

Gabrijela Vrdoljak¹
Izabela Lovaković
Ana Kurtović

Odsjek za psihologiju,
Filozofski fakultet,
Univerzitet Josip
Juraj Strossmayer u
Osijeku

OSObine LIČNOSTI, CILJNE ORIjENTACIJE I ŠKOLSKI USPJEH

Cilj istraživanja bio je ispitati mogućnost predviđanja školskog uspjeha na temelju osobina ličnosti i ciljnih orijentacija. U istraživanju je sudjelovalo 222 učenika općih gimnazija, a sudjelovali su učenici drugog, trećeg i četvrtog razreda (65.8% djevojaka). Korišteni su Petofaktorski upitnik ličnosti i Upitnik ciljnih orijentacija, a za podatke o školskom uspjehu od učenika se tražilo da navedu prosjek ocjena na kraju prošle školske godine, te ocjenu iz hrvatskog jezika, matematike i prvog stranog jezika. Rezultati hijerarhijske regresijske analize pokazali su kako su Savjesnost i Neuroticizam pozitivni prediktori prosjeka ocjena i ocjene iz hrvatskog jezika, Otvorenost pozitivan, a Ekstraverzija negativan prediktor ocjene iz stranog jezika. Vežano uz ciljne orijentacije pokazano je kako orijentacija na učenje pozitivno predviđa ocjenu iz hrvatskog jezika. Također, ciljna orijentacija na učenje predstavlja parcijalni medijator odnosa između Savjesnosti i ocjene iz hrvatskog jezika.

Ključne riječi: ciljne orijentacije, osobine ličnosti, školski uspjeh

¹ Adresa autora: gpiri@ffos.hr

Primljeno: 27. 07. 2018.

Primljena korekcija:

09. 09. 2018.

Prihvaćeno za štampu:

16. 09. 2018.

Uvod

Živimo u vremenu kada se velika važnost pridaje postignuću i školskom uspjehu. Školski uspjeh izravno utječe na nastavak školovanja, odabir škole, time i zanimanja te na mogućnosti odabira studija. Stoga postoji veliki interes za predviđanjem školskog uspjeha. Dosadašnja istraživanja nisu u potpunosti konzistentna u tom području. Barbarović, Burušić i Šakić (2009) navode da se obrazovna dostignuća učenika mogu predviđati na temelju slijedećih obilježja: obilježja učenika (npr. dob, spol, kognitivne sposobnosti, kojima se može objasniti oko 40% varijance), socijalna okolina iz koje učenik dolazi (objašnjavaju oko 10% varijance), obilježja učitelja (mogu objasniti oko 5% varijance), te obilježja škole (objašnjavaju oko 2–3% varijance). Iz navoda ovih autora može se uočiti da dominantnu ulogu u predviđanju školskog uspjeha imaju obilježja učenika. U ta obilježja pripadaju i osobine ličnosti, koje su se često dovodile u vezu sa školskim uspjehom, no zbog nekonzistentnosti rezultata postoji potreba za daljnjim ispitivanjem te povezanosti. Postoji mnogo istraživanja koja ispituju odnos osobina ličnosti i školskog uspjeha, no jednu od najznačajnijih meta-analiza napravio je Poropat (2009), a obuhvaćala je čak 70000 ispitanika. On je utvrdio najsnažniju povezanost školskog uspjeha sa savjesnošću, zatim s ugodnošću i otvorenošću, a manju s neuroticizmom i ekstraverzijom. Rezultati meta-analize su ukazali na to da savjesnost ima najvažniju ulogu u predviđanju školskog uspjeha u odnosu na ostale osobine ličnosti, te da se jedino uloga savjesnosti ne smanjuje s prelaskom na više razine obrazovanja, čak njena uloga raste kada se kontrolira uloga inteligencije. Također, savjesnost se pokazala najboljim prediktorom, neovisno o tome mjeri li se samoprocjenama ili procjenama od strane vršnjaka (Bratko, Chamorro-Premuzic, & Saks, 2006). U tradicionalnom školskom okruženju gdje se preferira poslušnost učenika, ugodnost se pokazala pozitivno povezanom sa školskim uspjehom, a osim toga, ugodnost može pomoći učenicima u situacijama gdje se preferira grupni rad, kooperativnost i suradničko učenje (Sorić, 2014). Međutim, ta veza slabi s povećanjem razine školovanja, vjerojatno zbog toga što je, na nižim razinama obrazovanja, veći naglasak na suradnji i grupnom radu, a na višim razinama na samostalnom učenju (Poropat, 2009). De Raad i Schouwenburg (1996) navode kako je otvorenost karakteristika idealnog učenika zbog povezanosti s inteligentnim i snalažljivim ponašanjem. Dobar sustav obrazovanja, koji potiče istraživanje i analiziranje, odgovara učenicima koji imaju izraženu otvorenost te oni tako postižu bolji školski uspjeh (Dale & Harrison, 2017). Zeidner i Matthews (2000) su u svom istraživanju pronašli da je otvorenost snažno i pozitivno povezana s kristaliziranom inteligencijom. Osobe koje imaju visok skor na skali Neuroticizma karakterizira anksioznost i zabrinutost te oni imaju tendenciju usmjeravati se na svoje emocionalno stanje što može umanjivati uspješnost (De Raad & Schouwenburg, 1996). Komarraju, Karau i Schmeck (2009) navode kako mnoga istraživanja ukazuju na povezanost neuroticizma i slabijeg školskog uspjeha, a Zeidner i Matthews (2000) takvu negativnu povezanost sa školskim uspjehom objašnjavaju

stresnom prirodom ispitne situacije. Anksioznost, zabrinutost i nesigurnost mogu interferirati s kognitivnim procesima kao što je radno pamćenje (Matthews Schwan, Campbell, Saklofske, & Mohamed, 2000) što će rezultirati negativnim obrazovnim ishodima. Ipak, neka istraživanja (npr. Bratko et al, 2006; Komaraju et al., 2009) pokazala su pozitivne efekte neuroticizma na školsko postignuće. Ovakvi nalazi mogu se objasniti visokim stupnjem zabrinutosti i perfekcionizma koji dovode do bolje pripremljenosti i bolje izvedbe kod učenika povišenog neuroticizma. Poropat (2009) navodi kako ekstraverzija s uspjehom može biti povezana pozitivno i negativno. Naime, pozitivna povezanost potiče otuda što uključuje sklonost vodstvu i razumijevanju te su takve osobe energične. No, negativna strana za školski uspjeh može biti želja učenika da se druži s drugima i uključivanje u različite aktivnosti što vodi smanjenom vremenu za učenje. Entwistle (1972) navodi da s prelaskom na više razine obrazovanja dolazi do promjene u odnosu između ekstraverzije i uspjeha u obrazovanju. U osnovnoj školi su bolji učenici ekstravertirana djeca, dok su srednjoj školi i na fakultetu bolji introverti. Čini se da je u osnovnoj školi naglasak na grupnom radu i socijalnim aktivnostima, a kasnije se učenje temelji na samostalnom radu (Vizek Vidović, Rijavec, Vlahović-Štetić i Miljković, 2003) Na višim razinama obrazovanja, osobine tipične za introverte, kao što su manja potreba za socijalnim kontaktima, bolje funkcioniranje u strukturiranim situacijama i mogućnost dugotrajnije koncentracije na zadatak, pogođuju ostvarivanju obrazovnih ciljeva (Kodžopeljić i Pekić, 2017). Varijable kojima se u posljednje vrijeme pridaje velika važnost u predviđanju školskog uspjeha su motivacijske varijable. Brojna istraživanja (Gilman & Anderman, 2006; Gottfried, 1985, 1990; Lin, McKeachie, & Kim, 2003) pokazala su da motivacija igra vrlo važnu ulogu u akademskom postignuću. Smatra se da akademska motivacija opada od djetinjstva prema adolescenciji (Lončarić, 2010), što doprinosi povećanoj brizi zbog nedostatka ili nepostojanja akademske motivacije među adolescentima. U okviru teorija samoreguliranog učenja, ciljne orijentacije se spominju kao važan motivacijski čimbenik. Ciljne orijentacije za učenje predstavljaju kognitivne reprezentacije ciljeva učenja koji mogu biti usmjereni na razvoj ili na demonstriranje kompetencija (Hulleman, Schrager, Bodmann, & Harackiewicz, 2010). Tradicionalna podjela ciljnih orijentacija, koja predstavlja dihotomni model, je usmjerenost na ovladavanje (zadatak, vještinu ili učenje) i usmjerenost na izvedbu (Elliot, 1999). Ames (1992) navodi da su učenici usmjereni na učenje orijentirani na razvoj novih vještina, pokušavaju razumjeti materijal koji se uči, razvijaju vlastite kompetencije i uspoređuju se sami sa sobom. Isti autor navodi da su učenici usmjereni na izvedbu orijentirani na svoje mogućnosti i osjećaj vlastite vrijednosti, a dokaz njihovih mogućnosti je da budu bolji u usporedbi s drugima. U novom trihotomnom modelu ciljna orijentacija na učenje (ovladavanje) ostaje nepromijenjena, a ciljna orijentacija na izvedbu se razdvaja na izvedbu pristupanjem i izvedbu izbjegavanjem te mnoga istraživanja pružaju empirijsku potporu takvom modelu (Elliot & Church, 1997; Skaalvik, 1997; VandeWalle, 1997). Učenici usmjereni na izvedbu putem uključivanja nastoje postići visoke rezultate u usporedbi s

