

Sveučilište u Zadru

Odjel za psihologiju

Diplomski sveučilišni studij psihologije (jednopedmetni)

Petra Cerovečki

**Odnos osobnih i roditeljskih ciljnih orijentacija s
perfekcionizmom i strategijama suočavanja s
neuspjehom u školi**

Diplomski rad

Zadar, 2018.

Sveučilište u Zadru

Odjel za psihologiju

Diplomski sveučilišni studij psihologije (jednopedmetni)

Odnos osobnih i roditeljskih ciljnih orijentacija s
perfekcionizmom i strategijama suočavanja s neuspjehom u
školi

Diplomski rad

Student/ica:

Petra Cerovečki

Mentor/ica:

Prof.dr.sc. Izabela Sorić

Zadar, 2018.



Izjava o akademskoj čestitosti

Ja, **Petra Cerovečki**, ovime izjavljujem da je moj **diplomski** rad pod naslovom **Odnos osobnih i roditeljskih ciljnih orijentacija s perfekcionizmom i strategijama suočavanja s neuspjehom u školi** 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, 3. rujna 2018.

SADRŽAJ

SAŽETAK.....	
ABSTRACT.....	
1. UVOD.....	1
1.1 CILJNE ORIJENTACIJE.....	1
1.1.1 PRISTUPAJUĆA CILJNA ORIJENTACIJA NA UČENJE.....	3
1.1.2 IZBJEĞAVAJUĆA CILJNA ORIJENTACIJA NA UČENJE.....	3
1.1.3 PRISTUPAJUĆA CILJNA ORIJENTACIJA NA UČINAK.....	4
1.1.4 IZBJEĞAVAJUĆA CILJNA ORIJENTACIJA NA UČINAK.....	4
1.1.5 RAZLIKE U CILJNIM ORIJENTACIJAMA S OBZIROM NA SPOL.....	5
1.2 RODITELJSKE CILJNE ORIJENTACIJE.....	5
1.3 STRATEGIJE SUOČAVANJA S NEUSPJEHOM U ŠKOLI.....	6
1.3.1 SPOLNE RAZLIKE U STRATEGIJAMA SUOČAVANJA S NEUSPJEHOM.....	8
1.3.2 STRATEGIJE SUOČAVANJA I CILJNE ORIJENTACIJE.....	9
1.4 PERFEKCIONIZAM.....	10
2. CILJ I PROBLEMI ISTRAŽIVANJA.....	12
2.1 CILJ ISTRAŽIVANJA.....	12
2.2 ISTRAŽIVAČKI PROBLEMI.....	12
2.3 HIPOTEZE.....	13
3. METODOLOGIJA.....	15
3.1 SUDIONICI.....	15
3.2 INSTRUMENTI.....	15
3.2.1 Upitnik sociodemografskih karakteristika.....	15
3.2.2 Skala osobnih (učeničkih) ciljnih orijentacija.....	15
3.2.3 Skala roditeljskih ciljnih orijentacija.....	16
3.2.4 Skala strategija suočavanja s neuspjehom.....	17
3.2.5 Multidimenzionalna skala perfekcionizma (MPS-F).....	18
3.3 POSTUPAK.....	19
4. REZULTATI.....	20
5. RASPRAVA.....	30
5. ZAKLJUČAK.....	39
7. LITERATURA.....	41
PRILOG.....	46

Odnos osobnih i roditeljskih ciljnih orijentacija s perfekcionizmom i strategijama suočavanja s neuspjehom u školi

SAŽETAK

Cilj ovog istraživanja bio je ispitati povezanost dimenzije perfekcionizma (osobni standardi, zabrinutost zbog pogrešaka, roditeljska očekivanja, roditeljska prigovaranja, dvojba u vlastitu izvedbu i organizacija) s učeničkim ciljnim orijentacijama i strategijama suočavanja s neuspjehom, usklađenost ciljnih orijentacija roditelja i djeteta, te njihov doprinos strategijama koje učenici koriste za suočavanje s neuspjehom u školi. U istraživanju su sudjelovala 122 učenika sedmog (tri sedma razreda) i osmog (tri osma razreda) razreda osnovne škole, od kojih 59 (49.5%) dječaka prosječne dobi 13.6 godina i 60 (50.5%) djevojčica prosječne dobi 13.4 godina.

Orijentacija na učenje te strategija suočavanja usmjerena na problem povezane su s nekim od adaptivnih dimenzija perfekcionizma, dok su orijentacija na učinak i izbjegavanje truda te strategije usmjerene na zaštitu emociju i ega povezane s nekim od maladaptivnih dimenzija perfekcionizma.

Utvrđena je usklađenost ciljnih orijentacija roditelja i djeteta. Regresijska analiza pokazala je da su dob, te organiziranost i roditeljska orijentacija na učenje prediktivni u objašnjenju učeničke pristupajuće ciljne orijentacije na učenje; da su spol, zabrinutost zbog pogreške i sumnja u vlastitu izvedbu prediktivni u objašnjenju izbjegavajuće ciljne orijentacije na učenje; da su osobni standardi i roditeljska orijentacija na učinak prediktivni u objašnjenju učeničke pristupajuće ciljne orijentacije na učinak; te da su dob, sumnja u vlastitu izvedbu, zabrinutost zbog pogreške, organiziranost i roditeljska orijentacija na učenje prediktivni u objašnjenju osobne ciljne orijentacije na izbjegavanje truda.

Nadalje regresijska analiza je pokazala kako su: pristupajuća ciljna orijentacija na učenje i izbjegavanje truda prediktivne u objašnjenju korištenja strategije suočavanja usmjereno na problem; dok je izbjegavajuća orijentacija na učenje prediktivna u objašnjenju strategije zaštite emocija; a orijentacija na izbjegavanje truda prediktivna je u objašnjenju strategije zaštite ega udaljavanjem.

Ključne riječi: osobne ciljne orijentacije, percepcija roditeljskih ciljnih orijentacija, strategije suočavanja s neuspjehom, perfekcionizam

Relationship between students and parental goal orientation with perfectionism and coping
with school failure

ABSTRACT

The aim of this study was to examine the relationship between the dimension of perfectionism with student's goal orientation and the strategies of dealing with the failure, the alignment of the goal orientation of parents and children, and their contribution to the strategies that students use to cope with failure at school. A total of, 122 students, from the seventh grade (3th grade) and eighth (3th grade) grade of elementary school, participated in the study, of which 59 (49.5%) were boys 13.6 years old average and 60 (50.5%) girls 13.4 years average age.

Mastery goal orientation and problem-oriented strategies are in correlation with some of the adaptive dimensions of perfectionism, while performance goal orientation, effort-avoidance goal orientation and strategy focused on emotions and ego are in correlation with some of the maladaptive dimensions of perfectionism.

There is a correlation between students and parent goal orientation. Regression analysis has shown that age, organization and parental mastery goal orientation are predictive in explaining the mastery-approach goal orientation; gender, concern about mistakes and suspicion in their own performance are predictive in explaining the mastery-avoidance goal orientation; personal standards and parental performance orientation are predictive in explaining the performance-approaching goal orientation; age, doubt in your own performance, concern about mistakes, organization and parental mastery goal orientation are predictive in explaining effort-avoidance goal orientation.

Further, regression analysis has shown that mastery-approach goal orientation and effort-avoidance goal orientation are predictive in explaining problem-solving strategies; mastery-avoidance goal orientation is predictive in explaining the strategy of emotional protection; effort-avoidance goal orientation is predictive in explaining the strategy of protecting the ego.

Key words: students goal orientation, perception of parental goal orientation, coping with failure, perfectionism

1. UVOD

1.1 CILJNE ORIJENTACIJE

Skoro svaka motivacijska teorija uključuju konstrukt ciljeva prema kojima je usmjereno ponašanje, pri čemu osoba tih ciljeva može biti svjesna ili su pak ti ciljevi na nesvjesnoj razini (Pintrich, 2003). Sposobnost učenika da odabere primjerene ciljeve jedna je od ključnih karakteristika samoreguliranog učenja. Ciljevi su uključeni u sve faze samoreguliranog učenja. Postavljanje ciljeva i odabiranje strategija za postizanje ciljeva prva je faza i čini temelj procesa analize zadatka. U fazi izvedbe ciljevi su nužni za aktivaciju ponašanja usmjerenog prema cilju, a u fazi refleksije čine standard za evaluaciju onoga što je postignuto i prilagodbu strategija potrebnih za postizanje željenog uspjeha. Procjene iz zadnje faze utječu na postavljanje budućih ciljeva (Sorić, 2014).

Prema Pintrichu (2000) ciljne orijentacije su kognitivne reprezentacije onoga što pojedinac želi postići i razloga zbog kojih to želi, pa ih sukladno tome karakterizira svjesnost i dostupnost što znači da se o njima može izviještati. Niz autora bavio se temom ciljnih orijentacija, iako su ih često drugačije imenovali najčešće se radi o razlikovanju dviju ciljnih orijentacija: ciljne orijentacije na učenje (ovladavanje) i ciljne orijentacije na učinak (izvedbu) (Harackiewicz, Barron, Pintrich, Elliot i Trash, 2002; Pintrich, 2003; Linnenbrink, 2005; Darnon, Butera i Harackiewicz, 2007; Wosnitza i Volet, 2012).

Učenici s ciljnom orijentacijom na učenje su usmjereni na razvoj novih vještina i sposobnosti, važno im je da razumiju ono što uče i samopouzdati su. Povratna informacija o neuspjehu ovim učenicima služi kao informacija o tome kako poboljšati svoje učenje (Sorić, 2014). Ovi učenici smatraju kako su isključivo oni sami odgovorni za ishod učenja, pa tako postignuti uspjeh kao i neuspjeh pripisuju vlastitom trudu. Kada dožive neuspjeh uporni su, ne odustaju te primjenjuju strategije suočavanja usmjerene na problem (Rijavec i Brdar, 2002). Za razliku od njih, učenici koji su orijentirani na učinak, usmjereni su na evaluaciju od strane drugih, žele da drugi steknu pozitivnu sliku o njihovim sposobnostima i konstantno traže potvrdu za vlastite sposobnosti. Vjeruju kako će postići uspjeh zbog svojih sposobnosti neovisno o tome koliko truda ulože. Školski uspjeh za njih predstavlja mjeru sposobnosti. Kada dožive neuspjeh za njih je to ugrožavajuće, gube samopoštovanje i motivaciju, a neuspjeh pripisuju svojim sposobnostima te lako odustaju (Grant i Dweck, 2003; Sorić, 2014). Neki autori smatraju kako navedene dvije ciljne orijentacije, na učenje i učinak, nisu jedine temeljne ciljne orijentacije, pa tako Niemivirta (1996, prema Sorić, 2014) navodi ciljnu orijentaciju za izbjegavanje truda

kao treći oblik. Učenici usmjereni na ovu ciljnu orijentaciju žele uz što manje uložnog truda izbjeći neuspjeh. Trude se izbjeći svaku situaciju koja može ugroziti njihovo samopoštovanje, nezainteresirani za učenje i pasivni, a u situaciji školskog neuspjeha uglavnom primjenjuju strategije usmjerene na smanjenje emocionalne napetosti (Rijavec i Brdar, 2002). Uspjeh pripisuju vanjskim faktorima, a ponovljeni neuspjesi kod učenika dovode do povećanja anksioznosti i izbjegavanja prijetućih situacija, što ih nadalje ometa u aktivnom suočavanju s problemom (neuspjehom).

Elliot i McGregor (2001), potaknuti nedosljednim rezultatima istraživanja o utjecajima različitih ciljnih orijentacija, na sam proces učenja i njegove ishode, predlažu klasifikaciju ciljnih orijentacija u 2x2 teorijski okvir. Okvir se temelji na dvije dimenzije, prva se odnosi na definiciju odnosno na to da li je korišten intrapersonalni ili normativni standard za procjenu vlastite kompetentnosti. Pri tome ako se učinak procjenjuje prema intrapersonalnim standardima govorimo o ciljnoj orijentaciji na učenje, a ako koriste normativni standardi govorimo o ciljnoj orijentaciji na učinak. Druga dimenzija odnosi se na valenciju, odnosno da li je ciljna orijentacija usmjerena na pozitivne ili negativne mogućnosti; ako promovira pozitivne ishode radi se o pristupanju uspjehu, a ako promovira negativne ishode radi se o izbjegavanju neuspjeha. Na temelju ove dvije dimenzije formirane su četiri ciljne orijentacije: *Pristupajuća ciljna orijentacija na učenje*, *Izbjegavajuća ciljna orijentacija na učenje*, *pristupajuća ciljna orijentacija na učinak* i *Izbjegavajuća ciljna orijentacija na učinak*. Opisani teorijski model 2x2 empirijski je provjeren u studiji Elliota i McGregora (2001) i utvrđeni su očekivani odnosi različitih ciljnih orijentacija s nizom ispitivanih antecedenata i ishoda. Novija provjera ovog modela (Elliot i Murayama, 2008) potvrdila je strukturu s 4 faktora ali i dvodimenzionalnu odvojenost na definiciju i valenciju.

Primjeri učeničkih iskaza, za sve četiri ciljne orijentacije, prikazani u knjizi od Sorić (2014) možda su i najbolji opisi ovih ciljnih orijentacija:

- PRISTUPAJUĆA CILJNA ORIJENTACIJA NA UČENJE: „Više me zanima što sam točno, a što krivo riješio u testu nego sama ocjena koju sam dobio.“

- PRISTUPAJUĆA CILJNA ORIJENTACIJA NA UČINAK: „Važno mi je dobro riješiti test kako bih i dalje bio najbolji matematičar u razredu.“

- IZBJEGAVAJUĆA CILJNA ORIJENTACIJA NA UČENJE: „Učim, jer jednostavno ne mogu podnijeti da nešto ne razumijem.“

- IZBJEGAVAJUĆA CILJNA ORIJENTACIJA NA UČINAK: „Učim kako bih što bolje riješio test jer ne želim biti najlošiji u razredu.“

1.1.1 PRISTUPAJUĆA CILJNA ORIJENTACIJA NA UČENJE

Pristupajuću ciljnu orijentaciju na učenje karakterizira usmjerenost na svladavanje zadataka, učenje s razumijevanjem, korištenje standarda samopoboljšanja, napredak te duboko razumijevanje zadataka. U osnovi ove ciljne orijentacije nalazi se potreba za postignućem i inkrementalna teorija sposobnosti (Sorić, 2014), samoodređenost i veći angažman na nastavi (Elliot i McGregor, 2001). Ciljna orijentacija na učenje se pokazala kao najpozitivniji oblik u velikom broju istraživanja, pa je tako prema istraživanju Elliot i McGregor (2001) povezana s manjim brojem odlazaka kod liječnika (posjete zdravstvenog centra u sklopu sveučilišta) za vrijeme ispitnih rokova. Učenici koji su orijentirani na pristupajuće ciljne orijentacije na učenje više koriste dubinske i metakognitivne strategije učenja (Elliot i McGregor, 2001; Sorić, 2012) i više uživaju u učenju (Pekrun, Elliot i Maier, 2006). Nadalje, ova ciljna orijentacija pozitivno je povezana s boljom samoregulacijom (Pajares i Valiante, 2001), samoeфикасношću i pozitivnim emocijama kod učenja (Burić i Sorić, 2011), efikasnijim strategijama suočavanja s neuspjehom u školi (Brdar i Bakračić, 2006; Sorić, Penezić i Burić, 2011), te je negativno povezana s dosadom i ljutnjom (Pekrun, Elliot i Maier, 2006).

1.1.2 IZBJEGAVAJUĆA CILJNA ORIJENTACIJA NA UČENJE

Izbjegavajuću ciljnu orijentaciju na učenje karakterizira usmjerenost na izbjegavanje nerazumijevanja, izbjegavanje toga da se ne nauči ili ne ovlada zadatkom (Sorić, 2014). Nadalje, prema Elliot (2005) ovu ciljnu orijentaciju također karakterizira izbjegavanje tj. sprječavanje gubitka znanja i vještina, zaboravljanje naučenog ili ostavljanje zadatka neriješenog. Smatra se kako je izbjegavajuća ciljna orijentacija na učenje još u ranoj fazi razvoja, kako je sama ciljna orijentacija zapravo najnovija i najmanje istražena, pa su jednako tako slabo istražene i njene posljedice i korelati (Sorić, 2014). Iako ova ciljna orijentacija ima svoje teorijsko i empirijsko opravdanje, i autori modela (Elliot i McGregor, 2001) istaknuli su je kao najdiskutabilniju i naizgled nelogičnu što duguje svojoj dvojakoj prirodi jer ima pozitivan fokus orijentacije ali negativnu valenciju. Primjer možemo pronaći u učeniku koji je

„perfekcionista“ te želi izbjeći bilo kakvo neznanje ili pogreške (Sorić, 2014). Izbjegavajuća ciljna orijentacija na učenje pokazala se pozitivno povezanom s neorganiziranim učenjem, brigom općenito te strahom od neuspjeha (Elliot i McGregor, 2001).

