

Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
Odsjek za psihologiju

**CILJEVI POSTIGNUĆA, SAMOPOŠTOVANJE I
SAMOOTEŽAVANJE KOD DJECE OSNOVNOŠKOLSKE DOBI**

Diplomski rad

Martina Janžek

Mentor: Doc. dr. sc. Nina Pavlin-Bernardić

Zagreb, 2014.

SADRŽAJ

UVOD.....	1
Teorija ciljeva postignuća.....	2
Samopoštovanje.....	4
Samooštežavanje.....	5
CILJ I PROBLEMI ISTRAŽIVANJA.....	8
METODOLOGIJA.....	9
Sudionici istraživanja.....	9
Mjerni instrumenti.....	9
Postupak	11
REZULTATI.....	12
RASPRAVA.....	17
Povezanosti među ispitanim varijablama.....	17
Skupine učenika s različitim obrascima ciljeva postignuća.....	18
Metodološki nedostaci, prednosti istraživanja i implikacije za buduća istraživanja.....	19
ZAKLJUČAK.....	22
LITERATURA.....	23

CILJEVI POSTIGNUĆA, SAMOPOŠTOVANJE I SAMOHENDIKEPIRANJE KOD DJECE OSNOVNOŠKOLSKE DOBI

Martina Janžek

SAŽETAK

Cilj ovog istraživanja bio je ispitati odnos ciljeva postignuća, samopoštovanja i samootežavanja kod učenika osnovnoškolske dobi. U istraživanju je sudjelovalo 220 učenika sedmih i osmih razreda dviju osnovnih škola. Kao mjerni instrumenti korištene su Skala samopoštovanja, Skala samootežavanja i Skala ciljeva postignuća. Rezultati pokazuju da su ciljevi postignuća pozitivno povezani sa samootežavanjem, dok su ciljevi ovladavanja putem isključivanja i ciljevi izvedbe putem isključivanja negativno povezani sa samopoštovanjem. Samopoštovanje i samohendikepiranje su negativno povezani. Klaster analizom identificirane su tri skupine učenika koji se razlikuju po izraženosti ciljeva postignuća. Kruskal Wallisovim testom ispitivano je razlikuju li se te tri skupine učenika prema samopoštovanju te samootežavanju. Rezultati ukazuju da učenici s niskim ciljevima postignuća i učenici s visokim ciljevima ovladavanja putem uključivanja imaju veće samopoštovanje nego učenici s visokim ciljevima postignuća. Dobiveno je i da učenici s visokim ciljevima postignuća koriste najviše samootežavajućih ponašanja, dok učenici s niskim ciljevima postignuća koriste najmanje samootežavajućih ponašanja.

Ključne riječi: ciljevi postignuća, samopoštovanje, samootežavanje

ACHIEVEMENT GOALS, SELF-ESTEEM AND SELF-HANDICAPPING AT ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS

Martina Janžek

ABSTRACT

The aim of this study was to examine the relationship between achievement goals, self-esteem and self-handicapping in elementary school students. 220 seventh and eighth grade students from two elementary schools participated in the study. The Self-Handicapping Scale, Self-Esteem Inventory, and Achievement Goal Scale were used as measuring instruments in the study. The results show that achievement goals are positively related to self-handicapping, while the mastery-avoidance and performance-avoidance are negatively related to self-esteem. Self-esteem and self-handicapping are negatively correlated. Results of cluster analysis revealed three groups of students that differ from one another in the patterns of their achievement goals. Kruskal - Wallis test was used to test whether these three groups of students differ in terms of self-esteem and self-handicapping. The results show that the students with low achievement goals and high mastery-approach goals have greater self-esteem than students with high achievement goals. The study also obtained that students with high mastery-approach goals use self-handicapping behavior the most, while the students with low achievement goals use such a behavior the least.

Keywords: achievement goals, self-esteem, self-handicapping

UVOD

„Premda obrazovanje samo po sebi nije čarobni štapić kojim će se riješiti svi globalni problemi, ono svakako jest činitelj koji čini bitnu razliku osobito na individualnoj razini. O njegovu značenju svjedoče i zaključci UNESCO-ve međunarodne komisije za obrazovanje na pragu 21. stoljeća prema kojima je obrazovanje najvažnije raspoloživo sredstvo za poticanje dubljeg i skladnijeg ljudskog razvitka, a time i smanjenje gladi, siromaštva, izvlaštenosti, neznanja, ugnjetavanja i rata.“ (Delors, 1998; prema Vizek Vidović, Vlahović – Štetić, Rijavec i Miljković, 2003).

Obrazovanje ima vrlo važnu ulogu u svakom društvu, kao što je to izjavio i Delors. Osim što je od velike važnosti za svladavanje osnovnih vještina kao što su čitanje, pisanje, računanje, stjecanje općeg znanja o svom fizičkom, društvenom i ekonomskom okruženju, također je vrlo bitno za stjecanje znanja kako ovladati novim i složenim oblicima informacija. Drugim riječima, pojedinac obrazovanjem stječe intelektualna, socijalna i praktična umijeća i navike te jača svoje sposobnosti, oblikujući tako pogled na svijet, gradeći temelje za permanentno povezivanje znanja, vještina i sposobnosti. Jedna od važnih komponenti koja djeluje na ishode učenja, a samim time i na uspješnost obrazovanja je **motivacija**. Osim što je motivacija jedna od najvažnijih tema u psihologiji obrazovanja, istovremeno je i jedan od najtežih konstrukata za mjerenje. Motivacija se, zapravo, odnosi na stanje u kojem smo iznutra pobuđeni nekim potrebama, porivima, željama ili motivima na određeno ponašanje usmjereno prema postizanju nekog cilja (Petz, 2007). U vrijeme sve razvijenijih i složenijih tehnoloških znanosti, kada se velik naglasak stavlja na obrazovanje, za uspjeh nije dovoljno samo posjedovanje kognitivnih sposobnosti već je potrebna motivacija za učenjem i postignućem. Iz tog se razloga mnogi stručnjaci iz područja obrazovanja bave proučavanjem faktora koji utječu na motivaciju za postignućem.

Istraživanje različitih aspekata motiva postignuća ima dugu povijest. Murray (1938; prema Beck, 2003) definira potrebu za postignućem kao želju za svladavanjem prepreka i nametanjem volje te nastojanjem da se postigne nešto što je inače teško na što brži i bolji način. McClelland, Atkinson i njihovi suradnici (1948; prema Vizek Vidović i sur., 2003) odredili su glavno usmjerenje područja motivacije za postignućem te su je definirali kao tendenciju stremljenja uspjehu i biranja aktivnosti usmjerenih k

cilju i uspjehu. U novije vrijeme sve više autora zagovara integraciju postojećih teorija motivacije s ciljem stvaranja sveobuhvatne teorije koja bi na što bolji način objasnila motivaciju (npr. Pintrich, 2003. za motivaciju obrazovanja; Locke i Latham, 2004. za motivaciju rada).

Do sada su predložene brojne konceptualizacije motivacije za postignućem, a najpoznatije od njih su: koncept motiva za postignućem, ispitna anksioznost, atribucijski pristup, koncept vlastite vrijednosti i pristup ciljeva postignuća. Najvažnije okvire istraživanja motivacije za postignućem predstavljaju upravo teorije ciljeva postignuća i teorije samodeterminacije. Teorija ciljeva postignuća predstavlja socijalno - kognitivni model motivacije te ćemo se time baviti u ovom istraživanju.

