

Odnos osobina ličnosti, motivacije i strategije učenja učenika osnovnoškolske dobi Grada Sinja

Vučković, Zrinka

Master's thesis / Diplomski rad

2020

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Split, Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Split / Sveučilište u Splitu, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:172:731573>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2025-03-06**

Repository / Repozitorij:

[Repository of Faculty of humanities and social sciences](#)



SVEUČILIŠTE U SPLITU
FILOZOFSKI FAKULTET

ZRINKA VUČKOVIĆ

ODNOS OSOBINA LIČNOSTI, MOTIVACIJE TE STRATEGIJA UČENJA
UČENIKA OSNOVNOŠKOLSKE DOBI GRADA SINJA

DIPLOMSKI RAD

Split, 2020

Studijska grupa: Učitelji

Predmet: Razvojna psihologija

**ODNOS OSOBINA LIČNOSTI, MOTIVACIJE TE STRATEGIJA UČENJA
UČENIKA OSNOVNOŠKOLSKE DOBI GRADA SINJA**

STUDENTICA:

Zrinka Vučković

MENTORICA:

izv. prof. dr. sc. Ina Reić Ercegovac

KOMENTORICA:

dr. sc. Katija Kalebić Jakupčević

Split, srpanj 2020.

Najprije želim zahvaliti svojoj mentorici izv. prof. dr. sc. Ini Reić Ercegovac i komentorici dr. sc. Katiji Kalebić Jakupčević. Neizmjereno vam i veliko hvala na stručnom vodstvu, trudu, strpljivosti, susretljivosti i nesebičnoj pomoći koju ste mi pružile tijekom pisanja ovoga rada! Vašim savjetima ovaj je rad postao bolji i kvalitetniji.

Hvala i svim ostalim divnim profesorima i profesoricama na nesebičnom dijeljenju znanja tijekom proteklih pet godina mogega studiranja!

Želim zahvaliti i svojim kolegicama s kojima sam dijelila svoje studentske brige i uživala u prekrasnom periodu svojega života...

Svojim dragim roditeljima,

ocu Andriji, na svakom životnom savjetu, podršci i vjerovanju u mene...

majci Margariti, ruži naše obitelji, na svakoj molitvi, nježnom pogledu i toplom zagrljaju...

svojoj sestri Marti i svom bratu Boži, na svakom osmjehu, ohrabrenju i ljubavi...

Hvala vam za sve! Nikada vam neću moći dovoljno zahvaliti za sve što jesam i što tek postajem...

i na kraju, svome Učitelju nad učiteljima, Isusu, na neizmjerenoj Ljubavi i Prisutstvu u svakom trenutku mogega života...

posvećujem...

SADRŽAJ

I.	UVOD	1
1.	OSOBI NE LIČNOSTI.....	1
1.1.	Freudova psihodinamska teorija ličnosti	3
1.2.	Eysenckova dimenzionalna tipologija ličnosti.....	6
1.3.	Peterofaktorski model ličnosti	8
2.	MOTIVACIJA.....	10
2.1.	Intrinzična i ekstrinzična motivacija u učenju	12
2.2.	Samoregulacija motivacije u učenju	13
2.2.1.	Ciljne orijentacije	16
3.	STRATEGIJE UČENJA.....	18
3.1.	Kognitivne strategije učenja	20
3.1.	Metakognitivne strategije učenja	21
II.	CILJ I PROBLEM ISTRAŽIVANJA.....	24
III.	METODA ISTRAŽIVANJA	25
3. 1.	Uzorak istraživanja	25
3. 2.	Instrumenti istraživanja	25
3. 3.	Postupak i analiza podataka.....	27
IV.	REZULTATI ISTRAŽIVANJA	29
V.	RASPRAVA.....	38
VI.	ZAKLJUČAK	44
VII.	LITERATURA	45

SAŽETAK

Cilj ovoga istraživanja bio je ispitati povezanost osobina ličnosti, motivacije i strategija učenja kod učenika osnovnoškolske dobi Grada Sinja. Istraživanje je provedeno na uzorku od 193 sudionika, od kojih su 98 činili učenici četvrtih razreda, a 95 učenici osmih razreda. Uzimajući u obzir spol, u uzorku je bilo 100 učenika i 93 učenice. Za istraživanje je upotrijebljena anketa sastavljena od *Upitnika za ispitivanje osobina ličnosti kod djece (IPIP Big-Five)*, *Upitnika za ispitivanje ciljnih orijentacija* i *Upitnika za ispitivanje strategija učenja*. Rezultati istraživanja pokazali su značajnu pozitivnu povezanost ciljeva usmjerenih na ovladavanje sadržaja i dubinskoga kognitivnoga procesiranja te meta-kognitivne kontrole učenja. Uz to je pokazana značajna pozitivna povezanost površinskoga kognitivnoga procesiranja sa svim ciljevima usmjerenim na izvedbu, osim s izbjegavanjem kompeticije. Osim toga, rezultati istraživanja pokazali su značajnu pozitivnu povezanost ekstraverzije i socijalnih ciljeva te značajnu negativnu povezanost ekstraverzije i samozaštite.

Ključne riječi: osobine ličnosti, motivacija, ciljne orijentacije, strategije učenja

ABSTRACT

The aim of this study was to examine the relationship between personality traits, goal orientations and learning strategies over elementary school students of the city of Sinj. The study was conducted over 193 participant, of whom 98 were fourth grade students and 95 were eighth graders. Considering gender, there were 100 male and 93 female students. The questionnaire used for the research was consisted of The IPIP Big-Five Factor Markers, The Goal Orientation Questionnaire and The Learning Strategy Questionnaire. The results of this study indicated that learning-oriented goal orientation is positively correlated with deep processing strategy and metacognitive learning strategy. Also, it is shown that surface processing strategy is positively correlated with all performance-oriented goals except with avoidance-competition goal. Further, the results of this study indicated that there is a significantly positive correlation between extraversion and social goals but significantly negative correlation between extraversion and self-protection.

Key words: personality traits, motivation, goal orientations, learning strategies

I. UVOD

1. OSOBINE LIČNOSTI

Ličnost je u svakodnevnoj komunikaciji česta i uobičajena riječ. No, kada bismo naprimjer upitali grupu prolaznika da definiraju *ličnost*, vjerojatno bismo dobili različite odgovore jer bi svaki iznio svoj način tumačenja. Dakle, točno značenje i definicija toga pojma u svakodnevnoj komunikaciji vrlo su nejasni i neodređeni. S obzirom na to da laici teže shvaćanju pojmova na njima najbliži i svojstven način, nesvjesno tako stvaraju plodno tlo za razvoj miskoncepata koji, kada se jednom uvriježe u društvu, budu teško ispravljani. Primjer ustaljenoga laičkoga shvaćanja jest da je ličnost sinonim za nečiju društvenu ulogu pa se često može čuti ili pisati da je netko „velika/slavna ličnost“. Upravo su laička shvaćanja često suprotna znanstvenome. Neke od definicija znanstvenika bit će navedene u ovome dijelu rada. No, najprije valja navesti podrijetlo riječi *ličnost* što može činiti dobar temelj za shvaćanje cijeloga pojma. Naime, ličnost ili osobnost hrvatski je prijevod latinske riječi *persona* koja je označavala masku starogrčkih glumaca kojom su se maskirali pri glumljenju u dramskim predstavama. Funkcija maske bila je navijestiti gledateljima konzistentan obrazac ponašanja glumca koji nosi tu masku. Tijekom vremena ta je maska postala sinonim glumca (osobe) koji ju je nosio. Dakle, *persona* je tako poistovjećena s čovjekovom osobnosti (Fulgosi, 1997).

Zanimljiva je činjenica da je ideja o karakteristikama ličnosti toliko stara da ju je već u četvrtom stoljeću prije Krista analizirao Aristotel prepoznavši taštinu, čednost i kukavičluk kao glavne odrednice moralnoga i nemoralnoga ponašanja (Matthews i sur., 2003, prema Rogulj, 2016). Teofrast, Aristotelov učenik, definira „ulizicu“ kao čovjeka koji na konzistentan način nastoji dodvoravati drugome te tako steći njegovu naklonost. (Fulgosi, 1997). Korisno je navesti još neke zanimljivosti iz prošlosti koje se povezuju s crtama ličnosti. Tako je Hipokrat vjerovao da su u čovjekove tjelesne tekućine ili sokove utisnute crte ličnosti iz kojih izrastaju različiti tipovi ličnosti. Osim toga, ravnoteža sljedećih četiriju osnovnih tjelesnih tekućina ili sokova (žute žuči, krvi, sluzi i crne žuči) određuje ličnost pojedinca. Hipokrat je smatrao da je žuta žuč povezana s koleričkim ili žustrim temperamentom, krv sa sangviničkim ili vedrim, sluz s flegmatičkim ili usporenim i hladnim, a crna žuč s melankoličnim ili tužnim temperamentom. Iako Hipokratova teorija danas nije uvriježena u znanosti, još uvijek koristimo nazive *kolerik*, *sangvinik*, *flegmatik* i *melankolik* pri opisivanju temperamenta pojedinaca. Dakle, pojam *ličnost* oduvijek je privlačio čovjekovu

pozornost, tim više što cjelovito obuhvaća čovjeka (Rathus, 2001). Psiholozi se dugo vremena nisu mogli potpuno složiti postoji li uopće ličnost u obliku neke čovjekove karakteristike (Petz, 2010). Opisujući neku osobu obično navodimo njegove crte ili osobine ličnosti, poput *stidljiv, duhovit, smiren, mrzovoljan* (Fulgosi, 1997). Drugim riječima, navedeno su ujedno neke od čovjekovih karakteristika. Radi utvrđivanja postojanja neke čovjekove karakteristike, bitno je najprije dokazati *konzistentnost* te karakteristike. Ta konzistentnost treba se ostvariti u *vremenu* i u *situacijama* (Petz, 2010). Rathus (2001) konzistentnost tumači riječima *svugdje i svagda*. Dakle, ako je netko u više situacija većinom bio smiren, pretpostavlja se da će i u budućnosti biti smiren. Isto tako, pretpostavlja se da će njegova smirenost ostati trajna u više različitih situacija. No, tu se pojavljuju problemi jer su neke karakteristike ličnosti konzistente uvijek, a neke su rezultat trenutnoga raspoloženja čovjeka. Zato neki psiholozi *stabilnost* i *nestabilnost* smatraju odrednicama karakteristika ličnosti pa je osoba, koja je čas smirena, čas agresivna, *promjenjiva* ličnost. *Što više utječe na ličnost – naslijeđe ili okolina?* pitanje je koje se često postavlja u raspravama o ličnosti. Naime, novije stajalište znanosti jest da su važniji nasljedni faktori. Bez sumnje, ličnost se formira i pod utjecajem okolinskih faktora tijekom života (Petz, 2010).

Brojni su autori nastojali definirati ličnost pa danas postoji mnoštvo različitih definicija. Petz (2010) tako navodi da je psiholog Allport nabrojio čak oko 60 različitih definicija ličnosti. No, za suvremenu znanost definicije nisu toliko važne jer od njih nema nekakve koristi. Stoga su nastajale radi laika kojima je definicija iz određenoga znanstvenoga područja vrlo značajna, pogotovo kada komuniciraju sa znanstvenikom koji definiciju može iskoristiti kao pomoćno sredstvo. Nadalje, veliki nedostatak verbalno-logičkih definicija svakako je nemogućnost obuhvaćanja svih aspekata nekoga područja poput ličnosti (Fulgosi, 1997). Prema Lacković-Grgin i Penezić (2018), prihvaćena je definicija da „*ličnost znači sveobuhvatnu cjelinu, integraciju osobina pojedinca u relativno stabilnu i jedinstvenu organizaciju koja determinira njegovu aktivnost u promjenjivoj okolini, oblikuje se i mijenja pod utjecajem te aktivnosti*“ (Petz i sur., 2005, prema Lacković-Grgin i Penezić, 2018, 12). Valja navesti Mandićevu (1999) definiciju prema kojoj ličnost podrazumijeva vlastitost misli želja, predodžbi i postupaka te je utvrđena jedinstvom, posebnosti, dosljednostima i cjelovitosti u ponašanju. Psiholozi teoretičari ličnosti obično ne daju definicije ličnosti u verbalnoj formi. No, iznimka je Murray koji je predložio više definicija ličnosti. Sve se njegove definicije mogu objediniti u jednu koja ličnost opisuje kao hipotetički konstrukt i hipotetički entitet. Dakle, Murray zapravo ističe da ličnost nema realnu egzistenciju jer je promjenjiv fenomen (Fulgosi, 1997). Prema Larsen i Buss (2008) ličnost objedinjuje psihičke

osobine pojedinca i mehanizme unutar njega koji su relativno trajni i organizirani te utječu na prilagodbe i interakcije pojedinca s intrapsihičkom, fizičkom i socijalnom okolinom. Rathus (2001) ličnost definira kao sklop ponašanja, čuvstava i mišljenja karakterističnih za pojedinca i njegovu životnu prilagodbu. Pervin i sur. (2008) pišu da ličnost obuhvaća značajke pojedinca kojim se objašnjavaju dosljedni oblici razmišljanja, ponašanja i osjećaja te osobe. Fulgosi (1997) navodi da su definicije zapravo prožete cijelim teorijama ličnosti. Stoga, smatra nužnim proučavati cjelokupnu teoriju, a ne tek jednu ili dvije rečenice neke definicije. Upravo će zbog toga u nastavku rada biti navedene neke od teorija ličnosti koje mogu poslužiti kao dobar temelj na kojemu počiva dio ovoga istraživanja.

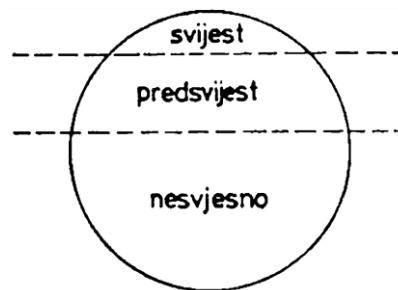
1.1. Freudova psihodinamska teorija ličnosti

Rana je literatura o ličnosti većinom bila usredotočena na devijantne osobine i abnormalna stanja ličnosti, a ne na prirodu čovjeka. Dakle, psiholozi su prije 1930-ih ličnost promatrali isključivo unutar konteksta abnormalnoga ili samo kao dio edukacijske i socijalne psihologije, a ne kao zasebno područje proučavanja. Upravo je teorija Sigmunda Freuda iznimka ranih teorija dvadesetoga stoljeća. Njegova psihodinamska teorija stekla je u to vrijeme iznimnu popularnost, ali izvan akademskoga društva. Tijekom vremena dosta je utjecala i na psihološke metode liječenja. No, ipak ima mali utjecaj na današnje akademsko društvo. Razlozi navedenoga bit će navedeni po završetku opisivanja iste teorije (Weiner i Greene, 2017).

Psihodinamsko stajalište o ličnosti zapravo čini nekoliko teorija među kojima je i Freudova. Zajedničko je mišljenje svih teorija toga stajališta da je ličnost obilježena dinamskim sukobom. Upravo je konflikt među spolnim nagonom, agresivnosti i potrebom za superiornosti predstavljen kao sila koja određuje čovjekovo ponašanje. Budući na to da u društvu postoje zakoni i pravila, spomenuti dinamski konflikt oblikovan je u okršaj suprostavljenih sila. Sva su naša ponašanja rezultat spomenutih unutarnjih sukoba (Rathus, 2001).

Freud smatra da je čovjek *nesvjesno* biće, da sam sebe ne poznaje te da se nikada neće upoznati. Razlog njegove nemogućnosti spoznavanja sebe samoga jest taj što je čovjek biće kojim prevladava nesusjesnost, a ne svjesnost (Fulgosi, 1997). Tako on ličnost uspoređuje sa santom leda kojoj je vrlo mali dio iznad vode, dok je onaj veći pod vodom. Upravo mali dio sante leda, onaj koji je iznad razine vode, predstavlja čovjekovu svijest o vlastitim doživljajima, dok veći dio simbolizira sve nesusjesne doživljaje (Petz, 2010). Ako bi se

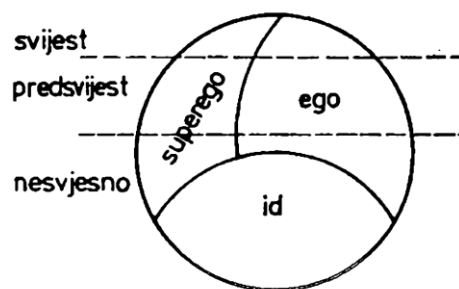
dogodio prijelaz nekih nesusjesnih čovjekovih doživljaja u svjesnost, tada bi se ugrozila njegova ličnost. Ako pak svi nesusjesni doživljaji prijeđu u svjesnost, tada bi se razorila cijela čovjekova ličnost. Naime, polazište cijele Freudove teorije jest da se svako čovjekovo ponašanje i svi njegovi postupci mogu objasniti onim *nesusjesnim*. Freud tako u svojoj teoriji navodi neke situacije u kojima se nesusjesno može manifestirati u svakodnevnom životu. Prema njemu, šale koje zbijamo pod utjecajem su nesusjesnoga u nama. Isto tako, ako nešto posebno mrzimo ili nam je odbojno, obično nam se nesusjesno sviđa i tomu težimo. Nadalje, snovi su, smatra Freud, „kraljevski put“ do nesusjesnoga u nama. Osim toga, umjetnici svojim djelima ili, izravno prikazuju svoje nesusjesno stanje ili, maskiraju svoju nesusjesnost izrađujući savršena djela. Uz sve navedeno, prema istoj teoriji, svjesnost se sastoji od dviju razina: *podsvjesnoga/predsvjesnoga* i *svjesnoga*. Podsvjesno jest onaj dio ličnosti pojedinca koji u određenom trenutku može biti nedostupan pamćenju, no može postati dostupan u bilo kojem drugom trenutku. Primjer dovođenja podsvjesnoga u svjesno je dosjećanje nečijega telefonskoga broja (Fulgosi, 1997).