1.1.3 PRISTUPAJUĆA CILJNA ORIJENTACIJA NA UČINAK

Pristupajuću ciljnu orijentaciju na učinak karakterizira usmjerenost na postizanje superiornosti, nadmašivanje drugih, ostavljanje dojma „najpametnijeg“, biti najbolji u rješavanju zadataka u odnosu na druge. U osnovi ove ciljne orijentacije nalaze se dva konstrukta koja se smatraju suprotnima, a to su potreba za postignućem i strah od neuspjeha (Fryer i Elliot, 2008; prema Sorić, 2014). Pristupajuća ciljna orijentacija na učinak može imati pozitivne i negativne efekte na samoregulaciju, te jednako tako i pozitivnu, negativnu ili nikakvu povezanost s kognitivnom regulacijom, ustrajnošću i zalaganjem u učenju (Tyson, Linnenbrink-Garcia i Hill, 2009; Sorić, 2014). Nadalje, povezuje se s površinskim strategijama učenja, negativnim emocijama, strahom od neuspjeha i kompetitivnosti (Elliot i McGregor, 2001).

1.1.4 IZBJEGAVAJUĆA CILJNA ORIJENTACIJA NA UČINAK

Izbjegavajuću ciljnu orijentaciju na učinak karakterizira usmjerenost na izbjegavanje inferiornosti, izbjegavanje ostavljanja dojma kao „glupe“ osobe u odnosu na druge, ne biti „najlošiji“ i ne dobiti „najlošije“ ocijene u školi (Sorić, 2014). Ova ciljna orijentacija smatra se najnegativnijom te se povezuje s dosta negativnih posljedica, površinskim procesiranjem, samohendikepiranjem, varanjem, odustajanjem, depresivnosti, lošijom samoefikasnosti (Elliot i McGregor, 2001; Rován i Jelić, 2010), te negativnim emocijama kao što su anksioznost, beznade i sram (Pekrun, Elliot i Maier, 2006). Tyson, Linnenbrink-Garcia i Hill (2009) navode kako učenici koji su orijentirani na izbjegavajuću ciljnu orijentaciju na učinak često koriste lošije strategije suočavanja s neuspjehom što dovodi do udaljavanja od akademskih zadataka i obaveza. Važno je spomenuti kako su orijentacija na izbjegavanje truda i izbjegavajuća ciljna orijentacija na učinak dvije različite orijentacije, različitih kognitivno-afektivnih temelja. Učenici koji su orijentirani na izbjegavanje učinka trude se zaštititi te prikriti manjak sposobnosti, dok se oni orijentirani na izbjegavanje truda grade u područjima van škole (Kaplan i Maehr, 2007).

1.1.5 RAZLIKE U CILJNIM ORIJENTACIJAMA S OBZIROM NA SPOL

Različite ciljne orijentacije mogu imati različite odnose s kognicijom, motivacijom i ponašanjem, gdje ni jedna ciljna orijentacija nije isključivo dobra ili loša. Vrlo je važno istraživati odnose ciljnih orijentacija i ostalih varijabli koje su uključene u proces samoregulacije učenja uzimajući u obzir individualne razlike kao što su dob, spol, kultura, crte ličnosti itd. Spol je jedan od važnih čimbenika u razvoju ciljnih orijentacija (Sorić, 2014). Nekoliko provedenih istraživanja na ovu temu pokazalo je kako su dječaci u osnovnoj školi više orijentirani na učinak, što Niemivirta (2004, prema Sorić, 2014) objašnjava razlikom u socijalizaciji dječaka i djevojčica. Još neka od ponuđenih objašnjenja spolnih razlika su modeliranje ponašanja tipično za određeni spol od strane roditelja i profesora, komunikaciju različitih očekivanja i ciljeva za djevojčice i dječake, kao i poticanje razvoja različitih vještina i aktivnosti (Meece i sur., 2006). U velikom istraživanju Finney i Davis (2003; prema Sorić, 2014) provedenom na 2000 američkih srednjoškolaca, utvrđene su više razine pristupajuće ciljne orijentacije na učenje kod djevojčica. Ovu razliku objasnile su boljom komunikacijom vezanom za povratne informacije o postignuću između djevojčica i nastavnika. Što se tiče ciljnih orijentacija na učinak razlike nisu pronađene. Ovaj nalaz različit je od iznad navedenog što se objašnjava time da je u srednjoj školi djevojčicama učinak (biti bolji od drugih) jednako važan kao i dječacima.

1.2 RODITELJSKE CILJNE ORIJENTACIJE

Prema Zimmermanu (2000) uspješna djeca uglavnom dolaze iz obitelji gdje uspješni roditelji postavljaju visoke standarde postignuća i samoprocjena, a roditeljsko poticanje samoreguliranog ponašanja, emocionalnost i podrška jedan je od najznačajnijih prediktora djetetovog postignuća u školi. Nitko nije jedinka sama za sebe i ne razvija se izolirano od konteksta koji ga okružuje, pa je jednako tako kada govorimo o ciljnim orijentacijama kod učenika važno spomenuti i utjecaj kontekstualnih faktora. Često se promatra kakva je klima u razredu i kako samo školsko okruženje doprinosi razvoju samog učenika pa tako i njegovih ciljnih orijentacija, no nikako ne smijemo izostaviti utjecaj obiteljskog konteksta, odnosno roditelja. Mnoga istraživanja pokazala su kako roditelji utječu na djecu socijalnim prenošenjem informacija koje učenici mogu internalizirati i koristiti za vlastito poboljšanje učenja. Nadalje,

komunikacija ciljeva, želja za određenim postignućima i vrijednosti navodi se kao jedan od primarnih načina na koji roditelji mogu socijalizirati svoju djecu (Spera, 2005). Izražavanjem vlastitih ciljeva i vrijednosti roditelji naglašavaju djeci što je za njih bitno, i na taj način im postavljaju ciljeve koje, ako djeca internaliziraju postaju njihovi vlastiti, kao na primjer, vrlo je važno da si najbolji u razredu, da nisi najgori učenik, dobiti dobru ocjenu i sl. U istraživanjima roditeljskih ciljnih orijentacija orijentacije se najčešće dijele na orijentaciju na učenje i na učinak. Ciljnu orijentaciju na učenje posjeduju roditelji koji vlastitu djecu potiču na procjenu vlastitog napretka u odnosu na samog sebe tj. svoja prijašnja postignuća, na učenje sa razumijevanjem i razvoj novih vještina. Ciljnu orijentaciju na učinak imaju oni roditelji koji uspoređuju postignuće svog djeteta s postignućem drugih, ističu važnost visokih ocjena, potiču djecu na pokazivanje kako su najbolji te jednako tako i sakrivanje određenog manjka sposobnosti (Sorić, 2014). Istraživanja u ovom području utjecaja roditeljskih ciljnih orijentacija na učeničke relativno su rijetka (Gonida, Kiosseoglou i Voulala, 2007; Gonida, Voulala i Kiosseoglou, 2009). Do sada provedena istraživanja pokazala su kako su roditeljski ciljevi povezani s ciljevima njihove djece, ustrajnosti u školi i postignućem. Nadalje, istraživanja su pokazala kako su učenici koji percipiraju da su njihovi roditelji orijentirani na učinak češće i sami orijentirani na učinak, ove ciljne orijentacije roditelja povezane su s negativnim posljedicama: disfunkcionalnim perfekcionizmom, samohendikepiranjem i izbjegavanjem traženja pomoći. Roditeljske ciljne orijentacije na učenje bile su povezane sa učeničkim ciljnim orijentacijama na učenje i pozitivnim posljedicama kao što je zdravi perfekcionizam (Spera, 2005; Gonida, Kiosseoglou i Voulala, 2007; Gonida, Voulala i Kiosseoglou, 2009). Prema istraživanju Gonida, Kiosseoglou i Voulala (2007), kada učenici percipiraju kako njihovi roditelji naglašavaju važnost učenja i razvoja vještina (usmjereni na ciljne orijentacije na učenje) više aktivno sudjeluju u nastavi, doživljavaju pozitivne emocije u školi, razvijaju adaptivne motivacijske obrasce i strategije učenja. Rezultati ovog istraživanja imaju pozitivne implikacije za roditelje koji su zainteresirani za ishode učenja vlastite djece. Komunikacija roditelja i djece posebno o svrsi i ciljevima učenja vrlo je bitna u ranoj adolescenciji. Pitanje odnosa roditeljskih i osobnih ciljnih orijentacija kao i perfekcionizma jedno je od pitanja kojim se bavilo i ovo istraživanje.

1.3 STRATEGIJE SUOČAVANJA S NEUSPJEHOM U ŠKOLI

Suočavanje kao koncept u psihologiji postoji već dugo, objašnjenja samog koncepta su raznolika, a kreću se od određivanja suočavanja kao nesvjesnog obrambenog mehanizma pa

do svjesnog odgovora neke osobe na stresni događaj. Možemo ga definirati kao svjesno i namjerno ulaganje napora u svrhu regulacije emocija, kognicije, ponašanja i okoline kao odgovor na stresni događaj, ovi regulacijski procesi ovise o kognitivnom, socijalnom, emocionalnom i biološkom razvoju osobe (Compas i sur., 2001). Kako se osoba razvija mijenja se njeno kognitivno funkcioniranje, a zajedno s njim i strategije suočavanja s neuspjehom koje ujedno ovise i o socijalnoj podršci i životnim zahtjevima (Williams i McGillicuddy-De Lisi, 2000). U današnjoj literaturi nalazi se mnogo različitih načina suočavanja kao i pokušaja svođenja istih u kategorije. Livneh, Livneh, Maron i Kaplan (1996, prema Sorić, 2014) kao objašnjenje za takvu situaciju navode korištenje različitih teorija s obzirom na prirodu, funkciju i ishode načina suočavanja, različite klasifikacije, različito konstruiranje modela (dimenzije ili kategorije) i korištenje različitih populacija i mjernih instrumenata.

Koliko je važno da učenici razviju adaptivne strategije suočavanja s neuspjehom govori i sama činjenica kako su takve strategije suočavanja s neuspjehom u pozitivnoj korelaciji s vlastitom percepcijom kompetentnosti i intrinzičnom motivacijom za uspjehom (Mantizicopoulos, 1997). Strategije suočavanja vrlo su važan preduvjet za pozitivan rast i razvoj djeteta, te jednako tako i u ispitivanju uzroka psiholoških i somatskih problema (npr. depresivnost u djetinjstvu je značajno povezana s maladaptivnim strategijama suočavanja) (Vulić-Prtorić, 1997). U literaturi su najčešće korištene dvije kategorije suočavanja na problem i na emocije. Strategije suočavanja usmjerene na problem u pozitivnoj su korelaciji s akademskim postignućem, intrinzičnom motivacijom, ciljnom orijentacijom na učenje, dubinskim procesiranjem, visokim samopouzdanjem i samoreguliranim učenjem. Učenici koji koriste strategije suočavanja na problem su metakognitivni, bihevioralno i motivacijski aktivni sudionici u vlastitom procesu učenja. Za razliku od njih učenici koji koriste strategije usmjerene na emocije orijentirani su na izbjegavanje truda, pasivni su i indiferentni te često koriste samohednikepiranje (Rijavec i Brdar, 2002).

Neuspjeh u školi predstavlja specifičan izvor stresa kod školske populacije, a prema nekim autorima radi se o najčešćem izvoru stresa kod adolescenata (Halstead, Johnson i Cunningham, 1993). Kod srednjoškolaca je najčešći izvor stresa briga za budućnost (očekivanja od buduće karijere, planovi za budućnost), a slijede stres vezan uz školu (ispiti, domaće zadaće, ocjene i vlastita očekivanja od škole), pritisak od strane roditelja za preuzimanje odgovornosti, neslaganje s roditeljima, potiskivanje emocija i nedostatak vremena (DeAnda i sur., 2000).

Mali broj istraživanja bavio se konstruktom strategija suočavanja s neuspjehom u školi, većina istraživanja koja se bavila stresom u školskom okruženju koristila je skale koje mjere suočavanja odraslih s različitim stresnim situacijama (Lončarić, 2006). U ovom istraživanju korištena je skala suočavanja sa školskim neuspjehom (Lončarić, 2014) koja predstavlja samoprocjenu nastojanja učenika da se suoče sa školskim neuspjehom i odnosi se na strategije samoregulacije u procesu učenja koje se aktiviraju nakon doživljenog neuspjeha.

Ne smijemo zanemariti činjenicu da je suočavanje kod djece i adolescenata pod utjecajem osobnih i okolinskih faktora (Vulić-Prtorić, 1997). Na odabir strategije suočavanja kao i to da li će dijete neku situaciju percipirati kao stresnu ili ne uvelike utječu stupanj kognitivnog i socijalnog razvoja. Kod djece u dobi od četiri do pet godina javlja se sposobnosti generiranja alternativnih rješenja za probleme. Tek u dobi od osam do deset godina djeca razvijaju sposobnost artikulacije rješenja. Mlađi osnovnoškolci za razliku od starijih posjeduju manje znanja na kojem temelje svoje odluke, više strahova, imaju iskrivljenu percepciju realnosti i dosta fantazija koje utječu na njihovu percepciju okoline (Vulić-Prtorić, 1997). Razvoj strategija suočavanja s neuspjehom je dinamičan proces, sheme se proširuju te se povećavaju mogućnosti i fleksibilnost suočavanja. Kako stariji adolescenti raspoložuju većim brojem strategija, kod istraživanja ovog konstrukta ne smiju se zanemariti moguće dobne razlike u strategijama suočavanja s neuspjehom (Brdar i Bakarčić, 2006).

1.3.1 SPOLNE RAZLIKE U STRATEGIJAMA SUOČAVANJA S NEUSPJEHOM

Spolne razlike u strategijama suočavanja s neuspjehom još je jedno važno pitanje s kojim su se bavila neka istraživanja. Prema Gelhaar i suradnici (2007) spol je jedan od istaknutijih moderatora kada govorimo o strategijama suočavanja. U mnogim istraživanjima pronađene su razlike u strategijama suočavanja s neuspjehom između djevojčica i dječaka, no rezultati nisu jednoznačni. U nekim istraživanjima dobiveno je kako djevojčice češće koriste strategije usmjerene na emocije i izbjegavanje (Windle i Windle, 1996; prema Brdar i Bakarčić, 2006). Druga pak istraživanja pokazuju kako djevojčice češće koriste strategije suočavanja usmjerene na problem, a dječaci strategije usmjerene na emocije i izbjegavanje problema (Brdar i Rijavec, 1997; Lončarić, 2005; Brdar i Bakarčić, 2006; Anić i Brdar, 2007). Kao objašnjenje navodi se mogućnost da djevojčice pridaju veću važnost školskom uspjehu od dječaka pa zbog toga konstruktivnije reagiraju na lošu ocjenu. Ovom objašnjenju pridonosi nalaz kako dobivanje loše ocjene predstavlja intenzivniji stres za djevojke (Brdar i Bakarčić, 2006). Eschenbeck,

Kohlmann i Lohaus (2007) u svom istraživanju dobili su kako učenici u 7. i 8. razredu više koriste strategije suočavanja usmjerene na emocije. Kada su u pitanju spolne razlike dobiveno je kako djevojčice više koriste strategije usmjerene na problem, dječaci na suočavanje izbjegavanjem, a kod strategija usmjerenih na emocije nisu pronađene razlike. U istraživanju Rijavec i Brdar (2002) nisu dobivene spolne razlike u strategijama suočavanja ali su dobivene razlike u stilovima, pri čemu djevojčice češće koriste sve strategije suočavanja dok dječaci rjeđe koriste strategije suočavanja općenito, što objašnjavaju većom važnosti uspjeha za djevojčice. Općenito kao objašnjenje ovih spolnih razlika u strategijama suočavanja navode se razlike u doživljavanju samog događaja. Prema nekim istraživanjima djevojčice doživljavaju veći broj stresnih događaja, i u većini slučajeva je taj stres puno intenzivniji za njih nego za dječake (Seiffge-Krenke, 1993), anksioznije su (Harackiewicz i sur.,1997), više sumnjaju u svoje sposobnosti i sklonije su samookrivljanju za neuspjeh (Brdar i Rijevec, 1997).