Teorija ciljeva postignuća

Konstrukt ciljeva postignuća razvijen je 1970-ih godina kroz nezavisan istraživački rad Carol Ames, Carol Dweck, Martyja Maehra i Johna Nichollsa (Elliot, 2005). Konstrukt ciljeva postignuća ili ciljnih orijentacija odnosi se na specifične orijentacije koje predstavljaju želju da se razvije, stekne ili demonstrira kompetentnost u određenom kontekstu (Elliot, Harackiewicz, Barron, Carter i Lehto, 1997). Osim toga, ciljevi postignuća definiraju se i kao svrha uključivanja pojedinca u aktivnosti u kojima se pokazuje kompetentnost (Maehr, 1989; prema Jakšić i Vizek Vidović, 2008). Prema istraživačkom radu ovog doba u podlozi potrebe za postignućem nalaze se kognitivni procesi. Također, naglasak se stavlja na način na koji učenici konstruiraju situaciju, njihovu interpretaciju događaja i procesiranje informacija o situaciji. Prema klasičnom modelu ciljeva postignuća postoje dvije vrste ciljeva postignuća: cilj ovladavanja i cilj izvedbe. Cilj ovladavanja odnosi se na razvijanje ili poboljšavanje vlastite kompetentnosti. Drugim riječima, učenik na što bolji način želi razumjeti sadržaj nekog predmeta. Cilj izvedbe se, s druge strane, odnosi na pokazivanje ili dokazivanje kompetentnosti na temelju unaprijed određenih normi ili demonstraciju sposobnosti u odnosu na druge učenike. Dakle, učenik se trudi dobiti što bolju ocjenu i biti uspješniji od drugih učenika u razredu (npr. biti što bolji matematičar) (Reeve, 2010).

Ciljevi postignuća imaju važan učinak na kognitivne procese učenika. Prva istraživanja pokazala su da postoji pozitivna povezanost ciljeva ovladavanja i

intrinzične motivacije, samoreguliranog učenja i dubinskog pristupa učenju u smislu da učenici provjeravaju vjerodostojnost informacija te pokušavaju nove informacije integrirati s već postojećim znanjem i iskustvom (Mattern, 2005). Ti učenici, također, imaju pozitivan stav o školi, sigurniji su u postizanje vlastitog uspjeha i biraju izazovnije zadatke u odnosu na učenike s ciljevima izvedbe. S druge strane, ciljevi izvedbe pozitivno su povezani sa površinskim procesiranjem informacija koje se odnosi na učenje napamet odnosno ponavljanje i doslovno memoriranje informacija bez provjeravanja i integracije novih informacija sa već postojećim znanjem, dok su nepovezani ili negativno povezani sa dubinskim procesiranjem i samoreguliranim učenjem (Vansteenkiste, Smeets, Soenens, Lens, Matos i Deci, 2010). U skladu s tim nalazima, javila se potreba za revidiranjem predloženog modela ciljeva postignuća, pa su Elliot i suradnici (Elliot i Harackiewicz, 1996; Elliot i Church, 1997) u model uključili motivaciju uključivanja (motiv za postizanje uspjeha) i motivaciju izbjegavanja (motiv za izbjegavanje neuspjeha). Ovime je klasični model proširen na trihotomni model. Prema trihotomnom modelu uz cilj ovladavanja zadatkom postoje dva vida cilja izvedbe, a to su cilj izvedbe putem uključivanja i cilj izvedbe putem izbjegavanja. Rezultati istraživanja trihotomnog modela (Elliot i Harackiewicz, 1996; Elliot i Church, 1997; Elliot, 1999; Vansteenkiste i sur, 2010) pokazali su da je cilj izvedbe putem izbjegavanja povezan s negativnim ishodima poput odvlačenja pažnje tijekom učenja, površinskog procesiranja informacija, smanjenja intrinzične motivacije, niže ocjene, odgađanja obaveza, dezorganiziranog učenja, ispitne anksioznosti, nespremnosti traženja pomoći od kolega. Također je utvrđen lošiji utjecaj na samopoštovanje, osobnu kontrolu, vitalnost, zadovoljstvo životom i subjektivnu dobrobit (Reeve, 2010).

Nadalje, Elliot i McGregor (2007) su predložili proširenje na 2 x 2 model ciljeva postignuća. Prema tom modelu, cilj ovladavanja koji je u prijašnjim modelima bio jedinstven razdvaja se na cilj ovladavanja putem uključivanja i cilj ovladavanja putem izbjegavanja. Uz dva vida cilja ovladavanja, u tome modelu nalaze se i dva vida cilja izvedbe – vid izvedbe putem uključivanja i cilj izvedbe putem izbjegavanja. Prema tom modelu, ciljevi postignuća mogu se razlikovati prema načinu definiranja i valenciji koju imaju. Autori su predložili i nove definicije ciljeva ovladavanja i izvedbe uzimajući u obzir standard prema kojem procjenjujemo svoje postignuće imajući na umu da je osnova za osjećaj kompetentnosti različita za različite ciljeve. Prema tome, postoje tri

tipa standarda za procjenu kompetentnosti, a to su: apsolutni (zahtjevi samog zadatka), intrapersonalni (prethodno postignuće ili maksimalno moguće postignuće pojedinca) i normativni (postignuće drugih). Kompetentnost kod ciljeva ovladavanja definira se kroz apsolutni i intrapersonalni standard, dok se kompetentnost kod ciljeva izvedbe definira kroz normativni standard postizanja boljih (ili dovoljno dobrih) rezultata u usporedbi s drugima.

Druga dimenzija tog modela je valencija odnosno tendencija pristupanja ili izbjegavanja. Prema tome, ciljevi postignuća mogu biti usmjereni na postizanje pozitivne, poželjne posljedice (uspjeha) ili usmjereni na izbjegavanje negativne, nepoželjne posljedice (neuspjeha) (Elliot i Trash, 2001).

Iako je temelj ciljeva postignuća kompetentnost, razlozi za odabir standarda prema kojem procjenjujemo postignuće ne moraju nužno biti povezani s kompetentnosti. Drugim riječima, učenik može težiti tome da bude najbolji u razredu (cilj izvedbe putem uključivanja) jer njegovo samopoštovanje ovisi o tome ili jer očekuje nagradu od roditelja ako bude najbolji u razredu, a ti razlozi nisu povezani s kompetentnosti. Elliot i suradnici, u skladu s novim definicijama ciljeva postignuća, zalažu se za gledanje na ciljeve postignuća kroz njihovu svrhu i da usvajanje tih ciljeva može biti regulirano različitim razlozima kao što su: zabrinutost za samopoštovanje, želja za savladavanjem izazova, očekivana nagrada, socijalno odobravanje (Elliot i Murayama, 2008; Elliot i Trash, 2001). Urdan i Mestas (2006) su intervjuiranjem maturanata pokušali otkriti razloge za usvajanje cilja izvedbe putem uključivanja, odnosno izbjegavanja. Nalazi koje su dobili upućivali su na to da bilo koji razlog može biti u podlozi ciljeva postignuća (odgovori koje su davali bili su dojam koji žele ostaviti ili, u slučaju cilja izvedbe putem izbjegavanja, izbjeci, te da li žele ostvariti uspjeh u odnosu na rezultate kolega ili izbjeci neuspjeh u odnosu na učinak kolega).

