

# Odnos ciljeva učenja, strategija regulacije emocija i nekih konstrukata pozitivne orijentacije

---

Krnčević, Lucija

Undergraduate thesis / Završni rad

2016

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

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:162:197684>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-11-23**



**Sveučilište u Zadru**  
Universitas Studiorum  
Jadertina | 1396 | 2002 |

Repository / Repozitorij:

[University of Zadar Institutional Repository](#)



zir.nsk.hr



DIGITALNI AKADEMSKI ARHIVI I REPOZITORIJ

Sveučilište u Zadru

Odjel za psihologiju

Preddiplomski sveučilišni studij psihologije (jednopedmetni)



**Lucija Krnčević**

**Odnos ciljeva učenja, strategija regulacije emocija i  
nekih konstrukata pozitivne orijentacije**

**Završni rad**

Zadar, 2016.

Sveučilište u Zadru

Odjel za psihologiju

Preddiplomski sveučilišni studij psihologije (jednopedmetni)

Odnos ciljeva učenja, strategija regulacije emocija i  
nekih konstrukata pozitivne orijentacije

**Završni rad**

Student/ica:

Lucija Krnčević

Mentor/ica:

Izv. prof. dr. sc. Zvezdan Penezić

Zadar, 2016.



## Izjava o akademskoj čestitosti

Ja, **Lucija Krnčević**, ovime izjavljujem da je moj završni rad pod naslovom **Odnos ciljeva učenja, strategija regulacije emocija i nekih konstrukata pozitivne orijentacije** 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, 27. rujan 2016.

## Sadržaj

1. Uvod .....	1
1.1 Pozitivna psihologija .....	1
1.2 Samoregulacija učenja .....	2
1.3 Ciljne orijentacije.....	3
1.4 Strategije regulacije emocija .....	5
2. Cilj .....	7
3. Problemi i hipoteze.....	7
3.1 Problemi .....	7
3.2 Hipoteze .....	7
4. Metoda .....	8
4.1 Ispitanici: .....	8
4.2 Pribor: .....	8
4.3 Upitnik općih podataka .....	8
4.4 Upitnik učeničkih ciljnih orijentacija.....	8
4.5 Upitnik emocionalne regulacije .....	9
4.6 Skala pozitivnih i negativnih iskustava.....	10
4.7 Skala prosperiteta .....	10
4.8 Skala zadovoljstva životom .....	10
4.9 Adaptirana skala zadovoljstva studijem .....	11
4.10 Postupak: .....	11
5. Rezultati .....	11
6. Diskusija .....	16
7. Zaključci .....	20
8. Literatura .....	20

## *Sažetak*

Obrazovanje predstavlja značajan faktor utjecaja na brojne ishode u životu pojedinca. S namjerom da učenje učine što privlačnijom aktivnosti, brojni su se znanstvenici okrenuli proučavanju razlika između uspješnih i neuspješnih učenika. Mnoga istraživanja pokazuju kako pojedinci koji efikasno samoreguliraju vlastito učenje imaju višestruke koristi, primjerice u vidu višeg samopouzdanja, uspješnije organizacije rada, efikasnijeg usvajanja znanja (čak i kada završe svoje formalno obrazovanje), korištenja adaptivnijih strategija regulacije emocija te veće psihološke dobrobiti.

Istraživanje je imalo za cilj utvrditi odnos faceta ciljnih orijentacija, strategija regulacije emocija i konstrukata pozitivne orijentacije operacionaliziranih kroz psihološku dobrobit, omjer pozitivnih i negativnih iskustava te zadovoljstvo životom i studijem kod 230 studenata Sveučilišta u Zadru.

Rezultati su pokazali da su zadovoljniji studijem oni studenti koji imaju izraženiju pristupajuću i izbjegavajuću ciljnu orijentaciju na učenje te pristupajuću ciljnu orijentaciju na izvedbu, dok je kod studenata sa izraženom ciljnom orijentacijom na izbjegavanje truda zabilježeno niže zadovoljstvo studijem. Studenti sa izraženom pristupajućom ciljnom orijentacijom na učenje i sa izbjegavajućom ciljnom orijentacijom na učenje su skloniji koristiti preispitivanje kognicija kao strategiju regulacije emocija, dok su sudionici sa izbjegavajućom ciljnom orijentacijom na izvedbu i sa ciljnom orijentacijom na izbjegavanje truda skloniji supresiji emocija. Nadalje, utvrđeno je da je psihološka dobrobit pozitivno povezana sa pristupajućom ciljnom orijentacijom na učenje, a negativno sa ciljnom orijentacijom na izbjegavanje truda. Dobivene rezultate istraživanja je potrebno uzeti sa dozom zadržke zbog relativno malog i nereprezentativnog uzorka. Nadalje, određene poteškoće proizlaze i iz karakteristika mjernog instrumenta jer nije moguće uvidjeti relativne odnose različitih ciljnih orijentacija kod istog ispitanika, niti je moguće kod jedne osobe utvrditi jednu, prevladavajuću ciljnu orijentaciju.

*Ključne riječi:* samoregulirano učenje, ciljne orijentacije, strategije regulacije emocija, pozitivna orijentacija

## Relationship between goal orientations, emotion regulation strategies and several positive orientation constructs

### *Abstract*

Education is an important factor affecting the great number of outcomes in an individual's life. With the intention of making learning more attractive activity, numerous scientists studied the difference between successful and unsuccessful students. Many studies show that individuals who effectively self-regulate their own learning have multiple benefits, such as higher self-esteem, more successful organization of work, more efficient acquisition of knowledge (even when they have finished their formal education), more adaptive emotion regulation strategies and higher psychological well-being.

The aim of this study was to explore the relationship between goal orientations, emotion regulation strategies and several positive orientation constructs that are defined by psychological well-being, the balance of positive and negative experiences, satisfaction with life and student satisfaction. The study included 230 students of the University of Zadar.

The results confirmed that those students who show higher mastery-approach, mastery-avoidance, and performance-approach goal orientations show higher student satisfaction, while the students with higher effort-avoidance orientation reported lower student satisfaction. Students with higher mastery-approach and mastery-avoidance goal orientation are more likely to use cognitive reappraisal as emotion regulation strategy, while participants with performance-avoidance and effort-avoidance goal orientation are prone to expressive suppression. Furthermore, it was found that the psychological well-being is positively associated with mastery-approach goal orientation and negatively with effort-avoidance orientation. The obtained results should be taken with caution due to the use of relatively small and unrepresentative sample. Furthermore, there are certain difficulties arising from the characteristics of the measuring instrument because it is not possible to understand the relative proportions of different goal orientations within the same participant, nor is it possible to establish a single, dominant goal orientation for one participant.

*Key words:* self-regulated learning, goal orientations, emotion regulation strategies, positive orientation

# 1. Uvod

## 1.1 Pozitivna psihologija

*Pozitivna psihologija* je relativno nova grana psihologije koja se bavi proučavanjem faktora koji igraju ulogu u optimalnom funkcioniranju prosječnog pojedinca (Gable i Haidth, 2005). Tradicionalno je psihologija kao znanost bila usmjerena na pojedince koji zbog određenih poteškoća sa normalnim svakodnevnim funkcioniranjem trebaju stručnu pomoć psihologa. Tomu je tako zbog toga što negativna stanja u kojima se pojedinci nađu privlače pozornost i traže što hitniju intervenciju koja će otkloniti ili barem ublažiti negativne doživljaje i stanja. Nasuprot tome, pozitivni doživljaji i stanja, kao što su optimizam, nada i sreća, ne traže nikakvu intervenciju stručnjaka pa tako nisu ni bili tipičan predmet interesa psihologije. Nastrojenost psihologa da se usmjere na pojedince kojima je stručna pomoć potrebna dovela je do toga da se psihologija kao znanost nije značajno bavila prosječnim pojedincem koji nema mentalnih ili psihičkih poteškoća u funkcioniranju (Gable i Haidth, 2005).

