

Povezanost samopoštovanja, samoučinkovitosti i akademskog uspjeha s pristupima učenju

Reibli, Kristina

Master's thesis / Diplomski rad

2015

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

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:142:596006>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-11-23**



Repository / Repozitorij:

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



Sveučilište J.J. Strossmayera Osijek

Filozofski fakultet

Odsjek za psihologiju

**POVEZANOST SAMOPOŠTOVANJA,
SAMOUČINKOVITOSTI I AKADEMSKOG USPJEHA S
PRISTUPIMA UČENJU**

Diplomski rad

Kristina Reibli

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

Sumentor: dr. sc. Gabrijela Vrdoljak

Osijek, 2015.

Sadržaj

Uvod.....	1
Akademski uspjeh	1
Pristupi učenju.....	2
Povezanost pristupa učenju i akademskog uspjeha.....	4
Samopoštovanje	5
Samoučinkovitost	6
Predviđanje akademskog uspjeha na temelju pristupa učenju, samopoštovanja i samoučinkovitosti.....	8
Cilj istraživanja, problemi i hipoteze.....	9
Metoda	9
Sudionici	9
Instrumenti	10
Postupak	11
Rezultati	12
Testiranje preduvjeta za korištenje parametrijskih postupaka.....	12
Deskriptivna statistika	13
Povezanost samopoštovanja, samoučinkovitosti i akademskog uspjeha s pristupima učenju.....	14
Predviđanje akademskog uspjeha na temelju samopoštovanja, samoučinkovitosti i pristupa učenju.....	11
5	
Rasprava.....	17
Povezanost samopoštovanja, samoučinkovitosti i akademskog uspjeha s pristupima učenju.....	18
Predviđanje akademskog uspjeha na temelju samopoštovanja, samoučinkovitosti i pristupa učenju.....	21
Važnost, ograničenja i implikacije provedenog istraživanja	23
Zaključak.....	25
Literatura.....	25

Povezanost samopoštovanja, samoučinkovitosti i akademskog uspjeha s pristupima učenju

Cilj ovog rada bio je ispitati povezanost samopoštovanja, samoučinkovitosti i akademskog uspjeha s pristupima učenju te provjeriti mogućnost predviđanja akademskog uspjeha na temelju samopoštovanja, samoučinkovitosti i pristupa učenju. U istraživanju je sudjelovalo $N = 355$ studenata i studentica drugih i trećih godina preddiplomskih te prvih godina diplomskih studija različitih fakulteta osječkog sveučilišta. Kao instrumenti u istraživanju korišteni su: Mjera pristupa i vještina učenja studenata, Rosenbergova skala samopoštovanja i Skala opće samoučinkovitosti te je korišten također i prosjek ocjena sudionika koji su oni sami upisivali. Rezultati pokazuju da postoji značajna pozitivna povezanost samopoštovanja, samoučinkovitosti i akademskog uspjeha s pristupima učenju pri čemu su dubinski i strateški pristup pozitivno povezani sa samopoštovanjem, samoučinkovitosti i akademskim uspjehom dok je površinski pristup učenju negativno povezan s tim varijablama, tako da su hipoteza 1a, 1b i 1c u potpunosti potvrđene. Nadalje, pozitivnim prediktorima akademskog uspjeha pokazali su dubinski i strateški pristup učenju dok se površinski pristup učenju pokazao negativnim prediktorom akademskog uspjeha. Samopoštovanje i samoučinkovitost nisu se pokazali značajnim prediktorima kada se uzmu u obzir pristupi učenju te je hipoteza 2 djelomično potvrđena.

Ključne riječi: samopoštovanje, samoučinkovitost, pristupi učenju, akademski uspjeh

Relationship between self-esteem, self-efficacy, academic achievement and learning approaches

The aim of this study was to examine the relationship between self-esteem, self-efficacy, academic achievement and learning approaches and to examine the possibility of predicting the academic achievement through self-esteem, self-efficacy and learning approaches. A sample of $N = 355$ male and female second and third year undergraduated and first year graduated students of different colleges in Osijek participated in this study. The following instruments were used: Approaches and Study Skills Inventory for Students, Rosenberg Self-Esteem Scale, General Self-Efficacy Scale and students' grade point average was also used in this study. The results of this study indicate that there is significant positive correlation between self-esteem, self-efficacy, academic achievement and learning approaches. Deep and strategic learning approaches were positively related to self-esteem, self-efficacy and academic achievement while surface learning approach was negatively related to same variables therefore confirming 1a, 1b and 1c hypothesis. Furthermore, deep and strategic learning approaches were positive predictors of academic achievement and surface learning approach was negative predictor of academic achievement. Self-esteem and self-efficacy were not significant predictors of academic achievement when learning approaches are taken into account so hypothesis 2 was partly confirmed.

Key words: self-esteem, self-efficacy, learning approaches, academic achievement

Uvod

U današnjem svijetu odvijaju se velike i brze promjene, a prilagodba na njih zahtjeva sve brže učenje i stjecanje znanja te njegovo cjeloživotno nadograđivanje. Iz tog su razloga u području obrazovanja česta istraživanja koja se bave proučavanjem pamćenja i učenja te čimbenika koji doprinose njihovoj većoj učinkovitosti. U središtu pažnje autora istraživanja tijekom posljednjih nekoliko desetljeća često su bili: inteligencija, pažnja, pristupi učenju, različite osobine ličnosti, kognitivni faktori, samoučinkovitost, samopoštovanje, samoregulacija i druge varijable koje mogu utjecati na školsko i akademsko postignuće. Nekima od njih bavi se i ovaj rad.

Akademski uspjeh

Pojam „akademski uspjeh“ jedan je od najšire korištenih konstrukata u području istraživanja obrazovanja. York i Rankin (2015) definiraju ga kao spoj akademskog postignuća, postizanja ciljeva učenja, stjecanja poželjnih vještina i kompetencija, zadovoljstva, upornosti i postignuća nakon završetka fakulteta. Najčešće korištene mjere akademskog uspjeha su prosječna ocjena tijekom studija, uspjeh na određenom testu znanja ili na standardiziranim testovima znanja (Kalechstein i Nowicki, 1997; Sinkavich, 1994; prema Vrdoljak, Kristek, Jakopec i Zarevski, 2014).

Nastavnici su dugo vremena promatrali što sve ima facilitirajuću ulogu na akademsku izvedbu i uspjeh. Mnoga ranija istraživanja (Beatty, 2003; Girija, 1985; Morgan, 1976; prema Kim i Ra, 2015) pokazala su različit utjecaj intelektualnih i neintelektualnih čimbenika na akademsku izvedbu. Istraživači su u akademskom kontekstu izrazitu pažnju pridavali inteligenciji kao jednoj od glavnih determinanti akademskog uspjeha (Kim, 2003; prema Kim i Ra, 2015). Međutim, od osamdesetih godina nadalje dodjela većine stipendija kontinuirano je usmjerena i na intelektualne i na neintelektualne čimbenike, a u istraživanjima se promatra kako oni zajedno utječu na učenje i postignuće studenata (Linnenbrink i Pintrich, 2002). Drugim riječima, istraživači sada prepoznaju kako je za uspjeh na višim razinama obrazovanja važan utjecaj i jedne i druge skupine čimbenika (Kim, i Ra, 2015).

Dosadašnja istraživanja provjeravala su utjecaj osobina ličnosti, kognitivnih i motivacijskih varijabli, vrste studija, obiteljske i socijalne okoline, vještina, navika i pristupa učenju u predviđanju akademskog uspjeha studenata, a najčešće su s akademskim postignućem povezivani upravo inteligencija i osobine ličnosti (Vrdoljak i sur., 2014). Sve veći broj istraživača ističe kako zapravo neintelektualni faktori imaju veći utjecaj na akademsku izvedbu od onih intelektualnih (Kim i Kim, 2005; prema Kim i Ra, 2015).

Pristupi učenju

Posljednjih desetljeća istraživanja učenja kod studenata ukazuju na to kako postoje važne razlike u načinima na koje studenti pristupaju materijalu koji se uči (Biggs, 1985; Entwistle i Ramsden, 1983; Harper i Kember, 1989; prema Minbashian, Huon i Bird, 2004). Pristupi učenju podrazumijevaju način na koji studenti uče i stvaraju smisao u određenom materijalu za učenje te su se pokazali važnom odrednicom akademskog postignuća (Biggs, 1999; prema Rosander i Bäckström, 2012). Uz percepciju poučavanja, pristupi učenju imaju najizraavniji utjecaj na kvalitetu učenja (Prosser i Trigwell, 1999; prema Entwistle, McCune i Hounsell, 2002).

U istraživanju koje su proveli, Marton i Säljö (1976) sudionicima su dali prozni tekst na čitanje te su im napomenuli da će im postavljati pitanja nakon što taj tekst pročitaju. Studenti su odgovarali na dva načina: prva je skupina učila očekujući pitanja te je bila usmjerena na činjenice i detalje o kojima bi ih se moglo pitati, na taj način se usmjeravajući na „površinu“ teksta, dok se druga skupina studenata usredotočila na razumijevanje značenja onoga što je sam autor htio reći. Na taj način pokazale su se razlike u tome *kako* je nešto naučeno, a ne samo u tome *koliko* je toga naučeno te autori ističu kako postoje dvije razine procesiranja koje je moguće razlikovati: *površinska* i *dubinska* razina procesiranja.

Autori su u početku opisali razliku koju su u svojem istraživanju pronašli među studentima kao dubinsku i površinsku *razinu procesiranja* (Entwistle, 1991), ali kasnije je taj termin promijenjen u *pristupe učenju* (Marton i Säljö, 1984; prema Entwistle, 1991) kako bi se izbjegli nesporazumi zbog istog termina koji se koristi za procese pamćenja i kako bi se stavio veći naglasak na to da „pristup“ uključuje ne samo proces već i namjeru. Izraz „pristup“ izvorno je korišten kako bi se opisao specifičan oblik aktivnosti učenja koji proizlazi iz učenikove percepcije zahtjeva zadatka u specifičnim okolnostima. Drugim riječima, smatralo se kako pristup primarno ovisi o i o kontekstu i o sadržaju.

Ono što se može primijetiti jest to da neki autori govore o pristupima učenju kao o stilovima učenja koje studenti koriste kakav god materijal učili (Schmeck, 1988; prema Biggs i Tang, 2007) dok drugi smatraju kako su pristupi učenju u potpunosti određeni kontekstom, tako da studenti ulaze u situacije učenja bez ikakvih preferencija u vezi toga na koji način će učiti (Marton i Säljö, 1976; prema Biggs i Tang, 2007).

Biggs (1987) pristupe učenju definira kao opću orijentaciju za učenje kod pojedinca, tj. kao mješavinu motivacijskih stanja i implementirane strategije učenja koja je relativno stabilna kroz situacije. Razlikuje tri vrste pristupa učenju: dubinski, površinski i strateški.

