



doi:10.5559/di.23.4.07

ISPITIVANJE ODNOSA PERCEPCIJE KVALITETE KOLEGIJA, NEKIH ASPEKATA MOTIVACIJE TE STUDENTSKOGA DOSTIGNUĆA I ZADOVOLJSTVA

Luka MARINOVIĆ
Sveučilište u Zadru, Zadar

UDK: 378.015.3
Izvorni znanstveni rad

Primljeno: 12. 6. 2013.

Cilj ovoga istraživanja bio je ispitati odnose između nekih općih aspekata studiranja, studentskoga doživljaja kvalitete poučavanja, nekih motivacijskih vjerovanja te studentskoga dostignuća i zadovoljstva te utvrditi zasebne doprinose pojedinih grupa prediktora u objašnjavanju studentskoga dostignuća i zadovoljstva. Brojni autori sugeriraju da studentske percepcije akademskoga konteksta imaju ključnu ulogu u oblikovanju studentskog učenja, jer na temelju njih studenti formiraju motivacijska vjerovanja koja određuju načine učenja i vode prema ishodima učenja. U ispitivanju je sudjelovao 267 studenata, koji su uz opće podatke o studiranju procjenjivali i svoj doživljaj kvalitete kolegija, neke motivacijske aspekte i zadovoljstvo kolegijem. Rezultati su pokazali da je uspjeh studenata blisko povezan s gotovo svim motivacijskim vjerovanjima i sa svim faktorima percepcije kvalitete poučavanja. Hijerarhijskim višestrukim regresijskim analizama utvrđeno je da sve grupe varijabli značajno pridonose objašnjavanju studentskoga dostignuća i zadovoljstva. Ovi nalazi sugeriraju da su percepcije kvalitete kolegija, kao i neka motivacijska vjerovanja, važni prediktori studentskih ishoda učenja.

Ključne riječi: studentsko učenje, motivacija, obrazovanje, percepcija kvalitete poučavanja, doživljaj studiranja



Luka Marinović, Odjel za psihologiju, Sveučilište u Zadru, Obala Kralja Petra Krešimira IV. br. 2, 23 000 Zadar, Hrvatska.
E-mail: lumarinov@unizd.hr

UVOD

"Učenje se ne događa u vakuumu" (Zeegers, 2001, str. 115). Ono ovisi o načinu na koji student percipira okolinu u kojoj uči. Kada student uđe u novu situaciju učenja, on stvara percepcije koje utječu na odabir njegova načina učenja (Prosser i Trigwell, 2010; Ramsden, 2004; Biggs i Tang, 2007). Budući da je svaka situacija učenja različita, opravdano je pretpostaviti da će isti studenti učiti različito u različitim situacijama. Međutim, budući da se i studenti međusobno razlikuju s obzirom na svoja ranija iskustva učenja, opravdano je pretpostaviti i to da će isti obrazovni kontekst biti procijenjen različito od različitih studenata. Studenti se, dakle, prilagođavaju percipiranim zahtjevima situacije i pri tome čine ono što će im, prema njihovim očekivanjima, donijeti nagradu u sistemu obrazovanja (Ramsden, 2004). Koliko se god navedene pretpostavke činile logičnima, one su relativna novost u istraživanjima učenja, jer su klasični istraživači najčešće ispitivali zasebno individualne, odnosno situacijske, aspekte procesa učenja te su odgovornost za neuspjeh često potpuno pripisivali učeniku (Entwistle, 2005).

Istraživači studentskog učenja prilaze problemu s druge strane. Smatraju da su u dosadašnjim istraživanjima neopravdano ignorirani subjektivni faktori, kao što su studentske percepcije okoline, te se usmjeravaju upravo na prostor interakcije između pojedinca i okoline, odnosno studenta i akademskoga konteksta (Entwistle i Ramsden, 1983; Ramsden, 2004; Biggs i Tang, 2007; Prosser i Trigwell, 2010; Ramsden, 1991). Kako bi naglasili važnost interakcije studentskih i kontekstualnih faktora u oblikovanju studentskog učenja, razvijaju novi istraživački konstrukt koji nazivaju kontekst poučavanja/učenja ili T/L kontekst (eng. *Teaching/Learning Context*) (Entwistle, 2003; Struyven, Dochy, Janssens i Gielen, 2006). U individualne faktore ulaze ranija iskustva i navike učenja, namjere, koncepcije učenja, motivacija, dok u kontekstualne faktore ulaze način procjene znanja, očekivanja procjene, kvaliteta poučavanja i utjecaj discipline koju student studira (Struyven i sur., 2006; Biggs i Tang, 2007). Pri tome valja imati na umu da objektivna okolina sama po sebi nema izravan utjecaj na studentsko učenje, nego djeluje posredno i to upravo preko studentskih percepcija te iste okoline (Trigwell i Prosser, 1991; Struyven i sur., 2006). Tako se može i definirati kvalitetna T/L okolina kao ona u kojoj uspješni studenti percipiraju da "... nastavnik daje adekvatne i korisne povratne informacije, postavlja jasne ciljeve i kriterije procjene znanja kao i jasna očekivanja od studenta; demonstrira važnost kolegija, pokušava ga učiniti zanimljivim, kreira prilike za diskusiju sa studentima, dobro objašnjava stvari, trudi se razumjeti poteškoće studenta te mu daje izbor da odluči što će i koliko učiti" (Struyven i sur., 2006, str. 281).

Prva istraživanja ovakva tipa provodili su još osamdesetih godina prošloga stoljeća Entwistle i Ramsden (1983). Utvrdili su da je percepcija opterećenja povezana s površnim učenjem, odnosno orijentacijom prema reprodukciji, dok su visoki rezultati na intrinzičnoj motivaciji i učenje uz upotrebu dokaza bili povezani s visokim rezultatima na faktoru pozitivne evaluacije (dobro poučavanje, otvorenost prema studentima, sloboda pri učenju). Parsons je (1988) u istraživanju na južnoafričkim studentima utvrdio da postoji značajna korelacija između percepcije zahtjevnosti kolegija i orijentacije prema reprodukciji, kao i između pozitivnih stavova prema učenju i pozitivne evaluacije nastavnoga procesa. Ramsden je (1991) pronašao da studenti koji površno pristupaju učenju ujedno i percipiraju kvalitetu poučavanja lošijom, ciljeve i standarde kolegija nejasnijima, radno opterećenje većim te način procjene znanja lošijim u usporedbi s manje površnim studentima. Pronašao je i pozitivan odnos između zadovoljstva studijem i percepcije kvalitete poučavanja, što je u skladu s drugim istraživanjima (Nausheen i Richardson, 2010; Wilson, Lizzio i Ramsden, 1997; Trigwell i Prosser, 1991; Jansen, van der Meer i Fokkens-Bruinsma, 2013).

Trigwell i Prosser (1991) proširili su fokus pažnje na odnos između percipirane kvalitete poučavanja i dostignuća studenta. Utvrdili su značajnu pozitivnu korelaciju između percepcije kvalitete poučavanja i uspjeha studenata. Oni studenti koji su percipirali kontekst kvalitetnijim postizali su i bolji akademski uspjeh. Slično su utvrdili Diseth (2007), Diseth, Pallesen, Hovland i Larsen (2006) te Richardson (2003). Navedena istraživanja upućuju na zaključak da se razlike u percepciji kvalitete poučavanja mogu mjeriti i da imaju važnu ulogu u oblikovanju studentskog učenja (Ramsden, 1991).

