određeni zadatak.
3. *Uvjeravanje od strane drugih osoba (socijalna persuazija)* – Kada učenici još nisu dovoljno vješti u realnom (točnom) samoprocjenjivanju od velikog su značaja druge osobe koje mu mogu pružiti evaluativnu povratnu informaciju o njegovom učinku.
4. *Emocionalna i fiziološka stanja* – Jake emocionalne reakcije poput anksioznosti, umora, stresa i općenito raspoloženje mogu biti indikatori očekivanja uspjeha ili neuspjeha. Učenici na taj način uče interpretirati svoju fiziološku pobuđenost kao indikator osobne kompetentnosti. Ukoliko učenik doživljava veće razina stresa i anksioznosti može doći do zaključka kako mu nedostaje sposobnosti potrebnih za izvođenje određenog zadatka, te je njegova percepcija samoeфикаsnosti niska. S druge strane, kada učenik doživljava manje ovakvih emocionalnih simptoma, može se procijeniti kao više efikasnim.

Prilikom procjenjivanja vlastite samoeфикаsnosti, učenik odmjerava, interpretira i integrira informacije iz svih četiriju izvora. Dobivene informacije učenik kognitivno važe i ocjenjuje. Pritom koristi multiple faktore poput percepcije vlastitih sposobnosti, prijašnji uspjeh, percipiranu težinu zadatka, količinu utrošenog truda, vrijeme ustrajanja, količinu pomoći koju je primio, percipiranu sličnost s modelom, kredibilitet drugih osoba koje ga uvjeravaju, vrstu i intenzitet emocionalnih simptoma i slično (Schunk, 1995; prema Schunk i Meece, 2005). Međutim, vlastito iskustvo učenika pokazalo se kao najsnažniji izvor samoeфикаsnosti (Bandura, 1994; Usher i Pajares, 2009) što i ne čudi jer su upravo takve informacije učeniku najautentičniji dokaz o tome može li savladati određeni zadatak ili ne.

Mnogobrojna istraživanja konstrukta samoeфикаsnosti i njegovih relacija s učenjem, motivacijom i samoregulacijom učenja otkrila su mnogo dobrobiti i pozitivan utjecaj samoeфикаsnosti na uspjeh i učenje učenika. Samoeфикаsnost visoko korelira s akademskim

postignućem (Bong, 2001; Chemers i sur., 2001; Gore, 2006; Multon, Brown, i Lent, 1991; Zajacova, Lynch i Espenshade, 2005; sve prema Hsieh, Sullivan i Guerra, 2007), te je opisana kao esencijalna komponenta uspješnog učenja (Zimmerman, 2000).

Percipirana samoeфикаsnost utječe na učenikovu metodu učenja kao i na njegove motivacijske procese. Samoeфикасни učenici rade više, više ustraju u svom radu, ustraju u nepovoljnim okolnostima (Schunk, 1981; prema Zimmerman, 2000), postižu bolje rezultate, imaju veći optimizam i nižu anksioznost (Pajares, 2005), te doživljavaju manje razine stresa u školskom kontekstu (Pajares, 2002; McCormick i McPherson, 2003; sve prema Sorić, 2014). Oni doživljavaju teške zadatke kao izazove koje treba savladati, a ne kao prijetnje koje treba izbjegavati. Duboko su zainteresirani za ono što rade i postavljaju sebi visoke ciljeve kojima su predani. Ukoliko učenik s visokom samoeфикасноšću doživi neuspjeh, on taj neuspjeh pripisuje nepoznavanju teme, nedostatku vještine ili nedovoljnom zalaganju, odnosno uzrocima koji se mogu popraviti (Rajčević, 2003). Posjedovanje visoke samoeфикаsnosti vodi više pozitivnim navikama kao što su dublje kognitivno procesiranje, kognitivna uključenost, uključivanje u izazovne zadatke i upotreba strategija samoreguliranja (Pintrich 2000; Pintrich i DeGroot, 1990; sve prema Hsieh, Sullivan i Guerra, 2007), a sve zajedno može značajno doprinijeti učenikovom akademskom uspjehu. Učenici s percipiranom visokom samoeфикасноšću skloniji su prosocijalnom ponašanju, uživaju viši socijalni status u grupi, a vršnjaci ih manje odbacuju nego druge s niskom akademskom samoeфикасноšću (Reić Ercegovac i Koludrović, 2010).

Istraživanja spolnih i dobnih razlika u općoj i akademskoj samoeфикаsnosti nisu dala jednoznačne rezultate. Neka istraživanja su ukazala na veću samoeфикаsnost muškaraca (Meece i Jones, 1996; Andreman i Young, 1994; Pintrich i De Groot, 1990; Zimmerman i Martinez-Pons, 1990; sve prema Schunk i Meece, 2005), dok druga navode veću samoeфикаsnost ženskog spola (Britney i Pajares, 2001; prema Schunk i Meece, 2005). Nadalje, drugi istraživači pak ne nalaze razlike u percipiranoj samoeфикаsnosti s obzirom na spol ispitanika (Pajares, 1996; Pajares i Graham, 1999; Roeser, Midgley i Urdan, 1996; Smith, Sinclair i Chapman, 2002; sve prema Schunk i Meece, 2005; Gabelko, 1997; Yong , 2010; Tong i Song, 2004; sve prema Reić Ercegovac i Koludrović, 2010).

1.4. SAMOHENDIKEPIRANJE

Prilikom opisivanja motiviranosti učenika, edukacijski psiholozi navode kako postoje pristupajuća i izbjegavajuća ponašanja. Pristupajuća ponašanja učenika obuhvaćaju njihovo ulaganje truda, ustrajnost na zadatku, uključenost u zadatak i slično. S druge strane, izbjegavajuća ponašanja učenika uključuju namjerno umanjeno ulaganje truda, odbijanje traženja pomoći od drugih, izbjegavanje poduzimanja rizika, te odustajanje kada su suočeni s neuspjehom (Urdan i Midgley, 2001).

Korištenje strategija samohendikepiranja predstavlja izbjegavajuće ponašanje, te se može pojaviti u bilo kojoj situaciji koja uključuje aktivnost procjene sposobnosti. Upravo u akademskom kontekstu učenici su konstantno izloženi zadacima i raznim situacijama u kojima je informacija o njihovoj sposobnosti i inteligenciji javno izložena.

Krajem 70-ih godina prošlog stoljeća Jones i Berglas (Jones i Berglas, 1978; Berglas i Jones, 1978; sve prema Burušić i Brajša Žganec, 2005) su opisali jednu od strategija koje ljudi koriste u situacijama kada su suočeni sa stvarnim ili potencijalno prijetećim informacijama za njihov sustav samopoimanja. Strategiju koju su opisali nazvali su samohendikepiranje. Prema Berglas i Jones (1978; prema Burušić i Brajša Žganec, 2005) samohendikepiranje odražava ponašanja koja se izvode u svrhu stvaranja pretpostavki za kasniju mogućnost eksternaliziranja neuspjeha i internaliziranja uspjeha.

Samohendikepiranje su različiti istraživači različito definirali, ali se većina slaže da uključuje stvaranje zapreka za uspješnu izvedbu na zadatku kojeg pojedinac smatra važnim (Covington, 1992; Rhodewalt, 1994; Tice, 1991; sve prema Urdan i Midgley, 2001). Samohendikepiranje uključuje ponašanje (ili izostanak ponašanja) koje se javlja prije ili simultano s aktivnošću postignuća, ne i nakon što je aktivnost prošla. Mnogi učenici teže postići uspjeh, no literatura o samohendikepiranju navodi kako postoje oni učenici koji su motivirani davanjem dojma da žele postići uspjeh (Thomas i Gadbois, 2007). Zbog straha da se prikažu nesposobnima i neuspješnima pred drugima, učenici doživljavaju prijetnje vlastitom samopoštovanju. Kako bi regulirali ove prijetnje samopoštovanju, učenici često koriste strategije samohendikepiranja. Točnije, konstruiraju prepreke za vlastitu izvedbu kako bi zaštitili i/ili povećali vlastitu percipiranu kompetentnost (Berglas i Jones, 1978; prema Schwinger, Wirthwein, Lemmer i Steinmayr, 2014). Učenici donose svjesnu odluku da se upuste u ponašanje ili usvoje izliku za lošu izvedbu prije ili tijekom zadatka (Urdan, 2004;

prema Thomas i Gadbois, 2007; Urdan i Midgley, 2001), koje u konačnici utječe na učinkovitost izvedbe (Berglas i Beaumeister, 1993; prema Thomas i Gadbois, 2007). Dakle, svrha samohendikepiranja je da odvraća atribucije drugih od učenikovih slabih sposobnosti na okolinske i situacijske uzroke neuspjeha; odnosno da zamaskira povezanost između učenikove sposobnosti i loše izvedbe (Harris i Snyder, 1986; Urdan, Midgley i Anderman, 1998; sve prema Leondari i Gonida, 2007). Ako je učenik koristio strategije samohendikepiranja i doživio neuspjeh na zadatku, teško je propitivati njegove sposobnosti jer postoji prisutnost uzroka koji inhibira izvedbu. S druge strane, ukoliko učenik ostvari uspjeh na zadatku, atribucije sposobnostima učenika su povećane jer je izvedba na zadatku bila dobra unatoč prisutnosti hendikepa.

U literaturi se još uvijek vodi rasprava oko pitanja je li samohendikepiranje primarno samoprezentacijska strategija ili samozaštitna strategija. Nekoliko istraživača navodi kako je samohendikepiranje primarno motivirano brigom o samoprezentaciji, posebice ako postoji nesigurnost pojedinca u vlastite sposobnosti (DeGree i Snyder, 1985; Greenberg, 1985; Kolditz i Arkin, 1982; Pyszczynski i Greenberg, 1983; sve prema Leondari i Gonida, 2007). Dok drugi istraživači (Berglas i Jones, 1978; Higgins i Harris, 1998; Rhodewalt i Davison, 1986; sve prema Leondari i Gonida, 2007) navode kako je u pozadini samohendikepiranja glavna motivacija za zaštitom samopoštovanja od potencijalnih štetnih efekata neuspjeha. Brojna istraživanja strategija samohendikepiranja potvrđuju kako samohendikepiranje služi i kao sredstvo zaštite samopoštovanja (Thompson, Davidson i Barber, 1995; McCrea i Hirt, 2001; sve prema Leondari i Gonida, 2007; Feick i Rhodewalt, 1997; prema Urdan i Midgley, 2001) i kao strategija prezentiranja s ciljem manipuliranja atribucijama drugih ljudi.

Iako djeluje kao da samohendikepiranje ima neke zaštitne efekte za samopoštovanje, osobe koje koriste ove strategije se ne zavaravaju. Primjerice, osobe koje koriste strategije samohendikepiranja imaju niže samopoštovanje za razliku od osoba koje ne koriste ove strategije (Covington, 1992; Eronen i sur., 1998; Ferrari, 1991; sve prema Urdan i Midgley, 2001). Covington (1992; prema Urdan i Midgley, 2001) navodi kako čak i kada učenici uvjere druge kako njihova loša izvedba nije odraz manjka njihovih sposobnosti, oni ipak sebe opisuju kao lijene ili nevješte. Ovakvi nalazi naveli su mnoge istraživače na zaključak kako je samohendikepiranje primarno strategija samoprezentacije kojoj je cilj manipulirati percepcijom drugih (Covington, 1992; Kolditz i Arkin, 1982; Strube, 1986; sve prema Urdan i Midgley, 2001).

Prema definiciji, samohendikepiranje uključuje stvaranje zapreka za izvedbu kako bi osoba imala pripremljen izgovor za potencijalni neuspjeh, stoga istraživači smatraju kako samohendikepiranje predstavlja bihevioralnu manifestaciju motiva izbjegavanja, te navode kako je primarni motiv korištenja hendikepiranja strah od neuspjeha i strah od prikazivanja sebe kao glupog ili manje sposobnog od onog kako ga drugi vide ili kako želi da ga drugi vide (Urdan i Midgley, 2001). Važno je spomenuti kako za osobe koje koriste samohendikepiranje neuspjeh sam po sebi ne dovodi do srama, već reakcija drugih na njihov neuspjeh.

Samohendikepiranje uključuje mnogo oblika, no nisu svi jednako štetni za izvedbu zadatka. Stoga je uvedena podjela na bihevioralne i verbalne strategije samohendikepiranja. Bihevioralne strategije uključuju namjerno stvaranje otežavajuće okoline za izvedbu (Rhodewalt i Davison, 1986; prema Bošnjak i Buljanović, 2015), uvjerljivije su okolini te zaista umanjuju vjerojatnost uspješnog izvršavanja aktivnosti, a samim time povećavaju rizik neuspjeha (Hirt, Deppe i Gordon, 1991; prema Thomas i Gadbois, 2007). Neke od bihevioralnih strategija su: manjak sna (Leondari i Gonida, 2007), zloupotreba droga i alkohola (Berglas i Jones, 1978; prema Schwinger i sur., 2014), izbjegavanje vježbanja (Baumeister, Hamilton i Tice, 1985; prema Schwinger i sur., 2014), čekanje do zadnjeg trena za pripremu za ispit (Thomas i Gadbois, 2007), namjerno umanjeno ulaganje truda (Baumeister, Hamilton i Tice, 1985; Pyszczynski i Greenberg, 1983; sve prema Leondari i Gonida, 2007), te uključivanje malo ili ništa pripreme za nadolazeće zadatke (Baumeister i sur., 1985; Harris i Snyder, 1986; sve prema Leondari i Gonida, 2007). S druge strane, verbalne strategije samohendikepiranja uključuju samo izjavljivanje o prisutnosti prepreka bez direktne štete za izvedbu. Primjerice, učenici tvrde da pate od socijalne anksioznosti, te ispitne anksioznosti (Smith, Snyder i Handelsman, 1982; prema Schwinger i sur., 2014), lošeg raspoloženja (Baumgardner, Lake i Arkin, 1985; prema Schwinger i sur., 2014) ili su prisutni neki psihički i fizički simptomi poput bolesti, umora i slično (Smith, Snyder i Perkins, 1983; prema Schwinger i sur., 2014).

Verbalne strategije samohendikepiranja su povoljnije od bihevioralnih strategija jer nužno ne umanjuju vjerojatnost uspješne izvedbe. Naime, konzumacija alkohola prije ispita učeniku može poslužiti kao izlika za lošu izvedbu, ali će istodobno i umanjiti njegove šanse za uspješnu izvedbu; suprotno tome, učenik jednostavno može izjaviti da je visoko anksiozan što mu može poslužiti kao izlika za lošu izvedbu bez umanjivanja njegove šanse za uspjehom (Hirt, Deppe i Gordon, 1991; prema Leondari i Gonida, 2007).

