

# Odnos uvjerenja o državnoj maturi i ciljnih orijentacija kod učenika završnih razreda srednjih škola

---

Krnčević, Lucija

Master's thesis / Diplomski rad

2019

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zadar / Sveučilište u Zadru**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:162:288906>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-07-11**



**Sveučilište u Zadru**  
Universitas Studiorum  
Jadertina | 1396 | 2002 |

Repository / Repozitorij:

[University of Zadar Institutional Repository](#)



zir.nsk.hr



DIGITALNI AKADEMSKI ARHIVI I REPOZITORIJI

Sveučilište u Zadru

Odjel za psihologiju

Diplomski sveučilišni studij psihologije (jednopedmetni)

**Lucija Krnčević**

**ODNOS UVJERENJA O DRŽAVNOJ MATURI I  
CILJNIH ORIJENTACIJA KOD UČENIKA  
ZAVRŠNIH RAZREDA SREDNJIH ŠKOLA**

**Diplomski rad**

Zadar, 2019.

Sveučilište u Zadru  
Odjel za psihologiju  
Diplomski sveučilišni studij psihologije (jednopedmetni)

# **Odnos uvjerenja o državnoj maturi i ciljnih orijentacija kod učenika završnih razreda srednjih škola**

Diplomski rad

Student/ica:

Lucija Krnčević

Mentor/ica:

Prof. dr. sc. Zvezdan Penezić

Zadar, 2019.



## Izjava o akademskoj čestitosti

Ja, Lucija Krnčević, ovime izjavljujem da je moj diplomski rad pod naslovom **Odnos uvjerenja o državnoj maturi i ciljnih orijentacija kod učenika završnih razreda srednjih škola** rezultat mojega vlastitog rada, da se temelji na mojim istraživanjima te da se oslanja na izvore i radove navedene u bilješkama i popisu literature. Ni jedan dio mojega rada nije napisan na nedopušten način, odnosno nije prepisan iz necitiranih radova i ne krši bilo čija autorska prava.

Izjavljujem da ni jedan dio ovoga rada nije iskorišten u kojem drugom radu pri bilo kojoj drugoj visokoškolskoj, znanstvenoj, obrazovnoj ili inoj ustanovi.

Sadržaj mojega rada u potpunosti odgovara sadržaju obranjenoga i nakon obrane uređenoga rada.

Zadar, 27. rujna 2019.

## SAŽETAK:

### **Odnos uvjerenja o državnoj maturi i ciljnih orijentacija kod učenika završnih razreda srednjih škola**

S obzirom na važnost kvalitetnog obrazovanja za prosperitet pojedinca, a time i društva, efikasnost obrazovnih praksi jedan je od najvećih izazova pred kojim se nalazi velik broj zemalja svijeta. U svrhu poboljšanja svojeg obrazovnog sustava, kako bi se svakom učeniku pružila prilika za optimalan razvoj vlastitih kompetencija, brojne zemlje pribjegavaju sustavnom testiranju učenika i izvještavanju javnosti o globalnom uspjehu svake pojedine generacije učenika na spomenutim testovima. Međutim, povezivanje takvog testiranja s nagradom kao što je upis željenog studija, i kaznom - odnosno neuspjehom pri upisu na željeni studij, iz korijena mijenja funkciju samog testiranja. Ukoliko testovni rezultat predstavlja visoki ulog u osobnu budućnost uvjetujući učenički napredak u daljnjem obrazovanju, kao što je to slučaj s ispitima državne mature u Republici Hrvatskoj, tada je logično za pretpostaviti da fokus na izvedbu modificira kompletan proces poučavanja.

Istraživanje je imalo za cilj provjeriti doprinos spola, pohađane srednje škole i pet faceta ciljnih orijentacija (pristupajuća ciljna orijentacija na učenje, pristupajuća ciljna orijentacija na izvedbu, izbjegavajuća ciljna orijentacija na učenje, izbjegavajuća ciljna orijentacija na izvedbu te orijentacija na izbjegavanje truda) pri objašnjavanju kognitivne komponente stavova, tj. uvjerenja maturanata o državnoj maturi. Budući da ne postoji hrvatski upitnik učeničkih uvjerenja o državnoj maturi, dodatni je cilj bio validacija modificirane adaptacije *Taylorovog upitnika o standardiziranom testiranju* na hrvatskom uzorku maturanata gimnazija i strukovnih škola koja će omogućiti daljnja istraživanja u ovom području interesa.

Potvrđena je očekivana jednofaktorska struktura na Taylorovom upitniku o standardiziranom testiranju te budući da modificirani mjerni instrument ima primjerene metrijske karakteristike, može se koristiti u svrhe ispitivanja općih uvjerenja o državnoj maturi. Nadalje, dobiveno je da maturanti gimnazija imaju značajno pozitivnija uvjerenja o državnoj maturi nego maturanti strukovnih škola. Rezultati također ukazuju na to da maturanti gimnazija imaju značajno izraženije pristupajuće ciljne orijentacije na učenje i izvedbu nego maturanti strukovnih škola. Utvrđeno je da učenici s izraženijom pristupajućom ciljnom orijentacijom na visoka postignuća i pojedinci s tendencijom izbjegavanja ulaganja truda pokazuju pozitivnija uvjerenja o državnoj maturi. Pojedinci koji pokazuju izražene izbjegavajuće ciljne orijentacije, bilo na učenje ili na izvedbu, iskazuju ujedno i negativnija uvjerenja o državnoj maturi. Izbjegavajuća ciljna orijentacija na učenje i izbjegavajuća ciljna orijentacija na izvedbu su negativni prediktori kvalitete uvjerenja o državnoj maturi, što znači da će učenici s izraženijim izbjegavajućim ciljnim orijentacijama imati i negativnija uvjerenja o državnoj maturi. Suprotno tomu, spol, pohađana škola, pristupajuća ciljna orijentacija na izvedbu i orijentacija na izbjegavanje truda su se pokazale kao pozitivni prediktori, odnosno pozitivnija uvjerenja o državnoj maturi imaju djevojke te maturanti gimnazija, kao i pojedinci s izraženom pristupajućom ciljnom orijentacijom na izvedbu te s izraženom ciljnom orijentacijom na izbjegavanje truda.

**KLJUČNE RIJEČI:** uvjerenja, državna matura, ciljne orijentacije

## SUMMARY:

### **Relationship between high school graduate's beliefs about state matriculation exams and goal orientations**

Given the importance of quality education for the prosperity of the individual and thus society, efficiency of educational practice is one of the biggest challenges a large number of the countries around the world are facing. In order to improve their education system and to give every student the opportunity for optimal development of their own competence, many countries resort to systematic testing of students and reporting to the public on the global success of each generation of students in the aforementioned tests. However, linking such testing with the rewards such as enrollment in the desired studies, and penalty - failure at enrollment in the desired study, is radically changing the function of the testing. If test result is a high stake in the future of a person, conditioning the students' progress in further education, as is the case with the state matriculation exams in the Republic of Croatia, then it is logical to assume that focus on performance modifies the entire process of teaching.

The study aimed to examine the contribution of gender, attended high school and five facets of goal orientations (approaching goal orientation to learning, approaching goal orientation to performance, avoiding goal orientation to learning, avoiding goal orientation to performance and focus on the avoidance of effort) in explaining the beliefs of high school graduates. Since there is no Croatian questionnaire of students' beliefs about the state matriculation exam, an additional aim was the validation of the modified adaptation of Taylor's questionnaire on standardized testing in the Croatian sample of high school graduates and vocational schools graduates that will enable further research in this area of interest.

The expected factor structure on Taylor's questionnaire on standardized testing is confirmed and because the measuring instrument has adequate psychometric properties, it can be used for the purpose of testing the general beliefs about the state matriculation exam. Furthermore, it is concluded that high school graduates have significantly more positive beliefs about the state graduation exam than graduates of vocational schools. Results also indicate that high school graduates have significantly more pronounced approaching goal orientations to learning and performance than graduates of vocational schools. It was found that students with more pronounced approaching goal orientation to high achievement and individuals with a tendency to avoid investing effort show more positive beliefs about the state matriculation exam. Individuals with more pronounced avoiding goal orientation, either to learning or performance, reported at the same time also more negative beliefs about state matriculation exam. Avoiding goal orientation to learning and performance are negative predictors of the quality of beliefs about the state matriculation exam, which means that students with more pronounced avoiding goal orientation have also more negative beliefs about state matriculation exam. In contrast, sex, the attended school, approaching goal orientation to performance and orientation to avoid effort proved to be positive predictors. Girls, gymnasium high school graduates, as well as individuals with more pronounced approaching goal orientation to high performance and students with a significant goal orientation to avoid effort investment show more positive beliefs about the state matriculation exam.

**KEY WORDS:** beliefs, state matriculation test, goal orientations

## Sadržaj:

1.	UVOD	1
1.1.	Ciljne orijentacije	2
1.2.	Stavovi	6
1.3.	Ustroj obrazovnog sustava Republike Hrvatske	7
1.4.	Testovi visokog uloga – definicija	8
1.4.1.	Učinci testova visokog uloga na učenike	10
1.4.2.	Učinci testova visokog uloga na nastavnike	12
1.4.3.	Državna matura	16
2.	CILJ, PROBLEMI, HIPOTEZE	17
2.1.	Cilj	17
2.2.	Problemi	18
2.3.	Hipoteze:	18
3.	METODA	19
3.1.	Mjerni instrumenti	19
3.1.1.	<i>Sociodemografski podaci sudionika</i>	19
3.1.2.	<i>Adaptirana verzija Taylorovog upitnika o standardiziranom testiranju (Taylor, 2013)</i>	20
3.1.3.	<i>Upitnik učeničkih ciljnih orijentacija</i>	21
3.2.	Sudionici	22
3.3.	Postupak	22
4.	REZULTATI	23
4.1.	Provjera faktorske strukture i metrijskih karakteristika modificiranog upitnika – <i>Taylorov upitnik o standardiziranom testiranju (Taylor, 2013)</i>	23
4.2.	Deskriptivni parametri korištenih mjera i njihova međusobna povezanost	25
4.3.	Standardna regresijska analiza	29
5.	RASPRAVA	30
5.1.	Provjera faktorske strukture i metrijskih karakteristika modificiranog upitnika – <i>Taylorov upitnik o standardiziranom testiranju (Taylor, 2013)</i>	31
5.2.	Razlike između maturanata gimnazija i strukovnih škola u njihovim uvjerenjima o državnoj maturi	32
5.3.	Razlike između maturanata gimnazija i strukovnih škola u njihovim ciljnim orijentacijama	34
5.4.	Povezanost uvjerenja o državnoj maturi i ciljnih orijentacija kod maturanata gimnazija i strukovnih škola	35
5.5.	Utvrđivanje doprinosa spola, pohađane škole i pet faceta ciljnih orijentacija pri objašnjenju uvjerenja maturanata o državnoj maturi	36
5.6.	Završna razmatranja	37
6.	ZAKLJUČCI:	39
7.	LITERATURA:	40

## 1. UVOD

S obzirom na važnost kvalitetnog obrazovanja za prosperitet pojedinca, a time i društva, efikasnost obrazovnih praksi jedan je od najvećih izazova pred kojim se nalazi velik broj zemalja svijeta. Cilj obrazovanja je razvijati što kompetentnije i inovativnije pojedince koji će u svjetlu paradigme cjeloživotnog učenja razvijati vlastite intelektualne, djelatne te socijalne potencijale. U svrhu poboljšanja svojeg obrazovnog sustava, kako bi se svakom učeniku pružila prilika za optimalan razvoj vlastitih kompetencija, brojne zemlje pribjegavaju sustavnom testiranju učenika i izvještavanju javnosti o globalnom uspjehu svake pojedine generacije učenika na spomenutim testovima (Ryan i Brown, 2005). Ovakva inicijativa predstavlja jedan vid pritiska na nastavnike i škole da ulože maksimalne napore u podizanje standarda kvalitete poučavanja, odnosno poboljšanje postignuća svojih učenika (Finn, 1991).

Testiranje učenika u svrhu prikupljanja informacija o kvaliteti obrazovnog sustava s ciljem poboljšanja istog, proces je koji će podržati svaki laik kao i stručnjak u području obrazovanja. Usporedivost učeničkih testovnih rezultata predstavlja važan izvor povratnih informacija o kvaliteti poučavanja kako pojedinog nastavnika, tako i o kvaliteti škole u cjelini. Međutim, povezivanje takvog testiranja s nagradom kao što je upis željenog studija, i kaznom - odnosno neuspjehom pri upisu na željeni studij, iz korijena mijenja funkciju samog testiranja. Ukoliko testovni rezultat predstavlja visoki ulog u osobnu budućnost uvjetujući učenički napredak u daljnjem obrazovanju, kao što je to slučaj s ispitima državne mature u Republici Hrvatskoj, tada je logično za pretpostaviti da fokus na izvedbu modificira kompletan proces poučavanja.

Brojni su se znanstvenici upravo iz tog razloga okrenuli propitivanju ove prakse. Osim što se postavlja pitanje na koji način uopće poboljšanje rezultata na ovakvim testovima visokog uloga doprinosi u konačnici napretku društva, pod velikim se upitnikom našla usklađenost ove prakse sa suvremenim spoznajama o motivaciji i učenju. Naime, salijentnost nagrada i kazni kod ovakvog testiranja odražava pogled na proces učenja s aspekta operantne teorije, a fokus na testovne rezultate odražava usmjerenost na izvedbu u situaciji testiranja umjesto na ovladavanje gradivom (Deci i Ryan, 2002; Kellaghan, Madaus i Raczek, 1996; Ryan i Brown, 2005; Smyth, 2008).



## 1.1. Ciljne orijentacije

Rezultati brojnih istraživanja podupiru tezu kako je motivacija jedna od ključnih odrednica akademskog postignuća (Gilman i Anderman, 2006; Lin, McKeachie i Kim, 2003). U teorijama samoreguliranog učenja se kao važan motivacijski čimbenik vrlo često ističu ciljne orijentacije iz razloga što one formiraju pojedinčevu kogniciju, afekte te posljedično ponašanje usmjereno nekom cilju unutar akademskog konteksta. Ciljne orijentacije su prema Hullemanu, Schrageru, Bodmannu i Harackiewiczu (2010) definirane kao kognitivne reprezentacije ciljeva u učenju usmjerenih ili na razvoj ili na demonstraciju akademskih kompetencija. Ovakva definicija odgovara Elliotovoj (1999) tradicionalnoj, dihotomnoj podjeli ciljnih orijentacija na ovladavanje i izvedbu.

Elliot i McGregor 2001. godine ciljeve postignuća određuju dvjema dimenzijama – *definicijom* i *valencijom* čime model poprima 2x2 formu. Definiciju ciljeva postignuća predstavlja referentna točka ili standard u odnosu na koji se vrednuje uspjeh. Postulirana su tri zasebna standarda: apsolutni (zahtjev zadatka), intrapersonalni (učenikova prijašnja postignuća ili maksimalno moguće postignuće) i normativni standard (postignuće drugih). Prema tome, postignuće može biti određeno procjenom koliko je dani zadatak uspješno savladan, usporedbom s vlastitim prijašnjim izvedbama ili procjenom koliko su unaprijeđene vještine pojedinca te usporedbom sa izvedbom drugih. Budući da apsolutni i intrapersonalni kriterij dijele neke konceptualne karakteristike, primjerice uspješno odgovaranje zahtjevima zadatka predstavlja ekvivalent maksimalnom mogućem postignuću, autori ova dva standarda objedinjuju u jedan standard čime je ispoštovana inicijalna dihotomna podjela dimenzije definicije na usmjerenost na ovladavanje i na izvedbu.