Neka ispitivanja nisu, međutim, potvrdila navedene pretpostavke. Nausheen i Richardson (2010) nisu uspjeli pronaći značajne korelacije u ispitivanju provedenom na uzorku post-diplomaca Punjabskog sveučilišta u Pakistanu. Moguće objašnjenje vide u poslijediplomskoj obrazovnoj razini, gdje doživljaj kvalitete obrazovnoga konteksta možda ne utječe izravno na akademski uspjeh.

Osim percepcije kvalitete poučavanja, istraživači izdvajaju i motivaciju kao ključan faktor u objašnjavanju akademskog uspjeha. Danas se većina istraživača slaže da je to jedan od najvažnijih aspekata studentskog učenja te izdvajaju nekoliko ključnih motivacijskih aspekata: razina percipirane samoučinkovitosti, intrinzična i ekstrinzična motivacija, percepcija važnosti kolegija te ispitna anksioznost (Biggs i Tang, 2007; Entwistle, 2003; Nasheen i Richardson, 2010). Ovi aspekti zapravo odgovaraju Pintrichevoj i DeGrootovoj (1990) konceptualizaciji akademske motivacije, koja se sastoji od tri kompo-

nente. Prva je komponenta očekivanja, koja odgovara na pitanje "Mogu li ja to učiniti? Mogu li riješiti taj zadatak?" (Pintrich i DeGroot, 1990). Najpoznatija konceptualizacija ove komponente jest Bandurin (1997) konstrukt percipirane samoučinkovitosti, koji se odnosi na vjerovanje koje ljudi imaju o svojim sposobnostima i kapacitetima da uspješno riješe specifične zadatke (Bandura, 1997). Pintrich (1999) smatra da je samoučinkovitost jedan od ključnih regulacijskih faktora koji vodi prema stjecanju kompetencije. Ovaj se proces događa tako da vjerovanja o samoučinkovitosti utječu na kogniciju, motivaciju, emocije i na kraju na ponašanje studenta (Prat-Sala i Redford, 2010). Tako će studenti s povećanom razinom samoučinkovitosti imati pozitivniju percepciju cijeloga edukacijskog konteksta, veću razinu unutarnje motivacije, bit će uporniji te će pokazati manju razinu ispitne anksioznosti (Bandura, 1997; Pintrich i DeGroot, 1990; Biggs i Tang, 2007). Prat-Sala i Redford (2010) utvrdili su značajne korelacije između percipirane samoučinkovitosti kod akademskoga čitanja i pisanja te pristupa učenju. Studenti s većom razinom samoučinkovitosti u čitanju i pisanju češće su dubinski pristupali učenju gradiva. Richardson je (2007) također utvrdio da varijacije u studentskim motivima i stavovima vode prema varijacijama u kvaliteti učenja.

Drugu motivacijsku komponentu, prema Pintrichu i DeGrootu (1990), čini vrijednost zadatka, a odnosi se na studentov interes za zadatak, kao i njegovo vjerovanje o vrijednosti toga zadatka. Ova komponenta odgovara na pitanje: *Zašto to činim?* Pintrich, Smith, Garcia i MacKeachie (1991) operacionalizirali su ovu komponentu kroz tri podskale MLSQ upitnika: percipirana vrijednost zadatka te intrinzična i ekstrinzična ciljna orijentacija. Brojni autori navode da će studenti s višom razinom intrinzične motivacije i percepcijom veće vrijednosti zadatka učiti s više razumijevanja (Biggs i Tang, 2007), rabiti više metakognitivnih i kognitivnih strategija te će ulagati više truda u odnosu na one s ekstrinzičnom ciljnom orijentacijom i percepcijom niže vrijednosti zadatka (Pintrich i DeGroot, 1990). Nausheen i Richardson (2010) utvrdili su da gotovo sve motivacijske varijable značajno koreliraju s percepcijom kvalitete kolegija, što implicira da su "pozitivna motivacijska vjerovanja povezana s pozitivnim doživljajima studija" (str. 510). U istom su istraživanju Nausheen i Richardson (2010) pronašli i značajnu vezu između dostignuća i samoučinkovitosti u učenju i izvedbi.

Kao treću motivacijsku komponentu Pintrich i DeGroot (1990) navode emocionalne reakcije na zadatak. Iako ova komponenta ima brojne manifestacije, većina istraživača navodi ispitnu anksioznost (Biggs i Tang, 2007; Maron i Saljo, 2005; Ramsden, 2005). Ramsden (2005) smatra da anksioznost utje-

če na kvalitetu učenja i dostignuće upravo preko percepcije obrazovnoga konteksta. Ako studenti percipiraju da je procjena znanja stresna (bez obzira na to je li prijetnja objektivna ili ne), vjerojatno će razviti mehanički, površni pristup učenju. Marton i Saljo (2005) također naglašavaju da su uz povećanu anksioznost studenti manje usmjereni prema samom sadržaju učenja. Po njihovu mišljenju, intrinzična motivacija i manja razina ispitne anksioznosti povezane su s kvalitetnijim učenjem, dok veća razina anksioznosti i ekstrinzična motivacija koreliraju s površnim učenjem. Nausheen i Richardson (2010) potvrdili su ove hipoteze. Anksioznost je bila u negativnoj korelaciji s procjenom kvalitete poučavanja i s uspjehom, ali u pozitivnoj vezi s procjenom zahtjevnosti kolegija. Ovo je također u skladu s rezultatima ranijih istraživanja (Watson, Mccorley, Foxcroft i Watson, 2004; Entwistle i Ramsden, 1983; Franson, 1977).

Sve navedeno pokazuje da razni autori imaju vrlo slične pretpostavke o utjecajima motivacijskih komponenata na kvalitetu studentskog učenja. Iako postoji velik broj istraživanja u kojima su utvrđene bliske veze motivacijskih vjerovanja i akademskog uspjeha (prema Pintrich i De Groot, 1990; Pintrich, 2003), nema mnogo istraživanja u kojima je ispitivano kako motivacijska vjerovanja i percipirana kvaliteta poučavanja pridonose objašnjavanju studentskoga dostignuća.

U sažetku se može reći da rezultati navedenih istraživanja sugeriraju da nekoliko skupina faktora utječe na kvalitetu studentskog učenja, dostignuće i zadovoljstvo. To su ranija iskustva učenja koja student donosi sa sobom u novu situaciju učenja, zatim studentske percepcije kvalitete obrazovne okoline te motivacijska vjerovanja. Većina je opisanih istraživanja provedena na razini cjelokupnoga studija. Iako su ovakva istraživanja rezultirala mnogim otkrićima, njihova slabost leži u tome što ovakva procedura zahtijeva od studenta da donese jednu prosječnu procjenu za sve kolegije i nastavnike na matičnom studiju. Budući da se unutar neke studijske grupe mogu pojavljivati nastavnici i kolegiji različite kvalitete, zadatak studenta nije nimalo jednostavan te se sastoji od toga da svoja različita iskustva uprosječi i prijavi opću ocjenu za generalni studij, što može sadržavati značajnu pogrešku. Pogreška bi se mogla izbjeći kada bi studenti procjenjivali kvalitetu specifičnoga kolegija. Na taj bi način procjena kvalitete bila neposrednija, a pogreška procjene manja, jer bi student procjenjivao izravno iskustvo specifične i neposredne okoline.

