

CILJEVI POSTIGNUĆA, PERCEPCIJA KOMPETENTNOSTI, SPOL I STRATEGIJE UČENJA U OPĆEM AKADEMSKOM KONTEKSTU

Mirna Jakšić

Osnovna škola Šćitarjevo
Šćitarjevo 104, 10410 Velika Gorica
mirna.jaksic@gmail.com

Vlasta Vizek Vidović

Odsjek za psihologiju, Filozofski fakultet, Sveučilište u Zagrebu
Ivana Lučića 3, 10000 Zagreb
vvizek@ffzg.hr

Sažetak

Cilj ovog istraživanja bio je ispitati odnos ciljeva postignuća s percepcijom osobne kompetentnosti i spolom te upotrebom različitih strategija učenja kod studenata u općem akademskom kontekstu. Pokušali smo odgovoriti na pitanje mogu li se ciljevi postignuća u okviru 2×2 modela te njihovi odnosi s pretpostavljenim antecedentima i posljedicama održati i na globalnoj razini akademskog postignuća i motivacije. Istraživanje je provedeno na studentima Kineziološkog fakulteta u Zagrebu ($N = 199$). Percipirana kompetentnost pokazala se kao pozitivan prediktor cilja ovladavanja zadatkom putem uključivanja i upotrebe svih strategija učenja, te negativan prediktor cilja ovladavanja zadatkom putem izbjegavanja. Spol nije imao značajan doprinos predikciji ciljeva postignuća, ali se pokazao kao značajan prediktor strategija razumijevanja te traženja podrške i samousmjeravanja. Cilj ovladavanja zadatkom putem uključivanja pokazao se kao pozitivan prediktor svih strategija učenja te je utvrđen i njegov posredujući učinak na povezanost spola i percipirane kompetentnosti sa strategijom traženja podrške i samousmjeravanja. Cilj izvedbe putem uključivanja pokazao se kao pozitivan prediktor kritičkog razmišljanja i primjene te odsutnosti poteškoća pri učenju. Cilj izvedbe putem izbjegavanja negativan je prediktor odsutnosti poteškoća pri učenju. U raspravi se navode implikacije nalaza za primjenu u akademskoj praksi.

Ključne riječi: ciljevi postignuća, kompetentnost, spol, strategije učenja

UVOD

Ciljevi postignuća ili *ciljne orijentacije* definiraju se kao svrha uključivanja pojedinca u aktivnosti u kojima se pokazuje kompetentnost (Maehr, 1989). Unutar klasičnog modela razlikuju se dvije vrste cilja postignuća, *cilj ovladavanja zadatkom* i *cilj izvedbe* (Ames i Archer, 1988). Različiti autori, s nekim manjim razlikama u teorijskoj podlozi koncepata, koristili su različite termine za ovu dihotomiju, kao što su *uključenost u zadatak / ego uključenost* (Nicholls, 1984) i *orijentacija na učenje / orijentacija na izvedbu* (Dweck, 1986; Dweck i Leggett, 1988). Kod cilja ovladavanja zadatkom svrha djelovanja je razvijanje ili unapređivanje vlastite kompetentnosti, znanja, vještina ili sposobnosti i/ili uspješno rješavanje zadatka, dok je kod cilja izvedbe svrha djelovanja dokazivanje vlastite kompetentnosti ili izbjegavanje pokazivanja vlastite nekompetentnosti u usporedbi s drugima (Elliot i Dweck, 1988). Istraživanja su potvrdila dihotomiju, upućujući na to da različiti ciljevi postignuća dovode do različitih obrazaca procesa i ishoda u akademskom kontekstu (Nolen, 1988; Meece i Holt, 1993; Nolen, 1996; Harackiewicz, Barron, Carter, Lehto, i Elliot, 1997; Harackiewicz, Barron i Elliot, 1998; Harackiewicz, Barron, Tauer, Carter i Elliot, 2000).

Elliot i njegovi suradnici (Elliot i Harackiewicz, 1996; Elliot i Church, 1997) proširili su klasični model tako što su u postojeću orijentaciju prema izvedbi uključili razlikovanje *motivacije uključivanja*, koja proizlazi iz motiva za postizanje uspjeha, i *motivacije izbjegavanja*, koja proizlazi iz motiva za izbjegavanje neuspjeha (McClelland, 1951; Atkinson, 1957; prema Elliot i Harackiewicz, 1996). To dovodi do *trihotomnog okvira ciljeva postignuća* gdje se zadržava cilj ovladavanja zadatkom kao usmjerenost k razvijanju kompetentnosti, dok se cilj izvedbe dijeli na *cilj izvedbe putem uključivanja* i *cilj izvedbe putem izbjegavanja*. Cilj izvedbe putem uključivanja predstavlja usmjerenost na pokazivanje svoje kompetentnosti u odnosu na druge, dok cilj izvedbe putem izbjegavanja predstavlja usmjerenost na izbjegavanje pokazivanja svoje nekompetentnosti u usporedbi s drugima. Istraživanja su potvrdila ovaj model povezujući različite ciljeve postignuća s različitim antecedentima i posljedicama (Middleton i Midgley, 1997; Elliot, McGregor i Gable, 1999; Rawsthorne i Elliot, 1999; Elliot i McGregor, 1999; Church, Elliot i Gable, 2001; Wolters, 2004; za pregled istraživanja vidi Elliot, 1999).

Polazeći od pretpostavke kako kompetentnost predstavlja konceptualnu srž konstrukta ciljeva postignuća, Elliot i McGregor (2001) predložili su daljnje proširenje modela primjenjujući kao princip klasifikacije ciljeva postignuća osnovne dimenzije kompetentnosti: kako se definira te koju ima valenciju. Pri tome, definiranje kompetentnosti prema intrapersonalnom (prošlo postignuće ili maksimalno moguće postignuće pojedinca) ili apsolutnom (zahtjevi samog zadatka) standardu predstavlja orijentaciju ovladavanja zadatkom, dok normativni standard (postignuće drugih) predstavlja orijentaciju prema izvedbi. Valencija, koja se određuje u terminima poželjnih i nepoželjnih mogućih ishoda, predstavlja razlikovanje motivacije uključivanja (pozitivna valencija) i motivacije izbjegavanja (negativna valencija).

