

# Povezanost ciljnih orijentacija s pristupima učenju i akademskim uspjehom

---

Miškulin, Nikolina

Master's thesis / Diplomski rad

2015

*Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj:* **Josip Juraj Strossmayer University of Osijek, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Filozofski fakultet**

*Permanent link / Trajna poveznica:* <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:142:661177>

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

*Download date / Datum preuzimanja:* **2024-08-13**



*Repository / Repozitorij:*

[FFOS-repository - Repository of the Faculty of Humanities and Social Sciences Osijek](#)



Sveučilište J.J. Strossmayera u Osijeku

Filozofski fakultet

Odsjek za psihologiju

**POVEZANOST CILJNIH ORIJENTACIJA S PRISTUPIMA  
UČENJU I AKADEMSKIM USPJEHOM**

Diplomski rad

Nikolina Miškulin

Mentor: izv. prof. dr. sc. Gorka Vuletić

Sumentor: dr.sc. Gabrijela Vrdoljak

Osijek, 2015.

## Sadržaj

Uvod .....	1
Ciljne orijentacije u učenju .....	1
Pristupi učenju .....	5
Predviđanje akademskog uspjeha na temelju ciljnih orijentacija u učenju i pristupa učenju .....	9
Cilj istraživanja .....	10
Problemi i hipoteze.....	10
Metoda.....	11
Sudionici .....	11
Instrumenti.....	11
Postupak.....	13
Rezultati .....	13
Testiranje preduvjeta za korištenje parametrijskih postupaka.....	13
Deskriptivna statistika .....	14
Povezanost ciljnih orijentacija, pristupa učenju i akademskog uspjeha .....	15
Predviđanje akademskog uspjeha na temelju ciljnih orijentacija i pristupa učenju .....	16
Rasprava .....	18
Povezanost ciljnih orijentacija, pristupa učenju i akademskog uspjeha .....	18
Predviđanje akademskog uspjeha na temelju ciljnih orijentacija i pristupa učenju .....	22
Važnost, ograničenja i implikacije provedenog istraživanja te smjernice za buduća istraživanja.....	24
Zaključak.....	25
Literatura .....	26

## **Povezanost ciljnih orijentacija s pristupima učenju i akademskim uspjehom**

### Sažetak

Cilj ovog rada bio je ispitati odnos ciljnih orijentacija u učenju, pristupa učenju i akademskog uspjeha kod studenata te provjeriti mogućnost predviđanja akademskog uspjeha na temelju ciljnih orijentacija u učenju i pristupa učenju. U istraživanju je sudjelovalo  $N = 346$  studenata i studentica drugih i trećih godina preddiplomski i prvih godina diplomskih studija različitih fakulteta i odsjeka osječkog sveučilišta. Kao instrumenti u istraživanju su korišteni Upitnik ciljnih orijentacija i Mjera pristupa i vještina učenja studenata te je korišten i prosjek ocjena studenata. Rezultati pokazuju da postoji pozitivna povezanost akademskog uspjeha s ciljnom orijentacijom na znanje i izvedbu te s dubinskim i strateškim pristupima učenju te negativna povezanost akademskog uspjeha s ciljnom orijentacijom na izbjegavanje truda i površinskim pristupom učenju čime su hipoteze 1a i 1b u potpunosti potvrđene. Osim toga, rezultati pokazuju da postoji pozitivna povezanost ciljne orijentacije na znanje s dubinskim i strateškim pristupima učenju te pozitivna povezanost ciljne orijentacije na izbjegavanje truda s površinskim i negativna s dubinskim pristupima učenju čime je hipoteza 1c djelomično potvrđena. Nadalje, kao pozitivni prediktori akademskog uspjeha pokazale su se ciljne orijentacije na znanje i izvedbu, a kao negativni prediktor akademskog uspjeha pokazao se površinski pristup učenju čime je druga hipoteza djelomično potvrđena.

Ključne riječi: ciljne orijentacije, pristupi učenju, akademski uspjeh

## **Relationship between goals orientations, learning approaches and academic achievement**

### Abstract

The aim of this study was to examine the relationship between goals orientations, learning approaches and academic achievement and to examine the possibility of predicting the academic achievement through goals orientations and learning approaches. A sample of  $N = 346$  male and female second and third year undergraduated and first year graduated students of different colleges and sections in Osijek participated in this study. The following instruments were used: Components of self Regulated Learning and Approaches and Study Skills Inventory for Students. Students' grade point average was also used in this study. The results of this study indicate that academic achievement is in positive correlation with mastery and achievement goals orientations and deep and strategic learning approaches and in negative correlation with work-avoidance goals orientation and surface learning approach thus confirming 1a and 1b hypothesis. Furthermore, the results indicate positive relationship between mastery goals orientation and deep and strategic learning approaches and positive relationship between work-avoidance goals orientation and surface learning approach and negative between work-avoidance goals orientation and deep learning approach thus partly confirming 1c hypothesis. Further, mastery and achievement goals orientations were positive predictors of academic achievement and surface learning approach was negative predictor of academic achievement thus partly confirming hypothesis 2.

Key words: goals orientations, learning approaches, academic achievement

## Uvod

Motivacija je vrlo važan čimbenik u području obrazovanja jer utječe na ishode učenja. Na motivaciju utječu brojni činitelji kao što su interesi učenika, iskustvo, prethodno postignuće u nekom području, osobine učenika, ponašanje vršnjaka, ali i ciljevi koje učenici žele ostvariti učenjem (Vizek Vidović, Rijavec, Vlahović-Štetić, i Miljković, 2003). Nekim je učenicima cilj učenje, drugima je cilj pokazati svoje sposobnosti pred drugima, a trećima je cilj uložiti što manje truda, a pri tome proći što je bolje moguće. Ove razlike među učenicima objašnjava teorija ciljnih orijentacija u učenju, jedna od najistaknutijih teorija motivacije u području obrazovanja (Dekker i sur., 2013). Učenici i studenti postavljaju različite ciljeve učenja koji dalje vode njihove pristupe učenju što sve zajedno utječe na njihov školski odnosno akademski uspjeh.

### Ciljne orijentacije u učenju

Ciljne orijentacije se odnose na „svrhu ponašanja u situaciji učenja“ (Ames, 1992; str. 261). Mogu se promatrati kao kognitivno-motivacijska svrha za uključivanje u određeni zadatak (Dweck i Leggett, 1988). Dakle, ciljne orijentacije određuju zašto i kako ljudi nastoje postići određene ciljeve. Učeničke ciljne orijentacije utječu na kognitivne, emocionalne i bihevioralne reakcije učenika na njihov uspjeh ili neuspjeh (Dweck i Leggett, 1988; Dweck, 1986). Istraživanja pokazuju da usvajanje određene ciljne orijentacije ovisi o uključenosti učenika u školski rad (Dweck i Leggett, 1988) te o njegovim emocionalnim iskustvima u školi (Ames, 1992).

**Dihotomni model ciljnih orijentacija u učenju.** Brojna istraživanja bavila su se određivanjem tipova ciljnih orijentacija i najčešće se navode dva suprotna ciljna nazvana ciljna orijentacija na znanje i ciljna orijentacija na izvedbu (Ames i Archer, 1988). Različiti autori navode različite nazive ovih orijentacija. Tako Dweck i Leggett (1988) govore o orijentaciji na učenje i orijentaciji na izvedbu, Nicholls (1984) govori o orijentaciji na zadatak i orijentaciji na ego, dok Maehr i Midgley (1991) govore o orijentaciji na zadatak i orijentaciji na sposobnosti. U ovom radu koristit će se nazivi ciljna orijentacija na znanje i ciljna orijentacija na izvedbu.

Ciljna orijentacija na znanje (eng. mastery goals orientation) se odnosi na namjeru razvoja kompetencija (Ames, 1992). Svrha joj je osobni rast i razvoj, a usmjerava ponašanje povezano s uspjehom te potiče uključenost u zadatak. Učenici koji su orijentirani na znanje usmjeravaju se na učenje, usvajanje informacija, ovladavanje aktivnostima i zadacima (Ames, 1992) te na poboljšavanje razine znanja, razumijevanja, vještina i kompetentnosti (Dweck i

Leggett, 1988). Učenici koji koriste ovu ciljnu orijentaciju vjeruju da uspjeh dolazi iz truda te da je stoga pod njihovom kontrolom. Oni svoj uspjeh ne uspoređuju s uspjehom drugih učenika i radije izabiru teže zadatke (Ames i Archer, 1988). Ova orijentacija je u brojnim istraživanjima pokazala povezanost s nekim pozitivnim ishodima kao što su samoeфикаsnost (Rupčić i Kolić-Vehovec, 2004; Diseth, 2011), ustrajnost, samoregulirano učenje (Dweck i Leggett, 1988), pozitivne emocije (Burić i Sorić, 2011) i dubinske strategije učenja (Rončević Zubković i Kolić-Vehovac, 2014).

Za razliku od ciljne orijentacije na znanje, ciljna orijentacija na izvedbu (eng. performance goals orientation) se odnosi na namjeru demonstracije kompetencija (Ames, 1992). Učenici orijentirani na izvedbu se usmjeravaju na to kakav će utisak drugi imati o njihovoj sposobnosti pri čemu nastoje stvoriti utisak da su visoko sposobni, a izbjeci utisak da imaju niže sposobnosti (Dweck, 1986). Zbog toga se oni često uspoređuju s drugima i važno im je da su bolji od drugih. Usmjereni su na postizanje pozitivnih ishoda, dobivanje dobrih ocjena (Burić i Sorić, 2011) i pohvala od drugih te na pokazivanje sposobnosti (Rupčić i Kolić-Vehovec, 2004). Oni smatraju da uspjeh ovisi o njihovim sposobnostima, neovisno o trudu koji su uložili. Stoga neuspjeh kod njih dovodi do gubitka samopoštovanja i motivacije (Grant i Dweck, 2003; prema Brdar i Bakarčić, 2006) te osjećaja bespomoćnosti (Ames i Archer, 1988;).

Ciljna orijentacija na izvedbu je u brojnim istraživanjima pokazala povezanost s negativnim mislima, emocijama i ponašanjima (Dweck i Leggett, 1988), ali i s površinskim pristupom učenju (Elliot, McGregor i Gable, 1999). No istraživanja nisu pokazala konzistentne rezultate. Tako neka istraživanja nisu pronašla povezanost ciljne orijentacije na izvedbu s negativnim ishodima, dok su neka pokazala slabu do umjerenu povezanost ove ciljne orijentacije s nekim pozitivnim ishodima kao što su samoeфикаsnost, ocjene, pozitivni stav i emocije te korištenje učinkovitih pristupa učenju (Urđan, 1997; prema Kaplan i Maehr, 2007).

Istraživanja su pokazala da su ciljne orijentacije na znanje i izvedbu relativno nezavisne, ali ne i isključive. Naime, neki studenti mogu imati visoke rezultate na jednoj dimenziji, a niske na drugoj, no može se dogoditi da učenici imaju visoke rezultate na obje dimenzije (Meece i Holt, 1993; prema Brdar, Rijavec, Lončarić, 2006). Stoga neki autori (npr. Hagen, 1994; prema Brdar i sur. 2006) promatraju ove dvije ciljne orijentacije kao komplementarne.