Dubinski pristup učenju. Dubinski pristup učenju proizlazi iz potrebe za odgovarajućim i smislenim angažmanom oko nekog zadatka. Pri tome se osoba trudi koristiti najprikladnije kognitivne aktivnosti kako bi uspjela svladati taj zadatak. Kada studenti osjete ovakvu potrebu, oni se automatski usmjeravaju na temeljna značenja, glavne ideje i pravila (Biggs i Tang, 2007). Studenti koji koriste dubinski pristup učenju su intrinzično motivirani, uživaju u istraživanju materijala za učenje (Chamorro-Premuzic i Furnham, 2008), aktivno traže smisao u onome što uče, povezuju ono što uče s postojećim znanjem (Gadelrab, 2011) te općenito doživljavaju ugodne osjećaje: interes, osjećaj važnosti, izazov, uzbuđenje, zadovoljstvo, i sl. Dubinski pristup učenju pokazao se pozitivno povezanim i s altruističnim životnim ciljevima (Wilding i Andrews, 2006), kreativno-stvaralačkim stilom mišljenja (Zhang, 2000), ekstraverzijom i savjesnosti (Chamorro-Premuzic i Furnham, 2008) te školskim uspjehom i višim IQ-om (Rosander i Bäckström, 2012).

Čimbenici koji potiču na usvajanje ovakvog pristupa učenju uključuju: namjeru angažiranja u nekom zadatku na smislen način i u skladu sa zahtjevima tog zadatka, odgovarajuće temeljno znanje, sposobnost usmjeravanja na visokoj konceptualnoj razini, dobro strukturirano temeljno znanje te autentičnu sklonost i sposobnost za konceptualno učenje umjesto učenja nepovezanih detalja (Biggs i Tang, 2007).

Površinski pristup učenju. Površinski pristup učenju proizlazi iz namjere da se zadatak izvede uz minimalan uloženi trud. Naizgled se osoba suočava sa zahtjevima zadatka, ali koristi kognitivne aktivnosti niže razine, kada su za prikladnu izvedbu zadatka potrebne više razine kognitivnih aktivnosti (Biggs i Tang, 2007). Ovaj pristup učenju karakterizira ekstrinzična motivacija i učenje „napamet“ koje ne uključuje dubinsko razumijevanje i sastoji se od same reprodukcije materijala za učenje. Također, ovaj je pristup često praćen strahom od neuspjeha tijekom procjene koji se učenjem nastoji izbjeći (Rogaten, Moneta i Spada, 2013), a pokazao se negativno povezanim s akademskim uspjehom, savjesnošću i otvorenošću (Rosander i Bäckström, 2012) te pozitivno povezanim s konformirajućim stilom mišljenja (Zhang, 2000).

Čimbenici koji potiču na usvajanje ovakvog pristupa učenju uključuju: namjeru da se na ispitu postigne samo prolazna ocjena (što može proizlaziti i iz pogrešnih motiva upisivanja fakulteta ili iz isticanja kako se radi o kolegiju koji je nevažan za studentski program), neakademske prioritete koji nadilaze one akademske, nedovoljno vremena za učenje i preveliko opterećenje, nerazumijevanje zahtjeva (npr. stav da je reprodukcija činjenica prikladno znanje), visoku anksioznost, ciničan pogled na obrazovanje i izvorni nedostatak sposobnosti razumijevanja određenog sadržaja na dubljoj razini (Biggs i Tang, 2007).

Strateški pristup učenju. Strateški pristup učenju karakterizira cilju usmjeren stav i orijentacija prema razumijevanju novih informacija s ciljem postizanja najboljih mogućih rezultata kroz organizaciju okruženja za učenje i upravljanje vremenom (Rogaten, Moneta i Spada, 2013). Biggs (1987) navodi kako ovaj pristup učenju pokreće *motiv za postignućem* kojemu je cilj ojačati ego i samopoštovanje kroz natjecanje i dobivanje najviših ocjena bez obzira na to da li je materijal za učenje zanimljiv ili ne. Općenito se može reći da su studenti koji pri učenju koriste strateški pristup usmjereni na postizanje uspjeha i dobivanje dobrih ocjena te pri tome odabiru optimalne strategije učenja i zalažu se za pronalaženje optimalnih materijala i uvjeta za učenje (Gadelrab, 2011). Ovaj se pristup pokazao pozitivno povezanim i s altruističnim životnim ciljevima i sa životnim ciljevima vezanima uz bogatstvo i status te s boljim akademskim rezultatima (Wilding i Andrews, 2006) .

Povezanost pristupa učenju i akademskog uspjeha

U istraživanju koje su proveli Rosander i Bäckström (2012) pokazalo se kako uz kontrolu faktora inteligencije, koji se u dotadašnjim istraživanjima pokazao najboljim prediktorom akademske izvedbe, pristupi učenju objašnjavaju 6% varijance akademskog postignuća kod djevojaka i 16% varijance akademskog postignuća kod mladića. Već iz samih opisa različitih pristupa učenju moguće je pretpostaviti njihovu različitu povezanost s akademskim uspjehom iako rezultati dosadašnjih istraživanja nisu bili jednoznačni. U istraživanju Disetha i Martinsena (2003) dobivena je značajna pozitivna povezanost strateškog pristupa učenju i akademskog uspjeha, značajna negativna povezanost površinskog pristupa učenju i akademskog uspjeha te vrlo niska povezanost dubinskog pristupa učenju s akademskim uspjehom. Također, rezultati istraživanja Bakhtiarvanda, Ahmadiana, Delrooza i Farahania (2011) pokazuju značajnu pozitivnu povezanost dubinskog pristupa učenju i akademskog postignuća te značajnu negativnu povezanost površinskog pristupa učenju i akademskog postignuća. S druge strane, Chamorro-Premuzic i Furnham (2008) u svojem su istraživanju dobili značajnu pozitivnu povezanost između dubinskog i strateškog pristupa učenju i ocjene na ispitu znanja te neznačajnu povezanost površinskog pristupa učenju i ocjene na ispitu znanja. U nekim istraživanjima (npr. Rodriguez, 2009; Vrdoljak i sur., 2014) pokazalo se kako dubinski pristup učenju upravo preko strateškog pristupa učenju najpovoljnije djeluje na akademsko postignuće.

Samopoštovanje

Coopersmith (1967; Grolnick i Beiswenger, 2006; prema Burić, Macuka, Sorić, Vulić-Prtorić, 2007) definira samopoštovanje kao samoevaluaciju kojom pojedinac odražava stav prihvatanja ili neprihvatanja sebe. Rosenberg (1978) definira samopoštovanje kao opći pozitivan ili negativan stav prema samom sebi, dok ga Baron i Byrne (1991; prema Joshi i Srivastava, 2009) definiraju kao stav pojedinca prema samome sebi koji uključuje samoevaluaciju na dimenziji pozitivno-negativno.

Opće i specifično samopoštovanje. U literaturi koja se bavi samopoštovanjem, moguće je primijetiti razlikovanje općeg i specifičnog samopoštovanja. Tu je važno istaknuti dvije stvari. Kao prvo, kod istraživanja bilo kojeg stava treba uzeti u obzir to da ljudi mogu imati stavove i prema objektu kao cjelini (globalni ili opći stav) ili prema određenim aspektima tog objekta (Marsh 1990; prema Rosenberg, Schooler, Schoenbach i Rosenberg, 1995). Na primjer, student može imati stav prema fakultetu kao cjelini, ali također može imati drugačiji stav prema određenom odjelu na fakultetu, kvaliteti tog fakulteta i njegovoj atraktivnosti. Prema tome, između općih i specifičnih stavova postoji razlika i ne radi se o ekvivalentnim pojmovima.

Druga značajka stavova je također i to da oni uključuju i kognitivne i afektivne elemente. Da stavovi imaju kognitivnu komponentu očigledno je iz činjenice da se oni odnose na objekte – stav odražava mišljenje o nekoj određenoj stvari (osobi, materijalnom objektu, ideji i sl.), a da imaju afektivnu komponentu može se vidjeti iz toga što imaju određeni smjer (pozitivnu ili negativnu orijentaciju prema određenom objektu) i intenzitet. To sve se isto tako odnosi na samopoštovanje koje se može promatrati kao stav prema objektu iako su nositelj stava i objekt prema kojemu se posjeduje stav zapravo jedno (Rosenberg i sur., 1995).

Samopoštovanje utječe na cjelokupno ljudsko ponašanje te je zato jedan od ključnih psiholoških konstrukata i posljednjih pola stoljeća predmet je brojnih istraživanja. Pokazalo se kako je visoko samopoštovanje povezano s emocionalnom stabilnošću, ekstraverzijom, savjesnošću i otvorenošću za iskustvo (Robins, Tracy, Trzesniewski, Potter i Gosling, 2001) te kako je visoko samopoštovanje negativno povezano s depresijom (Sharma i Agarwala, 2013). Također, pronađena je pozitivna povezanost percipirane socijalne podrške i samopoštovanja kod adolescenata (Ikiz i Cakar, 2010), a samopoštovanje se pokazalo pozitivno povezanom i sa složenijim te kreativnijim stilovima mišljenja (Zhang, 2001).

Samopoštovanje u školskom i akademskom kontekstu. U istraživanjima se pokazalo kako su učenici s visokim samopoštovanjem najskloniji prihvatiti važnost ulaganja napora i i usmjerenost na znanje i učenje dok su učenici s niskim samopoštovanjem skloni izbjegavanju ulaganja napora i unaprjeđenja svojih sposobnosti jer to za njih predstavlja mogućnost doživljavanja neuspjeha što nastoje izbjeći (Covington i Omelich, 1979). Također, u istraživanju koje su proveli Olanrewaju i Joseph (2014) i u metaanalizi koja je obuhvatila 128 studija (Hansford i Hattie, 1982), pokazala se značajna povezanost samopoštovanja i akademskog postignuća kod studenata.

Što se tiče *povezanosti samopoštovanja i pristupa učenju*, McCarthy i Schmeck (1988; prema Abouserie, 1995) su pokazali kako će se osobe s visokim samopoštovanjem češće uključivati u procesiranje podataka usvajajući elaborativni pristup učenju, koji podrazumijeva dubinsku obradu. Rezultati istraživanja koje je proveo Abouserie (1995) također pokazuju povezanost niskog samopoštovanja s površinskim pristupima učenju i procesiranju te visokog samopoštovanja s dubinskim pristupima procesiranju.

U nekim istraživanjima dobiveni su drugačiji rezultati. Vialle, Heaven i Ciarrochi (2005) proveli su istraživanje u kojemu se pokazalo kako nema razlike u izmjerenom samopoštovanju kod darovitih i nedarovitih studenata te također nije pronađena povezanost između samopoštovanja i akademskog postignuća u darovitoj skupini studenata. Također, u istraživanju koje su proveli Zuffianò i sur. (2013), na temelju općeg samopoštovanja nije bilo moguće predviđati akademsko postignuće na kraju školske godine.