vršnjacima te demonstrirati svoje sposobnosti pred drugima, dok učenici usmjereni na izvedbu putem izbjegavanja nastoje izbjeći neuspjeh i demonstraciju nižih sposobnosti u nekom području pred drugima. Trihotomni model je proširen na 2 x 2 (Elliot & McGregor, 2001) gdje je dodana i ciljna orijentacija na ovladavanje izbjegavanjem. Autori ovog modela navode da su učenici s ciljnom orijentacijom na ovladavanje izbjegavanjem usmjereni na izbjegavanje neuspjeha u učenju i razumijevanju materijala, njihov fokus je usmjeren na nekompetentnost u udovoljavanju zahtjevima zadatka ili u odnosu na neke intrapersonalne standarde. Ipak, neki autori nisu skloni ovakvoj konceptualizaciji ciljnih orijentacija te navode da bi model ciljnih orijentacija trebao uključivati i ciljnu orijentaciju na izbjegavanje truda (Nicholls, Patashnick, & Nolen, 1985). Izbjegavanje truda odnosi se na to da pojedinac aktivnost želi završiti što brže i želi uložiti što manje truda. Takvi učenici se trude dobiti što laganije zadatke, nemati ili izbjeći zadaću i "provući se" sa što manje uloženog napora. King i McInerney (2014) navode da je proučavanje izbjegavanja truda zanemareno, no uključivanje te orijentacije je nužno kako bi se postiglo potpunije razumijevanje motivacije u razrednom okruženju. Stoga će se u ovom radu koristiti konceptualizacija Nichollsa i suradnika (1985) prema kojoj se ciljne orijentacije dijele na: učenje, izvedbu i izbjegavanje truda.

Mnoga istraživanja su se bavila vezom između pojedinih ciljnih orijentacija i školskog uspjeha, međutim ta veza nije u potpunosti jasna. Učenici orijentirani na učenje usmjereni su na razvoj novih sposobnosti i vještina, nalaze zadovoljstvo u savladavanju zadataka te nastoje razumjeti gradivo (Sorić, 2014). Stoga se ciljna orijentacija na učenje često dovodi u vezu s dobrim školskom uspjehom, što mnoga istraživanja i potvrđuju (Church, Elliot, & Gable, 2001; Mattern, 2005; Steinmayr, Bipp, & Spinath, 2011). S druge strane, orijentacija na izbjegavanje truda uglavnom se povezuje sa slabijim akademskim uspjehom (Pahljina-Reinić i Kukić, 2015), manjim zadovoljstvom u učenju, lošijom percepcijom vlastitih sposobnosti (Nicholls et al., 1985), kao i sa smanjenim angažmanom i većim nezadovoljstvom školom (King & McInerney, 2014). Orijetacija na izvedbu, s druge strane, pokazuje se slabije povezanom s akademskim uspjehom (Pahljina-Reinić i Kukić, 2015). Postoje, međutim, istraživanja koja pokazuju kako je ciljna orijentacija na izvedbu, koju karakterizira želja za pokazivanjem svojih sposobnosti pred drugima, pozitivno povezana sa školskim uspjehom te u usporedbi s orijentacijom na učenje čak i snažniji prediktor postignuća (Cury, Elliot, Da Fonseca, & Moller, 2006; Harackiewicz, Barron, Tauer, Carter, & Elliot, 2000). Istraživanje Elliota, McGregora i Gablea (1999) ukazuje na to da je orijentacija na izvedbu pozitivan prediktor ustrajnosti, truda i uspjeha na ispitu, no isto tako je pokazano kako je orijentacija na izvedbu povezana i s negativnim pojavama poput anksioznosti i korištenja strategije površnog učenja.

Cilj našeg istraživanja je ispitati mogućnost predviđanja školskog uspjeha srednjoškolaca na temelju osobina ličnosti i ciljnih orijentacija za učenje. Iz prethodno navedenih istraživanja može se uočiti nekonzistentnost rezultata pri ispitivanju odnosa osobina ličnosti i ciljnih orijentacija sa školskim uspjehom. Osim

toga, većina istraživanja koristi konceptualizaciju ciljnih orijentacija koja ne uključuje ciljnu orijentaciju na izbjegavanje truda, koja je, nesumnjivo, zastupljena kod velikog broja učenika. Vodeći se meta-analizom Paynea, Youngcourta i Beaubiena (2007), osobine ličnosti su prediktor ciljnih orijentacija, dok je školski uspjeh njegova posljedica. Iz navedenog, možemo pretpostaviti da će osobine ličnosti, uz direktan efekt na školski uspjeh, imati i indirektan efekt (putem ciljnih orijentacija). Provjerom medijacijske uloge ciljnih orijentacija nadamo se razjasniti neke nekonzistentnosti u dosadašnjom rezultatima. Kako bismo to napravili, odlučili smo kao kriterijske varijable, osim općeg uspjeha, koristiti i uspjeh iz hrvatskog jezika, matematike i prvog stranog jezika. Naime, opći uspjeh (koji se koristi kao kriterij u mnogim istraživanjima) često ima manji varijabilitet s obzirom da sadrži velik broj predmeta iz kojih učenici imaju isključivo ocjene četiri ili pet. Mogući razlog za nekonzistentnost rezultata je i taj da opći uspjeh nije dovoljno osjetljiva mjera. S druge strane, hrvatski jezik, matematika i strani jezik su predmeti kod kojih postoji veći varijabilitet ocjena. Oni obuhvaćaju veliku satnicu u gimnazijskom programu te ih se često smatra „glavnim” predmetima, stoga smo smatrali da ćemo na taj način moći dobiti detaljniji uvid u odnos ličnosti, ciljnih orijentacija i školskog uspjeha. Spoznaje na praktičnom planu bi mogle biti važne pri planiranju intervencija u cilju poboljšanja školskog uspjeha, što se osobito odnosi na ciljne orijentacije na koje je moguće djelovati u vidu poticanja njihovih poželjnih oblika.