Uspoređujući ove dvije ciljne orijentacije, Dweck (1986) zaključuje kako učeničke teorije inteligencije određuju koju će ciljnu orijentaciju učenik usvojiti. Pa tako, ako učenik smatra da je inteligencija promjenjiva, uložiti će trud kako bi ju razvio te prema tome usvaja ciljnu orijentaciju na znanje. S druge strane, ako učenik smatra da je inteligencija nepromjenjiva osobina, htjet će pokazati drugima da je on inteligentan. Pa prema tome, ako učenik smatra da

ima visoke sposobnosti, nastojat će ih pokazati te će prema tome usvojiti ciljnu orijentaciju na izvedbu. No, ako učenik smatra da je inteligencija nepromjenjiva, a da su njegove sposobnosti niske, osjećat će se bespomoćno te će nastojati izbjeći pokazivanje svojih nižih sposobnosti. Na ovaj način se mogu objasniti prikazani nekonzistentni rezultati u proučavanju ciljne orijentacije na izvedbu. Različiti autori su stoga predložili još neke ciljne orijentacije.

**Ciljna orijentacija na izbjegavanje truda.** Nicholls, Patashnick i Nolen (1985; prema Stanišak Pilatuš, Jurčec i Rijavec, 2003) su identificirali ciljnu orijentaciju na izbjegavanje truda (eng. work-avoidance goals orientation). Ova ciljna orijentacija predstavlja motivaciju u pasivnom obliku.

Učenici koji su orijentirani na izbjegavanje truda žele sa što manje truda izvršiti zadatak. Oni imaju strah od neuspjeha te stoga izbjegavaju situacije koje bi mogle dovesti do neuspjeha, ali i situacije koje prijete njihovom samopoštovanju. U školi su pasivni i nezainteresirani (Burić i Sorić, 2011), cilj im je izbjeći rad, dobiti lagane zadatke, nemati zadaću, „prevariti“ profesore (Nicholls, Cheung, Lauer, Patashnick, 1989), a učenje doživljavaju kao beskorisno i nezanimljivo (Rončević Zubković i Kolić-Vehovac, 2014).

U odnosu na učenike orijentirane na znanje, učenici orijentirani na izbjegavanje truda se osjećaju manje kompetentnima, a ishode često atribuiraju eksternalnim čimbenicima. U odnosu na učenike orijentirane na izvedbu, koji teže za uspjehom, učenici orijentirani na izbjegavanje truda imaju strah od neuspjeha i teže ga izbjeći.

Ova ciljna orijentacija povezana je s manje adaptivnim mislima, osjećajima i ponašanjima (Archer, 1994; prema Kaplan i Maehr, 2007) te samohendikepirajućim ponašanjem (Rončević Zubković i Kolić-Vehovac, 2014). Istraživanja su također pokazala povezanost ove ciljne orijentacije s manjom intrinzičnom motivacijom te s nižim školskim uspjehom (Brdar i sur., 2006).

**Ostale vrste ciljnih orijentacija.** Osim navedenih ciljnih orijentacija, postoje i neke druge ciljne orijentacije. Elliot (1997; prema Kaplan i Maehr, 2007) je u nastojanju da objasni nekonzistentne nalaze ciljne orijentacije na izvedbu uveo pojmove „uključivanje“ i „izbjegavanje“ pri čemu „uključivanje“ označava usmjerenost na postizanje uspjeha, a „izbjegavanje“ označava usmjerenost na izbjegavanje neuspjeha. Tako su nastale ciljna orijentacija na izvedbu putem uključivanja (eng. performance-approach goals) te ciljna orijentacija na izvedbu putem izbjegavanja (eng. performance-avoidance goals) koje zajedno s ciljnom orijentacijom na znanje čine trihotomni model ciljnih orijentacija. Prema tom modelu, osoba koja koristi ciljnu orijentaciju na izvedbu putem uključivanja usmjerena je na

pokazivanje svojih sposobnosti u odnosu na druge i uključuje se u zadatak s tom svrhom, dok osoba koja koristi ciljnu orijentaciju na izvedbu putem izbjegavanja ne želi da drugi vide njezinu nekompetentnost te je svrha njezinog ponašanja izbjegavanje pokazivanja nekompetentnosti.

Primjenjujući pojmove „uključivanje“ i „izbjegavanje“ na ciljnu orijentaciju na znanje, mogu se razlikovati i ciljna orijentacija na znanje putem uključivanja (eng. mastery-approach goals) te ciljna orijentacija na znanje putem izbjegavanja (eng. mastery-avoidance goals) (Elliot, 1999). Učenici koji koriste ciljnu orijentaciju na znanje putem uključivanja nastoje razviti vještine i sposobnosti, poboljšati učenje, razumjeti gradivo i ovladati zadatkom, dok učenici koji koriste ciljnu orijentaciju na znanje putem izbjegavanja žele izbjeći gubitak vještina i sposobnosti, zaboravljanje naučenog, nerazumijevanje gradiva ili neovladavanje zadatkom. Kombinacija ove četiri ciljne orijentacije (ciljna orijentacija na znanje putem uključivanja, ciljna orijentacija na znanje putem izbjegavanja, ciljna orijentacija na izvedbu putem uključivanja i ciljna orijentacija na izvedbu putem izbjegavanja) čini 2x2 model ciljnih orijentacija (Elliot i McGregor, 2001).

Maehr i Nicholls (1980; prema Kaplan i Maehr, 2007) su identificirali ekstrinzičnu ciljnu orijentaciju koja se odnosi na svrhu dobivanja ekstrinzičnih poticaja. Studenti koji koriste ovu ciljnu orijentaciju žele dobiti neku opipljivu nagradu ili izbjeći opipljivu kaznu za svoje ponašanje. Ova ciljna orijentacija nije puno proučavana, no pokazalo se da je povezana s većom anksioznošću (Wolters, Yu i Pintrich, 1996), varanjem na ispitima (Anderman, Griesinger i Westerfield, 1998) i korištenjem samohendikepirajućih strategija (Ryan i Pintrich, 1997; prema Kaplan i Maehr, 2007).

Također je identificirana i socijalna ciljna orijentacija (Maehr i Nicholls, 1980; prema Kaplan i Maehr, 2007) koja podrazumijeva postojanje socijalnih razloga za uključivanje u određena ponašanja. Neki od socijalnih razloga za takva ponašanja mogu biti udovoljavanje drugima, dobivanje odobrenja od drugih ili dobivanje prilike za socijalnu interakciju. No ova ciljna orijentacija se rijetko koristi u istraživanjima zato što je usmjerena na razloge uključivanja u zadatak, a ne na načine uključivanja.

U ovom radu koristit će se podjela ciljnih orijentacija na ciljnu orijentaciju na znanje, ciljnu orijentaciju na izvedbu te ciljnu orijentaciju na izbjegavanje truda.

**Povezanost ciljnih orijentacija u učenju s akademskim uspjehom.** U brojnim istraživanjima se ispitala povezanost ciljnih orijentacija i akademskog uspjeha. Kao mjera



akademskog uspjeha u istraživanjima se najčešće koriste prosječna ocjena tijekom studija, uspjeh na određenom ispitu ili na standardiziranim ispitima znanja (Kalechstein i Nowicki, 1997; prema Vrdoljak, Kristek, Jakopec i Zarevski, 2014; Sinkavich, 1994; prema Vrdoljak i sur., 2014). Mnogi autori (npr. Rončević Zubković i Kolić-Vehovac, 2014; Payne, Youngcourt i Beaubien, 2007; Fenollar, Roman i Cuestas, 2007) su dobili pozitivnu povezanost ciljne orijentacije na znanje s akademskim uspjehom.

Druga istraživanja (npr. Diseth, 2011; Brdar i sur. 2006; Brdar i Bakarčić, 2006) pokazuju pozitivnu povezanost akademskog uspjeha i s orijentacijom na znanje i s orijentacijom na izvedbu. Neki autori (Daniels i sur, 2008; Jurčec, 2011; Harackiewicz, Barron, Carter, Lehto i Elliot, 1997) su dobili pozitivnu povezanost akademskog uspjeha samo s orijentacijom na izvedbu.

Rončević Zubković i Kolić-Vehovac (2014), Jurčec (2011), Brdar i Bakarčić (2006) te Brdar i suradnici (2006) su dobili negativnu povezanost ciljne orijentacije na izbjegavanje truda s akademskim uspjehom.

Može se zaključiti da većina istraživanja pokazuje pozitivnu povezanost akademskog uspjeha s ciljnim orijentacijama na znanje i izvedbu te negativnu s ciljnom orijentacijom na izbjegavanje truda.

## **Pristupi učenju**

Ciljne orijentacije u školskim situacijama utječu na odabir pristupa učenju studenata (Dekker i sur., 2013). Pristupi učenju se mogu definirati kao „načini na koji učenici prilaze svojim akademskim zadacima koji prema tome utječu na ishode učenja“ (Biggs, 1994, str. 319; prema Chin i Brown, 2000). Oni nastaju kombinacijom strategija rješavanja problema i motiva za učenje (Biggs, 1987). Najčešće se spominju tri pristupa učenju, a to su dubinski, površinski i strateški pristupi učenju. U daljnjem tekstu će se detaljnije prikazati svaki od navedenih pristupa učenju.

**Dubinski pristup učenju.** Učenici koji koriste dubinski pristup učenju su intrinzično motivirani, učenjem žele zadovoljiti znatiželju, a strategija koju koriste je maksimalno razumijevanje gradiva kako bi zadovoljili znatiželju (Biggs, 1987). Učenje doživljavaju kao uživanje, žele znati što više o temi, povezuju gradivo i traže smisao i značenje onoga što uče. Glavni cilj ovog pristupa učenju je razumijevanje naučenog kroz povezivanje ideja sa prethodnim znanjem i iskustvom (Entwistle, McCune i Walker, 2001; prema Burton i Nelson, 2006). Ovi učenici traže obrasce i principe koji leže u podlozi ideja, logički ispituju i kritički argumenitiraju, traže dokaze te pokazuju aktivan interes za temu. Učenici koji koriste dubinski

pristup učenju spontano iznose svoje ideje, a u odgovaranju na pitanja daju razrađena objašnjenja s uzročno posljedičnim vezama (Chin i Brown, 2000). Kada postavljaju pitanja, ovi učenici se usmjeravaju na objašnjenja i uzroke te na razrješenja nedosljednosti ili predviđanja. Ovi učenici personaliziraju zadatak tako što ga čine smislenim kroz vlastito iskustvo i vanjski svijet (Biggs, 1987). Osim toga, pokazalo se da učenici koji koriste dubinski pristup učenju nastoje izvući značenje iz onoga što su pročitali.

Istraživanja su pokazala da je dubinski pristup učenju pozitivno povezan s brojnim pozitivnim ishodima. Tako se pokazalo da je ovaj pristup pozitivno povezan sa školskim ocjenama, višim IQ-om (Rosander i Backstorm, 2012) te dugoročnim uspjehom (Zeegers, 2001). Također se pokazalo da je povezan i s nekim osobinama ličnosti kao što su ekstraverzija i savjesnost (Chamorro-Premuzic i Furnham, 2008). Osim toga, pokazalo se da učenici koji koriste dubinski pristup učenju imaju kreativno-stvaralački stil mišljenja (Zhang, 2000).