Samoučinkovitost

Teorija samoučinkovitosti. Teorija samoučinkovitosti ističe važnost utjecaja osobnih očekivanja na izvedbu koja slijedi. Prema toj teoriji, očekivanja vezana uz osobnu kompetentnost snažno utječu na ponašanje pojedinca. Bandura (1977) ih je klasificirao u *očekivanje učinkovitosti*; uvjerenje da pojedinac može uspješno izvršiti ponašanje potrebno za postizanje nekog ishoda i *očekivanje ishoda* – uvjerenje pojedinca da će određeno ponašanje proizvesti željeni ishod. Te dvije vrste očekivanja treba razlikovati jer pojedinci mogu imati uvjerenje da će određena aktivnost proizvesti određeni ishod, ali ukoliko oni sami sumnjaju u to da mogu izvesti potrebnu aktivnost, takva informacija neće imati utjecaja na njihovo ponašanje. Otkako se ova teorija pojavila, uspješno je korištena za objašnjenje i mijenjanje ponašanja u različitim situacijama (Meier, McCarthy i Schmeck, 1984).

Pojam samoučinkovitosti definira se kao percipirana sposobnost postizanja željenog ishoda (Bandura, 1977; 1994; 1997; prema Coutinho i Neuman, 2008). U znanstvenoj literaturi koja se bavi ovom tematikom često je spominjan izravan i neizravan utjecaj samoučinkovitosti na motivaciju i izvedbu u različitim domenama funkcioniranja (Bandura, 1986; 1997; prema Caprara, Vecchione, Alessandri, Gerbino i Barbaranelli, 2011). U akademskom kontekstu, uloga percipirane samoučinkovitosti ispitivana je na razini studenata, nastavnika i fakulteta (Bandura, 1997; Pajares i Urdan, 2006; Schunk i Pajares, 2002; prema Caprara i sur., 2011).

Samoučinkovitost u školskom i akademskom kontekstu. Autori istraživanja bavili su se različitim tipovima samoučinkovitosti. Na primjer, Bouffard i sur., (2001; prema Prat-Sala i Redford, 2010) su ispitivali povezanost između samoučinkovitosti studenata *u Francuskom jeziku* i njihovog akademskog uspjeha, Pintrich i De Groot (1990) su promatrali samoučinkovitost *u radu na satu*, Finn i Frone (2004) su ispitivali povezanost između *akademske* samoučinkovitosti i varanja na ispitima dok je Richardson (2007) promatrao utjecaj samoučinkovitosti *u učenju* kada je ispitivao odnos demografskih obilježja, motiva i stavova, pristupa učenja studenata te njihova akademskog uspjeha u obrazovanju na daljinu.

U usporedbi s osobama niže samoučinkovitosti, *osobe s visokom samoučinkovitosti* vjerojatnije će ustrajati unatoč poteškoćama, pokazivat će intrinzičnu motivaciju kada se uključe u rješavanje nekog zadatka i osjećat će se manje razočarano u slučaju neuspjeha. Osim toga, takve osobe će imati manju vjerojatnost doživljavanja stresa i češće će percipirati zahtjevnu situaciju kao izazovnu, a ne tešku. Također, zastoji i neuspjeh snažnije utječu na *osobe s nižom samoučinkovitosti* čak i u slučaju manjeg neuspjeha. U takvim situacijama ove osobe sporije „oporavljaju“ svoj osjećaj samoučinkovitosti (Bandura, 1993, 1994, 1997; prema Prat-Sala i Redford, 2010). Nadalje, ljudi s višom samoučinkovitosti skloni su usmjeravanju svoje energije na analiziranje i rješavanje problema, dok su ljudi s nižom samoučinkovitosti okupirani brigama oko procjenjivanja, sumnjama u svoje vještine i sposobnosti te predviđanjem neuspjeha prije nego ulože napor u rješavanje problema (Bandura i Wood, 1989; Meichenbaum, 1977; Sarason, 1975; prema Coutinho i Neuman, 2008).

Što se tiče *povezanosti samoučinkovitosti i pristupa učenju*, u istraživanju koje su proveli Prat-Sala i Redford (2010) pokazalo se da studenti s visokom samoučinkovitosti imaju veću vjerojatnost usvajanja dubinskog i strateškog pristupa učenju, a oni s nižom samoučinkovitosti veću vjerojatnost usvajanja površinskog pristupa učenju. Nadalje, pokazalo se kako su studenti s visokom samoučinkovitosti skloniji uključivanju u kvalitetnije i samoregulirano učenje te koriste strategije učenja koje podupiru dubinsku razinu učenja. To je

djelomično rezultat njihova uvjerenja da će im, kada se suoče s preprekama učenju, njihova snaga volje i trud omogućiti da te poteškoće prevladaju i postignu uspjeh (Wolters, 1998; prema Rønning, 2009). Pokazalo se kako su promjene u pristupima učenju tijekom vremena povezane s uvjerenjima o samoučinkovitosti pri čemu su studenti s nižom samoučinkovitosti tijekom vremena sve manje koristili dubinske, a sve više površinske pristupe učenju dok kod studenata s višom samoučinkovitosti nisu pronađene takve promjene (Prat-Sala i Redford, 2010). Ryan i Deci (2000) su pokazali kako je percipirana samoučinkovitost jedan od faktora u podlozi intrinzične motivacije, a intrinzična motivacija pokazala se pozitivno povezanom s dubinskim pristupom učenju (Chamorro-Premuzic i Furnham, 2008).

Predviđanje akademskog uspjeha na temelju pristupa učenju, samopoštovanja i samoučinkovitosti

Do sada se pokazalo kako pristupi učenju uz kontrolu faktora inteligencije značajno doprinose općem akademskom postignuću (Rosander i Bäckström, 2012) te se dubinski pristup učenju pokazao pozitivnim prediktorom akademskog uspjeha (Chamorro-Premuzic i Furnham, 2008; Gadelrab, 2011). Strateški pristup učenju također se pokazao pozitivnim prediktorom, a površinski pristup učenju negativnim prediktorom akademskog postignuća (Diseth i Mertinsen, 2003). U istraživanju koje je proveo Rodriguez (2009) pokazalo se kako dubinski pristup ima direktan pozitivan utjecaj na strateški pristup, a strateški pristup direktan pozitivan utjecaj na akademski uspjeh, dok u istraživanju koje su proveli Rogaten, Moneta i Spada (2013) pristupi učenju nisu značajno predviđali akademsko postignuće.

Što se tiče samoučinkovitosti, ona se pokazala pozitivnim prediktorom akademskog postignuća i viših obrazovnih planova (Lalonde, 1980; Multon i sur., 1991; prema Coutinho i Neuman, 2008). U istraživanju koje su proveli Lee i Bobko (1994; prema Nasreen i Naz, 2013) samoučinkovitost se također pokazala pozitivnim prediktorom akademske izvedbe, a i nalazi istraživanja koje su proveli Lane, Lane i Kyprianou (2004) podupiru prediktivni učinak mjera samoučinkovitosti u akademskom okruženju.

U prijašnjim istraživanjima samopoštovanje se također pokazalo značajnim pozitivnim prediktorom akademskog uspjeha (npr. Rosenberg, Schooler, Schoenbach i Rosenberg, 1995; Pullmann i Allik, 2008).

Cilj istraživanja, problemi i hipoteze

Cilj ovog istraživanja bio je ispitati povezanost samopoštovanja, samoučinkovitosti i akademskog uspjeha s pristupima učenju te provjeriti mogućnost predviđanja akademskog uspjeha na temelju samopoštovanja, samoučinkovitosti i pristupa učenju.

S obzirom na cilj istraživanja formirani su sljedeći problemi:

Problem 1. Ispitati postoji li povezanost i koji je smjer povezanosti samopoštovanja, samoučinkovitosti te akademskog uspjeha s dubinskim, površinskim i strateškim pristupom učenju kod studenata.

Problem 2. Ispitati mogućnost predviđanja akademskog uspjeha na temelju samopoštovanja, samoučinkovitosti i pristupa učenju.

Iz navedenih problema proizlaze sljedeće hipoteze:

Hipoteza 1a. Postoji pozitivna povezanost dubinskog i strateškog pristupa učenju sa samopoštovanjem te negativna povezanost površinskog pristupa učenju sa samopoštovanjem.

Hipoteza 1b. Postoji pozitivna povezanost dubinskog i strateškog pristupa učenju sa samoučinkovitosti te negativna povezanost površinskog pristupa učenju sa samoučinkovitosti.

Hipoteza 1c. Postoji pozitivna povezanost dubinskog i strateškog pristupa učenju s akademskim uspjehom te negativna povezanost površinskog pristupa učenju s akademskim uspjehom.

Hipoteza 2. Očekuje se da će značajni pozitivni prediktori akademskog uspjeha biti samopoštovanje, samoučinkovitost, dubinski te strateški pristup učenju dok će površinski pristup učenju biti značajan negativan prediktor akademskog uspjeha.

Metoda

Sudionici

U ovom istraživanju sudjelovalo je $N = 355$ sudionika, pri čemu je $N = 123$ sudionika bilo muškog, a $N = 232$ sudionika ženskog spola. Dob sudionika bila je u rasponu od 20 do 31 godine. Sudionici su bili studenti drugih i trećih godina preddiplomskih i prvih godina diplomskih studija sljedećih fakulteta u Osijeku: Elektrotehnički fakultet ($N = 79$), Filozofski fakultet ($N = 79$), Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti ($N = 53$), Ekonomski fakultet ($N = 31$), Odsjek za kemiju ($N = 27$), Odsjek za biologiju ($N = 29$), Odsjek za fiziku ($N = 6$), Odsjek za matematiku ($N = 45$) i Umjetnička akademija ($N = 6$).

Instrumenti

Mjera pristupa i vještina učenja studenata. Mjera pristupa i vještina učenja studenata (prilagođen prema Approaches and Study Skills Inventory for Students (ASSIST), Entwistle, 1997) korištena je za utvrđivanje pristupa učenju. Upitnik se sastoji od tri dijela, a za potrebe ovog istraživanja koristio se samo drugi dio upitnika koji se sastoji od 52 tvrdnje koje su podijeljene u tri skale za mjerenje pristupa učenju. Prva skala mjeri dubinski pristup učenju, a sastoji se od četiri subskale (traženje značenja, povezivanje ideja, korištenje dokaza, zanimanje za ideje) od kojih svaka sadrži četiri tvrdnje. Druga skala mjeri strateški pristup, a sastoji se od pet subskala (organizirano učenje, upravljanje vremenom, budno praćenje zahtjeva, postizanje, kontroliranje učinkovitosti) od kojih svaka sadrži četiri tvrdnje. Treća skala mjeri površinski pristup učenju, a sastoji se od četiri subskale (pomanjkanje svrhe, nepovezano pamćenje, ograničenost na silabus, strah od neuspjeha) od kojih svaka sadrži četiri tvrdnje. Sudionici su ove tvrdnje procjenjivali na skali Likertovog tipa od 5 stupnjeva pri čemu 1 znači *U potpunosti se ne odnosi na mene*, a 5 znači *U potpunosti se odnosi na mene*. Ukupan rezultat formiran je zbrajanjem odgovora u svakoj skali pri čemu viši rezultat ukazuje na veću zastupljenost pojedine strategije učenja. U ovome istraživanju provjerena je trofaktorska struktura ovog upitnika te je utvrđeno kako se struktura dobivena u ovom istraživanju najvećim dijelom podudara sa strukturom koju je predložio autor (Entwistle, 1997). Čestice faktora površinskog pristupa u potpunosti su se grupirale u taj faktor, međutim, četiri čestice skale strateškog pristupa grupirale su se s česticama skale dubinskog pristupa. Ove čestice se po svome sadržaju uklapaju i u dubinski pristup učenju, a struktura dobivena u ovom istraživanju ne razlikuje se uvelike od strukture koju je predložio autor, te će se, s obzirom na to da je ta struktura određena na temelju rezultata velikog uzorka, koristiti struktura koju predlaže autor ASSIST-a. Cronbach alpha koeficijenti dobiveni u ovom istraživanju iznose $\alpha = .861$ za skalu Dubinski pristup, $\alpha = .864$ za skalu Strateški pristup i $\alpha = .810$ za skalu Površinski pristup. Prema kriterijima koje navodi Kline (1998) pouzdanost ovih skala je vrlo dobra.

