

Ciljne orijentacije studenata i prilagodba na studij

Pahljina-Reinić, Rosanda; Kukić, Miljana

Source / Izvornik: **Psihologijske teme, 2015, 24, 543 - 556**

Journal article, Published version

Rad u časopisu, Objavljena verzija rada (izdavačev PDF)

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:186:283707>

Rights / Prava: [Attribution 4.0 International](#)/[Imenovanje 4.0 međunarodna](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2025-01-28**



Repository / Repozitorij:

[Repository of the University of Rijeka, Faculty of Humanities and Social Sciences - FHSSRI Repository](#)



Ciljne orijentacije studenata i prilagodba na studij

Rosanda Pahljina-Reinić, Miljana Kukić

Odsjek za psihologiju, Filozofski fakultet Sveučilišta u Rijeci

Sažetak

Cilj je ovog istraživanja bio ispitati razlikuju li se studenti različitih profila ciljnih orijentacija u akademskoj, emocionalnoj i socijalnoj prilagodbi, kao i u uvjerenjima o vrijednosti studiranja i uspjehu na studiju. Analizom su latentnih profila identificirane tri grupe studenata: dominantno orijentirani na izbjegavanje rada (Izbjegavanje rada), podjednako, ali prosječno orijentirani na izbjegavanje rada, izvedbu i učenje (Indiferentni) i dominantno orijentirani na učenje (Učenje). Utvrđeno je da najadaptivniji obrazac u pogledu ispitivanih ishoda pokazuju studenti koji su dominantno orijentirani na učenje. Iako se ne razlikuju od studenata s indiferentnim profilom ciljnih orijentacija u pogledu uspjeha na studiju, u usporedbi s njima pokazuju više razine akademske prilagodbe na studij i pridaju veću vrijednost studiranju. Studenti koji su primarno orijentirani na izbjegavanje rada pokazali su najnepovoljnije rezultate na ispitivanim ishodima.

Ključne riječi: ciljne orijentacije, prilagodba na studij, akademsko postignuće, vrijednost studiranja

Uvod

Ciljevi postignuća predstavljaju uzorke osobnih uvjerenja vezanih uz razloge za uključivanjem u situacije postignuća i stoga određuju okvir unutar kojeg pojedinci evaluiraju događaje i reagiraju na njih (Ames, 1992; Dweck i Leggett, 1988). Rezultati velikog broja istraživanja provedenih u okviru teorije ciljeva postignuća pokazali su da razlike u ciljevima postignuća učenika i studenata objašnjavaju znatan dio individualnih varijacija u nizu kognitivnih, emocionalnih i ponašajnih ishoda u obrazovnom okruženju (Hulleman, Schrager, Bodman i Harackiewicz, 2010; Kaplan i Maehr, 2007; Senko, Hulleman i Harackiewicz, 2011; Wirthwein, Sparfeldt, Pinquart, Wegerer i Steinmayr, 2013).

Istraživanja učinaka ciljeva postignuća ili ciljnih orijentacija koja su provedena unutar modela multiplih ciljeva pokazala su da učenici i studenti mogu biti orijentirani na različite ciljeve istodobno (Barron i Harackiewicz, 2001; Pintrich, 2000). Stoga se, za razliku od glavnine dosadašnjih istraživanja usmjerenih na izučavanje nezavisnih učinaka pojedinačnih ciljeva, u novije vrijeme sve veća

✉ Rosanda Pahljina-Reinić, Filozofski fakultet Sveučilišta u Rijeci, Odsjek za psihologiju, Sveučilišna avenija 4, 51000 Rijeka. E-pošta: rosanda@ffri.hr

pozornost pridaje izučavanju uzoraka ili profila ciljnih orijentacija. Uz pretpostavku da se pojedinci, premda svi dijele slične ciljeve, uzajamno razlikuju ovisno o tome kojem cilju ili ciljevima pridaju veću važnost i težinu, u ovim se istraživanjima nastoje identificirati homogene grupe pojedinaca sa sličnim profilima ciljnih orijentacija.

Vezano uz pitanje adaptivnosti pojedinih kombinacija ciljeva postignuća ili ciljnih orijentacija općenito se pokazalo da učenici i studenti koji su orijentirani na učenje i razumijevanje teže razvoju kompetencija na temelju intrapersonalnih standarda i pokazuju adaptivnije obrasce motivacije i postignuća nego li učenici i studenti kod kojih je ova orijentacija slabo izražena (Diseth, 2011; Harackiewicz, Durik, Barron, Lennenbrink-Garcia i Tauer, 2008). Pojedinci koji su orijentirani na izvedbu uključivanem (težnja za demonstracijom vlastitih sposobnosti i postizanjem boljih rezultata u usporedbi s drugima) postižu dobre rezultate u pogledu akademskog postignuća i izvedbe, osobito u slučaju kada je ovaj cilj istodobno praćen i visokom razinom ciljeva učenja (Senko, Durik, Patel, Lovejoy i Valentiner, 2013). No, ako se orijentacija na izvedbu uključivanjem javlja u kombinaciji s nižim razinama orijentacije na učenje, može imati i neke nepovoljne ishode (npr. anksioznost) (Daniels i sur., 2008, 2009). Profili ciljnih orijentacija s naglaskom na tendencijama izbjegavanja, bilo da se radi o orijentaciji na izvedbu izbjegavanjem (težnja za izbjegavanjem demonstracije nekompetentnosti ili neuspjeha), bilo da je riječ o izbjegavanju rada (težnja za izbjegavanjem izazova i ulaganjem što manjeg truda u obavljanju zadataka), polučuju najneadaptivnije ishode (King i McInerney, 2014; Pekrun, Elliot i Maier, 2009; Tuominen-Soini, Salmela-Aro i Niemivirta, 2011, 2012).

