Akademska i socijalna uključenost kao prediktor uspjeha i završnosti studenata

Rubić, Ivana

Doctoral thesis / Disertacija

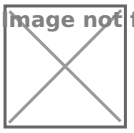
2021

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zadar / Sveučilište u Zadru**

Permanent link / Trajna poveznica: https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:162:838716

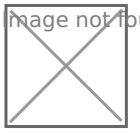
Rights / Prava: In copyright / Zaštićeno autorskim pravom.

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



Repository / Repozitorij:

University of Zadar Institutional Repository



SVEUČILIŠTE U ZADRU

POSLIJEDIPLOMSKI SVEUČILIŠNI STUDIJ
KVALITETA U ODGOJU I OBRAZOVANJU



Ivana Rubić

AKADEMSKA I SOCIJALNA UKLJUČENOST KAO PREDIKTOR USPJEHA I ZAVRŠNOSTI STUDENATA

Doktorski rad

Zadar, 2021.

SVEUČILIŠTE U ZADRU

POSLIJEDIPLOMSKI SVEUČILIŠNI STUDIJ
KVALITETA U ODGOJU I OBRAZOVANJU

Ivana Rubić

AKADEMSKA I SOCIJALNA UKLJUČENOST KAO PREDIKTOR USPJEHA I ZAVRŠNOSTI STUDENATA

Doktorski rad

Mentorica
izv. prof. dr.sc. Matilda Karamatić Brčić

Zadar, 2021.

SVEUČILIŠTE U ZADRU

TEMELJNA DOKUMENTACIJSKA KARTICA

I. Autor i studij

Ime i prezime: Ivana Rubić

Naziv studijskog programa: Poslijediplomski sveučilišni studij Kvaliteta u odgoju i obrazovanju

Mentor/mentorica: izv. prof. dr.sc. Matilda Karamatić Brčić

Datum obrane: 9. srpnja 2021.

Znanstveno područje i polje u kojem je postignut doktorat znanosti: društvene znanosti, polje pedagogija

II. Doktorski rad

Naslov: Akademska i socijalna uključenost kao prediktor uspjeha i završnosti studenata

UDK oznaka: 37.017-057.875:[378.035+378.043](043)

Broj stranica: 213

Broj slika/grafičkih prikaza/tablica: 12/0/37

Broj bilježaka: 21

Broj korištenih bibliografskih jedinica i izvora: 246

Broj priloga: 2

Jezik rada: hrvatski

III. Stručna povjerenstva

Stručno povjerenstvo za ocjenu doktorskog rada:

1. prof. dr. sc. Neven Hrvatić , predsjednik/predsjednica
2. izv. prof. dr. sc. Jasmina Vrkić Dimić, član/ica
3. doc. dr. sc. Marija Buterin Mičić, član/ica

Stručno povjerenstvo za obranu doktorskog rada:

1. prof. dr. sc. Neven Hrvatić , predsjednik/predsjednica
2. izv. prof. dr. sc. Jasmina Vrkić Dimić, član/ica
3. doc. dr. sc. Marija Buterin Mičić, član/ica

UNIVERSITY OF ZADAR

BASIC DOCUMENTATION CARD

I. Author an dstudy

Name and surname: Ivana Rubić

Name of the study programme: Postgraduate doctoral study Quality in Education

Mentor: Associate Professor Matilda Karamatić Brčić, PhD

Date of the defence: 9 July 2021.

Scientific area and field in which th PhD is obtained: Social Sciences, field of Pedagogy

II. Doctoral dissertation

Title: Academic and social engagement as predictor of student success and persistence

UDC mark: 37.017-057.875:[378.035+378.043](043)

Number of pages: 213

Number of pictures/graphical representations/tables: 12/0/37

Number of notes: 21

Number of used bibliographic units and sources: 246

Number of appendices: 2

Language of the doctoral dissertation: Croatian

III. Expert committees

Expert committee for the evaluation of the doctoral dissertation:

1. Professor Neven Hrvatić, PhD, chair
2. Associate Professor Jasmina Vrkić Dimić, PhD, member
3. Assistant Professor Marija Buterin Mičić, PhD, member

Expert committee for the defence of the doctoral dissertation:

1. Professor Neven Hrvatić, PhD, chair
2. Associate Professor Jasmina Vrkić Dimić, PhD, member
3. Assistant Professor Marija Buterin , PhD, member

Izjava o akademskoj čestitosti

Ja, **Ivana Rubić,** ovime izjavljujem da je moj **doktorski**rad pod naslovom **Akademska i socijalna uključenost kao prediktor uspjeha i završnosti studenata** rezultat mojega vlastitog rada, da se temelji na mojim istraživanjima te da se oslanja na izvore i radove navedene u bilješkama i popisu literature. Ni jedan dio mojega rada nije napisan na nedopušten način, odnosno nije prepisan iz necitiranih radova i ne krši bilo čija autorska prava.

Izjavljujem da ni jedan dio ovoga rada nije iskorišten u kojem drugom radu pri bilo kojoj drugoj visokoškolskoj, znanstvenoj, obrazovnoj ili inoj ustanovi.

Sadržaj mojega rada u potpunosti odgovara sadržaju obranjenoga i nakon obrane uređenoga rada.

Zadar, 26. srpnja 2021.

SADRŽAJ

1. UVOD 1
2. TEORIJSKA POLAZIŠTA ISTRAŽIVANJA 5
2.1. Teorijski okvir istraživanja 5
2.2. Teorijski modeli i istraživanja akademske uspješnosti studenata 10
2.2.1. Unaprjeđenje uspješnosti studiranja i završnosti studenata 10
2.2.2. Hrvatski istraživački kontekst 11
2.2.3. Teorijski modeli uspješnosti i završnosti studenata 14
2.2.4. Tintova teorija ustrajnosti studenata 15
2.2.5. Paceov model akademskog razvoja studenata 23
2.2.6. Astinov model uključenosti 25
2.3. Aktivna uključenost kao suvremena obrazovna paradigma 29
2.3.1. Suvremene prakse i istraživanja uključenosti u kontekstu ostvarivanja uspješnosti i zadržavanja studenata 29
2.3.2. Uključenost u obrazovno svrhovite aktivnosti – američka perspektiva 31
2.3.3. Uključenost studenata u kontekstu osiguranja kvalitete u visokom obrazovanju – australska perspektiva 36
2.3.4. Neoliberalni pristup studentu nasuprot partnerskom – uključenost studenata u Ujedinjenom Kraljevstvu 41
2.3.5. Uključenost studenata u kontekstu europskih standarda za osiguranje kvalitete obrazovanja 46
2.4. Odrednice i mjerenje uključenosti 52
2.4.1. Aktivno učenje 56
2.4.2. Studentsko-nastavničke interakcije 58
2.4.3. Vršnjačke interakcije 61
2.4.4. Akademska samoučinkovitost 63
2.4.5. Kvaliteta iskustva i uključenost na prvoj godini studija 66
2.4.6. Obilježja obrazovno ranjivih studenata 68
3. METODOLOGIJA EMPIRIJSKOG ISTRAŽIVANJA 71
3.1. Uvod u problem istraživanja 71
3.2 Cilj istraživanja 73
3.3. Zadaci i hipoteze istraživanja 73
3.4. Varijable istraživanja 74

3.4.1. Operacionalizacija nezavisnih varijabli 75
3.4.2. Operacionalizacija zavisnih varijabli 76
3.5. Metode i instrument istraživanja 78
3.6. Postupci istraživanja 84
3.7. Ispitanici 85
3.7.1. Struktura ispitanika prema spolu 85
3.7.2. Struktura ispitanika prema dobi 86
3.7.3. Struktura ispitanika prema općem uspjehu u srednjoj školi 87
3.7.4. Sociodemografska i druga opća obilježja ispitanika 89
4. PRIKAZ REZULTATA I RASPRAVA 93
4.1. Rezultati deskriptivne statistike 93
4.1.1. Prikaz varijabli primijenjenog modela 93
4.1.2. Procjene studenata na skali prilagodba 96
4.1.3. Procjene studenata na skali predanost dovršavanju studija 99
4.1.4. Procjene studenata na skali uključenost 100
4.1.5. Procjene studenata na skali akademska samoučinkovitost 106
4.2. Povezanost sociodemografskih obilježja studenata s aspektima prilagodbe studenata na studij 108
4.3. Povezanost između akademske uključenosti studenata i akademske samoučinkovitosti i njihove razine prilagodbe, predanosti dovršavanju studija i akademskog uspjeha 122
4.4. Analiza doprinosa odrednica uključenosti predikciji prilagodbe studenata na prvu godinu studija 134
4.4.1. Utvrđivanje doprinosa uključenosti i akademske samoučinkovitosti objašnjavanju prilagodbe studenata 134
4.4.2. Utvrđivanje doprinosa punog modela uključenosti kriteriju prilagodba studenata 136
4.4.3. Utvrđivanje doprinosa punog modela uključenosti kriteriju predanost dovršavanju studija 151
4.4.4. Utvrđivanje doprinosa punog modela uključenosti kriteriju akademski uspjeh ... 155
4.5. Ograničenja i preporuke za daljnja istraživanja 158
5. ZAKLJUČCI 159
6. POPIS KORIŠTENIH IZVORA I LITERATURE 166
7. SAŽETAK 194
8. SUMMARY 196
POPIS TABLICA 198

POPIS SLIKA 201
PRILOG 1 – Upitnik za studente 202
PRILOG 2. -Suglasnost Etičkog povjerenstva za provedbu istraživanja 212

1. UVOD

Akademska uspješnost i završnost teme su koje dobivaju sve veći značaj i nakon više desetljeća istraživanja (Klemenčič, 2015, 2017; Thomas, 2012; Tinto, 2008, 2017). U okviru strategije rasta Europa 2020[1] jedan je od glavnih ciljeva postići da najmanje 40 % osoba između 30. i 34. godine završi tercijarno obrazovanje (Europska komisija, 2010). Također, visoka stopa prekida školovanja ističe se kao ključni problem visokog obrazovanja u Europi (Vossensteyn i sur., 2015). Zbog relativno visoke stope napuštanja visokog obrazovanja u Republici Hrvatskoj od oko 40 % (Matković, 2009), važno je dobiti što jasniju sliku čimbenika koji olakšavaju i/ili otežavaju završavanje studija.

Ustrajnost i akademska uspješnost studenata ovise o mnogim čimbenicima. Ipak, istraživanja ovoga problema često su usredotočena na čimbenike koji su, iako u određenoj mjeri utječu na stopu odustajanja, izvan utjecaja visokog učilišta kao npr. neki socioekonomski faktori, psihološke karakteristike i sl. Međutim, budući da ovim čimbenicima nije moguće potpuno objasniti razlike u uspješnosti studenata, u posljednjem se desetljeću ističe potreba razmatranja šireg konteksta studentskog iskustva kako bi se dobilo cjelovitije razumijevanje čimbenika i interakcijskih odnosa među njima koji dovode do poteškoća u prilagodbi studenata i prekida školovanja (Braxton i sur., 2004; Farnell i Kovač, 2010; Kuh i sur., 2005; Kuh i sur 2007; Pascarella i Terenzini, 2005; Thomas, 2012). Saznanja o utjecaju nekih osobnih karakteristika studenata na prilagodbu i ustrajnost studenata, kao naprimjer, o uspjehu u srednjoj školi, osobinama ličnosti i životnim okolnostima, mogu biti korisna za ustanovu. Međutim, zbog usmjerenosti prema standardima i smjernicama za osiguranje kvalitete obrazovanja kao što su širenje pristupa, obrazovanje usmjereno na studenta i poticanje studenata na preuzimanje aktivne uloge u obrazovanju i društvu, fakulteti težište stavljaju na utvrđivanje čimbenika uspješnosti na koje mogu djelovati osiguravanjem načina, uvjeta i resursa za potporu studentima. Ova perspektiva temelji se utvrđenom utjecaju institucionalnih struktura i procesa na postignuća studenata (Coates, 2010; Kuh i sur., 2006; Thomas, 2012).

[1] Dostupno na https://vlada.gov.hr/UserDocsImages/00%20Foto%20mobitel/Europski%20semestar/Dokumenti%20i%20publikacije/Bro%C5%A1ura%20Europa%202020%20(EK%202014).pdf (1.10.2019)

Nadalje, prva godina studija identificirana je kao kritičan period za prilagodbu na studij. Prema Wolf-Wendel i sur. (2009), uspješnost prilagodbe najvažnija je za studente prve godine studija jer su oni u velikom riziku od prekida školovanja. Problem napuštanja školovanja još je veći u studenata koji su u svojim obiteljima prva generacija uključena u visoko obrazovanje (Tinto, 2006; Kuh, 2007). U stranoj literaturi „studentima prve generacije" nazivaju se studenti čiji roditelji nemaju završeno tercijarno obrazovanje iako su možda bili u njega neko vrijeme uključeni (Pascarella i sur. 2004). Studenti čiji roditelji imaju nižu razinu obrazovanja i u Republici Hrvatskoj identificirani su kao podzastupljena i obrazovno ranjiva skupina, kao i stariji studenti, studenti iz obitelji nižeg ekonomskog statusa, studenti koji rade uz studij te studenti iz ruralnih područja i manjih mjesta (Farnell i sur., 2014; Gvozdanović i sur., 2019; Matković i sur., 2010). Međutim, upravo studenti prve generacije te oni nižeg socioekonomskog statusa imaju najveću ekonomsku korist od visokog obrazovanja nakon što završe studij (Tinto, 2006). Neki su od glavnih ciljeva Nacionalnog plana za unaprjeđivanje socijalne dimenzije visokog obrazovanja u Hrvatskoj za period 2018. – 2021.[2] omogućavanje jednakih prilika za uspjeh svim studentima tijekom studiranja te podizanje stope završavanja studija. U kontekstu zadržavanja studenata, praćenje uspješnosti prilagodbe na studij i osiguravanje sustava potpore za studente, posebno one koji pripadaju obrazovno ranjivim i podzastupljenim skupinama[3], ističu se kao važni elementi osiguranja i razvoja kvalitete visokoobrazovne ustanove. Matković navodi da društvenu i osobnu korist od visokog obrazovanja dobivaju samo osobe koje su ga uspješno završile, a kada studenti upišu, a ne uspiju završiti studij, ishod studiranja tek je velik trošak za pojedinca, obitelji i državu te gubitak nekoliko godina života (Matković, 2009: 246).

Mnoga istraživanja odrednica prilagodbe studenata ukazuju na to da se značajan dio prekida školovanja može spriječiti pravovremenim i oprezno planiranim institucionalnim intervencijama upravo na prvoj godini studija (Tinto, 1993, 2006; Krause i Coates, 2008; Kuh i sur., 2006; Thomas, 2012; Šćukanec i sur., 2015). Međutim, „velik dio studenata kojima je

[2] Dostupno na https://mzo.gov.hr/UserDocsImages//dokumenti/Obrazovanje/VisokoObrazovanje/RazvojVisokogObrazovanja//Nacionalni%20plan%20za%20unaprje%C4%91enje%20socijalne%20dimenzije%20visokog%20obrazovanja%20u%20Republici%20Hrvatskoj%202019.%20-%202021.pdf (21.10.2019)

[3] Podzastupljenost i ranjivost u visokom obrazovanju definirane su u dokumentu *Podzastupljene i ranjive skupine u visokom obrazovanju u Republici Hrvatskoj.* Nacionalna skupina za unaprjeđenje socijalne dimenzije visokog obrazovanja, Zagreb: Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2016.

pomoć potrebna neće je potražiti sami" (Thomas, 2012: 60). Stoga visoka učilišta ulažu sve veće napore u identifikaciju studenata koji su u riziku od prekida školovanja, kao i provedbu mjera i aktivnosti potpore usmjerenih na poboljšanje akademskog iskustva studenata. U tom kontekstu, od ključne su važnosti poticanje razvoja akademskih vještina kao što je samoregulacija u učenju, unaprjeđenje kvalitete nastave i programa podrške studentima, poticanje obrazovno učinkovitih interakcija među studentima te pružanje pravovremenih informacija o akademskim obvezama i dostupnim resursima visokog učilišta (Bognar i Kragulj, 2010; Eurydice, 2014; Klemenčić, 2015; Thomas 2012).

Također, mnogi istraživači naglašavaju da su socijalna i akademska prilagodba važni prediktori uspješnosti i ustrajnosti studenata, i to posebno na prvoj godini studija (Astin, 1993; Milem i Berger, 1997; Novak i sur., 2012; Tinto 1975, 1993; Thomas, 2012; Webb i sur., 2017). S tim u vezi razvijeni su mnogi teorijski modeli i provedene empirijske analize u svrhu operacionalizacije konstrukata socijalna i akademska prilagodba, a generalni su zaključci istraživača da je nužno korištenje sustava za praćenje napredovanja i obrazovnog puta studenata. Naime, rana identifikacija rizičnih čimbenika i pojedinih studenata koji su u riziku od napuštanja školovanja olakšava učinkovito usmjeravanje institucijskih mjera i resursa u organizaciju potpore studentima (Astin, 1984, 1993; Kuh i sur. 2007; Pascarella i Terenzini, 2005; Tinto, 1993).

Nadalje, u kontekstu problema završnosti mnoga su znanstvena istraživanja utvrdila povezanost aktivne uključenosti studenata s kvalitetom prilagodbe na prvu godinu studija (Kuh i Klein, 2006; Hu i McCormick, 2012). Uključenost studenata ističe se kao ključan činitelj uspjeha na studiju i zadržavanja studenata (Thomas, 2012), a istraživanja usmjerena na uključenost studenata temelje se na premisi da studenti uče kroz vlastito djelovanje koje je važnije za njihovu ustrajnost u studiranju od toga tko su oni i gdje studiraju (Pike i Kuh, 2005b; Pace, 1980; Pascarella i Terenzini, 2005). Akademska uključenost značajna je tema koju je potrebno dodatno istražiti jer postoje snažni argumenti da uključenost studenata ustanove u određenoj mjeri mogu oblikovati, a u literaturi se ističe da je uključenost snažan prediktor učinkovitosti učenja i ustrajnosti studenata (Crosling i sur., 2009; Fredricks i sur., 2004; D'Andrea i Gosling, 2005). U skladu s time naglašava se da donositelji obrazovnih politika, službe potpore i nastavnici, stavljanjem naglaska na razvijanje uključenosti studenata mogu djelovati kroz ciljane intervencije i strategije usmjerene na razvijanje akademskih vještina

studenata te tako smanjiti stopu prekida školovanja (Kuh i sur., 2008; Thomas 2012). Također, u novijoj se literaturi uključenost studenata sagledava kao indikator institucionalne kvalitete (Klemenčić i sur., 2015; Kuh, 2009; Trowler i Trowler, 2010).

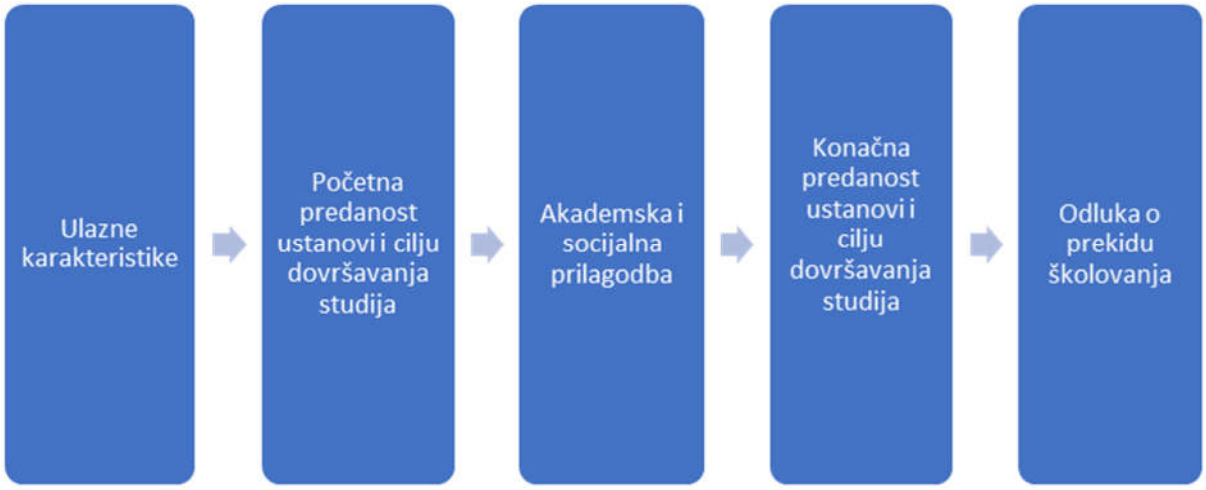
Iz pedagoške perspektive načelo uključenosti usko je vezano uz koncept učenja i poučavanja usmjerenog na studenta. Prema tom konceptu, odgovornost za učenje i cjelovit razvoj dijele student i ustanova (Kuh, 2006; Thomas, 2012). Od studenta se očekuje aktivna uključenost u proces obrazovanja, a odgovornost je ustanove u osiguravanju resursa koji su potrebni za organizaciju prilika za aktivno učenje, oblikovanje znanja, akademskog samopouzdanja te akademskih, profesionalnih i društvenih vještina i vrijednosti (Klemenčić i sur, 2015; Pintrich, 2000; Kuh, 2007, 2008).

Polazeći od nalaza prijašnjih istraživanja u ovome će se radu ispitati povezanost aktivne uključenosti s kvalitetom prilagodbe na prvu godinu studija operacionaliziranu kroz sljedeće pokazatelje: akademska i socijalna prilagodba, predanost dovršavanju studija i akademski uspjeh. Također, utvrdit će se postoje li razlike u kvaliteti prilagodbe na navedenim kriterijima s obzirom na spol, obrazovanje roditelja, stalno mjesto boravka, vrstu srednje škole i područje znanosti. Ovim pristupom želi se pridonijeti iznalaženju pedagoških odgovora kojima je moguće unaprijediti uspješnost prilagodbe studenata na studij te u konačnici i njihovu završnost.

2. TEORIJSKA POLAZIŠTA ISTRAŽIVANJA

2.1. Teorijski okvir istraživanja

Teorijsko polazište rada je teorija prilagodbe i ustrajnosti studenata Vincenta Tinta (Tinto, 1975, 1993) koja se ističe kao jedan od najrelevantnijih okvira u kontekstu istraživanja akademske uspješnosti studenata zbog toga što omogućuje kvalitetno određivanje skupina čimbenika te utvrđivanje smjera i intenzitete veza između varijabli (Braxton i sur., 2000). Prema Tintovoj teoriji, upravljanjem kvalitetom akademskog iskustva studenata moguće je utjecati na kvalitetu njihove prilagodbe i njihovu predanost dovršavanju studija, a na taj način i na odluku o ustrajanju ili napuštanju školovanja. Svojim pristupom problemu prekida školovanja studenata Tinto stavlja težište na čimbenike vezane uz institucijska obilježja koji, uz socioekonomske karakteristike studenata, utječu na ustrajnost (Astin, 1993; Pascarella i Terenzini, 2005; Tinto, 1975, 1993). Tintov model prilagodbe temelji se na pretpostavci da ako institucije svojim resursima ne pružaju podršku studentima u socijalnoj i akademskoj prilagodbi one oslabljuju njihovu predanost dovršavanju studija te tako otežavaju napredovanje studenata što u konačnici može dovesti do prekida školovanja (Slika 1).



Slika 1. Dijagram putanje Tintovog modela (Tinto, 1975, 1993)

Upravo je uvodeći konstrukte akademske i socijalne prilagodbe i predanosti studenta cilju dovršavanja studija Tinto dao velik doprinos istraživanju problema prekida školovanja (Crosling i sur., 2008; Thomas, 2002). Tinto konceptualizira akademsku prilagodbu kroz dvije komponente: studentsku percepciju kvalitete akademskog i intelektualnog razvoja te ulaganja fakulteta u razvoj studenata i poučavanje. Socijalnu prilagodbu Tinto razrađuje također kroz dvije komponente: studentsku procjenu kvalitete interakcija s drugim studentima i kvalitete neformalnih interakcija s nastavnicima (Tinto, 1975, 1993). Mnoga su istraživanja ustrajnosti utvrdila da su upravo uspješnost akademske i socijalne prilagodbe na studij i predanost dovršavanju studija snažni prediktori napuštanja školovanja (Cabrera i sur, 1992; Milem i Berger, 1997; Novak i sur., 2012; Thomas, 2007). Međutim, kako je teško razdvojiti akademske i socijalne benefite mnogih situacija i interakcija u akademskom okruženju, ova dva aspekta prilagodbe nije moguće potpuno razdvojiti te tako oba zajedno čine jedan širi konstrukt prilagodbe.

Nadalje, predanost dovršavanju studija konstrukt je koji predstavlja razinu u kojoj studenti osjećaju predanost fakultetu na kojem studiraju i cilju dovršavanja studija (Beyers i Goossens, 2002; Robbins i sur., 2004; Tinto, 1997). Prema Tintovu modelu, predanost dovršavanju studija ovisi o uspješnosti akademske i socijalne prilagodbe, a ova se varijabla u mnogim istraživanjima pokazala kao snažan prediktor napuštanja školovanja (Astin, 1993; Braxton i sur., 2000; Braxton i Hirschy, 2004; Pascarella i Terenzini, 1991; Spady, 1971; Tinto, 1975, 1993). „U konačnoj analizi utjecaja raznih čimbenika upravo će studentska predanost dovršavanju studija odrediti hoće li pojedinac odlučiti napustiti fakultet ili ne" (Tinto, 1975: 96). Braxton i Lien (2000) su sistematizacijom empirijskih istraživanja vezanih uz utjecaj akademske prilagodbe na prekid školovanja došli do zaključka da „postoje empirijski dokazi da razina akademske prilagodbe utječe na konačnu predanost dovršavanju studija i na odluku o prekidu školovanja" (Braxton i Lien, 2000: 22).

Mnogi istraživači akademske uspješnosti i završnosti studenata naglašavaju važnost prikupljanja podataka o individualnim i institucijskim obilježjima koja dovode do osjećaja nepripadanja i nepodudaranja s fakultetom u studenata kako bi se utvrdile barijere koje otežavaju prilagodbu studenata te se njihovim uklanjanjem potaklo izgrađivanje osjećaja predanosti, kako ustanovi tako i cilju stjecanja diplome (Berger i Braxton, 1998; Braxton i Hirschy, 2005; Kuh 2008; Thomas, 2012). U tom su kontekstu mnogi autori, uključivanjem

novih koncepata proizašlih iz drugih teorijskih perspektiva, proširivali i elaborirali Tintov okvir kako bi što bolje objasnili činitelje uspjeha studenata ističući da prekid školovanja nije jedan događaj, već proces (Braxton, 2000; Berger i Braxton, 1998; Berger i Milem, 1999; Kuh i sur., 2005). Ova je perspektiva ojačala u posljednjem desetljeću te pomaknula težište mnogih istraživanja na utjecaj raznih oblika uključenosti studenata u obrazovno svrsishodne aktivnosti (engl. *student engagement*[4]) na uspješnost prilagodbe i završnost studenata.

Dosadašnja svjetska znanstvena literatura potvrdila je značajnu povezanost određenih oblika uključenosti studenata i ostvarivanja obrazovnih ishoda u vidu postizanja uspjeha u učenju, ustrajnosti studenata i općenito zadovoljstva iskustvom studiranja pa time i na podizanje kvalitete obrazovanja. Kuh i sur. (2005) tvrde da „uključenost studenata u obrazovno svrhovite aktivnosti u određenoj mjeri koristi svim profilima studenata… i ima kompenzacijski učinak na studente koji pripadaju obrazovno ranjivim skupinama, kao što su studenti nižeg socioekonomskog statusa i studenti prve generacije" (Kuh i sur., 2005: 48). Prema Farnell i Kovač (2010) u Hrvatskom istraživačkom kontekstu manjka istraživanja kojima bi se utvrdio stupanj akademske i socijalne predanosti ostvarivanju ciljeva studiranja i samoj instituciji podzastupljenih skupina studenata te poboljšala spremnost visokih učilišta za njihov prihvat.

Iako Tinto ističe da što su studenti više uključeni u formalna i neformalna akademska i socijalna iskustva oni će manje vjerojatno napustiti studij, on koncepte prilagodbe i uključenosti u svojoj teoriji ne diferencira, već koristi sinonimno. Međutim, prilagodba u okviru Tintove teorije tradicionalno se operativno definira i mjeri kao percepcija odnosno zadovoljstvo studenta akademskim i intelektualnim razvojem te socijalnim odnosima na fakultetu. U novijoj se literaturi ističe potreba razlikovanja aktivne uključenosti kao djelatne uloge studenata od zadovoljstva akademskim iskustvom. Ipak, može se primijetiti da je Tintov koncept prilagodbe u vidu razine osjećaja uklopljenosti u akademsko okruženje (engl. s*ense of fit*) u novijoj istraživanjima dodatno dobio na snazi zbog obnovljena interesa za razvijanje akademskog identiteta i pripadnosti fakultetu u studenata (Thomas, 2012; Bryson i Hand, 2007). No, u

[4] U američkoj literaturi neki autori za uključenost studenata koriste izraze *engagement* i *involvement* sinonimno dok drugi ističu da postoje razlike između ta dva konstrukta. Pema Wolf-Wendel i sur. (2009) glavna je razlika u tome što „engagement" podrazumijeva dvije komponente: prvo, napore koje studenti ulažu u obrazovno svrhovite aktivnosti i drugo, institucionalne napore u poticanju studenata na sudjelovanje u takvim aktivnostima kako bi ostvarili što veću obrazovnu korist. Ovaj koncept uključenosti povezuje ponašanja studenata s učinkovitom obrazovnom praksom.

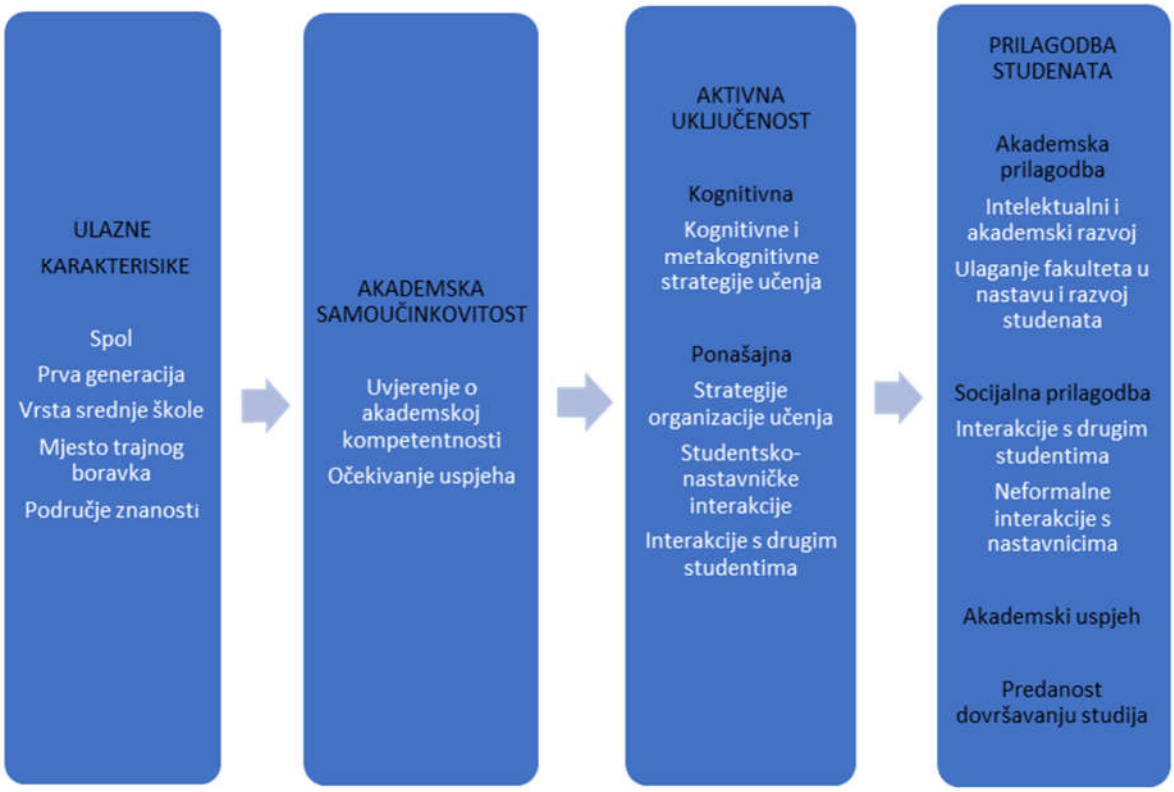
kontekstu institucijskog djelovanja na ustrajnost studenata postavlja se pitanje kako to postići, tj. kako utjecati na kvalitetu socijalne i akademske prilagodbe na fakultet da bi se u konačnici izgradila i njegovala predanost studenata studiranju.