Rosenbergova skala samopoštovanja. Rosenbergova skala samopoštovanja (RSS) (prilagođena prema Rosenberg Self-Esteem Scale (RSE), Bezinović, 1988) korištena je za procjenu razine samopoštovanja. Ova je skala jedan od najpoznatijih i najčešće korištenih instrumenata za mjerenje općeg samopoštovanja. Sastoji se od 10 čestica, od kojih je pet formulirano u pozitivnom smjeru (npr. „Imam pozitivan stav o sebi“), a pet u negativnom smjeru (npr. „Ponekad se osjećam potpuno beskorisnim/om“). Sudionici su tvrdnje procjenjivali na skali Likertovog tipa od pet stupnjeva pri čemu 0 znači *Niti malo se ne odnosi*

na mene, a 4 znači *U potpunosti se odnosi na mene*. Ukupan rezultat određuje se zbrajanjem procjena pri čemu veći rezultat upućuje na višu razinu samopoštovanja. U ovome istraživanju provjerena je faktorska struktura ove skale te je potvrđena jednofaktorska struktura. Sve su se čestice ove skale grupirale u jedan faktor. Skala ima dobre metrijske karakteristike i pokazala je dobru pouzdanost kod primjene na ispitanicima iz naše sredine (Novković, 2003), a to se potvrdilo i u ovome istraživanju u kojemu dobiveni Cronbach alpha koeficijent iznosi $\alpha = .842$.

Skala opće samoučinkovitosti. Skala opće samoučinkovitosti (General Self-Efficacy Scale (GSES), Schwarzer i Jerusalem, 1995) korištena je za mjerenje samoučinkovitosti. Ova skala mjeri opći i stabilan osjećaj osobne učinkovitosti u suočavanju s različitim situacijama. Sastoji se od 10 čestica koje se procjenjuju na skali Likertova tipa od četiri stupnja pri čemu 1 znači *Uopće se ne odnosi na mene*, a 4 znači *U potpunosti se odnosi na mene*. Tipična čestica ove skale je npr. „Zahvaljujući svojoj snalažljivosti, znam kako se nositi s nepredvidljivim situacijama“. Ukupan rezultat određuje se zbrajanjem procjena pri čemu veći rezultat upućuje na višu razinu samoučinkovitosti. U ovome istraživanju faktorskom je analizom potvrđena jednofaktorska struktura ovoga upitnika te se skala pokazala visoko pouzdanom s Cronbach alpha koeficijentom koji iznosi $\alpha = .863$.

Akademski uspjeh ispitan je tako da je sudionicima bilo postavljeno pitanje o njihovu prosjeku ocjena tijekom dosadašnjeg studija, a od sudionika se također tražilo da napišu spol, dob i godinu studija koju pohađaju.

Postupak

Kako bi se moglo započeti s provedbom istraživanja, najprije su na različite fakultete poslani dopisi sa zamolbom za sudjelovanje studenata u istraživanju. Nakon što su fakulteti odobrili provedbu istraživanja, s profesorima je dogovoreno točno vrijeme provođenja istraživanja, od kojih su sva istraživanja provedena grupno prije početka predavanja ili na kraju predavanja. Prije početka istraživanja, sudionici su zamoljeni za sudjelovanje u istraživanju prilikom čega im je naglašeno da je istraživanje anonimno i dobrovoljno te da mogu odustati od sudjelovanja u bilo kojemu trenutku. Nakon toga sudionicima je ukratko objašnjen cilj ovoga istraživanja te im je rečeno da će se dobiveni podaci koristiti isključivo u istraživačke svrhe. Potom su sudionicima podijeljeni upitnici i oni su započeli s rješavanjem. Tijekom istraživanja bio je prisutan istraživač i profesor na čijemu se satu odvijalo istraživanje. Ispunjavanje upitnika trajalo je otprilike 20 minuta, a nakon što su sudionici riješili svoje upitnike, oni su uzeti natrag i sudionicima je zahvaljeno na sudjelovanju u istraživanju.

Rezultati

Testiranje preduvjeta za korištenje parametrijskih postupaka

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

Pomoću Kolmogorov-Smirnovljevog testa provjerena je normalnost distribucija rezultata svih varijabli. Pokazalo se kako samo varijable dubinski pristup učenju ($K-S = .047$; $p > .05$) i površinski pristup učenju ($K-S = .040$; $p > .05$) ne odstupaju od normalne distribucije dok ostale varijable: strateški pristup, samopoštovanje i samoučinkovitost statistički značajno odstupaju od normalne distribucije. Radi potpunijeg uvida izračunati su indeksi asimetričnosti i spljoštenosti te pripadajuće z -vrijednosti varijabli čije distribucije odstupaju od normalnih. Njihovi indeksi asimetričnosti kreću se u rasponu od -0.585 do -0.057 , pri čemu sve varijable pokazuju tendenciju grupiranja oko viših vrijednosti, tj. rezultati ukazuju na negativno asimetričnu distribuciju. Indeksi spljoštenosti ovih varijabli kreću se u rasponu od -0.531 do 1.046 pri čemu sve varijable pokazuju platikurtičnu distribuciju, osim varijable samoučinkovitosti. Izračunata z -vrijednost varijable strateški pristup nije značajna, ali su se z -vrijednosti varijabli samopoštovanje i samoučinkovitost pokazale značajnima. S obzirom na velik uzorak sudionika ($N = 355$), z -vrijednosti indeksa asimetričnosti i spljoštenosti mogu biti pretjerano osjetljive tako da čak i neznatna odstupanja od normalnosti mogu biti značajna. Zato su prilikom razmatranja normalnosti distribucije u obzir uzete apsolutne vrijednosti navedenih indeksa koje su u prihvatljivome rasponu (indeks asimetričnosti < 3 te indeks spljoštenosti < 8) (Kline, 2005). Osim toga, u prethodnim istraživanjima na uzorcima sudionika različitih zemalja pokazalo se kako je aritmetička sredina Rosenbergove skale samopoštovanja gotovo uvijek iznad vrijednosti koja predstavlja teorijski prosjek te skale (Schmitt i Allik, 2005) te su se i za Skalu opće samoučinkovitosti pokazale aritmetičke sredine koje su viših vrijednosti od očekivanih (Luszczynska, Gutiérrez-Doña i Schwarzer, 2005). U ovome istraživanju radi se o uzorku koji obuhvaća zdravu populaciju, a ne o kliničkom uzorku te je iz tog razloga, a i zbog sadržaja samih pitanja koja upućuju sudionika na pozitivniju procjenu, za očekivati da distribucija odgovora sudionika neće biti normalna te da će sudionici procjenjivati svoje samopoštovanje i samoučinkovitost višima.

Nadalje, proveden je Leveneov test homogenosti varijance koji je pokazao prihvatljive vrijednosti (kretao se od 0.449 do 3.002). Može se zaključiti kako su varijance svih varijabli homogene te je ovaj preduvjet zadovoljen.

Također, varijable studij i godina studija transformirane su u dihotomne varijable, pri čemu su jednu kategoriju činili tehnički studiji i studiji prirodnih znanosti (Elektrotehnički fakultet, Odsjek za matematiku, Odsjek za kemiju, Odsjek za fiziku, Odsjek za biologiju), a drugu kategoriju društveni i humanistički te umjetnički studiji (Filozofski fakultet, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti, Ekonomski fakultet i Umjetnička akademija). Osim toga, varijabla godina studija preoblikovana je u dihotomnu tako da su preddiplomski studiji stavljeni pod jednu, a diplomski studiji pod drugu kategoriju. Ostali podaci izraženi su na omjernoj skali te su zadovoljeni preduvjeti korištenja parametrijskih statističkih postupaka.

Deskriptivna statistika

U Tablici 1. prikazani su deskriptivni podaci te koeficijenti konzistencije svih varijabli korištenih u istraživanju.

Tablica 1. Aritmetičke sredine, standardne devijacije, teorijski i empirijski raspon te koeficijenti unutarnje konzistencije svih mjerenih varijabli ($N = 355$).

Varijabla	M	SD	Teorijski raspon	Empirijski raspon	α
Dubinski pristup učenju	3.56	0.580	1 - 5	1.56 - 4.94	.861
Strateški pristup učenju	3.40	0.588	1 - 5	1.75 - 4.80	.864
Površinski pristup učenju	3.25	0.604	1 - 5	1.50 - 4.81	.810
Samopoštovanje	3.33	0.496	0 - 4	1.80 - 4	.842
Samoučinkovitost	3.24	0.456	1 - 4	1 - 4	.863

Rezultati prikazani u Tablici 1 izraženi su kao prosječne vrijednosti procjena na pripadajućim česticama skala. Vidljivo je kako niti jedan sudionik nije postigao minimalni niti maksimalni rezultat na skalama dubinski, strateški i površinski pristup. Na skali samopoštovanja nije postignut minimalni rezultat, ali je 29 sudionika (8.2%) postiglo maksimalan rezultat te se može uočiti kako veći broj sudionika prosječno procjenjuje svoje samopoštovanje višim. Na skali samoučinkovitosti, jedan je sudionik (0.3%) postigao minimalni rezultat, dok je 25 sudionika (7%) postiglo maksimalan rezultat te se može primijetiti

kako veći broj sudionika prosječno procjenjuje svoju samoučinkovitost višom. Osim toga, u tablici su prikazani i koeficijenti unutarnje konzistencije koji se kreću u rasponu od $\alpha = .810$ do $\alpha = .864$ što ukazuje na to da je pouzdanost korištenih instrumenata u ovom istraživanju visoko zadovoljavajuća (Kline, 1999; prema Field, 2009).

Povezanost samopoštovanja, samoučinkovitosti i akademskog uspjeha s pristupima učenju

Kako bi se odgovorilo na prvi problem istraživanja izračunata je povezanost skale Dubinski pristup, skale Strateški pristup i skale Površinski pristup s akademskim uspjehom te skalom Samopoštovanja i skalom Samoučinkovitosti. Kod izračuna povezanosti korišteni su Pearsonovi koeficijenti korelacije, a rezultati su prikazani u Tablici 2.

Tablica 2. Interkorelacije svih mjerenih varijabli u istraživanju ($N = 355$).