**Površinski pristup učenju.** Učenici koji koriste površinski pristup su ekstrinzično motivirani, odnosno oni žele izbjeći neuspjeh, ali bez većeg truda (Biggs, 1987). Strategija koju koriste da bi ostvarili svoje motive je učenje napamet samo onih detalja koji su nužni za prolaz. Ove učenike karakterizira izbjegavanje neuspjeha, reprodukcija gradiva bez povezivanja i traženja smisla. Za razliku od učenika koji koriste dubinski pristup učenju i usmjeravaju se na značenje teksta, učenici koji koriste površinski pristup učenju usmjeravaju se na sam tekst te ne traže svrhu onoga što uče. Oni žele naučiti samo ono što je neophodno uz ulaganje što manje truda. Zadatke doživljavaju kao zahtjeve koje trebaju ispuniti i na njih gledaju odvojeno od ostalih zadataka i stvarnog života, a pojmove i procedure uče napamet. Oni pamte izolirane činjenice pa tako uče samo ono što im je dovoljno da prođu ispit bez razumijevanja (Duff, Boyle, Dunleavy i Ferguson, 2004). Teško im je pronaći smisao novih ideja i često su pod pritiskom te se brinu (Entwistle i sur., 2001; prema Burton i Nelson, 2006). Ovi učenici u odgovaranju na pitanja preoblikuju pitanje, daju opise onoga što je očito, a njihova pitanja se odnose na osnovne činjenice ili proceduralne informacije (Chin i Brown, 2000).

Površinski pristup učenju se često percipira negativnim, a dubinski pristup pozitivnim (Zhang, 2000). Ovu percepciju opravdavaju i neka istraživanja koja pokazuju negativnu povezanost površinskog pristupa s varijablama koje su pozitivno povezane s dubinskim pristupom. Tako se površinski pristup pokazao negativno povezanim s akademskim uspjehom (Rosander i Backstorm, 2012; Diseth, 2011; Burton i Nelson, 2006). Također se pokazao negativno povezanim i s nekim osobinama ličnosti kao što su savjesnost i otvorenost (Rosander

i Backstorm, 2012). Nadalje, istraživanja su pokazala da je površinski pristup učenju povezan i s konformirajućim stilom mišljenja (Zhang, 2000).

**Strateški pristup učenju.** Učenici koji koriste strateški pristup učenju su motivirani uspjehom. Oni žele uspjeti i dobiti dobre ocjene te se trude u pronalaženju optimalnih strategija, materijala i uvjeta za učenje (Biggs, 1987). Ovi učenici su pragmatični, a na učenje ih potiče uspjeh, odnosno dobre ocjene. Oni rade ono što misle da će zadiviti profesore (Entwistle i sur., 2001; prema Burton i Nelson, 2006). Dobro upravljaju vremenom i trudom koji ulažu u učenje te prate kolika im je efikasnost učenja. Trude se saznati što sve trebaju učiniti kako bi dobili dobre ocjene, a nakon toga nastoje kroz trud i sistematski rad to i ostvariti. Entwistle i McCune (2004) smatraju da ovaj pristup učenju pokazuje koliko su učenici organizirani.

Ovaj pristup je pozitivno povezan sa školskim ocjenama (Chamorro-Premuzic i Furnham, 2008). Štoviše, neka istraživanja su pokazala da dubinski pristup učenju pozitivno doprinosi akademskom postignuću studenata preko strateškog pristupa (Vrdoljak i sur., 2014; Rodriguez, 2009). Osim toga, strateški pristup učenju je pozitivno povezan i sa savjesnošću.

**Međusobni odnos pristupa učenju.** Biggs (1988) smatra da su dubinski i površinski pristupi učenju međusobno isključivi jer učenik ne može učiti napamet i istodobno tražiti značenje, dok je strateški pristup ovisan o kontekstu te se može koristiti zajedno s dubinskim ili površinskim pristupom učenju.

Neki istraživači (npr. Marton, 1983; Ramsden, 1988) su smatrali da je korištenje određenog pristupa učenju određeno kontekstom i situacijom učenja, a drugi (Schmeck, 1988; Entwistle, 1981; prema Chin i Brown, 2000; Biggs, 1987) da je stabilno u vremenu. Ipak, Biggs (1987) smatra da učenici ponekad mogu promijeniti pristup učenju ovisno o zahtjevima situacije, ali samo u mjeri u kojoj osobne karakteristike pojedinca to dopuste. Slično tomu, Entwistle (1988; prema Rosander i Backstorm, 2012) smatra da su pristupi učenju ovisni i o kontekstu i o učeniku. Naime, učenici razvijaju svoj pristup učenju, ali se prilagode i situacijskim zahtjevima.

Svaki pristup učenju dovodi do ishoda različite kvalitete. Tako se smatra da je dubinski pristup učenju najuspješniji pristup učenju jer dovodi do razumijevanja sadržaja i strukturalno kompleksnih ishoda koji su afektivno zadovoljavajući (Coutinho i Neuman, 2008; Biggs, 1985). Za razliku od toga, površinski pristup rezultira pamćenjem i ponavljanjem činjenica te ne dovodi do razumijevanja prave prirode informacija. Biggs (1985) smatra da će se optimalni

rezultati dobiti kada se strategije učenja usklade sa studentovim prevladavajućim motivacijskim stanjem.

**Povezanost pristupa učenju i ciljnih orijentacija u učenju.** Richardson i Remedios (2014; prema Remedios i Richardson, 2013) pregledom 30 studija o povezanosti ciljnih orijentacija s pristupima učenju zaključuju da je ciljna orijentacija na znanje u većini istraživanja povezana s dubinskim i strateškim pristupima učenju. Nadalje, neka istraživanja (Greene i Miller, 1996; Nolen i Haladyna, 1990; Elliot i sur., 1999) su pokazala pozitivnu povezanost ciljne orijentacije na znanje samo s dubinskim pristupom učenju.

Orijentacija na izvedbu je pokazala nejednoznačne rezultate u povezanosti s pristupima učenju. U pregledu istraživanja koje su iznijeli Richardson i Remedios (2014; prema Remedios i Richardson, 2013) može se uočiti da orijentacija na izvedbu u nekim istraživanjima nije bila povezana ni s jednim pristupom učenju, dok se u drugim istraživanjima pokazala povezanom s dubinskim pristupom učenju, no najveći broj istraživanja pokazuje povezanost s površinskim pristupom učenju. Jurčec (2011) je dobila pozitivnu povezanost ciljne orijentacije na izvedbu sa strateškim i površinskim pristupom učenju.

Vrlo malo je istraživanja koja su ispitivala povezanost ciljne orijentacije na izbjegavanje truda s pristupima učenju. Jurčec (2011) je dobila negativnu povezanost ciljne orijentacije na izbjegavanje truda s dubinskim i strateškim pristupima učenju te pozitivnu s površinskim pristupom učenju. Nolen i Haladyna (1990) su dobili negativnu povezanost ove ciljne orijentacije s dubinskim pristupom učenju. Fenollar i sur. (2007) su dobili negativnu povezanost ove ciljne orijentacije s dubinskim i pozitivnu s površinskim pristupima učenju pri čemu strateški pristup nije ispitivan.

Pregledom istraživanja može se zaključiti da je ciljna orijentacija na znanje u većini istraživanja povezana s dubinskim i strateškim pristupima učenju, dok je ciljna orijentacija na izvedbu u najvećem broju istraživanja povezana s površinskim pristupom učenju. Ciljna orijentacija na izbjegavanje truda je većinom pokazala pozitivnu povezanost s površinskim, a negativnu s dubinskim pristupom učenju.

**Povezanost pristupa učenju s akademskim uspjehom.** Istraživanja pokazuju i povezanost pristupa učenju s akademskim uspjehom. Zeegers (2001) je dobio povezanost sva tri pristupa učenju s akademskim uspjehom pri čemu su strateški i dubinski bili pozitivno, a površinski negativno povezani s akademskim uspjehom. Chamorro-Premuzic i Furnham (2008) su dobili pozitivnu povezanost ocjena na ispitu s dubinskim i strateškim pristupima učenju. Entwistle i Ramsden (1983; prema Duff, 2004) su dobili pozitivnu povezanost akademskog

uspjeha sa strateškim i negativnu s površinskim pristupima učenju, dok su Entwistle, Trait i McCune (2000; prema Duff, 2004) dobili samo pozitivnu povezanost akademskog uspjeha s dubinskim pristupom učenju. Neka istraživanja su dobila samo negativnu povezanost površinskog pristupa učenju s akademskim uspjehom (npr. Diseth, 2011; Booth i sur., 1999; prema Duff, 2004; Zeegers, 2001). Fenollar i sur. (2007) su dobili pozitivnu povezanost akademskog uspjeha s dubinskim i negativnu s površinskim pristupima učenju, dok je Diseth (2011) dobio samo negativnu povezanost akademskog uspjeha s površinskim pristupom učenju no oni u svoje istraživanje nisu uključili strateški pristup učenju.

Može se dakle zaključiti da većina istraživanja pokazuju pozitivnu povezanost akademskog uspjeha s dubinskim i strateškim pristupima učenju te negativnu s površinskim pristupom učenju.

### **Predviđanje akademskog uspjeha na temelju ciljnih orijentacija u učenju i pristupa učenju**

Proučavajući utjecaj ciljnih orijentacija na akademski uspjeh, Green i Miller (1996) su postavili kauzalni model prema kojemu ciljna orijentacija na znanje utječe pozitivno, a ciljna orijentacija na izvedbu utječe negativno na akademski uspjeh, no oni su koristili dihotomni model ciljnih orijentacija. Rončević Zubković i Kolić-Vehovec (2014) te Payne i suradnici (2007) su dobili da samo ciljna orijentacija na znanje pozitivno utječe na akademski uspjeh.

Istraživanja koja su se bavila predviđanjem pristupa učenju na temelju ciljnih orijentacija su pokazala da su ciljna orijentacija na znanje (Nolen i Haladyna, 1990; Diseth, 2011) i ciljna orijentacija na izvedbu prediktori dubinskog pristupa učenju (Diseth, 2011), a da je ciljna orijentacija na izbjegavanje truda prediktor površinskog pristupa učenju (Diseth, 2011).

Neki autori, koji su pokušali predvidjeti akademski uspjeh na temelju pristupa učenju (npr. Chamorro-Premuzic i Furnham, 2008) su dobili da dubinski pristup učenju doprinosi predviđanju akademskog uspjeha, no drugi autori (Vrdoljak i sur., 2014; Rodriguez, 2009) navode da dubinski pristup nema direktan utjecaj na akademski uspjeh, već utječe putem strateškog pristupa učenju. Naime, prema tim istraživanjima, strateški pristup pozitivno doprinosi akademskom uspjehu, a površinski negativno.

Malo je istraživanja koja su se bavila predviđanjem akademskog uspjeha na temelju i ciljnih orijentacija i pristupa učenju. U nekim od tih istraživanja se pokazalo da su pristupi učenju medijator odnosa ciljnih orijentacija i akademskog uspjeha (Bandalos i sur., 2003; prema Coutinho i Neuman, 2008; Green i Miller, 1996). Bandalos i sur. (2003; prema Coutinho i Neuman, 2008) su pronašli da je dubinski pristup medijator odnosa ciljne orijentacije na znanje

i akademskog uspjeha. Isto su dobili i Fenollar i suradnici (2007). Osim toga, Green i Miller (1996) su pronašli da je povezanost ciljnih orijentacija i akademskog uspjeha rezultat povezanosti ciljnih orijentacija i pristupa učenju, odnosno da pristupi učenju utječu na akademski uspjeh pri čemu učenici koji su orijentirani na znanje koriste dubinske pristupe učenju i imaju bolji akademski uspjeh, a učenici koji su usmjereni na izvedbu koriste površinski pristup učenju i imaju slabiji akademski uspjeh, no s obzirom da je ovdje također korišten dihotomni model ciljnih orijentacija, nalazi vezani uz ciljnu orijentaciju na izvedbu se trebaju uzeti s oprezom.

Može se zaključiti kako su u većini istraživanja ciljna orijentacija na znanje i dubinski pristup učenju pozitivno predviđali akademski uspjeh, a površinski pristup učenju je bio negativni prediktor akademskog uspjeha.