Jedan od uzroka ovako nekonzistentnih rezultata po pitanju spolnih razlika u strategijama suočavanja s neuspjehom jest upravo različito određivanje suočavanja: neka su se istraživanja usmjerila na suočavanje sa stresom općenito, dok su se druga bavila suočavanjem sa specifičnim izvorom stresa, na primjer suočavanje s lošom ocjenom ili suočavanje sa stresom u interpersonalnim odnosima. Još jedan od mogućih uzroka nekonzistentnosti je i različito klasificiranje strategija suočavanja.

1.3.2 STRATEGIJE SUOČAVANJA I CILJNE ORIJENTACIJE

Nekoliko studija se bavilo odnosom strategija suočavanja i ciljnih orijentacija u učenju. U istraživanju Rijavec i Brdar (2002) podijelile su ispitanike u četiri skupine: one koji koriste strategije suočavanja usmjerene na problem, one koji koriste strategije suočavanja usmjerene na emocije, one koji koriste sve strategije suočavanja te one koji su općenito najmanje koristili bilo koju strategiju. Utvrđeno je kako je ciljna orijentacija na učenje karakteristična za one učenike koji koriste strategije suočavanja usmjerene na problem ili pak postižu visoke rezultate na svim strategijama suočavanja. S druge strane, orijentacija na izbjegavanje truda za učenike koji koriste strategije suočavanja usmjerene na emocije. U novijem istraživanju Brdar, Rijavec i Lončarić (2006) dobiveno je kako su učenici s ciljnom orijentacijom na učenje najmanje koristili strategiju suočavanja usmjerenu na emocije dok su učenici s istovremenom ciljnom orijentacijom na učinak i izbjegavanje truda najčešće koristili navedenu strategiju suočavanja. Slično navedenom dobiveno je i u istraživanju Brdar i Bakarčić (2006), ciljne orijentacije na

učinak i učenje povećale su vjerojatnost korištenja strategija suočavanja usmjerene na problem, a ciljna orijentacija na izbjegavanje truda strategiju suočavanja usmjerenu na emocije. Učenici koji su orijentirani na učenje smatraju da je ishod učenja pod njihovom kontrolom te pripisuju i uspjeh i neuspjeh vlastitom uloženom trudu, u situaciji koju percipiraju kao neuspjeh uporni su i primjenjuju strategije suočavanja usmjerene na problem. Učenicima koji su orijentirani na učinak važno je da ih drugi ljudi percipiraju kao vrlo sposobnim osobama, smatraju da će uspjeh postići zbog svojih sposobnosti, neovisno o tome koliko truda ulože trudu. Za njih je uspjeh postignut u školi mjera sposobnosti pa u situaciji koju doživljavaju kao neuspjeh ili u slučaju negativne povratne informacije gube samopoštovanje i motivaciju, suočavaju se negiranjem i smanjenjem truda i angažmana (Grant i Dweck 2003) i osjećaju bespomoćnost posebno u situacijama kada se ne osjećaju kompetentnima.

1.4 PERFEKCIONIZAM

Prema Slaney, Rice i Ashby (2002; prema Emu i Rice 2011) perfekcionizam možemo definirati kao ekstremno visoka očekivanja prema izvedbi što se često odnosi na postavljanje visokih osobnih standarda.

Perfekcionizam također možemo jednostavno definirati kao težnju za nepogrešivosti, postavljanje visokih ciljeva koji su nerealni uz vrlo stroge samoevaluacije i strah od neuspjeha. Različiti autori perfekcionizam definiraju na drugačije načine, a najvažnije pitanja oko pojma perfekcionizma svode se na definiranje perfekcionizma kao jednodimenzionalnog ili višedimenzionalnog, te da li je poželjna ili nepoželjna osobina. U početku se smatralo kako je perfekcionizam jednodimenzionalan i isključivo negativna (maladaptivna) osobina. Takvi modeli zanemarivali su postojanje i pozitivnih aspekata perfekcionizma, stoga novija istraživanja dokazuju postojanje pozitivnih (adaptivnih) aspekata perfekcionizma pa i višedimenzionalnost ovog konstrukta (Zubčić i Vulić-Prtorić, 2008). Hamachek (1978, prema Zubčić i Vulić-Prtorić, 2008), razlikuje normalni (adaptivni) i neurotski (neadaptivni) perfekcionizam. Visoka očekivanja u kombinaciji s niskom negativnom samoevaluacijom definirana su kao adaptivni perfekcionizam (Emu i Rice, 2011). Adaptivni perfekcionizam odnosi se na osobe koje usvajaju vrlo visoke osobne standarde, vole red i organizaciju, ali nisu pod pritiskom savršene izvedbe. Adaptivni perfekcionista prepoznaju svoja ograničenja i dopuštaju pogreške, te doživljavaju ugodu kada završe zadatak. S druge pak strane, za neadaptivni perfekcionizam karakteristični su također vrlo visoki standardi, ali njihovi ciljevi

su nedostižni. Oni teže apsolutnom savršenstvu, panično se boje neuspjeha ili bilo kojeg ishoda koji je manje od savršenoga, prekritični su prema sebi i drugima, skloni su samookrivljanju kada ne zadovolje vlastite standarde i nisu u stanju uživati u aktivnostima niti u produktima svoga rada (Rice i Ashby, 2007; prema Emu i Rice, 2011). Samopoštovanje djeluje kao medijator u odnosu maladaptivnog perfekcionizma i doživljenog akademskog stresa (Blankstein i Dunkley, 2008)

Kako podjela na adaptivne i maladaptivne osobine nije dovoljno specifična dolazi do razvoja višedimenzionalnih modela koji su perfekcionizam podijelili na specifične dimenzije. Prema postavkama Frost i suradnika (1990) postoji nekoliko ključnih obilježja perfekcionizma: pretjerano visoki osobni standardi, sumnja u vlastitu izvedbu, pretjerana briga oko pogrešaka u izvedbi, pretjerano naglašavanje preciznosti, organizacija i red, očekivanje procjene od strane roditelja. Konstantna potreba za vanjskim odobravanjem i negativna samoevaluacija također su sastavni dijelovi perfekcionizma. Iz ovakve definicije perfekcionizma proizašlo je šest dimenzija perfekcionizma: Zabrinutost zbog pogreške – koja podrazumijeva negativne reakcije zbog pogrešaka, doživljavanje pogrešaka kao neuspjeha i vjerovanje kako će osoba izgubiti poštovanje drugih ako ne uspije; Osobni standardi – podrazumijevaju visoke osobne standarde i pretjeranu važnost koja im se pridaje pri samoevaluaciji; Roditeljska očekivanja – vjerovanje kako roditelji pojedinca postavljaju visoke ciljeve; Roditeljska prigovaranja – pretjerana kritičnost roditelja prema pojedincu; Dvojba u vlastitu izvedbu – osjećaj nesigurnosti u onome što radi ili o čemu razmišlja, osjećaj da zadaci nisu dobro odrađeni; Organiziranost – preferiranje reda i organizacije. Zabrinutost zbog pogrešaka, roditeljska prigovaranja, i očekivanja, te dvojbe oko vlastitih postupaka, čine neadaptivni perfekcionizam, dok osobni standardi i organiziranost sačinjavaju adaptivni perfekcionizam.

Perfekcionizam, a posebno njegove dimenzije povezane s očekivanjima roditelja (roditeljska očekivanja i roditeljska prigovaranja) mogu imati određenu ulogu u odnosima između osobnih ciljnih orijentacija, percepcije roditeljskih ciljnih orijentacija te strategija suočavanja s neuspjehom. Neka istraživanja bavila su se odnosom roditeljskih ciljnih orijentacija i perfekcionizma, pa je tako u ispitivanju roditeljskih ciljnih orijentacija i perfekcionizma kod djece otkriveno kako će kod djece čiji roditelji su orijentirani isključivo na učinak u većem broju doći do razvoja disfunkcionalnog perfekcionizma dok će djeca čiji roditelji su orijentirani na učenje imati zdravi ili uopće neće imati izražen perfekcionizam (Gonida, Kiosseoglou i Voulala, 2007; Gonida, Voulala i Kiosseoglou, 2009). Ciljevi roditelja kao i tendencije roditelja ka perfekcionizmu ključni su za razvoj neadaptivnog perfekcionizma kod djece

(Kolić-Vehovec i Rončević, 2002). Također, prema Emu i Rice (2011) učenici kod kojih je razvijen adaptivni perfekcionizam orijentirani su na učenje dok su oni s neadaptivnim perfekcionizmom fokusirani na ostavljanje dobrog dojma, orijentirani na učinak i na izbjegavanje neuspjeha. Slični nalazi dobiveni su i u istraživanju Chan (2008) koje je provedeno na darovitim učenicima u Kini: učenici s razvijenim adaptivnim perfekcionizmom više su bili orijentirani na učenje dok su oni s neadaptivnim bili orijentirani na učinak i izbjegavanje. Nadalje, dobiveno je kako su ciljne orijentacije na učenje značajni prediktori adaptivnog perfekcionizma dok su ciljne orijentacije na učinak i izbjegavanje značajni prediktori maladaptivnom perfekcionizmu.

2. CILJ I PROBLEMI ISTRAŽIVANJA

2.1 CILJ ISTRAŽIVANJA

Različiti pristupi samoregulaciji naglašavaju poteškoće koje se javljaju pri ostvarenju cilja, ali relativno mali broj istraživanja uključio je i ispitivao koncept suočavanja sa stresom u okviru modela samoregulacije. Stoga se relativno malo zna o tome kako se osobe različitih ciljnih orijentacija suočavaju s neuspjehom kada cilj nije ostvaren. Cilj ovog istraživanja bio je ispitati usklađenost ciljnih orijentacija roditelja i djeteta, te njihov doprinos strategijama koje učenici koriste za suočavanje s neuspjehom u školi. Kako i perfekcionizam (a posebice njegova dimenzija povezana s roditeljskim očekivanjima) može imati određenu ulogu u ovim odnosima, ovim smo istraživanjem pokušali ispitati i povezanost dimenzije perfekcionizma s učeničkim ciljnim orijentacijama i strategijama suočavanja s neuspjehom.

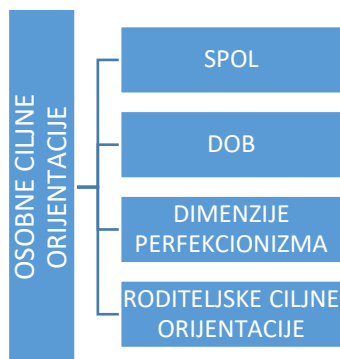
2.2 ISTRAŽIVAČKI PROBLEMI

1. Provjeriti razlikuju li se djevojčice i dječaci u osobnim ciljnim orijentacijama, strategijama suočavanja s neuspjehom koje koriste, te dimenzijama perfekcionizma i percepciji roditeljskih ciljnih orijentacija
2. Provjeriti razlikuju li se učenici koji svoje postignuće na kraju prethodne školske godine percipiraju kao uspjeh i oni koji ga percipiraju kao neuspjeh u osobnim ciljnim orijentacijama,

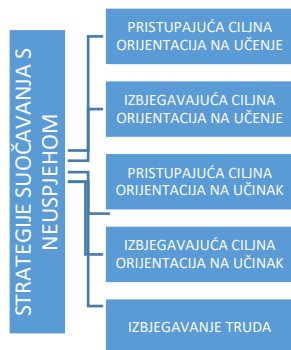
strategijama suočavanja s neuspjehom koje koriste, te dimenzijama perfekcionizma i percepciji roditeljskih ciljnih orijentacija

3. Ispitati povezanost dobi, spola, doživljavanja uspjeha ili neuspjeha, osobnih ciljnih orijentacija, dimenzija perfekcionizma, strategija suočavanja s neuspjehom u školi i percepcije roditeljskih ciljnih orijentacija.

4. Utvrditi u kojoj mjeri spol, dob, perfekcionizam i roditeljske ciljne orijentacije doprinose osobnim ciljnim orijentacijama.



5. Ispitati doprinos osobnih ciljnih orijentacija različitim strategijama suočavanja s neuspjehom (suočavanje usmjereno na problem, zaštita emocija udaljavanjem, zaštita ega udaljavanjem).



2.3 HIPOTEZE

1. S obzirom na rezultate prijašnjih istraživanja očekuje se da će djevojčice biti više orijentirane na učenje (osobne ciljne orijentacije na učenje), koristiti strategije suočavanja usmjerene na problem (rezultati prijašnjih istraživanja pokazuju kako oni učenici koji su orijentirani na učenje češće koriste strategije suočavanja usmjerene na problem). Dok se za dječake očekuje

kako će biti više orijentirani na izbjegavanje truda, u većoj mjeri koristiti strategiju zaštite ega udaljavanjem te postizati više rezultate kada je su u pitanju roditeljska očekivanja.

2. S obzirom da doživljavanje određenog postignuća kao uspjeha ili neuspjeha uvelike utječe na daljnje akcije i načine razmišljanja u budućnosti, za pretpostaviti je kako će učenici koji svoje postignuće percipiraju kao uspjeh biti orijentirani na učenje i koristiti efikasnije strategije suočavanja dok će oni koji svoje postignuće percipiraju kao neuspjeh biti orijentirani na izbjegavanje daljnjih pogrešaka i ulaganja truda općenito.

3. a) Očekuje se da će se učeničke osobne ciljne orijentacije podudarati s roditeljskim, odnosno da će biti usklađene na način da će učenici koji percipiraju da su njihovi roditelji fokusirani na učinak također imati više izražene ciljne orijentacije na učinak i da će učenici koji percipiraju da su njihovi roditelji fokusirani na učenje također imati više izražene ciljne orijentacije na učenje.

b) S obzirom na rezultate prijašnjih istraživanja pretpostavlja se kako će učenici koji su orijentirani na učenje više koristiti strategije suočavanja na problem dok će oni orijentirani na izbjegavanje truda više koristiti strategije suočavanja na emocije ili na izbjegavanje.

c) S obzirom da roditelji imaju veliki utjecaj na djecu u svim aspektima života pa tako i školskom/akademsom okruženju i kako djeca internaliziraju roditeljske vrijednosti i ciljeve pretpostavlja se kako će percepcija roditeljskih ciljnih orijentacija na učinak biti u korelaciji s neadaptivnim dimenzijama perfekcionizma dok će percepcija roditeljskih ciljnih orijentacija na učenje biti povezana s adaptivnim perfekcionizmom kod djece.

4. S obzirom da se u rezultatima prijašnjih radova pokazalo kako roditelji imaju veliki utjecaj na učenje djece te kako su u većini slučajeva ciljne orijentacije djece i roditelja u korelaciji, za očekivati je kako će pristupajućoj ciljnoj orijentaciji na učenje pozitivan prediktor biti percepcija roditeljske ciljne orijentacije na učenje, a pristupajućoj ciljnoj orijentaciji na učinak percepcija roditeljske ciljne orijentacije na učinak .

5. S obzirom na prijašnja istraživanja očekuje se kako će pristupajuća ciljna orijentacija na učenje biti pozitivan prediktor strategiji suočavanja usmjereno na problem, izbjegavajuća ciljna orijentacija pozitivan prediktor strategiji suočavanja usmjereno na emocije dok će izbjegavanje truda biti pozitivan prediktor strategiji suočavanja usmjereno na zaštitu ega (izbjegavanje).

3. METODOLOGIJA

3.1 SUDIONICI

U istraživanju su sudjelovala 122 učenika sedmog (tri sedma razreda) i osmog (tri osma razreda) razreda osnovne škole Šime Budinića u Zadru, ali su tri ispitanika isključena iz daljnje obrade zbog nepotpunih upitnika. Za daljnju analizu je ukupno uzeto 119 sudionika od kojih 59 (49.5%) dječaka prosječne dobi 13.6 godina i 60 (50.5%) djevojčica prosječne dobi 13.4 godina.