Valencija cilja je određena time predstavlja li cilj poželjnu mogućnost (uspjeh) i izaziva li pristupajuću reakciju, ili pak predstavlja nepoželjnu mogućnost (neuspjeh) koja izaziva izbjegavajuću reakciju. Prema navedenim dimenzijama, diferencirane su četiri temeljne ciljne orijentacije – pristupajuća ciljna orijentacija na učenje, pristupajuća ciljna orijentacija na izvedbu, izbjegavajuća ciljna orijentacija na učenje te izbjegavajuća ciljna orijentacija na izvedbu. *Pristupajuća ciljna orijentacija na učenje* je pozitivno vrednovana i određena apsolutnim ili intrapersonalnim standardom, *pristupajuća ciljna orijentacija na izvedbu* je pozitivno vrednovana

i definirana normativnim standardom, *izbjegavajuća ciljna orijentacija na učenje* je negativno vrednovana i određena apsolutnim ili intrapersonalnim standardom, a *izbjegavajuća ciljna orijentacija na izvedbu* je negativno vrednovana i određena normativnim standardom (Elliot i McGregor, 2001).

Kada učenik ima razvijenu *ciljnu orijentaciju na učenje*, primarno je usmjeren na usvajanje novih informacija, razvijanje znanja i razumijevanje gradiva. Takvi učenici nadasve uživaju u razvijanju vlastitih sposobnosti i stjecanju novih znanja i vještina. Za učenike kod kojih je dominantno izražena ova ciljna orijentacija, učenje odnosno povećanje korpusa vlastitog znanja je cilj sam po sebi. Kada dobiju negativnu povratnu informaciju, ne doživljavaju je kao odraz vlastite umanjene vrijednosti, niti njihovo samopoštovanje pati zbog toga, već ju shvaćaju kao vrijednu informaciju pomoću koje će se u budućnosti usmjeriti na prilagodbu vlastitih strategija učenja (Sorić, 2014). Budući da uživaju u savladavanju izazovnih zadataka, u situacijama neuspjeha ne gube motivaciju već ustraju u daljnjem učenju i novim pokušajima rješavanja zadanog problema kako bi u konačnici postigli uvid. Upravo iz razloga što u svakoj izazovnoj situaciji vide priliku da nešto novo nauče, učenici s izraženom ciljnom orijentacijom na učenje svoja rješenja zadataka ne adaptiraju prema tome kako će rješenje biti evaluirano, već je njihov fokus primarno na dubinskom razumijevanju problema. S obzirom na to da vlastiti učinak vrednuju po internalnim, samodefiniranim standardima, odnosno, nastoje nadmašiti sami sebe po učinku, nisu skloni uspoređivanju s drugima. Nadalje, odlikuje ih internalni lokus kontrole što znači da pripisuju sebi (vlastitom zalaganju) zasluge za uspjeh, a čak i u slučaju neuspjeha uspijevaju očuvati osjećaj samoeфикаsnosti i pozitivan stav prema učenju povećavajući svoj angažman kako bi u idućoj izvedbi poboljšali svoj učinak (Diener i Dweck, 1978; prema Rupčić i Kolić-Vehovec, 2004). Rezultati mnogih istraživanja (Ames, 1992; Dweck, 1999; Linnenbrink i Pintrich, 2001) ukazuju na to da ciljna orijentacija na učenje vodi intenzivnom kognitivnom angažmanu, povezana je s većim ulaganjem vremena i truda u rješavanje zadataka te se ti učenici odlikuju većom upornošću prilikom njihovog rješavanja. Budući da shvaćaju uzročno-posljedičnu vezu ulaganja truda u učenje i pozitivnih rezultata na ispitima, skloni su se posvetiti ovladavanju zadacima jer za njih to znači i veću kompetentnost što je njihov primarni intrinzični interes.

Međutim, po pitanju valencije potrebno je obratiti pozornost na to da su učenici orijentirani na ovladavanje zadatkom putem uključivanja primarno usmjereni na učenje i razumijevanje te

koriste standarde unaprjeđivanja, dok s druge strane učenike orijentirane na ovladavanje zadatakom putem izbjegavanja pokreće potreba da izbjegnu pogrešno shvaćanje materije, pogrešno rješavanje zadatka ili situacije da nešto od gradiva ne usvoje. Prema tome, učenici orijentirani na ovladavanje zadatakom putem uključivanja su fokusirani na ispravno rješavanje zadatka prema vlastitim internalnim standardima dok će učenici orijentirani na ovladavanje zadatakom putem izbjegavanja dati sve od sebe da ne budu u krivu (Rovan, 2006).

S druge strane, učenici s izraženom *ciljnom orijentacijom na izvedbu* nisu usmjereni na vlastito znanje, već su usmjereni na to da okolina prepozna i pozitivno ocijeni njihove sposobnosti što oni tumače kao dokaz vlastite vrijednosti. Njihov je trud usmjeren na to da svojom izvedbom preteknu sve druge s kojima bi ih se moglo uspoređivati i da zadrže tu superiornu poziciju u odnosu na druge, odnosno da ostave dobar dojam u društvu (normativni standard uspješnosti). S obzirom da se oslanjaju na evaluaciju od strane svoje okoline, skloni su izbjegavanju izvođenja zadataka za koje nisu kompetentni kako se ne bi izlagali negativnoj i za samopoštovanje prijetećoj povratnoj informaciji iz okoline. Prema tome, češće biraju lakše zadatke što im omogućuje uspjeh postignut linijom manjeg otpora i ne dovodi ih u opasnost od negativnih procjena okoline (Elliot i Dweck, 1988; prema Breland, 2001). S obzirom na to da uzroke pozitivnih i negativnih ishoda svoje izvedbe vide u vlastitim sposobnostima, osjećaj samoeфикаsnosti im jako opada u slučaju neuspjeha te su tada skloni odustajanju (Sorić, 2014).

Dweck i suradnici također navode kako su problemske situacije percipirane kao prijeteće od strane ovih učenika, a ne kao prilika za učenje jer neuspješno rješavanje omogućuje negativno prosuđivanje njihovih sposobnosti (Dweck, 1986; Dweck i Leggett, 1988; Elliott i Dweck, 1988; sve prema Breland, 2001). Ovakav konstantan fokus učenika na vanjsku evaluaciju njihovih kompetencija u konačnici vodi tomu da je njihovo samopoštovanje ovisno o efikasnoj demonstraciji kompetentnosti ispred drugih i u odnosu na druge, što znači također da su podložni bespomoćnosti kada se suočavaju s potencijalno lošim ishodom. Nadalje, Nicholls (1984) ističe sklonost samohendikepiranju kod ovih učenika jer ono služi kao opravdanje, odnosno atribucijska osnova za očuvanje samopoštovanja putem uključivanja u ponašanja koja mu olakšavaju skrivanje manjkavih sposobnosti.

Sagledavajući valenciju ove ciljne orijentacije, pristupajuću ciljnu orijentaciju na izvedbu karakterizira motiv samouzdizanja, odnosno demonstracija superiornosti u odnosu na druge, stvaranje i održavanje dojma „najpametnijeg“ putem dobivanja najboljih ocjena u razredu i ostvarivanja najboljih rezultata u usporedbi s ostalim učenicima. Suprotno tomu, izbjegavajuća ciljna orijentacija na izvedbu je motivirana samozaštitom, odnosno izbjegavanjem osjećaja inferiornosti, negativne percepcije od strane okoline kao neinteligentnog pojedinca u odnosu na druge, izbjegavanjem etikete „najlošijeg učenika“ s „najlošijim“ ocjenama u školi (Rovan, 2006).

Nicholls, Patashnick i Nolen već 1985. (prema Stanišak Pilatuš, Jurčec i Rijavec, 2012) ukazuju na to da bi model trebao uključivati i ciljnu orijentaciju na izbjegavanje truda. Ciljna orijentacija izbjegavanja truda pokazala se povezana s manje adaptivnim kognitivnim, motivacijskim i afektivnim ishodima kao što su manji doživljaj emocije nade u pozitivne ishode ispitnih situacija, te doživljavaj veće razine olakšanja po završetku ispita (Burić i Sorić, 2011).

Učenici s usvojenom ciljnom orijentacijom na izbjegavanje truda zbog straha od neuspjeha nastoje izbjegavati evaluacijske situacije koje bi mogle ugroziti njihovo samopoštovanje te percipiraju svoje učenje kao besmisleno. Učenici koji pokazuju ovakvo usmjerenje su pasivni i nezainteresirani, teže ulaganju najmanjeg mogućeg napora koji će uroditi prolaznim rezultatima te pokazuju preferenciju za zadatke koji se mogu završiti brzo i lagano. Zbog minimalnog zalaganja skloni su svoj uspjeh pripisivati faktoru sreće ili nekom drugom vanjskom uzročniku (Sorić, 2014). Kako nemaju razvijen osjećaj samoefikasnosti, česti neuspjesi i osjećaj neadekvatne kompetentnosti ih guraju prema niskom akademskom postignuću i uzrokuju im osjećaje ispitne anksioznosti zbog čega su skloni izbjegavanju prijetećih situacija (markiranje sa nastave kada su predviđeni ispiti). Ovakva je ciljna orijentacija možda češće uočljiva kod učenika koji svoj uspjeh teže ostvariti u sportu, umjetnosti ili nekom drugom polju nevezanom za školsko postignuće.

Budući da je jedna od ključnih odlika samoreguliranog učenja učenikova sposobnost odabira primjerenog cilja, a jednom usvojeni ciljevi vode i usmjeravaju razmišljanja, emocije pa i u konačnici učinak, posebno je važno sagledati kvalitetu i dinamiku promjene ciljeva u situacijama koje za učenike nose dalekosežne i značajne posljedice.

## 1.2. Stavovi

Prema Allportu (1935, prema Pennington, 1997) stav je neuralna i mentalna spremnost, temeljena na iskustvu koja direktno utječe na reagiranje pojedinca prema objektima i situacijama s kojima dolazi u doticaj. Ova definicija ukazuje na tri ključne karakteristike stava: a) stavovi su relativno trajni jer je način reagiranja pojedinca utemeljen na fiziološko-nervnoj osnovi, b) stavove stječemo iskustvom i c) stavovi imaju direktno i dinamičko djelovanje.

S obzirom na prethodno navedeno, stavove možemo smatrati oblikom prilagođavanja pojedinca sredini, odnosno, oni usmjeravaju snalaženje u nepoznatim i složenim okolnostima, služe kao standardi za naše evaluacije tih istih okolnosti te kao pokretačka snaga za naše postupke. Strukturalni pristup pruža razumijevanje stavova osvrtnjem na vezu stavova s drugim ključnim pojmovima, kao što su: uvjerenja, vrijednosti, namjere i ponašanje. To odražava tradicionalnu trokomponentnu analizu afektivne, kognitivne i konativne komponente stavova (Pennington, 1997).

Kognitivna komponenta odnosi se na uvjerenja o objektu stava. Ako je vrednovanje objekta stava zasnovano primarno na vjerovanjima o njegovim obilježjima, riječ je o spoznajno zasnovanom stavu. Funkcija takvog stava je „procjena objekta“ što znači da objekte klasificiramo prema nagradama i kaznama koje nam omogućuju (Aronson, Wilson i Akert, 2005).

Afektivna komponenta odnosi se na evaluaciju objekta stava. Stav koji se primarno zasniva na emocijama i vrijednostima, a ne na objektivnoj analizi prednosti i nedostataka nazivamo emocionalno zasnovanim stavom. Ostali emocionalno zasnovani stavovi mogu biti rezultat osjetilnih reakcija na situaciju kao što je na primjer procjena valencije situacije u kojoj se učenici nalaze kada pristupaju ispitima državne mature (Aronson i sur., 2005).

Konativna komponenta odnosi se na ponašanje s obzirom na objekt, situaciju ili osobu stava. Stav zasnovan na ponašanju proizlazi je iz opažanja vlastitog ponašanja prema objektu stava. Prema teoriji samopercepcije Daryla Bema (1972, prema Aronson i sur., 2005) u određenim okolnostima ljudi ne znaju što osjećaju dok ne vide kako se ponašaju. U konkretnom slučaju, pristupnici državnoj maturi su u mogućnosti najtočnije procijeniti vlastite osjećaje tek kada iskuse situaciju pristupanja ispitima državne mature.

### 1.3. Ustroj obrazovnog sustava Republike Hrvatske

Obrazovni sustav Republike Hrvatske podijeljen je na četiri razine: rani i predškolski odgoj i obrazovanje, osnovno obrazovanje, srednje obrazovanje i visoko obrazovanje.

Rani i predškolski odgoj prva je i temeljna razina odgojno-obrazovnog sustava. Izuzev predškolskog programa namijenjenog djeci u godini prije polaska u osnovnu školu – rani i predškolski odgoj nije obavezan za svu djecu predškolske dobi. Ranim i predškolskim odgojem obuhvaćeni su odgoj, obrazovanje i skrb o djeci predškolske dobi, a ostvaruje se kroz programe odgoja, obrazovanja, zdravstvene zaštite, prehrane i socijalne skrbi za djecu od šest mjeseci života do polaska u osnovnu školu.

Osnovnoškolski odgoj i obrazovanje počinje s polaskom djeteta u prvi razred osnovne škole. Osnovnoškolsko obrazovanje je obavezno za svu djecu, a traje od šeste do petnaeste godine života. Za učenike sa značajnim teškoćama u razvoju prilagođeno osnovnoškolsko obrazovanje traje najdulje do 21. godine života.

Obrazovni sustav Republike Hrvatske predviđa i opcionalno osnovno umjetničko obrazovanje djece koje se odvija paralelno s obveznim osnovnoškolskim obrazovanjem. Osnovno umjetničko obrazovanje može biti šestogodišnje glazbeno i četverogodišnje plesno, a pravo upisa u prvi razred osnovnoga umjetničkog obrazovanja ostvaruju djeca koja su u pravilu navršila sedam, odnosno devet godina života i zadovoljila kriterije propisane kurikulumom umjetničkog obrazovanja.

Obvezna osnovna škola traje osam godina i izvodi redovite i posebne programe. Osnovnim obrazovanjem učenik stječe znanje i sposobnosti za nastavak obrazovanja na srednjoj razini.

Djelatnost srednjoškolskog odgoja i obrazovanja obavljaju srednjoškolske ustanove, a njime su obuhvaćene različite vrste i oblici odgoja i obrazovanja, osposobljavanja i usavršavanja. Srednjoškolske ustanove, ovisno o vrsti obrazovnoga programa, dijele se na gimnazije, strukovne te umjetničke škole.

U gimnazijama se izvodi četverogodišnji nastavni plan i program, a obrazovanje učenika završava polaganjem ispita državne mature koja će biti detaljnije pojašnjena u nastavku rada.