Budući da je motivacija za postignućem vrlo važan psihološki konstrukt koji ima utjecaja na različite aspekte života postavlja se pitanje na koji način je povezana sa vrednovanjem samog sebe. Drugim riječima, postavlja se pitanje koji je odnos između vrednovanja samog sebe i motivacije za postizanje uspijeha odnosno izbjegavanja neuspjeha.

Samopoštovanje

Samopoštovanje izražava globalno ili opće vrednovanje samoga sebe. Ono je jedan od važnijih psiholoških konstrukata, te je predmet brojnih istraživanja u psihologiji. Postoje brojne definicije samopoštovanja. James (1890, prema Lacković – Grgin, 1994) smatra da pojedinac vrednuje sebe na temelju kompetencije u odabranim područjima i ta vrednovanja direktno utječu na samopoštovanje, dok Rosenberg (1965, prema Lacković – Grgin, 1994) smatra da je samopoštovanje pozitivan ili negativan stav prema sebi. Nadalje, Coopersmith (1967, prema Lacković – Grgin, 1994) definira samopoštovanje kao evaluaciju kojom pojedinac odražava stav (ne) prihvaćanja sebe, što ukazuje na stupanj uvjerenja pojedinca u vlastite sposobnosti, važnost, uspješnost ili vrijednost. Najčešće se mjeri upitnicima, kao što je to slučaj u ovom radu. Upitnici za mjerenje samopoštovanja sastoje se od tvrdnji oblikovanih na način da zahvaćaju vrednovanja njih samih u različitim situacijama ili kontekstima (npr. „Kad bih mogao, rado bih promijenio mnogo toga u vezi sa sobom.” ili “Potrebno mi je dosta vremena da bih se prilagodio na nešto novo.”).

Samopoštovanje utječe na različite aspekte života, pa se tako niže razine samopoštovanja vežu uz lošiji školski uspjeh, zlouporabu droga, poremećaje prehrane, anksiozne i depresivne poremećaje te lošije zdravstveno stanje (Kendler, Gardner i Prescott, 1998), dok osobe s visokim samopoštovanjem imaju bolje odnose s okolinom, lakše započinju i prekidaju socijalne interakcije, imaju bolju sliku o sebi, više pouzdanja u vlastite kompetencije, veća očekivanja uspjeha, a samim time i veću motivaciju da postignu taj uspjeh.

Samopoštovanje je jedan od važnijih psiholoških konstrukata i utječe na različite sfere života, te ljudi koriste niz ponašanja odnosno psiholoških obrambenih mehanizama kako bi očuvali sliku o sebi. Jedan od tih obrambenih mehanizama je samohendikepiranje ili samootežavanje.

Samootežavanje

Samootežavanje (samohendikepiranje, samoopterećivanje) je jedna od strategija koju ljudi koriste u situacijama kada su suočeni sa stvarnim ili potencijalno prijetećim informacijama za sustav samopoimanja, a ta strategija može predstavljati oblik zaštite i

održavanja osobnog i socijalnog samopoštovanja (Jones i Berglas, 1978). Drugim riječima, samootežavanje uključuje bilo koju tvrdnju, akciju ili izbor okruženja za izvedbu koja povećava mogućnost za eksternalizaciju (ili opravdavanje) neuspjeha ili internalizaciju (povećanje zasluga za) uspjeha. Prema Jones i Berglas (1978) samootežavanje odražava ponašanja koja se izvode u svrhu stvaranja pretpostavki za kasniju mogućnost eksternaliziranja neuspjeha i internaliziranja uspjeha. Dakle, samootežavajućim ponašanjem se objektivno smanjuje mogućnost stvarnog postizanja uspjeha, ne bježi se od neuspjeha već ga se u osnovi se priželjkuje (npr. učenik ima težak ispit, a ostavi učenje za zadnji dan, umjesto da uči radi sve druge stvari, čak i one koje ga ne zanimaju). Na primjer, ako se postigne uspjeh usprkos ometajućem ponašanju, imati će dodatnu vrijednost, što pred drugima, što u vidu povećavanja vlastitog samopoštovanja. Ponašanja koja mogu služiti kao hendikep su: uzimanje alkohola, izbor slušanja muzike koja ometa učinak ili bilo koja druga ometajuća buka, nedovoljno uvježbavanje, nedovoljno ulaganje napora ili odgađanje aktivnosti. Neki od faktora koji potiču samootežavanje su nesigurnost u vlastite sposobnosti, prisutnost drugih osoba, osoba nastoji zaštititi sliku o vlastitoj kompetenciji u vlastitim i/ili tuđim očima u domeni koja je važna za pojedinca (Aronson, Wilson i Akert, 2005).

Prema Jonesu i Berglasu (1978) samootežavanje se češće iskazuje u situacijama kada osobe nisu sigurne i određene u pogledu osobnih poimanja, a ponajviše onih povezanih sa kompetencijom, te se postavlja pitanje koriste li češće samootežavajuća ponašanja pojedinci koji su neodređeni i nesigurni u svome poimanju. Budući da je samopoštovanje pokazatelj osnovnog sustava zamisli o sebi i samopoimanja pojedinca postavlja se pitanje u kojoj je mjeri povezano sa samohendikepiranjem. Dosadašnja su istraživanja davala nekonzistentne rezultate o odnosu samootežavanja i samopoštovanja, te je na temelju tih istraživanja teško reći koriste li samootežavajuća ponašanja više pojedinci sa visokim samopoštovanjem ili oni s niskim samopoštovanjem. S druge strane, Tice (1991) smatra da su samootežavanju jednako sklone i osobe niskog samopoštovanja i osobe visokog samopoštovanja, samo iz različitih motiva.

Rovan, Pavlin – Bernardić, Vlahović – Štetić i Šikić (2014) ispitivali mogu li se razlikovati skupine učenika prema izraženosti pojedinih ciljeva postignuća. Istraživanje je provedeno na srednjoškolicima i dobiveni rezultati ukazuju da postoje 3 skupine

srednjoškolaca koji se razlikuju po izraženosti ciljeva postignuća: skupina s dominantnim ciljem ovladavanja putem uključivanja, skupina s visoko izraženim ciljevima postignuća i skupina s nisko izraženim ciljevima postignuća.

Budući da su rezultati dosadašnjih istraživanja odnosa samopoštovanja i samootežavanja nekonzistentni, a istraživanja odnosa ciljeva postignuća, samopoštovanja i samootežavanja gotovo da i nema, u ovom istraživanju se ispitivao odnos između tih triju konstrukata.

CILJ I PROBLEMI ISTRAŽIVANJA

Cilj ovog istraživanja bio je ispitati odnos ciljeva postignuća, samopoštovanja i samohendikepiranja kod učenika osnovnoškolske dobi. S obzirom na postavljeni cilj formirani su sljedeći problemi:

- 1) Ispitati postoji li povezanost ciljeva postignuća, samopoštovanja i samootežavanja kod djece osnovnoškolske dobi.
- 2) Ispitati postoje li skupine s različitim obrascima izraženosti ciljeva postignuća.
- 3) Ispitati postoje li razlike u samopoštovanju i samohendikepiranju među skupinama učenika s različito izraženim ciljevima postignuća.