Slika 1. Odnosi među trima razinama svijesti prema Freudu (Fulgosi, 1997)

Na slici 1 vidljiva je raspodjela razina svijesti prema Freudu. Dakle, predsvijest poput mosta povezuje svijest i nesusjesno, pri čemu je svijest najviša razina ličnosti, ujedno i najmanji dio mentalnoga života pojedinca koji je velikim dijelom nesusjestan (Fulgosi, 1997). Freud je prvi ponudio trojni model ličnosti, često opisan kao model uma, kojim je zamijenjena prethodno objašnjena teorija o nesusjesnome i svjesnome dijelu ličnosti. Taj model dosta dobro objašnjava raspon psihodinamskih zapažanja u čijem je temelju sukob triju struktura ličnosti (Gedo i Goldberg, 1973). Prema takvome shvaćanju, ličnost se sastoji od tri dijela: *ida* (ili latinski ono), *ega* (ili latinski ja) i *superega* (nad ja). Pri tome, prethodno spomenuti dijelovi nisu zasebne strukture ličnosti, nego određene snage koje djeluju unutar ličnosti. Id je, prema Freudu, urođeni dio ličnosti koji predstavlja spremnik čovjekove psihičke energije, odnosno njegovih nagona. Dakle, id predstavlja sve životinjsko u čovjeku težeći jedino za ugodom. Uz to, id se ne obazire na posljedice svojih akcija niti na ograničenja te se zbog toga opisuje

iracionalnim, impulzivnim i narcističkim. Ego ne djeluje poput ida po načelu ugone, već upravo suprotno, po načelu realizma. On nastoji zadovoljiti potrebe ida, pritom pazeći na egzistenciju osobe (Fulgosi, 1997). Tako je ego svojevrsan most između ida i super-ega budući na to da nastoji zadovoljiti potrebe obje strana koje su prirodno uvijek u suprotnosti. Samim time, nekad surađuje s idom, a nekad sa super-egom. Naime, super-ego zahtijeva perfekciju i poštivanje pravila. Drugim riječima, on je „glas savjesti“ koji pojedincu „govori“ što je dobro, a što zlo (Petz, 2010). Zanimljivo je mišljenje da se superego oblikuje kao posljedica rješavanja Edipova kompleksa¹. Već je spomenuto da je uloga savjesti kažnjavati pojedinca, a to postiže, uz ostalo navedeno, osjećajem krivnje. Edipov kompleks upravo rezultira osjećajem krivnje pa je povezanost sa superegom na neki način logična (Gedo i Goldberg, 1973).



Slika 2. Ilustracija dviju spojenih koncepcija ličnosti prema Freudu (Wolman, 1968, prema Fulgosi, 1997)

Na slici 2 vidljiva je potpuna uronjenost ida u područje nesvjesnoga. Superego i ego obuhvaćeni su trima područjima, premda najvećim dijelom pripadaju razini predsvijesti, a tek malim dijelom razini svijesti (Fulgosi, 1997).

¹Prema Freudu, Edipov je kompleks sinovljeva podsvjesna želja za majkom. Ta je želja praćena emocijama ljubomore i neprijateljstva prema ocu. Upravo zbog takvih emocija, dijete razvija osjećaj krivnje što ga potiče na poistovjećivanje s roditeljem istoga spola (ocem) jer tako ostvaruje svoju potisnutu želju. Freud je sličnu želju između kćeri i majke nazvao Elektrinim kompleksom. No, i za taj je odnos danas uvriježen naziv Edipov kompleks. Edipov kompleks. *Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje*. Leksikografski zavod Miroslav Krleža, 2020. Pristupljeno 15. 5. 2020. <<http://www.enciklopedija.hr/Natuknica.aspx?ID=17065>>.

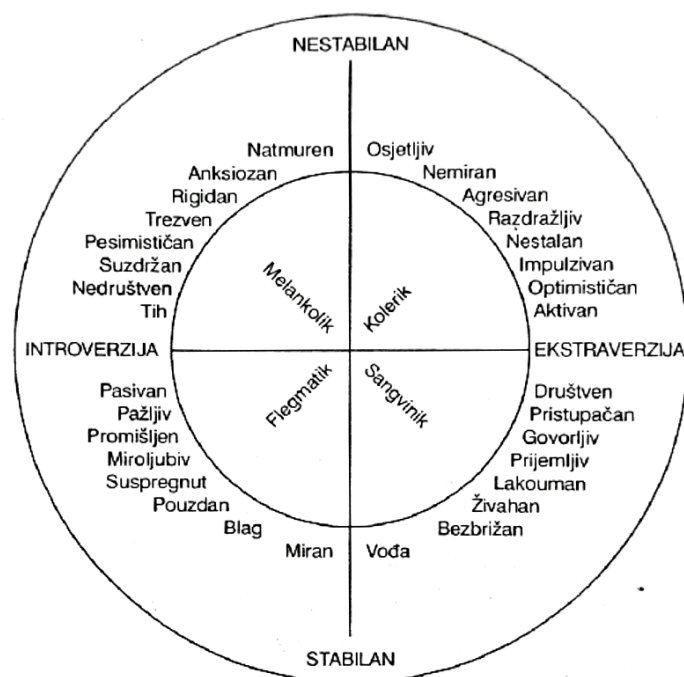
Dakle, iz prethodno napisanoga nazire se neznanstvena utemeljenost ove teorije. No, iz nje su proizišle i neke prednosti. Freud je zaslužan za to što je prvi u javnosti slobodno progovorio o seksualnosti koja je u njegovo vrijeme bila jako osjetljiva tema i o kojoj se nije htjelo govoriti. Nadalje, njegova je teorija promijenila dotadašnje shvaćanje čovjeka kao potpuno racionalnoga bića koji je uvijek svjestan svojega ponašanja (Petz, 2010). Valja uzeti u obzir činjenicu da je Freud prikupljao podatke za svoja istraživanja samo od osoba koje su imale teškoća u prilagodbi te su stoga tražile terapiju. Nije teško zaključiti da takve osobe obično imaju više problema od „zdravoga“, to jest normalnoga dijela populacije (Rathus, 2001).

1.2. Eysenckova dimenzionalna tipologija ličnosti

Budući na to da je prethodno opisana Freudova teorija ličnosti oduvijek bila zanimljiva i senzacionalna društvu, ali znanstveno neutemeljena, korisno je navesti primjer realnije, Eysenckove teorije objašnjene argumentima neurofiziologije (Petz, 2010). Za razliku od Freudova, Eysenckov je rad temeljen na istraživanjima koja su uključivala uzorke iz obiju populacija, normalne i patološke. Tijekom svojega rada nastojao je razviti pouzdane mjere osobina ličnosti, pritom naglašavajući konceptualnu jasnoću i preciznost mjerenja. Upravo je zbog toga bio kritičar psihodinamske teorije koja nije imala precizne i pouzdane mjere. Nadalje, nužnim je smatrao razvoj primjerenih mjera ličnosti koje bi bile nužne za znanstvenu identifikaciju pretpostavljenih bioloških osnova svake osobine ličnosti. Razlog Eysenckova inzistiranja na utvrđivanju bioloških sustava koji odgovaraju osobinama ličnosti jest uklanjanje „cirkularnih objašnjenja“ osobina ličnosti koja idu konceptualno ukrug. Naprimjer, pri opisivanju nečijega ponašanja možemo koristiti riječ „marljiv“. No, pri objašnjenju istoga ponašanja obično se navodi da je netko društven jer ima osobinu marljivosti. Dakle, takvo objašnjenje nije nimalo znanstveno i upravo zbog toga Eysenck inzistira na utvrđivanju spomenutih bioloških osnova ili sustava koji odgovaraju osobinama ličnosti (Pervin i sur., 2008). Polazište je Eysenckova istraživanja *faktorska analiza*² ponašanja ljudi u različitim situacijama, a temelji se na računu korelacija među različitim mjerama ili varijablama

² Faktorsku je analizu utemeljio engleski psiholog Spearman. Matematičko-statističkim postupcima te analize omogućeno je među mnoštvom različitih, koleriranih varijabli ili ponašanja odrediti broj temeljnih varijabli s minimalnom korelacijom ili bez ikakve korelacije. Upravo su tako utvrđene varijable dovoljne za objašnjenje međusobne korelacije velikoga broja varijabli (ponašanja) (Fulgosi, 1997).

(Fulgosi, 1997). Korelacije tih varijabli psiholozima mogu odražavati utjecaj nekoga *faktora* u pozadini iz čega proizilazi ime spomenutoj analizi. Faktori iz pozadine odgovorni su za korelacije među česticama ili varijablama. Tako međusobno korelirane čestice postaju dio jednoga matematičkoga faktora kojega psiholozi imenuju, npr. „društvenost“. S obzirom na to da o psihologu ovisi kako će izgledati konačna interpretacija uočenih faktora, moglo bi se reći da faktorska analiza nije potpuno objektivna (Pervin i sur., 2008). Faktori na kraju predstavljaju *osobine ličnosti* koje su određene korelacijama varijabli ili ponašanja. Uz to je važno napomenuti da se korelacijom osobina ličnosti određuju *tipovi ličnosti* (Fulgosi, 1997). Pervin i sur. (2008) tako određene tipove ličnosti nazivaju *superfaktori*.



Slika 3. Eysenckov prikaz ličnosti uspoređen s Hipokratovom tipologijom (Petz, 2010)

Na slici 3 vidljivo je da je Eysenck zadržao Hipokratovu podjelu tipova ličnosti nadograđujući ju novim dimenzijama, a to su introverzija-ekstraverzija i stabilnost (mirnoća)-nestabilnost (neuroticizam) (Petz, 2010).³ Eysenck je neurotičkoga introverta opisao kao osobu koja pokazuje sklonost razvijanju anksioznosti i depresije, ima neuravnotežen živčani

³ Fulgosi (1997) navodi zanimljivost vezanu uz Eysenckove dimenzije ličnosti. Naime, te su dimenzije naprije bile izvedene faktorskom analizom podataka iz 39 čestica koje su preuzete iz upitnika ličnosti i osobnih podataka. Podatci su se prikupljali na uzorku od 700 vojnika, normalnih osoba koji su pokazivali neurotičke simptome.

sustav, lako je povrijeđena, zaokupljena osjećajem manje vrijednosti, sklona sanjarenju i nedruštvena. Uz to, imaju relativno visoku inteligenciju i bogat rječnik. Neurotički je introvert ekvivalentan Hipokratovu melankoliku. Za razliku od introverta, neurotički je ekstravert sklon hysteriji, neenergičan, hipohondričan, podložan bolestima, ima nisku inteligenciju i siromašan rječnik. Prema Hipokratu, takav bi odgovarao koleriku. Normalni ili stabilni introvert imao bi sva obilježja neurotičkoga introverta, osim depresivnosti i anksioznosti. Drugim riječima, takva bi se osoba nazivala flegmatik. Normalni ekstravert imao bi sve simptome poput neurotičkoga ekstraverta, osim hysterije. Stoga bi takva osoba odgovarala Hipokratovu sangviniku (Fulgosi, 1997). Poslije je Eysenck dodao psihoticizam kao treću dimenziju ličnosti. Naime, psihotični pojedinci karakterizirani su kao neosjetljivi samotnjaci koji nemaju razvijenu empatiju i koji se suprostavljaju svim društvenim pravilima, a pritom su izraženo egocentrični (Pervin i sur., 2008). Korisno je navesti da su Mlačić i Knezović (1997) u svojim istraživanjima uočili nepouzdanost faktora psihoticizma budući na to da su naišli na probleme pri dokazivanju neovisnosti i kontinuiranosti te dimenzije ličnosti. Stoga, nije sigurno može li se psihoticizam uopće promatrati kao jedinstvena dimenzija ili se ta dimenzija može raščlaniti na više komponenata.

1.3. Peterofaktorski model ličnosti

Nekoliko je psihologa doprinijelo stvaranju peterofaktorskoga modela ličnosti. U literaturi se navode Goldberg, McCrae i Costa (Pervin, 2008; Petz, 2010). No, Goldberg (1993) i McCrae (1992) ističu da se autorstvo toga modela pripisuje Tupesu i Christalu koji su svojim istraživanjem osobito doprinijeli značaju toga modela ličnosti (prema Ratus, 2001). Poput Eysenckova modela ličnosti, peterofaktorski je model također strukturalan i teži univerzalnosti dimenzija ličnosti. Uzevši prethodno navedeno u obzir, struktura ličnosti peterofaktorskoga modela također se objašnjava rezultatima faktorskih analiza (Mlačić i Knezović, 1997). Razlog popularnosti peterofaktorskoga modela ličnosti dolazi iz tri glavna područja, a to su: faktorske analize osobina ličnosti u prirodnome jeziku, međukulturalna istraživanja koja su pokazala da su dimenzije ličnosti toga modela univerzalne te povezanost upitnika ličnosti s drugim upitnicima. Pristup peterofaktorskoga modela dosta je jednostavan jer nastoji utvrditi osnovne jedinice ličnosti koje će moći rabiti obični ljudi u svrhu opisivanja ličnosti, a ne samo psiholozi. Postupak koji se koristi da bi se prethodno navedeno moglo ostvariti jest samoprocjena ili procjena pojedinaca preko niza pažljivo koncipiranih osobina

ličnosti. Te se procjene potom podvrgavaju faktorskoj analizi kojom se utvrđuje povezanost osobina ličnosti. Faktori koji se rabe u peterofaktorskome modelu jesu: neuroticizam (N), ekstroverzija (E), otvorenost (O), ugodnost, (U) i savjesnost (S). (Pervin i sur., 2008). U *tablici 1* prikazane su osobine ličnosti koje pripadaju svakoj od pet skala ličnosti. Budući na to da se sastoji od pet skala ličnosti, ovaj je koncept u psihologiji nazvan „Pet velikih“ ili „Big five“ (Petz, 2010). Pri tome je svaka skala prikladno definirana. Skala *neuroticizam* procjenjuje adaptaciju nasuprot emocionalnoj nestabilnosti. *Ekstroverzija* procjenjuje brojnost i intenzitet međuljudske reakcije, *otvorenost* potragu za iskustvom, *ugodnost* kvalitetu empatije, a *savjesnost* razinu motivacije i organizacije (Costa i McCrae, 1992, prema Pervin i sur., 2008).

Tablica 1. Prikaz osobina ličnosti svake od pet osnovnih grupa (prema Petzu, 2010)

<p>I. Ekstraverzija uzdržljiv - srdačan nedruštven - društven šutljiv - razgovorljiv pasivan - aktivan ozbiljan - šaljivdžija hladan - čuvstven</p>	<p>III. Savjesnost nemaran - savjestan lijen - marljiv neorganiziran - organiziran zakašnjava - točan nezainteresiran - ambiciozan odustaje - ustrajan</p>
<p>II. Ugodna osoba tvrdog srca - mekog srca sumnjičav - pun povjerenja tvrdica - plemenit nepopustljiv - popustljiv kritikant - uviđavan razdražljiv - dobroćudan</p>	<p>IV. Neuroticizam miran - zabrinut staložen - temperamentan sadovoljan samim sobom - sažaljeva samoga sebe ležeran - zbunjiv ravnodušan - čuvstven otporan - neotporan</p>
<p>V. Otvorenost prema iskustvu stoji „čvrsto na zemlji“ - sklon maštanju nekreativan - kreativan konvencionalan - originalan više voli „šablonski“ postupak - više voli novotarije nije znatiželjan - znatiželjan konzervativan - liberalan</p>	

Problem velepetorih faktora svakako je nemogućnost rabljenja istih za objašnjavanje ponašanja pojedinaca. Drugim riječima, istraživanjima se dokazalo da velepetori sažimaju

individualne razlike u populaciji, no nije dokazano da svaki pojedinac unutar populacije ima svaki od pet faktora. Dakle, velepetorima značajno su opisane dimenzije varijacija u populaciji, ali istima se ne može objasniti ponašanje pojedinaca unutar te populacije (Pervin i sur., 2008).

