Ciljne orijentacije u učenju, uvjerenja o kontroli i suočavanje sa školskim neuspjehom kod darovitih učenika

Bartolin, Anita

Master's thesis / Diplomski rad

2017

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, Department of Croatian Studies / Sveučilište u Zagrebu, Hrvatski studiji**

Permanent link / Trajna poveznica: https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:111:414128

Rights / Prava: In copyright / Zaštićeno autorskim pravom.

Download date / Datum preuzimanja: **2024-03-28**

SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
HRVATSKI STUDIJI
UNIVERSITY OF ZAGREB
CENTER FOR CROATIAN STUDIES

Repository / Repozitorij:

Repository of University of Zagreb, Centre for Croatian Studies

zir.nsk.hr

dabar
DIGITALNI AKADEMSKI ARHIVI I REPOZITORIJI

SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
HRVATSKI STUDIJI

Anita Bartolin

CILJNE ORIJENTACIJE U UČENJU, UVJERENJA O KONTROLI I SUOČAVANJE SA ŠKOLSKIM NEUSPJEHOM KOD DAROVITIH UČENIKA

DIPLOMSKI RAD

Zagreb, 2017.

SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
HRVATSKI STUDIJI
ODSJEK ZA PSIHOLOGIJU

ANITA BARTOLIN

CILJNE ORIJENTACIJE U UČENJU, UVJERENJA O KONTROLI I SUOČAVANJE SA ŠKOLSKIM NEUSPJEHOM KOD DAROVITIH UČENIKA

DIPLOMSKI RAD

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

Zagreb, 2017.

Ciljne orijentacije u učenju, uvjerenja o kontroli i suočavanje sa školskim neuspjehom kod darovitih učenika

Goal orientations, beliefs about control and coping with school failure among gifted students

Sažetak

Cilj ovog istraživanja bio je kvantitativno i kvalitativno ispitati ciljne orijentacije u učenju, uvjerenja o kontroli i suočavanje sa školskim neuspjehom kod darovitih učenika. U prvom, kvantitativnom dijelu sudjelovalo je 25 djece, dok je u drugom, kvalitativnom dijelu sudjelovalo njih 12, pri čemu su svi polaznici jedne zagrebačke udruge za rad s darovitim učenicima. Sudionici su ispunjavali Skalu ciljnih orijentacija, Skalu uvjerenja o kontroli i Skalu suočavanja sa školskim neuspjehom, a dio njih je o navedenim konstruktima odgovarao i putem fokusnih grupa. Kvantitativna analiza pokazala je pozitivnu povezanost ciljne orijentacije na učenje sa proaktivnim uvjerenjima o kontroli i suočavanjem usmjerenim na problem, kao i obrambenih uvjerenja o kontroli sa strategijom zaštite emocija udaljavanjem i ciljnom orijentacijom na izvedbu i neakademskom orijentacijom. Zabilježena je i negativna povezanost neakademske orijentacije sa proaktivnim uvjerenjima o kontroli i suočavanjem usmjerenim na problem. Daroviti učenici značajno češće koriste ciljnu orijentaciju na učenje i neakademsku orijentaciju u odnosu na orijentaciju na izvedbu. Zabilježeno je i češće korištenje proaktivnih u usporedbi s obrambenim uvjerenjima o kontroli, te strategija suočavanja usmjerenih na problem u odnosu na strategije usmjerene na zaštitu emocija i ega udaljavanjem. Rezultati kvalitativne analize pokazali su kako daroviti učenici kao razloge učenja navode zanimljivost predmeta, primjenu u životu, upis u srednju školu i strah od loše ocjene. Kao uzroke dobrih i loših ocjena prepoznaju trud, sposobnosti i osobine nastavnika, a na lošu ocjenu reagiraju učenjem, tugom ili bijesom, te skretanjem pažnje. Navode pozitivna, ali i negativna ponašanja nastavnika. Roditelji ih za dobre ocjene nagrađuju, dok na loše ocjene reagiraju zabranama, razumijevanjem i pomaganjem u učenju. Kao izvore nezadovoljstva školom navode predmete koje smatraju beskorisnim, metode ispitivanja i manjak slobodnog vremena.

Ključne riječi: ciljne orijentacije u učenju, uvjerenja o kontroli, suočavanje sa školskim neuspjehom, daroviti učenici

Abstract

The aim of this study was to quantitatively and qualitatively examine goal orientations, beliefs about control and coping with school failure among gifted students. In the first, quantitative part, 25 children were included, while in the second, qualitative part 12 were included, all of which were participants of one association for working with gifted children in Zagreb. Participants filled in the Questionnare of goal orientation, the Questionnare of beliefs about control and the Questionnare of coping with school failure, while some of them also gave responses about these constructs through the focus groups. Quantitative analysis showed positive correlation between mastery goal orientation and proactive beliefs about control, as well as between mastery goal orientation and problem-focused coping. There was positive correlation between defensive beliefs about control and protection of emotion strategy as well as between defensive beliefs about control, performance goal orientations and non-academic orientation. Non-academic orientation was negatively correlated with proactive beliefs about control and problem-focused coping. Gifted students more often use mastery goal orientation

and non-academic orientation compared to performance goal orientation. There was also a more frequent use of proactive compared to defensive beliefs about control, as well as problem-focused coping compared to protection of emotion and ego strategies. The results of qualitative analysis showed that gifted students' reasons for studying were whether they found the subject interesting, how applicable it may be in real life, how important it is for high school enrollment and the fear of bad grades. They point out personal effort, abilites and characteristics of professors as causes of their good and bad grades, and respond to bad grades by studying, sorrow or anger and refocusing attention. They also described positive and negative teachers' behavior. Parents reward them for good grades, and react to bad grades by bans, understading and offering them help with studying. As sources of school dissatisfaction they described subjects that they consider unimportant, test methods and the lack of free time.

Keywords: goal orientations, beliefs about control, coping with school failure, gifted students

Sadržaj

1. Uvod ... 2
1.1. Određenje darovitosti ... 2
1.2. Osobine darovite djece ... 2
1.3. Kognitivni i motivacijski procesi darovitih učenika ... 3
1.4. Ciljne orijentacije u učenju ... 4
1.4.1. Ciljne orijentacije u učenju darovitih učenika ... 5
1.5. Uvjerenja o kontroli ... 7
1.5.1. Uvjerenja o kontroli darovitih učenika ... 8
1.6. Suočavanje sa školskim neuspjehom ... 9
1.6.1. Suočavanje sa školskim neuspjehom darovitih učenika ... 10
1.7. Odnos ciljnih orijentacija, uvjerenja o kontroli i suočavanja sa školskim neuspjehom kod darovitih učenika ... 11
2. Cilj i problemi ... 12
3. Metoda ... 13
3.1. Sudionici ... 14
3.2. Instrumenti ... 14
3.3. Postupak ... 16
4. Rezultati ... 17
4.1. Kvantitativna analiza ... 17
4.2. Kvalitativna analiza ... 20
5. Rasprava ... 24
5.1. Povezanost ciljnih orijentacija u učenju, uvjerenja o kontroli i suočavanja sa školskim neuspjehom kod darovitih učenika ... 24
5.2. Razlike u čestini korištenja različitih ciljnih orijentacija u učenju kod darovitih učenika ... 25
5.3. Razlike u zastupljenosti uvjerenja o kontroli kod darovitih učenika ... 26
5.4. Razlike u zastupljenosti različitih strategija suočavanja sa školskim neuspjehom kod darovitih učenika ... 27
5.5. Razmišljanja darovitih učenika o ciljnim orijentacijama u učenju, uvjerenjima o kontroli i suočavanju sa školskim neuspjehom ... 27
5.5.1. Razmišljanja darovitih učenika o učenju, školskom okruženju i odnosu s roditeljima i nastavnicima ... 29
5.6. Metodološka ograničenja ... 30
5.7. Prijedlozi za buduća istraživanja ... 30
5.8. Praktične implikacije dobivenih rezultata ... 31
6. Zaključak ... 32
7. Literatura ... 33
8. Prilog 1 ... 39

1. Uvod

1.1. Određenje darovitosti

Činjenicu da je pojam „darovitost“ složen u svojem shvaćanju najbolje ilustrira podatak da se za njega u znanstvenim krugovima koristi oko 140 različitih definicija (Cvetković-Lay, 2002). U početku je shvaćanje darovitosti proizlazilo iz psihometrijske definicije inteligencije, odnosno smatralo se da su daroviti oni pojedinci koji u testu inteligencije postižu rezultat što ga može postići do 2.5% pojedinaca u populaciji (Čudina-Obradović, 1990). Ipak, u novije vrijeme nastoji se smanjiti značaj isključivo kvocijenta inteligencije kod određivanja darovitosti, a naglasak se stavlja na procjenu uspješnosti darovitih pojedinaca u aktivnostima kojima se bave.

Jedna od danas najprihvaćenijih definicija darovitosti glasi kako je darovitost „sklop osobina koje omogućuju pojedincu da dosljedno postiže izrazito iznadprosječan uradak u jednoj ili više aktivnosti kojima se bavi“ (Cvetković-Lay i Sekulić-Majurec, 1998, str. 15). Pretpostavlja se da u školskoj populaciji udio darovite djece iznosi 3% do 5% (Vlahović-Štetić, 2008). Darovita djeca moraju imati određeni potencijal koji omogućuje razvoj sposobnosti do iznadprosječnog stupnja, što predstavlja potencijalnu darovitost. Manifestacija potencijalne darovitosti naziva se produktivna darovitost, a čine je tri skupine osobina: iznadprosječno razvijene sposobnosti, osobine ličnosti i motivacija te kreativnost (Cvetković-Lay i Sekulić-Majurec, 1998). Navedene osobine predstavljaju Renzullijevu troprstenastu koncepciju darovitosti (Renzulli i Reis, 1985), a mjesto njihovog preklapanja čini prostor u kojem se iskazuje darovitost (Čudina-Obradović, 1990).

1.2. Osobine darovite djece

Počevši od prve skupine osobina iz Renzullijeve teorije, sposobnosti se dijele na opće intelektualne i specifične sposobnosti. Visokorazvijene opće intelektualne sposobnosti očituju se u razvijenom apstraktnom mišljenju te metakognitivnom znanju (Cvetković-Lay i Sekulić-Majurec, 1998). Pritom se polazi od pretpostavke da visoko kognitivno funkcioniranje omogućava uspjeh u različitim tipovima intelektualnih zadataka, no u novije vrijeme se smatra kako se darovitost može iskazivati u različitim specifičnim područjima. Sukladno Gardnerovoj (1983) teoriji višestrukih inteligencija, darovita djeca imaju iznadprosječno razvijenu jednu ili više sljedećih inteligencija: verbalno-lingvističku, logičko-matematičku, vizualno-spacijalnu,

glazbeno-ritmičku, tjelesno-kinestetičku, intrapersonalnu i interpersonalnu. Ovakva podjela inteligencije olakšava roditeljima i učiteljima prepoznavanje potencijala djeteta u specifičnom području te omogućava pružanje primjerenih aktivnosti i iskustava kao podrške njihovom razvoju (George, 2003).

Iako su visoko razvijene sposobnosti osnova darovitosti, one nisu dovoljne za realizaciju potencijalne darovitosti, već su potrebne i određene osobine ličnosti. Darovita djeca su otvorena prema novim iskustvima te imaju pozitivnu sliku o sebi (Vizek-Vidović, Miljković, Rijavec i Vlahović-Štetić, 2003). Autonomna su na društvenoj razini jer se asertivnije zalažu za svoje stavove te ne zaziru od samoće, a na kognitivnoj razini iskazuju neovisnost o polju, odnosno nezavisnost u percepciji okoline i njenu samostalnu organizaciju (Vlahović-Štetić, 2008). Zanimljivo je spomenuti i otpornost na stres, koja se kod darovite djece može povezati sa smislom za humor kao strategijom koja olakšava suočavanje sa stresom (Shaunessy i Suldo, 2010). Pored općih osobina ličnosti, darovita djeca intrinzično su motivirana za ono čime se bave. Zahvaljujući svom entuzijazmu, imaju visoku radnu energiju i ustrajno rade na svojim ciljevima, uživajući pritom u procesu učenja (Patrick, Gentry, Moss i McIntosh, 2015).

Osim visoko razvijenih sposobnosti i određenih osobina ličnosti, prema Renzullijevoj teoriji bitnu komponentu darovitosti čini i kreativnost. Svim definicijama kreativnosti zajednička su dva elementa: uočavanje, doživljavanje i kombiniranje stvari na nov i neuobičajen način, te stvaranje novih i drugačijih ideja i djela (Čudina-Obradović, 1990). Darovita djeca svoju kreativnost iskazuju preko originalnih i neuobičajenih pitanja i odgovora. Ona su sposobna vidjeti rješenja koja drugima rijetko padaju na pamet, pripovijedaju drugima o svojim otkrićima i izumima i mogu se nositi s nekoliko ideja istodobno (Cvetković-Lay i Sekulić-Majurec, 1998; Galbraith, 2007).

1.3. Kognitivni i motivacijski procesi darovitih učenika

Vidjeli smo kako su darovita djeca često okarakterizirana kao inteligentna, radoznala i usmjerena prema poboljšanju kompetentnosti. No, kako bi postigla svoje ciljeve, koliko dobro reguliraju svoje misli, osjećaje i postupke? Razlikuju li se pritom, i kako, od svojih nedarovitih vršnjaka? Da bismo mogli odgovoriti na ova pitanja, spomenut ćemo proces od kojeg sve počinje, samoregulaciju. U samoregulaciji se ističe važnost motivacijskih i kognitivnih procesa koji su planirani te se ciklički prilagođavaju postizanju osobnih ciljeva (Lončarić, 2014). Na njih je ukazao već Bandura (1977), pridavši učenicima ulogu u upravljanju vlastitim učenjem, kroz aktivno sudjelovanje, kontroliranje i odgovornost za učenje.

Vrativiši se na prethodno postavljena pitanja, možemo reći kako daroviti učenici zaista posjeduju više metakognitivnih znanja (Alexander, Carr i Schwanenflugel, 1995), te efikasnije koriste strategije učenja poput planiranja i organiziranja primjenjujući ih u različitim situacijama (Zimmerman i Martinez-Pons, 1990). No što je s ostalim kognitivnim strategijama te motivacijskim i kognitivnim uvjerenjima?