Zaokret je donio Martin Seligman 1998. godine kada je dolaskom na čelo Američkog psihološkog udruženja udario temelje istraživanja pojedinaca koji žive sretnim i ispunjenim životom, a sve u svrhu prikupljanja spoznaja na koji bi se način mogao poticati razvoj takvih pojedinaca. Na samom početku je istakao kako je psihologija prikupila mnoga saznanja o depresiji, anksioznosti, rizičnim faktorima razvoja brojnih poremećaja i poteškoća, dok s druge strane može ponuditi vrlo malo spoznaja o sreći, razvoju optimizma i poticanju zadovoljstva kod pojedinaca (Seligman, 2002).

Danas pozitivna psihologija ima mnogo ciljeva, a možda najvažniji od njih su usmjeravanje na pozitivne aspekte ljudskog funkcioniranja, primjena tih pozitivnih aspekata u praksi i njihova integracija s negativnim iskustvima. Istraživanja pozitivne psihologije su se do danas izdiferencirala u tri smjera, a to su istraživanja pozitivnih subjektivnih iskustava, istraživanja pozitivnih osobina pojedinaca i istraživanja pozitivnih zajednica. Istraživanja pozitivnih subjektivnih iskustava usmjerena su na aspekte kao što su zadovoljstvo vlastitom prošlošću, sreća koju pojedinac doživljava u sadašnjosti te optimizam, nada i vjera koje se odnose na budućnost. Na razini pojedinaca, istražuju se osobine kao što su mudrost, upornost, hrabrost, kapacitet za kvalitetne interpersonalne odnose, praštanje, originalnost i slično. Istraživanja pozitivnih zajednica usmjerena su na vrline pojedinaca koje ih čine uzornim građanima – odgovornost, altruizam, poštenje, uljudnost, umjerenost i radna etika (Seligman i



Csikszentmihalyi, 2000). Pozitivna orijentacija se u kontekstu istraživanja pozitivnih subjektivnih iskustava može promatrati kao psihološki model suočavanja sa stvarnošću, konstrukcije vlastite percepcije događaja i obrade osobnih i interpersonalnih iskustava. Ona je sveprisutan način ocjenjivanja, promatranja i tumačenja koji značajno utječe na to kako se pojedinci postavljaju prema iskustvima. Pretpostavlja se da pojedinci trebaju određenu dozu pozitivne orijentacije kako bi se uspješno nosili s neizbježnim nedaćama, neuspjesima i gubicima u životu. Pozitivna orijentacija je u središtu pozitivnih evaluacija o sebi, životu i budućnosti te u određenoj mjeri utječe na zdravlje, blagostanje i postignuće kod pojedinaca (Caprara i sur. 2011).

Imajući u vidu nalaze B.L. Frederickson (2001) koja je utvrdila kako pozitivni afekti proširuju postojeći, te izgrađuju budući repertoar mišljenja i ponašanja, izazivaju uzlaznu razvojnu spiralu osobnog rasta i razvoja te generalno poništavaju učinke štetnih emocija, smatra se vrijednim sagledati proces učenja sa stajališta pozitivne psihologije. Kako bi se omogućio optimalan razvoj sposobnosti i individualnih vrlina svakog pojedinca, poželjno je učenje učiniti što privlačnijom aktivnošću. Prema tome, krajnji cilj obrazovanja bi trebao biti poticanje kreativnog i kritičkog promišljanja, istraživanja i stvaranja na takav način da usvajanje novih znanja učenicima predstavlja pozitivno iskustvo. Nadalje, akademsko okruženje neizbježno nosi situacije ocjenjivanja znanja i sposobnosti što može izazivati negativne emocije kod učenika. Na tom je području, dakle, vrijedno istraživati na koji se način može razvijati pozitivna orijentacija kod učenika kako bi im se olakšalo suočavanje s neuspjehom.

## *1.2 Samoregulacija učenja*

Samoregulacija učenja je sposobnost osobe da razvije znanja, vještine i stavove koji će podržavati i činiti uspješnijim buduće učenje (Baumert i sur. 1998, prema Sorić, 2014). U svjetlu paradigme cjeloživotnog učenja, samoregulacija je temeljni proces koji utječe na to kako će učenici tijekom cijelog svog života, i onda kada formalno više ne budu učenici, usvajati nova znanja koja će im biti potrebna (Ainley i Ainley, 2011).

Samoregulirani učenici su vrlo motivirani, dobro organizirani, rade uz vrlo malo vanjske kontrole, dovršavaju započeto, sami znaju što trebaju činiti da bi došli do cilja, svjesno i aktivno kontroliraju vlastito učenje, zadaju si razne kratkoročne ili dugoročne ciljeve, sami prate vlastiti rad na ostvarivanju cilja, koriste različite strategije koje im pomažu u postizanju tih ciljeva te traže povratnu informaciju o učinkovitosti korištenih strategija kako bi ih po potrebi prilagođavali. S obzirom na to da su dobro upoznati sa svim zahtjevima zadatka koji

je pred njima i vlastitim sposobnostima potrebnima za izvršavanje zadatka, uspješni su u osmišljavanju i korištenju strategija koje će pospješiti izvedbu zadatka ili savladavanje gradiva (Zimmerman, 1990).

Samoregulirano učenje odvija se u tri faze. Prije samog djelovanja, u prvoj fazi, *fazi promišljanja ili planiranja*, učenik započinje učenje analizirajući obvezu ili zadatak s određenim stavom i vjerovanjima o vlastitim sposobnostima, očekivanjima ishoda i interesom. Kada učenik napravi temeljitu pripremu, razvija i pozitivan stav prema samom procesu učenja i zadatku koji će obaviti. Učenik postavlja određene (poželjno je specifične) ciljeve te planira i odabire adekvatne strategije, kako bi u konačnici te ciljeve i ostvario. Druga faza je *faza učenja ili kontrole izvedbe*, u kojoj se učenik usmjerava na sam zadatak učenja i prilagođava svoje zalaganje, prati svoju izvedbu, analizira i kontrolira uvjete u kojima se ona odvija, kao i posljedice koje izaziva. *Faza refleksije* je treća faza samoreguliranog učenja. Naziva se još i *faza nakon učenja*, jer učenik procjenjuje vlastito postignuće, uspoređujući ga s kriterijem koji si je postavio prije djelovanja. Ova faza uključuje razmišljanja o vlastitom radu i regulaciju emocija koje izaziva rezultat učenja (Vizek-Vidović, Rijavec, Vlahović-Štetić i Miljković, 2014).

### 1.3 Ciljne orijentacije

Učenike na samoregulaciju učenja mogu poticati, između ostaloga, njihove ciljne orijentacije – definirane prema Elliotu i Church (1997) kao svrha i razlog poduzimanja ponašanja vezanih za samoregulaciju učenja.

Kada učenik ima razvijenu *ciljnu orijentaciju na učenje*, primarno je usmjeren na usvajanje znanja i razumijevanje gradiva. Takvi učenici nadasve uživaju u razvijanju vlastitih sposobnosti i usvajanju novih znanja i vještina. Kada dobiju negativnu povratnu informaciju, ne doživljavaju je kao odraz vlastite umanjene vrijednosti, niti njihovo samopoštovanje pati zbog toga, već ju shvaćaju kao vrijednu informaciju pomoću koje će se u budućnosti usmjeriti na prilagodbu vlastitih strategija učenja. S obzirom na to da vlastiti učinak vrednuju po internalnim standardima, odnosno, nastoje nadmašiti sami sebe po učinku, nisu skloni uspoređivanju s drugima. Nadalje, odlikuje ih internalni lokus kontrole što znači da pripisuju sebi (vlastitom zalaganju) zasluge za uspjeh, a čak i u slučaju neuspjeha uspijevaju očuvati osjećaj samoeфикаsnosti povećavajući svoj angažman kako bi u idućoj izvedbi poboljšali svoj učinak (Sorić, 2014).