3.2 INSTRUMENTI

3.2.1 Upitnik sociodemografskih karakteristika

Od sudionika su se tražili osnovni sociodemografski podaci kao što su dob, spol te informacija o tome s kojom ocjenom su završili prethodni razred i koji uspjeh očekuju na kraju tekuće školske godine.

3.2.1.1 Procjena uspješnosti vlastitog školskog postignuća

Od sudionika se tražilo da procjene da li ocjena s kojom su završili prethodni razred za njih predstavlja uspjeh ili neuspjeh. Ponuđen im je bio odgovor 1- uspjeh i odgovor 2- neuspjeh, a njihov zadatak je bio da zaokruže onaj koji se podudara s njihovom percepcijom svog postignuća. Od ukupnog broja sudionika njih 76 odnosno 64% svoje postignuće je definiralo kao uspjeh dok je njih 43 odnosno 36% svoje postignuće definiralo kao neuspjeh.

3.2.2 Skala osobnih (učeničkih) ciljnih orijentacija

Kako bi se ispitale učeničke ciljne orijentacije korištena je Skala ciljeva postignuća (Rovan, 2011). Cijela skala sastoji se od 15 čestica raspoređenih u pet subskala (svakoj subskali pripadaju po tri čestice): Pristupajuća ciljna orijentacija na učenje (npr. Važno mi je razumjeti sadržaj koji učim što temeljitije moguće.), Izbjegavajuća ciljna orijentacija na učenje (npr. Brinem se da neću naučiti sve što bih zapravo mogao/la.), Pristupajuća ciljna orijentacija na

učinak (npr. Moj je cilj da dobijem bolje ocjene od većine drugih učenika.), Izbjegavajuća ciljna orijentacija na učinak (npr. Cilj mi je izbjeći loše ocjene.) i Ciljna orijentacija na izbjegavanje truda (npr. U učenje želim uložiti što je manje truda moguće.). Četiri subskele preuzete su iz 2x2 modela ciljeva postignuća (Elliot i McGregor, 2001), te im je još dodan i cilj izbjegavanja rada (Rovan, 2011). U prijašnjim istraživanjima potvrđena je petofaktorska struktura ove skale, pouzdanost tipa unutarnje konzistencije (Cronbach alpha) kreće se 0.81 do 0.87 (skala cilja izbjegavanja rada je izuzetak 0.71). Učenici za svaku tvrdnju procjenjuju svoje slaganje na skali procjena Likertova tipa (1 – uopće se ne odnosi na mene do 5 – potpuno se odnosi na mene). Individualan rezultat na svakoj od pet ciljnih orijentacija predstavlja prosječnu procjenu na česticama od kojih se ta dimenzija sastoji. Na rezultatima ovog istraživanja provjerena je pouzdanost tipa unutarnje konzistencije te su dobiveni slijedeći Cronbach alpha koeficijenti: 0.76 za Pristupajuću ciljnu orijentaciju na učenje; 0.82 za Izbjegavajuću ciljnu orijentaciju na učenje; 0.82 za Pristupajuću ciljnu orijentaciju na učinak; 0.48 za Izbjegavajuću ciljnu orijentaciju na učinak i 0.76 za Izbjegavanje truda. Svi koeficijenti su zadovoljavajući osim koeficijenta od 0.48 za Izbjegavajuću ciljnu orijentaciju na učinak zbog čega ova subskala nije korištena u daljnjoj analizi (Rezultati analize pouzdanosti su u Prilogu).

3.2.3 Skala roditeljskih ciljnih orijentacija

Da bi se procijenila učenička percepcija roditeljskih ciljnih orijentacija korištena je Skala percepcije roditeljskih ciljnih orijentacija (Sorić, 2012). Skala mjeri učeničku percepciju roditeljskih stavova o njihovom učenju i izvedbi u školi. Sastoji se od osam čestica i dvije subskele (svaka subskala sadrži po četiri čestice): Roditeljska ciljna orijentacija na učenje (učenici percipiraju kako njihovi roditelji žele da oni razvijaju svoje kompetencije; npr. Važno im je da razumijem ono što učim.) i Roditeljska ciljna orijentacija na učinak (učenici percipiraju kako njihovi roditelji žele da budu što bolji i dobivaju visoke ocjene; npr. Roditelji me uvijek uspoređuju s drugim učenicima.). Učenici za svaku tvrdnju procjenjuju svoje slaganje na skali procjena Likertova tipa (1 – uopće se ne odnosi na mene do 5 – potpuno se odnosi na mene). Individualan rezultat na svakoj ciljnoj orijentaciji predstavlja prosječnu procjenu na česticama od kojih se ta dimenzija sastoji. Pouzdanosti unutarnje konzistencije u ranijem istraživanju (Cronbach-alpha) iznosile su 0.71 za roditeljsku ciljnu orijentaciju na učenje i 0.79 za roditeljsku orijentaciju na učinak (Sorić, Burić i Penezić, 2012).

Na rezultatima ovog istraživanja provjerena je pouzdanost tipa unutarnje konzistencije (Cronbach alpha) te je dobiveno, 0.64 za orijentaciju na učenje i 0.68 za orijentaciju na učenje. (Rezultati analize pouzdanosti su u Prilogu)

3.2.4 Skala strategija suočavanja s neuspjehom

Za ispitivanje strategija suočavanja s neuspjehom u školi korištena je Skala suočavanja sa školskim neuspjehom (SUN) (Lončarić, 2014), koja predstavlja samoprocjenu nastojanja učenika da se suoče sa školskim neuspjehom i odnosi se na strategije samoregulacije u procesu učenja koje se aktiviraju nakon doživljenog neuspjeha. Sastoji se od 8 subskala koje su grupirane u tri komponente suočavanja. Prva komponenta mjeri Suočavanje usmjereno na problem a uključuje subskalnu Aktivno rješavanje problema (primjer tvrdnje: Učim više da bi dobio bolju ocjenu.) i subskalnu Razmišljanje o problemu (primjer tvrdnje: Smišljam načine kako popraviti ocjenu.). Drugu komponentu čini skala Zaštita emocija udaljavanjem koja uključuje subskale Izbjegavanje (primjer tvrdnje: Izbjegavam sve što me podsjeća na lošu ocjenu.), Maštanje (primjer tvrdnje: Poželim da ta loša ocjena jednostavno nestane.) i Skretanje pažnje (primjer tvrdnje: Bavim se drugim stvarima da bi što prije zaboravio lošu ocjenu.). Treća komponenta je Zaštita ega udaljavanjem, a ona uključuje subskale Odustajanje i reinterpretacija (primjer tvrdnje: Pomirim se s lošom ocjenom.), Ignoriranje problema (primjer tvrdnje: Pravim se kao da me se loša ocjena ne tiče.), i Ismijavanje problema (primjer tvrdnje: Šalim se na račun loše ocjene.). Autor (Lončarić, 2014) navodi da pouzdanosti skala tipa unutarnje konzistencije iznose 0.82 za Aktivno rješavanje problema, 0.78 za Razmišljanje o problemu, 0.88 za Izbjegavanje, 0.75 za Maštanje, 0.89 za Skretanje pažnje, 0.81 za Odustajanje i reinterpretaciju, 0.79 za Ignoriranje problema i 0.92 za Ismijavanje problema. Autor nadalje navodi kako je moguće koristiti pojedinačne subskale, ili ih kombinirati u tri skale-komponente suočavanja. Učenici za svaku tvrdnju procjenjuju svoje slaganje na skali procjena Likertova tipa (1 – uopće se ne odnosi na mene do 5 – potpuno se odnosi na mene). Individualan rezultat na svakoj od komponenti suočavanja predstavlja prosječnu procjenu na česticama od kojih se ta dimenzija sastoji

Na našim rezultatima provjerena je pouzdanost tipa unutarnje konzistencije (Cronbach alpha) te je dobiveno: 0.86 za Suočavanje usmjereno na problem, 0.86 za Zaštitu emocija udaljavanjem te 0.83 za Zaštitu ega udaljavanjem stoga ih je kao takve subskale opravdano koristiti u daljnjoj analizi. (Rezultati analize pouzdanosti su u Prilogu)

3.2.5 Multidimenzionalna skala perfekcionizma (MPS-F)

Multidimenzionalna skala perfekcionizma (MPS-F; Frost i sur. 1990) sastavljena je od 35 tvrdnji koje kroz šest dimenzija mjere perfekcionizam. Dimenzije su sljedeće: Osobni standardi (primjer tvrdnje: Važno mi je biti potpuno kompetentan u svemu što radim.), Zabrinutost zbog pogrešaka (primjer tvrdnje: Trebao bih biti uzrujan ako napravim pogrešku.), Roditeljska očekivanja (primjer tvrdnje: Moji roditelji su željeli da budem najbolji u svemu.), Roditeljska prigovaranja (primjer tvrdnje: Moji roditelji se nikad nisu trudili razumjeti moje pogreške.), Dvojba u vlastitu izvedbu (primjer tvrdnje: Treba mi puno vremena da nešto napravim kako treba.) i Organiziranost (primjer tvrdnje: Organizacija je vrlo važna za mene). Sudionik procjenjuje stupanj slaganja sa svakom tvrdnjom na skali Likertova tipa od pet stupnjeva (od 1-potpuno se ne slažem do 5- potpuno se slažem). Individualan rezultat na svakoj od šest dimenzija predstavlja prosječnu procjenu na česticama od kojih se ta dimenzija sastoji.

U originalnoj verziji dobivene su zadovoljavajuće visoke pouzdanosti, koeficijenti unutarnje konzistencije za svaku dimenziju pojedinačno, te se kreću od 0.77 do 0.93, a koeficijent unutarnje konzistencije za cijelu skalu iznosi 0.90. U istraživanju na hrvatskom jeziku u kojem je MPS-F primijenjena na uzorku od 164 učenice opće gimnazije u Zadru (Zubčić i Vulić-Prtorić, 2008.) dobivena je izvorna šest faktorska struktura, umjereni do visoki koeficijenti pouzdanosti dimenzija od 0.61 do 0.86 te visoka pouzdanosti tipa Cronbach alpha cijele skale 0.91. Koeficijenti pouzdanosti tipa Cronbach alpha koji su dobiveni za pojedinu skalu bili su: Zabrinutost zbog pogreške 0.86, Organiziranost 0.87, Roditeljska očekivanja 0.79, Osobni standardi 0.79, Sumnja u vlastitu izvedbu 0.77 i Roditeljska prigovaranja 0.61.

Provjerena je pouzdanost tipa unutarnje konzistencije za sve subskale u ovom istraživanju, te su dobiveni sljedeće vrijednosti Cronbach alpha koeficijenta: 0.82 za Zabrinutost zbog pogrešaka, 0.89 za Organiziranost, 0.74 za Roditeljska očekivanja, 0.77 za Osobne standarde, 0.63 za Sumnju u vlastitu izvedbu i 0.59 za Roditeljska prigovaranja. (Rezultati analize pouzdanosti su u Prilogu).

3.3 POSTUPAK

Ispitivanje je provedeno u ožujku 2018. godine u Osnovnoj školi Šime Budinića u Zadru. Ispitivanje je provedeno grupno, u sklopu redovne nastave, na početku ili na kraju sata. Na samom početku sudionicima je rečeno kako je sudjelovanje anonimno, dobrovoljno, koja je svrha samog istraživanja te im je dana uputa za ispunjavanje. Naglašeno je da u svakom trenutku mogu prekinuti svoje sudjelovanje u istraživanju ako za to osjete potrebu. Ispunjavanje upitnika trajalo je između 15 i 20 minuta. Upitnici su se sastojali od četiri skale prethodno opisane u tekstu, te od pitanja vezanih za sociodemografske karakteristike.

4. REZULTATI

Prije provedbe analize rezultata provjerena je normalnost distribucije rezultata na svim subskalama, kao i deskriptivni parametri koji su, zajedno sa Cronbach alpha koeficijentima za svaku subskalnu prikazani u Tablici 1.

Tablica 1 Prikaz deskriptivnih podataka i Cronbach alpha koeficijentata za sve korištene subskale/varijable.

	VARIJABLA	M	Min	Max	Std.Dev	Asimetričnost	Spljoštenost	K-S	Cronbach-alpha
	DOB	13.50	12	15	0.59	-0.50	-0.39	.33	-
	USPJEH PROŠLE ŠKG	4.18	3	5	0.65	-0.23	-0.71	.28	-
	OČEKIVANJA	4.37	3	5	0.59	-0.39	-0.61	.29	-
OSOBNOSTNE CILJNE ORIJENTACIJE	PRISTUPAJUĆA NA UČENJE	4.20	1.66	5	0.85	-1.14	0.69	.21	.76
	IZBJEGAVAJUĆA NA UČENJE	3.07	1	5	1.09	-0.14	-0.92	.11	.82
	PRISTUPAJUĆA NA UČINAK	2.67	1	5	1.12	0.10	-0.98	.09	.82
	IZBJEGAVAJUĆA NA UČINAK	3.96	1	5	0.80	-0.97	0.98	.14	.48*
	IZBJEGAVANJE TRUDA	2.3	1	4,66	1.06	0.40	-0.97	.15	.76
STRATEGIJE SUOSPOSOBNOSTNE NEUSPJEHOM	SUOČAVANJE USMJERENO NA PROBLEM	4.05	1	5	0.80	-1.15	1.43	.15	.86
	ZASTITA EMOCIJA UDALJAVANJEM	2.87	1	5	0.83	-0.35	-0.38	.08	.86
	ZASTITA EGA UDALJAVANJEM	2.55	1	4,54	0.78	0.26	-0.54	.07	.83
ROD. C.O.	OR NA UČENJE	4.19	2	5	0.74	-0.82	-0.26	.18	.64
	OR NA UČINAK	2.91	1	5	1.04	0.22	-0.66	.10	.68
PERFEKCIJA NIZAM	ZABRINUTOST ZBOG POGREŠAKA	2.11	1	4,22	0.78	0.46	-0.55	.09	.82
	ORGANIZIRANOST	3.56	1	5	1.05	-0.82	0.07	.14	.89

RODITELJSKA OČEKIVANJA	2.36	1	5	0.93	0.29	-0.63	.07	.74
OSOBNI STANDARDI	2.79	1	5	0.86	0.08	-0.13	.08	.77
SUMNJA U VL. IZVEDBU	2.52	1	5	0.85	0.39	0.09	.09	.63
RODITELJSKA PRIGOVARANJA	2.27	1	4,25	0.69	0.82	0.63	.18	.60

* $\alpha < .6$, pa je ova subskala izbačena iz daljnjih obrada rezultata

Kako bi ispitali povezanost dobi, spola, doživljavanja uspjeha ili neuspjeha, osobnih ciljnih orijentacija, dimenzija perfekcionizma, strategija suočavanja s neuspjehom u školi i percepcije roditeljskih ciljnih orijentacija izračunata je korelacijska matrica (Pearsonovi koeficijenti).

Tablica 2 Prikaz matrice korelacija između ispitivanih varijabli

VARIJABLA	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.	15.	16.	17.
1. Spol	1																
2. Dob	-.14	1															
3. Pristupajuća c.o na učenje	.22*	-.25*	1														
4. Izbjegavajuća c.o na učenje	.27*	-.17	.25*	1													
5. Pristupajuća c.o na učinak	.06	.08	.18	.36*	1												
6. Izbjegavanje truda	-.17	.26*	-.64*	-.05	.10	1											
7. Suočavanje usmjereno na problem	.25*	-.20*	.59*	.15	.08	-.56*	1										
8. Zaštita emocija udaljavanjem	-.00	-.15	.12	.25*	.13	.05	.16	1									
9. Zaštita ega udaljavanjem	-.16	.10	-.12	-.04	.09	.26*	-.16	.50*	1								
10. Roditeljska c.o na učinak	-.11	.17	.06	.07	.49*	.14	.07	.17	.31*	1							
11. Roditeljska c.o na učenje	.03	-.11	.54*	.19	.13	-.49*	.48*	.11	-.03	.09	1						
12. Zabrinutost zbog pogrešaka	-.00	.04	.14	.36*	.46*	-.01	.11	.12	.05	.40*	.15	1					
13. Organiziranost	.27*	-.02	.40*	.16	.16	-.32*	.39*	-.05	-.27*	-.05	.32*	.14	1				
14. Roditeljska očekivanja	-.17	.10	-.03	.13	.36*	.20*	-.03	.17	.23*	.6*	.03	.62*	-.00	1			
15. Osobni standardi	-.01	.08	.28*	.22*	.50*	-.06	.23*	.02	.02	.35	.28*	.58*	.41*	.46*	1		

16. Sumnja u vlastitu izvedbu	.01	.04	.04	.33*	.18	.11	-.02	.17	.08	.06	.07	.48*	.16	.33*	.23*	1	
17. Roditeljska prigovaranja	-.01	.01	-.03	.00	-.02	-.04	-.01	-.04	-.21*	-.12	.00	.09	-.06	-.08	-.01	-.06	1

*p<.05

Provedenom analizom utvrđeno je kako je dob u negativnoj korelaciji s pristupajućom ciljnom orijentacijom na učenje, strategijom suočavanja usmjerenom na problem i u pozitivnoj korelaciji s izbjegavanjem truda, odnosno kako su mlađi učenici više orijentirani na učenje, manje na izbjegavanje truda i više koriste strategije usmjerene na problem. Nadalje, djevojčice imaju više izraženu orijentaciju na učenje, više koriste strategije suočavanja usmjerene na problem te je kod njih izraženija organizacija.