Varijabla	1.	2.	3.	4.	5.	6.
1. Dubinski pristup	1	.487**	-.219**	.167**	.321**	.333**
2. Strateški pristup		1	-.087	.249**	.221**	.339**
3. Površinski pristup			1	-.299**	-.246**	-.239**
4. Samopoštovanje				1	.530**	.175**
5. Samoučinkovitost					1	.212**
6. Akademski uspjeh						1

** $p < .01$

U Tablici 2 može se primijetiti da su gotovo svi izračunati koeficijenti korelacije statistički značajni i kreću se od niskih do relativno visokih. Nije dobivena značajna povezanost samo između strateškog i površinskog pristupa učenju. Dubinski pristup učenju pokazao se umjereno pozitivno povezanim sa samoučinkovitosti i akademskim uspjehom te nisko pozitivno povezanim sa samopoštovanjem. Strateški pristup učenju pokazao se nisko pozitivno povezanim sa samopoštovanjem i samoučinkovitosti te umjereno pozitivno povezanim s akademskim uspjehom. Površinski pristup učenju pokazao se nisko negativno povezanim sa samopoštovanjem, samoučinkovitosti i akademskim uspjehom s tim da je najveća negativna

povezanost dobivena između površinskog pristupa učenju i samopoštovanja, a najmanja između površinskog pristupa učenju i akademskog uspjeha iako su sve korelacije približno jednake.

Iako nije predmet ovog istraživanja, pokazala se visoka pozitivna povezanost samopoštovanja i samoučinkovitosti s najvišim koeficijentom korelacije od svih. Također, dubinski pristup učenju pokazao se umjereno pozitivno povezanim sa strateškim pristupom učenju te nisko negativno povezanim s površinskim pristupom učenju.

Predviđanje akademskog uspjeha na temelju samopoštovanja, samoučinkovitosti i pristupa učenju

Kako bi se odgovorilo na drugi problem, provedena je hijerarhijska regresijska analiza u kojoj je kao kriterijska varijabla korišten akademski uspjeh (tj. prosjek ocjena sudionika), a kao kontrolne varijable u prvi su blok uključene sociodemografske karakteristike sudionika (spol, studij i godina studija). Redoslijed uključivanja prediktora (samopoštovanja, samoučinkovitosti i pristupa učenju) određen je na temelju prethodnih istraživanja (npr. Payne, Youngcourt i Beaubien, 2007) te su u drugom bloku hijerarhijske regresijske analize kao prediktori uključeni samopoštovanje i samoučinkovitost, a u treći su blok analize uključeni pristupi učenju (dubinski, strateški i površinski pristup učenju).

Najprije su provjereni podaci o kolinearnosti (tolerancija i faktor povećanja varijance) te je ustanovljeno kako su oni prihvatljivih vrijednosti. Iz tih vrijednosti moguće je zaključiti kako kolinearnost ne predstavlja problem u ovom modelu. Vrijednosti tolerancije kreću se od .643 do .945, a vrijednosti faktora povećanja varijance kreću se od 1.059 do 1.555.

Nadalje, provjereni su i podaci o korelaciji reziduala te je ustanovljeno kako su oni također prihvatljivi (Durbin-Watson kriterij iznosi 1.261).

Rezultati hijerarhijske regresijske analize prikazani su u Tablici 3.

Tablica 3. Hijerarhijska regresijska analiza predviđanja akademskog uspjeha na temelju samopoštovanja, samoučinkovitosti i pristupa učenju uz kontrolu sociodemografskih varijabli ($N = 355$).

Prediktor	β	R	R^2	ΔR^2	F
------------------	---------------------------	-----------------------	-------------------------	--------------------------------	-----------------------

1. korak						
Sociodemografske varijable	Spol	.150**				
	Studij	-.321***	.396	.157	.157	21.777***
	Godina studija	-.111*				
2. korak						
Sociodemografske varijable	Spol	.150**				
	Studij	-.298***				
	Godina studija	-.120*				
Samopoštovanje/ Samoučinkovitost	Samopoštovanje	.048				
	Samoučinkovitost	.157**	.437	.191	.034	7.406**
3. korak						
Sociodemografske varijable	Spol	.118*				
	Studij	-.262***				
	Godina studija	-.099*				
Samopoštovanje/ Samoučinkovitost	Samopoštovanje	-.021				
	Samoučinkovitost	.075				
Pristupi učenju	Dubinski	.125*				
	Strateški	.171**	.531	.282	.091	14.656***
	Površinski	-.180***				

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

Rezultati prvog koraka hijerarhijske regresijske analize pokazuju kako sociodemografske varijable statistički značajno doprinose objašnjenju akademskog uspjeha objašnjavajući ukupno 15.7% varijance akademskog uspjeha. Pregledom pojedinačnog doprinosa sociodemografskih varijabli može se primijetiti kako sve tri korištene varijable statistički značajno doprinose objašnjenju akademskog uspjeha pri čemu sudionici ženskog spola imaju viši akademski uspjeh u odnosu na sudionike muškog spola, sudionici koji studiraju na društvenim, humanističkim i umjetničkim studijima imaju viši akademski uspjeh u odnosu na osobe koje studiraju na tehničkim studijima i studijima prirodnih znanosti, a studenti preddiplomskih studija imaju viši akademski uspjeh od studenata diplomskih studija.

U drugom koraku hijerarhijske regresijske analize rezultati pokazuju kako samopoštovanje i samoučinkovitost statistički značajno doprinose akademskom uspjehu uz kontrolu sociodemografskih varijabli objašnjavajući dodatnih 3.4% varijance akademskog uspjeha. Uzevši u obzir doprinos pojedinih varijabli može se primijetiti da samoučinkovitost značajno doprinosi akademskom uspjehu i to u pozitivnom smjeru, tj. studenti koji procjenjuju svoju samoučinkovitost višom imat će bolji akademski uspjeh, dok samopoštovanje samo po sebi ne doprinosi značajno akademskom uspjehu.

U trećem koraku hijerarhijske regresijske analize rezultati pokazuju da pristupi učenju statistički značajno doprinose akademskom uspjehu kada se kontroliraju sociodemografske varijable te samopoštovanje i samoučinkovitost pri čemu pristupi učenju objašnjavaju dodatnih 9.1% varijance akademskog uspjeha. Pregledom doprinosa pojedinih varijabli može se uočiti da svi pristupi učenju statistički značajno doprinose objašnjenju varijance akademskog uspjeha, pri čemu najviše doprinosi površinski pristup učenju. Dubinski i strateški pristup doprinose akademskom uspjehu u pozitivnom smjeru, a površinski pristup učenju u negativnom smjeru. Drugim riječima, studenti koji koriste dubinski i strateški pristup učenju imaju bolji akademski uspjeh dok studenti koji koriste površinski pristup učenju imaju slabiji akademski uspjeh. Također se može primijetiti da samoučinkovitost gubi na značaju kada se uzmu u obzir pristupi učenju dok sociodemografske varijable ostaju statistički značajne u objašnjavanju varijance akademskog uspjeha.

Ukupan doprinos akademskom uspjehu svih ispitivanih varijabli iznosi 28.2%.

Rasprava

Cilj ovog istraživanja bio je ispitati povezanost samopoštovanja, samoučinkovitosti i akademskog uspjeha s pristupima učenju kod studenata te također provjeriti mogućnost predviđanja akademskog uspjeha na temelju samopoštovanja, samoučinkovitosti i pristupa učenju. S obzirom na prethodna istraživanja očekivana je pozitivna povezanost dubinskog i strateškog pristupa učenju sa samopoštovanjem i samoučinkovitosti te negativna povezanost površinskog pristupa učenju sa samopoštovanjem i samoučinkovitosti. Nadalje, očekivana je pozitivna povezanost dubinskog i strateškog pristupa učenju s akademskim uspjehom te negativna povezanost površinskog pristupa učenju s akademskim uspjehom. Konačno, očekivalo se da će značajni pozitivni prediktori akademskog uspjeha biti samopoštovanje, samoučinkovitost te dubinski i strateški pristup učenju, a za površinski pristup učenju očekivalo se da će biti značajan negativan prediktor akademskog uspjeha.

U daljnjem tekstu bit će objašnjeni dobiveni rezultati, važnost samog istraživanja, njegova ograničenja i implikacije.

Povezanost samopoštovanja, samoučinkovitosti i akademskog uspjeha s pristupima učenju

Kako bi se odgovorilo na prvi problem istraživanja, izračunata je povezanost između varijabli korištenih u ovom istraživanju. Pristupi učenju pokazali su se statistički značajno povezanim sa samopoštovanjem, samoučinkovitosti i s akademskim uspjehom te su hipoteze 1a, 1b i 1c u potpunosti potvrđene. Dakle, pokazalo se kako postoji pozitivna povezanost dubinskog i strateškog pristupa učenju sa samopoštovanjem, samoučinkovitosti i akademskim uspjehom te negativna povezanost površinskog pristupa učenju s istim varijablama. Ovi rezultati su u skladu s rezultatima prijašnjih istraživanja.

Što se tiče povezanosti *samopoštovanja i pristupa učenju* (hipoteza 1a), rezultati ovog istraživanja potvrđuju hipotezu i pokazuju značajnu pozitivnu povezanost dubinskog i strateškog pristupa učenju sa samopoštovanjem te značajnu negativnu povezanost površinskog pristupa učenju i samopoštovanja. Ovi se rezultati podudaraju s rezultatima istraživanja koje su proveli Covington i Omelich (1979), a u kojemu se pokazalo kako su učenici s visokim samopoštovanjem najskloniji prihvatiti važnost ulaganja napora i usmjerenosti na znanje i učenje, što odgovara opisu dubinskog i strateškog pristupa učenju te kako su učenici s niskim samopoštovanjem kod učenja skloni izbjegavati napore i unaprjeđivanje svojih sposobnosti, što odgovara površinskom pristupu učenju. Također, u istraživanju McCarthyja i Schmecka (1988; prema Abouserie, 1995) pokazalo se kako osobe s visokim samopoštovanjem češće procesiraju podatke usvajajući elaborativni pristup, kakav podrazumijeva dubinski pristup učenju. Rezultati dobiveni u ovom istraživanju podudaraju se i s rezultatima dobivenima u istraživanju koje je proveo Abouserie (1995). Dakle, može se reći da je veće samopoštovanje povezano s većim korištenjem dubinskog i strateškog pristupa učenju te s manjim korištenjem površinskog pristupa učenju. Mali se broj istraživanja bavio ispitivanjem izravne povezanosti samopoštovanja i pristupa učenju te je mnogo veći broj onih autora istraživanja koji su se bavili ispitivanjem povezanosti samopoštovanja i akademskog postignuća (npr. Hansford i Hattie, 1982; Olanrewajua i Josepha, 2014; Vialle, Heaven i Ciarrochi, 2005; Zuffianò i sur., 2013).