U usporedbi s opsežno ispitivanim učincima ciljeva postignuća i ciljnih orijentacija na ishode povezane s učenjem i postignućem pitanje adaptivnosti ciljeva u pogledu različitih pokazatelja subjektivne dobrobiti slabije je istraženo. Postojeća istraživanja odnosa ciljeva postignuća i subjektivne dobrobiti učenika i studenata pokazuju da je orijentacija na učenje zbog usmjerenosti na osobni rast i razvoj povezana s boljim socio-emocionalnim funkcioniranjem i višom razinom pozitivnih samevaluacija. S druge strane, ciljevi su izvedbe, zbog usmjerenosti na validaciju i demonstraciju kompetentnosti, češće povezani s poteškoćama u prilagodbi i socio-emocionalnom vulnerabilnošću (Daniels i sur., 2008, 2009; Kaplan i Maehr, 1999; Tuominen-Soini i sur., 2008, 2012). Orijetacija na izbjegavanje rada dosljedno je povezana s nepovoljnim ishodima kao što su pasivnost, nezadovoljstvo odabirom škole ili studija i niža razina samopoštovanja (Tuominen-Soini i sur., 2008, 2012).

Kada je riječ o studentskoj populaciji, upis na fakultet i studiranje važan su obrazovni prijelaz koji od adolescenata zahtjeva prilagodbu na brojne promjene. Veći akademski zahtjevi i veća autonomija, novo socijalno okruženje, nove uloge i odgovornosti i upravljanje emocijama samo su neki od niza novih izazova na koje studenti trebaju odgovoriti. Sukladno složenosti fakultetskog okruženja, konstrukt prilagodbe studenata na studij konceptualizira se u terminima većeg broja dimenzija.

U jednoj od najšire prihvaćenih taksonomija prilagodbe na studij Baker i Siryk (1984) izdvojili su dimenzije akademske prilagodbe, socijalne prilagodbe, osobno-emocionalne prilagodbe i institucionalne privrženosti. Akademska prilagodba odražava stupanj u kojem studenti udovoljavaju obrazovnim zahtjevima studiranja. Socijalna se prilagodba odnosi na njihova interpersonalna iskustva na fakultetu, dok emocionalna prilagodba pokazuje u kojoj mjeri studenti doživljavaju stres, anksioznost i/ili tjelesne simptome kao odgovore na zahtjeve studiranja. Konačno, institucionalna privrženost odražava stupanj posvećenosti fakultetu. Rezultati su nedavnoga metaanalitičkog pregleda istraživanja u ovom području pokazali da je prilagodba na studij, definirana u terminima spomenutih aspekata prilagodbe, značajan prediktor uspjeha na studiju i osobito dobar prediktor završavanja studija (Credé i Niehorster, 2012).

Prvi je cilj ovog istraživanja bio klasificirati studente u homogene grupe na temelju profila ciljnih orijentacija. Drugi je cilj bio ispitati razlikuju li se grupe studenata različitih profila ciljnih orijentacija u akademskoj, emocionalnoj i socijalnoj prilagodbi na studij, percepciji vrijednosti studiranja i uspjehu na studiju. Očekuje se da će, pored profila s dominantnim naglaskom na jednoj ciljnoj orijentaciji, biti identificirani i profili s multiplim kombinacijama, odnosno s naglaskom na dvije ciljne orijentacije ili na svim ciljnim orijentacijama. Pretpostavlja se da će studenti koji su dominantno orijentirani na učenje pokazati povoljne učinke u pogledu svih ispitivanih ishoda. S druge strane, očekuje se će studenti kod kojih je naglašena orijentacija na izvedbu, pored povoljnih učinaka na akademsku prilagodbu i uspjeh na studiju, pokazati niže razine emocionalne prilagodbe na studij. Konačno, očekuje se da će studenti s naglaskom na izbjegavanje rada pokazati najnepovoljnije učinke.

Metoda

Sudionici i postupak

U istraživanju je sudjelovalo ukupno 275 studenata viših godina različitih fakulteta Sveučilišta u Rijeci prosječne dobi 22.5 godina ($SD=1.57$, raspon od 20 do 27 godina). Ispitani prigodni uzorak sačinjavale su 203 studentice i 72 studenta, pri čemu je 50% ukupnog broja obuhvaćenih studenata zbog studija promijenilo mjesto boravka. Sudjelovanje u istraživanju bilo je dragovoljno i anonimno. Istraživanje je provedeno za vrijeme nastave u vremenu od približno 20 minuta i kroz grupnu primjenu upitničkih mjernih instrumenata opisanih u nastavku.