Obrazovanje učenika u strukovnim i umjetničkim školama provodi se izvođenjem trogodišnjih, četverogodišnjih i petogodišnjih nastavnih planova i programa, a završava izradom i obranom završnoga rada. Učenici koji su završili strukovne i umjetničke srednjoškolske programe imaju pravo polagati i ispite državne mature te time steći višu razinu kvalifikacije nastavkom obrazovanja. Trogodišnji srednjoškolski programi pripremaju učenika za rad u industriji, gospodarstvu i u obrtništvu, a veći, praktični dio programa ostvaruje se u radnome procesu (kod poslodavca). Nakon završetka trogodišnjeg strukovnog obrazovanja, učenik ima opciju stupiti u radni odnos ili nastaviti obrazovanje i steći višu razinu kvalifikacije uz polaganje dopunskih i/ili razlikovnih ispita.

Posebni ili programi obrazovanja za učenike s teškoćama u razvoju kojima učenik stječe nižu ili srednju razinu obrazovanja organizirani su primjenom individualiziranih postupaka ili obrazovanjem u posebnim razrednim odjelima i obrazovnim grupama, dok je za učenike s većim teškoćama u razvoju osigurano obrazovanje u posebnim ustanovama.

Zaključno, gimnazije pripremaju svoje učenike za nastavak obrazovanja, strukovne škole ih osposobljavaju za uključivanje na tržište rada, a ujedno i pružaju mogućnost nastavka obrazovanja, dok umjetničke škole omogućuju stjecanje znanja, razvoj vještina, sposobnosti i kreativnosti u različitim umjetničkim područjima.

([https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/organisation-education-system-and-its-structure-14\\_hr](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/organisation-education-system-and-its-structure-14_hr))

#### 1.4. Testovi visokog uloga – definicija

Test visokog uloga je svaki test koji se koristi za donošenje važnih odluka o učenicima, nastavnicima ili školama u cjelini, najčešće sa svrhom pripisivanja odgovornosti - tj. s namjerom vladinih ministarstava i školskih administratora da osiguraju učenicima pohađanje kvalitetnih škola i podučavanje od strane učinkovitih nastavnika (Linn, 2000). Općenito, visoki ulozi znače da se rezultati testa koriste za određivanje kazni (kao što su sankcije, kazne, smanjenje sredstava, negativni publicitet), dodjelu priznanja (nagrade, javne proslave, pozitivni publicitet),

napredovanja (napredovanje u razredu ili upis na višu razinu studija) ili naknada (povećanje plaća ili bonusi za administratore i nastavnike) (Hamilton, Stecher i Klein, 2002).

Ispiti niskog uloga, za usporedbu, koristili bi se na primjer za mjerenje akademskog uspjeha, identificiranje poteškoća u učenju ili informiranje o eventualnoj potrebi za prilagođavanjem nastave, između ostalog. Ono što razlikuje testove visokih uloga od testa niskog uloga nije njegova forma, već njegova funkcija. Na primjer, ako se rezultati ispitivanja koriste za određivanje važnog ishoda, kao što je stjecanje srednjoškolske diplome ili upis na studij, test će se smatrati testom visokog uloga bez obzira na to je li riječ o ispitu s pitanjima višestrukog izbora, usmenom ispitu ili eseju. Testovi s niskim ulozima uglavnom nemaju značajne ili javne posljedice - rezultati su obično važniji za pojedinog nastavnika ili učenika i relevantni za interne prakse učenja i poučavanja (Hamilton i sur., 2002).

Uz mnoge forme i razne svrhe, postoji nekoliko reprezentativnih primjena testova visokih uloga. Rezultati ispitivanja mogu se koristiti za prelazak učenika na sljedeći stupanj obrazovanja ili stjecanje diplome na završetku određenog stupnja obrazovanja (Linn, 2000). Na primjer, sve veći broj država zahtijeva od učenika da prođu test čitanja kako bi napredovali iz trećeg razreda u četvrti razred (Florida, SAD), dok druge zahtijevaju od učenika da polože test na završetku srednje škole (Ryan i Brown, 2005).

Dodatno, rezultati testiranja koriste se pri evaluaciji rada nastavnika ili određivanju profesionalne naknade. Primjerice, u nekim državama kao što su Sjedinjene Američke Države, reformatori školskih sustava, izabrani dužnosnici i kreatori politika pozivaju na plaćanje nastavnika po učinku, kao i na odluke o zapošljavanju i otpuštanju, koje bi se dijelom temeljile na rezultatima testova studenata. Evaluacija učinka na temelju rezultata učenika na završnim testovima nije ograničena samo individualno na nastavnike. Rezultati ispitivanja mogu biti korišteni i kao osnova za kažnjavanje neuspješnih škola, uključujući negativne ocjene javnosti, otpuštanje ili premještanje nekih ili svih administratora i nastavnika škole, zamjenu članova vijeća ili čak zatvaranje (Hamilton i sur., 2002; Haney, 2000; Ryan i Brown, 2005).



#### 1.4.1. Učinci testova visokog uloga na učenike

Jedna od prvih i najglasnijih kritika na račun standardiziranih testiranja visokog uloga, bilo je upozorenje stručnjaka kako će posljedice rezultata na tim testovima biti percipirane kao vanjski incentivi koji će učenike poticati na učenje (Triplett, Barksdale i Leftwich, 2003). Testovi visokog uloga su za učenike vanjski motivatori zbog toga što fokusiraju učenika na krajnji rezultat učenja – uspjeh na testu, a ne na sam proces ovladavanja gradivom. Ovakav tip motivacije učenicima poručuje da je svrha učenja dobivanje dobre ocjene, a ne stjecanje znanja.

Nadalje, prema rezultatima brojnih istraživanja (Jones i sur., 1999; Kellaghan, Madaus, i Raczek, 1996) naglasak na vanjske motivatore pri učenju ima negativan efekt na intrinzičnu motivaciju učenika, odnosno umanjuje kod učenika radoznalost, kreativnost, uživanje u samoj aktivnosti učenja te sklonost kritičkom promišljanju o gradivu. Sheldon i Biddle (1998) su za ovaj efekt dali objašnjenje kako povezivanje mogućih sankcija s rezultatima učenja otuđuje učenike od samog procesa učenja te im zapravo predstavlja prepreku u nastojanjima da usvoje vještine potrebne za samoregulirano, cjeloživotno učenje.

Ideja standardiziranih testova visokog uloga utemeljena u Skinnerovoj operantnoj teoriji (Skinner, 1963) jest da se pozitivne i negativne posljedice učine salijentnima za učenike i kontingentnima testovnim rezultatima što bi trebalo osigurati učinkovito učenje, kao i poučavanje (Finn, 1991). Međutim, jedna od kolateralnih negativnih posljedica testiranja visokog uloga je negativan utjecaj na upornost i kvalitetu učenja. Naime, standardizirani testovi predstavljaju identičan izazov postavljen pred učenike neovisno o njihovoj socioekonomskoj pozadini, razlikama u sposobnostima/eventualnim poteškoćama učenja te općenitoj razini razvoja. Na ovakav način, otežane su prilike za postavljanje optimalnog izazova pred učenike različite po svojim talentima, potencijalima i razinama postignuća (Ryan i Brown, 2005). U ovakvim situacijama, osobito su podložni učenici koji se iz nekog razloga već nalaze u rizičnim skupinama koje bi na testovima visokog uloga iz nekog razloga mogle ostvariti nezadovoljavajući rezultat. U te se skupine najčešće svrstavaju učenici s poteškoćama pri učenju, učenici s posebnim potrebama, učenici kojima Hrvatski nije materinji jezik te učenici strukovnih škola kojima državna matura nije u dovoljnoj mjeri prilagođena (npr. zbog nemogućnosti polaganja ispita iz strukovnih

predmeta, te zbog pozitivnijeg ponderiranja postignutih rezultata na ispitima više razine koja je prilagođena gimnazijskom programu).

Dodatno, samo poučavanje usmjereno dominantno na završne testove visokog uloga može kod učenika izazvati pad intrinzične motivacije. Ograničavanje poučavanja na gradivo koje će biti ispitivano na završnom standardiziranom testu šalje učenicima poruku kako nema potrebe za dubinskim angažmanom ni razumijevanjem materijala, već je dovoljno usvajanje ograničenih informacija koje će biti ispitivane i njihovo poznavanje će dovesti do pozitivnih ishoda na samom testu. Međutim, poučavanje koje ne potiče učenikovo osobno zanimanje za temu, niti pruža osnovu za doživljaj relevantnosti usvojenog znanja, u znatnoj mjeri dovodi do amotivacije kod učenika (Hamilton i sur., 2002; Ryan i Brown, 2005).

Testiranja i razne evaluacijske situacije u obrazovanju se pokazuju kao nezanemariv izvor stresa u zapadnim društvima koja pokazuju tendenciju da važne odluke koje određuju pojedinčev status u školi i na studiju temelje na rezultatima raznih standardiziranih testova. Ispitna anksioznost je često citirana kao jedan od ključnih faktora u određivanju čitavog spektra nepovoljnih ishoda za učenike – uključujući još slabu kognitivnu izvedbu, manjkavo školsko postignuće, psihološki stres i, u krajnjem slučaju, loše zdravlje (Kruger, Wandle, i Struzziero, 2008).

Osim što negativno utječe na psihološku dobrobit i učinak na testu, ispitna anksioznost može također ugroziti valjanost procjene i predstavljati glavni izvor sustavne varijance u rezultatima testova nevezano za predmet mjerenja (Zeidner, 2007). U mjeri u kojoj anksioznost vidljivo utječe na izvedbu, neki ispitanici postižu znatno lošije rezultate nego što bi to bio slučaj da im situacija evaluacije ne uzrokuje spomenutu anksioznost. Učenikova izvedba na pojedinom ispitu može biti pokazatelj dijelom sposobnosti učenika da se nosi s visokim razinama ispitne anksioznosti i stresa, a dijelom i odraz sposobnosti ili znanja koje se ispitom procjenjuju (Kruger i sur., 2008). Prema tome, mjerenje bilo koje sposobnosti, znanja ili vještine je zamagljeno ispitnom anksioznošću.

Wheelock, Bebell i Haney (2000) ovu su tezu poduprli zanimljivim istraživanjem kojim su željeli prosuditi u kojem stupnju testovi motiviraju učenike na učenje. Procjenjivali su autoportrete učenika u ispitnoj situaciji te su došli do zaključka kako su u velikoj mjeri učenici sebe prikazivali kao anksiozne, ljute, pesimistične te hostile u situacijama testiranja.

Nadalje, prikaz efekata učeničke percepcije testova visokog uloga dala je i studija skupine autora Struyvena, Dochyja i Janssensa (2005). Navedeno istraživanje je pokazalo kako negativna uvjerenja o standardiziranim testiranjima modificiraju učenička ponašanja i pristupe učenju. Identificirana su tri dominantna pristupa učenju – površinsko, dubinsko i taktičko učenje. Površinsko učenje podrazumijeva vrlo malo osobnog angažmana i uključuje rutinsko pamćenje materijala s vrlo ograničenim razumijevanjem gradiva. Nasuprot tomu, dubinsko učenje zahtijeva aktivan angažman i motivaciju za razumijevanje materijala te u konačnici, ovladavanje gradivom. Autori su identificirali još jedan dodatan pristup učenju koji je nastao kao posljedica intenzivnog uvođenja standardiziranih testova u škole. Strateško učenje je karakterizirano kao postignuću usmjereni pristup koji podrazumijeva metode učenja optimalno organizirane tako da omogućuju postizanje najboljih mogućih ocjena uz ulaganje minimuma nužnog truda koji će dovesti do željenog uspjeha. Ovakav pristup često dovodi do uspjeha na standardiziranim ispitima uz izostanak razumijevanja gradiva za koje se pokazalo kako nije nužno za postizanje visokih rezultata na ovakvim ispitima (Struyven i sur., 2005).

#### 1.4.2. Učinci testova visokog uloga na nastavnike

Unaprjeđenje obrazovne prakse jedan je od glavnih razloga za uvođenje državne mature koje ističu zagovaratelji vanjskog vrednovanja obrazovanja (Bezinović, 2009). Međutim, upis na željeno visoko učilište predstavlja za učenike specifičan faktor koji bitno modificira smisao državne mature, što znači da ona pod ovakvim okolnostima ne služi isključivo nadležnim institucijama kao sredstvo prikupljanja povratnih informacija o stanju obrazovnog sustava. Iz navedenog proizlazi da državna matura nosi kao posljedice brojne promjene kako u načinu na koji učenici uče, tako i u načinu na koji nastavnici poučavaju. Nužno je razlikovati različite vrste bihevioralnih reakcija nastavnika na situacije testiranja čiji rezultati za učenike donose ozbiljne posljedice. Koretz, McCaffrey i Hamilton (2001) su identificirali razne kategorije odgovora nastavnika na testove visokih uloga i njihove najizglednije efekte na aktivnost učenja i testovne rezultate kod učenika.

Navedeni autori razlikuju tri tipa odgovora učitelja: pozitivni odgovori (imaju pozitivne efekte na učenje i dovode do valjanih porasta u rezultatima), negativni odgovori (dovode do

narušavanja učenja ili do inflacije testovnih rezultata) i dvosmisleni odgovori (pozitivni ili negativni ovisno o okolnostima).

Neka ponašanja nastavnika su evidentno pozitivna: ulaganje više vremena u podučavanje, intenzivniji radni tempo kako bi se obradilo što više gradiva u danom vremenu, učinkovitije pripremanje nastavnih satova ili korištenje učinkovitijih nastavnih metoda te rad na kvalitetnijoj komunikaciji s učenicima kako bi se mogla dodatno pružiti pomoć onim učenicima čiji rezultati ne zadovoljavaju propisane standarde (Au, 2007). To su upravo oni učinci kojima se zagovornici državne mature nadaju jer generiraju stvaran napredak kod učenika.

Ostali oblici odgovora na testiranje visokog udjela imaju dvosmislene efekte - to jest, oni mogu dovesti ili do stvarnog napretka u ovladavanju gradivom i postignućima učenika ili do inflacije rezultata (tj. do povećanja rezultata koji se ne mogu generalizirati na druge mjere postignuća). Dvosmisleni odgovori uključuju modifikaciju poučavanja u smjeru pomicanja fokusa poučavanja među temama na način da se zaobilazi nastavno gradivo koje je na ispitima državne mature minimalno zastupljeno (Koretz i sur., 2001; Au, 2007).

Standardizirani testovi se, naime, ne mogu provesti bez da su prethodno precizno definirani sadržaji srednjoškolskih programa koji će se ispitivati, kao i standardi znanja i ostalih kompetencija koje se od učenika očekuju. U tim situacijama testovi postaju „školski predmeti“ sami po sebi, a ne mjerila usvojenog znanja na nastavi jer konkretni ispiti određuju nastavni plan i program. Kada se učitelji upoznaju s programima testiranja, tada su u mogućnosti analizirati koja su znanja i vještine učenicima potrebne za visoko postignuće na predstojećim testovima.