### **Cilj istraživanja**

Cilj ovog istraživanja bio je ispitati odnos ciljnih orijentacija u učenju, pristupa učenju i akademskog uspjeha kod studenata te provjeriti mogućnost predviđanja akademskog uspjeha na temelju ciljnih orijentacija u učenju i pristupa učenju.

### **Problemi i hipoteze**

Na temelju cilja ovog istraživanja formirani su problemi ovog istraživanja:

Problem 1: Provjeriti postoji li povezanost, te smjer povezanosti između ciljnih orijentacija u učenju, pristupa učenju i akademskog uspjeha kod studenata.

Problem 2: Ispitati prediktore akademskog uspjeha studenata na temelju ciljnih orijentacija u učenju i pristupa učenju.

Na temelju teorijske osnove formirani su odgovori na probleme u obliku sljedećih hipoteza:

Hipoteza 1a: Očekuje se pozitivna povezanost akademskog uspjeha s ciljnom orijentacijom na znanje i izvedbu te negativna povezanost akademskog uspjeha s ciljnom orijentacijom na izbjegavanje truda.

Hipoteza 1b: Očekuje se pozitivna povezanost akademskog uspjeha s dubinskim i strateškim pristupima učenju te negativna povezanost akademskog uspjeha s površinskim pristupom učenju.

Hipoteza 1c: Očekuje se pozitivna povezanost ciljne orijentacije na znanje s dubinskim i strateškim pristupima učenju; pozitivna povezanost ciljne orijentacije na izvedbu s površinskim

pristupom učenju te pozitivna povezanost ciljne orijentacije na izbjegavanje truda s površinskim i negativna s dubinskim pristupima učenju.

Hipoteza 2: Očekuje se da će pozitivni prediktori akademskog uspjeha biti dubinski pristup učenju i ciljna orijentacija na znanje, a da će negativni prediktor biti površinski pristup učenju.

## Metoda

### Sudionici

U istraživanju je sudjelovalo  $N = 346$  sudionika, pri čemu je  $N = 226$  sudionika bilo ženskog, a  $N = 120$  sudionika muškog spola. Sudionici su bili studenti drugih i trećih godina preddiplomskih i prvih godina diplomskih studija sljedećih fakulteta/odsjeka u Osijeku: Filozofski fakultet ( $N = 79$ ), Ekonomski fakultet ( $N = 31$ ), Elektrotehnički fakultet ( $N = 75$ ), Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti ( $N = 51$ ), Odsjek za kemiju ( $N = 27$ ), Odsjek za biologiju ( $N = 28$ ), Odsjek za fiziku ( $N = 6$ ), Odsjek za matematiku ( $N = 44$ ) i Umjetnička akademija ( $N = 5$ ). Dob sudionika bila je u rasponu od 19 do 31 godinu.

### Instrumenti

U istraživanju su korištena dva instrumenta: Upitnik ciljnih orijentacija te Mjera pristupa i vještina učenja studenata (Approaches and Study Skills Inventory for Students – ASSIST). Od sudionika se također tražilo da napišu spol i dob te studij koji studiraju, godinu studija i dosadašnji prosjek ocjena na dvije decimale. Dosadašnji prosjek ocjena se koristio kao mjera akademskog uspjeha.

**Upitnik ciljnih orijentacija.** Upitnik ciljnih orijentacija (prilagođeno prema Components of Self-Regulated Learning – CSRL, Niemvirta, 1998) korišten je za utvrđivanje ciljnih orijentacija sudionika. Upitnik sadrži 15 čestica podijeljenih u tri skale od kojih svaka sadrži pet čestica. Prva skala mjeri ciljnu orijentaciju na znanje (npr. „Na fakultetu mi je najvažnije da što više naučim.“), druga mjeri ciljnu orijentaciju na izvedbu (npr. „Jako sam zadovoljan/na kad sam na fakultetu bolji od drugih.“), a treća ciljnu orijentaciju na izbjegavanje truda (npr. „Pokušavam naučiti gradivo sa što manje truda.“). Sudionici su ove tvrdnje procjenjivali na skali Likertovog tipa od 5 stupnjeva pri čemu 1 znači *U potpunosti se ne odnosi na mene*, a 5 znači *U potpunosti se odnosi na mene*. Ukupni rezultat formira se zbrajanjem odgovora na svim česticama pojedine skale pri čemu viši rezultat ukazuje na veći stupanj izraženosti pojedine ciljne orijentacije kod sudionika. Ovim istraživanjem je provjerena faktorska struktura upitnika te je utvrđeno da se zadana struktura u potpunosti podudara sa strukturom dobivenom ovim istraživanjem. Sve čestice koje su izvorno raspodijeljene u

pojedine faktore, jednako su se rasporedile i u ovom istraživanju te će se u daljnjoj obradi podataka koristiti ista faktorska struktura. Ovaj upitnik ima dobre metrijske karakteristike. U ovom istraživanju Cronbach alfa koeficijenti se kreću od  $\alpha = .834$  za skalu Ciljna orijentacija na izvedbu do  $\alpha = .847$  za skalu Ciljna orijentacija na izbjegavanje truda. Cronbach alfa za skalu Ciljna orijentacija na znanje iznosi  $\alpha = .841$ . Prema kriterijima koje navodi Kline (1998) pouzdanost svih skala je vrlo dobra.

**Mjera pristupa i vještina učenja studenata.** Mjera pristupa i vještina učenja studenata (prilagođen prema Approaches and Study Skills Inventory for Students (ASSIST), Entwistle, 1997) koristila se za utvrđivanje pristupa učenju kod sudionika. Ova mjera se sastoji od tri dijela, a za potrebe ovog istraživanja korišten je njezin drugi dio koji je podijeljen u tri skale za mjerenje pristupa učenju. Prva skala mjeri dubinski pristup učenju, a sastoji se od četiri subskale (traženje značenja, povezivanje ideja, korištenje dokaza, zanimanje za ideje) od kojih svaka sadrži četiri tvrdnje (npr. „Jedan od ciljeva učenja koje si uobičajeno postavljam je da razumijem smisao onoga što učim.“). Druga skala mjeri strateški pristup, a sastoji se od pet subskala (organizirano učenje, upravljanje vremenom, budno praćenje zahtjeva, postizanje, kontroliranje učinkovitosti) od kojih svaka sadrži četiri tvrdnje (npr. „Kada radim na nekom zadatku cijelo vrijeme razmišljam o tome kako zadiviti ocjenjivača (profesora).“). Treća skala mjeri površinski pristup učenju, a sastoji se od četiri subskale (pomanjkanje svrhe, nepovezano pamćenje, ograničenost na silabus, strah od neuspjeha) od kojih svaka sadrži četiri tvrdnje (npr. „Koncentriram se na učenje samo onih informacija koje su mi potrebne za prolaz.“). Ukupno su dakle korištene 52 tvrdnje za mjerenje pristupa učenju. Sudionici su tvrdnje procjenjivali na skali Likertovog tipa od 5 stupnjeva pri čemu 1 znači *U potpunosti se ne odnosi na mene*, a 5 znači *U potpunosti se odnosi na mene*. Ukupni rezultat se formira zbrajanjem odgovora na svim česticama pojedine skale pri čemu viši rezultat ukazuje na veću zastupljenost pojedine strategije učenja. Trofaktorska struktura upitnika ASSIST je provjerena i ovim istraživanjem te je utvrđeno da se struktura dobivena ovim istraživanjem djelomično podudara sa strukturom koju je predložio autor (Entwistle, 1997). Naime, čestice skale površinski pristup se u potpunosti podudaraju sa zadanom strukturom, no sedam čestica iz skale strateški pristup su se u ovom istraživanju grupirale sa česticama skale dubinski pristup. Te čestice su, uz još jednu česticu, pokazale najmanja zasićenja na skali dubinski pristup te su ujedno pokazale podjednaka zasićenja i na skali strateški pristup. Osim toga, većina tih čestica se po sadržaju uklapaju i u dubinski pristup učenju (npr. *Ponekad čitam dodatnu literaturu koju je predložio profesor.*). No budući da se struktura dobivena ovim istraživanjem ne razlikuje u velikoj mjeri od strukture koju je predložio autor te s obzirom na to da je zadana struktura upitnika određena na temelju



rezultata velikog uzorka, koristit će se struktura koju predlaže autor ASSIST-a. Ovim istraživanjem utvrđeno je da upitnik ima dobre metrijske karakteristike. Dobiveno je da Cronbach alfa koeficijenti iznose  $\alpha = .863$  za skalu Dubinski pristup učenju,  $\alpha = .866$  za skalu Strateški pristup učenju te  $\alpha = .813$  za skalu Površinski pristup učenju. Prema kriterijima koje navodi Kline (1998), pouzdanost ovih skala je vrlo dobra.

## **Postupak**

Prije provedbe istraživanja, svakom fakultetu/odsjeku je na ime dekana fakulteta/pročelnika odsjeka poslana zamolba za odobrenje sudjelovanja studenata njihovog fakulteta/odsjeka u istraživanju. Nakon što je istraživanje odobreno na pojedinim fakultetima i odsjecima kontaktirani su profesori te je u dogovoru s njima provedeno grupno istraživanje na početku ili na kraju predavanja. Istraživanje je trajalo oko 20 minuta. Sudionicima je objašnjena svrha istraživanja te im je naglašeno da je istraživanje anonimno i dobrovoljno te da mogu odustati od sudjelovanja u bilo kojem trenutku. Također im je rečeno da će se dobiveni podaci koristiti isključivo u istraživačke svrhe. Sudionicima je dana uputa za ispunjavanje upitnika te im se napomenulo da pažljivo čitaju uputu svakog upitnika. Nakon što su svih sudionici ispunili upitnike, zahvalilo im se na sudjelovanju. Podaci prikupljeni istraživanjem objedinjeni su u jednu bazu te obrađeni programskim paketom za statističku obradu – SPSS, v. 19.0.

## **Rezultati**

### **Testiranje preduvjeta za korištenje parametrijskih postupaka**

Kako bi se mogli koristiti parametrijski statistički postupci, potrebno je prije svega utvrditi jesu li zadovoljeni svi preduvjeti za njihovo korištenje (normalnost distribucija, homogenost varijanci, podaci izraženi na intervalnoj i omjernoj skali).

Pomoću Kolmogorov-Smirnovljevog testa provjeren je normalitet distribucija rezultata svih korištenih varijabli. Utvrđeno je da varijable dubinski pristup ( $K-S = 0.046$ ;  $p > .05$ ) i površinski pristup ( $K-S = 0.036$ ;  $p > .05$ ) ne odstupaju od normalne distribucije, dok varijable strateški pristup, ciljna orijentacija na znanje, ciljna orijentacija na izvedbu te ciljna orijentacija na izbjegavanje truda statistički značajno odstupaju od normalne distribucije. Zbog toga su izračunati i indeksi asimetričnosti (skewness) i indeksi spljoštenosti (kurtosis) te njihove z-vrijednosti. Pokazalo se da varijable koje odstupaju od normalne distribucije pokazuju tendenciju grupiranja oko viših vrijednosti što ukazuje na negativno asimetričnu distribuciju (indeks asimetričnosti  $S =$  od  $-.510$  do  $-.275$ ) te sve pokazuju i platikurtičnu distribuciju (indeks spljoštenosti  $K =$  od  $-.626$  do  $-.003$ ). Računanjem z-vrijednosti indeksa asimetričnosti i

spljoštenosti te pregledom Q-Q dijagrama utvrđeno je da su odstupanja od normalne distribucije prihvatljiva te se može zaključiti da ova odstupanja od normalne distribucije neće narušiti točnost rezultata.