Instrumenti

Skale ciljnih orijentacija i skala vrijednosti studiranja (Rijavec i Brdar, 2002). Za procjenu ciljnih orijentacija i vrijednosti studiranja korištene su hrvatske verzije skala ciljnih orijentacija i skale vrijednosti iz upitnika Komponente samoreguliranog učenja (*The Components of Self-Regulated Learning – CSRL*, Niemivirta, 1998). Studenti su procjenjivali u kojoj mjeri ih pojedina tvrdnja opisuje kao studenta na skali procjena Likertova tipa (1 – *uopće se ne odnosi na mene* do 5 – *u potpunosti se odnosi na mene*). Skala orijentacije na učenje (5 tvrdnji) odnosi se na usmjerenost studenata na ovladavanje zadatkom i na razvoj novih vještina (npr. "*Na fakultetu mi je najvažnije da što više naučim.*"). Skala orijentacije na izvedbu (5 tvrdnji) ispituje usmjerenost na postizanje boljih ocjena i socijalne potvrde postignuća (npr. "*Mislim da sam uspješan/na onda kad imam bolje ocjene od mnogih drugih studenata na godini.*"). Skala za procjenu izbjegavanja rada kao orijentacije (5 tvrdnji) ispituje u kojoj su mjeri studenti usmjereni na što brže obavljanje zadatka uz minimalno zalaganje (npr. "*Kad su u pitanju studiranje i učenje, ne želim raditi ništa više od onoga što moram.*"). Skala vrijednosti studiranja (6 tvrdnji) ispituje uvjerenja o vrijednosti studiranja u terminima korisnosti, važnosti i interesa (npr. "*Mislim da su stvari koje učimo na fakultetu korisne.*"). Skale imaju zadovoljavajuće pouzdanosti unutarnje konzistencije (Cronbach alpha), od .79 za skalu ciljne orijentacije na učenje, .79 za skalu ciljne orijentacije na izvedbu, .82 za skalu orijentacije na izbjegavanje rada do .84 za skalu vrijednosti studiranja.

Skala prilagodbe studenata na studij (Živčić-Bećirević, Smojver-Ažić, Kukić i Jasprica, 2007). Skala predstavlja skraćenu verziju originalnog upitnika Baker i Siryka (1999) prilagođenu hrvatskim studentima, koja je rezultirala s tri supskale: Akademska prilagodba (21 tvrdnja), Emocionalna prilagodba (25 tvrdnji) i Socijalna prilagodba (13 tvrdnji). Supskala akademske prilagodbe odnosi se na procjenu udovoljavanja različitim obrazovnim zahtjevima studija (npr. "*Redovito izvršavam obaveze na studiju.*"). Supskala emocionalne prilagodbe opisuje u kojoj mjeri studenti doživljavaju psihološke ili tjelesne simptome stresa (npr. "*U posljednje se vrijeme osjećam napeto ili nervozno.*"). Supskala socijalne prilagodbe odražava procjenu interpersonalnih iskustava studenata na fakultetu (npr. "*Na fakultetu imam nekoliko dobrih prijatelja ili poznanika s kojima mogu razgovarati o bilo kojem problemu.*"). Tvrdnje su procjenjivane na skali procjena Likertova tipa (0 – *uopće se ne odnosi na mene* do 8 – *u potpunosti se odnosi na mene*). Viši rezultat upućuje na bolju prilagodbu studenata na studij. Pouzdanosti unutarnje konzistencije (Cronbach alpha) na ovom uzorku sudionika kreću se od .90 za supskalu akademske prilagodbe, .91 za supskalu emocionalne prilagodbe, do .84 za supskalu socijalne prilagodbe.

Rezultati

Deskriptivni podaci i koeficijenti bivarijatnih korelacija među svim ispitivanim varijablama prikazani su u Tablici 1.

Tablica 1. Aritmetičke sredine (*M*), standardne devijacije (*SD*) i Pearsonove bivarijatne korelacije među varijablama ispitivanim u ovom istraživanju

Varijabla	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Orijentacija na učenje	-							
2. Orijentacija na izvedbu	.18**	-						
3. Izbjegavanje rada	-.41**	.01	-					
4. Akademska prilagodba	.53**	.14*	-.50**	-				
5. Emocionalna prilagodba	.09	-.20**	-.11	.42**	-			
6. Socijalna prilagodba	.24**	.08	-.25**	.63**	.40**	-		
7. Studij kao vrijednost	.67**	.19**	-.53**	.69**	.23**	.41**	-	
8. Uspjeh na studiju	.17**	.13**	-.30**	.31**	.26**	.19**	.24**	-
<i>M</i>	19.66	15.13	16.35	146.32	151.70	78.57	22.94	3.67
<i>SD</i>	3.02	3.94	4.27	25.82	34.36	16.42	4.26	.55

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

Iz Tablice 1. može se uočiti da su akademska, emocionalna i socijalna prilagodba međusobno umjereno pozitivno povezane zbog čega ih je opravdano razmatrati kao zasebne aspekte prilagodbe na studij. Ciljne orijentacije studenata pokazuju različite obrasce povezanosti s ispitivanim ishodima. Tako je ciljna orijentacija na učenje pozitivno povezana s akademskom i socijalnom prilagodbom te s percepcijom vrijednosti studiranja i uspjehom na studiju, dok je orijentacija na izvedbu jedina je polučila značajnu povezanost s emocionalnom prilagodbom vezujući se uz niže razine ovog aspekta prilagodbe na studij. Pozitivno je povezana s akademskom prilagodbom, percepcijom vrijednosti studiranja i uspjehom na studiju, ali su ove korelacije relativno niske u usporedbi s korelacijama koje s ovim varijablama polučuje orijentacija na učenje.