Istraživanja uspješnosti prilagodbe na fakultet i završnosti studenata otkrivaju da je aktivna uključenost studenata važna odrednica prilagodbe koja značajno određuje kvalitetu različitih obrazovnih ishoda. Kako bi se utvrdila kvaliteta uključenosti studenata te načini na koje je moguće razinu te kvalitete podići, razvijeni su mnogi instrumenti koji mjere razne aspekte uključenosti, ali i ukazuju na područja u kojima ustanove mogu djelovati na uspješnost studenata. Naime, pokazalo se da je razvijanjem aktivne uključenosti studenata u nastavi i izvan nje i to poticanjem aktivnih oblika učenja, interakcija s drugim studentima i nastavnicima te sudjelovanja u akademskim i neakademskim izvannastavnim aktivnostima, može unaprijediti kvaliteta prilagodbe pa tako i utjecati na ustrajnost studenata (Braxton i Milem 2000; Kahu, 2013; Kuh 2008; Novak i sur., 2012; Thomas, 2012). U ovome se, ujedno i najraširenijem, pristupu istraživanju ustrajnosti studenata naglašava važnost sagledavanja i aktivne uključenosti studenata kao i zadovoljstva akademskim iskustvom kao dviju isprepletenih komponenti studentskog iskustva. Iako je uključenost širok i kompleksan pojam, prema najraširenijoj definiciji u visokoškolskoj literaturi uključenost podrazumijeva učinkovite oblike aktivnog ponašanja studenata s jedne strane, ali i obrazovne prakse kojima visoka učilišta doprinose razvijanju tih ponašanja s druge (Coates 2008; Kahu, 2013; Kuh, 2007). Ističe se da je uključenost studenata ključ uspjeha na fakultetu, no iako je nužno da ustanova osigura širok raspon resursa za učenje i akademski razvoj, ako student aktivno ne koristi te resurse, vjerojatnost je njegova uspjeha mala (Kuh i sur., 2007). Otuda proizlazi da koncept uključenosti uz institucionalnu odgovornost pretpostavlja i osobnu odgovornost studenta za korištenje vlastitih resursa, kao i onih koje ustanova pruža u svrhu olakšavanja ostvarivanja obrazovnih ciljeva (Kuh i sur., 2007).

Kao ograničenje Tintove teorije navodi se da je previše orijentirana na zadovoljstvo studenata okolinom i tako sociološki orijentirana, dok izostavlja neke važne individualne razlike među studentima kao što je razlika u vidu aktivne angažiranosti u obrazovno učinkovite aktivnosti. Budući da Tintov model prilagodbe već uključuje okolinske čimbenike koji utječu na prilagodbu studenata, ovaj model je u radu dopunjen konstruktom uključenosti kao dodatnom dimenzijom u opisu razlika među studentima.

S ciljem utvrđivanja činitelja koji imaju prediktivnu vrijednost za uspješnost studenata na studiju u ovome će se radu okviru Tintove teorije ispitati postoji li povezanost između uključenosti studenata u obrazovno svrsishodne aktivnosti i različitih aspekata prilagodbe na studij i to akademske i socijalne prilagodbe, predanosti dovršavanju studija i akademskog uspjeha. Također, budući da je akademska samoučinkovitost važan prediktor akademskog uspjeha studenata i jedan od ključnih elemenata novijih modela uključenosti, ova će varijabla također biti uključena u polazni istraživački model.

Na temelju teorijskih pretpostavki Tintova modela i relevantnih istraživanja kojima je taj model proširen pretpostavlja se da su aktivna uključenost studenata i akademska samoučinkovitost značajni pozitivni prediktori svih kriterija studentske prilagodbe (Slika 2). S obzirom na nalaze prethodnih domaćih i stranih istraživanja očekuje se, također, da su neka individualna obilježja studenata, i to spol, status prve generacije, mjesto trajnog boravka, vrsta završene srednje škole i područje znanosti, povezana s uspješnosti prilagodbe studenata. Stoga, utvrdit će se postoje li razlike u prilagodbi studenata s obzirom na ova navedena obilježja.



Slika 2. Konceptualni model istraživanja

2.2. Teorijski modeli i istraživanja akademske uspješnosti studenata

2.2.1. Unaprjeđenje uspješnosti studiranja i završnosti studenata

S obzirom na općenito prepoznatu važnost visokog obrazovanja u ostvarivanju ekonomskih i društvenih ciljeva države, visoka učilišta i agencije za osiguravanje kvalitete u visokom obrazovanju istražuju mogućnosti za unaprjeđenje učinkovitosti visokog obrazovanja. Na razini EU-a zajednički obrazovni ciljevi uključuju povećavanje pristupa visokom obrazovanju kao i zadržavanja i uspješnosti studenata, čije ostvarivanje pretpostavlja implementaciju načela usmjerenosti prema studentu kao što su načela uključenosti, aktivnog i odgovornog učenja, pravednosti i pružanja jednake prilike.

Uspješnost studenata može se sagledavati kroz razne pokazatelje kao što su ocjene, duljina studiranja, zadovoljstvo studentskim iskustvom, razina prilagodbe, razina usvojenog znanja i vještina, međutim, široko je prihvaćeno da je završavanje studija i stjecanje diplome najsveobuhvatniji pokazatelj uspješnosti studenata (Kuh i sur., 2011; Tinto, 1975, 1993). Iako je nekad na uspješnost studiranja gledano kao na problem isključivo studenta koji posjeduje ili ne posjeduje sposobnosti potrebne za zadovoljavanje standarda visokoobrazovne ustanove, a ne kao na problem same ustanove, u posljednjem se desetljeću ističe podijeljena odgovornost između studenata i ustanove. U skladu s tim, stvaranje uvjeta koji potiču uspjeh studenata na fakultetu nikad nije bilo važnije (Kuh i sur., 2006). Prema Matković i sur. (2009), završavanje studija ključan je indikator efikasnosti sustava visokog obrazovanja, a „njegova efikasnost očituje se u uspješnosti studiranja i duljini njegovog trajanja" (Matković i sur., 2009: 232).

Tradicionalno se kao najvažniji prediktori uspješnosti studenata na studiju ističu ulazne karakteristike, uključujući akademsku pripremljenost za visokoškolsko obrazovanje te neke ulazne osobne karakteristike studenata. Jasno je da su neki studenti bolje akademski pripremljeni za fakultet od drugih te da važnu ulogu imaju i značajne razlike u demografskim i socioekonomskim obilježjima. Međutim, akademska i socijalna iskustva i ponašanja studenata na fakultetu, tj. ono što se događa u akademskom okruženju, također su povezani s kvalitetom prilagodbe i uspješnosti na fakultetu. Novak i sur. (2012) naglašavaju da je uspješna prilagodba studenata na studij značajan prediktor njihova akademskog postignuća i pokazatelj efikasnosti studiranja.

2.2.2. Hrvatski istraživački kontekst

S ciljem potpore prilagodbi i uspješnosti studenata na fakultetu u Hrvatskoj su provedena razna istraživanja činitelja uspjeha studenata koji na njega pozitivno ili negativno utječu. U novije vrijeme, u hrvatskom je istraživačkom kontekstu najčešće istraživana povezanost različitih psiholoških i socioekonomskih karakteristika i čimbenika s kvalitetom studentskog iskustva i uspješnosti studiranja.

Nekić i sur. su (2008) proveli istraživanje na uzorku od 410 studenata Sveučilišta u Zadru s ciljem identificiranja otežavajućih činitelja studiranja, a rezultati su pokazali da studentima najčešće studiranje otežavaju sljedeći emocionalni problemi i poteškoće: napetost ili nervoza (92,7 % studenata), strah od neuspjeha u studiju (78,8 %), neracionalno korištenje vremena za učenje i zabavu (72,7 %), nesigurnost u vezi s budućom karijerom (63,5 %), osjećaj tjeskobe u vezi s polaganjem ispita (62,5 %) i financijski problemi (60,3 %). Budući da je više od 60 % studenata pokazalo interes za savjetovanje, zaključeno je da postoji potreba otvaranja studenskog savjetovališta. Također, više od 80 % studenata izjasnilo se da bi im koristilo sudjelovanje na edukativnim radionicama koje bi im pomogle u boljem snalaženju u studiju, usvajanju tehnika za uspješno učenje i polaganje ispita, usvajanju vještina uspješnoga komuniciranja, poticanju kreativnog mišljenja i rješavanja problema, boljem suočavanju s emocionalnim problemima te postizanju boljeg uvida u samog sebe i svoje sposobnost.

Zadovoljstvo studijem i iskustvom studiranja važni su aspekti prilagodbe na studij. Palekčić i sur. (2005) istražili su motivaciju i zadovoljstvo studenata studijem u okviru šireg interkulturalnog istraživanja na Sveučilištu u Zadru na uzorku od 489 studenata društvenih i humanističkih studija. Ispitana je povezanost između motiva izbora studija i zadovoljstva studijem, a istraživanje je pokazalo da studiji ne ispunjavaju očekivanja studenata te je ukazalo na nisku razinu pedagoške kvalitete poučavanja. Autori zaključuju da je nužno promišljanje unaprjeđenja pedagoške kvalitete poučavanja, posebno organizacije studija i rada sa studentima, radi razvijanja i održavanja motivacije, zadovoljstva i interesa studenata za studij.

U okviru većega znanstvenog projekta „Kvaliteta psihološke prilagodbe studenata" (2001) na Sveučilištu u Rijeci je od 1997. do 2001. godine provedeno istraživanje na uzorku od 1176 studenata kojim se željelo utvrditi koje psihološke poteškoće otežavaju studentima prilagodbu na fakultet. Nalazi su pokazali da su najčešći problemi studenata tjeskobna stanja

vezana uza studij (više od 60 % studenata), problemi u međuljudskim odnosima (50 % djevojaka i 38 % mladića) te nezadovoljstvo studijem i nedostatak motivacije (više od 40 % studenata). Zaključeno je da rezultati ukazuju na važnost pružanja institucionalne psihološke potpore studentima.

Nadalje, istražujući prilagodbu studenata na fakultet Živčić-Bećirević i sur. (2007) opisuju tri aspekta prilagodbe studenata na fakultet: emocionalnu prilagodbu, socijalnu i akademsku prilagodbu. Autorice su ispitale kvalitetu prilagodbe na fakultet s obzirom na spol, godinu studija i promjenu mjesta boravka na uzorku od 845 studenata Riječkoga sveučilišta te su utvrdili da su u usporedbi s mladićima djevojke na višim godinama studija bolje socijalno i akademski prilagođene na fakultet, ali slabije emocionalno. Također, djevojke koje su otišle od kuće na studij pokazale su bolju socijalnu prilagodbu na višim godinama studija, dok u studenata koji su ostali u obiteljima za vrijeme studija nema razlika u socijalnoj prilagodbi s obzirom na spol i godinu studija.

Razmatrajući Tintovu teoriju (Tinto, 1975) te Beckerov model (1964) i Strattonov model (Stratton i sur., 2004) iz teorije ljudskoga kapitala, Mihaljević Kosor (2010) istražila je utjecaj nekih čimbenika na prekid školovanja na prvoj godini na uzorku od osam uzastopnih kohorti hrvatskih studenata (od 1995. do 2002.) s jednoga velikog visokog učilišta. U istraživanju je utvrđen utjecaj nekih osobnih karakteristika studenata (dob, spol, vrsta srednje škole, uspjeh u srednjoj školi) te utjecaj vršnjaka, obrazovanja roditelja, karakteristika vezanih uz prethodno školovanje (vrsta škole, uspjeh u srednjoj školi) i trenutno školovanje (status, prosjek ocjena na prvoj godini) na vjerojatnost prekida školovanja na prvoj godini studija. Nalazi su pokazali veću vjerojatnost da će stariji studenti prekinuti školovanje. Prema nalazima istraživanja pohađanje gimnazije, visoke ocjene u srednjoj školi, učenje srodnog predmeta u srednjoj školi, status redovnog studenta i visokoobrazovani roditelji također su značajno negativno povezani s prekidom školovanja.

Nadalje, u skladu s europskim smjernicama za razvoj visokog obrazovanja u literaturi se ističe važnost unaprjeđivanja socijalne dimenzije visokog obrazovanja. Socijalna dimenzija visokog obrazovanja, kako je definirana u temeljnim dokumentima bolonjskog procesa, odnosi se na institucionalne mjere koje pridonose jednakim mogućnostima pri upisu studija, tijekom studija te pri završetku studija, s posebnim naglaskom na pojedince iz socijalno ranjivih skupina (Puzić i sur., 2006). U tom su kontekstu razna istraživanja uspješnosti i završnosti studenata

ispitivala ulogu socioekonomskih čimbenika u uspješnosti na fakultetu. Nalazi istraživanja upućuju na to da su obrazovno najranjivije skupine studenti nižeg socioekonomskog statusa, studenti kojima roditelji nisu visokoobrazovani, studenti s teškoćama, stariji studenti te studenti koji rade uz studij (Doolan, 2010; Šćukanec i sur., 2016). S obzirom na to da je u istraživanjima mnogo studenata navelo nedostatak financijskih sredstava kao jedan od čestih razloga nenastavljanja obrazovanja nakon srednje škole, kao i prekida školovanja na fakultetu, financijski aspekt studiranja pokazao se vrlo važnim (Košutić i sur., 2015; Matković i sur., 2010). Često studenti slabijih financijskih mogućnosti i rade uz studij, što ih dodatno stavlja u nepovoljan položaj jer nemaju dovoljno vremena za pohađanje nastave i učenje. Stariji studenti također su najčešće zaposleni te rjeđe ustraju s prve na drugu godinu (Šćukanec i sur., 2016; Mihaljević Kosor, 2010).

Budući da nalazi istraživanja ukazuju na problem nejednakih prilika za pristup i dovršavanje studija u visokom obrazovanju u Hrvatskoj (Matković i sur., 2010), razni autori ističu sljedeće preporuke za uklanjanje nepravednosti:

- fleksibilnost upisnih politika i osiguravanje financijske potpore za podzastupljene i obrazovno ranjive skupine prilagođena potrebama studenata;
- prilagođavanje studijskih programa potrebama zaposlenih studenata, izvanrednih studenata, studenata s teškoćama i ostalim skupinama koje su u nepovoljnijem položaju;
- pružanje raznih oblika potpore studentima tijekom studiranja kroz savjetovanje, edukativne programe za razvoj akademskih, socijalnih i psiholoških vještina i usmjeravanje, mentoriranje, itd.;
- kako bi potrebe različitih skupina studenata bile jasne, potrebno je prikupljati i analizirati podatke o obrazovnim iskustvima i putevima studenata koji su relevantni za unaprjeđivanje kvalitete obrazovanja (Farnell i sur., 2014; Šćukanec i sur., 2016).

Istraživanja uključenosti studenata u aktivne oblike učenja i akademski život kao čimbenika akademske uspješnosti malobrojna su i orijentirana na analize studentske uključenosti na razini određenog predmeta. Budući da je aktivno zalaganje temeljna pretpostavka uspješnog obrazovanja, potrebno je istražiti načine djelovanja studenata koji pridonose prilagodbi i uspješnosti na fakultetu, kao i onih koji ih koče. Ovi podaci, naime, mogu visokim učilištima pomoći u unaprjeđivanju obrazovnih praksi i kurikuluma. Polazeći od

literature koja označava aktivnu uključenost kao važan prediktor uspješnosti i završnosti studenata, te s obzirom na aktualnost teme, u ovom će se radu istražiti doprinos aktivne uključenosti u objašnjenju različitih kriterija prilagodbe studenata na studij. Također, utvrdit će se postoje li razlike u razini prilagodbe s obzirom na spol, status prve generacije, vrstu završene srednje škole, mjesto stalnog boravka i područje znanosti. Ovim pristupom želi se dati doprinos razumijevanju oblika akademskog zalaganja i obrazovnoga rada koji potiču učenje, prilagodbu i ustrajnost studenata.

2.2.3. Teorijski modeli uspješnosti i završnosti studenata

Istraživanja činitelja koji određuju uspjeh u studiju važna su za pojedinca, ustanovu i društvo u cjelini (Astin, 1984; Kuh i sur., 2005; Thomas, 2012; Tinto, 2008; Vossensteyn i sur., 2015). U literaturi se kontinuirano ističe potreba polaženja od teorijskih modela koji pružaju okvir za identifikaciju i kategorizaciju vrsta varijabli te omogućuju utvrđivanje smjera i intenziteta veza i odnosa među njima. Korištenje modela također pomaže institucijama u oblikovanju načina za prepoznavanje čimbenika koji utječu na razvoj i napredovanje studenata, posebno onih povezanih s programima ili politikama kojima upravlja ustanova (Gonyea, 2006: 8).

Iako je cjelovita slika studentskog razvoja vrlo složena jer je uspješnost studenata rezultat recipročnog utjecaja niza čimbenika, osobnih i institucijskih, konceptualni modeli omogućuju istraživačima identificiranje bitnih komponenti cjelovitog iskustva studenata te primjenom statističkih metoda utvrđivanje važnosti ili utjecaja svake komponente unutar modela na uspješnost i ustrajnost studenata (Astin, 1984; Fredricks i sur. 2004; Pascarella, 1985; Tinto, 1975, 1987, 1993). Prema Tintu, „napuštanje studija potrebno je promatrati kao rezultat longitudinalnog procesa interakcije između pojedinca i institucije (vršnjaci, nastavnici, uprava fakulteta itd.)" (Tinto, 1970: 103).

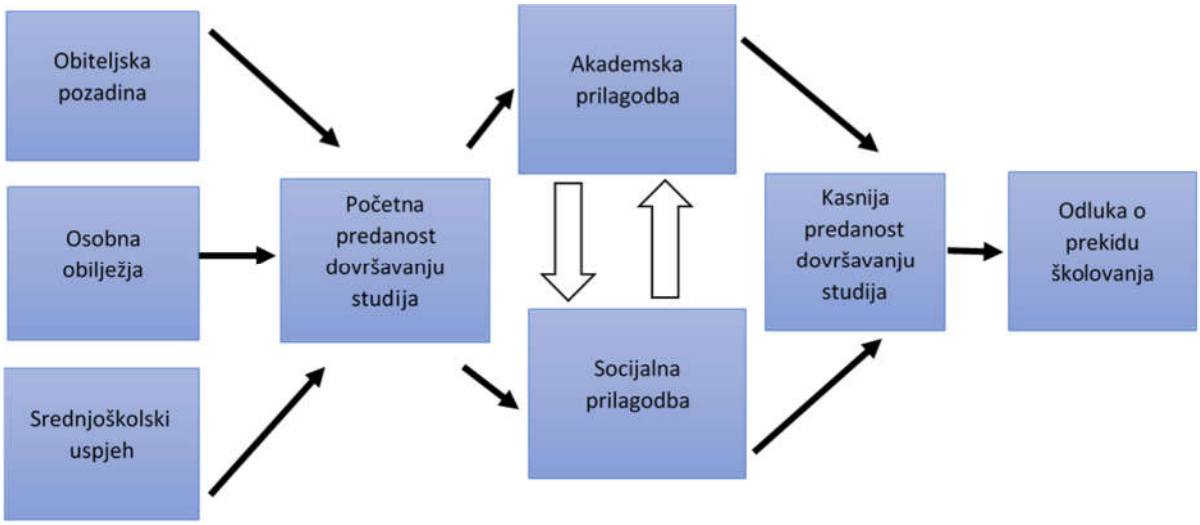
Najrelevantniji modeli završnosti studenata pretpostavljaju izravnu vezu između institucionalnog iskustva i ustrajnosti studenata, a ulazne karakteristike koje su tradicionalno promatrane kao glavne odrednice postignuća studenata u njima predstavljaju samo jedan dio slike mehanizama koji dovode do dobrovoljnog ili nedobrovoljnog napuštanja školovanja. Naime, brojna istraživanja pokazala su da s jedne strane karakteristike i ponašanje studenata, a

s druge dostupnost institucionalnih resursa i potpore određuju kvalitetu akademskog iskustva te tako u interakciji utječu na osjećaj pripadnosti akademskom okruženju studenata i predanosti završavanju studija. Ove varijable ističu se kao značajni prediktori uspjeha studenata.

U narednom poglavlju daje se prikaz relevantnih teorija ustrajnosti studenata na fakultetu koje su mnogim istraživačima, teoretičarima i visokoobrazovnim ustanovama koristile kao temelj za proučavanje i opisivanje problema prekida školovanja te kreiranje odgovarajućih obrazovnih politika i učinkovitih praksi usmjerenih na omogućavanje uspješne prilagodbe i završavanja studija.

2.2.4. Tintova teorija ustrajnosti studenata

Tintova (1975, 1987, 1997) teorija ustrajnosti dominantna je u istraživanjima vezanim uz problematiku prekida školovanja te je stekla gotovo paradigmatski ugled i status (Braxton i sur., 1997; Pascarella i Terenzini, 2005). Ova se teorija temelji na pretpostavci da kvaliteta akademskih i socijalnih iskustava studenata utječe na studentovu predanost dovršavanju studija te u konačnici i na odluku o napuštanju školovanja. Točnije, Tinto (1975, 1993) tvrdi da, ako institucija svojim resursima ne podrži socijalnu i akademsku prilagodbu studenata, onda će to oslabiti studentovu predanost dovršavanju studija i dovesti do prekida školovanja (Slika 3).



Slika 3. Tintov model prilagodbe i završnosti studenata (1975, 1993)

Tinto svojim teorijskim okvirom težište stavlja na činitelje vezane uz obilježja institucije[5] koji, uz sociodemografske karakteristike studenata, utječu na ustrajnost (Astin, 1993; Pascarella i Terenzini, 2005; Tinto, 1993). Nadograđujući na Spadyjevu (1971) teoriju odlaska i koristeći elemente teorije samoubojstva Emile Durkheima (1951), Tinto je (1975, 1993) kreirao svoju prediktivnu teoriju ustrajnosti studenata te njome pokušao objasniti procese koji u akademskom okruženju dovode do odluke o prekidu školovanja u studenata na prvoj godini studija. U svoju teoriju inkorporirao je i koncepte teorije „obreda prijelaza" francuskog etnologa Arnolda van Gennepa (1960) prema kojoj obred prijelaza ima tri faze: odvajanje, tranziciju i uklapanje koje prate svaku promjenu okruženja tijekom odrastanja. Sukladno tomu, u prvoj se fazi student odvaja od grupe s kojom je bio povezan, članova obitelji i vršnjaka, zatim prolazi kroz razdoblje tranzicije „tijekom kojeg osoba započinje interakcije na novi način s članovima nove grupe u koju se treba integrirati" (Tinto 1993: 93), a na kraju, u zadnjoj fazi prilagodbe, student treba prihvatiti, tj. usvojiti normativne vrijednosti i ponašanja nove grupe ljudi, drugih studenata i nastavnika na fakultetu. Prema tomu, prilagodba na fakultet odnosi se na sposobnost studenta da kroz interakcije s vršnjacima i zaposlenicima fakulteta svoja osobna načela i vrijednosti uspješno uklopi u načela i vrijednosti novog okruženja. Ključno je, prema Tintu, da ustanova svojom organizacijom pruži potporu studentima kako bi im olakšala proces prilagodbe jer će upravo o studentskoj percepciji razine uklopljenosti (engl. *sense of fit*), tj. prilagodbe, ovisiti hoće li student prekinuti školovanje (Tinto, 1975).

Na temelju svoje teorije Tinto je u periodu između 1975. i 1993. godine razvio model prilagodbe i ustrajnosti studenata (Slika 3) koji predstavlja teorijski okvir ovoga istraživanja. Svojim modelom Tinto je odredio različite skupine činitelja koji utječu na ustrajnost studenata i napuštanje studija, što se ističe kao najvažniji doprinos njegove teorije. Glavne skupine čimbenika koje utječu na prilagodbu studenata pa time i predanost cilju završavanja studija su (1) ulazne karakteristike studenata, (2) akademska iskustva i (3) socijalna iskustva.

Prva grupa čimbenika koja određuje razinu studentske prilagodbe različitim situacijama i uvjetima u akademskom okruženju su ulazne osobne karakteristike. Ova osobna obilježja uključuju socioekonomska i demografska obilježja, akademsku pripremljenost i općenito sposobnosti s kojima student dolazi na fakultet. Prema modelu, ovi elementi koji predstavljaju

[5] Tintov model temeljen je na istraživanjima provedenim na visokim učilištima rezidencijalnog tipa koja izvode četverogodišnje preddiplomske sveučilišne studije

različite prednosti i nedostatke studenata izravno utječu na početne ciljeve i predanost studiju. Predanost ustanovi i dovršavanju studija konstrukt je koji predstavlja razinu u kojoj studenti osjećaju privrženost fakultetu i cilju dovršavanja studija (Tinto, 1975, 1993) te se ističe kao snažan prediktor prekida školovanja (Berger i Milem, 1999; Braxton, i sur., 2000; Pascarella i Terenzini, 1991). Ovaj konstrukt uključuje motivacijske varijable vezane uz aspiracije i namjere studenata koje mjere stupanj posvećenosti postizanju obrazovnih ciljeva i ustanovi (Braxton i sur., 2004). Naime, da bi bili uspješni u studiranju, studenti moraju imati razvijenu određenu razinu predanosti odabranu zvanju, akademskim ciljevima i samoj ustanovi.

Sljedeća grupa činitelja odnosi se na studentska iskustva. Tako, nakon upisa na studij na studenta djeluju različita iskustva u akademskom sustavu vezana uz zadovoljavanje studentskih obveza, dobivanje ocjena i intelektualni razvoj, ali i uspostavljanje i razvoj odnosa s nastavnicima i kolegama. Sve to utječe na akademsku i socijalnu prilagodbu. Tinto određuje socijalnu i akademsku dimenziju studentskog iskustva kao ključne aspekte prilagodbe na studij. Akademska se prilagodba odnosi se na „percepciju akademskih iskustava u formalnom i neformalnom akademskom okruženju koja su rezultat interakcija s nastavnicima, zaposlenicima i drugim studentima na nastavi i izvan nje koja unaprjeđuju pospješuju intelektualni razvoj studenta" (Wolf-Wendel i sur., 2009: 415).

Konstrukt akademske prilagodbe, u okviru Tintove teorije, najčešće se operacionalizira kao percepcija kvalitete akademskog i intelektualnog razvoja te ulaganja fakulteta u akademski razvoj studenata kroz kvalitetno poučavanje i odnos s nastavnicima. Za Tinta (1993) akademska prilagodba je dvosmjeran proces tijekom kojeg ustanova vrednuje studenta kroz npr. ocjene, ali i student vrednuje ustanovu procjenjujući koliko ustanova djeluje poticajno na njega te ulaže u njegovu uspješnost i razvoj.

Nadalje, važno je da se studenti prilagode ili uklope i u društveni život na fakultetu izvan akademskih obveza. Socijalna prilagodba u okviru Tintove teorije najčešće se operacionalizira kao percepcija iskustava u fakultetskom okruženju izvan nastave i zadovoljstvo neformalnim interakcijama s drugim studentima i fakultetskim osobljem (Tinto, 1975, 1993). Tinto (1993) ističe da studenti ne moraju jednako dobro biti i akademski i socijalno prilagođeni, ali oba aspekta prilagodbe moraju biti na zadovoljavajućoj razini kako bi studenti ustrajali na fakultetu. Ovisno o potrebama studenata i obrazovnom kontekstu, ova dva ključna aspekta prilagodbe mogu djelovati odvojeno na ustrajnost studenta, ali i kroz recipročan odnos jer se u određenim

situacijama simultano razvijaju. Studenti će primjerice ustrajati ako su dobro akademski prilagođeni, a slabije socijalno, sve dok su njihove društvene potrebe zadovoljene u nekom drugom okruženju te dok imaju visoku razinu predanosti cilju završavanja studija. Međutim, ako studenti nisu u dovoljnoj mjeri socijalno prilagođeni za vrijeme studiranja, „to će rezultirati slabijom predanošću instituciji i povećati vjerojatnost da će odustati od studija" (Tinto, 1975: 37). Također, student može doći na fakultet s visokim obrazovnim ciljevima, međutim ti ciljevi mogu biti ozbiljno ugroženi ako se student u akademskom okruženju osjeća izolirano i neprihvaćeno ili se prikloni drugim studentima koji loše utječu na njega.

Naposljetku, ako su studenti dobro socijalno prilagođeni u okruženju fakulteta, oni se moraju do određene mjere prilagoditi i akademskim zahtjevima i normama fakulteta kako bi bili i ostali uspješni. Prema Tintu se akademska prilagodba sastoji od strukturalne i normativne dimenzije. „Strukturalna prilagodba uključuje zadovoljavanje eksplicitnih standarda visokog učilišta, dok se normativna prilagodba odnosi na identifikaciju pojedinca s normama i vrijednostima akademskog sustava" (Tinto, 1975: 104). Također, prema Tintovu modelu uspješnost akademske i socijalne prilagodbe odredit će kasniju studentsku predanost dovršavanju studija, odnosno dovest će do odluke studenta o nastavljanju ili prekidu školovanja (vidi sliku 3).

Upravo je uvodeći konstrukte akademske i socijalne prilagodbe i predanosti studenta cilju dovršavanja studija Tinto dao velik doprinos istraživanju problema prekida školovanja (Braxton i sur., 2000; Crosling i sur., 2008; Thomas, 2002). Iako kritizirana zbog određenih ograničenja, naglašavajući ulogu institucionalnih obilježja i osjećaja povezanosti i pripadnosti ustanovi u studenata, Tintova je teorija dovela do važnog pomaka u razumijevanju problema prekida školovanja. Također, prilagodba studenata postala je predmetom mnogih istraživanja, od kojih je mnogima bila namjera ispitati pretpostavke Tintova modela prilagodbe.

Pascarella i Terenzini prvi su krenuli ispitati empirijsku valjanost originalnog Tintova hipotetskog modela te su u svrhu procjene prediktivnih vrijednosti parametara Tintova modela za prekid školovanja u studenata (1980) izradili i validirali Upitnik institucionalne prilagodbe (*Institutional Integration Scale – IIS*). Ovaj instrument sastoji se od pet skala samoprocjene od kojih skala *interakcije s vršnjacima* i skala *neformalni odnosi s nastavnicima* mjere uspješnost socijalne prilagodbe dok uspješnost akademske prilagodbe mjere skala *akademski i intelektualni razvoj* i skala *ulaganje fakulteta u nastavu i razvoj studenata*. Peta skala mjeri

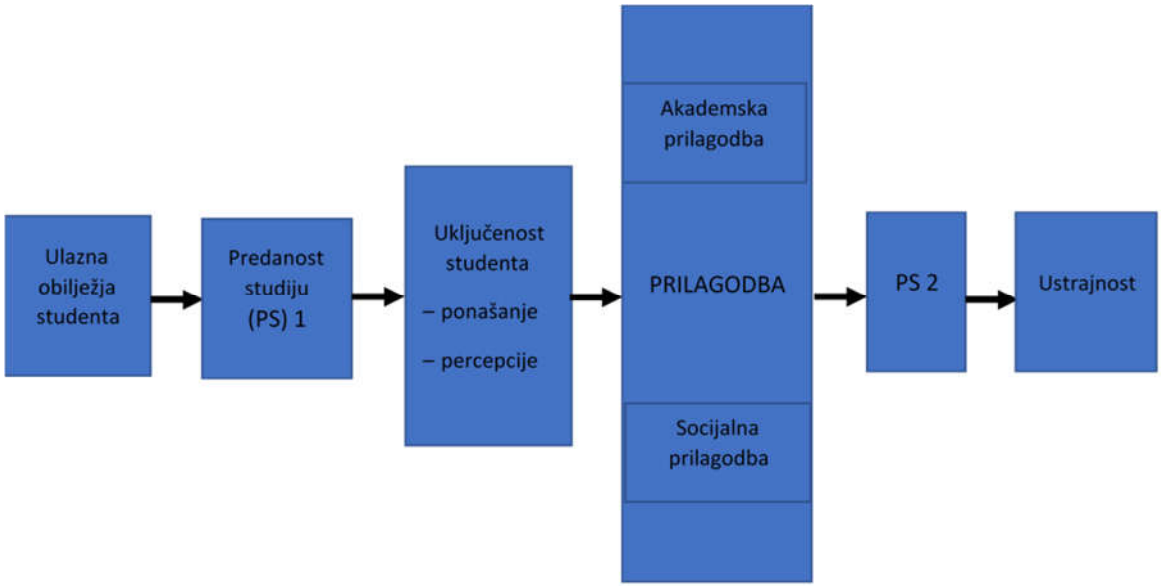
studentsku *predanost cilju dovršavanja studija*. Pascarella i Terenzini (1983) proveli su longitudinalno istraživanje ispitujući povezanost između socijalne i akademske prilagodbe te predanosti dovršavanju studija pa su utvrdili da svaka od pet skala značajno diferencira ustrajne i neustrajne studente, te da ustrajni studenti imaju više rezultate na svih pet skala. Koristeći upitnik institucionalne prilagodbe, autori su ispravno je klasificirali 79,5 % uzorka kao studente koji su svojevoljno prekinuli studij i one koji su ga nastavili. Ova je studija Tintovu hipotetskom modelu (1975) dala empirijsku potporu te generalno potvrdila hipotetski model koji je predložio.