Također je proveden i Levenov test homogenosti varijance te je utvrđeno da su varijance svih varijabli homogene (Levenov test se kreće od 0.676 do 2.497). Stoga je ovaj preduvjet za korištenje parametrijskih statističkih postupaka zadovoljen.

Osim toga, kako bi se zadovoljili preduvjeti za hijerarhijsku regresijsku analizu, varijable studij i godina studija su preoblikovane u dihotomne varijable, pri čemu su tehnički studij i studiji prirodnih znanosti stavljeni pod jednu kategoriju (Elektrotehnički fakultet, Odsjek za matematiku, Odsjek za kemiju, Odsjek za biologiju, Odsjek za fiziku), a društveni i humanistički studiji te umjetnički studij pod drugu kategoriju (Filozofski fakultet, Ekonomski fakultet, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti i Umjetnička akademija); dok je varijabla godina studija preoblikovana u dihotomnu tako da su preddiplomski studiji stavljeni pod jednu, a diplomski pod drugu kategoriju. Ostali podaci su izraženi na omjernoj skali što je također jedan od preduvjeta za korištenje parametrijskih statističkih postupaka. Prema tome, može se zaključiti da se u ovom istraživanju mogu koristiti parametrijski statistički postupci.

### Deskriptivna statistika

Dalje su izračunati osnovni deskriptivni podaci za svaku korištenu varijablu. Rezultati su prikazani u Tablici 1.

*Tablica 1.* Aritmetičke sredine, standardne devijacije te mogući i postignuti minimum i maksimum svih mjerenih varijabli.

Varijabla	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	Mogući min	Postignuti min	Mogući max	Postignuti max
<b>Pristupi učenju</b>							
Dubinski	346	3.56	0.586	1	1.56	5	4.94
Strateški	346	3.40	0.592	1	1.75	5	4.80
Površinski	346	3.25	0.611	1	1.50	5	4.81
<b>Ciljne orijentacije</b>							
Znanje	346	3.90	0.739	1	1.40	5	5
Izvedba	346	3.21	0.946	1	1	5	5
Izbjegavanje truda	346	3.46	0.949	1	1	5	5

Rezultati prikazani u Tablici 1, koji su izraženi kao prosječne vrijednosti procjena na pripadajućim česticama pojedinih skala, pokazuju da sudionici prosječno najviše koriste ciljnu

orijentaciju na znanje, a najmanje ciljnu orijentaciju na izvedbu. Sudionici prosječno procjenjuju da više koriste dubinske pristupe učenju od površinskih pristupa učenju.

Jedan sudionik je postigao minimalan mogući rezultat na skali Ciljna orijentacija na izvedbu, odnosno odgovorio je da ne koristi niti jedan oblik ponašanja karakterističan za ciljnu orijentaciju na izvedbu koji je ispitivan u ovom istraživanju. Također, jedan sudionik je postigao minimalan mogući rezultat na skali Ciljna orijentacija na izbjegavanje truda, odnosno odgovorio je da ne koristi niti jedan oblik ponašanja karakterističan za ciljnu orijentaciju na izbjegavanje truda, a koji je ispitivan u ovom istraživanju. Također po jedan sudionik je postigao maksimalan rezultat na svakoj skali Upitnika ciljnih orijentacija, odnosno po jedan sudionik je izrazio da se ponašanja karakteristična za pojedinu ciljnu orijentaciju, a koja su ispitivana ovim istraživanjem, u potpunosti odnose na njega. U ispitivanju pristupa učenju niti jedan sudionik nije postigao minimalan niti maksimalan mogući rezultat.

### **Povezanost ciljnih orijentacija, pristupa učenju i akademskog uspjeha**

Kako bi se odgovorilo na prvi problem istraživanja, izračunala se povezanost pojedinih skala korištenih u istraživanju s akademskim uspjehom sudionika, ali i međusobna povezanost različitih skala. Za izračun povezanosti korišteni su Pearsonovi koeficijenti korelacije. Rezultati su prikazani u Tablici 2.

*Tablica 2.* Interkorelacije svih mjerenih varijabli u istraživanju ( $N = 346$ ).

Varijabla	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.
1. Dubinski pristup učenju	1	.488**	-.218**	.650**	.208**	-.281**	.344**
2. Strateški pristup učenju		1	-.082	.486**	.420**	-.361**	.333**
3. Površinski pristup učenju			1	-	-.011	.421**	-
4. Ciljna orijentacija na znanje				1	.323**	-.323**	.387**
5. Ciljna orijentacija na izvedbu					1	-.074	.244**
6. Ciljna orijentacija na izbjegavanje truda						1	-.210**
7. Akademski uspjeh							1

\*\* $p < .01$

Na temelju Tablice 2, može se primijetiti da su gotovo svi izračunati koeficijenti korelacije statistički značajni i kreću se od blagih do relativno visokih. Najveća povezanost utvrđena je između dubinskog pristupa učenju i ciljne orijentacije na znanje, a najmanja

statistički značajna povezanost utvrđena je između dubinskog pristupa učenju i ciljne orijentacije na izvedbu.

Povezanost akademskog uspjeha sa svim varijablama je niska do umjerena i statistički značajna. Akademski uspjeh pozitivno je povezan s dubinskim i strateškim pristupima učenju te s ciljnim orijentacijama na znanje i izvedbu, a negativno s površinskim pristupom učenju i ciljnom orijentacijom na izbjegavanje truda.

Pokazala se i pozitivna povezanost ciljne orijentacije na znanje s dubinskim i strateškim, a negativna s površinskim pristupima učenju; pozitivna povezanost ciljne orijentacije na izvedbu s dubinskim i strateškim pristupima učenju; te pozitivna povezanost ciljne orijentacije na izbjegavanje truda s površinskim i negativna s dubinskim i strateškim pristupima učenju.

### **Predviđanje akademskog uspjeha na temelju ciljnih orijentacija i pristupa učenju**

Kako bi se odgovorilo na drugi problem, provedena je hijerarhijska regresijska analiza u kojoj je kao kriterijska varijabla korišten akademski uspjeh, odnosno prosjek ocjena sudionika. Kao kontrolne varijable, u prvom koraku su uključene poznate sociodemografske karakteristike sudionika, odnosno spol, studij i godina studija. Redoslijed uključivanja prediktora ciljne orijentacije u učenju i pristupi učenju određen je na temelju prethodnih istraživanja (npr. Bandalos i sur., 2003; prema Coutinho i Neuman, 2008; Green i Miller, 1996), odnosno u drugom koraku kao prediktori su uvedene dimenzije ciljnih orijentacija u učenju, a u trećem koraku uvedene su dimenzije pristupa učenju.

Podaci o kolinearnosti (tolerancija i faktor povećanja varijance) su prihvatljivi. Vrijednosti tolerancije kreću se od .474 do .956, a vrijednosti faktora povećanja varijance kreću se od 1.046 do 2.111. Osim toga, podaci o korelaciji reziduala su također prihvatljivi (Durbin-Watson kriterij iznosi 1.267).

Rezultati provedene hijerarhijske regresijske analize prikazani su u Tablici 3.

*Tablica 3.* Hijerarhijska regresijska analiza predviđanja akademskog uspjeha na temelju ciljnih orijentacija i pristupa učenju uz kontrolu sociodemografskih varijabli ( $N = 346$ ).

Prediktor		$\beta$	$R$	$R^2$	$\Delta R^2$	$F$
1. korak						
Sociodemografske varijable	Spol	.154**	.391	.153	.153	20.615***
	Studij	-.315***				
	Godina studija	-.106*				
2. korak						
	Spol	.114*				

Sociodemografske varijable	Studij	-.284***				
	Godina studija	.091				
Ciljne orijentacije u učenju	Na znanje	.256***				
	Na izvedbu	.136**	.533	.284	.131	20.745***
	Na izbjegavanje truda	-.100*				
3. korak						
Sociodemografske varijable	Spol	.124*				
	Studij	-.265***				
	Godina studija	.087				
Ciljne orijentacije u učenju	Na znanje	.159*				
	Na izvedbu	.127*				
	Na izbjegavanje truda	-.023				
Pristupi učenju	Dubinski	.064				
	Strateški	.072	.553	.306	.022	3.510*
	Površinski	-.152**				

Napomena: \*\*\*  $p < .001$ ; \*\*  $p < .01$ ; \*  $p < .05$

Rezultati prvog koraka hijerarhijske regresijske analize pokazuju kako sociodemografske varijable statistički značajno doprinose objašnjenju akademskog uspjeha te da objašnjavaju 15.3% varijance akademskog uspjeha. Uzimajući u obzir pojedinačni doprinos sociodemografskih varijabli, sve tri korištene varijable statistički značajno doprinose objašnjenju akademskog uspjeha pri čemu osobe ženskog spola imaju viši akademski uspjeh u odnosu na osobe muškog spola; osobe koje studiraju na društvenim, humanističkim i umjetničkim fakultetima imaju viši akademski uspjeh u odnosu na osobe koje studiraju na tehničkim i prirodnim fakultetima; te studenti preddiplomskih studija imaju viši akademski uspjeh od studenata diplomskih studija.

Nadalje, rezultati drugog bloka analize pokazuju da ciljne orijentacije u učenju statistički značajno doprinose akademskom uspjehu uz kontrolu sociodemografskih varijabli i to s dodatnih 13.1% varijance. Pregledom doprinosa pojedinih varijabli, može se uočiti da sve tri ciljne orijentacije u učenju (ciljna orijentacija na znanje, ciljna orijentacija na izvedbu i ciljna orijentacija na izbjegavanje truda) statistički značajno doprinose objašnjenju akademskog uspjeha kada se kontroliraju spol, studij i godina studija pri čemu korištenje ciljnih orijentacija na znanje i izvedbu dovodi do višeg akademskog uspjeha, dok korištenje ciljne orijentacije na izbjegavanje truda dovodi do nižeg akademskog uspjeha. Iz rezultata se također može iščitati da spol i studij statistički značajno doprinose akademskom uspjehu i kada se uzmu u obzir ciljne orijentacije u učenju, dok godina studija gubi značaj.

Rezultati trećeg koraka hijerarhijske regresijske analize pokazuju da pristupi učenju statistički značajno doprinose akademskom uspjehu kada se kontroliraju sociodemografske varijable i ciljne orijentacije u učenju pri čemu pristupi učenju objašnjavaju dodatnih 2.2 % varijance akademskog uspjeha. Pregledom doprinosa pojedinih varijabli, može se uočiti da od pristupa učenju samo površinski pristup učenju statistički značajno doprinosi objašnjenju varijance akademskog uspjeha i to u negativnom smjeru, odnosno studenti koji koriste površinski pristup učenju imaju slabiji akademski uspjeh. Također se može uočiti da ciljna orijentacija na izbjegavanje truda gubi na značaju kada se uzmu u obzir pristupi učenju, dok ciljne orijentacije na znanje i izvedbu i dalje doprinose objašnjenju varijance akademskog uspjeha, a isto tako i varijable spol i studij.

Ukupan doprinos akademskom uspjehu svih varijabli ispitivanih u istraživanju iznosi 30.6%.