Cilj ovoga istraživanja bio je ispitati u kakvoj su vezi: a) *u-lazne varijable* koje ispitanik donosi u novu situaciju učenja, kao što su prosječan uspjeh na studiju, osjećaj opće akademske samoučinkovitosti na studiju i opće zadovoljstvo studijem, b) *procesne varijable* koje se pojavljuju u specifičnom kontekstu

poučavanja, kao što su percepcije kvalitete kolegija i motivacijska vjerovanja vezana uz specifičan kolegij, te c) *izlazne varijable*, odnosno studentsko dostignuće i zadovoljstvo.

Istražit će se i pojedinačni relativni doprinosi navedenih grupa varijabli u objašnjavanju studentskoga dostignuća i zadovoljstva kolegijem, odnosno koliko ulazne i motivacijske varijable te aspekti doživljaja kolegija pridonose objašnjavanju varijance studentskoga dostignuća i zadovoljstva.

METODA

Ispitanici

U istraživanju je sudjelovalo 267 studenata prve godine raznih diplomskih studija Sveučilišta u Zadru. Uzorak je sastavljen od dvije generacije studenata ($N_{(Gen1)} = 135$; $N_{(Gen2)} = 132$), a veći broj studentica ($N = 209$) odražava realnu rodnu raspodjelu studenata Sveučilišta u Zadru. Studenti su bili u dobi od 21 do 28 godina ($M = 22,94$; $sd = 1,14$).

Varijable i instrumenti

Ulazne varijable

Opće zadovoljstvo studijem. Studenti su na pitanje "Koliko ste zadovoljni dosadašnjim tijekom studija?" trebali odgovoriti na skali od 1 (potpuno sam nezadovoljan) do 5 (potpuno sam zadovoljan).

Prosječni uspjeh na preddiplomskom studiju. Studenti su trebali izvijestiti o postignutom prosječnom uspjehu na preddiplomskom studiju izraženom na standardnoj skali ocjena od 2 (dovoljan) do 5 (izvrstan).

Opći osjećaj samoučinkovitosti na studiju. Studenti su trebali procijeniti svoj osjećaj samoučinkovitosti na skali od 0 (*siguran sam da ne mogu uspjeti na ovom studiju*) do 100 (*siguran sam da mogu uspjeti na ovom studiju*).

Procesne varijable i instrumenti

Studentske percepcije kvalitete poučavanja bile su procjenjivane pomoću Upitnika doživljaja učenja i poučavanja, ETLQ (eng. *Experiences for Teaching and Learning Questionnaire*, Entwistle, McCune i Hounsell, 2003). Upitnik se sastoji od 40 tvrdnji koje obuhvaćaju razne aspekte obrazovnoga konteksta, a studenti trebaju procijeniti koliko se slažu sa svakom tvrdnjom na skali od 1 (uopće se ne slažem) do 5 (potpuno se slažem). Detaljnu validaciju upitnika proveli su Parpala, Lindblom-Ylänne, Komulainen i Entwistle (2013) te su faktorskim analizama utvrdili postojanje 6 faktora: 1. Poučavanje za razumijevanje; 2. Interes i važnost; 3. Usklađenost; 4. Entuzijizam i podrška nastavnika; 5. Konstruktivni *feedback*; 6. Studentska podrška.

Studentska procjena zahtjevnosti kolegija – preuzeta je također iz ETLQ upitnika (Entwistle, McCune i Hounsell, 2003). Sastoji se od 10 tvrdnji kojima se opisuju zahtjevi kolegija (razina potrebnoga predznanja, tempo predavanja, kompleksnost ideja koje je trebalo naučiti, vještine i tehničke procedure, količina posla, suradnja s drugima, organizacija učenja, samostalno pronalaženje informacija, potrebne vještine koje je student trebao poznavati, količina samostalnoga posla, zahtjevi za suradnjom s drugima). Studenti su na skali od 1 (uopće se ne slažem) do 5 (potpuno se slažem) trebali procijeniti svaku tvrdnju.

Motivacijska vjerovanja – uzete su pojedine podskale preuzete iz Upitnika motiva i strategija učenja (eng. *Motivated Learning and Strategies Questionnaire*, Pintrich, Smith, Gracia i MacKeachie, 1991). MLSQ upitnik smatra se jednim od najboljih i najčešćih upitnika za mjerenje učeničke motivacije. Preveden je na više od 20 jezika te je prošao kroz formalnu procjenu valjanosti i pouzdanosti na tri svjetska jezika (Duncan i McKeachie, 2005). Mnoga istraživanja potvrđuju valjanost i pouzdanost MLSQ podskala (Pintrich i sur., 1991), a pojedine su skale ovog upitnika upotrijebljene i u našim istraživanjima (Šimić Šašić, 2008; Mujagić, 2008; Burić, 2010). U ovom istraživanju uzete su sljedeće podskale motivacijskih vjerovanja: 1. Samoučinkovitost u učenju i izvedbi; 2. Ispitna anksioznost; 3. Percepcija vrijednosti kolegija; 4. Internalna ciljna orijentacija; 5. Eksternalna ciljna orijentacija.

Izlazne varijable

Dostignuće studenta – Uspjeh na ispitu znanja iz ispitivanoga kolegija izražen u bodovima od 0 do 100

Zadovoljstvo kolegijem – procjenjivano je općom tvrdnjom: *Sve u svemu zadovoljan sam kvalitetom ovoga kolegija*. Zadatak ispitanika bio je da na skali od 1 (uopće se ne slažem) do 5 (potpuno se slažem) izrazi svoje slaganje s tvrdnjom.

Postupak

Ispitivanje se provodilo grupno, i to u tri navrata: na početku akademske godine, pri kraju akademske godine prije ispitnog roka te nakon ispita. U početnoj fazi prikupljene su tzv. ulazne varijable, odnosno opće zadovoljstvo studijem, prosječni uspjeh na studiju kao i procjena opće akademske samoučinkovitosti. Drugi dio istraživanja bio je usmjeren na procesne varijable, a provodio se potkraj akademske godine, prije ispita. Tada su ispitanici trebali procijeniti motivacijske aspekte vezane uz kolegij kao i doživljaj kvalitete poučavanja i zahtjevnosti kolegija. Provedba ove faze trajala je oko 30 minuta. U trećoj fazi prikupljeni su podaci o izlaznim varijablama, odnosno o dostignuću i zadovoljstvu studenta.

Statističke analize podataka

Za utvrđivanje psihometrijskih karakteristika instrumenata primijenjene su faktorske analize i analize pouzdanosti (Cronbachov α -koeficijent). Izračunani su i Pearsonovi koeficijenti korelacija, kako bi se utvrdili odnosi među ispitivanim varijablama. Kako bi se odgovorilo na središnje pitanje istraživanja, odnosno kako bi se izračunali zasebni relativni doprinosi prediktora u objašnjavanju varijance dostignuća i zadovoljstva kolegijem, primijenjene su višestruke hijerarhijske regresijske analize.

OBRADBA REZULTATA

Prije glavnog istraživanja provjerene su psihometrijske osobine upotrijebljenih instrumenata.