Nadalje, Pascarella i Chapman (1983) provjerili su valjanost Tintova modela primijenivši ga na studentima različitih studija, četverogodišnjim i dvogodišnjim studijima, i to na rezidencijalnim[6] i nerezidencijalnim ustanovama. Istraživanje su proveli na uzorku od otprilike 2400 studenata na 11 ustanova. Dobiveni su rezultati potvrdili da odnosi između konstrukata socijalne i akademske prilagodbe i konstrukta predanosti cilju dovršavanja studija odgovaraju teorijskim pretpostavkama Tintova modela. Naime, nalazi su pokazali da akademska prilagodba preko varijable predanosti završavanju studija ima značajan učinak na ustrajnost studenata. Međutim, pokazale su se određene razlike s obzirom na vrstu ustanove odnosno studija. Tako su rezultati pokazali nešto snažniji učinak akademske prilagodbe preko predanosti cilju i instituciji na dvogodišnjim i četverogodišnjim nerezidencijalnim ustanovama nego na rezidencijalnim ustanovama. Također, socijalna se prilagodba pokazala kao snažniji prediktor prekida školovanja na ustanovama rezidencijalnog tipa te su autori pretpostavili da je tomu tako jer su na takvim ustanovama studenti više uključeni u društvenu zajednicu fakulteta, npr. kroz različite izvannastavne aktivnosti, te ulaze u više interakcija s kolegama na fakultetu.

Ističući važnost utvrđivanja individualnih i institucionalnih obilježja koja dovode do osjećaja nepripadanja i nepodudaranja s fakultetom u studenata, mnogi su drugi autori provjeravali valjanost pretpostavki Tintova modela proširivanjem modela i tako ga elaborirali uključivanjem novih koncepata proizašlih iz drugih teorijskih perspektiva nastojeći dati doprinos objašnjavanju problema završnosti studenata. Važno je napomenuti da autori u svojim razmatranjima ističu kako prekid školovanja nije jedan događaj, već kompleksan proces (Berger i Braxton, 1998; Berger i Milem, 1999; Braxton, 2000; Kuh i sur., 2005).

[6] Termin rezidencijalan označava fakultet u sklopu kojega postoje smještajni objekti u kojima studenti žive.

Cabrera i sur. (1992, 1993) objedinili su Tintov model i Beanov organizacijski model prekida školovanja u jedan integrirani model kako bi provjerili valjanost njihovih elemenata u mogućnosti objašnjenja napuštanja studija. Autori su potvrdili valjanost elemenata integriranog modela te oba podržali kao relevantne modele koji omogućuju dobivanje relevantnih znanja za razumijevanje studentske ustrajnosti. Cabrera i sur. (1993) podupiru hipotezu da je ustrajnost u studenata rezultat interakcije čimbenika vezanih uz obilježja studenata i onih vezanih uz obilježja ustanove te da je uspješnost prilagodbe povezana s ustrajnosti studenata. Do sličnih saznanja došli su Milem i Berger (1997) koji su proširili Tintov model dodajući Astinov koncept studentske uključenosti za koji Astin kaže da se „jednostavno rečeno, (…) odnosi na količinu fizičke i psihološke energije koju student posvećuje svom akademskom razvoju" (Astin, 1984, 297). Autori su konstruirali integrirani model kako bi objasnili odnos između uključenosti u vidu ponašanja studenata i zadovoljstva akademskim iskustvom na prvoj godini fakulteta. Prema njihovu modelu ponašanje studenata i zadovoljstvo studiranjem briši interaktivno doprinose prilagodbi na studij (Slika 4). Naime, autori su ustvrdili da su „prethodna istraživanja ustrajnosti previše usredotočena na percepcijsku komponentu akademske i socijalne prilagodbe, zanemarujući razlike u ponašanju studenata" (Berger i Milem, 1999: 642).



Slika 4. Kombinirani kauzalni model ustrajnosti studenata Milema i Bergera (1997)

U svojim istraživanjima provjere kombiniranog modela ponašajnu su komponentu autori mjerili trima varijablama: uključenost s nastavnicima, uključenost s vršnjacima i neuključenost,

i to prvo u zimskom semestru pa ponovno u ljetnom. Rezultati su pokazali da rana uključenost u zimskom semestru pozitivno predviđa uključenost u ljetnom semestru i ima značajan indirektni efekt na socijalnu prilagodbu, akademsku prilagodbu, krajnju predanost studiju i ustrajnost studenata. Nadalje, nalazi su pokazali da sve tri mjere rane uključenosti imaju značajan ukupan efekt na ustrajnost. Naime, uključenost s nastavnicima povećava vjerojatnost da će studenti imati pozitivnu percepciju potpore ustanove i višu kasniju predanost studiju. Nadalje, rana visoka uključenost s kolegama pojačava percepciju akademske i socijalne podrške i tako u konačnici utječe na ustrajnost. Međutim, rana neuključenost ima negativne efekte na niz varijabli u modelu. Tako studenti u kojih je izmjereno da nisu bili aktivno uključeni u jesenskom semestru uglavnom ostaju neuključeni i u ljetnom semestru. Berger i Milem (1997) na osnovi rezultata zaključili su da će studenti koji su pokazali nisku razinu uključenosti manje vjerojatno percipirati da imaju dostatnu potporu ustanove i kolega, pokazat će slabiju razinu prilagodbe i konačno, manja je vjerojatnost da će ustrajati u studiranju.

Iako autori podupiru Tintove pretpostavke o ulozi komponente predanosti studiju, tvrde da je u dotadašnjim istraživanjima ustrajnosti u studenata prve godine nepravedno zanemarena uloga koju ima aktivna uključenost (ili nedostatak uključenosti) studenata (Berger i Milem, 1997, 1999). U tom kontekstu autori naglašavaju da više pozornosti treba posvetiti identifikaciji studenata koji nisu dovoljno uključeni u ranoj fazi procesa prilagodbe na fakultet te usmjeriti resurse u poticanje studenata na sudjelovanje u nekim od akademskih i društvenih aktivnosti na fakultetu (Berger i Milem, 1999).

Dahm, G., Lauterbach, O. i Hahn, S. (2016) su ulogu Tintovih konstrukata socijalne i akademske prilagodbe u kontekstu problema prekida školovanja u Njemačkoj analizirali želeći objasniti razloge koji dovode do odluke o prekidu školovanja te su testirali više instrumenata ističući potrebu inkorporacije novih saznanja u svrhu konkretnije operacionalizacije tih konstrukata. Rezultati njihova istraživanja pokazali su da mjereni aspekti akademske i socijalne prilagodbe studenata, u okviru Tintove teorije, značajno pridonose objašnjenju akademskog uspjeha i ustrajnosti studenata u visokom obrazovanju (Dahm i sur., 2016).

Gore navedena i mnoga druga istraživanja studentske ustrajnosti utvrdila su da su elementi modela predanost dovršavanju studija i percepcija uspješnosti prilagodbe, koji predstavljaju središnje varijable kako Tintove tako i drugih relevantnih teorija ustrajnosti, važni

prediktori napuštanja školovanja (Bean, 1982; Bean i Metzner, 1985; Cabrera i sur., 1992; Cabrera i sur., 1993; Thomas, 2012; Tinto 1975, 1993; Webb i sur., 2017).

Međutim, jedna od najčešćih kritika Tintova modela nedovoljna je određenost konstrukata akademske i socijalne prilagodbe te operacionalizacija konstrukata isključivo kroz zadovoljstvo i percepcije studenata, dok se izostavljaju neke važne individualne razlike među studentima kao primjerice uložen aktivan trud u učenje i korištenje institucijskih resursa. Naime, istraživanja su pokazala da upravo ti aspekti prilagodbe značajno određuju kvalitetu akademskog iskustva i obrazovnih ishoda.

Iako Tinto ističe da što su studenti više uključeni u formalna i neformalna akademska i socijalna iskustva manja je vjerojatnost da će napustiti studij on koncepte prilagodbe i uključenosti u svojoj teoriji ne diferencira, već ih koristi sinonimno. Budući da su prilagodba na fakultet i akademska postignuća studenata određeni i ponašanjem studenata, a ne samo obilježjima akademskog okruženja (Braxton, i sur., 2000; Kuh i Love, 2000), sugerira se da je u Tintov okvir potrebno integrirati perspektive drugih teorija te doraditi upitnike i čestice za mjerenje raznih ponašajnih komponenti kako bi se bolje obuhvatila složenost i posebnost interakcija između studenta i institucije koje utječu na ustrajnost studenata (Kuh i Love, 2000, 197).

Unatoč kritikama, Tintova teorija i danas je široko prihvaćena, posebno zato što je afirmirala pitanje prilagodbe studenata na studij te važnost razvoja osjećaja pripadnosti u studenata koji se u novijoj literaturi ističe kao ključan faktor u kontekstu problema napuštanja školovanja (Andrews i sur., 2012; Thomas, 2002). Budući da Tintov model prilagodbe već uključuje utjecaj okolinskih čimbenika na prilagodbu studenata, u ovom je radu taj model dopunjen komponentom aktivne uključenosti kao dodatnom dimenzijom u opisu razlika među studentima. S ciljem utvrđivanja činitelja koji imaju prediktivnu vrijednost za uspješnost prilagodbe na studij, a u okviru Tintove teorije, ispitat će se postoji li povezanost između oblika aktivne uključenosti i kvalitete akademske i socijalne prilagodbe, predanosti dovršavanju studija i akademskog uspjeha studenata.

2.2.5. Paceov model akademskog razvoja studenata

Velik doprinos u razvoju modela za objašnjavanje akademske uspješnosti studenata dao je krajem 1970-ih svojim radom Robert Pace uvodeći koncept *kvalitete truda* (engl. *quality of effort*) time usmjeravajući pozornost na važnost aktivne uključenost studenata. Dok su prijašnji modeli koji su objašnjavali uspješnost studenata prikazivali studenta kao pasivni subjekt čiji uspjeh oblikuju utjecaji u akademskom okruženju, Pace (1964, 1982) je stavio naglasak na aktivnu ulogu studenta u vlastitom učenju i obrazovanju ističući da je upravo aktivna uključenost studenata jedna od najvažnijih odrednica akademskog uspjeha. Pace ističe da „iako se često govori o tome tko ide na fakultet i gdje, jednom kada studenti dođu na fakultet, najvažnije je što oni čine, a ne tko su i gdje se nalaze" (Pace, 1984: 43).

Osnovno je polazište Paceova rada da „svako učenje i razvoj zahtijevaju ulaganje vremena i energije" (Pace, 1982: 2) te je u tom smislu *kvaliteta truda* ključna za uspješnost studenata, odnosno koliko oni koriste pružene obrazovne mogućnosti na fakultetu i koliko vremena provode u tim aktivnostima (Pace, 1982). Uvažavajući ulogu ustanove u poticanju punog razvoja akademskih potencijala studenata Pace je težište stavio na važnost djelatne uloge studenata za uspjeh u učenju i cjelovitom razvoju. Također, dok je Tinto sagledavao akademski razvoj kao produkt interakcija između individualnih i institucijskih obilježja, za Pacea je obrazovanje i proces i produkt, te je svrha njegova koncepta kvalitete truda omogućiti mjerenje kvalitete samoga procesa obrazovanja (McCormick i sur., 2013).

Kako bi provjerio svoju teoriju, Robert Pace (1979) konstruirao je prvi Upitnik za procjenu studentskih iskustava (*College Student Experience Questionnaire – CSEQ*) koji je posije u više navrata revidiran (1983, 1990, 1998). Vjerujući da je moguće upitnikom izmjeriti kvalitetu procesa obrazovanja, i to mjerenjem s jedne strane kvalitete truda studenata, a s druge uvjeta koje omogućuje ustanova, Pace je napravio velik pomak u operacionalizaciji koncepata prilagodbe i uključenosti. Upitnik CSEQ sadržavao je 14 skala koje su provjeravale koliko studenti koriste fizičke i nefizičke resurse koje pruža fakultet uzimajući u obzir učestalost korištenja resursa te stupanj zahtjevnosti aktivnosti s obzirom na to da „aktivnosti koje zahtijevaju najveći napor više razvijaju obrazovne potencijale" (Pace, 1984: 5). Fizički resursi uključivali su učionice, laboratorije, knjižnice, kulturne, sportske i rekreacijske sadržaje. Korištenje nefizičkih resursa ispitano je provjerom frekvencije i količine vremena provedena u

interakciji s nastavnicima, osobljem i kolegama, uključenosti u rad klubova i organizacija, neformalne razgovore, razvijanje prijateljskih odnosa i akademske aktivnosti izvan nastave. Prema Paceu (1984) je osim učestalosti interakcija s nastavnicima i kolegama važno i da se interakcije odvijaju u svrhu dubljeg aktivnog učenja te se u tom smislu studenti trebaju povezivati s nastavnicima i drugim studentima kroz rješavanje problema, projekte, istraživanja i sl. Uz podatke o kvaliteti truda, prikupljene su i informacije o ulaznim obilježjima studenata, npr. ocjene, aspiracije i financijske mogućnosti, kao i obilježjima ustanova kao što su studentske procjene kvalitete ponuđenih resursa za akademski i profesionalni razvoj. Procijenjena je prediktivna vrijednost varijabli za razinu postignuća studenata u pet područja:

- osobni i društveni razvoj;
- opće obrazovanje (književnost i umjetnost);
- intelektualne vještine;
- razumijevanje znanosti i tehnologije i
- profesionalne kompetencije.

Rezultati regresijskih analiza pokazali su da prediktorska varijabla kvaliteta truda uvelike pridonosi predikciji postignuća studenata. Nalazi su pokazali da je dodavanjem varijable kvalitete truda postojećim modelima za procjenu uspješnosti studenata (prema kojima najsnažniji utjecaj imaju ocjene i uspjeh pri upisu, demografska obilježja i zadovoljstvo studiranjem) moguće objasniti dodatnih 15 % varijance akademskih postignuća.

Najznačajniji doprinos imale su sljedeće varijable – trud uložen u aktivnosti učenja te uključenost u kritičko i analitičko mišljenje, glazbene, kulturne i sportske izvannastavne aktivnosti te korištenje laboratorija. Pace (1982) svoju je teoriju potvrdio istraživanjima koja su pokazala da studenti koji su aktivno uključeni u različite aspekte akademskog života postižu bolje akademske rezultate i uspješnije se razvijaju socijalno i intelektualno (Pace, 1979, 1984) te zaključio da „Širina uključenosti i širina postignuća idu ruku pod ruku" (Pace, 1984: 72). Upitnik CSEQ koji predstavlja „oblik napora uloženog u svrhu identifikacije uvjeta koji promiču učenje studenata" (Kuh, 2001: 12) korišten je kao temelj za konstruiranje kasnijih široko prihvaćenih upitnika koji ispituju uključenost studenata te njihove vrijednosti, stavove i općenito zadovoljstvo iskustvom na fakultetu.

Kao ograničenje Paceove teorije navodi se objašnjavanje uključenosti pretežito u vidu „vanjskih", tj. lako opazivih oblika ponašanja studenata (Kahu, 2011; Kuh, 2001). Naime, bez adekvatnog uvažavanja unutarnjih dinamičkih kognitivnih i emocionalnih procesa koji određuju kvalitetu uključenosti nije moguće znati koji je razlog izostanka određenih oblika ponašanja, a to može biti npr. niska razina samoučinkovitosti, ciljne orijentacije ili nesnalaženje u akademskom okruženju. Ipak, Paceov okvir kojim je prikazao podijeljenu odgovornost studenta i ustanove za akademski razvoj studenata predstavlja iznimno važan temelj i polazište za daljnja promišljanja te načine operacionalizacije koncepta uključenosti, posebno u kontekstu istraživanja ustrajnosti studenata. Astin (1984, 1993), nadograđujući na Paceov koncept kvalitete truda, nastavio je s daljnjim istraživanjima u ovom smjeru te postavio svoju teoriju uključenosti.

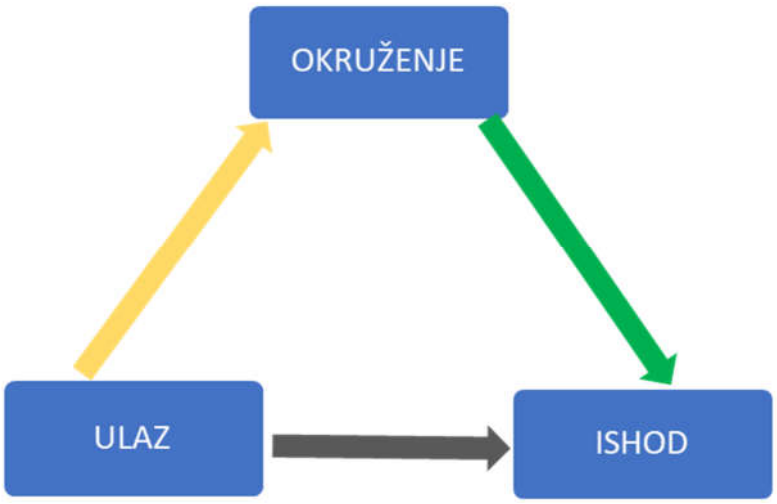
2.2.6. Astinov model uključenosti

Alexandar Astin, (1984, 1993) u nastojanju davanja doprinosa istraživanju problema završnosti studenata, predstavio je svoju teoriju uključenosti. Ova teorija koju Astin opisuje „jednostavnom i praktičnom" (Astin, 1984: 518) usredotočena je ponajprije na ulogu aktivnih oblika ponašanja studenata u objašnjenju njihove uspješnosti, umjesto na percepcije ili motivaciju koje su u fokusu nekih drugih teorija. Svrha je teorije dati smjernice rukovoditeljima fakulteta i nastavnicima za organizaciju učinkovitijeg akademskog okruženja (Astin, 1984, 1993).

Slično Tintu, Astin opisuje složenost načina na koji ulazna obilježja i akademsko okruženje djeluju u interakciji na prilagodbu studenta te dovode do različitih obrazovnih ishoda. Međutim, za Astina je uključenost presudan faktor uspješnosti. Naime, prema Astinu „uključenost toliko ne definira ono što student misli ili osjeća već više ono što radi i kako se ponaša" (Astin, 1984: 519). Nadograđujući na Paceov koncept kvalitete truda Astin uključenost studenata definira kao „količinu fizičke i psihološke energije koju student ulaže u vlastiti obrazovni proces" (1984: 518), a njegova IEO (*input – environment – output*) teorija završnosti zasniva se na pretpostavci da studenti uče i akademski napreduju tako što postaju aktivno uključeni akademski i socijalno. „Uključen student je onaj koji ulaže znatnu energiju u učenje, provodi mnogo vremena u aktivnostima u akademskom okruženju, aktivno sudjeluje u

studentskim organizacijama i često komunicira s nastavnicima i drugima studentima" (Astin, 1984: 297).

Astin svojim modelom povezuje koncept uključenosti s akademskim razvojem kroz tri glavne komponente: ulaz, okruženje i ishod (*input – environment – outcome*) (Slika 5).



Slika 5. Astinov model uključenosti studenata

Komponenta *ulaz* obuhvaća karakteristike i iskustva s kojima studenti dolaze na fakultet, a podijeljena je na nepromjenjive karakteristike – ulazna akademska i socijalna iskustva i postignuća, obiteljska pozadina, obrazovanje roditelja, spol, dob, bračni status, mjesto stanovanja, etnička pripadnost, i promjenjive – kognitivne sposobnosti, aspiracije, očekivanja, percepcije i obrasci ponašanja. Konstrukt *okruženje* odnosi se na obilježja ustanove koja mogu imati utjecaj na studente, a vezana su uz vrstu ustanove, studijske programe, nastavnike, poučavanje, obrazovne i institucionalne politike, druge studente i obrazovna iskustva kojima je student izložen tijekom boravka na fakultetu. Komponenta okruženje uključuje i varijable kojima se mjere razni aspekti i oblici uključenosti kao što su interakcije s nastavnicima i kolegama te sudjelovanje u akademskim i društvenim aktivnostima. Konstrukt *ishod* odnosi se na karakteristike u vidu znanja, vještina, stavova, vrijednosti, uvjerenja i ponašanja studenata koje su rezultat procesa u akademskom okruženju.

Astinova teorija uključenosti proizašla je iz njegovih longitudinalnih istraživanja (Astin, 1975, 1977) koja je provodio na četverogodišnjim bakalaureatskim studijskim programima na uzorku od više stotina tisuća studenata prvih godina studija. Astin (1975) je ispitao utjecaj više od stotinu osobnih i okolišnih čimbenika na ustrajnost studenata, a rezultati su pokazali da od osobnih čimbenika visoku prediktivnu vrijednost za ustrajnost studenata imaju ocjene iz srednje škole, predanost cilju, navike učenja i obrazovanje roditelja. Od okolišnih čimbenika na ustrajnost najpovoljnije utječe život na kampusu bez obzira na vrstu ustanove i uključenost u razne izvannastavne aktivnostima. Nadalje, na ustrajnost studenata utječe i vrsta ustanove i studijskog programa pa će tako školovanje prije prekinuti studenti na dvogodišnjim nego na četverogodišnjim studijima. Također, veća je vjerojatnost da će školovanje napustiti studenti na državnim veleučilištima, a prema autoru vjerojatno zato što većina studenata ne živi na kampusu, već putuju na fakultet. Također, mnogi studenti na tim ustanovama imaju status izvanrednog studenta što Astin povezuje s nižom razinom njihove uključenosti. Rezultati istraživanja pokazali su da je osjećaj pripadnosti i povezanosti u studenata pozitivno povezan s ustrajnosti jer će se studenti prije uključiti ako se identificiraju s ustanovom pa su zato ustrajniji studenti koji pohađaju vjerske fakultete, fakulteti gdje većina studenata pripada etničkim manjinama, a studenti iz malih gradova ustrajniji su na manjim fakultetima.

U istraživanju provedenom 1977. godine na uzorku od 200 000 studenata prve godine Astin se posebno fokusirao na utjecaj raznih oblika uključenosti na ustrajnost, a dobiveni rezultati pokazali su da najznačajniji utjecaj na ustrajnost imaju oblici akademske uključenosti, i to u vidu vremena uložena u učenje, pisane radove, izvršavanje domaćih zadaća, postavljanje pitanja na nastavi i učenje s drugim studentima. Nešto slabiji, ali i dalje značajan utjecaj ima uključenost u izvannastavne aktivnosti (Astin, 1997, 1993).

Nadalje, istraživanje provedeno od 1983. do 1989. godine (Astin, 1999) na više od 200 visokih učilišta kao osnovni cilj imalo je na nacionalnoj razini utvrditi utjecaj akademskog okruženja na obrazovne ishode studenata. Rezultati su pokazali da količina interakcija s kolegama na fakultetu procijenjena kroz uključenost u razgovore o sadržaju predmeta, rad na grupnim projektima, podučavanje drugih studenata, sudjelovanje u sportskim i izvannastavnim aktivnostima, studentskim klubovima ili organizacijama značajno utječe na zadovoljstvo i postignuća studenata u gotovo svim područjima učenja i razvoja studenata, akademskim i socijalnim. U istraživanju je utvrđena i važnost interakcija između studenata i nastavnika. Tako

je ustanovljeno da je veća količina interakcija s nastavnicima povezana s većim zadovoljstvom nastavnicima, kvalitetom poučavanja i cjelokupnim iskustvom na fakultetu. Interakcije studenata i nastavnika također su značajno povezane sa svim oblicima akademskih postignuća: prosjekom ocjena, stjecanjem diplome, diplomiranjem s počastima i upisom na diplomski studij. Posebno je zapažen i značajan pozitivan utjecaj na uključenost studenata pomaganje drugim studentima kroz programe studenata kao tutora.

Vezano uz pristupe poučavanju, pokazalo se da u akademskim okruženjima, gdje je zabilježena veća zastupljenost studentu usmjerenih pristupa poučavanju i strategija podrške (*student-centered learning*), studenti pokazuju veće zadovoljstvo nastavnicima i općenito iskustvom studiranja. Revidirajući ovo istraživanje 1999. godine Astin je zaključno istaknuo da pristup obrazovanju usmjeren na studenta dovodi do snažnijeg osjećaja pripadnosti akademskoj zajednici u studenata te je naglasio važnost unaprjeđenja kvalitete pedagoških praksi u poučavanju i oblicima potpore studentima (Astin, 1999).

Najznačajnije nalaze provedenih istraživanja, Astin je sažeo u pet temeljnih postulata:

„1. uključenost znači ulaganje fizičke i psihološke energije;

2. razvoj uključenosti odvija se duž kontinuuma;

3. uključenost obuhvaća kvantitativne i kvalitativne komponente;

4. učenje i osobni razvoj studenata izravno su proporcionalni kvaliteti i količini uključenosti;

5. učinkovitost obrazovne politike mjeri se njenim doprinosom povećanju uključenosti studenata.” (Astin,1999: 519).

Svojim teorijskim i praktičnim pristupom Astin je dao velik doprinos razvoju koncepta uključenosti kao čimbenika koji može pridonijeti akademskoj uspješnosti. Astin, kao i Tinto, naglašava važnost oblika akademske uključenosti, međutim, dok se Tinto fokusirao na ulogu ustanove, Astin ističe da je student ravnopravno odgovoran za aktivno sudjelovanje u vlastitu obrazovanju te u konačnici za vlastitu uspješnost. Glavnim kvalitetama Astinove teorije smatraju se jednostavnost u broju i objašnjavanju glavnih elemenata, ali i primjenjivost teorije kao alata koji mnogi istraživači i praktičari koriste u svrhu oblikovanja učinkovitijeg obrazovnog okruženja.

2.3. Aktivna uključenost kao suvremena obrazovna paradigma

2.3.1. Suvremene prakse i istraživanja uključenosti u kontekstu ostvarivanja uspješnosti i zadržavanja studenata

Kroz svoju povijest koncept uključenosti evoluirao je kroz razne teorijske perspektive, a u novije su ga vrijeme aktualizirali pristupi povećanju završnosti studenata te potreba osposobljavanja studenata za aktivno građanstvo i demokratske vrijednosti. Aktivna uključenost u učenje nije nova pedagoška ideja. Američki filozof i pedagog John Dewey, jedan od utemeljitelja paradigme aktivnog učenja, isticao je važnost iskustva, interesa i aktivnog djelovanja učenika za učinkovito obrazovanje. Promicanjem aktivnog stjecanja znanja i iskustvenog učenja Dewey je u središte obrazovnog procesa stavio učenika uzimajući u obzir njegovu aktivnu prirodu, potrebe i autentične interese (npr. za istraživanje i stvaranje) suprotno onima učitelja, naglašavajući pritom važnost oblikovanja obrazovnoga konteksta. U tom je smislu Dewey (1916) svojim radom pridonio spoznajama o potrebi i načinima kreiranja nastavnog okruženja u kojem učenici istražuju, otkrivaju i surađuju u praktičnim aktivnostima te rješavanju autentičnih problema, i to u skladu s demokratskim principima. Naime, demokratsko okruženje stimulira slobodno ostvarivanje obrazovnih potencijala, a također omogućuje stjecanje iskustava i navika potrebnih za funkcioniranje u demokratskom društvu (Dewey, 1916). Pedagoška misao i praksa Johna Deweyja, uz one predstavnika kritičke pedagogije (Freire, 1970, 1974; McLaren, 2003), temelj su suvremenih razmatranja uključenosti studenata u obrazovanje, kao i demokratskog pristupa obrazovanju.

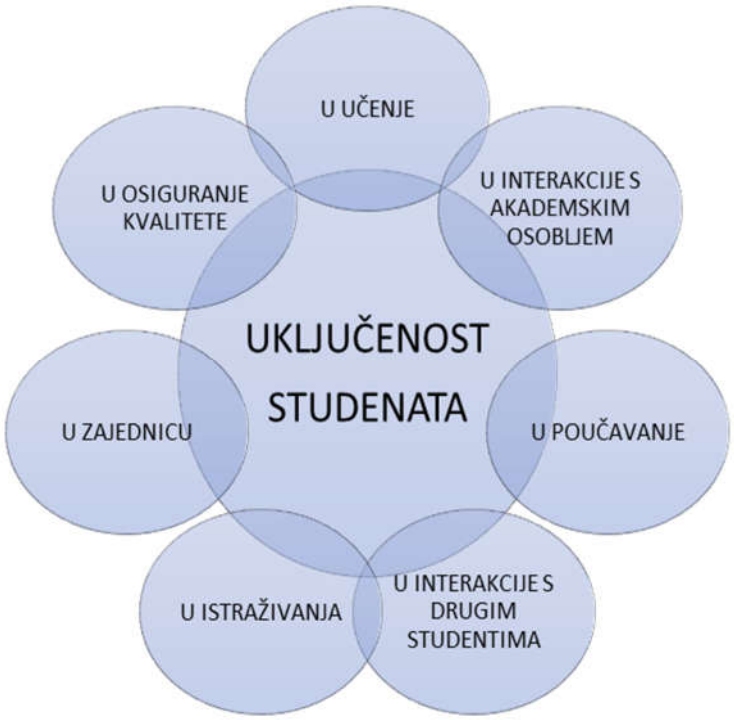
Nadalje, u Hrvatskoj kao i širom Europe unatrag posljednja dva desetljeća visoko obrazovanje prolazi veliku transformaciju potaknutu bolonjskim procesom, omasovljenjem i komercijalizacijom studiranja (Matković, 2009). U središtu pristupa postizanja kvalitete je student i poboljšanje kvalitete njegova akademskog iskustva kao načina poticanja kvalitetnijeg učenja i razvoja u akademskom okruženju. Također, u novijoj se literaturi uključenost studenata sagledava kao indikator institucionalne kvalitete (Gibbs 2010; ESG, 2015; Klemenčić i sur., 2015; Kuh, 2009; Trowler i Trowler, 2010). Prema Lučinu studentska „akademska iskustva i angažiranost u učenju se moraju trajno pratiti i koristiti kao vitalni korektivni elementi sustava" (Lučin, 2007: 104). Nadalje, osim što ima razne oblike, uključenost studenata djeluje na

mnogim razinama: pojedinca, tj. osobnog razvoja, predmeta, studijskog programa, nastavnika i kurikuluma, ustanove i obrazovnih politika (Hardy i Bryson, 2010).

Prema najraširenije prihvaćenoj definiciji koncepta uključenosti odgovornost za učenje i cjelovit razvoj dijele student i ustanova (Kuh 2006; Thomas, 2012). Od studenta se očekuje aktivna uključenost u proces učenja, autonomija u donošenju odluka, samoorganiziranost i samoregulacija u učenju, a uloga je ustanove promicati aktivne oblike učenja i poučavanja te osigurati resurse potrebne za učenje i podršku studentima odnosno oblikovanje znanja, akademskog samopouzdanja, vještina i vrijednosti (Klemenčić i sur, 2015; Pintrich, 2000; Kuh, 2007, 2008). Prema Coatesu (2005), koncept studentske uključenosti temelji se na konstruktivističkoj pretpostavci da na učenje utječu načini na koji pojedinac sudjeluje u obrazovno svrhovitim aktivnostima te je područje istraživanja uključenosti usmjereno na utvrđivanje obrazovno svrhovitih aktivnosti koje mogu dovesti do kvalitetnijeg učenja (Coates, 2005).

Rani pristupi istraživanju uključenosti studenata uglavnom su bili jednodimenzionalni te su uzimali u obzir samo psihološki aspekt, poput percepcija i stavova prema normativnim i organizacijskim obilježjima ustanove, ili samo ponašajni aspekt koji se mjeri pomoću lako opazivih ponašanja u akademskim situacijama. Međutim, većina istraživača danas koncept uključenosti sagledava kao višedimenzionalan uzimajući u obzir opazive vanjske čimbenike, kao i manje opazive unutarnje faktore kao što su kognitivni i emocionalni procesi (Fredricks i sur., 2004).