### **Rasprava**

Cilj ovog istraživanja bio je ispitati odnos ciljnih orijentacija u učenju, pristupa učenju i akademskog uspjeha kod 346 studenata Osječkog sveučilišta te na tom uzorku provjeriti mogućnost predviđanja akademskog uspjeha na temelju ciljnih orijentacija u učenju i pristupa učenju. Na temelju prethodnih istraživanja, očekivana je pozitivna povezanost akademskog uspjeha s ciljnim orijentacijama na znanje i izvedbu te s dubinskim i strateškim pristupima učenju. Očekivana je i negativna povezanost akademskog uspjeha s ciljnom orijentacijom na izbjegavanje truda i s površinskim pristupom učenju. Također se na temelju prethodnih istraživanja očekivala pozitivna povezanost ciljne orijentacije na znanje s dubinskim i strateškim pristupima učenju; pozitivna povezanost ciljne orijentacije na izvedbu s površinskim pristupom učenju; te pozitivna povezanost ciljne orijentacije na izbjegavanje truda s površinskim i negativna s dubinskim pristupima učenju. Konačno, očekivalo se da će pozitivni prediktori akademskog uspjeha biti dubinski pristup učenju i ciljna orijentacija na znanje, a da će negativni prediktori biti površinski pristup učenju i ciljna orijentacija na izvedbu.

U daljnjem tekstu će se objasniti rezultati dobiveni ovim istraživanjem koji nude odgovore na postavljene probleme te će se navesti važnost, ograničenja te implikacije provedenog istraživanja.

#### **Povezanost ciljnih orijentacija, pristupa učenju i akademskog uspjeha**

Kako bi se odgovorilo na prvi problem istraživanja, izračunata je međusobna povezanost korištenih varijabli. S obzirom da se akademski uspjeh pokazao statistički značajno

povezanim sa svim korištenim varijablama i to u očekivanim smjerovima, može se reći da su hipoteza 1a i hipoteza 1b u potpunosti potvrđene, odnosno postoji pozitivna povezanost akademskog uspjeha s ciljnom orijentacijom na znanje i izvedbu te negativna povezanost akademskog uspjeha s ciljnom orijentacijom na izbjegavanje truda; te postoji pozitivna povezanost akademskog uspjeha s dubinskim i strateškim pristupom učenju te negativna povezanost akademskog uspjeha s površinskim pristupom učenju.

Ovi rezultati su u skladu i s prethodnim istraživanjima. Većina istraživanja koja su proučavala povezanost ciljnih orijentacija s akademskim uspjehom pokazala su pozitivnu povezanost ciljne orijentacije na znanje (npr. Rončević Zubković i Kolić-Vehovac, 2014; Diseth, 2011; Payne i sur., 2007; Fenollar i sur., 2007; Bradar i Bakarčić, 2006) i ciljne orijentacije na izvedbu (npr. Diseth, 2011; Jurčec, 2011; Daniels i sur., 2008, Brdar i sur. 2006; Brdar i Bakarčić, 2006; Harackiewicz i sur., 1997) s akademskim uspjehom. Također, većina istraživanja koja su koristila ciljnu orijentaciju na izbjegavanje truda pokazala su negativnu povezanost te orijentacije s akademskim uspjehom (npr. Rončević Zubković i Kolić-Vehovac, 2014; Jurčec, 2011; Brdar i Bakarčić, 2006; Brdar i suradnici, 2006). Može se, dakle, reći da je viši akademski uspjeh povezan s većom orijentacijom na znanje i izvedbu i nižom orijentacijom na izbjegavanje truda.

Nadalje, istraživanja koja su proučavala povezanost pristupa učenju s akademskim uspjehom su, kao i ovo istraživanje, pokazala pozitivnu povezanost dubinskog (npr. Chamorro-Premuzic i Furnham, 2008; Fenollar i sur. 2007; Zeegers, 2001) i strateškog pristupa učenju (Entwistle i Ramsden, 1983; prema Duff, 2004) s akademskim uspjehom te negativnu povezanost površinskog pristupa učenju s akademskim uspjehom (npr. Diseth, 2011; Booth i sur., 1999; prema Duff, 2004; Zeegers, 2001). Prema tome, može se zaključiti da je viši akademski uspjeh povezan s većim korištenjem dubinskog i strateškog pristupa učenju i manjim korištenjem površinskog pristupa učenju.

Hipoteza 1c je djelomično potvrđena. Naime, kako je i očekivano, pokazalo se da postoji pozitivna povezanost ciljne orijentacije na znanje s dubinskim i strateškim pristupima učenju što je u skladu s istraživanjima (Richardson i Remedios, 2014; prema Remedios i Richardson, 2013) te pozitivna povezanost ciljne orijentacije na izbjegavanje truda s površinskim i negativna s dubinskim pristupom učenju, što je također u skladu s istraživanjima (npr. Jurčec, 2011; Nolen i Haladyna, 1990; Fenollar i sur., 2007). No nije se pokazala pozitivna povezanost ciljne orijentacije na izvedbu s površinskim pristupom učenju. Štoviše, ciljna orijentacija na izvedbu pokazala je statistički značajnu pozitivnu povezanost s dubinskim i strateškim pristupima učenju.

Već je ranije spomenuto da je ciljna orijentacija na izvedbu u različitim istraživanjima pokazala nejednoznačne rezultate u povezanosti s pristupima učenju. Tako se u različitim istraživanjima ciljna orijentacija na izvedbu pokazala povezanom s različitim pristupima učenju ili ni sa jednim pristupom učenju (pregled istraživanja Richardson i Remedios, 2014; prema Remedios i Richardson, 2013). Osim toga, većina istraživanja koja su dobila povezanost ciljne orijentacije na izvedbu s površinskim pristupom učenju su koristila dihotomni model ciljnih orijentacija, odnosno podjelu ciljnih orijentacija na ciljnu orijentaciju na znanje i ciljnu orijentaciju na izvedbu pri čemu ciljna orijentacija na izbjegavanje truda nije bila uključena. Ranije u ovom radu je na temelju prethodnih istraživanja prikazano da u dihotomnom modelu ciljna orijentacija na izvedbu pokazuje povezanost i s pozitivnim i s negativnim ishodima učenja, no kada se uz osnovne ciljne orijentacije u istraživanjima ispituje i ciljna orijentacija na izbjegavanje truda, negativni ishodi se povežu s ciljnom orijentacijom na izbjegavanje truda, dok se pozitivni ishodi povežu s ciljnom orijentacijom na izvedbu. Stoga je moguće da su se u prethodnim istraživanjima, koja su koristila dihotomni model ciljnih orijentacija, rezultati karakteristični za ciljnu orijentaciju na izbjegavanje truda distribuirali u ciljnu orijentaciju na izvedbu te je prema tome u tim istraživanjima pokazana povezanost ciljne orijentacije na izvedbu s površinskim pristupom. Budući da je u ovom istraživanju korišten model koji je uključio i ciljnu orijentaciju na izbjegavanje truda, moguće je da su se negativni ishodi (površinski pristup učenju) povezali s ciljnom orijentacijom na izbjegavanje truda, dok su se pozitivni ishodi (dubinski i strateški pristupi učenju) povezali s ciljnom orijentacijom na izvedbu. Za ove povezanosti se može dati i teorijsko objašnjenje. Naime, budući da studenti koji koriste ciljnu orijentaciju na izvedbu nastoje pokazati svoje visoke sposobnosti drugima, oni se mogu povezati sa strateškim pristupom učenju kojemu je motivacija uspjeh, odnosno dobivanje dobre ocjene, a kako je razumijevanje gradiva važno za uspjeh na ispitu, ova ciljna orijentacija se može povezati i s dubinskim pristupom učenju.

Može se, dakle, zaključiti da je viša orijentacija na znanje povezana s većim korištenjem dubinskog i strateškog pristupa učenju te da je viša orijentacija na izbjegavanje truda povezana s većim korištenjem površinskog, a manjim korištenjem dubinskog pristupa učenju. Nalaz da je veća orijentacija na izvedbu povezana s većim korištenjem dubinskog i strateškog pristupa učenju treba provjeriti i drugim istraživanjima koja će koristiti modele ciljnih orijentacija i pristupa učenju koji su korišteni u ovom istraživanju te koja će imati reprezentativniji uzorak.

Osim navedenih povezanosti, u ovom istraživanju se statistički značajnom pokazala i negativna povezanost ciljne orijentacije na izbjegavanje truda i strateškog pristupa učenju koja nije bila hipotetizirana u ovom istraživanju. Naime, vrlo malo je istraživanja koja su ispitivala



povezanost ciljnih orijentacija i pristupa učenju, a koja su u svoje istraživanje uključila i ciljnu orijentaciju na izbjegavanje truda i strateški pristup učenju. Jedno od tih istraživanja provela je Jurčec (2011) koja je također dobila negativnu povezanost ciljne orijentacije na izbjegavanje truda i strateškog pristupa učenju, no ova povezanost nije stavljena u hipotezu ovog istraživanja zbog malog broja prethodnih istraživanja. Teorijski se ova povezanost može vrlo jednostavno objasniti. Naime, učenici koji koriste strateški pristup učenju žele pronaći što bolje načine učenja kako bi ostvarili što bolje rezultate, dok učenici koji koriste ciljnu orijentaciju na izbjegavanje truda žele samo proći na ispitu sa što manje ulaganja. Stoga teorijski i nije iznenađujuća negativna povezanost ove dvije varijable.

Moglo bi se zaključiti da je viša orijentacija na izbjegavanje truda povezana s manjim korištenjem strateškog pristupa učenju, no budući da je o povezanosti ciljne orijentacije na izbjegavanje truda i strateškog pristupa učenju rađeno vrlo malo istraživanja ovaj rezultat je potrebno još provjeriti drugim istraživanjima.

Nadalje, u ovom istraživanju su se statistički značajnima pokazale i povezanosti koje nisu bile predmet ovog istraživanja. Naime, pokazala se statistički značajna negativna povezanost ciljne orijentacije na znanje s ciljnom orijentacijom na izbjegavanje truda i pozitivna s ciljnom orijentacijom na izvedbu, zatim pozitivna povezanost dubinskog pristupa učenju sa strateškim i negativna s površinskim pristupima učenju. Ovi rezultati su također u skladu s prethodnim istraživanjima. Naime, brojni autori (npr. Brdar i Bakračić, 2006; Brdar i sur., 2006; Meece i Holt 1993; prema Brdar i sur., 2006) su dobili pozitivnu povezanost ciljne orijentacije na znanje i izvedbu. Pintrich (2000) navodi postojanje multiplih ciljnih orijentacija prihvaćajući mogućnost istodobnog djelovanja različitih ciljnih orijentacija. Istraživanja su pokazala kako je najbolja kombinacija ciljnih orijentacija na znanje i izvedbu (npr. Harackiewicz, Barron, Pintrich, Elliot i Thrash, 2002) jer ti učenici pokazuju veću razinu samoregulacije te imaju bolje ocjene. Dalje, ciljna orijentacija na izbjegavanje truda je u većini istraživanjima pokazala negativnu povezanost s ciljnom orijentacijom na znanje (npr. Rončević Zubković i Kolić-Vehovac, 2014; Brdar i Bakračić, 2006; Brdar i sur., 2006) što je dobiveno i ovim istraživanjem. Može se dakle zaključiti da orijentacija na znanje ne isključuje ciljnu orijentaciju na izvedbu nego da studenti koji su orijentirani na znanje mogu biti orijentirani i na izvedbu. Također, studenti koji su više orijentirani na znanje, manje su orijentirani na izbjegavanje truda.

U istraživanjima pristupa učenju, većinom se, u skladu s ovim istraživanjem, pokazala negativna povezanost dubinskog i površinskog pristupa učenju (npr. Rosander i Backstorm, 2012; Fenollar i sur., 2007; Biggs, 1988) te pozitivna povezanost strateškog pristupa učenju s

dubinskim pristupom učenju (npr. Burton i Nelson, 2006; Duff i sur., 2004), što se također pokazalo u ovom istraživanju. Može se, stoga, zaključiti da studenti koji više koriste dubinski pristup učenju, manje koriste površinski pristup učenju, dok korištenje strateškog pristupa ne isključuje dubinski, nego studenti mogu koristiti oba pristupa učenju.