Na temelju izračunatih koeficijenata korelacije utvrđeno je da postoji pozitivna povezanost između osobnih ciljnih orijentacija na učenje i roditeljskih ciljnih orijentacija na učenje, te statistički značajna negativna povezanost između ciljne orijentacije na izbjegavanje truda i roditeljske ciljne orijentacije na učenje. Prema dobivenim rezultatima vidljivo je kako su učenici koji procjenjuju kako su njihovi roditelji orijentirani na učenje također orijentirani na učenje, te manje su orijentirani ka izbjegavanju truda. S druge strane, utvrđena je statistički značajna pozitivna povezanost između osobnih ciljnih orijentacija na učinak i roditeljskih ciljnih orijentacija na učinak, odnosno, učenici koji percipiraju kako su njihovi roditelji orijentirani na učinak i sami su više orijentirani na učinak.

Dobiveno je kako učenici koji imaju više izražene pristupajuće ciljne orijentacije na učenje više koriste strategije suočavanja usmjerene na problem te su kod njih izraženije dvije dimenzije perfekcionizma: organiziranost i osobni standardi.

Učenici sa izraženom izbjegavajućom ciljnom orijentacijom na učenje više koriste strategije zaštite emocija udaljavanjem, te su kod njih izraženije tri dimenzije perfekcionizma: zabrinutost zbog pogrešaka, osobni standardi i sumnja u vlastitu izvedbu.

Pristupajuća ciljna orijentacija na učinak pozitivno je povezana s većinom dimenzija perfekcionizma: zabrinutost zbog pogrešaka, roditeljska očekivanja, osobni standardi i sumnja u vlastitu izvedbu. Učenici koji su više orijentirani na izbjegavanje truda, percipiraju višim roditeljska očekivanja, te su manje organizirani.

Učenici koji percipiraju kako su njihovi roditelji orijentirani na učinak više koriste strategije zaštite ega udaljavanjem, te su kod njih izražene neke od dimenzija perfekcionizma: zabrinutost zbog pogreške, roditeljska očekivanja i osobni standardi. S druge strane oni koji percipiraju kako su njihovi roditelji orijentirani na učenje više koriste strategije usmjerene na problem te su kod njih izražene dimenzije perfekcionizma: organiziranost i osobni standardi.

Učenici koji više koriste strategije suočavanja usmjerene na problem su organiziraniji te imaju visoke osobne standarde. Učenici koji više koriste strategije zaštite ega udaljavanjem su manje organizirani te ne percipiraju roditeljska prigovaranja ali je kod njih izražena percepcija roditeljskih očekivanja.

Kako bi ispitili da li postoje razlike između djevojčica i dječaka u osobnim ciljnim orijentacijama, strategijama suočavanja s neuspjehom, percepciji roditeljskih ciljnih orijentacija i dimenzijama perfekcionizma proveden je niz t-testova za nezavisne uzorke.

Tablica 4 Usporedba dječaka (N=59) i djevojčica (N=60) u ispitivanim varijablama.

	Varijabla	Dječaci	Djevojčice	t
Osobne ciljne orijentacije	Pristupajuća na učenje	4.00	4.39	-2.55*
	Izbjegavajuća na učenje	2.76	3.37	-3.14*
	Pristupajuća na učinak	2.60	2.74	-0.67
	Izbjegavanje truda	2.49	2.12	1.93
Roditeljske ciljne orijentacije	Orijentacija na učenje	4.17	4.22	-0.4
	Orijentacija na učinak	3.03	2.8	1.24
Strategije suočavanja s neuspjehom	Suočavanje usmjereno na problem	3.84	4.25	-2.80*
	Zaštita emocija udaljavanjem	2.87	2.86	0.01
	Zaštita ega udaljavanjem	2.68	2.42	1.80
Perfekcionizam	Zabrinutost zbog pogrešaka	2.11	2.11	0.01
	Organiziranost	3.27	3.84	-3.07*

Roditeljska očekivanja	2.53	2.21	1.90
Osobni standardi	2.81	2.78	0.20
Sumnja u vl. izvedbu	2.51	2.53	-0.13
Roditeljska prigovaranja	1.97	1.95	0.14

*p<.01

Za razliku od dječaka kod djevojčica su izraženije osobne ciljne orijentacije na učenje (pristupajuća i izbjegavajuća), od strategija suočavanja s neuspjehom više koriste suočavanje usmjereno na problem, te im je vrlo važna organiziranost (kao dimenzija perfekcionizma).

Kako bi ispitali postojanje razlika u osobnim ciljnim orijentacijama, korištenim strategijama suočavanja s neuspjehom, percepciji roditeljskih ciljnih orijentacija i dimenzijama perfekcionizma ovisno o tome da li učenici percipiraju postignut rezultat na kraju prošle školske godine kao uspjeh ili kao neuspjeh proveden je niz t-testova za nezavisne uzorke.

Tablica 5. Usporedba učenika koji percipiraju svoje postignuće kao uspjeh (N=76) i učenika koji svoje postignuće percipiraju kao neuspjeh (N=43) u ispitivanim varijablama.

	Varijabla	Neuspjeh	Uspjeh	t
Osobne ciljne orijentacije	Pristupajuća na učenje	3.96	4.33	-2.28*
	Izbjegavajuća na učenje	3.41	2.87	2.60*
	Pristupajuća na učinak	2.84	2.57	1.24
	Izbjegavanje truda	2.65	2.11	2.70*
Roditeljske ciljne orijentacije	Ciljna orijentacija na učenje	4.06	4.26	-1.41
	Ciljna orijentacija na učinak	2.90	2.92	-0.13
Strategije suočavanja s neuspjehom	Suočavanje usmjereno na problem	3.77	4.21	-2.96*

Perfekcionizam	Zaštita emocija udaljavanjem	2.96	2.81	0.90
	Zaštita ega udaljavanjem	2.62	2.50	0.80
	Zabrinutost zbog pogrešaka	2.17	2.07	0.64
	Organiziranost	3.27	3.72	-2.29*
	Roditeljska očekivanja	2.51	2.28	1.24
	Osobni standardi	2.76	2.81	-0.31
	Sumnja u vl. Izvedbu	2.72	2.40	1.96
	Roditeljska prigovaranja	1.98	1.95	0.25

*p<.01

Kod učenika koji svoje postignuće percipiraju kao uspjeh izraženija je pristupajuća ciljna orijentacija na učenje, više koriste strategije suočavanja usmjerene na problem te su više organizirani, dok se kod učenika koji svoje postignuće percipiraju kao neuspjeh izraženije izbjegavajuća ciljna orijentacija na učenje i izbjegavanje truda.

Kako bi odgovorili na četvrti problem proveden je niz multipli regresijskih analiza u kojima su prediktori bili spol, dob, perfekcionizam i roditeljske ciljne orijentacije, a kriteriji su bile osobne ciljne orijentacije.

Tablica 6 Rezultati multiple regresijske analize za pristupajuću ciljnu orijentaciju na učenje.

	β	t	p	
Dob	-0.20*	-2.74	0.00	R=.65
Spol	0.11	1.52	0.12	R²=.43
Zabrinutost zbog pogrešaka	0.07	0.61	0.53	Rc²=.38
Organiziranost	0.19*	2.08	0.03	F(10,108)=8,2002
Roditeljska očekivanja	-0.16	-1.42	0.15	p<.03
Osobni standardi	0.10	1.01	0.31	
Sumnja u vl. izvedbu	-0.01	-0.20	0.83	
Roditeljska prigovaranja	-0.03	-0.43	0.66	

Roditeljska orijentacija na učenje	0.40*	5.14	0.0
Roditeljska orijentacija na učinak	0.11	1.24	0.21

Dob, spol, dimenzije perfekcionizma i roditeljske ciljne orijentacije objašnjavaju 38% varijance pristupajuće ciljne orijentacije na učenje. Dob, te organiziranost i roditeljska orijentacija na učenje pokazali su se prediktivnim što upućuje na to da je kod mlađih učenika više izražena pristupajuća orijentacija na učenje. Nadalje, oni učenici koji su organiziraniji i koji percipiraju kako je njihovim roditeljima važnije učenje također više izvještavaju o vlastitoj pristupajućoj orijentaciji na učenje.

Tablica 7 Rezultati multiple regresijske analize za izbjegavajuću ciljnu orijentaciju na učenje.

	β	t	p	
Dob	-0.14	-1.75	0.08	R= .53
Spol	0.24*	2.83	0.00	R²= .28
Zabrinutost zbog pogrešaka	0.28*	2.26	0.02	Rc²= .23
Organiziranost	-0.04	-0.41	0.67	F(10,108)=4,3911
Roditeljska očekivanja	-0.11	-0.94	0.34	p<.02
Osobni standardi	0.04	0.40	0.68	
Sumnja u vl. izvedbu	0.22*	2.35	0.02	
Roditeljska prigovaranja	-0.01	-0.14	0.88	
Roditeljska orijentacija na učenje	0.11	1.27	0.20	
Roditeljska orijentacija na učinak	0.04	0.42	0.66	

Dob, spol, perfekcionizam i roditeljske ciljne orijentacije objašnjavaju ukupno 23% varijance kriterija tj. izbjegavajuće ciljne orijentacije na učenje. Specifičnije, Varijable spol, zabrinutost

zbog pogreške i sumnja u vlastitu izvedbu pokazali su se prediktivnima u objašnjenju izbjegavajuće ciljne orijentacije na učenje: djevojčice, oni koji su zabrinuti zbog pogrešaka i sumnjaju u vlastitu izvedbu imaju više izraženu izbjegavajuću ciljnu orijentaciju na učenje.

Tablica 8 Rezultati multiple regresijske analize za pristupajuću ciljnu orijentaciju na učinak.

	β	t	p	
Dob	0.00	0.03	0.97	R= .63
Spol	0.08	1.10	0.27	R² =.40
Zabrinutost zbog pogrešaka	0.18	1.57	0.11	Rc² =.35
Organiziranost	0.00	0.09	0.92	F(10,108)=7.2345
Roditeljska očekivanja	-0.13	-1.20	0.23	p<.00
Osobni standardi	0.31*	2.90	0.00	
Sumnja u vl. izvedbu	0.04	0.51	0.60	
Roditeljska prigovaranja	-0.00	-0.00	0.99	
Roditeljska orijentacija na učenje	-0.01	-0.22	0.82	
Roditeljska orijentacija na učinak	0.40*	4.07	0.00	

Dob, spol, perfekcionizam i roditeljske ciljne orijentacije objašnjavaju ukupno 35% varijance pristupajuće ciljne orijentacije na učenje. Osobni standardi i roditeljska orijentacija na učinak prediktivni su u objašnjenju pristupajuće ciljne orijentacije na učinak što upućuje na to kako su učenici koji imaju više osobne standarde, koji više percipiraju kako su njihovi roditelji orijentirani na učinak i sami više orijentirani na učinak.

Tablica 9 Rezultati multiple regresijske analize za izbjegavanje truda.

	β	t	p	
Dob	0.17*	2.23	0.02	R= .63
Spol	-0.03	-0.46	0.64	R²= .40
Zabrinutost zbog pogrešaka	-0.22*	-1.99	0.04	Rc²= .35
Organiziranost	-0.21*	-2.31	0.02	F(10,108)=7.2427
Roditeljska očekivanja	0.18	1.60	0.11	p<.04
Osobni standardi	0.10	1.01	0.31	
Sumnja u vl. izvedbu	0.18*	2.13	0.03	
Roditeljska prigovaranja	0.00	0.01	0.98	
Roditeljska orijentacija na učenje	-0.42*	-5.26	0.00	
Roditeljska orijentacija na učinak	0.06	0.68	0.49	

Dob, spol, perfekcionizam i roditeljske ciljne orijentacije objašnjavaju ukupno 35% varijance ciljne orijentacije na izbjegavanje truda. Dob, sumnja u vlastitu izvedbu, zabrinutost zbog pogreške, organiziranost i roditeljska orijentacija na učenje prediktivni su u objašnjenju osobne ciljne orijentacije na izbjegavanje truda. Stariji učenici, oni koji su manje organizirani i zabrinuti zbog pogrešaka, koji više sumnjaju u vlastitu izvedbu i koji percipiraju kako su njihovi roditelji manje orijentirani na učenje i sami su više orijentirani na izbjegavanje truda.

Kako bi odgovorili na peti problem proveden je niz multipli regresijskih analiza u kojima su prediktori bile osobne ciljne orijentacije, a kriteriji strategije suočavanja s neuspjehom.

Tablica 10 Rezultati multiple regresijske analize za suočavanje usmjereno na problem.

	β	t	p	
Pristupajuća orijentacija na učenje	0.36*	3.57	0.00	R=.64 R²=.41 Rc²=.39 F(4,114)=20,285 p<.00
Izbjegavajuća orijentacija na učenje	0.02	0.32	0.74	
Pristupajuća orijentacija na učinak	0.04	0.59	0.55	
Izbjegavanje truda	-0.32*	-3.51	0.00	

Osobne ciljne orijentacije objašnjavaju 39% ukupne varijance Suočavanja usmjerenog na problem, pri čemu su prediktivni u objašnjenju pristupajuća orijentacija na učenje i izbjegavanje truda. Učenici koji imaju više izraženu pristupajuću orijentaciju na učenje i manje na izbjegavanje truda, više koriste strategije suočavanja na problem.

Tablica 11 Rezultati multiple regresijske analize za zaštitu emocija udaljavanjem.

	β	t	p	
Pristupajuća orijentacija na učenje	0.20	1.64	0.10	R=.30 R²=.09 Rc²=.06 F(4,114)=2.94 p<.02
Izbjegavajuća orijentacija na učenje	0.22*	2.21	0.02	
Pristupajuća orijentacija na učinak	-0.00	-0.03	0.97	
Izbjegavanje truda	0.20	1.68	0.09	

Osobne ciljne orijentacije objašnjavaju 6% ukupne varijance zaštite emocija udaljavanjem, pri čemu samo izbjegavajuća orijentacija na učenje značajno doprinosi objašnjenju varijance, odnosno učenici koji imaju izraženiju izbjegavajuću ciljnu orijentaciju na učenje više koriste strategije suočavanja zaštite emocija udaljavanjem.

Tablica 12 Rezultati multiple regresijske analize za zaštitu ega udaljavanjem.

	β	t	p	
Pristupajuća orijentacija na učenje	0.05	0.46	0.64	R=.28
				R²=.08
Izbjegavajuća orijentacija na učenje	-0.07	-0.76	0.44	Rc²=.05
				F(4,114)=2.43
Pristupajuća orijentacija na učinak	0.08	0.84	0.39	p<.05
Izbjegavanje truda	0.28*	2.32	0.02	

Osobne ciljne orijentacije objašnjavaju 5% ukupne varijance zaštite ega udaljavanjem, gdje jedino izbjegavanje truda značajno doprinosi objašnjenju varijance, odnosno učenici koji više izbjegavaju trud skloniji su koristiti strategiju zaštite ega udaljavanjem.