Samopoštovanje se u ovom istraživanju pokazalo značajno pozitivno povezanom s akademskim uspjehom iako je korelacija bila vrlo niska. To je također u skladu s rezultatima prethodnih istraživanja. Na primjer, u metaanalizi koju su proveli Hansford i Hattie (1982) i u

istraživanju Olanrewajua i Josepha (2014) pokazala se značajna pozitivna povezanost samopoštovanja i akademskog postignuća kod studenata. Međutim, rezultati istraživanja povezanosti samopoštovanja i akademskog uspjeha nisu uvijek bili jednoznačni i ponekad nisu pokazali značajnu povezanost (npr. Vialle, Heaven i Ciarrochi, 2005; Zuffianò i sur., 2013) što je u skladu s niskim koeficijentom korelacije koji je dobiven u ovom istraživanju. U ovome istraživanju također je dobivena i povezanost koja nije bila predmet samog istraživanja, ali je takvu povezanost bilo moguće očekivati. Samopoštovanje se pokazalo značajno pozitivno povezanom sa samoučinkovitošću uz najviši koeficijent korelacije u ovom istraživanju. Značajna pozitivna povezanost samopoštovanja i samoučinkovitošću dobivena je u istraživanju koje su proveli Luszczyńska, Gutiérrez-Doña i Schwarzer (2005) te u istraživanju koje su proveli Lane, Lane i Kyprianou (2004).

Što se tiče povezanosti *samoučinkovitošću i pristupa učenju* (hipoteza 1b) rezultati ovog istraživanja pokazuju značajnu pozitivnu povezanost dubinskog i strateškog pristupa učenju sa samoučinkovitošću te značajnu negativnu povezanost površinskog pristupa učenju sa samoučinkovitošću. To je u skladu s rezultatima prijašnjih istraživanja u kojima se pokazalo da su studenti koji procjenjuju svoju samoučinkovitošću višom skloniji koristiti strategije učenja koje uključuje dubinski pristup učenju (npr. Wolters, 1998; prema Rønning, 2009; Prat-Sala i Redford, 2010). Isto tako, u istraživanju koje je proveo Diseth (2011), dobivena je pozitivna povezanost samoučinkovitošću i dubinskih strategija učenja te negativna povezanost samoučinkovitošću i površinskih strategija učenja. Nadalje, pokazalo se kako osobe s višim razinama samoučinkovitošću posjeduju bolje metakognitivne vještine i skloniji su dubinski procesirati informacije od osoba koje procjenjuju niže razine samoučinkovitošću (Pintrich i DeGroot, 1990; Pintrich i Garcia, 1991; prema Coutinho i Neuman, 2008). Osim toga, samoučinkovitošću se pokazala pozitivno povezanom s ciljnim orijentacijama na znanje i na izvedbu (Coutinho i Neuman, 2008) koje su se u istraživanjima pokazale povezanima s dubinskim i strateškim pristupima učenju (Remedios i Richardson, 2014; prema Remedios i Richardson, 2013). U ovom istraživanju dobivena je i značajna pozitivna povezanost samoučinkovitošću i akademskog uspjeha koja je također u skladu s rezultatima prethodnih istraživanja (npr. Multon, Brown i Lent, 1991; Lane, Lane i Kyprianou, 2004; Olanrewaju i Joseph, 2014). Iz sveg navedenog može se zaključiti kako je veća samoučinkovitošću povezana s većim korištenjem dubinskog i strateškog pristupa učenju, manjim korištenjem površinskog pristupa učenju te s višim akademskim uspjehom.

Hipoteza 1c, koja pretpostavlja značajnu pozitivnu povezanost dubinskog i strateškog pristupa učenju s akademskim uspjehom te značajnu negativnu povezanost površinskog

pristupa učenju s akademskim uspjehom, u ovom je istraživanju potvrđena. Najviša povezanost pokazala se između strateškog pristupa učenju i akademskog uspjeha što ne čudi s obzirom da ovaj pristup učenju najviše karakterizira usmjerenost na postizanje uspjeha i dobrih ocjena. Najniža povezanost pokazala se između površinskog pristupa učenju i akademskog uspjeha i to u negativnom smjeru. Iako se moglo očekivati snažniju povezanost, možda je moguće da je najniža povezanost dobivena između površinskog pristupa i akademskog uspjeha zbog toga što se prosjek ocjena većinom formira na temelju uspjeha na testovima znanja koji svojim sadržajem često ispituju reprodukciju, a rjeđe razumijevanje i povezivanje činjenica pa je stoga moguće postići nešto viši prosjek ocjena učeći „napamet“ nego što bi to bilo slučaj da su testovi znanja konstruirani tako da ispituju dublje razumijevanje gradiva. Rezultati ovog istraživanja većinom su u skladu s prijašnjim istraživanjima uz neke iznimke. Istraživanje Bakhtiarvanda, Ahmadiana, Delrooza i Farahania (2011) također je pokazalo pozitivnu povezanost dubinskog pristupa učenju te negativnu povezanost površinskog pristupa učenju s akademskim uspjehom, ali u tom istraživanju korišten je dihotomni model pristupa učenju koji ne uključuje strateški pristup učenju. Nadalje, u istraživanju Disetha i Martinsena (2003) dobiveni su slični rezultati, ali se pokazala najniža povezanost dubinskog pristupa učenju i akademskog uspjeha dok su Chamorro-Premuzic i Furnham (2008) pronašli značajnu pozitivnu povezanost dubinskog i strateškog pristupa učenju i ocjene na ispitu znanja, ali neznačajnu povezanost površinskog pristupa učenju s ocjenom na ispitu. S obzirom na rezultate dobivene u ovom istraživanju koji su većinom u skladu s prijašnjim rezultatima istraživanja može se zaključiti da je viši akademski uspjeh povezan s većim korištenjem dubinskog i strateškog pristupa učenju i manjim korištenjem površinskog pristupa učenju.

Dobivene su također i neke povezanosti koje nisu hipotetizirane jer nisu bile predmet ovog istraživanja, npr. pozitivna povezanost dubinskog i strateškog pristupa učenju koja se pokazala i u istraživanju Burtona i Nelsona (2006) te negativna povezanost dubinskog i površinskog pristupa učenju koja je u skladu s rezultatima istraživanja Rosandera i Bäckströma (2012). Prema tome, može se zaključiti da studenti koji više koriste dubinski pristup učenju manje koriste površinski pristup učenju, dok korištenje dubinskog pristupa učenju ne isključuje korištenje strateškog pristupa učenju. To se može objasniti i time što oba ta pristupa učenju karakterizira kvalitetnije učenje i dublja obrada te je općenito više sličnosti u značajkama dubinskog i strateškog nego dubinskog i površinskog pristupa učenju.

Predviđanje akademskog uspjeha na temelju samopoštovanja, samoučinkovitosti i pristupa učenju

Kako bi se odgovorilo na drugi problem ovog istraživanja provedena je hijerarhijska regresijska analiza te su rezultati djelomično potvrdili hipotezu 2. Značajnim prediktorima akademskog uspjeha pokazala su se sva tri pristupa učenju pri čemu su se značajnim pozitivnim prediktorima pokazali dubinski i strateški pristup učenju dok se površinski pristup učenju pokazao značajnim negativnim prediktorom akademskog uspjeha. Samopoštovanje se uopće nije pokazalo značajnim prediktorom akademskog uspjeha. Samoučinkovitost se pokazala značajnim pozitivnim prediktorom akademskog uspjeha, ali kada se uzmu u obzir pristupi učenju samoučinkovitost gubi na značaju. Također, pokazalo se kako spol, studij i godina studija mogu biti prediktori akademskog uspjeha pri čemu djevojke imaju viši akademski uspjeh nego mladići, studenti društvenih, humanističkih i umjetničkih studija imaju viši akademski uspjeh od studenata prirodnih i tehničkih studija, a studenti preddiplomskih studija imaju viši akademski uspjeh od studenata diplomskih studija.

U ovome se istraživanju, kao i u većini prethodno provedenih istraživanja, pokazalo se kako su dubinski pristup učenju (npr. Chamorro-Premuzic i Furnham, 2008; Gadelrab, 2011) i strateški pristup učenju (npr. Diseth i Martinsen, 2003; Gadelrab, 2011) pozitivni prediktori akademskog uspjeha te kako je površinski pristup učenju negativan prediktor akademskog uspjeha (npr. Diseth i Martinsen, 2003; Gadelrab, 2011). Može se zaključiti kako studenti koji dubinski i strateški pristupaju učenju imaju veći akademski uspjeh dok studenti koji učenju pristupaju površinski imaju niži akademski uspjeh. Naj snažniji prediktor akademskog uspjeha je površinski pristup učenju iako on predviđa akademski uspjeh u negativnom smjeru, a drugim naj snažnijim prediktorom pokazao se strateški pristup učenju. Dakle, za dobar akademski uspjeh najvažnije da osoba ne koristi površinski pristup kada pristupa učenju te da učenju pristupa strateški, što je i razumljivo s obzirom na to da su osobe koje koriste površinski pristup učenju prvenstveno usmjerene na izbjegavanje neuspjeha i uče samo onoliko koliko im je potrebno za prolaz na ispitu, dok su osobe koje koriste strateški pristup učenju najviše usmjerene na uspjeh i na postizanje dobrih ocjena (Duff, Boyle, Dunleavy i Ferguson, 2004). Najslabijim prediktorom akademskog uspjeha pokazao se dubinski pristup učenju te je moguće da je dobiven ovakav nalaz zbog strukture i sadržaja samih ispita koji su često konstruirani tako da primarno ispituju reprodukciju naučenog materijala, a ne razumijevanje i povezivanje činjenica tako da osoba koja uči dubinski ne mora nužno postići dobar rezultat na testu. Biggs (1988) navodi kako je strateški pristup ovisan o kontekstu te se zato može koristiti i s dubinskim i s površinskim pristupom učenju, a rezultati nekih istraživanja (npr. Rodriguez, 2009; Vrdoljak

i sur., 2014) pokazuju kako dubinski pristup učenju pozitivno doprinosi akademskom postignuću studenata preko strateškog pristupa te je moguće zaključiti kako je za najbolji akademski uspjeh najvažnija kombinacija ta dva pristupa učenju.

Samoučinkovitost se u ovom istraživanju pokazala pozitivnim prediktorom akademskog uspjeha, što se pokazalo i u prijašnjim istraživanjima (npr. Multon, Brown i Lent, 1991; Diseth, 2011; Lane, Lane i i Kyprianou, 2004; Neuman i Coutinho, 2008; Zuffianò i sur., 2013) iako ta istraživanja nisu uzimala pristupe učenju kao prediktore. Kada su u ovome istraživanju kao prediktori uvedeni pristupi učenju, samoučinkovitost prestaje biti značajan prediktor akademskog uspjeha i u potpunosti gubi na značaju. S obzirom na to, dodatno je provjereno postoji li medijacija, koracima koji su predložili Baron i Kenny (1986), te se pokazalo da su pristupi učenju medijator odnosa samoučinkovitosti i akademskog uspjeha. Dakle, rezultati ukazuju na to da samoučinkovitost nema direktan utjecaj na akademski uspjeh nego da na njega djeluje putem pristupa učenju.