Uključivanjem dimenzija definicije i valencije dolazi se do 2×2 modela ciljeva postignuća, gdje se cilj ovladavanja zadatkom razdvaja na dva različita oblika: *cilj ovlada-*

vanja zadatkom putem uključivanja i cilj ovladavanja zadatkom putem izbjegavanja, uz već postojeće ciljeve izvedbe putem uključivanja i putem izbjegavanja iz trihotomnog okvira. Cilj ovladavanja zadatkom putem uključivanja konceptualno odgovara cilju ovladavanja zadatkom iz dihotomnog i trihotomnog modela, upućujući na usmjerenost prema razvijanju vlastite kompetentnosti i/ili savladavanju zadatka te orijentaciju prema postizanju uspjeha. Kod *cilja ovladavanja zadatkom putem izbjegavanja* kompetencija se također definira u terminima zahtjeva zadatka i/ili vlastitog dosadašnjeg postignuća, no prisutna je usmjerenost na nekompetentnost i izbjegavanje nepovoljnih ishoda odnosno neuspjeha. Cilj ovladavanja zadatkom putem izbjegavanja podrazumijeva nastojanje da se izbjegne gubitak ili stagnacija vlastite vještine ili sposobnosti, zaboravljanje naučenog, nerazumijevanje materijala koji se uči ili nedovršavanje zadatka. Dosadašnja istraživanja potvrdila su ovaj model (Elliot i McGregor, 2001; Finney, Pieper i Barron, 2004; Cury, Elliot, Da Fonseca i Moller, 2006; Rovan, 2006). U ovom radu usmjerili smo se na povezanost ciljeva postignuća u okviru 2×2 modela s percepcijom osobne kompetentnosti, spolom i upotrebom različitih strategija učenja.

Percepcija kompetentnosti promatra se kao antecedent ciljeva postignuća te na taj način ima posredan utjecaj na ponašanje pojedinca u akademskom kontekstu (Nolen, 1988; Elliot i Harackiewicz, 1996; Elliot i Church, 1997; Elliot i McGregor, 2001; Cury, Elliot, Da Fonseca i Moller, 2006). Istraživanja su pokazala da je viša procjena osobne kompetentnosti povezana s upotrebom efikasnih strategija učenja, većim ulaganjem truda pri učenju, većom ustrajnošću te učinkom u zadatku (Pintrich i De Groot, 1990; Schunk, 1991; Pajares, 2002; Linnenbrink i Pintrich, 2003; Schunk i Pajares, 2005). Ponašanje pojedinca često se može bolje predvidjeti na temelju njegovih uvjerenja u vlastite sposobnosti nego na osnovi toga što on zaista može postići. No, ponašanje u nekoj situaciji ovisi i o procjeni pojedinca o mogućim posljedicama tog ponašanja. U akademskom kontekstu, ako student nije zainteresiran da razumije gradivo, znanje da strategije učenja koje uključuju duboko procesiranje informacija dovode do boljeg razumijevanja, ne mora nužno dovesti do upotrebe takvih strategija (Nolen, 1988). Prema tome, u okviru teorije ciljeva postignuća smatra se da ciljevi postignuća direktno usmjeravaju ponašanje, a ne percepcija osobne kompetentnosti ili pak znanje o korisnosti pojedinih strategija učenja. Pokazalo se da je visoka percipirana kompetentnost pozitivan prediktor ciljeva ovladavanja zadatkom putem uključivanja i izvedbe putem uključivanja, dok je niska percipirana kompetentnost pozitivan prediktor ciljeva ovladavanja zadatkom putem izbjegavanja i izvedbe putem izbjegavanja (Elliot i McGregor, 2001).

Istraživanja spolnih razlika u akademskom kontekstu pokazala su da djevojčice izvještavaju o većoj upotrebi samoregulacijskih i kognitivnih strategija te imaju veće samopouzdanje u vlastitu sposobnost ispunjavanja školskih obveza (Zimmerman i Martinez-Pons, 1990; Patrick, Ryan i Pintrich, 1999; prema Pajares, 2002). Istraživanja u okviru teorije ciljeva postignuća pokazala su da kod žena postoji veća zastupljenost ciljeva ovladavanja zadatkom u okviru dihotomnog i trihotomnog modela (Meece i Holt, 1993; Harackiewicz, Barron, Carter, Lehto, i Elliot, 1997; Elliot i Church, 1997; Patrick, Ryan i Pintrich, 1999), te veća zastupljenost

cilja ovladavanja zadatkom putem uključivanja u okviru 2×2 modela (Elliot i McGregor, 2001), dok kod muškaraca postoji veća zastupljenost cilja izvedbe putem uključivanja (Middleton i Midgley, 1997). Elliot (1999) također navodi da se može očekivati da će žene vjerojatnije usvojiti ciljeve postignuća koji uključuju dimenziju izbjegavanja (i cilj ovladavanja zadatkom i cilj izvedbe), s obzirom na to da je dobiveno da žene pokazuju višu ispitnu anksioznost, veću zabrinutost za svoj učinak te nižu procjenu osobne kompetentnosti (Elliot i McGregor, 1999; Schunk i Pajares, 2005). Prema tome, teorija ciljeva postignuća promatra spol kao još jednu antecedentnu varijablu ciljeva postignuća koja na taj način ima posredan utjecaj na procese i ishode relevantne za akademsko postignuće, kao što je upotreba učinkovitih strategija učenja.

Strategijama učenja naziva se svako ponašanje ili mišljenje koje olakšava koordiniranje informacija na način koji povećava njihovu integraciju i pronalaženje (Weinstein, 1988; prema Vizek Vidović, Vlahović-Štetić, Rijavec i Miljković, 2003). Istraživanja upućuju na to da korištenje strategija učenja ima pozitivne učinke na učenje i akademsko postignuće, no mnogi ih učenici ne koriste, što se može pripisati ili nedostatku znanja o tome koje strategije postoje i kako i kada ih koristiti, ili pak različitim motivacijskim faktorima. U okviru dihotomnog modela ciljeva postignuća Nolen (1988) je pokazala da su ciljevi postignuća bolji prediktori korištenja strategija učenja od znanja o vrijednosti korištenja tih strategija. Velik broj istraživanja usmjerio se na povezanost ciljeva postignuća i strategija učenja kao relevantnih procesa u vidu akademskog postignuća (Harackiewicz, Barron, Carter, Lehto, i Elliot, 1997; Elliot, McGregor i Gable, 1999; Elliot i McGregor, 2001; Wolters, 2004; Rovan, 2006). Dobiveno je da je cilj ovladavanja zadatkom pozitivan prediktor strategija učenja koje uključuju dubinsko procesiranje i metakognitivnih i samoregulacijskih strategija, strateškog pristupa učenju te negativan prediktor površinskog pristupa učenju. Za oba tipa cilja izvedbe dobiveno je da su pozitivni prediktori strategija koje uključuju površinsko procesiranje te strateškog pristupa učenju. Cilj izvedbe putem uključivanja pokazao se i kao pozitivan prediktor regulacije truda, dok se cilj izvedbe putem izbjegavanja pokazao i kao pozitivan prediktor dezorganiziranog učenja te negativan prediktor strategija koje uključuju dubinsko procesiranje. U okviru 2×2 modela ciljeva postignuća do sada su provedena samo dva istraživanja, gdje je ispitivana povezanost ciljeva postignuća sa strategijama učenja, pri čemu se cilj ovladavanja zadatkom putem izbjegavanja pokazao kao pozitivan prediktor dezorganiziranog (Elliot i McGregor, 2001) i površinskog pristupa učenju (Rovan, 2006).