5. RASPRAVA

Svrha ovog istraživanja bila je ispitati kako se učenici različitih ciljnih orijentacija suočavaju s neuspjehom kada cilj nije ostvaren. Mali broj istraživanja do sada ispitivao je koncept suočavanja sa stresom u okviru modela samoregulacije stresa. Nadalje, ispitana je usklađenost ciljnih orijentacija roditelja i djeteta, te njihov doprinos strategijama koje učenici koriste za suočavanje s neuspjehom u školi. Od strategija suočavanja ispitivane su tri strategije: usmjerena na problem, zaštitu emocija i zaštita ega udaljavanjem. Zaštita ega udaljavanjem zapravo se odnosi na odustajanje, ignoriranje i izbjegavanje problema. Kako i perfekcionizam (a posebice njegova dimenzija povezana s roditeljskim očekivanjima) može imati određenu ulogu u ovim odnosima, ispitivala se i povezanost dimenzije perfekcionizma sa učeničkim ciljnim orijentacijama i strategijama suočavanja s neuspjehom.

Kako ne postoje jednoznačni nalazi po pitanju spolnih razlika za korištene varijable, prvi istraživački problem bio je provjeriti razlikuju li se djevojčice i dječaci u osobnim ciljnim orijentacijama, strategijama suočavanja s neuspjehom koje koriste, te dimenzijama perfekcionizma i percepciji roditeljskih ciljnih orijentacija. Po pitanju spolnih razlika u osobnim ciljnim orijentacijama dobivena je razlika u osobnim ciljnim orijentacijama na učenje

(pristupajućoj i izbjegavajućoj). Dobiveno je kako su djevojčice više orijentirane na učenje za obje valencije ove varijable. U orijentaciji na učinak i izbjegavanju truda nisu dobivene značajne razlike između djevojčica i dječaka. Dobiveni rezultati nisu u skladu s istraživanjem Nemivirta (2004, prema Sorić, 2014), prema kojem su u osnovnoj školi dječaci više orijentirani na učinak što se objašnjava razlikom u socijalizaciji dječaka i djevojčica. U istraživanju Stanišak Pilatuš i sur. (2012) dobiveno je kako su djevojčice više orijentirane na učenje. Nadalje, ovako dobiveni rezultati u skladu su i sa istraživanjem Finney i Davis (2003) gdje su također utvrđene više razine pristupajuće ciljne orijentacije na učenje kod djevojčica. Dobivene razlike autori objašnjavaju boljom komunikacijom vezanom za povratne informacije o postignuću između djevojčica i nastavnika. Što se tiče ciljnih orijentacija na učinak razlike također nisu pronađene, a autori dobiveni rezultat objašnjavaju time da je u srednjoj školi djevojčicama učinak (biti bolji od drugih) jednako važan kao i dječacima. Za razliku od navedenog istraživanja Finney i Davis (2003), ovo istraživanje provedeno je na osnovnoškolcima te ponuđeno objašnjenje o izjednačavanju važnosti učinka u srednjoj školi ne odgovara istome. S obzirom da je istraživanje provedeno na učenicima sedmih i osmih razreda kada učenici već postaju svjesni da ih ubrzo čeka upis u srednju školu i kako im je prosjek (ocjena), odnosno uspjeh vrlo važan kako bi mogli upisati željenu srednju školu moguće je da je to razlog ne postojanja razlika u ciljnim orijentacijama na učinak između djevojčica i dječaka jer je jednima i drugima vrlo važno postići što bolji uspjeh kako bi bili sigurni da će upisati željenu srednju školu.

Nadalje, nisu pronađene spolne razlike u percepciji roditeljskih ciljnih orijentacija. Djevojčice i dječaci podjednako percipiraju kako su njihovi roditelji orijentirani na učenje ili učinak, što možemo objasniti sve manjim razlikama u socijalizaciji između djevojčica i dječaka u školi općenito.

Kada su u pitanju strategije suočavanja s neuspjehom, dobiveno je kako djevojčice više koriste strategije usmjerene na problem, dok kod ostalih strategija nema razlika. Ovakav rezultat nije u skladu sa istraživanjem Windle i Windle (1996; prema Brdar i Bakarčić, 2006) prema kojem djevojčice češće koriste strategije usmjerene na emocije i izbjegavanje. Ovakav rezultat djelomično je u skladu je sa istraživanjima Brdar i Rijavec, (1997), Brdar i Bakarčić (2006), Anić i Brdar (2007) i Eschenbeck, Kohlmann i Lohaus (2007) prema kojima djevojčice češće koriste strategije suočavanja usmjerene na problem, a dječaci strategije usmjerene na emocije i izbjegavanje problema. Moguće objašnjenje za dobivenu razliku u strategijama suočavanja usmjerenim na problem je to da djevojčice pridaju veću važnost školskom uspjehu i školi

općenito pa zbog toga konstruktivnije reagiraju na lošu ocjenu. Navedenom objašnjenju pridonosi nalaz Brdar i Bakarčić (2006) kako dobivanje loše ocjene predstavlja intenzivniji stres za djevojke.

S obzirom na dobivene rezultate prema kojima su djevojčice više orijentirane na učenje i više koriste strategije suočavanja usmjerene na problem, možemo ponuditi još jedno objašnjenje dobivenih razlika između djevojčica i dječaka i to upravo u povezanosti orijentacije na učenje i strategije usmjerene na problem. Strategije suočavanja usmjerene na problem u pozitivnoj su korelaciji s akademskim postignućem, ciljnom orijentacijom na učenje i dubinskim procesiranjem (Rijavec i Brdar, 2002). Učenici koji su orijentirani na učenje smatraju da je ishod učenja pod njihovom kontrolom te pripisuju i uspjeh i neuspjeh vlastitom uloženom trudu, u situaciji koju percipiraju kao neuspjeh uporni su i primjenjuju strategije suočavanja usmjerene na problem (Grant i Dweck, 2003).

Spolne razlike u dimenzijama perfekcionizma dobivene su samo po pitanju organizacije, djevojčice su organiziranije od dječaka. Ovakav rezultat uklapa se u gore dobivene razlike prema kojim su djevojčice više orijentirane na učenje i strategije suočavanja usmjerene na problem, s obzirom da je u osnovi organiziranosti preferiranje reda i organizacije, te je u skladu sa istraživanjem Chena (2008) prema kojem je orijentacija na učenje u pozitivnoj korelaciji s adaptivnim perfekcionizmom (organiziranost spada pod adaptivni perfekcionizam).

Dobiveni rezultati djelomično se uklapaju u postavljenju hipotezu. Prema prvom djelu hipoteze se očekivalo da će djevojčice biti više orijentirane na učenje (osobne ciljne orijentacije na učenje), koristiti strategije suočavanja usmjerene na problem (rezultati prijašnjih istraživanja pokazuju kako oni učenici koji su orijentirani na učenje češće koriste strategije suočavanja usmjerene na problem), što je i dobiveno. Drugi dio hipoteze nije potvrđen, prema njemu se za dječake očekivalo kako će biti više orijentirani na izbjegavanje truda, koristiti strategiju zaštite ega udaljavanjem te postizati više rezultate kada je su u pitanju roditeljska očekivanja.

Drugi istraživački problem bio je ispitati razlikuju li se učenici u ciljnim orijentacijama, strategijama suočavanja s neuspjehom i dimenzijama perfekcionizma ovisno o tome da li percipiraju vlastito postignuće kao uspjeh ili neuspjeh. Dobiveno je kako su oni učenici koji svoje postignuće percipiraju kao uspjeh orijentirani na učenje (obe dimenzije pristupajuća i izbjegavajuća), manje su orijentirani na izbjegavanje truda, više koriste strategiju suočavanja usmjerenu na problem, te su organiziraniji. Pristupajuću ciljnu orijentaciju na učenje karakterizira usmjerenost na svladavanje zadataka, učenje s razumijevanjem, korištenje

standarda samopoboljšanja, napredak te duboko razumijevanje zadataka, potreba za postignućem i inkrementalna teorija sposobnosti (Sorić, 2014), samoodređenost i veći angažman na nastavi (Elliot i McGregor, 2001). Izbjegavajuću ciljnu orijentaciju na učenje karakterizira usmjerenost na izbjegavanje nerazumijevanja, izbjegavanje toga da se ne nauči ili ne ovlada zadatkom (Sorić, 2014), stoga ne čudi da su učenici koji svoje postignuće percipiraju kao uspjeh orijentirani na učenje. Kao što je već navedeno u objašnjenju prvog problema učenici koji su orijentirani na učenje češće koriste strategije suočavanja na problem. Doživljavanje određenog postignuća kao uspjeha ili neuspjeha uvelike utječe na stanje uma, na daljnje akcije i načine razmišljanja u budućnosti pa je i logično da doživljavanje postignuća kao uspjeh povezano sa ciljnom orijentacijom na učenje i adaptivnim strategijama suočavanja te organiziranosti kao jednom od dimenzija adaptivnog perfekcionizma.

Treći istraživački problem bio je ispitati povezanost dobi, spola, doživljavanja uspjeha ili neuspjeha, osobnih ciljnih orijentacija, dimenzija perfekcionizma, strategija suočavanja s neuspjehom u školi i percepcije roditeljskih ciljnih orijentacija. Kao takav problem je razložen na četiri pretpostavke. Prema prvoj se očekivalo da će se učeničke osobne ciljne orijentacije podudarati s roditeljskim, odnosno da će biti usklađene na način da će učenici čije su roditeljske ciljne orijentacije fokusirane na učinak također imati ciljne orijentacije na učinak i obratno za ciljne orijentacije na učenje. Dobiveno je kako su učenici koji percipiraju kako su njihovi roditelji orijentirani na učenje i sami orijentirani na učenje (pristupajuća ciljna orijentacija na učenje), te su manje orijentirani na izbjegavanje truda. Učenici koji percipiraju kako su njihovi roditelji orijentirani na učinak također su i sami orijentirani na učinak. Ovakvi rezultati u skladu su s dosadašnjim istraživanjima (Spera, 2005; Gonida, Kiosseoglou i Voulala, 2007; Gonida, Voulala i Kiosseoglou, 2009; Sorić, 2014). Odavno je poznato kako kontekst i okruženje u kojem djeca odrastaju imaju veliki utjecaj na njih u pogledu ponašanja i načina razmišljanja. Kao takav obitelj spada u najuži krug oko djeteta. Poznato je da djeca uče po modelu, promatraju okolinu, svoje roditelje i uglavnom usvajaju njihove ciljeve kao vlastite. Prema Spera (2005) komunikacija ciljeva, želja za određenim postignućima i vrijednosti navode se kao primarni načini na koji roditelji mogu socijalizirati svoju djecu, stoga se ovako dobiveni rezultati uklapaju u navedene teorijske okvire.

Nadalje, pretpostavili smo kako će učenici koji su orijentirani na učenje više koristiti strategije suočavanja na problem dok će oni orijentirani na izbjegavanje truda više koristiti strategije suočavanja na emocije ili na izbjegavanje. Dobiveno je kako oni učenici koji su orijentirani na učenje više koriste strategije suočavanja na probleme, a oni koji su orijentirani na izbjegavanje

truda manje koristite ovu strategiju. Ovakvi rezultati u skladu su s dosadašnjim istraživanjima (Brdar i Bakračić, 2006; Sorić, Penezić i Burić, 2011) i zapravo su logični s obzirom na teorijska objašnjenja ovih konstrukata. Prema Grant i Dweck (2003) učenici koji su orijentirani na učenje smatraju da je ishod učenja pod njihovom kontrolom te pripisuju i uspjeh i neuspjeh vlastitom uloženom trudu, u situaciji koju percipiraju kao neuspjeh uporni su i koriste adaptivne strategije suočavanja. Strategija suočavanja usmjerena na problem u svojoj osnovi ima aktivno rješavanje problema i razmišljanje o problemu pa je kao takva uz zaštitu emocija i ega najpozitivnija. Nadalje, za razliku od očekivanoga da će učenici orijentirani na izbjegavanje truda više koristiti strategije suočavanja na emocije ili na izbjegavanje ovaj odnos nije se pokazao značajnim. Ovakav rezultat iznenađuje s obzirom da je izbjegavanje u osnovi strategije zaštite emocija, no postoji mogućnost da učenici nisu birali ovu ciljnu orijentaciju zbog toga što nije socijalno poželjna i u svojoj osnovi zvuči kao najnegativnija (primjer čestice iz upitnika: U učenje želim uložiti što je manje truda moguće).

Dobiven je još jedan značajan odnos koji nije bio očekivan, a to je kako učenici koji imaju više izraženu izbjegavajuću ciljnu orijentaciju na učenje više koriste strategiju zaštite emocija udaljavanjem. Iako nije bio pretpostavljen ovakav nalaz je zapravo logičan s obzirom da izbjegavajuću ciljnu orijentaciju na učenje karakterizira usmjerenost na izbjegavanje nerazumijevanja, izbjegavanje toga da se ne nauči ili ne ovlada zadatkom (Sorić, 2014), sprječavanje gubitka znanja i vještina, zaboravljanje naučenog ili ostavljanje zadatka neriješenog i zapravo je karakterizira strah od neuspjeha (Elliot, 2005). Kroz karakteristike ove ciljne orijentacije vidljivo je kako učenik koji je ovako orijentiran se želi zaštititi od neznanja, loših emocija i neuspjeha, te je logično da više koriste upravo strategiju zaštite emocija udaljavanjem.

Zadnja pretpostavka bila je kako će percepcija roditeljskih ciljnih orijentacija na učinak biti u korelaciji s neadaptivnim dimenzijama perfekcionizma dok će percepcija roditeljskih ciljnih orijentacija na učenje biti povezana s adaptivnim perfekcionizmom kod djece. Dobiveno je kako učenici koji percipiraju da su njihovi roditelji više orijentirani na učenje imaju izraženije dimenzije adaptivnog perfekcionizma (organiziranost i osobne standarde), dok oni koji percipiraju kako su im roditelji više orijentirani na učinak imaju izraženije dimenzije neadaptivnog perfekcionizma (zabrinutost zbog pogrešaka i roditeljska očekivanja). Ovi rezultati u skladu su s prijašnjim istraživanjima prema kojima je otkriveno kako će kod djece čiji roditelji su orijentirani isključivo na učinak u većem broju doći do razvoja disfunkcionalnog perfekcionizma dok će djeca čiji roditelji su orijentirani na učenje imati zdravi ili uopće neće

imati izražen perfekcionizam (Gonida, Kiosseoglou i Voulala, 2007; Gonida, Voulala i Kiosseoglou, 2009). U osnovi zabrinutosti zbog pogreške nalaze se negativne reakcije zbog pogrešaka, doživljavanje pogrešaka kao neuspjeha i vjerovanje kako će osoba izgubiti poštovanje drugih ako ne uspije, dok se roditeljska očekivanja odnose na vjerovanje pojedinca da mu roditelji postavljaju visoke ciljeve. U osnovi orijentacije na učinak je usmjerenost na važnost evaluacije drugih, a roditeljsku ciljnu orijentaciju na učinak karakterizira uspoređivanje postignuća svog djeteta s postignućem drugih, isticanje važnosti visokih ocjena, poticanje djece na pokazivanje kako su najbolji te jednako tako i sakrivanje određenog manjka sposobnosti (Sorić, 2014). S druge strane, osobni standardi podrazumijevaju visoke osobne standarde, a organizacija preferiranja reda i kako samo ime kaže organizacije. Roditeljsku ciljnu orijentaciju na učenje karakterizira poticanje djece na procjenu vlastitog napretka u odnosu na samog sebe tj. svoja prijašnja postignuća, na učenje s razumijevanjem i razvoj novih vještina. Dobivene povezanosti u skladu su s teorijskim postavkama ovih varijabli.

Četvrti problem bio je utvrditi u kojoj mjeri spol, dob, perfekcionizam i roditeljske ciljne orijentacije doprinose osobnim ciljnim orijentacijama (pristupajuća na učenje, izbjegavajuća na učenje, pristupajuća na učinak, izbjegavanje truda).

Utvrđeno je kako je dob prediktivna u objašnjenju pristupajuće ciljne orijentacije na učenje, odnosno mlađi učenici su više orijentirani na učenje što je potvrđeno i u nekim drugim istraživanjima (Rijavec i Brdar, 2002; Brdar i Bakarčić, 2006; Brdar, Rijavec i Lončar, 2006; Stanišak Pilatuš i sur., 2012). Objašnjenje za ovakve nalaze možemo pronaći u promjenama u motivaciji kod učenika kroz godine školovanja ali i time da je istraživanje provedeno na sedmim i osmim razredima, pa su u ovom slučaju stariji osmaši kojima su ocjene važnije u ovom trenu, u odnosu na učenike sedmog razreda, zbog konačnog uspjeha i upisa u željenu srednju školu. Nadalje organizacija i percepcija roditeljske ciljne orijentacije na učenje također se pokazala prediktivnom u objašnjenju ciljne orijentacije na učenje. U skoro svim dosadašnjim istraživanjima dobivena je povezanost roditeljskih i učeničkih ciljnih orijentacija, te je dokazan vrlo važan utjecaj roditelja na dijete u što se uklapaju i dobiveni rezultati.