Isto kao što učenici reguliraju svoju kogniciju, mogu regulirati i svoju motivaciju (Lončarić, 2014). Krenuvši stoga od motivacijskih uvjerenja, prvi predmet interesa u ovom istraživanju jesu ciljne orijentacije u učenju, odnosno razlog za izvedbu zadatka. Zanimalo nas je što darovite učenike motivira na učenje i posjeduju li istinsku intrinzičnu motivaciju. Jednom kad učenici naprave refleksiju o razlozima svoje izvedbe, u stanju su kontrolirati atribucije kojima pripisuju uspjehe i neuspjehe (Lončarić, 2014). Iz tog razloga htjeli smo provjeriti i kognitivna uvjerenja darovitih učenika o mogućnostima kontrole nad učenjem, odnosno posjeduju li vjerovanja o mogućnosti ovladavanja izvedbom. Naposljetku, budući da se i daroviti učenici mogu susresti s poteškoćama i neuspjehom u školi, predmet od interesa bio je i njihov način suočavanja sa školskim neuspjehom, koji, ako je samoreguliran, uključuje aktivan trud da se ocjena ispravi (Dweck i Leggett, 1988).

Pregledom dostupne literature uočili smo kako istraživanja o ciljnim orijentacijama, uvjerenjima o kontroli i suočavanju sa školskim neuspjehom na uzorku darovite djece na našem području niti ne postoje, što podiže praktičnu važnost ovog istraživanja. Osim toga, razumijevanje kognitivnih, motivacijskih i ponašajnih aspekata darovite djece korisno je roditeljima, učiteljima, ali i ostalim odgojno-obrazovnim stručnjacima, kako bi im pomogli da se što bolje nose s izazovima pred sobom. U nastavku ćemo stoga detaljnije opisati konstrukte od interesa u ovom istraživanju.

1.4. Ciljne orijentacije u učenju

U okviru motivacijskih teorija u području obrazovanja istaknuto mjesto zauzima teorija ciljnih orijentacija, kojom se nastoje objasniti ciljevi koje učenici žele ostvariti učenjem (Vizek-Vidović i sur., 2003). Pri tom se osnovni konstrukt ciljnih orijentacija određuje kao „skup vjerovanja koji dovodi do različitih pristupa, angažiranja i odgovaranja na zahtjeve situacije“ (Pintrich i Shunk, 1996, prema Stanišak-Pilatuš, Jurčec i Rijavec, 2013, str. 474). Različiti autori navode različite nazive ciljnih orijentacija. Dweck i Leggett (1988) spominju orijentaciju na učenje i na izvedbu, pri čemu se potonja dijeli na približavanje kao natjecanje s drugima i izbjegavanje kao težnju ne izgledati glupo (Senko i Miles, 2008). Maehr i Midgley (1991)

navode orijentaciju na zadatak i na sposobnosti, a Nicholls, Patashnick i Nolen (1985) identificirali su i usmjerenost na izbjegavanje truda. Lončarić (2014) ciljeve izbjegavanja truda i socijalne ciljeve naziva neakademskim ciljevima i smatra da u istraživanjima nisu dovoljno zastupljeni, pa će im se u ovom radu dati prostora i koristiti njegova podjela na ciljeve učenja usmjerene na sebe, ciljeve izvedbe usmjerene na druge i neakademske ciljeve.

Učenicima koji koriste ciljnu orijentaciju na učenje bitan je osoban rast i razvoj (Dweck i Leggett, 1988). U ispitnim situacijama doživljavaju pozitivne emocije, a kada ne postignu željeni uspjeh, doživljavaju to kao priliku za demonstriranje vještina u budućim ispitnim situacijama (Burić i Sorić, 2011). Takvi učenici uporni su prilikom rješavanja zadataka te općenito ulažu više vremena u učenje (Stanišak-Pilatuš i sur., 2013). Suprotno tome, učenike orijentirane na izvedbu brine mišljenje drugih, pa nastoje stvoriti dojam da su visoko sposobni (Dweck, 1986). U školi se uspoređuju s drugima te su usmjereni na dobivanje dobrih ocjena i pohvala (Burić i Sorić, 2011). Smatraju da uspjeh ovisi o njihovim sposobnostima, pa u slučaju neuspjeha gube samopoštovanje i motivaciju (Dweck, 1986). Ova ciljna orijentacija povezana je s negativnim emocijama i ponašanjima (Burić i Sorić, 2011; Dweck i Leggett, 1988), no i sa samoefikasnošću (Wolters, Yu i Pintrich, 1996) i aktivnim kognitivnim angažmanom (Archer, 1994). Kada je u pitanju neakademska ciljna orijentacija, učenicima je važno svidjeti se drugima te se druže s onim učenicima koji odbijaju učiti (Chan, 2008). Zbog popularnosti u grupi vršnjaka, ali i zbog očuvanja vlastitog samopoštovanja, takvi učenici ne teže akademskom postignuću. Žele što manje truda uložiti u učenje i izbjegavaju svaku situaciju koja bi ih mogla dovesti do neuspjeha. U školi su pasivni i nezainteresirani (Burić i Sorić, 2011) te imaju niži školski uspjeh (Brdar, Rijavec i Lončarić, 2006).

1.4.1. Ciljne orijentacije u učenju darovitih učenika

Upornost, marljivost i predanost cilju darovitih učenika odraz su njihove intrinzične, unutarnje motivacije, a mogu se primijetiti već u osnovnoj školi. Ne čudi stoga što je takva intrinzična intelektualna znatiželja povezana sa željom za proširenjem vlastitog znanja i poboljšanjem kompetentnosti, odnosno ciljnom orijentacijom na učenje (Dai, Moon i Feldhusen, 1998). Brojna istraživanja pokazuju kako je upravo takva orijentacija česta kod darovitih učenika. Tako su Schunk i Swartz (1993) i Schapiro, Schneider, Shore, Margison i Udvari (2009) na uzorku darovitih osnovnoškolaca dobili kako oni, u usporedbi s ciljnom orijentacijom na izvedbu, češće koriste ciljnu orijentaciju na učenje. Isti nalaz, no na uzorku

darovitih adolescenata potvrdili su Chiang i Lin (2014), a u tom kontekstu niti daroviti studenti nisu iznimka (Chan, 2008). Orijentiranost na učenje tako neposredno djeluje na sliku darovitih učenika o sebi. Obzirom da zbog svoje akademske znatiželje i traženja izazovnih zadataka zaista prednjače u školi (Roberts i Lowett, 1994), percipiraju se akademski samoefikasnima i vjeruju u svoje sposobnosti (Patrick i sur., 2015). Pri tom si postavljaju više osobne standarde i sami od sebe imaju visoka očekivanja (Dai i sur., 1998). Takva unutarnja potreba za savršenstvom ne mora rezultirati neadaptivnim obrascima ponašanjima, već naprotiv, odražava motivaciju za postignućem svega onoga za što darovit učenik zaista posjeduje kapacitet (Roberts i Lowett, 1994).

S druge strane, daroviti učenici mogu biti skloni uspoređivanju svojih postignuća s drugima i natjecanju, odnosno ciljnoj orijentaciji na izvedbu (Li i Adamson, 1992). Ako oni smatraju da su bolji od drugih, no zatim podbace i ne postignu najbolji rezultat, to nepovoljno utječe na njihovo psihološko zdravlje, jer može doći do pada motivacije i samopoštovanja (Dai i sur., 1998). S druge strane, biti bolji od drugih često znači dobiti stipendiju ili školarinu, pa roditelji potiču ili čak stvaraju pritisak darovitoj djeci da se natječu s drugima u postignućima više nego nedarovitu djecu (Udvari i Schneider, 2000), a nerijetko je slučaj i da učitelji od darovitih učenika očekuju najviše ocjene (Clinkenbeard, 1991).

Epitet „darovit“ kod djeteta može pobuditi strah da ga neće opravdati, pa takva djeca mogu izbjegavati izazovne zadatke i biraju dobro poznate u kojima im je uspjeh osiguran (Dweck, 1986). Izbjegavanje izazovnih zadataka često je i rezultat prevelikih očekivanja roditelja i učitelja (Phillips i Lindsay, 2006). Orijentiranost na izbjegavanje truda pritom je češće prisutna kod darovitih djevojčica, koje češće nego dječaci biraju intelektualno nestimulirajuće zadatke, a doživljeni neuspjeh nepovoljno utječe na njihovu sliku o sebi i daljnju izvedbu (Dweck, 1986). Kako bi se bolje uklopila u školsko okruženje i riješila se titule nadarenosti zbog koje se osjećaju drugačije, darovita djeca ponekad popuštaju pod vršnjačkim pritiskom i odustaju od rada na svojim sposobnostima (Shechtman i Silektor, 2012).

Iz kratkog pregleda istraživanja može se zaključiti kako darovita djeca mogu usvojiti svaku od ciljnih orijentacija, no njihova intelektualna znatiželja, marljivost i predanost cilju čini ih posebice orijentiranim na učenje, što se može zamijetiti već kod darovitih predškolaca i nastavlja se kroz daljnje obrazovanje. U tom kontekstu, očekujemo da će daroviti učenici prvenstveno biti orijentirani na usvajanje znanja, odnosno na učenje.

1.5. Uvjerenja o kontroli

Teorija atribucija, koja objašnjava kako pojedinci tumače događaje i kako to tumačenje utječe na njihovo razmišljanje i ponašanje (Weiner, 1985), široko je primjenjiva u obrazovnom kontekstu. Atribucije se pritom određuju kao „način na koji pojedinac sebi i drugima objašnjava uzrok svog uspjeha ili neuspjeha“ (Mihaljević Djigunović, 1998, prema Pavičić-Takač i Varga, 2011, str. 40).

Prema Weineru (1985) atribucije se klasificiraju prema trima dimenzijama; mjestu, stabilnosti i kontroli. Dimenzija mjesta veže se uz lokus kontrole, pa ako učenik smatra kako uspjeh dolazi iznutra, on izvodi internalnu atribuciju. Suprotno tome, ako smatra kako je uspjeh odraz vanjskih obilježja, njegova atribucija je eksternalna. Stabilnost se odnosi na vjerojatnost da će se doživljeni uspjeh ili neuspjeh ponoviti (Weiner, 1985). S time je povezana naučena bespomoćnost, očekivanje neuspjeha utemeljeno na prošlom iskustvu, što je posljedica pripisivanja neuspjeha stabilnim, a uspjeha nestabilnim atribucijama (Diener i Dweck, 1978).

Dimenziju kontrole čine učenička uvjerenja o različitim čimbenicima odgovornim za njihovo akademsko postignuće i o tome posjeduju li te faktore kao osobne atribute (Burić, 2008). Vanjski čimbenici nad kojima učenik nema kontrolu jesu lakoća zadatka i sreća. Oprečno tome, unutarnji čimbenici jesu sposobnost i trud, pri čemu je sposobnost čimbenik nad kojim učenik nema kontrolu, a trud čimbenik nad kojim učenik ima najveću kontrolu (Pavičić-Takač i Varga, 2011).

U tom smislu definiraju se proaktivna i obrambena uvjerenja o kontroli (Lončarić, 2014). Kod proaktivnog uvjerenja učenik vjeruje da se trudom može postići uspjeh i ima opće uvjerenje o mogućnosti kontrole u situacijama učenja, dok kod obrambenog uvjerenja o kontroli učenik vjeruje da vanjski čimbenici ili sposobnost određuju uspjeh te da je inteligencija nepromjenjiva osobina.

Izraženost motiva za postignućem ima specifičan utjecaj na atribuiranje uspjeha i neuspjeha. Naime, Weiner (1985) smatra da će osobe s visokim motivom za postignućem radije pristupati zadatku koji je povezan s uspjehom nego ga izbjegavati. Ako i dožive neuspjeh, pripisuju ga nedostatku truda, pa on ne utječe na njihovo samopoštovanje. Osobe s niskim motivom za postignućem neuspjeh tumače nedostatkom sposobnosti i razvijaju razne negativne tehnike s ciljem očuvanja vlastitog samopoštovanja (Weiner, 1985). Primjerice, izbjegavaju izazovne aktivnosti ili odgađaju rad do zadnjeg trenutka kako bi se neuspjeh mogao pripisati nedostatku vremena i truda, a ne njihovim sposobnostima (Vizek-Vidović i sur., 2003).

1.5.1. Uvjerenja o kontroli darovitih učenika

Internalni lokus kontrole povezan je s boljim školskim uspjehom (Kirkpatrick, Stant, Downes i Gaither, 2008) i većom samoefikasnošću i motivacijom za rad (Sagone i De Caroli, 2014), a budući da su to jedne od mnogobrojnih karakteristika darovite djece, ne čudi što se većina istraživača (Kanoy, Johnson i Kanoy, 1980; Laffoon, Jenkins-Friedman i Tollefson, 1989) slaže da darovita djeca imaju značajno veći internalni lokus kontrole u odnosu na nedarovitu djecu. Općenito govoreći, darovita djeca imaju veće uvjerenje o mogućnosti kontrole u situacijama učenja, vjerujući da su sami zaslužni za svoje uspjehe i neuspjehe (Chan, 1996). Pritom najmanju važnost daju vanjskim čimbenicima poput sreće ili težine zadatka (Assouline, Colangelo, Ihrig i Forstadt, 2006), a na inteligenciju gledaju kao na promjenjivu osobinu (Dai i sur., 1998).

Samopoimanju darovite djece značajno pridonosi akademsko postignuće, pa se ona u odnosu na svoje vršnjake percipiraju kognitivno kompetentnijima (Patrick i sur., 2015). Kad i dožive neuspjeh, atribuiraju ga nedostatku truda, što povećava njihovu ustrajnost u učenju i smanjuje rizik od naučene bespomoćnosti (Chan, 1996). Stanovita neslaganja istraživača prisutna su kod atribuiranja uspjeha. Iako prethodno spomenuti internalni lokus kontrole osigurava osjećaj vlastite odgovornosti za uspjehe, nije u potpunosti jasno treba li ga pripisati sposobnostima ili trudu. Tako iznimno daroviti adolescenti atribuiraju uspjeh sposobnostima (Nokelainen, Tirri i Merenti-Välimäki, 2007), ali i trudu (Chan, 1996), a i daroviti osnovnoškolci uspjeh više pripisuju trudu nego sposobnostima (Assouline i sur., 2006).