Nadalje, učenici s izraženom *ciljnom orijentacijom na izvedbu* nisu usmjereni na vlastito znanje, već su usmjereni na to da okolina prepozna i pozitivno ocijeni njihove sposobnosti. Njihov je trud upravljen na to da svojom izvedbom preteknu sve druge s kojima bi ih se moglo uspoređivati i da zadrže tu superiornu poziciju u odnosu na druge, odnosno da ostave dobar dojam u društvu. S obzirom da se oslanjaju na evaluaciju od strane svoje okoline, skloni su izbjegavanju izvođenja zadataka za koje nisu kompetentni kako se ne bi izlagali negativnoj i za samopoštovanje prijetećoj povratnoj informaciji iz okoline. S obzirom na to da uzroke pozitivnih i negativnih ishoda svoje izvedbe vide u vlastitim sposobnostima, osjećaj samoeфикаsnosti im jako opada u slučaju neuspjeha te su tada skloni odustajanju (Sorić, 2014). Treća ciljna orijentacija bi bila *ciljna orijentacija na izbjegavanje truda*. Učenici koji pokazuju ovakvo usmjerenje teže ulaganju najmanjeg mogućeg napora koje će uroditi prolaznim rezultatima. Zbog minimalnog zalaganja skloni su svoj uspjeh pripisivati faktoru sreće ili nekom drugom vanjskom uzročniku (Sorić, 2014). Kako nemaju razvijen osjećaj samoeфикаsnosti, česti neuspjesi ih guraju prema niskom akademskom postignuću i uzrokuju im osjećaje ispitne anksioznosti zbog čega su skloni izbjegavanju prijetećih situacija (markiranje sa nastave kada su predviđeni ispiti). Ovakva je ciljna orijentacija možda češće uočljiva kod učenika koji svoj uspjeh teže ostvariti u sportu, umjetnosti ili nekom drugom polju nevezanom za školsko postignuće.

Elliot je ciljeve postignuća odredio dvjema dimenzijama – *definicijom* i *valencijom*. Definiciju ciljeva postignuća predstavlja referentna točka ili standard u odnosu na koji se vrednuje uspjeh. Postulirana su tri zasebna standarda: apsolutni (zahtjev zadatka), intrapersonalni (učenikova prijašnja postignuća ili maksimalno moguće postignuće) i normativni standard (postignuće drugih). Prema tome, postignuće može biti određeno procjenom koliko je dani zadatak uspješno savladan, usporedbom s vlastitim prijašnjim izvedbama ili procjenom koliko su unaprijeđene vještine pojedinca te usporedbom sa izvedbom drugih. Valencija cilja je određena time predstavlja li cilj poželjnu mogućnost (uspjeh) i izaziva li pristupajuću reakciju, ili pak predstavlja nepoželjnu mogućnost (neuspjeh) koja izaziva izbjegavajuću reakciju. Prema navedenim dimenzijama, diferencirane su četiri temeljne ciljne orijentacije – pristupajuća ciljna orijentacija na učenje, pristupajuća ciljna orijentacija na izvedbu, izbjegavajuća ciljna orijentacija na učenje te izbjegavajuća ciljna orijentacija na izvedbu. *Pristupajuća ciljna orijentacija na učenje* je pozitivno vrednovana i određena apsolutnim ili intrapersonalnim standardom, *pristupajuća ciljna orijentacija na izvedbu* je pozitivno vrednovana i definirana normativnim standardom, *izbjegavajuća ciljna*

*orijentacija na učenje* je negativno vrednovana i određena apsolutnim ili intrapersonalnim standardom, a *izbjegavajuća ciljna orijentacija na izvedbu* je negativno vrednovana i određena normativnim standardom (Elliot i McGregor, 2001).

#### 1.4 *Strategije regulacije emocija*

Prema Grossovom procesnom modelu nastajanja emocija regulacija se odvija prema vremenskom kontinuumu u toku emocionalnog procesa, pri čemu je autor postulirao dva osnovna načina regulacije – *regulacija usmjerena na antecedente* i *regulacija usmjerena na odgovore*.

Proces regulacije antecedenata emocija se usmjerava na ono što činimo prije nego što se aktiviraju tendencije emocionalnog odgovora koje mijenjaju naše ponašanje i periferne fiziološke odgovore na emocionalni podražaj, a u pravilu uključuje selekciju i modifikaciju situacija koje dovode do emocionalnog odgovora, promjene u pažnji te promjene u kognitivnoj procjeni situacije. Ishodi ovog procesa su različiti – do emocionalne reakcije ne mora uopće ni doći ili može doći do kvalitativno različitih emocionalnih reakcija, bile one ublažene ili vrlo intenzivne. S druge strane, regulacija usmjerena na odgovore usmjerena je na ono što činimo kada je emocionalni odgovor već u tijeku i kada su emocionalne tendencije već generirane, a uključuje u prvom redu promjenu ponašanja i doživljavanja (Gross i John, 2003).

*Ponovna procjena* jedna je od strategija usmjerenih na antecedente i uključuje mijenjanje načina na koji osoba razmišlja o potencijalno emocionalnoj situaciji s ciljem modificiranja emocionalnog utjecaja te situacije. *Supresija emocija* je, s druge strane, usmjerena na inhibiciju emocionalno izražavajućeg ponašanja (Gross i John, 2003).

S obzirom na to da se ponovna procjena usmjerava na antecedente i mijenja pojedinčevu percepciju emocionalne situacije, pokazalo se da je takva strategija korisna pri ublažavanju doživljavanja negativnih emocionalnih stanja. Nasuprot tome, supresija emocija je usmjerena na modifikaciju ponašanja, stoga takva strategija umanjuje izražavanje negativnih emocionalnih stanja, dok na doživljavanje negativnog emocionalnog stanja nema značajnog utjecaja (Gross i John, 2003).

Pojedinci koji dominantno koriste ponovnu procjenu kao strategiju regulacije emocija s optimizmom pristupaju stresnim situacijama, reinterpretiraju ono što doživljavaju stresnim i aktivno reguliraju svoje loše raspoloženje. Oni koji češće koriste ponovnu procjenu doživljavaju i izražavaju više pozitivnih, a manje negativnih iskustava za razliku od onih koji se tom strategijom manje služe ili se ne služe njome uopće. Nadalje, zbog veće sklonosti

dijeljenju kako negativnih, tako i pozitivnih emocija, osobe koje su više usmjerene na ponovnu procjenu izjavljuju o bliskijim interpersonalnim odnosima, višem samopouzdanju, zadovoljniji su životom i pokazuju manje depresivnih simptoma za razliku od pojedinaca koji su skloniji supresiji emocija (Gross i John, 2003).

Osobe sklone supresiji emocija, zbog diskrepance u doživljavanju i iskazivanju negativnih emocionalnih stanja imaju snižen osjećaj autentičnosti, manje su sigurni u vlastite emocionalne doživljaje, skloni su ruminiranju i nisu efikasni u regulaciji svojeg raspoloženja zbog toga što im je teško prihvatiti ono što uistinu osjećaju. Nadalje, čak i pri doživljavanju pozitivnih emocija, osobe koje su sklone supresiji iskazuju manje doživljenih pozitivnih emocija što ih gura prema sniženoj dobrobiti, umanjenom životnom zadovoljstvu, depresiji i usamljenosti (Gross i John, 2003).

U prethodnim odlomcima dan je polazni pregled osnovnih pojmova ovog istraživanja – ciljnih orijentacija, strategija regulacije emocija te pozitivne orijentacije. Cilj je ovog istraživanja utvrditi u kakvom su odnosu pojedine facete ciljnih orijentacija, strategije regulacije emocija i konstrukti pozitivne orijentacije operacionalizirani kroz psihološku dobrobit, omjer pozitivnih i negativnih iskustava te zadovoljstvo životom i studijem kod studenata Sveučilišta u Zadru.

## 2. Cilj

Ispitati odnos ciljnih orijentacija, strategija regulacije emocija i nekih konstrukata pozitivne orijentacije.

## 3. Problemi i hipoteze

### 3.1 Problemi

1. Utvrditi povezanost različitih ciljnih orijentacija (pristupajuća ciljna orijentacija na učenje, izbjegavajuća ciljna orijentacija na učenje, pristupajuća ciljna orijentacija na izvedbu, izbjegavajuća ciljna orijentacija na izvedbu i ciljna orijentacija na izbjegavanje truda) i zadovoljstva studijem.
2. Utvrditi povezanost različitih ciljnih orijentacija (pristupajuća ciljna orijentacija na učenje, izbjegavajuća ciljna orijentacija na učenje, pristupajuća ciljna orijentacija na izvedbu, izbjegavajuća ciljna orijentacija na izvedbu i ciljna orijentacija na izbjegavanje truda) i strategija regulacije emocija.
3. Utvrditi povezanost ciljnih orijentacija i omjera pozitivnih i negativnih iskustava, psihološke dobrobiti i zadovoljstva životom.

