Akademska samoefikasnost, ciljevi postignuća i lokus kontrole kao prediktori zadovoljstva studijem

Kasaić, Mona

Master's thesis / Diplomski rad

2017

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

Permanent link / Trajna poveznica: https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:111:038224

Rights / Prava: In copyright / Zaštićeno autorskim pravom.

Download date / Datum preuzimanja: **2024-03-29**

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

Repository / Repozitorij:

Repository of University of Zagreb, Centre for Croatian Studies

zir.nsk.hr

dabar
DIGITALNI AKADEMSKI ARHIVI I REPOZITORIJI

SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
HRVATSKI STUDIJI

Mona Kasaić

AKADEMSKA SAMOEFIKASNOST, CILJEVI POSTIGNUĆA I LOKUS KONTROLE KAO PREDIKTORI ZADOVOLJSTVA STUDIJEM

DIPLOMSKI RAD

Zagreb, 2017.

SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
HRVATSKI STUDIJI
ODSJEK ZA PSIHOLOGIJU

Mona Kasaić

AKADEMSKA SAMOEFIKASNOST, CILJEVI POSTIGNUĆA I LOKUS KONTROLE KAO PREDIKTORI ZADOVOLJSTVA STUDIJEM

DIPLOMSKI RAD

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

Zagreb, 2017.

Zahvala

Zahvaljujem se svojoj mentorici doc. dr. sc. Nini Pavlin-Bernardić na velikoj pomoći u izradi ovog diplomskog rada kroz brojne savjete, dostupnost i stručnost. Hvala Vam što ste uvijek imali strpljenja i vremena za moje mnogobrojne upite.

Zahvaljujem se svim profesoricama i profesorima Hrvatskih studija koji su mi predavali jer sam zbog Vas naučila na drugačiji način promatrati stvari, kritički i logički razmišljati i zaključivati.
Također se zahvaljujem i svim kolegicama i kolegama uz koje mi je ovih pet godina bilo najljepše razdoblje života.

Zahvaljujem se i svojoj obitelji, svim prijateljima, mom dečku na podršci, a prije svega svojim roditeljima koji su mi ovo omogućili i bez kojih sve ovo što sam postigla ne bi bilo moguće.

Hvala Vam svima!

Akademska samoefikasnost, ciljevi postignuća i lokus kontrole kao prediktori zadovoljstva studijem

Sažetak

Kako su istraživanja uglavnom usmjerena na utvrđivanje korelata i prediktora akademskog uspjeha, a tek manji broj zadovoljstva studijem, cilj ovog rada bio je provjeriti može li se na temelju akademske samoefikasnosti, ciljeva postignuća i lokusa kontrole predvidjeti zadovoljstvo studijem na populaciji studenata Sveučilišta u Zagrebu te ujedno ispitati u kakvom su odnosu navedene prediktorske varijable sa zadovoljstvom studijem općenito. U istraživanju sudjelovalo je ukupno 230 studenata.

Prediktorske varijable ispitane su putem Skale akademske samoefikasnosti (Lončarić, 2014), Skale ciljnih orijentacija (Lončarić, 2014) i Skale uvjerenja o kontroli (Lončarić, 2014), a kriterijska varijabla Skalom zadovoljstva studijem (Reić Ercegovac i Jukić, 2008). Uz navedene instrumente, postavljeno je i nekoliko demografskih pitanja. Podaci su prikupljeni putem konstruirane online ankete podijeljene na Facebook grupama studentskih domova kako bi se obuhvatio što širi uzorak.

Rezultati dobiveni ovim istraživanjem pokazuju da je zadovoljstvo studijem statistički značajno pozitivno povezano sa samoefikasnošću u procesu učenja i postizanju željenih ishoda učenja, ciljevima učenja usmjerenim na sebe te internalnim lokusom kontrole, a statistički značajno negativno s neakademskim ciljevima i eksternalnim lokusom kontrole. Ciljevi izvođenja usmjereni na druge nisu statistički značajno korelirali sa zadovoljstvom studijem. Zadovoljstvo studijem može se uspješno predvidjeti na temelju akademske samoefikasnosti i lokusa kontrole, a na temelju svih prediktora objašnjeno je ukupno 34% varijance kriterija. zadovoljstva studijem.

Ključne riječi: akademska samoefikasnost, ciljevi postignuća, lokus kontrole, zadovoljstvo studijem

Academic self-efficacy, achievement goals and locus of control as predictors of academic satisfaction

Abstract

Since the studies mainly focus on the establishment of correlates and predictors of academic achievement, and minority on academic satisfaction, the aim of this study was to examine whether academic self-efficacy, achievement goals, and locus of control can predict academic satisfaction of the student population of the University of Zagreb, as well as to examine the general relationship between mentioned predictors and academic satisfaction. A total of 230 students participated in the study.

Predictor variables were measured through the Scale of Academic Self-Efficacy (Lončarić, 2014), Scale of Achievement Goals (Lončarić, 2014) and Control Beliefs Scale (Lončarić, 2014), and the criterion variable through Satisfaction With Studies Scale (Reić Ercegovac and Jukić, 2008). In addition to the aforementioned instruments, several demographic questions also set. Data was collected through a constructed online survey shared into Facebook groups of student dormitories to cover the broader sample.

The results show that the academic satisfaction is positively correlated with academic self-efficacy in the learning process and achieving desired learning outcomes, self-directed learning achievement goals and internal locus of control, and negatively correlated with non-academic goals and external locus of control. Goal-oriented achievement goals did not statistically significantly correlate with academic satisfaction. Academic satisfaction can be successfully predicted through academic self-efficacy and locus of control, and based on all predictors, a total of 34% of the variance of the criteria was explained.

Key words: academic self-efficacy, achievement goals, locus of control, academic satisfaction

Sadržaj

1. UVOD ... 2
1.1. Samoregulirano učenje ... 2
1.1.1. Akademska samoefikasnost ... 4
1.1.2. Ciljevi postignuća u učenju ... 5
1.1.3. Lokus kontrole ... 7
1.2. Zadovoljstvo studijem ... 8
2. CILJ I PROBLEMI ISTRAŽIVANJA ... 11
3. METODA ... 12
3.1. Sudionici ... 12
3.2. Mjerni instrumenti ... 12
3.3. Postupak ... 15
4. REZULTATI ... 15
5. RASPRAVA ... 19
5.1. Ograničenja istraživanja i praktične implikacije ... 24
6. ZAKLJUČAK ... 27
7. LITERATURA ... 28

1. UVOD

1.1. Samoregulirano učenje

Kroz povijest psihologije ljudsko se ponašanje razmatralo s mnogo različitih aspekata. Na samim začecima psihologije kao empirijske znanosti, te sukladno tome istraživanja ljudskog ponašanja, prevladavao je bihevioristički pristup koji je zastupao stajalište da je ponašanje reaktivno na okolinske zahtjeve i uvjete. Nakon njega je nastupila snažna kognitivna revolucija, koja je uključila čovjeka kao bitan faktor u cijelom procesu učenja, a tek su relativno nedavno psiholozi počeli sustavno istraživati kako su povezane motivacija i kognicija (Pintrich, 2003). Najveći doprinos u ovom području imao je Bandura i njegova socijalno-kognitivna perspektiva koja nalaže da kognitivni procesi, kao i motivacija, imaju središnju ulogu u ljudskom učenju (Bandura, 1977). A kada se govori o učenju, u obzir se svakako mora uzeti Bandurina teorija socijalnog učenja (1977), koja govori kako učimo opažajući modele te usvojeno znanje i vještine pohranjujemo u obliku simboličkih reprezentacija koje mogu upravljati budućim ponašanjem. No, ukoliko za to nismo motivirani, nećemo ni demonstrirati prethodno usvojene vještine i znanje, što se najbolje može objasniti time da je motivacija povezana s uvjerenjem pojedinca o vlastitoj sposobnosti da izvede naučene vještine te uvjerenjima o mogućim posljedicama (Bandura, 1977).

Kao i mnogi drugi termini u psihologiji, i samoregulacija, odnosno samoregulirano učenje, nemaju jedinstvenu definiciju. Kako svaki pristup uključuje svoje čimbenike, tako se sukladno tome mijenja i definicija, no Zeidner, Boekaerts i Pintrich (2000; prema Lončarić, 2014) pregledom istraživanja samoregulacije zaključuju kako u konceptualizacijama samoregulacije ipak ima više sličnosti nego razlika, pa se tako samoregulacija općenito definira kao sustavni proces koji uključuje postavljanje osobnih ciljeva i usmjeravanje ponašanja prema ostvarenju postavljenih ciljeva. Prema tome, samoregulirano ponašanje uključuje niz kognitivnih, afektivnih, motivacijskih i ponašajnih komponenti koje pojedincu omogućuju da prilagode radnje i ciljeve usmjerene na postizanje željenih rezultata u skladu sa stalno mijenjajućim okolinskim uvjetima (Lončarić, 2014), što dovodi do zaključka kako je glavna karakteristika samoreguliranog učenja proaktivnost. Učenici ovim samousmjeravajućim procesom mogu transformirati vlastite mentalne sposobnosti u akademske vještine kroz aktiviranje metakognitivnih i motivacijskih resursa, usmjeravanjem

misli i osjećaja, te poduzimanjem različitih radnji u svrhu ostvarenja vlastitih ciljeva učenja (Zimmerman, 1989). No, kako samoregulacija nije jedinstven konstrukt, već *„generički termin korišten za različite fenomene obuhvaćene različitim kontrolnim sustavima"* (Lončarić, 2014; str. 55), mnoga istraživanja usmjerila su se na metakognitivne aspekte samoregulacije, iako je vrlo bitno uključiti i različite sustave koji dijele informacije i ulaze u interakcije s metakognitivnim sustavom (Lončarić, 2014). Imajući u vidu ranije teorije i modele samoregulacije, kao što su recimo Zimmermanov ili Pintrichev model samoreguliranog učenja, Lončarić (2008, 2011, 2014) je primijetio da se navedeni modeli nisu detaljnije bavili promjenjivim ili relativno stabilnim ciljevima i s njima povezanim obrascima samoregulacije, već su uglavnom opisivali kognitivne i motivacijske komponente samoregulacije. Stoga je Lončarić (2011) predložio model proaktivne i obrambene samoregulacije koji razlikuje proaktivne i obrambene obrasce samoreguliranog učenja i akademskog postignuća, pri čemu se obrazac proaktivne samoregulacije učenja odnosi na proaktivne strategije učenja ((meta)kognitivni ciklusi kontrole i duboko kognitivno procesiranje), proaktivno suočavanje (usmjereno na problem), proaktivne motivacijske komponente (samoefikasnost, motivacijske strategije za poticanje procesa učenja, ciljna orijentacija usmjerena na učenje) i proaktivna uvjerenja o kontroli. S druge strane, obrazac obrambene samoregulacije učenja obuhvaća obrambene strategije učenja (površinsko kognitivno procesiranje), obrambene strategije suočavanja (zaštita emocija udaljavanjem i zaštita ega udaljavanjem), obrambene motivacijske komponente (ispitna anksioznost, motivacijske strategije za zaštitu samopoštovanja, ciljne orijentacije na izvedbu i neakademske ciljeve) i obrambena uvjerenja o kontroli (Lončarić, 2014).