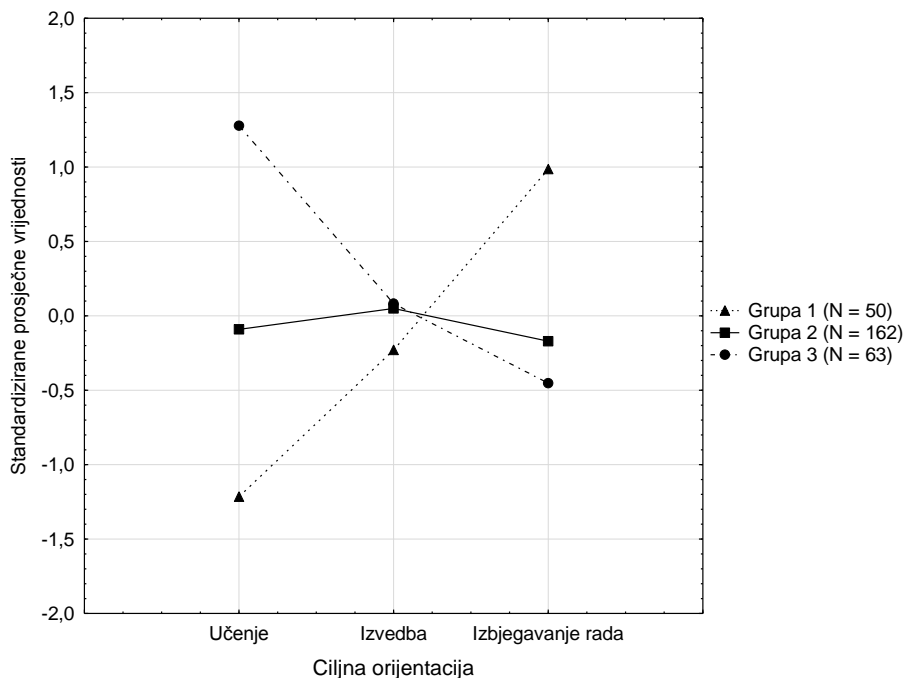
Tablica 2. Vrijednosti informacijskih kriterija za različita rješenja

Broj grupa	BIC	p_{VLMR}	p_{LMR}	Veličine grupa
1	2346	-	-	275
2	2326.851	0.0557	0.0589	42, 233
3	2326.346	0.0056	0.0063	50, 63, 162
4	2343.424	0.0457	0.0494	4, 48, 68, 155
5	2367.816	0.0930	0.0997	4, 22, 44, 47, 158

Napomena: BIC = Bayesov informacijski kriterij, p_{VLMR} = Vuong-Lo-Mendell-Rubinov test (*likelihood ratio test*), p_{LMR} = Lo-Mendell-Rubinov test (*adjusted likelihood ratio test*)

Kako bi se identificirale grupe studenata na temelju njihovih profila ciljnih orijentacija, provedena je analiza latentnih profila pomoću *Mplus* statističkog paketa (Muthén i Muthén, 1998/2010). Analizom se latentnih profila nastoji identificirati najmanji broj latentnih grupa (klasa) koje adekvatno opisuju povezanosti između manifestnih kontinuiranih varijabli (ciljne orijentacije). Pri tom se prednost ove analize u usporedbi s tradicionalnom analizom klastera odnosi na mogućnost procjene pristajanja specificiranih modela. Vrijednosti su statističkih kriterija korištenih u odabiru modela s najboljim pristajanjem prikazani u Tablici 2. Premda *p*-vrijednosti VLMR i LMR testa pokazuju da uvođenje nove grupe u četvrtom modelu u odnosu na treći model značajno poboljšava pristajanje, vrijednosti BIC informacijskih kriterija ispitanih modela jasno podržavaju model s tri grupe (niža vrijednost indicira bolje pristajanje). Razmatranje veličine najmanje grupe u pojedinom modelu koje se također uzima u obzir pri odabiru modela dodatno govori u prilog odabiru trećeg modela jer u četvrtom postoji grupa s manje od 2% ukupnog uzorka. Vrijednost relativne entropije modela s tri grupe iznosi .75, dok procjene prosječnih individualnih vjerojatnosti pripadanja svakoj latentnoj grupi iznose .85, .88. i .92. Stoga se može zaključiti da model s tri grupe osigurava jasnu klasifikaciju te je uvršten u daljnje analize.

Slika 1. Standardizirani prosječni rezultati studenata na skalama ciljnih orijentacija u funkciji grupe



Na temelju je standardiziranih prosječnih vrijednosti profila (Slika 1.) prva grupa studenata nazvana *Izbjegavanje rada* ($n=18.18\%$), druga grupa *Indiferentni* ($n=58.91\%$) i treća grupa *Učenje* ($n=22.91\%$). Studenti u grupi *Izbjegavanje rada* pokazuju visoke rezultate na istoimenoj ciljnoj orijentaciji, nešto ispodprosječne na ciljnoj orijentaciji na izvedbu i niske rezultate na ciljnoj orijentaciji na učenje. Grupu indiferentnih studenata karakteriziraju podjednaki i uglavnom prosječni rezultati na sve tri ciljne orijentacije. Treća grupa studenata postiže visoke rezultate na ciljnoj orijentaciji na učenje, prosječne na orijentaciji na izvedbu i relativno niske na izbjegavanju rada. Razlike u ciljnim orijentacijama s obzirom na profil ciljnih orijentacija prikazane su u Tablici 3.