Metod

Sudionici i postupak

U istraživanju su sudjelovali učenici drugih, trećih i četvrtih razreda iz dvije škole općeg gimnazijskog usmjerenja. U istraživanju je sudjelovalo 222 sudionika, od toga 76 muških sudionika i 146 ženskih sudionika, a raspon dobi je bio od 15 do 19 godina ($M = 17.07$ godina, $SD = 0.87$).

Istraživanje je provedeno u okviru redovne nastave. Prije početka istraživanja zatražili smo odobrenje ravnatelja škola za provođenjem istraživanja. Roditelji su obaviješteni o provođenju istraživanja, no s obzirom da su svi sudionici stariji od 14 godina, zatražen je pristanak za sudjelovanje od samih učenika. Učenici su prije početka popunjavanja upitnika zamoljeni da potpišu suglasnost za sudjelovanje u istraživanju. Nakon što su potpisali suglasnost, prvo su prikupljene sve suglasnosti, a tek potom su učenicima podijeljeni upitnici (upitnike nije bilo moguće povezati s prethodno potpisanim suglasnošću). To je učinjeno kako bi se učenicima osigurala anonimnost. Učenicima je usmeno objašnjena svrha istraživanja, naglašeno je da je istraživanje anonimno i dobrovoljno te da mogu odustati od sudjelovanja u bilo kojem trenutku. Učenici su popunjavali papir-olovka upitnik te je rješavanje cjelokupnog upitnika trajalo oko 20 minuta. Prikupljeni podaci obrađeni su u statističkom programu IBM SPSS Statistics 20.

Instrumenti

Upitnik osnovnih podataka. Na početku upitnika učenicima su bila postavljena pitanja o dobi, spolu, školi i razredu te o prosjeku ocjena na kraju prethodnog razreda, kao i ocjeni iz hrvatskog, matematike i prvog stranog jezika. Razlozi za ovakvu operacionalizaciju školskog uspjeha pojašnjeni su prilikom određenja cilja istraživanja.

Petofaktorski upitnik ličnosti (Big Five Inventory - BFI: John & Srivastava, 1999), koji se koristi za procjenu pet dimenzija ličnosti. Upitnik čine ljestvice Neuroticizma, Otvorenosti prema iskustvu, Savjesnosti, Ekstraverzije i Ugodnosti, a sastoji se od 44 čestice. Učenici su tvrdnje procjenjivali na ljestvici Likertovog tipa od pet stupnjeva (1 - *uopće se ne slažem* do 5 - *u potpunosti se slažem*). Rezultat se formira za svaku ljestvicu zasebno kao aritmetička sredina odgovora, pri čemu viši rezultat ukazuje na izraženiju pojedinu dimenziju. Dobivene pouzdanosti u ovom istraživanju iznose: $\alpha = .83$ za Neuroticizam, $\alpha = .73$ za Otvorenost, $\alpha = .82$ za Savjesnost, $\alpha = .82$ za Ekstraverziju i $\alpha = .75$ za Ugodnost.

Upitnik ciljnih orijentacija (hrvatska verzija subskala: Rijavec, Raboteg-Šarić i Franc, 1999) iz upitnika **Komponente samoreguliranog učenja (The Components of Self Regulated Learning - CSRL: Niemivirta, 1996).** Upitnik ciljnih orijentacija sastoji se od tri subskale koje mjere tri ciljne orijentacije: orijentacija na učenje, orijentacija na izvedbu i orijentacija na izbjegavanje truda. Sve tri subskale sastoje se od pet čestica. Subskala ciljne orijentacije na učenje ispituje usmjerenost na učenje, usvajanje znanja i vještina. Subskala ciljne orijentacije na izvedbu mjeri usmjerenost na demonstriranje kompetencija u odnosu na druge učenike. Subskala ciljne orijentacije na izbjegavanje truda mjeri usmjerenost na ulaganje što manjeg truda pri učenju. Učenici su davali odgovore na skali Likertovog tipa od pet stupnjeva (1 - *u potpunosti se ne odnosi na mene* do 5 - *u potpunosti se odnosi na mene*). Rezultat se formira kao zbroj odgovora za svaku subskalnu zasebno, a veći rezultat označava izraženiju određenu ciljnu orijentaciju. Pouzdanosti dobivene u istraživanju zadovoljavajuće su za sve faktore, a iznose: $\alpha = .83$ za orijentaciju na učenje, $\alpha = .78$ za orijentaciju na izvedbu i $\alpha = .80$ za orijentaciju na izbjegavanje truda.

Rezultati

Kako bi se ispitalo distribuiraju li se varijable normalno u početnim analizama je napravljen Kolmogorov-Smirnovljev test te su rezultati pokazali kako neke od varijabli nemaju normalnu distribuciju. Varijable kojima distribucije odstupaju od normalne su ocjena iz hrvatskog jezika ($K-S = 3.612$; $p < .05$), ocjena iz matematike ($K-S = 3.301$; $p < .05$), ocjena iz prvog stranog jezika ($K-S = 3.595$; $p < .05$), orijentacija na učenje ($K-S = 1.389$; $p < .05$) i orijentacija na izvedbu ($K-S = 1.379$; $p < .05$). Field (2009) navodi kako je kod većih uzoraka ($N > 200$) važnije

gledati oblik distribucije i vrijednosti indeksa asimetričnosti i spljoštenosti nego izračunavati njihove apsolutne vrijednosti. Promatrajući histograme i vrijednosti indeksa asimetričnosti i spljoštenosti, zaključeno je da rezultati imaju trend normalne distribucije te da odstupanja neće utjecati na obradu i na točnost rezultata, s obzirom da su indeksi asimetričnosti u rasponu +/-3, a indeksi spljoštenosti +/-10 (Kline, 1998). Stoga su korišteni parametrijski postupci obrade podataka.

Tablica 1

Deskriptivni pokazatelji mjera osobina ličnosti, ciljnih orijentacija i školskog uspjeha

Varijabla	<i>M</i>	<i>SD</i>	Mogući raspon	Postignuti raspon	<i>Sk</i>	<i>Ku</i>
Ekstraverzija	3.56	0.69	1.00–5.00	1.50–4.88	-0.33	-0.18
Ugodnost	3.57	0.59	1.00–5.00	2.11–4.89	-0.30	-0.24
Savjesnost	3.40	0.65	1.00–5.00	1.67–5.00	-0.36	-0.26
Neuroticizam	2.75	0.77	1.00–5.00	1.13–4.75	0.42	0.14
Otvorenost	3.67	0.54	1.00–5.00	2.40–4.70	-0.18	-0.84
Učenje	3.78	0.76	1.00–5.00	1.20–5.00	-0.43	0.04
Izvedba	3.54	0.85	1.00–5.00	1.00–5.00	-0.37	-0.25
Izbjegavanje	3.75	0.82	1.00–5.00	1.40–5.00	-0.35	-0.37
Prosjek ocjena	4.20	0.48	2.00–5.00	3.00–5.00	-0.35	-0.63
Ocjena iz hrvatskog	3.84	0.90	2.00–5.00	2.00–5.00	-0.38	-0.62
Ocjena iz matematike	3.20	1.08	2.00–5.00	2.00–5.00	0.31	-1.23
Ocjena iz stranog jezika	4.06	0.93	2.00–5.00	2.00–5.00	-0.59	-0.66

Napomene. Učenje – ciljna orijentacija na učenje, Izvedba – ciljna orijentacija na izvedbu, Izbjegavanje – ciljna orijentacija izbjegavanja truda.