I nakon više desetljeća istraživanja mnogi teoretičari i istraživači iz raznih područja posvećeni su propitivanju načina konceptualizacije uključenosti, razvoju alata za mjerenje kvalitete uključenosti te načina promoviranja aktivne uključenosti u studenata. Interes za ovim područjem vođen je željom za poboljšanjem kvalitete obrazovanja i poboljšanjem završnosti u studenata. Slika 6 daje prikaz glavnih perspektiva u novijim istraživanjima uključenosti.



Slika 6. Glavni pristupi istraživanju uključenosti

U narednim poglavljima dan je pregled načina na koji je koncept uključenosti u novije vrijeme definiran, operacionaliziran i mjeren, kao i sveobuhvatan pregled postojeće literature koja govori o povezanosti studentske uključenosti s obrazovnim postignućima studenata. Iako izvorno veći dio literature dolazi iz SAD-a (Astin, 1993; Kuh i sur., 2006; Pace, 1982; Tinto, 1975, 1993, 2008), interes za ovu temu raste i u Australiji (Krause i Coates, 2008) kao i u Europi (Bergan, 2015; Gibbs 2010; Hardy i Bryson, 2009; Klemenčić, 2015, 2017; Thomas 2002, 2012; Yorke, 2000).

2.3.2. Uključenost u obrazovno svrhovite aktivnosti – američka perspektiva

Istražujući razne aspekte prilagodbe studenata na fakultet istraživači već desetljećima pokušavaju naći rješenja koja mogu pomoći u smanjivanju stope napuštanja školovanja, posebno u studenata koji pripadaju obrazovno ranjivim i podzastupljenim skupinama. Ustrajnost i akademska uspješnost studenata ovise o mnogim čimbenicima. Ipak, istraživanja ovog problema često su usredotočena na čimbenike koji su, iako u određenoj mjeri utječu na

stopu odustajanja, često izvan utjecaja visokog učilišta, kao npr. neki sociodemografski faktori, psihološke karakteristike i sl. Uslijed sve većeg naglaska na odgovornost obrazovnih politika i visokih učilišta za širenje pristupa obrazovanju te osiguranje i razvoj kvalitete obrazovanja, u novije su vrijeme uloženi znatni istraživački napori da se utvrde čimbenici uspješnosti i završnosti studenata na koje ustanova može utjecati (Kuh, 2006, 2007, 2008; Thomas 2002, 2012). Rezultati istraživanja usmjerenih na identifikaciju institucionalnih obilježja i obilježja studenata koja olakšavaju i/ili otežavaju napredovanje studenata naglašavaju ulogu aktivne uključenosti studenata u uspješnosti prilagodbe i ustrajnosti. Iako je uključenost studenata širok pojam, prema najistaknutijoj definiciji u visokoškolskoj literaturi odnosi se na kvalitetu napora koji student ulaže u učenje i postizanje svojih obrazovnih ciljeva s jedne strane te na obrazovne prakse kojima visoka učilišta potiču uključenost studenata s druge (Coates 2008; Kahu, 2013; Kuh, 2007).

George Kuh, nadograđujući na prethodni istraživački rad i doprinos Pacea, Tinta i Astina, ponudio je svoju perspektivu uključenosti kao okvir za identifikaciju i primjenu učinkovitih pedagoških praksi koje u najvećoj mogućoj mjeri pridonose uspješnosti studenata (Kuh, 2006). Zbog pojačana naglaska na odgovornosti visokih učilišta (engl. *accountability*) te prikupljanje i korištenje podataka o iskustvu studenata u svrhu osiguravanja i razvoja kvalitete, u Sjedinjenim Državama je krajem 1990-ih započet projekt za razvoj novog instrumenta za mjerenje kvalitete visokog obrazovanja (Kuh, 2009a). George Kuh i skupina stručnjaka pionira u području istraživanja uključenosti, uključujući Roberta Pacea, Aleksandera Astina, Arthura Chickeringa i druge, izradili su upitnik za mjerenje uključenosti studenata *National Survey of Student Engagement – NSSE*[7] kako bi procijenili u kojoj su mjeri studenti uključeni u dobre obrazovne prakse potvrđene prijašnjim empirijskim istraživanjima, a koje institucije nude studentima sa svrhom njihova učenja i osobnog razvoja. (Kuh, 2001). Upitnik NSSE utemeljen je na ranijim sličnim instrumentima, ponajviše na Paceovu CSQE upitniku, koji su dotad korišteni ponajprije u istraživačke svrhe, a ne kao alati koji mogu ustanovama pomoći u razvoju kvalitete obrazovanja. NSSE se od 2000. koristi na nacionalnoj razini u SAD-u i Kanadi kao instrument za prikupljanje visoko kvalitetnih i upotrebljivih podataka koje institucije mogu koristiti sa svrhom poboljšanja iskustva i postignuća studenata (Kuh, 2009). Tako se na godišnjoj razini dobivaju informacije o uključenosti studenata prve i posljednje godine u razne

[7] https://nsse.indiana.edu/

akademske i neakademske aktivnosti. Točnije, ovaj upitnik ispituje „kako studenti troše svoje vrijeme i što dobivaju od pohađanja fakulteta" (Kuh, 2001, 2003). Prema Kuhu, podaci o uključenosti studenata su „pokazatelji učinkovitosti procesa" (engl. *process indicators*) unutar ustanove i „posredni pokazatelji uspješnosti učenja" (engl. *proxy indicators*). Pokazatelji procesa važni su jer ukazuju na učinkovitost korištenja resursa, odnosno na područja na koja ustanove mogu djelovati kako bi poboljšale vlastitu uspješnost i uspješnost studenata (Kuh, 2001; NSSE, 2002). Naime, istraživači su ovim su upitnikom htjeli ispitati razinu spremnosti visokih učilišta na ulaganje resursa u stvaranje poticajnog okruženja za razvoj uključenosti studenata (Kuh, 2003). Kuhova perspektiva na uključenost dvostrana je jer podrazumijeva da uključenost ima dvije ključne sastavnice koje pridonose uspješnosti studenata te obuhvaća (1) količinu vremena i truda koje sami studenti ulažu u učenje i sudjelovanje u obrazovno svrsishodnim aktivnostima, (2) načine na koje institucije organizacijom svojih resursa omogućuju i potiču uključenost studenata (Kuh i sur., 2005).

NSSE instrument sastoji se od pet grupa kriterija (engl. *benchmarks*) koji kumulativno procjenjuju uključenost studenata. Kriteriji su grupirani u sljedeće grupe:

- interakcija s nastavnicima;
- aktivno i suradničko učenje;
- akademski izazov;
- podržavajuće okruženje fakulteta;
- korištenje dodatnih mogućnosti učenja (praktikumi, stažiranja, zajednice učenja, učenje stranih jezika, studiranje u inozemstvu i sl.) (NSSE, 2002, 2003).

Prema Kuhu (2001), upravo ovi kriteriji najbolje ukazuju na područja u kojima ustanove mogu djelovati kako bi i studenti i visoka učilišta bili uspješniji. Daljnje preporuke za djelovanje uključuju pružanje kontinuirane povratne informacije studentima vezane uz kvalitetu rada i njihov napredak, organiziranje institucionalne i vršnjačke potpore, formiranje sustava nagrađivanja, sustava rane detekcije poteškoća i čimbenika rizičnih za uspjeh na studiju, i to posebno za studente prve godine.

Pomoću NSSE instrumenta dobiveni su podaci koji pokazuju da su određeni oblici ponašanja studenata snažno povezani s uspješnosti u ostvarivanju mnogih ishoda učenja te da ih je moguće u studenata razvijati kroz razne obrazovne prakse. Rezultati provedenih istraživanja pokazali su da je uključenost studenata u obrazovno svrsishodne aktivnosti,

operacionalizirana prema pet grupa kriterija, pozitivno povezana s ocjenama i ustrajnosti. Ova povezanost ukazuje da je razvijanjem novih standarda i kriterija učenja moguće oblikovati navike učenja i odnos studenata prema studiranju te u konačnici i sam uspjeh studenata. Također, dobiveni podaci potvrdili su da su varijable koje su se tradicionalno pokazale značajnim prediktorima prekida školovanja, kao naprimjer niska razina akademske pripremljenosti za fakultet, lošije financijske mogućnosti i niska razina obrazovanja roditelja, i dalje snažno povezani s lošijom prilagodbom i neuspjehom studenata (Kuh i sur. 2006). Nadalje, Kuh i sur. (2005, 2006) ističu da je NSSE upitnikom utvrđeno da mnogi srednjoškolci nisu adekvatno akademski pripremljeni za obrazovne zahtjeve na fakultetu te da nemaju razvijene intelektualne i neintelektualne navike[8] potrebne za uspješno suočavanje sa zahtjevnijim intelektualnim zadacima. Takvi studenti, kao i studenti prve generacije, često su odmah pri dolasku na fakultet „isključeni" jer, osim što im manjkaju navike učenja, njihova očekivanja nisu usklađena sa stvarnim akademskim zahtjevima, što znači da će manje vjerojatno biti zadovoljni svojim iskustvom na fakultetu i ustrajati u studiranju.

Također se pokazalo da u mnogo studenata postoji razlika između očekivana ponašanja na početku akademske godine i kasnijeg stvarnog ponašanja. Tako je utvrđeno da studenti uče u prosjeku dva do šest sati manje nego što su mislili da će učiti kad su započeli studirati. Nadalje, većina je studenata na početku akademske godine očekivala da će sudjelovati u izvannastavnim akademskim aktivnostima (engl. *co-curricular activities*), a gotovo trećina (32 %) nije uopće sudjelovala u tim aktivnostima tijekom prve godine. Između 40 i 50 posto studenata prve godine nikada nije koristilo usluge akademskog tutorstva, planiranja karijere i financijskog savjetovanja. Također, većina studenata očekivala je da će ih njihova ustanova znatno više usmjeravati u akademskom razvoju te da će im fakultet pružiti značajniju podršku i pomoć u usklađivanju neakademskih obveza s fakultetom. Više od trećine studenata očekivalo je da će im fakultet kroz razne aktivnosti omogućiti kvalitetnije interakcije s vršnjacima. U kontekstu dobivenih podataka, Kuh i sur. (2005, 2006) naglašavaju važnost reorganizacije obrazovnog okruženja kako bi bilo moguće stvaranje što boljih uvjeta za promicanje i poticanje aktivne uloge studenata, i to kroz široki raspon obrazovnih praksi i uvjeta koji će učiniti institucionalno okruženje uključivim kao što su obrazovno učinkovite interakcije studenata i nastavnika i aktivno i suradničko učenje. Važno je postavljanje visokih očekivanja za studente

[8] Originalno *habits of the mind and heart* (Kuh i sur., 2005, 2006)

uz potporu koja će omogućiti zadovoljavanje akademskih standarda no ta očekivanja trebaju biti jasno iskazana te postavljena na primjereno visokoj razini. Prema Kuhu (2007), ovaj pristup ima snažne implikacije za podizanje akademskih standarda te unaprjeđenje postignuća i razvoja studenata u akademskom kontekstu. NSSE Institut za učinkovitu obrazovnu praksu ističe važnost provođenja kontinuiranih analiza godišnjih rezultata dobivenih upitnikom kroz istraživačke aktivnosti da bi se istražile i dokumentirale učinkovite obrazovne prakse koje unaprjeđuju opću kvalitetu tercijarnog obrazovanja i iznad razine ustanove.

Određujući uključenost kao ključ uspjeha na fakultetu, NSSE okvir dodatno naglašava važnost djelatne uloge studenata u kontekstu prilagodbe i uspješnosti na fakultetu. Međutim, ističe se potreba razlikovanja uključenosti u vidu kvalitete truda od Tintova koncepta uključenosti kao zadovoljstva akademskim iskustvom odnosno prilagodbom. Prema Kuhu, kao i mnogim drugim autorima, aktivna uključenost na nastavi i izvan nje je varijabla je koja u modelu studentske ustrajnosti treba prethoditi prilagodbi, tj. njezin je antecedent te u tom smislu određuje njezinu kvalitetu, a u konačnici i ustrajnost studenata (Braxton i Milem, 2000; Kahu, 2013; Kuh 2008; Thomas, 2012).

Iz ove Kuhove pedagoške perspektive, koja je u skladu s konstruktivističkim shvaćanjem učenja i nastave, proizlazi da uključenost u vidu kvalitete uložena truda uz institucionalnu odgovornost, pretpostavlja i osobnu odgovornost studenta za korištenje vlastitih resursa i onih koje ustanova pruža kako bi se postigla maksimalna korist učenja (Kuh i sur., 2007). Iako je nužno da ustanova ponudi širok raspon resursa za osnaživanje učenja i razvoja studenata, ako student aktivno ne koristi te resurse, vjerojatnost uspjeha je mala (Kuh i sur., 2007).

Kao ograničenje američkog mainstream pristupa uključenosti studenata navodi se da nedovoljno široko obuhvaća koncept uključenosti. Naime, fokusirajući se pretežito na oblike ponašanja studenata na koja institucija može utjecati, ovaj pristup prema nekim autorima izostavlja emocionalne i motivacijske komponente, a poznato je da interesi, zadovoljstvo, očekivanja i osjećaj pripadnosti utječu na ponašanje i uspješnost studenata (Bryson 2014a; Bryson i Hand, 2007; Solomonides i Martin, 2008). Iako dobro opisuje ponašajni aspekt uključenosti, ovaj okvir izostavlja neke važne informacije potrebne za bolje i cjelovitije razumijevanje studentskog iskustva (Kahu, 2011). Ipak, razvoj NSSE okvira potaknuo je prikupljanje i korištenje empirijskih podataka o studentskom iskustvu s ciljem promišljanja i

kreiranja učinkovitih obrazovnih politika i praksi te usmjerio pozornost na važnost izvrsnosti u poučavanju i pružanja učinkovite podrške studentima u pristupu problematici uključenosti i ustrajnosti.

2.3.3. Uključenost studenata u kontekstu osiguranja kvalitete u visokom obrazovanju – australska perspektiva

Uključenost, identificirana kao ključan faktor ustrajnosti studenata, težište je mnogih istraživanja u Australiji. Budući je dijelom utemeljena na američkoj, tamošnja perspektiva uglavnom je usredotočena na utjecaj individualnih i akademskih oblika uključenosti u učenje na postignuća studenata (Solomonides, 2013). Široko je zastupljeno gledište da se uključenost studenata odnosi na „aktivnosti i uvjete koji dovode do visoke kvalitete učenja" (Coates, 2009: 3), a uključenost se posebno istražuje u kontekstu unaprjeđivanja kvalitete procesa obrazovanja s posebnim fokusom na poboljšanje iskustva studenata tijekom studija, kvalitete poučavanja i razvoja sustava podrške studentima prve godine (ACER, 2008; AUSSE, 2008; Coates, 2009; Krause i sur., 2005). Prema Coatesu „široki konstrukt uključenosti u istraživanjima treba obuhvaćati važne akademske i neakademske aspekte studentskog iskustva, uključujući sljedeće:

- aktivno i suradničko učenje;
- sudjelovanje u zahtjevnim akademskim aktivnostima;
- konstruktivnu komunikaciju s akademskim osobljem;
- uključivanje u produktivna obrazovna iskustva;
- osjećaj prihvaćanja i podržavanja od akademskog okruženja" (Coates 2007, 122).

Također, ističe se da je u svrhu boljeg razumijevanja te upravljanja kvalitetom u visokom obrazovanju potrebno pratiti i znati kako i u kolikoj su mjeri studenti uključeni u aktivnosti koje poboljšavaju produktivnost učenja (Krause i Coates, 2005). Coates (2010) navodi da istraživanje uključenosti nosi korist instituciji jer informacije o uključenosti studenata mogu biti koristan alat rukovoditeljima za podizanje kvalitete visokog učilišta s obzirom na to da prateći uključenost i postignuća studenata ona mogu prepoznati područja dobre prakse, kao i ona područja kojima su potrebna poboljšanja, te usmjeriti svoje resurse na sustavan i učinkovit

način. U tom kontekstu, Australsko vijeće za obrazovna istraživanja (ACER)[9] uvelo je 2007. godine Australazijski upitnik uključenosti studenata (*Australasian Survey of Student Engagement – AUSSE*)[10]. Ovu australsku inačicu upitnika NSSE visoka učilišta u Australiji i Novom Zelandu koriste kao jednu od strategija širenja pristupa obrazovanju te uključivanja i zadržavanja studenata. Uz pet grupa kriterija preuzetih iz NSSE upitnika australska inačica sadrži jedan dodatni kriterij uključenosti, a to je integracija rada i učenja. Kako je jedan od imperativa nacionalne obrazovne politike što bolja priprema studenata za tržište rada, promiče se uključivanje studenata u radno okruženje i industriju (Krause, 2017). Ovim dodatnim kriterijem mjeri se stupanj integracije radnog iskustva usmjerenog na zapošljavanje u studijski program, i to kroz aktivnosti koje omogućuju akademsko učenje kombinirano s radom, poboljšanje znanja i vještina koja pridonose zapošljivosti, primjenu učenja na radnome mjestu i sl. ACER je najavio da će se rezultati anketa koristiti za:

1. omogućavanje međudržavne usporedbe vezane uz uključenost studenata;
2. omogućavanje korištenja internih saznanja pojedinih institucija u izradi strategija i aktivnosti razvoja akademskog osoblja i uključivanju studenata u aktivnosti poboljšanja;
3. poboljšanje vanjskog izvješćivanja i postavljanje referentnih vrijednosti među grupama, izvješćivanja javnosti, znanstvenih istraživanja i aktivnosti vanjskog osiguranja kvalitete (ACER, 2009).

Nakon prve godine primjene upitnika AUSSE na 25 sveučilišta u Australiji i Novom Zelandu (AUSSE, 2008), rezultati izvješća pokazali su da postoji pozitivna povezanost između različitih aspekata uključenosti i više obrazovnih ishoda. Nalazi istraživanja pokazali su da:

- Podržavajuće okruženje za učenje i osjećaj pravednosti unutar akademskog okruženja pozitivno su povezani s konačnim ocjenama iz predmeta, a negativno povezani s namjerom studenata za promjenom studijskog programa ili fakulteta;
- Aktivno učenje i napori studenata u vidu aktivne uključenosti u izgradnju vlastitog znanja pozitivno su povezani s postignućima prema samoprocjeni studenata;

[9] Australian Council for Educational Research (https://www.acer.org/gb)
[10] https://www.acer.org/au/ausse

- Integracija radnog iskustva usmjerenog na zapošljavanje u studijski program pozitivno je povezana s obrazovnim rezultatima prema samoprocjeni studenata, a negativno s namjerom za promjenom studijskog programa ili fakulteta.

Na pitanje zašto su baš podaci o uključenosti studenata važni u kontekstu osiguranja i unaprjeđenja kvalitete obrazovanja Coates i suradnici odgovaraju da mjere studentske uključenosti pružaju važne informacije o unutarnjoj uključenosti pojedinaca u vlastito učenje te o stupnju korištenja raspoloživih obrazovnih mogućnosti (Coates i sur., 2008). Također, navode da se informacije o uključenosti studenata mogu upotrijebiti za pružanje informacija budućim studentima, za interne i vanjske aktivnosti osiguranja kvalitete, pomoć akademskom osoblju u usmjeravanju njihove nastave, razumijevanje odnosa studenata prema institucionalnim resursima, informiranje poslodavaca o karakteristikama i razvoju studenata te organiziranje načina pristupanja raznim skupinama studenata (Coates i sur., 2008).

Krause (2017) napominje da je uslijed trendova masifikacije obrazovanja i politike širenja pristupa obrazovanju te dolaska stranih studenata u nešto više od 25 godina broj studenata u Australiji narastao za 200 posto. Snažan porast broja studenata prema Krause doveo je do tri glavne odrednice obrazovne politike, a to su usmjerenost na zadržavanje studenata odnosno sprječavanje napuštanja školovanja, podizanje kvalitete poučavanja i iskustva studenata te praćenje i osiguravanje akademske kvalitete i standarda, posebice u području ishoda učenja. Posebno se ističe potreba da se nastavi s dugogodišnjom praksom usmjeravanja obrazovnih politika, programa i potrebnih sredstava prema unaprjeđenju kvalitete iskustva studenata prve godine preddiplomskih studija i zadržavanju studenata od prve do druge godine (Krause, 2006).

Prema novijem izvješću Nacionalnog stručnog odbora za standarde u australskom visokom obrazovanju (*Higher Education Standards Panel*, 2017)[11] mnoga istraživanja uključenosti studenata na nacionalnoj razini potvrđuju da osobne karakteristike studenata koje utječu na ustrajnost objašnjavaju manji dio (22,5 %) ukupnih razlika u završnosti studenata. Statistički podaci dobiveni provedbom upitnika AUSSE upućuju da su procesi u akademskom okruženju vrlo važan faktor u objašnjavanju ustrajnosti uz već utvrđene dobre prediktore koji

[11] https://www.education.gov.au/higher-education-standards-panel-hesp-0

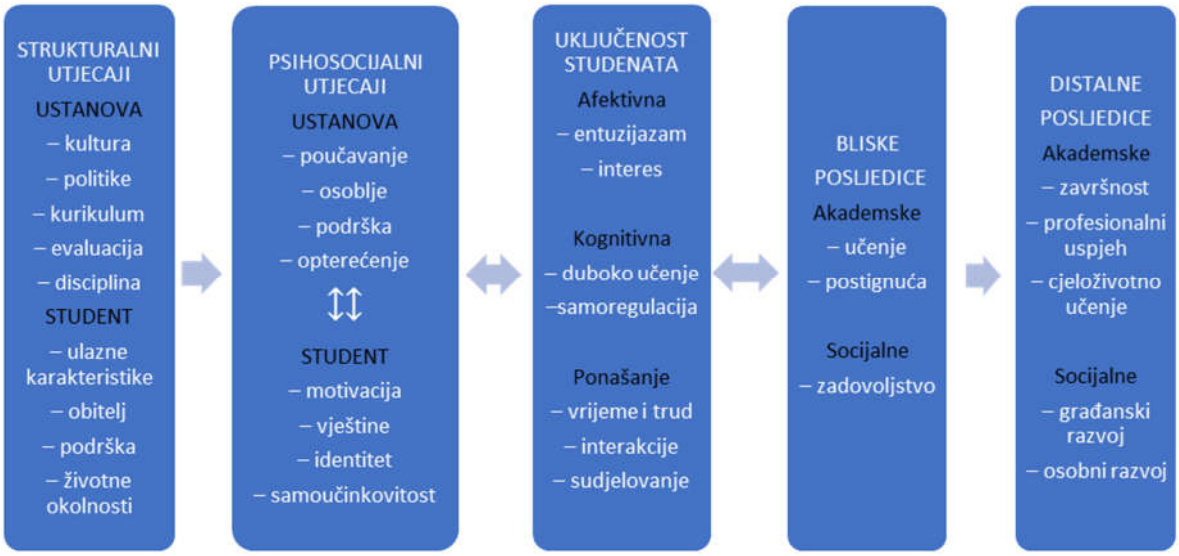
uključuju bodove pri upisu, status (redovni, izvanredni), način izvođenja studija (dopisni, online, redovni, hibridni modeli) i dob. Budući da su razlozi koje za akademski neuspjeh najčešće navode sami studenti fizičko i mentalno zdravlje, financijske i obiteljske poteškoće i rad uz studij, potiče se organizacija sustava potpore studentima iz podzastupljenih i rizičnih skupina te usmjeravanje resursa na omogućavanje obrazovnih i institucionalnih uvjeta koji potiču završnost studenata (Final Report, Higher Education Standards Panel, 2017).

Krause (2005) skreće pozornost na problem neuključenosti i otuđenosti studenata koji ne traže aktivno mogućnosti uključivanja u akademsku zajednicu, već „pokazuju znakove inercije, teško nalaze motivaciju i čekaju pasivno priliku za dobar uspjeh te ozbiljno razmišljaju o odustajanju". Najčešće su ti studenti uz studij opterećeni raznim obvezama, radom uz studij i financijskom situacijom pa se u njih primjećuje smanjivanje broja sati provedenih u poželjnim aktivnostima. Stoga Krause zaključuje da „svaka rasprava o uključenosti mora prepoznati te različite skupine studenata sa specifičnim iskustvima, kao i implikacije za ono što se događa u učionici i na čitavom kampusu – bilo u stvarnom ili virtualnom okruženju" (Krause 2005: 12).

Nadalje, velik doprinos konceptualizaciji i operacionalizaciji širokoga koncepta uključenosti dala je australska autorica Eleanor R. Kahu. Autorica je identificirala četiri najistaknutije perspektive na uključenost, socijalno-kulturalnu perspektivu, ponašajnu perspektivu, psihološku perspektivu i holističku perspektivu. Prema socio-kulturalnoj perspektivi kojoj pripada Tinto, ključnu ulogu ima situacijski kontekst, tj. okruženje u kojem se događaju interakcije i iskustva studenata. Prema perspektivi kojoj je težište na ulozi ponašanja i stvaranja okruženja koje potiče pozitivna ponašanja, a pripadaju joj Alexander W. Astin i George D. Kuh, aktivno učenje studenata i učinkovite pedagoške i nastavne prakse ključni su za poboljšavanje uspješnosti i ustrajnosti studenata. Psihološka perspektiva usmjerena na ispitivanje uloge kognitivnih, motivacijskih i afektivnih procesa u poticanju uključenosti i uspješnosti studenata, a holistička kao najnovija perspektiva, nastoje povezati glavne sastavnice svih ostalih.

Prema Kahu (2013), važno je napomenuti da postoje značajna konceptualna preklapanja među perspektivama, pa tako i među definicijama konstrukata. Postoje i preklapanja u operacionalizaciji komponenti pa se na primjer ponašajna komponenta „ulaganje truda" često pojavljuje kao varijabla u više teorijskih perspektiva. Kahu teži holističkom razumijevanju

konstrukta uključenosti nasuprot postojećemu fragmentiranom do kojega dovode različitosti u pristupima ovoj problematici te svojim modelom nastoji obuhvatiti emocionalnu, ponašajnu i kognitivnu dimenziju uključenosti napominjući da uključenost ima ključnu ulogu u uspješnosti i završnosti studenata.



Slika 7. Konceptualni okvir uključenosti, prethodnika i posljedica (Kahu, 2013)

Kao najveći problem u pristupima istraživanju povezanosti uključenosti i uspješnosti studenata Kahu vidi neraspoznavanje glavnih varijabli koje se odnose na antecedente uključenosti, one koje se odnose na samo stanje uključenost i one koje se odnose na posljedice uključenosti. Prema njezinu modelu (Slika 7) uključenost se događa unutar obrazovnog sučelja, odnosno dinamičnog prostora koji oblikuju složene interakcije između varijabli vezanih uz obilježja ustanove odnosno kurikulum, poučavanje, nastavnike i sl. i studentskih varijabli koje uključuju socioekonomska, demografska, motivacijska i druga obilježja. Osim ovih faktora koji imaju izravan utjecaj na tri dimenzije uključenosti, neizravan utjecaj imaju i četiri ključna psihosocijalna konstrukta: samoučinkovitost, emocije, pripadnost i opća dobrobit pojedinca (Kahu, 2013). Kahu ističe važnost prepoznavanja da „uključenost nije rezultat nijednog od ovih utjecaja, već se oblikuje u složenoj međusobnoj interakciji s tim utjecajima“ (Kahu, 2011: 767). Polazeći od okvira Tintove teorije akademske i socijalne prilagodbe (Tinto, 1975), autorica određuje da su neposredne posljedice, tj. rezultati uključenosti, akademski – učenje i postignuća

studenata – i socijalni – zadovoljstvo i dobrobit. Važna je značajka ovog okvira prepoznavanje da su utjecaji između uključenosti te njegovih neposrednih antecedenata i bliskih posljedica dvosmjerni, što ilustriraju dvosmjerne strelice u okviru. Ova je perspektiva u skladu s teorijskim polazištem ovog rada jer se propituje mogućnost upravljanja kvalitetom akademskog iskustva i uključenosti studenata u svrhu poboljšanja akademske i socijalne prilagodbe te u konačnici, ustrajnosti studenata.

2.3.4. Neoliberalni pristup studentu nasuprot partnerskom – uključenost studenata u Ujedinjenom Kraljevstvu

U Ujedinjenom Kraljevstvu interes za koncept uključenosti u visokom obrazovanju također raste, međutim, prema Grahamu Gibbsu, osnivaču Međunarodnog konzorcija za razvoj obrazovanja (*International Consortium for Educational Development*)[12], „kao kod termina 'učenje usmjereno na studenta', termin ‘studentska uključenost’ upotrebljava se za tolike različite stvari da je teško pratiti o čemu ljudi zapravo govore” (Gibbs, 2016: 1). Nejasna određenost ovoga kompleksnog koncepta ne proizlazi iz nedostatka kritičnosti istraživača ili lošeg definiranja, već iz njegovih mnogih značenja te se termin trenutačno koristi za uključenost studenata u aktivnosti učenja, oblikovanje kurikuluma, procese osiguranja kvalitete i institucionalno upravljanje (Ashwin i McWitty, 2015).

U Ujedinjenom Kraljevstvu pristupi problematici uključenosti ne proizlaze iz dominantne sjevernoameričke paradigme, već iz tradicije studentskih predstavnika i uključivanja studenata u donošenje odluka (engl. *student voice*[13]). Za razliku od američke perspektive usredotočene na pedagoške benefite upravljanja ponašanjem pojedinih studenata kroz reorganizaciju obrazovnog okruženja, u UK se uključenost studenata uobičajeno veže uz veće političke benefite odnosno angažman studenata u vidu njihova sudjelovanja kao dionika u upravljanju visokim učilištem i društvom.

[12] https://icedonline.net/

[13] Izraz *student voice* se tradicionalno odnosi na ulogu studentskih predstavničkih tijela i organizacija u pružanju povratnih informacija o zadovoljstvu studenata studijem visokom učilištu. U novije vrijeme *student voice* podrazumijeva različite mehanizme koje visoka učilišta koriste za prikupljanja informacija o studentima uključujući i studentske ankete.

Međutim, ovaj tradicionalni pristup uključenosti autori u novije vrijeme povezuju s neoliberalnim tržišnim pristupom obrazovanju prema kojemu je student konzument koji s obzirom na uložen novac dobiva određenu razinu usluge te zahtjeve koje mora zadovoljiti. Iako uloga konzumenta na određeni način osnažuje studente jer im omogućuje traženje određene vrijednosti za svoj novac, posebno uslijed povišenja školarina u posljednjem desetljeću, sve je šire zastupljeno gledište da tržišni pristup obrazovanju svodi studenta na pasivna konzumenta obrazovanja kojem je dato pravo požaliti se na uslugu umjesto da ga osposobljava za aktivno partnerstvo u procesu obrazovanja, ali i u društvu (Bryson, 2014a, 2014b; McCulloch, 2009).

Partnerski odnosi, međutim, pretpostavljaju zajedničku aktivnu uključenost studenata, studentskih tijela, nastavnika, nenastavnog stručnog osoblja, rukovoditelja i ostalih dionika u donošenju važnih odluka i transformirajućih procesa kako bi svi zajedno unaprijedili učenje i ostvarili ciljeve učenja (Healey i sur., 2014). Također, naglašava se da nasuprot neoliberalnom pristupu, okviri uključenosti podrazumijevaju partnerski pristup, a obrazovanje se sagledava kao proces, a ne rezultat, kojem je svrha promicanje pozitivnih, demokratskih, etičkih, partnerskih vrijednosti u društvu što omogućuje visokom obrazovanju davanje značajnijeg doprinosa društvu (Bryson i sur., 2015; McCulloch, 2009).

Uslijed dokazanih dobrobiti prihvaćanja pristupa za razvoj uključenosti usmjerenog na unaprjeđenje kvalitete učenja i poučavanja koji prepoznaje različite dimenzije studentskog iskustva, u Ujedinjenom Kraljevstvu sve više jača gledište koje odbacuje shvaćanje studenta kao konzumenta. Tako je upravljanje iskustvom studenata dobilo na važnosti te je aktualizirano i pitanje uključenosti. Prema Healeyju i sur. (2014) razvoj partnerstva kroz uključenost u unaprjeđenje kvalitete učenja i nastavne prakse te s druge strane razvoj partnerstva usmjeren u unaprjeđenje politike kvalitete odvojeni su procesi, iako povezani, te zahtijevaju vlastiti prostor (Slika 8).