Dosadašnja istraživanja vezana uz ciljeve postignuća ispitivala su njihove antecedente i njihov utjecaj na procese i ishode relevantne za akademsko postignuće na razini pojedinačnog kolegija ili pak na razini konkretnog zadatka (prema Harackiewicz, Barron i Elliot, 1998). Polazilo se od pretpostavke da različiti konteksti, pa tako i različiti kolegiji mogu dovesti do usvajanja različitih ciljeva postignuća kod istog pojedinca. No, time je ostalo otvoreno pitanje u kojoj se mjeri opaženi odnosi

moгу generalizirati na opći akademski kontekst, te samim time i pitanje stabilnosti konstrukta ciljeva postignuća na različitim razinama specifičnosti. Finney, Pieper i Barron (2004) ispitali su održivost 2×2 modela te doprinos ciljeva postignuća predikciji akademskog uspjeha u općem akademskom kontekstu koristeći procjene na razini jednog semestra. Model je potvrđen, no doprinos ciljeva postignuća predikciji akademskog uspjeha nije bio značajan.

Cilj ovog istraživanja bio je ispitati odnos ciljeva postignuća s percepcijom osobne kompetentnosti i spolom te upotrebom različitih strategija učenja kod studenata u općem akademskom kontekstu, na razini cjelokupnog studija. Specifičnije, pokušalo se odgovoriti na pitanje mogu li se ciljevi postignuća u okviru 2×2 modela te njihovi odnosi s pretpostavljenim antecedentima i posljedicama dobiveni na razini specifičnog konteksta (određenog kolegija ili zadatka) održati i na globalnoj razini akademskog postignuća i motivacije.

METODA

Sudionici

U ispitivanju je sudjelovalo 199 studenata Kineziološkog fakulteta u Zagrebu. Od toga su 54% ($N = 107$) bili studenti druge godine studija, a 46% ($N = 92$) studenti treće godine studija. Muškarci su činili 73% ($N = 146$), a žene 27% ($N = 53$) od ukupnog uzorka. Prosječna dob ispitanika je $M = 21,35$ ($SD = 1,70$), u rasponu od 19 do 27 godina.

Instrumenti

Ciljevi postignuća ispitivani su prilagođenim *Upitnikom ciljeva postignuća* (AGQ, Elliot i McGregor, 2001). Originalni upitnik konstruiran je tako da ispituje ciljeve postignuća prema 2×2 modelu u kontekstu određenog kolegija (primjer čestice: "Važno mi je da budem bolji od drugih studenata u ovom kolegiju."). Za potrebe ovog istraživanja čestice su preuzete iz rada Rovana (2006) i prilagođene za ispitivanje ciljeva postignuća u općem akademskom kontekstu, na razini cjelokupnog studija (primjerice: "Važno mi je da budem bolji od drugih studenata"). Upitnik se sastoji od 12 čestica Likertova tipa, gdje sudionik procjenjuje svoje slaganje s pojedinom tvrdnjom na skali od 1 (uopće se ne slažem) do 7 (u potpunosti se slažem). Svaki od četiri cilja postignuća prezentiran je s tri čestice. Ukupan rezultat za pojedini cilj postignuća formira se kao prosjek vrijednosti dobivenih na odgovarajuće tri čestice. Provjerom faktorske strukture metodom glavnih komponenata s varimax rotacijom dobivene su četiri komponente, koje zajedno objašnjavaju 76% varijance i u potpunosti odgovaraju 2×2 modelu.

Percepcija osobne kompetentnosti na studiju ispitivana je prilagođenom *Skalom percipirane (ne)kompetentnosti* (Bezinović, 1988). Originalna skala ispituje procjenu globalne osobne nekompetentnosti (primjer čestice: “Neuspjesi iz prošlosti navode me da sumnjam u buduće uspjehe.”). Za potrebe ovog istraživanja čestice su prilagođene za ispitivanje na razini studija (primjerice: “Neuspjesi iz prošlosti navode me da sumnjam u buduće uspjehe na studiju.”). Skalu čini 10 čestica Likertova tipa, gdje je sudionik procjenjivao slaganje s pojedinom tvrdnjom na skali od 1 (potpuno netočno) do 4 (potpuno točno). Ukupan rezultat dobiven je zbrojem označenih vrijednosti. U obradi rezultata sve čestice su obrnuto bodovane kako bi se dobila mjera percepcije osobne kompetentnosti, pri čemu visoki rezultat upućuje na visoku uvjerenost u osobnu kompetentnost, a niski rezultat upućuje na nisku uvjerenost u osobnu kompetentnost. Provjerom faktorske strukture metodom glavnih komponenata dobivena je jedna komponenta koja objašnjava 46% ukupne varijance.

Upotreba strategija učenja ispitivana je subskalama strategija učenja iz *Motivated Strategies for Learning Questionnaire* (MSLQ, Pintrich, Smith, Garcia i McKeachie, 1993) koje mjere procjenu upotrebe 9 različitih strategija učenja (ponavljanje, elaboracija, organizacija, kritičko razmišljanje, metakognitivna samoregulacija, upravljanje vremenom i okruženjem za učenje, regulacija truda, suradničko učenje, traženje pomoći) u pojedinom kolegiju (primjer čestice: “Kad učim za ovaj kolegij, više puta sebi ponavljam nastavno gradivo.”). Sastoje se od 50 čestica Likertova tipa, gdje sudionik procjenjuje svoje slaganje s pojedinom tvrdnjom na skali od 1 (uopće se ne slažem) do 7 (u potpunosti se slažem). Ukupan rezultat za svaku pojedinu skalu formira se kao prosjek vrijednosti dobivenih na pripadajućim česticama. Za ovo istraživanje čestice su preuzete iz rada Duncan i McKeachiea (2005), prevedene, i prilagođene za ispitivanje upotrebe različitih strategija učenja u općem akademskom kontekstu, nezvano za određeni kolegij (npr.: “Kad učim, više puta sebi ponavljam nastavno gradivo”). Provjerom faktorske strukture metodom glavnih komponenata s varimax rotacijom dobivene su četiri komponente koje zajedno objašnjavaju 40% varijance. Tako dobivene skale nazvale smo *razumijevanje* (odnosi se na elaboraciju i organizaciju gradiva), *kritičko razmišljanje i primjena* (odnosi se na kritičko preispitivanje gradiva koje se uči i njegovu primjenu), *traženje podrške i samousmjeravanje* (odnosi se na suradnju i traženje pomoći od strane kolega te samoregulaciju truda i usmjeravanje vlastitog učenja) i *odsutnost poteškoća pri učenju* (čine ju negativno formulirane čestice koje se obrnuto boduju i upućuju na određene poteškoće vezane uz učenje).