Na kraju, bitno je nabrojati posljedice samohendikepiranja koje uključuju loš akademski uspjeh, mentalno i bihevioralno umanjivanje školskog rada, pesimističnu percepciju akademske izvedbe te moguće depresivne razine samopoštovanja (Elliot i Church, 2003; Martin, Marsh, Williamson i Debus, 2003; sve prema Leondari i Gonida, 2007; Urdan i Midgley, 2001). Samohendikepiranje je povezano s povećanim odustajanjem i negativnim strategijama suočavanja kao i s lošim navikama učenja. Također, samohendikepiranje je prediktor loše prilagodbe učenika i obrnuto (Zuckerman i sur., 1998; prema Urdan i Midgley, 2001). Nadalje, korištenje strategija samohendikepiranja povezano je s niskim osjećajem vlastite vrijednosti, orijentiranošću učenika na ekstrinzične ciljeve, osjećajem da škola naglašava izvedbu, a ne stvarno znanje, te s druženjem s prijateljima koji imaju negativan stav prema školi (Midgley i Urdan, 1995; prema Bošnjak i Buljanović, 2015). Učenici koji koriste strategije samohendikepiranja skloniji su varati na ispitima (Tas i Tekkaya, 2010; prema Bošnjak i Buljanović, 2015), postižu lošiji školski uspjeh (Urdan i Midgley, 2001), imaju loše navike učenja i uče manje efikasno u manje vremena (Zuckerman i sur., 1998; prema Bošnjak i Buljanović, 2015), postižu slabije rezultate na testovima (Urdan, 2004; prema Bošnjak i Buljanović, 2015) i imaju niži prosjek ocjena (Thomas i Gadbois, 2007).

Urdan i Midgley (2001) su opisali učenike koji koriste samohendikepiranje kao učenike kojima je i dalje stalo do škole, ali imaju manjak samopouzdanja u vlastite sposobnosti i postižu loše rezultate. Iako pokušavaju zaštititi svoje samopouzdanje, korištenjem samohendikepiranja ugrožavaju izvedbu i povećavaju vjerojatnost neuspjeha, a neuspjeh će im dodatno umanjiti samopouzdanje. Samim time, započinje novi začarani krug ugroženog samopouzdanja, samozaštite kroz samohendikepiranje i lošije izvedbe (Zuckerman, Keiffer i Knee, 1998; prema Bošnjak i Buljanović, 2015).

2. CILJ ISTRAŽIVANJA

Učenje i školsko postignuće imaju veliki značaj za akademske i karijerne životne ishode pojedinca (Burić, 2010). U literaturi postoji općenito slaganje autora kako samohendikepiranje ima negativne efekte na važne edukacijske procese i ishode poput motivacije i uspjeha (Martin, Marsh i Debus, 2001; Zuckerman, Kieffer i Knee, 1998; sve prema Schwinger i Stiensmeier-Pelster, 2011). Ovi rezultati naglašavaju potrebu za ispitivanjem načina na koje učenici mogu umanjiti korištenje strategija samohendikepiranja, te kako ih se može potaknuti da koriste efikasne i adaptivne strategije kada je njihova izvedba na zadatku lošija, odnosno kada sumnjaju u vlastite sposobnosti ili su suočeni sa zadatkom koji im predstavlja veliki izazov. Upravo zbog toga, ovim istraživanjem nastojalo se pobliže istražiti pojedine motivacijske (samoeфикаsnost i ciljne orijentacije učenika) i emocionalne komponente (emocionalna regulacija) samoreguliranog učenja za koje se smatra da uvelike utječu na školski uspjeh, zadovoljstvo učenika i samohendikepiranje. Cilj istraživanja je bio ispitati obrasce povezanosti samoeфикаsnosti, ciljnih orijentacija, strategija emocionalne regulacije, školskog uspjeha, zadovoljstva učenika i samohendikepiranja, te utvrditi u kojoj mjeri učenikova samoeфикаsnost, ciljne orijentacije i emocionalna regulacija doprinose školskom uspjehu, zadovoljstvu učenika tim uspjehom i korištenju strategija samohendikepiranja

3. PROBLEMI

Provedenim istraživanjem pokušalo se odgovoriti na sljedeće istraživačke probleme:

- 1) Utvrditi obrasce povezanosti između ispitivanih varijabli emocionalne regulacije, samoeфикаsnosti, ciljnih orijentacija učenika te samohendikepiranja, školskog uspjeha i zadovoljstva učenika.
- 2) Ispitati postoji li statistički značajna razlika između rezultata dobivenih ispitivanjem emocionalne regulacije, ciljnih orijentacija, samoeфикаsnosti i samohendikepiranja učenika, te njihovog školskog uspjeha i zadovoljstva s obzirom na spol učenika i s obzirom na njihovu procjenu vlastite uspješnosti u školovanju.

- 3) Utvrditi doprinose ispitivanih varijabli emocionalne regulacije, ciljnih orijentacija, te samoefikasnosti učenika njihovom školskom uspjehu, zadovoljstvu, te korištenju strategija samohendikepiranja.

4. HIPOTEZE

Osnovne hipoteze od kojih se polazi u ovom istraživanju jesu:

1. Možemo pretpostaviti kako će školski uspjeh, zadovoljstvo učenika i samohendikepiranje pokazati značajne povezanosti s akademskom samoefikasnosti, ciljnim orijentacijama, te strategijama emocionalne regulacije.
2. a) S obzirom na rezultate prijašnjih istraživanja koja ukazuju na učestalije korištenje ciljnih orijentacija na učenje kod učenika, te učestalije korištenje ciljnih orijentacija na izvedbu i ciljne orijentacije izbjegavanja truda kod učenika, možemo pretpostaviti kako će ove razlike u korištenju ciljnih orijentacija biti izražene i u ovom istraživanju.
b) S obzirom na veću emocionalnu reaktivnost učenika, možemo pretpostaviti da će učenice u većoj mjeri izvještavati o korištenju strategija emocionalne regulacije za razliku od učenika.
c) Možemo pretpostaviti kako će uspješni učenici izvještavati o većem školskom uspjehu i zadovoljstvu, te o većoj samoefikasnosti i manjoj upotrebi samohendikepiranja. Nadalje, između uspješnih i neuspješnih učenika će postojati razlika s obzirom na usvojene ciljne orijentacije i strategije emocionalne regulacije.
3. a) Možemo pretpostaviti da će samoefikasnost učenika i ciljne orijentacije usmjerene na učenje biti pozitivni prediktori školskog uspjeha i zadovoljstva učenika, dok će ciljne orijentacije usmjerene na izvedbu i ciljna orijentacija izbjegavanja truda biti pozitivni prediktori samohendikepiranja.
b) Također, možemo pretpostaviti kako će različite strategije emocionalne regulacije imati različite značajne prediktivne vrijednosti za školski uspjeh i zadovoljstvo učenika tim uspjehom, te samohendikepiranje.

5. METODA

5.1. Sudionici

Istraživanje je provedeno na učenicima trećih razreda gimnazija u Šibeniku i Biogradu na moru. U ispitivanju su sudjelovala 164 učenika, od toga 57 učenika i 107 učenica. Dob ispitanika je bila između 16 i 19 godina ($M=17.073$, $SD=0.359$).

5.2. Mjerni instrumenti

U prvom dijelu upitnika nalazio se Upitnik općih podataka, konstruiran za potrebe istraživanja, a sadržavao je pitanja o spolu, dobi i školskom uspjehu. Školski uspjeh predstavljala je prosječna ocjena s kojom je učenik završio prošlu školsku godinu, a ispitana su i njihova očekivanja prosječne ocjene na kraju tekuće školske godine. Nadalje, upitnik je sadržavao pitanje na kojem je učenik procjenjivao da li svoje postignuće na kraju prošle školske godine doživljava kao uspjeh ili kao neuspjeh, te procjenu u kojoj je mjeri učenik zadovoljan tim svojim školskim uspjehom (na skali Likertovog tipa od 1 do 5).

Drugi dio sastojao se od različitih skala pomoću kojih su ispitivani različiti konstrukti kojima se nastojalo ispitati pojedine komponente samoreguliranog učenja, te strategije samohendikepiranja.

5.2.1. Skala akademske emocionalne regulacije (Burić, Sorić i Penezić, 2016)

Skala akademske emocionalne regulacije učenika konstruirana je na temelju teorijskih postavki Grossovog procesnog modela emocionalne regulacije. Sastoji se od 37 čestica raspoređenih u 8 subskala, od kojih svaka subskala reprezentira različitu strategiju emocionalne regulacije:

- a) Preusmjeravanje pažnje (6 čestica) – uključuje pokušaje da se pažnja osobe preusmjeri kako bi se izbjeglo ili blokiralo emocionalno iskustvo.
- b) Ispuhivanje/Ventiliranje (5 čestica) – obuhvaća bihevioralne manifestacije osobe i izražavanje neugodnih emocija kao način ispuštanja negativne energije.
- c) Izbjegavanje situacije (4 čestice) - izbjegavanje akademske situacije koja može dovesti do neugodnih emocija.
- d) Razvijanje kompetencija (5 čestica) – uključuje ponašanje i akcije osobe s ciljem razvoja sposobnosti i kompetencije koje mogu spriječiti ili smanjiti mogućnost

javljanja neugodnih emocija (npr. učenik može učiti više, bolje organizirati svoje vrijeme ili se motivirati da uči na zanimljivom primjeru)

- e) Reprocjena (5 čestica) - učenikovi pokušaji da umanju važnost situacije koja pobuđuje neugodne emocije.
- f) Respiracija (3 čestice) - učenikovi pokušaji da kroz duboko disanje umanju subjektivne osjećaje napetosti koji su praćeni neugodnim emocijama.
- g) Traženje socijalne podrške (4 čestice) – uključuje dijeljenje neugodnih emocija i traženje podrške od bliskih osoba.
- h) Supresija/Potiskivanje (5 čestica) – odnosi se na učenikove pokušaje da potisne subjektivne i bihevioralne manifestacije neugodnih emocija u akademskim situacijama kako bi ih sakrio od drugih.

Zadatak ispitanika je da procijeni u kojoj mjeri se slaže s pojedinom tvrdnjom na skali od 1 – uopće se ne slažem do 5 – u potpunosti se slažem. Skala pokazuje zadovoljavajuće psihometrijske značajke i za srednjoškolske učenike i za studente (Burić, Sorić i Penezić, 2016). U ovom istraživanju ustanovljena je zadovoljavajuća pouzdanost tipa unutarnje konzistencije, Cronbach alpha za pojedine subskele iznosila je od 0.69 do 0.90.

5.2.2. Skala ciljnih orijentacija učenika (Rovan i Jelić, 2010)

Ciljne orijentacije učenika ispitivane su uz pomoć pet skala: a) pristupajuća ciljna orijentacija na učenje, b) izbjegavajuća ciljna orijentacija na učenje, c) pristupajuća ciljna orijentacija na izvedbu, d) izbjegavajuća ciljna orijentacija na izvedbu, te e) ciljna orijentacija izbjegavanja truda. Sve skale se sastoje od tri čestice, te je ukupan broj čestica u upitniku ciljnih orijentacija 15, a zadatak ispitanika je da procijeni u kojoj se mjeri slaže s pojedinom tvrdnjom na skali od 1 – uopće se ne slažem do 5 – u potpunosti se slažem.

Prve četiri skale preuzete su iz upitnika Achievement Goals Questionnaire (Elliot i McGregor, 2001; prema Rovani i Jeliću, 2010), dok je peta skala formirana u skladu s istraživanjem koje su provele Kalinski i suradnice (2006; prema Rovani i Jeliću, 2010). Sve su skale ciljnih orijentacija u istraživanju Elliota i McGregora (2001; prema Rovani i Jeliću, 2010) imale pouzdanost više od 0.80, dok su se pouzdanosti hrvatske verzije upitnika kretale od 0.56 do 0.89 (Rovan, 2006; prema Rovani i Jeliću, 2010). U ovom istraživanju dobivena je

zadovoljavajuća pouzdanost tipa unutarnje konzistencije Cronbach alpha koja je imala vrijednost od 0.67 do 0.88 za pojedine subskale ciljnih orijentacija.

5.2.3. Skala opće samoefikasnosti (Schwarzer i sur., 1997)

Skala opće samoefikasnosti Schwarzera i sur. (1997; prema Ivanov, 2002) mjeri opći i stabilan osjećaj osobne efikasnosti u suočavanju s različitim stresnim situacijama. Skalu su na hrvatski jezik preveli i adaptirali Ivanov i Penezić (1998; prema Ivanov, 2002), te je na uzorcima hrvatskih ispitanika pokazala pouzdanost tipa unutarnje konzistencije Cronbach alpha od 0.85 do 0.87 (Ivanov i sur., 1998; Penezić i sur., 1998, 1999; prema Ivanov, 2002). Originalna verzija skale sadržavala je 20, a zatim je reducirana na 10 čestica za koje ispitanik procjenjuje u kojoj se mjeri odnose na njega na skali od 1 – uopće se ne odnosi na mene do 5 – u potpunosti se odnosi na mene. U ovom istraživanju skala je pokazala zadovoljavajuću pouzdanost tipa unutarnje konzistencije Cronbach alpha 0.88.

5.2.4. Skala akademske samoefikasnosti (MSLQ, Pintrich i sur., 1991)

Skala samoefikasnosti u učenju i izvedbi predstavlja subskalu Upitnika motivacijskih strategija za učenje (Motivated Strategies for Learning Questionnaire – MSLQ) (Pintrich, Smith, Garcia i McKeachie, 1991; prema Artino, 2005). MSLQ se sastoji od ukupno 81 čestice pomoću kojih se mjeri učenikova motivacijska orijentacija i korištenje različitih strategija učenja. Skala samoefikasnosti sastoji se od 8 čestica koje se odnose na dva aspekta: očekivanje postignuća (npr. "Vjerujem da ću imati izvrsne ocjene u školi") i procjenu samoefikasnosti (npr. "Siguran sam da mogu naučiti i najteže gradivo iz svih predmeta"). U ovom istraživanju korištena je verzija skale koju je prevela i adaptirala Mikulandra (2004) u sklapu svog diplomskog rada. Zadatak ispitanika je da na skali Likertovog tipa procijeni u kojoj mjeri se pojedina tvrdnja odnosi na njega, od 1 – uopće se na odnosi na mene do 7 – u potpunosti se odnosi na mene. U ovom istraživanju dobivena je zadovoljavajuća pouzdanost tipa unutarnje konzistencije Cronbach alpha 0.87.