Hipoteze:

1. Pretpostavljamo da će analizirane varijable biti u značajnoj međusobnoj korelaciji. Očekujemo da će ciljevi postignuća biti značajno povezani sa samopoštovanjem i samohendikepiranjem. Osim toga, u skladu s većinom dosadašnjih istraživanja očekujemo da će postojati značajna negativna povezanost između samopoštovanja i samootežavanja.
2. U skladu s istraživanjem Rovani i sur. (2014), očekujemo da će biti identificirane tri skupine učenika koje se međusobno razlikuju po izraženosti ciljeva postignuća.
3. Očekujemo da postoje razlike u samopoštovanju i samootežavanju među skupinama učenika s različito izraženim ciljevima postignuća.

METODOLOGIJA

Sudionici istraživanja

U istraživanju su sudjelovali učenici sedmih i osmih razreda dviju osnovnih škola u Krapini: Osnovna škola August Cesarec i Osnovna škola Ljudevit Gaj. Prije provođenja ispitivanja roditelji su dobili pisma u kojima je bio opisan cilj, postupak i svrha istraživanja. U istraživanju su sudjelovali samo oni učenici čiji su roditelji dali pristanak za sudjelovanje u istraživanju. Anonimnost dobivenih podataka bila je zajamčena. U ispitivanju je sudjelovao 231 učenik, međutim 11 učenika nije do kraja ispunilo upitnik, pa njihovi odgovori nisu uključeni u obradu. Prema tome, u obradu podataka uključeni su odgovori 220 učenika od čega je bilo 118 učenica i 102 učenika. Prosječna dob sudionika iznosila je 13.7 godina ($SD=0.67$) s rasponom od 12 do 15 godina.

U Tablici 1 navedena je struktura uzorka učenika prema razredu i spolu.

Tablica 1
Prikaz sastava uzorka učenika prema razredu i spolu (N = 220)

		Spol učenika		Ukupno
		Muški	Ženski	
Razred	7.	55	60	115
	8.	47	58	105
	Ukupno	102	118	220

Mjerni instrumenti

Pitanja o općim podacima. Od sudionika je traženo da navedu svoj spol, dob, te ocjenu s kojim su završili polugodište.

Skala samopoštovanja (SEI – Self \square Esteem Inventory). Skalu je konstruirao Coopersmith 1967. godine. Skala se temelji na shvaćanju samopoštovanja kao

samoevaluacije kojom pojedinac odražava stav prihvaćanja ili neprihvatanja sebe. Dvije su forme upitnika koje se koriste u istraživanjima. Forma A upitnika sastoji se od 58 čestica podjeljenih u pet podskala, dok se forma B sastoji od 25 čestica koje nisu podjeljene u podskale. Prema Bezinović i Lacković Grgin postoje visoke korelacije i slični koeficijenti unutrašnje pouzdanosti između rezultata dobivenih ovim dvjema formama. U ovom istraživanju korištena je skraćena verzija odnosno forma B Coopersmithova upitnika samopoštovanja koja se sastoji od 25 tvrdnji koje se odnose na to kako dijete doživljava sebe (primjer: „Često poželim da sam netko drugi.“, „Imam loše mišljenje o sebi.“). Zadatak ispitanika bio je da zaokruži odgovor točno ako tvrdnja točno ili približno točno opisuje kako se najčešće osjeća odnosno da zaokruži netočno ako tvrdnja ne opisuje kako se najčešće osjeća. Dobivena jednofaktorska struktura skale u istraživanjima uključuje izračunavanje ukupnog rezultata kao globalne mjere samopoštovanja. Ukupni rezultat izračunava se kao suma svih 25 čestica. Dobiveni koeficijent unutarnje pouzdanosti tipa Cronbach-alpha u ovom istraživanju iznosio je 0.845.

Skala samootežavanja. Postoje 3 skale samootežavanja koje su nastale izborom različitog broja čestica iz iste skupine od 25 čestica koje čine prvu skalu samootežavanja čiji su autori Jones i Rhodewalt (Burušić, 1999). Svaka od ovih skala imala je psihometrijske poteškoće, pa je u ovom istraživanju korištena skala samootežavanja koju je primijenila Hip Fabek (2005) u svom istraživanju. U njezinom istraživanju su psiholozi i studenti psihologije (N=23) imali zadatak razmotriti svaku tvrdnju iz Jonesove i Rhodewaltove skale i obilježiti one čestice koje po njihovu mišljenju mjere sklonost korištenju strategija samootežavanja. Odabrane su one čestice oko kojih se barem 50% procjenjivača složilo da mjere sklonost korištenju strategija samootežavanja (Hip Fabek, 2005). Na taj način odabrano je 18 čestica (primjer: "Izbjegavam ulaganje previše truda u natjecateljske aktivnosti kako ne bih bio/la jako razočaran/a ako izgubim ili postignem loš rezultat."). Zadatak ispitanika bio je na skali od 5 stupnjeva zaokružiti odgovor koji ga najbolje opisuje gdje 1 znači u potpunosti netočno za njega, a 5 u potpunosti točno za njega. Prije formiranja ukupnog rezultata odgovori na tri čestice su obrnuto bodovani. Ukupni rezultat na skali samootežavanja formiran je kao prosječni rezultat odgovora na svim česticama.

Unutarnja konzistencija skale izražena Cronbachovim alfa koeficijentom u ovom istraživanju iznosi 0.781.

Skala ciljeva postignuća (Rovan, 2005). Skala je prilagođena za mjerenje općih ciljeva postignuća za djecu osnovnoškolske dobi. Četiri subskale mjere ciljeve postignuća prema 2x2 modelu ciljeva postignuća – ovladavanje putem uključivanja, ovladavanje putem izbjegavanja, izvedba putem uključivanja i izvedba putem izbjegavanja. Svaka subskala ciljeva postignuća sastoji se od tri čestice (primjer: „Želim naučiti što je više moguće“ za cilj ovladavanja zadatkom putem uključivanja, „Brinem se da neću naučiti sve što bih mogao/la naučiti“ za cilj ovladavanja putem izbjegavanja, „Nastojim biti uspješan/na u školi u usporedbi s drugim učenicima“ za cilj izvedbe putem uključivanja, „Često me brine da ću postići slabiji uspjeh u odnosu na druge učenike“ za cilj izvedbe putem izbjegavanja). Pouzdanosti dobivene metodom unutarnje konzistencije, u ovom istraživanju, iznose za ovladavanje putem uključivanja iznosi 0.847, ovladavanje putem izbjegavanja 0.732, izvedbu putem uključivanja 0.624, izvedbu putem izbjegavanja 0.853. Zadatak ispitanika bio je na skali Likertovog tipa od 1 do 5 procijeniti u kojoj se mjeri određeno ponašanje odnosi na ispitanika gdje je 1 značilo u potpunosti netočno, dok 5 znači u potpunosti točno. Rezultat na pojedinim subskalama formiran je kao prosječna vrijednost odgovora na česticama koje predstavljaju određenu subskalau.

Postupak

Ispitivanje je provedeno tijekom svibnja i lipnja 2013. godine u Osnovnoj školi Augusta Cesarca i Osnovnoj školi Ljudevita Gaja u Krapini. U ispitivanju je sudjelovao 231 učenik sedmih i osmih razreda čiji su roditelji dali suglasnost za sudjelovanje njihovog djeteta u ispitivanju. Ispitivanje je provedeno grupno na satovima razredne zajednice. Upitnike je primjenila studentica druge godine diplomskog studija psihologije. Djeci se prvo dala uputa kako će rješavati upitnike, a tek onda upitnici. Djeca su prvo rješavala dio o općim podacima, zatim upitnik o doživljavanju samoga sebe, skalu samootežavanja i na kraju skalu namijenjenu mjerenju ciljeva postignuća. Djeci je rečeno da im je zajamčena anonimnost te da je istraživanje u potpunosti

dobrovoljno i da mogu odustati u bilo kojem trenutku. Također su bili zamoljeni da odgovore iskreno na sva pitanja. Ispitivanje je trajalo 15-20 minuta.