### **Predviđanje akademskog uspjeha na temelju ciljnih orijentacija i pristupa učenju**

Kako bi se odgovorilo na drugi problem ovog istraživanja, provedena je hijerarhijska regresijska analiza te se, s obzirom na rezultate, može reći da je hipoteza 2 djelomično potvrđena. Naime, kako je očekivano, pokazalo se da je ciljna orijentacija na znanje pozitivan, a površinski pristup učenju negativan prediktor akademskog uspjeha. No, dubinski pristup učenju se nije pokazao kao prediktor akademskog uspjeha. Osim toga, pokazalo se da je ciljna orijentacija na izvedbu također pozitivan prediktor akademskog uspjeha što nije bilo hipotezirano. Ciljna orijentacija na izbjegavanje truda se pokazala kao negativan prediktor akademskog uspjeha, no kada se uzmu u obzir pristupi učenju, ova ciljna orijentacija gubi na značaju. Nadalje, pokazalo se i da spol i studij također mogu biti prediktori akademskog uspjeha pri čemu djevojke imaju viši akademski uspjeh od mladića i studenti društvenih, humanističkih i umjetničkih studija imaju viši akademski uspjeh od studenata prirodnih i tehničkih studija. U daljnjem tekstu će se komentirati navedeni rezultati.

Budući da su i brojni drugi autori dobili da je ciljna orijentacija na znanje pozitivan prediktor akademskog uspjeha (npr. Zubković i Kolić-Vehovec, 2014; Payne i sur., 2007; Green i Miller, 1996), a površinski pristup učenju negativan prediktor akademskog uspjeha (npr. Vrdoljak i sur., 2014; Rodriguez, 2009), što je potvrđeno i ovim istraživanjem, može se zaključiti kako studenti koji su orijentirani na znanje imaju veći akademski uspjeh, dok studenti koji učenju pristupaju površinski, imaju niži akademski uspjeh. Dakle, namjera razvoja kompetencija i uključenost u zadatak doprinijet će višem akademskom uspjehu, dok će ekstrinzična motivacija bez razumijevanja sadržaja i bez ulaganja truda dovesti do nižeg akademskog uspjeha.

Dubinski pristup učenju se u ovom istraživanju nije pokazao kao prediktor akademskog uspjeha. Ovaj rezultat dobiven je i u nekim drugim istraživanjima (npr. Rončević Zubković i Kolić-Vehovec, 2014; Jurčec, 2011; Diseth, 2011; Vrugt i Oort, 2008). Pregledom korelacijske matrice može se uočiti kako je povezanost ciljne orijentacije na znanje s dubinskim pristupom učenju vrlo visoka. Stoga je moguće da je u ovom istraživanju ciljna orijentacija na znanje objasnila cjelokupnu varijancu dubinskog pristupa koja utječe na akademski uspjeh te da zbog toga dubinski pristup ne objašnjava dodatnu varijancu akademskog uspjeha. Vrugt i Oort (2008)

smatraju da studenti koji koriste dubinski pristup učenju uče ne samo materijale koji su im potrebni za ispit, nego i druge materijale koji će zadovoljiti njihovu znatiželju, a koji nisu važni za ispit, što onda utječe na njihov akademski uspjeh.

Ciljna orijentacija na izvedbu se u ovom istraživanju pokazala kao pozitivan prediktor akademskog uspjeha što je u skladu s nekim istraživanjima (npr. Harackiewica i sur., 1997; Diseth, 2011). No treba uzeti u obzir i istraživanja koja su pokazala da je ciljna orijentacija na izvedbu negativan prediktor akademskog uspjeha (npr. Green i Miller, 1996). Slično kao i s povezanosti akademskog uspjeha s ciljnom orijentacijom na izvedbu, treba uzeti u obzir modele ciljnih orijentacija koji su se koristili u tim istraživanjima. Naime, istraživanja koja su pokazala da je ciljna orijentacija na izvedbu negativan prediktor akademskog uspjeha koristila su dihotomni model ciljnih orijentacija. Već je ranije u ovom radu prikazano zašto taj model nije reprezentativan. Osim toga, budući da studenti orijentirani na izvedbu žele pokazati svoje sposobnosti, teorijski se može očekivati da će se uključiti u ponašanja koja će ih dovesti do višeg akademskog uspjeha, što se pokazalo i u ovom istraživanju.

Ciljna orijentacija na izbjegavanje truda se u brojnim istraživanjima koja su istraživala mogućnost predikcije akademskog uspjeha na temelju ciljnih orijentacija pokazala kao negativan prediktor akademskog uspjeha (npr. Diseth, 2011; Harackiewica i sur., 1997). No istraživanja koja su uz ciljne orijentacije ispitivala utjecaj i pristupa učenju na akademski uspjeh (npr. Jurčec, 2011; Fenollar i sur., 2007), nisu pokazala utjecaj ciljne orijentacije na izbjegavanje truda na akademski uspjeh što je u skladu s ovim istraživanjem. Budući da je u ovom istraživanju ciljna orijentacija na izbjegavanje truda uvođenjem pristupa učenju u potpunosti izgubila na značaju, dodatnim izračunom je provjereno postoji li medijacija i to koracima koje predlažu Barton i Kenny (1986). Pokazalo se da su pristupi učenju medijator odnosa ciljne orijentacije na izbjegavanje truda i akademskog uspjeha. Može se, dakle, zaključiti da ciljna orijentacija na izbjegavanje truda nema direktan utjecaj na akademski uspjeh nego da djeluje na akademski uspjeh putem pristupa učenju.

Što se tiče kontrolnih varijabli, spol i studij su se pokazali značajnim prediktorima akademskog uspjeha kada se uzmu u obzir i ciljne orijentacije i pristupi učenju. Djevojke su imale viši akademski uspjeh od mladića što je u skladu s prethodnim istraživanjima (npr. Cameron i Wilson, 1990). Osim toga, pokazalo se da studenti društvenih, humanističkih i umjetničkih studija imaju viši akademski uspjeh od studenata prirodnih i tehničkih studija. Ove potonje rezultate treba provjeriti drugim istraživanjima pri čemu se treba koristiti više kategorija studija. Naime, u ovom istraživanju je studij korišten kao kontrolna varijabla te je devet fakulteta grupirano u dvije nadređene skupine, odnosno varijable što nije reprezentativno.

Završno se dakle može zaključiti da studenti koji su više orijentirani na znanje i izvedbu te koji manje koriste površinski pristup učenju imaju bolji akademski uspjeh. Rezultati ovog istraživanja pokazuju da za dobar akademski uspjeh nije važno pristupaju li studenti učenju dubinski ili strateški, nego je važno da ne pristupaju površinski, no uz to je i važno da su motivirani znanjem i uspjehom.

### **Važnost, ograničenja i implikacije provedenog istraživanja te smjernice za buduća istraživanja**

Važnost ovog istraživanja se očituje u korištenju modela ciljnih orijentacija i pristupa učenju koji sadrže tri ciljne orijentacije odnosno tri pristupa učenju. Naime, mnoga istraživanja u području ciljnih orijentacija su koristila dihotomni model ciljnih orijentacija koji ne omogućuje dobro razlikovanje studenata na temelju ovog konstrukta. Slično je i s pristupima učenju. Mnoga istraživanja koriste model pristupa učenju koji ne uključuje strateški pristup učenju. Sve to, kao što je već prikazano u radu, može dovesti do obmanjujućih rezultata.

Nadalje, malo je istraživanja koja su u predviđanju akademskog uspjeha koristila i ciljne orijentacije u učenju i pristupe učenju i to koristeći modele ciljnih orijentacija i pristupa učenju koji su korišteni u ovom istraživanju. To je još jedna prednost ovog istraživanja jer praveći razliku između ciljne orijentacije na izvedbu i ciljne orijentacije na izbjegavanje truda te uvodeći strateški pristup učenju, može se jasnije vidjeti koji učenici ostvaruju bolji akademski uspjeh, odnosno kakva je njihova motivacija te koji su pristupi učenju važni za viši akademski uspjeh.

Ovi rezultati su i vrlo primjenjivi u praksi. Naime, za daljnji napredak društva i osobe individualno, važno je da su studenti motivirani znanjem te da pristupaju učenju dubinski, a ne površinski, odnosno da žele razumjeti sadržaj koji uče, te bi na tome trebalo temeljiti ocjene. Iz rezultata ovog istraživanja se vidi da površinski pristup učenju dovodi do nižih ocjena, no da dubinski pristup ne dovodi do viših ocjena, nego da važnu ulogu ima motivacija studenta i to motivacija na znanje, ali i na dobivanje dobrih ocjena. Stoga bi se na studijima trebalo motivirati studente zanimljivostima iz pojedinog područja, poticati ih da sami proučavaju ono što ih zanima, poticati razumijevanje gradiva, a ispiti bi trebali biti konstruirani tako da prepoznaju razumijevanje sadržaja i da ne ispituju informacije koje potiču površinsko učenje napamet.

Nedostaci ovog istraživanja su većinom metodološki. Naime, budući da je uzorak ovog istraživanja bio prigodan, rezultati se ne mogu generalizirati na studentsku, a pogotovo ne na školsku populaciju. Stoga bi trebalo provesti još istraživanja ovog tipa koja će koristiti reprezentativan uzorak i koja će uključiti više sudionika u istraživanje.

Nadalje, još jedan nedostatak ovog istraživanja je to što je na nekim studijima sudjelovalo vrlo malo sudionika (npr. Umjetnička akademija,  $N = 5$  sudionika) te su k tome studiji stavljeni pod dvije nereprezentativne kategorije. Stoga bi buduća istraživanja trebala uključiti reprezentativni uzorak sudionika te ispitati utjecaj studija na ciljne orijentacije, pristupe učenju i akademski uspjeh. Također bi bilo dobro uključiti i druge varijable koje bi pokraj navedenih mogle objasniti varijancu akademskog uspjeha.

Osim toga, u ovom istraživanju je ispitivan utjecaj općenito korištenih ciljnih orijentacija i pristupa učenju na opći akademski uspjeh. No, moguće je da su studenti različito motivirani za različite kolegije te stoga i različito pristupaju učenju pojedinih kolegija, a imaju i različit uspjeh na njima. Stoga bi u budućim istraživanjima trebalo ispitati utjecaj ciljnih orijentacija i pristupa učenju na uspjeh na pojedinim kolegijima, a ne na cjelokupni uspjeh. U tom slučaju bi se trebale ispitivati ciljne orijentacije za pojedini kolegij i načini pristupanja učenju tog kolegija.

### **Zaključak**

Cilj ovog istraživanja bio je ispitati odnos ciljnih orijentacija u učenju, pristupa učenju i akademskog uspjeha kod studenata te provjeriti mogućnost predviđanja akademskog uspjeha na temelju ciljnih orijentacija u učenju i pristupa učenju.