### 3.2 Hipoteze

1. Pretpostavlja se da će zadovoljstvo studijem pozitivno korelirati sa pristupajućom ciljnom orijentacijom na učenje, izbjegavajućom ciljnom orijentacijom na učenje, pristupajućom ciljnom orijentacijom na izvedbu te negativno sa izbjegavajućom ciljnom orijentacijom na izvedbu i ciljnom orijentacijom na izbjegavanje truda.
2. Pretpostavlja se da će ciljne orijentacije na učenje pozitivno korelirati sa preispitivanjem kognicija, a ciljne orijentacije na izvedbu i izbjegavanje truda će pozitivno korelirati sa supresijom emocija.
3. Pretpostavlja se da će omjer pozitivnih i negativnih iskustava, psihološka dobrobit i zadovoljstvo životom pozitivno korelirati sa pristupajućom ciljnom orijentacijom na učenje, izbjegavajućom ciljnom orijentacijom na učenje, pristupajućom ciljnom orijentacijom na izvedbu te negativno sa izbjegavajućom ciljnom orijentacijom na izvedbu i ciljnom orijentacijom na izbjegavanje truda.

## 4. Metoda

### 4.1 Ispitanici:

Uzorak sudionika istraživanja je sačinjavalo 230 studenata raznih studijskih smjerova na Sveučilištu u Zadru prosječne dobi 22,43 godina i raspona dobi od 19 – 55 godina. U uzorku je zastupljeno 189 žena (82%) i 41 muškarac (18%). U istraživanju je sudjelovao 1 student prve godine, 55 studenata druge godine i 30 studenata treće godine preddiplomskog studija, te 123 studenta prve i 18 studenata druge godine diplomskog studija. Prosjek prosječnih ocjena s kojima su završili prethodnu akademsku godinu bio je 3,83. Za 196 studenata njihova prosječna ocjena predstavlja uspjeh, dok njih 24 svoju prosječnu ocjenu smatraju neuspjehom. Raspon prikupljenih ECTS bodova u prethodnoj akademskoj godini varira od 8 do 75, a u prosjeku iznosi 58,63. O promjeni mjesta boravka zbog odlaska na studij izvještava 179 studenata, dok 51 student studira u svome mjestu boravka. 166 studenata studira ono što je bio njihov prvi izbor pri upisu, 63 studenta su željeli studirati nešto drugo, ali to nisu uspjeli upisati, dok 1 sudionik nije odgovorio na ovo pitanje.

### 4.2 Pribor:

Za potrebe istraživanja korišten je Upitnik općih podataka, Upitnik učeničkih ciljnih orijentacija, Upitnik emocionalne regulacije, Skala pozitivnih i negativnih iskustava, Skala prosperiteta, Upitnik zadovoljstva životom i Adaptirani upitnik zadovoljstva studijem.

### 4.3 Upitnik općih podataka

Upitnikom općih podataka prikupljeni su podaci o spolu, dobi, upisanom studijskom smjeru i godini studija koju sudionik pohađa. Također su prikupljene informacije o tome s kojom je prosječnom ocjenom sudionik završio prethodnu akademsku godinu, predstavlja li ta ocjena za njega uspjeh ili neuspjeh, kao i koliko je ECTS bodova prikupio tijekom posljednje akademske godine. Nadalje, ispitano je je li sudionik promijenio mjesto boravka zbog odlaska na studij i je li studij koji sudionik studira njegov prvi izbor.

### 4.4 Upitnik učeničkih ciljnih orijentacija

Korišteni Upitnik učeničkih ciljnih orijentacija autorice Darije Rovan (2006) sačinjava pet subskala, od kojih su četiri preuzete od autora Elliota i McGregor (2001): a) Pristupajuća ciljna orijentacija na učenje (3 čestice,  $\alpha = 0.72$ , na primjer: "Važno mi je razumjeti sadržaj koji učim što temeljitije moguće."), b) Izbjegavajuća ciljna orijentacija na učenje (3 čestice,  $\alpha = 0.74$ , na primjer: "Često me brine da možda neću naučiti sve što bih mogao/la naučiti."), c)

Pristupajuća ciljna orijentacija na izvedbu (3 čestice,  $\alpha = 0.90$ , na primjer: "Moj je cilj da dobijem bolje ocjene od većine drugih učenika.") i d) Izbjegavajuća ciljna orijentacija na izvedbu (3 čestice,  $\alpha = 0.71$ , na primjer: "Cilj mi je izbjeći loše ocjene."). Skala Ciljna orijentacija na izbjegavanje truda (3 čestice,  $\alpha = 0.81$ , na primjer: "U učenje želim uložiti što manje truda") je formirana prema istraživanju Kaliski i sur. (2006, prema Rovani i Jelić, 2010). U istraživanju Burić, Penezić i Sorić (2016) su dobiveni ranije navedeni umjereni do visoki koeficijenti pouzdanosti od .72 do .90, dok je kod autora Elliot i McGregor (2001) dobivena visoka pouzdanost (Pristupajuća ciljna orijentacija na učenje –  $\alpha = 0.87$ , Izbjegavajuća ciljna orijentacija na učenje –  $\alpha = 0.89$ , Pristupajuća ciljna orijentacija na izvedbu –  $\alpha = 0.92$ , Izbjegavajuća ciljna orijentacija na izvedbu –  $\alpha = 0.83$ ). Ispitanici su svoje odgovore bilježili na skali od pet stupnjeva (1 – uopće se ne slažem, 2 – uglavnom se slažem, 3 – niti se slažem, niti se ne slažem, 4 – uglavnom se slažem, 5 – u potpunosti se slažem). Rezultat se formira zbrajanjem procjena za svaku subskalu (raspon rezultata na svakoj subskali iznosi od 3 do 15) gdje viši rezultat na svakoj pojedinoj subskali ukazuje na izraženiju pojedinu ciljnu orijentaciju.

#### 4.5 *Upitnik emocionalne regulacije*

Upitnikom emocionalne regulacije (Gross i John, 2003) ispitivano je korištenje dviju strategija regulacije emocija: kognitivna procjena i supresija emocija. Upitnik je na hrvatski jezik preveden i prilagođen za potrebe ispitivanja odnosa između crta ličnosti, strategija regulacije emocija i aktivacije parasimpatikusa (Gračanin i Kardum, 2011). Subskalu koja mjeri kognitivnu procjenu sačinjava šest čestica kao što je "Kada želim osjećati manje negativnih emocija, mijenjam način na koji razmišljam o situaciji.", a subskalu koja mjeri supresiju emocija čine četiri čestice od kojih je jedna "Držim svoje osjećaje za sebe". Autori Gross i John (2003) su u svojoj studiji za subskalu Kognitivna procjena dobili koeficijent pouzdanosti  $\alpha = 0.79$ , a za subskalu Supresija emocija  $\alpha = 0.73$ , dok je u hrvatskom istraživanju autorice Burić i sur. (2016) za obje subskale dobiven  $\alpha = 0.80$ . Ispitanici su na skali od sedam stupnjeva (od 1 – jako se ne slažem do 7 – jako se slažem) procjenjivali svoje slaganje s tvrdnjama koje se odnose na korištenje određene strategije regulacije emocija. Rezultat je formiran kao zbroj procjena za svaku tvrdnju unutar određene subskale (raspon rezultata za subskalu kognitivna procjena iznosi od 6 do 42, a za subskalu supresija emocija od 4 do 28) gdje se viši rezultat odnosi na intenzivnije korištenje pojedine strategije emocionalne regulacije.