McNabb (1997; 2003, prema Assouline i sur., 2006) smatra kako darovita djeca na ishode gledaju iz pozicije svoje darovitosti, odnosno svojih sposobnosti, kojima pripisuju i uspjehe i neuspjehe. Drugačije gledište imaju Dai i suradnici (1998) koji predlažu teoriju „atribucijske asimetričnosti“. Oni smatraju kako darovita djeca neuspjeh atribuiraju nedostatku truda, dok su im za uspjeh važan trud i sposobnosti. Naime, sposobnosti same po sebi nisu dovoljne za visoka postignuća, već je potreban i trud koji osigurava osjećaj kontrole nad učenjem.

Zanimljivo je istaknuti kako u školskim predmetima u kojima se tradicionalno očekuje bolji uspjeh dječaka, poput matematike i prirodnih znanosti, darovite djevojčice mogu razviti naučenu bespomoćnost ako vjeruju da je neuspjeh odraz njihove nesposobnosti (Heller i

Ziegler, 1996). U tim, ali i drugim predmetima, dječaci su uvjereni da uspijevaju radi sposobnosti, a djevojčice radi truda (Assouline i sur., 2006).

Iz navedenih istraživanja možemo zaključiti kako je manje vjerojatno da će darovita djeca atribuirati neuspjeh nedostatku sposobnosti, zbog percepcije sebe kao kognitivno kompetentnih. U tom smislu očekujemo kako će kod darovite djece biti jače izražena proaktivna u odnosu na obrambena uvjerenja o kontroli.

1.6. Suočavanje sa školskim neuspjehom

Doživljaj stresa uobičajen je u životima ljudi i pojavljuje se u svim sferama života. Najpopularniji model stresa predložio je Lazarus (1998), koji smatra kako je stres proces koji počinje i održava se kroz osobne kognitivne procjene situacije i dostupnost resursa za suočavanje. Suočavanje uključuje stalne kognitivne i ponašajne napore kako bi se svladali ili umanjili zahtjevi koji opterećuju ili nadilaze resurse osobe (Lazarus i Folkman, 1984). Dva osnovna načina suočavanja sa stresom uključuju suočavanje usmjereno na problem čiji je cilj svladati ili razriješiti stresnu situaciju poduzimanjem akcije, te suočavanje usmjereno na emocije kako bi se izbjeglo razmišljanje o stresnoj situaciji, smanjila neugoda izazvana stresom ili promijenila interpretacija događaja (Folkman i Lazarus, 1980).

Specifična vrsta stresa kod djece jest doživljaj neuspjeha u školi, dok suočavanje s takvim stresorom Mantzicopoulos (1997) definira kao odgovor na iskustvo školskog neuspjeha kod djeteta koji školski uspjeh percipira važnim za svoju dobrobit. Brdar i Rijavec (1997) utvrdile su pet strategija suočavanja s lošom ocjenom: rješavanje problema, emocionalne reakcije, zaboravljanje, socijalnu podršku i samookrivljavanje. Lončarić (2014) pak navodi tri strategije suočavanja sa školskim neuspjehom: suočavanje usmjereno na problem koje uključuje aktivno rješavanje problema i razmišljanje o problemu, zaštitu emocija udaljavanjem kroz izbjegavanje, skretanje pažnje i maštanje te zaštitu ega udaljavanjem, u koju spadaju ignoriranje i ismijavanje problema.

Općenito se može reći kako je suočavanje usmjereno na problem povezano s boljim akademskim uspjehom, većim samopoštovanjem i optimizmom (Mantzicopoulos, 1997; Brdar i Rijavec, 1997; Brdar i Bakarčić, 2006; Rijavec i Brdar, 2002), dok se suočavanje usmjereno na emocije veže uz loš školski uspjeh, emocionalnu neprilagođenost i pesimizam (Rijavec i Brdar, 2002; Brdar i Bakarčić, 2006). Iste autorice nude i ujedno drugačiji pogled na suočavanje usmjereno na emocije nazivajući ga adaptivnim jer osim što uključuje aktivne napore da se

emocije prepoznaju, razumiju i izraze, omogućava i prilagodbu na stresni podražaj, informaciju o napredovanju prema cilju te ponovnu kognitivnu procjenu stresora (Brdar i Bakarčić, 2006).

1.6.1. Suočavanje sa školskim neuspjehom darovitih učenika

Kako bismo bolje razumjeli način suočavanja darovitih učenika sa stresom, ukratko ćemo opisati model socijalne i emocionalne prilagodbe čiji su autori Sowa i May (1997). U modelu se kreće od darovitog djeteta koje živi u funkcionalnoj obitelji koja potiče zajedništvo i individualnost. Dijete se tako uči prilagođavati zahtjevima drugih, ali stvara i vlastita očekivanja o izazovima pred sobom koje je u stanju mijenjati ako nisu adaptivna. Tako nastaje samopoimanje bazirano na poznavanju vlastitih potreba i vještina odnosa s vršnjacima, a dijete je prilagođeno jer vjeruje u svoje sposobnosti postizanja željenog ishoda te je usmjereno na rješavanje problema.

Zaista, daroviti učenici koji usvoje strategije suočavanja usmjerene na problem bolje su prilagođeni (Preuss i Dubow, 2004). U usporedbi s vršnjacima, takve strategije i koriste češće, pa kada se susretnu s preprekom u obliku loše ocjene, razmišljaju kako je ispraviti. Važno im je brzo i efikasno riješiti problem pa biraju strategiju usmjerenu na akciju (Preuss i Dubow, 2004). Manje koriste pasivne strategije kao što su maštanje, iskazivanje tuge i ljutnje (Frydenberg, 1993), izbjegavanje (Shaunessy i Suldo, 2010) i ignoriranje (Tomchin, Callahan, Sowa i May, 1996).

Ipak, darovitim učenicima često je teško prihvatiti lošu ocjenu jer žele biti savršeni u onome što rade, pa mogu usvojiti iracionalna uvjerenja o uspjehu, smatrajući da moraju biti najbolji (Roberts i Lowett, 1994). Loša ocjena predstavlja im veliki stres zbog čega se javljaju negativni emocionalni odgovori na neuspjeh (Roberts i Lowett, 1994). Isti autori ne smatraju kako je perfekcionizam u potpunosti neadaptivan. Postavljanje visokih osobnih standarda može jednostavno biti odraz zdrave motivacije za postignućem, dok negativne reakcije na neuspjeh nastaju kao posljedica ne uzimanja u obzir mogućnosti neuspjeha.

Školski neuspjeh ne mora kod darovite djece izazivati veće količine stresa (Preuss i Dubow, 2004), pa čak ni potaknuti poduzimanje akcije za rješavanje problema. U istraživanju Shaunessy i Suldo (2010) pokazano je kako si daroviti učenici prilikom neuspjeha olakšavaju tako što usmjeravaju pažnju na druge aktivnosti, poput igranja video igara i gledanja televizije. Kao što tvrde Brdar i Bakarčić (2006), ovakvo suočavanje usmjereno na emocije moglo bi se nazvati adaptivnim, jer omogućuje prilagodbu na stresni podražaj. Samim time daroviti učenici spremniji su isplanirati rješenje problema nego ne poduzimati ništa (Shaunessy i Suldo, 2010).

U pogledu rodnih razlika, dostupni podaci ukazuju da se daroviti dječaci češće bave drugim aktivnostima kako bi lošu ocjenu smetnuli s uma (Frydenberg, 1993), a djevojčicama je važno imati podršku drugih (Preuss i Dubow, 2004; Tomchin i sur., 1996).

Navedena istraživanja navode na zaključak da darovita djeca, suočena sa školskim neuspjehom, radije koriste aktivne strategije kao što su razmišljanje i rješavanje problema. Čak i ako koriste strategije usmjerene na emocije, ne iskazuju neadekvatne reakcije ljutnje i ignoriranja, već si nastoje olakšati drugim aktivnostima. Jedno od očekivanja stoga je kako će darovita djeca u većoj mjeri koristiti strategije suočavanja usmjerene na problem, a manje na zaštitu emocija i ega.

1.7. Odnos ciljnih orijentacija, uvjerenja o kontroli i suočavanja sa školskim neuspjehom kod darovitih učenika

Doživljaj školskog neuspjeha dobar je primjer situacije gdje se ocrtavaju učenička motivacijska uvjerenja, biranje strategije suočavanja i percepcija kontrole nad situacijom (Brdar i sur., 2006). Daroviti učenici, posebice oni skloni perfekcionizmu, pridaju veliku važnost školskom uspjehu i neuspjehu, zbog čega je kod njih posebice zanimljivo promatrati odnos ovih varijabli.

Kao što je već prethodno rečeno, daroviti učenici vjeruju u svoje sposobnosti koje mogu rasti zahvaljujući trudu (Dai i Feldhusen, 1996). Takva uvjerenja o mogućnosti kontrole vode ka upornosti i strategijama suočavanja usmjerenim na problem (Rijavec i Brdar, 2002), a sve zato što žele usavršiti svoju kompetentnost, odnosno jer su usmjereni na učenje. Ne čudi stoga što je ciljna orijentacija na učenje dobar prediktor atribucija temeljenih na trudu i aktivnog suočavanja (Grant i Dweck, 2003).

No daroviti učenici, kao rezultat prevelikih očekivanja drugih, mogu razviti i ciljnu orijentaciju na izvedbu, koja je dobar prediktor atribucija temeljenih na sposobnostima (Grant i Dweck, 2003). Drugim riječima, pretjerani perfekcionizam darovitih učenika može ih u situacijama neuspjeha dovesti do mišljenja da su nesposobni (Roberts i Lowett, 1994), pa gube motivaciju i suočavaju se s odustajanjem i dezangažmanom (Grant i Dweck, 2003).

Naposljetku, zbog prevelikih očekivanja drugih, daroviti učenici mogu usvojiti i ciljnu orijentaciju na izbjegavanje truda (Phillips i Lindsay, 2006). Pritom se školski uspjesi i neuspjesi atribuiraju eksternalnim faktorima, što vodi strategijama usmjerenim na smanjenje emocionalne napetosti, poput ljutnje na profesora ili izbjegavanja razmišljanja o lošoj ocjeni (Rijavec i Brdar, 2002).

Općenito govoreći, ciljna orijentacija na učenje povezana je s proaktivnim uvjerenjima o kontroli i suočavanjem usmjerenim na problem. S druge strane, orijentacije na izvedbu i izbjegavanje truda povezane su s obrambenim uvjerenjima o kontroli i suočavanju usmjerenom na zaštitu emocija i ega putem skretanja pažnje i ignoriranja, a takve povezanosti očekujemo i u ovom radu.

Iz dosadašnjeg pregleda radova ovog područja možemo vidjeti da u Hrvatskoj gotovo i nema istraživanja o ciljnim orijentacijama, uvjerenjima o kontroli i strategijama suočavanja sa školskim neuspjehom kod darovitih učenika. S obzirom da daroviti učenici sa svojim kognitivnim i motivacijskim uvjerenjima čine specifičnu populaciju, odlučili smo detaljnije analizirati spomenute konstrukte.

2. Cilj i problemi

Cilj ovog istraživanja bio je kvantitativno i kvalitativno ispitati ciljne orijentacije u učenju, uvjerenja o kontroli i suočavanje sa školskim neuspjehom kod darovitih učenika.

U istraživanju su ispitani sljedeći problemi:

1. Ispitati kakva je povezanost ciljnih orijentacija u učenju, uvjerenja o kontroli i suočavanja sa školskim neuspjehom kod darovitih učenika.

Hipoteza: S obzirom na rezultate prethodnih istraživanja (Rijavec i Brdar, 2002; Grant i Dweck, 2003; Roberts i Lowett, 1994), očekujemo pozitivnu povezanost ciljne orijentacije na učenje, proaktivnih uvjerenja o kontroli i suočavanja usmjerenog na problem, kao i pozitivnu povezanost ciljne orijentacije na izvedbu i neakademske orijentacije s obrambenim uvjerenjima o kontroli i zaštitom emocija i ega udaljavanjem.

2. Ispitati postoje li razlike u čestini korištenja različitih ciljnih orijentacija u učenju kod darovitih učenika.

Hipoteza: S obzirom na rezultate prethodnih istraživanja (Schunk i Swartz, 1993; Li i Adamson, 1992; Dweck, 1986), očekujemo statistički značajnu razliku u čestini korištenja različitih ciljnih orijentacija kod darovitih učenika. Pri tome se očekuje da će daroviti učenici najčešće koristiti ciljnu orijentaciju na učenje, a podjednako na izvedbu i neakademsku.

3. Ispitati postoji li razlika u zastupljenosti različitih uvjerenja o kontroli kod darovitih učenika.

Hipoteza: S obzirom na rezultate prethodnih istraživanja (Chan, 1996; Assouline i sur., 2006), očekujemo statistički značajnu razliku u zastupljenosti različitih uvjerenja o kontroli kod darovitih učenika. Pri tome se očekuje da će daroviti učenici u većoj mjeri imati proaktivna, u odnosu na obrambena uvjerenja o kontroli.

4. Ispitati postoje li razlike u zastupljenosti različitih strategija suočavanja sa školskim neuspjehom kod darovitih učenika.

Hipoteza: S obzirom na rezultate prethodnih istraživanja (Preuss i Dubow, 2004; Roberts i Lowett, 1994; Shaunessy i Suldo, 2010), očekujemo statistički značajnu razliku u zastupljenosti različitih strategija suočavanja sa školskim neuspjehom kod darovitih učenika. Pri tome se očekuje da će daroviti učenici u najvećoj mjeri posjedovati strategije suočavanja usmjerene na problem, a podjednako na zaštitu emocija i ega.

5. Kvalitativno analizirati razmišljanja darovitih učenika o ciljnim orijentacijama, uvjerenjima o kontroli i suočavanju sa školskim neuspjehom.

3. Metoda

Istraživanje je provedeno u dva dijela: kvantitativni (upitnici) te kvalitativni (fokusne grupe), tokom svibnja 2017. godine. Uzorak je bio prigodan, a činila su ga djeca iz nekoliko zagrebačkih osnovnih škola, koja su članovi jedne zagrebačke udruge za rad s darovitim učenicima. Općenito govoreći, proces identifikacije darovitih učenika i učlanjenja u udrugu odvija se u 3 etape koje spominju Coleman i Hughes (2009): nominacija, provjeravanje i nadgledanje. Nakon što roditelji i nastavnici nominiraju djecu na način da o njima daju subjektivne podatke putem lista za procjenu, školski psiholog primjenom različitih mjernih testova dobiva objektivne rezultate o darovitosti djeteta. Ukoliko je rezultat djetetovog kvocijenta inteligencije iznad 95. centila, u dogovoru s roditeljima ono postaje članom udruge. U udruzi se prate njegovi interesi, sposobnosti i postignuća te se po potrebi dodatno osmišljavaju programi za svako dijete.