Spol je prediktivna varijabla u objašnjenju izbjegavajuće ciljne orijentacije na učenje, djevojčice su više orijentirane na izbjegavajuću ciljnu orijentaciju na učenje. U nekim dosadašnjim istraživanjima utvrđena je povezanost spola i ciljne orijentacije na učenje općenito. Ovakav rezultat možemo objasniti time što prema nekim istraživanjima djevojčice doživljavaju veći broj stresnih događaja u školi, i u većini slučajeva je taj stres puno intenzivniji

za njih nego za dječake (Seiffge-Krenke, 1993), anksioznije su (Harackiewicz i sur., 1997), više sumnjaju u svoje sposobnosti (Brdar i Rijevec, 1997), a upravo je za izbjegavajuću ciljnu orijentaciju na učenje karakteristična usmjerenost na izbjegavanje nerazumijevanja, izbjegavanje toga da se ne nauči ili ne ovlada zadatkom (Sorić, 2014), sprječavanje gubitka znanja i vještina, zaboravljanje naučenog ili ostavljanje zadatka neriješenog (Elliot, 2005). Kako bi smanjile anksioznost i sumnju u sebe trude se izbjeći nerazumijevanje ili moguće ne ovladavanje zadatkom. Nadalje, pokazalo se kako će osobe koje sumnjaju u vlastitu izvedbu i one koje su zabrinute zbog pogrešaka biti više orijentirane na izbjegavajuću ciljnu orijentaciju na učenje što se zapravo uklapa u objašnjenje zbog kojeg će upravo djevojčice biti orijentirane ka ovoj ciljnoj orijentaciji.

Osobni standardi kao dimenzija perfekcionizma te, percepcija roditeljske ciljne orijentacije na učinak pokazali su se prediktivni u objašnjenju pristupajuće ciljne orijentacije na učinak. Povezanost osobnih i roditeljskih ciljnih orijentacija spomenuta je već puno puta, kao i utjecaj roditelja i internaliziranje njihovih ciljeva stoga ovakav rezultat ne začuđuje. Nadalje, osobni standardi podrazumijevaju visoke osobne standarde i pretjeranu važnost koja im se pridaje pri samoevaluaciji što se u ovom slučaju može izjednačiti s orijentacijom na učinak i zapravo time da osoba teži biti najbolja u razredu, imati najbolje ocjene itd.

Za ciljnu orijentaciju na izbjegavanje truda dobiveno je kako će stariji učenici biti više orijentirani na izbjegavanje truda. U istraživanju Rijevec i Brdar (2002) i Brdar, Rijevec i Lončarić (2006) dobivena je značajna pozitivna povezanost ovih varijabli. Kako objasniti rezultat da se stariji učenici manje trude odnosno žele izbjeći bilo kakvo ulaganje truda? Možda s vremenom izgube motivaciju ili nauče nove načine snalaženja kako u školu proći što lakše. Učenici koji nisu zabrinuti zbog pogrešaka, nisu organizirani i čiji roditelji nisu orijentirani na učenje biti će više orijentirani na izbjegavanje truda. S obzirom da nemaju negativne reakcije na pogreške i ne doživljavaju ih kao neuspjeh, nije im bitan red i organizacija, a roditelji ih ne potiču na procjenu vlastitog napretka i učenje s razumijevanjem, više je nego jasno zbog čega su ovi učenici orijentirani ka izbjegavanju truda. Uz navedeno učenici koji sumnjaju u vlastitu izvedbu i ne osjećaju se sigurno u vezi onoga što rade biti će skloni ovoj ciljnoj orijentaciji što je na neki način vjerojatno njihov obrambeni mehanizam.

Nakon što smo provjerili koje varijable doprinose objašnjenju ciljnih orijentacija, peti problem bio je ispitati koje su osobne ciljne orijentacije prediktivne u objašnjenju strategija suočavanja.

Učenici koji su orijentirani na učenje te oni koji nisu skloni izbjegavanju truda više će koristiti strategiju suočavanja na problem. Ove varijable pokazale su se povezanima i u prijašnjim istraživanjima (Brdar, Rijavec i Lončarić, 2006), odnosno pokazano je kako učenici koji su orijentirani na učenje više koriste strategiju usmjerenu na problem od onih koji su orijentirani na izbjegavanje truda. Kao što je već ranije objašnjeno, strategija suočavanja usmjerena na problem u svojoj osnovi ima aktivno rješavanje problema i razmišljanje o problemu, a učenici koji su orijentirani na učenje također su orijentirani na razvoj novih vještina i sposobnosti, važno im je da razumiju ono što uče i samopouzdati su. Povratna informacija o neuspjehu ovim učenicima služi kao informacija o tome kako poboljšati svoje učenje (Sorić, 2014). Stoga oni kada se suoče s neuspjehom, kako bi poboljšali svoje učenje usmjeravaju se na rješavanje problema. Sukladno tome nisu skloni izbjegavanju truda jer se to jednostavno ne uklapa u njihov način razmišljanja i funkcioniranja.

Strategiju zaštite emocija udaljavanjem koristiti će uglavnom učenici koji imaju više razvijenu izbjegavajuću ciljnu orijentaciju na učenje. Povezanost ova dva konstrukta dobivena je i u prijašnjim istraživanjima (Brdar, Rijavec i Lončarić, 2006). Zbog čega učenici koji su usmjereni na izbjegavanje neznanja, i koji imaju strah od zaboravljanja naučenoga i neuspjeha općenito, više koriste ovu strategiju? Ova ciljna orijentacija je najnovija i najmanje istražena, pa su jednako tako slabo istražene i njene posljedice i korelati (Sorić, 2014), no karakterizira je izbjegavanje neznanja i pogrešaka. U ovom istraživanju dobiveno je kako će oni učenici koji su zabrinuti zbog grešaka i sumnjaju u vlastitu izvedbu više biti orijentirani na izbjegavajuću ciljnu orijentaciju na učenje, pa iz tog rezultata možemo ponuditi objašnjenje. Naime učenici koji su usmjereni na izbjegavanje neznanja, boje se gubitka naučenoga, neuspjeha, grešaka i sumnjaju u vlastitu izvedbu doživljavaju mnogo negativnih emocija (strah, anksioznost). Kao odgovor na to stanje u situaciji neuspjeha oni se bave svojim emocijama, odnosno njihovom zaštitom izbjegavanjem, maštanjem i skretanjem pažnje.

Učenici koji su skloni izbjegavanju truda koristiti će strategiju zaštite emocija udaljavanjem. Kao što je već navedeno izbjegavanju truda više će biti orijentirani stariji učenici, oni koji nisu zabrinuti zbog pogrešaka, nisu organizirani i oni koji procjenjuju da njihovi roditelji nisu orijentirani na učenje i koji sumnjaju u vlastitu izvedbu (što povlači pitanje nesigurnosti). U osnovi zaštite emocija udaljavanjem nalazi se odustajanje i reinterpretacija, ignoriranje problema i ismijavanje problema što samo zapravo samo nudi moguće objašnjenje zašto učenici koji izbjegavaju trud

koriste baš ovu strategiju. Oni nisu zabrinuti zbog pogrešaka ali ipak sumnjaju u sebe i nesigurni su, žele uz što manje uložnog truda izbjeći neuspjeh. Trude se izbjeći svaku situaciju koja može ugroziti njihovo samopoštovanje, nezainteresirani za učenje i pasivni, a u situaciji školskog neuspjeha uglavnom primjenjuju strategije usmjerene na smanjenje emocionalne napetosti (Rijavec i Brdar, 2002). Uspjeh pripisuju vanjskim faktorima, a ponovljeni neuspjesi kod učenika dovode do povećanja anksioznosti i izbjegavanja prijetećih situacija, što ih nadalje ometa u aktivnom suočavanju s problemom (neuspjehom). Prema navedenome vidljivo je kako koriste strategiju zaštite ega udaljavanjem kako bi se zaštitili (svoj ego i izbjegli negativne emocije) i uložili što manje truda.

Implikacije nalaza ovog istraživanja u praktičnom smislu nude se za učitelj/profesore i roditelje koji žele utjecati na ciljne orijentacije ali i strategiju suočavanja s neuspjehom u školi. Roditelji razvojem i poticanjem pravih vrijednosti kod djece mogu doprinijeti tome kojim ciljnim orijentacijama će djeca biti okrenuta. Radom na tome možemo pomoći djeci da razviju efikasnije i za njih zdravije strategije suočavanja s neuspjehom i doživljavaju manje negativnih emocija vezanih za školsko okruženje. Nadalje vrlo je važno spomenuti istraživanje Anić i Brdar (2007) koje su se bavile strategijama suočavanja i provođenjem slobodnog vremena, te dobile kako su učenici u srednjim školama koji su imali razvijene adaptivnije strategije suočavanja bolje iskoristavali svoje slobodno vrijeme (čitanje, sport, druženja, hobi) i manje se upuštali rizična ponašanja (cigarete, alkohol, droga). Ako ova povezanost stvarno postoji, intervencijama u osnovnoj školi u kojima bismo pokušali utjecati na njihove ciljne orijentacije i naučili ih adaptivnim strategijama suočavanja s neuspjehom u školi, možda bismo im pomogli da cijeli taj tranzicijski proces prelaska u srednju školu za njih bude lakši te da manje konzumiraju alkohol, cigarete i drogu, te da manje biraju (kao način suočavanja sa stresom i neuspjehom upuštanje u) rizična ponašanja.

Također je vrlo važno spomenuti ograničenja ovog istraživanja. Istraživanje je provedeno u jednoj osnovnoj školi u Zadru na tri sedma i tri osma razreda i zbog toga nije opravdano generalizirati dobivene rezultate. Nadalje, ovo je korelacijsko istraživanje te nije opravdano koristiti uzročno posljedične zaključke zbog toga što nije poznat smjer utjecaja. Istraživanje je provedeno u formi papir olovke, grupno na cijelom razredu te postoji mogućnost neiskrenog i iskrivljenog odgovaranja. Vrlo je važno spomenuti kako su upitnik roditeljskih ciljnih orijentacija također ispunjavali učenici te imamo uvid samo u njihovu percepciju o roditeljskim ciljnim orijentacijama ne i točan prikaz roditeljskih ciljnih orijentacija.

5. ZAKLJUČAK

Provedenim istraživanjem pokušali smo bolje razumjeti odnose osobnih, roditeljskih ciljnih orijentacija, perfekcionizma i strategija suočavanja s neuspjehom kod učenika završnih razreda osnovne škole. Rezultati su pokazali:

1. Djevojčice su više od dječaka orijentirane na ciljne orijentacije na učenje (i kod pristupajuće i kod izbjegavajuće ciljne orijentacije na učenje). Nadalje, pro suočavanju s neuspjehom djevojčice više koriste suočavanje usmjereno na problem, te im je više razvijena organiziranost kao dimenzija perfekcionizma

2. Učenici koji svoje postignuće percipiraju kao uspjeh više su usmjereni na pristupajuću ciljnu orijentaciju na učenje, više koriste strategije suočavanja usmjerene na problem, te im je vrlo važna organiziranost, dok su učenici koji svoje postignuće percipiraju kao neuspjeh više izražavali izbjegavajuću ciljnu orijentaciju na učenje i ciljnu orijentaciju na izbjegavanje truda.

3. a) Učenici koji percipiraju da su roditeljske ciljne orijentacije fokusirane na učinak također su orijentirani na učinak, a učenici koji percipiraju da su roditeljske ciljne orijentacije fokusirane na učenje i sami su orijentirani na učenje.

b) Učenici koji su više orijentirani na učenje, više koriste strategije suočavanja na problem dok oni više orijentirani na izbjegavanje truda manje koriste ovu strategiju, a više koriste strategije suočavanja na emocije ili na izbjegavanje.

c) Učenici koji percipiraju da su njihovi roditelji orijentirani na učenje imaju izražene dimenzije (adaptivnog) perfekcionizma: organiziranost i osobne standarde, dok oni koji percipiraju kako su im roditelji orijentirani na učinak imaju izražene dimenzije (neadaptivnog) perfekcionizma: zabrinutost zbog pogrešaka i roditeljska očekivanja.

4. Mlađi učenici u većoj mjeri imaju pristupajuću orijentaciju na učenje. Nadalje, oni učenici koji su organiziraniji i koji percipiraju kako je njihovim roditeljima važnije učenje, također imaju izraženiju pristupajuću orijentaciju na učenje.

Djevojčice, kao i učenici koji su više zabrinuti zbog pogrešaka i koji više sumnjaju u vlastitu izvedbu, više su orijentirani na izbjegavajuću ciljnu orijentaciju na učenje.

Oni učenici koji imaju više osobne standarde, te koji percipiraju kako su njihovi roditelji više orijentirani na učinak i sami su imali izraženiju pristupajuću ciljnu orijentaciju na učinak.

Stariji učenici, oni koji su manje organizirani i zabrinuti zbog pogrešaka, oni koji više sumnjaju u vlastitu izvedbu i oni koji percipiraju kako su njihovi roditelji manje orijentirani na učenje su više orijentirani na izbjegavanje truda.

5. Učenici koji imaju izraženiju pristupajuću orijentaciju na učenje te oni koji su manje orijentirani na izbjegavanje truda više koriste strategije suočavanja na problem.

Učenici koji imaju izraženiju izbjegavajuću ciljnu orijentaciju na učenje više koriste strategije suočavanja zaštite emocija udaljavanjem.

Učenici koji u većoj mjeri imaju razvijenu orijentaciju na izbjegavanje truda, više koriste strategiju zaštite ega udaljavanjem.

7. LITERATURA

- Anić, P. i Brdar, I. (2007). Obrasci suočavanja s neuspjehom u školi, konzumacija lakih droga i aktivnosti u slobodnom vremenu srednjoškolaca. *Psihologijske teme* 16, 1, 99-120
- Blankstein, D.R., Dunkley, D.M. i Wilson, J. (2008). Evaluative concerns and personal standards perfectionism: self-esteem as a mediator and moderator of relations with personal and academic needs and estimated gpa. *Curr Psychol* 27:29–61.
- Brdar I. i Rijavec M. (1997). Suočavanje sa stresom zbog loše ocjene – konstrukcija upitnika. *Društvena istraživanja*, 6(4-5), 599-617.
- Brdar, I. i Bakarčić, S. (2006). Suočavanje s neuspjehom u školi: koliko su važni emocionalna kompetentnost, osobine ličnosti i ciljna orijentacija u učenju?. *Psihologijske teme*,15(1), 129-150.
- Brdar, I., Rijavec, M., Lončarić, D. (2006). Goal orientations, coping with school failure and school achievement. *European Journal of Psychology of Education*, 21(1), 53-70.
- 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., Soric, I. i Penezic, Z. (2011). Strategije emocionalne regulacije u ispitnim situacijama: Doprinosi osobina licnosti, kognitivnih procjena i ispitnih emocija. *Psychological Topics*, 20(2), 277
- Chan, D.W. (2008). Perfectionism and goal orientations among Chinese gifted students in Hong Kong. *Roeper Review*, 31:9–17,
- Compas, B. E., Connor-Smith, J. K., Saltzman, H., Harding Thomsen, A. i Wadsworth, M. E. (2001). Coping with stress during childhood and adolescence: Problems, progress, and potential in theory and research. *Psychological Bulletin*, 127 (1), 87-127.
- Darnon, C., Butera, F. i Harackiewicz, J.M. (2007). Achievement goals in social interactions: learning with mastery vs. Performance goals. *Motivation and emotion*, Springer, 31:61–70
- De Anda, D., Baroni, S., Boskin, L., Buchwald, L., Morgan, J., Ow, J. i sur. (2000). Stress, stressors and coping among high school students. *Children and Youth Services Review*, 22, 441-463.