Budući da su ispiti državne mature također standardizirani, što znači da svaki ispit iz pojedinog predmeta ima identičnu formu, nastavnici s vremenom mogu uočiti pitanja, odnosno zadatke koji se ponavljaju (Ryan i Brown, 2005). Primjerice, ukoliko se određena književna djela svake godine nalaze u ispitnom katalogu iz Hrvatskog jezika, javlja se mogućnost da nastavnik pri poučavanju posveti značajno više pažnje tom književnom djelu nauštrb neke druge nastavne teme za koju je prepoznao da je u manjoj mjeri zastupljena na ispitima državne mature iz Hrvatskog jezika. Ovakva tendencija je prepoznata kao praksa „poučavanja za testove“ i jedan je od najčešće

spominjanih negativnih efekata državne mature na obrazovni sustav (Davis, Reiss, DiStefano i Schutz, 2006, prema Sorić, 2014).

Nastavnici koji podučavaju za test će sami proučiti dosadašnja ispitna pitanja i iskoristiti sve ono što su uočili da bi pružili svojim učenicima dodatnu prednost na testu. Na taj način podučavaju učenike kako odgovarati na čestice testa iako ti učenici nikada nisu ovladali konceptima u podlozi. Nastavnici podučavaju strategije odgovaranja na pitanja, razvijaju nastavne planove i programe koji odgovaraju testovima, ispituju učenike sadržajno sličnim ispitima kakvi se mogu očekivati na standardiziranim testovima te koriste komercijalne materijale posebno dizajnirane za potrebe priprema za završne ispite (Amrein i Berliner, 2002).

Generalno ovakvo ciljano podučavanje onih znanja koja su dominantno zastupljena na testovima može artificijelno povećati testovne rezultate bez dubinskog ovladavanja širim znanjem iz određenog školskog predmeta. Iako je vrlo vjerojatno da će učenici koji savladaju nastavni plan i program pojedinog nastavnog predmeta postići dobre rezultate na standardiziranom završnom ispitu za koji su pitanja i zadaci uzorkovani iz tog istog nastavnog plana i programa, obratan slučaj je vrlo neizgledan. Naime, učenici koji uspješno ovladaju parcijalnim znanjima vezanima za testiranje na koja je tijekom nastave stavljan poseban naglasak možda neće u cijelosti savladati nastavni plan i program školskog predmeta. Ako do takvih ishoda u konačnici i dolazi, tada je upitna upotreba informacija o rezultatima testa - ocjenjivanje kvalitete programa neke škole, evaluacija poučavanja pojedinog nastavnika te upis učenika na željene studije (Ryan i Brown, 2005).

Nadalje, nastavnici prilikom provođenja vlastitih testiranja mogu pribjegavati usklađivanju uputa sa uputama na standardiziranim testovima (Ryan i Brown, 2005). Razumni napori nastavnika da se učenici upoznaju s formatom i drugim aspektima završnih ispita visokog uloga mogu u konačnici povećati valjanost rezultata. Ako učenici ne razumiju upute, formate pitanja ili pravilan način bilježenja svojih odgovora, njihovi rezultati neće odražavati njihovo stvarno znanje, već će ga podcijeniti. Uklanjanje tih prepreka u izvedbi upoznavanjem učenika s postupkom ispitivanja u pravilu čini njihove rezultate testa valjanijima. Međutim, treniranje učenika za pristupanje završnim ispitima također može fiktivno povećati rezultate testiranja u slučaju fokusiranja na značajke testa koje su sporedne za domenu koju bi test trebao ispitivati. Budući da

su te značajke samoga testa sporedne, njihovo poznavanje ne dovodi do stvarnoga napretka u ovladavanju gradivom kod učenika

Osim što ispiti visokog uloga potencijalno sužavaju opseg obrađenog gradiva, oni modificiraju i način na koji nastavnici poučavaju. Nisko ili visoko postignuće polaznika škole na završnim standardiziranim ispitima može ukazivati na kvalitetu poučavanja nastavnika, te završni ispiti kao takvi postaju mehanizam kontrole rada svakog pojedinog nastavnika (Ryan i Brown, 2005). Postavljeni standardi mogu značajno određivati metode rada s učenicima, a sam sadržaj i konceptualizacija korištenih testova značajno usmjeravaju proces poučavanja. Unatoč tome što je uvođenjem državne mature zamišljeno da će nastavnici unaprjeđivati generalno kvalitetu svoga rada pa tako i metode poučavanja, rezultati pokazuju da nastavnici pod pritiskom odgovornosti za postignuća svojih učenika pribjegavaju manje efikasnim metodama poučavanja.

Studija skupine autora – Deci, Spiegel, Ryan, Koestner i Kauffman (1982) je pokazala kako nastavnici pod implikacijom osobne odgovornosti za što bolja učenička postignuća više izlažu, usmjeravaju, kritiziraju i objašnjavaju gradivo te pokazuju više kontrolirajućih ponašanja na nastavi, a manje izbora i prostora ostavljaju autonomnom učenju kako bi bili sigurni da će učenici usvojiti sva znanja potrebna za ostvarivanje visokih rezultata na nadolazećim testiranjima. Naime, propisane standarde i smjernice za poučavanje nastavnici doživljavaju kao kontrolirajuće uvjete koji umanjuju njihovu autonomiju pri poučavanju pa sukladno tomu postaju skloniji kontrolirajućim ponašanjima i vrše pritisak na učenike da usvoje znanja koja će biti testirana.

Ovakva školska dinamika umanjuje intrinzičnu motivaciju učenika i njihovu uključenost u aktivnost učenja jer ispiti državne mature nisu za svakog učenika jednako optimalan izazov. Budući da državna matura predstavlja identičan izazov postavljen pred sve pristupnike, zanemaruje se skup važnih faktora kao što su prirodna sklonost učenju koja se razlikuje od učenika do učenika, različitost sposobnosti i stilova učenja te učenička vještina samoevaluacije (Ryan i Brown, 2005).

### 1.4.3. Državna matura

Državna matura je skup standardiziranih ispita kojima učenici srednjih škola pristupaju kako bi se provjerila i vrednovala razina njihovih stečenih znanja, vještina i sposobnosti. Provođenje državne mature organizirano je na način da svi maturanti srednjih škola diljem zemlje pristupaju pisanju ispita u isto vrijeme te u istim uvjetima. Ispite državne mature u Republici Hrvatskoj organizira i provodi Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja - neovisna javna ustanova pod nadzorom Ministarstva znanosti i obrazovanja. Za svaki ispitni rok – ljetni, jesenski i zimski – izradu ispita provode stručne skupine sastavljene od nastavnika iz srednjih škola i sveučilišnih profesora. Državnom maturom želi se povećati objektivnost vrednovanja učeničkih postignuća jer ispite ocjenjuju i vrednuju neutralni ocjenjivači prema unaprijed definiranim pravilima i kriterijima ocjenjivanja primjenjivima na sve učenike u Republici Hrvatskoj ([https://mzo.hr/sites/default/files/dokumenti/2019/Obrazovanje/Drzavna-matura/pravilnik\\_o\\_polaganju\\_drzavne\\_mature\\_nn\\_01-13.pdf](https://mzo.hr/sites/default/files/dokumenti/2019/Obrazovanje/Drzavna-matura/pravilnik_o_polaganju_drzavne_mature_nn_01-13.pdf)).

Prema Ministarstvu znanosti i obrazovanja Republike Hrvatske državna matura ima za cilj utvrditi učenje, zalaganje i postizanje uspjeha kroz marljiv rad učenika kao društvenu vrijednost. Nadalje, ideja je da se modificira percepcija društva u smjeru prihvaćanja znanja kao temeljne vrijednosti što bi se trebalo odraziti na pozitivnije percipiranje nastavnika, škola i obrazovnog sustava u cijelosti. Ministarstvo znanosti i obrazovanja uvelo je državnu maturu pod pretpostavkom da će sustav eksterne evaluacije i praćenja realizacije ciljeva odgoja i obrazovanja motivirati povećanje učinkovitosti škola, nastavničko zalaganje i poboljšanje poučavanja te u konačnici učeničko zalaganje. Prema tome, vanjsko vrednovanje učenika, nastavnika i škola u cjelini prema unaprijed definiranim standardima i kriterijima predstavlja temeljni mehanizam koji će osigurati kvalitetu obrazovnog procesa (Bezinović, 2009).

Državna matura za svakog učenika sadrži obvezni i izborni dio. Pristupnici mogu obvezne ispite državne mature polagati na dvjema razinama: A - višoj razini na kojoj je ispit sastavljen prema gimnazijskom nastavnom planu i programu te B - osnovnoj razini na kojoj je ispit sastavljen prema nastavnom planu i programu strukovnih škola, dok se ispiti u izbornom dijelu polažu isključivo na višoj razini. Obvezni dio ispita državne mature uključuje ispite iz hrvatskoga jezika, matematike te stranoga jezika, osim za učenike klasičnih gimnazija i učenike škola na jezicima

nacionalnih manjina. Ispite izbornog dijela državne mature učenici sami odabiru prema vlastitim kompetencijama i afinitetima te upisnim zahtjevima i kriterijima koje postavljaju preferirana visoka učilišta.

Za svaki ispit državne mature definirani su nacionalni standardi prema kojima se vrednuju školska postignuća učenika na kraju četverogodišnjega srednjeg obrazovanja, a rezultati ispita državne mature istovremeno uvjetuju upis na visoka učilišta ([https://mzo.hr/sites/default/files/dokumenti/2019/Obrazovanje/Drzavna-matura/pravilnik\\_o\\_polaganju\\_drzavne\\_mature\\_nn\\_01-13.pdf](https://mzo.hr/sites/default/files/dokumenti/2019/Obrazovanje/Drzavna-matura/pravilnik_o_polaganju_drzavne_mature_nn_01-13.pdf)).

Temeljem danog pregleda literature, vidljivo je kako pristupanje ispitima državne mature predstavlja specifičnu, odnosno kompetitivnu te selektivnu situaciju u kojoj se u danom trenu nađe velika većina srednjoškolaca. Naime, u situacijama testiranja kada su za učenike uloženi visoki zbog ograničenih upisnih kvota na visoka učilišta, a posljedice dalekosežne, velik utjecaj na njihov učinak imaju ciljevi koje si postavljaju pri učenju za te ispite i stavovi koje zauzimaju prema nadolazećoj stresnoj situaciji. Iako državna matura stavlja sve polaznike u jednaku situaciju, ne može se osporiti kako su maturanti gimnazija u boljoj startnoj poziciji zbog toga što su gimnazijski nastavni programi adekvatniji od strukovnih za polaganje ispita državne mature. Iz tog razloga je ovo istraživanje imalo za generalan cilj sagledati razlike u uvjerenjima o državnoj maturi i ciljnim orijentacijama koje bi eventualno mogle postojati između maturanata gimnazija i strukovnih srednjih škola.

## 2. CILJ, PROBLEMI, HIPOTEZE

### 2.1. Cilj

Cilj ovog istraživanja bio je provjeriti doprinos spola, pohađane srednje škole i pet faceta ciljnih orijentacija (pristupajuća ciljna orijentacija na učenje, pristupajuća ciljna orijentacija na izvedbu, izbjegavajuća ciljna orijentacija na učenje, izbjegavajuća ciljna orijentacija na izvedbu te orijentacija na izbjegavanje truda) pri objašnjavanju varijance rezultata ispitivanja uvjerenja maturanata o državnoj maturi. Budući da ne postoji hrvatski upitnik učeničkih uvjerenja o državnoj maturi, dodatni je cilj bio validirati modificiranu adaptaciju *Taylorovog upitnika o*



*standardiziranom testiranju* (Taylor, 2013) na hrvatskom uzorku maturanata gimnazija i strukovnih škola.

## 2.2. Problemi

1. Provjeriti faktorsku strukturu i metrijske karakteristike modificiranog upitnika adaptiranog na hrvatski jezik za potrebe ovog istraživanja – *Modificirana verzija Taylorovog upitnika o standardiziranom testiranju* (Taylor, 2013).
2. Provjeriti postoje li razlike između maturanata gimnazija i strukovnih škola u njihovim uvjerenjima o državnoj maturi.
3. Provjeriti postoje li razlike između maturanata gimnazija i strukovnih škola u njihovim ciljnim orijentacijama (pristupajuća ciljna orijentacija na učenje, pristupajuća ciljna orijentacija na izvedbu, izbjegavajuća ciljna orijentacija na učenje, izbjegavajuća ciljna orijentacija na izvedbu te orijentacija na izbjegavanje truda).
4. Provjeriti kakva je povezanost uvjerenja o državnoj maturi i ciljnih orijentacija (pristupajuća ciljna orijentacija na učenje, pristupajuća ciljna orijentacija na izvedbu, izbjegavajuća ciljna orijentacija na učenje, izbjegavajuća ciljna orijentacija na izvedbu te orijentacija na izbjegavanje truda).
5. Ispitati kakav je doprinos spola, pohađane škole i pet faceta ciljnih orijentacija (pristupajuća ciljna orijentacija na učenje, pristupajuća ciljna orijentacija na izvedbu, izbjegavajuća ciljna orijentacija na učenje, izbjegavajuća ciljna orijentacija na izvedbu te orijentacija na izbjegavanje truda) pri objašnjavanju varijance rezultata ispitivanja uvjerenja maturanata o državnoj maturi.

## 2.3. Hipoteze:

1. Iako se izvorna verzija *Taylorovog upitnika o standardiziranom testiranju* (Taylor, 2013) sastoji od četiri faktora (vještine mjerene standardiziranim testovima, valjanost testnih situacija, emocije u testnoj situaciji, potreba za širom slikom pri procjenjivanju), autor izvornika navodi kako je instrument moguće koristiti kao jedinstven, jednofaktorski indikator stavova o standardiziranim

testovima te je isti korišten kao sadržajno polazište pri čemu je modificiranoj verziji dodano još 11 čestica, očekuje se jednofaktorska struktura hrvatske verzije upitnika.

2. Budući da su ispitni katalogi i više razine ispita državne mature prilagođeni gimnazijskom nastavnom planu i programu, očekuje se da će maturanti gimnazija imati pozitivnija uvjerenja o državnoj maturi nego maturanti strukovnih srednjih škola, odnosno da će maturanti gimnazija na skali uvjerenja o državnoj maturi postizati više rezultate nego maturanti strukovnih srednjih škola.

3. Očekuje se da će kod maturanata gimnazija biti izraženije pristupajuća i izbjegavajuća ciljna orijentacija na izvedbu, a kod maturanata strukovnih srednjih škola će biti izraženije pristupajuća i izbjegavajuća ciljna orijentacija na učenje. Očekuje se da se maturanti gimnazija i strukovnih srednjih škola neće značajno razlikovati u ciljnoj orijentaciji na izbjegavanje truda.

4. Očekuje se da će rezultat na skali uvjerenja o državnoj maturi pozitivno korelirati s rezultatima na subskalama pristupajuće ciljne orijentacije na učenje i pristupajuće ciljne orijentacije na izvedbu, a negativno će korelirati s rezultatima na subskalama izbjegavajuće ciljne orijentacije na učenje, izbjegavajuće ciljne orijentacije na izvedbu te orijentacije na izbjegavanje truda.