3.1. Sudionici

U kvantitativnom dijelu istraživanja sudjelovalo je ukupno 25 djece. Od toga, 18 je dječaka i 7 djevojčica od 4. do 7. razreda, odnosno od 10 do 13 godina. Prosječna dob je bila *M*=11,04 godine (*SD*=0,98).

U kvalitativnom dijelu istraživanja sudjelovalo je ukupno 12 djece. Pri tome je bilo 8 dječaka i 4 djevojčice, koji pohađaju 5., odnosno 6. razred. Provedene su ukupno dvije fokusne grupe, pri čemu je u jednoj grupi sudjelovalo petero djece iz petog, a u drugoj grupi sedmero djece iz šestog razreda.

3.2. Instrumenti

U kvantitativnom dijelu istraživanja koristio se upitnik sastavljen od: Skale ciljnih orijentacija (Lončarić 2014), Skale uvjerenja o kontroli (Lončarić, 2014) i Skale suočavanja sa školskim neuspjehom (Lončarić, 2014). Prije ispunjavanja upitnika, od djece se tražilo da napišu koji razred pohađaju, te spol i dob.

Skala ciljnih orijentacija (Lončarić, 2014) mjeri vrijednosnu komponentu motivacijskih uvjerenja. Skala se sastoji od 30 čestica koje se grupiraju u tri šire subskale: ciljevi učenja usmjereni na sebe (8 čestica), ciljevi izvedbe usmjereni na druge (14 čestica) i neakademski ciljevi (8 čestica). Zadatak ispitanika je na skali od 1 (uopće ne) do 5 (u potpunosti da) procijeniti u kojoj mjeri se navedene tvrdnje odnose na njih. Prosječni rezultat za pojedinu subskalu dobiven je linearnom transformacijom, iz prosječnih odgovora svih ispitanika na česticama te subskale.

Subskala ciljeva učenja usmjerenih na sebe odnosi se na cilj približavanja učenju (cilj usvajanja znanja/vještina) i cilj izbjegavanja pogrešaka (perfekcionizam usmjeren na sebe) (*„Važno mi je napredovati u nekim znanjima i vještinama“*), a njena pouzdanost iznosi 0,81 (Lončarić, 2014).

Subskala ciljeva izvedbe usmjerenih na druge odnosi se na cilj približavanja kompeticiji (biti bolji od drugih), cilj izbjegavanja kompeticije (izbjeći biti lošiji od drugih), cilj samozaštite (izbjeći izgledati glupo) i cilj samopromocije (nastojati izgledati pametno) (*„Želim imati bolje ocjene od drugih učenika u razredu“*). Njena pouzdanost iznosi 0,83 (Lončarić, 2014).

Subskala neakademskih ciljeva odnosi se na cilj izbjegavanja rada i socijalni cilj (*„Želim što manje vremena potrošiti na školske obaveze“*), a njena pouzdanost iznosi 0,8 (Lončarić, 2014).

Skala uvjerenja o kontroli (Lončarić, 2014) predstavlja mjeru kognitivnih uvjerenja relevantnih za samoregulirano učenje, te mjeri opća uvjerenja o kontroli, uvjerenja o sredstvima potrebnim za ostvarenje ciljeva i uvjerenja učenika o prirodi inteligencije.

Skala se sastoji od 20 čestica koje se grupiraju u dvije šire subskale: proaktivna uvjerenja o kontroli (8 čestica) i obrambena uvjerenja o kontroli (12 čestica). Zadatak ispitanika je na skali od 1 (uopće ne) do 5 (u potpunosti da) procijeniti u kojoj mjeri se navedene tvrdnje odnose na njih. Prosječni rezultat za pojedinu subskalu dobiven je linearnom transformacijom, iz prosječnih odgovora svih ispitanika na česticama te subskale.

Subskala proaktivnih uvjerenja o kontroli odnosi se na uvjerenje da se trudom može postići uspjeh i opće uvjerenje o mogućnosti kontrole u situacijama učenja (*„Sve se može naučiti uz dovoljno truda i rada“*). Njena pouzdanost iznosi 0,86 (Lončarić, 2014).

Subskala obrambenih uvjerenja o kontroli odnosi se na uvjerenja da vanjski čimbenici ili sposobnost određuju uspjeh te uvjerenje da je inteligencija stabilna, nepromjenjiva osobina učenika (*„Uspjeh u školi više ovisi o nastavniku i sreći nego o trudu“*). Njena pouzdanost iznosi 0,8 (Lončarić, 2014).

Skala suočavanja sa školskim neuspjehom (Lončarić, 2014) mjeri samoprocjenu nastojanja učenika da se suoče sa školskim neuspjehom i strategije samoregulacije koje se aktiviraju nakon doživljenog neuspjeha.

Skala se sastoji od 38 čestica koje se grupiraju u tri šire subskale: suočavanje usmjereno na problem (8 čestica), zaštita emocija udaljavanjem (14 čestica) i zaštita ega udaljavanjem (16 čestica). Zadatak ispitanika je na skali od 1 (nikada nisam tako radio) do 5 (uvijek tako radim) procijeniti u kojoj mjeri koriste navedene strategije kada se suoče s lošom ocjenom ili ocjenom koja je lošija od očekivane. Prosječni rezultat za pojedinu subskalu dobiven je linearnom transformacijom, iz prosječnih odgovora svih ispitanika na česticama te subskale.

Subskala suočavanja usmjerenog na problem odnosi se na aktivno rješavanje problema i razmišljanje o problemu *(„Smišljam načine kako ispraviti ocjenu“*), a njena pouzdanost iznosi 0,8 (Lončarić, 2014).

Subskala zaštita emocija udaljavanjem odnosi se na izbjegavanje, maštanje i skretanje pažnje *(„Poželim da ta loša ocjena jednostavno nestane“*). Njena pouzdanost iznosi 0,84 (Lončarić, 2014).

Subskala zaštita ega udaljavanjem odnosi se na ignoriranje problema, ismijavanje problema te odustajanje i reinterpretaciju *(„Pomirim se s lošom ocjenom jer ništa drugo ne mogu učiniti“*). Njena pouzdanost iznosi 0,83 (Lončarić, 2014).

Za kvalitativni dio istraživanja konstruiran je set pitanja koji pobliže propituje darovite učenike o ciljnim orijentacijama, uvjerenjima o kontroli i suočavanju sa školskim neuspjehom, s ciljem boljeg razumijevanja tih konstrukata. Popis pitanja nalazi se u prilogu 1.

3.3. Postupak

Istraživanje je provedeno tijekom svibnja 2017. godine u prostorima udruge za rad s darovitim učenicima.

Prije provedbe istraživanja zatražila se dozvola udruge koju pohađaju daroviti učenici, davanjem pismenog obrasca s informacijama o istraživanju. Također, tražila se pismena suglasnost roditelja za sudjelovanje njihove djece u istraživanju, obzirom da su u istraživanju sudjelovala djeca mlađa od 14 godina (Ajduković i Kolesarić, 2003). Iako udrugu pohađaju djeca različitih dobnih skupina, za istraživanje je odabran prigodan uzorak učenika od 4. do 7. razreda, jer Lončarić (2014) naglašava kako su upitnici razumljivi djeci od 10 godina nadalje. Roditeljima je pismenim putem objašnjena svrha i trajanje istraživanja, povjerljivost dobivenih podataka uz zaštitu privatnosti sudionika, dobrovoljnost sudjelovanja te pravo na odustajanje od istraživanja. Pritom su na raspolaganju imali tjedan dana da razmisle ili se jave ukoliko im nešto nije jasno, no svi obaviješteni roditelji su dali pristanak.

Nakon dobivenog pristanka roditelja, djeca su u početnim terminima radionica na koje inače dolaze u udrugu grupno ispunjavala upitnike, uz prisustvo voditelja radionice i autorice rada. Prije početka ispunjavanja, djeci je pročitana uputa u kojoj se naglašava anonimnost njihovih odgovora, kao i mogućnost odustajanja u bilo kojem trenutku. Rečeno im je da imaju dovoljno vremena za ispunjavanje upitnika. Također, od njih se tražila potpuna iskrenost te im se pružilo dodatno pojašnjenje ukoliko nisu razumjeli pojedinu tvrdnju. Ispunjavanje upitnika trajalo je u prosjeku 20 minuta, a po završetku su djeca nagrađena čokoladicom.

Po završetku kvantitativnog dijela istraživanja, za fokusne grupe prigodno su odabrana djeca 5. i 6. razreda obzirom na termin pohađanja radionice. Roditeljima je tjedan dana prije na mail poslana obavijest o terminu provođenju fokusnih grupa. Obzirom da su prethodno dali suglasnost za sudjelovanje njihove djece u istraživanju, u mailu im je rečeno da jave ukoliko njihovo dijete ne može ostati u fokusnoj grupi nakon radionice, no to se nije dogodilo. Dvije fokusne grupe provedene su u razmaku od tjedan dana, pri čemu je djeci naglašeno kako će se razgovor snimati, no da su podaci i dalje povjerljivi te da će koristiti isključivo u istraživačke svrhe. Također im je rečeno da mogu odustati od sudjelovanja te da budu potpuno iskreni u

svojim odgovorima. Obje fokusne grupe trajale su u prosjeku 30 minuta, a djeca su po završetka razgovora nagrađena keksima.

4. Rezultati

4.1. Kvantitativna analiza

Kako bismo ispitali navedene probleme, izračunali smo deskriptivne podatke, korelacije ciljnih orijentacija, uvjerenja o kontroli i suočavanja sa školskim neuspjehom te razlike u navedenim konstruktima kod darovitih učenika.

Prije početka obrade rezultata, testiran je normalitet distribucija Kolmogorov-Smirnovljevim testom. Također, izračunati su i deskriptivni podaci za sve korištene subskale u istraživanju.

Tablica 1. *Prikaz deskriptivnih podataka za rezultate na Upitnicima ciljnih orijentacija, uvjerenja o kontroli i suočavanja sa školskim neuspjehom (N=25)*

	M	*SD*	*min*	*max*	*K-S*	*C*	*q*
Orijentacija na učenje	3,73	0,83	2,25	5	0,10	3,75	0,75
Orijentacija na izvedbu	2,69	0,78	1,21	3,93	0,11	2,79	0,68
Neakademska orijentacija	3,22	0,81	1	4,63	0,12	3,38	0,63
Proaktivna uvjerenja o kontroli	4,15	0,59	2,25	5	0,16	4,13	0,31
Obrambena uvjerenja o kontroli	2,27	0,64	1	3,17	0,18	2,17	0,54
Suočavanje usmjereno na problem	3,96	0,98	1,25	5	0,17	4,25	0,44
Zaštita emocija udaljavanjem	2,86	0,90	1,14	4,21	0,12	3	0,75
Zaštita ega udaljavanjem	2,62	0,60	1,19	3,5	0,10	2,56	0,41

Iz tablice 1 vidimo kako su ispitanici u prosjeku najviše orijentirani na učenje (*M*=3,73), u sličnoj mjeri posjeduju i neakademsku orijentaciju (*M*=3,22), dok je aritmetička sredina orijentacije na izvedbu tek nešto viša od prosjeka (*M*=2,69). Ispitanici u prosjeku posjeduju veća proaktivna (*M*=4,15) u odnosu na obrambena uvjerenja o kontroli (*M*=2,27). Nadalje, prosječna vrijednost suočavanja usmjerenog na problem (*M*=3,96) viša je u odnosu na podjednake prosječne vrijednosti zaštita emocija (*M*=2,86) i ega (*M*=2,62) udaljavanjem.

Također, valja napomenuti kako su se ovim istraživanjem htjele saznati i rodne razlike u konstruktima od interesa, no njihova analiza nije mogla biti provedena zbog nejednakog omjera dječaka (*N*=18) i djevojčica (*N*=7) u uzorku, ali i općenito malog broja djevojčica u uzorku.

Pošto su izračunati deskriptivni podaci, prešli smo na same probleme istraživanja.

Prvi problem našeg istraživanja bio je ispitati kakva je povezanost ciljnih orijentacija u učenju, uvjerenja o kontroli i suočavanja sa školskim neuspjehom kod darovitih učenika. Iz tog razloga izračunali smo Spearmanove koeficijente korelacije između svih varijabli u istraživanju.

Tablica 2. *Prikaz Spearmanovih korelacija između ciljnih orijentacija u učenju, uvjerenja o kontroli i suočavanja sa školskim neuspjehom (N=25)*

	Na učenje	Na izvedbu	Neakademska	Proaktivna	Obrambena	Na problem	Zaštita emocija	Zaštita ega
Na učenje	1	,123	-,489*	,458*	-,373	,653**	-,031	-,150
Na izvedbu		1	,440*	-,180	,459*	,057	,368	-,102
Neakademska			1	-,423*	,588**	-,418*	,209	,104
Proaktivna				1	-,422*	,274	-,163	,079
Obrambena					1	-,281	,404*	,257
Na problem						1	,178	-,184
Zaštita emocija							1	,394

* p < ,05
** p < ,01

Iz tablice 2 vidljivo je kako učenici koji više koriste neakademsku ciljnu orijentaciju, više koriste i ciljnu orijentaciju na izvedbu, te su pritom manje skloni koristiti ciljnu orijentaciju na učenje. Učenici s proaktivnim uvjerenjima o kontroli značajno manje imaju obrambena uvjerenja o kontroli.

Ciljnu orijentaciju na učenje koriste učenici koji se sa školskim neuspjehom suočavaju pomoću strategija usmjerenih na problem, kao i oni koji posjeduju proaktivna uvjerenja o kontroli. Ciljna orijentacija na izvedbu, kao i neakademska orijentacija, prisutna je kod učenika koji ujedno posjeduju obrambena uvjerenja o kontroli. Kod učenika koji koriste neakademsku orijentaciju manje su izražena proaktivna uvjerenja o kontroli i suočavanje usmjereno na problem. Učenici s obrambenim uvjerenjima o kontroli pri školskom neuspjehu u većoj mjeri koriste suočavanje usmjereno na zaštitu emocija udaljavanjem.