Upitnik doživljaja učenja i poučavanja (ETLQ)

Budući da je u prijašnjim istraživanjima utvrđena faktorska struktura od 6 faktora (Parpala i sur., 2013), provedena je faktorska analiza ograničena na 6 faktora (metoda zajedničkih faktora uz kosokutnu rotaciju). Dobiveno rješenje gotovo potpuno odgovara pretpostavljenoj strukturi, osim što dvije čestice nisu pokazale zadovoljavajuća faktorska zasićenja (5. Mogli smo sami odabrati aspekte gradiva na koje se najviše želimo usmjeriti; 20. Internetske stranice koje su sadržavale informacije o kolegiju pomogle su mi da bolje razumijem gradivo), pa nisu uključene u daljnje analize. Faktori ukupno objašnjavaju 57,96% varijance, a u Tablici 1 naveden je postotak objašnjene varijance svakoga pojedinog faktora kao i pokazatelji pouzdanosti.

● **TABLICA 1**
Postotak objašnjene varijance, raspon zasićenja pripadajućih čestica te Cronbachovi α -koeficijenti pouzdanosti ETLQ podskala

ETLQ podskale (broj čestica)	Objašnjena varijanca (%)	Raspon zasićenja čestica	Cronbachov α -koeficijent
Poučavanje za razumijevanje (8)	26,38	0,32-0,73	0,90
Interes i važnost (4)	9,12	0,34-0,58	0,82
Usklađenost gradiva, poučavanja i ispita (10)	7,22	0,35-0,82	0,82
Entuzijizam i podrška nastavnika (4)	6,11	0,31-0,79	0,77
Konstruktivni <i>feedback</i> (8)	5,12	0,35-0,78	0,84
Studentska podrška (4)	4,01	0,42-0,64	0,74

Skala za procjenu zahtjevnosti studija

Faktorskom analizom (metoda zajedničkih faktora uz Kaiser-Guttmanov kriterij veći od 1 te pregledom grafičkoga prikaza karakterističnih korijena (*scree test*)) utvrđen je generalni faktor percepcije zahtjevnosti koji obuhvaća sve čestice skale, što odgovara originalu. Ovaj faktor objašnjava 31,30% ukupne varijance, a raspon saturacija čestica kreće se od 0,353 do 0,712. Cronbachov α -koeficijent pouzdanosti iznosi 0,80.

● **TABLICA 2**
Postotak objašnjene
varijance, rasponi
zasićenja pripadajućih
čestica te pripadajuće
Cronbachove α -vrijed-
nosti MLSQ podskala

Motivacijske skale

Zajedničkom faktorskom analizom ograničenom na 5 faktora (metoda zajedničkih faktora uz kosokutnu rotaciju faktora) dobivena je očekivana faktorska struktura od 5 faktora. Sve su se čestice raspodijelile prema očekivanju, osim čestice 6. (*Očekujem da ću biti uspješan u ovom kolegiju*), koja je osim na očekivanom faktoru pokazala zasićenje (0,36) i na faktoru percepcije vrijednosti kolegija. U Tablici 2 prikazani su postoci objašnjene varijance, raspon zasićenja čestica kao i utvrđeni pokazatelji pouzdanosti.

MLSQ podskale (broj čestica)	Objašnjena varijanca (%)	Raspon zasićenja čestica	Cronbachov α -koeficijent
Samoučinkovitost u učenju i izvedbi (8)	10,58	0,38-0,90	0,93
Ispitna anksioznost (5)	13,21	0,45-0,88	0,83
Percepcija vrijednosti kolegija (6)	32,34	0,80-0,92	0,92
Internalna ciljna orijentacija (4)	4,98	0,57-0,80	0,82
Eksternalna ciljna orijentacija (4)	5,13	0,68-0,85	0,84

● **TABLICA 3**
Prikaz deskriptivnih
pokazatelja svih
ispitivanih varijabli

Pregledom deskriptivnih pokazatelja iz Tablice 3 vidi se da studenti generalno imaju pozitivno mišljenje o ispitivanom kolegiju, smatraju ga važnim i internalno su motivirani za svladavanje njegova sadržaja. Također procjenjuju da se mogu nositi sa zahtjevima kolegija, u prosjeku uspješno rješavaju oko 78% ispita te su generalno zadovoljni kolegijem.

Varijable (min-max)	M	sd	Min	Max
Opće zadovoljstvo studijem (1-5)	3,73	0,76	1	5
Prosječni uspjeh na studiju (1-5)	3,75	0,62	3	5
Samoučinkovitost na studiju (0-100)	87,63	10,45	50	100
Samoučinkovitost u učenju i izvedbi (1-7)	5,61	0,95	2	7
Ispitna anksioznost (1-7)	3,32	1,49	1	7
Procjena vrijednosti kolegija (1-7)	5,67	1,14	1	7
Internalna ciljna orijentacija (1-7)	5,09	1,10	1	7
Eksternalna ciljna orijentacija (1-7)	3,46	1,50	1	7
Poučavanje za razumijevanje (1-5)	4,04	0,66	1	5
Interes i važnost (1-5)	4,13	0,79	1	5
Usklađenost gradiva, poučavanja i ispita (1-5)	4,53	0,46	2	5
Entuzijizam i podrška nastavnika (1-5)	4,63	0,43	2	5
Konstruktivni <i>feedback</i> (1-5)	3,66	0,74	1	5
Studentska podrška (1-5)	3,64	0,81	1	5
Zahtjevnost kolegija (1-5)	2,31	0,54	1	4
Dostignuće studenta (0-100)	78,34	10,09	50	96
Zadovoljstvo kolegijem (1-5)	4,45	0,73	1	5

Da bismo utvrdili postoji li povezanost između percepcije kvalitete kolegija i motivacijskih aspekata, dostignuća i zadovoljstva kolegijem, izračunani su koeficijenti korelacija između navedenih varijabli, koji su prikazani u Tablici 4.

➔ **TABLICA 4**
Prikaz koeficijenta
korelacija između
svih procjenjivanih
varijabli

	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.	15.	16.	17.
Ulazne varijable																
1. Zadovoljstvo studijem	0,18*	0,34*	0,15*	-0,19*	0,08	-0,01	0,02	0,07	0,11	0,18*	0,11	0,05	0,14	-0,03	0,11	0,25*
2. Prosječni uspjeh na studiju	1,00	0,20*	0,21*	-0,12*	0,05	0,06	0,15*	0,06	0,09	0,12	0,01	0,00	0,05	-0,09	0,34*	-0,05
3. Samoučinkovitost na studiju	1,00	0,37*	0,35*	-0,35*	0,00	0,04	-0,04	-0,04	-0,05	0,05	0,02	-0,06	0,05	-0,22	0,11	0,13
MLSQ																
4. Samoučinkovitost u učenju i izv.		1,00		-0,32	0,55*	0,48*	0,09	0,41*	0,44*	0,39*	0,17*	0,27*	0,28*	-0,36*	0,35*	0,30*
5. Ispitna anksioznost			1,00	1,00	-0,16*	-0,09	0,33*	-0,16*	-0,16*	-0,23*	-0,19*	-0,14*	-0,13*	0,32*	-0,04	-0,20*
6. Procjena vrijednosti kolegija				1,00	1,00	0,58*	-0,06	0,61*	0,51*	0,36*	0,31*	0,44*	0,35*	-0,18*	0,20*	0,35*
7. Internalna ciljna orijentacija					1,00	1,00	0,02	0,48*	0,52*	0,23*	0,25*	0,44*	0,34*	-0,10	0,19*	0,23*
8. Eksternalna ciljna orijentacija						1,00	1,00	0,01	-0,01	-0,04	-0,09	-0,04	0,05	0,06	0,12	-0,09
ETLQ																
9. Poučavanje za razumijevanje								1,00	0,82*	0,52*	0,53*	0,57*	0,50*	-0,12*	0,34*	0,54*
10. Interes i važnost									1,00	0,53*	0,46*	0,48*	0,53*	-0,22*	0,36*	0,56*
11. Usklađenost predavanja i ispita										1,00	0,50*	0,41*	0,32*	-0,32*	0,36*	0,62*
12. Entuzijizam i podrška nastavnika											1,00	0,51*	0,41*	-0,19*	0,16*	0,37*
13. Konstruktivni <i>feedback</i>												1,00	0,52*	-0,07	0,24*	0,38*
14. Studentska podrška													1,00	-0,24*	0,24*	0,33*
15. Zadržavanje kolegija														1,00	-0,24*	-0,22*
Izlazne varijable																
16. Uspjeh na ispitu															1,00	0,29*
17. Zadovoljstvo kolegijem																1,00