2. MOTIVACIJA

Teorije ličnosti, posebno peterofaktorski model, nadahnule su mnoge znanstvenike na provođenje brojnih istraživanja tijekom posljednjih desetljeća. Već su neke prethodno provedene studije istraživale odnos osobina ličnosti, prema peterofaktorskom modelu, i motivacije, to jest ciljnih orijentacija. Stoga će u ovom poglavlju najprije biti više riječi o motivaciji. Potom će se iznijeti neki od rezultata spomenutih istraživanja (Bipp, Steinmayr i Spinath, 2008).

Izraz „motivacija“ nekada je u psihologiji označavao „volju“. Dakle, ako tko ima „jaku volju za čime“, znači da je „motiviran za što“. Korijen riječi *motivacija* dolazi od latinske riječi *moveo* (kretati). To bi značilo da motivacija zapravo pokreće naše ponašanje (Petz, 2010). Valja ponuditi barem jednu definiciju motivacije koja bi mogla poslužiti kao orijentir ovoga poglavlja. Stoga, „motivacija [je] sve ono što nas iznutra potiče na neku aktivnost, tj. na postizanje nekog cilja, i što održava tu aktivnost“ (Petz, 2010, 271).

Sve što usmjerava ponašanje pojedinca prema određenom cilju jest motiv. Pri tome su motivi obično uzrokovani nedostatkom nečega. Sasvim je jasno da će osoba biti motivirana glađu, ako dugo vremena nije jela. Prema tome, motivi se zasnivaju na potrebama, to jest stanjima napetosti osobe (Larsen i Buss, 2001). Motivi se obično dijele na prirodne i stečene. Pri tome su prirodni motivi oni koji su naslijeđeni, a stečeni oni koji su naučeni. U grupu prirodnih motiva spadaju potreba za disanjem, hranom, spavanjem, uriniranjem i slično. Stečenim motivima pripadaju potreba za društvom, pranjem zuba, uzimanjem opijata i slično (Petz, 2010).

Neki su psiholozi ponudili hijerarhijske strukture motiva. Korisno je i zanimljivo navesti primjer strukture Abrahama Maslowa prema kojoj svaki pojedinac ima određene ciljeve koje želi postići tijekom svojega života. Nadalje, Maslow smatra da se cijela čovjekova ličnost može objasniti motivima kojima je pojedinac zaokupljen. Prema njegovu mišljenju, svaki pojedinac teži ostvarenju svojih ciljeva jer mu to ispunjava život nagradama te ujedno pruža smisao njegovu životu. No, ciljevi i motivi pojedincu nemaju jednaku vrijednost. Stoga su hijerarhijski organizirani u pet razina. Najprije moraju biti ispunjene

najprioritetnije potrebe koje su na prvoj razini. Njihovim ispunjenjem omogućeno je ispunjenje potreba koje su na drugoj razini. Na takav se način ispunjavaju potrebe sve dok se ne ispune i one s posljednje, pete razine. Dakle, ispunjenje potreba s posljednje razine pretpostavlja nužno ispunjenje potreba iz četiriju prethodnih razina. Uz to, tek kada su ispunjene najosnovnije potrebe, u svijesti pojedinca javljaju se potrebe s viših razina, opet hijerarhijski (Fulgosi, 1997).



Slika 4. Prikaz Maslowljeve hijerarhije potreba

Na slici 4 prikazana je prethodno opisana Maslowljeva hijerarhija potreba. Osnovne čovjekove potrebe, fiziološke, nalaze se na dnu priloženoga prikaza. One obuhvaćaju sve potrebe ili nagone povezane s biološkim djelovanjem (spavanje, hranjenje, disanje i sl.). Ako se te potrebe ne ispune, dolazi do čovjekove smrti. Potrebe za sigurnošću obuhvaćaju potrebe za redom, strukturom, predvidljivošću događaja, stalnošću i slično. Ako potrebe iz te razine nisu ispunjene, onda se čovjek može bojati smrti, nesreća i budućnosti (Fulgosi, 1997). Potrebe za pripadanjem i ljubavlju ispunjavaju se ako je čovjek dobrodošao i ako je prihvaćen od drugih. Ukoliko se ta potreba ne ispuni, utoliko se javlja posljedica usamljenosti i otuđenosti. Potrebe samopoštovanja zadovoljene su ako je osoba zadovoljna sobom, osjeća se vrijednom i dragocjenom. Drugim riječima, ako je osoba puna samopouzdanja tada je njena potreba za samopoštovanjem ispunjena. Konačno, ispunjenje prethodnih potreba kod pojedinca u njegovoj svijesti rezultira pojavom potrebe za samoaktualizacijom ili samoostvarenjem. Ta potreba objašnjava se voljom za razvijanjem vlastitih potencijala i tendencijom postajanja osobe kojom se treba postati (Larsen i Buss, 2008).

2.1. Intrinzična i ekstrinzična motivacija u učenju

Za ovaj je rad relevantno opisati dvije vrste motivacije u kontekstu školskoga učenja jer učenjem se mogu zadovoljavati mnoge prirodne i stečene potrebe. Učenici mogu biti intrinzično ili ekstrinzično motivirani u učenju. Intrinzičnom se motivacijom podrazumijeva sve što iznutra potiče učenika na učenje (Grgin, 1997). Prema Bogdan i Babačić (2015) ta vrsta motivacije rezultira osobnom željom pojedinca za djelovanjem, a ne za ostvarivanjem neke od vanjskih nagrada. Osim toga, intrinzična motivacija učenje usmjerava, energizira i određuje mu trajanje. Motivacija učenika u učenju može proizići iz njegova interesa, stavova i očekivanja. Stoga, da bi učenik stekao interes u učenju, nužno je stvoriti prikladne uvjete za to. Naprimjer, sadržaj namijenjen učeniku trebao bi za biti prikladan, razumljiv i potkrijepljen korisnim primjerima. Stavovi također utječu na učenikovu motivaciju. Tako, ako učenik ima pozitivan stav prema školovanju, lako je zaključiti da mu to može poslužiti kao dobar motiv u učenju. Nadalje, razvoj intrinzične motivacije kod učenika može biti uvjetovan njegovim očekivanjima. Dakle, ako mu sadržaj koji uči omogućuje ostvarenje dobrih rezultata u vidu stjecanja opsežnijega znanja, tada će učenik biti intrinzično motiviran u učenju (Grgin, 1997).

Za razliku od intrinzične, „uz ekstrinzičnu motivaciju povezuje se želja da se određena aktivnost izvršava s namjerom da se ostvare pozitivne posljedice, poput nagrada, ili izbjegnu negativne posljedice u vidu kazni“ (Načinović Braje i Aleksić., 2019, 97). Ekstrinzična motivacija može biti potaknuta vanjskim ciljevima učenja. Naprimjer, neki učenici uče radi osiguranja boljega radnoga mjesta ili zbog određenih očekivanja njihovih roditelja. Nadalje, spomenutu vrstu motivacije mogu uzrokovati vanjski utjecaji poput nagrada i kazni. Stoga, ako je učenik pohvaljen za sadržaje koje je usvojio, vjerojatno je da će ta pohvala imati utjecaj na njegovu motivaciju u učenju. Kazna može učenika navesti da promijeni svoje ponašanje, no veći broj slučajeva pokazao je da kazna ne potiče na nikakvu aktivnost. Naprotiv, nakon dobivanja kazne, učenik razvija negativne emocije usmjerene protiv onoga tko mu je tu kaznu zadao. Poslije svega navedenoga, jasno je da učitelji trebaju kod učenika poticati intrinzičnu motiviranost. Da bi u tome uspjeli, nužno je sadržaje prilagoditi interesima učenika, stalno uvoditi novosti i raznolikosti u nastavu, poticati radoznalost učenika, izabirati sadržaje koji će učenicima biti korisni u svakodnevnome životu te pomoći učenicima da sami postave svoje ciljeve koje žele ostvariti. K tome, ekstrinzična motivacija isto može dati dobre rezultate učenicima. Da bi se takva motivacija poticala, nužno je pohvaliti učenika za svaki oblik truda,

poticati učenike na samopohvale te poticati suradnju među učenicima koji se onda udružuju u ostvarivanju svojih ciljeva (Grgin, 1997).

Dugo se vremena motivacija u školskome kontekstu dijelila na intrinzičnu i ekstrinzičnu. Za razliku od tradicionalne nastave u kojoj je dominirala ekstrinzična motivacija, danas se nastoji poticati učenike na stvaranje intrinzične motivacije. Važno je istaknuti da se pri tome ne želi umanjiti važnost ekstrinzične motivacije. Isto tako, podjela na intrinzičnu i ekstrinzičnu motivaciju ne može biti isključiva u školskome kontekstu jer se u tom kontekstu trebaju uvažavati individualne razlike učenika u motivaciji (Koludrović i Reić Ercegovac, 2013).

2.2. Samoregulacija motivacije u učenju

Da bi se uopće razmatrala samoregulacija motivacije u učenju, nužno je najprije kratko predstaviti određenje njene podloge – *samoregulaciju⁴ učenja*. Samoregulacija učenja najbolje se može opisati kao „aktivan, konstruktivan proces u kojem osobe koje uče postavljaju ciljeve i onda pokušavaju nadgledati, regulirati i kontrolirati svoju kogniciju, motivaciju i ponašanje, vođeni svojim ciljevima i kontekstualnim karakteristikama okoline“ (Pintrich, 2000, prema Vizek Vidović i Marušić, 2019, 57). Dakle, da bi učenik uopće mogao upravljati svojim učenjem, između ostaloga, treba upravljati motivacijom u učenju (Lončarić, 2014). Pretpostavlja se da osobnost i individualne razlike utječu na proces samoreguliranja stvarajući tako različite motivacijske obrasce karakteristične za svakoga pojedinca. Dakle, osobnost i različite karakteristike pojedinca utječu na to kako i koliko će osoba samoregulirati motivaciju (Sansone i sur., 2010, prema Hoyle, 2010). Osim toga, pretpostavka je motivacijskoga aspekta samoregulacije da do samoregulacije učenja može doći tek kada učenik osjeti spremnost da upravlja svojim učenjem (Vizek Vidović i Marušić, 2019).

Motivacijski aspekti procesa samoregulacije uključuju učenikova uvjerenja, vrijednosti i ciljeve koji se odnose na neki školski predmet ili područje. Spomenuti aspekti ključni su za samoregulaciju motivacije za učenje. Pri tome se motivacijska uvjerenja odnose na uvjerenja učenika o određenom području ili školskome predmetu. Učenikova uvjerenja najbolje se mogu očitovati načinom na koji on doživljava zadatke nekoga područja. Naprimjer, ako učenik izjavljuje da ne voli matematiku jer je previše apstraktna, onda je iznio svoje uvjerenje

⁴ Valja navesti da je općenito *samoregulacija* sveobuhvatan proces postavljanja osobnih ciljeva i usmjeravanja ponašanja k ostvarenju tih ciljeva (Lončarić, 2014).

o tom predmetu koje odražava njegove stavove, vrijednosti i interes za taj predmet. Uvjerenja o nekom predmetu ili području mogu biti uvjetovana učenikovim mogućnostima učenja. Stoga, ako učenik izjavi da ne voli matematiku jer previše zadataka pogriješno riješi, to odražava njegovu percepciju vlastite sposobnosti. Prema tome, učenik sebe ne smatra kompetentnim za taj predmet pa će odabrati lakši cilj učenja. Osim navedenoga, u motivacijska uvjerenja spadaju i ciljne orijentacije koje će posebno biti opisane u podpoglavlju (Lončarić, 2014). Nadalje, vrijednosti koje učenik daje učenju nekoga predmeta snažno utječu na njegovu samoregulaciju motivacije za učenje. Valja naglasiti da motivacija pojedinca u određenoj situaciji može odražavati njegove ciljeve koji obuhvaćaju svrhu koju osoba želi postići i razlog zbog kojega nešto želi postići u kontekstu neke situacije ili zadatka. (Sansone i sur., 2010, prema Hoyle, 2010). Ako će učenik imati koristi od učenja biologije jer će se, primjerice, moći upisati na medicinski fakultet, tada se njegove vrijednosti učenja za taj predmet mogu očitovati izjavom poput: „Zaključna ocjena iz biologije važna mi je za upis na medicinski fakultet.“ Dakle, iz toga je primjera vidljivo da je učeniku bitniji rezultat angažmana, ali ne sam angažman. (Sansone i sur., 2010, prema Hoyle, 2010). Bitno je naglasiti da vrijednost učenja određenoga predmeta može biti intrinzično uvjetovana ako učenik stvarno uživa učeći nove sadržaje iz nekoga predmeta jer su mu zanimljivi (Vizek Vidović i Marušić, 2019). U toj će situaciji učeniku vlastiti angažman biti krajnji cilj jer je potaknut interesom. No, pretpostavlja se da neki učenici mogu biti motivirani za neki sadržaj i zbog željenoga ishoda učenja, odnosno vrijednosti koju taj sadržaj ima za učenika, i zbog interesa. Nadalje, motivacija interesom ne zahtijeva prevelik napor učenika, dok motivacija radi postizanja cilja često podrazumijeva dodatni napor i ulaganje energije. Naprimjer, ako učeniku nimalo nije zanimljiv sadržaj iz prirode i društva, tada motivacija radi postizanja cilja treba biti jača od motivacije interesom koja u tom slučaju potpuno izostaje (Sansone i sur., 2010, prema Hoyle, 2010).

Osobe, u ovom kontekstu učenici, stvaraju pozitivnu *sliku o sebi* reguliranjem svojega ponašanja izbjegavajući pritom sve što može doprinijeti stvaranju negativne slike o sebi. U namjeri da stvore pozitivnu sliku o sebi, osobe koriste određene strategije. U ovom će poglavlju biti opisane motivacijske strategije. Naime, upravo motivacijske strategije pomažu u samoregulaciji učenja i zadržavanju pozitivne slike o sebi, a uključuju: samohendikepiranje, obrambeni pesimizam, samoafirmaciju i atribucijski stil (Garcia i Pintrich, 1994). Naime, navedene strategije pripadaju obrambenim strategijama samoregulacije (Lončarić, 2014). Lončarić (2011), uz obrambene strategije motivacije, razlikuje i proaktivne poput postavljanja ciljeva i poticanja truda (prema Matić i Marušić, 2016).

Suštinu samohendikepiranja čini stvaranje prepreka vlastitome uspjehu radi održavanja osjećaja vrijednosti i pozitivne slike o sebi (Garcia i Pintrich, 1994). Tom strategijom motivacije pojedinac predviđa događaje koji bi se mogli dogoditi i na temelju toga stvara okolnosti koje mu mogu poslužiti kao prihvatljivi razlozi mogućega neuspjeha (Lončarić, 2014). Samohendikepiranje tako postaje priprema za mogući neuspjeh (Garcia i Pintrich, 1994). Najčešći oblik samohendikepiranja je namjerno ulaganje nedovoljnoga truda pri izvršavanju zadataka. Naprimjer, ako se učenik namjerno slabo pripremi za provjeru znanja, mogući neuspjeh neće tako umanjiti njegov osjećaj vlastite vrijednosti. Na taj je način učenik sebe zaštitio od manjka samopouzdanja jer uspjeh uparen s malim ulaganjem ili naporom rezultira interpretacijom da su za njegov uspjeh zaslužne vlastite visoke sposobnosti. No, ako učenik uloži mnogo truda i ne položi ispit, tada to može dovesti do interpretacije da su razlog njegova neuspjeha niske sposobnosti koje ima. Osim namjernoga ulaganja nedovoljnoga truda, postoji još primjera strategija samohendikepiranja poput uzimanja previše obveza u isto vrijeme i odgađanja učenja do posljednjega trenutka (Lončarić, 2014). McCrae i Löckenhoff u svojem radu pišu da se kod neurotičnih osoba koje koriste strategiju samohendikepiranja mogu razviti negativne emocije zbog kojih gube kontrolu i, na kraju, sabotiraju vlastiti uspjeh (Hoyle, 2010).

Obrambeni pesimizam također je oblik motivacijske strategije koji se očituje postavljanjem nerealno niskih očekivanja. Uz to, osobe koje koriste tu strategiju visoko su anksiozne što dovodi do toga da intenziviraju svoj trud radi izbjegavanja neuspjeha. Izjava koja se može čuti kod učenika koji koristi strategiju obrambenoga pesimizma jest *Jako sam se loše pripremio za test i vjerojatno ga neću položiti jer su zadatci bili preteški*. No, takvi učenici obično na kraju imaju nadprosječne rezultate (Lončarić, 2014). Takvom strategijom služe se učenici koji se žele pripremiti na potencijalan neuspjeh i motivirati se na još veći trud radi izbjegavanja neuspjeha (Garcia i Pintrich, 1994). Strategija obrambenoga pesimizma također se povezuje s neurotičnim pojedincima koji ne vjeruju u svoje sposobnosti pa izazvanom anksioznošću tjeraju sebe na intenzivniji rad. Obično se za primjer takvih učenika navode pojedinci koji se cijelu noć pripremaju za ispit, no ipak tvrde da neće položiti ispit (McCrae i Löckenhoff, prema Hoyle, 2010).