M – aritmetička sredina, *SD* – standardna devijacija, *Sk* – mera zakošenosti, *Ku* – mera spljoštenosti.

Povezanost osobina ličnosti, ciljnih orijentacija i školskog uspjeha

Kada promatramo odnos uspjeha i osobina ličnosti (Tablica 2), najveća je pozitivna povezanost između prosjeka ocjena na kraju prošle školske godine i savjesnosti. Promatrajući uspjeh i ciljne orijentacije, najveća pozitivna povezanost dobivena je između ocjene iz hrvatskog jezika i ciljne orijentacije na učenje. U odnosu osobina ličnosti i ciljnih orijentacija najjača je negativna povezanost savjesnosti i ciljne orijentacije na izbjegavanje truda.

Tablica 2

Interkorelacije svih varijabli mjerenih u istraživanju

Varijabla	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.
1. Ekstraverzija	.13	.14*	-.35**	.30**	.11	.08	-.05	-.08	-.12	-.13	-.27**
2. Ugodnost	-	.29**	-.38**	.05	.16*	-.09	-.30**	.10	.07	.02	-.16*
3. Savjesnost		-	-.31**	.12	.24**	.11	-.34**	.30**	.23**	.06	-.02
4. Neuroticizam			-	-.05	-.11	.09	.05	.07	.12	.10	.11
5. Otvorenost				-	.29**	.27**	-.05	.12	-.01	-.02	.11
6. Učenje					-	.23**	-.34**	.17**	.24**	.07	.04
7. Izvedba						-	.12	.16*	.10	.15*	.05
8. Izbjegavanje							-	-.14*	-.21**	-.04	.11
9. Prosjek								-	.66**	.74**	.50**
10. Hrvatski									-	.47**	.34**
11. Matematika										-	.30**
12. Strani jezik											-

Napomene. Prosjek – prosjek ocjena, Hrvatski – ocjena iz hrvatskog, Matematika – ocjena iz matematike, Strani jezik – ocjena iz prvog stranog jezika.

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

Predviđanje školskog uspjeha na temelju osobina ličnosti i ciljnih orijentacija

U svrhu predviđanja školskog uspjeha, provedene su četiri zasebne hijerarhijske regresijske analize (za četiri kriterija: prosjek ocjena, hrvatski jezik, matematika i prvi strani jezik). U prvom koraku, uključen je spol kao kontrolna varijabla, u drugom dimenzije ličnosti, a u trećem ciljne orijentacije. U hijerarhijskoj regresijskoj analizi (HRA) za ocjenu iz matematike niti jedan prediktor se nije pokazao značajnim, te su, u svrhu ekonomičnosti, prikazani samo rezultati HRA za prosjek ocjena, ocjenu iz hrvatskog jezika te ocjenu iz prvog stranog jezika (Tablica 3).

Tablica 3

Hijerarhijske regresijske analize za prosjek ocjena i ocjene iz hrvatskog i iz stranog jezika

	Prosjek ocjena	Ocjena hrvatski jezik	Ocjena strani jezik
	β	β	β
1. Spol	.15**	.22***	-.15
Sažetak	$R^2 = .02^*$; $F = 4.60^{***}$	$R^2 = .05^{**}$; $F = 11.00^{**}$	$R^2 = .01$; $F = 1.33$
2. Spol	.03	.25**	-.19
Ekstraverzija	-.08	-.13	-.46***
Ugodnost	.06	.07	-.21
Savjesnost	.24***	.37***	.07
Neuroticizam	.10*	.18*	-.02
Otvorenost	.10	-.02	.38***
Sažetak	$R^2 = .14^{***}$; $\Delta R^2 = .12^{***}$ $F = 6.07^{***}$	$R^2 = .12^{**}$; $\Delta R^2 = .07^{**}$ $F = 5.08^{***}$	$R^2 = .12^{***}$; $\Delta R^2 = .11^{***}$ $F = 6.03^{***}$
3. Spol	.03	.22	-.17
Ekstraverzija	-.08	-.14	-.45***
Ugodnost	.06	.03	-.19
Savjesnost	.22***	.28**	.10
Neuroticizam	.09	.17	.00
Otvorenost	.06	-.13	.36**
Učenje	.05	.23**	.08
Izvedba	.05	.06	.03
Izbjegavanje	.00	-.07	.11
Sažetak	$R^2 = .16$; $\Delta R^2 = .02$ $F = 4.44^{***}$	$R^2 = .17^{**}$; $\Delta R^2 = .05^{**}$ $F = 4.88^{***}$	$R^2 = .15$; $\Delta R^2 = .03$ $F = 4.22^{***}$

Napomena. *** $p < .001$. ** $p < .01$. * $p < .05$.

Kao što se može vidjeti iz Tablice 3, spol kao kontrolna varijabla pokazao se značajnim prediktorom, u smislu da djevojke imaju bolje ocjene na kraju prethodne školske godine. U drugom koraku, značajni pozitivni prediktori su savjesnost i neuroticizam. Ciljne orijentacije, u posljednjem koraku, nisu dodatno pridonosile varijanci prosjeka ocjena nakon kontrole spola i osobina ličnosti.

Vezano uz ocjenu iz hrvatskog jezika, spol je, također, značajno predviđao ocjene (djevojke imaju bolje ocjene). U drugom koraku, savjesnost i neuroticizam pokazali su se pozitivnim prediktorima ocjene iz hrvatskog jezika. U trećem koraku, ciljna orijentacija na učenje predviđa višu ocjenu iz hrvatskog jezika.

Konačno, vezano uz ocjenu iz prvog stranog jezika, HRA pokazuje da otvoreniji učenici imaju bolje ocjene iz prvog stranog jezika, dok ekstrovertniji učenici

imaju niže ocjene. Ciljne orijentacije, u posljednjem koraku, nisu se pokazale značajnim prediktorom ocjene iz stranog jezika.

Kao što se može vidjeti u tablici 3, dodavanjem ciljnih orijentacija u posljednji korak HRA za ocjenu iz hrvatskog jezika, efekt savjesnosti se smanjio dok efekt neuroticizma više nije bio značajan, što sugerira medijacijski učinak. Kako bismo provjerili moguću medijacijsku ulogu orijentacije na učenje u odnosu savjesnosti i neuroticizma s ocjenom iz hrvatskog jezika, korišten je Hayesov PROCESS (2013). Rezultati analiza pokazali su da orijentacija na učenje posreduje u odnosu savjesnosti i ocjene iz hrvatskog jezika s indirektnim efektom od .07 ($Z = 2.28, p < .05$) uz interval pouzdanosti od .02 do .14. Prema tome, rezultati sugeriraju da je orijentacija na učenje parcijalni medijator odnosa savjesnosti i ocjene iz hrvatskog jezika, s obzirom da savjesnost ima i direktan i indirektan učinak. S druge strane, orijentacija na učenje nije se pokazala kao medijator odnosa između neuroticizma i ocjene iz hrvatskog jezika s indirektnim efektom od -.03 ($Z = 1.49, p > .05$) uz interval pouzdanosti od -.08 do .00.

Diskusija

Cilj našeg istraživanja bio je ispitati učinke dimenzija ličnosti i ciljnih orijentacija na različite indikatore školskog uspjeha kod gimnazijalaca. Rezultati su pokazali da je pozitivan prediktor prosjeka ocjena i ocjene iz hrvatskog jezika savjesnost, ocjene iz stranog jezika otvorenost, a orijentacija na učenje pozitivno predviđa ocjenu iz hrvatskog jezika. Zanimljiv je nalaz da je neuroticizam pozitivan prediktor prosjeka ocjena i ocjene iz hrvatskog te da je ekstraverzija negativni prediktor ocjene iz stranog jezika.