*Koeficijenti su značajni na razini od $p < 0,05$.

Rezultati korelacijskih analiza upućuju na očekivane veze među ispitivanim varijablama. Svi faktori percepcije kvalitete poučavanja, osim procjene zahtjevnosti kolegija, ostvaruju značajne pozitivne veze sa samoučinkovitosti u učenju i izvedbi, percepcijom vrijednosti kolegija, internalnom ciljnom orijentacijom te na kraju s dostignućem i zadovoljstvom. Procjena zahtjevnosti kolegija ostvaruje upravo suprotne veze s navedenim varijablama, što je u skladu s očekivanjima. Studentsko dostignuće u značajnim je pozitivnim korelacijama s općim uspjehom na studiju, samoučinkovitosti, percepcijom vrijednosti kolegija, internalnom ciljnom orijentacijom i svim aspektima procjene kvalitete kolegija, dok negativnu korelaciju ostvaruje s procjenom zahtjevnosti kolegija. Studentsko zadovoljstvo povezano je s općim zadovoljstvom, gotovo svim motivacijskim varijablama (osim eksternalne ciljne orijentacije) te sa svim ETLQ faktorima. To znači da su studenti zadovoljniji kolegijem što su općenito zadovoljniji studijem, što imaju veću razinu pozitivnih motivacijskih vjerovanja i nižu ispitnu anksioznost i što višim procjenjuju da je poučavanje bilo usmjereno na razumijevanje i interes studenata i u skladu s ispitivanjem znanja.

Da bismo provjerili u kojoj mjeri ulazne varijable, motivacijski aspekti i percepcija kvalitete kolegija pridonose objašnjenju studentskoga dostignuća, provedena je hijerarhijska višestruka regresijska analiza od 3 koraka, prikazana u Tablici 5. U prvom koraku uvedene su tzv. ulazne varijable (zadovoljstvo cjelokupnim studijem, osjećaj samoučinkovitosti na studiju te prosječan akademski uspjeh). Ova grupa varijabli objasnila je oko 12% varijance studentskoga dostignuća u procjenjivanom kolegiju, a kao značajan prediktor izdvojio se prosječan uspjeh studenta. U drugom koraku, proširenjem modela na motivacijske varijable, objašnjeno je dodatnih oko 9% varijance uspjeha studenta, pri čemu se značajnim prediktorom pokazao osjećaj samoučinkovitosti u učenju i izvedbi. Dodavanjem aspekata percipirane kvalitete kolegija (ETLQ) objašnjeno je dodatnih oko 12% varijance dostignuća, pri čemu su se tri faktora pokazala značajnima, odnosno poučavanje za razumijevanje, interes i važnost te procjena zahtjevnosti kolegija, koja je ostvarila negativan ponder s kriterijem.

Da bismo utvrdili doprinose navedenih skupina varijabli na studentsko zadovoljstvo kolegijem, provedena je hijerarhijska višestruka regresijska analiza od 3 koraka, prikazana u Tablici 6. U prvom koraku ove analize utvrđeno je da ulazne varijable objašnjavaju oko 8% varijance kriterija, pri čemu se značajnim prediktorom pokazuje opće zadovoljstvo studijem. Motivacijske varijable objašnjavaju dodatnih oko 13% varijance kriterija, pri čemu se značajnima pokazuje procjena vri-

jednosti kolegija. Aspekti percepcije kvalitete kolegija objašnjavaju još dodatnih oko 29% varijance kriterija, a pri tome se značajnima pokazuju usklađenost poučavanja i procjene znanja te interes i važnost. Uvođenjem ETLQ varijabli u model beta-ponder percepcije vrijednosti kolegija (MLSQ) izgubio je statističku značajnost. To upućuje na činjenicu da se dio varijance kriterija što ga objašnjavaju motivacijske varijable preklapa s varijancom koju ETLQ varijable dijele s kriterijem. Detaljnijim pregledom vidi se da zapravo postoji sadržajno preklapanje između MLSQ faktora percepcije vrijednosti kolegija te ETLQ faktora interesa i važnosti. Oba navedena faktora zapravo mjere vrlo slične aspekte T/L konteksta, na što upućuje i značajna korelacija koja iznosi $r = 0,51$ ($p < 0,01$). Također, u trećem koraku analize pojavila se pozitivna značajnost procjene samoučinkovitosti na studiju ($\beta = 0,122$, $p < 0,05$). Detaljnijom provjerom utvrđeno je da ovaj prediktor postaje značajan tek uvođenjem ETLQ faktora interesa i važnosti. Budući da ova dva prediktora nisu u međusobnoj korelaciji, čini se da ETLQ faktor interesa i važnosti preko drugih prediktora posredno utječe na to da samoučinkovitost na studiju postane značajan prediktor zadovoljstva kolegijem.

● **TABLICA 5**
Hijerarhijska višestruka
regresijska analiza s
općim podacima o
uspjehu studenta, mo-
tivacijskim varijablama
i percepcijom kvalitete
kolegija kao predikto-
rima studentskoga
dostignuća

Prediktori		Prvi korak β	Drugi korak β	Treći korak β
MLSQ	Zadovoljstvo studijem	0,041	0,042	0,021
	Prosječan uspjeh	0,330**	0,283**	0,269**
	Osjećaj samoučinkovitosti na studiju	0,035	-0,036	0,021
	Samoučinkovitost u učenju i izvedbi		0,288**	0,212*
	Ispitna anksioznost		0,073	0,121
	Vrijednost kolegija		0,017	0,107
ETLQ	Internalna ciljna orijentacija		0,034	-0,018
	Eksternalna ciljna orijentacija		0,035	0,024
	Poučavanje za razumijevanje			0,258**
	Interes i važnost			0,175*
	Usklađenost predavanja i ispita			0,097
	Entuzijazam i podrška nastavnika			-0,127
	Konstruktivni <i>feedback</i>			0,061
	Studentska podrška			0,016
	Zahtjevnost kolegija			-0,148*
	R	0,349	0,458	0,570
R ²	0,122	0,210	0,325	
Korigirani R ²	0,109	0,181	0,286	
F	9,546	6,666	6,214	
Delta R ²	0,122	0,088	0,115	
F(delta)		4,457	4,713	