Nadalje, samoafirmacija kao motivacijska strategija očituje se tek nakon doživljaja neuspjeha u nekom području, a opisuje ju proces samoafirmiranja u nekim drugim područjima radi vraćanja samopoštovanja. Naprimjer, učenik koji nema uspjeha u školi, nastoji postići uspjeh u sportu (Lončarić, 2014). Da bi izbjegao depresivno stanje nakon neuspjeha u tom području, učenik traži područje u kojemu može afirmirati svoje samopoštovanje. Za razliku

od prethodnih dviju strategija, samohendikepiranja i obrambenoga pesimizma koje su anticijatorne, samoafirmacija je reaktivna motivacijska strategija (Garcia i Pintrich, 1994).

Atribucijski je stil još jedna motivacijska strategija „koja pomaže pri kontroli motivacije kroz prilagođavanje objašnjenja uzroka ostvarenih rezultata, iskustava i događaja“ (Lončarić, 2014, 31). Pretpostavka atribucije je da pojedinci imaju potrebu interpretirati i razumjeti svijet na svoj način. Pri tome su atribucije stalno vezane uz iskustva i olakšavaju pojedincima pretpostavku o budućim događajima. Za poticanje uporabe strategija važna je atribucija truda, dok se za atribuciju neuspjeha vežu niža očekivanja, depresivni afekti i smanjenje razine ustrajnosti (Lončarić, 2014).

Valja istaknuti da još neka ponašanja učenika imaju ulogu reguliranja motivacije radi izvršavanja određenoga zadatka. Naprimjer, učenici mogu sebe uvjeravati da mogu riješiti određeni zadatak ili nagraditi sebe odlaskom u kino poslije dobro obavljenoga zadatka. Isto tako, mogu sadržaje koje uče nastojati učiniti što zanimljivijima kako bi potaknuli intrinzičnu motivaciju za učenje (Burić i Sorić, 2011).

Sve prethodno navedeno implicira na to da je učenicima važno i korisno regulirati motivaciju raznim strategijama, osobito u situacijama u kojima nailaze na brojne poteškoće. Istraživanja su pokazala da je korištenje strategija samomotivacije učenicima pomoglo pri zadržavanju na početno postavljenim ciljevima te, na kraju, rezultiralo većim školskim uspjehom (Burić i Sorić, 2011).

2.2.1. Ciljne orijentacije

Ciljne orijentacije jedne su „(...) najpoznatijih i u akademskom kontekstu najprihvaćenijih multidimenzionalnih pristupa motivaciji“ (Koludrović i Reić Ercegovac, 2013, 495). Prema tom pristupu, obično se razlike učenika u akademskim ishodima mogu objasniti njihovim ciljnim orijentacijama. (Koludrović i Reić Ercegovac, 2013). Da bi se razumjela nečija motivacija i ponašanje važno je najprije prepoznati ciljeve djelovanja pojedinaca. Prema navedenom pristupu, na osobne ciljeve općenito utječu razmišljanja, osjećaji i djelovanje pojedinca u određenim situacijama. Valja imati na umu da se svaki pojedinac karakteristično ponaša sukladno njegovom percipiranju određene situacije. Stoga, pojedinci određuju ciljeve koji su prikladni percipiranoj situaciji (Barić i sur., 2002).

Model ciljnih orijentacija razvijen je radi istraživanja i objašnjavanja procesa učenja unutar školskoga konteksta (Jurčev i sur., 2019). Lončarić (2014) u svom radu navodi da se

ciljne orijentacije u školskom kontekstu dijele na *ciljeve učenja usmjerene na sebe*, *ciljeve izvođenja usmjerene na druge* i *neakademske ciljeve*. Pri tome, ciljevi učenja usmjereni na sebe dijele se na cilj približavanja učenju i cilj izbjegavanja pogrešaka. Cilj približavanja učenju može se opisati drugim riječima kao cilj usvajanja znanja i vještina, dok cilj izbjegavanja pogrešaka definira perfekcionizam usmjeren na sebe. Ciljevi izvođenja usmjereni na druge obuhvaćaju cilj približavanja kompeticiji, cilj izbjegavanja kompeticije, cilj samozaštite i cilj samopromocije. Pri tome, cilj približavanja kompeticiji označava težnju k tome da osoba bude bolja od drugih, cilj izbjegavanja kompeticije znači izbjegavati biti lošiji od drugih, cilj samozaštite nastojati izbjeći izgledati glupo, a cilj samopromocije nastojati izgledati pametno. Neakademske ciljeve čine cilj izbjegavanja rada i socijalni cilj. Cilj izbjegavanja rada znači nastojati što manje vremena potrošiti na školske obaveze, a socijalni cilj, naprimjer, nastojati nasmijati prijatelje u razredu (Lončarić, 2014). U literaturi su ciljne orijentacije najčešće podijeljene na dvije vrste: *orijentaciju na ovladavanje zadatkom* i *orijentaciju na izvedbu* (Ames i Archer, 1988, prema Stanišak Pilatuš i sur., 2013), to jest *orijentaciju na učenje* i *orijentaciju na izvedbu* (Dweck i Legget, 1988, prema Stanišak Pilatuš i sur., 2013). Prvi su ciljevi usmjereni na razvoj sposobnosti, a drugi na dokazivanje sposobnosti ili izbjegavanje pokazivanja nedostatka sposobnosti. Poslije su Nicholls, Patashnick i Nolen definirali i treći cilj, *izbjegavanje truda* (Stanišak Pilatuš i sur., 2013). Za učenike koji su usmjereni na zadatak obično je karakteristično da imaju bolji školski uspjeh i veću akademsku samoefikasnost, dok učenike koji su usmjereni na izvedbu karakterizira uspoređivanje s drugima i težnja ostvarenju rezultata boljih od drugih te strategije učenja koje nisu toliko efikasne (Koludrović i Reić Ercegovac, 2013). Uz to, učenici koji su usmjereni na zadatak obično se osjećaju ponosnima kada postignu uspjeh, a krivima ako neuspješno obave zadatak. Isto tako, obično su na učenje potaknuti intrinzičnim interesom jer imaju pozitivno razvijene stavove prema učenju i smatraju da će veću kompetentnost postići samo ako ulože veći trud. Suprotno su navedenome opisani učenici koji su orijentirani na izvedbu. Naime, za njih je karakteristična težnja dokazivanju vlastitih visokih sposobnosti drugima od kojih očekuju pozitivne procjene usmjerene njima. Stoga su takvi učenici često opterećeni vlastitim sposobnostima pa ih i najmanja pogreška često može obeshrabriti. Učenici usmjereni na izbjegavanje truda manje su intrinzično motivirani te su im, u skladu s tim, slabiji obrazovni ishodi (Stanišak Pilatuš i sur., 2013). Osim toga, za takve je učenike karakteristično izbjegavanje izazova i svake situacije koja može ugroziti njihovo samopoštovanje. Njima je učenje općenito besmisleno pa su u školi većinom pasivni i nezainteresirani (Burić i Sorić, 2011).

Valja navesti i neke od rezultata provedenih istraživanja koja su ispitavala odnos ciljnih orijentacija i osobina ličnosti prema peterofaktorskom modelu. Meta-analizom utvrđeno je da su ciljevi učenja usmjereni na sebe slabo do umjereno pozitivno povezani sa svim faktorima peterofaktorskoga modela, dok su ciljevi usmjereni na izbjegavanje pokazivanja nedostatka sposobnosti, definirani kao podskupina ciljeva izvođenja usmjerenih na druge, slabo do umjereno negativno povezani s velepotorim faktorima (Bipp, Steinmayr i Spinath, 2008). Istraživanja Zweiga i Webstera (2004) te Daya i sur. (2003) pokazala su negativnu korelaciju ciljeva učenja usmjerenih na sebe i neuroticizma (prema Bipp i sur., 2008). Osim toga, rezultati su pokazali djelomično pozitivnu korelaciju ciljeva učenja usmjerenih na sebe i preostalih četiriju faktora iz peterofaktorskoga modela ličnosti: ekstraverzije, ugodnosti, savjesnosti i otvorenosti prema iskustvu. Pri tome je posebno istaknuta visoka pozitivna korelacija ciljeva učenja usmjerenih na sebe i savjesnosti te otvorenosti prema iskustvu. Za ciljeve usmjerene dokazivanju sposobnosti, koji pripadaju skupini ciljeva izvođenja usmjerenih na druge, studije su pokazale pozitivnu korelaciju s neuroticizmom (Bipp i sur., 2008).

3. STRATEGIJE UČENJA

Prethodno je poglavlje sadržavalo motivacijske strategije, jednu od komponenata samoreguliranoga učenja. Osim motivacijskih, dio su samoreguliranoga učenja i kognitivne strategije podijeljene na strategije učenja, traženje socijalne podrške i strategije suočavanja sa školskim neuspjehom (Lončarić, 2014). U ovom će poglavlju biti opisane strategije učenja jer mogu činiti dobru podlogu za istraživački dio rada koji slijedi u poglavlju nakon ovoga. Isto tako, za ovaj je rad nužno navesti i neke od rezultata istraživanja koji su pokazali povezanost strategija učenja s osobinama ličnosti i motivacijom. Stoga će se najprije definirati pojam strategija učenja, a potom će biti navedeni neki od rezultata prethodno navedenih istraživanja.

Nužno je najprije dati primjere različitih definicija strategija učenja. Prema Weinstein, Schulte i Palmer (1987) „strategije učenja predstavljaju svako ponašanje ili mišljenje koje olakšava kodiranje informacija na način da povećava njegovu integraciju i pronalaženje“ (prema Nikčević-Milković i sur., 2014, 378). „Oxford (1990) definira strategije učenja kao operacije kojima se učenik koristi da si olakša stjecanje, pohranu ili dosjećanje informacija, odnosno kao specifične akcije koje učenik poduzima kako bi učenje učinio lakšim, bržim,

zabavnijim, učinkovitijim, kontrolabilnijim i transferabilnijim“ (Vrdoljak, 2016, 69). Dakle, strategije su učenja predstavljene kao ponašanja kojima učenici olakšavaju i samoreguliraju učenje (Garcia i Pintrich, 1994). Nadalje, korištenje strategija učenja treba proizlaziti iz učenikova uvjerenja o njihovoj učinkovitosti (Vrkić i Vlahović Štetić, 2013). Valja navesti neka važna obilježja strategija učenja. Strategije učenja gotovo su uvijek namjerne i orijentirane određenom cilju. Uključuju svjesnu odluku za implementaciju vještina, a to se provodi kada osoba prepozna određenu situaciju kao onu koja zahtijeva učenje. Prethodno je važno jer podrazumijeva da se učenici razlikuju po drugačijem percipiranju istih situacija i po procijeni svojih razina kontrole učenja (Schmeck, 1988, prema Hewitt, 2008).

Nadalje, strategije učenja pod utjecajem su osobnih, motivacijskih i okolinskih faktora, a najčešće su podijeljene na *kognitivne* i *metakognitivne* strategije. Uz to, u literaturi se navodi još jedna konceptualizacija strategija učenja koja uključuje dubinski i površinski pristup učenju. (Lončarić, 2014). Navedene podjele bit će opisane u podpoglavljima koji slijede. Osim toga, bit će istaknuti i neki nastavnički pristupi poticanju strategija učenja. Valja navesti i Lončarićevu (2014) podjelu strategija učenja na tri područja: *meta-kognitivnu kontrolu učenja*, *dubinsko kognitivno procesiranje* i *površinsko kognitivno procesiranje*. U ciklus meta-kognitivne kontrole učenja ubrajaju se ponavljanje i uvježbavanje te kontrola tijeka i ishoda učenja. Pri tome navedeni ciklus predstavlja strategije koje su vezane za proces učenja. U dubinsko kognitivno procesiranje ubrajaju se elaboracija, organizacija, primjena i kritičko mišljenje. Pri tome se navedene strategije povezuju uz sadržaj učenja. Usmjerenost na minimalne zahtjeve i memoriranje odnose se na površinsko kognitivno procesiranje. Za razliku od prethodno navedenih strategija, posljednja označuje nisku razinu ulaganja kognitivnoga napora za vrijeme učenja (Lončarić, 2014).

Dubinskim pristupom učenja učenici umiju razumijeti svijet i samostalno stvarati značenja. Površinski pristup učenju odnosi se na pasivno stjecanje znanja radi točnoga reproduciranja tijekom procjene (Lončarić, 2014). Uočene su razlike među učenicima koji učenju pristupaju dubinski, odnosno površinski. Tako su obično oni koji koriste dubinske strategije intrinzično motivirani i zainteresirani za sadržaje koje uče. Osim toga, prepoznaju svrhu učenja koje im predstavlja užitek budući na to da su aktivno uključeni u povezivanje novostečenih znanja s onima koje su prethodno stekli. Za razliku od tih, učenici koji koriste površinski pristup češće su ekstrinzično motivirani. Svrha njihovoga učenja samo je izbjegavanje neuspjeha. Osim toga, njihovo je učenje zasnovano samo na reprodukciji znanja bez nastojanja integriranja sadržaja koje uče (Gadelrab, 2011, prema Velki i Vrdoljak, 2016).

Stoga, dubinski pristup učenju rezultira razumijevanjem sadržaja, dok površinski pristup ne dovodi do pravoga razumijevanja sadržaja koji se uči (Vrdoljak i Vlahović-Štetić, 2018).

3.1. Kognitivne strategije učenja

Kognitivne strategije učenja definirane su kao strategije koje su usmjerene na rješavanje problema i razumijevanje sadržaja. U njih se ubrajaju strategije *elaboracije*, *organizacije* i *ponavljanja* (Pintrich i Schunk, 2002, prema Vrkić i Vlahović Štetić, 2013). Iako neki autori smatraju da osoba namjerno odabire kognitivne strategije učenja te da su one potpuno kontrolirane, valja napomenuti da te strategije vremenom mogu postati automatske te ih učenici možda i nenamjerno primjenjuju u različitim situacijama učenja. Korištenje strategija učenja može ovisiti o određenom području ili zadatku koji učenik rješava. Stoga, učenik u jednom predmetu može koristiti jednu vrstu, a u drugom predmetu drugu vrstu strategija (Marušić i Vizek Vidović, 2019). Kognitivne strategije učenja mogu se primijeniti na jednostavnije zadatke koje zahtijevaju pamćenje ili na složenije koje zahtijevaju dublje razumijevanje, a ne samo dosjećanje (Garcia i Pintrich, 1994).

Strategije ponavljanja, prethodno spomenute kao vrsta kognitivnih strategija, odnose se na „doslovno ponavljanje skupine čestica ili dijelova sadržaja da bi se oni zapamtili“ (Marušić i Vizek Vidović, 2019, 74). U tu skupinu strategija pripadaju čitanje bilježaka s predavanja i ponavljanje naglas sadržaja koji je prethodno prepisan na papir (Marušić i Vizek Vidović, 2019). Isticanje ili podcrtavanje teksta također je primjer strategije ponavljanja. Takve strategije obično učenicima pomažu pri odabiranju važnih informacija iz sadržaja, koje se onda kratko zadržavaju u pamćenju (Garcia i Pintrich, 1994). No, podložnost zaboravljanju problem je znanja stečenoga ponavljanjem. Isto tako, strategije ponavljanja ne pomažu pri povezivanju znanja s prethodno stečenim znanjima. Ipak, potrebne su jer pomažu zadržavanju pozornosti i kodiranju informacija. Učitelji mogu kod učenika poticati korištenje strategije ponavljanja u učenju pjesmica napamet. Isto tako, određene sadržaje ili definicije valja ponavljati više puta da bi bili zapamćeni (Marušić i Vizek Vidović, 2019).