Tablica 3. *Razlike u ciljnim orijentacijama s obzirom na profil ciljnih orijentacija*

Skala	Izbjegavanje rada $n=50$		Indiferentni $n=162$		Učenje $n=63$		<i>df</i>	<i>F</i>	η^2
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>			
Orijentacija na učenje	15.23 _a	2.18	19.46 _a	1.27	23.63 _a	.99	2, 266	482.00*	.78
Orijentacija na izvedbu	14.10	4.43	15.28	3.42	15.21	4.44	2, 269	1.85	.01
Izbjegavanje rada	20.86 _{ab}	2.55	15.76 _a	3.56	14.60 _b	4.59	2, 271	46.86*	.26

Napomena: * $p<.0001$; prosječne vrijednosti unutar retka s istim slovom međusobno se značajno razlikuju na $p<0.0001$ (Duncanov test)

S ciljem ispitivanja razlika između grupa studenata različitih profila ciljnih orijentacija u akademskoj, emocionalnoj i socijalnoj prilagodbi, percepciji vrijednosti studiranja i uspjehu na studiju provedene su analize kovarijance (ANCOVA-e). Na razini kovarijanata, na temelju rezultata preliminarnih analiza, uključene su varijable spol i promjena mjesta boravka zbog studija. Rezultati su pokazali (Tablica 4.) da se grupe studenata s različitim profilima ciljnih orijentacija značajno razlikuju u svim ispitivanim varijablama izuzev u emocionalnoj prilagodbi na studiju. Pri tom se najpovoljniji efekti vezuju uz grupu studenata s naglaskom na orijentaciji na učenje, dok studenti u grupi koja je primarno orijentirana na izbjegavanje rada, u usporedbi s obje preostale grupe studenata, pokazuju značajno niže razine akademske i socijalne prilagodbe, percipirane vrijednosti studiranja i uspjeha na studiju. Studenti u grupi s dominantnim naglaskom na učenju ne razlikuju se od grupe indiferentnih studenata u pogledu socijalne prilagodbe i uspjeha na studiju. Međutim, u usporedbi s grupom indiferentnih studenata iskazuju značajno više razine akademske prilagodbe i percipirane vrijednosti studiranja.

Tablica 4. *Efekti profila ciljnih orijentacija na ispitivane aspekte prilagodbe na studij, uvjerenje o vrijednosti studiranja i uspjeh na studiju*

Izbjegavanje rada	Indiferentni		Učenje		Spol		Mjesto boravka		Grupa			
	M	SD	M	SD	M	df	F	df	F	df		
Akademski prilagodba	119.48 _a	29.41	148.30 _a	19.83	160.32 _a	20.70	1, 245	3.97*	1, 245	7.01**	2, 245	46.84**
Emocionalna prilagodba	142.95	33.83	151.69	33.43	157.37	32.91	1, 245	13.36**	1, 245	7.20**	2, 245	2.58
Socijalna prilagodba	70.05 _{ab}	16.01	79.38 _a	14.68	83.29 _b	17.02	1, 249	0.11	1, 249	0.57	2, 249	9.59**
Studij kao vrijednost	18.09 _a	4.67	23.17 _a	2.96	26.27 _a	3.38	1, 254	7.90**	1, 254	0.01	2, 254	75.22**
Uspjeh na studiju	3.43 _{ab}	.57	3.69 _a	.51	3.74 _b	.58	1, 248	0.79	1, 248	6.61**	2, 248	4.79**

Napomena: * $p < .05$; ** $p < .01$; prosječne vrijednosti unutar retka s istim slovom međusobno se značajno razlikuju na $p < 0.01$ (Duncanov test)

Rasprava

Rezultati ovog istraživanja pokazuju da se studenti razlikuju u profilima ciljnih orijentacija na temelju kojih pristupaju akademskim zahtjevima studiranja i da su ti profili povezani s različitim ishodima u pogledu prilagodbe na studij, kao i s razlikama u percepciji vrijednosti studiranja i uspjehu na studiju.

Identificirane su tri grupe studenata različitih profila obuhvaćenih ciljnih orijentacija: dominantno orijentirani na izbjegavanje rada (Izbjegavanje rada), podjednako, ali prosječno orijentirani na izbjegavanje rada, izvedbu i učenje (Indiferentni) i dominantno orijentirani na učenje (Učenje). Dobiveni se profili ne podudaraju u potpunosti s polaznim pretpostavkama rada i profilima koji su utvrđeni u dosadašnjim istraživanjima. Ranija istraživanja profila na uzorcima hrvatskih studenata primjenom metode *K-means* za klustersku analizu ne nalaze grupu indiferentnih studenata, ali pored grupa s naglaskom na jednoj orijentaciji (izbjegavanje rada i učenje) nalaze i profile u kojima se orijentacija na izvedbu kombinira s učenjem ili s izbjegavanjem rada (Kolić-Vehovec, Rončević i Bajšanski, 2008, 2010). S druge strane, istraživanja na ne-hrvatskim uzorcima nalaze indiferentnu grupu koja se ujedno pokazuje i najzastupljenijom u uzorku. Tako su, na primjer, Tuominen-Soini i sur. (2011, 2012) na uzorcima finskih srednjoškolaca utvrdili da ovom profilu ciljnih orijentacija pripada približno jedna trećina učenika zbog čega ih je moguće smatrati "tipičnim" učenicima. Zanimljivo je da je na uzorku studenata u ovom istraživanju zastupljenost indiferentnog profila ciljnih orijentacija bila još i veća (58.91%). Moguće je da ovi rezultati odražavaju uobičajenu pojavu kompetitivnih preferencija u razdoblju adolescencije zbog koje učenici i studenti nastoje istodobno udovoljavati i osobnim interesima i vanjskim zahtjevima i očekivanjima.