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

Prediktori		Prvi korak β	Drugi korak β	Treći korak β
MLSQ	Zadovoljstvo studijem	0,247**	0,222**	0,133**
	Prosječan uspjeh	-0,107	-0,133*	-0,163**
	Osjećaj samoučinkovitosti na studiju	0,071	0,007	0,122*
	Samoučinkovitost u učenju i izvedbi		0,127	-0,026
	Ispitna anksioznost		-0,077	0,020
	Vrijednost kolegija		0,237**	0,079
	Internalna ciljna orijentacija		0,026	-0,005
ETLQ	Eksternalna ciljna orijentacija		-0,051	-0,049
	Poučavanje za razumijevanje i interes			0,169
	Interes i važnost			0,276**
	Usklađenost predavanja i ispita			0,458**
	Entuzijazam i podrška nastavnika			0,121
	Konstruktivni <i>feedback</i>			0,032
	Studentska podrška			-0,026
	Zahtjevnost kolegija			-0,036
	R	0,277	0,459	0,708
	R ²	0,077	0,210	0,502
Korigirani R ²	0,064	0,179	0,478	
F	5,816	6,807	13,303	
Delta R ²		0,133	0,292	
F(delta)		6,911	16,585	

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

TABLICA 6
Hijerarhijska višestruka regresijska analiza s općim podacima o uspjehu studenta, motivacijskim varijablama i percepcijom kvalitete kolegija kao prediktorima studentskoga zadovoljstva kolegijem

U Tablici 6 vidi se i da uvođenjem novih grupa prediktora postupno raste negativna značajnost prosječnog uspjeha na studiju, koja u posljednjem koraku iznosi $\beta = -0,163$ ($p < 0,01$). Kako bismo ispitali ovaj neočekivani rezultat, praćene su promjene u značajnosti ovoga pondera uz postupno uvođenje ostalih prediktora u analizu te su provedene dodatne parcijalne korelacije. Utvrđeno je da se inicijalna neznačajna korelacija između prosječnog uspjeha (PU) i zadovoljstva kolegijem (ZK) ($r = -0,05$) mijenja već u prvom koraku regresijske analize, i to uvođenjem zadovoljstva studijem ($\beta = -0,11$; $p = 0,09$). Ova se negativna vrijednost još više povećava uvođenjem svih motivacijskih varijabli (osim eksternalne ciljne orijentacije, čijim se uvođenjem navedena vrijednost smanjuje). Od faktora doživljaja kolegija uvedenih u trećem koraku značajan utjecaj ima percepcija usklađenosti predavanja i procjene znanja. Kada se u parcijalnoj korelaciji kontrolira efekt ove varijable, onda prije navedena neznačajna korelacija ($-0,05$) postaje negativna i značajna ($r = -0,135$, $p < 0,05$). Na temelju navedenog može se zaključiti da iako bivarijatna korelacija implicira da je odnos između PU i ZK neznačajan ($r = -0,05$), on je prema svemu sudeći kompleksan, a sastoji se od dvaju međusobno isključivih utjecaja. To su pozitivni efekti između

PU i ZK, koji su izraženi očekivanjem da će općenito uspješniji studenti biti zadovoljniji specifičnim kolegijem, te negativne korelacije, koja se može izraziti pretpostavkom da će uspješniji studenti biti manje zadovoljni kolegijem. U bivarijantnoj korelaciji ove se dvije tendencije isključuju i tako manifestiraju neznačajnu korelaciju ($r = -0,05$). Međutim, uvođenjem ostalih varijabli u jednadžbu kontroliraju se pozitivni efekti, a to ima za posljedicu oslobađanje negativnih kovarijacija u matrici reziduala, koje postaju sve vidljivije sa svakim korakom višestruke hijerarhijske analize. Zbog toga, na kraju navedene analize prosječni uspjeh studiranja (PU) postaje negativnim prediktorom zadovoljstva kolegijem (ZK).

RASPRAVA

Cilj ovog istraživanja bio je ispitati odnose između tri skupine varijabli za koje se pretpostavlja da oblikuju studentsko učenje. To su tzv. ulazne varijable, odnosno one koje student donosi sa sobom u novu situaciju učenja, zatim procesne varijable, koje se odnose na interakciju studenta sa specifičnim kontekstom učenja, te izlazne varijable, odnosno produkti učenja. Istraživanja studentskog učenja sugeriraju da učenje nije isključiva odgovornost studenta nego kompleksan fenomen koji ovisi o više faktora. U skladu s tim veći broj autora pronalazi da je studentski uspjeh u značajnoj vezi sa studentskim navikama učenja i prijašnjim iskustvima učenja (Biggs i Tang, 2007), studentskim percepcijama kvalitete poučavanja (Richardson, 2003; Trigwell i Prosser, 1991; Trigwell, Prosser i Waterhouse, 1999; Diseth, 2007; Diseth i sur., 2006) kao i s određenim motivacijskim vjerovanjima (Nausheen i Richardson, 2010; Pintrich i DeGroot, 1990).

Dobiveni rezultati većim dijelom podržavaju navedena očekivanja. Sve skupine ispitivanih varijabli u bliskom su odnosu sa studentskim dostignućem i zadovoljstvom. Studenti koji u kolegij dolaze s dobrim ocjenama (prosječan uspjeh na studiju), koji imaju više razine pozitivnih motivacijskih vjerovanja (samoučinkovitost, internalna ciljna orijentacija i percepcija vrijednosti zadatka) i koji okolinu procjenjuju kvalitetnijom postizati će i bolji uspjeh. Zadovoljniji kolegijem bit će oni studenti koji su generalno zadovoljniji studijem i koji imaju više razine pozitivnih motivacijskih vjerovanja, nižu ispitnu anksioznost te pozitivnije procjenjuju kvalitetu kolegija.

Osim navedenoga, utvrđene su značajne i očekivane veze između svih aspekata procjene kvalitete kolegija i motivacijskih vjerovanja (osim eksternalne ciljne orijentacije). Studenti s povećanom razinom samoučinkovitosti, internalnom ciljnom orijentacijom te subjektivnim osjećajem važnosti kolegija ujedno procjenjuju i kolegij kvalitetnijim, dok oni s povećanom anksioznošću imaju tendenciju prema procjeni lošije kvalitete kolegija, manjega zadovoljstva i veće zahtjevnosti

sti. Sve navedeno u skladu je s postojećim koncepcijama o utjecaju motivacijskih komponenti na studentsko dostignuće i zadovoljstvo. Pri tome neki autori ističu važnost samoučinkovitosti u postizanju studentskog uspjeha, jer upravo studenti s većom razinom samoučinkovitosti imaju više povjerenja u vlastite kompetencije i sposobnosti da nauče i razumiju gradivo kolegija (Prat-Sala i Redford, 2010; Pintrich i De-Groot, 1990; Bandura, 1997). To vodi prema nižoj razini ispitne anksioznosti i stresa vezanog za učenje, pa će ovi studenti biti uporniji u rješavanju zadataka te će prije razviti internalnu motivaciju. Slične su rezultate dobili i Nausheen i Richardson (2010), pa se može izvući i sličan zaključak, prema kojem studenti koji vjeruju da su sposobniji nositi se sa zahtjevima kolegija i koji su motiviraniji također su i zadovoljniji kvalitetom poučavanja i standardima kolegija.