REZULTATI

Podaci dobiveni u ovom istraživanju obrađeni su odgovarajućim statističkim metodama koristeći računalni program SPSS 21.0.

Prije same obrade dobivenih podataka provjerena je normalnost distribucije varijabli pomoću Kolmogorov-Smirnovljevog testa. Dobiveni rezultati ukazuju na odstupanje distribucije od normalne distribucije. Iako su rezultati pokazali odstupanja od normalne distribucije, u daljnjoj obradi korištena je parametrijska statistika. Naime, uvjet za korištenje parametrijskih postupaka prilikom obrade podataka nije da su distribucije potpuno simetrične, već da su pravilne, odnosno da nisu bimodalne ili U-oblika (Petz, 2007).

U Tablici 2 su prikazani deskriptivni podaci za samopoštovanje, samootežavanje te ciljeve postignuća. Dobiveno je da najvišu prosječnu vrijednost učenici imaju za ciljeve ovladavanja putem uključivanja, zatim ciljeve ovladavanja putem izbjegavanja, dok najmanju prosječnu vrijednost imaju ciljevi izvedbe putem izbjegavanja.

Tablica 2
Deskriptivna analiza dobivenih rezultata (N=220)

Varijable	M	SD	min	max
Samopoštovanje	17.45	5.01	4	25
Samootežavanje	2.95	.59	1	4.61
Ovladavanje/uključivanje	4.00	.95	1	5
Ovladavanje/izbjegavanje	3.42	.96	1	5
Izvedba/uključivanje	3.40	.95	1	5
Izvedba/izbjegavanje	3.04	1.15	1	5

Kako bi se utvrdilo u kojoj su mjeri ciljevi postignuća povezani sa samopoštovanjem i samootežavanjem kod djece osnovnoškolske dobi izračunati su Pearsonovi koeficijenti korelacije što se može vidjeti u Tablici 3. Četiri tipa ciljeva postignuća međusobno su u niskim i umjerenim korelacijama. Na temelju prikazanih

podataka vidljivo je da su ciljevi ovladavanja putem izbjegavanja negativno povezani sa samopoštovanjem. Osim toga, ciljevi izvedbe putem izbjegavanja su također statistički značajno negativno povezani sa samopoštovanjem. Drugim riječima, učenici koji imaju više rezultate na skalama ciljeva ovladavanja putem izbjegavanja i izvedbe putem izbjegavanja imaju niže samopoštovanje.

Iz tablice se također može iščitati da su ciljevi postignuća značajno pozitivno povezani sa sklonošću samootežavanju. Prema tome, učenici koji imaju više ciljeve postignuća imaju i veću sklonost korištenja samootežavajućih postupaka.

Dobiveni rezultati pokazuju i statistički značajnu negativnu povezanost samopoštovanja i samootežavanja. Dakle, što je samopoštovanje učenika više, to je sklonost samootežavanju manja.

Tablica 3
Prikaz korelacija ciljeva postignuća, samopoštovanja i samohendikepiranja (N = 220)

	Samopoštovanje	Samootežavanje	Ovladavanje/ uključivanje	Ovladavanje/ izbjegavanje	Izvedba/ uključivanje	Izvedba/ izbjegavanje
Samopoštovanje	1					
Samootežavanje	-.490*	1				
Ovladavanje/uključivanje	-.001	.279*	1			
Ovladavanje/izbjegavanje	-.435*	.622*	.408*	1		
Izvedba/uključivanje	-.081	.328*	.437*	.377*	1	
Izvedba/izbjegavanje	-.474*	.515*	.259*	.642*	.418*	1

* $p < ,01$

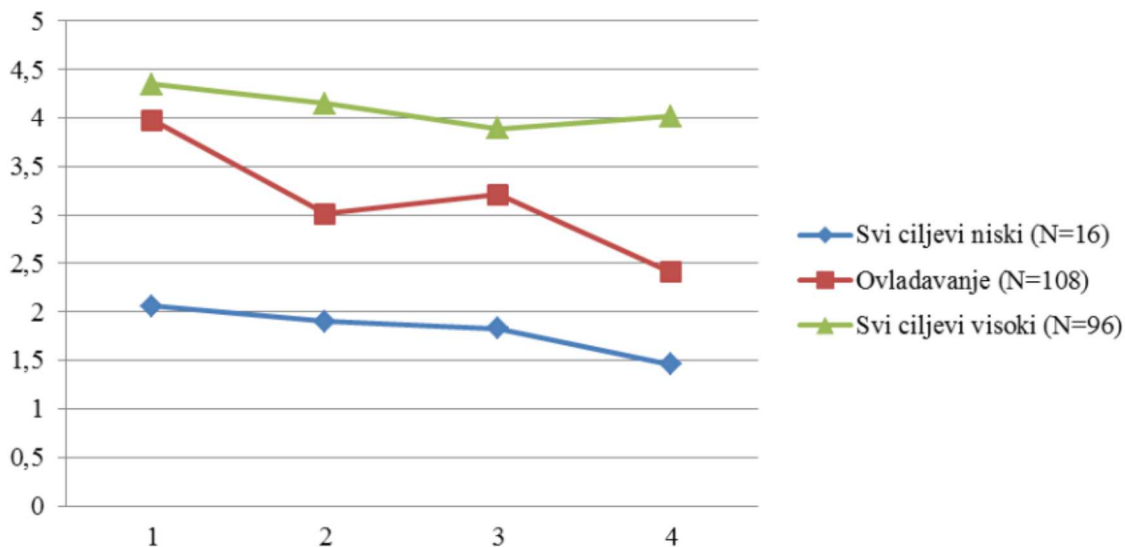
Skupine učenika s različitim obrascima ciljeva postignuća

Kako bi se ispitalo postoje li razlike među skupinama učenika s različitim obrascima ciljeva postignuća korištena je klaster analiza. U ovom istraživanju ispitanici su grupirani prema ciljevima postignuća. Korištena je K-means klaster analiza (Quick cluster) jer je ona pogodna za rad s velikim brojem objekata što je slučaj u ovom istraživanju (N=220). Klaster analizom identificirane su 3 skupine učenika. Prvu skupinu (N=16) čine učenici čiji su svi ciljevi postignuća niski. Drugu skupinu (N=108)

čine učenici čiji su ciljevi ovladavanja putem uključivanja visoki dok im ostali ciljevi nisu izraženi te treću skupinu (N=96) čine učenici čiji su svi ciljevi postignuća visoki, što se može vidjeti na Slici 1.