U skladu s rezultatima velikog broja postojećih istraživanja (npr. Daniels i sur., 2008, 2009; Harackiewicz i sur., 2008; Tuominen-Soini i sur., 2008, 2012) profil s dominantnim naglaskom na ciljnoj orijentaciji na učenje općenito je imao najpovoljnije učinke na ispitivane ishode. Suprotno tome, studenti koji su primarno orijentirani na izbjegavanje rada i nastoje udovoljiti zahtjevima studija uz što manje truda i utrošenog vremena pokazuju najnepovoljnije rezultate na ispitivanim ishodima. U usporedbi s preostalim grupama studenata, ovi studenti postižu slabiji uspjeh na studiju, pridaju najmanju vrijednost studiranju i iskazuju slabiju akademsku i socijalnu prilagodbu. Zanimljivo je da ovi studenti, usprkos nepovoljnu motivacijskom profilu, nisu pokazali i slabiju emocionalnu prilagodbu. Međutim, treba napomenuti da ovaj nalaz nije rijedak u literaturi i da se najčešće tumači izostankom zabrinutosti u pogledu postizanja uspjeha (King i McInerney, 2014; Linnenbrink-Garcia i Barger, 2014; Tuominen-Soini i sur., 2008, 2012). Također, moguć bi mehanizam u osnovi ovog nalaza mogla predstavljati i niža percepcija vrijednosti studija i studiranja u grupi studenata s dominantnim naglaskom na izbjegavanju rada.

Grupu studenata s indiferentnim profilom čine studenti koji tijekom studija nastoje udovoljiti očekivanjima, odnosno steći nova znanja i pokazati dobre rezultate, ali istovremeno nastoje i smanjiti potrebna zalaganja. Ovi studenti postižu podjednak uspjeh na studiju te pokazuju podjednako dobru emocionalnu i socijalnu prilagodbu na studij, kao i studenti koji su primarno orijentirani na učenje. Međutim, utvrđeno je da neovisno o podjednakom objektivnom uspjehu na studiju, na razini subjektivne procjene uspjeha u ispunjavanju akademskih zahtjeva studija, studenti s dominantnom orijentacijom na učenje iskazuju značajno više rezultate. Ovaj rezultat govori u prilog zaključcima postojećih istraživanja prema kojima ciljne orijentacije utječu na subjektivna iskustva studenata i određuju u kojoj će mjeri studentu objektivna postignuća percipirati u terminima osobnog uspjeha (Daniels i sur., 2008). I konačno, utvrđeno je da studenti koji su dominantno orijentirani na učenje pridaju veću vrijednost studiranju pokazujući veći interes za studij i višu percepciju korisnosti i važnosti studiranja nego li studenti indiferentnog profila ciljnih orijentacija. Ovaj rezultat nadopunjuje dosljedan nalaz dosadašnjih istraživanja adaptivnosti ciljnih orijentacija prema kojem učenici i studenti koji su motivirani željom za stjecanjem novih znanja i vještina na temelju intrapersonalnih standarda percipiraju veću vrijednost zadataka učenja (Harackiewicz i sur., 2008; Hulleman, Durik, Schweigert i Harackiewicz, 2008; Senko i sur., 2011).

Pretpostavke ovog rada u pogledu učinaka ciljne orijentacije na izvedbu nisu provjerene zbog izostanka viših razina orijentacije na izvedbu u identificiranim profilima ciljnih orijentacija. Međutim, utvrđene korelacije između orijentacije na izvedbu kao varijable i ispitivanih ishodnih varijabli u ovom istraživanju govore u prilog pretpostavkama ovog rada. Orijetacija na izvedbu bila je pozitivno povezana s uspjehom na studiju i akademskom prilagodbom studenata, ali je ujedno pokazala i značajnu negativnu povezanost s emocionalnom prilagodbom studenata na studij. Sukladno rezultatima postojećih istraživanja (npr., Daniels i sur., 2008, 2009; Linnenbrink-Garcia i Barger, 2014; Tuominen-Soini i sur., 2008, 2012) ovi rezultati govore u prilog tome da je usmjerenost na izvedbu, usprkos akademskom uspjehu i dobroj akademskoj prilagodbi, najčešće praćena s percepcijom pritiska i višim procjenama doživljaja stresa. Dugoročno gledano, stalna zabrinutost u pogledu demonstracije apsolutnog (npr. dobre ocjene) i/ili relativnog (npr. bolji rezultati u usporedbi s drugima) uspjeha može biti rizičan čimbenik za pojavu poteškoća u emocionalnoj prilagodbi (Grant i Dweck, 2003).