Savjesnost se u istraživanjima dosljedno pokazuje kao pozitivan prediktor školskog uspjeha, te je u skladu s očekivanjima rezultat koji pokazuje da ova dimenzija pozitivno predviđa prosjek ocjena, kao i ocjenu iz hrvatskog jezika. Savjesnost karakteriziraju kompetentnost, odgovornost, samodisciplina i druge osobine koje pridonose tome da je učenik predan učenju i da postiže bolje ocjene (Sorić, 2014). Također, Matešić i Zarevski (2008) su utvrdili kako je savjesnost najjači prediktor za tri kriterija školskog uspjeha, a to su ocjena iz hrvatskog jezika, matematike i prosjek na polugodištu. Osim toga, De Raad i Schouwenburg (1996) smatraju kako je savjesnost najistaknutija u školskom kontekstu. Gimnazijski program nastave iz hrvatskog jezika vrlo je opširan (Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja, 2015), osobito u pogledu lektire. Za čitanje lektire (čak i kada im sadržaj nije zanimljiv) savjesnost je važna za uspjeh iz hrvatskog jezika jer potiče učenike na redovito čitanje, čak i kada možda nisu zainteresirani za ovu vrstu aktivnosti.

Nadalje, istraživanje je pokazalo kako otvorenost pozitivno predviđa ocjenu iz stranog jezika. Uz savjesnost, otvorenost ka iskustvu se najčešće dovodi u vezu sa školskim uspjehom. Slične rezultate dobili su Laidre, Pullmannove i Allika

(2007), iako neka istraživanja pokazuju da ta veza nije tako snažna kao između savjesnosti i školskog uspjeha (Poropat, 2009). Bidjerano i Yun Dai (2007) dovode u vezu otvorenost ka iskustvu i strategije učenja „višeg reda“ kao što su: metakognicija, elaboracija i kritičko mišljenje. Otvorenost ka iskustvu pozitivno je povezana s dubinskim pristupom učenju (Chamorro-Premuzic & Furnham, 2008, Chamorro-Premuzic & Furnham, 2009, Rosander & Bäckström, 2012), a negativno s površinskim pristupom učenju (Chamorro-Premuzic & Furnham, 2009, Rosander & Bäckström, 2012). Naši rezultati u skladu su s navedenim nalazima utoliko što se pokazalo da je otvorenost pozitivno povezana orijentacijom na učenje, koja podrazumijeva dubinski pristup učenju. Jensen (2015) također naglašava povezanost otvorenosti s dubinskim pristupom učenju, intrinzičnom motivacijom te s visokim rezultatima na testovima jezičnih sposobnosti, pa je moguće da upravo pri učenju stranog jezika ovakve karakteristike pridonose boljim ocjenama. S obzirom da otvorenost nije predviđala ocjenu iz hrvatskog jezika, te da ciljne orijentacije nisu imale značajnih učinaka, također je moguće da interes za novim i drugačijim, koji je sastavni dio ove dimenzije ličnosti, omogućava učenicima dovoljno motivacije i ustrajnosti u učenju stranih jezika, neovisno o tome kakav im je pristup učenju.

Vežano uz učinke ekstraverzije, pokazalo se kako ekstraverzija negativno predviđa ocjenu iz stranog jezika. Upravo kod ekstraverzije najviše su prisutni suprotni nalazi u vezi sa školskim uspjehom. De Raad i Schouwenburg (1996) utvrdili su kako ekstrovertirani učenici postižu bolji uspjeh zbog više razine energije te zbog pozitivnih stavova koji vode želji za razumijevanjem i učenjem. S druge strane, Sanchez-Marin, Rejano-Infante i Rodriguez-Troyano (2001) utvrdili su kako ekstroverti imaju slabije ocjene zbog slabije pažnje, više razine društvenosti i impulzivnosti. Entwistle (1972) navodi da s prelaskom na više razine obrazovanja dolazi do promjene u odnosu između ekstraverzije i uspjeha u obrazovanju. U osnovnoj školi su bolji učenici ekstravertirana djeca, dok su srednjoj školi i na fakultetu bolji introverti. Moguće je da obilježja ekstrovertiranih učenika, kao veća potreba za eksternalnom stimulacijom, druženjem i različitim aktivnostima, te posljedično i manje vremena posvećenog učenju, pridonose slabijem uspjehu iz stranog jezika. Međutim, također je moguće da su nastavne metode i zahtjevi u nastavi stranih jezika (osobito u gimnazijskom programu) više prilagođene introvertima nego ekstrovertima. Naime, povećani zahtjevi za samostalnim radom u srednjoj školi u odnosu na osnovnu školu, kao i dominantno pismeno ispitivanje znanja, više odgovaraju introvertima, dok ekstroverti bolji učinak postižu u grupnim aktivnostima i raspravama (Booth & Winzar, 1993).

Neuroticizam, u ovom istraživanju, pozitivno predviđa prosjek ocjena i ocjena iz hrvatskog jezika, no taj efekt je dosta slab i gubi se u posljednjem koraku analize. Naime, neuroticizam prate anksioznost, strahovi i sumnje te ostali problemi koji dovode do lošijeg uspjeha (Hakimi, Hejazi, & Lavasani, 2011). Jensen (2015) navodi kako je neuroticizam povezan s površnim učenjem i lošijim ocjenama, a Sorić (2014) ističe kako su učenici, koji su pozicionirani visoko na ne-

uroticizmu, skloni distrakcijama jer ih njihove negativne emocije ometaju da se usmjere na zadatak. Oni biraju manje učinkovite strategije i lako odustaju od zadatka, što doprinosi lošijem školskom postignuću (Sorić, 2014). Također, brojna ranije navedena istraživanja pokazuju kako je neuroticizam negativan prediktor školskog uspjeha (Chamorro-Premuzic & Furnham, 2003a i 2003b; Hakimi et al., 2011). Međutim, Eysenck & Eysenck (1985) sugeriraju da motivacijski učinci anksioznosti mogu biti pozitivni kod inteligentnih učenika te je u tom smislu neuroticizam pozitivan prediktor školskog uspjeha kod inteligentnijih učenika, a negativan kod manje sposobnih učenika. Norem i Cantor (1986) predlažu da neuroticizam može poticati motivaciju i ulaganje truda tako da anksiozni pojedinci, koji predviđaju neuspjeh, ulažu veće napore kako bi smanjili mogućnost neuspjeha. Nadalje, Bratko i suradnici (Bratko et al., 2006) predlažu da određena razina anksioznosti i perfekcionizma potiče na veću spremnost na učenje. Dakle, moguće je da neuroticizam iz tih razloga predviđa bolje ocjene u ovom istraživanju. Također, određena razina anksioznosti kod pojedinaca orijentiranih na uspjeh motivira na učenje (Komarraju et al., 2009), a možemo pretpostaviti da su učenici gimnazije orijentirani na uspjeh.

Ugodnost se nije pokazala kao prediktor školskog uspjeha u istraživanju. Ugodnost u osnovnoj školi pozitivno predviđa školski uspjeh, te Hair i Graziano (2003) smatraju da održavanje dobrih odnosa s nastavnicima i drugim učenicima vodi boljem školskom uspjehu, ali je moguće da u srednjoj školi ugodnost više nema važnu ulogu. Farsides i Woodfield (2003) utvrdili su kako je ugodnost povezana s pohađanjem nastave, te su zaključili da je ugodnost općenito povezana s ponašanjem u školi, a ne toliko s uspjehom, zbog čega je moguće da su ostale osobine ličnosti važnije u školskom okruženju.