5.2.5. Skala akademskog samohendikepiranja (PALS, Midgley i sur., 2000)

Skala samohendikepiranja uzeta je iz Skale uzoraka adaptivnog učenja (PALS, Midgley i sur., 2000). Skala uzoraka adaptivnog učenja predstavlja multidimenzionalnu skalu sastavljenu od 5 skala i 24 podljestvice za učenike, te 3 skale i 4 podljestvice za nastavnike. U svrhu ovog istraživanja iz Skale uzoraka adaptivnog učenja korištena je podljestvica iz Skale ponašanja, vjerovanja i stavova povezanih sa školom – Skala akademskog samohendikepiranja. Skalu akademskog samohendikepiranja su za potrebe svog istraživanja preveli Rupčić i Kolić-Vehovec (2004), te je njihova verzija korištena i u ovom istraživanju. Skala akademskog samohendikepiranja sadrži 6 tvrdnji koje se odnose na svjesno traženje izgovora za neučenje. Zadatak ispitanika je da za svaku česticu procijeni koliko je ona točna za njega, od 1 – potpuno netočno do 5 – potpuno točno. U ovom istraživanju Skala akademskog samohendikepiranja je pokazala zadovoljavajuću pouzdanost tipa unutarnje konzistencije Cronbach alpha 0.74.

5.3. Postupak

Istraživanje je provedeno u dvije srednje škole (Gimnaziji Antuna Vrančića u Šibeniku, te Srednja škola Biograd na moru – smjer opća gimnazija) uz dopuštenje ravnatelja škole. Istraživanjem su obuhvaćeni učenici trećih razreda. Učenici su upitnike popunjavali u razredu, uz prisutnost predmetnog nastavnika i istraživača, tijekom trajanja redovne nastave. Nije bilo izmjena u rasporedu sjedenja, učenici su sjedili onako kako inače sjede u razredu. Ispitanicima je ukratko predstavljena tema istraživanja uz naglasak da je sudjelovanje u istraživanju dobrovoljno i u potpunosti anonimno.

6. REZULTATI

6.1. Deskriptivni pokazatelji

Prvi korak u analizi podataka bio je utvrditi deskriptivne parametre ispitivanih varijabli. U tablici 1. prikazani su deskriptivni pokazatelji ispitivanih varijabli dob, školski uspjeh i zadovoljstvo učenika, te akademske emocionalne regulacije, ciljnih orijentacija učenika, opće i akademske samoefikasnosti, te samohendikepiranja dobivenih primjenom mjernih instrumenata korištenih u ovom istraživanju.

Tablica 1. Prikaz deskriptivnih pokazatelja dobivenih primjenom mjernih instrumenata korištenih u ovom istraživanju za cijeli uzorak ($N=164$)

| Varijable | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>n</i> | <i>Raspon</i> | α |
|-----------------------------|----------|-----------|----------|---------------|----------|
| Dob | 17.073 | 0.359 | 1 | - | - |
| Prošli šk.uspjeh | 4 | 0.709 | 1 | 1-5 | - |
| Očekivani šk.uspjeh | 4.122 | 0.573 | 1 | 1-5 | - |
| Zadovoljstvo | 3.671 | 0.873 | 1 | 1-5 | - |
| ER preusmjeravanje pažnje | 4.154 | 0.662 | 6 | 1-5 | 0.75 |
| ER ventiliranje | 2.196 | 0.907 | 5 | 1-5 | 0.79 |
| ER izbjegavanje situacije | 2.024 | 1.105 | 4 | 1-5 | 0.90 |
| ER razvijanje kompetencija | 3.265 | 0.768 | 5 | 1-5 | 0.75 |
| ER reprocjena | 3.344 | 0.950 | 5 | 1-5 | 0.80 |
| ER respiracija | 2.606 | 1.085 | 3 | 1-5 | 0.83 |
| ER traženje soc. podrške | 3.095 | 0.996 | 4 | 1-5 | 0.78 |
| ER supresija | 3.068 | 0.825 | 5 | 1-5 | 0.69 |
| Pristupajuća CO na učenje | 3.965 | 0.758 | 3 | 1-5 | 0.67 |
| Izbjegavajuća CO na učenje | 3.373 | 1.058 | 3 | 1-5 | 0.82 |
| Pristupajuća CO na izvedbu | 2.631 | 1.105 | 3 | 1-5 | 0.88 |
| Izbjegavajuća CO na izvedbu | 3.856 | 0.939 | 3 | 1-5 | 0.76 |
| CO na izbjegavanje truda | 3.122 | 1.256 | 3 | 1-5 | 0.70 |
| Opća samoefikasnost | 3.737 | 0.665 | 10 | 1-5 | 0.88 |
| Akademska samoefikasnost | 4.838 | 1.061 | 8 | 1-7 | 0.87 |
| Samohendikepiranje | 2.613 | 0.856 | 6 | 1-5 | 0.74 |

Napomena: *M*=aritmetička sredina; *SD*=standardna devijacija; *n*=broj čestica; α =Cronbach alpha; *ER*-strategije akademske emocionalne regulacije; *CO*-ciljna orijentacija

Iz Tablice 1. vidljivo je da su rezultati pojedinih ispitivanih varijabli pomaknuti prema višim vrijednostima. Točnije, više vrijednosti dobivene se kod strategije emocionalne regulacije preusmjeravanja pažnje, dok su najmanje dobivene za respiraciju, ventiliranje i izbjegavanje situacije. Nadalje, kod ciljnih orijentacija najviše vrijednosti dobivene su za

pristupajuću ciljnu orijentaciju na učenje i izbjegavajuću ciljnu orijentaciju na izvedbu, dok su najmanje vrijednosti dobivene za pristupajuću ciljnu orijentaciju na izvedbu. Dobivene vrijednosti za akademsku i opću samoefikasnost su također pomaknute prema višim vrijednostima. Zanimljivo je da su za varijablu samohendikepiranja dobivene nešto niže vrijednosti što sugerira kako ovi učenici pretjerano ne koriste strategije samohendikepiranja.

Također, rezultati ispitivanja prošlog i novog, očekivanog školskog uspjeha, te zadovoljstva prošlim školskim uspjehom pomaknuti su prema višim vrijednostima. Od ukupnog broja ispitanih učenika njih 141 procijenilo je svoje prošlogodišnje postignuće uspješnim, dok ga je tek 23 procijenilo neuspješnim.

6.2. Povezanosti između ispitivanih varijabli

Kako bismo odgovorili na prvi istraživački problem, odnosno utvrdili obrasce povezanosti između ispitivanih varijabli, izračunati su Pearsonovi koeficijenti korelacija, te su rezultati prikazani u Tablici 2.

Tablica 2. Prikaz Pearsonovih koeficijenata korelacija između ispitivanih varijabli

| | 1. | 2. | 3. | 4. | 5. | 6. | 7. | 8. | 9. | 10. | 11. | 12. | 13. | 14. | 15. | 16. | 17. | 18. | 19. | 20. |
|---------------------------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|------|------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|------|------|------|------|------|------|
| 1. Spol | - | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 2. Prošli školski uspjeh | -.04 | - | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 3. Očekivani školski uspjeh | .07 | .74* | - | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 4. Procjena uspješnosti | .11 | .30* | .45* | - | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 5. Zadovoljstvo | .05 | .51* | .51* | .51* | - | | | | | | | | | | | | | | | |
| 6. ER preusmjeravanje pažnje | -.04 | -.13 | -.13 | .03 | -.03 | - | | | | | | | | | | | | | | |
| 7. ER ventiliranje | .01 | .11 | .11 | -.03 | -.10 | .05 | - | | | | | | | | | | | | | |
| 8. ER izbjegavanja situacije | -.05 | -.13 | -.12 | -.08 | -.10 | .12 | .15 | - | | | | | | | | | | | | |
| 9. ER razvijanja kompetencija | .15 | .13 | .19* | .11 | .10 | -.22* | -.02 | .05 | - | | | | | | | | | | | |
| 10. ER reprocjena | .23* | -.24* | -.17* | -.01 | -.11 | .14 | .01 | .15 | .34* | - | | | | | | | | | | |
| 11. ER respiracija | .10 | .04 | .04 | -.05 | .14 | -.03 | .19* | .10 | .39* | .37* | - | | | | | | | | | |
| 12. ER traženje soc.podrške | .38* | .17* | .21* | .09 | .12 | -.11 | .14 | .08 | .35* | .29* | .42* | - | | | | | | | | |
| 13. ER supresija | .10 | .08 | .09 | .02 | -.09 | -.15 | .09 | -.00 | .42* | .12 | .14 | .18* | - | | | | | | | |
| 14. Pristupajuća CO na učenje | .29* | .24* | .34* | .24* | .16* | -.35* | .04 | -.05 | .50* | .13 | .24* | .43* | .36* | - | | | | | | |
| 15. Izbjegavajuća CO na učenje | .20* | .18* | .24* | .07 | -.05 | -.02 | .18* | .08 | .26* | .09 | .18* | .25* | .38* | .45* | - | | | | | |
| 16. Pristupajuća CO na izvedbu | -.19* | .16* | .27* | .10 | .08 | -.16* | .25* | -.03 | .00 | -.27* | .05 | -.03 | .14 | .22* | .23* | - | | | | |
| 17. Izbjegavajuća CO na izvedbu | .16* | .14 | .22* | .06 | -.10 | -.01 | .30* | .13 | .21* | .14 | .05 | .28* | .40* | .30* | .41* | .37* | - | | | |
| 18. CO izbjegavanja truda | -.22* | -.14 | -.21* | -.26* | -.20* | .28* | .08 | .19* | -.49* | -.14 | -.16* | -.20* | -.33* | -.34* | -.10 | .09 | .02 | - | | |
| 19. Opća samoefikasnost | -.05 | .05 | .12 | .02 | .16* | .06 | -.14 | .05 | .19* | .20* | .09 | .00 | -.12 | .05 | -.08 | -.01 | -.12 | -.14 | - | |
| 20. Akademska samoefikasnost | .06 | .38* | .49* | .18* | .36* | -.05 | -.04 | -.15 | .17* | -.01 | .09 | .16* | .04 | .33* | .12 | .19* | -.02 | -.11 | .49* | - |
| 21. Samohendikepiranje | .05 | -.10 | -.08 | -.05 | -.15 | .27* | .06 | .39* | -.07 | .25* | .01 | .14 | -.13 | -.18* | .08 | -.05 | .10 | .29* | .12 | -.04 |

Napomena: * $p < .05$

ER – strategije akademske emocionalne regulacije; CO – ciljne orijentacije

Testiranjem značajnosti povezanosti između ispitivanih varijabli utvrđeno je da prošli i očekivani školski uspjeh, te procjena uspješnosti učenika i njegovo zadovoljstvo imaju značajne pozitivne korelacije, što znači da oni učenici s većim školskim uspjehom imaju i veće zadovoljstvo, te se procjenjuju uspješnima, što je logično. Od strategija emocionalne regulacije, strategija reprocjene i strategija traženja socijalne podrške su značajno povezane sa školskim uspjehom (prošlim i očekivanim), s tim da je reprocjena značajno negativno povezana, dok je traženje socijalne podrške značajno pozitivno povezano sa školskim uspjehom. Drugim riječima, školski uspjeh je veći što je korištenje reprocjene manje, a korištenje strategije traženja socijalne podrške učestalije. Ove dvije strategije emocionalne regulacije značajno su pozitivno povezane i s varijablom spol, što znači da učenice više koriste ove dvije strategije od učenika.

Prošli školski uspjeh značajno je pozitivno povezan s pristupajućom i izbjegavajućom ciljnom orijentacijom na učenje, te pristupajućom ciljnom orijentacijom na izvedbu. Drugim riječima, učenici koji imaju usvojene ove ciljne orijentacije imaju i veći prošli školski uspjeh. Nadalje, očekivani školski uspjeh značajno je povezan sa svim ispitivanim ciljnim orijentacijama, s tim da je pozitivno povezan s ciljnim orijentacijama na učenje i ciljnim orijentacijama na izvedbu, dok je negativna povezanost dobivena s ciljnom orijentacijom izbjegavanja truda, što znači da usvajanje ciljnih orijentacija na učenje i izvedbu vjerojatno dovodi do većeg očekivanog školskog uspjeha, a usvajanje ciljne orijentacije izbjegavanja truda vjerojatno dovodi do manjeg očekivanog školskog uspjeha. Zadovoljstvo učenika pozitivno je povezano s pristupajućom ciljnom orijentacijom na učenje, te je negativno povezano s ciljnom orijentacijom izbjegavanja truda. Zadovoljstvo učenika je veće što je više usvojena pristupajuća ciljna orijentacija na učenje, a manje što je više usvojena ciljna orijentacija izbjegavanja truda. Sve varijable ciljnih orijentacija statistički su značajno povezane s varijablom spol. Naime, pristupajuću i izbjegavajuću ciljnu orijentaciju na učenje, te izbjegavajuću ciljnu orijentaciju na izvedbu više koriste učenice, dok učenici više koriste pristupajuću ciljnu orijentaciju na izvedbu i ciljnu orijentaciju izbjegavanja truda.

Akademski samoefikasnost značajno je pozitivno povezana sa školskim uspjehom (prošlim i očekivanim), zadovoljstvom učenika, te njegovom procjenom uspješnosti. Što je veća samoefikasnost učenika to je njegov školski uspjeh, zadovoljstvo i procjena uspješnosti veće. Zanimljivo je da samohendikepiranje nije statistički značajno povezano sa školskim uspjehom, zadovoljstvom učenika kao ni sa samoefikasnosti. Dobivene su značajne pozitivne povezanosti samohendikepiranja sa strategijama emocionalne regulacije preusmjerenja

pažnje, izbjegavanja situacije i reprocijenom što znači da je intenzivnije korištenje ovih strategija emocionalne regulacije povezano s većim samohendikepiranjem. Nadalje, samohendikepiranje je značajno negativno povezano s pristupajućom ciljnom orijentacijom na učenje, te pozitivno povezano s ciljnom orijentacijom izbjegavanja truda. Drugim riječima, pristupajuća ciljna orijentacija na učenje vjerojatno dovodi do slabijeg korištenja samohendikepiranja, dok ciljna orijentacija izbjegavanja truda vjerojatno dovodi do većeg korištenja samohendikepiranja.

6.3. Razlike između pojedinih ispitivanih varijabli s obzirom na spol učenika i njihovu procjenu uspješnosti

Kako bismo odgovorili na drugi istraživački problem, odnosno ispitali postoji li statistički značajna razlika između rezultata ispitivanja strategija akademske emocionalne regulacije koje učenici koriste, njihovih ciljnih orijentacija, opće i akademske samoefikasnosti, te strategija samohendikepiranja s obzirom na spol učenika, te s obzirom na njihovu procjenu vlastite uspješnosti u školovanju (točnije subjektivnu procjenu koliko su bili uspješni s obzirom na prosječni uspjeh prethodne školske godine), izračunati su t-testovi za velike nezavisne uzorke. Rezultati izračunatih t-testova prikazani su u Tablici 3. i Tablici 4.