#### 4.6 *Skala pozitivnih i negativnih iskustava*

Skala pozitivnih i negativnih iskustava (Diener i sur., 2009) sastoji se od 12 čestica kojima se ispituje šest pozitivnih (pozitivno, dobro, ugodno, sretno, radosno i zadovoljno) te šest negativnih iskustava (negativno, loše, neugodno, tužno, preplašeno, ljuto) koje je sudionik istraživanja doživio u protekla četiri tjedna. Na skali od 1 – vrlo rijetko ili nikad do 5 – vrlo često ili uvijek, ispitanici su procjenjivali koliko su često osjećali navedene emocije. Rezultat može biti formiran kao omjer pozitivnih i negativnih emocionalnih iskustava što je bio slučaj u ovom istraživanju, a može se koristiti i rezultat kao suma procjena za specifična emocionalna iskustva, za ukupna pozitivna ili ukupna negativna iskustva. Rezultati na subskali pozitivnih iskustava i na subskali negativnih iskustava mogu imati raspon od 6 do 30, a omjer pozitivnih i negativnih iskustava može imati raspon rezultata od -24 do 24. Na subskalama pozitivnih i negativnih iskustava viši rezultat upućuje na višu razinu pozitivnih odnosno negativnih iskustava. Dobiveni koeficijenti pouzdanosti za subskalu pozitivnih iskustava iznose  $\alpha = 0.62$ , za subskalu negativnih iskustava  $\alpha = 0.63$ , a za omjer pozitivnih i negativnih iskustava  $\alpha = 0.68$  (Diener i sur., 2009). Jabuka (2016) je prevela na hrvatski jezik i prva primijenila skalu na hrvatskom uzorku, te je u svom istraživanju dobila koeficijente pouzdanosti  $\alpha = 0.87$  za obje subskale.

#### 4.7 *Skala prosperiteta*

Skalom prosperiteta (Diener i sur., 2009) koja se sastoji od osam čestica ispitanici su aspekti psihološke dobrobiti kao što su pozitivni interpersonalni odnosi te osjećaji kompetentnosti, svrhe i smisla kod sudionika (npr. "Vodim svrhovit i smislen život.", "Dobra sam osoba i živim dobar život.", "Ljudi me poštuju."). Ispitanici su svoje slaganje s tvrdnjama procjenjivali na skali od 7 stupnjeva (1 – uopće se ne slažem, 7 – u potpunosti se slažem), a rezultat se formira sumiranjem procjena (raspon rezultata se kreće od 8 do 56) gdje viši rezultat upućuje na veći osjećaj psihološke dobrobiti. Skala prosperiteta dosad nije primjenjivana u Hrvatskoj, a za potrebe ovog istraživanja nije testirana pouzdanost koja u istraživanju Dienera i sur. (2009) iznosi  $\alpha = 0.87$ .

#### 4.8 *Skala zadovoljstva životom*

Skala zadovoljstva životom (Diener, Emmons, Larsen i Griffin, 1985) prevedena na hrvatski (Penezić, 1996) sačinjena je od pet čestica kojima se ispituje sudionikovo generalno zadovoljstvo vlastitim životom bez određenih domena i afektivnih stanja (npr. "U više aspekata moj život je blizak idealnom.", "Uvjeti moga života su izvrsni.", "Zadovoljan sam

svojim životom."). Ispitanici su svoje procjene davali na skali od 7 stupnjeva (1 – uopće se ne slažem, 7 – u potpunosti se slažem), a rezultat se formira sumiranjem procjena (raspon rezultata iznosi od 7 do 35) pri čemu viši rezultat ukazuje na veće zadovoljstvo životom. U istraživanju Dienera i sur. (1985) dobiven je koeficijent pouzdanosti  $\alpha = 0.87$ , dok je u recentnom istraživanju na hrvatskom uzorku dobiven koeficijent  $\alpha = 0.86$  (Jabuka, 2016).

#### *4.9 Adaptirana skala zadovoljstva studijem*

Skala zadovoljstva poslom (Judge i Klinger, 2008) prevedena na hrvatski (Zvonimir Galić, osobna prepiska mentora) je za potrebe ovog istraživanja prepravljena kako bi se njome mjerilo zadovoljstvo studijem. Na skali od 1 do 7 (1 – uopće se ne slažem, 7 – u potpunosti se slažem) sudionici su procjenjivali svoje slaganje sa svakom od pet čestica (npr. "Većinu vremena sam oduševljen/-a svojim studijem.", "Moj mi je studij mrzak."). Na tri čestice viši rezultat upućuje na veće zadovoljstvo studijem, dok na dvije čestice viši rezultat upućuje na niže zadovoljstvo studijem. Judge i Klinger (2008) su u svome istraživanju dobili koeficijent pouzdanosti  $\alpha = 0.80$  za skalu zadovoljstva poslom, no za potrebe ovog istraživanja pouzdanost nije testirana.

#### *4.10 Postupak:*

Ispitivanje je bilo provedeno postupkom papir-olovka na predavanjima koja su studenti pohađali.

### *5. Rezultati*

U Tablici 1 nalaze se rezultati testiranja normalnosti distribucija za varijable ciljnih orijentacija (pristupajuća ciljna orijentacija na učenje, izbjegavajuća ciljna orijentacija na učenje, pristupajuća ciljna orijentacija na izvedbu, izbjegavajuća ciljna orijentacija na izvedbu i ciljna orijentacija na izbjegavanje truda), emocionalne regulacije (preispitivanje kognicija i supresija emocija), omjera pozitivnih i negativnih iskustava, psihološke dobrobiti, zadovoljstva životom i zadovoljstva studijem te pripadajuće vrijednosti asimetričnosti i spljoštenosti tih distribucija.

Tablica 1 Prikaz rezultata Kolmogorov-Smirnovljevog testa te asimetričnosti i spljoštenosti distribucija za promatrane varijable

	$K - S d$	$d$	Asimetričnost	Spljoštenost
P-učenje	0,15	$p < 0,01$	-1,32	3,13
I-učenje	0,17	$p < 0,01$	-0,82	0,51
P-izvedba	0,1	$p < 0,05$	0,45	-0,41
I-izvedba	0,12	$p < 0,01$	-0,39	-0,39
I-trud	0,12	$p < 0,01$	0,58	-0,32
Preispitivanje kognicija	0,1	$p < 0,05$	-0,92	1,00
Supresija emocija	0,07	$p > 0,05$	0,25	-0,35
Omjer pozitivnih i negativnih iskustava	0,08	$p > 0,05$	-0,59	0,55
Psihološka dobrobit	0,12	$p < 0,01$	-0,91	1,16
Zadovoljstvo životom	0,12	$p < 0,01$	-0,60	-0,02
Zadovoljstvo studijem	0,13	$p < 0,01$	-0,80	0,58

Legenda:

P-učenje - pristupajuća ciljna orijentacija na učenje

I-učenje - izbjegavajuća ciljna orijentacija na učenje

P-izvedba - pristupajuća ciljna orijentacija na izvedbu

I-izvedba - izbjegavajuća ciljna orijentacija na izvedbu

I-trud - ciljna orijentacija na izbjegavanje truda

Testiranjem normalnosti distribucije pomoću Kolmogorov-Smirnov testa utvrđeno je da distribucije svih varijabli značajno odstupaju od normalne. Međutim, vrijednosti mjera asimetričnosti i spljoštenosti za sve varijable se nalaze unutar raspona koji se dozvoljava za provođenje parametrijskih statističkih postupaka.

Tablica 2 Prikaz deskriptivnih parametara za promatrane varijable

Varijable	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>Min. / Max.</i>	<i>SD</i>
P-učenje	229	12,51	3 – 15	2,06
I-učenje	227	10,87	3 – 15	2,70
P-izvedba	230	7,28	3 – 15	3,14
I-izvedba	230	10,01	3 – 15	2,85
I-trud	230	7,30	3 – 15	3,10
Preispitivanje kognicija	228	31,33	8 – 42	6,91
Supresija emocija	228	13,57	4 – 27	4,74
Omjer pozitivnih i negativnih iskustava	222	8,32	-20 – 24	7,70
Psihološka dobrobit	225	43,92	15 – 56	7,35
Zadovoljstvo životom	226	24,42	9 – 35	5,57
Zadovoljstvo studijem	227	23,79	5 – 35	6,15

Legenda:

M – aritmetička sredina

Min. – minimum

Max. – maksimum

SD – standardna devijacija

P-učenje - pristupajuća ciljna orijentacija na učenje

I-učenje - izbjegavajuća ciljna orijentacija na učenje

P-izvedba - pristupajuća ciljna orijentacija na izvedbu

I-izvedba - izbjegavajuća ciljna orijentacija na izvedbu

I-trud - ciljna orijentacija na izbjegavanje truda

U svrhu testiranja povezanosti zadovoljstva studijem i ciljnih orijentacija (pristupajuća ciljna orijentacija na učenje, izbjegavajuća ciljna orijentacija na učenje, pristupajuća ciljna orijentacija na izvedbu, izbjegavajuća ciljna orijentacija na izvedbu i ciljna orijentacija na izbjegavanje truda) izračunati su Pearsonovi koeficijenti korelacije.