Drugi problem našeg istraživanja bio je ispitati postoji li razlika u čestini korištenja različitih ciljnih orijentacija u učenju kod darovitih učenika. Provedenim Friedmanovim testom pokazano je da postoji statistički značajna razlika u korištenju ciljnih orijentacija (χ^2(2, 25)=13,00; p<,01). Dalje nas je stoga zanimalo između kojih ciljnih orijentacija postoje statistički značajne razlike. U tu svrhu koristili smo Wilcoxonov test sume rangova uz *Bonferroni* korekciju s razinom značajnosti od p<0,017. Provedenom analizom zaključujemo kako postoji statistički značajna razlika u čestini korištenja ciljeva usmjerenih na izvedbu i na učenje (z=-3.565, p<,001), u smjeru češćeg korištenja ciljeva usmjerenih na učenje. Također,

postoji statistički značajna razlika u čestini korištenja neakademskih i ciljeva usmjerenih na izvedbu (z=-2.686, p=0,007), u smjeru većeg korištenja neakademskih ciljeva.

Dakle, daroviti učenici preferiraju ciljnu orijentaciju na učenje nad ciljnom orijentacijom na izvedbu, kao i neakademsku ciljnu orijentaciju nad ciljnim orijentacijom na izvedbu. S druge strane, u jednakoj mjeri koriste ciljnu orijentaciju na učenje i neakademsku orijentaciju.

Treći problem našeg istraživanja bio je ispitati postoji li razlika u zastupljenosti različitih uvjerenja o kontroli kod darovitih učenika. Provedenim Wilcoxonovim testom sume rangova dobiveno je kako postoji statistički značajna razlika u zastupljenosti uvjerenja o kontroli (z=-4.373, p<,001), na način da daroviti učenici više koriste proaktivna u odnosu na obrambena uvjerenja o kontroli (medijani proaktivnih i obrambenih uvjerenja iznose 4,13 i 2,17). Dakle, daroviti učenici u većoj mjeri vjeruju u mogućnost kontrole u situacijama učenja, kao i da trud određuje uspjeh.

Četvrti problem našeg istraživanja bio je ispitati postoji li razlika u korištenju različitih strategija suočavanja sa školskim neuspjehom kod darovitih učenika. Provedenim Friedmanovim testom pokazano je da postoji statistički značajna razlika u korištenju različitih strategija (χ^2(3, 25)=61,46; p<,01). Kako bismo ispitali između kojih strategija suočavanja sa školskim neuspjehom postoje statistički značajne razlike, koristili smo Wilcoxonov test sume rangova uz *Bonferroni* korekciju s razinom značajnosti od p<0,017. Provedenom analizom zaključujemo kako postoji statistički značajna razlika u čestini korištenja strategija usmjerenih na zaštitu emocija i na problem (z=-3.888, p<,001), u smjeru češćeg korištenja strategija usmjerenih na problem. Također, postoji statistički značajna razlika u čestini korištenja strategija usmjerenih na zaštitu ega i na problem (z=-3.943, p<,001), u smjeru češćeg korištenja strategija usmjerenih na problem.

Dobiveni podaci ukazuju kako daroviti učenici u usporedbi sa suočavanjem usmjerenim na zaštitu emocija i ega udaljavanjem više koriste suočavanje usmjereno na problem, dok nema razlike u korištenju suočavanja usmjerenog na zaštitu emocija i ega udaljavanjem.

4.2. Kvalitativna analiza

U ovom istraživanju koristili smo kvalitativnu metodologiju jer smo željeli pomnije ispitati razmišljanja darovitih učenika o ciljnim orijentacijama u učenju, uvjerenjima o kontroli i suočavanju sa školskim neuspjehom. Obzirom na manjak hrvatskih istraživanja na tom području, odlučili smo im postaviti i pitanja koja nisu usko vezana uz ciljne konstrukte, ali proširuju njihovo razumijevanje. Pitanja su se odnosila na stavove prema školi i drugim učenicima u razredu, kao i na percipirani odnos s roditeljima i nastavnicima. Analiza je provedena temeljem transkripata dviju održanih fokusnih grupa s darovitim učenicima 5. i 6. razreda osnovne škole. Njome su se izdvojile glavne teme koje su podijeljene u dva dijela; prvi dio odnosi se specifično na razmišljanja darovitih učenika o ciljnim konstruktima, dok je drugi dio nastao temeljem odgovora o školskom okruženju i odnosu s roditeljima i nastavnicima.

Obzirom na odgovore darovitih učenika o ciljnim konstruktima, formirane su sljedeće kategorije: (1) razlog učenja, (2) uzrok dobrih i loših ocjena i (3) reakcije na loše ocjene. U tablici 3 prikazane su podgrupe navedenih kategorija, kao i pripadni citati za svaku podgrupu.

Tablica 3. Podgrupe i citati darovitih učenika po kategorijama odgovora o ciljnim konstruktima

Kategorije	**Podgrupe**	**Citati**
Razlog učenja	Zanimljivi predmeti	*„Pa, samo zanimljivo gradivo. Jer recimo, ako učiš povijest i ako učiš Rim i ako ti je zanimljivo njihovi običaji i to.“*
	Primjena u životu	*„Ja volim učiti tipa matematiku zato što nam to em koristi u životu i em na primjer sad, dođe netko u trgovinu i ide si kupit 2 čipsa i ima 10 kuna, pa izračuna jel ima dosta il ne.“*
	Upis u srednju školu	*„(...) predmete učim i zbog prosjeka, da bi se mogao upisati na neki dobar posao, prvenstveno u dobru srednju školu ili gimnaziju.“*
	Strah od loše ocjene/ne osramotiti se	*„(...) većinom me potiče strah da neću dobit 5, il 4.“* *„(...) a i to, da ja sad dođem, npr. usmeno, i da ja sad se ne osramotim.“*
Uzrok dobrih i loših ocjena	Trud	*„Ali većinom ono što smo mi naučili.“* *„S tim koliko učimo i koliko se trudimo.“*
	Sposobnosti	*„Ili nekima ne ide matematika. Meni to nije jasno, ali nekim ljudima jednostavno, ko da ne mogu riješit neki zadatak iz matematike. Ne znam šta se njima događa u glavi, al oni ne mogu riješit zadatak iz matematike.“*
	Osobine nastavnika	*„Isto ovisi možda i o profesorima, jer možda neki predmet, koji nam je profesor draži, nam je lakše učit, a možda neki predmet čiji je profesor neki strogi baš ne volimo i možda nam je to malo teže.“*

		„(…) al to je samo zato što mi imamo nepravednu profesoricu koja nas ocjenjuje u usporedbi sa jednom lektirom od djevojčice kojoj piše mama.“
Reakcije na loše ocjene	Učenje	*„Pokušavamo je ispravit. Javljamo se.“* *„Više učimo taj predmet.“*
	Tuga/bijes	*„Pa mislim, bila sam jako tužna kad sam dobila ocjenu.“* *„(…) ili istučem jastuk makar ne znam šta mi je on skrivio, ili uzmem neku loptu pa je gađam u zid i pustim da me pogodi u glavu.“* *„I onda najčešće udaram zid, jednom sam slušala pjesmu I hate you.“*
	Skretanje pažnje	*„Ja kad dobijem lošu ocjenu, ja nekako najbolje zaboravim na to kad sviram.“* *„Idem na atletiku i na dramsku. To mi pomaže da zaboravim.“* *„Ja se bavim elektronikom i to mi pomaže isto da zaboravim.“*

Kao što vidimo iz tablice 3, daroviti učenici kao razloge učenja najčešće navode zanimljivost samih predmeta, primjenu u životu, upis u srednju školu i strah od loše ocjene zbog koje bi se mogli osramotiti. Kao uzroke dobrih i loših ocjena prepoznaju trud, sposobnosti i osobine nastavnika. Na lošu ocjenu reagiraju daljnjim učenjem, tugom ili bijesom, te skretanjem pažnje.

Obzirom na odgovore darovitih učenika o školskom okruženju i odnosu s roditeljima i nastavnicima, formiranje su sljedeće kategorije: (1) ponašanja nastavnika, (2) reakcije roditelja na ocjene, (3) razmišljanje o školskom okruženju i (4) izvori nezadovoljstva školom. U tablici 4 prikazane su podgrupe navedenih kategorija, te pripadni citati za svaku podgrupu.

Tablica 4. Podgrupe i citati darovitih učenika po kategorijama odgovora o školskom okruženju i odnosu s roditeljima i nastavnicima

Kategorije	**Podgrupe**	**Citati**
Ponašanja nastavnika	Pozitivna	*„Povijest volim učit većinom zato što profesor piše jako dobre testove. Prije testa nam kaže koje lekcije trebamo znati i u bilježnice napišemo samo natuknice što trebamo u udžbeniku pogledat.“*
	Negativna	*„Recimo oni ti daju previše zadaće i sad recimo imaš engleski, nogomet ili tak neki trening, i onda kada recimo ti ne doneseš taj dan zadaću u školu, onda te špotaju, joj imao si to i to. A obično ti piše u imeniku da imaš izvanškolske aktivnosti, i onda ti oni kao, profesori uvijek misle da je njihov predmet najvažniji. Meni profesorica likovnog, ako ti sad ne dovršiš to i to, onda ćeš to morat obavezno sljedeći sat, makar ćeš sljedeći sat morat radit još jedan rad.“*

		„A oko tog što ste rekli, pritiska, dosta pritiska profesori na testovima daju. Skroz te izbace iz stroja, i zabrinut sam, jer ono.. i onda kad netko npr. brzo završi, onda profesor kaže, dobro, ti si brzo završio, tebi ću strože ocjenjivat.“
Reakcije roditelja na dobre ocjene	Nagrade	*„Meni tata svaki put kad dobijem 5 iz nečega iz čeg imam prosjek 4, onda me on odvede u restoran ili tako nešto što ja volim.“* *„Meni tata za kraj školske godine kad se potrudim, da nekakvu sitnicu onako...ali sitnice...slušalice ili tako...“*
na loše ocjene	Zabrane	*„Meni kažu da ne smijem ić van s prijateljima, da ne smijem kompjuter.“* *„Pa recimo, da ne gledam tv dok ne naučim što smo taj dan radili.“*
	Razumijevanje	*„Uvijek kad dobijem neku lošu ocjenu, mama i tata mi često kažu, pa dobro ispravit ćeš.“* *„Moja mama, okej, sljedeći put ćeš se više potrudit.“*
	Pomaganje u učenju	*„(...) ali onda s mamom ili tatom učim da ispravim tu ocjenu, i onda ju ispravim i dobijem bolju ocjenu.“* *„Kad ja dobijem lošu ocjenu, onda se ljute, ali to je samo privremena reakcija, kasnije mi pomognu da to ispravim.“*
Razmišljanja o školskom okruženju	O lošim učenicima	*„Ali cijelo vrijeme je po školi, on nikad ne stigne učit, mislim ne da ne stigne, nego uvijek nešto radi samo da ne bi učio. I onda se rasplače kad dobije nešto loše.“* *„Mislim nema lošeg učenika. Al ima lijenog učenika, kojemu se ne da ni učit, ni ponavljat, ni doma pisat zadaću, nego samo dođe u školu te pojma nema.“* *„Jedan ima problema, takav se rodio, rodio se rano pa ima neke... ne znam kak se to kaže, jako brzo zaključuje al ne promisli, i onda kad mu ti nešto kažeš samo se izdere na tebe, a samo mu želiš pomoć. A drugi je malo hiperaktivan, okreće se pod satom, a kada ga pita usmeno zna za 4 i 3, a kad bi učio, znao bi bez problema za 5. A jedan učenik ima problema jer su mu se roditelji rastali, zato ne uči. A jedan učenik je jako lijen i divi se kada dobije 2.“*
	O dobrim učenicima	*„(...) no to što smo pametni, mi se i dalje moramo truditi. Može biti jedno najpametnije dijete na svijetu, no ne da mu se ništa i dobiva samo jedinice, a može biti jedno dijete koje i nije tolko pametno, ali uči, ponavlja, te dobiva petice radi toga.“* *„Pametno dijete nije ono, rodi se a već zna o svemu i svačemu, tko je bio Julije Cezar i sva ta čuda, nego je stvar u tome da pametno dijete ima dobar kliker, da ono može pročitati jednu rečenicu, da će ono memorizirat.“* *„Netko može biti pametan ali jednostavno ima loše ocjene iz nekog predmeta ako, profesorica mu zamjerila, ili mu taj predmet jednostavno ne ide.“*

	Ocjene	*„Ali, slažem da se da kad, npr. dobijem neku jedinicu iz testa, da me tjeraju da više učim.“* *„U biti nekada zabrane dobro dođu jer neka djeca su jednostavno ovisna o nekoj stvari i dok im se to ne makne neće naučiti određenu stvar i onda neće moći naučiti za kasnije.“* *„(...) al se ne želim hvalit pred svima koji su dobili loše ocjene jer bi ih moglo to rastužiti.“*
Izvori nezadovoljstva školom	Beskorisni predmeti	*„Neke predmete smatram pomalo gubitkom vremena. Priroda, prošle godine smo učili dobro gradivo, kao stanice, DNA i te stvari, al ove godine učimo sve biljke koje žive na travnjaku.“* *„Ja od svih predmeta najnajnajmanje volim glazbeni i likovni, to su trebali bit izborni predmeti, jer npr. sad netko zna dobro crtati, a ne zna dobro pjevati, dobije jedan iz glazbenog.“* *„(...) al neki predmeti isto neće trebat kasnije u životu, npr. likovni, jer nitko me neće nikad tražit da ja nešto sad nacrtam, osim ako će mi to bit posao, al onda ću učit samo to vjerojatno.“*
	Metode ispitivanja	*„Ja imam takav problem kod tehničkog. Imam prosjek iz tehničkog 4.5, a pišemo ispit, dobijemo komad papira i moramo napisat šta smo naučili u drugom polugodištu i onda nam je to ocjena. Šta ako se njemu tekst ne sviđa, dobiješ manju ocjenu, ako nisi ajmo reć literaturno pismen. A ako dobro napišeš, ajmo reć poetično, onda će ti dat 5.“* *„Ja sam samo htio reć, kod ovih ispitivanja, mi pišemo jako malo testova na godinu, i puno nas pitaju i to mi je loše zato jer, u testu uvijek možemo nešto prebrisati kad shvatimo da je krivo, a u ispitivanju čim ja nešto krivo kažem odmah mi ode manji bod, ne stignem se ispravit*.“
	Manjak slobodnog vremena	*„Škola oduzima dosta vremena, i taman kada napravim sve obaveze za školu onda imam trening, ili moram negdje ić. Tako da slobodnog vremena nema previše preko tjedna.“* *„I onda je isto problem, da kad učimo preko vikenda za testove, moramo cijelu subotu iskoristit za učenje i onda tek u nedjelju moramo radit zadaće. Onda bi bilo bolje da vikend ima 3 dana.“*

Kao što je vidljivo iz tablice 4, daroviti učenici prepoznaju pozitivna, ali i negativna ponašanja nastavnika. Njihovi roditelji ih za dobre ocjene nagrađuju, dok na loše ocjene reagiraju zabranama, razumijevanjem i pomaganjem u učenju. Kada je riječ o školskom okruženju, imaju određena mišljenja o lošim i dobrim učenicima, kao i općenito o ocjenama. Kao izvore nezadovoljstva školom prepoznaju predmete koji su im beskorisni, metode ispitivanja i manjak slobodnog vremena.