Kako je svrha ovog diplomskog rada provjeriti može li se na temelju proaktivnih i obrambenih strategija učenja predvidjeti koliko su studentice i studenti zadovoljni svojim fakultetima te postoje li razlike u motivacijskim u odnosu na kognitivne komponente, u nastavku će biti detaljnije opisani glavni konstrukti ovog rada.

1.1.1. Akademska samoefikasnost

Osim motivacije, vrlo važan doprinos u istraživanju samoregulacije predstavlja pojam samoefikasnosti, prema kojem ljudi nastoje ostvariti očekivane pozitivne ishode i spriječiti potencijalne negativne ishode, čime upravljaju vjerovanja pojedinca o samoefikasnosti. Konstrukt samoefikasnosti proizašao je iz Atkinsonovog modela potreba, očekivanja i vrijednosti (1964), a definira se kao *„procjene ljudi o vlastitim sposobnostima organiziranja i izvršenja akcija potrebnih za ostvarenje određenih pretpostavljenih vrsta aktivnosti“* (Bandura, 1986; str. 391). Istraživanja su pokazala kako vjerovanja o samoefikasnosti utječu na razinu i vrstu ciljeva koje pojedinci nastoje ostvariti, zatim na standarde njihove izvedbe, kao i strategije za postizanje tih ciljeva, što pak utječe na njihovo djelovanje (Bandura, 1991; Locke i Latham, 2002; Luszczynska, Scholz i Schwarzer, 2005).

Koncept samoefikasnosti, već dijelom objašnjen ranije, zbilja je široko primjenjiv i koristi se u mnogim psihološkim istraživanjima, jer se kroz njega mogu vrlo dobro objasniti mnogobrojne odrednice ljudskog ponašanja. Istraživači su putem ovog konstrukta razmatrali razna psihološka, socijalna, a posebice akademska postignuća (Lennon, 2010), zbog čega se i za potrebe ovog rada koncept samoefikasnosti specificirao u kontekstu fakultetskog obrazovanja. Akademska samoefikasnost najjednostavnije se može definirati kao individualna samoefikasnost koja se formira u okviru akademskih domena-dakle govori o uvjerenjima pojedinca o vlastitim postignućima na određenim akademskim zadacima (Bong i Skaalvik, 2003). Prema Banduri (1993), učenici s visoko izraženom samoefikasnosti će, neovisno o kognitivnim sposobnostima, na probleme gledati kao na izazove, biti usmjereni na visoko akademsko postignuće, te neuspjehe pripisivati nedostatku znanja, a ne sposobnosti, što dovodi do pretpostavke kako akademska samoefikasnost može biti ključna ne samo za određene oblike školskog ponašanja, već i cjelokupan školski, odnosno akademski uspjeh (Đukić, Radusinović i Vukčević, 2012). Bubić i Goreta (2015) provele su istraživanje čiji su rezultati potvrdili ranije nalaze o važnosti akademske samoefikasnosti u kontekstu akademskog postignuća, no uz to su uključile i konstrukt zadovoljstva školom, te dobile nalaze kako je akademska samoefikasnost značajan prediktor općeg zadovoljstva školom. Budući da su istraživanja ove tematike uglavnom provedena u školskom okruženju, činilo se zanimljivo provjeriti hoće li se ovi nalazi potvrditi i u fakultetskom okružju.

1.1.2. Ciljevi postignuća u učenju

Ciljevi postignuća ili ciljne orijentacije možemo definirati kao svrhu uključivanja pojedinca u aktivnosti u kojima se pokazuje kompetentnost (Maehr, 1989; prema Jakšić i Vizek Vidović, 2008). Klasični model ciljnih orijentacija razlikuje dvije vrste cilja postignuća, a to su cilj ovladavanja zadatkom i cilj izvedbe (Ames i Archer, 1988), pri čemu je svrha cilja ovladavanja zadatkom razvijanje ili unaprjeđivanje kompetentnosti pojedinca, njegovih znanja, vještina itd., a kod cilja izvedbe dokazivanje vlastite kompetentnosti, odnosno izbjegavanje pokazivanja nekompetentnosti u usporedbi s drugima. Kako je kod orijentacije na učenje ili znanje učenje cilj samo po sebi, pokazalo se da takvi učenici procesiraju informacije povezane sa zadatkom, uspjeh pripisuju trudu i upotrebi efikasnih strategija učenja (Dweck i Leggett, 1988), zatim imaju pozitivnije emocionalne doživljaje, kao i stavove o sebi, češće preuzimaju odgovornost za neuspjeh te češće samoreguliraju svoje učenje (Diener i Dweck, 1978; prema Rupčić i Kolić-Vehovec, 2004). S druge strane, učenici usmjereni na postignuće ili izvedbu okupirani su nastojanjem da pokažu svoje visoke sposobnosti i dobivanjem pozitivnih ocjena i reakcija, zabrinuti su oko neuspjeha, slabije koriste samoregulirajuće učenje, ne procesiraju informacije povezane s prethodnom razinom uspješnosti i ne koriste efikasne strategije učenja (Dweck i Leggett, 1988).

Elliot i njegovi suradnici proširili su klasični model na način da su orijentaciji prema izvedbi priključili razlikovanje motivacije uključivanja, koja je produkt motiva za postizanje uspjeha, i motivacije izbjegavanja, a koja proizlazi iz motiva za izbjegavanjem neuspjeha, čime nastaje model od 3 čimbenika, kojeg su istraživanja potvrdila u nekoliko navrata (Elliot i Harackiewicz, 1996). Elliot i McGregor (2001) naknadno su proširili navedeni trihotomni model klasificirajući ciljeve postignuća kroz osnovne dimenzije kompetentnosti-definicije i valencije. Tako je nova definicija ciljeva postignuća uključivala tri standarda procjene kompetentnosti-interpersonalni (prethodna postignuća pojedinca), apsolutni (zahtjevi zadatka) i normativni standard (postignuće drugih), pri čemu se kompetentnost kod ciljeva izvedbe definira putem normativnog standarda, a kod ciljeva ovladavanja kroz apsolutni i interpersonalni standard (Elliot i McGregor, 2001). Drugi pojam ovog modela, valencija, razlikuje motivaciju uključivanja (pozitivna valencija) od motivacije izbjegavanja (negativna valencija), čineći tako u konačnici 2 x 2 model ciljeva postignuća, na temelju kojeg se generiraju četiri cilja postignuća – cilj izvedbe putem uključivanja, cilj izvedbe putem izbjegavanja, cilj ovladavanja putem uključivanja te cilj ovladavanja putem izbjegavanja (Elliot i McGregor, 2001).

Autor mjernog instrumenta ciljnih orijentacija (Lončarić, 2014), korištenog u ovom istraživanju, na temelju navedenih modela i teorija razvio je Skalu ciljnih orijentacija kojom je nastojao obuhvatiti sve aspekte ciljeva postignuća, a analizama je uspio dobiti trokomponentni model, koji se provjerava putem osam podljestvica, namijenjenih mjerenju osam različitih ciljeva postignuća. Sukladno navedenom trokomponentnom rješenju, ciljevi se mogu grupirati u tri skupine: (1) ciljevi učenja usmjereni na sebe (cilj približavanja učenju i cilj izbjegavanja pogrešaka), zatim (2) ciljevi izvođenja usmjereni na druge (cilj približavanja kompeticiji, cilj izbjegavanja kompeticije, cilj samozaštite i cilj samopromocije) te (3) neakademski ciljevi (cilj izbjegavanja rada, socijalni cilj), pri čemu ciljevi učenja usmjereni na sebe odgovaraju orijentaciji na učenje (zadatak) iz ranijih teorija i modela, ciljevi izvođenja usmjereni na druge orijentacijama na izvedbu. Neakademski ciljevi nisu usmjereni na akademsko postignuće, nego zaštitu samopoštovanja ili popularnosti među ostalim učenicima, pri čemu se pojedinci koriste specifičnim obrascima atribucija kao što su vanjska atribucija neuspjeha, izbjegavanje zadataka, kognitivna neuključenost, površinsko kognitivno procesiranje, ili čak samohendikepiranje (Lončarić, 2014).

Istraživanja ciljnih orijentacija pokazala su kako su uglavnom orijentacije na znanje pozitivno korelirale s različitim obrazovnim ishodima kao što su atribucije, samoefikasnost, procesi samoregulacije i slično, dok su orijentacije na izvedbu s istima bile u negativnoj korelaciji (Ames, 1992). Međutim, neka istraživanja dokazala su povezanost orijentacije na izvedbu s adaptivnim obrazovnim ishodima kao što su veći kognitivni angažman, samoefikasnost te neke efikasne strategije učenja (Brdar, Rijavec i Lončarić, 2004). Generalno je tematika istraživanja ciljnih orijentacija usmjerena na akademske aspekte u vidu postignuća kao objektivne mjere, dok se istovremeno zanemaruje zadovoljstvo studijem kao subjektivna mjera, zbog čega se činilo opravdanim, a prije svega zanimljivim, provjeriti u kakvom su odnosu ciljne orijentacije studenata zagrebačkog sveučilišta sa zadovoljstvom studijem.

1.1.3. Lokus kontrole

Osim motivacijskih komponenti samoreguliranog učenja, vrlo je bitno istaknuti kognitivna uvjerenja o kontroli: općenitija vjerovanja koja se razvijaju opetovanim izlaganjem specifičnoj školskoj situaciji. Jedna od takvih kognitivnih uvjerenja je percipirana (akademska) kontrola, definirana kao učenička uvjerenja o različitim faktorima odgovornim za njihovo akademsko postignuće i o tome posjeduju li te faktore kao osobne atribute (Perry, Hladkyj, Pekrun i Pelletier, 2001), dakle postoji li uzročno-posljedična veza između njihovih sposobnosti, truda, iskustva i uspjeha u školi ili na fakultetu.

I kognitivne komponente samoreguliranog učenja mogu se vrlo dobro objasniti kroz socijalne teorije, odnosno socijalno-kognitivne modele, koji sadrže koncepte voljne kontrole, kao što su oblikovanje namjere, postavljanje cilja i težnja prema cilju, i to kroz percipiranu osobnu kontrolu. Pri tome treba razlikovati namjere od postavljanja cilja: namjere se najčešće odnose na specifične radnje, u odnosu na postavljanje cilja čija je priroda apstraktnija i koje je povezano s percipiranom osobnom kontrolom, što je od velike važnosti za samoregulaciju (Bagozzi, 1992).