Slika 8. Model studenata kao partnera (Healey i sur., 2014)

U kontekstu razvoja paradigme obrazovanja usmjerena na studenta (engl. *student-centered learning)* i stavljanja naglaska na širenje pristupa obrazovanju i zadržavanje studenata fokus je u UK pomaknut s aspekta „kolektivne uključenosti" na individualno iskustvo i uključenost studenata (Bryson, 2014a; Hardy i Bryson, 2009; Thomas, 2012). U tom je kontekstu 2015. godine, nakon dvije godine pilot-primjene, započeta primjena Nacionalnog upitnika za mjerenje uključenosti studenata. Ovaj upitnik utemeljen je na američkom NSSE instrumentu i Nacionalnoj studentskoj anketi (NSS)[14] koja je izazvala nezadovoljstvo jer prikuplja jednostavne informacije o zadovoljstvu studenata na način koji podupire gledište na studenta kao konzumenta, a ne daje podatke o kvaliteti učenja i poučavanja, a i ne propituje aktivnu uključenost studenata (Hardy i Bryson, 2009; Kandiko i Buckley, 2017). Uvođenju Nacionalnog upitnika za mjerenje uključenosti studenata prethodila su mnoga istraživanja iskustava studenata prikazana u nastavku.

Centar za istraživanje i informiranje u visokom obrazovanju (*Centre for Higher Education Research and Information*)[15] i Vijeće za financiranje visokog obrazovanja za

[14] National Student Survey (NSS) je godišnja anketa kojom se ispituje zadovoljstvo studenata zadnjih godina studija studijskim programom i iskustvom. Dostupno na https://www.thestudentsurvey.com/.
[15] http://www.open.ac.uk/

Englesku (HEFCE)[16] u izvješću 2009. godine[17] odredili su da je jedan od strateških ciljeva „raditi sa studentima i ostalim dionicima kako bi se osiguralo visokokvalitetno iskustvo učenja koje zadovoljava potrebe studenata" stavljajući tako fokus na poticanje uključenosti studenata (*Centre for Higher Education Research and Information, Report to HEFCE, 2009*). Posljedično, u UK je poraslo zanimanje za procjenu i poboljšanje količine, vrste i kvalitete napora koji studenti ulažu u svoje studiranje ali je nedostajalo podataka za praćenje, mjerenje i strategije unaprjeđenja (Kandiko i Buckley, 2017). Provedena su mnoga istraživanja usmjerena na unaprjeđivanje kvalitete obrazovne djelatnosti koja su utvrdila snažne recipročne veze između različitih aspekata uključenosti i uspješnosti studenata, a dovela su do porasta interesa za razvoj osjećaja pripadnosti kao načina formiranja akademskog identiteta u studenata (engl. *sense of belonging*) (Thomas, 2012; Bryson, 2014; Bryson i Hand, 2007).

Istraživanja provedena između 2007. i 2012. (Bryson i Hand, 2007; Bryson i Hardy, 2012) godine fokusirana su na akademsku i socijalnu uključenost s ciljem što cjelovitijeg praćenja studentskog iskustva. Na temelju dobivenih nalaza autori ističu da je za uključenost studenata ključan razvoj osjećaja pripadnosti i povezanosti sa studijem i predmetom studiranja. U tom smislu naglašavaju važnost kvalitete interakcija te partnerskog odnosa između studenta i nastavnika, a kvaliteti interakcija pridonosi predanost nastavnika predmetu i poučavanju koji se očituje kroz entuzijazam i vještine poučavanja, pokazivanje brige za uspješnost studenata i to kroz razgovor, povratne informacije, davanje smjernica i druge oblike akademske podrške.

Nadalje, u svrhu izrade Nacionalnog okvira i strategija za postizanje širenja pristupa, bolje završnosti, uspješnosti i napredovanja studenata kao ključnih ciljeva, HEFCE je pokrenuo inicijative koje „trebaju pridonijeti razumijevanju onoga što učinkovito djeluje, za koga i u kojem obrazovnom, institucionalnom ili regionalnom kontekstu" (Bowes, 2015: 28). U tom kontekstu pokrenut je Nacionalni program za uključenost, pripadnost, završnost i uspješnost studenata Što funkcionira? (*What works? 2008 – 11*) koji je za svrhu imao kroz sedam projekata provedenih na 22 visoka učilišta utemeljenih na postojećoj literaturi i dobivenim empirijskim podatcima identificirati, procijeniti i distribuirati učinkovite prakse koje pozitivno utječu na postignuća studenata. Podaci prikupljeni u sklopu toga projekata pokazali su da između 33 % i

[16] https://www.gov.uk/government/organisations/higher-education-funding-council-for-england
[17] Centre for Higher Education Research and Information (2009). Report to HEFCE on student engagement (online). Dostupno na http://www.hefce.ac.uk/Pubs/RDreports/2009/rd03_09/rd03_09.pdf

42 % studenata u nekom trenutku tijekom prve godine razmišlja o napuštanju visokog obrazovanja. Donesen je zaključak da, s obzirom na to da „značajan broj studenata razmišlja o napuštanju školovanja, razvijanje osjećaja pripadnosti u studenata treba postaviti kao prioritet na svim programima, odjelima i institucijama" (Thomas, 2012: 8). U izvješću se navodi da se bodovi pri upisu nisu pokazali jedinim prediktorom ustrajnosti te s obzirom na to da nije lako predvidjeti u kojem će trenutku student naići na poteškoće postoji potreba sa se sustavno pristupa osiguranju zadržavanja i uspješnosti studenata, i to prikupljanjem podataka o prilagodbi, ponašanju i uspješnosti studiranja, a zatim i ciljanim intervencijama prema potrebi. Rezultati implementacije programa *What Works?* čvrsto podupiru tezu da su akademska i socijalna uključenost te osjećaj pripadnosti studenata od presudne važnosti za završnost studenata, a ističe se i povezanost s kvalitetom učenja i poučavanja (Andrews i sur., 2012). Date preporuke utemeljene na dobivenim podacima odnose se na razvijanje što ranije uključenosti studenata odmah po dolasku na fakultet, na nastavi i kroz službe i programe potpore studentima, i to „kroz pristupe koji potiču i njeguju:

- razvijanje suradničkih odnosa među studentima;
- promoviranje aktivnog učenje i mišljenja višeg reda;
- kvalitetu interakcija između akademskog osoblja i studenata;
- razvijanje znanja, samopouzdanja i akademskog identiteta kod studenata;
- iskustva usklađena s interesima i ciljevima studenata;
- praćenje uspješnosti prilagodbe studenata i identifikaciju studenata koji su u riziku od prekida školovanja" (Thomas, 2012: 14 – 15).

Prema *What Works?* okviru „uključenost i osjećaj pripadnosti studenata imaju ključnu ulogu u poboljšanju zadržavanja i uspješnosti studenata" (Thomas, 2012: 16). Nova su saznanja tako dovela do objedinjavanja novih pedagoških praksi za poticanje uključenosti studenata koje u obzir uzimaju percepcije, očekivanja i iskustva studenata s tradicionalnom britanskom idejom uključenosti studenata u upravljanju visokim učilištem (Hardy i Bryson, 2009).

2.3.5. Uključenost studenata u kontekstu europskih standarda za osiguranje kvalitete obrazovanja

Širom europskog prostora visokog obrazovanja, a u skladu sa zajedničkim prioritetima Europske unije među kojima su uključivost, pristupačnost i kvaliteta visokog obrazovanja, ističe se da je oblikovanje aktivnih, uključenih i odgovornih pojedinaca preduvjet za stvaranje uspješnog i demokratskog društva. U svrhu ostvarivanja tih ciljeva institucije visokog obrazovanja ulažu značajne napore u razvoj mjera za procjenu učinkovitosti obrazovnih praksi koje se ujedno koriste i za procjenu učinkovitosti same institucije.

Na putu prema razvoju društva utemeljenom na znanju, a prema strategiji *Europa 2020: europska strategija rasta*[18] jedan je od strateških ciljeva Europske unije u području obrazovanja smanjiti stopu prekida školovanja na manje od 10 % te osigurati da najmanje 40 % osoba između 30 i 34 godine završi tercijarno obrazovanje. S obzirom na visoku stopu prekida školovanja, poboljšanje završnosti studenata ističe se kao jedan od ključnih ciljeva visokog obrazovanja u Europi. U tom je kontekstu jedna od mjera koja se predlaže institucijama praćenje obrazovnih puteva pojedinih studenata kako bi se identificirali oni koji su u riziku od prekida školovanja. Takva praksa pomaže institucijama u razumijevanju specifičnih mehanizama koji dovode do napuštanja studija, što pomaže u oblikovanju učinkovitih obrazovnih politika (Vossensteyn i sur., 2015).

Zbog visoke stope napuštanja visokog obrazovanja i u Republici Hrvatskoj, od otprilike 40 % (Matković, 2009), važno je dobiti što jasniju sliku činitelja koji pridonose napuštanju školovanja. Neki od glavnih ciljeva Nacionalnog plana za unaprjeđivanje socijalne dimenzije visokog obrazovanja u Hrvatskoj za period 2018. – 2021. omogućavanje je jednakih prilika svim studentima tijekom studiranja te podizanje stope završavanja studija. Osim što osiguravanje jednakih prilika obrazovanju predstavlja moralnu i demokratsku obvezu, obrazovni neuspjeh i socijalna isključenost koji iz njega proizlaze koče gospodarski razvoj te je inicijative potrebno usmjeriti na proširivanje sudjelovanja, ali i poticanje mehanizama zadržavanja i dovršavanja studija (Farnell, 2010). U tom pogledu, praćenje uspješnosti

[18] Europa 2020. Europska strategija za pametan, održiv i uključiv rast, Europska komisija, COM(2010) 2020 final, Brussels, 3.3.2010. Dostupno na http://novebojeznanja.hr/UserDocsImages/Dokumenti%20i%20publikacije/Dokumenti%20i%20publikacije%20referirani%20u%20SOZT-u%20(popis%201)/077%20Europa%202020.pdf

studiranja i osiguravanje sustava potpore za studente, posebno onih koji pripadaju obrazovno ranjivim i podzastupljenim skupinama, ključni su za postizanje više kvalitete i učinkovitosti obrazovanja.

U europskom prostoru visokog obrazovanja također se potiče prikupljanje i razmjena dokaza i podataka kako bi se unaprijedile nacionalne obrazovne mjere, ali i omogućio protok informacija te razmjena iskustava u svrhu unaprjeđenja provođenja reformi u europskom prostoru (Europa 2020). Prema Marion Gut (2015) odgovornost i uključenost treba razvijati i održavati u svih dionika i sudionika u obrazovanju. Gut razlikuje dvostranu recipročnu prirodu koncepta uključenosti jer s jedne strane on podrazumijeva pedagoški okvir koji razmatra što studenti rade, a s druge menadžersko-pedagoški koncept koji opisuje što sveučilišta rade (Gut, 2015). Autorica razmatra drugu od dviju navedenih perspektiva uključenosti u kontekstu Njemačkoga visokog obrazovanja te na primjeru organizacije dva studijska programa pokazuje kako je organizacijskim mjerama sustavno razvijana studentska uključenost u obrazovne aktivnosti i studentsku zajednicu. Mjere su usmjerene na implementaciju aktivnih oblika učenja na nastavi i izvan nje, uključivanje studenata u aktivnosti razvoja, upravljanja i marketinga studijskog programa, a sve s ciljem osnaživanja aktivne uloge svakog pojedinca u unaprjeđenju obrazovanja.

Manja Klemenčič, Sjur Bergan i Rok Primožič objavili su publikaciju Uključenost studenata u Europi (*Student Engagement in Europe*) koju je izdalo Vijeće Europe[19] kako bi ukazali na važnost koncepta uključenosti za razvoj i održavanje demokratske kulture te pridonijeli razvoju znanja u tom području (Klemenčič i sur., 2015). Publikacija sadrži teorijske tekstove kao i studije slučaja te praktične primjere autora iz raznih dijelova Europe među kojima ima i studenata i studentskih predstavnika. Klemenčić u svom radu u sklopu publikacije predstavlja teoriju aktivnog djelovanja studenata (*student agency*) kojom pristupa načelu uključenosti te sugerira da na takav način želi omogućiti dublje razumijevanje učenja i ponašanja studenata (Ashwin, 2008; Klemenčič, 2015, 2017). Prema Klemenčiću teorija aktivnog djelovanja predstavlja konceptualni okvir koji je bliži kontekstu koncepta učenja usmjerenog na studenta od *mainstream* okvira uključenosti jer naglašava uvjete koji omogućuju

[19] https://www.coe.int/en/web/portal

pojedincima aktivno djelovanje, a to su autonomija, izbor i sloboda u kreiranju vlastita obrazovnog puta (Klemenčić, 2015).

Prema Klemenčiću (2017) djelatna uloga studenata odnosi se na kvalitetu samorefleksivnog i namjernog djelovanja studenta i interakcija s okolinom. Ona obuhvaća promjenjivu prirodu elemenata mogućnosti, tj. snage („*power*") za djelovanje i orijentacije, tj. volje („*will*") za djelovanje. Polazeći od Bandurine sociokognitivne teorije, Klemenčić razlikuje tri oblika aktivnog djelovanja tj. uključenosti, osobnu, posrednu i kolektivnu uključenost (Bandura 2001). Uz uključenost na individualnoj razini, studenti se posredno uključuju (*proxy*) u područja na koja ne mogu utjecati izravno, ne žele ulagati vrijeme i resurse ili vjeruju da drugi to mogu bolje, a najčešće na način da traže pomoć preko studentskih predstavnika i udruga. Studenti također djeluju, tj. uključuju se na kolektivnoj razini kroz studentska tijela i udruge kada objedinjuju svoje znanje, vještine i resurse, pružaju međusobnu podršku i kroz suradnju ostvaruju zajedničke rezultate. Prema Klemenčiću važno je sagledavati odnose između različitih oblika uključenosti usmjeravajući se na ono što se formira kroz uključenost te razinu uključenosti (Klemenčić, 2015).

Sjur Bergan (2015) napominje da visoko obrazovanje treba razvijati visokokvalificirane stručnjake iz pojedinih područja, ali treba razvijati i demokratske kompetencije te stavove, kao i posvećenost preuzimanju uloge aktivnih građana te tako doprinijeti razvoju demokratskog i održivog društva. Autor razmatra pitanje studentskih predstavnika iz šire perspektive i povezuje ga s pitanjem demokracije te tvrdi da je uključenost studenata kao aktivnih partnera u upravljanju visokim obrazovanjem, i šire, u sve sastavne dijelove života institucije, od presudnog značaja za izgradnju demokratske kulture i razvoj demokratskih kompetencija. Kako bi se postigla ravnoteža između razvoja visokostručnih kompetencija studenta i osposobljavanja za zadovoljavanje širih društvenih potreba, „studenti se moraju uključiti i sudjelovati; u proces učenja; u život svog visokog učilišta, zajednice i društva; te u upravljanje visokim obrazovanjem" (Bergan, 2015: 377). S obzirom na navedeno, primjetno je da u europskom prostoru visokog obrazovanja, a u kontekstu javne odgovornosti (engl. *accountability*) za osiguranje kvalitete visokog obrazovanja jača naglasak na kolektivni aspekt uključenosti uz najistaknutiji okvir studentske uključenosti na individualnoj razini odnosno ostvarivanja vlastitih obrazovnih ciljeva.

Nadalje, u skladu s Bolonjskom deklaracijom, za ostvarivanje ideje Europskog visokoobrazovnog prostora ključna je izgradnja transparentnog sustava za osiguranje i unaprjeđenje kvalitete visokog obrazovanja. Polazeći od uloge visokog obrazovanja u razvoju pojedinca i društva, razvijen je europski okvir kvalitete koji sadrži standarde i smjernice za osiguravanje kvalitete te tako promiče pravednost, uključenost, transparentnost i povjerenje, a naglašava se potreba europske suradnje s ciljem razvoja usporedivih kriterija i metodologija (Lučin, 2007). Uzimajući u obzir te standarde, visoka učilišta u skladu s nacionalnom i zajedničkom europskom politikom visokog obrazovanja ulažu napore u izgradnju vlastitih unutarnjih mehanizama za praćenje, mjerenje i osiguravanje kvalitete vlastita rada razvijajući tako interni sustav kvalitete. Takav sustav podrazumijeva aktivan angažman svih dionika u akademskoj zajednici u redovito praćenje i unaprjeđenje svih djelatnosti i aktivnosti visokog učilišta, obrazovnih, istraživačkih i društvenih. Obaveznim praćenjem sustava osiguranja kvalitete dobivaju se povratne informacije na osnovu kojih se kontinuirano provode mjere poboljšanja raznih aspekata djelovanja institucije kako bi se povrh zadovoljavanja zadanih standarda postiglo unaprjeđenje i razvoj kvalitete. „U samoj je srži svih aktivnosti osiguravanja kvalitete dvojaka svrha odgovornost i poboljšanje koja, promatrana objedinjeno, stvara povjerenje u rad visokog učilišta.” (ESG, 2015[20]).

U kontekstu osiguravanja i unaprjeđenja kvalitete obrazovnog procesa visoka učilišta pojačano određuju, prate i analiziraju mjerljive pokazatelje postizanja kvalitete koji su uz kvalitativne podatke jedan od temelja za upravljanje kvalitetom obrazovanja. U skladu s prikupljenim podacima i spoznajama preporučuje se uvoditi mjere i aktivnosti poboljšanja kvalitete nastavnog rada, kvalitete studentskog iskustva i akademske uspješnosti. Mjerljivi indikatori kvalitete kojima se ocjenjuje učinkovitost učenja i poučavanja najčešće obuhvaćaju podatke o zadovoljstvu studenata, napretku i postignućima studenata na studiju (prohodnost, stopa završnosti i odustajanja, trajanje studija). Također su važni indikatori vezani uz mehanizme podrške studentima uključujući savjetovališta, mentorstva, edukacije o razvoju akademskih vještina, razvoju karijere i sl. Naime, unaprjeđivanjem mjera podrške studentima na visokim učilištima povećava se uspješnost i završnost studenata. Kontinuiranim praćenjem različitih indikatora kvalitete dobivaju se podaci pomoću koji se oni opet korigiraju i

[20] Dostupno na https://enqa.eu/indirme/esg/ESG%20in%20Croatian_by%20ASHE.pdf

usavršavaju pa se tako razvija postupak unutarnjeg vrednovanja kvalitete obrazovanja te se učinkovitije usmjeravaju organizacijski, ljudski i financijski resursi.

Temeljni dokument koji ustanove visokog obrazovanja i agencije koriste za očuvanje unutarnje kvalitete u području učenja i poučavanja jesu *Standardi i smjernice za osiguravanje kvalitete u Europskom prostoru visokog obrazovanja* (ESG[21]). Ovi standardi snažno utječu na oblikovanje institucijskih politika rada i praksi za osiguranje kvalitete, a osiguravaju usmjerenost na studente, uključenost studenata i pružanje podrške u procesu osobnog i profesionalnog razvoja. ESG je ponajprije usmjeren na osiguravanje kvalitete u području učenja i poučavanja u visokom obrazovanju, a naglašava važnost pojačane uključenosti studenata. Prema ESG standardima za vanjsko i unutarnje osiguravanje kvalitete studenti, kao i svi ostali dionici, trebaju biti aktivno uključeni u rad visokog učilišta te u osiguravanje kvalitete. Tako, na primjer, povjerenstva koja provode vanjsko osiguravanje kvalitete uključuju i studentske predstavnike (ESG 2.4.). Također, u kontekstu studentu usmjerena učenja i poučavanja, od visokih učilišta očekuje se da se programi izvode na način koji potiče studente na preuzimanje aktivne uloge u ostvarivanju procesa učenja (ESG 1.3.), i to korištenjem inovativnih i aktivnih pedagoških metoda i stvaranjem poticajnog okruženja za učenje.

Nadalje, u skladu sa standardima i smjernicama za osiguranje kvalitete obrazovanja, od visokih učilišta očekuje se sustavno prikupljanje podataka o profilu, napredovanju i uspješnosti studenata. Tako je moguće utvrditi rizične čimbenike i barijere koji umanjuju uspješnost studenata te osiguravati načine, uvjete i resurse za potporu studentima. Primjetno je da u kontekstu poboljšavanja iskustva učenja i postignuća studenata uključenost studenata sve više dobiva na značaju. Naime, postoje snažni argumenti da je uključenost u vidu obrazovno učinkovitih oblika ponašanja studenata dinamično stanje na koje ustanove mogu u određenoj mjeri utjecati, a navodi se kao snažan prediktor uspješnosti i ustrajnosti studenata (Crosling i sur., 2009; Fredricks i sur., 2004; Thomas, 2012).

Kako bi se utvrdila kvaliteta uključenosti studenata te načini na koje je moguće razinu kvalitete podići, razvijeni su mnogi instrumenti koji mjere razne aspekte uključenosti, ali i ukazuju na područja u kojima ustanove mogu djelovati na uspješnost studenata. Takvi

[21] *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area* – ESG. Dostupno na https://enqa.eu/wpcontent/uploads/2015/11/ESG_2015.pdf

instrumenti najčešće mjere uključenost na nastavi i izvan nje u vidu korištenja aktivnih strategija učenja, organizacije okoline za učenje te ostvarivanja kvalitetnih interakcija s drugim studentima i nastavnicima. Prema dosadašnjim nalazima, upravo ovi oblici uključenosti u značajnoj mjeri određuju kvalitetu prilagodbe na studij pa tako, u konačnici, utječu i na ustrajnost. U sljedećem poglavlju daje se prikaz različitih načina mjerenja uključenosti koji proizlaze iz različitih teorijskih perspektiva.

2.4. Odrednice i mjerenje uključenosti

Uključenost studenata širok je i složen pojam koji je u literaturi konceptualiziran na više različitih načina te se trenutačno koristi u kontekstu studentske uključenosti u aktivne oblike učenja, izradu kurikuluma te različite druge aktivnosti osiguranja i razvoja kvalitete kao i u institucionalno upravljanje (Kuh, 2009; Trowler, 2010). Slijedom toga, razlikuju se i pristupi operacionalizaciji i mjerenju uključenosti.

Najistaknutije perspektive promiču proaktivan pristup učenju te istražuju utjecaj korištenja strategija učenja, kvalitete interakcija između zaposlenika i studenata, vršnjačkih interakcija, motivacije te ulogu institucionalnih politika, sociodemografskih i izvaninstitucionalnih čimbenika (npr. obitelji) na akademska postignuća i završnost studenata. Također, zbog povezanosti uključenosti studenata s kvalitetom nastave, učenja i cjelokupnog iskustva studiranja, ali i širim obrazovnim ciljevima kao što je obrazovanje za aktivno građanstvo, uključenost predstavlja pedagoški problem. U visokoškolskoj literaturi dominira stajalište da je pedagoška perspektiva na uključenost usmjerena na utvrđivanje oblika obrazovno svrsishodnih aktivnosti koje pridonose ostvarivanju akademskih potencijala studenata i njihovu implementaciju u nastavnu praksu i mehanizme potpore (Gibbs, 2010; Kuh, 2006; Klemenčić i sur., 2015). Psihološke perspektive više su usmjerene na uključenost kao individualni unutarnji psihosocijalni proces s naglaskom na emocionalni aspekt i motivaciju (Fredricks i sur., 2004; Linnenbrink i Pintrich, 2003; Pintrich i sur., 1991). Sociološke perspektive usmjerene su na kvalitetnu integraciju pojedinih studenata i specifičnih skupina studenata, a posebno podzastupljenih i ranjivih, u akademsku zajednicu, razvoj osjećaja pripadnosti u studenata te promicanje demokratskih vrijednosti i aktivnoga građanstva (Bergan, 2015; Klemenčič, 2012, 2014; Thomas, 2012; Tinto, 1975, 1993).

Iako različito objašnjavaju uključenost, različiti modeli se djelomično preklapaju i nadopunjavaju, a glavna zajednička odrednica im je to što su vođeni željom za poboljšanjem učenja, razvoja i uspješnosti studenata. Također, može se reći da su autori suglasni u tome da je uključen student onaj koji aktivno sudjeluje u nastavi i aktivnostima povezanima s fakultetom, ulaže znatnu mentalnu energiju u učenje, samoorganiziran je i primjenjuje samoregulaciju u učenju te iskazuje interes za učenje i prepoznaje vrijednost učenja (Fredricks i McColskey, 2012; Klemenčić, 2017; Pintrich, 2000).

U ovome se radu u određenju uključenosti polazi od definicije prema kojoj se studentska uključenost odnosi na vrijeme, trud i druge resurse koje studenti ulažu sami, ali i one koje ulaže ustanova u ostvarivanje obrazovnih ishoda studenata (Kuh, 2006; Trowler, 2010). Prema ovom pristupu uključenosti naglasak je na onome što student radi, tj. kvaliteti uložena truda te načinima poticanja i usmjeravanja tog truda. U skladu s time u radu se želi ispitati u kojoj mjeri studentska uključenost u obrazovno svrsishodne aktivnosti, koje prema prijašnjim empirijskim nalazima pridonose uspješnosti studenata, utječu na akademsku i socijalnu prilagodbu, predanost studiranju i akademski uspjeh. Također, žele se istražiti poteškoće studenata u prilagodbi, što je ključno za pravilno usmjeravanje preventivnih mjera i oblika podrške studentima.

U novije je vrijeme široko zastupljeno gledište da je uključenost višedimenzionalan i dinamičan, umjesto linearan proces koji obuhvaća ponašanje, kognitivne procese i emocije. Međutim, u istraživača postoje različita gledišta o broju i vrstama dimenzija koje se odnose na različite aspekte iskustva studenata. Stoga je bitno da istraživač jasno odredi vlastiti konceptualni okvir uključenosti i pokazatelje kojima će odabrane komponente opisati i mjeriti. Polazeći od relevantnih suvremenih modela uključenosti može se zaključiti da je ovaj konstrukt najčešće operacionaliziran kroz neke od triju primarnih dimenzija ili komponenti, a to su ponašajna uključenost, kognitivna uključenost i emocionalna uključenost (Solomonides, 2013; Fredricks i sur., 2004). Također, preporučuje se korištenje indikatora i instrumenata koji obuhvaćaju barem dvije ili više komponenti uključenosti kako bi se cjelovitije i dublje sagledalo funkcioniranje studenata u akademskom okruženju.

Ponašajna uključenost odnosi se na samoregulaciju ponašanja, a očituje se u pozitivnim oblicima ponašanja i „vanjskom", lako opazivom djelovanju studenata u aktivnostima povezanima s fakultetom koje pridonose učenju i prilagodbi, kao npr. redovitost na nastavi i izvršavanju akademskih obveza, organizacija učenja, sudjelovanje u izvannastavnim aktivnostima, poštovanje pravila i dr. Kognitivna uključenost podrazumijeva unutarnje, psihološko ulaganje u proces učenja, a mjeri se kroz ulaganje truda u korištenje dubokih strategija učenja i sposobnost metakognitivne samoregulacije. Korištenje dubokih strategija učenja važno je jer omogućuje bolje razumijevanje i lakše pamćenje gradiva (Pintrich, 2000, 2004; Fredricks i sur., 2004). Emocionalna uključenost nešto je teže opaziva komponenta za nastavnika, a odnosi se na pozitivne emocionalne reakcije i doživljaje na događaje i okolinu

kao što su zainteresiranost, entuzijazam i znatiželja u učenju i prihvaćanje vrijednosti akademske okoline. Manjak emocionalne uključenosti očituje se u reakcijama kao što su dosada, tuga i anksioznost (Fredricks i sur., 2004).

Međutim, kako postoje značajna konceptualna preklapanja među definicijama uključenosti tako postoje i preklapanja u operacionalizaciji komponenti te se tako indikatori koji se koriste za mjerenje uključenosti u vidu ponašanja, emocija i kognitivnih procesa ponekad različito upotrebljavaju u različitim instrumentima. U nekim se instrumentima uloženi trud, npr. u vidu aktivnog sudjelovanja u nastavi, koristi kao mjera kognitivne uključenosti u učenje dok se u drugim instrumentima uloženi trud smatra mjerom ponašajne uključenosti. Razlog je taj što se uloženi trud ponekad opisuje kao stupanj psihološkog ulaganja, a ponekad kao prihvaćanje i ustrajanje u poželjnim oblicima ponašanja. Također, neka vrijednosna uvjerenja koriste se kao mjera i emocionalne i kognitivne uključenosti (Fredricks i McColskey, 2012). Fredricks i McColskey (2012) dali su pregled instrumenata kojima se najčešće procjenjuje uključenost te se utvrdili neke glavne razlike:

- Većina instrumenata sadrži mjere samoprocjene učenika/studenata zato što je potrebno prikupiti podatke koje nastavnici ne mogu sami opaziti te podatke o subjektivnim doživljajima studenata. Uz to, za mjerenje uključenosti koriste se procjene koje daju nastavnici dobivene opažanjem ponašanja u razredu ili intervjuom.
- Upitnici samoprocjene kojima se najčešće mjeri uključenost razlikuju se po broju i vrsti komponenti uključenosti koje mjere. Većinom instrumenti mjere jednu ili dvije komponente, i to najčešće ponašajnu i kognitivnu uključenost, ali neki istraživači mjere i emocionalnu, akademsku, socijalnu, intelektualnu, psihološku i druge oblike uključenosti.
- Dok su neki instrumenti usmjereni na mjerenje uključenosti studenata na razini određenog predmeta, drugi mjere količinu, vrstu i kvalitetu napora koji studenti ulažu općenito u svoje studiranje.
- Postoje razlike u mjerenju razlika stupnja uključenosti te tako neki instrumenti uključenost ispituju kroz procjenu izostanka uključenosti, tj. truda i ustrajnosti, odnosno mjere neuključenost, nezadovoljstvo, pasivnost i otuđenje. S druge strane, mnogi instrumenti procjenjuju manjak uključenosti kao nizak rezultat na skali uključenosti.

Trowler (2010) u sintezi i razmatranju literature o uključenosti napominje da uključenost ne mora uvijek biti pozitivna te polazeći od dimenzija uključenosti, definiranih prema Fredricks i sur. (2004), predlaže da svaka od tih dimenzija može imati i „pozitivan" i „negativan" pol, od kojih svaki predstavlja oblik uključenosti, a odvojeni su međuprostorom neuključenosti.

Tablica 1. Primjeri pozitivne i negativne uključenosti (Trowler, 2010: 9)

	Pozitivna uključenost	**Neuključenost**	**Negativna uključenost**
Ponašanje	Pohađa predavanja Sudjeluje s entuzijazmom	Neopravdano izostaje s predavanja	Odbija suradnju, protestira ili ometa predavanja
Emocije	Interes	Dosada	Odbijanje
Kognitivni procesi	Zadovoljava ili premašuje zahtjeve	Kasni, žuri se ili ne ispunjava zadatke	Redefinira kriterije zadane za zadatke

Sukladno svemu navedenom jasno je da mjerenje studentske uključenosti zahtjeva složeniju analizu studentskog iskustva i učenja od tradicionalnog mjerenja uključenosti kroz ostvarene ocjene i sl. Po iscrpnom pregledu literature može se zaključiti da se za utvrđivanje stupnja uključenosti u obrazovno svrsishodne aktivnosti koje su ključne za uspješno akademsko iskustvo i ostvarivanje željenih rezultata najčešće koriste sljedeći kriteriji koji obuhvaćaju ponašajnu, kognitivnu i socijalno-emocionalnu komponentu:

- aktivno učenje (kognitivne strategije i strategije regulacije ponašanja);
- studentsko-nastavničke interakcije;
- interakcije s drugim studentima (Astin, 1984; Kahu, 2013; Kuh i sur., 2005; Trowler, 2010).

2.4.1. Aktivno učenje

Iako ne postoji suglasnost oko načina mjerenja uključenosti, različitim pristupima istraživanju uključenosti zajedničko je da uključenost varira u intenzitetu te proizlazi iz međusobne interakcije konteksta i pojedinca (Fredricks i sur., 2004; Kahu; 2013; Kuh i sur., 2010; Pintrich, 2000). Upravo promjenjivost, tj. dinamična priroda ovoga procesa, daje mu na važnosti jer omogućuje da se studentu usmjerenim pristupima obrazovanju mijenjaju razine uključenosti studenata u akademskom okruženju. S druge strane, koncept uključenosti podrazumijeva obavezu studenta da aktivno participira u učenju i drugim aktivnostima, donosi konstruktivne odluke i održava interes za učenje.