Elaboracija i organizacija mnogo su korisnije kognitivne strategije učenja koje omogućuju integraciju i povezivanje novih informacija s prethodnim znanjima (Garcia i Pintrich, 1994). Posljednje dvije strategije odnose se na dubinsko procesiranje informacija. Organizacija obuhvaća smisleno povezivanje sadržaja i prepoznavanje najvažnijih dijelova tih sadržaja (Vrkić i Vlahović Štetić, 2013), a uključuje prepoznavanje ključnih pojmova nekoga sadržaja, grafičko prikazivanje, izradu slikovnih prikaza i mentalnih mapa. Sve navedeno

može pomoći učeniku u povezivanju i grupiranju sadržaja. Posebno valja istaknuti korištenje mentalnih mapa pri učenju određenih sadržaja. Naime, to je izvrstan način povezivanja informacija vizualno i verbalno. Učenici obično odabiru središnji pojam koji smiještaju na sredinu papira. Potom oko njega granaju međusobno integrirane pojmove, koji su ujedno povezani sa središnjim pojmom. Pri tome se pojmovi mogu prikazivati slikovno i verbalno. Učitelji mogu svoje učenike poticati na korištenje strategija organizacije tako što će im istaknuti važnost podcrtavanja važnih informacija i kreiranja umnih mapa. Osim toga, korisno bi bilo učenicima zadavati za domaću zadaću da samostalno sažimaju tekstove radi uvježbavanja (Marušić i Vizek Vidović, 2019).

Strategije elaboracije odnose se „na traženje veza između gradiva koje se uči i onoga što znamo otprije te uvođenje novih pravila organizacije gradiva“ (Vrkić i Vlahović Štetić, 2013, 512). Iste strategije uključuju parafraziranje ili sažimanje određenoga sadržaja, stvaranje analogija, reorganizaciju i povezivanje ideja te objašnjavanje tih ideja, postavljanje pitanja i odgovaranje na njih (Garcia i Pintrich, 1994). Dakle, strategije elaboracije učenicima pomažu vlastitim riječima prepričavati informacije i povezivati sadržaje iz više različitih područja. No, učenici mogu koristiti i mnemotehnike pri upamćivanju sadržaja. One se razlikuju od prethodno navedenih strategija elaboracije po tome što ne trebaju smisleno biti povezane sa sadržajem koji učenik uči. Naprimjer, učenik može napisati listu pojmova koje treba naučiti i nastojati ju zapamtiti pamteći samo početna slova pojmova sa liste. Dakle, strategije mnemotehnike pomažu učenicima zadržati materijal koji bi mogao lako biti zaboravljen. Općenito učitelji mogu učenike potaknuti na korištenje strategija elaboracije postavljanjem raznih pitanja poput *Znate li što već o ovoj temi?*, *Podsjeća li vas na što?* ili *Gdje bismo ovo mogli upotrijebiti?* (Marušić i Vizek Vidović, 2019).

3.1. Metakognitivne strategije učenja

Graham (1997) ističe važnost razlikovanja metakognitivnih i kognitivnih strategija učenja. Tako navodi da metakognitivne strategije, koje učenicima omogućuju planiranje, kontroliranje i evaluaciju učenja, imaju središnju ulogu u poboljšanju učenja (prema Rasekh i Ranjbar, 2003). Osim toga, razvijanje metakognitivne svijesti može dovesti do boljšeg razvoja kognitivnih vještina (Anderson, 2002b, prema Rasekh i Ranjbar, 2003). Vrkić i Vlahović Štetić (2013, 512) navode da „metakognitivne strategije podrazumijevaju opažanje, evaluaciju i regulaciju primjene kognitivnih strategija“. Pintrich i Schunk (2002) pišu da se

metakognitivnim strategijama učenja kontroliraju i usmjeravaju misaoni procesi tijekom učenja (prema Vrkić i Vahović Štetić, 2013).

Metakognitivne strategije uključuju strategije *nadgledanja* i *regulacije* kognitivnih aktivnosti i stvarnoga ponašanja učenika te *planiranja*. Planiranje, pri tome, obuhvaća pripremne aktivnosti poput postavljanja ciljeva učenja, analize zadataka, pregledavanja teksta i formiranja pitanja prije čitanja. Ono zapravo učenicima pomaže da kvalitetno rabe kognitivne strategije učenja (Lončarić, 2014). Uz to, planiranje može aktivirati prethodna znanja učenika te tako organizaciju novih sadržaja učiniti mnogo lakšom. Istraživanja su pokazala da su učenici koji su koristili strategije planiranja uspješnije rješavali zadatke od učenika koji iste strategije nisu upotrebljavali (Garcia i Pintrich, 1994).

Strategije nadgledanja vlastitoga učenja i mišljenja obuhvaćaju još strategiju praćenja pažnje, nadgledanje shvaćanja i rješavanja testa koji služi za pripremu za ispit te samotestiranje kao provjeru razumijevanja naučenoga. Sve navedene strategije potiču učenika na rješavanje mogućih problema u razumijevanju usvojenoga znanja (Lončarić, 2014). Tako strategije nadgledanja učenicima omogućuju nadzor vlastitoga razumijevanja. Učenici mogu svoje razumijevanje određenoga sadržaja provjeriti postavljanjem pitanja. Isto tako, mogu uvježbavati stečena znanja samozadavanjem testova. Uz to će se moći naučiti prilagoditi zadanom vremenu rješavanja testova te se bolje usredotočiti i zadržati pažnju na određenom sadržaju (Garcia i Pintrich, 1994).

Strategije regulacije usko su vezane uz prethodno opisane strategije nadgledanja. Naprimjer, ako učenik sam sebi postavlja pitanja tijekom učenja određenoga sadržaja da bi tako nadgledao svoje učenje te se potom vraća na određeni dio u svrhu utvrđivanja ili ponavljanja, tada koristi strategiju regulacije. Korištenje navedene strategije očito je kada učenik pri čitanju zahtjevnijega dijela sadržaja usporava tempo da bi navedeno bolje savladao. Učenici reguliraju svoje ponašanje tijekom ispita kada namjerno preskaču teže zadatke pri rješavanju te se poslije ponovno vraćaju na njih (Garcia i Pintrich, 1994).

Valja navesti i rezultate nekih istraživanja koja su ispitivala povezanost ciljnih orijentacija i strategija učenja (Harackiewicz, Barron, Carter, Lehto i Elliot, 1997; Elliot, McGregor i Gable, 1999; Elliot i McGregor, 2001; Wolters, 2004; Rovan, 2006, prema Jakšić i Vizek Vidović, 2008). Tako se pokazalo da je cilj ovladavanja zadatkom pozitivan pokazatelj korištenja strategija učenja koje obuhvaćaju dubinsko procesiranje i metakognitivne strategije, a negativan je pokazatelj površinskoga pristupa učenju. Ciljevi usmjereni na izvedbu, koje čine ciljevi usmjereni na dokazivanje sposobnosti i ciljevi usmjereni na izbjegavanje dokazivanja nedostatka sposobnosti, pokazali su se pozitivnim

prediktorima strategija površinskoga procesiranja. Nadalje, ciljevi usmjereni na dokazivanje sposobnosti pokazali su se pozitivnim prediktorima regulacije truda, dok su se ciljevi usmjereni na izbjegavanje pokazivanja nedostatka sposobnosti pokazali kao pozitivni prediktori dezorganiziranoga učenja i kao negativni pokazatelji strategija koje podrazumijevaju dubinsko procesiranje (Jakšić i Vizek Vidović, 2008).

Osim motivacijskih komponenti, na odabir i korištenje strategija učenja mogu utjecati i osobine ličnosti. Rezultati studije koju su proveli Bidjerano i Dai (2007, prema Rogulj, 2016) pokazuju da je savjesnost pozitivno povezana s korištenjem kognitivnih vještina višega reda poput elaboracije i kritičkoga mišljenja te s tendencijom k metakogniciji (Rogulj, 2016). Istraživanje Verešova (2015) pokazalo je negativnu korelaciju neuroticizma s dubokim procesiranjem i elaboracijom, dok su otvorenost iskustvu i savjesnost pozitivno korelirani s korištenjem strategija dubokoga procesiranja i elaboracijom.

II. CILJ I PROBLEM ISTRAŽIVANJA

Cilj istraživanja bio je istražiti odnos osobina ličnosti, ciljnih orijentacija te strategija učenja. Pri tome se krenulo od pretpostavke da se strategije učenja mogu objasniti i osobinama ličnosti učenika te ciljnim orijentacijama u školskom kontekstu. Može se očekivati da ciljne orijentacije koje uključuju usmjerenost na sebe značajno predviđaju i meta-kognitivnu kontrolu učenja i dubinsko kognitivno procesiranje. Nadalje, za očekivati je da ciljne orijentacije koje uključuju usmjerenost na druge predviđaju površinsko kognitivno procesiranje. S obzirom na doprinos osobina ličnosti, može se pretpostaviti da je ekstraverzija pozitivno povezana s usmjerenošću na druge te socijalnim ciljevima. Stoga se istraživanjem pokušalo odgovoriti na slijedeće istraživačke probleme:

1. Ispitati rodne i dobne razlike u ciljnim orijentacijama i strategijama učenja učenika osnovne škole
2. Ispitati povezanost osobina ličnosti, ciljnih orijentacija i strategija učenja
3. Ispitati doprinose li zasebno i osobine ličnosti i ciljne orijentacije objašnjenju individualnih razlika u strategijama učenja učenika osnovne škole.

III. METODA ISTRAŽIVANJA

3. 1. Uzorak istraživanja

U istraživanju je sudjelovalo $N = 193$ sudionika, učenika četvrtih ($N = 98$) i osmih ($N = 95$) razreda osnovnih škola iz manje urbane sredine. S obzirom na spol, u uzorku je bilo $N = 93$ učenica i $N = 100$ učenika.

3. 2. Instrumenti istraživanja

Upitnik za ispitivanje osobina ličnosti kod djece – IPIP Junior (Mlačić i sur., 2007) sastoji se od 50 čestica kojima se ispituje pet temeljnih osobina ličnosti prema pet-faktorskom modelu. Svaka od pet osobina zahvaćena je s deset čestica, a zadatak sudionika je zaokružiti jedan od pet brojeva na skali procjene (1 – posve netočno, 5 – potpuno točno). Ukupni rezultati se, nakon obrnutog bodovanja negativnih tvrdnji, formiraju zbrajanjem odgovora na česticama koje čine pojedinu subskalu. Podskala ekstraverzije pokazala je nešto nižu pouzdanost nego što je to uobičajeno, no pokazalo se da se pouzdanost značajno ne povećava izostavljanjem bilo koje od deset čestica pa je unatoč niskoj pouzdanosti formiran ukupni rezultat i na toj podskali. Deskriptivni pokazatelji podskala osobina ličnosti prikazani su u *tablici 2*.

Upitnik za ispitivanje ciljnih orijentacija (Lončarić, 2014) sastoji se od 30 čestica kojima se ispituju ciljne orijentacije u učenju. Prema autoru izvornika, ciljeve je moguće podijeliti na ciljeve usmjerene na sebe (usvajanje znanja i izbjegavanje pogrešaka), ciljeve usmjerene na druge (kompeticija, izbjegavanje kompeticije, samozaštita i samopromocija) te neakademske ciljeve (izbjegavanje rada i socijalni ciljevi). Podskala usvajanje znanja sastojala se od četiri čestice (primjerice *U školi uvijek želim naučiti nešto novo i interesantno*); podskala izbjegavanje pogrešaka od četiri čestice (primjerice *Želim biti temeljit i pažljiv u učenju kako kako ne bih propustio naučiti čak i ono što neće biti na ispitu*); podskala kompeticije od četiri čestice (primjerice *Jako sam zadovoljan kada sam u školi bolji od drugih*); podskala izbjegavanja kompeticije od tri čestice (primjerice *Ne želim se dovesti u situaciju da netko drugi ima bolji uspjeh od mene*); podskala samozaštite od tri čestice

(primjerice *Ne želim da drugi misle da nisam dovoljno pametan*); podskala samopromocije od četiri čestice (primjerice *Želim pokazati drugima da sam među najpametnijim učenicima u razredu*); podskala izbjegavanje rada od četiri čestice (primjerice *U školi ne želim raditi više od onoga što moram*); podskala socijalnih ciljeva od četiri čestice (primjerice *Volim nasmijavati prijatelje u razredu*). Zadatak sudionika je na skali od 1 do 5 procijeniti koliko se svaka tvrdnja odnosi na njega/nju (1 – uopće se ne odnosi na mene, 5 – potpuno se odnosi na mene). Koeficijenti pouzdanosti za subskale ciljnih orijentacija bili su zadovoljavajući i veći od .78, osim za dvije podskale (samozaštita i izbjegavanje kompeticije), no i tu je riječ o prihvatljivim vrijednostima u rasponu od .61 do .67. S obzirom na to, formirani su ukupni rezultati za osam ciljnih orijentacija zbrajanjem odgovora na česticama koje su činile pojedinu podskalu. Viši rezultat je upućivao na veću važnost pojedinog cilja. Deskriptivni pokazatelji tako formiranih rezultata prikazani su u *tablici 2*.

Upitnik za ispitivanje strategija učenja (Lončarić, 2014) sastoji se od 39 čestica koje pokrivaju tri široka područja strategija učenja – meta-kognitivnu kontrolu učenja (ponavljanje/vježbanje i kontrola tijeka te ishoda učenja), dubinsko kognitivno procesiranje (elaboracija, organizacija, primjena, kritičko mišljenje) te površinsko kognitivno procesiranje (usmjerenost na minimalne zahtjeve i memoriranje). Podskala metakognitivne kontrola učenja sastojala se od 11 čestica (primjerice *Kada učim, pokušavam utvrditi postoji li nešto što nisam dobro razumio*), podskala dubinskog kognitivnog procesiranja od 20 čestica (primjerice *Učeći pokušavam razlikovati važne od nevažnih informacija*) te podskala površinskog kognitivnog procesiranja od 8 čestica (primjerice *Prije ispita učim napamet sve detalje kako bih mogao na sva pitanja točno odgovoriti*). Zadatak sudionika je bio procijeniti u kojoj mjeri koristi način učenja opisan u pojedinoj čestici na skali procjene od 5 stupnjeva gdje je 1 značilo nikada ne, a 5 uvijek. Koeficijenti pouzdanosti su bili zadovoljavajući i iznosili su od Cronbach $\alpha = .69$ za površinsko procesiranje do Cronbach $\alpha = .90$ za meta-kognitivnu kontrolu učenja. Stoga su formirana tri ukupna rezultata zbrajanjem odgovora na česticama koje su činile pojedinu podskalu. Viša vrijednost upućuje na češće korištenje određene strategije učenja. Deskriptivni pokazatelji formiranih rezultata prikazani su u *tablici 2*.

3. 3. Postupak i analiza podataka

Istraživanje je provedeno u veljači 2020. godine u trima matičnim osnovnim školama Grada Sinja – Osnovnoj školi fra Pavla Vučkovića, Osnovnoj školi Marka Marulića i Osnovnoj školi Ivana Lovrića. Nakon upoznavanja s ciljem i protokolom istraživanja, ravnatelji navedenih škola odobrili su njegovo provođenje. Istraživanje je provedeno u suradnji sa stručnom službom škole. Učitelji četvrtih razreda i razrednici osmih razreda bili su upoznati s provođenjem istraživanja. S obzirom na to da se istraživanje provodilo na uzorku djece koja su maloljetna, nužno je bilo prikupiti potpise njihovih roditelja/skrbnika radi suglasnosti o pristanku sudjelovanja. Na početku istraživanja, učenicima su pročitane upute za popunjavanje upitnika. Uz to je naglašeno da je istraživanje anonimno, da mu dobrovoljno pristupaju te da mogu slobodno odustati od sudjelovanja u bilo kojem trenutku. Istraživanje je provedeno na grupnoj razini u svakom razredu, pri čemu je svaki učenik samostalno popunjavao upitnik koji se sastojao od sljedećih instrumenata: *Upitnika za ispitivanje osobina ličnosti kod djece*, *Upitnika za ispitivanje ciljnih orijentacija* i *Upitnika za ispitivanje strategija učenja*. Istraživanje je u svakom razredu trajalo prosječno 40 minuta te se provodilo za vrijeme trajanja nastavnoga sata razredne nastave. Na kraju istraživanja, učenicima je izrečena zahvala za sudjelovanje.

Analiza prikupljenih podataka obavljena je primjenom statističkoga računalnoga programa STATISTICA13. S obzirom da su sve varijable imale parametre asimetričnosti i spljoštenosti u intervalu od $-2/+2$, a većina u intervalu od $-1/+1$, smatralo se da udovoljavaju uvjetima za korištenje parametrijskih postupaka (Gravetter i Wallnau, 2014).