5. Rasprava

Ovim istraživanjem željeli smo kvantitatvno i kvalitativno ispitati ciljne orijentacije u učenju, uvjerenja o kontroli i suočavanje sa školskim neuspjehom kod darovitih učenika. Pritom smo željeli utvrditi kakva je povezanost navedenih konstrukata te postoje li razlike, i u kojem smjeru, u njihovom korištenju. Također, zanimalo nas je kakva su razmišljanja darovitih učenika o ciljnim konstruktima kako bismo o njima dobili potpuniju sliku.

5.1. Povezanost ciljnih orijentacija u učenju, uvjerenja o kontroli i suočavanja sa školskim neuspjehom kod darovitih učenika

Prvi problem našeg istraživanja bio je ispitati povezanost ciljnih orijentacija u učenju, uvjerenja o kontroli i suočavanja sa školskim neuspjehom kod darovitih učenika. Pri tome smo očekivali pozitivnu povezanost ciljne orijentacije na učenje, proaktivnih uvjerenja o kontroli i suočavanja usmjerenog na problem, kao i pozitivnu povezanost ciljne orijentacije na izvedbu i neakademske orijentacije s obrambenim uvjerenjima o kontroli i zaštitom emocija i ega udaljavanjem (Rijavec i Brdar, 2002; Grant i Dweck, 2003; Roberts i Lowett, 1994).

Dobiveni rezultati djelomično su u skladu s očekivanjima. Ciljna orijentacija na učenje pozitivno je povezana sa suočavanjem usmjerenim na problem i sa proaktivnim uvjerenjem o kontroli. Naime, konzistentan nalaz u drugim istraživanjima je da učenici s usvojenom orijentacijom na učenje doživljeni neuspjeh vide kao priliku da se idući put više potrude i budu bolji (Mueller i Dweck, 1998; Grant i Dweck, 2003). Učenici orijentirani na učenje stoga su spremni aktivno se usmjeriti na rješenje problema (Brdar i Bakarčić, 2006), što je ovim istraživanjem i potvrđeno, no samo ako su pritom orijentirani na učenje.

Jedan od nalaza ovog istraživanja jest i da su obrambena uvjerenja o kontroli povezana sa strategijama suočavanja usmjerenim na zaštitu emocija. Takvi učenici smatraju da jednostavno ne mogu učiniti ništa u vezi ispravljanja loše ocjene, pa joj ni ne pokušavaju aktivno pristupiti (Lončarić, 2007). Iako je već rečeno kako suočavanje usmjereno na emocije može imati i adaptivnu funkciju (Brdar i Bakarčić, 2006), ovdje se radi o učenicima koji pritom vjeruju kako nemaju kontrolu nad svojim neuspjesima, što može povećati rizik od neprilagođenih obrazaca ponašanja kao što su samoispunjavajuće proročanstvo ili naučena bespomoćnost (Peterson i Stunkard, 1992).

Govoreći o obrambenim uvjerenjima o kontroli, ovim istraživanjem pokazano je kako je s njima pozitivno povezana ciljna orijentacija na izvedbu i neakademska orijentacija, što je

u skladu s rezultatima prethodnih istraživanja (Rijavec i Brdar, 2002; Grant i Dweck, 2003). Naime, orijentacija na izvedbu dobar je prediktor vjerovanja da se uspjeh temelji na sposobnostima (Grant i Dweck, 2003). Obzirom da je neakademska orijentacija negativno povezana s proaktivnim uvjerenjima o kontroli, moguće je i da su daroviti učenici kojima je bitno natjecanje uvjereni kako moraju biti najbolji, a kada im loša ocjena poljulja to uvjerenje, počinju se smatrati nesposobnima i izbjegavaju daljnji trud.

S druge strane, istraživanjem nije dokazana povezanost ciljne orijentacije na izvedbu i neakademske orijentacije sa zaštitom emocija i ega udaljavanjem. Ipak, dokazana je negativna povezanost neakademske orijentacije i suočavanja usmjerenog na problem. Općenito govoreći, učenici orijentirani na izbjegavanje truda ne posjeduju adekvatne mehanizme za nošenje sa stresom (Zuckerman, Kieffer i Knee, 1998), pa se ne mogu usmjeriti na učenje dok su još pod dojmom neugodnih emocija koje prate loše ocjene (Brdar i Rijavec, 1997).

5.2. Razlike u čestini korištenja različitih ciljnih orijentacija u učenju kod darovitih učenika

Drugi problem našeg istraživanja bio je ispitati postoji li razlika u čestini korištenja različitih ciljnih orijentacija u učenju kod darovitih učenika. Pri tome smo očekivali da razlika postoji, i to u smjeru najčešćeg korištenja ciljne orijentacije na učenje, a podjednakog na izvedbu i neakademske orijentacije (Schunk i Swartz, 1993; Li i Adamson, 1992; Dweck, 1986).

Obzirom na dobivene rezultate, zaključujemo kako su oni djelomično u skladu s očekivanjima. Daroviti učenici koriste orijentaciju na učenje češće nego orijentaciju na izvedbu, što se poklapa s rezultatima istraživanja Schunka i Swartza (1993) i Schapira i suradnika (2009). Ovakav rezultat ide darovitim učenicima u prilog, jer iako i orijentacija na učenje i na izvedbu rezultiraju akademskim uspjehom, učenici orijentirani na učenje bolje su psihološki prilagođeni (Neumeister, 2004).

Nalaz koji se ne poklapa s našim očekivanjima jest to da daroviti učenici u jednakoj mjeri posjeduju orijentaciju na učenje i neakademsku orijentaciju. Čini se da nije uvijek slučaj da daroviti učenici žele više učiti, a da im je manje stalo do popularnosti u razredu i izbjegavanja truda. Da su daroviti učenici zaista popularna skupina u razredima ukazao je još Miller (1956), a potvrdio i Gallagher (2015), koristeći se procjenama ostale djece u razredu. S druge strane, o „zabušavanju“ darovitih učenika radi društva govore Phillips i Lindsay (2006), ističući kako darovitost nije uvijek socijalno prihvatljiva te da daroviti učenici zato mogu ulagati manje truda u učenje.

Rezultat nesukladan našim očekivanjima jest i da daroviti učenici u većoj mjeri koriste neakademsku orijentaciju u odnosu na orijentaciju na izvedbu. Ipak, valja imati na umu kako se ovdje radi o malom i prigodnom uzorku, zbog čega je moguće da se ovaj rezultat odnosi samo na njega. Obje orijentacije mogu pritom nepovoljno djelovati na psihološko zdravlje učenika, stvarajući stres i anksioznost. Zadaća je škole stoga osigurati psihološku i emocionalnu potporu darovitim učenicima te stvoriti okruženje u kojem se uspjeh cijeni i poželjan je.

5.3. Razlike u zastupljenosti uvjerenja o kontroli kod darovitih učenika

Treći problem našeg istraživanja bio je ispitati postoji li razlika u zastupljenosti uvjerenja o kontroli kod darovitih učenika. Pri tome smo očekivali da razlika postoji, i to u smjeru češćeg korištenja proaktivnih, u odnosu na obrambena uvjerenja o kontroli (Chan, 1996; Assouline i sur., 2006).

Dobiveni rezultati potvrđuju naša očekivanja jer daroviti učenici vjeruju kako je za ostvarenje ciljeva potreban trud te da imaju kontrolu nad učenjem. Sličan nalaz dobili su i Guskin, Okolo, Zimmerman i Peng (1986), koji su ispitujući darovite učenike o uzrocima darovitosti zaključili da su im za iznadprosječna postignuća važni trud i vježba. Osjećaj kontrole nad učenjem ujedno podrazumijeva i inkrementalan pogled na inteligenciju, odnosno vjerovanje kako je ona fluidna i podložna promjeni (Dweck i Leggett, 1988). Takav pogled imaju i daroviti učenici (Dai i Feldhusen, 1996), što je potvrđeno i našim istraživanjem. Naime, u našem uzorku daroviti učenici značajno manje od proaktivnih posjeduju obrambena uvjerenja o kontroli, u koja spadaju fiksna uvjerenja o inteligenciji kao nepromjenjivoj sposobnosti (Lončarić, 2014). Iz tog razloga oni ne vide neuspjeh kao odraz svoje inteligencije, već kao manjak truda.

Dobiveni rezultat zanimljiv je i iz sljedećeg razloga. U ovom istraživanju daroviti učenici pohađaju specifičnu udrugu za darovitu djecu u koju su selekcionirani zahvaljujući svojoj inteligenciji. Dakle, svjesni su da ih njihove sposobnosti čine darovitima, no kada definiraju razloge uspjeha, prepoznaju i važnost truda. To je i u skladu s teorijom „atribucijske asimetričnosti“ koju su predložili Dai i suradnici (1998). Daroviti učenici shvaćaju da je „biti pametan“ važno, ali ne i dovoljno za uspjeh, te da zadaci pred njima također zahtijevaju trud i znanje.

5.4. Razlike u zastupljenosti različitih strategija suočavanja sa školskim neuspjehom kod darovitih učenika

Četvrti problem našeg istraživanja bio je ispitati postoji li razlika u zastupljenosti različitih strategija suočavanja sa školskim neuspjehom kod darovitih učenika. Pri tome smo očekivali da razlika postoji, u smjeru najvećeg posjedovanja strategija usmjerenih na problem, a podjednakog na zaštitu emocija i ega udaljavanjem (Preuss i Dubow, 2004; Roberts i Lowett, 1994; Shaunessy i Suldo, 2010).

Dobiveni rezultati potvrđuju naša očekivanja jer daroviti učenici češće koriste strategije suočavanja usmjerene na problem u odnosu na ostale dvije. Samim time manje su skloni nadati se da će se problem sam riješiti ili pak usmjeriti se na umanjivanje neugodnih emocija. Stavljanje emocija u drugi plan i aktivan pristup problemu mogao bi biti indikator adaptivnog ponašanja, što je u skladu s postavkama modela prilagođenog darovitog djeteta koje preuzima odgovornost za probleme (Sowa i May, 1997).

Obzirom da se u našem istraživanju suočavanje usmjereno na zaštitu emocija koristi jednako često kao suočavanje usmjereno na zaštitu ega, možemo reći da navedene strategije ne isključuju jedna drugu. Primjerice, strategije izbjegavanja i ignoriranja problema vrlo su slične u svojoj primjeni jer uključuju nastojanje da se ne razmišlja o lošoj ocjeni. Pritom Lončarić (2006) smatra da su strategije ignoriranja i odustajanja kao zaštite ega neadaptivne, a da je ismijavanje, odnosno korištenje humora adaptivno. Moguće je da bi te neadaptivne strategije dovele do obrazaca ponašanja poput naučene bespomoćnosti, ako učenik počne vjerovati da ne može utjecati na lošu ocjenu i da nikad neće uspjeti u tom predmetu. S druge strane, šala na vlastiti račun može služiti kao katalizator napetosti (Smith, Ascough, Ettinger i Nelson, 1971) i tako darovitim učenicima pomoći ukoliko im loša ocjena predstavlja stres.

5.5. Razmišljanja darovitih učenika o ciljnim orijentacijama u učenju, uvjerenjima o kontroli i suočavanju sa školskim neuspjehom

Peti problem našeg istraživanja bio je kvalitativno analizirati razmišljanja darovitih učenika o ciljnim orijentacijama, uvjerenjima o kontroli i suočavanju sa školskim neuspjehom. Prva kategorija, razlog učenja, može se dovesti u vezu s ciljnim orijentacijama, ali i s postavkama teorije očekivanja i vrijednosti (Wigfield i Eccles, 2000). Tom teorijom se nastoji objasniti uloga motivacije u učenju, pri čemu na akademska ponašanja utječu očekivanja uspjeha i vrijednost zadatka. Upravo ta vrijednost zadatka, definirana kao uvjerenje o razlozima

uključivanja u aktivnost, obuhvaća važnost, interes ili intrinzičnu aktivnost, korisnost i cijenu (Eccles, 2005).

Daroviti učenici ulažu trud u učenje svih predmeta, no intrinzična aktivnost ogleda se u predmetima koji su im zanimljivi i koje uče s razumijevanjem. Puko učenje činjenica smatraju bespotrebnim i dosadnim. Određeni predmeti, kao što je matematika, darovitim učenicima su korisni jer naučeno uvijek mogu primijeniti u svakodnevnom životu. Osim što je korisno, učenje im je važno jer bolji prosjek osigurava i upis u bolju srednju školu, o čemu razmišljaju iako su tek 5. razred. Daroviti učenici svjesni su i emocionalne cijene ukoliko ne uče, koja se ogleda u strahu od neuspjeha i osjećaju manje vrijednosti ukoliko dođe do neuspjeha.

Navedene razloge učenja možemo povezati s ciljnim orijentacijama na učenje i izvedbu, pri čemu se neakademska orijentacija rjeđe prepoznaje u odgovorima darovitih učenika. To je posebice zanimljivo jer smo u kvantitativnoj analizi dobili kako je neakademska orijentacija češće prisutna od orijentacije na izvedbu. Iako daroviti učenici tvrde da im se ponekad ne da učiti, ipak se trude radi vlastitog dobra, dok mali dio njih poistovjećuje popularnost sa svojom ulogom zabavljača i „štrebera“. Na pitanje bi li željeli biti popularniji u razredu, odgovaraju kako se ne žele mijenjati radi drugih.