Lokus kontrole kao konstrukt također je nastao u okviru socijalnih teorija, točnije Rotterove teorije socijalnog učenja (1954, 1955, 1960; prema Rotter, 1966), koja je usmjerena na predviđanje ponašanja u relativno specifičnim situacijama, s naglaskom na kognitivnim i motivacijskim čimbenicima koji objašnjavaju ponašanje u kontekstu socijalnih situacija. Glavna postavka Rotterove teorije je da je vjerojatnost pojavljivanja nekog ponašanja u funkciji očekivanja osobe da će ono dovesti do željenog ishoda. Uz to, Rotter je smatrao i da pojedinac mora vjerovati kako su posljedice neke akcije rezultat njegovog ponašanja, i kako bi drugačije ponašanje moglo dovesti do potpuno drugačijih posljedica, što je u skladu s postavkama kognitivno-socijalnih modela koji se temelje na ideji da pojedinac mora vjerovati u uzročno-posljedičnu vezu između ponašanja i posljedica. Na temelju svega toga, Rotter (1966) je razvio danas najpoznatiju teoriju uvjerenja o kontroli u kojoj je definirao unutarnji (internalni) i vanjski (eksternalni) lokus kontrole. Vanjski lokus kontrole odnosi se na vjerovanje pojedinca da je potkrepljenje koje slijedi nakon njegovog djelovanja rezultat vanjskih čimbenika kao što su sreća, sudbina ili slučajnost i ne povezuje ga sa svojim ponašanjem, a Rotter to naziva vjerom u eksternalnu kontrolu. S druge strane, ukoliko pojedinac vjeruje u uzročno-posljedičnu vezu između svojih akcija i potkrepljenja koje slijedi kao rezultat istih, tada je riječ o vjeri u internalnu kontrolu (Rotter, 1966).

Način na koji pojedinci percipiraju lokus kontrole povezan je s njihovim kognitivnim reakcijama. Bar-Tal i Bar-Zohar (1977) pokazali su kako će osobe koje imaju osjećaj kontrole nad okolinom aktivno tražiti načine kako da utječu na nju, bit će efikasniji u prikupljanju i korištenju informacija relevantnih za postizanje osobnih ciljeva, te dosjećanju istih. U kontekstu akademskog uspjeha također su superiorni internalno orijentirani studenti koji ranije započinju s izvršavanjem akademskih zadataka, ranije ih dovršavaju i predaju na vrijeme (Jansen i Carton, 1999).

Općenito, istraživanja pokazuju da je percepcija lokusa kontrole u korelaciji s motivacijskim i kognitivnim čimbenicima pojedinaca koji mogu imati značajan utjecaj na akademski uspjeh (Bar-Tal i Bar-Zohar, 1977). Novija istraživanja ove tematike potvrdila su ranije nalaze, pa je tako i već spomenuto istraživanje Bubić i Gorete (2015) pokazalo medijacijsku ulogu percipirane akademske kontrole s obzirom na povezanost ostalih prediktora sa zadovoljstvom školom (Bubić i Goreta, 2015). Na fakultetskoj razini obrazovanja internalni lokus kontrole se također pokazao kao značajan korelat zadovoljstva osobljem fakulteta kao i administracijom (Fattah, 2016).

1.2. Zadovoljstvo studijem

Sukladno ranije navedenom, a pogotovo kad se uzme u obzir činjenica da živimo u suvremenom društvu za koje su karakteristični stalno mijenjajući okolinski uvjeti, posebice u vidu ubrzanog tehnološkog napretka i globalizacije koji su prisutni u svim sferama života, očito je da kao proaktivni pojedinci imamo sve veću ulogu u različitim aspektima života. Jedan od takvih aspekata s kojim se danas susreće sve više mladih ljudi je i fakultet. Ulaskom u Europsku Uniju, i Republika Hrvatska je 2001. godine potpisala Bolonjsku deklaraciju kojom se obvezala uskladiti visokoškolski sustav s univerzalno prihvaćenom europskom shemom. Između ostalih, jedan od zadataka bila je i svojevrsna reforma obrazovnog sustava poznata pod nazivom „Bolonjski proces“, kojem je svrha bila usklađivanje postojećih sustava visokog školstva u Europi, naglašavajući važnost nacionalnih diferencijalnih specifičnosti i autonomiju sustava svih zemalja potpisnica (Reić Ercegovac i Jukić, 2008). Kako su donedavno neka od osnovnih obilježja hrvatskog visokoškolskog sustava bila masovna upisivanja na određene studijske programe u kombinaciji s niskom efikasnosti studiranja, rigidnosti organizacijske i programske strukture studija, većoj naglašenosti na teoriji i frontalnom načinu rada, umjesto praktičnog rada u nastavi, općenito slabe opremljenosti škola

i fakulteta, itd., bolonjskim sustavom pokušalo se promijeniti sve navedeno (Milat, 2003; prema Reić Ercegovac i Jukić, 2008).

Ovakva reforma sa sobom nosi brojne posljedice, a među najbitnijima su reakcije studenata, na koje se ista direktno odnosi. Nov način pristupu studiranja može na različite načine utjecati na zadovoljstvo studenata novim studijskim programom, što se može znatno reflektirati na njihov akademski uspjeh, jer se pokazalo da su zadovoljstvo studijem i interesi studenata, kao i motivacija za studijem neki od ključnih čimbenika kvalitete samog studija, a pokazali su se i kao dobar prediktor uspjeha na studiju (Thombs, 1995; prema Bezinović, Pokrajac-Bulian, Smojver-Ažić i Živčić-Bećirević, 1998).

Dakle, motivacija, kao proces koji potiče pojedince na djelovanje usmjereno ka ostvarenju željenog cilja, ima veliku ulogu u akademskoj izvedbi, no referirajući se na socijalne teorije koje nalažu da ukoliko nismo motivirani, nećemo niti činiti akcije koje bi nas dovele do cilja, u ovom slučaju završetka fakulteta, neophodno je uključiti i konstrukt zadovoljstva studijem, kojeg bi se jednostavno moglo definirati kao usklađenost između onoga što dobivamo s onim što smatramo da bismo trebali dobiti (Reić Ercegovac i Jukić, 2008). Logičnim slijedom dolazi se do pretpostavke da će zadovoljstvo fakultetom biti veće ukoliko studij ispuni očekivanja studenata, što se onda u konačnici pozitivno odražava i na uspjeh na studiju. Budući da je ovakva tematika relativno nova, u Hrvatskoj se dosad nije posvećivalo previše pažnje istraživanju zadovoljstva studijem (Reić Ercegovac i Jukić, 2008).

Kako je danas većini mladih ljudi omogućeno svojevrsno besplatno studiranje, mnogi od njih upišu određeni fakultet koji potom odgađaju ili ga čak i ne završe. Recimo, podaci Državnog zavoda za statistiku Republike Hrvatske (2017) pokazuju kako je tijekom 2016. godine studij završilo 32 895 studenata, što je u odnosu na broj upisanih iste akademske godine (N=157 666) znatno manje. Metaanaliza koju je proveo Steel (2007) pokazuje kako je akademska prokrastinacija pokazatelj neuspjeha u samoregulaciji i disfunkcionalnog samohendikepirajućeg ponašanja sa značajnim štetnim posljedicama na akademski uspjeh. Ipak, više je onih koji ga uspješno završe i dobiju svoju diplomu, no obje skupine veže jedna zajednička karakteristika, a to je motiv upisa na odabrani studij, na što se nadovezuju i očekivanja s kojima kreću studirati, trud koji ulažu u ostvarenje ciljeva na studiju, pa i sama vrsta ciljeva kojima su orijentirani. Kesić i Previšić (1998) navode kako je zadovoljstvo studenata veće ukoliko ga crpe iz hedonističkih motiva kao što su zainteresiranost za znanstveno područje odabrane profesije te zadovoljstvo istom, nego iz motiva korisnosti koje se očituje u očekivanjima veće mogućnosti zaposlenja nakon završetka studija kao i većom zaradom. Na temelju toga moglo bi se zaključiti kako je studentima za zadovoljstvo studijem

bitan program fakulteta, što su na neki način potvrdili rezultati istraživanja na Ekonomskom fakultetu u Zagrebu koje su proveli Vranešević, Mandić i Horvat (2007) u kojem su studenti kao najznačajnije čimbenike zadovoljstva studijem naveli organizaciju studija i nastavno osoblje. Štoviše, studenti su na čitavom fakultetu najzadovoljniji okruženjem (uređenjem dvorana i knjižnice), potom nastavnim osobljem, a kao važan element pokazala se i dostupnost i spremnost na pomoć nastavnog osoblja, što ukazuje na činjenicu da postoji niz faktora osim samog programa visokoškolskog sustava koji utječu na zadovoljstvo studijem. Zadovoljstvo studenata determinirala su i predavanja, kao temelj usluga koje svaki fakultet nudi, na što ukazuje činjenica da su studenti spremni u velikoj mjeri tolerirati određene nedostatke fakulteta sve dok smatraju da je kvaliteta predavanja kojima prisustvuju na zadovoljavajućoj razini (Douglas, Douglas i Barnes, 2006).

S druge strane, istraživanje provedeno na populaciji budućih učitelja na čak pet hrvatskih sveučilišta pokazalo je osrednje zadovoljstvo različitim elementima organizacije studija, pri čemu su ispitanici iskazali najveće zadovoljstvo programskim aspektom studija, a najniže nastavnim metodama profesora, organizacijom nastave i ispita te kriterijima vrednovanja postignuća (Pavin, Rijavec i Miljević-Riđički, 2005). Uz navedeno, autorice upozoravaju i na zabrinjavajuće nizak opći stupanj stečenog znanja i vještina. Nešto ranije provedena istraživanja interesa za studij i zadovoljstva fakultetom studenata zadarskog Sveučilišta ukazuju na činjenicu da studiji ne ispunjavaju očekivanja studenata (Palekčić, Radeka i Petani, 2005), a istraživanje na riječkom Sveučilištu upućuje na kliničke indikacije studenata: čak dvije trećine ispitanika navodi da ima tjeskobna stanja vezana za studij, dok ih gotovo polovina iskazuje nezadovoljstvo studijem i nedostatak motivacije (Bezinović i sur., 1998).

Činjenica da je u Republici Hrvatskoj visokoškolsko obrazovanje i dalje neobavezno, no u istu ruku besplatno, a stopa visokoobrazovanih osoba i dalje poprilično niska, zbilja potiče na razmišljanje zašto je situacija takva. Ranije navedeni primjeri nedovoljne usmjerenosti na istraživanje problematike interesa i motiva za studij te malobrojna istraživanja zadovoljstva studijem koja uglavnom pokazuju da studiji ne ispunjavaju očekivanja studenata (Reić Ercegovac i Jukić, 2008) navode na razmišljanje o različitim činiteljima koji bi mogli biti odgovorni za ovakvo stanje. Uz vanjske faktore, kao što su promjena studijskog sustava u bolonjski, a što je ujedno i po tematici bliže sociološkim, nego psihološkim istraživanjima, unutarnji čimbenici mogli bi potencijalno biti ključni za percepciju studenata o njihovim fakultetima te predvidjeti zadovoljstvo istih. Recimo, Garriott, Hudyma, Keene i Santiago (2015) u svom istraživanju izlažu rezultate koji su

pokazali da je samoefikasnost dobar prediktor akademskog napretka, koji je značajan korelat zadovoljstva studijem, koje se pak može predvidjeti na temelju ishoda očekivanja na fakultetu. Uz to, zadovoljstvo studijem pokazalo se kao dobar prediktor zadovoljstva životom.