REZULTATI

U Tablici 1 prikazane su aritmetičke sredine, standardne devijacije te Cronbachovi alfa koeficijenti unutarnje konzistencije.

Prema dobivenim rezultatima vidljivo je da cijeli uzorak pokazuje relativno visoku percepciju kompetentnosti. Kod ciljeva postignuća najvišu prosječnu vrijednost pokazuje cilj ovladavanja zadatkom putem uključivanja, dok je najmanje zastupljen cilj izvedbe putem uključivanja. Kod strategija učenja najvišu prosječnu vrijednost pokazuje skala razumijevanja, dok je najmanja kod skale odsutnosti poteškoća u učenju. Sve varijable pokazuju zadovoljavajuću pouzdanost.

U Tablici 2 prikazani su bivarijantni koeficijenti korelacije svih korištenih varijabli. Spol je kodiran s vrijednostima 1 za žene i 2 za muškarce.

Četiri tipa ciljeva postignuća međusobno su u niskim i umjerenim korelacijama, što je u skladu s dosadašnjim istraživanjima (Elliot i McGregor, 2001; Finney, Pieper i Barron, 2004; Cury, Elliot, Da Fonseca i Moller, 2006; Rovan 2006), pri čemu je najveća povezanost između dva tipa cilja izvedbe. Cilj ovladavanja zadatkom putem uključivanja pozitivno je povezan sa svim strategijama učenja. Cilj ovladavanja zadatkom putem izbjegavanja pozitivno je povezan s razumijevanjem te traženjem podrške i samousmjeravanjem. Cilj izvedbe putem uključivanja pozitivno je povezan s kritičkim razmišljanjem i primjenom, traženjem podrške i samousmjeravanjem te odsutnosti poteškoća pri učenju. Cilj izvedbe putem izbjegavanja značajno je povezan s traženjem podrške i samousmjeravanjem.

Kako bi se ispitaio doprinos percipirane kompetentnosti i spola predikciji ciljeva postignuća, provedena je kompletna regresijska analiza za svaki cilj postignuća kao kriterij i spol i percipiranu kompetentnost kao zadane prediktore. Dobiveni rezultati prikazani su u Tablici 3.

Za cilj ovladavanja zadatkom putem uključivanja, percipirana kompetentnost i spol zajedno objašnjavaju 3,6% ukupne varijance, pri čemu je percipirana kom-

Tablica 1. Aritmetičke sredine, standardne devijacije i koeficijenti pouzdanosti skala korištenih u istraživanju (N = 199)

Skala	M	SD	α
Cilj ovladavanja zadatkom putem uključivanja	5,2	1,13	0,85
Cilj ovladavanja zadatkom putem izbjegavanja	4,0	1,38	0,83
Cilj izvedbe putem uključivanja	3,7	1,53	0,87
Cilj izvedbe putem izbjegavanja	4,8	1,31	0,74
Percipirana kompetentnost	34,2	4,75	0,86
Razumijevanje	5,1	0,86	0,88
Kritičko razmišljanje i primjena	4,2	0,96	0,85
Traženje podrške i samousmjeravanje	5,1	0,83	0,76
Odsutnost poteškoća pri učenju	4,1	0,93	0,75

Tablica 2. Korelacije između korištenih varijabli (N = 199)

Varijabla	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.
1. Percipirana kompetentnost	-									
2. Cilj ovladavanje/ uključivanje	0,18*	-								
3. Cilj ovladavanje/ izbjegavanje	-0,26**	0,43**	-							
4. Cilj izvedba / uključivanje	0,05	0,24**	0,22**	-						
5. Cilj izvedba / izbjegavanje	-0,11	0,27**	0,45**	0,49**	-					
6. Razumijevanje	0,24**	0,45**	0,19**	0,11	0,09	-				
7. Kriičko razmišljanje i primjena	0,26**	0,41**	0,13	0,19**	0,04	0,67**	-			
8. Traženje podrške i samousmjerenje	0,14*	0,47**	0,25**	0,23**	0,27**	0,55**	0,51**	-		
9. Odsutnost poteškoća pri učenju	0,44**	0,30**	-0,09	0,14*	-0,10	0,23**	0,26**	0,23**	-	
10. Spol	0,25**	-0,08	-0,18*	0,05	-0,03	-0,13	0,00	-0,13	0,01	-

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

petentnost značajan pozitivan prediktor. Doprinos spola nije se pokazao statistički značajnim. Za cilj ovladavanja zadatkom putem izbjegavanja percipirana kompetentnost i spol zajedno objašnjavaju 7,1% njegove ukupne varijance, pri čemu je percipirana kompetentnost značajan i negativan prediktor. Spol ni ovdje nije pokazao značajan doprinos. Za oba cilja izvedbe regresijski model s percipiranom kompetentnosti i spolom kao prediktorima nije se pokazao statistički značajnim.

Kako bi se ispitao doprinos percipirane kompetentnosti, spola i ciljeva postignuća predikciji upotrebe pojedinih strategija učenja, provedene su hijerarhijske regresijske analize za svaku pojedinu strategiju učenja kao kriterij. U prvom koraku kao prediktori uneseni su spol i percipirana kompetentnost, a u drugom koraku četiri tipa ciljeva postignuća. Logika ovakvog redosljeda uključivanja varijabli u regresijsku analizu je ta da se u okviru 2×2 modela ciljeva postignuća spol i percepcija osobne kompetentnosti promatraju kao antecedenti ciljeva postignuća, s obzirom

Tablica 3. Rezultati regresijskih analiza s percepcijom kompetentnosti i spolom kao prediktorima i različitim ciljevima postignuća kao kriterijima (N = 199)

	Percipirana kompetentnost (β)	Spol (β)	Korigirani R ²
Cilj ovladavanja zadatkom putem uključivanja	0,207**	-0,128	0,036**
Cilj ovladavanja zadatkom putem izbjegavanja	-0,228**	-0,122	0,071**
Cilj izvedbe putem uključivanja	0,041	0,043	0,006
Cilj izvedbe putem izbjegavanja	-0,107	-0,009	0,002

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

na to da predstavljaju dispozicijske varijable za koje se smatra da utječu na usvajanje određenog cilja postignuća kod pojedinaca te tako posredno djeluju na ishode i procese relevantne za akademsko postignuće. Ciljevi postignuća promatraju se kao konstrukti srednje razine koji imaju direktan utjecaj na ishode i procese relevantne za akademsko postignuće, u ovom slučaju strategije učenja. Dobiveni rezultati prikazani su u Tablicama 4-7.