Od ciljnih orijentacija značajnom u predviđanju uspjeha se pokazala jedino ciljna orijentacija na učenje, te je utvrđeno kako ona pozitivno predviđa ocjenu iz hrvatskog jezika. Stanišak Pilatuš i suradnici (2013) ustanovili su kako ciljna orijentacija na učenje predviđa bolji školski uspjeh. Isto to istraživanje pokazalo je kako orijentacija na učenje djeluje kao pozitivan prediktor ocjene iz hrvatskog jezika. Harackiewicz i suradnici (2000) navode kako orijentacija na učenje ima velike koristi u predmetima gdje se traži dublja obrada sadržaja, integracija naučenog, stalan trud i uključenost. Učenje hrvatskog jezika u gimnazijskim programima je složen proces i moguće da upravo zbog toga orijentacija na učenje pridonosi boljim rezultatima. Orijetacija na učenje, također se pokazala parcijalnim medijatorom odnosa između savjesnosti i uspjeha iz hrvatskog jezika. S obzirom da ciljna orijentacija na učenje podrazumijeva da učenik želi naučiti određeno gradivo, da je motiviran da ga razumije, te da je samostalan u tome, odnosno ne treba vanjske poticaje, nije iznenađujuće da ona jedan od mehanizama u odnosu savjesnosti i uspjeha. Kao što je ranije navedeno, gradivo hrvatskog jezika u gimnazijskom programu je opsežno, osobito u pogledu lektire. Ukoliko je zadani tekst za učenika zanimljiv te ukoliko je on usmjeren na savladavanje i razumijevanje tog teksta i uživa u njemu (ciljna orijentacija na učenje), ishod u zadatku će

vjerojatno biti bolji. Rončević Zubković (2013) navodi da učenici usmjereni na učenje čitaju iz znatiželje i interesa, s ciljem razumijevanja i produbljenja znanja. Autorica navodi da takvi učenici koriste strategije dubinskog procesiranja, odnosno povezuju informacije iz teksta međusobno i s prethodnim znanjem, zadatak čitanja shvaćaju kao izazov, pokazuju ustrajnost čak i kada dožive neuspjeh, te pokazuju visoku razinu samoregulacije. Također, nije iznenađujuće niti da se ne radi o potpunoj medijaciji, s obzirom da savjesni učenici mogu imati dobar uspjeh zbog svog osjećaja odgovornosti, zbog vanjskih pritisaka ili strateški, zbog boljih ocjena, a ne nužno zbog želje za učenjem.

Iako se ciljna orijentacija na izvedbu u mnogim istraživanjima pokazala kao pozitivan prediktor uspjeha, u trenutnom istraživanju nije pokazan takav odnos. Moguće je da učenici u ovom uzorku ciljnu orijentaciju na izvedbu ne percipiraju kao nešto što će im koristiti, osobito ako uzmemo u obzir da gimnazijsko obrazovanje cijeni dubinski pristup učenju i razumijevanje gradiva. Naime, Dompnier, Darnon i Butera (2013) su pokazali kako pozitivan odnos orijentacije na izvedbu i školskog uspjeha ovisi o percepciji korisnosti orijentacije na izvedbu. Osim toga, motivacija da se učenik pokaže kao što bolji u odnosu na druge i želja za dobivanjem dobrih ocjena, možda ne djeluje kao dovoljno jak prediktor za školski uspjeh. Također, Chen i Matheiu (2008) su pronašli kako orijentacija na izvedbu nije predviđala uspjeh u domenama akademskog postignuća, kao ni u domeni socijalnih odnosa i neakademskih aktivnosti. Važno je spomenuti i kako su neka istraživanja pronašla pozitivan odnos orijentacije na izvedbu i negativnih radnji poput izbjegavanja traženja pomoći od svojih vršnjaka i varanja na ispitima, te povezanost s poremećajima u ponašanju i samohendikepiranjem, a sve od navedenog nepovoljno utječe na akademski uspjeh (Shim & Ryan, 2005).

S obzirom na negativne posljedice orijentacije na izbjegavanje truda pretpostavljali smo kako će prihvaćanje te orijentacije negativno predviđati školski uspjeh, međutim takav odnos nije dobiven. Kao objašnjenje za takve nalaze možemo navesti istraživanje Harackiewiczove i suradnici (1997) gdje je pokazano kako su natjecateljski nastrojeni učenici skloni usvajati orijentaciju na izvedbu i orijentaciju na izbjegavanje truda. Takav nalaz, osobito za učenike orijentirane na izbjegavanje truda, sugerira kako je njihova motivacija ekstrinzična te da takvi učenici koriste površne strategije učenja, ulažući što manje truda kako bi dobili dobru ocjenu. Dakle, moguće je da su učenici u ovom uzorku, iako usmjereni na izbjegavanje truda, ekstrinzično motivirani željom za dobrim ocjenama. Osim toga, Fenollar, Roman i Cuestas (2007) navode kako su učenici srednje škole pod većim nadzorom roditelja i profesora (koji ih potiču i prate njihovo ulaganje truda), te je moguće kako u takvim uvjetima učinak orijentacije na izbjegavanje truda nije toliko jasan.

Važno je napomenuti nalaze da ocjenu iz matematike nije predviđala niti jedna od varijabli uključenih u ovo istraživanje. Moguće da su za uspjeh u matematici važne neke druge varijable koje nismo ispitivali, kao npr. kognitivne sposobnosti, što je ujedno i preporuka za buduća istraživanja

Istraživanje ima određena ograničenja. Uzorak je prigodni, istraživanje je provedeno u dvije škole općeg gimnazijskog usmjerenja, što umanjuje mogućnost generalizacije na širu populaciju učenika. Korišteni su upitnici samoprocjene koji imaju svoje nedostatke, kao što je pitanje sposobnosti sudionika da procjene svoja ponašanja i emocije, problem referentne točke koju sudionik uzima pri procjeni, te davanje socijalno poželjnih odgovora. Daljnjim istraživanjima bilo bi korisno proširiti uzorak na više škola različitih usmjerenja, uključiti neke druge varijable u predikciju školskog uspjeha kao što su: kognitivne sposobnosti, te druge motivacijske varijable, npr. vrijednost zadatka, samoeфикаsnost i slično, kao i koristiti više izvora procjene.

Nalazi ovog istraživanja imaju neke važne implikacije za školsko okruženje. Savjesnost se pokazala kao pozitivan prediktor prosjeka ocjena i ocjene iz hrvatskog te ujedno kao najsnažniji prediktor u ovom istraživanju. Iz tog razloga bi bilo dobro usmjeriti se na to da učenici tijekom ranije dobi razvijaju vještine koje su povezane s višim stupnjem savjesnosti. To bi moglo biti učinjeno tako da se naglašavaju važnost i pozitivne posljedice planiranja, organizacije i ispunjavanja obaveza. Također, naši rezultati sugeriraju da je, barem što se tiče nastave stranih jezika, poželjno organizirati nastavu na način da nastavne aktivnosti budu primjerene i ekstravertima i introvertima. Bilo bi preporučljivo ohrabrivati ekstraverte na korištenje strategija koje su tipične za introvertirane učenike, kao što su promišljanje, samorefleksija i viša razina samostalnosti, dok bi introverte trebalo ohrabrivati na traženje pomoći od strane drugih učenika i nastavnika te korištenje suradničkog učenja. Nadalje, orijentacija na učenje u ovom istraživanju predviđa ocjenu iz hrvatskog te bi bilo poželjno, zbog povezanosti ocjene s razumijevanjem gradiva i većim interesom za učenje, da nastavnici potiču tu ciljnu orijentaciju. U školama se treba kreirati okruženje koje će poticati orijentaciju na učenje, dakle, naglasak treba staviti na usvajanje znanja kao i na uvjerenje da uspjeh ovisi o uloženom trudu.