5. S obzirom na dosadašnje znanstvene spoznaje, očekuje se kako će djevojke, maturanti gimnazija te pojedinci s izraženijim pristupajućim ciljnim orijentacijama imati pozitivnija uvjerenja o državnoj maturi.

### 3. METODA

#### 3. 1. Mjerni instrumenti

##### *3.1.1. Sociodemografski podaci sudionika*

U istraživanju je primijenjen upitnik o općim podacima sudionika. Postavljena su pitanja kojima su prikupljeni osnovni sociodemografski podaci o sudionicima: spol, dob i srednja škola koju

pohađaju. Također se sudionike pitalo pohađaju li dodatne pripreme za pristupanje ispitima državne mature i ako da – iz kojih nastavnih predmeta pohađaju dodatne pripreme.

*3.1.2. Adaptirana verzija Taylorovog upitnika o standardiziranom testiranju (Taylor, 2013).*

Taylorov upitnik o standardiziranom testiranju (Taylor, 2013) sastoji se od 29 čestica podijeljenih u četiri subskale: vještine mjerene standardiziranim testovima procjenjivanja (devet čestica; npr. „Stječem duboko razumijevanje materijala koji pregledavam pri pripremi za ispite državne mature.“); valjanost testnih situacija (sedam čestica; npr. „Školski radovi obično preciznije odražavaju učenikovo razumijevanje teme nego što je to slučaj s testiranjem na državnoj maturi.“); emocije u testnoj situaciji (devet čestica; npr. „Tijekom ispita državne mature se osjećam tjeskobno.“); potreba za širom slikom pri procjenjivanju (četiri čestice; npr., „Obrazovanje bi trebalo ublažiti svoje usmjerenje na testiranje kako bi se povećao fokus na razvoj drugih vještina i vrijednosti.“). Budući da je prepoznata potreba za proširivanjem skale proizašla iz kontekstualnih specifičnosti državne mature u odnosu na standardizirana testiranja koja učenicima ne uvjetuju napredak u daljnjem obrazovanju, izvornoj je skali dodano još 11 čestica sadržajno vezanih za posebnosti državne mature kakva se provodi u Republici Hrvatskoj (npr. "Mislim da je državna matura najpravedniji model upisa na visoka učilišta."). Nove su se čestice odnosile na učenička uvjerenja o tome koliko je državna matura kvalitetan mehanizam vrednovanja njihovih školskih postignuća te daljnjeg upisa na visoka učilišta. Nadalje, novim česticama su ispitivana uvjerenja o kvaliteti organizacije provedbe samih ispita, uvjerenja o efektima državne mature na učenje i poučavanje u školi te o izjednačenosti uvjeta polaganja državne mature za učenike gimnazija i srednjih strukovnih škola. Kako bi se zadržala sadržajna struktura skale, čestice izvornog upitnika su prevedene uz minimum intervencija vezanih isključivo za prilagodbu kontekstu državne mature (primjerice čestica „Školski radovi obično preciznije odražavaju učenikovo razumijevanje teme nego što je to slučaj s testiranjem na standardiziranim testovima.“ je prevedena česticom najbližom po smislu „Školski radovi obično preciznije odražavaju učenikovo razumijevanje teme nego što je to slučaj s testiranjem na državnoj maturi.“ Zadatak sudionika je da na skali od pet stupnjeva (gdje 1 znači „uopće se ne slažem“, a 5 „u potpunosti se slažem“) procijeni koliko se s određenom tvrdnjom slaže ili ne slaže. U originalnom upitniku moguće je formirati rezultat na svakoj subskali, i to zbrajanjem procjena na svakoj subskali, gdje viši rezultat označava pozitivnija uvjerenja o

standardiziranom testiranju. Prema autoru izvorne skale opravdano je računati i ukupan rezultat na cijeloj skali, kao što se koristilo u ovom istraživanju, gdje viši rezultat ukazuje na pozitivniji stav prema standardiziranim testiranjima. U originalnom istraživanju koeficijenti pouzdanosti za subskele su se kretali od .65 do .83. U poglavlju Rezultati bit će prikazani rezultati faktorske analize Taylorovog upitnika o standardiziranom testiranju adaptiranog na hrvatski jezik.

### *3.1.3. Upitnik učeničkih ciljnih orijentacija*

Korišteni Upitnik učeničkih ciljnih orijentacija autorice Darije Rovan (2006) sačinjava pet subskala, od kojih su četiri preuzete od autora Elliota i McGregor (2001): a) Pristupajuća ciljna orijentacija na učenje (tri čestice,  $\alpha = .72$ , na primjer: "Važno mi je razumjeti sadržaj koji učim što temeljitije moguće."), b) Izbjegavajuća ciljna orijentacija na učenje (tri čestice,  $\alpha = .74$ , na primjer: "Često me brine da možda neću naučiti sve što bih mogao/la naučiti."), c) Pristupajuća ciljna orijentacija na izvedbu (tri čestice,  $\alpha = .90$ , na primjer: "Moj je cilj da dobijem bolje ocjene od većine drugih učenika.") i d) Izbjegavajuća ciljna orijentacija na izvedbu (tri čestice,  $\alpha = .71$ , na primjer: "Cilj mi je izbjeći loše ocjene.").

Skala Ciljna orijentacija na izbjegavanje truda (tri čestice,  $\alpha = .81$ , na primjer: "U učenje želim uložiti što manje truda") formirana je na osnovi rezultata istraživanja Kaliski i sur. (2006, prema Rovan i Jelić, 2010). U istraživanju Burić, Penezić i Sorić (2016) dobiveni su, ranije navedeni, umjereni do visoki koeficijenti pouzdanosti od .72 do .90, dok je kod autora Elliot i McGregor (2001) dobivena visoka pouzdanost (Pristupajuća ciljna orijentacija na učenje –  $\alpha = .87$ , Izbjegavajuća ciljna orijentacija na učenje –  $\alpha = .89$ , Pristupajuća ciljna orijentacija na izvedbu –  $\alpha = .92$ , Izbjegavajuća ciljna orijentacija na izvedbu –  $\alpha = .83$ ). Ispitanici su svoje odgovore bilježili na skali od pet stupnjeva (1 – uopće se ne slažem, 2 – uglavnom se slažem, 3 – niti se slažem, niti se ne slažem, 4 – uglavnom se slažem, 5 – u potpunosti se slažem).

Rezultat se formira zbrajanjem procjena za svaku subskalu (raspon rezultata na svakoj subskali iznosi od 3 do 15) gdje viši rezultat na svakoj pojedinoj subskali ukazuje na izraženiju pojedinu ciljnu orijentaciju. Koeficijenti pouzdanosti u ovom istraživanju su iznosili:  $\alpha = .78$  za subskalu Pristupajuća ciljna orijentacija na učenje,  $\alpha = .88$  za subskalu Pristupajuća ciljna orijentacija na izvedbu,  $\alpha = .82$  za subskalu Izbjegavajuća ciljna orijentacija na učenje,  $\alpha = .66$  za subskalu

Izbjegavajuća ciljna orijentacija na izvedbu te  $\alpha = .81$  za subskalu Ciljna orijentacija na izbjegavanje truda.

### 3.2. Sudionici

U ovom istraživanju je sudjelovalo 1429 osoba mlađe odrasle dobi, od čega su 1121 djevojke (78%) i 308 mladići (22%) prosječne dobi 18,3 godina. Dodatne pripreme za pristupanje ispitima državne mature pohađa 730 sudionika (51%), a njih 699 ne pohađa nikakve dodatne pripreme za ispite državne mature (49%). Što se tiče pohađane srednje škole, u istraživanju je sudjelovalo 816 maturanata gimnazijskih srednjoškolskih usmjerenja (57%), 537 maturanata četverogodišnjih strukovnih srednjoškolskih usmjerenja (38%), 57 maturanata petogodišnjih strukovnih srednjoškolskih usmjerenja (4%) te 20 maturanata umjetničkih srednjoškolskih usmjerenja (1%). Za potrebe statističke analize formirana su dva poduzorka – maturanti gimnazijskih srednjoškolskih usmjerenja (N=816, 57%) i maturanti strukovnih srednjoškolskih usmjerenja (N=613, 43%).

### 3.3. Postupak

Istraživanje je obavljeno tijekom lipnja 2018. godine putem interneta pomoću web aplikacije Google Docs, te daljnjim dijeljenjem poveznice preko društvene mreže Facebook. Budući da se uzorak sastojao od maturanata srednjih škola, odnosno pristupnika ispitima državne mature, upitnik je bio objavljivan u sljedećim Facebook grupama: „MATURANTI 2017./2018.“ i „Državna matura 2017./2018.“.

Upitnik se sastojao od kratke upute na početku, zatim pitanja o sociodemografskim podacima pojedinca i dvije skale: *Taylorov upitnik o standardiziranom testiranju* i *Upitnik učeničkih ciljnih orijentacija*. U početnoj uputi sudionici su obaviješteni da će podaci biti analizirani na grupnoj razini isključivo u znanstvene svrhe te da su njihovi odgovori u potpunosti dobrovoljni i anonimni. Za ispunjavanje upitnika bilo je potrebno 10-ak minuta.

## 4. REZULTATI

### 4.1. Provjera faktorske strukture i metrijskih karakteristika modificiranog upitnika – *Taylorov upitnik o standardiziranom testiranju* (Taylor, 2013).

Cijela statistička obrada izvršena je u programu STATISTICA 12. U svrhu odgovora na prvi problem, odnosno provjere faktorske strukture *Taylorovog upitnika o standardiziranom testiranju* (Taylor, 2013), korištena je eksploratorna faktorska analiza. Pri formiranju mjernog instrumenta autor izvornika je provodeći fokus grupe kodirao otvorene odgovore sudionika te ih kategorizirao u 4 segmenta stavova o standardiziranim testiranjima sukladno čemu je a priori odredio 4 faktora potvrđena konfirmatornom faktorskom analizom. Iako se izvorna verzija *Taylorovog upitnika o standardiziranom testiranju* (Taylor, 2013) sastoji od četiri faktora (vještine mjerene standardiziranim testovima, valjanost testnih situacija, emocije u testnoj situaciji, potreba za širom slikom pri procjenjivanju), autor izvornika navodi kako je instrument moguće koristiti kao jedinstven, jednofaktorski indikator stavova o standardiziranim testovima te je isti korišten kao sadržajno polazište pri čemu je modificiranoj verziji dodano još 11 čestica, očekuje se jednofaktorska struktura hrvatske verzije upitnika.

Koristio se Kaiser – Guttmanov kriterij za ekstrakciju faktora, gdje se zadržavaju faktori čiji su karakteristični korijeni veći od jedan. Analizom glavnih komponenti dobivena su četiri moguća faktora te je većina čestica bila zasićena s više njih, međutim 28 čestica je bilo statistički značajno zasićeno prvim faktorom. Ostalih 12 čestica je bilo, ili zasićeno s više faktora ili nije bilo u zadovoljavajućoj mjeri zasićeno niti jednim faktorom ( $< .03$ ) zbog čega su na temelju dodatne sadržajne analize isključene iz daljnje statističke analize. Naime, navedene čestice možda nisu dobro reflektirale konstrukt uvjerenja o državnoj maturi, već su se sadržajno odnosile u određenoj mjeri na uvjerenja o obrazovanju i učenju kao takvom. Kao što se može vidjeti u Tablici 1, analizom zajedničkih faktora dobiveno je da sve zadržane čestice imaju zadovoljavajuće zasićenje ( $\geq .30$ ) jednim faktorom koji objašnjava 7.29% varijabiliteta svih čestica.

Tablica 1 Prikaz rezultata eksploratorne faktorske analize i analize *Modificirane verzije Taylorovog upitnika o standardiziranom testiranju*. (N=1 429)

	Čestice	Faktorsko zasićenje	Korelacija pojedinih čestica s ukupnim rezultatom	$\alpha$ ako se izbaci čestica
1.	Stječem duboko razumijevanje materijala koji pregledavam pri pripremi za ispite državne mature.	-.48	.47	.88
2.	Obrazovanje usmjereno na ispite državne mature pruža dovoljno prilika za razvoj neakademskih vještina.	-.38	.35	.88
3.	Dugo nakon završetka ispita pamtim činjenice koje sam naučio za ispit državne mature.	-.44	.43	.88
4.	Ispiti državne mature pomažu promicanju duhovnog, moralnog, kulturalnog, mentalnog i tjelesnog razvoja učenika.	-.50	.47	.88
5.	Ispite državne mature vidim kao priliku za učenje i poboljšanje.	-.59	.56	.88
6.	Usmjeravam se na učenje onoga što će biti na ispitu državne mature više nego na dubinsko razumijevanje teme i uživanje u učenju. (R)	-.30	.28	.89
7.	Školski radovi obično preciznije odražavaju učenikovo razumijevanje teme nego što je to slučaj s testiranjem na državnoj maturi. (R)	-.39	.37	.88
8.	Školski i domaći radovi mi omogućuju učinkovitije pokazivanje mog znanja nego ispiti državne mature. (R)	-.33	.32	.89
9.	Školski rad je realniji odraz izazova u kasnijem životu od standardiziranih ispita državne mature. (R)	-.40	.37	.88
10.	Moje razumijevanje teme je preciznije prikazano kroz ispitivanje na državnoj maturi, nego kroz školske radove.	-.54	.53	.88
11.	Jedan ispit državne mature za svaki predmet učinkovito procjenjuje znanje koje sam stekao/la tijekom nastave.	-.54	.50	.88
12.	Ispitivanje na državnoj maturi je istinski odraz učenikovog razumijevanja nekog predmeta.	-.57	.53	.88
13.	Razdoblje polaganja ispita državne mature je vrlo stresno za mene. (R)	-.50	.46	.88
14.	Tijekom ispita državne mature se osjećam tjeskobno. (R)	-.56	.51	.88
15.	Zbog vremenskih ograničenja se osjećam užurbano tijekom ispita državne mature. (R)	-.40	.39	.88
16.	Često loše spavam za vrijeme polaganja ispita državne mature. (R)	-.48	.43	.88
17.	Osjećam se opušteno dok pišem ispite državne mature.	-.54	.50	.88
18.	Imam dovoljno vremena na ispitima državne mature kako bih odgovorio na najbolji mogući način.	-.33	.33	.89
19.	Obrazovanje bi trebalo ublažiti svoje usmjerenje na testiranje kako bi se povećao fokus na razvoj drugih vještina i vrijednosti. (R)	-.35	.30	.89

20.	<i>Mislim da je državna matura najpravedniji način ocjenjivanja i vrednovanja učenikovog školskog postignuća.</i>	-.64	.58	.88
21.	<i>Mislim da je državna matura najpravedniji model upisa na visoka učilišta.</i>	-.64	.58	.88
22.	<i>Mislim da je državna matura loše organizirana. (R)</i>	-.50	.47	.88
23.	<i>Mislim da bi trebalo promijeniti način na koji se državna matura provodi. (R)</i>	-.56	.52	.88
24.	<i>Mislim da državna matura potiče nastavnike da kvalitetnije poučavaju.</i>	-.44	.42	.88
25.	<i>Državna matura me motivira da bolje i redovitije učim te poboljšam svoje radne navike.</i>	-.48	.45	.88
26.	<i>Mislim da državna matura potiče uspostavljanje partnerskog odnosa između učenika i nastavnika.</i>	-.36	.34	.89
27.	<i>Mislim da bi se upisi na visoka učilišta trebali odvijati na neki drugi način. (R)</i>	-.55	.49	.88
28.	<i>Mislim da je državna matura dobra priprema za nastavak obrazovanja na visokim učilištima.</i>	-.61	.57	.88

Provela se i analiza pouzdanosti modificirane verzije *Taylorovog upitnika o standardiziranom testiranju*. Pouzdanost za cijelu skalu iznosi .89, što ukazuje na visoku pouzdanost cijele skale. Izostavljanje bilo koje od čestica ne bi poboljšalo ukupnu pouzdanost skale. Analizom pouzdanosti su se također utvrdile zadovoljavajuće korelacije pojedinih čestica s ukupnim rezultatom na skali, u rasponu od .28 do .58. Čestice pod brojevima 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27 i 28 su novokreirane te također pokazuju srednje razine faktorskog zasićenja te zadovoljavajuće item-total korelacije.