Zbog svega navedenog, cilj ovog diplomskog rada je ispitati može li se na temelju stupnja iskazane akademske samoefikasnosti, ciljnih orijentacija i uvjerenja o kontroli predvidjeti zadovoljstvo studijem na populaciji studenata Sveučilišta u Zagrebu.

2. CILJ I PROBLEMI ISTRAŽIVANJA

2.1. Problem i hipoteze istraživanja

Osnovni problem ovog istraživanja je ispitati može li se na temelju stupnja iskazane akademske samoefikasnosti, ciljnih orijentacija i uvjerenja o kontroli predvidjeti zadovoljstvo studijem na populaciji studenata Sveučilišta u Zagrebu. U svrhu određivanja navedenog problema, a ujedno i samog cilja istraživanja, u skladu s rezultatima dosadašnjih istraživanja postavljene su sljedeće hipoteze:

1. Očekujemo statistički značajnu pozitivnu povezanost akademske samoefikasnosti studenata sa zadovoljstvom studijem.
2. Očekujemo statistički značajnu pozitivnu povezanost ciljeva učenja usmjerenih na sebe sa zadovoljstvom studijem, a statistički značajnu negativnu povezanost ciljeva izvođenja usmjerenih na druge i neakademskih ciljeva sa zadovoljstvom studijem.
3. Očekujemo statistički značajnu pozitivnu povezanost proaktivnih uvjerenja o kontroli studenata sa zadovoljstvom studijem, a statistički značajnu negativnu povezanost obrambenih uvjerenja o kontroli studenata sa zadovoljstvom studijem.
4. Akademska samoefikasnost, ciljevi postignuća i lokus kontrole značajno će doprinijeti objašnjenju zadovoljstva studijem kod studenata Sveučilišta u Zagrebu, odnosno očekujemo da će akademska samoefikasnost, ciljevi učenja usmjereni na sebe i proaktivna uvjerenja o kontroli (internalni lokus kontrole) biti statistički značajni pozitivni prediktori zadovoljstva studijem, dok će ciljevi izvođenja usmjereni na druge, neakademski ciljevi i obrambena uvjerenja o kontroli (eksternalni lokus kontrole) biti statistički značajni negativni prediktori zadovoljstva studijem.

3. METODA

3.1. Sudionici

U ovom istraživanju sudjelovalo je ukupno 230 studentica i studenata Sveučilišta u Zagrebu (M=55; Ž=175), dobnog raspona od 19 do 30 godina (*M*= 21,9 godina). Obuhvaćeni su fakulteti različitih područja-prirodne, tehničke, biotehničke, društvene i humanističke znanosti, biomedicine i zdravstva te umjetničkog područja. Studentice i studenti su s različitih studijskih godina, točnije 47 s prve godine studija, četvero s druge, 52 s treće, 30 s četvrte, 41 s pete, zatim četvero studenata sa šeste godine studija, te 11 apsolvenata.

3.2. Mjerni instrumenti

Za procjenu prediktorskih varijabli korištena su tri upitnika, a za procjenu kriterijske varijable jedan, te je na početku ankete postavljeno nekoliko demografskih pitanja (spol, dob, fakultet (smjer), godina studija, akademska godina prvog upisa na studij te prosjek ocjena svih dosad položenih predmeta zaokružen na jednu decimalu). Kako bi se ispitale prediktorske varijable, korištena su tri upitnika autora Darka Lončarića (2014). Budući da su sva tri upitnika konstruirana s namjenom primjene na populaciji viših razreda osnovnih škola, za potrebe ovog istraživanja neke od čestica modificirane su kako bi odgovarale kontekstu visokoškolskog obrazovanja. Primjerice, originalna čestica *„Uspjeh u školi više ovisi o nastavniku i sreći nego o trudu“* izmijenjena je u *„Uspjeh na studiju više ovisi o profesoru i sreći nego o trudu“*.

U nastavku su opisani korišteni upitnici:

Skala akademske samoefikasnosti (Lončarić, 2014)

Za ispitivanje akademske samoefikasnosti korištena je „Skala akademske samoefikasnosti“, koja broji ukupno 8 čestica raspodijeljenih na 2 subskale, pa tako četiri čestice čine podljestvicu „Samoefikasnost u postizanju željenih ishoda učenja“ (*„Kada me ispituju, pokazujem dobro znanje“*), dok čestice četiri pripadaju podljestvici „Samoefikasnost u procesu učenja“ (*„Lako i redovito rješavam domaće zadaće“*).

Sudionici na skali od pet stupnjeva procjenjuju u kojoj mjeri se navedene tvrdnje odnose na njih, pri čemu 1 označava „Uopće se ne odnosi na mene“, a 5 „U potpunosti se

odnosi na mene“. Rezultat na pojedinoj subskali akademske samoefikasnosti računa se zbrajanjem procjena na česticama koje pripadaju subskali, a ukoliko se procjenjuje ukupna akademska samoefikasnost, zbroje se procjene na svim česticama skale (Lončarić, 2014).

Lončarić (2014) navodi Cronbachov alpha od ,74 za podljestvicu samoefikasnosti u procesu učenja, ,87 za podljestvicu u postizanju željenih ishoda učenja, a pri korištenju Skale samoefikasnosti kao jednofaktorske strukture također ,87. U ovom istraživanju Cronbachov alpha za podljestvicu samoefikasnosti u procesu učenja iznosi ,79, a za podljestvicu samoefikasnosti u procesu učenja ,83.

Skala ciljnih orijentacija u učenju (Lončarić, 2014)

Prediktorska varijabla ciljnih orijentacija ispitana je putem „Skale ciljnih orijentacija u učenju“ koja sadrži ukupno trideset čestica te razlikuje ciljeve učenja usmjerenih na sebe, ciljeve izvođenja usmjerenih na druge te neakademske ciljeve. Podljestvica „Ciljevi učenja usmjerenih na sebe“ („*Važno mi je napredovati u nekim znanjima i vještinama*“) sadrži osam čestica raspoređenih na dvije subskale, dok se podljestvica „Ciljevi izvođenja usmjereni na druge“ („*Trudim se uglavnom zato što se ne želim osramotiti pred drugima“*) mjeri putem četrnaest čestica raspoređenih u četiri subskale. Procjena neakademskih ciljeva („*Pokušavam udovoljiti školskim (akademskim) obavezama sa što je moguće manje truda“*) vrši se kroz dvije podljestvice od kojih svaka sadrži četiri čestice. Budući da se jedna podljestvica neakademskih ciljeva činila neprikladnom za akademski kontekst, sadržavajući čestice kao što su *„Volim zafrkavati učenike koji imaju dobre ocjene“*, „*Najzadovoljniji sam kada nasmijem cijeli razred duhovitim komentarima na nastavi i odmoru“*, ona nije korištena u ovom istraživanju.

Za sve subskale način ispunjavanja je isti, i to da se na skali od pet stupnjeva procijeni u kojoj mjeri se navedene tvrdnje odnose na sudionike, pri čemu 1 označava „Uopće se ne odnosi na mene“ dok 5 označava „U potpunosti se odnosi na mene“. Rezultat na pojedinoj subskali računa se zbrajanjem procjena na česticama koje pripadaju podljestvici (Lončarić, 2014). Lončarić (2014) navodi Cronbachov alpha za svaku subskalu pojedinih ciljeva (ciljevi učenja usmjerenih na sebe, ciljevi izvođenja usmjerenih na druge te neakademskih ciljeva) koji se kreće u rasponu od ,79 do ,88. U ovom istraživanju mjereni su ukupni rezultati za svaku subskalu, pa tako Cronbachov alpha za podljestvicu ciljeva učenja usmjerenih na sebe iznosi ,83, podljestvicu ciljeva izvođenja usmjerenih na druge ,90, a za korištenu subskalu neakademskih ciljeva „Cilj izbjegavanja truda“ ,89.

Skala uvjerenja o kontroli (Lončarić, 2014)

Posljednja skala kojom je ispitana prediktorska varijabla lokusa kontrole je „Skala uvjerenja o kontroli“ koja razlikuje proaktivna i obrambena uvjerenja o kontroli. Podljestvica „Proaktivna uvjerenja o kontroli“ („*Ako želim, lako mogu dobiti dobre ocjene“*) sadrži osam čestica, a podljestvica „Obrambena uvjerenja o kontroli“ (*„Da bi dobio dobru ocjenu, moraš imati sreće i nastavnika koji nije strog“*) procjenjuje se kroz dvanaest čestica.

Sudionici na ljestvici od pet stupnjeva procjenjuju u kojoj se mjeri navedene tvrdnje odnose na njih, pri čemu 1 označava „Uopće se ne odnosi na mene“, a 5 „U potpunosti se odnosi na mene“. Rezultat za pojedinu subskalu računa se zbrajanjem procjena na česticama koje pripadaju subskali (Lončarić, 2014). Lončarić (2014) navodi Cronbachov alpha za pojedine subskale proaktivnih i obrambenih uvjerenja o kontroli koji se kreće od ,74 do ,9, no kako je u ovom istraživanju mjeren ukupan rezultat subskalu proaktivnih odnosno obrambenih uvjerenja o kontroli, izmjereni koeficijenti pouzdanosti su ,83 za podljestvicu „Proaktivna uvjerenja o kontroli“ te ,78 za podljestvicu „Obrambena uvjerenja o kontroli“.

Skala zadovoljstva studijem (Reić Ercegovac i Jukić, 2008)

Kriterijska varijabla zadovoljstva studijem ispitana je putem „Skale zadovoljstva studijem“ autorica Reić Ercegovac i Jukić (2008), konstruiranog za potrebe njihovog istraživanja. Upitnik se sastoji od deset tvrdnji koje ispituju zadovoljstvo različitim oblicima studija, raspoređenih na dvije podljestvice – „Zadovoljstvo nastavnicima“ („*Smatram da većina nastavnika koristi zanimljive i suvremene tehnike u nastavi*“) koja se procjenjuje kroz šest čestica te „Zadovoljstvo programom studija“ („*Literatura mi je uglavnom lako dostupna i prihvatljiva*“) koja broji četiri čestice. Za svaku tvrdnju sudionik odabire jedan od ponuđenih brojeva na Likertovoj ljestvici od pet stupnjeva, gdje 1 označava „Uopće se ne slažem“, a 5 „U potpunosti se slažem“. Rezultat se formira zbrajanjem odgovarajućih čestica na pojedinoj podljestvici (Reić Ercegovac i Jukić, 2008).

Autorice navode Cronbachov alpha za podljestvicu „Zadovoljstvo nastavnicima“ ,79, a za „Zadovoljstvo programom“ ,76. U ovom istraživanju dobiveni koeficijent unutarnje pouzdanosti za podljestvicu „Zadovoljstvo nastavnicima“ iznosi ,89, a za podljestvicu „Zadovoljstvo programom“ ,85. No, zbog visoke korelacije između ove dvije podljestvice (r = ,80), odlučili smo se u daljnjim analizama koristiti ukupan prosječni rezultat zadovoljstva studijem, pri čemu Cronbachov alpha iznosi ,93.