U pogledu ograničenja ovog istraživanja svakako treba spomenuti relativno mali uzorak sudionika koji ne obuhvaća studente početnih godina studija. Stoga bi u narednim istraživanjima bilo potrebno provjeriti identificirane profile ciljnih orijentacija studenata na reprezentativnijim uzorcima. Pored toga, iako rezultati dosadašnjih istraživanja upućuju na relativnu stabilnost profila ciljnih orijentacija tijekom obrazovnih prijelaza (Tuominen-Soini i sur., 2011, 2012), longitudinalna bi praćenja odnosa između ciljnih orijentacija i važnih obrazovnih ishoda studiranja osigurala bolje razumijevanje složene recipročne razvojne dinamike ovih odnosa. U

vezi s tim, važno je istaknuti da postojeća istraživanja prilagodbe na studij sugeriraju da je svakako opravdano očekivati izvjesne razlike u prilagodbi u zavisnosti od godine studija. Tako, na primjer, Živčić-Bećirević i sur. (2007) u skupini studenata koji su zbog studija promijenili mjesto boravka nalaze da studenti prve godine studija pokazuju slabiju emocionalnu prilagodbu nego li studenti na četvrtoj godini studija. I konačno, u ovom je istraživanju prilagodba na studij operacionalizirana u terminima samoprocjene studenata te bi u budućim istraživanjima valjalo uključiti i brojne druge pokazatelje ovog konstrukta.

Zaključno se može istaknuti da su rezultati ovog istraživanja pokazali da se uključivanjem pokazatelja osobnih ishoda u istraživanjima učinaka ciljnih orijentacija poput različitih aspekata prilagodbe na studij može osigurati uvid u šire implikacije različitih motivacijskih profila. S druge strane, spoznaje o specifičnim varijacijama u profilima ciljnih orijentacija studenata važna su osnova za planiranje okruženja koje će učinkovito podržavati razvoj studenata tijekom studiranja. Rezultati ovog istraživanja svakako upućuju na važnost uvođenja i razvijanja obrazovnih praksi koje bi u većoj mjeri poticale studente na usvajanje ciljeva učenja tijekom studija.

Literatura

- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology, 84*, 261-271.
- Barron, K.E. i Harackiewicz, J.M. (2001). Achievement goals and optimal motivation: Testing multiple goal models. *Journal of Personality and Social Psychology, 80*, 706-722.
- Baker, R.W. i Siryk, B. (1984). Measuring adjustment to college. *Journal of Counseling Psychology, 31*, 179-189.
- Baker, R.W. i Siryk, B. (1999). *Student adaptation to college questionnaire: Manual*. Los Angeles, CA, USA: Western Psychological Services.
- Credé, M. i Niehorster, S. (2012). Adjustment to college as measured by the Student adaptation to college questionnaire: A quantitative review of its structure and relationships with correlates and consequences. *Educational Psychology Review, 24*, 133-165.
- Daniels, L., Haynes, T., Stupnisky, R., Perry, R.P., Newall, N. i Pekrun, R. (2008). Individual differences in achievement goals: A longitudinal study of cognitive, emotional, and achievement outcomes. *Contemporary Educational Psychology, 33*, 584-608.
- Daniels, L.M., Stupnisky, R.H., Pekrun, R., Haynes, T.L., Perry, R.P. i Newall, N.E. (2009). A longitudinal analysis of achievement goals: From affective antecedents to emotional effects and achievement outcomes. *Journal of Educational Psychology, 101*, 948-963.

- Diseth, A. (2011). Self-efficacy, goal orientations and learning strategies as mediators between preceding and subsequent academic achievement. *Learning and Individual Differences, 21*, 191-195.
- Dweck, C. i Leggett, E. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review, 95*, 256-273.
- Grant, H. i Dweck, C.S. (2003). Clarifying achievement goals and their impact. *Journal of Personality and Social Psychology, 85*, 541-553.
- Harackiewicz, J.M., Durik, A.M., Barron, K.E., Linnenbrink-Garcia, L. i Tauer, J.M. (2008). The role of achievement goals in the development of interest: Reciprocal relations between achievement goals, interest and performance. *Journal of Educational Psychology, 100*, 105-122.
- Hulleman, C.S., Durik, A.M., Schweigert, S.A. i Harackiewicz, J.M. (2008). Task values, achievement goals and interest: An integrative analysis. *Journal of Educational Psychology, 100*, 398-416.
- Hulleman, C.S., Schrager, S.M., Bodmann, S.M. i Harackiewicz, J.M. (2010). A meta-analytic review of achievement goal measures: Different labels for the same constructs or different constructs with similar labels? *Psychological Bulletin, 136*, 422-449.
- Kaplan, A. i Maehr, M.L. (1999). Achievement goals and student well-being. *Contemporary Educational Psychology, 24*, 330-358.
- Kaplan, A. i Maehr, M.L. (2007). The contribution and prospects of goal orientation theory. *Educational Psychology Review, 19*, 141-187.
- King, R.B. i McInerney, D.M. (2014). The work avoidance goal construct: Examining its structure, antecedents and consequences. *Contemporary Educational Psychology, 39*, 42-58.
- Kolić-Vehovec, S., Rončević, B. i Bajšanski, I. (2008). Motivational components of self-regulated learning and reading strategy use in university students: The role of goal orientation patterns. *Learning and Individual Differences, 18*, 108-113.
- Kolić-Vehovec, S., Zubković Rončević, B. i Bajšanski, I. (2010). Goal orientation patterns and the self-regulation of reading in high-school and university students. U: J. de la Fuente i M. A. Eissa (Ur.), *International handbook on applying self-regulated learning in different settings* (str. 299-319). Almeria: Education and Psychology.
- Linnenbrink-Garcia, L. i Barger, M.M. (2014). Achievement goals and emotions. U: R. Pekrun i L. Linnenbrink-Garcia (Ur.), *International handbook of emotions in education* (str. 142-161). New York: Francis and Taylor/Routledge.
- Muthén, L.K. i Muthén, B.O. (1998.-2010.). *Mplus user's guide. Sixth edition*. Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.
- Niemivirta, M. (1998). Individual differences in motivational and cognitive factors affecting self-regulated learning: A pattern-oriented approach. U: P. Nienninger, R.S. Jäger, A. Frey i M. Woznitza (Ur.), *Advances in motivation* (str. 23-42). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.