Aktivno učenje predstavlja središnji element koncepta uključenosti i ključ je uspjeha studenata (Astin, 1993; Berger i Milem, 1999; Kuh, 2006, 2008; Pintrich, 2004). Odnosi se na produktivne oblike ponašanja koji uključuju navike i vještine aktivnog učenja, dobru aktivnu interakciju s nastavnicima i suradnju s kolegama. Kada se aktivno učenje integrira u kurikulum, ono u studenata potiče intelektualni razvoj i poboljšavanje strategija učenja, a zbog dubljeg, tj. uključenijeg iskustva učenja, studenti percipiraju da bolje usvajaju znanje i bolje razumiju korist učenja (Braxton i sur., 2008). Ovo implicira da jedan od načina na koji visoka učilišta mogu proaktivno djelovati na povećanje uključenosti studenata jest podrška nastavnicima u razvijanju nastavničkih kompetencija i povećanje angažmana u njihovim učionicama. Prema Bognar i Kragulj (2010) u visokom obrazovanju prevladava frontalna predavačka nastava te je didaktička kvaliteta nastave na fakultetu nepravedno zapušteno područje koje je potrebno razvijati kao i u osnovnoškolskom i srednjoškolskom obrazovanju.

Istraživanja su pokazala da primjena poučavanja usmjerenog na studenta (engl. *student-centered learning*) dovodi do aktivnije uključenosti studenata u učenje (Kuh i sur., 2006; Umbach i Wawrzynski, 2004). Bryson i Hand (2007) svojim su istraživanjima utvrdili kako je vjerojatnije da će studenti aktivno sudjelovati nastavnim aktivnostima ako su njihovi nastavnici dublje uključeni u poučavanje gradiva i to pokazujući entuzijazam za predmet i brigu za uspjeh studenata i pružajući akademsku podršku studentima (Bryson i Hand, 2007). Također, kroz oblike aktivnog učenja razvijaju se i socijalne vještine koje mogu izravno utjecati na kvalitetu socijalne prilagodbe. Međutim, prema Braxtonu i sur. (2008), konstrukt aktivnog učenja ne treba miješati s akademskom prilagodbom, centralnim konstruktom Tintove teorije, već

sagledavati odvojeno. Naime, akademska prilagodba odnosi se na percepcije i zadovoljstvo studenata akademskim iskustvom, okruženjem i sustavom, a posljedica su, između ostalog, i određene razine aktivnog zalaganja i učenja. Polazeći od premise da „studenti uče iz onoga što rade na fakultetu" (Pike i Kuh, 2005b:1) pomoću kriterija aktivno učenje operacionaliziranog kroz dva indikatora *korištenje kognitivnih strategija učenja* i *korištenje strategija organizacije učenja,* u istraživanju će se utvrditi u kojoj mjeri studenti aktivno sudjeluju u učinkovitim obrazovnim aktivnostima.

Razumijevanju i opisivanju razloga zašto su neki studenti aktivniji i uspješniji u učenju od drugih te operacionalizaciji konstrukta aktivne uključenosti uvelike su pridonijeli okviri samoreguliranog učenja (SRU), a istraživanja u ovom području ispituju uporabu kognitivnih, metakognitivnih i strategija samoregulacije ponašanja koje pridonose učinkovitosti učenja i akademskim postignućima studenata. Važnost SRU pristupa uključenosti u nastojanju je utvrđivanja pristupa učenju i obrazovanju kojima ustanove mogu poboljšati samoregulaciju vlastita ponašanja, kognitivnih procesa i emocija u studenata unutar akademskog okruženja. Prema okvirima samoreguliranog učenja učenje je aktivan proces kojim upravlja sam student. Studenti učenjem upravljaju kroz samoregulaciju koja se odnosi na voljne procese usmjerene na ostvarivanje cilja (Lončarić, 2008), a koje oblikuju karakteristike pojedinca, zadatka ili konteksta. Prema Banduri (1989) samoregulacija je sposobnost kontrole vlastita ponašanja, a samoregulacija u učenju odnosi se na stupanj u kojem su studenti kognitivno, ponašajno i motivacijski aktivni sudionici u vlastitu procesu učenja.

Različiti SRU okviri uključenosti u osnovi polaze od pretpostavke da učenik/student svjesnom i odgovornom organizacijom i primjenom strategija učenja može upravljati vlastitim procesom učenja te na taj način studenta stavljaju u središte obrazovnog procesa. Upravo je cilj velikog broja SRU okvira potaknuti uključivanje studenta u obrazovne aktivnosti razvijanjem strategija i navika aktivnog, odgovornog i samoorganiziranog učenja. Također, autori naglašavaju važnost pružanja vođenja i podrške studentima u razvoju vještina učenja i samoregulacije radi unaprjeđenja procesa i rezultata učenja, što će biti opširnije prikazano u sljedećem poglavlju.

Nadalje, da bi se dobio odgovor na pitanje u kojoj su mjeri studenti uključeni u svrsishodne obrazovne prakse i aktivnosti te uvid u činitelje koji utječu na vezu između uključenosti studenata i njihovih akademskih postignuća, za mjerenje je potrebno odrediti jasne

mjerljive pokazatelje uključenosti. Budući da je aktivno sudjelovanje studenata u akademskim zadacima ima središnju ulogu u samoreguliranom učenju i okvirima studentske uključenosti, među ovim okvirima postoje brojne konceptualne sličnosti (Wolters i Taylor, 2012). Tako instrumenti za mjerenje uključenosti često sadrže indikatore proizašle iz teorijskih okvira samoreguliranog učenja. Jedan je od najpoznatijih instrumenata za mjerenje aktivne uključenosti studenata *Motivated Strategies for Learning Questionnaire* (MSLQ, Pintrich i sur., 1991, 1993). Ovaj instrument prvobitno je konstruiran za mjerenje samoregulacije i korištenja strategija učenja, ali često je u istraživanjima korišten i za mjerenje ponašajne i kognitivne uključenosti (Pintrich i DeGroot, 1990). Prema Pintrichu (2000, 2004) samoregulirano učenje odnosi se na aktivnu ulogu koju pojedinci preuzimaju u stjecanju i konstruiranju znanja, a njegov MSLQ okvir obuhvaća i određuje važne komponente uključenosti u vidu svjesnog i namjernog djelovanja studenta usmjerenog na ostvarivanje obrazovnih ciljeva. Budući da MSLQ okvir u mjerenju uključenosti stavlja naglasak na utvrđivanje kvalitete truda koji studenti ulažu u procesu učenja, ovaj instrument omogućuje mjerenje važnih parametara odnosno odrednica uključenosti čija se povezanost s prilagodbom u ovom istraživanju želi ispitati. MSLQ upitnik definira dvije grupe pokazatelja uključenosti. Prva grupa odnosi se upravljanje vanjskim resursima, a uključuje pokazatelje kvalitete organizacije i upravljanja učenjem kao što su organizacija vremena i okoline, reguliranje truda i suradničko učenje. Ovi pokazatelji uobičajeno se koriste kao mjere ponašajne uključenosti. Druga grupa pokazatelja odnosi se na korištenje unutarnjih resursa, a uključuje pokazatelje korištenja kognitivnih i metakognitivnih strategija učenja kao što su ponavljanje i uvježbavanje, elaboracija i kritičko mišljenje koji mjere kognitivnu uključenost. Nadalje, budući da se ponašanje, kognitivni procesi, ali i uvjerenja oblikuju u međusobnoj interakciji s društvenom okolinom, važno je u narednim poglavljima posebno istaknuti oblike uključenosti koji podrazumijevaju socijalnu interakciju studenata s nastavnicima i drugim studentima.

2.4.2. Studentsko-nastavničke interakcije

Suvremena koncepcija nastave i obrazovanja, nasuprot tradicionalnoj, podrazumijeva da mladi tijekom obrazovanja usvajaju navike i strategije aktivnog učenja te izgrađuju autonomiju i samoregulaciju u učenju. Istraživanja pokazuju da studenti ostvaruju veću obrazovnu, socijalnu i motivacijsku korist od studiranja ako preuzimaju inicijativu u

ostvarivanju obrazovno svrsishodnih interakcija s nastavnicima (Astin, 1993, 1999; Berger i Millem, 1999; D'Andrea i Gosling, 2005; Kuh i Hu, 2001). Tomu u prilog govore nalazi istraživanja koji potvrđuju povezanost između učinkovitih obrazovnih interakcija studenata i nastavnika, na nastavi i izvan nje, sa zadovoljstvom studenata, uspjehom i ustrajnošću (Astin, 1993, 1999; Bean i Kuh, 1984; Chickering i Gamson, 1987; Kuh i sur., 2007; Pascarella i Terenzini, 1980, 1991, 2005).

Studentsko-nastavničke interakcije kao mjera uključenosti odnose se na kvalitetu i količinu obrazovno svrsishodne komunikacije između studenta i akademskog osoblja (Kuh, 2001). Obrazovno svrsishodne interakcije uključuju razgovor o gradivu, zadacima, literaturi, uspjehu, profesionalnim planovima te razmjenu ideja, posjet konzultacijama, traženje pomoći i sl. Iznimno su korisne za studente jer im omogućuju bolje procesiranje i razumijevanje gradiva (npr. sudjelovanjem u diskusiji), ispravljanje pogrešaka, dobivanje konstruktivne povratne informacije o napretku te pridonose razvoju akademskog znanja i kompetencija, akademskog samopouzdanja, razvoju osjećaja pripadnosti te u konačnici, pozitivnom iskustvu studiranja (Astin, 1993, 1999; D'Andrea i Gosling, 2005; Kuh i sur., 1991; Kuh i sur., 2010; Pintrich i sur., 1991). Ovaj indikator uobičajeno se koristi kao mjera uključenosti studenata, a u određenom ga obliku sadrže najrelevantniji instrumenti za procjenu uključenosti studenata kao što su *National Survey of Student Engagement* (NSSE), College Student Experience Questionnaire (CSEQ) i *Motivated Strategies for Learning Questionnaire* (MSLQ).

Nadalje, opće je prihvaćeno da stupanj aktivacije studenata ovisi o nastavnom ozračju i okruženju. Neophodno je da je obrazovno okruženje pozitivno, pristupačno i podržavajuće, u kojem će studenti studentsko-nastavničke interakcije doživjeti kao uobičajenu svakodnevnu aktivnost. Također, brojna znanstvena istraživanja dala su potporu stajalištu da se strukturiranjem okruženja u kojem se koriste različite inovativne metode poučavanja koje potiču aktivno i suradničko učenje, samoinicijativnost, donošenje odluka i ojačavaju sposobnost kritičkoga mišljenja može osnažiti studente za aktivno, samostalno i učinkovito učenje, ali i sudjelovanje u akademskom okruženju i životu (Kuh i sur., 2006; Pintrich i De Groot, 1990; Thomas, 2012; Umbach i Wawrzynski, 2004). Kroz raspravu, suradništvo, argumentiranje, istraživanje, rješavanje autentičnih problema, akademske izazove i stvaranje novih ideja potiče se korištenje učinkovitih strategija učenja i promovira dijalog kroz koji studenti dobivaju podršku u obliku povratne informacije. Studenti tako kroz aktivan pristup

učenju i dijalog dobivaju podršku u usmjeravanju svojih napora, postaju svjesniji učinkovitosti strategija učenja te uče kako kontrolirati svoj proces učenja i regulirati svoje ponašanje. Umbach i Wawrzynski (2004) napominju da zajednica visokog obrazovanja mora ulagati napore u razvijanje boljih načina mjerenja učinkovitih pedagoških metoda koje pridonose uključenosti i učenju studenata, kao i u širenju tih spoznaja koje će pomoći nastavnicima u organizaciji nastave.

Za kvalitetu interakcije između studenata i nastavnika ključno je pružanje konstruktivne povratne informacije koja daje studentu informaciju o tome što čini dobro, što treba poboljšati i smjernice o tome kako će poboljšati svoj rad. Važnost povratne informacije ističu mnogi autori kao jedan od glavnih elemenata samoregulacije u učenju (Pintrich, 2000; Schunk, 1990). Prema Pintrichu (2000) povratna informacija je važna informacija koju student dobiva od okoline kako bi skladu s njom prilagođavao svoje strategije i pristup učenju. U tom smislu pružanje podrške kroz pozitivnu i konstruktivnu povratnu informaciju na studenta djeluje ohrabrujuće i aktivirajuće jer student neće uvijek sam znati koju strategiju učenja koristiti te ako mu se ne pruži vođenje pri zahtjevnim aktivnostima, on može izgubiti motivaciju za učenje. Također, kvalitetna povratna informacija omogućuje pojedincu stalno samovrednovanje i kontrolu vlastita rada, npr. prije predavanja rada nastavniku i povećava svijest o postignutom napretku u ostvarivanju ciljeva (Astin, 1993; D'Andrea i Gosling, 2005; Pintrich, 2003; Tinto, 1993).

Nadalje, kvaliteta interakcija važna je zato što se kroz recipročnu interakciju između studenata i nastavnika održava ravnoteža između autoriteta i autonomije te se potiče samostalnost studenata. Također, nastavnik kroz interakcije dobiva važne informacije o potrebama i poteškoćama raznolike studentske populacije. Ovakvim praćenjem rada studenata nastavnici lakše održavaju odgovarajuću razinu opterećenja studenata osiguravajući da je ono dovoljno izazovno, ali ne preteško (Zimmerman, 2002). Osim kvalitete formalnih interakcija, autori ističu važnost i neformalnih interakcija (Milem i Berger, 1997; Kuh 2005, 2007; Tinto, 1993, 1997). Pascarella i Terenzini u svojoj su publikaciji *Kako fakultet utječe na studente* (*How College Affects Students*, 1991) analizirali istraživanja provedena tijekom 20 godina te na temelju analize rezultata zaključili da nastavnici koji ulaze u interakcije sa studentima izvan nastave češće predstavljaju uzor studentima, jačaju povezanost studenta s ustanovom te utječu na njihovu motivaciju i vrijednosti. Iako su neformalne interakcije važne za razvoj pozitivnih odnosa između studenata i nastavnika, malo ih ulazi u interakcije sa studentima izvan nastave,

često iz razloga što studenti i nastavnici nisu sigurni kako ih učinkovito ostvariti, što otežava razvoj povjerenja i suradnje (Cox i sur., 2010).

Nadalje, prema Zimmermanu (1989) interakcije u razrednom okruženju s nastavnicima i vršnjacima značajno utječu za razvoj vještina samoregulacije. Tako, kada studenti percipiraju okolinu poticajnom i podržavajućom, oni će vjerojatnije zatražiti pomoć kada im je ona potrebna. Primjereno traženje pomoći smatra se jednom od važnih strategija samoreguliranog učenja specifičnoga po tome se ostvaruje kroz interakciju s akademskim osobljem i kolegama. Odgovarajuće traženje pomoći odnosi se na aktivno traženje savjeta da bi se lakše došlo do rješenja, primjera sličnih problema ili dodatnih pojašnjenja (Ryan i Pintrich, 1997). Traženjem pomoći studenti ne samo da dobivaju pomoć u rješavanju zadataka već se uče strategiji prevladavanja prepreka i tako osnažuju u učenju (Newman, 2002). Kuh i sur. (2005), međutim, naglašavaju važnost svrsishodne prirode studentsko-nastavničkih interakcija jer sama učestalost interakcija, ako nisu svrsishodne, ne mora dovesti do pozitivnih ishoda, primjerice ako student traži pomoć kako bi izbjegao učenje.

2.4.3. Vršnjačke interakcije

Vanjske povratne informacije koje djeluju na studenta uključuju i one koje dolaze ne samo od nastavnika, već i od drugih studenata. Uvažavajući individualne procese, socijalni procesi u okruženju iznimno su važni za uspješnost na fakultetu. Naime, istraživanja pokazuju da kvaliteta vršnjačkih interakcija utječe na motivaciju, uključenost i postignuća studenata (Kuh, 1993; Astin, 1993; Winston i Zimmerman, 2003) te se stoga posljednjih godina naglašava značaj strukturiranih oblika vršnjačkog/suradničkog učenja (engl. *peer learning*) (Kuh i sur., 2010). Iako je u prijašnjim istraživanjima nerijetko istican negativan utjecaj vršnjaka na akademski razvoj, posljednjih godina sve veći broj istraživanja pokazuje da interakcije i odnosi između studenata, posebno suradničko učenje, mogu pozitivno utjecati na akademski razvoj.

Vršnjačko učenje odnosi se na različite interakcije među vršnjacima u obrazovnom kontekstu, bilo da se radi o zajedničkom učenju studenata ili programu pružanja podrške jednih studenata drugima. Okviri samoreguliranog učenja naglašavaju da u suradničkom učenju interakcije koje potiču mentalnu obradu informacija povećavaju postignuća studenata (Pintrich i sur., 1993).

Osim što se vršnjačko učenje ističe kao jedna od važnih aktivirajućih studentu usmjerenih strategija učenja, ono je iznimno važno i za socijalnu prilagodbu na fakultetu. Vršnjaci, naime, predstavljaju mrežu socijalne i emocionalne podrške koja osim uključenosti potiče i institucionalnu povezanost. Studenti će, posebno oni na prvoj godini, vjerojatnije razviti osjećaj pripadnosti akademskom okruženju i ustrajati na fakultetu budu li se osjećali prihvaćeno i povezano s drugim studentima s kojima dijele slične interese i ciljeve (Andrews i sur., 2012; Thomas, 2012; Tinto 1975, 1987). U tom smislu, vršnjački sustavi podrške iznimno su važni i obostrano korisni jer studenti mentori ili tutori pomažući drugim studenti dobivaju dodatne prilike za razvoj vlastitih vrijednosti, znanja i vještina, kako akademskih tako i generičkih, kao npr. vještina vođenja i interpersonalnih vještina. (Pace, 1990; Pascarella i Terenzini, 1991).

Uključenost u interakcije s kolegama u u obrazovnom kontekstu kao i uključenost u neformalne interakcije uobičajeno se koriste kao kriteriji za procjenu kvalitete uključenosti studenata. U različitim instrumentima najčešće se utvrđuje u kojoj mjeri studenti grade odnose i suradnju s vršnjacima kroz:

- razgovore o nastavnim sadržajima;
- traženje pomoći od drugih studenata;
- pomaganje drugim studentima;
- rad na grupnim zadacima i aktivnostima;
- sudjelovanje u izvannastavnim i sportskim aktivnostima;
- razvijanje prijateljskih odnosa;
- uključenost u rad studentskih tijela i organizacija i sl. (Astin, 1993; Kuh, 2007; Pace, 1984; Thomas, 2012).

2.4.4. Akademska samoučinkovitost

Interakcije s okolinom i primljene povratne informacije utječu na studentovo doživljavanje i vrednovanje samoga sebe, odnosno na percepciju vlastite akademske učinkovitosti. Na ponašanje pojedinca utječu mnogi činitelji, međutim, mnogi istraživači uključenosti, akademske motivacije i samoreguliranog učenja ističu da percepcija vlastite akademske kompetentnosti uvelike određuje kvalitetu truda uložena u izvršavanje akademskih obaveza pa tako i na ustrajnost i postignuća studenata (Bandura, 1994; Deci i Ryan, 2000; Linnenbrink i Pintrich, 2002; Pintrich i Groot, 1990; Schunk, 1991). Da bi student kontinuirano ulagao napor u učenje i bio ustrajan u svladavanju izazova, on mora vjerovati da može postići uspjeh, tj. mora vjerovati u vlastite sposobnosti.

Koncept akademskog samopouzdanja važna je sastavnica najrelevantnijih teorija motivacije, kao npr. *samoučinkovitost (*engl. *self-efficacy)* u socio-kognitivnoj teoriji (Bandura, 1986) i *osjećaj kompetencije* (engl. *competence*) u teoriji samoodređenja (Deci i Ryan, 2000) koje dijele stajalište kako je vjerojatnije da će pojedinac uključiti u obavljanje zadataka ako sam vjeruje da ih može ispuniti, a manje je vjerojatno da će se aktivno uključiti i ustrajati u zadatcima u kojima se osjeća manje kompetentan. Koncept samoučinkovitosti središnji je pojam Bandurine socijalne kognitivne teorije, a definiran je kao „uvjerenje pojedinca o vlastitoj sposobnosti za učenje ili obavljanja određenog zadatka koje određuje osjećaje, misli, motivaciju i ponašanje pojedinca" (Bandura, 1994:71). U akademskom kontekstu uvjerenje o vlastitoj učinkovitosti utječe na ponašanje te kognitivne, motivacijske i emocionalne procese, a ističe kao snažan prediktor kognitivne i ponašajne uključenosti i ustrajnosti studenata (Pintrich, 2000).

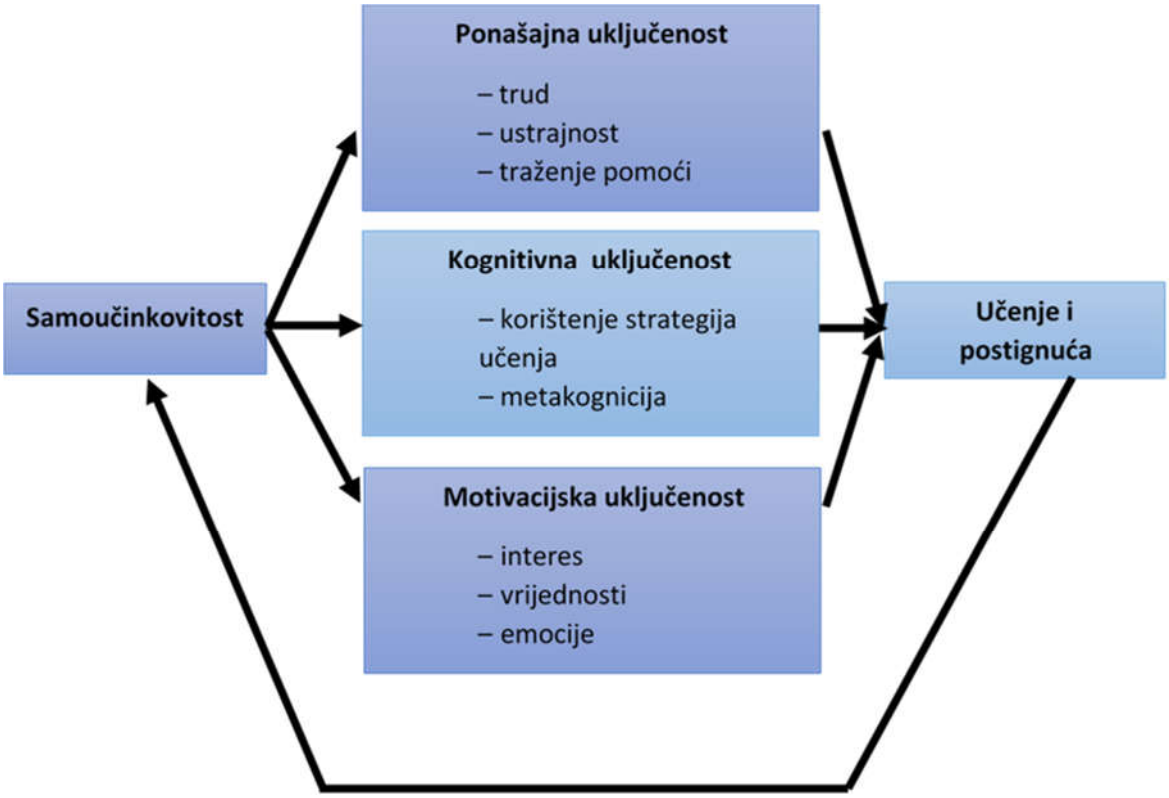
Linnenbrink i Pintrich (2003) navode da, iako postoji mnogo motivacijskih konstrukata, samoučinkovitost je ključna za promicanje studentske uključenosti i učenja jer viša razina akademske samoučinkovitosti može olakšati ponašanju, kognitivnu i motivacijsku uključenost u učionici. U tom smislu o akademskoj samoučinkovitosti ovisi hoće li se student uključiti u obavljanje određenog zadatka ili aktivnosti, posebno kod izazovnijih zadataka, koliko će truda uložiti i koliko će dugo ustrajati u tom zadatku. Dakle, procjena vlastite kompetentnosti povezana je sa samoregulacijom. Također, studenti s višim osjećajem kompetentnosti

učinkovitije se nose sa stresom i poteškoćama, postavljaju više ciljeve i imaju višu razinu akademske motivacije (Bandura, 1994; Ryan i Deci, 2000).

S druge strane, nisko uvjerenje o akademskoj kompetentnosti može dovesti do izostanka namjere za pozitivnim ponašanjem ili djelovanjem studenata, odnosno do pasivnosti, neuključenosti i otuđenosti studenata (Deci, 1975). Naime, vjerojatnije je da studenti iako imaju adekvatne sposobnosti, ali sebe ne percipiraju kao akademski kompetentne i produktivne, neće ustrajati u učenju ili ostvariti svoj puni akademski potencijal.

S obzirom na pozitivne, ali i negativne utjecaje koje može imati razina percipirane akademske kompetentnosti, važno je da nastavnici razumiju važnost i načine razvijanja akademske samoučinkovitosti. Prema Banduri, samoučinkovitost se najčešće mijenja ovisno o doživljaju i iskustvu uspjeha. Uslijed doživljaja uspjeha samoučinkovitost jača, a uslijed neuspjeha ona slabi (Bandura, 1977, 1994; Schunk i Zimmerman, 2008). Stoga je omogućavanje ostvarivanja uspjeha najučinkovitiji način razvijanja samoučinkovitosti u učenika/studenata. U tu se svrhu preporučuje da nastavnici pružaju podršku aktiviranju studenata kroz vođenje, organizaciju i usmjeravanje aktivnosti, verbalno ohrabrivanje i pokazivanje interesa za njihovo napredovanje. Također, kako bi se studentima osiguralo dovoljno prilika za postizanje uspjeha, važno je postaviti ciljeve koji su dostižni i realno ostvarivi u zadanu vremenskom okviru, ali opet dovoljno izazovni da potaknu interes i radoznalost (Pintrich, 2000). Nadalje, samoučinkovitost se pojačava i promatranjem drugih u uspješnom izvršavaju zadatka, npr. vršnjaka, nastavnika, roditelja i sl. Nastavnicima se preporučuje stavljanje naglaska na osiguranje pozitivnog i podržavajućeg nastavnog okruženja u kojem studenti imaju mogućnost vidjeti sebe kao akademski kompetentne i produktivne da bi ostvarili svoj puni akademski potencijal.

Linnenbrink i Pintrich (2003) predložili su okvir samoučinkovitosti kojim objašnjavaju višestruke interakcije samoučinkovitosti, uključenosti i uspješnosti u učenju (Slika 9). Autori opisuju uključenost kroz tri dimenzije, ponašajnu, kognitivnu i motivacijsku te ističu važnost povratne sprege između konstrukta samoučinkovitosti i konstrukta učenja i postignuća. Tako samoučinkovitost utječe na bolju uključenost, potom bolja uključenost studenata poboljšava učenje i dovodi do boljih postignuća. Ujedno, bolje učenje i viša postignuća još više ojačavaju uvjerenja studenta o vlastitoj učinkovitosti.



Slika 9. Okvir samoučinkovitosti, uključenosti i učenja Linnenbrinka i Pintricha (2003)

S obzirom na opisanu i provjerenu važnost uloge akademske samoučinkovitosti u posvećenosti učenju te kvaliteti uložena truda, važno je razmotriti ovaj konstrukt u svjetlu uspješnosti prilagodbe na prvu godinu studija. Stoga će se u ovome istraživanju samoučinkovitost uključiti u prediktivni model uključenosti te će se ispitati povezanost samoučinkovitosti kao obilježja studenata s uspješnosti njihove prilagodbe.

2.4.5. Kvaliteta iskustva i uključenost na prvoj godini studija

Prva godina fakulteta za većinu je studenata zahtjevan period tranzicije u odraslost i novo akademsko okruženje koji zahtjeva određenu razinu angažiranosti i truda. Provedena istraživanja pokazuju (Thomas, 2012; Tinto, 1975, 1993, 2009; Webb i sur., 2017) da je kvaliteta iskustva i prilagodbe na prvoj godini važan prediktor ustrajnosti studenata. Istraživanja su pokazala da se velik broj prekida školovanja događa upravo na prvoj godini studija, no neuspješnost prilagodbe na prvoj godini može rezultirati prekidom školovanja i tijekom viših godina. Razumijevanje iskustva studenata na prvoj godini ima presudnu ulogu u rješavanju problema u tranziciji u visoko obrazovanje, zadržavanju studenata i postavljanju obrazovnih temelja za akademski uspjeh (Krause i Coates, 2008).

Uključenost je također jedan od činitelja koji utječe na iskustvo studenata na prvoj godini. Ovaj dinamičan proces obuhvaća ponašanja i stavove studenata te akademske, kao i neakademske aspekte studentskog iskustva (Krause, 2005). Mnogi istraživači koji su utvrđivali što čini učinkovitu uključenost na prvoj godini studija došli su do spoznaja da aktivni oblici učenja, interakcija s vršnjacima i akademskim osobljem te korištenje raznih institucionalnih resursa koji olakšavaju akademsku i socijalnu prilagodbu imaju pozitivne učinke na obrazovne ishode (Astin, 1993; Krause, 2006; Kuh i sur., 2005; Pace, 1984; Pascarella i Terenzini, 1991; Tinto, 1975, 1993, 2009).

Također, široko je zastupljeno mišljenje da mnogi srednjoškolci nisu dovoljno pripremljeni za obrazovne zahtjeve na fakultetu, odnosno da imaju nedostatne akademske i neakademske vještine te da njihova očekivanja nisu u skladu sa stvarnim akademskim zahtjevima (Kuh i sur., 2005, 2006; Pintrich, 1995; Schunk i Zimmerman, 1994). Razlikuju li se pristupi poučavanju i komunikacija nastavnika na fakultetu od onih u srednjoj školi, a studentima manjkaju navike učenja i vještine potrebne za snalaženje u akademskom okruženju, njihova očekivanja koja su prethodno formirali o studiju vjerojatno neće biti ispunjena te se oni se mogu osjećati otuđeno, isključeno i obeshrabreno. Posljedično, oni će manje vjerojatno biti zadovoljni svojim iskustvom na fakultetu i teže ustrajati u studiranju.

Kuh i sur. (2005, 2006) i Scott (2008) navode slične nalaze istraživanja očekivanja studenata koji pokazuju da očekivanja novoupisanih studenata često ne odgovaraju realnoj slici

studiranja te tako većina studenata očekuje da će biti potrebno uložiti manje vremena u izvršavanje akademskih obveza nego što je to realno potrebno i da će imati vremena raditi uz studij. Pokazalo se da je većina studenata očekivala bolju pristupačnost i bržu komunikaciju s akademskim osobljem te veću pomoć u svladavanju gradiva i razvijanju potrebnih vještina (Kuh i sur. 2005, 2006; Scott, 2008). Kako bi se studenti dobro prilagodili na prvu godinu studija i u novu okolinu, važno je razumiju i svoja očekivanja i ona fakulteta te da dobiju pravovremene i jasne informacije o resursima koji su im na raspolaganju, njihovim pravima i obvezama (Doolan i sur., 2011; Kuh i sur., 2006).

Prepoznajući značaj podržavajućih i suradničkih odnosa i ozračja u akademskom okruženju visoka učilišta sve više ulažu napore u poticanje interakcija i uključenosti studenata odmah na prvoj godini studija kako bi se oni lakše nosili s akademskim izazovima, razvijali akademski identitet te se tako bolje akademski i socijalno prilagodili (Kuh i sur., 2006; Krause, 2006). Thomas (2002, 2012) napominje da pripremni programi za studente prve godine omogućuju studentima akademsku podršku, ali i kontinuiranu socijalnu interakciju s vršnjacima te na taj način omogućuju formiranje društvenih mreža kao mehanizama koji pomažu u nošenju s poteškoćama. Također, korisni su i programi *studenti kao mentori* koji pružaju opću podršku te pomažu u orijentaciji, socijalizaciji i razvoju motivacije, dok su programi *studenti kao tutori* obično usmjereni na pomoć starijih studenata mlađima u svrhu razvoja akademskih vještina „kako učiti" (Thomas, 2012). Provođenjem ovakvih mjera podrške studentima se olakšava svladavanje gradiva, poboljšavaju se akademske vještine i uspješnost te ih se potiče na akademsku i socijalnu uključenost, što sve studente osnažuje tijekom ovoga ranjivog razdoblja akademskog života. Budući da je uključenost dobar prediktor uspješnosti i ustrajnosti studenata, važno je sustavno prikupljati podatke o studentima s naglaskom na taj aspekt studentskog iskustva (Krause i sur., 2005). Takvo praćenje iskustva studenata omogućuje razumijevanje problema uključenosti, ali i usmjeravanje djelovanja ustanove prema potrebama studenata, posebno za podzastupljene i ranjive skupine.