Slika 1

Grafički prikaz rezultata klaster analize



Legenda: 1 ovladavanje/uključivanje, 2 ovladavanje/izbjegavanje, 3 izvedba/uključivanje, 4 izvedba/izbjegavanje

Nakon što su klaster analizom identificirane tri skupine učenika koji se razlikuju po izraženosti ciljeva postignuća, Kruskal Wallisovim testom, ispitivano je razlikuju li se te tri skupine učenika prema samopoštovanju te samootežavanju. Korišten je neparametrijski test jer su dobivene skupine učenika nejednake veličine (N1=16, N2=108, N3=96) te distribucije odstupaju od normalne. Dobiveni rezultati ukazuju da postoje razlike u samopoštovanju i samootežavanju među skupinama učenika s različito izraženim ciljevima postignuća što se vidi u Tablici 4.

Tablica 4
Razlike u samopoštovanju i samootežavanju među skupinama učenika s različito izraženim ciljevima postignuća

Varijable		N	Kruskal-Wallisov test	df	p	Razlike među skupinama
Samopoštovanje	1.Svi ciljevi niski	16				2 > 3
	2.Ciljevi ovladavanja putem uključivanja visoki	108	31.033	2	.000	1 > 3
	3.Svi ciljevi visoki	96				
Samootežavanje	1.Svi ciljevi niski	16				1 < 2
	2.Ciljevi ovladavanja putem uključivanja visoki	108	57.102	2	.000	2 < 3
	3.Svi ciljevi visoki	96				1 < 3

Nadalje je utvrđivano koje skupine učenika se međusobno razlikuju što je također prikazano u Tablici 4. Dobiveni rezultati ukazuju da se prema samopoštovanju razlikuju učenici koji imaju sve ciljeve postignuća niske i sve ciljeve postignuća visoke ($\chi^2=11.026$, $df=1$, $p<.05$), te učenici čiji su ciljeve ovladavanja putem uključivanja visoki i učenici koji imaju sve ciljeve postignuća visoke ($\chi^2=27,221$, $df=1$, $p<.05$). Samopoštovanje je niže kod učenika čiji su svi ciljevi postignuća visoki u odnosu na učenike čiji su ciljevi ovladavanja putem uključivanja visoki. Također, niže samopoštovanje imaju učenici čiji su svi ciljevi postignuća visoki u odnosu na učenike čiji su svi ciljevi postignuća niski. Drugim riječima, najviše samopoštovanje imaju učenici čiji su svi ciljevi postignuća niski, zatim slijede učenici čiji su ciljevi

ovladavanja putem uključivanja visoki, dok najniže samopoštovanje imaju učenici čiji su svi ciljevi visoki.

Kod samootežavanja razlikuju se sve tri skupine učenika. Učenici čiji su svi ciljevi postignuća visoki koriste više samootežavajućih ponašanja od učenika čiji su svi ciljevi postignuća niski ($\chi^2=31.189$, $df=1$, $p<.05$) te od učenika koji imaju visoke ciljeve ovladavanja putem uključivanja ($\chi^2=32.608$, $df=1$, $p<.05$). Također, učenici čiji su ciljevi ovladavanja putem uključivanja visoki koriste više samootežavajućih ponašanja u odnosu na učenike čiji su svi ciljevi postignuća niski ($\chi^2=20.957$, $df=1$, $p<.05$). Dakle, učenici čiji su svi ciljevi postignuća visoki najviše koriste samootežavajuće ponašanje. Prema dobivenim rezultatima, učenici čiji su svi ciljevi postignuća visoki imaju najniže samopoštovanje te koriste najviše samootežavajućih ponašanja dok učenici čiji su svi ciljevi postignuća niski imaju najviše samopoštovanje te koriste najmanje samootežavajućih ponašanja.

RASPRAVA

Cilj ovog istraživanja bio je ispitati odnos ciljeva postignuća, samopoštovanja i samootežavanja kod učenika osnovnoškolske dobi.

Prije same obrade podataka, izračunati su osnovni statistički parametri. Iz tih podataka vidljivo je da učenici imaju najviše izražene ciljeve ovladavanja putem uključivanja i putem izbjegavanja što je u skladu s dosadašnjim istraživanjima (Jakšić i Vizek - Vidović, 2008), dok su im manje izraženi ciljevi izvedbe putem uključivanja i putem izbjegavanja.

Povezanosti među ispitivanim varijablama

Prvi problem ovog istraživanja odnosio se na povezanost ciljeva postignuća, samopoštovanja i samootežavanja kod djece osnovnoškolske dobi. Dobiveni rezultati ukazuju da su ciljevi postignuća međusobno značajno pozitivno povezani. Drugim riječima, učenici čiji su ciljevi ovladavanja visoki imaju visoke i ciljeve izvedbe što je u skladu s dosadašnjim istraživanjima (Elliot i McGregor, 2001; Finney, Pieper i Barron, 2004; Cury, Elliot, Da Fonseca i Moller, 2006; Rován, 2006). Osim toga, rezultati pokazuju značajnu pozitivnu povezanost ciljeva postignuća i samootežavanja. Učenici koji imaju visoke ciljeve postignuća više koriste samootežavajuća ponašanja. Učenici koji imaju visoke ciljeve postignuća više koriste ponašanja koja povećavaju mogućnost eksternalizacije neuspjeha ili internalizacije uspjeha. Neki od faktora koji na to utječu mogu biti: učenik želi zaštititi sliku o vlastitoj kompetenciji u vlastitim i/ili tuđim očima, nesigurnost u vlastite sposobnosti, socijalno stvoreni standardi za uspjeh koji se nameću (Aronson i sur., 2005).

Dobiveni rezultati ukazuju da je samopoštovanje negativno povezano sa ciljevima ovladavanja putem izbjegavanja te ciljevima izvedbe putem izbjegavanja. Učenici čiji su ciljevi ovladavanja putem izbjegavanja te ciljevi izvedbe putem izbjegavanja manji imaju više samopoštovanje. Znači, učenici koji su usmjereni na izbjegavanje pogrešnog shvaćanja i mogućnost da se nešto ne nauči imaju niže samopoštovanje. Niže samopoštovanje imaju i učenici koji se boje da neće uspijati naučiti sve što bi mogli. Također učenici koji su usmjereni na izbjegavanje inferiornosti odnosno koji su usmjereni na izbjegavanje nekompetentnosti u odnosu na druge učenike

imaju niže samopoštovanje. Važno je napomenuti kako je istraživanje korelacijsko, pa nije moguće govoriti o uzročno-posljedičnim vezama. Osim toga, dobivena je negativna povezanost samopoštovanja i samootežavanja. Dakle, učenici koji imaju više samopoštovanje koriste manje samootežavajućih ponašanja u odnosu na učenike koji imaju niže samopoštovanje. Kako bi očuvali pozitivnu sliku o sebi učenici koriste različite strategije. Jedna od strategija kojom učenici štite ili uzdišu samopoštovanje je samootežavanje. Prema Snyder i Higgins (1988) samootežavanje je motivirano globalnom nesigurnošću u vlastiti učinak. Prema tome, pojedinci niskog samopoštovanja zbog njihove nesigurnosti u mogućnost postizanja željenih rezultata vjerojatnije će koristiti samootežavajuća ponašanja.

Skupine učenika s različitim obrascima ciljeva postignuća

Klaster analiza korištena je s ciljem ispitivanja razlika među skupinama s različitim obrascima ciljeva postignuća. Identificirane su tri skupine učenika koje se razlikuju po izraženosti ciljeva postignuća. Prvu skupinu čine učenici čiji su svi ciljevi postignuća niski. Drugu skupinu čine učenici čiji su ciljevi ovladavanja putem uključivanja visoki, dok ostali ciljevi nisu izraženi. Treću skupinu čine učenici čiji su svi ciljevi postignuća visoki. Rezultati ove klaster analize u skladu su s rezultatima dobivenim na uzorku srednjoškolaca u nedavnom istraživanju Rovani i sur. (2014).