Tablica 3 Prikaz Pearsonovih koeficijenata korelacije među promatranim varijablama

Varijable	Zadovoljstvo studijem
Pristupajuća ciljna orijentacija na učenje	0,31*
Izbjegavajuća ciljna orijentacija na učenje	0,24*
Pristupajuća ciljna orijentacija na izvedbu	0,15*
Izbjegavajuća ciljna orijentacija na izvedbu	-0,06
Ciljna orijentacija na izbjegavanje truda	-0,41*

\* $p < 0,05$

Dobiveno je da zadovoljstvo studijem statistički značajno i pozitivno korelira sa pristupajućom ciljnom orijentacijom na učenje, izbjegavajućom ciljnom orijentacijom na učenje i pristupajućom ciljnom orijentacijom na izvedbu, dok negativno korelira sa ciljnom

orijentacijom na izbjegavanje truda. Dakle, oni koji su zadovoljniji studijem imaju više rezultate na subskalama pristupajuće ciljne orijentacije na učenje, izbjegavajuće ciljne orijentacije na učenje i pristupajuće ciljne orijentacije na izvedbu te ujedno niže rezultate na subskali ciljne orijentacije na izbjegavanje truda. Nije dobiveno da zadovoljstvo studijem značajno korelira sa izbjegavajućom ciljnom orijentacijom na izvedbu.

U svrhu testiranja povezanosti različitih ciljnih orijentacija (pristupajuća ciljna orijentacija na učenje, izbjegavajuća ciljna orijentacija na učenje, pristupajuća ciljna orijentacija na izvedbu, izbjegavajuća ciljna orijentacija na izvedbu i ciljna orijentacija na izbjegavanje truda) i strategija regulacije emocija (preispitivanje kognicija i supresija emocija) izračunati su Pearsonovi koeficijenti korelacije.

*Tablica 4* Prikaz Pearsonovih koeficijenata korelacije među promatranim varijablama

Varijable	Preispitivanje kognicija	Supresija emocija
Pristupajuća ciljna orijentacija na učenje	0,25*	-0,02
Izbjegavajuća ciljna orijentacija na učenje	0,22*	0,06
Pristupajuća ciljna orijentacija na izvedbu	0,08	0,07
Izbjegavajuća ciljna orijentacija na izvedbu	0,11	0,24*
Ciljna orijentacija na izbjegavanje truda	-0,06	0,15*

\* $p < 0,05$

Dobiveno je da preispitivanje kognicija statistički značajno i pozitivno korelira sa ciljnim orijentacijama na učenje, dok supresija emocija pozitivno korelira sa izbjegavajućom ciljnom orijentacijom na izvedbu i sa ciljnom orijentacijom na izbjegavanje truda. Dakle, oni sudionici koji češće koriste preispitivanje kognicija kao dominantnu strategiju emocionalne regulacije imaju više rezultate na subskalama pristupajuće i izbjegavajuće ciljne orijentacije na učenje. S druge strane, oni čija je dominantna strategija emocionalne regulacije supresija emocija imaju više rezultate na subskalama izbjegavajuće ciljne orijentacije na izvedbu i ciljne orijentacije na izbjegavanje truda.

U svrhu testiranja povezanosti ciljnih orijentacija i omjera pozitivnih i negativnih iskustava, psihološke dobrobiti i zadovoljstva životom izračunati su Pearsonovi koeficijenti korelacije.

*Tablica 5* Prikaz Pearsonovih koeficijenata korelacije među promatranim varijablama

Varijable	Omjer pozitivnih i negativnih iskustava	Psihološka dobrobit	Zadovoljstvo životom
Pristupajuća ciljna orijentacija na učenje	0,12	0,20*	0,14
Izbjegavajuća ciljna orijentacija na učenje	0,02	-0,01	0,11
Pristupajuća ciljna orijentacija na izvedbu	-0,04	0,03	0,09
Izbjegavajuća ciljna orijentacija na izvedbu	-0,10	-0,11	-0,05
Ciljna orijentacija na izbjegavanje truda	-0,10	-0,23*	-0,12

\* $p < 0,05$

Dobiveno je da psihološka dobrobit statistički značajno i pozitivno korelira sa pristupajućom ciljnom orijentacijom na učenje, a negativno sa ciljnom orijentacijom na izbjegavanje truda. Prema tome, oni sudionici koji imaju izraženiju pristupajuću ciljnu orijentaciju na učenje imaju više rezultate na skali psihološke dobrobiti, dok niže rezultate na istoj skali ostvaruju oni sudionici s izraženijom ciljnom orijentacijom na izbjegavanje truda. Ostale korelacije se nisu pokazale statistički značajnima.

## 6. *Diskusija*

Cilj ovog istraživanja bio je ispitati odnos ciljnih orijentacija, strategija regulacije emocija i nekih konstrukata pozitivne orijentacije kod studenata Sveučilišta u Zadru.

Prvi je problem bio utvrditi povezanost različitih ciljnih orijentacija (pristupajuća ciljna orijentacija na učenje, izbjegavajuća ciljna orijentacija na učenje, pristupajuća ciljna orijentacija na izvedbu, izbjegavajuća ciljna orijentacija na izvedbu i ciljna orijentacija na izbjegavanje truda) i zadovoljstva studijem. Pretpostavljeno je da će zadovoljstvo studijem pozitivno korelirati sa pristupajućom ciljnom orijentacijom na učenje, izbjegavajućom ciljnom orijentacijom na učenje, pristupajućom ciljnom orijentacijom na izvedbu te negativno sa izbjegavajućom ciljnom orijentacijom na izvedbu i ciljnom orijentacijom na izbjegavanje truda. Analiza je pokazala da su doista zadovoljniji studijem oni studenti koji pokazuju izraženiju pristupajuću i izbjegavajuću ciljnu orijentaciju na učenje te pristupajuću ciljnu orijentaciju na izvedbu, dok je kod studenata sa izraženom ciljnom orijentacijom na izbjegavanje truda zabilježeno niže zadovoljstvo studijem. S obzirom na to da nije utvrđena značajna negativna korelacija između zadovoljstva studijem i izbjegavajuće ciljne orijentacije na izvedbu hipoteza je djelomično potvrđena. Ovakvi su rezultati očekivani zbog toga što je logično, dapače poželjno, da su u sustav visokog obrazovanja involvirane one osobe koje su intrinzično motivirane na kontinuirano usvajanje znanja i usavršavanje vlastitih sposobnosti. Nadalje, osobe koje imaju tu potrebu da okolina prepoznaje i pozitivno evaluira njihove sposobnosti na studiju imaju priliku istaknuti se u odnosu na svoje kolege što posljedično dovodi do toga da su zadovoljni svojim studijem. Za razliku od studenata orijentiranih na učenje kod kojih zadovoljstvo studijem proizlazi iz prilika za učenje, kod studenata orijentiranih na izvedbu zadovoljstvo studijem proizlazi iz činjenice da uspjeh na studiju hrani njihovo samopoštovanje. Kod osoba sa dominantnom izbjegavajućom orijentacijom na učenje također je utvrđeno visoko zadovoljstvo studijem. Odnosno, izgledno je da su ti ispitanici zadovoljni studijem unatoč tome što za njih učenje ima negativnu valenciju. Perfekcionizam, ustrajavanje u tome da se usvoji svo gradivo i nastojanje da se izbjegne bilo kakvo nerazumijevanje ili pogreška očito kod njih dovode do povoljnih ishoda i visokog zadovoljstva studijem. S druge strane, ispitanici koji su orijentirani na izbjegavanje truda pokazuju nisko zadovoljstvo studijem. Takvi rezultati vjerojatno proizlaze iz osjećaja nekompetentnosti i niske samoeфикаsnosti. Usto, poznato je da orijentaciju na izbjegavanje truda prati nisko akademsko postignuće što stvara začarani krug nezadovoljavajućih rezultata koji umanjujući samoeфикаsnost, dovode do smanjenog ulaganja napora jer se očekuje da