2.4.6. Obilježja obrazovno ranjivih studenata

Uz procese koji utječu na razvoj individualnih potencijala studenata i oblikuju njihova iskustva na uspješnost u studiranju mogu utjecati i sociodemografska obilježja. Mnoga znanstvena istraživanja ispitivala su doprinos različitih sociodemografskih obilježja studenata u objašnjenju akademske uspješnosti i ustrajnosti (Doolan, 2010; Hu i Kuh, 2001; Matković i sur., 2010; Mihaljević Kosor, 2010; Pascarella i sur., 1996). Budući da se pokazalo da sociodemografska obilježja mogu imati utjecaj na funkcioniranje studenata na fakultetu, ona time barem posredno određuju i uspješnost te ustrajnost studenata. Stoga, modeli kojima se procjenjuje učinak iskustava na fakultetu na ostvarivanje obrazovnih ishoda zahtijevaju uvažavanje i uključivanje općih obilježja studenta za koje se pokazalo da mogu biti povezana s uspjehom studenata (Gonyea, 2006). Na taj način moguće je učinkovitije usmjeravati institucijske resurse na učinkovite oblika podrške studentima kako što uspješnije napredovali i to posebno na prvoj godini fakulteta. Opće je prihvaćeno da će ustanova teško učinkovito promovirati uključenost ako nije svjesna potreba različitih grupa studenata. U tom kontekstu obrazovne institucije sve više rade pomne analize iskustava studenata iz socio-demografskih skupina na prvoj godini kako bi se utvrdile sličnosti i razlike između specifičnih potreba studenata koji pripadaju tim skupinama i šire populacije. Dobiveni podaci koriste se kako bi se oblikovala nova istraživanja, ali i u svrhu kreiranja obrazovnih mjera i politika na institucionalnoj i nacionalnoj razini (Kuh, 2009; Thomas, 2002, 2012).

Socioekonomski položaj

U Hrvatskoj, kao i u svijetu, u studenata postoje socijalne razlike koje utječu na pristup i sudjelovanje u visokom obrazovanju (Farnell, 2012; Kuh i sur., 2006; Šćukanec i sur., 2016; Tinto, 1993). Tako je istraživanjima utvrđeno da su studenti nižega socioekonomskog statusa manje zastupljeni u visokom obrazovanju od onih iz višeg ili srednjeg socioekonomskog statusa. Istraživanje Košutić i sur. (2015) pokazalo je da trećina srednjoškolaca navodi nedostatak financijskih sredstava kao jedan od glavnih razloga za nenastavljanje obrazovanja. U tom kontekstu naglašava se važnost pružanja financijske pomoći studentima kojima je ona potrebna, a u svrhu širenja pristupa visokom obrazovanju i omogućavanja jednakih prilika (Astin, 1993; Tinto, 1993; Farnell, 2012). Financijske teškoće negativno se odražavaju i na prilagodbu na fakultet, a studenti taj problem često navode i kao razlog napuštanja školovanja.

Također, studenti nižega socioekonomskog statusa češće su studenti prve generacije, odnosno studenti čiji roditelji nemaju završeno tercijarno obrazovanje.

Studenti prve generacije

U kontekstu procesa masifikacije obrazovanja i politike širenja pristupa obrazovanju studenti prve generacije, odnosno studenti čiji roditelji nemaju završeno tercijarno obrazovanje, čine vrlo relevantnu skupinu koja se sa svojim specifičnostima razlikuje od ostalih ranjivih skupina iako dijele neka obilježja. Istraživači koji su ispitivali povezanost statusa prve generacije s kvalitetom prilagodbe i uključenosti na fakultetu ističu ranjivosti ove skupine ukazujući na ulogu visokog učilišta u osnaživanju tih studenata (Doolan i Matković, 2008; Pascarella i sur., 2004; Terenzini i sur., 1996; Tinto, 2006; Zhao i Kuh; 2004). Prema istraživanju Eurostudent (Šćukanec i sur., 2016), u Hrvatskoj su posebno obrazovno ranjivi oni studenti čiji očevi imaju osnovnoškolsko obrazovanje i trogodišnju srednju školu te studenti čije majke imaju završeno osnovnoškolsko obrazovanje. Dosadašnja istraživanja pokazala su da će studenti čiji roditelji nemaju završeno tercijarno obrazovanje vjerojatnije prije napustiti obrazovanje od onih koji ne pripadaju toj skupini, a oni koji i završe preddiplomski studij manje su skloni nastavljanju studija na diplomskoj razini od studenata čiji su roditelji visokoobrazovani (Choy, 2001; Šćukanec i sur., 2016).

Osim česte ekonomske ranjivosti, većina studenata prve generacije dodatno je ranjiva jer nema jednak kulturni i socijalni kapital koji im omogućuje jednake prilike za uspješnost u akademskom okruženju (Matković, 2009). Tako, studenti prve generacije nisu ravnopravni kada se uključuju na fakultet jer roditeljsko obrazovanje omogućava pristup kapitalu koji uključuje znanje, jezik, vrijednosti, iskustva i načine postupanja, a koji pripada dominantnoj društvenoj skupini (Ribeiro, 2015).

Značajan broj istraživanja u Hrvatskoj, kao i u svijetu, potvrdio je da su sociodemografska obilježja važni činitelji prilagodbe i obrazovne uspješnosti studenata (Doolan, 2009; Matković i sur., 2010; Mihaljević Kosor, 2010). Identificirane obrazovno podzastupljene i ranjive skupine u Republici hrvatskoj su i studenti iz ruralnih područja i manjih

mjesta, studenti koji su završili strukovne škole te studentice u tehničkom području i studenti u humanističkom području (Šćukanec i sur., 2016). Polazeći od nalaza ranije provedenih istraživanja u ovom će se radu ispitati razlike povezanost nekih sociodemografskih obilježja studenata (status prve generacije, stalno mjesto boravka, vrsta završene srednje škole, spol i područje znanosti) s kriterijima prilagodbe na studij.

3. METODOLOGIJA EMPIRIJSKOG ISTRAŽIVANJA

3.1. Uvod u problem istraživanja

Prilagodba na fakultet složen je proces koji uključuje preispitivanje vlastitih ciljeva, sposobnosti i vrijednosti. Studenti su u akademskom okruženju suočeni s brojnim izazovima koji utječu na doživljaj kvalitete akademskog iskustva, kao što su zadovoljavanje akademskih i socijalnih zahtjeva okoline, potreba oslanjanja na vlastite resurse, preuzimanje odgovornosti za učenje, prilagodba na novu životnu sredinu i sl. Zadovoljstvo akademskim životom i napredak studenata ovise o nizu socijalnih, ekonomskih, psiholoških i kulturalnih faktora koji, povrh ulazne akademske pripremljenosti, u međusobnoj interakciji utječu na uspješnost prilagodbe i ustrajnost studenata.

Zbog sve većeg naglaska na odgovornost za rezultate obrazovnog rada i trošenja javnih resursa, vrednovanje i transparentnost u visokom obrazovanju u posljednjih su nekoliko desetljeća uloženi znatni istraživački napori u utvrđivanje čimbenika uspješnosti i završnosti studenata na koje ustanova može utjecati (Doolan i sur., 2015; Kuh, 2006, 2007, 2008; Thomas 2002, 2012). Rezultati koji su uslijedili doveli su do novih standarda i smjernica u međunarodnom i nacionalnom prostoru visokog obrazovanja kao što su širenje pristupa obrazovanju, osiguranje i razvoj kvalitete obrazovanja, učenje i poučavanje usmjereno na studenta i prikupljanje podataka o institucijskim obilježjima i obilježjima studenata koja bilo olakšavaju ili otežavaju napredovanje studenata.

U području obrazovne teorije i prakse ističe se da uspješnost studenata u visokom obrazovanju uvelike ovisi o osposobljavanju studenata za preuzimanje aktivne uloge u vlastitu procesu obrazovanja (ESG, 2015; Klemenčić 2017; Kuh i sur., 2005). Studenti koji su uključeniji u studiranju obično imaju razvijen osjećaj povezanosti i pripadnost ustanovi, znaju koristiti strategije učenja i organizirati učenje te češće vjeruju da ustanova podjednako ulaže resurse u njihov uspjeh (Kuh, 2007; Thomas, 2002). Poticanje uključenosti studenata u učinkovite obrazovne aktivnosti, posebno u studenata prve godine i studenata prve generacije, ključan je čimbenik njihove ustrajnosti te odrednica cjelokupna iskustva studenata na fakultetu (Kuh i sur., 2006; Thomas, 2012). Također, s ciljem unaprjeđivanja uspješnosti i ustrajnosti

studenata naglašava se potreba rane identifikacije poteškoća u uključenosti i prilagodbi studenata kako bi se bolje istražili uzroci prekida školovanja (Vossensteyn i sur., 2015).

Nakon financijskih poteškoća, kao najčešće razloge napuštanja školovanja mladi u Hrvatskoj navode nedostatak navika učenja, loše ocjene u srednjoj školi i razočaranost školovanjem (Spajić i sur., 2017). Promjene u modernom društvu dovele su do povećanja broja studenata i razlika u strukturi studentskog tijela te je u kontekstu zadovoljavanja specifičnih potreba studenata poseban naglasak stavljen na ulogu nastavnika i dodatnih oblika obrazovne potpore, kao što su tutori, mentori i savjetovanja, u razvijanju kompetencija potrebnih za završavanje studija. Organiziranjem različitih oblika potpore za studente može se značajno olakšati prilagodba studenata na studij (Novak i sur., 2012). U tom kontekstu, poticanjem uključenosti kroz aktivne i suradničke oblike učenja, vršnjačku potporu i osiguravanjem kvalitete interakcija između nastavnika i studenata moguće je osnažiti osjećaj pripadnosti fakultetu i akademsko samopouzdanje, razvijati akademske vještine i vrijednosti te tako smanjiti barijere u prilagodbi studenata (Klemenčić i sur, 2015; Kuh, 2007; Thomas, 2012).

Problem uključenosti dio je šireg problema uspješnosti i prilagodbe studenata na fakultetu, a aktualizacija ovih problema otvara prostor za unaprjeđenje postojećih te razvoj novih načina osiguravanja i unaprjeđenja kvalitete obrazovnog procesa te u konačnici i završnosti studenata. Također, pristupi poticanju uključenosti prepoznati su kao nositelji dobrih obrazovnih praksi koji stvaraju mnoge prilike za učenje i razvoj studenata u skladu s pedagoškim načelima i vrijednostima kao što su odgovornost, samostalnost, suradništvo, jednake mogućnosti, uspjeh i aktivno građanstvo kako ih navodi Vican (2006). S obzirom na relativno malo istraživanja u Hrvatskoj koja su usmjerena na ispitivanje uloge uključenosti u uspješnosti studenata na prvoj godini studija, ovim se istraživanjem želi dati doprinos unapređenju kvalitete obrazovanja određivanjem i tumačenjem čimbenika prilagodbe i uspjeha studenata na prvoj godini studija.

3.2 Cilj istraživanja

Problem nezavršavanja studija i predugog studiranja doveo je do potrebe praćenja složenog procesa prilagodbe studenata na fakultet. Temeljni je cilj ovog rada ispitati procjene studenata o ključnim odrednicama prilagodbe studenata kako bi analizirali i utvrdili u kojoj mjeri odabrani prediktori doprinose objašnjenju prilagodbe studenata na prvu godinu studija. S ciljem utvrđivanja značajnosti prediktora, empirijski će se kroz Tintovu teoriju i teoriju uključenosti ispitati odnos između određenih obilježja studenata, s naglaskom na njihovu aktivnu uključenost i četiri kriterija uspješnosti prilagodbe na studij: akademskom i socijalnom prilagodbom, predanosti dovršavanju studija i akademskim uspjehom. Također će se utvrditi postoje li razlike u navedenim odrednicama prilagodbe kod studenata s obzirom na spol, status prve generacije, mjesto trajnog boravka, vrstu završene srednje škole i područje znanosti. Ovim pristupom želi se pridonijeti iznalaženju pedagoških odgovora kojima je moguće doprinijeti kvaliteti obrazovnog procesa te na taj način i prilagodbi i završnosti studenata.

3.3. Zadaci i hipoteze istraživanja

S obzirom na navedene ciljeve istraživanja, formulirani su sljedeći zadaci i hipoteze:

1. Zadatak

Utvrditi postoje li razlike u prilagodbi (akademskoj i socijalnoj), predanosti dovršavanju studija i akademskom uspjehu studenata s obzirom spol općenito i u različitim područjima znanosti, status prve generacije, mjesto trajnog boravka i vrstu završene srednje škole.

H1 Postoji statistički značajna razlika u akademskoj i socijalnoj prilagodbi, predanosti dovršavanju studija i akademskom uspjehu s obzirom na spol općenito i u različitim područjima znanosti.

H2 Postoji statistički značajna razlika u akademskoj i socijalnoj prilagodbi, predanosti dovršavanju studija i akademskom uspjehu s obzirom na status prve generacije.

H3 Postoji statistički značajna razlika u akademskoj i socijalnoj prilagodbi, predanosti dovršavanju studija i akademskom uspjehu u studenata koji dolaze iz velikih gradova, manjih gradova i sela.

H4 Postoji statistički značajna razlika u akademskoj i socijalnoj prilagodbi, predanosti dovršavanju studija i akademskom uspjehu s obzirom na vrstu završene srednje škole.

2. Zadatak

Ispitati doprinos uključenosti, akademske samoučinkovitosti studenata i statusa prve generacije predikciji njihove razine prilagodbe (akademske i socijalne), predanosti dovršavanju studija i akademskog uspjeha.

H1 Uključenost, akademska samoučinkovitost i status prve generacije studenata značajni su prediktori prilagodbe (akademske i socijalne) na studij.

H2 Uključenost, akademska samoučinkovitost i status prve generacije studenata značajni su prediktori predanosti dovršavanju studija.

H3 Uključenost, akademska samoučinkovitost i status prve generacije značajni su prediktori akademskog uspjeha studenata

3.4. Varijable istraživanja

U skladu s postavljenim ciljem i teorijskim modelom istraživanja, u ovom su poglavlju operacionalizirane zavisne i nezavisne varijable istraživanja. Nezavisne varijable odabrane su na temelju dosadašnjih znanstvenih spoznaja prikazanih u teorijskom dijelu rada, a uključuju uključenost, akademsku samoučinkovitost i sociodemografska obilježja studenata (spol, status prve generacije, mjesto trajnog boravka, vrsta završene srednje škole, područje znanosti). Zavisne varijable uključuju akademsku i socijalnu prilagodbu studenata, predanost dovršavanju studija i akademski uspjeh. Operacionalizacija navedenih varijabli obrazložena je u nastavku rada.

3.4.1. Operacionalizacija nezavisnih varijabli

Uključenost – U ovom se radu u određenju uključenosti polazi od definicije prema kojoj se studentska uključenost odnosi na vrijeme, trud i druge resurse koje studenti ulažu u obrazovno svrsishodne aktivnosti (Kuh, 2006; Trowler, 2010), a koje prema prijašnjim empirijskim nalazima pridonose prilagodbi i uspješnosti studenata u studiranju. Prema pregledanoj literaturi akademska uspješnost studenata povezana je s ulaganjem truda u korištenje različitih strategija učenja, organizaciju vremena i okoline za učenje te interakcije s drugim studentima i nastavnicima. U skladu s navedenim, varijabla akademska i socijalna uključenost mjerena je pomoću tri grupe pokazatelja:

Tablica 2. Operacionalizacija varijable uključenost (akademska i socijalna) studenata

Grupa	**Pokazatelj**
Strategije aktivnog učenja	Kognitivne i metakognitivne strategije učenja Strategije organizacije učenja (upravljanje vremenom, trudom i okolinom za učenje)
Studentsko-nastavničke interakcije	Preuzimanje inicijative u ostvarivanju svrsishodnih interakcija s nastavnicima kroz aktivne i suradničke oblike ponašanja, izražavanje vlastitih sklonosti, interesa i potreba, postavljanje pitanja.
Interakcije s drugim studentima	Ulaganje truda u izgradnju odnosa i suradnje s vršnjacima kroz suradničko učenje i traženje pomoći od drugih studenata.

Samoučinkovitost – Akademska samoučinkovitost je motivacijsko uvjerenje pojedinca o vlastitoj kompetentnosti koje određuje osjećaje, misli, motivaciju i ponašanje pojedinca (Bandura, 1994). Uvjerenja o vlastitoj akademskoj učinkovitosti utječu na uključenost studenata i ustrajnost u izvršavaju akademskih obveza te u konačnici i na akademsku uspješnost (Linnenbrink i Pintrich, 2003; Zimmerman, 2000). S obzirom na utvrđenu važnost uloge samoučinkovitosti u posvećenosti učenju te općenito uključenosti studenata, u ovom će se istraživanju utvrditi povezanost samoučinkovitosti kao obilježja studenata s razinom prilagodbe, predanosti dovršavanju studija i akademskim uspjehom.

Sociodemografska obilježja studenata – Budući da su ulazne karakteristike studenata u vidu sociodemografskih i drugih općih obilježja važni čimbenici prilagodbe na fakultet preporuča se da modeli za procjenu utjecaja iskustava na fakultetu na akademsku uspješnost uključuju i ta obilježja studenta (Gonyea, 2006; Kuh i sur., 2006, Pascarella i Terenzini, 1991, 2005). U radu će biti utvrđeno postoje li razlike u razini studentske prilagodbe, predanosti dovršavanju studija i akademskom uspjehu s obzirom na spol, područje znanosti, status prve generacije, mjesto trajnog boravka i vrstu završene srednje škole.

3.4.2. Operacionalizacija zavisnih varijabli

Prilagodba – Rezultati istraživanja usmjerenih na utvrđivanje čimbenika koji otežavaju i/ili olakšavaju napredovanje studenata pokazali su da je uspješnost prilagodbe studenata na studij značajan prediktor akademske uspješnosti i završnosti studenata, kao i značajan pokazatelj kvalitete i učinkovitosti obrazovanja (Thomas, 2012, Tinto, 1993, 2006). Prema polaznom teorijskom modelu istraživanja, prilagodba na fakultet uključuje akademski i socijalni aspekt. Akademska prilagodba odnosi se na studentsku procjenu intelektualnog razvoja i ulaganja fakulteta u nastavu i razvoj studenata, a socijalna prilagodba odnosi se na procjenu kvalitete interakcija s nastavnicima i kolegama u akademskom okruženju (Tinto, 1975, 1993). Tako je ukupna prilagodba mjerena pomoću dvije grupe pokazatelja: rezultatom na skali *akademska prilagodba* i rezultatom na skali *socijalna prilagodba*. Sukladno navedenomu, prilagodba će se mjeriti kao dvodimenzionalan konstrukt. Ukupna prilagodba iskazana je kao ukupni rezultat na obje skale.

Tablica 3. Operacionalizacija varijable prilagodba na studij

Grupa	**Pokazatelj**
Akademska prilagodba	Akademski i intelektualni razvoj Ulaganje fakulteta u nastavu i razvoj studenata
Socijalna prilagodba	Interakcije s drugim studentima Neformalne interakcije s nastavnicima

Predanost dovršavanju studija – Predanost dovršavanju studija odražava namjeru studenta da ustraje u završavanju studija i široko je prihvaćen dobar prediktor stvarnog ponašanja u vidu nastavljanja studija (Braxton i sur., 2000; Tinto, 1975, 1993). Naime, brojna istraživanja pokazala su da upravo studentska predanost dovršavanju studija utječe na odluku studenta o nastavljanju ili prekidu školovanja. Ova varijabla operacionalizirana je kroz dvije komponente koje objašnjavaju studentovu predanost završavanju upisanog studija. Prva je komponenta predanost cilju, a odnosi se na opće obrazovne aspiracije studenta odnosno stupanj u kojem je student posvećen cilju stjecanja diplome. Druga je komponenta predanost instituciji, a odnosi se na stupanj posvećenost i privrženost pojedinca određenoj instituciji odnosno na želju studenta da diplomira u određenom akademskom okruženju (Bean, 2005). Obje su komponente važne jer omogućuju razlikovanje ustrajnih od neustrajnih studenata (Pascarella i Terenzini, 1983).

Tablica 4. Operacionalizacija varijable predanost dovršavanju studija

Varijabla	**Pokazatelj**
Predanost dovršavanju studija	– predanost cilju stjecanja diplome – predanost instituciji

Akademski uspjeh – Budući da se uspješna akademska prilagodba tradicionalno sagledava kao uspješnost u zadovoljavanju akademskih zahtijeva, prosjek ocjena studenata i broj položenih predmeta se uobičajeno koriste kao mjera prilagodbe studenata na studij (Tinto, 1993; Živčić-Bećirević i sur., 2007). Varijabla akademski uspjeh u ovom istraživanju mjerena je pomoću tri pokazatelja: prosječne ocjene svih položenih ispita, broja položenih ispita i ECTS bodova. Od te tri mjere faktorskom analizom dobivena je jedna latentna varijabla koja predstavlja zavisnu varijablu „akademski uspjeh".

3.5. Metode i instrument istraživanja

Polazeći od postavljenog cilja i zadataka istraživanja, ovaj se rad temelji na kvantitativnom pristupu, a određene su i primijenjene sljedeće znanstvene metode i postupci. Podaci za teorijski dio istraživanja prikupljeni su proučavanjem dokumentacije, a za potrebe empirijskog dijela istraživanja primijenjena je metoda anketiranja putem instrumenta anketnog upitnika. Prema Cohen i sur. (2007) metoda anketiranja prikladna je za ispitivanje stavova i sklonosti, a korisna je po tome što daje opisne, inferencijalne i eksplaratorne informacije. Također, u svrhu odgovaranja na zadatke i ostvarivanja cilja istraživanja primijenjene su metoda deskripcije, metoda indukcije i dedukcije, metoda analize i sinteze i komparativna metoda. U svrhu obrade kvantitativnih podataka i utvrđivanja odnosa između promatranih pojava u empirijskom su dijelu primijenjeni postupci parametrijske statistike. Korišteni upitnik (Prilog 1) sastoji se od dva dijela: dijela s pitanjima o sociodemografskim i drugim općim podacima ispitanika i dijela koji se sastoji od instrumenata za mjerenje različitih aspekata prilagodbe, uključenosti i akademske samoučinkovitosti studenata. Korišteni instrumenti prikazani su u nastavku rada.

Upitnik prilagodbe na studij (Institutional Integration Scale – IIS)

U istraživanju je za procjenu uspješnosti prilagodbe na studij korišten upitnik *Institutional Integration Scale* (IIS) Pascarelle i Terenzinija (1980) koji je originalno konstruiran za mjerenje konstrukata Tintova modela. Pouzdanost i valjanost ovog instrumenta dobro su testirane u mnogim istraživanjima. Istraživanja su pokazala da koeficijenti pouzdanosti imaju visoku pouzdanost za svaki pokazatelj modela. Upitnik se sastoji od tri glavna dijela: (1) *Skale akademske prilagodbe*, (2) *Skale socijalne prilagodbe* i (3) *Skale predanosti dovršavanju studija*. U prethodnim istraživanjima pokazalo se da svaka od ovih skala značajno diferencira ustrajne i neustrajne studente na kraju prve godine studija te ustrajni studenti imaju više rezultate na svim skalama (French i Oakes, 2004). *Upitnik prilagodbe na studij* (*Institutional Integration Scale – IIS*) sastoji se od ukupno od 31 čestice koje mjere različite aspekte prilagodbe studenata na studij: ukupnu, akademsku i socijalnu prilagodbu te predanost dovršavanju studija. Skale samoprocjene su Likertova tipa, a sastoje se od tvrdnji kojima ispitanici iskazuju stupanj slaganja/neslaganja s ponuđenim tvrdnjama (od 1 = „uopće

se ne slažem" do 5 = „u potpunosti se slažem"). Ukupni rezultat svake skale dobiva se zbrajanjem rezultata pripadajućih čestica koji se dijeli s brojem čestica.

Akademska prilagodba

Akademska prilagodba konstrukt je koji se odnosi na prilagodbu normama i akademskim vrijednostima institucije (Pascarella i Terenzini, 1980; Tinto, 1975, 1993), a najčešće se operacionalizira kroz razne pokazatelje uspješnosti studenata kao što su zadovoljstvo akademskim iskustvom i ustanovom, prosjek ocjena na kraju semestra ili godine i sl. Akademska prilagodba mjerit će se podskalama *akademski i intelektualni razvoj* i *ulaganje fakulteta u nastavu i razvoj studenata*. Podskala *akademski i intelektualni razvoj* sadrži 7 čestica koje se odnose na studentsku procjenu kvalitete svoga akademskog i intelektualnog napretka postignutim tijekom studiranja. Primjer čestice je: „Moje iskustvo na fakultetu pozitivno utječe na moj intelektualni rast i interes za ideje." Skala *ulaganja fakulteta u nastavu i razvoj studenata* sadrži pet čestica koje se odnose na studentsku procjenu ulaganja visokog učilišta u omogućavanje uspjeha studenata kroz npr. osiguranje kvalitete nastave, a primjer čestice je: „Većina nastavnika s kojim sam bio/la u kontaktu su istinski zainteresirani za nastavu." Ukupna akademska prilagodba izračunava se kao srednja vrijednost dobivenih odgovora na pitanja.

Socijalna prilagodba

Socijalna prilagodba odnosi se na razinu socijalne uklopljenosti pojedinca u društvenu zajednicu na fakultetu. Ponajprije se odnosi na kvalitetu odnosa studenta s drugim studentima i kvalitetu neformalnih interakcija studenata s nastavnicima. Socijalnu prilagodbu mjere podskala *interakcije s drugim studentima* i podskala *neformalne interakcije s nastavnicima*. Podskala *interakcije s drugim studentima* sadrži sedam čestica koje mjere kvalitetu odnosa ispitanika s drugim studentima, a primjer čestice je: „Od dolaska na ovaj fakultet izgradio sam bliske odnose s drugim studentima." Podskala *neformalne interakcije s nastavnicima* sadrži pet čestica koje mjere kvalitetu ostvarenih interakcija s nastavnicima izvan nastave prema procjeni studenta, a primjer čestice je: „Komunikacija s nastavnicima izvan nastave pozitivno je utjecala na moje profesionalne ciljeve i želje."

Predanost dovršavanju studija

Skala *predanost dovršavanju studija* koristi se za procjenu namjere studenta da ustraje u završavanju studija. Sadrži dvije komponente na kojima se temelji ovaj konstrukt, a to su predanost cilju stjecanja diplome i predanost instituciji. Ova skala sastoji se od šest čestica, a primjeri čestica su: „Vjerojatno ću upisati sljedeći semestar/godinu na ovom studiju" i „Uvjeren sam da sam dobro odabrao baš ovaj studij".

Upitnik Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ, Pintrich i sur., 1991)

U svrhu operacionalizacije i mjerenja konstrukta uključenosti korištena je hrvatska verzija upitnika *Motivated Strategies for Learning Questionnaire* (MSLQ, Pintrich i sur., 1991). Istraživači uključenosti potvrđuju valjanost ovoga instrumenta (Fredricks i McColskey, 2012; Fredricks i sur., 2011; Pintrich i sur., 1991) koji je pokazao visoku pouzdanost na individualnim podskalama, kao i cijeli instrument. Ovaj instrument najčešće se koristi za ispitivanje motivacije i korištenja strategija učenja u studenata te njihove povezanosti s akademskim postignućima studenata. Originalan instrument sastoji se od dva dijela. Prvi ispituje motivacijske varijable, a drugi ispituje varijable korištenja strategija učenja u studentske populacije. Koeficijenti pouzdanosti kreću se od 0,52 do 0,82 za motivacijsku skalu, od 0,62. do 0,63 za skalu strategija učenja (Pintrich i sur., 1991). U izvornom se obliku ovaj instrument koristi za mjerenje strategija učenja i motivacijskih varijabli u kontekstu određenog područja ili predmeta, ali u znanstvenoj se literaturi ovaj instrument često koristi za mjerenje različitih aspekata uključenosti na općoj akademskoj razini i njihove povezanosti s akademskim postignućima studenata (Moore, 2007; Radovan, 2011; Salovaara, 2005). Instrument je modularan što omogućuje da se skale mogu koristiti individualno i kombinirati ovisno potrebama istraživača (Pintrich i sur., 1991).

Ukupni rezultat svake skale dobiva se zbrajanjem rezultata pripadajućih čestica koji se dijeli s brojem čestica. Za potrebe ovoga istraživanja korištene su neke skale upitnika, a opisane su u nastavku. Za mjerenje akademske samoučinkovitosti korištena je skala *Samoučinkovitost za učenje i izvedbu* iz motivacijskog dijela upitnika. Za mjerenje komponenti konstrukta *uključenost studenata* korištene su skale dijela upitnika koji se odnosi na korištenje različitih strategija učenja odnosno kognitivnih strategija učenja i strategija organizacije učenja.

Akademska samoučinkovitost

Za mjerenje akademske samoučinkovitosti korištena je podskala *Samoučinkovitost za učenje i izvedbu* upitnika MSLQ koja pripada dijelu namijenjenom za mjerenje motivacijskih varijabli. Izvorna skala mjeri uvjerenja o vlastitoj učinkovitosti i očekivanje uspjeha na određenom kolegiju. Za potrebe istraživanja korištena je adaptirana verzija skale koja se odnosi na opći akademski kontekst te je tako iz svake čestice izbačen dio „za ovaj predmet". Skala sadrži 8 čestica, a primjer čestice je: „Uvjeren/a sam da mogu razumjeti najsloženije gradivo koje obrađujemo na nastavi."

Uključenost

Za mjerenje kognitivne uključenosti korištene su sljedeće podskale upitnika MSLQ koje procjenjuju korištenje kognitivnih strategija učenja: *ponavljanje i uvježbavanje*, *organizacija*, *elaboracija*, *metakognitivna samoregulacija i kritičko mišljenje*.

Ponavljanje i uvježbavanje – podskala ispituje strategije učenja koje se odnose na mehaničko ponavljanje, npr. recitiranje podataka i govorenje riječi naglas radi zapamćivanja i reprodukcije. Skala sadrži četiri čestice, a primjer čestice je: „Kada učim, više puta sebi ponavljam gradivo."

Organizacija – podskala ispituje strategije učenja koje se odnose na odabir odgovarajućih informacija i povezivanje informacija koje treba naučiti. Primjeri strategija organiziranja su grupiranje, izrada pregleda i nacrta podataka i odabir glavnih ideja u čitanju odlomaka. Skala sadrži četiri čestice, a primjer čestice je: „Kada učim, u pisanim materijalima i vlastitim bilješkama tražim glavne ideje."

Elaboracija – podskala ispituje strategije učenja koje pomažu studentima u pohranjivanju informacija u dugoročnu memoriju kroz povezivanje gradiva. Strategije elaboracije uključuju postupke parafraziranja, sažimanja, stvaranja analogija, produktivnog pravljenja bilježaka i sl. Iz originalne skale koja sadrži šest čestica izbačene su dvije koje se odnose na uključenost na razini određenog predmete. Korištena skala tako sadrži četiri čestice, a primjer čestica je: „Pokušavam primijeniti ideje iz literature na predavanjima i u diskusijama."

Metakognitivna samoregulacija – podskala ispituje korištenje strategija koje se odnose na planiranje, nadgledanje i regulaciju učenja. Aktivnosti uključuju postavljanje ciljeva i analizu zadataka, samotestiranje i ispitivanje te prilagođavanje vlastitih kognitivnih aktivnosti. Skala

sadrži 12 čestica, a primjer čestice je: „Pokušavam promijeniti način na koji učim kako bih se prilagodio zahtjevima studija i poučavanju nastavnika."

Kritičko mišljenje – podskala ispituje korištenje strategija koje se odnose na stupanj u kojem studenti primjenjuju znanja u novim situacijama kako bi riješili probleme, donijeli odluke ili kritičke procjene. Skala sadrži pet čestica, a primjer čestice je: „Često propitujem ono što čujem na nastavi ili pročitam kako bih ustvrdio da je to baš tako kako nastavnik kaže."

Za mjerenje korištenja *strategija organizacije učenja* kao oblika ponašajne uključenosti koje ne podrazumijevaju socijalnu interakciju korištene su podskala upitnika MSLQ *strategije organizacije vremena i okoline učenja* i podskala *reguliranje truda*.

Organizacija vremena i okoline učenja – podskala procjenjuje upravljanje vremenom za učenje, uključujući odvajanje dovoljno vremena za učenje, učinkovito korištenje toga vremena i postavljanje realističnih ciljeva. Također, ova varijabla uključuje upravljanje okolinom za učenje što podrazumijeva odabir adekvatnog mjesta za učenje. Skala sadrži devet čestica, a primjeri čestica su: „Obično učim na mjestima gdje se mogu usredotočiti na učenje" i „Redovito pohađam nastavu".

Reguliranje truda – podskala procjenjuje sposobnost studenata da kontroliraju svoj trud i pažnju kod ometanja i nezanimljivih zadataka. Ova varijabla pokazuje predanost postizanju ciljeva kada student naiđe na poteškoće. Skala sadrži četiri čestice, a primjer čestice je: „Čak i kada su materijali za studij nezanimljivi, uspijevam odraditi što je potrebno do kraja."