#### 4.2. Deskriptivni parametri korištenih mjera i njihova međusobna povezanost

U Tablici 2 prikazani su deskriptivni parametri korištenih mjera za sve sudionike.

Tablica 2 Prikaz deskriptivnih parametara dobivenih rezultata na korištenim mjerama (N=1 429)

Mjera	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	Raspon rezultata	<i>K-S d</i>	Indeks asimet. (stand. pogr.)	Indeks spljoš. (stand. pogr.)	Cronbach $\alpha$
UVJERENJA O DM	28	55.81	16.08	28 – 130	0.15**	0.69 (0.06)	0.60 (0.13)	.89
P – UČENJE	3	12.31	2.63	3 – 15	0.09**	-1.02 (0.06)	0.75 (0.13)	.78



P – IZVEDBA	3	9.47	3.64	3 – 15	0.08**	-0.14 (0.06)	-0.96 (0.13)	.88
I – UČENJE	3	12.21	2.60	3 – 15	0.14**	-1.02 (0.06)	0.84 (0.13)	.82
I - IZVEDBA	3	11.96	2.98	3 – 15	0.15**	-1.03 (0.06)	0.56 (0.13)	.66
I - TRUD	3	7.83	3.31	3 – 15	0.09**	0.46 (0.06)	-0.48 (0.13)	.81

\* $p < .05$ , \*\*  $p < .01$

Legenda: n = broj čestica, M = aritmetička sredina; SD = standardna devijacija; K-S d = Kolmogorov-Smirnov test; stand. pogr. = standardna pogreška, DM = Državna matura, P = Pristupajuća ciljna orijentacija, I = Izbjegavajuća ciljna orijentacija

Za ispitivanje normalnosti distribucije korišten je Kolmogorov-Smirnov test (Tablica 2). Rezultati na skali uvjerenja o državnoj maturi distribucija značajno odstupaju od normalne. Dodatno, rezultati na subskalama *Upitnika učeničkih ciljnih orijentacija* – pristupajuća ciljna orijentacija na učenje, izbjegavajuća ciljna orijentacija na učenje, pristupajuća ciljna orijentacija na izvedbu, izbjegavajuća ciljna orijentacija na izvedbu te orijentacija na izbjegavanje truda – također značajno odstupaju od normalne. Kod skale uvjerenja o državnoj maturi rezultati se grupiraju oko nižih vrijednosti, što ukazuje na pozitivno asimetričnu distribuciju. U *Upitniku učeničkih ciljnih orijentacija* rezultati na gotovo svim subskalama se primiču višim vrijednostima, što ukazuje na negativno asimetričnu distribuciju. Izniman slučaj je subskala orijentacije na izbjegavanje truda čiji se rezultati grupiraju oko nižih vrijednosti, odnosno ukazuju na pozitivno asimetričnu distribuciju.

Unatoč tome što rezultati dobiveni Kolmogorov-Smirnov testom ukazuju na značajno odstupanje distribucija većine promatranih varijabli, pregledom vrijednosti indeksa asimetričnosti i spljoštenosti vidljivo je kako se sve vrijednosti uklapaju u prihvatljiv raspon. Drugim riječima, vrijednosti indeksa asimetričnosti se nalaze unutar graničnih +/-3, a vrijednosti indeksa spljoštenosti unutar sugeriranih +/-10 (Kline, 2011), te ne ukazuju na ozbiljno odstupanje distribucije od normalne.

U *Tablici 2* je vidljivo i da su aritmetičke sredine uvjerenja o državnoj maturi te ciljne orijentacije na izbjegavanje truda srednjih vrijednosti, dok se aritmetičke sredine subskala pristupajućih i izbjegavajućih ciljnih orijentacija na učenje i izvedbu, kreću prema višim vrijednostima. Koeficijenti pouzdanosti su zadovoljavajući za sve korištene mjere i njihove subskale, te su se kretali od .66 do .88.

U svrhu odgovora na drugi problem istraživanja odnosno provjeravanja statističke značajnosti razlike između maturanata gimnazija i strukovnih škola u njihovim uvjerenjima o državnoj maturi proveden je t-test za nezavisne uzorke. Izračunom t-testova za nezavisne uzorke utvrđeno je da se maturanti gimnazija i strukovnih škola značajno razlikuju po uvjerenjima o državnoj maturi ( $t$  vrijednost=5.39,  $df=1422$ ,  $p<.01$ ), odnosno da maturanti gimnazija ( $M=57.80$ ) imaju značajno pozitivnija uvjerenja o državnoj maturi nego maturanti strukovnih škola ( $M=53.19$ ).

U svrhu odgovora na treći problem odnosno provjeravanja statističke značajnosti razlike između maturanata gimnazija i strukovnih škola u njihovim ciljnim orijentacijama proveden je t-test za nezavisne uzorke na promatranim varijablama (Tablica 3).

*Tablica 3* Prikaz rezultata t-testova za nezavisne uzorke pri ispitivanju razlika u ciljnim orijentacijama kod maturanata gimnazija i maturanata strukovnih srednjih škola ( $n_g=816$ ,  $n_s=613$ )

	<i>Mg</i>	<i>Ms</i>	<i>t</i>	<i>Df</i>	<i>p</i>
P – UČENJE	12.61	11.90	5.04	1422	.000*
P – IZVEDBA	9.75	9.08	3.47	1422	.000*
I – UČENJE	12.14	12.30	-1.16	1422	.246
I - IZVEDBA	12.07	11.81	1.69	1422	.092
I - TRUD	7.82	7.85	-0.12	1422	.902

\* $p<.05$ , \*\*  $p<.01$ , P = Pristupajuća ciljna orijentacija, I = Izbjegavajuća ciljna orijentacija

Izračunom t-testova za nezavisne uzorke utvrđeno je da se maturanti gimnazija i strukovnih škola značajno razlikuju po pristupajućim ciljnim orijentacijama, odnosno da maturanti gimnazija imaju značajno izraženije pristupajuće ciljne orijentacije na učenje i izvedbu nego maturanti strukovnih škola. Značajne razlike nisu utvrđene na subskalama izbjegavajućih ciljnih orijentacija na učenje, izvedbu i trud (Tablica 3).

U svrhu odgovora na četvrti i peti problem izračunate su bivarijatne povezanosti između uvjerenja o državnoj maturi i svih faceta ciljnih orijentacija međusobno prikazane u *Tablici 4*. U matrici

korelacija dodane su i varijable spola (1=djevojke, 2=mladići) i pohađane škole (1=Gimnazija, 2=Strukovna škola) koje će kasnije biti korištene u analizama.

Tablica 4 Prikaz Pearsonovih koeficijenata korelacije među dobivenim rezultatima mjerenja (N = 1 429)

		2	3	4	5	6	7	8
1	Spol	-.08**	.20**	-.12**	.04	-.08**	-.20**	.15
2	Pohađana škola		-.13**	-.12**	-.09**	-.03	.04	.00
3	Uvjerenja o državnoj maturi			.00	.07**	-.16**	-.22**	.12**
4	P - UČENJE				.26**	.20**	.49**	-.35**
5	P - IZVEDBA					.36**	.28**	.04
6	I - UČENJE						.45**	.09**
7	I - IZVEDBA							-.14**
8	I - TRUD							

\* $p < .05$ , P = Pristupajuća ciljna orijentacija, I = Izbjegavajuća ciljna orijentacija, Spol: 1=djevojke, 2=mladići, Pohađana škola: 1=Gimnazija, 2=Strukovna škola

U matrici korelacije prikazanoj u Tablici 4 vidljivo je kako uvjerenja o državnoj maturi statistički značajno i pozitivno koreliraju s pristupajućom ciljnom orijentacijom na izvedbu te s ciljnom orijentacijom na izbjegavanje truda. Pojedinci s izraženijom ciljnom orijentacijom na visoka postignuća i pojedinci s tendencijom izbjegavanja ulaganja truda pokazuju pozitivnija uvjerenja o državnoj maturi. Dobivena je statistički značajna i negativna korelacija uvjerenja o državnoj maturi te izbjegavajućih ciljnih orijentacija na izvedbu i učenje. Pojedinci koji pokazuju izražene izbjegavajuće ciljne orijentacije, bilo na učenje ili na izvedbu, iskazuju ujedno i negativnija uvjerenja o državnoj maturi. Između uvjerenja o državnoj maturi i pristupajuće ciljne orijentacije na učenje nije dobivena statistički značajna korelacija.

Nadalje, muškarci u odnosu na žene imaju statistički značajno pozitivnija uvjerenja o državnoj maturi, manje izražene obje ciljne orijentacije na učenje te manje izraženu izbjegavajuću ciljnu orijentaciju na izvedbu. Drugim riječima, žene pokazuju negativnija uvjerenja o državnoj maturi, izraženije ciljne orijentacije na učenje te izraženiju izbjegavajuću ciljnu orijentaciju na izvedbu.

Dodatno, polaznici strukovnih škola imaju negativnija uvjerenja o državnoj maturi te manje izražene pristupajuće ciljne orijentacije na učenje i izvedbu.

Zaključno, ispitivani konstrukti učeničkih ciljnih orijentacija su na teoretski smislen način povezani sa validiranom skalom (Skala uvjerenja o državnoj maturi). Preciznije, uvjerenja o državnoj maturi koreliraju pozitivno s pristupajućom ciljnom orijentacijom na izvedbu i izbjegavanje truda, dok negativno koreliraju s izbjegavajućim ciljnim orijentacijama na učenje i izvedbu, što govori u prilog prihvatljivoj konvergentnoj valjanosti skale.

### 4.3. Standardna regresijska analiza

U svrhu odgovora na zadnji problem odnosno utvrđivanja doprinosa spola, pohađane škole i faceta ciljne orijentacije u objašnjenju uvjerenja o državnoj maturi provedena je standardna regresijska analiza (Tablica 5). Budući da se pokazalo kako uvjerenja o državnoj maturi i pristupajuća ciljna orijentacija na učenje ne koreliraju značajno (Tablica 4), ista je isključena iz daljnje regresijske analize.

Tablica 5 Prikaz rezultata standardne regresijske analize s prediktorima: spol, pohađana škola, 4 facete ciljne orijentacije te uvjerenjima o državnoj maturi kao kriterijem (N=1 429)

	Uvjerenja o državnoj maturi		
	$\beta$	<i>rsp</i>	
Spol	.15*	.14*	$R = .35^{**}$ $R^2 = .12$ $R^2_{kor} = .12$
Pohađana škola	.13*	.13*	$F(6,1422) = 33.11,$ $p < .01$
Pristupajuća ciljna orijentacija na izvedbu	.15*	.13*	
Izbjegavajuća ciljna orijentacija na učenje	-.14*	-.11*	
Izbjegavajuća ciljna orijentacija na izvedbu	-.16*	-.13*	
Orijentacija na izbjegavanje truda	.09*	.08*	

\* $p < .05$ , \*\*  $p < .01$  Legenda:  $\beta$  – standardizirani regresijski koeficijent, *rsp* = koeficijent semiparcijalne korelacije,  $R^2$  = koeficijent multiple determinacije,  $R^2_{kor}$  - korigirani koeficijent multiple determinacije

Rezultati standardne regresijske analize ukazuju da osobine spol, pohađana škola i ciljne orijentacije objašnjavaju 12% varijance razine uvjerenja o državnoj maturi (Tablica 5). Dobiveni rezultati pokazuju da sve varijable značajno doprinose u predikciji uvjerenja o državnoj maturi. Negativan regresijski koeficijent (Izbjegavajuća ciljna orijentacija na učenje  $\beta = -.14$ , i izbjegavajuća ciljna orijentacija na izvedbu  $\beta = -.16$ ) znači da više razine te osobine predviđaju negativnija uvjerenja o državnoj maturi. Drugim riječima, izbjegavajuća ciljna orijentacija na učenje i izbjegavajuća ciljna orijentacija na izvedbu su negativni prediktori kvalitete uvjerenja o državnoj maturi, što znači da će učenici s izraženijim izbjegavajućim ciljnim orijentacijama imati i negativnija uvjerenja o državnoj maturi. Nadalje, dobiveno je da su spol ( $\beta = .15$ ), pohađana škola ( $\beta = .13$ ), pristupajuća ciljna orijentacija na izvedbu ( $\beta = .15$ ) i orijentacija na izbjegavanje truda ( $\beta = .09$ ) pozitivni prediktori, odnosno da pozitivnija uvjerenja o državnoj maturi imaju žene te maturanti gimnazija, kao i pojedinci s izraženijom pristupajućom ciljnom orijentacijom na izvedbu te s izraženijom ciljnom orijentacijom na izbjegavanje truda.

## 5. RASPRAVA

Budući da brojni stručnjaci u području obrazovanja sve glasnije izražavaju zabrinutost normativno orijentiranim obrazovnim sustavima zbog mnoštva testiranja kojima se učenici podvrgavaju, sve su češća istraživanja koja se tiču raznih efekata tih standardiziranih testova na kognitivne, afektivne, motivacijske i bihevioralne obrasce kod učenika. S obzirom da završna godina srednje škole donosi sa sobom mnoge izazove u vidu brojnih završnih testova čiji rezultati u pravilu čine osnovu selekcije učenika pri upisima na studije, očekivano je kod učenika završnih razreda srednjih škola zateći negativan motivacijski obrazac karakteriziran anksioznošću, depresivnošću i niskom samoeфикасноšću zbog intenzivnog opterećenja i vremenskog pritiska.

Spomenuti interes za istraživanje povezanosti uvjerenja o ispitima visokih uloga s motivacijskim obrascima kod učenika završnih razreda odnosi se na strane studije (Ryan i Brown, 2005), te su saznanja o uvjerenjima o državnoj maturi na hrvatskom uzorku još uvijek vrlo oskudna iz čega proizlazi važnost istraživačkih problema u ovom istraživanju. S obzirom na sve navedeno,

cilj ovog istraživanja bio je ispitati razlike između maturanata strukovnih srednjih škola i maturanata gimnazija u uvjerenjima o državnoj maturi te ciljnim orijentacijama. Također, u nedostatku skale koja bi ispitivala učenička uvjerenja o državnoj maturi, ujedno je provedena validacija modificirane adaptacije *Taylorovog upitnika o standardiziranom testiranju* (Taylor, 2013) na hrvatskom uzorku maturanata gimnazija i strukovnih škola.