Tablica 2. Deskriptivni parametri varijabli u istraživanju

		M	SD	Cronbach α	raspon	asimetričnost	spljoštenost
Osobine ličnosti	Ekstraverzija (N=10)	35.32	5.58	.58	10-47	-.66	1.53
	Ugodnost (N=10)	40.36	5.65	.68	25-50	-.25	-.50
	Savjesnost (N=10)	39.28	6.77	.79	22-50	-.50	-.44
	Emocionalna stabilnost (N=10)	33.21	7.44	.76	12-50	-.27	-.33
	Intelekt (N=10)	37.21	5.64	.66	24-50	.07	-.49
Ciljne orijentacije	Usvajanje znanja (N=4)	17.24	3.09	.81	4-20	-1.31	1.71
	Izbjegavanje pogrešaka (N=4)	14.17	4.28	.81	4-20	-.34	-.69
	Kompeticija (N=4)	12.12	4.60	.87	4-20	-.06	-.88
	Izbjegavanje kompeticije (N=3)	7.91	3.14	.66	3-15	.25	-.60
	Samozaštita (N=3)	11.01	3.06	.61	3-15	-.44	-.48
	Samopromocija (N=4)	10.79	4.55	.84	4-20	.23	-1.03
	Izbjegavanje rada (N=4)	10.39	4.36	.78	4-20	.46	-.61
	Socijalni ciljevi (N=4)	12.58	3.67	.64	4-20	-.22	-.33
Strategije učenja	Meta-kognitivna kontrola učenja (N=11)	45.36	7.71	.90	20-55	-.80	.13
	Dubinsko kognitivno procesiranje (N=20)	67.66	12.21	.86	33-95	-.31	-.31
	Površinsko kognitivno procesiranje (N=8)	20.15	6.17	.69	8-37	.02	-.31

N – broj čestica

IV. REZULTATI ISTRAŽIVANJA

Kako bi se odgovorilo na prvi problem istraživanja te ispitalo dobne i rodne razlike u ciljnim orijentacijama i strategijama učenja provedeno je niz dvosmjernih analiza varijance čiji su rezultati prikazani u *tablici 3*. S obzirom na ciljne orijentacije i rod, utvrđene su značajne razlike u kompeticiji, samopromociji te neakademske ciljevima (izbjegavanje rada i socijalni ciljevi). Pri tome su u sva četiri cilja učenici postigli više rezultate u odnosu na učenice. S obzirom na strategije učenja i rod, utvrđene su značajne razlike u meta-kognitivnoj kontroli učenja i strategiji dubokoga kognitivnoga procesiranja gdje su učenice, u odnosu na učenike, ostvarile više rezultate. S obzirom na dob i ciljne orijentacije, razlika između učenika četvrtih i osmih razreda utvrđena je u izbjegavanju pogrešaka, izbjegavanju kompeticije, samozaštiti te samopromociji. Pri tome su u svim navedenim ciljevima mlađi učenici postigli više rezultate u odnosu na starije. Kada je riječ o strategijama učenja i dobi učenika, rezultati su pokazali da učenici četvrtih razreda u odnosu na starije češće koriste i meta-kognitivnu kontrolu i duboko, ali i površinsko kognitivno procesiranje.

Tablica 3. Rezultati dvosmjernih analiza

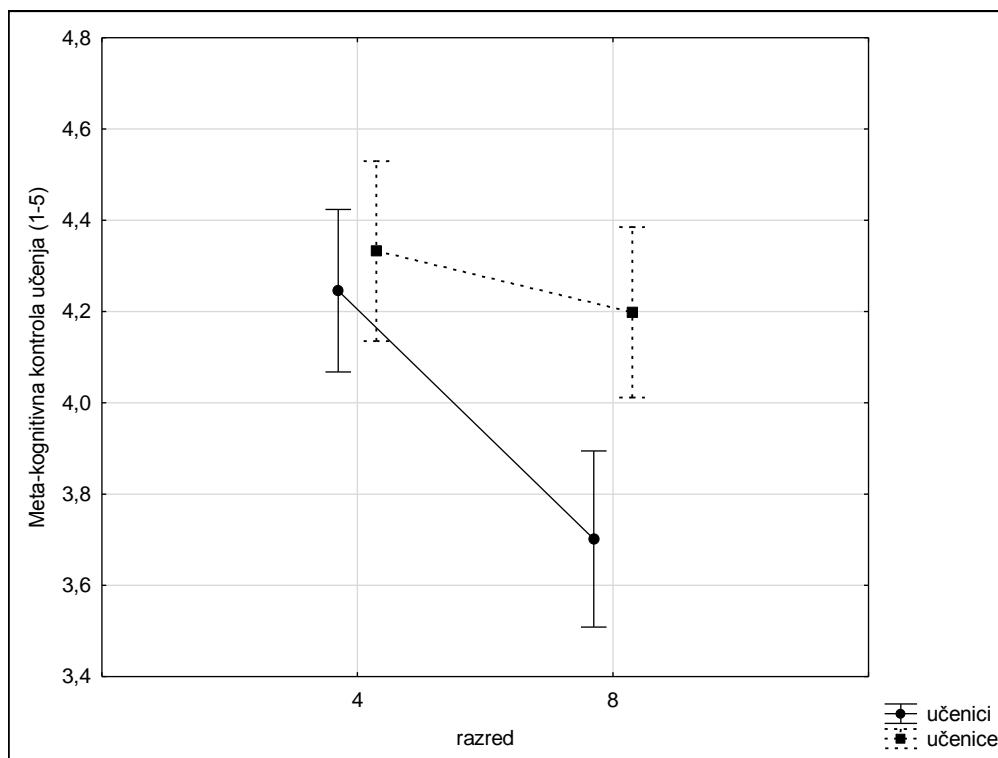
			M	SD	F (1,189)	
Ciljne orijentacije	Usvajanje znanja	rod	M	4.27	.77	.88
			Ž	4.36	.77	
	razred	4. razred		4.40	.77	2.75
				4.22	.76	
		rodxrazred	M, 4. razred	4.42	.73	1.85
			M, 8. razred	4.09	.80	
			Ž, 4. razred	4.38	.83	
			Ž, 8. razred	4.34	.72	
	Izbjegavanje pogrešaka	rod	M	3.53	1.03	.36
			Ž	3.56	1.11	
razred		4. razred	3.93	1.04	29.14**	
		8. razred	3.15	.95		
rodxrazred		M, 4. razred	3.99	.97	2.34	
		M, 8. razred	2.99	.83		
	Ž, 4. razred	3.85	1.14			

		Ž, 8. razred	3.30	1.03	
Kompeticija	rod	M	3.23	1.16	6.14*
		Ž	2.82	1.11	
	razred	4. razred	3.07	1.24	.12
		8. razred	2.99	1.05	
	rodxrazred	M, 4. razred	3.30	1.26	.35
		M, 8. razred	3.15	1.02	
		Ž, 4. razred	2.80	1.17	
		Ž, 8. razred	2.84	1.07	
Izbjegavanje kompeticije	rod	M	2.74	1.02	1.74
		Ž	2.52	1.07	
	razred	4. razred	2.83	1.09	6.62*
		8. razred	2.43	.97	
	rodxrazred	M, 4. razred	3.02	1.04	2.15
		M, 8. razred	2.42	.90	
		Ž, 4. razred	2.61	1.11	
		Ž, 8. razred	2.44	1.05	
Samozaštita	rod	M	3.61	1.04	1.36
		Ž	3.73	1.00	
	razred	4. razred	4.01	.95	26.17**
		8. razred	3.31	.97	
	rodxrazred	M, 4. razred	3.95	.95	.02
		M, 8. razred	3.22	1.01	
		Ž, 4. razred	4.09	.97	
		Ž, 8. razred	3.40	.92	
Samopromocija	rod	M	2.89	1.18	5.46*
		Ž	2.49	1.06	
	razred	4. razred	2.96	1.22	10.53**
		8. razred	2.42	.98	
	rodxrazred	M, 4. razred	3.19	1.22	.82
		M, 8. razred	2.54	1.03	
		Ž, 4. razred	2.68	1.16	
		Ž, 8. razred	2.31	.94	
Izbjegavanje rada	rod	M	2.77	1.12	5.74*
		Ž	2.41	1.03	

		razred	4. razred	2.50	1.15	1.90
			8. razred	2.70	1.02	
		rodxrazred	M, 4. razred	2.55	1.15	2.77
			M, 8. razred	3.02	1.05	
			Ž, 4. razred	2.44	1.16	
			Ž, 8. razred	2.39	.90	
	Socijalni ciljevi	rod	M	3.35	.88	11.29**
			Ž	2.92	.91	
		razred	4. razred	3.09	.80	1.00
			8. razred	3.20	1.02	
		rodxrazred	M, 4. razred	3.26	.77	.27
			M, 8. razred	3.46	.99	
			Ž, 4. razred	2.89	.80	
			Ž, 8. razred	2.95	1.00	
Strategije	Meta-kognitivna	rod	M	3.99	.71	9.28**
učenja	kontrola učenja		Ž	4.26	.66	
		razred	4. razred	4.28	.69	12.54**
			8. razred	3.96	.67	
		rodxrazred	M, 4. razred	4.25	.64	4.58*
			M, 8. razred	3.70	.68	
			Ž, 4. razred	4.33	.75	
			Ž, 8. razred	4.20	.57	
	Dubinsko	rod	M	3.46	.68	5.86*
	kognitivno		Ž	3.67	.59	
	procesiranje	razred	4. razred	3.66	.67	5.88*
			8. razred	3.46	.60	
		rodxrazred	M, 4. razred	3.60	.68	.61
			M, 8. razred	3.31	.64	
			Ž, 4. razred	3.75	.65	
			Ž, 8. razred	3.60	.53	
	Površinsko	rod	M	2.57	.77	.68
	kognitivno		Ž	2.46	.77	
	procesiranje	razred	4. razred	2.65	.68	6.11*
			8. razred	2.38	.83	
		rodxrazred	M, 4. razred	2.65	.72	.86

M, 8. razred	2.48	.83
Ž, 4. razred	2.65	.63
Ž, 8. razred	2.29	.84

* $p < .05$; ** $p < .01$



Slika 5. Razlike u meta-kognitivnoj kontroli učenja s obzirom na rod i razred

Jedina varijabla u kojoj je utvrđen značajan interakcijski efekt dviju nezavisnih varijabli je meta-kognitivna kontrola učenja što je prikazano na slici 5. Vidljivo je da je kod učenika razlika u vrijednostima između četvrtih i osmih razreda značajno izraženija nego kod učenica zbog čega je i interakcijski efekt značajan.

U tablici 4 prikazana je matrica korelacija svih varijabli u istraživanju. Najprije će se komentirati povezanost ciljnih orijentacija i osobina ličnosti. Rezultati su pokazali značajnu pozitivnu povezanost ciljeva usmjerenih na sebe i ugodnosti, savjesnosti, stabilnosti te otvorenosti prema iskustvu. Od ciljeva usmjerenih na druge, utvrđena je značajna pozitivna povezanost samozaštite i savjesnosti, kao i značajna pozitivna povezanost samopromocije i otvorenosti prema iskustvu. Matrica korelacija pokazuje značajnu negativnu povezanost samozaštite i ekstraverzije, kao i značajnu negativnu povezanost kompeticije i ugodnosti. Od neakademske ciljeva, utvrđena je značajna negativna povezanost izbjegavanja rada i ugodnosti, savjesnosti, stabilnosti te otvorenosti prema iskustvu. Također, rezultati pokazuju

značajnu negativnu povezanost socijalnih ciljeva i savjesnosti te značajno pozitivnu povezanost socijalnih ciljeva i ekstraverzije.

Tablica 4 pokazuje značajnu povezanost strategija učenja i osobina ličnosti. Pri tome, rezultati su pokazali značajnu pozitivnu povezanost meta-kognitivne kontrole učenja i ugodnosti, savjesnosti te intelekta. Isto tako, utvrđena je značajna pozitivna povezanost površinskoga kognitivnoga procesiranja i prethodno navedenih osobina ličnosti te značajna negativna povezanost površinskoga kognitivnoga procesiranja i stabilnosti.

Matrica korelacija (*tablica 4*) pokazuje značajnu povezanost ciljnih orijentacija i strategija učenja. Tako su rezultati pokazali značajnu pozitivnu povezanost ciljeva usmjerenih na sebe i meta-kognitivne kontrole učenja te dubinskoga kognitivnoga procesiranja. Osim toga, utvrđena je značajna pozitivna povezanost ciljeva usmjerenih na druge i meta-kognitivne kontrole učenja. Uz to, matrica pokazuje značajnu pozitivnu povezanost dubinskoga kognitivnoga procesiranja i kompeticije, izbjegavanja kompeticije te samopromocije. Nadalje, rezultati pokazuju i značajnu pozitivnu povezanost površinskoga kognitivnoga procesiranja i kompeticije, samozaštite te samopromocije. Od neakademske ciljeva, izbjegavanje rada značajno je negativno povezano s meta-kognitivnom kontrolom učenja i dubinskim kognitivnim procesiranjem, a značajno pozitivno s površinskim kognitivnim procesiranjem.

Tablica 4. Matrica korelacija svih varijabli u istraživanju

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.	15.	16.	17.
1. spol																	
2. razred	.07																
3. ekstraverzija	.01	-.12															
4. ugodnost	.26*	-.13	.17*														
5. savjesnost	.09	-.14	-.01	.36*													
6. stabilnost	-.05	-.12	.27*	.04	.26*												
7. intelekt	.05	-.11	.26*	.28*	.37*	.13											
8. znanje	.06	-.12	.09	.23*	.34*	.15*	.32*										
9. izbjegavanje pogrešaka	.01	-.36*	-.01	.16*	.47*	.14*	.39*	.44*									
10. kompeticija	-.18*	-.04	.08	-.21*	-.02	-.12	.08	.08	.30*								
11. izbjegavanje kompeticije	-.11	-.19*	.05	-.08	.03	-.05	.14	.11	.30*	.55*							
12. samozaštita	.06	-.34*	-.16*	.11	.16*	-.01	.07	.17*	.23*	.15*	.24*						
13. samopromocija	-.18*	-.24*	.03	-.00	.09	-.01	.21*	.10	.42*	.62*	.59*	.33*					
14. izbjegavanje rada	-.16*	.09	.00	-.23*	-.48*	-.16*	-.31*	-.30*	-.47*	.13	.03	-.08	-.02				
15. socijalni ciljevi	-.23*	.06	.23*	.06	-.18*	-.00	.03	.03	-.12	.25*	.20*	-.08	.14*	.35*			
16. meta-kognitivna kontrola	.19*	-.23*	.03	.25*	.44*	-.02	.32*	.60*	.57*	.18*	.15*	.17*	.17*	-.41*	-.08		
17. dubinsko procesiranje	.16*	-.16*	.08	.15*	.29*	.05	.19*	.43*	.35*	.15*	.21*	.11	.15*	-.22*	.08	.58*	
18. površinsko procesiranje	-.07	-.18*	-.12	-.04	-.07	-.28*	-.13	-.14	.03	.15*	.11	.32*	.14*	.16*	.08	.01	-.11

* $p < .05$

Kako bi se istražilo doprinose li ciljne orijentacije pored osobina ličnosti strategijama učenja provedene su tri hijerarhijske regresijske analize u tri koraka (*tablica 5*). U prvom su koraku uvedene varijable roda i razreda, u drugom koraku osobine ličnosti, a u posljednjem trećem koraku ciljne orijentacije. Svi prediktori objasnili su 56% varijance meta-kognitivne kontrole učenja, 29% varijance dubinskog kognitivnog procesiranja te 25% varijance površinskog kognitivnog procesiranja. Prvo će se komentirati analiza s meta-kognitivnom kontrolom kao kriterijem. Varijable dobi i roda uvedene u prvom koraku objasnile su 10% varijance, a oba su prediktora zadržala značajnost i u posljednjem koraku analize. Uvođenjem osobina ličnosti u drugom koraku analiza, postotak objašnjene varijance se povećao za značajnih 20% pri čemu su savjesnost, emocionalna stabilnost (negativno) i intelekt ostvarili značajne prediktorske koeficijente. Uz kontrolu dobi i roda te osobina ličnosti, ciljne orijentacije uvedene u posljednjem koraku analize doprinjele su objašnjenju varijanci za dodatnih 26% pri čemu su tri cilja imala značajan prediktorski koeficijent, i to usvajanje znanja, izbjegavanje pogrešaka te kompeticija. U posljednjem koraku jedino je intelekt od ranije uvedenih značajnih prediktora izgubio značajnost. Moguće je zaključiti da učenice, mlađi učenici, oni koji ostvaruju više rezultate na savjesnosti te niže emocionalnoj stabilnosti, kao i oni koji su više usmjereni na znanje, izbjegavanje pogrešaka i kompeticiju češće koriste meta-kognitivnu kontrolu učenja.

Analiza s dubinskim kognitivnim procesiranjem kao kriterijem također je pokazala da su rod i dob uvedeni u prvom koraku objasnili značajnih 5% varijance kriterija, no jedino je rod do kraja analize zadržao statističku značajnost. Osobine ličnosti uvedene u drugom koraku povećali su udio objašnjene varijance za dodatnih 8% pri čemu je samo savjesnost bila značajan samostalni prediktor. U posljednjem koraku, uvođenjem ciljnih orijentacija, savjesnost je izgubila značajnost, a jedino je usmjerenost na usvajanje znanja imala značajan prediktorski koeficijent. Moguće je zaključiti kako učenice te oni koji su više usmjereni na znanje češće koriste strategiju dubinskog kognitivnog procesiranja.