3.3. Postupak

Za potrebe ovog istraživanja upitnici su transformirani u digitalni oblik te je napravljena online anketa koja sadrži upitnike prediktorskih i kriterijske varijable, te demografska pitanja (spol, dob, fakultet (smjer), godina studija, akademska godina prvog upisa na studij te prosjek ocjena svih dosad položenih predmeta zaokružen na jednu decimalu). Anketa je podijeljena putem društvenih mreža, točnije u Facebook grupe studentskih domova, kako bi obuhvatila što širi uzorak. Prije početka ispunjavanja ankete dana je detaljna uputa o načinu ispunjavanja te osiguravanju anonimnosti podataka i svrsi u koju će se upotrijebiti dobiveni rezultati, kao i okvirno vrijeme potrebno da se anketa ispuni te poziv da, ukoliko imaju bilo kakvih pitanja, ih slobodno upute na osobni e-mail autorice istraživanja. Također, sudionicima je naznačeno da od ispunjavanja ankete mogu odustati u bilo kojem trenutku. Nakon što su pročitali generalnu uputu, sudionici su krenuli s ispunjavanjem upitnika čije je prosječno vrijeme ispunjavanja 10 minuta. Prvo su ispunili dio s demografskim pitanjima, zatim Skalu akademske samoefikasnosti, nakon nje Skalu ciljnih orijentacija u učenju, a zatim i Skalu uvjerenja o kontroli, nakon koje slijedi Skala zadovoljstva studijem.

4. REZULTATI

Kako bi se odgovorilo na zadane probleme i hipoteze, rezultati ukupno 230 studentica i studenata Sveučilišta u Zagrebu podvrgnuti su statističkoj obradi podataka, za koju je korišten programski paket SPSS verzija 23.0.

Postavljene hipoteze provjeravane su putem bivarijatne analize korelacija te multiple regresijske analize, uz deskriptivnu statistiku korištenih skala i varijabli, čiji rezultati slijede u tablici niže.

Tablica 1. *Deskriptivni podaci rezultata sudionika na različitim podljestvicama (N=230)*

Varijabla	*Min*	*Max*	*M*	*SD*	Zakrivljenost	Spljoštenost	KS_z
Prosjek ocjena	2,30	5,00	3,9	0,61	-,32	-,74	,085*
Samoefikasnost u procesu učenja	1,00	5,00	3,1	0,85	-,15	-,39	,086*
Samoefikasnost u postizanju željenih ishoda učenja	1,25	5,00	3,9	0,80	-,77	,15	,135*
Ciljevi učenja usmjereni na sebe	1,00	5,00	3,5	0,70	-,27	,23	,067*
Ciljevi izvođenja usmjereni na druge	1,00	4,75	2,4	0,71	,32	-,24	,060*
Neakademski ciljevi	1,00	5,00	2,9	1,07	,08	-,53	,062*
Proaktivna uvjerenja o kontroli	1,13	5,00	3,9	0,69	-,89	,99	,117*
Obrambena uvjerenja o kontroli	1,00	4,25	2,6	0,61	-,09	-,25	,057
Zadovoljstvo studijem	1,00	5,00	3,5	0,86	-,63	,16	,066*

*Napomena: *p < ,05, KS_z- Kolmogorov Smirnovljev test normalnosti distribucije*

Kao što je vidljivo u Tablici 1., prosjek ocjena sudionika ovog istraživanja kreće se u rasponu od 2,3 do 5,0 (*M*=3,9). Što se tiče akademske samoefikasnosti, sudionici iskazuju osrednju razinu samoefikasnosti u procesu učenja (*M*=3,1, *SD*=0,85), dok procjenjuju kako su nešto više samoefikasni u postizanju željenih ishoda učenja (*M*=3,9, *SD*=0,80). Sljedeći set prediktora, ciljevi postignuća, također su procijenjeni osrednjima, na način da sudionici iskazuju osrednju razinu ciljeva učenja usmjerenih na sebe (*M*=3,5, *SD*=0,70), no iskazuju dosta niže vrijednosti na podljestvici ciljeva izvođenja usmjerenih na druge (*M*=2,4, *SD*=0,71). Također, relativno teže neakademskim ciljevima (*M*=2,9), no uz nešto veće odstupanje od aritmetičke sredine (*SD*=1,07). Kada se pogleda lokus kontrole, u ovom slučaju podijeljen na proaktivna i obrambena uvjerenja o kontroli, vidljivo je kako sudionici ne rade preveliku distinkciju između unutarnjeg i vanjskog lokusa, pa iako malo češće imaju osjećaj mogućnosti kontrole (*M* =3,9, *SD*=0,69), razmjerno često iskazuju vjerovanja o nemogućnosti kontrole (*M*=2,6, *SD*=0,61). Kriterijska varijabla, zadovoljstvo studijem, ocijenjena je također osrednjom (*M*=3,1, *SD*=0,86).

Iako Kolmogorov Smirnovljev test normalnosti distribucija pokazuje kako su sve varijable osim obrambenih uvjerenja o kontroli statistički značajno asimetrične raspodijeljene, pregledom veličina statističkih pokazatelja zakrivljenosti i spljoštenosti može se zaključiti kako su one u granici prihvatljivosti za provođenje parametrijskih statističkih postupaka (Gravetter i Wallnau, 2014), pri čemu su uglavnom negativno asimetrično raspodijeljene,

osim distribucija na skalama dobi, ciljeva izvođenja usmjerenih na druge te neakademskih ciljeva koje su očekivano pozitivno asimetrične.

Tablica 2. *Prikaz korelacija između varijabli (N=230)*

Br.	Varijabla	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.
1.	Dob	-									
2.	Prosjek ocjena	-,188**	-								
3.	Samoefikasnost u procesu učenja	-,015	,359**	-							
4.	Samoefikasnost u postizanju željenih ishoda učenja	-,062	,614**	,595**	-						
5.	Ciljevi učenja usmjereni na sebe	-,031	,236**	,316**	,295**	-					
6.	Ciljevi izvođenja usmjereni na druge	,025	,182**	,186**	,162*	,252**	-				
7.	Neakademski ciljevi	,141*	-,136*	-,309**	-,235**	-,457**	,033	-			
8.	Proaktivna uvjerenja o kontroli	-,136*	,274**	,303**	,367**	,145*	,154*	-,027	-		
9.	Obrambena uvjerenja o kontroli	,045	-,167*	-,248**	-,167*	-,013	,211**	,316**	-,261**	-	
10.	Zadovoljstvo studijem	-,174**	,347**	,478**	,447**	,203**	,077	-,262**	,383**	-,361**	-

*Napomena: *p<,05, **p<,01*

Tablica 2. korelacija među ispitivanim varijablama već na prvi pogled pokazuje mnogobrojne statistički značajne međusobne povezanosti varijabli, što je logično s obzirom na teorijsku osnovu korištenih setova prediktorskih varijabli kao kognitivnih i motivacijskih komponenata samoreguliranog učenja. Od demografskih varijabli, dob se pokazala kao značajan korelat prosjeka ocjena, u vidu da stariji studenti imaju niži prosjek ocjena i obrnuto. Nadalje, statistički značajno je povezana i s dva prediktora, pozitivno s neakademskim ciljevima, dakle što su studentice i studenti stariji, više pribjegavaju neakademskim ciljevima, te negativno s internalnim lokusom kontrole-stariji studenti iskazuju manje uvjerenja u moć kontrole. Dob se pokazala kao i značajan korelat zadovoljstva studijem, i to tako da su stariji studenti manje zadovoljni studijem općenito.

Druga ispitivana demografska varijabla-prosjek ocjena statistički značajno korelira sa svim ostalim prediktorskim varijablama i to u pozitivnom smjeru, osim očekivane negativne povezanosti s neakademskim ciljevima, te s kriterijskom varijablom u pozitivnom smjeru, dakle studenti koji imaju viši prosjek ocjena svih dosad položenih predmeta, zadovoljniji su studijem.

Prediktorski set akademske samoefikasnosti srednje visoko korelira s kriterijem i to u pozitivnom smjeru, dakle studenti koji su samoefikasniji u procesu učenja i postizanju željenih ishoda učenja zadovoljniji su studijem. Što se tiče ciljnih orijentacija u učenju, dok je podljestvica ciljeva učenja usmjerenih na sebe statistički značajno povezana sa zadovoljstvom studijem u pozitivnom smjeru, podljestvica ciljeva izvođenja usmjerenih na druge nije statistički značajno povezana s kriterijskom varijablom. S druge strane, neakademski ciljevi statistički značajno negativno koreliraju sa zadovoljstvom studijem, dakle studenti skloniji neakademskim ciljevima manje su zadovoljni studijem. I u konačnici, lokus kontrole pokazao se kao statistički značajan korelat zadovoljstva studijem, na način da su internalno orijentirani studenti zadovoljniji studijem, te obrnuto-što su studentice i studenti eksternalno orijentiraniji, manje su zadovoljni studijem.

Tablica 3. *Rezultati multiple regresijske analize zadovoljstva studijem*

Prediktor	β	*p*	*R*	R^2	R_{cor}^2	*F*
Samoefikasnost u procesu učenja	,23	**,001**				
Samoefikasnost u postizanju željenih ishoda učenja	,18	**,009**				
Ciljevi učenja usmjereni na sebe	,01	,922				
Ciljevi izvođenja usmjereni na druge	,02	,738	,601	,361	,340	17,890*
Neakademski ciljevi	-,08	,258				
Proaktivna uvjerenja o kontroli	,19	**,003**				
Obrambena uvjerenja o kontroli	-,20	**,001**				

*Napomena: *p<,05; R-koeficijent multiple korelacije R^2–koeficijent multiple determinacije, R_{cor}^2- korigirani koeficijent multiple determinacije*

Na temelju provedene multiple regresijske analize, najboljim prediktorima pokazali su se samoefikasnost u procesu učenja i proaktivna uvjerenja o kontroli, koje slijede samoefikasnost u postizanju željenih ishoda učenja i obrambena uvjerenja o kontroli. Znatno lošiji prediktori su oni iz skupa prediktorskih varijabli nazvanih „Ciljevi postignuća“, čiji su β koeficijenti skoro pa zanemarivi, jer jedino oni statistički značajno ne pridonose objašnjenju varijance kriterija. Koeficijent multiple korelacije je srednje visok, a ukupni postotak objašnjene varijance na temelju navedena tri seta prediktora iznosi 34%.