- Elliot, A. J. (2005). A conceptual history of the achievement goal construct. En Andrew J. Elliot & Carol Dweck (eds.). *Handbook of Competence and Motivation*, 52-72. New York, London: The Guilford Press.
- Elliot, A. J., i McGregor, H. A. (2001). A 2 × 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 501– 519.
- Elliot, A.J. i Murayama, K. (2008). On the measurement of achievement goals: critique, illustration, and application. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 100, No. 3, 613–628
- Elliot, A. J., i Thrash, T. M. (2002). Approach-avoidance motivation in personality: Approach and avoidance temperaments and goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82, 804–818.
- Emu, K. i Rice, K. (2011). Test anxiety, perfectionism, goal orientation, and academic performance. *Anxiety, Stress, & Coping* Vol. 24, No. 2, 167-178
- Eschenbeck¹,H., Kohlmann¹, C. i Lohaus, A. (2007). Gender differences in coping strategies in children and adolescents. *Journal of Individual Differences*; Vol. 28(1):18–26
- Frost R.O., Marten P, Lahart, CM, Rosenblate R. (1990). The dimensions of perfectionism. *Cogn Ther Res.*;5: 449-469.
- Gelhaar, T., Seiffge-Krenke, I., Borge, A., Cicognani, E., Cunha, M., Lončarić, D., Macek, P., Steinhausen, H. i Metzke, C. (2007). Adolescent coping with everyday stressors: A seven-nation study of youth from central, eastern, southern, and northern Europe. *European Journal of Developmental Psychology*, 4 (2), 129 – 156
- Gonida, E. N., Voulala, K. i Kiosseoglou, G. (2007). Perceptions of parent goals and their contribution to student achievement goal orientation and engagement in the classroom: Grade-level differences across adolescence. *European Journal of Psychology of Education*, Vol. XXII. 23-39
- Gonida, E. N., Voulala, K. i Kiosseoglou, G. (2009). Students' achievement goal orientations and their behavioral and emotional engagement: Co-examining the role of perceived school goal structures and parent goals during adolescence. *Learning and Individual Differences*, 19(1), 53–60.
- Grant, H. i Dweck, C.S. (2003). Clarifying achievement goals and their impact. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(3), 541-553.

- Halstead, M., Johnson, S.B. i Cunningham, W. (1993). Measuring coping in adolescents: an application of the ways of coping checklist. *Journal of Clinical Child Psychology*, Vol. 22, No. 3, 337-344
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Carter, S. M., Lehto, A. T., i Elliot, A. J. (1997). Determinants and consequences of achievement goals in the college classroom: Maintaining interest and making the grade. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, 1284–1295.
- Harackiewicz, J., Barron, K., Pintrich, P. R., Elliot, A., i Thrash, T. (2002). Revision of achievement goal theory: Necessary and illuminating. *Journal of Educational Psychology*, 94, 638–645.
- Kaplan, A. i Maehr, M.L. (2007). The contributions and prospects of goal orientation theory. *Educ Psychol Rev*, 19:141–184
- Kolić-Vehovec, S. i Rončević, B. (2002). Perfekcionizam, ispitna anksioznosti akademsko samopojmanje darovitih gimnazijalaca. *Društvena istraživanja Zagreb*, 5 (67), 679-702
- Linnenbrink, E.A. (2005). The dilemma of performance-approach goals: the use of multiple goal contexts to promote students' motivation and learning. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 97, No. 2, 197–213
- Lončarić, D. (2006). Suočavanje učenika s akademskim i interpersonalnim stresnim situacijama: provjera međusituacijske stabilnosti strategija suočavanja. *Psihologijske teme* 15, 1, 25-58
- Lončarić, D. (2014). Motivacija i strategije samoregulacije učenja teorija, mjerenje i primjena. *Učiteljski fakultet u Rijeci*.
- Mantzicopoulos, P. (1997). How do children cope with school failure? A study of social/emotional factors related to children's coping strategies. *Psychology in the Schools*, Vol. 34(3)
- Meece, J.L., Anderman, E.M. i Anderman, L.H. (2006). Classroom goal structure, student motivation, and academic achievement. *Annu. Rev. Psychol.* 57:487–503
- Pajares, F. i Valiante, G. (2001). Gender differences in writing motivation and achievement of middle school students: a function of gender orientation?. *Contemporary Educational Psychology*, 26, 366–381
- Pekrun, R., Elliot, A.J. i Maier, M.A. (2006). Achievement goals and discrete Achievement emotions: A theoretical model and prospective test. *Journal of Educational Psychology*, 98, 583-597.

- Pintrich, P.R. (2000). Multiple goals, multiple pathways: the role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 92, No. 3. 544-555.
- Pintrich, P.R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 95, No. 4, 667–686.
- Rijavec, M., Brdar, I. (1997). Coping with stress caused by school failure – Construction of the questionnaire. *European Journal of Psychology of Education*, 7(12), 37-49.
- Rijavec, M., Brdar, I. (2002). Coping with school failure and self-regulated learning. *European Journal of Psychology of Education*, 12 (2), 177-194.
- Rovan, D. (2012). Povezanost ulaganja truda u učenje matematike s ciljevima postignuća, uvjerenjima i osobinama studenata. *Suvremena psihologija*, 15, 1, 81-85
- Rovan, D. i Jelić, A.B. (2010). Motivacijska uvjerenja u učenju materinskoga jezika i stranih jezika. *Društvena istraživanja Zagreb*, 4-5 (108-109), 873-894
- Seiffge-Krenke, I. (1993). Coping in normal and clinical samples: more similarities than differences? *Journal of Adolescence*, 16, 285-303.
- Sorić, I. (2012). Personality, motivational beliefs and contextual variables as predictor of metacognitive self-regulation. Symposium „metacognitive controle in motivation“, The 5th Biennial Meeting of the EARLI Special Interest Group 16 Metacognition. Milano
- Sorić, I. (2014). *Samoregulacija učenja*. Jastrebarsko: Naklada Slap
- Spera, C. (2005). A review of the relationship among parenting practices, parenting styles and adolescents school achievement. *Educational Psychology Review*, 17(2), 125–146.
- Stanišak Pilatuš, I., Jurčec, L., Rijavec, M. (2012). Ciljne orijentacije u učenju: dobne i spolne razlike i povezanost sa školskim uspjehom. *Napredak*, 154(4), 473-491.
- Tyson, D.F., Linnenbrink-Garcia, L. i Hill, N. (2009). Regulating debilitating emotions in the context of performance: achievement goal orientations, achievement-elicited emotions, and socialization contexts. *Human Development* ;52:329–356
- Vulić-Prtorić, A. (1997). Koncept suočavanja sa stresom kod djece i adolescenata i načini njegova mjerenja. *Radovi Filozofskog fakulteta u Zadru - RFFZD*, 36(13), 135-146.
- Williams, K. i McGillicuddy-De Lisi, A. (2000). Coping strategies in adolescents. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 20 (4), 537-549.

- Wosnitza, M., i Volet, S. E. (2012). Group heterogeneity and homogeneity in personal content goals for a group learning activity: Impact on individual appraisals. *Applied Psychology*, 61, 585–604.
- Zimmerman, B. J. (2000.), Self-efficacy: an essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25: 82-91.
- Zubčić T, Vulić-Prtorić A. Multidimenzionalna skala perfekcionizma (MPS-F). U: Penezić Z. i suradnici, ur. Zbirka psihologijskih skala i upitnika – Svezak 4. Zadar: Filozofski fakultet, 2008 str. 23-35.

PRILOG

Tablica 1 Prikaz rezultata pouzdanosti tipa unutarnje konzistencije (Cronbach alpha) za subskalu pristupajuće ciljne orijentacije na učenje.

čestice	M	Sd	r _{it}	α (ako se čestica izbací)	M = 12.6 Sd = 2.55 Cronbach alpha = .76 r _{it} = .53
1	8.31	1.85	.65	.63	
4	8.42	1.81	.55	.73	
11	8.46	1.69	.60	0.8	

Tablica 2 Prikaz rezultata pouzdanosti tipa unutarnje konzistencije (Cronbach alpha) za subskalu izbjegavajuće ciljne orijentacije na učenje.

čestice	M	Sd	r _{it}	α (ako se čestica izbací)	M = 9.2 Sd = 3.3 Cronbach alpha = .82 r _{it} = .62
5	5.89	2.25	.70	.73	
8	6.24	2.36	.57	.86	
13	6.28	2.20	.77	.66	

Tablica 3 Prikaz rezultata pouzdanosti tipa unutarnje konzistencije (Cronbach alpha) za subskalu pristupajuće ciljne orijentacije na učinak.

čestice	M	Sd	r _{it}	α (ako se čestica izbací)	M = 8.02 Sd = 3.37 Cronbach alpha = .82 r _{it} = .62
6	5.46	2.28	.71	.71	
12	4.83	2.40	.58	.84	
14	5.75	2.32	.73	.69	

Tablica 4 Prikaz rezultata pouzdanosti tipa unutarnje konzistencije (Cronbach alpha) za subskalu izbjegavajuće ciljne orijentacije na učinak.

čestice	M	Sd	r _{it}	α (ako se čestica izbac)	M = 11.89 Sd = 2.94
2	8.62	2.28	.71	.71	Cronbach alpha = .48 r_{it} = .26
9	7.85	2.40	.58	.84	
15	7.30	2.32	.73	.69	

Tablica 5 Prikaz rezultata pouzdanosti tipa unutarnje konzistencije (Cronbach alpha) za subskalu orijentacija na izbjegavanje truda.

čestice	M	Sd	r _{it}	α (ako se čestica izbac)	M = 6.9 Sd = 3.2
3	4.52	2.18	.63	.61	Cronbach alpha = .75 r_{it} = .51
7	4.65	2.08	.64	.59	
10	4.66	2.47	.49	.77	

Tablica 6 Prikaz rezultata pouzdanosti tipa unutarnje konzistencije (Cronbach alpha) za subskalu strategije suočavanja usmjerenu na problem.

čestice	M	Sd	r _{it}	α (ako se čestica izbac)	M = 32.4 Sd = 6.4
10	28.07	5.79	.55	.85	Cronbach alpha = .86 r_{it} = .46
11	28.43	5.50	.72	.83	
12	28.10	5.79	.59	.85	
13	28.23	5.73	.58	.85	
14	28.50	5.61	.71	.84	
15	28.24	5.55	.46	.83	
16	28.26	5.68	.61	.85	
17	29.06	5.64	.47	.87	

Tablica 7 Prikaz rezultata pouzdanosti tipa unutarnje konzistencije (Cronbach alpha) za subskalu strategije suočavanja usmjerenu na zaštitu emocija.

čestice	M	Sd	r _{it}	α (ako se čestica izbac)	M = 39.2 Sd = 11.5 Cronbach alpha = .86 r _{it} = .31
18	36.59	10.74	.49	.84	
19	37.52	10.93	.43	.85	
20	37.74	11.08	.35	.85	
21	37.52	10.86	.51	.84	
22	36.84	10.74	0.48	.84	
23	35.29	10.58	.62	.83	
24	35.05	10.73	.57	.84	
25	35.63	10.45	.62	.83	
26	35.76	10.44	.60	.83	
1	36.47	10.83	.39	.85	
2	36.14	10.55	.59	.84	
3	36.37	10.70	.50	.84	
4	36.29	10.55	.56	.84	
5	37.00	11.00	.27	.86	

Tablica 8 Prikaz rezultata pouzdanosti tipa unutarnje konzistencije (Cronbach alpha) za subskalu strategije suočavanja usmjerenu na zaštitu ega udaljavanjem

čestice	M	Sd	r _{it}	α (ako se čestica izbac)	M = 41.15 Sd = 11.8 Cronbach alpha = .83 r _{it} = .25
27	37.52	11.06	.48	.81	
28	38.15	10.98	.48	.81	
29	37.90	11.09	.39	.82	
30	38	11.22	.35	.82	
31	39.03	11.17	.46	.81	
32	38.73	11.28	.31	.82	
33	39.20	11.54	.14	.83	
34	39.60	11.31	.46	.82	
35	39.40	11.33	.33	.82	

36	38.59	11.06	.45	.81
37	38.44	10.99	.49	.81
38	38.55	11.22	.33	.82
6	38.23	10.89	.54	.81
7	38.52	10.88	.58	.81
8	38.63	10.92	.59	.81
9	38.71	10.92	.57	.81

Tablica 9 Prikaz rezultata pouzdanosti tipa unutarnje konzistencije (Cronbach alpha) za subskalu roditeljske ciljne orijentacije na učenje.

čestice	M	Sd	r _{it}	α (ako se čestica izbaci)	M = 16.8 Sd = 2.9 Cronbach alpha = .64 r _{it} = .31
1	12.23	2.52	.37	.60	
4	12.43	2.35	.43	.56	
6	12.82	2.25	.40	.58	
7	12.87	2.23	.48	.52	

Tablica 10 Prikaz rezultata pouzdanosti tipa unutarnje konzistencije (Cronbach alpha) za subskalu roditeljske ciljne orijentacije na učinak.

čestice	M	Sd	r _{it}	α (ako se čestica izbaci)	M = 11.6 Sd = 4.1 Cronbach alpha = .68 r _{it} = .35
2	9.06	3.17	.55	.55	
3	8.14	3.46	.38	.66	
5	8.47	3.27	.39	.66	
8	9.32	3.20	.53	.56	

Tablica 11 Prikaz rezultata pouzdanosti tipa unutarnje konzistencije (Cronbach alpha) za subskalu zabrinutost zbog pogrešaka

čestice	M	Sd	r _{it}	α (ako se čestica izbací)	M = 19.02 Sd = 7.04 Cronbach alpha = .68 r _{it} = .35
9	16,56	6,21	.52	.80	
10	16,46	6,244	.52	.80	
13	17,20	6,37	.50	.80	
14	17,21	6,43	.46	.81	
18	17,00	6,31	.47	.81	
21	16,95	6,25	.59	.79	
23	17,20	6,23	.58	.79	
24	16,85	6,30	.57	.79	
34	16,73	6,32	.47	.81	

Tablica 12 Prikaz rezultata pouzdanosti tipa unutarnje konzistencije (Cronbach alpha) za subskalu organiziranost.

čestice	M	Sd	r _{it}	α (ako se čestica izbací)	M = 21.3 Sd = 6.3 Cronbach alpha = .89 r _{it} = .58
2	18.10	5.48	.53	.89	
7	17.81	5.20	.70	.87	
8	17.63	5.35	.74	.86	
27	17.50	5.30	.74	.86	
29	17.86	5.19	.76	.86	
31	17.89	5.20	.76	.86	

Tablica 13 Prikaz rezultata pouzdanosti tipa unutarnje konzistencije (Cronbach alpha) za subskalu roditeljskih očekivanja.

čestice	M	Sd	r _{it}	α (ako se čestica izbac)	M = 11.8 Sd = 4.6 Cronbach alpha = .74 r _{it} = .36
1	9.29	3.78	.56	.67	
11	9.53	3.78	.55	.67	
15	9.78	4.06	.37	.74	
20	9.28	3.56	.65	.63	
26	9.48	3.98	.38	.73	

Tablica 14 Prikaz rezultata pouzdanosti tipa unutarnje konzistencije (Cronbach alpha) za subskalu osobni standardi.

čestice	M	Sd	r _{it}	α (ako se čestica izbac)	M = 19.6 Sd = 6.04 Cronbach alpha = .77 r _{it} = .33
4	17.22	5.27	.47	.75	
6	16.69	5.44	.32	.78	
12	16.84	5.02	.65	.71	
16	16.43	5.35	.43	.76	
19	16.68	5.01	.62	.71	
24	16.97	5.18	.62	.72	
30	16.61	5.47	.36	.77	

Tablica 15 Prikaz rezultata pouzdanosti tipa unutarnje konzistencije (Cronbach alpha) za subskalu sumnje u vlastite izbore.

čestice	M	Sd	r _{it}	α (ako se čestica izbac)	M = 10 Sd = 3.4 Cronbach alpha = .63 r _{it} = .31
17	7.48	2.85	.26	.66	
28	7.37	2.72	.40	.57	
32	7.66	2.66	.48	.51	
33	7.74	2.62	.52	.48	

Tablica 16 Prikaz rezultata pouzdanosti tipa unutarnje konzistencije (Cronbach alpha) za subskalu roditeljska prigovaranja.

čestice	M	Sd	r_{it}	α (ako se čestica izbaci)	M = 7.8 Sd = 3.1 Cronbach alpha = .59 r_{it} = .27
3	6.10	2.49	.34	.53	
5	6.15	2.37	.52	.40	
22	5.82	2.28	.51	.39	
35	5.48	2.70	.14	.68	