Regresijski model s percepcijom kompetentnosti i spolom kao prediktorima pokazao se statistički značajan za sve strategije učenja, gdje se postotak objašnjene varijance zadanih kriterija kretao u rasponu od 3,9% do 19,6%. Percipirana kompetentnost bila je značajan pozitivan prediktor svih strategija učenja. Spol se pokazao kao značajan prediktor razumijevanja te traženja podrške i samousmjerenja na način da su žene imale više vrijednosti na pripadajućim skalama u usporedbi s muškarcima. Za cjelokupni model koji uključuje percipiranu kompetentnost, spol i sva četiri tipa cilja postignuća količina objašnjene varijance zadanih kriterija kretala se od 20 do 27%. Uvođenjem ciljeva postignuća u regresijski model količina objašnjene varijance značajno se povećala za svaku pojedinu strategiju te se dobivena promjena kretala u rasponu od 8,6 do 22,3% ukupne varijance zadanih kriterija. Cilj ovladavanja zadatkom putem uključivanja pokazao se kao pozitivan prediktor svih strategija učenja. Cilj ovladavanja zadatkom putem izbjegavanja nije se pokazao kao značajan prediktor ni jedne strategije učenja. Cilj izvedbe putem uključivanja pozitivan je prediktor strategija kritičkog razmišljanja i primjene i odsutnosti poteškoća pri učenju. Cilj izvedbe putem izbjegavanja pokazao se kao negativan prediktor odsutnosti poteškoća prilikom učenja. Također, cilj ovladavanja zadatkom putem uključivanja pokazao je posredujući efekt na povezanost spola i percipirane kompetentnosti sa strategijom traženja podrške i samousmjerenja.

Tablica 4. Rezultati hijerarhijske regresijske analize za *razumijevanje* kao kriterij

Prediktori	β koeficijenti	
	1. korak	2. korak
Spol	-0,202**	-0,146*
Percipirana kompetentnost	0,287**	0,220**
Cilj ovladavanja zadatkom putem uključivanja		0,379**
Cilj ovladavanja zadatkom putem izbjegavanja		0,073
Cilj izvedbe putem uključivanja		0,018
Cilj izvedbe putem izbjegavanja		-0,038
Korigirani R ²	0,085**	0,233**
ΔR^2	0,094**	0,162**

* p<0,05; ** p<0,01

Tablica 5. Rezultati hijerarhijske regresijske analize za *kritičko razmišljanje i primjenu* kao kriterij

Prediktori	β koeficijenti	
	1. korak	2. korak
Spol	-0,066	0,022
Percipirana kompetentnost	0,281**	0,205**
Cilj ovladavanja zadatkom putem uključivanja		0,343**
Cilj ovladavanja zadatkom putem izbjegavanja		0,063
Cilj izvedbe putem uključivanja		0,146*
Cilj izvedbe putem izbjegavanja		-0,131
Korigirani R ²	0,065**	0,200**
ΔR^2	0,074**	0,150**

* p<0,05; ** p<0,01

Tablica 6. Rezultati hijerarhijske regresijske analize za traženje podrške i samousmjerenje kao kriterij

Prediktori	β koeficijenti	
	1. korak	2. korak
Spol	-0,172*	-0,122
Percipirana kompetentnost	0,187**	0,125
Cilj ovladavanja zadatkom putem uključivanja		0,379**
Cilj ovladavanja zadatkom putem izbjegavanja		0,026
Cilj izvedbe putem uključivanja		0,070
Cilj izvedbe putem izbjegavanja		0,130
Korigirani R ²	0,039**	0,248**
ΔR^2	0,048**	0,223**

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Tablica 7. Rezultati hijerarhijske regresijske analize za odsutnost poteškoća pri učenju kao kriterij

Prediktori	β koeficijenti	
	1. korak	2. korak
Spol	-0,002	-0,087
Percipirana kompetentnost	0,466**	0,364**
Cilj ovladavanja zadatkom putem uključivanja		0,272**
Cilj ovladavanja zadatkom putem izbjegavanja		-0,086
Cilj izvedbe putem uključivanja		0,168*
Cilj izvedbe putem izbjegavanja		-0,180*
Korigirani R ²	0,196**	0,267**
ΔR^2	0,204**	0,086**

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

RASPRAVA

Ovim istraživanjem pokušalo se odgovoriti na pitanje mogu li se ciljevi postignuća u okviru 2×2 modela te njihovi odnosi s pretpostavljenim antecedentima i posljedicama dobiveni na razini specifičnog konteksta (određenog kolegija ili zadatka) održati i na globalnoj razini akademskog postignuća i motivacije. Usmjerile smo se na povezanost ciljeva postignuća s percepcijom osobne kompetentnosti kao antecedentom i bazičnim konstruktom koji stoji u njihovoj podlozi, i spolom kao još jednom dispozicijskom varijablom za koju se pretpostavlja da ima utjecaj na njihovo usvajanje, te na odnos ciljeva postignuća s različitim strategijama učenja kao relevantnim procesima u okviru postizanja akademskog postignuća.

Doprinos percipirane kompetentnosti predikciji oba tipa cilja ovladavanja zadatkom u skladu je s očekivanjima i dosadašnjim istraživanjima (Elliot i Harackiewicz, 1996; Elliot i McGregor, 2001; Cury, Elliot, Da Fonseca i Moller, 2006). Možemo reći da će studenti s niskom procjenom osobne kompetentnosti imati u većoj mjeri izražen cilj ovladavanja zadatkom putem izbjegavanja, dok će studenti s visokom procjenom kompetentnosti u većoj mjeri imati izražen cilj ovladavanja zadatkom putem uključivanja, što je i predviđeno u sklopu 2×2 modela ciljeva postignuća.

Za oba tipa cilja izvedbe percipirana kompetentnost nije doprinijela njihovoj predikciji. Takav rezultat mogao bi se objasniti pretpostavkom koju je iznio Elliot (1999). S obzirom na to da ciljevi izvedbe podrazumijevaju usmjerenost na sebe u odnosu na druge, može se očekivati da će biti više povezani s osobnim varijablama kao što su samopoštovanje i samomotrenje, te s interpersonalnim varijablama poput potrebe za odobravanjem i straha od odbacivanja. Izraženija povezanost s varijablama koje uključuju kompetentnost, pa tako i s procjenom kompetentnosti, očekuje se kod ciljeva ovladavanja zadatkom, s obzirom na to da uključuju usmjerenost na razvoj vlastitih sposobnosti, znanja i vještina. Prema tome, možda bismo uključivanjem dodatnih intra- i interpersonalnih varijabli u čijoj se podlozi ne nalazi kompetentnost dobili jasniju sliku prirode antecedenata pojedinog tipa cilja postignuća.