Nadalje je ispitivano razlikuju li se te tri dobivene skupine učenika prema samopoštovanju i samootežavanju. Dobiveni rezultati ukazuju da se učenici različitih motivacijskih profila odnosno učenici s različito izraženim ciljevima postignuća razlikuju u samopoštovanju i samootežavanju. Učenici čiji su svi ciljevi postignuća niski, te učenici čiji su ciljevi ovladavanja putem uključivanja visoki imaju značajno više samopoštovanje od skupine učenika čiji su svi ciljevi postignuća visoki. To se može objasniti time da učenici čiji su svi ciljevi postignuća niski i čiji su ciljevi ovladavanja putem uključivanja visoki vjerojatno imaju očekivanja koja je lakše ostvariti, te ih većinom uspiju ostvariti što dovodi do pozitivne slike o samom sebi odnosno do višeg samopoštovanja. Učenici čiji su svi ciljevi postignuća visoki, teže ostvaruju svoje ciljeve te to negativno utječe na stvaranje pozitivne slike o sebi. Što su ciljevi postignuća izraženiji to je težnja da se zadatak obavi što bolje veća, a nezadovoljenje dovodi do gubitka samopoštovanja (Vizek-Vidović i sur., 2003). Još

jedno od mogućih objašnjenja može biti da su učenici s visokim ciljevima ovladavanja putem uključivanja više intrinzično motivirani, dublje procesiraju informacije i postižu bolji akademski uspjeh, a samim time imaju i više samopoštovanje u odnosu na učenike čiji su svi ciljevi postignuća visoki te su usmjereni i na ovladavanje zadatkom i na nadmašivanje drugih učenika, te postižu slabije rezultate i imaju manje samopoštovanje (Rovan i sur, 2014).

Kod samootežavanja, skupina učenika čiji su svi ciljevi postignuća visoki najviše koriste samootežavajuća ponašanja, dok skupina učenika čiji su svi ciljevi postignuća niski najmanje koriste samootežavajuća ponašanja. Učenici koji imaju izražene sve ciljeve postignuća, osim što su usmjereni na znanje i razumijevanje onog što treba naučiti, također žele biti kompetentniji i bolji u odnosu na druge učenike. Njima je to vrlo važno, ambiciozni su i teže biti najbolji, te koriste više ponašanja kojima bi opravdali svoj neuspjeh odnosno biraju akcije i okruženja koje povećavaju mogućnost za pripisivanje neuspjeha nekim vanjskim faktorima ili pripisivanje zasluga samom sebi u slučaju uspjeha (Aronson i sur., 2005). S druge strane, učenici čiji su svi ciljevi niski i učenici čiji su samo ciljevi ovladavanja putem uključivanja visoki lakše postižu zadane ciljeve, te samim time imaju manju potrebu pribjegavanju samootežavanju. Učenici čiji su svi ciljevi postignuća visoki zbog svoje nesigurnosti u postizanje željenih rezultata više koriste samootežavajuća ponašanja u odnosu na skupine učenika sa niskim ciljevima postignuća i skupine učenika s visokim ciljevima ovladavanja. Također i skupina učenika čiji su svi ciljevi postignuća niski zbog uvjerenosti u postizanje uspjeha manje koriste samootežavajuća ponašanja u odnosu na skupinu učenika čiji su ciljevi ovladavanja putem uključivanja visoki. Dobiveni rezultati su u skladu s rezultatima dosadašnjih istraživanja prema kojima osobe kako bi zaštitile pozitivnu sliku o sebi koriste vanjska opravdanja u slučaju neuspjeha, a s druge strane u slučaju uspjeha zasluge pripisuju samima sebi (Jones i Berglas, 1978).

Metodološki nedostaci, prednosti istraživanja i implikacije za buduća istraživanja

Jedan od nedostataka ovog istraživanja je nereprezentativnost uzorka zbog čega je potreban oprez pri interpretaciji rezultata. Naime, u istraživanju su sudjelovali samo

učenici sedmog i osmog razreda dviju osnovnih škola iz Krapine, čime je ograničena generalizacija na ostale skupine unutar školske populacije. Istraživanje bi bilo bolje provesti na većem broju različitih škola kako bi se isključio utjecaj specifične školske sredine na rezultate.

Kao ograničenje ovog istraživanja navodimo i dob učenika. U istraživanju su sudjelovali učenici čija dob varira od 12 do 15. U tim godinama učenici su u fazi rane adolescencije, pa bi bilo dobro provesti istraživanje i na učenicima starije dobi odnosno srednjoškolcima.

U ovom istraživanju zaključci su se donosili na temelju korelacija, pa ne možemo utvrditi uzročno-posljedične veze što je jedan od glavnih nedostataka istraživanja.

Prednost ovog istraživanja je to što dosadašnja istraživanja nisu ispitivala odnos ovih triju varijabli - ciljeva postignuća, samopoštovanja i samootežavanja. Također jedna od prednosti istraživanja je i to što su identificirane skupine učenika koje se međusobno razlikuju po izraženosti ciljeva postignuća.

Unatoč navedenim ograničenjima, rezultati istraživanja ipak jasno upućuju da postoje učenici različitih motivacijskih profila. U skladu s tim, treba istaknuti važnost nastavnika koji bi trebali biti glavni motivatori u školi te kod učenika razvijati interes za školu i učenje uzimajući u obzir te razlike među učenicima. Postizanje uspjeha odnosno neuspjeha bitno je za daljnju motivaciju, ali i za neke druge aspekte kao što je samopoštovanje. Također, učenici kako bi očuvali što bolju sliku o sebi ponekad pribjegavaju samootežavanju odnosno biraju ponašanja koja povećavaju mogućnost eksternalizacije neuspjeha ili internalizacije uspjeha što je također povezano sa motivacijom. Rezultati ovog istraživanja pokazali su da učenici koji imaju visoke ciljeve postignuća, nemaju uvijek i visoko samopoštovanje. Nastavnici, ali i pedagoško osoblje škole trebali bi to uzeti u obzir kao i da svaki novi neuspjeh kod učenika izaziva stalna razmišljanja o samome sebi, ali i rezultira padom motivacije. Osim toga, nastavnici bi trebali motivirati učenike da uče i sadržaje koji im nisu zanimljivi na način da im objasne važnost tih sadržaja, pokažu primjenu u stvarnom životu, te povećaju intrinzičnu motivaciju učenika putem pohvala i povratnih informacija. Također,

rezultati ovog istraživanja pokazali su da postoji skupina učenika čiji su svi ciljevi postignuća niski odnosno učenici kojima akademski uspjeh uopće nije bitan što je zabrinjavajuće te bi gore spomenuti postupci nastavnika bili osobito korisni u radu s takvim učenicima. Tu je bitno naglasiti i ulogu roditelja koji od malena mogu utjecati na razvoj ciljeva postignuća na način da daju djeci odgovornost, uče ih nezavisnosti i razmišljanju o vlastitim postupcima, učiti ih ustrajnosti, a ne da odustaju čim pogriješe, te ih nagrađivati za njihove uspjehe i postignuća (Vizek Vidović i sur., 2003).