dodatno zalaganje ionako neće uroditi plodom. Takav maladaptivan obrazac funkcioniranja vodi novim nezadovoljavajućim ishodima jer čak i ako pojedinac postiže pozitivne ocjene, one su u pravilu niske što negativno utječe na učenikovu samoefikasnost. Međutim, mjeru zadovoljstva studijem ne treba uzeti kao mjeru generalnog zadovoljstva životom kod studenata jer je moguće da postoje neki drugi aspekti života koji osobi mogu pružiti zadovoljstvo, primjerice zadovoljavajući interpersonalni odnosi, ostvarenja u nekom poslu, zadovoljstvo volontiranja i slično. Nadalje, iako je hipotezom drugačije pretpostavljeno, nije dobiveno da su studenti s dominantnom izbjegavajućom ciljnom orijentacijom na izvedbu statistički značajno nezadovoljni studijem. Osim samih nedostataka istraživanja o kojima će biti riječi na kraju, ovakve rezultate može objasniti mogućnost da ispitanici s izbjegavajućom orijentacijom na izvedbu, unatoč tomu što se uspoređuju s drugima i negativno vrednuju anticipiranu izvedbu, postižu zadovoljavajući uspjeh na studiju. Odnosno, unatoč tome što im situacije ispitivanja znanja pobuđuju anksioznost zbog mogućnosti da se njihove sposobnosti pokažu manjkave u odnosu na sposobnosti kolega, njihovo samopoštovanje ostaje intaktno ukoliko do takvih ishoda u konačnici ipak ne dođe, što rezultira time da njihovo zadovoljstvo studijem nije znatno sniženo. Ovakvi rezultati stoje u prilog rezultatima autorica Koludrović i Reić Ercegovac (2013) koje su na uzorku osnovnoškolaca utvrdile viši stupanj zadovoljstva školom kod onih učenika orijentiranih na učenje nego kod učenika orijentiranih na izvedbu. Još jedno domaće istraživanje, ono autorica Raboteg-Šarić, Šakić i Brajša-Žganec (2009) pokazalo je da su učenici dominantno orijentirani na učenje zadovoljniji školom. Nadalje, Ainley i Ainley (2011) su u svom istraživanju potvrdili da su učenici koji doživljavaju više zadovoljstva u procesu učenja skloniji uložiti više truda u savladavanje gradiva u odnosu na učenike čije učenje ne prati naročit osjećaj zadovoljstva što daje dodatnu potporu uzajamnom odnosu ciljnih orijentacija na učenje i zadovoljstva. Odnosno, studenti koji imaju trajno razvijenu predanost učenju i usvajanje znanja smatraju krajnjim ciljem studiranja pokazuju viši stupanj zadovoljstva studijem, a zadovoljstvo studijem je temelj uspješnog studiranja.

Drugi je problem bio utvrditi povezanost različitih ciljnih orijentacija studenata (pristupajuća ciljna orijentacija na učenje, izbjegavajuća ciljna orijentacija na učenje, pristupajuća ciljna orijentacija na izvedbu, izbjegavajuća ciljna orijentacija na izvedbu i ciljna orijentacija na izbjegavanje truda) i njihovih strategija regulacije emocija. Očekivalo se da će ciljne orijentacije na učenje kod studenata pozitivno korelirati sa preispitivanjem kognicija, a ciljne orijentacije na izvedbu i izbjegavanje truda će pozitivno korelirati sa supresijom emocija. Dobiveno je da je preispitivanje kognicija kao strategiju regulacije emocija više koriste



sudionici sa pristupajućom ciljnom orijentacijom na učenje i sa izbjegavajućom ciljnom orijentacijom na učenje, dok supresiju emocija više koriste sudionici sa izbjegavajućom ciljnom orijentacijom na izvedbu i sa ciljnom orijentacijom na izbjegavanje truda. Hipoteza je, međutim, samo djelomično potvrđena jer nije utvrđeno da su studenti sa dominantnom pristupajućom ciljnom orijentacijom na izvedbu skloniji supresiji emocija. Ovakvi su rezultati očekivani zbog toga što učenici usmjereni na učenje (bilo da ga evaluiraju pozitivno ili negativno) teže korištenju raznih strategija pri samoregulaciji učenja, zbog čega vjerojatno spontano pristupaju korištenju strategija koje su usmjerene na regulaciju emocija. Isto tako, korištenje adaptivnije strategije regulacije emocija kroz promjenu načina razmišljanja o samoj situaciji omogućuje smanjivanje doživljaja negativnih emocija te povećanje doživljaja pozitivnih emocija, što posljedično dovodi do pozitivnijih ciljeva učenja koje si učenik postavlja. Ovakav reciprocitet vodi tomu da učenici orijentirani na učenje češće koriste ponovnu procjenu kao dominantnu strategiju regulacije emocija, a pozitivni ishodi do kojih ona dovodi pomažu učeniku pri održavanju orijentacije na učenje. S druge strane, supresija emocija se u ovom istraživanju pokazala karakteristična osobama koje su orijentirane dominantno na izbjegavanje izvedbe te izbjegavanje truda. Kod učenika orijentiranih na izbjegavanje izvedbe uočeno je da im ispitne situacije izazivaju jaku anksioznost jer se njihove sposobnosti stavljaju na kušnju te se otvara mogućnost da se pokažu manje kompetentnima od drugih s kojima su se skloni uspoređivati (Eum i Rice, 2011; Middleton i Midgley, 1997). U takvim situacijama kada učenici situaciju procijene kao prijeteću za samopoštovanje i već počnu doživljavati anksioznost supresija emocija je odgovarajuća strategija koja je usmjerena na potiskivanje ponašanja vezanih za doživljavanje i iskazivanje anksioznosti. Nadalje, začarani krug neadaptivnih strategija regulacije emocija i jednako nepovoljnih ciljnih orijentacija se nastavlja vezom između izbjegavanja truda i potiskivanja emocija. Kod učenika koji izbjegavaju trud u pravilu se očituje i nizak akademski uspjeh što svakako uvjetuje izvjesnu razinu nelagode u ispitnim situacijama. Jednako kao i kod osoba orijentiranih na izbjegavanje izvedbe, izazvana anksioznost se regulira potiskivanjem što ne umanjuje negativan doživljaj anksioznosti, nego se samo regulira ponašanje. Ovakva strategija regulacije emocija učenike i studente često navodi na ruminaciju što onima koji imaju nepovoljne ciljne orijentacije otežava da usvoje adaptivniju i korisniju strategiju regulacije emocija te razviju pozitivne ciljne orijentacije. Teoretsko objašnjenje za ovakve rezultate ponudio je Gross (2002) postulirajući kako su situacije koje kod pojedinaca izazivaju nekakve emocije često kognitivno zahtjevne (primjerice težak ispit koji studentu stvara brojne

negativne doživljaje). Ponovna procjena kognicija se prema procesnom modelu regulacije emocija odvija u samom začetku razvoja emocija te za rezultat često ima umanjen doživljaj negativnih emocija što osobi omogućuje da svoje resurse usmjeri na kognitivnu izvedbu. Takva strategija je uvelike od pomoći učenicima jer je vezana uz više pozitivnih, a manje negativnih doživljenih emocija što je karakteristično učenicima usmjerenima na učenje. S druge strane, supresija emocija djeluje kao dodatni uteg učenicima orijentiranim na izbjegavanje izvedbe i truda jer ta strategija utječe na bihevioralni izražaj, ali ne i na doživljaj negativne emocije te opterećuje kognitivne resurse učenika koji pažnju usmjerava na inhibiciju vlastitog ponašanja umjesto na zahtjeve zadatka. Opterećenje pažnje u tom slučaju vodi nižem postignuću i daljnjem porastu ispitne anksioznosti čime se učvršćuju neadaptivne ciljne orijentacije na izbjegavanje izvedbe i truda.