Tablica 3. Rezultati testiranja značajnosti razlika između ispitivanih varijabli s obzirom na spol učenika

| | <i>N_M</i> =57 | | <i>N_ž</i> =107 | | <i>t-test</i> | | |
|-----------------------------|--------------------------|-----------|---------------------------|-----------|---------------|-----------|----------|
| | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>t</i> | <i>df</i> | <i>p</i> |
| Prošli školski uspjeh | 4.035 | 0.681 | 3.981 | 0.727 | 0.461 | 162 | 0.645 |
| Očekivani školski uspjeh | 4.070 | 0.623 | 4.150 | 0.546 | -0.843 | 162 | 0.401 |
| Zadovoljstvo | 3.614 | 0.940 | 3.701 | 0.838 | -0.606 | 162 | 0.545 |
| ER preusmjeravanje pažnje | 4.187 | 0.583 | 4.136 | 0.702 | 0.468 | 162 | 0.641 |
| ER ventiliranje | 2.182 | 1.004 | 2.203 | 0.856 | -0.140 | 162 | 0.889 |
| ER izbjegavanje situacije | 2.097 | 1.111 | 1.986 | 1.105 | 0.609 | 162 | 0.543 |
| ER razvijanje kompetencija | 3.109 | 0.864 | 3.348 | 0.703 | -1.913 | 162 | 0.058 |
| ER reprocjena | 3.046 | 0.983 | 3.502 | 0.896 | -3.004** | 162 | 0.003* |
| ER respiracija | 2.453 | 1.167 | 2.687 | 1.035 | -1.320 | 162 | 0.189 |
| ER traženje soc. podrške | 2.572 | 0.923 | 3.373 | 0.922 | -5.302*** | 162 | 0.000* |
| ER supresija | 2.957 | 0.884 | 3.127 | 0.789 | -1.263 | 162 | 0.209 |
| Pristupajuća CO na učenje | 3.665 | 0.876 | 4.125 | 0.635 | -3.849*** | 162 | 0.000* |
| Izbjegavajuća CO na učenje | 3.084 | 1.065 | 3.527 | 1.027 | -2.602* | 162 | 0.010* |
| Pristupajuća CO na izvedbu | 2.912 | 1.083 | 2.480 | 1.091 | 2.423* | 162 | 0.016* |
| Izbjegavajuća CO na izvedbu | 3.649 | 1.088 | 3.966 | 0.834 | -2.076* | 162 | 0.039* |
| CO na izbjegavanje truda | 3.497 | 1.111 | 2.922 | 1.288 | 2.851** | 162 | 0.005* |
| Opća samoefikasnost | 3.779 | 0.625 | 3.714 | 0.687 | 0.591 | 162 | 0.555 |
| Akadska samoefikasnost | 4.746 | 1.113 | 4.887 | 1.035 | -0.813 | 162 | 0.417 |
| Samohendikepiranje | 2.558 | 0.769 | 2.643 | 0.901 | -0.600 | 162 | 0.550 |

značajna razlika * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Dobiveni rezultati pokazuju kako postoji statistički značajna razlika između učenika i učenica s obzirom na dvije strategije akademske emocionalne regulacije, točnije reprocjenu i traženje socijalne podrške, dok za ostale strategije akademske emocionalne regulacije nije dobivena značajna razlika s obzirom na spol učenika. Strategiju reprocjene i strategiju traženja socijalne podrške značajno su više koristile učenice za razliku od učenika. Nadalje, za sve subskele ciljnih orijentacija dobivena je značajna razlika s obzirom na spol učenika. Rezultati pokazuju kako su pristupajuću i izbjegavajuću ciljnu orijentaciju na učenje, te izbjegavajuću ciljnu orijentaciju na izvedbu značajno više usvajale učenice. S druge strane, učenici su značajno više usvajali pristupajuću ciljnu orijentaciju na izvedbu i ciljnu orijentaciju izbjegavanja truda. Zanimljivo je napomenuti kako kod varijabli samoefikasnosti, i opće i akademske, te samohendikepiranja nisu dobivene značajne razlike s obzirom na spol učenika.

Tablica 4. Rezultati testiranja značajnosti razlike između ispitivanih varijabli s obzirom na učeničku procjenu uspješnosti prošlogodišnjeg školskog postignuća

| | $N_{\text{Uspješni}} = 141$ | | $N_{\text{Neuspješni}} = 23$ | | <i>t-test</i> | | |
|-----------------------------|-----------------------------|-----------|------------------------------|-----------|---------------|-----------|----------|
| | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>t</i> | <i>df</i> | <i>p</i> |
| Prošli školski uspjeh | 4.085 | 0.671 | 3.478 | 0.731 | 3.974*** | 162 | 0.000 |
| Očekivani školski uspjeh | 4.227 | 0.512 | 3.478 | 0.511 | 6.502*** | 162 | 0.000 |
| Zadovoljstvo | 3.851 | 0.717 | 2.565 | 0.945 | 7.607*** | 162 | 0.000 |
| ER preusmjeravanje pažnje | 4.161 | 0.670 | 4.109 | 0.621 | 0.353 | 162 | 0.725 |
| ER ventiliranje | 2.185 | 0.915 | 2.261 | 0.877 | -0.368 | 162 | 0.713 |
| ER izbjegavanje situacije | 1.989 | 1.091 | 2.239 | 1.188 | -1.005 | 162 | 0.316 |
| ER razvijanje kompetencija | 3.299 | 0.802 | 3.052 | 0.476 | 1.435 | 162 | 0.153 |
| ER reprocijena | 3.342 | 0.957 | 3.357 | 0.926 | -0.070 | 162 | 0.944 |
| ER respiracija | 2.584 | 1.052 | 2.739 | 1.287 | -0.636 | 162 | 0.526 |
| ER traženje soc. podrške | 3.129 | 1.013 | 2.880 | 0.872 | 1.113 | 162 | 0.267 |
| ER supresija | 3.075 | 0.866 | 3.023 | 0.518 | 0.281 | 162 | 0.779 |
| Pristupajuća CO na učenje | 4.040 | 0.734 | 3.507 | 0.758 | 3.213** | 162 | 0.002 |
| Izbjegavajuća CO na učenje | 3.403 | 1.047 | 3.188 | 1.132 | 0.903 | 162 | 0.368 |
| Pristupajuća CO na izvedbu | 2.674 | 1.091 | 2.362 | 1.172 | 1.256 | 162 | 0.211 |
| Izbjegavajuća CO na izvedbu | 3.879 | 0.910 | 3.710 | 1.116 | 0.801 | 162 | 0.425 |
| CO na izbjegavanje truda | 2.991 | 1.210 | 3.928 | 1.263 | -3.423** | 162 | 0.001 |
| Opća samoefikasnost | 3.743 | 0.650 | 3.700 | 0.762 | 0.286 | 162 | 0.775 |
| Akadska samoefikasnost | 4.915 | 1.060 | 4.364 | 0.956 | 2.341* | 162 | 0.020 |
| Samohendikepiranje | 2.595 | 0.827 | 2.725 | 1.031 | -0.670 | 162 | 0.504 |

značajna razlika * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Rezultati testiranja značajnosti razlika između ispitivanih varijabli s obzirom na učeničku procjenu uspješnosti prošlogodišnjeg školskog postignuća pokazuju postojanje statistički značajne razlike između varijabli prošlog školskog uspjeha, očekivanog školskog uspjeha i zadovoljstva učenika. Naime, učenici koji su se procijenili uspješnima izvještavali su o većem prošlom i očekivanom školskom uspjehu, te o većem zadovoljstvu u odnosu na učenike koji su se procijenili neuspješnima. Za varijable pristupajuće ciljne orijentacije na učenje, ciljne orijentacije izbjegavanja truda, te za akademsku samoefikasnost, također je utvrđena statistički značajna razlika s obzirom na učenikovu procjenu uspješnosti. Rezultati prikazani u Tablici 4. navode na zaključak kako su oni učenici koji su se procijenili uspješnima imali izraženiju pristupajuću ciljnu orijentaciju na učenje, te izvještavali o značajno većoj akademskoj samoefikasnosti, dok su učenici koji su se procijenili neuspješnima imali izraženiju ciljnu orijentaciju na izbjegavanje truda. Zanimljivo je spomenuti kako za nijednu varijablu akademske emocionalne regulacije, kao ni za varijablu samohendikepiranja, nije dobivena statistički značajna razlika s obzirom na učeničke subjektivne procjene vlastite uspješnosti na kraju prošle školske godine.

6.4. Doprinosi pojedinih ispitivanih varijabli u objašnjenju školskog uspjeh, zadovoljstva učenika i samohendikepiranja

Kako bismo dobili odgovor na treći istraživački problem, odnosno ispitali u kojoj mjeri akademska emocionalna regulacija učenika, njihove usvojene ciljne orijentacije, te opća i akademska samoefikasnost doprinose njihovom školskom uspjehu, zadovoljstvu tim uspjehom, te korištenju strategija samohendikepiranja, provedene su hijerarhijske regresijske analize.

Spol predstavlja jednu od osnovnih demografskih varijabli koja se najčešće kontrolira u regresijskim analizama. Rezultati prikazani u Tablici 2. pokazuju nepostojanje statistički značajne povezanosti varijable spola ni s jednom od kriterijskih varijabli (prošli i očekivani školski uspjeh, zadovoljstvo učenika i samohendikepiranje) stoga nije uvršten kao prediktorska varijabla u zasebnim hijerarhijskim regresijskim analizama.

Provedene su četiri hijerarhijske regresijske analize za kriterije prošlog školskog uspjeha, očekivanog školskog uspjeha, zadovoljstva učenika i samohendikepiranja. U prvom koraku zasebnih hijerarhijskih analiza uveden je blok varijabli samoefikasnosti (opća i akademska samoefikasnost), u drugom koraku uveden je blok varijabli ciljnih orijentacija (pristupajuće i izbjegavajuće ciljne orijentacije na učenje i izvedbu, te ciljna orijentacija izbjegavanja truda). U trećem, posljednjem koraku uveden je blok varijabli emocionalne regulacije (preusmjeravanje pažnje, ventiliranje, izbjegavanje situacije, razvijanje kompetencija, reprocjena, respiracija, socijalna podrška i supresija). Rezultati zasebno provedenih hijerarhijskih regresijskih analiza prikazani su u tablicama 5, 6, 7 i 8.

Tablica 5. Doprinos samoefikasnosti, ciljnih orijentacija i strategija emocionalne regulacije u objašnjenju prošlog školskog uspjeha

| Prediktori | Prošli školski uspjeh | | |
|-----------------------------|-----------------------|---------------------|---------------------|
| | 1.korak (β) | 2.korak (β) | 3.korak (β) |
| 1) SAMOEFIKASNOST | | | |
| Opća samoefikasnost | -.171* | -.156 | -.063 |
| Akadska samoefikasnost | .464*** | .431*** | .377*** |
| 2) CILJNE ORIJENTACIJE | | | |
| Pristupajuća CO na učenje | | .001 | -.011 |
| Izbjegavajuća CO na učenje | | .062 | .083 |
| Pristupajuća CO na izvedbu | | .042 | -.080 |
| Izbjegavajuća CO na izvedbu | | .086 | .153 |
| CO izbjegavanja truda | | -.116 | -.101 |
| 3) EMOCIONALNA REGULACIJA | | | |
| Preusmjeravanje pažnje | | | -.031 |
| Ventiliranje | | | .084 |
| Izbjegavanje situacije | | | -.051 |
| Razvijanje kompetencija | | | .072 |
| Reprocjena | | | -.329*** |
| Respiracija | | | .044 |
| Traženje socijalne podrške | | | .078 |
| Supresija | | | -.074 |
| ΔR^2 | | .035 | .089* |
| R^2 | .167*** | .202*** | .291*** |

Napomena: ΔR^2 = doprinos pojedine grupe prediktora objašnjenju varijanci; R^2 = ukupni doprinos prediktora objašnjenju varijanci; * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

U prvom koraku hijerarhijske regresijske analize objašnjeno je 16,7% varijance kriterija školskog uspjeha na kraju prošle školske godine, a kao značajan pozitivan prediktor istaknula se akademska samoefikasnost ($\beta = .464$; $p < .001$) što znači da su učenici s većom akademskom samoefikasnosti imali i bolji školski uspjeh u prošloj školskoj godini. Opća samoefikasnost pokazala se kao značajan negativan prediktor prošlog školskog uspjeha ($\beta = -.171$; $p < .05$), no važno je naglasiti kako opća samoefikasnost u prethodno izračunatima koeficijentima korelacija nije pokazala značajnu povezanost s kriterijskom varijablom prošli školski uspjeh, dok je istovremeno korelirala s akademskom samoefikasnosti. Vjerojatno je ovdje riječ o supresorskom efektu. U drugom koraku analize uveden je blok varijabli ciljnih orijentacija učenika, te je objašnjeno dodatnih 3,5% varijance prošlog školskog uspjeha

($R^2=.202$; $p<.001$). Međutim, nijedna varijabla ciljne orijentacije nije se pokazala kao značajan prediktor prošlog školskog uspjeha. U trećem, posljednjem koraku uveden je blok varijabli strategija emocionalne regulacije kao prediktorskih varijabli. Strategija reprocjene pokazala se kao značajan negativan prediktor prošlog školskog uspjeha ($\beta=-.329$; $p<.001$). Dodavanjem bloka varijabli emocionalne regulacije objašnjeno je dodatnih 8,9% ukupne varijance prošlog školskog uspjeha. Također, uvođenjem strategija emocionalne regulacije u trećem koraku, beta ponderi za opću samoefikasnost su se promijenili, te je ona prestala biti značajan prediktor prošlog školskog uspjeha. Ovdje je vjerojatno riječ o medijatorskom efektu, te je moguća posredujuća uloga strategija emocionalne regulacije u objašnjenju povezanosti samoefikasnosti sa prošlim školskim uspjehom. U završnom koraku hijerarhijske regresijske analize objašnjeno je 29,1% varijance kriterija prošlog školskog uspjeha ($R^2=.291$; $p<.001$). Pritom je akademska samoefikasnost značajan pozitivan prediktor ($\beta=.377$; $p<.001$), a strategija reprocjene značajan negativan prediktor ($\beta=-.329$; $p<.001$) prošlog školskog uspjeha. Drugim riječima, učenici koji izvještavaju o većoj akademskoj samoefikasnosti i manjem korištenju reprocjene kao strategije emocionalne regulacije, postigli su veći školski uspjeh na kraju prošle školske godine.