Analiza s površinskim procesiranjem pokazala je da je samo dob učenika u prvom koraku analize imala značajan prediktorski koeficijent, ali je izgubio značajnost uvođenjem ostalih varijabli u narednim koracima. Osobine ličnosti značajno su doprinjele objašnjenju površinskog procesiranja pri čemu je samo emocionalna stabilnost ostvarila značajan prediktorski koeficijent (negativno). U posljednjem koraku analize, uvođenjem ciljnih orijentacija, postotak objašnjene varijance se povećao za značajnih 15%, a značajni prediktori su bili usmjerenost na znanje (negativno) te samozaštita. U konačnici je moguće zaključiti da

učenici koji su emocionalno nestabilniji, manje usmjereni na znanje, a više na samozaštitu češće koriste ovu strategiju učenja.

Tablica 5. Rezultati HRA sa strategijama učenja kao kriterijima

	meta-kognitivna kontrola	dubinsko kognitivno procesiranje	površinsko kognitivno procesiranje
1.korak			
rod	-.25**	.17**	-.06
razred	.21**	-.17**	-.17*
	R (R ²)	.31 (.10)	.24 (.05)
	F (df)	10.24** (2,190)	5.56** (2,190)
			3.46* (2,190)
2.korak			
rod	-.19**	.14*	-.06
razred	.15*	-.13	-.22**
ekstraverzija	.00	.07	-.04
ugodnost	.02	-.02	-.02
savjesnost	.37**	.26**	.02
emocionalna stabilnost	-.15*	-.05	-.29**
intelekt	.17**	.07	-.10
	R (R ²)	.55 (.30)	.37 (.13)
	ΔR ²	.20**	.08*
	F (df)	11.19** (7,185)	4.07** (7,185)
			4.44** (7,185)
3.korak			
rod	.14*	.18*	-.04
razred	-.12*	-.09	-.11
ekstraverzija	.00	.03	.01
ugodnost	.03	-.04	-.02
savjesnost	.15*	.16	.05
emocionalna stabilnost	-.16**	-.05	-.27**
intelekt	.10	-.05	-.10
znanje	.40**	.32**	-.16*
izbjegavanje pogrešaka	.22**	.09	.11
kompeticija	.16**	.05	.04
izbjegavanje kompeticije	-.03	.11	-.03
samozaštita	-.03	-.04	.32**
samopromocija	-.05	-.02	-.03

izbjegavanje rada		-0.13	-0.06	.10
socijalni ciljevi		.02	.14	.10
	R (R ²)	.75 (.56)	.54 (.29)	.50 (.25)
	ΔR^2	.26**	.16*	.15*
	F (df)	15.03** (15,177)	4.91** (15,177)	4.02** (15,177)

V. RASPRAVA

Svrha ovoga istraživačkoga rada bila je kvantitativnim metodama ispitati povezanost među osobinama ličnosti, ciljnim orijentacijama te strategijama učenja kod učenika osnovnoškolske dobi. Prvi se problem odnosio na to postoje li rodne i dobne razlike u ciljnim orijentacijama i strategijama učenja kod učenika osnovnih škola. Na temelju rezultata moguće je zaključiti da ne postoje značajne rodne razlike u ciljevima usmjerenima na sebe, poput usvajanja znanja i izbjegavanja pogrešaka. Navedeno nije u skladu s prethodno provedenim istraživanjima koja su obično pokazivala da su učenice više od učenika orijentirane na usvajanje znanja (Patrick, Ryan i Pintrich, 1999; Rijavec i Brdar, 2002; Roeser, Midgley i Urdan, 1996; Thorkildsen i Nicholls, 1998, prema Stanišak Pilatuš, 2013). No, analiza je pokazala moguću značajnost rodni razlika u ciljevima usmjerenima na druge pri čemu su učenici u odnosu na učenice više orijentirani cilju približavanja kompeticiji koji označava težnju osobe da bude uspješnija od drugih. Prethodno navedeno sukladno je istraživanju Koludrović i Reić Ercegovac (2013) čiji su rezultati također pokazali veću usmjerenost kompeticiji kod učenika, nego kod učenica. K tome, ovo je istraživanje pokazalo da su učenici u odnosu na učenice više usmjereni cilju samopromocije, odnosno više nastoje izgledati pametno. Analiza je pokazala da postoje značajne rodne razlike učenika u neakademskim ciljevima pri čemu su učenici u odnosu na učenice više usmjereni cilju izbjegavanja rada nastojeći što manje vremena potrošiti na školske obaveze. Navedeno je u skladu s prethodno provedenim istraživanjima koja su pokazala da su učenici u odnosu na učenice više orijentirani na izbjegavanje truda (Patrick, Ryan i Pintrich, 1999; Rijavec i Brdar, 2002; Roeser, Midgley i Urdan, 1996; Thorkildsen i Nicholls, 1998, prema Stanišak Pilatuš, 2013). Nadalje, učenici su u odnosu na učenice više usmjereni socijalnom cilju koji predstavlja tendenciju učenika da, naprimjer, nastoje nasmijati prijatelje u razredu. Osim navedenoga, pregledom rezultata moguće je zaključiti da postoje značajne dobne razlike učenika u ciljevima usmjerenima na sebe pri čemu su mlađi učenici u odnosu na starije više orijentirani cilju izbjegavanja pogrešaka koji se najčešće opisuje perfekcionizmom usmjerenim na sebe. Isto tako, moguće je zaključiti da postoje značajne dobne razlike učenika u korištenju ciljnih orijentacija usmjerenih na druge pri čemu su mlađi učenici u odnosu na starije više usmjereni cilju izbjegavanja kompeticije, to jest više nastoje izbjegavati biti lošiji od drugih. Nadalje, mlađi su učenici u odnosu na starije više orijentirani cilju samozaštite koji označava težnju izbjegavanja osobe da izgleda glupo te su, shodno prethodno navedenome, više u odnosu na

starije orijentirani cilju samopromocije koji označava težnju osobe da nastoji izgledati pametno. Ove dobne razlike mogu se dijelom pripisati razvojnim značajkama učenika koji su sudjelovali u istraživanju. Naime, mlađim je učenicima, koji su razvojno još u fazi djetinjstva, važno ostvariti dobar uspjeh u odnosu na druge te dobiti pozitivna potkrepljenja od okoline (razredni učitelj/učiteljica), dok ulaskom u adolescenciju opada taj pritisak, odnosno učenicima postaju važniji neki drugi akademski ciljevi (primjerice ostvarivanje bodova za upis u srednju školu i sl.) na što upućuju i rezultati ovoga istraživanja. Kod ciljnih orijentacija s neakademske ciljevima nije uočena značajnija dobna razlika što može ukazivati na to da sazrijevanje učenika ne doprinosi mijenjanju njihovih orijentacija vezanih uz neakademske ciljeve. Navedeno nije u skladu s istraživanjem Stanišak Pilatuš i sur. (2013) čiji su rezultati pokazali značajno veću usmjerenost na izbjegavanje truda kod starijih učenika. Pri tome se autorice pozivaju na prethodno provedena istraživanja koja su obično pokazivala da se s dobi smanjuje motivacija za učenje, a povećava motivacija za izbjegavanjem truda (Eccles i sur., 1989; Eccles i sur., 1993; Midgley, Feldlaufer i Eccles, 1989, prema Stanišak Pilatuš, 2013).

Analizom podataka moguće je utvrditi da postoje značajne rodne razlike učenika u korištenju strategija učenja pri čemu učenice u odnosu na učenike više koriste strategiju meta-kognitivne kontrole učenja koja obuhvaća ponavljanje i uvježbavanje sadržaja te kontrolu tijeka i ishoda učenja. Isto tako, učenice u odnosu na učenike više koriste strategiju dubinskoga procesiranja koja uključuje, naprimjer, kritičko mišljenje, organizaciju i elaboraciju. Ovi se rezultati mogu povezati s rezultatima ranijih istraživanja koja govore o općenito većoj predanosti školskim obvezama učenica u odnosu na učenike (Bezinović i Roviš, 2011). Isto je tako analizom moguće utvrditi da postoje značajnije dobne razlike u korištenju strategija učenja pri čemu mlađi učenici u odnosu na starije više koriste strategiju meta-kognitivne kontrole učenja, strategiju dubinskoga procesiranja, ali i strategiju površinskoga procesiranja. Dobiveni su rezultati u skladu s Lončarićevim (2010) istraživanjem koje pokazuje da učenice prednjače u korištenju meta-kognitivne kontrole učenja i dubinskoga kognitivnoga procesiranja, dok dječaci prednjače u korištenju površinskoga kognitivnoga procesiranja. Rezultati ovoga istraživanja u skladu su s rezultatima Lončarićeva (2010) koje je pokazalo da stariji učenici u odnosu na mlađe manje koriste meta-kognitivnu kontrolu učenja.

Drugi se problem istraživanja odnosio na to postoji li povezanost osobina ličnosti, ciljnih orijentacija te strategija učenja kod učenika osnovnoškolske dobi. Rezultati istraživanja pokazali su značajnu povezanost ciljeva usmjerenih na sebe i osobina ličnosti pri čemu su cilj usvajanja znanja i cilj izbjegavanja pogrešaka značajno pozitivno povezani s ugodnosti,

savjesnosti, stabilnosti i otvorenosti prema iskustvu ili intelektu. Navedeno je potvrđeno istraživanjem Lovaković (2018) čiji su rezultati pokazali pozitivnu povezanost otvorenosti, ugodnosti i savjesnosti s ciljem usmjerenim na usvajanje znanja. Moguće je da učenici koji su stabilniji, savjesniji te postižu više rezultate na osobini otvorenosti iskustvima ili intelektu više pažnje usmjeravaju konstrukciji znanja i samom procesu učenja. Analizom rezultata ovoga istraživanja nije utvrđena značajna povezanost ciljeva usmjerenih na sebe i ekstraverzije, za razliku od rezultata Bipp, Steinmayr i Spinath (2008) koje su istraživanjem utvrdile slabu do umjerenu pozitivnu povezanost ciljeva učenja usmjerenih na sebe i svih osobina ličnosti iz peterofaktorskoga modela. Moguće je utvrditi da postoji značajna povezanost ciljeva učenja usmjerenih na druge i nekih od pet faktora osobina ličnosti. Naprimjer, ugodnost i kompeticija negativno su povezani što se može objasniti time da ugodni, dobroćudni učenici koji obično ostavljaju dojam da su puni povjerenja, imaju manje izraženu natjecateljsku težnju k tome da budu bolji od drugih. Istraživanjem nije utvrđena značajna povezanost između izbjegavanja kompeticije i bilo kojega od pet faktora osobina ličnosti. No, može se utvrditi da postoji negativna povezanost samozaštite i ekstraverzije što može ukazivati na to da društvenijim i srdačnijim učenicima nije toliko potrebna visoka razina samozaštite, odnosno da su introvertirani učenici više motivirani za učenje upravo kako bi se zaštitili od možebitnih negativnih povratnih informacija iz okoline. S druge je strane uočena pozitivna povezanost samozaštite i savjesnosti što se može objasniti time da ambiciozni i organizirani učenici obično ne žele izgledati glupo pred drugim učenicima. Isto tako, utvrđena je pozitivna povezanost između samopromocije i otvorenosti prema iskustvu. Navedeno se može objasniti time da kreativni, znatiželjni i originalni učenici sebe obično žele prikazati što pametnijima. Osim navedenoga, rezultati pokazuju značajnu povezanost između neakademske ciljeva učenja i nekih od pet faktora ličnosti. Tako je cilj izbjegavanja rada negativno povezan sa sljedećim četirima faktorima osobina ličnosti: ugodnosti, savjesnosti, stabilnosti i otvorenosti prema iskustvu. Istraživanje Lovaković (2018) također je pokazalo negativnu povezanost ugodnosti i cilja usmjerenoga izbjegavanju rada. U ovom se istraživanju povezanost ekstraverzije i izbjegavanja rada nije pokazala značajnom. Može se zaključiti da učenici koji su orijentirani k spomenutom neakademske cilju obično ostvaruju niže rezultate i na ugodnosti, i na savjesnosti, i na stabilnosti, i na otvorenosti iskustvima. Nadalje, rezultati su pokazali pozitivnu povezanost između socijalnih ciljeva i ekstraverzije, a negativnu između socijalnih ciljeva i savjesnosti. Navedeno implicira to da su oni učenici koji vole zabavljati ostale učenike u pravilu društveniji, ali obično manje marljivi i savjesni.

Analizom dobivenih rezultata moguće je utvrditi pozitivnu povezanost meta-kognitivne kontrole učenja, kao jedne od strategija učenja, i ugodnosti. Iz toga je moguće zaključiti da, naprimjer, topliji i srdačniji učenici obično više koriste meta-kognitivnu kontrolu učenja. Isto je vidljivo iz rezultata istraživanja prema kojima je dubinsko procesiranje pozitivno povezano s ugodnosti, savjesnosti i otvorenosti prema iskustvu što bi moglo ukazivati na to da ugodniji, savjesniji i znatiželjniji učenici više koriste dubinsko kognitivno procesiranje pri učenju. Prethodno navedeno u skladu je s prethodnim istraživanjem koje je pokazalo pozitivnu povezanost intelekta i metakognitivnih strategija (Šafranji i Gojkov-Rajić, 2019). Uz navedeno, može se utvrditi da postoji značajna negativna povezanost između stabilnosti i površinskoga kognitivnoga procesiranja što potencijalno znači da emocionalno stabilniji učenici rijetko koriste strategiju površinskoga kognitivnoga procesiranja koja uključuje usmjerenost na minimalne zahtjeve i memoriranje.

Osim navedenoga, analizom je utvrđena značajna povezanost strategija učenja i ciljnih orijentacija. Prema tome, meta-kognitivna kontrola učenja pozitivno je povezana s ciljevima učenja usmjerenim na sebe, ali i s ciljevima učenja usmjerenim na druge, dok je s neakademske ciljevima negativno povezana. Prethodno bi moglo implicirati to da učenici orijentirani izbjegavanju rada i socijalnim ciljevima obično manje koriste meta-kognitivnu kontrolu učenja. Navedeno je pokazano i u prethodnim istraživanjima koja su potvrdila pozitivnu povezanost meta-kognitivnih strategija s ciljevima učenja usmjerenim na sebe (Harackiewicz, Barron, Carter, Lehto i Elliot, 1997; Elliot, McGregor i Gable, 1999; Elliot i McGregor, 2001; Wolters, 2004; Rovani, 2006, prema Jakšić i Vizek Vidović, 2008). Nadalje, rezultati su pokazali pozitivnu povezanost između dubinskoga kognitivnoga procesiranja i ciljeva usmjerenih na sebe što može implicirati to da se učenici koji teže ciljevima usvajanja znanja i izbjegavanja pogrešaka obično koriste strategijama elaboracije, organizacije, kritičkoga mišljenja i primjene znanja. Isto je također potvrđeno prethodno spomenutim istraživanjima (prema Jakšić i Vizek Vidović, 2008). Osim toga, moguće je zaključiti da postoji pozitivna povezanost dubinskoga kognitivnoga procesiranja i nekih od ciljeva usmjerenih na druge, pri čemu je značajna pozitivna povezanost uočljiva s kompeticijom, izbjegavanjem kompeticije te sa samopromocijom. Iz navedenoga moguće je utvrditi da, naprimjer, učenici koji žele biti bolji od drugih i izgledati pametnije od drugih obično koriste strategije elaboracija, organizacije, primjene i kritičkoga mišljenja. Uz to je pregledom rezultata moguće utvrditi negativnu povezanost dubinskoga kognitivnoga procesiranja i izbjegavanja rada kao jednoga od neakademske ciljeva. S druge je strane moguće utvrditi da postoji pozitivna povezanost površinskoga kognitivnoga procesiranja i kompeticije,

samozaštite te samopromocije, kao nekih od ciljeva učenja usmjerenih na druge. To je moguće objasniti učestalosti korištenja strategija površinskoga procesiranja kod onih učenika koji sebe nastoje predstaviti u što boljem svjetlu. Pozitivna povezanost površinskoga procesiranja i ciljeva usmjerenih na druge također je potvrđena prethodno spomenutim istraživanjima. Isto je utvrđena pozitivna povezanost površinskoga procesiranja i neakademskoga cilja, poput izbjegavanja rada. Navedeno je u skladu s prethodnim istraživanjima koja su pokazala da je izbjegavanje rada prediktor površinskoga kognitivnoga procesiranja (Barzegar, 2012; Elliot i McGregor, 2001; Moller i Elliot, 2006; Senko i sur., 2008, prema Vrdoljak i Vlahović-Štetić, 2018).