U odgovoru na prvi problem prema hipotezama 1a i 1b očekivala se pozitivna povezanost akademskog uspjeha s ciljnom orijentacijom na znanje i izvedbu te s dubinskim i strateškim pristupima učenju; te negativna povezanost akademskog uspjeha s ciljnom orijentacijom na izbjegavanje truda i površinskim pristupom učenju što je u ovom istraživanju i dobiveno, odnosno hipoteze 1a i 1b su potvrđene. Osim toga, u odgovoru na prvi problem prema hipotezi 1c se očekivala pozitivna povezanost ciljne orijentacije na znanje s dubinskim i strateškim pristupima učenju; pozitivna povezanost ciljne orijentacije na izvedbu s površinskim pristupom učenju te pozitivna povezanost ciljne orijentacije na izbjegavanje truda s površinskim i negativna s dubinskim pristupima učenju. Ova hipoteza je djelomično potvrđena jer je utvrđena pozitivna povezanost ciljne orijentacije na znanje s dubinskim i strateškim pristupima učenju te pozitivna povezanost ciljne orijentacije na izbjegavanje truda s površinskim i negativna s dubinskim pristupima učenju, no nije utvrđena pozitivna povezanost ciljne orijentacije na izvedbu s površinskim pristupom učenju.

U odgovoru na drugi problem istraživanja, prema drugoj hipotezi se očekivalo da će pozitivni prediktori akademskog uspjeha biti dubinski pristup učenju i ciljna orijentacija na znanje, a da će negativni prediktori biti površinski pristup učenju i ciljna orijentacija na izvedbu.

Ova hipoteza je također djelomično potvrđena. Naime, u ovom istraživanju su se ciljna orijentacija na znanje i ciljna orijentacija na izvedbu pokazali kao pozitivni prediktori akademskog uspjeha, dok se površinski pristup učenju pokazao kao negativan prediktor akademskog uspjeha.

### Literatura

- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, Structures, and Student Motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84 (3), 261-271.
- Ames, C. i Archer, J. (1988). Achievement Goals in the Classroom: Students' Learning Strategies and Motivation Process. *Journal of Educational Psychology*, 80 (3), 260-267.
- Anderman, E.M., Griesinger, T. i Westerfield, G. (1998). Motivation and Cheating During Early Adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 90(1), 84-93.
- Barton, R.M. i Kenny, D.A. (1986). The Moderator-Mediator Variable Distinction in Social Psychological Research: Conceptual, Strategic, and Statistical Considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173-1182.
- Biggs, J. (1988). The Role of Metacognition in Enhancing Learning. *Australian Journal of Education*, 32(2), 127-138.
- Biggs, J. (1987). *Study Process Questionnaire Manual*. Melbourne: Australian Council for Educational Research.
- Biggs, J.B. (1985). The role of metalearning in study processes. *Br. J. educ. Psychol.*, 55, 185-212.
- Brdar, I. i Bakarčić, S. (2006). Suočavanje s neuspjehom u školi: koliko su važni emocionalna kompetentnost, osobine ličnosti i ciljna orijentacija u učenju? *Psihologijske teme*, 15(1), 129-15.
- Brdar, I., Rijavec, M. i Lončarić, D. (2006). Goal orientations, coping with school failure and school achievement. *European Journal of Psychology of Education*, 21(1), 53-70.
- Burić, I. i Sorić, I. (2011). Pozitivne emocije u ispitnim situacijama – doprinosi učeničkih ciljnih orijentacija, voljnih strategija i školskog postignuća. *Suvremena psihologija*, 14 (2), 189-199.
- Burton, L. J. i Nelson, L. J. (2006). The relationship between personality, approaches to learning and academic success in first-year psychology distance education students. U: *Critical Vision, Proceedings of the 29th HERDSA Annual Conference* (str. 64-72). Australia: HERDSA.

- Cameron, M.B. i Wilson, B.J. (1990). The effects of chronological age, gender, and delay of entry on academic achievement and retention: Implications for academic redshirting. *Psychology in the Schools*, 27, 260-263.
- Chamorro-Premuzic i Furnham, A. (2008). Personality, intelligence and approaches to learning as predictors of academic performance. *Personality and Individual Differences*, 44, 1596–1603.
- Chin, C. i Brown, D.E. (2000). Learning in Science: A Comparison of Deep and Surface Approaches. *Journal of Research in Science Teaching*, 37(2), 109-138.
- Coutinho, S.A. i Neuman, G. (2008). A model of metacognition, achievement goal orientation, learning style and self-efficacy. *Learning Environments Research*, 11, 131-151.
- Daniels, L.M., Haynes, T.L., Stupnisky, R.H., Perry, R.P., Newall, N.E. i Pekrun, R. (2008). Individual differences in achievement goals: A longitudinal study of cognitive, emotional, and achievement outcomes. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 584-608.
- Dekker, S., Karabbendam, L., Lee, N.C., Boschloo, A., Groot. R. i Jolles, J. (2013). Sex differences in goal orientation in adolescents aged 10-19: The older boys adopt work-avoidant goals twice as often as girls. *Learning and Individual Differences*, 26, 196-200.
- Diseth, A. (2011). Self-efficacy, goal orientations and learning strategies as mediators between preceding and subsequent academic achievement. *Learning and Individual Differences*, 21, 191-195.
- Duff, A. (2004). The role of cognitive learning styles in accounting education: developing learning competencies. *Journal of Accounting Education*, 22, 29-52.
- Duff, A., Boyle, E., Dunleavy, K. i Ferguson, J. (2004). The relationship between personality, approach to learning and academic performance. *Personality and Individual Differences*, 36, 1907-1920.
- Dweck, C.S. (1986). Motivational Processes Affecting Learning. *American Psychologist*, 41(10), 1040-1048.
- Dweck, C.S. i Leggett, E.L. (1988). A Social-Cognitive Approach to Motivation and Personality. *Psychological Review*, 95(2), 256-273.
- Elliot, A. J. (1999). Approach and Avoidance Motivation and Achievement Goals. *Educational psychologist*, 34(3), 169-189.
- Elliot, A.J. i McGregor, H.A., (2001). A 2x2 Achievement Goal Framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80 (3), 501-519.

- Elliot, A.J., McGregor, H.A. i Gable, S. (1999). Achievement Goals, Study Strategies, and Exam Performance: A Mediational Analysis. *Journal of Educational Psychology*, 91(3), 549-563.
- Entwistle, N.J. (1997). *The approaches and study skills inventory for students (ASSIST)*. Edinburgh: Centre for Research on Learning and Instruction, University of Edinburgh.
- Entwistle, N. i McCune, C. (2004). The Conceptual Bases of Study Strategy Inventories. *Educational Psychology Review*, 16(4), 325-345.
- Fenollar, P., Roman, S. i Cuestas, P.J. (2007). University students' academic performance: An integrative conceptual framework and empirical analysis. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 873-891.
- Greene, B.A. i Miller, R.B. (1996). Influences on Achievement: Goals, Percieved Ability, and Cognitive Engagement. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 181-192.
- Harackiewicz, J.M., Barron, K.E., Pintrich, P.R., Elliot, A.J. i Thrash, T.M. (2002). Revision of Achievement Goal Theory: Necessary and Illuminating. *Journal of Educational Psychology*, 94 (3), 638-645.
- Harackiewicz, J.M., Barron, K.E., Carter, S.M., Lehto, A.T. i Elliot, A.J. (1997). Predictors and Consequences of Achievement Goals in the College Classroom: Maintaining Interest and Making the Grade. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73(6), 1284-1295.
- Jurčec, L. (2011). Pristupi učenju, ciljne orijentacije i uspjeh studenata. U Kolesarić, V. (Ur.). *Vrijeme sličnosti i razlika – izazov psihologiji i psiholozima: knjiga sažetaka*. Osijek: Društvo psihologa, Osijek.
- Kaplan, A. i Maehr, M. L. (2007). The contributions and Prospects of Goal Orientation Theory. *Educ Psychol Rev*, 19, 141-184.
- Kline, R.B. (1998). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling*. New York: The Guilford Press.
- Maehr, M.L. i Midgley, C. (1991). Enhancing Students Motivation: A Schoolwide Approach. *Educational Psychologist*, 26(3 i 4), 399-427.
- Marton, F. (1983). Beyond Individual Differences. *Educational Psychology*, 3(3 i 4), 289-303.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement Motivation: Conceptions of Ability, Subjective Experience, Task Choice, and Performance. *Psychological Review*, 91(3), 328-346.
- Nicholls, J.G., Cheung, P.C., Lauer, J. i Patashnick, M. (1989). Individual Differences in Academic Motivation: Percieved Ability, Goals, Beliefs, and Values. *Learning and Individual Differences*, 1(1), 63-84.



- Niemivirta, M. (1998). Individual differences in motivational and cognitive factors affecting self-regulated learning: A pattern-oriented approach. U: Nenniger, P., Jäger, R.S., Frey, A. i Wosnitza, M. (Ur.), *Advances in Motivation* (str. 23-42). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Nolen, S.B. i Haladyna, T.M. (1990). Motivation and studying in high school science. *Journal of Research in Science Teaching*, 27(2), 115-126.
- Payne, S.C., Youngcourt, S.S. i Beaubien, J.M. (2007). A Meta-Analytic Examination of the Goal Orientation Nomological Net. *Journal of Applied Psychology*, 92(1), 128-150
- Pintrich, P.R. (2000). An Achievement Goal Theory Perspective on Issues in Motivation Terminology, Theory, and Research. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 92-104.
- Ramsden, P. (1988). Context and strategy: Situational influences on learning. U R.R. Schmeck (Ur.), *Learning Strategies and Learning Styles* (str. 159-184). Illinois: University Carbondale.
- Remedios, R. i Richardson, J.T.E. (2013). Achievement goals and approaches to studying: evidence from adult learners in distance education. *Distance Education*, 34 (3), 271-289.
- Rodriguez, C.M. (2009). The impact of academic self-concept, expectations and the choice of learning strategy on academic achievement: the case of business students. *Higher Education Research & Development*, 28(5), 523-539.
- Rosander, P. i Backstrom, M. (2012). The unique contribution of learning approaches to academic performance, after controlling for IQ and personality: Are there gender differences? *Learning and Individual Differences*, 22, 820-826.
- Rončević Zubković, B. i Kolić-Vehovec, S. (2014). Perceptions of contextual achievement goals: Contribution to high-school students' achievement goal orientation, strategy use and academic achievement. *Studia psychologica*, 56 (2), 137-153.
- Rupčić I. i Kolić-Vehovec, S. (2004). Ciljna orijentacija, samohendikepiranje i samoefikasnost srednjoškolaca. *Psihologijske teme*, 13, 105-117.
- Schmeck, R.R. (1988). An introduction to strategies and styles of learning. U R.R. Schmeck (Ur.), *Learning Strategies and Learning Styles* (str. 3-19). Illinois: University Carbondale.
- Stanišak Pilatuš, I., Jurčec, L. i Rijavec, M. (2003). Ciljne orijentacije u učenju: dobne razlike i povezanost sa školskim uspjehom. *Napredak: časopis za pedagošku, teoriju i praksu*, 4, 465-608.

- Vizek Vidović, V., Rijavec, M., Vlahović-Štetić, V. i Miljković, D. (2003). *Psihologija obrazovanja*. Zagreb: IEP-Vern
- Vrdoljak, G., Kristek, M., Jakopec, A. i Zarevski, P. (2014). Provjera modela predviđanja akademskog postignuća studenata: uloga proaktivnosti i pristupa učenju. *Suvremena psihologija*, 17(2), 249-298.
- Vrugt, A., i Oort, F.J. (2008). Metacognition, achievement goals, study strategies and academic achievement: pathways to achievement. *Metacognition and Learning*, 30, 123-146.
- Wolters, C.A., Yu, S.L. i Pintrich, P.R. (1996). The relation between goal orientation and students' motivational beliefs and self-regulated learning. *Learning and individual differences*, 8(3), 211-238.
- Zeegers, P. (2001). Approaches to learning in science: A longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 115-132.
- Zhang, L.F. (2000). Relationship between Thinking Styles Inventory and Study Process Questionnaire. *Personality and Individual Differences*, 29, 841-856.