Tablica 6. Doprinos samoefikasnosti, ciljnih orijentacija i strategija emocionalne regulacije u objašnjenju očekivanog školskog uspjeha

| Prediktori | Očekivani školski uspjeh | | |
|-----------------------------|--------------------------|---------------------|---------------------|
| | 1.korak (β) | 2.korak (β) | 3.korak (β) |
| 1) SAMOEFIKASNOST | | | |
| Opća samoefikasnost | -.150 | -.121 | -.074 |
| Akadska samoefikasnost | .566*** | .499*** | .463*** |
| 2) CILJNE ORIJENTACIJE | | | |
| Pristupajuća CO na učenje | | .027 | .031 |
| Izbjegavajuća CO na učenje | | .059 | .089 |
| Pristupajuća CO na izvedbu | | .116 | .047 |
| Izbjegavajuća CO na izvedbu | | .139 | .191* |
| CO izbjegavanja truda | | -.167* | -.188* |
| 3) EMOCIONALNA REGULACIJA | | | |
| Preusmjeravanje pažnje | | | .005 |
| Ventiliranje | | | .067 |
| Izbjegavanje situacije | | | -.021 |
| Razvijanje kompetencija | | | .080 |
| Reprocjena | | | -.224** |
| Respiracija | | | -.036 |
| Traženje socijalne podrške | | | .082 |
| Supresija | | | -.149 |
| ΔR^2 | | .089** | .059* |
| R^2 | .26*** | .349*** | .409*** |

Napomena: ΔR^2 = doprinos pojedine grupe prediktora objašnjenju varijanci; R^2 = ukupni doprinos prediktora objašnjenju varijanci; * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

U prvom koraku hijerarhijske regresijske analize, varijabla akademska samoefikasnost se pokazala kao značajan pozitivan prediktor ($\beta = .566$; $p < .001$) očekivanog školskog uspjeha, te je objašnjeno 26% ukupne varijance očekivanog školskog uspjeha ($R^2 = .26$; $p < .001$). Naime, veća akademska samoefikasnost učenika pridonosila je većem očekivanom školskom uspjehu. U drugom koraku u hijerarhijsku analizu uveden je blok varijabli ciljnih orijentacija. Ciljna orijentacija izbjegavanja truda pokazala se značajnim negativnim prediktorom očekivanog školskog uspjeha ($\beta = -.167$; $p < .05$). Što je učenik imao veću ciljnu orijentaciju izbjegavanja truda, to je njegov očekivani školski uspjeh bio manji. Uvođenjem varijabli ciljnih orijentacija u analizu objašnjeno je dodatnih 8,9% varijance očekivanog školskog uspjeha, te je ukupna objašnjena varijanca kriterija očekivanog školskog uspjeha iznosila

34,9% ($R^2 = .349$; $p < .001$). U posljednjem koraku, uveden je blok varijabli strategija emocionalne regulacije. Postotak objašnjene varijance očekivanog školskog uspjeha povećao se za 5,9%, a strategija reprocjene pokazala se značajnim negativnim prediktorom očekivanog školskog uspjeha ($\beta = -.224$; $p < .01$). Uvođenjem emocionalne regulacije u hijerarhijsku analizu, beta ponder za izbjegavajuću ciljnu orijentaciju na izvedbu se promijenio, te je izbjegavajuća ciljna orijentacija na izvedbu postala značajan pozitivan prediktor očekivanog školskog uspjeha ($\beta = .191$; $p < .05$). Riječ je o efektu supresor varijable, koja umanjuje varijabilitet drugog prediktora i time poboljšava prognozu. Općenito, rezultati hijerarhijskih analiza su osjetljivi na interkorelacije prediktora zbog kojih može doći do promjena u značajnosti pojedinog prediktora uslijed uvođenja nove skupine varijabli. U završnom koraku hijerarhijske regresijske analize ukupni postotak objašnjene varijance očekivanog školskog uspjeha iznosio je 40,9% ($R^2 = .409$; $p < .01$), te su akademska samoeфикаsnost ($\beta = .463$; $p < .001$) i izbjegavajuća ciljna orijentacija na izvedbu ($\beta = .191$; $p < .05$) bili značajni pozitivni prediktori očekivanog školskog uspjeha, dok su reprocjena ($\beta = -.224$; $p < .01$) i ciljna orijentacija izbjegavanja truda ($\beta = -.188$; $p < .05$) bili značajni negativni prediktori očekivanog školskog uspjeha. Drugim riječima, veća samoeфикаsnost i usvajanje izbjegavajuće ciljne orijentacije na izvedbu doprinosili su većim očekivanom školskom uspjehu, dok je korištenje reprocjene i usvajanje ciljne orijentacije izbjegavanja truda doprinosilo manjem očekivanom školskom uspjehu.

Tablica 7. Doprinos samoefikasnosti, ciljnih orijentacija i emocionalne regulacije u objašnjenju zadovoljstva učenika

| Prediktori | Zadovoljstvo učenika | | |
|-----------------------------|----------------------|---------------------|---------------------|
| | 1.korak (β) | 2.korak (β) | 3.korak (β) |
| 1) SAMOEFIKASNOST | | | |
| Opća samoefikasnost | -.014 | -.051 | -.055 |
| Akadska samoefikasnost | .366*** | .344*** | .321*** |
| 2) CILJNE ORIJENTACIJE | | | |
| Pristupajuća CO na učenje | | .051 | .072 |
| Izbjegavajuća CO na učenje | | -.115 | -.108 |
| Pristupajuća CO na izvedbu | | .084 | .062 |
| Izbjegavajuća CO na izvedbu | | -.094 | .002 |
| CO izbjegavanja truda | | -.174* | -.239** |
| 3) EMOCIONALNA REGULACIJA | | | |
| Preusmjeravanje pažnje | | | .110 |
| Ventiliranje | | | -.106 |
| Izbjegavanje situacije | | | .017 |
| Razvijanje kompetencija | | | .002 |
| Reprocjena | | | -.190* |
| Respiracija | | | .164 |
| Traženje socijalne podrške | | | .066 |
| Supresija | | | -.165 |
| ΔR^2 | | .052 | .068 |
| R^2 | .129*** | .181*** | .249*** |

Napomena: ΔR^2 = doprinos pojedine grupe prediktora objašnjenju varijanci; R^2 = ukupni doprinos prediktora objašnjenju varijanci; * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

U prvom koraku hijerarhijske regresijske analize objašnjeno je 12,9% ($R^2 = .129$; $p < .001$) ukupne varijance zadovoljstva učenika. Značajan prediktor u prvom koraku pokazala se akademska samoefikasnost ($\beta = .366$; $p < .001$) što znači da veća akademska samoefikasnost učenika dovodi i do većeg zadovoljstva učenika. U drugom koraku, uvođenjem bloka varijabli ciljnih orijentacija kao potencijalnih prediktora objašnjeno je dodatnih 5,2% varijance zadovoljstva učenika, a kao značajan negativan prediktor pokazala se ciljna orijentacija izbjegavanja truda ($\beta = -.174$; $p < .05$). U posljednjem, trećem koraku uveden je blok varijabli strategija emocionalne regulacije, te se strategija reprocjene pokazala značajnim negativnim prediktorom zadovoljstva učenika ($\beta = -.190$; $p < .05$). Strategije emocionalne regulacije objašnjavaju dodatnih 6,8% varijance, te je ukupna objašnjena varijanca zadovoljstva učenika

nakon provedene analize iznosila 24,9% ($R^2=.249$; $p<.001$). Prema tome, učenici koji su izvještavali o većoj akademskoj samoefikasnosti, a manjoj upotrebi strategije reprocjene i ciljne orijentacije izbjegavanja truda, bili su zadovoljniji svojim školskim uspjehom u prethodnoj školskoj godini.

Na kraju možemo spomenuti da s obzirom na visoku i logičnu povezanost prošlog (ostvarenog) školskog uspjeha i zadovoljstva tim ostvarenim uspjehom, nije čudno da su obrasci prediktora među ispitivanim varijablama za ta dva kriterija slični.

Tablica 8. Doprinos samoefikasnosti, ciljnih orijentacija i strategija emocionalne regulacije u objašnjenju samohendikepiranja

| Prediktori | Samohendikepiranje | | |
|-----------------------------|---------------------|---------------------|---------------------|
| | 1.korak (β) | 2.korak (β) | 3.korak (β) |
| 1) SAMOEFIKASNOST | | | |
| Opća samoefikasnost | .177* | .225** | .093 |
| Akademski samoefikasnost | -.127 | -.059 | .003 |
| 2) CILJNE ORIJENTACIJE | | | |
| Pristupajuća CO na učenje | | -.172 | -.223* |
| Izbjegavajuća CO na učenje | | .185* | .151 |
| Pristupajuća CO na izvedbu | | -.115 | .067 |
| Izbjegavajuća CO na izvedbu | | .137 | -.004 |
| CO izbjegavanja truda | | .285*** | .198* |
| 3) EMOCIONALNA REGULACIJA | | | |
| Preusmjeravanje pažnje | | | .099 |
| Ventiliranje | | | -.027 |
| Izbjegavanje situacije | | | .281*** |
| Razvijanje kompetencija | | | .022 |
| Reprocjena | | | .225** |
| Respiracija | | | -.145 |
| Traženje socijalne podrške | | | .231** |
| Supresija | | | -.077 |
| ΔR^2 | | .15*** | .173*** |
| R^2 | .026 | .176*** | .349*** |

Napomena: ΔR^2 = doprinos pojedine grupe prediktora objašnjenju varijanci; R^2 = ukupni doprinos prediktora objašnjenju varijanci; * $p<.05$; ** $p<.01$; *** $p<.001$

U prvom koraku hijerarhijske regresijske analize objašnjeno je svega 2,6% ($R^2=.026$; $p<.122$) ukupne varijance kriterija samohendikepiranje, te se varijabla opće samoefikasnosti

istakla kao značajan pozitivan prediktor samohendikepiranja ($\beta=.177$; $p<.05$). Međutim, važno je istaknuti da koeficijent determinacije u prvom koraku hijerarhijske analize nije bio značajan. Također, opća samoefikasnost nije bila značajno povezana sa samohendikepiranjem u prethodno izračunatima koeficijentima korelacija prikazanima u Tablici 2. pa je njezina dobivena značajna prediktivna vrijednost vjerojatno rezultat supresorskog efekta. U drugom koraku hijerarhijske analize uveden je blok varijabli ciljnih orijentacija, te je ukupna objašnjena varijanca samohendikepiranja porasla za 15% ($R^2=.176$; $p<.001$), a kao značajni pozitivni prediktori samohendikepiranja pokazale su se izbjegavajuća ciljna orijentacija na učenje ($\beta=.185$; $p<.05$), te ciljna orijentacija izbjegavanja truda ($\beta=.285$; $p<.001$). U prethodno izračunatim koeficijentima korelacija, izbjegavajuća ciljna orijentacija na učenje nije značajno povezana sa samohendikepiranjem, stoga je njezina značajna prediktivna vrijednost vjerojatno rezultat supresorskog efekta. U trećem koraku hijerarhijske analize uveden je blok varijabli strategija emocionalne regulacije. Ukupna objašnjena varijanca samohendikepiranja porasla je za 17,3%, te su se značajnim pozitivnim prediktorima samohendikepiranja pokazale strategije izbjegavanja situacije ($\beta=.283$; $p<.001$), reprocjene ($\beta=.225$; $p<.01$) i traženje socijalne podrške ($\beta=.231$; $p<.01$). Strategija traženja socijalne podrške također nije bila prethodno značajno povezana sa samohendikepiranjem pa je i njena značajna prediktivna vrijednost za kriterij samohendikepiranje vjerojatno rezultat supresorskog efekta. Nadalje, dodavanjem bloka varijabli strategija emocionalne regulacije, prediktivne vrijednosti opće samoefikasnosti, pristupajuće ciljne orijentacije na učenje i izbjegavajuće ciljne orijentacije na učenje se mijenjaju. Opća samoefikasnost i izbjegavajuća ciljna orijentacija na učenje gube svoju prediktivnu vrijednost, dok pristupajuća ciljna orijentacija na učenje postaje značajan negativan prediktor samohendikepiranja ($\beta=-.223$; $p<.05$). Promjena njihovih prediktivnih vrijednost vjerojatno je rezultat medijatorskog i supresorskog efekta. Ukupna objašnjena varijanca samohendikepiranja na kraju hijerarhijske analize iznosila je 34,9% ($R^2=.349$; $p<.001$), te su se značajnim pozitivnim prediktorima pokazale strategije izbjegavanja situacije, reprocjena i traženje socijalne podrške, te ciljna orijentacija izbjegavanja truda, dok je pristupajuća ciljna orijentacija na učenje bila značajan negativan prediktor samohendikepiranja. Naime, učenici koji su više izbjegavali situacije koje pobuđuju neugodne emocije, koji su više vršili reprocjenu situacije i više tražili podršku od drugih kako bi regulirali svoje emocije, te koji su više usvajali ciljnu orijentaciju izbjegavanja truda više su koristili samohendikepiranje. S druge strane, učenici koji su u većoj mjeri koristili pristupajuću ciljnu orijentaciju na učenje manje su koristili samohendikepiranje.

7. RASPRAVA

Akademski i karijerni životni ishodi pojedinca uvelike su određeni njegovim školskim postignućem. Zbog njegove izričite važnosti za budućnost pojedinca, ovim istraživanjem pobliže se istražilo pojedine motivacijske i emocionalne komponente samoreguliranog učenja koje utječu na zadovoljstvo učenika i učestalost korištenja samohendikepiranja, a samim time i na školski uspjeh. Glavni cilj istraživanja bio je utvrditi u kojoj mjeri učenikova samoeфикаsnost, njegove ciljne orijentacije i strategije emocionalne regulacije koje koristi doprinose školskom uspjehu, zadovoljstvu i korištenju samohendikepirajućeg ponašanja.

7.1. Povezanost školskog uspjeha, zadovoljstva i samohendikepiranja sa samoeфикаsnosti, ciljnim orijentacijama učenika i strategijama emocionalne regulacije

Prvi istraživački problem bio je utvrditi obrasce povezanosti između ispitivanih varijabli samoeфикаsnosti, ciljnih orijentacija i emocionalne regulacije te školskog uspjeha (prošlog i očekivanog), zadovoljstva i samohendikepiranja učenika. Dobivena je značajna povezanost akademske samoeфикаsnosti sa školskim uspjehom (prošlim i očekivanim) i zadovoljstvom učenika. Naime, što je učenikova percepcija vlastite akademske ефикаsnosti veća, veći je i njegov školski uspjeh i zadovoljstvo. Dobivene povezanosti akademske samoeфикаsnosti sa školskim uspjehom i zadovoljstvom su u skladu s literaturom koja navodi kako samoeфикасни učenici ulažu više truda, ustraju u zadatku unatoč poteškoćama, otporniji su na neuspjehe, imaju veći optimizam i nižu anksioznost, koriste se učinkovitim strategijama i reguliraju svoje učenje, te općenito postižu bolji školski uspjeh i samim time imaju veće zadovoljstvo (Patrick i sur., 1997; prema Sorić i Vulić-Prtorić, 2006; Van Dinther i sur., 2011; Caprara i sur., 2011; sve prema Sorić, 2014; Pajares, 2005). Nadalje, zadovoljstvo učenika u ovom istraživanju povezano je i s općom samoeфикаsnosti učenika. Učenici koji se općenito smatraju ефикаsnima u suočavanju sa svakodnevnim, različitim stresnim situacijama procjenjuju se i zadovoljnijima svojim školskim postignućima.