Upitani o čemu ovise njihove ocjene, daroviti učenici daju odgovore koji upućuju i na proaktivna i na obrambena uvjerenja. Oni ne prepuštaju kognitivni razvoj isključivo sposobnostima, već im je potreban i osjećaj kontrole koji nosi uloženi trud. Što se tiče osobina nastavnika kao razloga uspjeha, zanimljivo je istaknuti kako ih većina tvrdi da bolje ocjene dobivaju kod onih nastavnika koji dobro objašnjavaju i nisu jako strogi. Jednako tako smatraju da kod strogih nastavnika mogu dobiti nižu ocjenu, no da ta ocjena ipak više ovisi o njihovom trudu.

Prije no što opišemo načine suočavanja sa školskim neuspjehom, kratko ćemo objasniti što je uopće loša ocjena za darovite učenike. Većina njih kao loše navodi ocjene između 1 i 3, no kao odgovor se javlja i ocjena 4. Posebno ih smeta i tužni su kada dobiju lošu ocjenu, a znaju da su se trudili; loša ocjena tada im je izvor stresa. Izuzev te situacije, školski neuspjeh ne procjenjuju kao stresni događaj, već ga smatraju znakom da trebaju više učiti. Zanimljivo je istaknuti kako smo dobili i odgovore koji nisu obuhvaćeni korištenim upitnikom, a odnose se na reakcije bijesa i agresije kao načina suočavanja. One i jesu specifičnije za darovite učenike (Shaunessy i Suldo, 2010), a mogu biti pokazatelj toga da im je više stalo do ocjene te da ona u određenoj mjeri ipak može biti i stresna. Saznali smo i na koje načine daroviti učenici skreću pažnju s loše ocjene. Većinom su to hobiji i izvanškolske aktivnosti, poput sviranja, glume ili atletike, no eventualno ipak pristupaju učenju, smatrajući da se loša ocjena ne može ignorirati.

5.5.1. Razmišljanja darovitih učenika o učenju, školskom okruženju i odnosu s roditeljima i nastavnicima

U ovom istraživanju odlučili smo se i osvrnuti na teme koje nisu direktno vezane uz ciljne konstrukte, ali omogućuju da steknemo potpuniji dojam o doživljajima darovitih učenika u školi i kod kuće. Prepoznali smo ponašanja nastavnika koja su češće percipirana lošim, a odnose se na pritisak tijekom pisanja testova i strože kriterije ocjenjivanja. Također, nastavnici ne uvažavaju izvanškolske aktivnosti koje oduzimaju puno vremena i zbog kojih daroviti učenici ponekad ne mogu izvršiti sve obaveze pred sobom. Iz odgovora nismo prepoznali motivirajuće ozračje u razredu, što bi značilo da nastavnici i dalje nisu dovoljno upoznati s karakteristikama i potrebama darovitih učenika. Upravo su nastavnici ti koji imaju ključnu ulogu u prilagodbi nastave njihovim potrebama. Oni bi trebali pred darovite učenike staviti mogućnost izbora sadržaja koji ih zanimaju i predstavljati im izazovne teme na višim razinama znanja (Perković-Krijan, Jurčec i Borić, 2015).

Ponašanja roditelja prepoznata su kao pozitivnija. Oni cijene uspjeh svoje djece i nerijetko ih i nagrade za trud. Pokazuju razumijevanje za loše ocjene, što umanjuje pritisak na darovite učenike da moraju uvijek biti izvrsni. Štoviše, često im pomažu u ispravku ocjene učeći zajedno s njima. Nismo prepoznali inzistiranje na što boljem uspjehu od strane roditelja i natjecanje koje spominju Udvari i Schneider (2000), što smatramo pozitivnim jer takva ponašanja mogu demotivirati od učenja. Zrela razmišljanja darovitih učenika ogledaju se u pozitivnoj percepciji zabrana koje im roditelji ponekad daju zbog loše ocjene, a koje omogućuju veću posvećenost učenju.

Zanimljiva su i razmišljanja darovitih učenika o dobrim i lošim učenicima. Kao što za svoje uspjehe imaju proaktivna i obrambena uvjerenja, i ocjene drugih učenika smatraju odrazom truda ili pak čimbenika na koje je teže utjecati, poput obiteljske pozadine. Prema njima, dobre ocjene ne proizlaze isključivo iz pameti kao osobine, već je bitan i trud i odnos s nastavnicima.

Na kraju, prepoznali smo i aspekte školstva s kojima daroviti učenici nisu zadovoljni. Već smo istaknuli da škole još uvijek ne prepoznaju njihove potrebe, pa se suočavaju s gradivom koje im je dosadno i koje smatraju bespotrebnim. Nadalje, svjesni su negativnih strana ispitivanja, bilo da se radi o usmenim ili pismenim provjerama. Školske i izvanškolske aktivnosti ne ostavljaju im mnogo slobodnog vremena. To može predstavljati problem ukoliko ga žele utrošiti na produbljivanje interesa i istraživanje onih tema koje im škola ne može

ponuditi, pa čak i ako im je na umu druženje s prijateljima ili jednostavno odmor od svakodnevice.

5.6. Metodološka ograničenja

Prvi nedostatak našeg istraživanja tiče se malog broja darovite djece u uzorku obzirom da se radi o specifičnoj populaciji. Uzorak je bio i prigodan, što znači da su u istraživanju sudjelovala ona djeca koja su identificirana kao darovita, a time i svjesna svojih sposobnosti. Moguće je stoga da takva djeca nisu reprezentativna za dobivene rezultate, primjerice u pogledu atribucija gdje za svoje uspjehe mogu pridavati veći značaj sposobnostima, nego djeca koja nisu javno prepoznata kao darovita. Rezultati se stoga ne mogu generalizirati na svu darovitu djecu. Također, u ovom istraživanju nije postojala kontrolna grupa nedarovite djece, pa ne možemo tvrditi kako su dobiveni rezultati specifično samo za darovitu djecu.

Nadalje, moguće je su djeca odgovarajući na pitanja o suočavanju sa neuspjehom zapravo razmišljala o strategijama nošenja s emocijama koje takav događaj uzrokuje. Na to su upozorile Brdar i Bakarčić (2006), naglašavajući da tako ne dobivamo preciznu sliku o suočavanju sa stresnim događajima, već sliku o suočavanju s emocijama. Isto tako, ne možemo sa sigurnošću tvrditi mogu li se atribucije uspjeha i neuspjeha generalizirati na sve školske predmete ili se one stvaraju ovisno o području. Istraživanja su pokazala da pripisivanje uspjeha sposobnostima varira od predmeta do predmeta, dok se pripisivanje uspjeha trudu može poistovjetiti sa generaliziranim lokusom kontrole (Dai i sur., 1998).

Također, na svim subskalama dobivali smo osrednje vrijednosti, što znači da se radi o neutralnom slaganju sa tvrdnjama. Jedan od razloga može biti socijalno poželjno odgovaranje, odnosno odgovaranje koje ne odražava prava mišljenja darovite djece. Ovo bi moglo biti ograničenje i provedenih fokusnih grupa, iako je djeci naglašeno kako su njihovi odgovori povjerljivi te da njihovi roditelji i nastavnici neće znati tko je što rekao.

5.7. Prijedlozi za buduća istraživanja

U budućim istraživanjima svakako bi trebalo proširiti uzorak, bilo da se radi o darovitoj djeci iz drugih udruga ili djeci koja ne pohađaju udruge, nego su u školi identificirana kao darovita. Tada bi bilo moguće provjeriti i dobne i rodne razlike. Također bi bilo zanimljivo

ispitati i određene osobine ličnosti povezane s ovim konstruktima, kao što su optimizam, pesimizam i neuroticizam (Brdar i Bakarčić, 2006), samopoštovanje (Brdar i Rijavec, 1997) ili perfekcionizam (Neumeister, 2004). Na taj način dobili bismo širu sliku o odrednicama korištenja konstrukata od interesa.

Valjalo bi ispitati i kognitivnu procjenu stresa kako bismo lakše interpretirali načine suočavanja, te socijalnu podršku kao strategiju suočavanja sa školskim neuspjehom. U kontekstu suočavanja, bilo bi korisno uključiti i pitanje koliko često daroviti učenici dobivaju loše ocjene, te poistovjećuju li pojam o sebi sa akademskim uspjehom.

Iz kvalitativnih podataka vidjeli smo kako intrinzična motivacija varira ovisno o predmetu. U tom slučaju u budućim istraživanjima trebalo bi ispitati ciljne orijentacije za pojedini predmet. Uzimajući u obzir podatak da uvjerenja o kontroli također ovise o predmetima (Dai i sur., 1998), bilo bi dobro i njih razgraničiti. Svakako treba pridodati i procjene roditelja i nastavnika, jer su samoprocjene često subjektivne i ne odražavaju pravo stanje.

5.8. Praktične implikacije dobivenih rezultata

Ovo istraživanje dalo je koristan uvid u motivacijske, kognitivne i ponašajne aspekte darovite djece. Saznali smo koje ciljeve oni žele ostvariti učenjem te da im je prije svega važno biti intrinzično motiviran jer se u suprotnom može javiti zamor i dosada. Pritom je vrlo važna uloga nastavnika koji sudjeluju u realizaciji odgojno-obrazovnog rada primjerenom darovitom učeniku. Potrebno je da su oni kvalitetni, stručni i motivirani za rad s darovitom djecom. Njihova uloga je da promišljeno i pažljivo isplaniraju ciljeve učenja te učenje učine uzbudljivim. Bitno je i da kroz primjere naglašavaju praktičnu važnost predmeta jer daroviti učenici cijene znanja koja mogu primijeniti u svakodnevnom životu.

Nastavnici bi trebali biti svjesni i motiva u podlozi visokih postignuća. Ako su daroviti učenici motivirani izbjegavanjem neuspjeha ili strahom od loše ocjene, oni i dalje mogu imati dobre ocjene, ali i loše psihološko zdravlje. Kako bi se smanjila razina stresa, a učenici bili zadovoljniji, u prvom planu ne bi trebale biti ocjene i natjecanje, već stvaralaštvo i generiranje novih ideja kroz diskusije i praktičan rad.

U odgojno-obrazovnom procesu i roditelji su ti koji prepoznaju potrebe djeteta i potiču interes i želju za nadograđivanjem znanja. Kao što smo u ovom istraživanju vidjeli, odnos roditelja i darovitog djeteta uglavnom je pozitivan te oni ne vrše pritisak za izvrsnošću. Općenito je važno da roditelji potiču napredak kod djeteta, pri čemu su u ovom slučaju oni

aktivno angažirani jer pružaju podršku u učenju. Osim toga, valja poticati i osjećaj vlastite vrijednosti kod djeteta, ne izjednačavajući ga pritom s postignućima.

Ovim istraživanjem ističe se, među ostalim, i važnost pripisivanja uspjeha trudu, koji pruža osjećaj kontrole u situacijama uspjeha i neuspjeha. Pri tome je još jedna smjernica za nastavnike da naglašavaju darovitim učenicima kako mogu kontrolirati svoj školski uspjeh te da su za njega odgovorni upravo oni, a ne netko drugi.

Naposljetku, poznavanje strategija suočavanja s lošom ocjenom nije korisno samo učenicima, već i njihovim nastavnicima. Poznavanje vlastitog ponašanja i eventualne promjene u svrhu primjene djelotvornijih strategija darovitim učenicima može koristiti i u suočavanju sa stresnim situacijama izvan škole. Ako nastavnici razumiju koje strategije bi adaptivno djelovale u suočavanju sa stresnom situacijom, to znanje mogu prenijeti učenicima i tako im pomoći u nošenju sa sadašnjim i budućim mnogobrojnim zahtjevima i izazovima.

6. Zaključak

Cilj ovog istraživanja bio je kvantitativno i kvalitativno ispitati ciljne orijentacije u učenju, uvjerenja o kontroli i suočavanje sa školskim neuspjehom kod darovitih učenika. Kvantitativnom analizom utvrđena je pozitivna povezanost ciljne orijentacije na učenje sa proaktivnim uvjerenjima o kontroli i suočavanjem usmjerenim na problem, kao i obrambenih uvjerenja o kontroli sa strategijom zaštite emocija udaljavanjem i ciljnom orijentacijom na izvedbu i neakademskom orijentacijom. Zabilježena je i negativna povezanost neakademske orijentacije sa proaktivnim uvjerenjima o kontroli i suočavanjem usmjerenim na problem. Daroviti učenici značajno češće koriste ciljnu orijentaciju na učenje i neakademsku orijentaciju u odnosu na orijentaciju na izvedbu. Zabilježeno je i češće korištenje proaktivnih u usporedbi s obrambenim uvjerenjima o kontroli, te strategija suočavanja usmjerenih na problem u odnosu na strategije usmjerene na zaštitu emocija i ega udaljavanjem.

Dobivene rezultate nadopunila je kvalitativna analiza. Daroviti učenici kao razloge učenja najčešće navode zanimljivost samih predmeta, primjenu u životu, upis u srednju školu i strah od loše ocjene zbog koje bi se mogli osramotiti. Kao uzroke dobrih i loših ocjena prepoznaju trud, sposobnosti i osobine nastavnika, a na lošu ocjenu reagiraju daljnjim učenjem, tugom ili bijesom, te skretanjem pažnje. Također, navode pozitivna, ali i negativna ponašanja nastavnika. Njihovi roditelji ih za dobre ocjene nagrađuju, dok na loše ocjene reagiraju zabranama, razumijevanjem i pomaganjem u učenju. Kao izvore nezadovoljstva školom

prepoznaju predmete koje smatraju beskorisnima, metode ispitivanja i manjak slobodnog vremena.

7. Literatura

Ajduković, M. i Kolesarić, V. (2003). *Etički kodeks istraživanja s djecom*. Zagreb: Vijeće za djecu Vlade Republike Hrvatske. Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži.

Alexander, J. M., Carr, M. i Schwanenflugel, P. J. (1995). Development of metacognition in gifted children: Directions for future research. *Developmental Review, 15*(1), 1-37.

Archer, J. (1994). Achievement goals as a measure of motivation in university students. *Contemporary Educational Psychology, 19*(4), 430-446.

Assouline, S. G., Colangelo, N., Ihrig, D. i Forstadt, L. (2006). Attributional choices for academic success and failure by intellectually gifted students. *Gifted Child Quarterly, 50*(4), 283-294.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 34*(2), 191-215.