U prijašnjim istraživanjima samopoštovanje se pokazalo značajnim pozitivnim prediktorom akademskog uspjeha (npr. Rosenberg, Schooler, Schoenbach i Rosenberg, 1995; Pullmann i Allik, 2008). Ipak, u ovome istraživanju samopoštovanje se nije pokazalo značajnim prediktorom akademskog uspjeha, što je također u skladu s rezultatima nekih prijašnjih istraživanja (npr. Baumeister i sur., 2003; prema Zuffianò i sur., 2013; Lane, Lane i i Kyprianou, 2004; Zuffianò i sur., 2013). Međutim, u ovom istraživanju ispitivan je utjecaj općeg samopoštovanja na akademski uspjeh te bi vjerojatno bili dobiveni drugačiji rezultati da je ispitivan utjecaj akademskog samopoštovanja. Valentine, DuBois i Cooper, (2004; prema Zuffianò i sur., 2013) navode kako je moguće da ovakvi rezultati ovise o specifičnoj konceptualizaciji samopoštovanja. Što su specifičnije manifestacije samopoštovanja, kao što je npr. *akademsko* samopoštovanje (osobna atribucija pojedinca o vlastitoj vrijednosti u akademskom kontekstu), to će samopoštovanje biti jači prediktor akademske izvedbe (Pullmann i Allik, 2008; Valentine i sur., 2004; prema Zuffianò i sur., 2013). Također, dodatno je provjereno postoji li medijacija te se pokazalo kako je samoučinkovitost medijator odnosa samopoštovanja i akademskog uspjeha.

Sve kontrolne varijable (spol, studij i godina studija) pokazale su se značajnim prediktorima akademskog uspjeha i kada se uzmu u obzir samopoštovanje, samoučinkovitost i pristupi učenju. Djevojke su imale viši akademski uspjeh od mladića što je u skladu s prijašnjim istraživanjima (npr. Rosander i Bäckström, 2012). Osim toga, pokazalo se kako studenti društvenih, humanističkih i umjetničkih studija imaju viši akademski uspjeh od studenata prirodnih i tehničkih studija što je nalaz koji bi trebao biti provjeren u drugim istraživanjima

pri čemu bi varijabla studij trebala biti podijeljena u više kategorija. Naime, u ovome istraživanju studij je korišten kao kontrolna varijabla te je devet različitih fakulteta grupirano u dvije nadređene skupine koje nisu reprezentativne. Također, pokazalo se kako studenti preddiplomskih studija imaju viši akademski uspjeh od studenata diplomskih studija, što nije u skladu s prethodnim nalazima (npr. Waldman, 1986; McEvoy, 1989; prema Naderi, Abdullah, Tengku Aizan, Sharir i Kumar, 2009) te je ove rezultate potrebno provjeriti u budućim istraživanjima.

S obzirom na sve navedene nalaze, može se zaključiti kako je za dobar akademski uspjeh važno dubinsko i strateško pristupanje učenju, te je važno da studenti ne koriste površinske pristupe učenju i da percipiraju višom svoju samoučinkovitost koja preko pristupa učenju utječe na akademski uspjeh.

Važnost, ograničenja i implikacije provedenog istraživanja

Važnost ovog istraživanja prvenstveno je u tome što se bavi samopoštovanjem, samoučinkovitošću i pristupima učenju - varijablama koje su se u prijašnjim istraživanjima pokazale povezanim s akademskim uspjehom, ali ne uvijek jednoznačno. Također, u dostupnoj su literaturi pronađena istraživanja koja su se bavila ispitivanjem povezanosti i/ili doprinosa akademskom uspjehu samo nekih od ovih varijabli te nije pronađeno istraživanje u kojemu je promatran odnos svih tih varijabli i njihov objedinjeni utjecaj na akademski uspjeh. Iz tih je razloga bilo važno provjeriti njihov odnos i doprinos akademskom uspjehu uzevši ih sve u obzir. Također, u ovom je istraživanju korišten model pristupa učenju koji uključuje sva tri pristupa učenju dok su u mnogim drugim istraživanjima bili uključeni samo dubinski i površinski pristup učenju. Strateški je pristup učenju često bio zanemaren u istraživanjima i to je moglo dovesti do rezultata koji ne pružaju potpuni uvid jer, kako se pokazalo u ovome istraživanju, strateški pristup učenju objašnjava značajan dio varijance akademskog uspjeha te je prema rezultatima ovog istraživanja snažniji prediktor akademskog uspjeha od dubinskog pristupa učenju.

S obzirom na vrijeme velikih i brzih promjena u kojemu živimo, koje je praćeno sve većim zahtjevima za stjecanjem znanja koje će biti praktično primjenjivo te rastućom potrebom za cjeloživotnim obrazovanjem, nalazi ovakvih istraživanja mogu biti od velike važnosti. Naime, tržište rada danas je u potrazi za stručnjacima s kvalitetnim znanjem, koji ne posjeduju znanje samo „na papiru“ već koji to znanje stečeno tijekom obrazovanja mogu primijeniti na najbolji način i prilagoditi ga zahtjevima svog radnog mjesta. Tako je za daljnji napredak društva, ali i samog pojedinca, važno da su studenti tijekom svojega studija motivirani dubinski

pristupati učenju jer učeći na ovaj način mogu razumjeti i povezivati informacije koje pohranjuju u svoje pamćenje i kasnije ih na prikladan način primijeniti. Stoga je važno da se na fakultetima potiče i nagrađuje interes za gradivo i samostalno istraživanje, ali i da se adekvatno konstruiranim testovima provjerava dublje razumijevanje i povezivanje naučenog materijala. Na radnim mjestima današnjih organizacija također se cijene pojedinci koji su usmjereni na postignuće, koji su organizirani i sposobni držati se postavljenih radnih ciljeva, a sve su to karakteristike strateškog pristupa učenju. Upravo je kombinacija dubinskog i strateškog pristupa učenju ono što bi trebalo dovesti najboljem akademskom, a kasnije vjerojatno i radnom uspjehu. Još jedna prednost ovog istraživanja je ta što su u njemu sudjelovali studenti s devet različitih fakulteta, društvenih, humanističkih i umjetničkih studija te studija prirodnih i tehničkih znanosti, a uzorak sudionika bio je dovoljno velik.

Jedan od nedostataka ovog istraživanja je taj što je na nekim studijima sudjelovao vrlo mali broj sudionika (npr. Umjetnička akademija $N = 5$ i Odjel za fiziku $N = 6$) te također to što se varijabla studij sastojala od dvije nereprezentativne kategorije. Buduća bi istraživanja trebala uključiti veći broj sudionika u istraživanje i reprezentativan broj sudionika s različitih studija te ispitati utjecaj vrste studija na pristupe učenju i akademski uspjeh. Naime, uzorak su činili sudionici fakulteta koji su usmjereni na posve različita znanja te je moguće da, zbog specifičnosti znanja koje pojedini studij zahtjeva, postoje razlike u pristupima učenju koje studenti tih fakulteta koriste. Osim toga, preporučljivo je provesti još istraživanja koja će uzeti u obzir ove varijable, ali koja će uključiti reprezentativniji uzorak i veći broj sudionika te ga također provesti i na učenicima srednjih i osnovnih škola i na njima ispitati odnose ovih varijabli. Ukoliko bi se ranije tijekom školovanja identificirali manje efikasni pristupi učenju, niže samopoštovanje i samoučinkovitost, moguće je različitim intervencijama utjecati na njih. Također, poželjno bi bilo uključiti još neke varijable koje bi, uz već navedene, mogle objasniti varijancu akademskog uspjeha. Pri provođenju daljnjih istraživanja na studentima potrebno je pripaziti da se ona provode na početku akademske godine te da se ne provode u vrijeme kolokvija i ispita kada predavanja pohađa puno manji broj studenata jer se na taj način gubi znatan broj potencijalnih sudionika.

Još jedan nedostatak ovog istraživanja povezan je s tim što su sudionici sami upisivali svoj prosjek ocjena te je moguće da su ga nastojali „uljepšati“. U sljedećim istraživanjima bilo bi dobro uključiti i druge mjere akademskog postignuća (npr. testove znanja). Također, upitnik ASSIST je sadržajem svojih čestica više prilagođen studentima društvenih i humanističkih studija nego studentima prirodnih i tehničkih znanosti te bi bilo poželjno konstruirati upitnik koji bi bio manje osjetljiv na razlike među studijima.

Nadalje, u ovom istraživanju ispitivan je utjecaj pristupa učenju na opći akademski uspjeh. Međutim, moguće je da su studenti različito motivirani za različite kolegije na fakultetu te im stoga i pristupaju učeći ih na različite načine pri čemu je moguće da kolegije koji su im zanimljivi ili zahtjevni uče dubinski, a one koji su im manje zanimljivi ili manje zahtjevni uče površinski. Stoga bi u budućim istraživanjima također bilo zanimljivo ispitati utjecaj pristupa učenju na uspjeh na pojedinim kolegijima, a ne samo na cjelokupni uspjeh. Također, u ovom je istraživanju provjeravan utjecaj općeg samopoštovanja i opće samoučinkovitosti na akademski uspjeh. Ukoliko bi se u istraživanje uključilo akademsko samopoštovanje i akademska samoučinkovitost, vjerojatno bi bila dobivena veća povezanost s pristupima učenju i veći doprinos tih varijabli akademskom uspjehu te su zato potrebna nova istraživanja kako bi se ispitaio utjecaj i tih specifičnijih varijabli.

Zaključak

Cilj ovog istraživanja bio je ispitati povezanost samopoštovanja, samoučinkovitosti i akademskog uspjeha s pristupima učenju kod studenata te provjeriti mogućnost predviđanja akademskog uspjeha na temelju samopoštovanja, samoučinkovitosti i pristupa učenju. Prema *hipotezama 1a, 1b i 1c* očekivana je pozitivna povezanost dubinskog i površinskog pristupa učenju sa samopoštovanjem, samoučinkovitosti i akademskim uspjehom te negativna povezanost površinskog pristupa učenju s istim varijablama. U ovome istraživanju sve su tri hipoteze potvrđene. Prema *drugoj hipotezi* očekivano je da će značajni pozitivni prediktori akademskog uspjeha biti samopoštovanje, samoučinkovitost te dubinski i strateški pristup učenju te da će površinski pristup učenju biti značajan negativan prediktor akademskog uspjeha. Ova je hipoteza djelomično potvrđena. Pozitivnim prediktorima akademskog uspjeha pokazali su se dubinski i strateški pristup učenju dok se površinski pristup učenju pokazao negativnim prediktorom akademskog uspjeha što je u skladu s hipotezom. Samopoštovanje se nije pokazalo značajnim prediktorom dok se samoučinkovitost pokazala značajnim prediktorom akademskog uspjeha u drugom koraku regresijske analize, ali nakon uvođenja pristupa učenju samoučinkovitost prestaje biti značajnim prediktorom akademskog uspjeha.

Literatura

- Abouserie, R. (1995). Self-esteem and achievement motivation as determinants of students' approaches to studying. *Studies in Higher Education*, 20(1), 19-26.
- Bakhtiarvand, F., Ahmadian, S., Delrooz, K. i Farahani, H. A. (2011). The Moderating Effect of Achievement Motivation on Relationship of Learning Approaches and Academic Achievement. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 28, 486 – 488.