Treći postavljeni problem bio je utvrditi povezanost ciljnih orijentacija i omjera pozitivnih i negativnih iskustava, psihološke dobrobiti i zadovoljstva životom. Pretpostavljeno je da će omjer pozitivnih i negativnih iskustava, psihološka dobrobit i zadovoljstvo životom kod studenata biti pozitivno povezani sa pristupajućom ciljnom orijentacijom na učenje, izbjegavajućom ciljnom orijentacijom na učenje, pristupajućom ciljnom orijentacijom na izvedbu te negativno sa izbjegavajućom ciljnom orijentacijom na izvedbu i ciljnom orijentacijom na izbjegavanje truda. Obrada rezultata je pokazala da je psihološka dobrobit pozitivno povezana sa pristupajućom ciljnom orijentacijom na učenje, a negativno sa ciljnom orijentacijom na izbjegavanje truda. Ovakvi rezultati pokazuju kako pristupajuća orijentacija na učenje kod studenata rezultira poželjnim ishodima što nadograđuje osjećaje kompetentnosti. Pojedinci na studiju imaju priliku uvelike usavršiti svoje kompetencije i steći brojna znanja, a orijentacija na učenje ima za ishod osjećaj smisla i svrhe koji kod studenata opravdava trud uloženi u učenje. Kaplan i Maehr (1999) su na uzorcima afroameričkih i euroameričkih adolescenata također potvrdili da je orijentacija na učenje pozitivno povezana s mjerama psihološke dobrobiti. S druge strane, pojedinci orijentirani na izbjegavanje truda pokazuju smanjenu dobrobit očitovanu kroz uvjerenja da njihov život nema smisla, njihove kompetencije su nedostatne i općenito se osjećaju nedoraslima zahtjevima života.

Kao određene poteškoće potrebno je istaknuti relativno mali i nereprezentativni uzorak, te karakteristike mjernog instrumenta koji ne omogućuje uvid u relativne odnose različitih ciljnih orijentacija kod istog ispitanika, niti je moguće kod jedne osobe utvrditi jednu, prevladavajuću ciljnu orijentaciju. Nadalje, rezultati istraživanja sugeriraju kako je nužno

obrazovni sustav prilagoditi na takav način da se učenje promatra kao privlačnu aktivnost koja je sama po sebi nagrađujuća, a ne opterećujuća.

## 7. Zaključci

1. Dobiveno je da je zadovoljstvo studijem statistički pozitivno povezano sa pristupajućom ciljnom orijentacijom na učenje, izbjegavajućom ciljnom orijentacijom na učenje i pristupajućom ciljnom orijentacijom na izvedbu, dok je sa ciljnom orijentacijom na izbjegavanje truda negativno povezano.
2. Dobiveno je da je preispitivanje kognicija kao strategija regulacije emocija pozitivno povezana sa pristupajućom ciljnom orijentacijom na učenje i sa izbjegavajućom ciljnom orijentacijom na učenje, dok je supresija emocija pozitivno povezana sa izbjegavajućom ciljnom orijentacijom na izvedbu i sa ciljnom orijentacijom na izbjegavanje truda.
3. Rezultati su pokazali da je psihološka dobrobit pozitivno povezana sa pristupajućom ciljnom orijentacijom na učenje, a negativno sa ciljnom orijentacijom na izbjegavanje truda.

## 8. Literatura

- Ainley i Ainley, (2011). Student engagement with science in early adolescence: The contribution of enjoyment to students' continuing interest in learning about science. *Contemporary Educational Psychology* 36, 4 – 12
- Burić, I., Sorić, I., Penezić, Z. (2016). Emotion regulation in academic domain: Development and validation of the academic emotion regulation questionnaire (AERQ), *Personality and Individual Differences*, 96, 138 – 147
- Caprara, G. V., Fagnani, C., Alessandri, G., Steca, P., Gigantesco, A., Cavalli Sforza, L. L., Stazi, M. A. (2009). Human Optimal Functioning: The Genetics of Positive Orientation Towards Self, Life, and the Future. *Behavior Genetics* 39(3), 277 – 284
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The Satisfaction with Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, 71 – 75
- Diener, E., Wirtz, D., Tov, W., Kim-Prieto, C., Choi, D., Oishi, S., & Biswas-Diener, R. (2009). New measures of well-being: Flourishing and positive and negative feelings. *Social Indicators Research*, 39, 247 – 266

- Elliot, A. J., i Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology* 72(1), 218 – 232
- Elliot, A. J., i McGregor, H. A. (2001). A 2x2 Achievement Goal Framework, *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(3), 501 – 519
- Eum K., Rice K. G. (2011). Test anxiety, perfectionism, goal orientation, and academic performance, *Anxiety Stress Coping*, 24(2), 167 – 178
- Fredrickson, B. L., (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions, *American Psychologist*, 56(3), 218 – 226
- Gable, S. L. i Haidt, J. (2005). What (and why) is positive psychology? *Review of General Psychology*, 9(2), 103 – 110
- Gračanin, A. i Kardum, I. (2011). Odnosi između crta ličnosti, strategija regulacije emocija i aktivacije parasimpatikusa. U D. Čorkalo Biruški, T. Vukasović (ur.), *Knjiga sažetaka: 20. dani Ramira i Zorana Bujasa* (str. 101). Zagreb: Odsjek za psihologiju, Filozofski fakultet, Sveučilište u Zagrebu
- Gross, J. J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences, *Psychophysiology*, 39, 281 – 291
- Gross, J. J. i John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(2), 348 – 362
- Jabuka, M. (2016). *Uloga samoefikasnosti, doživljenih emocija i emocionalne regulacije u objašnjenju subjektivne dobrobiti predmetnih učitelja*. Neobjavljeni diplomski rad. Zadar: Odjel za psihologiju Sveučilišta u Zadru
- Judge, T. A. i Klinger, R. (2008). Job satisfaction: Subjective well-being at work, *The science of subjective well-being*, 393-413
- Kaplan, A. i Maehr, M. L. (1999). Achievement Goals and Student Well-Being, *Contemporary Educational Psychology*, 24, 330 – 358
- Koludrović, M. i Reić Ercegovac, I. (2013). Uloga razredno-nastavnog ozračja u objašnjenju ciljnih orijentacija učenika, *Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja*, 23(2), 283 – 302

- Middleton, M. J, Midgley, C. (1997). Avoiding the demonstration of lack of ability: An underexplored aspect of goal theory, *Journal of Educational Psychology*, 89(4), 710 – 718
- Penezić, Z. (1996). Teorije, mjerenja i korelati zadovoljstva životom, *Razdio filozofije, psihologije, sociologije i pedagogije*, 35(12), 95 – 113
- Raboteg-Šarić, Z., Šakić, M., i Brajša-Žganec, A. (2009). Kvaliteta života u osnovnoj školi: povezanost sa školskim uspjehom, motivacijom i ponašanjem učenika, *Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja*, 18(4 – 5), 697 – 716
- Rovan, D. i Jelić, A. B. (2010). Motivacijska uvjerenja u učenju materinskoga jezika i stranih jezika. *Društvena istraživanja - Časopis za opća društvena pitanja*, 16 (4 – 5), 873 – 894
- Rovan, D. (2006). *Provjera nekih postavki modela ciljeva postignuća pri učenju matematike na visokoškolskoj razini*. Neobjavljeni magistarski rad. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Seligman, M. E. P. (2002). Positive psychology, positive prevention, and positive therapy. U Snyder, C. R. i Lopez, S. J. (Ur.), *Handbook of positive psychology* (str. 3–9). New York: Oxford University Press.
- Seligman, M. E. P. i Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5 – 14
- Sorić, I. (2014). *Samoregulacija učenja*. Jastrebarsko: Naklada Slap
- Vizek-Vidović, V., Rijavec, M., Vlahović-Štetić, V. i Miljković, D. (2014). *Psihologija obrazovanja*. IEP: Zagreb
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview. *Educational Psychologist*, 25(1), 3 – 17