Na razini korelacija nultog reda dobivena je negativna povezanost spola i cilja ovladavanja zadatkom putem izbjegavanja, što upućuje na to da žene postižu više rezultate na pripadajućoj skali u usporedbi s muškarcima. Nalaz je u skladu s pretpostavkom Elliota (1999) da će žene vjerojatnije usvojiti ciljeve postignuća koji uključuju dimenziju izbjegavanja, s obzirom na to da je dobiveno da žene pokazuju višu ispitnu anksioznost, veću zabrinutost za svoj učinak te nižu procjenu osobne kompetentnosti u usporedbi s muškarcima (Elliot i McGregor, 1999; Schunk i Pajares, 2005). No, u hijerarhijskoj regresijskoj analizi spol nije pokazao značajan doprinos predikciji ni jednog tipa cilja postignuća, što je vjerojatno rezultat značajne povezanosti spola s percepcijom osobne kompetentnosti.

Percipirana kompetentnost pokazala se kao značajan pozitivan prediktor svih strategija učenja, što nam govori da studenti koji se osjećaju više kompetentnima u većoj mjeri upotrebljavaju strategije učenja koje im pomažu da bolje razumiju

gradivo i povežu ga s postojećim znanjem, strategije samousmjeravanja i traženja podrške, te imaju manje poteškoća pri učenju, što je konzistentno s dosadašnjim nalazima (Pintrich i De Groot, 1990; Schunk, 1991; Pajares, 2002; Linnenbrink i Pintrich, 2003; Schunk i Pajares, 2005).

Spol se pokazao kao značajan prediktor razumijevanja te traženja podrške i samousmjeravanja. Studentice u većoj mjeri koriste strategije koje im pomažu u boljem razumijevanju gradiva, spremnije su tražiti pomoć od svojih kolega te više usmjeravaju vlastiti napredak. Dobiveni rezultati u skladu su s dosadašnjim istraživanjima koja su pokazala da općenito ženski ispitanici pokazuju prednost u odnosu na muške ispitanike u primjeni učinkovitih i adaptivnih strategija učenja (Zimmerman i Martinez-Pons, 1990; Patrick, Ryan i Pintrich, 1999; Pajares, 2002). S obzirom na to da nije dobivena značajna povezanost spola i navedenih strategija, možemo reći da je značajan doprinos predikciji tih strategija vjerojatno rezultat povezanosti spola s percepcijom osobne kompetentnosti.

Cilj ovladavanja zadatkom putem uključivanja pokazao se kao pozitivan prediktor svih strategija učenja. Studenti s većom zastupljenošću cilja ovladavanja zadatkom putem uključivanja u većoj mjeri koriste strategije učenja koje im pomažu u boljem razumijevanju gradiva i njegovoj primjeni, usmjeravaju i reguliraju vlastiti trud prilikom učenja, spremniji su tražiti pomoć od strane kolega te se u manjoj mjeri susreću s poteškoćama pri učenju. Prema tome, možemo reći da preuzimanje cilja koji uključuje usmjerenost na razvijanje vlastite kompetentnosti i znanja te postizanje uspjeha dovodi do adaptivnog pristupa učenju, što je konzistentno s dosadašnjim istraživanjima (Elliot, 1999; Elliot i McGregor, 2001; Cury, Elliot, Da Fonseca i Moller, 2006).

Cilj ovladavanja zadatkom putem izbjegavanja nije se pokazao kao značajan prediktor ni jedne strategije učenja. Zanimljivo je da je dobivena statistički značajna pozitivna korelacija nultog reda sa strategijama razumijevanja i traženja pomoći i samousmjeravanja. Iako navedene povezanosti nisu očekivane, možemo reći da i nisu toliko nevjerovatne. Naime, cilj ovladavanja zadatkom putem izbjegavanja proizlazi iz interesa za predmet učenja, te uvjerenja da je savladavanje gradiva i razvijanje vlastite kompetentnosti važno i vrijedno truda (Elliot i McGregor, 2001). Prema tome, razumljivo je da će studenti s većom zastupljenošću ovog cilja u većoj mjeri koristiti strategije koje će im pomoći da što bolje razumiju gradivo i integriraju ga u postojeće znanje, te u većoj mjeri usmjeravati vlastito učenje i tražiti podršku od svojih kolega. Čini se da pojedinci s usvojenim ciljem ovladavanja zadatkom putem izbjegavanja imaju znanje o efikasnim strategijama učenja, te ih i primjenjuju, no prisutnost straha od neuspjeha, niske procjene kompetentnosti i ispitne anksioznosti (Elliot i McGregor, 2001; Cury, Elliot, Da Fonseca i Moller, 2006) vjerojatno dovodi do poteškoća pri samom procesu učenja, njegovu planiranju i organiziranju. No, kako se ovaj cilj nije pokazao kao statistički značajan prediktor navedenih strategija, može se zaključiti da je to rezultat povezanosti tog cilja s ostalim tipovima ciljeva postignuća.

Cilj izvedbe putem uključivanja je pozitivan prediktor strategija kritičkog razmišljanja i primjene i odsutnosti poteškoća pri učenju. Studenti s većom zastupljenošću cilja izvedbe putem uključivanja u većoj mjeri koriste strategije kritičkog razmišljanja i primjene te imaju manje poteškoća pri samom procesu učenja. Iako ne odgovara u potpunosti našim očekivanjima, ovakav rezultat ne odstupa od teorijskih postavki 2×2 modela ciljeva postignuća (Elliot, 1999; Elliot i McGregor, 2001; Cury, Elliot, Da Fonseca i Moller, 2006). Cilj izvedbe putem uključivanja predstavlja orijentaciju prema uspjehu, pri čemu je prisutna usmjerenost na usporedbu s drugima. Pojedinaac koji usvoji takav tip cilja postignuća ima za cilj biti uspješan te biti bolji od drugih. Stoga, za pretpostaviti je da kod takvih pojedinaca usmjerenost na postizanje što boljeg učinka dovodi do ustrajnosti, regulacije truda, bolje organizacije vremena i okruženja u kojem se uči kako bi se ostvarilo željeno postignuće. Isto tako, čini se vjerojatnim da će pojedinac s usvojenim ciljem izvedbe putem uključivanja koristiti i efikasnije strategije učenja, ako ga to može dovesti do željenog postignuća. U našem istraživanju dobivena je i pozitivna povezanost ovog cilja sa strategijom traženja podrške i samousmjeravanja. Spomenuti nalaz može se činiti nelogičnim, s obzirom na to da cilj izvedbe putem uključivanja uključuje nastojanje da se bude bolji od drugih, a skala uključuje traženje pomoći od strane kolega. No, možemo reći da skala, uz adaptivno traženje pomoći, može upućivati i na prepoznavanje kolega kao još jedno sredstvo za postizanje boljeg učinka, odnosno boljeg uspjeha. U skladu s rezultatima prethodnog istraživanja Rovana (2006), ovaj cilj pokazao se kao pozitivan prediktor strateškog pristupa učenju koji podrazumijeva biranje pogodne strategije učenja kako bi se maksimalizirale šanse akademskog uspjeha. Budući da se cilj izvedbe putem uključivanja nije pokazao kao značajan prediktor spomenute strategije, za pretpostaviti je to rezultat povezanosti tog cilja s ostalim tipovima ciljeva postignuća.