Jedan od ciljeva istraživanja bio je i utvrđivanje zasebnih doprinosa opisanih varijabli u objašnjavanju studentskoga dostignuća i zadovoljstva. Višestruke hijerarhijske regresijske analize generalno potvrđuju da sve skupine varijabli statistički značajno pridonose objašnjavanju dostignuća (29% objašnjene varijance) i zadovoljstva (48% objašnjene varijance). Od ulaznih varijabli, kao značajan prediktor studentskoga dostignuća izdvojio se prosječni uspjeh studenta, dok se od motivacijskih varijabli pokazuje značajnom samoučinkovitost u kolegiju. Od faktora studentske percepcije obrazovne okoline, tri su se prediktora pokazala značajnima, i to: poučavanje za razumijevanje, interes i važnost te procjena zahtjevnosti kolegija, koja se pokazala negativnim prediktorom studentskog uspjeha. Drugim riječima, što su studenti uspješniji u studiranju, što imaju višu razinu samoučinkovitosti u kolegiju te što procjenjuju zahtjevnost kolegija manjom, a poučavanje više usmjerenim na razumijevanje, te što pronalaze kolegij interesantnijim i važnijim, to će postizati i bolji uspjeh. Ova interpretacija u skladu je s mnogim ranijim istraživanjima i koncepcijama (Biggs i Tang, 2007; Struyven i sur., 2006; Prosser i Trigell, 2010; Ramsden, 2004).

Provjerom zasebnih doprinosa prediktora u objašnjavanju varijance zadovoljstva kolegijem utvrđeno je i da sve tri skupine varijabli imaju značajnu ulogu te objašnjavaju oko 48% varijance kriterija. Analize pokazuju da će sa specifičnim kolegijem biti zadovoljniji oni studenti koji su već općenito zadovoljni svojim studiranjem i koji procjenjuju specifičan kolegij vrijednim i interesantnim te koji percipiraju da je sadržaj kolegija, kao i načini poučavanja, u skladu s procjenom znanja. Kada se kontroliraju navedene varijable, onda je zadovoljstvo određeno i osjećajem samoučinkovitosti na cijelom studiju. Drugim riječima, što studenti imaju višu razinu opće akademske samoučinkovitosti, to će biti zadovoljniji i kolegijem.

INTEGRACIJA I PRIMJENA

Svi navedeni rezultati u skladu su s prijašnjim istraživanjima, ali i temeljnim idejama istraživača studentskih pristupa učenju koji ističu važnost interakcije individualnih i kontekstualnih faktora u oblikovanju studentskog učenja (Stuyven i sur., 2006; Trigwell i Prosser, 1991; Biggs i Tang, 2007; Ramsden, 2004; Prosser i Trigwell, 2010; Richardson, 2000). U skladu s tim studentsko učenje nije isključiva odgovornost studenta, nego je kompleksan fenomen usklađivanja više skupina varijabli, i to: ranijih iskustava studenta, motivacijskih vjerovanja i doživljaja aktualne situacije učenja. Zbog toga se može reći da i ova studija, zajedno s prethodnim istraživanjima, pomaže u rafiniranju i operacionalizaciji T/L konteksta, odnosno kvalitetne obrazovne okoline. U skladu s tim, kvalitetan T/L kontekst može se definirati kao onaj što ga uspješni studenti doživljavaju važnim, interesantnim i optimalno zahtjevnim i u kojem percipiraju da je poučavanje bilo usmjereno na razvoj razumijevanja. Ovi zaključci mogu služiti kao putokaz nastavnicima u oblikovanju nastave koja potiče uspješno učenje. Međutim, prilikom provedbe ovih ideja treba uzeti u obzir ograničenja koja ističu Trigwell i Prosser (1991). Oni napominju da uspjeh ovih intervencija nije *a priori* zajamčen te navode da je vrlo važno imati na umu da objektivna okolina nije neposredno povezana sa studentskim uspjehom, nego posredno preko subjektivnih percepcija studenata. To znači da nije dovoljno da predavač (nastavnik) sam određuje vrijednost, zanimljivost i relevantnost ideja, nego da kao referentnu vrijednost rabi upravo studentske procjene tih ideja.

SUGESTIJE ZA BUDUĆA ISTRAŽIVANJA

Zbog strukture uzorka koji se sastojao pretežno od studenata, u ovom istraživanju nisu ispitivane spolne razlike. Zbog toga bi u budućim istraživanjima bilo dobro provjeriti upravo ovu problematiku. Nadalje, ovo je istraživanje bilo usmjereno na procjenu istoga obrazovnog konteksta od strane studenata humanističko društvenih skupina studija (povijest, geografija, jezici, sociologija, filozofija). Budući da je riječ o srodnim disciplinama, homogenost uzorka bila je prilično visoka, što smanjuje mogućnost generalizacije rezultata. Stoga bi bilo dobro provesti slično istraživanje sa širim i reprezentativnijim uzorkom, koji će uključiti i studente drugih studijskih grupa (tehnički, medicinski, pravni, ekonomski i dr.), koji bi pri tome procjenjivali: a) isti; i b) različit obrazovni kontekst, kako bi se utvrdio utjecaj subjektivnih, odnosno situacijskih, faktora.

Nadalje, kao mjera studentskoga dostignuća u ovom je istraživanju uzet samo kvantitativni aspekt uspjeha dobiven primjenom pismenoga testa znanja izraženog na skali od 0 do

100. Budući da je poznata činjenica da način procjene znanja utječe na kvalitetu studentskog učenja kao i na njihov uspjeh, bilo bi dobro u budućim istraživanjima kontrolirati i ovaj aspekt, odnosno, bilo bi dobro dodati i druge aspekte procjene znanja (npr. razumijevanje) te ispitati u kakvoj su vezi s procesnim varijablama u ovom istraživanju.

LITERATURA

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman.

Biggs, J. i Tang, C. (2007). *Teaching for quality learning at university*. Berkshire: Open University Press.

Burić, I. (2010). *Provjera teorije kontrole i vrijednosti*. (Doktorska disertacija). Filozofski fakultet u Zagrebu, Zagreb.

Diseth, A. (2007). Approaches to learning, course experience and examination grade among undergraduate psychology students: Testing of mediator effects and construct validity. *Studies in Higher Education*, 32(3), 373–388. doi:10.1080/03075070701346949

Diseth, A., Pallesen, S., Hovland, A. i Larsen, S. (2006). Course experience, approaches to learning and academic achievement. *Education + Training*, 48(2/3), 156–169. doi:10.1108/00400910610651782

Duncan, T. G. i McKeachie, W. J. (2005). The making of the motivated strategies for learning questionnaire. *Educational Psychologist*, 40(2), 117–128. doi:10.1207/s15326985ep4002_6

Entwistle, N. (2003). *Concepts and conceptual frameworks underpinning the ETL project. Enhancing teaching-learning environments in undergraduate courses*. Edinburgh: University of Edinburgh.

Entwistle, N. (2005). Contrasting perspectives on learning. U F. Marton, D., Hounsell i N. Entwistle (Ur.), *The experience of learning: Implications for teaching and studying in higher education* (str. 3–22). 3rd (Internet) edition. Edinburgh: University of Edinburgh, Centre for Teaching, Learning and Assessment.