ZAKLJUČAK

Ovim istraživanjem htjeli smo ispitati odnos ciljeva postignuća, samopoštovanja i samootežavanja kod učenika osnovnoškolske dobi.

Utvrđeno je da učenici osnovnoškolske dobi imaju najviše izražene ciljeve ovladavanja putem uključivanja i putem izbjegavanja, a najmanje ciljeve izvedbe putem izbjegavanja.

Rezultati ovog istraživanja ukazuju i na značajnu međusobnu pozitivnu povezanost ciljeva postignuća te pozitivnu povezanost svih ciljeva postignuća i samootežavanja, dok je dobivena negativna povezanost između ciljeva ovladavanja putem izbjegavanja te ciljeva izvedbe putem izbjegavanja sa samopoštovanjem. Samopoštovanje je negativno povezano i sa samootežavanjem.

Nadalje, klaster analizom identificirane su tri skupine učenika koji se razlikuju po izraženosti ciljeva postignuća – skupina učenika čiji su svi ciljevi postignuća niski, skupina učenika čiji su ciljevi ovladavanja putem uključivanja visoki i skupina učenika čiji su svi ciljevi postignuća visoki. Utvrđeno je da se učenici čiji su ciljevi ovladavanja putem uključivanja visoki i učenici čiji su svi ciljevi postignuća niski značajno razlikuju u samopoštovanju od učenika čiji su svi ciljevi postignuća visoki, dok se učenici s visokim ciljevima ovladavanja putem uključivanja i niskim svim ciljevima postignuća međusobno ne razlikuju. Učenici čiji su ciljevi ovladavanja putem uključivanja visoki i čiji su svi ciljevi postignuća niski imaju veće samopoštovanje u odnosu na učenike čiji su svi ciljevi postignuća visoki. Kod samootežavanja je dobiveno da se sve tri skupine učenika međusobno razlikuju na način da učenici čiji su svi ciljevi postignuća visoki najviše koriste samootežavajuća ponašanja dok učenici čiji su svi ciljevi postignuća niski najmanje koriste samootežavajuća ponašanja.

LITERATURA

- Aronson, E., Wilson, T. D. i Akert, R. M. (2005). *Socijalna psihologija*. Zagreb: Mate.
- Beck, R.C. (2003). *Motivacija: Teorije i načela*. Jastrebarsko: Naklada Slap
- Burušić, J. (1999). Ispitivanje individualnih razlika u samoprezentacijskim stilovima. Neobjavljeni magistarski rad. Zagreb: Odsjek za psihologiju Filozofskog fakulteta u Zagrebu.
- Bezinović, P., Lacković-Grgin, K. (1990). Percepcija vlastite kompetentnosti, tjelesnog izgleda i samopoštovanje kod 10-godišnje djece. *Primijenjena psihologija*, 11: 71-75.
- Cury, F., Elliot, A.J., Da Fonseca, D., Moller, A.C. (2006). The social-cognitive model of achievement motivation and the 2 × 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90, 666-679.
- Elliot, A. J. i Murayama, K. (2008). On the Measurement of Achievement Goals: Critique, Illustration, and Application. *Journal of Educational Psychology*, 100(3), 613-628.
- Elliot, A. J. (2005). A Conceptual History of the Achievement Goal Construct. U: Elliot, A. J i Dweck, C. S. (Ur.) *Handbook of Competence and Motivation*. New York: Guilford Publications.
- Elliot, A. J. i McGregor, H. A. (2001). A 2 X 2 Achievement Goal Framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(3), 501-519.
- Elliot, A. J. i Trash, T. M. (2001). Achievement Goals and the Hierarchical Model of Achievement Motivation. *Educational Psychology Review*, 13(2), 139-156.
- Elliot, A. J. (1999). Approach and Avoidance Motivation and Achievement Goals. *Educational psychologist*, 34(3), 169-189.
- 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., Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Carter, S. M. i Lehto, A. T. (1997). Predictors and Consequences of Achievement Goals in the College Classroom: Maintaining Interest and Making the Grade. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73(6), 1284-1295.
- Elliot, A. J. i Harackiewicz, J. M. (1996). Approach and Avoidance Achievement Goals and Intrinsic Motivation: A Mediational Analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(3), 461-475.

- Finney, S.J., Pieper, S.L., Barron, K.E. (2004). Examining the psychometric properties of the Achievement Goal Questionnaire in a general academic context. *Educational and Psychological Measurement*, 64, 365-382.
- Hip Fabek, I. (2005). Utjecaj korištenja strategija samohendikepiranja na stvaranje dojma o osobi. Neobjavljeni magistarski rad. Zagreb: Odsjek za psihologiju Filozofskog fakulteta u Zagrebu.
- Jakšić, M. i Vizek Vidović, V. (2008). Ciljevi postignuća, percepcija kompetentnosti, spol i strategije učenja u općem akademskom kontekstu. *Suvremena psihologija*, 11(1), 7-24.
- Jones, E. E. i Berglas, S. (1978). Drug choice as a self-handicapping strategy in response to noncontingent success. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36, 405-417.
- Kendler, K., Gardner, C.O., Prescott, C. A. (1998). A population-based twin study of self-esteem and gender. *Psychological Medicine*, 28: 1403-1409.
- Lacković-Grgin, K., Bezinović, P. (2002). Coopersmithov upitnik samopoštovanja (SEI), U: K. Lacković-Grgin (ur.), *Zbirka psihologijskih skala i upitnika* (str. 3-5), Zadar. Sveučilište u Zadru.
- Lacković-Grgin, K. (1994). *Samopojmanje mladih*. Naklada Slap, Jastrebarsko.
- Locke, E. i Latham, G. (2004). What should we do about motivation theory? Six recommendations for the 21st century. *Academy of Management Review*, 29, 388-403.
- Mattern, R. A. (2005). College Students' Goal Orientations and Achievement. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 17(1), 27-32.
- Petz, B. (2007). *Osnovne statističke metode za nematematičare*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95, 667-686.
- Reeve, J. (2010). *Razumijevanje motivacije i emocija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Rovan, D., Pavlin-Bernardić, N., Vlahović-Štetić, V., Šikić, T. (2014). Ciljevi postignuća i motivacijska uvjerenja pri učenju matematike. Sažetci priopćenja XIX. Dani psihologije u Zadru.
- Rovan, D. (2006). Provjera nekih postavki modela ciljeva postignuća pri učenju matematike na visokoškolskoj razini. Neobjavljeni magistarski rad. Zagreb: Odsjek za psihologiju Filozofskog fakulteta u Zagrebu.

- Snyder, C. R. i Higgins, R. L. (1988). Excuses: Their effective role in the negotiation of reality. *Psychological Bulletin*, 104, 23-35.
- Tice, D.M. (1991). Esteem protection or enhancement? Self-handicapping motives and attributions differ by trait self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 711-725.
- Urdan, T. i Mestas, M. (2006). The goals behind performance goals. *Journal of Educational Psychology*, 98, 354-365.
- Vansteenkiste, M., Smeets, S., Soenens, B., Lens, W., Matos, L. i Deci, E. L. (2010). Autonomous and controlled regulation of performance-approach goals: Their relations to perfectionism and educational outcomes. *Motivation and Emotion*, 34(4), 333-353.
- Vizek Vidović, V., Vlahović-Štetić, V., Rijavec, M. i Miljković, D. (2003). *Psihologija obrazovanja*. Zagreb: IEP – Vern.