Nadalje, s obzirom da ciljne orijentacije nisu imale značajnih učinaka na opći uspjeh, a jesu na ocjenu iz hrvatskog jezika, naše istraživanje, također, sugerira da je, pri ispitivanju učinaka osobina ličnosti i ciljnih orijentacija na školski uspjeh, uputno koristiti ocjene iz pojedinih predmeta kao kriterij, umjesto općeg uspjeha. Naime, s obzirom na veći varijabilitet ocjena iz pojedinih predmeta (osobito onih koji se smatraju glavnima), veća je vjerojatnost da će doći do izražaja manji, ali značajni efekti. S druge strane, nalaz da postoje razlike u predviđanju ocjena iz pojedinih predmeta, osobito što se tiče osobina ličnosti, upućuje na potrebu za daljnjim istraživanjima. Naime, većina istraživanja, koja ispituju prediktore uspjeha iz pojedinih predmeta, fokusira se na specifične vještine i sposobnosti, a manje na opće karakteristike ličnosti. Moguće je da bi ispitivanje efekata pojedinih faceta dimenzija ličnosti dalo detaljniji uvid u to koje osobine učenika pridonose njihovom uspjehu, te koji su mehanizmi njihovog djelovanja. Na osnovu tih spoznaja možemo djelovati specifično, te omogućiti maksimalno ostvarivanje potencijala učenika u svakom pojedinom nastavnom predmetu.

Reference

- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology, 84*(3), 261–271. doi:10.1037/0022-0663.84.3.261
- Babarović, T., Burušić, J. i Šakić, M. (2009). Uspješnost predviđanja obrazovnih dostignuća učenika osnovnih škola Republike Hrvatske. *Društvena istraživanja, 4–5*, 673–695.
- Bidjerano, T., & Yun Dai, D. (2007). The relationship between the big-five model of personality and self-regulated learning strategies. *Learning and Individual Differences, 17*, 69–81. doi:10.1016/j.lindif.2007.02.001
- Booth, P., & Winzar, H. (1993). Personality biases of accounting students: Some implications for learning style preferences. *Accounting and Finance, 33*, 109–120. doi:10.1111/j.1467-629X.1993.tb00322.x
- Bratko, D., Chamorro-Premuzic, T., & Saks, Z. (2006). Personality and school performance: Incremental validity of self- and peer-ratings over intelligence. *Personality and Individual Differences, 41*, 131–142. doi:10.1016/j.paid.2005.12.015
- Chamorro-Premuzic, T., & Furnham, A. (2003a). Personality Traits and Academic Examination Performance. *European Journal of Personality, 17*, 237–250. doi:10.1002/per.473
- Chamorro-Premuzic, T., & Furnham, A. (2003b). Personality predicts academic performance: Evidence from two longitudinal university samples. *Journal of Research in Psychology, 37*, 319–338. doi:10.1016/S0092-6566(02)00578-0
- Chamorro-Premuzic, T., & Furnham, A. (2008). Personality, intelligence and approaches to learning as predictors of academic performance. *Personality and Individual Differences, 44*, 1596–1603. doi:10.1016/j.paid.2008.01.003
- Chamorro-Premuzic, T., & Furnham, A. (2009). Mainly Openness: The relationship between the Big Five personality traits and learning approaches. *Learning and Individual Differences, 19*, 524–529. doi:10.1016/j.lindif.2009.06.004
- Chen, G., & Mathieu, J. E. (2008). Goal orientation dispositions and performance trajectories: The roles of supplementary and complementary situational inducements. *Organizational Behavior and Human Decision Processes, 106*(1), 21–38. doi:10.1016/j.obhdp.2007.11.001
- Cury, F., Elliot, A. J., Da Fonseca, D., & Moller, A. C. (2006). The social-cognitive model of achievement motivation and the 2 x 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology, 90*, 666–679. doi:10.1037/0022-3514.90.4.666
- Dale, L., & Harrison, D. (2017). *How the Big Five personality traits in CPSQ increase its potential to predict academic and work outcomes*. Cambridge: Cambridge Assessment.
- De Raad, B., & Schouwenburg, H. C. (1996). Personality in learning and education: A review. *European Journal of Personality, 10*, 303–336. doi:10.1002/(sici)1099-0984(199612)10:5<303::aid-per262>3.3.co;2-u

- Dompnier, B., Darnon, C., & Butera, F. (2013). When performance–approach goals predict academic achievement and when they do not: A social value approach. *British Journal of Social Psychology, 52*, 587–596. doi:10.1111/bjso.12025
- Elliot, A. J. (1999). Approach and Avoidance Motivation and Achievement Goals. *Educational Psychologist, 34*, 169–189. doi:10.1207/s15326985ep3403_3
- Elliot, A. J., & Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology, 72*, 218–232. doi:10.1037/0022–3514.72.1.218
- Elliot, A. J., McGregor, H. A., & Gable, S. (1999). Achievement Goals, Study Strategies, and Exam Performance: A Mediation Analysis. *Journal of Educational Psychology, 91*, 549–563. doi:10.1037/0022–0663.91.3.549
- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2 x 2 Achievement Goal Framework. *Journal of Personality and Social Psychology, 80*, 501–519. doi:10.1037/0022–3514.80.3.501
- Entwistle, N. J. (1972). Personality and Academic Attainment. *British Journal of Educational Psychology, 42*, 137–151. doi:10.1111/j.2044–8279.1972.tb00707.x
- Eysenck, H. J., & Eysenck, M. W. (1985). *Personality and individual differences: a natural science approach*. New York: Plenum Press.
- Farsides, T., & Woodfield, R. (2003). Individual differences and undergraduate academic success: The roles of personality, intelligence, and application. *Personality and Individual Differences, 34*, 1225–1243. doi:10.1016/S0191–8869(02)00111–3
- Fenollar, P., Roman, S., & Cuestas P. J. (2007). University students' academic performance: An integrative conceptual framework and empirical analysis. *British Journal of Educational Psychology, 77*, 873–891. doi:10.1348/000709907X189118
- Gilman, R., & Anderman, E. M. (2006). The relationship between relative levels motivation and intrapersonal, interpersonal, and academic functioning among older adolescents. *Journal of School Psychology, 44*, 375–391. doi:10.1016/j.jsp.2006.03.004
- Gottfried, A. E. (1985). Academic intrinsic motivation in elementary and junior high school students. *Journal of Educational Psychology, 77*, 631–645. doi:10.1037/0022–0663.77.6.631
- Gottfried, A. E. (1990). Academic intrinsic motivation in young elementary school children. *Journal of Educational Psychology, 82*, 525–538. doi:10.1037/0022–0663.82.3.525
- Hair, E. C., & Graziano, W. (2003). Self-Esteem, Personality and Achievement in High School: A Prospective Longitudinal Study in Texas. *Journal of Personality, 71*, 971–994. doi:10.1111/1467–6494.7106004
- Hakimi, S., Hejazi, E., & Lavasani, M. G. (2011). The Relationships Between Personality Traits and Students' Academic Achievement. *Procedia – Social and Behavioral Sciences, 29*, 836–845. doi:10.1016/j.sbspro.2011.11.312

- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Tauer, J. M., Carter, S. M., & Elliot, A. J. (2000). Short-term and long-term consequences of achievement goals: Predicting interest and performance over time. *Journal of Educational Psychology, 92*, 316–330. doi:10.1037/0022-0663.92.2.316
- Hayes, A. F. (2013). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis*. New York, NY: The Guilford Press.
- Hulleman, C. S., Schrager, S. M., Bodmann, S. M., & Harackiewicz, J. M. (2010). A metaanalytic review of achievement goal measures: Different labels for the same constructs or different constructs with similar labels? *Psychological Bulletin, 136*, 422–449. doi:10.1037/a0018947
- Jensen, M. (2015). Personality Traits, Learning and Academic Achievements. *Journal of Education and Learning, 4*(4), 91–118. doi:10.5539/jel.v4n4p91
- John, O. P., & Srivastava, S. (1999). The Big Five Trait taxonomy: History, measurement, and theoretical perspectives. In L. A. Pervin, & O. P. John (Eds.), *Handbook of personality: Theory and Research* (pp. 102–138). New York, NY: Guilford Press.
- King, R. B., & McInerney, D. M. (2014). The work avoidance goal construct: Examining its structure, antecedents, and consequences. *Contemporary Educational Psychology, 39*, 42–58. doi:10.1016/j.cedpsych.2013.12.002
- Kline, R. B. (1998). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York, NY: Guilford Press.
- Kodžopeljčić, J. i Pekić, J. (2017). *Psihologija u nastavi. Odabrane teme iz psihologije obrazovanja*. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Komarraju, M., Karau, S. J., & Schmeck, R. R. (2009). Role of the Big Five personality traits in predicting college students' academic motivation and achievement. *Learning and Individual Differences, 19*, 47–52. doi:10.1016/j.lindif.2008.07.001
- Laidra, K., Pullmann, H., & Allik, J. (2007). Personality and intelligence as predictors of academic achievement: A cross-sectional study from elementary to secondary school. *Personality and Individual Differences, 42*, 441–451. doi:10.1016/j.paid.2006.08.001
- Lin, Y., McKeachie, W. J., & Kim, Y. C. (2003). College student intrinsic and/or extrinsic motivation and learning. *Learning and Individual Differences, 13*, 251–258. doi:10.1016/S1041-6080(02)00092-4
- 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.
- Matešić, K. i Zarevski, P. (2008). Povezanost opće inteligencije i dimenzija ličnosti sa školskim postignućem. *Metodika, 17*, 9, 260–270.
- Mattern, R. A. (2005). College Students' Goal Orientations and Achievement. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education, 17*, 27–32.

- Matthew, G., Schwean, V. L., Campbell, S. E., Saklofske, D. H., & Mohamed, A. R. (2000). Personality, Self-regulation and Adaptation: A Cognitive-social Framework. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-regulation* (pp. 101–207). New York: Academic. doi:10.1016/B978-012109890-2/50035-4
- Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja. (2015). *Nastavni planovi i programi za gimnazije i strukovne škole*. Preuzeto 07. septembra 2018 sa: <https://www.ncvvo.hr/nastavni-planovi-i-programi-za-gimnazije-i-strukovne-skole/>
- Nicholls, J. G., Patashnick, M., & Nolen, S. B. (1985). Adolescents' theories of education. *Journal of Educational Psychology*, 77, 683–692. doi:10.1037/0022-0663.77.6.683
- Niemivirta, M. (1996, March). *Motivational-cognitive components in self-regulated learning*. Paper presented at 5th International Conference on Motivation, Landau, Germany.
- Norem, J. K., & Cantor, N. (1986). Defensive Pessimism: Harnessing Anxiety as Motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 6, 1208–1217. doi:10.1037//0022-3514.51.6.1208
- Pahljina-Reinić, R. i Kukić, M. (2015). Ciljne orijentacije studenata i prilagodba na studij. *Psihologijske teme*, 24, 543–556.
- Payne, S. C., Youngcourt, S. S., & Beaubien, J. M. (2007). A meta-analytic examination of the goal orientation nomological net. *The Journal of Applied Psychology*, 92(1), 128–50. doi: 10.1037/0021-9010.92.1.128
- Poropat, A. E. (2009). A Meta-Analysis of the Five-Factor Model of Personality and Academic Performance. *Psychological Bulletin*, 135, 322–338. doi:10.1037/a0014996
- Rijavec, M., Raboteg-Šarić, Z. i Franc, R. (1999). Komponente samoregulisano učenja i školski uspjeh. *Društvena istraživanja*, 8, 529–541.
- Rončević Zubković, B. (2013). Samoregulacija čitanja. U M. Mićanović (Ur.), *Zbornik radova s IV. simpozija učitelja i nastavnika hrvatskoga jezika Čitanje za školu i život* (str. 33–41). Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje.
- Rosander, P., & Bäckström, M. (2012). The unique contribution of learning approaches to academic performance, after controlling for IQ and personality: Are there gender differences? *Learning and Individual Differences*, 22, 820–826. doi:10.1016/j.lindif.2012.05.011
- Sanchez-Marin, M., Rejano-Infante, E., & Rodriguez-Troyano, Y. (2001). Personality and academic productivity in the university student. *Social Behavior and Personality*, 29, 299–305. doi:10.2224/sbp.2001.29.3.299
- Shim, S., & Ryan, A. (2005). Changes in self-efficacy, challenge avoidance, and intrinsic value in response to grades: The role of achievement goals. *The Journal of Experimental Education*, 73, 333–349. doi:10.3200/JEXE.73.4.333-349
- Skaalvik, E. M. (1997). Self-enhancing and self-defeating ego orientation: Relations with task and avoidance orientation, achievement, self-per-

- ceptions, and anxiety. *Journal of Educational Psychology*, 89, 71– 81. doi:10.1037/0022-0663.89.1.71
- Sorić, I. (2014). *Samoregulacija učenja: Možemo li naučiti učiti*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- 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 pedagošku teoriju i praksu*, 154(4), 473–491.
- Steinmayr, R., Bipp, T., & Spinath, B. (2011). Goal orientations predict academic performance beyond intelligence and personality. *Learning and Individual Differences*, 21, 196–200. doi:10.1016/j.lindif.2010.11.026
- VandeWalle, D. (1997). Development and validation of a work domain goal orientation instrument. *Educational and Psychological Measurement*, 8, 995–1015. doi:10.1177/0013164497057006009
- Vizek Vidović, V., Rijavec, M., Vlahović–Štetić, V. i Miljković D. (2003). *Psihologija obrazovanja*. Zagreb: IEP–VERN.
- Zeidner, M., & Matthews, G. (2000). Intelligence and personality. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of intelligence* (pp. 581–610). New York, NY, US: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9780511807947.027

Gabrijela Vrdoljak
Izabela Lovaković
Ana Kurtović

Department of
Psychology, Faculty
of Philosophy,
Josip Juraj
Strossmayer
University of Osijek

**PERSONALITY TRAITS, GOAL
ORIENTATIONS AND SCHOOL
ACHIEVEMENT**

The aim of this study was to investigate the possibility of predicting school achievement through personality traits and goal orientations. A total of 222 second, third and fourth grade high school students participated in the study (65.8% girls). The Big Five Inventory was used to measure the five personality traits (Extraversion, Neuroticism, Conscientiousness, Agreeableness and Openness to experience) and the Components of Self-Regulated Learning was used for measuring three goal orientations: learning goal orientation, performance goal orientation and work-avoidance goal orientation. As a measure of school achievement, the following was gathered: students' previous grade point average, grade in Croatian language, mathematics, and first foreign language. The results of the hierarchical regression analyses suggested that Conscientiousness and Neuroticism are positive predictors of GPA and the grade in the Croatian language. Furthermore, Openness is a positive predictor, while Extraversion is a negative predictor of the grade in the first foreign language. Also, results have shown that learning goal orientation is a positive predictor of the grade in Croatian language. Finally, results have shown that learning goal orientation mediated the relationship between Conscientiousness and the grade in Croatian language.

Keywords: goal orientations, personality traits, school achievement