Ispitana je i povezanost školskog uspjeha, zadovoljstva učenika i samohendikepiranja s ciljnim orijentacijama učenika. U rezultatima se ističe adaptivna vrijednost pristupajuće ciljne orijentacije na učenje, te maladaptivna vrijednost ciljne orijentacije izbjegavanja truda. Naime, ukoliko učenik ima usvojenu pristupajuću ciljnu orijentaciju na učenje, ima i veći

školski uspjeh, te je zadovoljniji i manje koristi strategije samohendikepiranja. S druge strane, ukoliko je učenik orijentiran na izbjegavanja truda, njegov školski uspjeh i zadovoljstvo je manje, te više koristi strategije samohendikepiranja. Dobivene su povezanosti i drugih vrsta ciljnih orijentacija sa školskim uspjehom. Naime, učenikov prošli školski uspjeh je bio veći što je učenik uz već spomenutu pristupajuću imao i usvojenu izbjegavajuću ciljnu orijentaciju na učenje, te pristupajuću ciljnu orijentaciju na izvedbu. Očekivani školski uspjeh učenika bio je to veći što je učenik imao više usvojenu i ciljnu orijentaciju na učenje i ciljnu orijentaciju na izvedbu (pristupajuću i izbjegavajuću). Iako se smatra da ciljna orijentacija usmjerena na izvedbu pokazuje negativnije efekte od ciljne orijentacije usmjerene na učenje, ona može biti povezana s adaptivnim ishodima. Primjerice, u obrazovnim sustavima, poput našeg obrazovnog sustava, koji su orijentirani na izvedbu gdje je ocjena glavno selekcijsko sredstvo, učenici mogu biti motivirani željom za dobrim ocjenama i željom za izbjegavanjem negativnih evaluacija (Riviero i sur., prema Rupčić i Kolić-Vehovec, 2004). Bouffard i suradnici (1995; prema Rupčić i Kolić-Vehovec, 2004), te Wentzel (1991; prema Rupčić i Kolić-Vehovec, 2004) ističu kako je najpoželjnija ciljna orijentacija upravo kombinacija interesa za ovladavanjem novim znanjem i vještinama, te interesa za dobivanjem dobrih ocjena i superiornosti nad drugima. Stoga, kombinacija ciljnih orijentacija usmjerenih na učenje i ciljnih orijentacija usmjerenih na izvedbu može dovesti do fleksibilnosti učenika u suočavanju s različitim problemima u školi i školskoj situaciji. Rezultati u ovom istraživanju svakako potvrđuju da učenici s većom pristupajućom ciljnom orijentacijom na učenje imaju veći školski uspjeh i zadovoljstvo, te manje koriste samohendikepiranje, dok učenici s ciljnom orijentacijom izbjegavanja truda imaju lošiji školski uspjeh i manje zadovoljstvo, te više koriste samohendikepiranje.

Testirana je i povezanost strategija emocionalne regulacije sa školskim uspjehom i samohendikepiranjem. Zanimljiv nalaz je negativna povezanost strategije reprocjene sa školskim uspjehom (prošlim i očekivanim), te pozitivna povezanost sa samohendikepiranjem. Naime, veće korištenje reprocjene u regulaciji emocija doprinosi lošijem školskom uspjehu i većem samohendikepiranju. U literaturi se općenito navodi kako je reprocjena strategija koja je usmjerena na antecedente emocionalnog odgovora, te uključuje doživljavanje više pozitivnih i manje negativnih emocija i povezana je s adaptivnim ishodima (Gross i John, 2003; Schutz i sur., 2004; prema Burić, Sorić i Penezić, 2016). Međutim, u istraživanju Sheppes i Meiran (2007; prema Urry, 2009) ustanovljeno je da je za reprocjenu važno kada se ona odvija. Reprocjena je manje efikasna u reguliranju neugodnih emocija kada se odvija

kasnije u procesu generiranja emocije. U istraživanju Burić, Sorić i Penezić (2016) reprocjena je također bila povezana s lošijom akademskom izvedbom i doživljavanjem neugodnih emocija u većem opsegu što se može objasniti i samim sadržajem čestica koje ispituju korištenje reprocjene – većina čestica uključuje podcjenjivanje relevantnosti i osobnog značenja akademske situacije koja uzrokuje neugodne emocije što dugoročno može biti nepoželjno za akademske emocije te samim time i školski uspjeh i učestalost samohendikepiranja.

Nadalje, školski uspjeh je bio pozitivno povezan sa strategijom razvijanja kompetencija i sa strategijom traženja socijalne podrške. Strategija razvijanja kompetencija uključuje ponašanje i akcije učenika s ciljem razvijanja sposobnosti i kompetencija koje mogu smanjiti ili spriječiti mogućnost javljanja neugodnih emocija. Učenik može učiti više, bolje organizirati svoje učenje ili se motivirati na način da uči na zanimljivom primjeru. S druge strane, strategija traženja socijalne podrške uključuje učenikovo dijeljenje neugodnih emocija i traženje podrške od bliskih osoba (Burić, Sorić i Penezić, 2016) što učeniku može pomoći u rješavanju akademskih zadataka i rezultirati boljim školskim uspjehom.

Također, uz reprocjenu, dobivena je i značajna pozitivna povezanost samohendikepiranja sa strategijama preusmjeravanja pažnje i izbjegavanja situacije. Ove dvije strategije karakterizira izbjegavanje akademske situacije i preusmjeravanje učenikove pažnje kako bi se izbjeglo ili blokiralo emocionalno iskustvo. No, u akademskim uvjetima, učenik ne može izbjeći situaciju koja pobuđuje neugodne emocije niti može svoju pažnju preusmjeriti od te situacije. Primjerice, polaganje ispita predstavlja situaciju koja pobuđuje neugodne emocije, te učenikovi pokušaji izbjegavanja te situacije ili preusmjeravanja pažnje od situacije mogu biti povezani s neadaptivnim ishodima, poput samohendikepiranja.

Opisani nalazi su u skladu s postavljenom hipotezom prema kojoj je pretpostavljeno postojanje značajnih povezanosti školskog uspjeha, zadovoljstva i samohendikepiranja s akademskom samoefikasnosti, ciljnim orijentacijama i strategijama emocionalne regulacije.

7.2. Razlike između ispitivanih varijabli s obzirom na spol i procjenu uspješnosti učenika

Testiranjem značajnosti razlika između ispitivanih varijabli s obzirom na spol učenika ustanovljeno je da postoji značajna razlika u korištenju pojedinih vrsta ciljnih orijentacija

između učenika i učenica. Naime, učenice su izvještavale o većoj usvojenosti pristupajuće i izbjegavajuće ciljne orijentacije na učenje, te izbjegavajuće ciljne orijentacije na izvedbu, dok su učenici imali izraženiju pristupajuću ciljnu orijentaciju na izvedbu i ciljnu orijentaciju izbjegavanja truda. Rezultati su dijelom u skladu s rezultatima prijašnjih istraživanja koja su ispitivala spolne razlike u ciljnim orijentacijama (Patick, Ryan i Pintrich, 1999; Roeser, Midgley i Urđan, 1996; sve prema Stanišak Pilatuš i sur., 2013; Midgley i Urđan, 1995). Prema rezultatima prijašnjih istraživanja učenice su za razliku od učenika više sklone orijentaciji na učenje, te više usvajaju kombinaciju korištenja ciljne orijentacije na učenje i ciljne orijentacija na izvedbu dok učenici više usvajaju kombinaciju ciljne orijentacije na izvedbu i ciljnu orijentaciju izbjegavanja truda (Meece i Holt, 1993; Niemivirta, 1996; Rijavec i Brdar, 2002; Thorkildsen i Nicholls, 1998; sve prema Stanišak Pilatuš i sur., 2013). Također, rezultati ispitivanja Thorkildsena i Nichollsa (1998; prema Stanišak Pilatuš i sur., 2013) i Rijavec i Brdar (2002; prema Stanišak Pilatuš i sur., 2013) pokazuju kako su učenici više od učenica skloniji orijentaciji izbjegavanja truda. Rezultati dobiveni u ovom istraživanju dijelom potvrđuju postavljenu hipotezu koja pretpostavlja učestalije korištenje ciljnih orijentacija na učenje kod učenica, te učestalije korištenje ciljnih orijentacija na izvedbu i ciljne orijentacije izbjegavanja truda kod učenika.

Ustanovljena je i razlika u korištenju pojedinih strategija emocionalne regulacije s obzirom na spol učenika. Naime, ustanovljeno je da učenice znatno više od učenika koriste reprocjenu i traženje socijalne podrške kao strategije emocionalne regulacije. Tamres, Janicki i Helgeson (2002; prema Nolen-Hoeksema i Aldao, 2011), te Sorić, Penezić i Burić (2013) su također ustanovili razliku u korištenju strategija emocionalne razlike s obzirom na spol ispitanika. Žene su češće izvještavale o korištenju strategija reprocjene i traženja socijalne podrške za razliku od muškaraca. Veća upotreba strategije traženja socijalne podrške kod žena pronađena je i u istraživanju Silk i suradnika (2003; prema Zimmerman i Iwanski, 2014). Prijašnja istraživanja ističu kako ova razlika u učestalosti korištenja pojedinih strategija emocionalne regulacije može biti rezultat bioloških razlika, odnosno razlika u emocionalnoj reaktivnosti i regulaciji baziranoj na moždanim procesima (Domes i sur, 2010; prema Zimmerman i Iwanski, 2014), te razlika u ekspresivnosti (Chaplin i Aldao, 2013; prema Zimmerman i Iwanski, 2014) ili rezultat različitih procesa socijalizacije (Saarni i sur., 2006; prema Zimmerman i Iwanski, 2014; Kring i Gordon, 1998; prema Kwon, Yoon, Joormann i Kwon, 2013). Općenito se smatra da žene za razliku od muškaraca doživljavaju emocije u većem broju, te više izvještavaju o njima, stoga neki istraživači sugeriraju kako su razlike u

emocionalnoj regulaciji koje se najčešće nalaze s obzirom na spol ispitanika uzrokovane većom emocionalnom reaktivnošću žena (McRea, Ochsner, Mauss, Gabrieli i Gross, 2008; Zlomke i Hahn, 2010; prema Sorić, 2014). Dobiveni nalazi govore u prilog dijelu postavljene hipoteze prema kojoj će učenice izvještavati o većem korištenju strategija emocionalne regulacije zbog svoje veće emocionalne reaktivnosti.

Utvrđene su i razlike između pojedinih ispitivanih varijabli s obzirom da li su učenici svoj prošli školski uspjeh procijenili uspjehom ili neuspjehom. Naime, učenici koji su svoj prošli školski uspjeh procijenili uspjehom imali su veći školski uspjeh (prošli i očekivani) i veće zadovoljstvo za razliku od učenika koji su svoj prošlogodišnji školski uspjeh procijenili neuspjehom. Ovakvi nalazi su u skladu s očekivanjima, jer ukoliko je učenik postigao lošiji prošlogodišnji školski uspjeh, te njime nije zadovoljan, logično je i da će svoj školski uspjeh procijeniti neuspjehom.

Nadalje, testiranjem razlike akademske samoefikasnosti između učenika koji su svoj prošlogodišnji uspjeh procijenili uspjehom ili neuspjehom ustanovljeno je da učenici koji su svoj prošlogodišnji školski uspjeh procijenili uspjehom imaju znatno veću percepciju akademske samoefikasnosti za razliku od učenika koji su prošlogodišnji školski uspjeh procijenili neuspjehom. Ovaj nalaz potvrđuje dio hipoteze koja pretpostavlja veću percipiranu samoefikasnost uspješnih učenika. Naime, akademska samoefikasnost uključuje učenikovo uvjerenje u uspješno obavljanje akademskih zadataka i postizanje određenih akademskih ciljeva. Učenik koji se percipira visoko samoefikasnim usvaja pozitivne navike kao što je dublje kognitivno procesiranje, kognitivna uključenost, uključivanje u izazovne zadatke i upotreba strategija samoreguliranja (Pintrich 2000; Pintrich i DeGroot, 1990; sve prema Hsieh, Sullivan i Guerra, 2007), a sve zajedno može doprinijeti učenikovom akademskom uspjehu.

Također, učenici koji su svoj prošlogodišnji uspjeh procjenjivali uspješnim znatno su više koristili pristupajuću ciljnu orijentaciju na učenje koja se u literaturi opisuje kao najpozitivniji oblik ciljne orijentacije koji je povezan s brojnim poželjnim ishodima kao što je bolja samoregulacija (Pajares i Valiante, 2011; prema Sorić, 2014), veća samoefikasnost i pozitivni afekt pri učenju (Pekrun, Elliot i Maier, 2006; Elliot i Pekrun, 2007; Coutinho i Neuman, 2008; Tyson, Linnenbrink-Garcia i Hill, 2009; sve prema Sorić, 2014; Burić, 2010; Burić i Sorić, 2011; Rupčić i Kolić-Vehovec, 2004). S druge strane, učenici koji su svoj prošlogodišnji školski uspjeh procijenili neuspjehom u ovom istraživanju su znatno više

koristili ciljnu orijentaciju izbjegavanja truda. Ovaj nalaz u skladu je s nalazima prijašnjih istraživanja koja su utvrdila kako učenici sa snažno izraženom ciljnom orijentacijom izbjegavanja truda teže slabijem akademskom postignuću, te se u skladu sa slabijim postignućem procjenjuju i manje uspješnima (Meece i sur., 1988; Meece i Holt, 1993; Nolen, 1988; Skaalvik, 1997; Urdan, 1997; sve prema Jurić 2004). Naime, učenici s usvojenom ciljnom orijentacijom izbjegavanja truda su pasivni i nezainteresirani u školi, percipiraju svoje učenje kao besmisleno, osjećaju se manje kompetentnima i skloniji su eksternalnim atribucijama (Burić i Sorić, 2011). Dobiven nalaz da uspješni učenici znatno više usvajaju pristupaću ciljnu orijentaciju na učenje dok neuspješni učenici znatno više usvajaju ciljnu orijentaciju izbjegavanja truda, potvrđuju hipotezu prema kojoj će između uspješnih i neuspješnih učenika postojati razlika s obzirom na usvojene ciljne orijentacije.