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Barton, R.M. i Kenny, D.A. (1986). The Moderator-Mediator Variable Distinction in Social Psychological Research: Conceptual, Strategic, and Statistical Considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173-1182.
- Bezinović, P. (1988). Percepcija osobne kompetentnosti kao dimenzija samopoimanja. Doktorska disertacija. Zagreb: Odsjek za psihologiju Filozofskog fakulteta u Zagrebu.
- Biggs, J. i Tang, C. (2007). *Teaching for Quality Learning at University (Third Edition)*. London: Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Biggs, J. (1988). The Role of Metacognition in Enhancing Learning. *Australian Journal of Education*, 32(2), 127-138.
- Biggs, J. B. (1987). *Study Process Questionnaire Manual*. Melbourne: Australian Council for Educational Research.
- Burić, I., Macuka, I., Sorić, I. I Vulić-Prtorić, A. (2007). Samopoštovanje u ranoj adolescenciji: važnost uloge roditeljskoga ponašanja i školskoga dostignuća. *Društvena istraživanja*, 17(4-5), 887-906.
- Burton, L. J. i Nelson, L. J. (2006). The relationship between personality, approaches to learning and academic success in first-year psychology distance education students. U: *Critical Vision, Proceedings of the 29th HERDSA Annual Conference* (64-72). Australia: HERDSA.
- Caprara, G. V., Vecchione, M., Alessandri, G., Gerbino, M. i Barbaranelli, C. (2011). The contribution of personality traits and self-efficacy beliefs to academic achievement: A longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology*, 81, 78–96.
- Cassidy, S. i Eachus, P. (2014). Learning Style, Academic Belief Systems, Self-report Student Proficiency and Academic Achievement in Higher Education. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 20(3), 307-322.
- Chamorro-Premuzic, T. i Furnham, A. (2008). Personality, intelligence and approaches to learning as predictors of academic performance. *Personality and Individual Differences*, 44, 1596-1603.
- Coutinho, S. A. i Neuman, G. (2008). A model of metacognition, achievement goal orientation, learning style and self-efficacy. *Learning Environ Res*, 11, 131-151.
- Covington, M. V. i Omelich, C. L. (1979). Effort: The Double-Edged Sword in School Achievement. *Journal of Educational Psychology*, 71(2), 169-182.

- Diseth, A. (2011). Self-efficacy, goal orientations and learning strategies as mediators between preceding and subsequent academic achievement. *Learning and Individual Differences, 2*, 191–195.
- Diseth, A. i Martinsen, Ø. (2003). Approaches to Learning, Cognitive Style, and Motives as Predictors of Academic Achievement. *Educational Psychology, 23*(2), 195-207.
- Duff, A., Boyle, E., Dunleavy, K. i Ferguson, J. (2004). The relationship between personality, approach to learning and academic performance. *Personality and Individual Differences, 36*, 1907-1920.
- Entwistle, N., McCune, V. i Hounsell, J. (2002). Approaches to Studying and Perceptions of University Teaching-Learning Environments: Concepts, Measures and Preliminary Findings. *Enhancing Teaching-Learning Environments in Undergraduate Courses (ETL) Project*, Occasional Report 1, Ed. Universities, Of Edinburgh & Coventry, Durham.
- Entwistle, N.J. (1997). *The approaches and study skills inventory for students (ASSIST)*. Edinburgh: Centre for Research on Learning and Instruction, University of Edinburgh.
- Entwistle, N. J. (1991). Approaches to learning and perceptions of the learning environment. *Higher Education, 22*, 201-204.
- Field, A.P. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. London: SAGE Publications.
- Finn, K. V. i Frone, M. R. (2004). Academic Performance and Cheatin Moderating Role of School Identification and Self-Efficacy. *The Journal of Educational Research, 97*(3), 115-122.
- Gadelrab, H. F. (2011). Factorial Structure and Predictive Validity of Approaches and Study Skills Inventory for Students (ASSIST) in Egypt: A Confirmatory Factor Analysis Approach. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 9*(3), 1197-1218.
- Hansford, B. C. i Hattie, J. A. (1982). The Relationship Between Self and Achievement/Performance Measures. *Review of Educational Research, 52*(1), 123-142.
- Ikiz, F. E. i Cakar, F. S. (2010). Perceived social support and self-esteem in adolescence. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 5*, 2338–2342.
- Joshi, S. i Srivastava, R. (2009). Self-esteem and Academic Achievement of Adolescents. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology, 35*, 33-39.
- Kim, D. i Ra Y. (2015). What impacts success in college? Findings from the perceptions od Korean students. *College Student Journal, 49*, 161-168.

- Kline, R.B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling* (2nd ed.). New York: Guilford Press.
- Lane, J., Lane, A. M. i Kyprianou, A. (2004). Self-efficacy, self-esteem and their impact on academic performance. *Social Behavior and Personality*, 32(3), 247-256.
- Linnenbrink, E. A. i Pintrich, P. R. (2002). Motivation as an Enabler for Academic Success. *School Psychology Review*, 31(3), 313-327.
- Luszczynska, A., Gutiérrez-Doña, B. i Schwarzer, R. (2005). General self-efficacy in various domains of human functioning: Evidence from five countries. *International Journal of Psychology*, 40(2), 80-89.
- Marton, F. i Säljö, R. (1976). On qualitative differences in learning: I-outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 4-11.
- Meier, S., McCarthy, P. R. i Schmeck, R. R. (1984). Validity of Self-Efficacy as a Predictor of Writing Performance. *Cognitive Therapy and Research*, 8(2), 107-120.
- Minbashian, A., Huon, G. F. i Bird, K. D. (2004). Approaches to studying and academic performance in short-essay exams. *Higher Education*, 47, 161-176.
- Multon, K. D., Brown, S. D. i Lent, R. W. (1991). Relation of Self-Efficacy Beliefs to Academic Outcomes: A Meta-Analytic Investigation. *Journal of Counseling Psychology*, 38(1), 30-38.
- Naderi, H., Abdullah, R., Tengku Aizan, H., Sharir, J. i Kumar, V. (2009). Creativity, Age And Gender As Predictors Of Academic Achievement Among Undergraduate Students. *Journal of American Science*, 5(5), 101-112.
- Nasreen, A. i Naz, A. (2013). A Study of Factors Effecting Academic Achievement of Prospective Teachers. *Journal of Social Science for Policy Implications*, 1, 23-31.
- Novković, G. (2003). *Odrednice provođenja dijete kod adolescentica*. Diplomski rad. Zagreb: Odsjek za psihologiju Filozofskog fakulteta u Zagrebu.
- Olanrewaju, M. K. i Joseph, O. B. (2014). Academic Efficacy and Self Esteem as Predictors of Academic Achievement among School Going Adolescents in Itesiwaju Local Government Area of Oyo State, Nigeria. *Journal of Education and Practice*, 5(22), 169-175.
- Payne, S. C., Youngcourt, S. S., Beaubien, J. M. (2007). A Meta-Analytic Examination of the Goal Orientation Nomological Net. *Journal of Applied Psychology*, 92(1), 128-150.
- Prat-Sala, M. i Redford, P. (2010). The interplay between motivation, self-efficacy, and approaches to studying. *British Journal of Educational Psychology*, 80, 283-305.

- Pullmann, H. i Allik, J. (2008). Relations of academic and general self-esteem to school achievement. *Personality and Individual Differences*, 45, 559-564.
- Remedios, R. i Richardson, J.T.E. (2013). Achievement goals and approaches to studying: evidence from adult learners in distance education. *Distance Education*, 34(3), 271-289.
- Richardson, J. T. E. (2007). Motives, attitudes and approaches to studying in distance education. *Higher Education*, 54, 385–416.
- Robins, R. W., Tracy, J. L., Trzesniewski, K., Potter, J. i Gosling, S. D. (2001). Personality Correlates of Self-Esteem. *Journal of Research in Personality*, 1, 1-20.
- Rodriguez, C. M. (2009). The impact of academic self-concept, expectations and the choice of learning strategy on academic achievement: the case of business students. *Higher Education Research & Development*, 28(5), 523-539.
- Rogaten, J., Moneta, G. B. i Spada, M. M. (2013). Academic Performance as a Function of Approaches to Studying and Affect in Studying. *J Happiness Stud*, 14, 1751-1763.
- Rønning, W. M. (2009). Adult, Flexible Students' Approaches to Studying in Higher Education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 53(5), 447-460.
- Rosander, P. i Bäckström, M. (2012). The unique contribution of learning approaches to academic performance, after controlling for IQ and personality: Are there gender differences?. *Learning and Individual Differences*, 22, 820-826.
- Rosenberg, M., Schooler, C., Schoenbach, C. i Rosenberg, F. (1995). Global Self-Esteem and Specific Self-Esteem: Different Concepts, Different Outcomes. *American Sociological Review*, 60, 141-156.
- Rosenberg, F. R. I Rosenberg, M. (1978). Self-Esteem and Delinquency. *Journal of Youth and Adolescence*, 7(3), 279-294.
- Ryan, R. M. i Deci, E. L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Schmitt, D. P. i Allik, J. (2005). Simultaneous Administration of the Rosenberg Self-Esteem Scale in 53 Nations: Exploring the Universal and Culture-Specific Features of Global Self-Esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 89(4), 623-642.
- Schwarzer, R., i Jerusalem, M. (1995). Generalized Self-Efficacy scale. U: J. Weinman, S. Wright i M. Johnston, *Measures in health psychology: A user's portfolio. Causal and control beliefs* (35-37). Windsor, England: NFER-NELSON.
- Sharma, S. i Agarwala, S. (2013). Contribution of Self-Esteem and Collective Self-Esteem in Predicting Depression. *Psychological Thought*, 6(1), 117-123.

- Vialle, W., Heaven, P. C. L. i Ciarrochi, J. (2005). The relationship between self-esteem and academic achievement in high ability students: Evidence from the Wollongong Youth Study. *The Australasian Journal of Gifted Education, 14*(2), 39-45
- Vrdoljak, G., Kristek, M., Jakopec, A. i Zarevski, P. (2014). Provjera modela predviđanja akademskog postignuća studenata: uloga proaktivnosti i pristupa učenju. *Suvremena psihologija, 17*(2), 249-298.
- York, T. T., Gibson, C. i Rankin, S. (2015). Defining and Measuring Academic Success. *Practical Assessment, Research & Evaluation, 20*(5), 1-20.
- Zhang, L. F. (2000). Relationship between Thinking Styles Inventory and Study Process Questionnaire. *Personality and Individual Differences, 29*, 841-856.
- Zhang, L. F. (2001). Thinking styles, self-esteem, and extracurricular experiences. *International Journal of Psychology, 36*(2), 100-107.
- Zuffianò, A., Alessandri, G., Gerbino, M., Luengo Kanacri, B. P., Di Giunta, L., Milioni, M. i Caprara, G. V. (2013). Academic achievement: The unique contribution of self-efficacy beliefs in self-regulated learning beyond intelligence, personality traits, and self-esteem. *Learning and Individual Differences, 23*, 158-162.