### **5.1. Provjera faktorske strukture i metrijskih karakteristika modificiranog upitnika – *Taylorov upitnik o standardiziranom testiranju* (Taylor, 2013).**

Prvi problem ovog istraživanja odnosio se na utvrđivanje faktorske strukture i metrijskih karakteristika skale prevedene s engleskog na hrvatski jezik, adaptirane u kontekstu državne mature i primijenjene na hrvatskom uzorku maturanata strukovnih srednjih škola i maturanata gimnazija; *Taylorov upitnik o standardiziranom testiranju* (Taylor, 2013). Taylorov upitnik o standardiziranom testiranju (Taylor, 2013) se koristi kao mjera uvjerenja o standardiziranom testiranju čija originalna struktura ispituje četiri relevantna faktora: vještine mjerene standardiziranim testovima, valjanost testnih situacija, emocije u testnoj situaciji te potrebu za širom slikom pri procjenjivanju. Međutim, autor navodi kako je instrument moguće koristiti kao jedinstven, jednofaktorski indikator stavova o standardiziranim testovima te je isti korišten kao sadržajno polazište. Dodatno, izvornoj je skali dodano još 11 čestica sadržajno vezanih za specifičnosti državne mature kakva se provodi u Republici Hrvatskoj zbog čega se očekivala se jednofaktorska struktura hrvatske verzije upitnika.

Provedbom faktorske analize je potvrđena jednofaktorska struktura skale. Osim što je u originalnoj verziji odgovore sudionika na upitniku moguće interpretirati kao rezultate dobivene na različitim subskalama, moguće ih je računati i kao ukupan rezultat, pa dobivena jednofaktorska struktura nije ni pogrešna ni neinterpretabilna. Ukupan rezultat u originalnoj verziji opisuje kako pojedinac percipira standardizirana testiranja kroz različite međusobno povezane segmente testiranja, a viši rezultat ukazuje na pozitivnije stavove o standardiziranim testiranjima.

Budući da je 12 čestica bilo, ili zasićeno s više faktora ili nije bilo u zadovoljavajućoj mjeri zasićeno niti jednim faktorom ( $< .03$ ) na temelju dodatne sadržajne analize uvedena je plauzibilna

preinaka upitnika u vidu izostavljanja čestica koje možda ne reflektiraju optimalno konstrukt uvjerenja o državnoj maturi, već se u određenoj mjeri sadržajno odnose na uvjerenja o obrazovanju i učenju kao takvom.

Ujedno, utvrđena je vrlo zadovoljavajuća pouzdanost tipa unutarnje konzistencije te je zbog svega navedenog odlučeno ostati pri jednofaktorskoj strukturi u svrhu provođenja daljnjih analiza. Nadalje, raspon rezultata i izostanak prevelike distorzije kada se u obzir uzme njihova distribucija (Tablica 2) ukazuju na dobru osjetljivost skale, odnosno na njenu dobru mogućnost razlikovanja ispitanika. Također, uvjerenja o državnoj maturi su se pokazala smisleno povezana sa ostalim ispitivanim konstruktima kao što je pozitivna korelacija s pristupajućom ciljnom orijentacijom na izvedbu te s ciljnom orijentacijom na izbjegavanje truda (Tablica 4) što govori u prilog njenoj zadovoljavajućoj konvergentnoj valjanosti. Budući da primijenjeni mjerni instrument ima primjerene metrijske karakteristike, može se uz određene preinake koristiti u svrhe ispitivanja općih uvjerenja o državnoj maturi. S obzirom na prihvatanje faktorske strukture prevedene i adaptirane skale te ujedno njezinih zadovoljavajućih metrijskih karakteristika, moguće je potvrditi prvu hipotezu.

## **5.2. Razlike između maturanata gimnazija i strukovnih škola u njihovim uvjerenjima o državnoj maturi**

Kako bi se bolje proučile razlike između maturanata gimnazija i strukovnih srednjih škola, postavljen je drugi istraživački problem koji se odnosio na testiranje razlika između navedenih skupina u njihovim uvjerenjima o državnoj maturi. Pregledom deskriptivnih parametara korištenih varijabli ( $M_g=57.80$ ,  $M_s=53.19$ ,  $t$ -vrijednost=5.39,  $df=1422$ ,  $p<.01$ ) moguće je zaključiti kako ispitivani uzorak u prosjeku pokazuje srednje razine uvjerenja o državnoj maturi. Budući da su ispitni katalozi i više razine ispita državne mature prilagođeni gimnazijskom nastavnom planu i programu, očekivalo se da će maturanti gimnazija imati pozitivnija uvjerenja o državnoj maturi nego maturanti strukovnih srednjih škola, odnosno da će maturanti gimnazija na skali uvjerenja o državnoj maturi postizati više rezultate nego maturanti strukovnih srednjih škola. Provedenom analizom utvrđeno je da se maturanti gimnazija i strukovnih škola značajno razlikuju po uvjerenjima o državnoj maturi. Kao što je bilo očekivano, maturanti gimnazija imaju značajno pozitivnija uvjerenja o državnoj maturi nego maturanti strukovnih škola.

U podlozi ovakvih rezultata vjerojatno leži široko rasprostranjeno uvjerenje kako učenici gimnazija i učenici strukovnih škola nisu podjednako pripremani za polaganje ispita državne mature tijekom srednjoškolskog obrazovanja. Kako navodi Bezinović (2009), državna matura će biti najpravedniji sustav ocjenjivanja i vrednovanja znanja tek onda kada svi pristupnici budu imali jednake mogućnosti ostvarivanja dobrog rezultata. Budući da je za učenike gimnazija državna matura završni ispit srednjoškolskog obrazovanja, a za učenike strukovnih i umjetničkih škola ona ima posve različito značenje i zapravo predstavlja posebno zahtjevan kvalifikacijski ispit, među maturantima je rašireno vjerovanje kako ista mjerila ne vrijede za učenike gimnazijskih programa (kojima su ispiti prilagođeni) i za učenike vrlo raznorodnih strukovnih i umjetničkih škola koji moraju polagati ispite prema nastavnim programima koje nisu pohađali u svojoj školi.

U prilog navedenoj tezi ide i osobni osvrt na državnu maturu jednog od sudionika istraživanja „*Državna matura je jednim djelom nepravedna iz razloga jer gimnazije imaju bolju podlogu za maturu za razliku od strukovnih škola što nije pravedno jer u strukovnim školama učenici imaju i prakse pa završni rad i ostale obveze i nisu dovoljno pripremljeni za maturu. Na primjer, medicinski tehničari kojima školovanje traje pet godina imaju samo tri godine hrvatski i matematiku i time oni za maturu nisu nikako spremni. Iako za strukovne škole matura nije obavezna, sigurno bi željeli ići studirati jer se sa srednjom danas jako teško možeš zaposliti. Siguran sam da strukovne škole imaju manje predznanja nego gimnazije.*“

Vrijedilo bi svakako razmotriti je li državna matura uistinu najpravedniji način vrednovanja učeničkih postignuća ako je dostupnost visokog obrazovanja učenicima strukovnih škola ovakvim sustavom otežana. Prvenstveno je nužno obratiti pozornost na mogućnosti upisa na one studije koji su do sada svoje upisne postupke i kriterije prilagođavali učenicima strukovnih škola (primjerice medicinski i elektrotehnički fakulteti). Osim što je nužno unaprijediti sustav obrazovanja sam po sebi, važno je i omogućiti visoko obrazovanje motiviranim i talentiranim pojedincima, bez obzira na potencijalne nepovoljne okolnosti prethodnog školovanja, nižeg obrazovnog okruženja ili socioekonomske situacije iz koje dolaze.



### **5.3. Razlike između maturanata gimnazija i strukovnih škola u njihovim ciljnim orijentacijama**

Treći istraživački problem bio je provjeriti statističku značajnost razlike između maturanata gimnazija i strukovnih škola u njihovim ciljnim orijentacijama. Pretpostavljeno je da će kod maturanata gimnazija biti izraženije pristupajuća i izbjegavajuća ciljna orijentacija na izvedbu, a kod maturanata strukovnih srednjih škola će biti izraženije pristupajuća i izbjegavajuća ciljna orijentacija na učenje. Očekivalo se da se maturanti gimnazija i strukovnih srednjih škola neće značajno razlikovati u ciljnoj orijentaciji na izbjegavanje truda.

Uzevši u obzir da su u gimnazijama rezultati na redovnim ispitima glavni pokazatelj školske uspješnosti učenika, očekivalo se da će kod maturanata gimnazija biti izraženije ciljne orijentacije na izvedbu. S druge strane, maturantima strukovnih srednjih škola je tijekom školovanja salijentnije usvajanje vještina koje će im omogućiti konkurentnost na tržištu rada što je upućivalo na mogućnost da su kod njih izraženije ciljne orijentacije na ovladavanje znanjem.

Dobiveni rezultati djelomično potvrđuju hipotezu budući da ukazuju na to da se maturanti gimnazija i strukovnih škola značajno razlikuju po pristupajućim ciljnim orijentacijama, odnosno da maturanti gimnazija imaju značajno izraženije pristupajuće ciljne orijentacije na učenje i izvedbu nego maturanti strukovnih škola. Značajne razlike nisu pronađene na subskalama izbjegavajućih ciljnih orijentacija na učenje, izvedbu i trud.

Objašnjenje ovakvih rezultata možda djelomično počiva na uvjerenjima maturanata gimnazija da, iako uviđaju vrijednost visokih ocjena kao nagrada za uloženi trud koje im predstavljaju potvrdu da se isplati ulagati trud u progres vlastitog korpusa znanja jer time profitiraju na polju školskog postignuća, krajnja svrha učenja ipak uistinu jest stjecanje znanja.

Izostanak statistički značajne razlike u izbjegavajućim ciljnim orijentacijama na učenje i izvedbu i ciljnoj orijentaciji na izbjegavanje truda je moguć pokazatelj da niti jedna vrsta škole sa svim zahtjevima redovnih nastavnih programa nažalost nije garancija da učenici neće osjećati nisku samoefikasnost i strah da su njihove kompetencije nedostatne da uspješno usvoje znanje i ostvare zadovoljavajuće školske rezultate. Činjenica da se maturanti gimnazija i srednjih strukovnih škola ne razlikuju po ciljnoj orijentaciji na izbjegavanje truda potencijalno ukazuje na

to da su u ovako zahtjevnom sustavu obrazovanja učenici razvili strategije taktičkog, površnog učenja kako bi postigli minimum zadovoljavajućih i/ili prolaznih rezultata, a da ulože minimum vremena, truda i kognitivnih kapaciteta u savladavanje gradiva i izvršavanje školskih zadataka.

#### **5.4. Povezanost uvjerenja o državnoj maturi i ciljnih orijentacija kod maturanata gimnazija i strukovnih škola**

Četvrti problem ovog istraživanja bio je provjera povezanosti uvjerenja o državnoj maturi i ciljnih orijentacija (pristupajuća ciljna orijentacija na učenje, pristupajuća ciljna orijentacija na izvedbu, izbjegavajuća ciljna orijentacija na učenje, izbjegavajuća ciljna orijentacija na izvedbu te orijentacija na izbjegavanje truda) kod maturanata gimnazija i strukovnih škola. Očekivalo se da će rezultat na skali uvjerenja o državnoj maturi pozitivno korelirati s rezultatima na subskalama pristupajuće ciljne orijentacije na učenje i pristupajuće ciljne orijentacije na izvedbu, a negativno korelirati s rezultatima na subskalama izbjegavajuće ciljne orijentacije na učenje, izbjegavajuće ciljne orijentacije na izvedbu te orijentacije na izbjegavanje truda.

Utvrđeno je kako uvjerenja o državnoj maturi statistički značajno i pozitivno koreliraju s pristupajućom ciljnom orijentacijom na izvedbu te s ciljnom orijentacijom na izbjegavanje truda. Pojedinci s izraženijom pristupajućom ciljnom orijentacijom na visoka postignuća i pojedinci s tendencijom izbjegavanja ulaganja truda pokazuju pozitivnija uvjerenja o državnoj maturi. Ovakvi su rezultati dijelom očekivani jer učenici koji teže demonstraciji svojih kompetencija imaju idealnu priliku za to na ispitima državne mature. U takvim situacijama njima se pruža idealna prilika za postizanje potvrde njihovih sposobnosti od strane potpuno objektivne okoline u vidu vanjskih ocjenjivača.

S druge strane, čak i učenici s izraženom orijentacijom na izbjegavanje truda mogu imati pozitivna uvjerenja o državnoj maturi iz razloga što smatraju da se mogu dovoljno pripremiti za ispite bez ulaganja truda u učenje tijekom čitavog srednjoškolskog obrazovanja. Naime, prema citatu jedne od sudionica istraživanja – „*Da je hrvatsko školstvo dobro, već bismo svo ovo gradivo na maturi trebali naučiti tijekom školovanja. Zar nije to poanta? Zašto idem u školu tolike godine ako sam mogla učiti samo ono što trebam na maturi?*“ rašireno je mišljenje među maturantima,

bez obzira na školu koju pohađaju, da su im za uspjeh na maturi sasvim dovoljne kratkotrajne pripreme za polaganje ispita na kraju četvrtog razreda i skripte za ispite koje su posljednjih nekoliko generacija pisanja državne mature dostupne pri kupnji dnevnih tiskovina.

Nadalje, dobivena je statistički značajna i negativna korelacija uvjerenja o državnoj maturi te izbjegavajućih ciljnih orijentacija na izvedbu i učenje. Pojedinci koji pokazuju izražene izbjegavajuće ciljne orijentacije, bilo na učenje ili na izvedbu, iskazuju ujedno i negativnija uvjerenja o državnoj maturi. Za učenike s izraženim izbjegavajućim ciljnim orijentacijama na učenje i izvedbu ispiti državne mature predstavljaju čitav niz prijetećih situacija iz kojih mogu proizaći nepovoljni rezultati u vidu negativnih povratnih informacija o njihovim sposobnostima i razini usvojenog znanja. Ovakvi su rezultati očekivani i potvrđuju rezultate brojnih prijašnjih istraživanja koja pokazuju kako zasnivanje budućih akademskih postignuća učenika na testovnim rezultatima nosi mnoštvo negativnih efekata na određene segmente kognicija kod učenika (Banks i Smyth, 2014; Dweck, 1985; Kruger i sur., 2008; Nicholls, 1984).

Između uvjerenja o državnoj maturi i pristupajuće ciljne orijentacije na učenje nije dobivena statistički značajna korelacija što ukazuje na mogućnost da državna matura kao takva ne predstavlja relevantan faktor učenicima koji su na učenje motivirani radi učenja samog jer oni ne teže demonstrirati svoje vještine niti ikome dokazati razinu svojeg usvojenog znanja.