7.3. Doprinosi pojedinih ispitivanih varijabli u objašnjenju školskog uspjeha, zadovoljstva i samohendikepiranja

Kako bi ispitali doprinosi samoefikasnosti, ciljnih orijentacija i strategija emocionalne regulacije u objašnjenju školskog uspjeha, zadovoljstva učenika i samohendikepiranja provedene su četiri zasebne hijerarhijske regresijske analize.

Akademski samoefikasnost ističe se kao značajan pozitivan prediktor školskog uspjeha (prošlog i očekivanog) i zadovoljstva učenika čime je potvrđen dio hipoteze koji pretpostavlja pozitivnu prediktivnu vrijednost samoefikasnosti za školski uspjeh i zadovoljstvo učenika. Dobivena značajna prediktivna vrijednost akademske samoefikasnosti za školski uspjeh i zadovoljstvo u skladu je s nalazom Schunk i Pajares (2009; prema Sorić, 2014) koji su zaključili kako samoefikasnost objašnjava 25% varijance školskog postignuća. U ovom istraživanju samoefikasnost objašnjava 16,7% varijance prošlog školskog uspjeha, te 26% varijance očekivanog školskog uspjeha, dok je za kriterij zadovoljstva učenika samoefikasnost objasnila 12,9% varijance. Učenici koji se percipiraju visoko samoefikasnima duže ustraju u zadacima kada naiđu na prepreke, ulažu više truda u učenje, te doživljavaju manje različitih emocionalnih reakcija kada su suočeni s teškoćama u učenju za razliku od učenika koji sumnjaju u svoje sposobnosti (Bandura, 1997; prema Zimmerman, 2000). Mnogobrojna istraživanja samoefikasnosti i njezinih relacija s učenjem, motivacijom i samoregulacijom učenja otkrila su mnogo dobrobiti i pozitivan utjecaj samoefikasnosti na

uspjeh i učenje učenika (Bong, 2001; Chemers i sur., 2001; Gore, 2006; Multon, Brown i Lent, 1991; Zajacova, Lynch i Espenshade, 2005; sve prema Hsieh, Sullivan i Guerra, 2007), te su potvrdila pozitivnu povezanost samoefikasnosti i školskog postignuća (Van Dintheer i sur., 2011; Caprara i sur., 2011; sve prema Sorić, 2014). Nadalje, visoka razina samoefikasnosti učenika vodi većem optimizmu i nižoj anksioznosti kod učenika (Pajares, 2005), te ovi učenici doživljavaju manje razine stresa u školskom kontekstu (Pajares, 2002; McCormick i McPherson, 2003; sve prema Sorić, 2014) što na kraju dovodi i do njihovog većeg zadovoljstva.

Valja istaknuti kako akademska samoefikasnost nije imala značajnu prediktivnu vrijednost za samohendikepiranje učenika. Naime, nisu ustanovljene ni povezanosti samoefikasnosti sa samohendikepiranjem. Ovaj nalaz nije u skladu s postavljenom hipotezom ni s prethodnim istraživanjima koja ističu povezanost samoefikasnosti i samohendikepiranja (Ommundsen, Haugen i Thorleif, 2005; prema Komarraju i Nadler, 2013). Međutim, i u istraživanju Midgley i Urdan (1995) samoefikasnost također nije bila značajan prediktor samohendikepiranja.

Uvođenjem ciljnih orijentacija u hijerarhijsku analizu, ustanovljeno je da je ciljna orijentacija izbjegavanja truda značajan negativan prediktor očekivanog školskog uspjeha i zadovoljstva. S druge strane, ciljna orijentacija izbjegavanja truda bila je značajan pozitivan prediktor samohendikepiranja. Nalazi su u skladu s dijelom hipoteze koja pretpostavlja da će ciljna orijentacija izbjegavanja truda biti značajan pozitivan prediktor samohendikepiranja. Drugim riječima, učenici s usvojenom ciljnom orijentacijom izbjegavanja truda imat će lošiji školski uspjeh i manje zadovoljstvo, te će više koristiti strategije samohendikepiranja. Ciljnu orijentaciju izbjegavanja truda karakterizira nastojanje učenika da uloži što manje truda kako bi postigao željeni cilj. Ovi učenici su prvenstveno motivirani željom da izbjegnu izazove i situacije koje potencijalno ugrožavaju njihovo samopoštovanje, te su u školi pasivni i nezainteresirani i percipiraju svoje učenje kao besmisleno (Burić i Sorić, 2011). Ciljna orijentacija izbjegavanja truda povezana je s manje adaptivnim kognitivnim, motivacijskim i afektivnim ishodima (Seifert i O'Keefe, 2001; Jarvis i Seifert, 2002; Seifert, 2004; sve prema Burić i Sorić, 2011), te u skladu s tim i s nižim školskim postignućem i zadovoljstvom, te većim korištenjem samohendikepiranja.

Nadalje, pristupajuća ciljna orijentacija na učenje istakla se kao značajan negativan prediktor samohendikepiranja, dok za školski uspjeh i zadovoljstvo nije imala značajnu

prediktivnu vrijednost. Usvajanje pristupajuće ciljne orijentacije na učenje, kao najpozitivnijeg oblika ciljne orijentacije koji je povezan s brojnim poželjnim ishodima doprinosi smanjenom korištenju samohendikepiranja. Drugim riječima, učenici koji imaju izraženu ovu ciljnu orijentaciju će manje koristiti strategije samohendikepiranja. Oni se usmjeravaju na razvijanje svojih sposobnosti i stjecanje vještina koje su im potrebne za savladavanje zadataka. Ukoliko dožive neuspjeh oni ga ne shvaćaju kao nešto negativno, već kao korisnu povratnu informaciju o tome da je strategija koja je korištena u zadatku neefikasna i da je potrebno uložiti više truda i domišljatosti (Elliot i Dweck, 1988; prema Breland, 2001; Dweck, 2000; prema Mattern, 2005). Njih ne zanima kakav je njihov učinak u odnosu na učinak drugih učenika, već se vrednuju prema vlastitim, internalnim standardima (Sorić, 2014). Nadalje, oni se ne zabrinjavaju oko toga kako će njihov uradak na zadatku biti evaluiran već se usmjeravaju na poboljšavanje razumijevanja tog zadatka (Dweck, 1986; Dweck i Leggett, 1988; Elliot i Dweck, 1988; Farr i sur., 1993; sve prema Breland, 2001) što na kraju pridonosi manjem korištenju samohendikepirajućih strategija.

Zanimljiv je nalaz da je izbjegavajuća ciljna orijentacija na izvedbu značajan pozitivan prediktor očekivanog školskog uspjeha. U mnogim istraživanjima ova ciljna orijentacija se smatra najnegativnijom ciljnom orijentacijom koja je povezana s nizom negativnih posljedica kao što su površinsko procesiranje, anksioznost, odustajanje, sniženo postignuće i slično (Elliot i McGregor, 2001; Smith, 2004; Elliot i Pekrun, 2007; Fryer i Elliot, 2008; Rovan i Jelić, 2010; Van Yperen, Hamstra i Klauw, 2011; Putwain i Symer, 2012; sve prema Sorić, 2014). Dobiven rezultat da je izbjegavajuća ciljna orijentacija na izvedbu značajan pozitivan prediktor očekivanog školskog uspjeha nije u skladu s prethodnim istraživanjima, ni s hipotezom. Međutim, moguće objašnjenje ovakve značajne prediktivne vrijednosti može biti u operacionalizaciji očekivanog školskog uspjeha i samim česticama koje mjere izbjegavajuću ciljnu orijentaciju na izvedbu. Naime, učenici su trebali procijeniti svoj školski uspjeh na kraju tekuće godine (očekivani školski uspjeh), te su procjene očekivanog školskog uspjeha bile nešto više od prošlog školskog uspjeha. Pregledom čestica koje mjere izbjegavajuću ciljnu orijentaciju na izvedbu vidimo da se one odnose na izbjegavanje neuspjeha (*"Na učenje me upravo potiče strah od loših rezultata / Sve što želim je izbjeći neuspjeh / Cilj mi je izbjeći loše ocjene"*). Neuspjeh kojeg učenici nastoje izbjeći usvajanjem ove ciljne orijentacije može dovesti do dobivanja loših ocjena i na kraju lošije zaključne ocjene na kraju školske godine. Stoga je moguće da je pozitivna prediktivna vrijednost ove ciljne orijentacije za očekivani školski uspjeh opravdana jer učenici zapravo nastoje izbjeći neuspjeh koji u konačnici može

smanjiti njihov očekivani školski uspjeh. Naime, učenici očekuju da će njihov uspjeh biti bolji nego prije pa nikako ne žele doživjeti neuspjeh u nadolazećim školskim situacijama, jer se time smanjuje njihov uspjeh na kraju godine, a usvajanje izbjegavajuće ciljne orijentacije na izvedbu može doprinijeti izbjegavanju neuspjeha u situacijama ispitivanja znanja, te u skladu s tim doprinijeti i većem školskom uspjehu na kraju godine. Očekivani školski uspjeh nije još ostvaren, pa se učenici trude svakako izbjeći mogući neuspjeh kako bi ipak ostvarili očekivanu razinu školskog uspjeha. Za razliku od prošlog školskog uspjeha i zadovoljstva, očekivani školski uspjeh je i jedini povezan s izbjegavajućom ciljnom orijentacijom i to pozitivno. Stoga je moguće da je upravo ova značajka "očekivanja" školskog uspjeha važna za shvaćanje izbjegavajuće ciljne orijentacije na izvedbu kao orijentacije koja doprinosi tom očekivanom školskom uspjehu.

Uvođenjem strategija emocionalne regulacije u hijerarhijske analize, ustanovljeno je da je strategija reprocjene jedini značajan prediktor školskog uspjeha i zadovoljstva, dok je za samohendikepiranje, uz reprocjenu, značajan prediktor bila i strategija izbjegavanja situacije i traženja socijalne podrške. Strategija reprocjene je imala negativnu prediktivnu vrijednost za školski uspjeh (prošli i očekivani) i zadovoljstvo učenika, te pozitivnu prediktivnu vrijednost za samohendikepiranje. Drugim riječima, što više učenik koristi reprocjenu kako bi regulirao svoje emocije, njegov školski uspjeh i zadovoljstvo će biti manje, a korištenje samohendikepiranja veće. Zašto je strategija reprocjene negativan prediktor školskog uspjeha i zadovoljstva, a pozitivan prediktor samohendikepiranja možemo dijelom objasniti samim sadržajem čestica kojima se ispituje strategija reprocjene. Naime, većina čestica uključuje umanjivanje relevantnosti i osobnog značaja akademske situacije koja pobuđuje neugodnu emociju (npr. *"Napetost zbog ispita umanjujem podsjećajući sebe da ima i važnijih stvari u životu / Kad mi u školi ne ide dobro, utješim se mislju da škola nije najvažnija stvar u životu"*). Upravo ovakvo distanciranje i umanjivanje značaja akademske situacije može dugoročno biti nepoželjno i neadaptivno za akademske ishode (Ochsner i Gross, 2008; prema Burić, Sorić i Penezić, 2016). Nadalje, Putwain (2018) i Garnefski i sur. (prema Putwain, 2018) su u svojim istraživanjima ustanovili pozitivnu povezanost reprocjene sa zabrinutošću i anksioznošću ispitanika, te ističu kako visoka anksioznost negativno korelira samo s određenim vrstama reprocjene u kojima ispitanik reprocjenu koristi na način da situaciju vidi kao priliku za rast i razvoj svojih sposobnosti, a ne na način da umanja njenu relevantnost i osobno značenje. U istraživanju Burić, Sorić i Penezić (2016) je također ustanovljen nepoželjan obrazac povezanosti strategije reprocjene s eksternim varijablama. Naime,

istraživanje je pokazalo da su ispitanici koji su koristili reprocjenu kako bi regulirali neugodne emocije, zapravo ove emocije doživljavali u većoj mjeri te su imali lošiju akademsku izvedbu. Sheppes i Meiran (2007; prema Urry, 2009) ističu kako je reprocjena manje efikasna u reguliranju neugodnih emocija ako se koristi kasnije u procesu generiranja emocije, te da njena učinkovitost ovisi o poželjnom nivou emocionalne aktivacije. Naime, autori predlažu da postoji takozvana "točka s koje nema povratka", odnosno točka u procesu generiranja emocije u kojoj emocionalna aktivacija nadvladava sposobnost pojedinca da korištenjem reprocjene ostvari njene pozitivne efekte na umanjivanje neugodne emocije.

Uz reprocjenu, strategija izbjegavanja situacije i traženje socijalne podrške također doprinose objašnjenju samohendikepiranja. Naime, učenikovo veće korištenje strategije izbjegavanja situacije koja pobuđuje neugodne emocije dovodi do većeg korištenja samohendikepiranja. Objašnjenje ove pozitivne prediktivne vrijednosti strategije izbjegavanja situacije može biti u sličnoj osnovi ove strategije i samohendikepiranja. Leondari i Gonida (2007) ističu kako je korištenje hendikepiranja izbjegavajuće ponašanje koje između ostalog uključuje i izbjegavanje situacija u kojima se učenik može pokazati nekompetentan, stoga je i dobivena pozitivna prediktivna vrijednost strategije izbjegavanja situacije za samohendikepiranje logična. Na kraju, strategija traženja socijalne podrške pokazala kao pozitivan prediktor samohendikepiranja. Međutim, između strategije traženja socijalne podrške i samohendikepiranja nije dobivena značajna povezanost u prethodno izračunatima koeficijentima korelacija, stoga je dobivena pozitivna prediktivna vrijednost strategije traženja socijalne podrške vjerojatno rezultat supresorskog efekta.

Na temelju dobivenih prediktivnih vrijednosti pojedinih strategija emocionalne regulacije jednim dijelom je potvrđena postavljena hipoteza prema kojoj različite strategije emocionalne regulacije imaju i različite značajne prediktivne vrijednosti za školski uspjeh i zadovoljstvo učenika, te samohendikepiranje.