- Pekrun, R., Elliot, A.J. i Maier, M.A. (2009). Achievement goals and achievement emotions: Testing a model of their joint relations with academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 101, 115-135.
- Pintrich, P.R. (2000). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92, 544-555.
- Rijavec, M. i Brdar, I. (2002). Coping with school failure and self-regulated learning. *European Journal of Psychology of Education*, 12, 177-194.
- Senko, C., Durik, A.M., Patel, L., Lovejoy, C.M. i Valentiner, D. (2013). Performance-approach goal effects on achievement under low versus high challenge conditions. *Learning and Instruction*, 23, 60-68.
- Senko, C., Hulleman, C.S. i Harackiewicz, J.M. (2011). Achievement goal theory at the crossroads: Old controversies, current challenges, and new directions. *Educational Psychologist*, 46, 26-47.
- Tuominen-Soini, H., Salmela-Aro, K. i Niemivirta, M. (2008). Achievement goal orientations and subjective well-being: A person-centered analysis. *Learning and Instruction*, 18, 251-266.
- Tuominen-Soini, H., Salmela-Aro, K. i Niemivirta, M. (2011). Stability and change in achievement goal orientations: A person-centered approach. *Contemporary Educational Psychology*, 36, 82-100.
- Tuominen-Soini, H., Salmela-Aro, K. i Niemivirta, M. (2012). Achievement goal orientations and academic well-being across the transition to upper secondary education. *Learning and Individual Differences*, 22, 290-305.
- Wirthwein, L., Sparfeldt, J.R., Piquart, M., Wegerer, J. i Steinmayr, R. (2013). Achievement goals and academic achievement: A closer look at moderating factors. *Educational Research Review*, 10, 66-89.
- Živčić-Bećirević, I., Smojver-Ažić, S., Kukić, M. i Jasprica, S. (2007). Akademska, socijalna i emocionalna prilagodba na studij s obzirom na spol, godinu studija i promjenu mjesta boravka. *Psihologijske teme*, 16, 121-141.

Students' Goal Orientations and College Adjustment Abstract

The aim of this study was to examine whether students with different achievement goal orientation profiles differ in terms of academic, emotional and social adjustments to college, as well as in terms of value of studying and academic achievement. By means of latent profile analysis, three groups of students were identified: dominant emphasis on work avoidance goal orientation (Work avoidance), joint, yet average emphasis on work avoidance, performance and mastery goal orientation (Indifferent), and emphasis on mastery goal orientation (Mastery). Students who dominantly display mastery tendencies showed the most adaptive pattern of outcomes. Although Mastery and Indifferent group students demonstrated equivalent levels of academic achievement, Mastery group expressed higher levels of self-reported academic college adjustment as well as higher levels of value of studying. Primary work avoidance oriented students yield the most maladaptive pattern of outcomes.

Keywords: achievement goal orientations, adjustment to college, academic achievement, value of studying

Orientaciones a la meta de los estudiantes y adaptación a los estudios

Resumen

El objetivo de este trabajo fue examinar si los estudiantes de diferentes perfiles de orientaciones a la meta se diferencian en la adaptación académica, emocional y social, igual que en las creencias sobre el valor de los estudios y rendimiento académico. Con el análisis de perfiles latentes se han identificado tres grupos de estudiantes: orientados principalmente hacia la evitación del trabajo (Evitación del trabajo), más o menos igualmente orientados hacia la evitación del trabajo, rendimiento y aprendizaje (Indiferentes) y orientados principalmente hacia el aprendizaje (Aprendizaje). Se ha determinado que el patrón más adaptativo en cuanto a los resultados examinados lo muestran estudiantes con la orientación principal hacia el aprendizaje. Aunque no se diferencian de los estudiantes con el perfil indiferente de orientaciones a la meta en cuanto al rendimiento académico, en comparación con ellos muestran una mayor adaptación a los estudios y les atribuyen un valor mayor. Los estudiantes orientados principalmente hacia la evitación del trabajo han mostrado resultados menos favorables.

Palabras claves: orientaciones a la meta, adaptación a los estudios, rendimiento académico, valor de los estudios

Primljeno: 30.06.2015.