5. RASPRAVA

Cilj ovog istraživanja bio je može li se na temelju akademske samoefikasnosti, ciljeva postignuća i lokusa kontrole predvidjeti zadovoljstvo studijem. Kako je u konačnom uzorku bilo samo pedeset i pet sudionika muškog spola, nisu provjeravane spolne razlike u stupnjevima izraženosti pojedinih komponenata samoreguliranog učenja te zadovoljstva studijem. Uz spol, ispitivana je i dob sudionika, koja se pokazala dobrim korelatom nekolicine prediktorskih varijabli, a i kriterijskom. Razlog detaljnije provjere dobi kao varijable je što su se istraživanja tematike slične ovom istraživanju uglavnom provodila na osnovnoškolskoj ili srednjoškolskoj populaciji, zbog čega se nije moglo dobro osvrnuti na prethodna istraživanja i dobivene nalaze na fakultetskoj razini. Ispitivane prediktorske varijable, kao i neka demografska obilježja, dosad su se uglavnom istraživali i stavljali u međuodnose s akademskim karakteristikama kao što su strategije učenja ili akademski uspjeh, no tek nekolicina istraživanja ispitivala ih je u kontekstu zadovoljstva školom ili studijem, zbog čega se činilo bitno, zanimljivo i opravdano provjeriti ispitivane varijable s akademskim uspjehom u pozadini.

Raspodjele rezultata na korištenim skalama nisu normalno raspodijeljene, pri čemu su uglavnom negativno asimetrično raspodijeljene (odnosno studenti iskazuju viši stupanj ispitivanih pojava), osim distribucija na skalama dobi, ciljeva izvođenja usmjerenih na druge te neakademskih ciljeva koje su očekivano pozitivno asimetrične, tj. vrijednosti za ovu vrstu ciljeva su uglavnom niske, što je i očekivano kada se u obzir uzme kontekst istraživanja-visokoškolski stupanj obrazovanja u kojem je poželjna manja razina neakademskih ciljeva te ciljeva postignuća usmjerenih na druge.

Ako pogledamo međusobne povezanosti ispitivanih varijabli, dob se pokazala kao statistički značajan korelat neakademskih ciljeva i to u pozitivnom smjeru, što je u skladu s dosadašnjim istraživanjima. Lončarić (2010) navodi kako učenici starijih razreda, u odnosu na mlađe kolege, postižu više rezultate na skali ciljeva izvedbe usmjerenih na druge kao i na skali neakademskih ciljeva, a niže rezultate na ljestvici ciljeva učenja usmjerenih na sebe. Lončarić ovakve nalaze tumači u kontekstu promjena sustava vrijednosti i opadanja interesa za školske aktivnosti koje dolaze s pubertetom i ranom adolescencijom. Budući da u dobnoj skupini studenata ne dolazi do sličnih promjena, ovakvi rezultati bi se mogli objasniti pretpostavkom da starijim studentima cilj postaje završiti fakultet, zbog čega više nisu usmjereni na usvajanje znanja i vještina, nego na ostvarivanje cilja završavanja studiranja. U prilog ovoj pretpostavci idu i podaci da je dob negativno povezana i s prosjekom ocjena-dakle studenti više nisu usmjereni na dobivanje dobrih ocjena, nego nužnog polaganja ispita iz pojedinih predmeta. Dob je negativno povezana i s internalnim lokusom kontrole, a takvi nalazi su se već pojavljivali pri ispitivanju odnosa dobi sa stupnjem lokusa kontrole (Brnić, 2002). Kako se pokazalo da je dob negativno povezana i sa zadovoljstvom studijem, moguće objašnjenje je da stariji studenti pri kraju fakulteta počinju pribjegavati uvjerenjima da ostvarenje ciljeva ovisi o vanjskim čimbenicima. Kada se u obzir uzmu svi navedeni nalazi, postoji mogućnost kako su fakultetski programi teži pri kraju studiranja, zbog čega studenti postižu niži prosjek ocjena, pribjegavaju orijentacijama na izvedbu kako bi postigli svoje ciljeve, skloniji su neakademskim ciljevima, eksternalno su orijentirani i manje zadovoljni studijem.

Što se tiče samog odnosa dobi i zadovoljstva studijem kao kriterijskom varijablom, rezultati ovog rada govore kako su stariji studenti manje zadovoljni studijem. Rezultati istraživanja Koludrović i Reić Ercegovac (2013) idu u prilog rezultatima ovog istraživanja, iako je njihovo istraživanje provedeno na osnovnoškolskoj populaciji. Autorice ovakvu pojavu objašnjavaju time da su nastavnici, kao vrlo bitan faktor općeg zadovoljstva školom ili studijem, potencijalno otvoreniji i pristupačniji mlađim učenicima, koji se još uvijek privikavaju na školsko ozračje i okruženje, a ovakva ideja može služiti kao moguće objašnjenje nalaza ovog istraživanja. Drugo potencijalno objašnjenje moglo bi biti u organizaciji našeg obrazovnog sustava koje je usmjereno na učenje da bi se gradivo reproduciralo, umjesto usmjerenosti na učenje i razvijanje kompetencija istraživačkom i problemskom nastavom, što može rezultirati opadanjem interesa za učenje tijekom školovanja (Raboteg-Šarić, Šakić i Brajša-Žganec, 2009).

Ovo objašnjenje dodatno potvrđuju rezultati istraživanja Pavin i sur. (2005) u kojem studenti navode kako u velikoj mjeri ne percipiraju da su stekli potrebne kompetencije za budući rad, te općenito iskazuju vrlo nizak opći stupanj stečenog znanja i vještina.

Osim dobi, zanimljiva demografska varijabla je i prosjek ocjena, za koju su istraživanja višestruko potvrdila da je značajan korelat zadovoljstva studijem, što je dobiveno i u ovom istraživanju. Naime, prosjek ocjena je statistički značajno pozitivno korelirao sa svim varijablama osim neakademskih ciljeva i eksternalnog lokusa kontrole, s kojima je očekivano negativno povezan. Ako bismo to promatrali kroz Lončarićev model (2014) koji razlikuje proaktivni i obrambeni obrazac samoregulacije, tada su ovi nalazi u skladu s teorijom. Jedino što je diskutabilno je pozitivna korelacija prosjeka ocjena s ciljevima izvođenja usmjerenih na druge, koji prema Lončarićevoj teoriji pripadaju obrambenom obrascu samoregulacije i stoje u suprotnosti ciljevima učenja usmjerenih na sebe. Korelacije prosjeka ocjena s ove dvije ciljne orijentacije su slične: ciljevi izvođenja usmjereni na druge tek su nešto manje povezani s prosjekom ocjena od ciljeva učenja usmjerenih na sebe. Pozitivna povezanost prosjeka ocjena i ciljnih orijentacija usmjerenih na znanje je u skladu s rezultatima dosadašnjih istraživanja (Brdar i sur., 2004; Jakšić i Vizek Vidović, 2008).

S druge strane, ovim istraživanjem dobiveni su nalazi i da su studentice i studenti koji su usmjereni ciljevima izvođenja (orijentiranih na druge) akademski uspješniji, a takav nalaz se već pojavio u ranijim istraživanjima (Rupčić i Kolić-Vehovec, 2004; Brdar i sur., 2004), a jedno od objašnjenja se temelji na nalazima Dwecka i Leggetta (1988) da postoje učenici usmjereni na izvedbu koji teže visokim ocjenama zbog čega se angažiraju oko efikasnih strategija učenja. Kada se u obzir uzme i pozitivna povezanost prosjeka ocjena s akademskom samoefikasnošću, koja je također statistički značajno pozitivno povezana s oba oblika ciljnih orijentacija, zaključak je kako postoje studenti orijentirani na izvedbu s visokom percipiranom samoefikasnošću koji pokazuju adaptivne obrazovne ishode (Dweck i Leggett, 1988).

Prva hipoteza ovog istraživanja bila je da će akademska samoefikasnost i zadovoljstvo studijem statistički značajno pozitivno korelirati, što je potvrđeno jer obje varijable akademske samoefikasnosti podjednako visoko statistički značajno koreliraju sa zadovoljstvom studijem, pri čemu samoefikasnost u procesu učenja ima nešto višu korelaciju s kriterijem. Ovakav ishod je sasvim očekivan, jer se osim dobrog prediktora akademskom uspjehu, u nekoliko istraživanja provedenih na sličnu temu, akademska samoefikasnost pokazala i kao vrlo dobar korelat zadovoljstva studijem (Rajčević, 2003).

Druga hipoteza glasila je da će ciljevi učenja usmjereni na sebe statistički značajno pozitivno, a ciljevi izvođenja usmjereni na druge i neakademski ciljevi statistički značajno negativno korelirati sa zadovoljstvom studijem, što je djelomično potvrđeno. Naime, ciljevi učenja usmjereni na sebe statistički su značajno povezani sa zadovoljstvom studijem, čime je prvi dio hipoteze potvrđen. Statistički značajno negativno koreliraju i neakademski ciljevi sa zadovoljstvom studijem, što je također očekivano, i čime je potvrđen i ovaj dio hipoteze. No, neočekivano, nije dobivena statistički značajna povezanost između ciljeva izvođenja orijentiranih na druge sa zadovoljstvom studijem. Navedeni nalazi dijelom se mogu reflektirati u rezultatima nedavno provedenog istraživanja (baziranog na 2x2 modelu ciljnih orijentacija) Krnčević (2016), u kojem je dobiveno da zadovoljstvo studijem statistički značajno pozitivno korelira s pristupajućom ciljnom orijentacijom na učenje, izbjegavajućom ciljnom orijentacijom na učenje i pristupajućom ciljnom orijentacijom na izvedbu, dok negativno korelira s ciljnom orijentacijom na izbjegavanje truda. Kako je u ovom istraživanju korišten ponešto drugačiji model ciljnih orijentacija, može se zaključiti kako je pozitivna povezanost ciljeva usmjerenih na učenje sa zadovoljstvom studijem, kao i negativna povezanost neakademskih ciljeva u skladu s dosadašnjim rezultatima, dok ljestvica ciljeva izvođenja usmjerenih na druge nije u skladu s rezultatima dosadašnjih istraživanja. Ovakvi neočekivani nalazi mogući su zbog činjenice da na fakultetskoj razini obrazovanja ne poistovjećujemo kompeticiju u vidu postizanja uspjeha u odnosu na kolege s vrijednostima fakulteta, odnosno čak i ako se uspoređujemo s drugima i negativno vrednujemo izvedbu, možemo postići zadovoljavajući uspjeh na fakultetu, što neće utjecati na našu percepciju kvalitete profesora i nastavnog programa.