Treći se problem istraživanja odnosio na to doprinose li zasebno i osobine ličnosti i ciljne orijentacije objašnjenju individualnih razlika u strategijama učenja učenika osnovnoškolske dobi. Najprije će se raspraviti o doprinosu osobina ličnosti objašnjenju varijabilnosti strategija učenja. Rezultati istraživanja pokazuju da osobine ličnosti mogu objasniti 20% individualnih razlika među učenicima u meta-kognitivnoj kontroli učenja pri čemu su sljedeća tri prediktora ostvarila značajnost: savjesnost, emocionalna stabilnost i otvorenost prema iskustvu. Navedeno može implicirati to da spomenuti faktori ličnosti značajno doprinose objašnjenju varijabilnosti među učenicima, to jest njihovim individualnim razlikama u meta-kognitivnoj kontroli učenja. Pri tome su savjesniji učenici koji su otvoreniji prema iskustvu, ali emocionalno nestabilniji, skloniji meta-kognitivnoj kontroli učenja. Kada je riječ o doprinosu savjesnosti, slično su pokazala i druga istraživanja, primjerice Bidjerana i Daia (2007, prema Rogulj, 2016) koji su također utvrdili pozitivnu povezanost savjesnosti i meta-kognitivne kontrole učenja te dubinskoga procesiranja. S obzirom na značajan doprinos emocionalne stabilnosti, moguće je da učenici koji su manje stabilni meta-kognitivnom kontrolom učenja pokušavaju ostvariti bolje rezultate, biti bolje pripremljeni, angažirani tijekom cijelog procesa učenja kako bi bili sigurniji u svoje znanje i smanjili mogućnost neuspjeha. Nadalje, varijable osobina ličnosti objasnile su 8% varijance razlika u dubinskom kognitivnom procesiranju pri čemu savjesnost značajno doprinosi objašnjenju individualnih razlika među učenicima. Može se utvrditi da savjesniji učenici više koriste meta-kognitivnu kontrolu učenja, što je i očekivano budući da savjesnost podrazumijeva organiziranost, pedantnost i odgovornost, a meta-kognitivna kontrola učenja upravo uključuje takav pristup učenju naglašavajući kontrolu cjelokupnoga procesa učenja. Kada je riječ o površinskom kognitivnom procesiranju, i ovdje osobine ličnosti imaju važnu ulogu te objašnjavaju oko 8% individualnih razlika u ovoj strategiji učenja. Pri tome se emocionalna stabilnost pokazala značajnim samostalnim prediktorom na način da emocionalno manje stabilni učenici u većoj

mjeri koriste površinsko procesiranje. Moguće je da nestabilnost pridonosi većoj uznemirenosti tijekom učenja ili anksioznosti te potrebi da se određeni sadržaji nauče, ali bez dubinskoga procesiranja koje ipak zahtijeva upornost, strpljivost i vrijeme, a što je moguće teže realizirati učenicima manje emocionalne stabilnosti. Ove bi pretpostavke valjalo provjeriti narednim istraživanjima.

Rezultati istraživanja pokazuju da ciljne orijentacije, površne osobine ličnosti, objašnjavaju dodatnih 26% varijance meta-kognitivne kontrole učenja, pri čemu su značajni samostalni prediktori usmjerenost na znanje, izbjegavanje pogrešaka i kompeticiju. Ovakav rezultat ne iznenađuje budući da usmjerenost na znanje i izbjegavanje pogrešaka pretpostavlja bolju kontrolu procesa učenja, kako pripremu, tako i praćenje tijeka učenja te provjeravanje naučenosti. S druge strane, učenici usmjereni na kompeticiju vjerojatno, želeći ostvariti što bolji rezultat u odnosu na druge, više pažnje pridaju cjelokupnom procesu učenja i svim njegovim fazama što se očituje u višoj razini meta-kognitivne kontrole. Slično tome, varijable ciljnih orijentacija objasnile su dodatnih 16% varijance razlika u dubinskom kognitivnom procesiranju pri čemu se usmjerenost na znanje izdvojila kao značajan samostalan prediktor. Učenici koji su više usmjereni na usvajanje znanja skloniji su dubinskom kognitivnom procesiranju što je očekivano jer njihova intrinzična motiviranost i zainteresiranost za sadržaje koje uče dovode do težnje za razvojem sposobnosti što na kraju rezultira većom akademskom samoefikasnošću. Isto tako, rezultati pokazuju da ciljne orijentacije objašnjavaju dodatnih 11% individualnih razlika među učenicima u površinskom kognitivnom procesiranju pri čemu su se znanje i samozaštita pokazali značajnim odrednicama. Može se zaključiti da su učenici koji su manje usmjereni na znanje, a istovremeno usmjereni samozaštiti, skloniji površinskom kognitivnom procesiranju. Ovaj je rezultat također očekivan budući da površinsko kognitivno procesiranje obilježava pasivno stjecanje znanja što je često rezultat ekstrinzične motiviranosti. Pri tome, učenik obično uči samo da ne bi izgledao glupo zbog svojega neznanja te tako nastoji izbjeći mogući neuspjeh.

VI. ZAKLJUČAK

Prije zaključka valja se osvrnuti na nedostatke provednoga istraživanja. Jedan od nedostataka odnosi se na veličinu uzorka te činjenicu da su učenici u istraživanju svi iz iste, manje urbane sredine što djelomično dovodi u pitanje mogućnost generalizacije rezultata. Nadalje, budući da su konstrukti u istraživanju uključivali i osobine ličnosti, treba napomenuti da osobine ličnosti u djetinjstvu i adolescenciji pokazuju određenu nestabilnost, odnosno da postoji značajno veća fluidnost u osobinama ličnosti u tom razvojnom razdoblju nego, primjerice, u odrasloj dobi (Lacković Grgin i Penezić, 2018). Unatoč navedenim nedostacima, istraživanje je potvrdilo neke postojeće spoznaje o odnosu ciljnih orijentacija i strategija učenja, ali i otvorilo neka nova pitanja u tom odnosu na koja bi trebalo potražiti odgovore u budućim istraživanjima.

Cilj ovoga istraživanja bio je ispitati odnos osobina ličnosti, motivacije i strategija učenja kod učenika osnovnoškolske dobi. Prva je pretpostavka bila da će ciljne orijentacije koje uključuju usmjerenost na sebe biti značajno pozitivno povezane s meta-kognitivnom kontrolom učenja i dubinskim kognitivnim procesiranjem. Dobiveni su rezultati pokazali značajnu pozitivnu povezanost meta-kognitivne kontrole učenja i ciljeva usmjerenih na sebe, poput usvajanja znanja i izbjegavanja pogrešaka. Isto tako, rezultati su pokazali i značajnu pozitivnu povezanost dubinskoga kognitivnoga procesiranja i ciljeva usmjerenih na sebe. Druga je pretpostavka bila da će ciljne orijentacije koje uključuju usmjerenost na druge biti značajno pozitivno povezane s površinskim kognitivnim procesiranjem. Utvrđena je značajna pozitivna povezanost površinskoga kognitivnoga procesiranja sa svim ciljevima usmjerenim na druge, osim s izbjegavanjem kompeticije s kojim je pozitivno, ali ne značajno povezano. Treća je pretpostavka bila da će ekstraverzija biti značajno pozitivno povezana s ciljevima usmjerenim na druge te sa socijalnim ciljevima. Dobiveni su rezultati potvrdili značajnu pozitivnu povezanost ekstraverzije i socijalnih ciljeva kao jedne od komponenti neakademskih ciljeva. No, rezultatima je poprilično opovrgnuta značajna pozitivna povezanost ekstraverzije i ciljeva usmjerenih na druge. Naprotiv, pokazano je da ekstraverzija nije značajno povezana s kompeticijom, izbjegavanjem kompeticije i samopromocijom. Nadalje, pokazalo se da je samozaštita značajno negativno povezana s ekstraverzijom što je suprotno od pretpostavke o pozitivnoj povezanosti.

VII. LITERATURA

- Barić, R., Vlašić, J. i Cecić Erpič, S. (2014). Goal orientation and intrinsic motivation for physical education: does perceived competence matter?. *Kinesiology*, 46 (1), 117-126.
- Bezinović, P. i Roviš, D. (2011). Vežanost za školu – analiza privrženosti školi i predanosti školskim obvezama kod srednjoškoolaca. *Sociologija i prostor*, 49 (2 (190)), 185-208.
- Bipp, T., Steinmayr R. i Spinath, B. (2008). Personality and achievement motivation: Relationship among Big Five domain and facet scales, achievement goals, and intelligence. *Personality and Individual Differences*, 44 (7), 1454-1464.
- Bogdan, A. i Babačić, D. (2015). Intrinzična i ekstrinzična motivacija za sport i vježbanje u funkciji dobi. *Zbornik radova Međimurskog veleučilišta u Čakovcu*, 6 (2), 21-34.
- Burić, I. i Sorić, I. (2011). Pozitivne emocije u ispitnim situacijama – doprinosi učeničkih ciljnih orijentacija, voljnih strategija i školskog postignuća. *Suvremena psihologija*, 14 (2), 183-199.
- Fulgosi, A. (1997). *Psihologija ličnosti*. Zagreb: Školska knjiga.
- Garcia, T. i Pintrich, P. R. (1994). Regulating motivation and cognition in the classroom: The role of self-schemas and self-regulatory strategies. U: D. H. Schunk i B.J. Zimmerman, ur. *Self-regulation of Learning and Performance: Issues and Educational Applications*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 127-153.
- Gedo J. E. i Goldberg, A. (1973). *Models of the Mind: A Psychoanalytic Theory*. Chicago: The University of Chicago.
- Grgin, T. (1997). *Edukacijska psihologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Hewitt, D. (2008). *Understanding Effective Learning: Strategies For The Classroom*, Glasgow: Bell and Bain Ltd.
- Hoyle, R. H. (2010). *Handbook of Personality and Self-Regulation*, Chichester: Blackwell Publishing Ltd.
- 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.

- Jurčev, A. i Topolovčan, T. (2019). The Role of Goal Orientations and the Use of Digital Media in the Classroom Quality in the Final Grades of Elementary Education. *Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 21 (1), 29-46.
- Koludrović, M. i Reić Ercegovac, I. (2013). Motivacija i školski uspjeh: dobne i spolne razlike u ciljnim orijentacijama. *Napredak: časopis za interdisciplinarna istraživanja u odgoju i obrazovanju*, 154 (4), 493-509.
- Lacković-Grgin, K. i Penezić, Z. (2018). *Ličnost: Razvojno-psihološka perspektiva*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Larsen, R. J. i Buss, D. M. (2008). *Psihologija ličnosti*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Lončarić, D. (2014). *Motivacija i strategije samoregulacije učenja: teorija, mjerenje i primjena*, Rijeka: Učiteljski fakultet u Rijeci.
- Lončarić, D. (2010). Spol i dob kao odrednice samoreguliranog učenja za cjeloživotno obrazovanje. U R. Bacalja (Ur.), Zbornik radova s međunarodnog znanstveno-stručnog skupa Perspektive cjeloživotnog obrazovanja učitelja i odgojitelja (str. 104-118). Zadar: Sveučilište u Zadru.
- Lovaković, I. (2018). *Osobine ličnosti, ciljne orijentacije i školski uspjeh*. Diplomski rad. Osijek: Sveučilište J. J. Strossmayera u Osijeku.
- Mandić, N. (1999). Ličnost i psihopatologija. *Medicinski vjesnik*, 31 (1-4), 127-130.
- Matić, J. i Marušić, I. (2016). Razlike u samopoimanju i korištenju strategija učenja među učenicima različitog školskog uspjeha. *Napredak: časopis za interdisciplinarna istraživanja u odgoju i obrazovanju*, 157 (3), 283-299.
- Mlačić, B. i Knezović, Z. (1997). Struktura i relacije Big-Five markera Eysenckova upitnika ličnosti: empirijska usporedba dvaju strukturalnih modela ličnosti. *Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja*, 1 (27), 1-21.
- Načinović Braje, I. i Aleksić, A. (2019). Važnost intrinzičnih i ekstrinzičnih motivatora kod odabira prvog poslodavca. *Zbornik Veleučilišta u Rijeci*, 7 (1), 95-108.

- Nikčević-Milković, A., Jerković, A. i Biljan, E. (2014). Povezanost komponenti samoregulacije učenja sa školskim uspjehom i zadovoljstvom školom kod učenika osnovnoškolske dobi. *Napredak: časopis za interdisciplinarna istraživanja u odgoju i obrazovanju*, 154 (4), 375-398.
- Pervin, A. L., Cervone, D. i John, P. O. (2008). *Psihologija ličnosti: teorije i istraživanja*. Zagreb: Školska knjiga.
- Petz, B. (2010). *Uvod u psihologiju – psihologija za nepsihologe*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Rasekh, Z. E. i Ranjary, R. (2003). Metacognitive Strategy Training for Vocabulary Learning. *The Electronic Journal for English as a Second Language*, 7 (2), 1-12.
- Rathus, S. A. (2001). *Temelji psihologije*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Rogulj, J. (2016). *Odnos između ličnosti, strategija učenja, strategija poučavanja i znanja engleskoga jezika*. Doktorski rad. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu.
- Stanišak Pilatuš, I., Jurčec, L. i Rijavec, M. (2013). Ciljne orijentacije u učenju: dobne i spolne razlike i povezanost sa školskim uspjehom. *Napredak: časopis za interdisciplinarna istraživanja u odgoju i obrazovanju*, 154 (4), 473-491.
- Šafran, J. i Gojkov-Rajić, A. (2019). The Role of Personality Traits in the Choice and Use of Language Learning Strategies. *Društvena istraživanja*, 28 (4), 691-709.
- Verešová, M. (2015). Learning Strategy, Personality Traits and Academic Achievement of University Students. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 174, 3473-3478.
- Vizek Vidović, V. i Marušić, I. (2019). *Kompetencija Učiti kako učiti: teorijske osnove i istraživanja u hrvatskom kontekstu*, Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu.
- Vrdoljak, G. (2016). Važnost strategija učenja za uspjeh u fizici kod srednjoškolaca. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 62 (2), 69-78.
- Vrdoljak, G. i Velki, T. (2016) Personality traits, goal orientations and learning strategies. U: Orel, M. (ur.) International conference MINDfulness 2016 »Be Mindful, Teach Mindfully, Teach Mindfulness«. Ljubljana: Eduvision, 53-66.

- Vrdoljak, G. i Vlahović-Štetić, V. (2018). Odnos ciljeva postignuća, strategija učenja i ocjena u srednjoškolskoj nastavi fizike. *Psihologijske teme*, 27 (2), 141-157.
- Vrkić, M. i Vlahović-Štetić, V. (2013). Uvjerenja o strategijama učenja, korištenje strategija učenja i uspjeh u studiju. *Napredak: časopis za interdisciplinarna istraživanja u odgoju i obrazovanju*, 154 (4), 511-526.
- Weiner, I. B. i Greene, R. L. (2017). *Handbook of Personality Assessment*. New Jersey: John Wiley & Sons.

Prilog 1.

SVEUČILIŠTE U SPLITU

FILOZOFSKI FAKULTET

IZJAVA O AKADEMSKOJ ČESTITOSTI

kojom ja Zrinka Vučković, kao pristupnik/pristupnica za stjecanje zvanja magistra/magistrice primarnoga obrazovanja, izjavljujem da je ovaj diplomski rad rezultat isključivo mogega vlastitoga rada, da se temelji na mojim istraživanjima i oslanja na objavljenu literaturu kao što to pokazuju korištene bilješke i bibliografija. Izjavljujem da niti jedan dio diplomskoga rada nije napisan na nedopušten način, odnosno da nije prepisan iz necitiranoga rada, pa tako ne krši ničija autorska prava. Također izjavljujem da nijedan dio ovoga diplomskoga rada nije iskorišten za koji drugi rad pri bilo kojoj drugoj visokoškolskoj, znanstvenoj ili radnoj ustanovi.

Split, 9. srpnja 2020.

Potpis



Prilog 2.

SVEUČILIŠTE U SPLITU

FILOZOFSKI FAKULTET

IZJAVA O KORIŠTENJU AUTORSKOG DJELA

kojom ja Zrinka Vučković, kao autor/ica diplomskog rada dajem suglasnost Filozofskom fakultetu u Splitu, kao nositelju prava iskorištavanja, da moj diplomski rad pod nazivom

Odnos osobina ličnosti, motivacije te strategija učenja
učenika osnovnoškolske dobi Grada Rujana

koristi na način da ga, u svrhu stavljanja na raspolaganje javnosti, kao cjeloviti tekst ili u skraćenom obliku trajno objavi u javnoj dostupni repozitorij Filozofskog fakulteta u Splitu, Sveučilišne knjižnice Sveučilišta u Splitu te Nacionalne i sveučilišne knjižnice, a sve u skladu sa *Zakonom o autorskom pravu i drugim srodnim pravima* i dobrom akademskom praksom.

Korištenje diplomskog rada na navedeni način ustupam bez naknade.

Split, 9. srpnja 2020.

Potpis