8. OGRANIČENJA ISTRAŽIVANJA I SMJERNICE ZA BUDUĆA ISTRAŽIVANJA

Ovim istraživanjem dobivene niže vrijednosti za varijablu samohendikepiranje sugeriraju da učenici koji su sudjelovali u istraživanju rijetko koriste samohendikepiranje. Skala akademskog samohendikepiranja (PALS, Midgley i sur., 2000) koja je korištena u ovom istraživanju, sadrži samo 6 čestica, te jasno navodi zbog čega dolazi do samohendikepirajućeg ponašanja što može rezultirati povlačenjem i negiranjem kod ispitanika. Moguće je da neki ispitanici nisu bili svjesni da koriste samohendikepiranje, te su u skladu s tim izvještavali o umjerenom samohendikepiranju. Kako bi se ovakvi nedostaci izbjegli u budućim istraživanjima, potrebno je koristiti sveobuhvatniji upitnik samohendikepiranja.

U ovom istraživanju korišten je relativno mali uzorak ispitanika (N=164) stoga se predlaže da se za buduća istraživanja koristi veći uzorak ispitanika kako bi dobili jasniju sliku o odnosima između ispitivanih varijabli. Nadalje, uzorak ispitanika je sadržavao nešto manji broj muških ispitanika (N=57) za razliku od ženskih (N=107), te se većina ispitanika procjenjivala uspješnima (147 učenika se procijenilo uspješnima, a tek 23 ih se procijenilo neuspješnima). U budućim istraživanjima bilo bi korisno provjeriti doprinose ispitivanih varijabli posebno za učenike koji se procjenjuju uspješnima kao i za učenike koji se procjenjuju neuspješnima. Na taj način možemo dobiti jasniji uvid u doprinos pojedinih varijabli, te je vjerojatno da će doprinosi ispitivanih varijabli biti drugačiji za uspješne i za neuspješne učenike. Buduća istraživanja trebala bi uključiti i različite dobne skupine ispitanika. Naime, čini se korisnim ispitati razlike u korištenju strategija emocionalne regulacije kod ispitanika različite dobi, pa se za buduća istraživanja preporuča uključivanje uzorka ispitanika osnovne škole, srednje škole i fakulteta. Također, rezultati dobiveni ovim istraživanjem ukazuju na moguće supresorske i medijatorske efekte drugih varijabli u njihovom odnosu, stoga se preporuča detaljnije ispitivanje njihovih efekata u budućim istraživanjima.

9. ZAKLJUČAK

- 1) Ispitivanjem povezanosti između školskog uspjeha, zadovoljstva i samohendikepiranja učenika, te samoefikasnosti, ciljnih orijentacija i strategija emocionalne regulacije utvrđeno je da postoji statistički značajna pozitivna povezanost akademske samoefikasnosti sa školskim uspjehom (prošlim i očekivanim) i zadovoljstvom učenika, dok nije dobivena značajna povezanost akademske samoefikasnosti sa samohendikepiranjem. Nadalje, sve vrste ciljnih orijentacija značajno su povezane sa školskim uspjehom učenika, s tim da je pozitivna povezanost školskog uspjeha s ciljnim orijentacijama na učenje i izvedbu, dok je negativna povezanost s ciljnom orijentacijom izbjegavanja truda. Za varijable zadovoljstva učenika i samohendikepiranja dobivena je značajna povezanost samo s pristupajućom ciljnom orijentacijom na učenje i ciljnom orijentacijom izbjegavanja truda. S tim da je zadovoljstvo pozitivno povezano s pristupajućom ciljnom orijentacijom na učenje, a negativno s ciljnom orijentacijom izbjegavanja truda, dok je za varijablu samohendikepiranje dobiven obrnut obrazac povezanosti ovih dviju ciljnih orijentacija. Također, školski uspjeh pozitivno je povezan sa strategijom traženja socijalne podrške i strategijom razvijanja kompetencija, dok je negativno povezan sa strategijom reprocjene. S druge strane, samohendikepiranje je pozitivno povezano sa strategijama preusmjerenja pažnje, izbjegavanja situacije, te reprocjenom. Zadovoljstvo nije bilo značajno povezano ni s jednom strategijom emocionalne regulacije.
- 2) Testiranjem značajnosti razlike između ispitivanih varijabli s obzirom na spol učenika dobiveno je da učenice značajno više koriste obje ciljne orijentacije na učenje i izbjegavajuću ciljnu orijentaciju na izvedbu, dok učenici značajno više koriste pristupajuću ciljnu orijentaciju na izvedbu i ciljnu orijentaciju izbjegavanja truda. Također, učenice za razliku od učenika, značajno više koriste strategiju reprocjene i strategiju traženja socijalne podrške kao oblike emocionalne regulacije.
Testiranjem značajnosti razlika između ispitivanih varijabli s obzirom na učeničke procjene vlastite uspješnosti dobiveno je da uspješni učenici imaju značajno veći školski uspjeh i zadovoljstvo, te da imaju veću percepciju akademske samoefikasnosti i više koriste pristupajuću ciljnu orijentaciju na učenje, za razliku od učenika koji se procjenjuju neuspješnima, a koji značajno više koriste ciljnu orijentaciju izbjegavanja truda.

- 3) Hijerarhijske regresijske analize pokazale su da je akademska samoefikasnost najbolji pozitivan prediktor školskog uspjeha i zadovoljstva učenika. Nadalje, ciljna orijentacija izbjegavanja truda je značajan negativan prediktor školskog uspjeha i zadovoljstva učenika, te značajan pozitivan prediktor samohendikepiranja. Uz ciljnu orijentaciju izbjegavanja truda, za kriterij očekivanog školskog uspjeha značajnim pozitivnim prediktorom se pokazala i izbjegavajuća ciljna orijentacija na izvedbu, dok je za kriterij samohendikepiranja pristupajuća ciljna orijentacija na učenje bila značajan negativan prediktor. Od strategija emocionalne regulacije, strategija reprocjene se istakla kao značajan negativan prediktor školskog uspjeha i zadovoljstva, te značajan pozitivan prediktor samohendikepiranja. Uz reprocjenu, strategije izbjegavanja situacije i traženja socijalne podrške su također značajni pozitivni prediktori samohendikepiranja.

10. LITERATURA

- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-271.
- Artino, A. R. (2005). *Review of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire*. University of Connecticut.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. U V. S. Ramachandran (Ur.), *Encyclopedia of human behavior, Vol.4*, str. 71-81. New York: Academic Press.
- Bošnjak, K. i Buljanović, M. (2015). *Odrednice samohendikepiranja i neadaptivnog perfekcionizma u akademskom okruženju*. Diplomski rad. Zagreb: Odjel za psihologiju Hrvatskih studija Sveučilišta u Zagrebu.
- Breland, B. T. (2001). *Learning and performance goal orientations' influence on the goal setting process: Is there an interaction effect*. Magistarski rad. Blackburg, Virginia: Faculty of the Virginia Polytechnic Institute.
- Burić, I. (2010). Uloga emocija u obrazovnom kontekstu – teorija kontrole i vrijednosti. *Suvremena psihologija* 11(1), 77-92.
- Burić, I. i Sorić, I. (2011). Pozitivne emocije u ispitnim situacijama – doprinosi učeničkih ciljnih orijentacija, voljnih strategija i školskog postignuća. *Suvremena psihologija*, 14(2), 183-199.
- Burić, I., Sorić, I. i Penezić, Z. (2016). Emotion regulation in academic domain: Development and validation of the academic emotion regulation questionnaire (AERQ). *Personality and Individual Differences*, 96, 138-147.
- Burić, I., Sorić, I. i Penezić, Z. (2011). Strategije emocionalne regulacije u ispitnim situacijama: Doprinosi osobina ličnosti, kognitivnih procjena i ispitnih emocija. *Psihologijske teme*, 20(2), 277-298.
- Burušić, J. i Brajša Žganec, A. (2005). Odnos samohendikepiranja, samopoštovanja i jasnoće pojma o sebi. *Psihologijske teme*, 14(1), 83-90.

- Dinger, F. C., Dickhäuser, O., Spinath, B. i Steinmayr, R. (2013). Antecedents and consequences of students' achievement goals: A mediation analysis. *Learning and Individual Differences*, 28, 90-101.
- Gross, J.J. (2015). *Handbook of emotion regulation*. New York: The Guilford press.
- Gross, J.J. (2008). Emotion Regulation. U: M. Lewis i sur. (ur.). *Handbook of Emotions Third Edition*, 497-512. New York: The Guilford press.
- Gross, J. J. (1998). Antecedent and response-focused emotion regulation: Divergent consequences for experience, expression and physiology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(1), 224-237.
- Gross, J. J. i John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(2), 348–362.
- Gumora, G. i Arsenio, W. F. (2002). Emotionality, emotion regulation and school performance in middle school children. *Journal of School Psychology*, 40(5), 395-413.
- Hsieh, P., Sullivan, J. R. i Guerra, N. S. (2007). Closer look at college students: self-efficacy and goal orientation. *Journal of Advanced Academics*, 18, 454-476.
- Ivanov, L. (2002). Skala opće samoefikasnosti. U: K. Lacković-Grgin, A. Proroković, V. Čubela, Z. Penezić (Ur.). *Zbirka psihologijskih skala i upitnika*, Zadar, Filozofski fakultet, 6-7.
- John, O. P. i Gross, J. J. (2004). Healthy and unhealthy emotion regulation: Personality processes, individual differences and life span development. *Journal of Personality*, 72(6), 1301-1334.
- Jurić, D. (2004). *Neke strategije samoregulirajuće motivacije kao prediktor akademske prokrastinacije u školskom kontekstu*. Diplomski rad. Zagreb: Odjel za psihologiju Hrvatskih studija Sveučilišta u Zagrebu.
- Klišmanić–Mrak, K. (2014). *Odnos samosuosjećanja i samopoštovanja s emocionalnom regulacijom i kontrolom*. Sveučilište u Zagrebu, Odsjek za psihologiju. Diplomski rad.

- Komarraju, M. i Nadler, D. (2013). Self-efficacy and academic achievement: Why do implicit beliefs, goals and effort regulation matter. *Learning and Individual Differences*, 25, 67-72.
- Koole, S. L. (2009). The psychology of emotion regulation: An integrative review. *Cognition and Emotion*, 23(1), 4-41.
- Kwon, H., Yoon, K. L., Joormann, J. i Kwon, J. (2013). Cultural and gender differences in emotion regulation: Relation to depression. *Cognition and Emotion*, 27(5), 769-782.
- Leondari, A. i Gonida, E. (2007). Predicting academic self-handicapping in different age groups: The role of personal achievement goals and social goals. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 595-611.
- Macuka, I. (2012). Osobne i obiteljske odrednice emocionalne regulacije mlađih adolescenata. *Psihologijske teme*, 21(1), 61-82.
- Mattern, R. A. (2005). College students' goal orientations and achievement. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 17(1), 27-32.
- 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. i Urđan, T. (2000). *Manual for the Patterns of Adaptive Learning Scales*. University of Michigan.
- Midgley, C. i Urđan, T. (1995). Predictors of middle school students' use of self-handicapping strategies. *Journal of Early Adolescence*, 15(4), 389-411.
- Mikulandra, I. (2004). *Strategije ućenja u relaciji sa samoefikasnošću i sramežljivošću*. Diplomski rad. Filozofski fakultet u Zadru. Sveučilište u Splitu.
- Nolen-Hoeksema, S. i Aldao, A. (2011). Gender and age differences in emotion regulation strategies and their relationship to depressive symptoms. *Personality and Individual Differences*, 51, 704-708.
- Pajares, F. (2005). Self-efficacy during childhood and adolescence: Implications for teachers and parents. U: F. Pajares i T. Urđan (Ur.), *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents*, str.339-367. Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing.

- Putwain, D. W. (2018). An examination of the self-referent executive processing model of test-anxiety: control, emotional regulation, self-handicapping and examination performance. *European Journal of Psychology of Education*, 1-18.
- Rajčević, A. (2003). *Prilog ispitivanju nekih odrednica i ishoda proaktivnog suočavanja*. Diplomski rad. Sveučilište u Zagrebu, Odsjek za psihologiju.
- Reić Ercegovac, I. i Koludrović, M. (2010). Akademska samoefikasnost i školski uspjeh adolescenata. *Pedagoška istraživanja*, 7(1), 110-128.
- Rovan, D. i Jelić, A.-B. (2010). Motivacijska uvjerenja u učenju materinskoga jezika i stranih jezika. *Društvena istraživanja*, 19(4-5), 873-894.
- Rupčić, I. i Kolić-Vehovec, S. (2004). Ciljna orijentacija, samohendikepiranje i samoefikasnost srednjoškolaca. *Psihološke teme*, 13, 105-117.
- Schunk, D. H. i Meece, J. L. (2005). Self-efficacy development in adolescences. U: F. Pajares i T. Urdan (Ur.), *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents*, str.71-96. Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing.
- Schutz, P. A., Hong, J. Y., Cross, D. I. i Osbon, J. N. (2006). Reflections on investigating emotion in educational activity settings. *Educational Psychology Review*, 18, 343-360.
- Schwinger, M. i Stiensmeier-Pelster, J. (2011). Prevention of self-handicapping – The protective function of mastery goals. *Learning and Individual Differences*, 21, 699-709.
- Schwinger, M., Wirthwein, L., Lemmer, G. i Steinmayr, R. (2014). Academic self handicapping and achievement: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 106(3), 744-761.
- Sorić, I. (2014). *Samoregulacija učenja: možemo li naučiti učiti*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Sorić, I., Penezić, Z. i Burić, I. (2013). Big five personality traits, cognitive appraisals and emotion regulation strategies as predictors of achievement emotions. *Psychological Topics*, 22(2), 325-349.

- Sorić, I. i Vulić-Prtorić, A. (2006). Percepcija roditeljskoga ponašanja, školska samoeфикаsnost i kauzalne atribucije u kontekstu samoregulacije učenja. *Društvena istraživanja*, 15(4-5), 773-797.
- 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.
- Thomas, C. R. i Gadbois, S. A. (2007). Academic self-handicapping: The role of self-concept clarity and students' learning strategies. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 101-119.
- Urđan, T. i Midgley, C. (2001). Academic self-handicapping: What we know, what more there is to learn. *Educational Psychology Review*, 13(2), 115-138.
- Urry, H. L. (2009). Using reappraisal to regulate unpleasant emotional episodes: Goals and timing matter. *Emotion*, 9(6), 782-797.
- Usher, E. L. i Pajares, F. (2009). Sources of self-efficacy in mathematics: A validation study. *Contemporary Educational Psychology*, 34, 89-101.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82-91.
- Zimmerman, B. J. i Cleary, T. J. (2005). Adolescents' development of personal agency: The role of self-efficacy beliefs and self-regulatory skill. U: F. Pajares i T. Urđan (Ur.), *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents*, str.45-70. Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing.
- Zimmerman, B. J. i Iwanski, A. (2014). Emotion regulation from early adolescence to emerging adulthood and middle adulthood: Age differences, gender differences and emotion-specific developmental variations. *International Journal of Behavioral Development*, 38(2), 182-194.