Brdar, I. i Bakarčić, S. (2006). Suočavanje s neuspjehom u školi: koliko su važni emocionalna kompetentnost, osobine ličnosti i ciljna orijentacija u učenju? *Psihologijske Teme, 15*(1), 129-150.

Brdar, I., Rijavec, M. i Lončarić, D. (2006). Goal orientation, coping with school failure and school achievement. *European Journal of Psychology of Education, 11*(1), 53-70.

Brdar, I. i Rijavec, M. (1997). Suočavanje sa stresom zbog loše ocjene – konstrukcija upitnika. *Društvena Istraživanja, 4/5*(30/31), 599-617.

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.

Burić, I. (2008). Uloga emocija u obrazovnom kontekstu – teorija kontrole i vrijednosti. *Suvremena Psihologija, 11*(1),77-92.

Chan, D. W. (2008). Goal orientations and achievement among Chinese gifted students in Hong Kong. *High Ability Studies, 19*(1), 37-51.

Chan, L. K. S. (1996). Motivational orientations and metacognitive abilities of intellectually gifted students. *Gifted Child Quarterly, 40*(4), 184-193.

Chiang, Y. i Lin, S. S. J. (2014). The measurement structure, stability and mediating effects of achievement goals in math with middle-school student data. *Scandinavian Journal of Educational Research, 58*(5), 513–527.

Clinkenbeard, P. R. (1991). Unfair expectations: A pilot study of middle school students' comparisons of gifted and regular classes. *Journal for the Education of the Gifted, 15*(1), 56-63.

Coleman, M. R. i Hughes, C. E. (2009). Meeting the needs of gifted students within an RtI framework. *Gifted Child Today, 32*(3), 14-17.

Cvetković-Lay, J. (2002). *Darovito je, što ću sa sobom? Priručnik za obitelj, vrtić i školu*. Zagreb: Alinea.

Cvetković-Lay, J. i Sekulić-Majurec, A. (1998). *Darovito je, što ću s njim?* Zagreb: Alinea.

Čudina-Obradović, M. (1990). *Nadarenost – razumijevanje, prepoznavanje, razvijanje.* Zagreb: Školska knjiga.

Dai, D. Y., Moon, S. M. i Feldhusen, J. F. (1998). Achievement motivation and gifted students: A social cognitive perspective. *Educational Psychologist, 33*(2-3), 45-63.

Dai, D. Y. i Feldhusen, J. F. (1996). Goal orientations of gifted students. *Gifted and Talented International, 11*(2), 84-88.

Diener, C. I. i Dweck, C. S. (1978). An analysis of learned helplessness: Continuous changes in performance, strategy and achievement cognitions following failure. *Journal of Personality and Social Psychology, 36*(5), 451-462.

Dweck, C. S. i Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review, 95*(2), 256-273.

Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist, 41*(10), 1040-1048.

Eccles, J. S. (2005). Subjective task values and the Eccles et al. model of achievement related choices. U: A. J. Elliott i C. S. Dweck (ur.), *Handbook of Competence and Motivation* (str. 105–121). New York: Guilford.

Folkman, S. i Lazarus, R. S. (1980). An analysis of coping in a middle aged community sample. *Journal of Health and Social Behavior, 21*(3), 219-239.

Frydenberg, E. (1993). The coping strategies used by capable adolescents. *Australian Journal of Guidance and Counselling, 3*(1), 15-24.

Galbraith, J. (2007). *Kako prepoznati darovito dijete: Savjeti roditeljima da prepoznaju i potaknu darovitost svog djeteta*. Zagreb: Veble Commerce.

Gallagher, J. J. (2015). Peer acceptance of highly gifted children in elementary school. *Journal for the Education of the Gfited, 38*(1), 51-57.

Gardner, H. (1983). *Frames of Mind.* New York: Basic Books.

George, D. (2003). *Obrazovanje darovitih*. Zagreb: Educa.

Grant, H. i Dweck, C. S. (2003). Clarifying achievement goals and their impact. *Journal of Personality and Social Psychology, 85*(3), 541-553.

Guskin, S. L., Okolo, C., Zimmerman, E. i Peng, C. Y. J. (1986). Being labeled gifted or talented: Meanings and effects perceived by students in special programs. *Gifted Child Quarterly, 30*(2), 61-65.

Heller, K. A i Ziegler, A. (1996). Gender differences in mathematics and the sciences: Can attributional retraining improve the performance of gifted females? *Gifted Child Quarterly, 40*(4), 200-210.

Kanoy, R. C., Johnson, B. W. i Kanoy, K. W. (1980). Locus of control and self concept in achieving and underachieving bright elementary students. *Psychology in the Schools, 17*(3), 359-399.

Kirkpatrick, M. A., Stant, K., Downes, S. i Gaither, L. (2008). Perceived locus of control and academic performance: Broadening the constructs' applicability. *Journal of College Student Development, 49*(5), 486-496.

Laffoon, K. S., Jenkins-Friedman, R. i Tollefson, N. (1989). Causal attributions of underachieving, gifted, achieving gifted, and nongifted students. *Journal for the Education of the Gifted, 13*(1), 4-21.

Lazarus, R. S. (1998). The stress and coping paradigm. U: R. S. Lazarus (ur.), *Fifty Years of the Research and Theory of R. S. Lazarus: An Analysis of Historical and Perennial Issues.* New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Lazarus, R. S. i Folkman, S. (1984). The concept of coping. U: R. S. Lazarus (ur.), *Stress, Appraisal, and Coping* (str. 117-139). New York: Springer Publishing Company.

Li, A. K. F. i Adamson, G. (1992). Gifted secondary students' preferred learning style: Cooperative, competitive, or individualistic? *Journal for the Education of the Gifted, 16*(1), 46-54.

Lončarić, D. (2014). *Motivacija i strategije samoregulacije učenja: teorija, mjerenje i primjena.* Rijeka: Učiteljski fakultet u Rijeci.

Lončarić, D. (2007). Identifikacija obrazaca suočavanja sa školskim neuspjehom. *Suvremena Psihologija, 10*(1), 55-76.

Lončarić, D. (2006). Suočavanje učenika s akademskim i interpersonalnim stresnim situacijama: Provjera međusituacijske stabilnosti strategija suočavanja. *Psihologijske Teme, 15*(1), 25-58.

Maehr, M. L. i Midgley, C. (1991). Enhancing student motivation: A schoolwide approach. *Educational Psychologist, 26*(3/4), 399-427.

Mantzicopoulos, P. (1997). How do children cope with school failure? A study of social/emotional factors related to childrens' coping strategies. *Psychology in the Schools, 34*(3), 229-237.

Miller, R. V. (1956). Social status and socio-empathic differences among mentally superior, mentally typical, and mentally retarded children. *Exceptional Children, 23*(3), 114-119.

Mueller, C. M. i Dweck, C. S. (1998). Praise for intelligence can undermine childrens' motivation and performance. *Journal of Personality and Social Psychology, 75(1),* 33–52.

Neumeister, K. L. S. (2004). Understanding the relationship between perfectionism and achievement motivation in gifted college students. *Gifted Child Quarterly, 48*(3), 219-231.

Nicholls, J. G., Patashnick, M. i Nolen, S. B. (1985). Adolescents' theories of education. *Journal of Educational Psychology, 77*(6), 683-692.

Nokelainen, P., Tirri, K. i Merenti-Välimäki, H. (2007). Investigating the influence of attribution styles on the development of mathematical talent. *Gifted Child Quarterly, 51*(1), 64-81.

Patrick, H., Gentry, M., Moss, J. D. i McIntosh, J. S. (2015). Understanding gifted and talented adolescents' motivation. U: F. A. Dixon i S. M. Moon (ur.), *The Handbook of Secondary Gifted Education* (str. 185-210). Waco, TX: Prufrock Press.

Pavičić-Takač, V. i Varga, R. (2011). Učeničko tumačenje uspjeha i neuspjeha u nastavi engleskog jezika. *Život i Škola, 26*(2), 39-49.

Perković-Krijan, I., Jurčec, L. i Borić, E. (2015). Primary school teachers' attitudes toward gifted students. *Croatian Journal of Education, 17*(3), 681-724.

Peterson, C. i Stunkard, A. J. (1992). Cognates of personal control: Locus of control, self-efficacy, and explanatory style. *Applied and Preventive Psychology, 1*(2), 111-117.

Phillips, N. i Lindsay, G. (2006). Motivation in gifted students. *High Ability Studies, 17*(1),57-73.

Preuss, L. J. i Dubow, E. F. (2004). Comparison between intellectually gifted and typical children in their coping responses to a school and a peer stressor. *Roeper Review, 26*(2), 105-111.

Renzulli, J. S. i Reis, S. M. (1985). *The Schoolwide Enrichment Model: A Comprehensive Plan For Educational Excellence*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

Rijavec, M. i Brdar, I. (2002). Coping with school failure and self-regulated learning. *European Journal of Psychology of Education, 12*(2), 177-194.

Roberts, S. M. i Lowett, S. B. (1994). Examining the "F" in gifted: Academically gifted adolescents' physiological and affective responses to scholastic failure. *Journal for The Education of* the *Gifted, 17*(3), 241-259.

Sagone, E. i De Caroli, M. E. (2014). A correlational study on dispositional resilience, psychological well-being, and coping strategies in university students. *American Journal of Educational Research, 2*(7), 463-471.

Schapiro, M., Schneider, B. H., Shore, B. M., Margison, J. A. i Udvari, S. J. (2009). Competitive goal orientations, quality, and stability in gifted and other adolescents' friendships. *Gifted Child Quarterly, 53*(2), 71-88.

Schunk, D. H. i Swartz, C. W. (1993). Writing strategy instruction with gifted students: Effects of goals and feedback on self-efficacy and skills. *Roeper Review, 15*(4), 225-230.

Senko, C. i Miles, K. M. (2008). Pursuing their own learning agenda: How mastery oriented students jeopardize their class performance. *Contemporary Educational Psychology, 33*(4), 561-583.

Shaunessy, E. i Suldo, S. M. (2010). Strategies used by intellectually gifted students to cope with stress during their participation in a high school international baccalaureate program. *Gifted Child Quarterly, 54*(2), 127-137.

Shechtman, Z. i Silektor, A. (2012). Social competencies and difficulties of gifted children compared to nongifted peers. *Roeper Review, 34*(1), 63–72.

Smith, R. E., Ascough, J. C., Ettinger, R. F. i Nelson, D. A. (1971). Humor, anxiety, and task performance. *Journal of Personality and Social Psychology, 19*(2), 243-246.

Sowa, C. J. i May, K. M. (1997). Expanding Lazarus and Folkmans' paradigm to the social and emotional adjustment of gifted children and adolescents. *Gifted Child Quarterly, 41*(2), 36-43.

Stanišak-Pilatuš, I., Jurčec, L. i Rijavec, M. (2013). Ciljne orijentacije u učenju: Dobne i spolne razlike i povezanost sa školskim uspjehom. *Napredak, 154*(4), 473-491.

Tomchin, E. M., Callahan, C. M., Sowa, C. J. i May, K. M. (1996). Coping and self concept: Adjusment patterns in gifted adolescents. *The Journal for Secondary Gifted Education, 8*(1), 16-27.

Udvari, S. J. i Schneider, B. H. (2000). Competition and the adjustment of gifted children: A matter of motivation. *Roeper Review, 22*(4), 212-216.

Vizek-Vidović, V., Miljković, D., Rijavec, M. i Vlahović-Štetić, V. (2003). *Psihologija obrazovanja*. Zagreb: IEP – Vern.

Vlahović-Štetić, V. (2008). *Daroviti učenici: teorijski pristup i primjena u školi*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu.

Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review, 92*(4), 548-573.

Wigfield, A. i Eccles, J. S. (2000). Expectancy–value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology, 25*, 68–81.

Wolters, C. A., Yu, S. L. i Pintrich, P. R. (1996). The relation between goal orientation and students' motivational beliefs and self-regulated learning. *Learning and Individual Differences, 8(3),* 211-238.

Zimmerman, B. J. i Martinez-Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology, 82(1),* 51–59.

Zuckerman, M., Kieffer, S. C. i Knee, C. R. (1998). Consequences of self handicapping: Effects on coping, academic performance, and adjustment. *Journal of Personality and Social Psychology, 74*(6), 1619-1628.

8. Prilog 1

Pitanja za fokusnu grupu

1. Ciljne orijentacije u učenju

Volite li učiti?

Zašto učite?

Potiče li vas netko na učenje? Kakav vam je općenito odnos s roditeljima što se tiče škole?

Koji predmet vam je najdraži (najzanimljiviji)? Postoje li predmeti koje ne volite?

Koliko često pišete domaće zadaće? Što vam je najbitnije kod pisanja zadaća?

Kakve rezultate postižete na testovima? Kako reagirate na svoje greške u testovima? A vaši roditelji/učitelji?

Jesu li vam ocjene važne? Uspoređuje li vaše ocjene s tuđima netko drugi - roditelji, učitelji?

Je li vam važno što drugi učenici misle o vama i vašim ocjenama? A učitelji?

Događa li se da se hvalite svojim ocjenama, ili da vas drugi hvale?

Imate li uvijek volje za učenjem?

Koja je vaša uloga u razredu? Želite li biti popularni?

Koliko općenito vremena trošite na školske obaveze? Jeste li vi zadovoljni količinom slobodnog vremena?

2. Uvjerenja o kontroli

O čemu mislite da ovisi školski uspjeh?

Jeste li kad dobili lošu ocjenu?

A zašto dobivate dobre ocjene?

Sjetite se učenika u vašem razredu koji baš i nemaju dobre ocjene. Što mislite o njima?

Što za vas znači biti pametan?

Imaju li veze pamet i ocjene?

Imate li vi strogih učitelja? Kakve ocjene dobivate kod njih? A kod učitelja koji nisu strogi?

Što biste onda rekli, jesu li ocjene više povezane s time koliko se trudimo ili s time koliko smo pametni?

3. Suočavanje sa školskim neuspjehom

Je li važno dobivati dobre ocjene? Je li vašim roditeljima i učiteljima važno da imate dobre ocjene?

Osjećate li pritisak (od roditelja, učitelja) da morate biti odličan đak? Kako bi oni trebali reagirati da se izbjegne pritisak?

Što je za vas loša ocjena? Kada dobijete lošu ocjenu, kako se osjećate? Kako reagiraju vaši roditelji i učitelji?

Što obično radite nakon loše ocjene?

Poduzimate li nešto da se osjećate bolje?

Može li se loša ocjena ignorirati?