Cilj izvedbe putem izbjegavanja pokazao se kao negativan prediktor odsutnosti poteškoća prilikom učenja. Studenti koji usvoje takav tip cilja postignuća imaju više poteškoća u samom procesu učenja. Pokazalo se i da postoji značajna pozitivna korelacija ovog cilja sa strategijom traženja podrške i samousmjeravanja, što je u suprotnosti s teorijskim pretpostavkama i dosadašnjim istraživanjima. Cilj izvedbe putem izbjegavanja promatra se kao orijentacija koja dovodi do neadaptivnih pristupa učenju (Elliot, McGregor i Gable, 1999; Elliot i McGregor, 1999; Elliot i McGregor, 2001; Wolters, 2004; Rovana, 2006). Ipak, kao i kod cilja izvedbe putem uključivanja, u istraživanju koje je provela Rovana (2006) dobiveno je da je cilj izvedbe putem izbjegavanja pozitivan prediktor strateškog pristupa učenju. Prema tome, moguće je da se pojedinac s takvim ciljem usmjeri na traženje pomoći od svojih kolega i regulira svoj trud prilikom učenja do te mjere koliko mu je u određenoj situaciji potrebno da izbjegne mogućnost neuspjeha. Kako se cilj izvedbe putem izbjegavanja ipak nije pokazao kao značajan prediktor spomenute strategije, možemo pretpostaviti da je to vjerojatno rezultat povezanosti tog cilja s ostalim ciljevima, ponajviše s ciljem izvedbe putem uključivanja.

U skladu s 2×2 modelom pretpostavljeno je da će se ciljevi postignuća pokazati kao medijatori povezanosti percipirane kompetentnosti i spola sa strategijama učenja. Očekivani posredujući efekt ciljeva postignuća na povezanost percipirane kompetentnosti i spola sa strategijama učenja dobiven je samo za strategiju traženja podrške i samousmjeravanja, gdje se cilj ovladavanja zadatkom putem uključivanja pokazao kao značajan pozitivan prediktor.

Sveukupno gledajući, možemo reći da je model samo djelomično potvrđen te je vidljivo da postoji potreba za daljnjim istraživanjem njegove održivosti u općem akademskom kontekstu. U budućim istraživanjima bilo bi poželjno uključiti i neke interpersonalne i okolinske varijable kao antecedente ciljeva postignuća. S obzirom na postojeću značajnu povezanost između različitih tipova ciljeva postignuća, u ovom istraživanju postalo je vidljivo da bi bilo poželjno da se ispita samostalan efekt pojedinog cilja na različitim kriterijskim varijablama, odnosno različitim procesima i ishodima relevantnih za akademsko postignuće. Istraživanja na studentima različitih fakulteta i usmjerenja te usporedba rezultata dobivenih na takvim različitim uzorcima dala bi nam valjaniju sliku održivosti konstrukta ciljeva postignuća u različitim kontekstima. Još jedno metodološko ograničenje ovog istraživanja je i korelacijska priroda prikupljenih podataka koja ne dopušta donošenje zaključaka o uzročnosti.

Doprinos ovog istraživanja je u tome što je 2×2 model postignuća provjeren na populaciji hrvatskih studenata te tako predstavlja nadopunu istraživanja koje je provela Rovan (2006). Pokazano je da i na razini općeg akademskog konteksta pojedini ciljevi imaju značajan utjecaj na usvajanje adaptivnih pristupa učenju, te da pri tome cilj ovladavanja zadatkom putem uključivanja dovodi do najpovoljnijih procesa i ishoda u akademskom kontekstu, kako je i predviđeno postavljenim modelom. Provjeren je i utjecaj percepcije osobne kompetentnosti i spola na upotrebu različitih strategija učenja, te je, konzistentno s dosadašnjim istraživanjima (Pintrich i De Groot, 1990; Schunk, 1991; Pajares, 2002; Linnenbrink i Pintrich, 2003; Schunk i Pajares, 2005), pokazano da je uvjerenost u vlastitu kompetentnost povezana s upotrebom efikasnih strategija učenja, te da žene u većoj mjeri koriste te strategije. Praktične implikacije ovakvih nalaza proizlaze iz toga da upućuju na potrebu da se način poučavanja, zahtjevi pojedinih kolegija i procjena učinka strukturiraju na način da potiče razvoj osobne kompetentnosti na osnovi intrapersonalnih standarda, naglašava važnost razumijevanja i primjene gradiva, te samim time usvajanje cilja ovladavanja zadatkom putem uključivanja. U istraživanjima u kojima je ispitivano na koji način okruženje, odnosno očekivanja koja postavljaju nastavnici utječu na usvajanje pojedinih ciljeva postignuća (Ames i Archer, 1988; Archer i Scevak, 1998; Church, Elliot i Gable, 2001; Wolters, 2004) ustanovilo se da je naglasak na usvajanju znanja, uloženom trudu i uvjerenju da svi učenici mogu biti uspješni povezan s usvajanjem ciljeva ovladavanja zadatkom, dok je naglasak na kompeticiji i vanjskim nagradama povezan s usvajanjem ciljeva izvedbe. Ipak, spomenuti nalazi dobiveni su u okviru dihotomnog i trihotomnog modela ciljeva postignuća, te je potrebno ispitati utjecaj okolinskih faktora i u okviru 2×2 modela.

Zaključno, ciljevi postignuća kao manifestacije motivacije za postignućem predstavljaju važne konstrukte unutar psihologije obrazovanja imajući u vidu njihovu povezanost s različitim osobnim, socijalnim i okolinskim varijablama i s obzirom na njihov utjecaj na procese i ishode relevantne za akademsko postignuće. Istraživanja u okviru teorije ciljeva postignuća mogu doprinijeti boljem razumijevanju akademskog razvoja pojedinca, ali mogu dati i smjernice za kreiranje akademskog okruženja koje će poticati adaptivne oblike motivacije za postignućem.