Treća hipoteza ovog istraživanja, da će internalni lokus kontrole, odnosno stupanj proaktivnih uvjerenja o kontroli statistički značajno pozitivno korelirati sa zadovoljstvom studijem, i obrnuto-eksternalni lokus kontrole (obrambena uvjerenja o kontroli) statistički značajno negativno korelirati sa zadovoljstvom studijem, u potpunosti je potvrđena: proaktivna uvjerenja o kontroli pozitivno su povezana sa zadovoljstvom studijem, a obrambena uvjerenja o kontroli negativno. Ovakvi rezultati su u skladu s dosadašnjim istraživanjima, a čak su i visine korelacija sukladne ranijim istraživanjima, i to na nižim razinama obrazovanja (Bubić i Goreta, 2015). Objašnjenje ovakve pojave je u činjenici da osobe koje imaju osjećaj kontrole nad stvarima koje im se događaju u životu shvaćaju da imaju mogućnosti izvršiti zadatke, da mogu dobiti dobre ocjene ukoliko to požele, da im je literatura dostupna ako se dovoljno potrude i slično, dok oni studenti koji smatraju da ostvarenje ciljeva ovisi o vanjskim čimbenicima i koji koriste obrambene obrasce suočavanja

s problemima na koje nailaze i ovisno o tome samoreguliraju ponašanje. Dakle, internalno orijentirani studenti mogu razlučiti svoj (ne)rad i posljedice koje isti nosi, zbog čega će odvojiti svoj uspjeh na studiju od zadovoljstva različitim aspektima studija, dok će eksternalno orijentirani studenti potencijalno okrivljavati profesore za svoje loše ocjene, a kako se pokazalo da je percepcija nastavnika važan faktor u zadovoljstvu studijem (Vranešević i sur., 2007), takvi studenti će u konačnici potencijalno biti i manje zadovoljni studijem općenito.

Posljednja je hipoteza, da će se na temelju određenih motivacijskih i kognitivnih komponenti samoreguliranog učenja uspješno predvidjeti zadovoljstvo studijem, djelomično potvrđena. Najbolji set prediktora je akademska samoefikasnost, pri čemu podljestvica samoefikasnosti u procesu učenja najbolje objašnjava zadovoljstvo studijem. Dobar dio varijance kriterija objašnjava i eksternalni lokus kontrole, koji je drugi po redu najbolji negativan prediktor zadovoljstva studijem. Ova dva prediktora slijede samoefikasnost u postizanju željenih ishoda učenja i internalni lokus kontrole, pri čemu oba navedena prediktora podjednako dobro predviđaju zadovoljstvo studijem. Ovakvi nalazi su očekivani jer se samoefikasnost i ranije pokazala kao vrlo dobar prediktor zadovoljstva studijem, što se objašnjava kroz pretpostavku da se pojedinci s visoko izraženom samoefikasnosti osjećaju kompetentnijima za nošenje s raznim poteškoćama, na probleme gledaju kao na izazove, usmjereni su na visoko akademsko postignuće, a čak i kada se susretnu s neuspjehom, pripisivat će ga nedostatku znanja, a ne niskim kognitivnim sposobnostima (Bandura, 1993). Rajčević (2003) u kontekstu svog istraživanja ovakve nalaze tumači kroz ideju da će samoefikasniji studenti biti sposobniji u postizanju svojih ciljeva, osjećati više kontrole nad sobom i situacijama u kojima se nalaze, zadacima koje moraju riješiti i aktivnostima kojima se bave pa studiranje doživljavaju manje stresnim i zbog toga su njime zadovoljniji. U istraživanju Elsayed i Fattah (2016) također je dobiveno kako su studenti proaktivnih uvjerenja o kontroli zadovoljniji fakultetom, i to nastavnim i administrativnim osobljem. Autori ove nalaze objašnjavaju kako nastavno i administrativno osoblje ima veliku ulogu u dostupnosti materijala i informacija bitnih studentima, a internalno orijentirani studenti uslijed umijeća bolje organizacije i izvedbe smatraju kako mogu vrlo dobro surađivati s osobljem fakulteta, zbog čega su i zadovoljniji studijem.

Iako statistički značajno povezane s kriterijskom varijablom, nijedna varijabla iz seta prediktora ciljnih orijentacija statistički značajno ne pridonosi objašnjenju varijance zadovoljstva studijem.

Razlog ovakvim nalazima vrlo vjerojatno stoji u statistički značajnoj korelaciji varijabli iz seta prediktora ciljeva postignuća s ostalim prediktorima, i to posebice s akademskom samoefikasnosti. Budući da je korelacija između ova dva prediktora statistički značajna, i to obje podljestvice akademske samoefikasnosti sa sve tri podljestvice ciljnih orijentacija, dolazi se do zaključka kako ovi različiti prediktori objašnjavaju isti dio varijance kriterija, zbog čega je jedan set očigledno nepotreban jer ne donosi nikakve nove informacije o kriteriju, a kada se u obzir uzmu veličine β koeficijenata, za pretpostaviti je kako su u ovom slučaju to ciljevi učenja usmjereni na sebe, ciljevi izvedbe usmjereni na druge te neakademski ciljevi.

5.1. Ograničenja istraživanja i praktične implikacije

Iako je većina postavljenih hipoteza potvrđena, sve nalaze ovog istraživanja treba shvatiti s određenim ograničenjima, pri čemu je prvi činitelj koji ograničava mogućnost generalizacije opisanih nalaza ovog istraživanja u uzorku samog istraživanja. Naime, iako sudionici dolaze s različitih fakulteta, područja znanosti i umjetnička područja nisu podjednako zastupljena, zbog čega su se rezultati mogli neravnomjerno raspodjeljivati. Recimo, Pravni fakultet i Ekonomski fakultet ili neki jezični smjer nemaju isti studijski program, način predavanja, dostupnost literature, način provođenja ispita i slično, zbog čega su u slučaju veće zastupljenosti studenata prava u odnosu na one s Ekonomije ili nekog umjetničkog područja, rezultati na Skali zadovoljstva studijem generirani prema većini zastupljenosti pojedinih fakulteta. Zbog navedenog nedostatka, preporučuje se napraviti istraživanje s reprezentativnim uzorkom koje bi uzelo u obzir stvarnu zastupljenost studenata pojedinih studijskih usmjerenja na Sveučilištu u Zagrebu.

Također, uzorak nije ravnomjeran po varijabli spola jer od ukupnog broja studentica i studenata koji su sudjelovali u ovom istraživanju, samo 23.9% muških sudionika. Ovakav uzorak je također mogao utjecati na konačne rezultate jer se na osnovnoškolskoj razini obrazovanja pokazalo kako učenice iskazuju veći stupanj zadovoljstva školom u odnosu na učenike (Raboteg-Šarić i sur., 2009; Koludrović i Reić Ercegovac, 2013). Iako neka istraživanja na visokoškolskoj razini pokazuju da spol nije povezan sa zadovoljstvom studijem (npr. Melnjak, 2016) i dalje su potrebna istraživanja u ovom području.

Jedno od većih ograničenja koje je utjecalo na glavne rezultate i odgovor na temeljni problem ovog istraživanja, je svakako činjenica da varijable iz seta prediktora ciljnih orijentacija visoko koreliraju s akademskom samoefikasnošću, što je logično zbog teorijske pozadine navedenih varijabli i činjenice da oba seta prediktora pripadaju kategoriji motivacijskih faktora samoreguliranog učenja. Budući da akademska samoefikasnost znatno više korelira sa zadovoljstvom studijem, ciljne orijentacije u tom slučaju nisu donijele nikakve nove informacije pri objašnjavanju varijance kriterija te su samim time nekorisne u predviđanju zadovoljstva studijem. Uzevši u obzir nalaze dosadašnjih istraživanja na studentskoj populaciji koji pokazuju da na razini općeg akademskog konteksta pojedini ciljevi postignuća imaju značajan doprinos usvajanju adaptivnih pristupa učenju, te implikacije samih autorica kako bi istraživanja u okviru teorije ciljeva postignuća mogla doprinijeti boljem razumijevanju akademskog razvoja studenata, ali i potencijalno dati smjernice za kreiranje akademskog okruženja koje će poticati adaptivne oblike motivacije za postignućem (Jakšić i Vizek Vidović, 2008), činilo se opravdano provjeriti može li se na temelju ciljeva postignuća predvidjeti zadovoljstvo studijem. Budući da navedena hipoteza nije potvrđena, preporučuje se provođenje istraživanja slične tematike s ciljevima postignuća u kontekstu drugih prediktorskih varijabli.

Unatoč navedenim nedostacima provedenog istraživanja, dobiveni rezultati bitno su doprinijeli razumijevanju čimbenika koji igraju bitnu ulogu u zadovoljstvu studijem, i koji bi se svakako trebali uzeti u obzir prilikom sagledavanja općeg zadovoljstva fakultetima u Republici Hrvatskoj, barem što se tiče Sveučilišta u Zagrebu. Također, činjenica da se istraživanja ove tematike uglavnom provode na osnovnoškolskim i srednjoškolskim razinama obrazovanja polako se mijenja, a rezultati ovog istraživanja pokazuju kako nalazi ranijih istraživanja, na ranijim stupnjevima školovanja, ostaju slični i na višim razinama obrazovanja, zbog čega nalazi ovog istraživanja mogu služiti kao referentni okvir budućim istraživanjima slične tematike.

Nalazi ovog istraživanja mogu služiti i kao praktične implikacije po profesore na fakultetima. Kako se ranije pokazalo da su studenti više zadovoljni programskim aspektom studija nego nastavnim metodama profesora, organizacijom nastave i ispita te kriterijima vrednovanja postignuća (Pavin i sur., 2005) dok istovremeno kvalitetu predavanja i nastavno osoblje navode kao najvažniji kriterij zadovoljstva studijem (Douglas i sur., 2006), a rezultati ovog istraživanja pokazuju osrednje zadovoljstvo studijem, postavlja se pitanje koliko su procjene studenata o zadovoljstvu studijem realistične.

Ovo istraživanje donijelo je nalaze kako akademska samoefikasnost i lokus kontrole imaju značajnu ulogu u percipiranom općem zadovoljstvu studijem.

Činjenica da se na visokoškolskoj razini obrazovanja redovno provode ankete o zadovoljstvu rada profesora i kvaliteti kolegija, što može imati veliki značaj za reputaciju profesora na određenom fakultetu, dovodi do implikacije kako bi se u budućnosti procjene profesora i njihovih predmeta trebale sagledavati u kontekstu proaktivnih odnosno obrambenih obrazaca samoregulacije studenata, pri čemu bi profesori mogli poticati učenike na višu samoefikasnost, promjenu ciljnih orijentacija u smjeru ciljeva učenja usmjerenih na sebe i proaktivnih uvjerenja o kontroli. To se može ostvariti na dva načina: prvenstveno potaknuti studente da razmisle zašto su upisali određeni fakultet i koliko realno ulažu truda u ostvarivanje svojih ciljeva, a zatim i na dimenziji lokusa kontrole-provjeriti koliko su studenti internalno ili eksternalno orijentirani, a koliko su usklađeni zahtjevi kolegija s mogućnošću dobivanja dobre ocjene, tj.jesu li ocjene u skladu sa znanjem studenata. Na ovakve načine može se poticati rad na sebi kod studenata, ali i kod profesora, što eventualno može dovesti do bolje suradnje između studenata i nastavnog osoblja, te samim time većeg zadovoljstva studijem.

6. ZAKLJUČAK

Cilj ovog istraživanja bio je provjeriti može li se na temelju određenih motivacijskih i kognitivnih komponenata samoreguliranog učenja predvidjeti zadovoljstvo studijem kod studenata Sveučilišta u Zagrebu. Odgovor na ovaj problem dalo je ukupno 230 studentica i studenata, a kako bi se odgovorilo na postavljene hipoteze ispitivani su sljedeće komponente samoreguliranog učenja: akademska samoefikasnost (samoefikasnost u procesu učenja i samoefikasnost u postizanju željenih ishoda učenja), ciljevi postignuća (ciljevi učenja usmjereni na sebe, ciljevi izvođenja usmjereni na druge te neakademski ciljevi) i lokus kontrole (proaktivna uvjerenja o kontroli i obrambena uvjerenja o kontroli).