Entwistle, N., McCune, V. i Hounsell, J. (2003). Investigating ways of enhancing university teaching/learning environments: Measuring students' approaches to studying and perceptions of teaching. U E. De Corte, L. Verschaffel, N. Entwistle i J. van Merriënboer (Ur.), *Unravelling basic components and dimensions of powerful learning environments* (str. 89–107). Oxford: Elsevier Science.

Entwistle, N. i Ramsden, P. (1983). *Understanding student learning*. London: Croom Helm.

Fransson, A. (1977). On qualitative differences in learning. IV-effects of intrinsic motivation and extrinsic test anxiety on process and outcome. *British Journal of Educational Psychology*, 47(3), 244–257. doi:10.1111/j.2044-8279.1977.tb02353.x

Jansen, E., van der Meer, J. i Fokkens-Bruinsma, M. (2013). Validation and use of the CEQ in The Netherlands. *Quality Assurance in Education: An International Perspective*, 21(4), 330–343. doi:10.1108/QAE-11-2012-0041

Marton, F i Saljo, R. (2005). Approaches to learning. U F. Marton, D. Hounsell i N. Entwistle (Ur.), *The experience of learning: Implications for teaching and studying in higher education* (str. 106-125). 3rd (Internet) edition. Edinburgh: University of Edinburgh, Centre for Teaching, Learning and Assessment.

Mujagić, A. (2008). *Prilog validaciji konstrukta samoregulacije učenja*. (Magistarski rad). Filozofski fakultet u Zagrebu, Zagreb.

Nausheen, M. i Richardson, P. W. (2010). The relationship between the motivational beliefs, course experiences and achievement of post-graduate students. U M. Devlin, J. Nagy i A. Lichtenberg (Ur.), *Research and development in higher education: Reshaping higher education*, 33 (str. 501-53). Melbourne: Higher Education Research and Development Society of Australasia, Inc.

Parpala, A., Lindblom-Ylänne, S., Komulainen, E. i Entwistle, N. (2013). Assessing students' experiences of teaching-learning environments and approaches to learning: Validation of a questionnaire in different countries and varying contexts. *Learning Environments Research*, 16(2), 201-215. doi:10.1007/s10984-013-9128-8

Parsons, P. G. (1988). The Lancaster approaches to study inventory and course perceptions questionnaire: A replicated study at Cape Technikon. *South African Journal of Higher Education*, 2(1), 103-111.

Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching context. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 667-686. doi:10.1037/0022-0663.95.4.667

Pintrich, P. R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 31(6), 459-470. doi:10.1016/S0883-0355(99)00015-4

Pintrich, P. R., Smith, D. A., Gracia, T. i MacKeachie, W. J. (1991). *A Manual for the use of Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MLSQ)*. Technical Report No. 91-B-004. The Regents of the University of Michigan.

Pintrich, P. R. i DeGroot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40. doi:10.1037/0022-0663.82.1.33

Prat-Sala, M. i Redford, P. (2010). The interplay between motivation, self-efficacy and approaches to studying. *British Journal of Educational Psychology*, 80(2), 283-305. doi:10.1348/000709909X480563

Prosser, M. i Trigwell, K. (2010). *Understanding learning and teaching: The experience in higher education*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education and Open University Press.

Ramsden, P. (2005). The context of learning in academic departments. U F. Marton, D. Hounsell i N. Entwistle (Ur.), *The experience of learning: Implications for teaching and studying in higher education* (str. 198-216). Edinburgh: University of Edinburgh, Centre for Teaching, Learning and Assessment.

Ramsden, P. (2004). *Learning to teach in higher education*. London: Routledge.

Ramsden, P. (1991). A performance indicator of teaching quality in higher education: The course experience questionnaire. *Studies in Higher Education*, 16(2), 129-150. doi:10.1080/03075079112331382944

DRUŠ. ISTRAŽ. ZAGREB
GOD. 23 (2014), BR. 4,
STR. 681-700

MARINOVIĆ, L.:
ISPITIVANJE ODNOSA...

Richardson, J. T. E. (2007). Motives, attitudes and approaches to studying in distance education. *Higher Education*, 54(3), 385–416. doi:10.1007/s10734-006-9003-y

Richardson, J. T. E. (2003). Approaches to studying and perceptions of academic quality in a short web-based course. *British Journal of Educational Technology*, 34(4), 433–442. doi:10.1111/1467-8535.00340

Richardson, J. T. E. (2000). *Researching student learning*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.

Struyven, K., Dochy, F., Janssens, S. i Gielen, S. (2006). On the dynamics of students' approaches to learning: The effects of the teaching/learning environment. *Learning and Instruction*, 16(4), 279–294. doi:10.1016/j.learninstruc.2006.07.001

Šimić Šašić, S. (2008). *Interakcije nastavnik – učenik: prediktori i efekti na motivacijske, kognitivne i afektivne aspekte učenja*. (Magistarski rad). Filozofski fakultet u Zagrebu, Zagreb.

Trigwell, K., Prosser, M. i Waterhouse, F. (1999). Relations between teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning. *Higher Education*, 37(1), 57–70. doi:10.1023/A:1003548313194

Trigwell, K. i Prosser, M. (1991). Improving the quality of student learning: The influence of learning context and student approaches to learning on learning outcomes. *Higher Education*, 22(3), 251–266. doi:10.1007/BF00132290

Zeegers, P. (2001). Approaches to learning in science: A longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology*, 71(1), 115–132. doi:10.1348/000709901158424

Watson, M., Mcorley, M., Foxcroft, C. i Watson, A. (2004). Exploring the motivational orientation and learning strategies of first university learners. *Tertiary Education and Management*, 10(3), 193–207. doi:10.1080/13583883.2004.9967127

Wilson, K. L., Lizzio, A. i Ramsden, P. (1997). The development, validation and application of the Course Experience Questionnaire. *Studies in Higher Education*, 22(1), 33–53. doi:10.1080/03075079712331381121

Exploring the Relationship Between Perceptions of Teaching Quality, Some Motivational Beliefs and Students' Achievement and Satisfaction

Luka MARINOVIĆ
University of Zadar, Zadar

This study was aimed to explore the relationship between some general aspects of studying, students' perceptions of teaching quality, some motivational beliefs and students' achievement and satisfaction, as well as to determine the specific contribution of particular groups of predictors in explaining students' achievement and satisfaction. Numerous

DRUŠ. ISTRAŽ. ZAGREB
GOD. 23 (2014), BR. 4,
STR. 681-700

MARINOVIĆ, L.:
ISPITIVANJE ODNOSA...

authors suggest that students' perceptions of teaching quality play a key role in the formation of students' learning because they help students to develop motivational beliefs, which influence the way students learn and lead to different learning outcomes. Therefore, positive relationships among motivation variables, students' perceptions of teaching quality, motivational beliefs, and students' achievement and satisfaction can be expected. As many as 267 first-year graduate students participated in the study where, in addition to the general data about studying, the participants were also required to estimate subjective experience of the teaching quality, some motivational aspects and students' achievement and satisfaction. The results showed that students' accomplishments were significantly correlated with almost all motivational beliefs, as well as with all factors of students' perception of the teaching quality. Multiple hierarchic regressive analyses confirmed that all groups of variables significantly contribute to the explanation of the students' achievement and satisfaction. These findings indicate that perceptions of teaching quality and some of the motivational beliefs are important predictors of student learning outcomes.

Keywords: student learning, motivation, education, perception of the quality of teaching, the experience of university study