### **5.5. Utvrđivanje doprinosa spola, pohađane škole i pet faceta ciljnih orijentacija pri objašnjenju uvjerenja maturanata o državnoj maturi**

Zadnji problem ovog istraživanja bio je ispitati prediktivnu vrijednost varijabli spola, pohađane škole i pet faceta ciljnih orijentacija (pristupajuća ciljna orijentacija na učenje, pristupajuća ciljna orijentacija na izvedbu, izbjegavajuća ciljna orijentacija na učenje, izbjegavajuća ciljna orijentacija na izvedbu te orijentacija na izbjegavanje truda) pri objašnjavanju varijance rezultata ispitivanja uvjerenja maturanata o državnoj maturi. S obzirom na dosadašnje znanstvene spoznaje, bilo je očekivano kako će djevojke, maturanti gimnazija te pojedinci s izraženijim pristupajućim ciljnim orijentacijama imati pozitivnija uvjerenja o državnoj maturi.

Budući da se korelacijskom analizom pokazalo kako uvjerenja o državnoj maturi i pristupajuća ciljna orijentacija ne koreliraju značajno, ista je isključena iz daljnje regresijske

analize. Rezultati ukazuju da osobine spol, pohađana škola i ciljne orijentacije značajno doprinose predikciji uvjerenja o državnoj maturi te objašnjavaju 12% varijance razine uvjerenja o državnoj maturi.

Izbjegavajuća ciljna orijentacija na učenje i izbjegavajuća ciljna orijentacija na izvedbu su se pokazale kao negativni prediktori kvalitete uvjerenja o državnoj maturi, što znači da će učenici s izraženijim izbjegavajućim ciljnim orijentacijama imati i negativnija uvjerenja o državnoj maturi. Suprotno tomu, spol, pohađana škola, pristupajuća ciljna orijentacija na izvedbu i orijentacija na izbjegavanje truda su se pokazale kao pozitivni prediktori, odnosno pozitivnija uvjerenja o državnoj maturi imaju žene te maturanti gimnazija, kao i pojedinci s izraženom pristupajućom ciljnom orijentacijom na izvedbu te s izraženom ciljnom orijentacijom na izbjegavanje truda.

## **5.6. Završna razmatranja**

Postojeći nedostaci ovog istraživanja tiču se, osim mjernog instrumenta korištenog za ispitivanje uvjerenja maturanata o državnoj maturi – *Modificirane verzije Taylorovog upitnika o standardiziranom testiranju*, poglavito uzroka sudionika istraživanja te varijabli baziranih na samoprocjeni. Naime, što se tiče uzorka radi se o nejednakoj zastupljenosti mladića (22%) i djevojaka (78%) o čemu bi u narednim istraživanjima trebalo povesti računa težeći izjednačenom omjeru mladića i djevojaka.

Nadalje, kao što je vidljivo u Tablici 2, dobiveni rezultati mjerenja uvjerenja o državnoj maturi se grupiraju oko nižih vrijednosti što može ukazivati na to da su maturanti snažnijeg, a negativnog stava bili skloniji ispunjavati upitnik. S druge strane, budući da je upitnik bio dostupan za ispunjavanje samo za vrijeme provođenja ispita državne mature moguće je da su negativna uvjerenja kod svih maturanata bila potencirana stresnim situacijama testiranja. Kako bi se umanjio ovaj nedostatak proizašao iz transverzalnog nacrtu istraživanja, ubuduće bi bilo korisno opetovano ispitivati stavove učenika kroz čitavo srednjoškolsko obrazovanje što bi dalo dodatan uvid u dinamiku kvalitete uvjerenja s približavanjem perioda pristupanja ispitima državne mature.

Dodatno bi bilo potrebno dobiti odgovor na pitanje što o državnoj maturi misle maturanti koji neće pristupati ispitima državne mature jer je uslijed razlika u ponašajnoj komponenti stava moguće da se njihova uvjerenja i emocije također u potpunosti razilaze s uvjerenjima i emocijama maturanata koji će pristupati tim istim ispitima. Osim ovih razlika, buduća istraživanja bi svakako

trebala sagledati i razlike u uvjerenjima o državnoj maturi između učenika različitih srednjih škola s obzirom na raznolikost strukovnih nastavnih programa i različit stupanj prilagođenosti pojedinog nastavnog programa zahtjevima državne mature što bi moglo uvjetovati i razlike između učenika u navedenim uvjerenjima.

Budući da ovo istraživanje predstavlja prvi pokušaj sistematiziranog ispitivanja stavova maturanata prema državnoj maturi svakako je u budućim istraživanjima potrebno poduzeti brojne korake kako bi se eliminirali postojeći nedostaci i ojačala valjanost kreiranog mjernog instrumenta korištenog za ispitivanje spomenutih stavova strogo poštujući pravila analize. U narednim istraživanjima bi trebalo analizi dobivenih rezultata pristupiti na način da se konfirmatornom faktorskom analizom provjerava struktura svih originalnih čestica skale, a da se eksploratorna faktorska analiza provodi na eventualno dodanim česticama te bi skalu bilo potrebno validirati na minimalno dvije generacije polaznika državne mature.

Nadalje, zbog manjkave konstruktne valjanosti proizašle iz neadekvatnog uključivanja svih triju komponenti stava – kognitivne, emocionalne i ponašajne, potrebno je pri budućim modifikacijama upitnika u potpunosti zahvatiti konstrukt stava. Isto je moguće učiniti kroz održavanje fokus grupa s učenicima od prvog do četvrtog razreda srednje škole gdje bi se mogle prikupiti vrijedne informacije o tome kako se njihova mišljenja, emocije i ponašanja spram državne mature formiraju i mijenjaju tijekom srednjoškolskog obrazovanja.

S obzirom da državna matura svake godine iznova privlači pažnju javnosti, medija te u konačnici stručnjaka u području odgoja i obrazovanja, svakako je potrebno produbiti znanja o tome kako roditelji učenika i nastavnici percipiraju čitav projekt državne mature budući da je očekivano kako stavovi okoline barem djelomično utječu na formiranje stava kod učenika. Ipak, otvoreni iskazi sudionika ispitivanja svakako služe podizanju svijesti o mogućim nedostacima sustava provođenja državne mature te pružaju mogućnost unaprjeđenja istog. Iako je ovo bilo prvo istraživanje uvjerenja maturanata o državnoj maturi na ovim prostorima te su svakako potrebna kvalitetnija i obuhvatnija istraživanja da bi se formirali bilo kakvi značajniji zaključci, svakako bi ove rezultate bilo korisno uzeti u obzir pri radu s učenicima.

## 6. ZAKLJUČCI:

1. Utvrđena je očekivana jednofaktorska struktura na *Taylorovom upitniku o standardiziranom testiranju* (Taylor, 2013) te budući da modificirani mjerni instrument ima primjerene metrijske karakteristike, može se koristiti u svrhe ispitivanja općih uvjerenja o državnoj maturi.
2. Utvrđene su statistički značajne razlike u razini uvjerenja o državnoj maturi između maturanata gimnazija i strukovnih srednjih škola. Maturanti gimnazija imaju značajno pozitivnija uvjerenja o državnoj maturi nego maturanti strukovnih škola.
3. Rezultati ukazuju na to da se maturanti gimnazija i strukovnih škola značajno razlikuju po pristupajućim ciljnim orijentacijama, odnosno maturanti gimnazija imaju značajno izraženije pristupajuće ciljne orijentacije na učenje i izvedbu nego maturanti strukovnih škola. Kod izbjegavajućih ciljnih orijentacija na učenje, izvedbu i trud nije utvrđena statistički značajna razlika između maturanata gimnazija i strukovnih srednjih škola.
4. Utvrđeno je da učenici s izraženijom pristupajućom ciljnom orijentacijom na visoka postignuća i pojedinci s tendencijom izbjegavanja ulaganja truda pokazuju pozitivnija uvjerenja o državnoj maturi. Pojedinci koji pokazuju izraženije izbjegavajuće ciljne orijentacije, bilo na učenje ili na izvedbu, iskazuju ujedno i negativnija uvjerenja o državnoj maturi. Nadalje, između uvjerenja o državnoj maturi i pristupajuće ciljne orijentacije na učenje nije dobivena statistički značajna korelacija.
5. Izbjegavajuća ciljna orijentacija na učenje i izbjegavajuća ciljna orijentacija na izvedbu su negativni prediktori kvalitete uvjerenja o državnoj maturi, što znači da će učenici s izraženijim izbjegavajućim ciljnim orijentacijama imati i negativnija uvjerenja o državnoj maturi. Suprotno tomu, spol, pohađana škola, pristupajuća ciljna orijentacija na izvedbu i orijentacija na izbjegavanje truda su se pokazale kao pozitivni prediktori, odnosno pozitivnija uvjerenja o državnoj maturi imaju žene te maturanti gimnazija, kao i pojedinci s izraženom pristupajućom ciljnom orijentacijom na izvedbu te s izraženom ciljnom orijentacijom na izbjegavanje truda.

## 7. LITERATURA:

- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology, 84*, 261-271.
- Amrein, A. i Berliner, D. (2002). High-Stakes Testing & Student Learning. *Education policy analysis archives, 10*(18), 1-74.
- Au, W. (2007). High-stakes testing and curricular control: A qualitative metasynthesis. *Educational Researcher, 36*(5), 258-267.
- Bezinović, P. (2009) Državna matura kao zapreka pristupu visokom obrazovanju. *Revija za socijalnu politiku, 16*(2), 175-176.
- Breland, B. T. (2001). *Learning and performance goal orientations' influence on the goal setting process: Is there an interaction effect*. Magistarski rad, Blackburg, Virginia: Faculty of the Virginia Polytechnic Institute.
- 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.
- Deci, E. L. i Ryan, R. M. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. *Handbook of self-determination research, 3-33*.
- Deci, E. L., Spiegel, N. H., Ryan, R. M., Koestner, R. i Kauffman, M. (1982). Effects of performance standards on teaching styles: Behavior of controlling teachers, *Journal of educational psychology, 74*(6), 852-859.
- Dweck, C.S. (1999.). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*, Philadelphia: Psychology Press.
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist, 34*, 149-169.
- Elliot, A. J. i McGregor, H. A. (2001). A 2x2 Achievement Goal Framework. *Journal of Personality and Social Psychology, 80*(3), 501-519.
- Eurydice: *Ustroj obrazovnog sustava Republike Hrvatske* ([https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/organisation-education-system-and-its-structure-14\\_hr](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/organisation-education-system-and-its-structure-14_hr))
- Finn, C. E. J. (1991). *We Must Take Charge: Our schools and our future*. New York: Free Press.

- Gilman, R. i Anderman, E. M. (2006). The relationship between relative levels of motivation and intrapersonal, interpersonal, and academic functioning among older adolescents. *Journal of School Psychology, 44*(5), 375-391.
- Hamilton, L. S., Stecher, B. M. i Klein, S. P. (2002). *Making sense of test-based accountability in education*, Santa Monica: Rand Corporation.
- Haney, W. (2000). The myth of the Texas miracle in education, *Education policy analysis archives, 8*(41), 8-323.
- Hulleman, C.S., Schragger, S.M., Bodmann, S.M. i Harackiewicz, J.M. (2010). A metaanalytic review of achievement goal measures: Different labels for the same constructs or different constructs with similar labels? *Psychological Bulletin, 136*, 422-449.
- Jones, M. G., Jones, B. D., Hardin, B., Chapman, L., Yarbrough, T. i Davis, M. (1999). The impact of high-stakes testing on teachers and students in North Carolina. *Phi Delta Kappan, 81*(3), 199-203.
- Struyven, K., Dochi F. i Janssens, S. (2005). Students' perception about evaluation and assessment in higher education – a review, *Assessment & Evaluation in Higher Education, 30*(4), 325-341.
- Kellaghan, T., Madaus, G. F. i Raczek, A. (1996). *The use of external examinations to improve student motivation*. Washington, DC: The American Educational Research Association.
- Koretz, D. M., McCaffrey, D. F. i Hamilton, L. S. (2001). *Toward a framework for validating gains under high-stakes conditions*. Center for the Study of Evaluation, National Center for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing, Graduate School of Education & Information Studies, Los Angeles: University of California.
- Kruger, L. J., Wandle, C. i Struzziero, J. (2007). Coping with the stress of high stakes testing. *Journal of Applied School Psychology, 23*(2), 109-128.
- Lin, Y. G., McKeachie, W. J. i Kim, Y. C. (2003). College student intrinsic and/or extrinsic motivation and learning. *Learning and individual differences, 13*(3), 251-258.
- Linn, R. L. (2000). Assessments and accountability. *Education Researcher, 29*(2), 4-15.
- Linnenbrink, E. A. i Pintrich, P. R. (2001). Multiple goals, multiple contexts: The dynamic interplay between personal goals and contextual goal stresses. U: S. Volet i S. Jarvela (Ur.), *Motivation in learning contexts: Theoretical and methodological implications* (str. 251-269). Amsterdam: Pergamon.



- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91, 328-346.
- Pravilnik o polaganju državne mature. Narodne novine, br. 87/2008, ([https://mzo.hr/sites/default/files/dokumenti/2019/Obrazovanje/Drzavna-matura/pravilnik\\_o\\_polaganju\\_drzavne\\_mature\\_nn\\_01-13.pdf](https://mzo.hr/sites/default/files/dokumenti/2019/Obrazovanje/Drzavna-matura/pravilnik_o_polaganju_drzavne_mature_nn_01-13.pdf))
- Rovan, D. (2006). *Provjera nekih postavki modela ciljeva postignuća pri učenju matematike na visokoškolskoj razini*. Neobjavljeni magistarski rad. Zagreb: Odsjek za psihologiju Filozofskog fakulteta u Zagrebu.
- Rupčić, I. i Kolić-Vehovec, S. (2004). Ciljna orijentacija, samohendikepiranje i samoefikasnost Srednjoškolaca. *Psihologijske teme* (13)1, 105-117.
- Ryan, R.M. i Brown, K.W. (2005). Legislating Competence. High-Stake Testing Policies and Their Relations with Psychological Theories and Research, U: A.J. Elliot i Dweck, C.S. (Ur.), *Handbook of Competence and Motivation* (str. 354-372). New York: The Guilford Press.
- Sheldon, K. M. i Biddle, B. J. (1998). Standards, accountability, and school reform: Perils and pitfalls. *Teachers college record*, 100, 164-180.
- Skinner, B. F. (1963). Operant behavior, *American Psychologist*, 18(8), 503-515.
- Smyth, T. S. (2008). Who is no child left behind leaving behind? *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 81(3), 133-137.
- Sorić, I. (2014). *Samoregulacija učenja*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Stanišak Pilatuš, I., Jurčec, L. i Rijavec, M. (2012). Ciljne orijentacije u učenju: dobne i spolne razlike i povezanost sa školskim uspjehom. *Napredak*, 154(4), 473-491.
- Taylor, M. (2013). Student perceptions of standardised testing: Survey exploring the attitudes of university undergraduate students towards the traditional methods of student evaluation in formal education. Neobjavljeni magistarski rad. Lancaster University.
- Triplett, C. F., Barksdale, M.A. i Leftwich, P. (2003). Children's perceptions of high stakes testing. *Journal of Research in Education*, 13(1), 15-21.
- Wheelock, A., Bebell, D. i Haney, W. (2000). *What can student drawings tell us about high stakes testing in Massachusetts?* (<http://wwwcsteep.bc.edu/drawoned/mcas/mcaspaper.html>)
- Zeidner, M. (2007). *Emotion in education*, Cambridge: Academic Press.