Rezultati provedenih statističkih postupaka u cilju provjere postavljenih hipoteza donijeli su sljedeće nalaze:

1. Akademska samoefikasnost studenata statistički je značajno pozitivno povezana sa zadovoljstvom studijem.
2.
    a. Ciljevi učenja usmjereni na sebe statistički su značajno pozitivno povezani sa zadovoljstvom studijem.
    b. Ciljevi izvođenja usmjereni na druge nisu povezani sa zadovoljstvom studijem.
    c. Neakademski ciljevi statistički su značajno negativno povezani sa zadovoljstvom studijem.
3. Proaktivna uvjerenja o kontroli studenata statistički su značajno pozitivno povezana sa zadovoljstvom studijem, a obrambena uvjerenja o kontroli su statistički značajno negativno povezana sa zadovoljstvom studijem.
4. Akademska samoefikasnost i proaktivna uvjerenja o kontroli statistički značajno pozitivno doprinose predviđanju zadovoljstva studijem, obrambena uvjerenja o kontroli statistički značajno negativno predviđaju zadovoljstvo studijem, dok se ciljevi postignuća nisu pokazali kao valjan prediktor zadovoljstva studijem. Na temelju sva tri seta prediktora može se objasniti 34% varijance zadovoljstva studijem.

7. LITERATURA

Ames, C., i Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology, 80*(3), 260 – 267.

Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, Structures, and Student Motivation. *Journal of Educational Psychology, 84*(3), 261 – 271.

Atkinson, J. W. (1964). *An introduction to motivation*. Princeton, N. J.: Van Nostrand.

Bagozzi, R. P. (1992). The Self – Regulation of Attitudes, Intentions, and Behaviour. *Social Psychology Quarterly, 55*, 178 – 204.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 84*, 191 – 215.

Bandura, A. (1986). From thought to action: Mechanisms of personal agency. *New Zealand Journal of Psychology, 15*(1), 1 – 17.

Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes, 50*, 248 – 287.

Bandura, A. (1993). Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning. *Educational Psychologist, 28*(2), 117 – 148.

Bar-Tal, D. i Bar-Zohar, Y. (1977). The Relationship between Perception of Locus of Control and Academic Achievement. *Contemporary educational psychology, 2*, 181 – 199.

Bezinović, P., Pokrajac-Bulian, A., Smojver-Ažić, S., Živčić-Bećirević, I. (1998). Struktura i zastupljenost dominantnih psiholoških problema u studentskoj populaciji. *Društvena istraživanja, 7*, 525—541.

Bong, M. i Skaalvik, E. M. (2003). Academic Self-Concept and Self-Efficacy: How Different Are They Really? *Educational Psychology Review, 15*(1), 1 – 40.

Brdar, I., Rijavec, M. i Lončarić, D. (2004). Goal orientations, coping with school failure and school achievement. *European Journal of Psychology of Education, 21*(1), 53 – 70.

Brnić, P. (2002). *Odnos maskulinosti, femininosti te nekih sociodemografskih varijabli sa lokusom kontrole*. Neobjavljeni diplomski rad. Zagreb: Filozofski fakultet.

Bubić, A. i Goreta, I. (2015). Akademske i socijalne odrednice općeg zadovoljstva školom. *Psihologijske teme, 24*(3), 473 – 493.

Douglas, J., Douglas, A. i Barnes, B. (2006). Measuring student satisfaction at a UK university. *Quality Assurance in Education , 14*(3), 251 – 267.

Državni zavod za statistiku (2017). *Statistički ljetopis 2017*. Zagreb: Državni zavod za statistiku.

Dweck, C. S. i Leggett, E. L. (1988). A Social-Cognitive Approach to Motivation and Personality. *Psychological Review, 95*(2), 256 – 273.

Đukić, S., Radusinović, D. i Vukčević, M. (2012). Koncept akademske samoefikasnosti i veza sa školskim postignućem. *Godišnjak za psihologiju, 9*(11), 115-128.

Elliot, A. J. i Harackiewicz, J. M. (1996). Approach and Avoidance Achievement Goals and Intrinsic Motivation: A Mediational Analysis. *Journal of Personality and Social Psychology, 70*(3), 461 – 475.

Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2 × 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology, 80*(3), 501 – 519.

Elsayed, M. i Fattah, A. (2016). Academic Satisfaction and Its Relationship to Internal Locus of Control among Students of Najran University. *Research on Humanities and Social Sciences, 6*(4), 1 – 5.

Fattah, E. M. A. (2016). Academic Satisfaction and Its Relationship to Internal Locus of Control among Students of Najran University. *Research on Humanities and Social Sciences, 6*(4), 1 – 5.

Garriott, P.O., Hudyma, A., Keene, C. i Santiago, D. (2015). Social cognitive predictors of first- and non-first-generation college students' academic and life satisfaction. *Journal of Counseling Psychology, 62*(2), 253–263.

Gravetter, F. i Wallnau, L. (2014). *Essentials of Statistics for the Behavioral Sciences*. Belmont, CA: Wadsworth.

Jakšić, M. i Vizek Vidović, V. (2008). Ciljevi postignuća, percepcija kompetentnosti, spol i strategije učenja u općem akademskom kontekstu. *Suvremena psihologija, 11*(1), 7 – 24.

Jansen, T. i Carton, J. S. (1999). The Effects of Locus of Control and Task Difficulty on Procrastination. *The Journal of Genetic Psychology, 160*(4), 436 – 442.

Kesić, T. i Previšić, J. (1998), Motivi upisa i zadovoljstvo nastavnim programom studenata ekonomskih i elektrotehničkih fakulteta u Hrvatskoj. *Društvena istraživanja, 7(4—5)*, 36—37.

Koludrović, M. i Reić Ercegovac, I. (2013). Uloga razredno – nastavnog ozračja u objašnjenju ciljnih orijentacija učenika. *Društvena Istraživanja*, *23*(2), 283 – 302.

Krnčević, L. (2016). *Odnos ciljeva učenja, strategija regulacije emocija i nekih konstrukata pozitivne orijentacije*. Neobjavljeni završni rad. Zadar: Sveučilište u Zadru.

Lennon, J. M. (2010). Self-Efficacy. U J.A. Rosen, E.J. Glennie, B. W. Dalton, J. M Lennon i R. N. Bozick (ur.), *Noncognitive Skills in the Classroom: New Perspectives on Educational Research* (str. 91 – 110). Durham, NC: RTI Press.

Locke, E. A. i Latham, G. P. (2002). Building a Practically Useful Theory of Goal Setting and Task Motivation. *American Psychologist, 57*, 705–717.

Lončarić, D. (2008). Uloga samoreguliranog učenja u održivom razvoju obrazovanja. U V. Uzelac i L. Vujičić (ur.), *Cjeloživotno učenje za održivi razvoj* (str. 191 – 196). Rijeka: Učiteljski fakultet.

Lončarić, D. (2010). Spol i dob kao odrednice samoreguliranog učenja za cjeloživotno obrazovanje. U R. Bacalja (ur.), *Zbornik radova s međunarodnog znanstveno-stručnog skupa Perspektive cjeloživotnog obrazovanja učitelja i odgojitelja* (str. 104 – 118). Zadar: Sveučilište u Zadru.

Lončarić, D. (2011). To Flourish, Arm or Fade Away? Proactive, Defensive and Depressive Patterns of Self-Regulated Learning. U I. Brdar (ur.), *The Human Pursuit of Well-Being* (str. 175 – 189). London: Springer.

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

Luszczynska, A., Scholz, U., i Schwarzer, R. (2005). The general self-efficacy scale: Multicultural validation studies. The *Journal of Psychology, 139,* 439 – 457.

Melnjak, M. (2016). *Percepcija pravednosti na studiju, zadovoljstvo studijem i akademski optimizam.* Neobjavljeni diplomski rad. Rijeka: Filozofski fakultet.

Palekčić, M., Radeka, I., Petani, R. (2005), Motivacija za studij i zadovoljstvo studijem. U V. Rosić (ur.), *Stanje i perspektive obrazovanja nastavnika: zbornik radova* (str. 69—73). Rijeka: Graftrade: Filozofski fakultet u Rijeci, Odsjek za pedagogiju.

Pavin, T., Rijavec, M., i Miljević-Riđički, R. (2005). Percepcija kvalitete učiteljskog i nastavničkog obrazovanja i nekih aspekata učiteljske i nastavničke profesije iz perspektive studenata Učiteljske akademije, visokih učiteljskih škola te nastavničkih fakulteta. U V. Vizek-Vidović (ur.), *Cjeloživotno obrazovanje učitelja i nastavnika: višestruke perspektive* (str. 161 – 173). Zagreb: Institut za društvena istraživanja.

Perry, R.P., Hladkyj, S., Pekrun R.H. i Pelletier, S.T. (2001). Academic control and action control in the achievement of college students: A longitudinal field study. *Journal of Educational Psychology, 93*, 776 – 789.

Pintrich, P. R. (2003). A Motivational Science Perspective on the Role of Student Motivation in Learning and Teaching Contexts. *Journal of Educational Psychology 95*(4), 667–686.

Raboteg-Šarić, Z., Šakić, M. i Brajša-Žganec, A. (2009). Kvaliteta života u osnovnoj školi: povezanost sa školskim uspjehom, motivacijom i ponašanjem učenika. *Društvena istraživanja, 18*(4-5), 697–716.

Rajčević, A. (2003). *Prilog ispitivanju nekih odrednica i ishoda proaktivnog suočavanja*. Neobjavljeni diplomski rad. Zagreb: Filozofski fakultet.

Reić Ercegovac, I. i Jukić, T. (2008). Zadovoljstvo studijem i motivi upisa na studij. *Napredak, 149*(3), 283—295.

Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs: General and Applied*, *80*(1), 1–28.

Rupčić, I. i Kolić-Vehovec, S. (2004). Ciljna orijentacija, samohendikepiranje i samoefikasnost srednjoškolaca. *Psihologijske teme* (13), 105 – 117.

Steel, P. (2007). The Nature of Procrastination: A Meta-Analytic and Theoretical Review of Quintessential Self-Regulatory Failure. *Psychological Bulletin, 133*(1), 65 – 94.

Vranešević, T., Mandić, M. i Horvat, S. (2007). Istraživanje činitelja zadovoljstva studenata. *Poslovna izvrsnost Zagreb, 1*(1), 83 – 93.

Wince, M. H., i Borden, V. M. H. (1995). *When does student satisfaction matter?* Massachusetts: Association for Institutional Research.

Zimmerman, B. J. (1989). A Social Cognitive View of Self-Regulated Academic Learning. *Journal of Educational Psychology, 81*(3), 329 – 339.