LITERATURA

- Ames, C., Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Student learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260-267.
- Archer, J., Scevak, J. (1998). Enhancing students' motivation to learn: achievement goals in university classrooms. *Educational Psychology*, 18, 205-224.
- Bezinović, P. (1988). *Samopercepcija osobne kompetentnosti kao dimenzija vrednovanja vlastitog ja*. Neobjavljena doktorska disertacija. Zagreb: Odsjek za psihologiju Filozofskog fakulteta u Zagrebu.
- Bezinović, P., Beram, I., Domazet, D., Lenić, M., Radnić, J. (1986). Konstrukcija i faktorska validacija skale generalizirane samoefikasnosti. *V dani psihologije u Zadru*, 3, 225-230.
- Church, M.A., Elliot, A.J., Gable, S.L. (2001). Perceptions of classroom environment, achievement goals, and achievement outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 93, 43-54.
- Cury, F., Elliot, A.J., Da Fonseca, D., Moller, A.C. (2006). The social-cognitive model of achievement motivation and the 2 × 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90, 666-679.
- Duncan, T.G., McKeachie, W.J. (2005). The making of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire. *Educational Psychologist*, 40, 117-128.
- Dweck, C.S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.
- Dweck, C.S., Leggett, E.L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.
- Elliot, A.J. (2005). A conceptual history of the achievement goal construct. U: A.J. Elliot, C.S. Dweck (Ur.), *Handbook of competence and motivation*, 52-72. New York: The Guilford Press.
- Elliot, A.J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34, 169-189.
- Elliot, A.J., Church, M.A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 218-232.
- Elliot, A.J., Harackiewicz, J.M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 461-475.
- Elliot, A.J., McGregor, H.A. (2001). A 2 × 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 501-519.

- Elliot, A.J., McGregor, H.A. (1999). Test anxiety and the hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 628-644.
- Elliot, A.J., McGregor, H.A., Gable, S. (1999). Achievement goals, study strategies, and exam performance: a mediational analysis. *Journal of Educational Psychology*, 91, 549-563.
- Elliot, E.S., Dweck, C.S (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 5-12.
- Finney, S.J., Pieper, S.L., Barron, K.E. (2004). Examining the psychometric properties of the Achievement Goal Questionnaire in a general academic context. *Educational and Psychological Measurement*, 64, 365-382.
- Harackiewicz, J.M., Barron, K.E., Tauer, J.M., Carter, S.M., Elliot, A.J. (2000). Short-term and long-term consequences of achievement goals: Predicting interest and performance over time. *Journal of Educational Psychology*, 92, 316-330.
- Harackiewicz, J.M., Barron, K.E., Elliot, A.J. (1998). Rethinking achievement goals: When are they adaptive and why? *Educational Psychologist*, 33, 1-21.
- Harackiewicz, J.M., Barron, K.E., Carter, S.M., Lehto, A.T., 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, 1284-1295.
- Linnenbrink, E.A., Pintrich, P.R. (2003). The role of self-efficacy beliefs in student engagement and learning in the classroom. *Reading & Writing Quarterly*, 19, 119-137.
- Maehr, M. (1989). Thoughts about motivation. U: C. Ames, R. Ames (Ur.), *Research on motivation in education*, 299-315. New York: Academic Press
- Meece, J.L., Holt, K. (1993). A pattern analysis of students' achievement goals. *Journal of Educational Psychology*, 85, 582-590.
- Middleton, M.J., Midgley, C. (1997). Avoiding the demonstration of lack of ability: An underexplored aspect of goal theory. *Journal of Educational Psychology*, 89, 710-718.
- Nicholls, J. (1984). Achievement motivation: Concepts of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91, 328-346.
- Nolen, S.B. (1988). Reasons for studying: Motivational orientations and study strategies. *Cognition and Instruction*, 5, 269-287.
- Nolen, S.B. (1996). Why study? How reasons for learning influence strategy selection. *Educational Psychology Review*, 8, 335-355.
- Pajares, F. (2002). Gender and perceived self-efficacy in self-regulated learning. *Theory Into Practice*, 41, 116-125.
- Patrick, H., Ryan, A.M., Pintrich, P.R. (1999). The differential impact of extrinsic and mastery goal orientations on males' and females' self-regulated learning. *Learning & Individual Differences*, 11, 153-172.
- Pintrich, P.R., De Groot, E.V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
- Pintrich, P.R., Smith, D.A.F., Garcia, T., McKeachie, W.J. (1993). Reliability and predictive validity of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). *Educational and Psychological Measurement*, 53, 801-813.
- Rawsthorne, L.J., Elliot, A.J. (1999). Achievement goals and intrinsic motivation: a meta-analytic review. *Personality and Social Psychology Review*, 3, 326-344.

- 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.
- Schunk, D.H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26, 207-231.
- Schunk, D.H., Pajares, F. (2005). Competence perceptions and academic functioning. U: A.J. Elliot, C.S. Dweck (Ur.), *Handbook of competence and motivation*, 85-104. New York: The Guilford Press.
- Vizek Vidović, V., Vlahović-Štetić, V., Rijavec, M., Miljković, D. (2003). *Psihologija obrazovanja*. Zagreb: IEP-VERN.
- Wolters, C.A. (2004). Advancing achievement goal theory: Using goal structures and goal orientations to predict students' motivation, cognition, and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 96, 236-250.
- Zimmerman, B.J., Martinez-Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning: relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*, 82, 51-59.

ACHIEVEMENT GOALS, PERCEIVED COMPETENCE, GENDER AND LEARNING STRATEGIES IN A GENERAL ACADEMIC CONTEXT

Summary

The aim of this study was to examine relations between achievement goals, perceived competence, gender and the use of learning strategies among college students in a general academic context. We wanted to see if achievement goals according to the 2×2 achievement goal framework and their relations with assumed antecedents and consequences would be obtained on a global level of academic achievement and motivation. Participants were students of the Faculty of Kinesiology in Zagreb ($N = 199$). Perceived competence was a positive predictor of mastery-approach goal, all learning strategies and a negative predictor of mastery-avoidance goal. Gender did not contribute significantly to achievement goals' prediction. Gender was a significant predictor of strategies of comprehension, seeking support and self-regulation. Mastery-approach goal was a significant positive predictor of all learning strategies and showed a mediational effect on the relation between gender and perceived competence, strategy of seeking support and self-regulation. Performance-approach goal was a positive and performance-avoidance goal a negative predictor of absence of learning difficulties. Performance-approach goal was also a positive predictor of critical thinking and practical use. Practical implications are discussed.

Key words: achievement goals, competence, gender, learning strategies

Primljeno: 12. 03. 2008.