Za mjerenje uključenosti u interakcije studenata s drugim studentima, što je također oblik ponašajne uključenosti, korištene su podskale upitnika MSLQ *traženje pomoći* i *suradničko učenje*.

Traženje pomoći – podskala procjenjuje korištenje strategija učenja koje se odnose na traženje pomoći i podrške kao resursa za ostvarenje cilja. Originalna skala sadrži četiri čestice, a primjer čestice je: „Kada ne razumijem nastavni materijal, pitam drugog studenta/icu za pomoć." Izbačena je čestica „Zamolim nastavnika da razjasni pojmove koje ne razumijem dobro" jer se ne odnosi na interakcije među studentima.

Suradničko učenje odnosi se na učenje s kolegama u svrhu boljeg razumijevanja gradiva i produbljivanja spoznaja. Kao i traženje pomoći, podrazumijeva aktivnu uključenost koja se

ostvaruje kroz interakciju s okolinom. Skala sadrži tri čestice, a primjer čestice je: „Pokušavam surađivati s drugim studentima kako bih dovršio zadatak.” Budući da ove strategije traženja pomoći i suradničkog učenja podrazumijevaju socijalnu interakciju, ovim dvjema skalama mjerena je odrednica uključenosti *interakcije studenata s drugim studentima.*

Skala studentske uključenosti kroz djelovanje (engl. agentic engagement)

Osim navedenoga, u svrhu mjerenja komponente uključenosti *studentsko-nastavničke interakcije* korištena je *Skala studentske uključenosti kroz djelovanje* (engl. Agentic Engagement Scale, AES, Reeve, 2013). Skala sadrži pet čestica, a primjer čestice je: „Dajem nastavnicima do znanja što trebam i što želim.” Ovoj skali dodana je jedna čestica podskale *traženje pomoći* upitnika MSLQ „Zamolim nastavnika da razjasni pojmove koje ne razumijem dobro“ jer se također odnosi na uključenost u studentsko-nastavničke interakcije.

Skala studentske uključenosti kroz djelovanje (AES, Reeve, 2013) mjeri aspekt uključenosti koji se odnosi na razinu u kojoj student kroz interakcije s nastavnicima konstruktivno pridonosi svom učenju i nastavi u kojoj sudjeluje. Studenti koji preuzimaju ovakvu djelatnu ulogu aktivno pridonose nastavnom okruženju tako da bude što povoljnije za učenje (Reeve, 2013). Ova skala mjeri uključenost studenata u opazive, namjerne, proaktivne i suradničke oblike ponašanja koji uključuju izražavanje vlastitih sklonosti, postavljanje pitanja i pokazivanje nastavniku što pojedinac treba i želi. Rezultati istraživanja pokazali su visoku pouzdanost instrumenta, od 0,81 za srednjoškolce do 0,86. za studente te snažnu prediktivnu valjanost u predikciji postignuća studenata i diskriminativnu valjanost u odnosu na instrumente koji mjere druge aspekte uključenosti (Reeve i Lee, 2013).

3.6. Postupci istraživanja

Provedbi istraživanja prethodilo je dobivanje dozvole od Etičkog povjerenstva Sveučilišta u Zadru, kao i dobivanje suglasnosti za provedbu istraživanja od fakulteta uključenih u istraživanje. U predistraživačkoj fazi prevedeni su Upitnik prilagodbe na studij (*Institutional Integration Scale,* Pascarella i Terenzini, 1980) i Skala studentske uključenosti kroz djelovanje (*Agentic Engagement Scale*, Reeve, 2013) s engleskog jezika pri čemu su konzultirana dva profesora engleskoga jezika. Također je provedeno predtestiranje upitnika na grupi studenata kako bi se provjerila razumljivost prevedenih čestica i uputa te vrijeme potrebno za ispunjavanje upitnika. Prikupljanje podataka provedeno je tijekom svibnja i lipnja 2019. godine, a podaci su prikupljeni na šest visokih učilišta u Republici Hrvatskoj. Nakon što je studentima predstavljeno istraživanje te su upućeni u ciljeve i važnost istraživanja, dane su usmene upute o rješavanju upitnika. Studentima je također objašnjeno da je sudjelovanje u istraživanju dobrovoljno, da će se osigurati povjerljivost podataka te da se podaci smiju koristiti isključivo u navedenu svrhu. Rješavanje upitnika odvijalo se na kraju predavanja uz prethodno dobivenu suglasnost nastavnika, a trajalo je oko 25 minuta.

Za obradu podataka korišten je Statistički program IBM SPSS 25.0. Mjerene varijable analizirane su deskriptivnom statistikom te su navedene frekvencije, postoci, aritmetička sredina, standardna devijacija, minimum i maksimum. Razina pouzdanosti skala provjerena je koeficijentom unutarnje pouzdanosti (Cronbachov alpha). Provjeren je preduvjet normalnosti distribucije korištenih varijabli Kolmogorov-Smirnovljevim (KS) testom te vizualnom inspekcijom histograma i Q-Q dijagrama što se preporučuje koristiti kao dobre pokazatelje normalnosti distribucije (Petz i sur., 2012). Rezultati KS testa pokazali su da su distribucije rezultata svih varijabli, osim strategije aktivnog učenja, statistički različite od normalne ($p < 0,05$). Naknadno se provjerom normalnosti distribucije histogramima i Q-Q dijagramima pokazalo da su jedine distribucije koje su pokazale odstupanja od normalne distribucije predanost dovršavanju studija i navršene godine života (dob). Međutim, ta odstupanja nisu velika te se očekivalo da u uporabi statističkih postupaka ova asimetrija neće značajno utjecati na rezultate. U svrhu testiranja hipoteza korišteni su sljedeći statistički postupci. Za testiranje značajnosti razlika između uzoraka korišteni su t-test i analiza varijance (ANOVA). Nadalje, za utvrđivanje povezanosti između zavisnih i nezavisnih varijabli korištene su korelacijska i regresijska analiza.

3.7. Ispitanici

Populaciju ovoga empirijskog istraživanja čine studenti prve godine preddiplomskih studija na visokim učilištima u Republici Hrvatskoj u akademskoj godini 2018./2019. Za uzorak su izbrani isključivo studenti prve godine preddiplomskih studija zato što je prva godina studija identificirana kao kritičan period za prilagodbu studenata na studij (Krause, 2005; Kuh i sur., 2006; Thomas, 2012; Tinto, 1975, 1993, 2009; Webb i sur., 2017). Također, polazni teorijski model namijenjen je upravo utvrđivanju čimbenika koji utječu na uspješnost prilagodbe studenata na prvu godinu preddiplomskih studija. Pri odabiru ispitanika namjera je bila obuhvatiti studente različitih područja znanosti te su u skladu s time odabrani studenti studija sljedećih područja znanosti: društvenih, humanističkih, prirodnih, tehničkih i biotehničkih znanosti. U daljnjoj obradi podataka razlike će se promatrati prema sljedećim grupama s obzirom na područje znanosti: (1) društveno-humanističko područje, (2) prirodno područje i (3) tehničko (i biotehničko područje). Nadalje, drugi razlog zbog kojega su odabrani studiji iz navedenih područja znanosti dobivanje je uzorka koji obuhvaća žensku i mušku populaciju studenata.

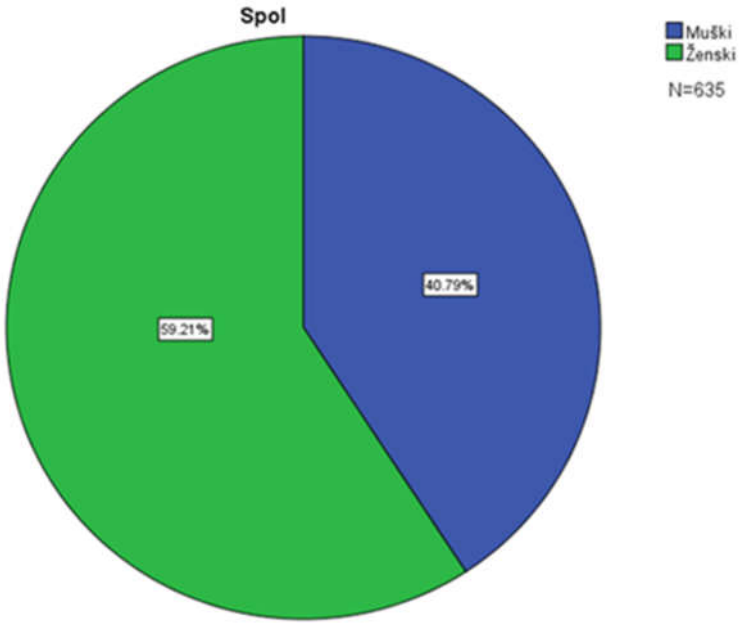
U istraživanje je uključeno 637 ispitanika, studenata prve godine preddiplomskih studija na šest visokih učilišta: Sveučilištu u Zadru (društveni i humanistički studiji), Ekonomskom fakultetu u Zagrebu, Fakultetu strojarstva i brodogradnje u Zagrebu, Prirodoslovno-matematičkom fakultetu u Zagrebu, Agronomskom fakultetu u Zagrebu i Tehničkom fakultetu u Rijeci.

3.7.1. Struktura ispitanika prema spolu

Od ukupnog broja ispitanika (N = 637) uključenih u istraživanje ispitano je 376 studentica i 259 studenata, a dva se ispitanika nisu izjasnila za ovu kategoriju (Tablica 5). Budući da su velik broj ispitanika (oko 66 %) čine studenti tehničkih, biotehničkih i prirodnih znanosti, očekivan je bio podjednak broj studenata i studentica, međutim nešto je zastupljeniji ženski spol u ukupnom broju ispitanika (Slika 10).

Tablica 5. Struktura ispitanika prema spolu

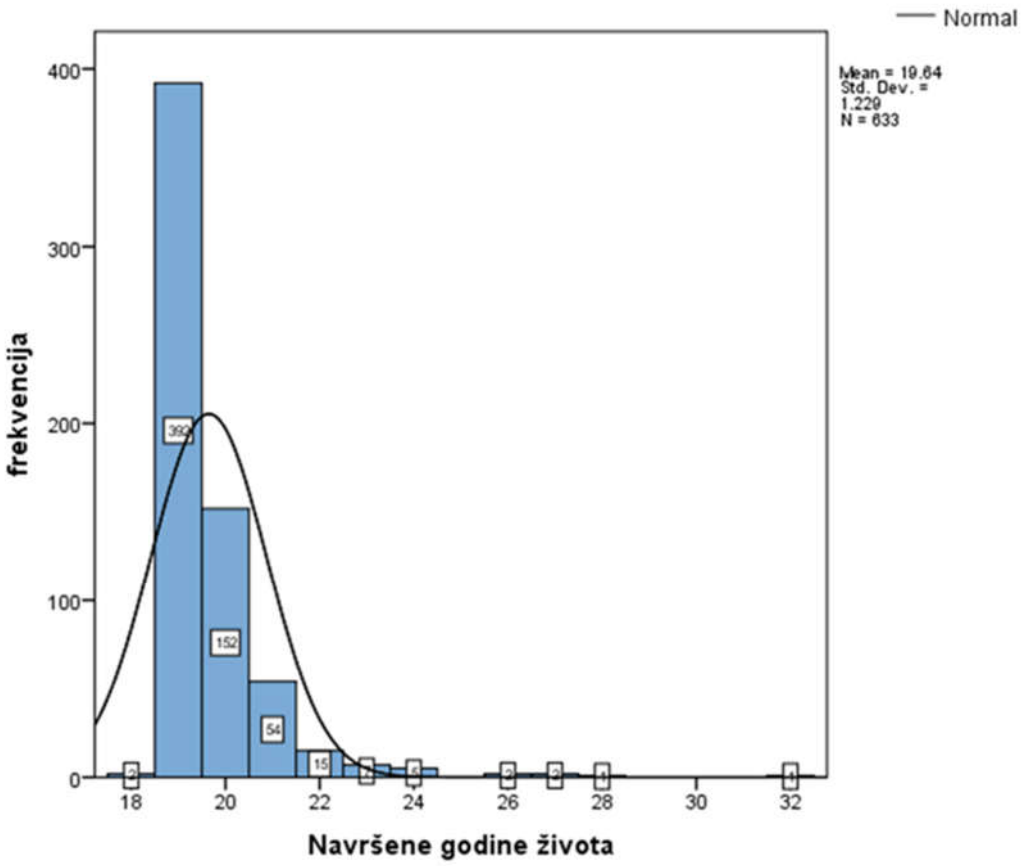
Spol		Frekvencija	Postotak	Važeći postotak	Kumulativni postotak
Važeći	Muški	259	40,7	40,8	40,8
	Ženski	376	59,0	59,2	100,0
	Total	635	99,7	100,0	
Neodgovoreno		2	0,3		
Total		637	100,0		



Slika 10. Grafički prikaz ispitanika prema spolu studenata

3.7.2. Struktura ispitanika prema dobi

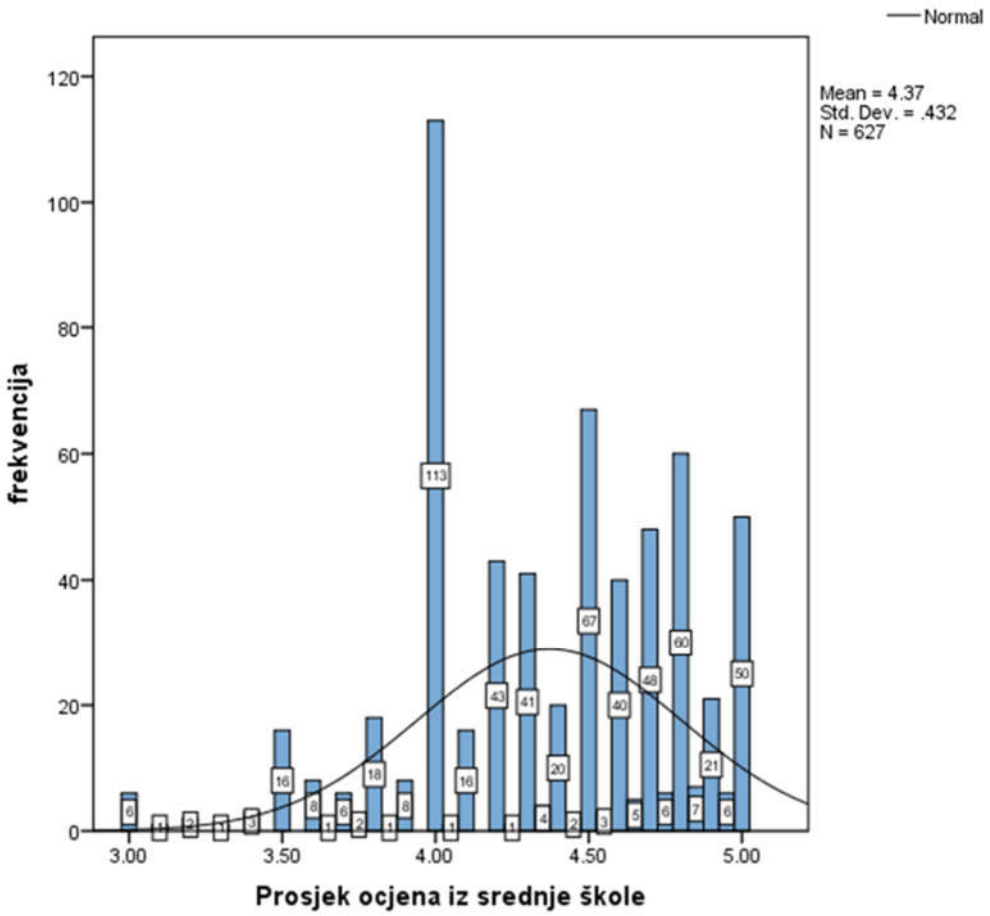
Dob ispitanih studenata kretala se u rasponu od 18 do 32 (Slika 11), a utvrđeno je da su dva studenta (0,316 %) u dobi od 18 godina, većina ispitanika, njih 392 (61,92 %) u dobi je od 19 godina, 306 (48,34 %) studenata u dobi je od 20 do 21 godine, 27 (4,26 %) studenata u dobi je od 22 do 24 godine, a starijih od te dobi je 6 (0,94 %) studenata.



Slika 11. Struktura ispitanika prema dobi

3.7.3. Struktura ispitanika prema općem uspjehu u srednjoj školi

Od ispitanika je zatraženo da upišu svoj prosjek ocjena iz srednje škole. Od 627 studenata koji su odgovorili na ovo pitanje najveći udio ispitanika, njih 49,92 % (N = 313) ima prosjek ocjena između 4,5 i 5,0. Prosjek ocjena između 4,0 i 4,4 ima 38,43 % (N = 241) studenata, prosjek ocjena između 3,5 i 3,9 ima njih 9,59 % (N = 60), dok prosjek ocjena između 3,0 i 3,4 ima najmanji broj ispitanika, njih 2,07 % (N = 13) (Slika 12). Srednja vrijednost općeg uspjeha iz srednje škole svih ispitanika je M = 4,37 (Tablica 6).



Slika 12. Struktura ispitanika prema općem uspjehu u srednjoj školi

Tablica 6. Prikaz uspjeha iz srednje škole

Srednja vrijednost općeg uspjeha studenata iz srednje škole		
N	Važeći	627
	Neodgovoreno	10
M		4,371
SD		0,432
Min		3,00
Max		5,00

3.7.4. Sociodemografska i druga opća obilježja ispitanika

U ovome su poglavlju deskriptivnom statistikom prikazana sociodemografska i druga opća obilježja ispitanika. U narednim su tablicama u tu svrhu navedene frekvencije i postoci.

Tablica 7. Struktura ispitanika prema mjestu stalnog boravka

Mjesto stalnog boravka		Frekvencija	Postotak	Važeći postotak	Kumulativni postotak
Važeći	veliki grad (ZG, ST, ZD, RI, OS, VG, SB)	258	40,5	40,7	40,7
	ostalim gradovi – manji i srednji	216	33,9	34,1	74,8
	selo	160	25,1	25,2	100,0
	Total	634	99,5	100,0	
Neodgovoreno		3	0,5		
Total		637	100,0		

Ustanovljeno je da od ukupnoga broja ispitanika najviše studenata, njih 258 (40,5 %) dolazi iz velikih gradova, 216 (33,9 %) ispitanih studenata dolazi iz manjih gradova, dok 160 (25,1 %) studenata dolazi iz sela (Tablica 7) .

Tablica 8. Struktura ispitanika prema završenoj srednjoj školi

Završena srednja škola		Frekvencija	Postotak	Važeći postotak	Kumulativni postotak
Važeći	Gimnazija	468	73,5	74,3	74,3
	Četverogodišnja strukovna škola	157	24,6	24,9	99,2
	Trogodišnja strukovna škola	1	0,2	0,2	99,4
	Umjetnička škola	4	0,6	0,6	100,0
	Total	630	98,9	100,0	
Neodgovoreno		7	1,1		
Total		637	100,0		

Od ispitanika je prikupljen podatak o vrsti srednje škole koju su završili te je utvrđeno da većina studenata ima završenu gimnaziju, i to njih 468 (73,5 %), četverogodišnju strukovnu školu završilo je 157 (24,6 %) studenata, umjetničku srednju školu njih četvero (0,6 %), dok završenu trogodišnju strukovnu školu ima jedan student (0,2 %) (Tablica 8).

Tablica 9. Struktura ispitanika prema području znanosti

Područje znanosti		Frekvencija	Postotak	Važeći postotak	Kumulativni postotak
Važeći	Društveno-hum. područje	216	33,9	34,0	34,0
	Tehničko područje	279	43,8	43,9	77,8
	Prirodno područje	141	22,1	22,2	100,0
	Total	636	99,8	100,0	
Neodgovoreno		1	0,2		
Total		637	100,0		

Struktura obuhvaćenih područja znanosti je slijedeća: 279 (43,8 %) studenata pripada tehničkom i biotehničkom području 216 (33,9 %) studenata pripada društveno-humanističkom području, a 141 (22,1 %) student pripada prirodnom području znanosti (Tablica 9).

Tablica 10. Struktura ispitanika prema statusu prve generacije

Status prve generacije		Frekvencija	Postotak	Važeći %	Kum. %
Važeći	prva generacija	313	49,1	49,4	49,4
	otac ili majka s visokim obrazovanjem	321	50,4	50,6	100,0
	Total	634	99,5	100,0	
Neodgovoreno		3	0,5		
Total		637	100,0		

Kad je riječ o statusu prve generacije, 313 (49,1 %) studenata pripada toj skupini odnosno nema nijednog roditelja sa završenim visokim obrazovanjem, dok 321 (50,4 %) student ima barem jednog roditelja sa završenim fakultetom (Tablica 10). Tablica 11 prikazuje detaljniju analizu podataka o obrazovanju roditelja studenata.

Tablica 11. Unakrsni tablični prikaz obrazovanja roditelja ispitanih studenata

Obrazovanje roditelja			Obrazovanje oca			Total – majke
			Osnovna škola	Srednja škola	Fakultet	
Obrazovanje majke	Osnovna škola	broj studenata	**5**	**18**	0	23
		% Totala	**,8 %**	**2,8 %**	0,0 %	3,6 %
	Srednja škola	broj studenata	**9**	**281**	58	348
		% Totala	**1,4 %**	**44,4 %**	9,2 %	55,0 %
	Fakultet	broj studenata	1	95	166	262
		% Totala	0,2 %	15,0 %	26,2 %	41,4 %
Total – očevi		broj studenata	15	394	224	633
		% Totala	2,4 %	62,2 %	35,4 %	100,0 %

Tablica 11 pokazuje koliko je majki s određenim stupnjem obrazovanja udano za muževe s određenim stupnjem obrazovanja. Tako vidimo da od 23 studenta s majkama koje imaju osnovnu školu, 5 studenata ima i očeve s osnovnom, a 18 ima očeve sa srednjom školom. Nijedna majka s osnovnom školom nema supruga s fakultetom. Od 348 studenata s majkama koje imaju srednju školu, 9 ima očeve s osnovnom školom, 281 ima očeve sa srednjom školom, a 58 s fakultetom. Konačno, od 262 studenta koji imaju majke s fakultetom, jedan student ima oca s osnovnom školom, 95 ih ima oca sa srednjom školom, a 166 ima i oca s fakultetom.

Ako gledamo za očeve, vidimo da od 15 očeva s osnovnom školom, njih 5 ima supruge s osnovnom školom, 9 sa srednjom i jedan s fakultetom. Isto tako, od 394 očeva sa srednjom školom, njih 18 ima supruge s osnovnom školom, 281 ih ima supruge sa srednjom školom i 95 sa fakultetom. Na kraju, od 224 oca s fakultetom, nijedan nema suprugu s osnovnom školom, njih 58 ima suprugu sa srednjom školom, a 166 ih ima supruge s fakultetom.

U narednom će poglavlju rada biti detaljnije prikazani dobiveni deskriptivni pokazatelji svih ostalih varijabli polaznoga modela. Podaci o obilježjima studenata i mjerenim varijablama daju važne i detaljne informacije koje pridonose jasnoći podataka i pružaju kontekst za inferencijalne statističke analize.

4. PRIKAZ REZULTATA I RASPRAVA

4.1. Rezultati deskriptivne statistike

U prvome su dijelu prikaza rezultata prikazani deskriptivni podatci svih mjerenih varijabli. U kasnijem će dijelu analize podataka ovdje opisane zavisne i nezavisne varijable biti uključene u korelacijsku i regresijsku analizu kao prediktorske i kriterijske varijable kako bi bila utvrđena njihova povezanost.

4.1.1. Prikaz varijabli primijenjenog modela

U ovom poglavlju daje se pregled i interpretacija deskriptivnih pokazatelja procjena studenata na skalama i vrijednosti pokazatelja pouzdanosti mjerenih varijabli. Polazni model prilagodbe studenata sastoji se od šest konstrukata odnosno latentnih varijabli: ulazne karakteristike, uključenost, akademska samoučinkovitost, prilagodba (akademska i socijalna), predanost dovršavanju studija i akademski uspjeh. Za mjerenje konstrukta ulazne karakteristike korišten je upitnik sociodemografskih i drugih općih obilježja koja su opisana u prethodnom poglavlju. Razina prilagodbe mjerena je pomoću dva pokazatelja, *akademska prilagodba* i *socijalna prilagodba* i to česticama pripadajućih skala upitnika *Institutional Integration Scale* (Pascarella i Terenzini, 1980*)*. Varijabla *predanost dovršavanju studija* mjerena je pripadajućom skalom istog upitnika. Kao pokazatelji akademskog uspjeha studenata korištene su ocjene dobivene iz položenih ispita, broj položenih ispita i ECTS bodovi. Nezavisna varijabla uključenost studenata mjerena je pomoću četiri odrednice odnosno pokazatelja: (1) kognitivne strategije učenja, (2) strategije organizacije učenja, (3) studentsko-nastavničke interakcije i (4) interakcije s drugim studentima koje su mjerene podskalama upitnika MSLQ i skalom Agentic Engagement Scale (AES). Akademska samoučinkovitost mjerena je pripadajućom podskalom upitnika MSLQ.

U skladu s navedenom operacionalizacijom varijabli provedena je obrada i analiza podataka. Svakoj od skala izmjerena je pouzdanost provedbom Cronbach Alpha testa na podatcima. Analiza pouzdanosti pokazala je visoke vrijednosti Cronbach Alpha koeficijenta u rasponu od 0,72 do 0,86 te potvrdila konzistentnost i stabilnost mjernog instrumenta.

Tablica 12. Deskriptivni pokazatelji po skalama

Mjerena varijabla	**N**	**Min**	**Max**	**M**	**SD**	**Cronbachov α**	**Broj tvrdnji po skalama**
Ukupna prilagodba studenta	631	1,92	4,83	3,39	0,48	0,85	24
Akademska prilagodba studenta	634	1,50	5,00	3,36	0,54	0,76	12
Socijalna prilagodba studenta	633	1,50	5,00	3,42	0,59	0,81	12
Predanost dovršavanju studija	626	2,17	5,00	4,20	0,64	0,75	6
Ukupna uključenost	632	2,05	4,60	3,37	0,42	0,91	56
Kognitivne strategije	631	2,07	4,81	3,54	0,48	0,86	29
Strategije organizacije učenja	632	1,68	5,00	3,40	0,60	0,79	13
Studentsko-nastavničke interakcije	634	1,00	5,00	2,81	0,83	0,86	7
Interakcije s drugim studentima	632	1,50	5,00	3,44	0,64	0,72	6
Akademska samoučinkovitost	632	2,38	5,00	4,13	0,58	0,86	8

U tablici 12 prikazani su deskriptivna statistika i koeficijenti interne konzistencije glavnih mjerenih varijabli. S obzirom na pokazatelje, studenti su generalno pokazuju srednje visoku razinu prilagodbe (M = 3,39, SD = 0,48). Rezultati pokazuju nešto malo višu socijalnu prilagodbu (M = 3,42, SD = 0,59) od akademske prilagodbe (M = 3,36, SD = 0,54) u studenata te pokazuju visoku predanost dovršavanju studija (M = 4,20, SD = 0,64) što govori da im je važno ustrajati u studiranju. Također, promatrajući aritmetičke sredine sumarnih rezultata svake od četiriju skala za procjenu različitih odrednica uključenosti vidljivo je da procjene na odrednicama korištenje kognitivnih strategija (M = 3,54, SD = 0,48), strategija organizacije učenja (M = 3,40, SD = 0,60) i interakcije s drugim studentima (M = 3,44, SD = 0,64) imaju slične i više vrijednosti, dok procjene studenata na odrednici studentsko-nastavničke interakcije pokazuju nižu vrijednost (M = 2,81, SD = 0,83).

Rezultati upućuju da su prema vlastitim procjenama studenti manje skloni strategijama učenja koje uključuju studentsko-nastavničke interakcije, a više skloni ostalim oblicima uključenosti koji uključuju samostalno korištenje strategija učenja i interakcije s kolegama. Rezultat na skali akademska samoučinkovitost (M = 4,13, SD = 0,58) pokazuje da većina ispitanih studenata visoko procjenjuje vlastitu sposobnost za zadovoljavanje akademskih

obveza te da vjeruju kako imaju kompetencije potrebne za ostvarivanje svojih obrazovnih ciljeva.

Iz ovih podataka može se zaključiti da su rezultati ohrabrujući jer procjene studenata pokazuju generalno pozitivnu sliku prilagodbe većine studenata na prvu godinu fakulteta.

Za varijablu *akademski uspjeh* korišteni su podaci o trenutačnom prosjeku ocjena na fakultetu, broju stečenih ECTS bodova i broju položenih predmeta (Tablica 13). Od te tri mjere faktorskom analizom dobivena je jedna latentna varijabla koja predstavlja zavisnu varijablu „akademski uspjeh".

Tablica 13. Deskriptivni pokazatelji za akademski uspjeh

Pokazatelj	**N**	**Min**	**Max**	**M**	**SD**
1. Trenutačni prosjek ocjena na fakultetu:	581	2,00	5,00	3,43	0,69
2. Broj stečenih ECTS bodova: (dosad)	562	0,0	55,0	23,92	8,73
3. Broj položenih predmeta:	607	0	13	5,48	2,59
Akademski uspjeh (faktorski bodovi na DQI skali)	533	56,48	132,92	100,00	15,00

Faktorskom analizom dobiven je jedan faktor, a sve tri mjere imaju visoka zasićenja na tom faktoru (0,72 – 0,87). Na taj način kreirana je nova varijabla „faktorski bodovi" koja predstavlja linearnu kombinaciju ponderiranih z-vrijednosti i izražena je u z-vrijednostima. Ponderi su određeni prema visini zasićenja/korelacije s latentnim faktorom, a redoslijed doprinosa je: ECTS bodovi, broj položenih predmeta i na kraju prosjek ocjena. Međutim, s obzirom na to da su faktorski bodovi z-vrijednosti i idu u negativne vrijednosti, što je teže tumačiti, prebačeni su linearnom transformacijom na često korištenu skalu devijacijskoga kvocijenta sposobnosti koji ima prosjek na 100 bodova i standardnu devijaciju od 15 bodova. Linearna transformacija rađena je prema formuli DQI = (15*faktorski bodovi) + 100. Tako smo dobili rezultate koji se lakše tumače i razaznaju te su poprimili raspon od 56,48 do 132,92 pri čemu su svi rezultati iznad 100 bodova iznadprosječni, a ispod 100 ispodprosječni. U nastavku rada dan je pregled deskriptivnih pokazatelja varijabli po česticama.

4.1.2. Procjene studenata na skali prilagodba

Skala korištena za mjerenje razine *ukupne prilagodbe* sadrži 24 čestice koje mjere dvije komponente na kojima se temelji konstrukt prilagodba studenata, a to su *akademska prilagodba* i *socijalna prilagodba*. Razina *akademske prilagodbe* mjerena je studentskom procjenom kvalitete vlastitog akademskog napretkom postignutim tijekom studiranja te procjenom ulaganja fakulteta u kvalitetu nastave i razvoj studenata, a razina *socijalne prilagodbe* mjerena je studentskom procjenom kvalitete interakcija s drugim studentima i neformalnim interakcijama s nastavnicima. Rezultati varijabli izračunati su jednostavnim zbrajanjem procjena na skali Likertova tipa od 5 stupnjeva (od 1 = „uopće se ne slažem" do 5 = „u potpunosti se slažem"). Prije izračunavanja procjena neke je od tvrdnji bilo potrebno obrnuto bodovati. Rezultati su opisani sljedećim parametrima: aritmetičkom sredinom, standardnom devijacijom, minimumom i maksimumom.

Tablica 14. Deskriptivna statistika za procjene studenata na skali prilagodba

Tvrdnja	**N**	**Min**	**Max**	**M**	**SD**
Akademska prilagodba					
19. Malo nastavnika s kojima sam bio u kontaktu zainteresirano je za studente.*	631	1	5	3,05	1,012
21. Zadovoljan sam svojim intelektualnim razvojem otkako sam upisao studij.	633	1	5	3,85	0,913
27. Malo nastavnika s kojima bio u kontaktu odlični su nastavnici.*	629	1	5	2,93	1,100
28. Moje iskustvo na fakultetu pozitivno utječe na moj intelektualni rast i interes za ideje.	629	1	5	3,83	0,942
32. Malo nastavnika s kojima sam bio u kontaktu spremno je i izvan nastave sa studentima razgovarati o pitanjima koja su zanimljiva i važna.*	629	1	5	3,06	1,039
33. Zadovoljan sam svojim akademskim iskustvom na fakultetu.	631	1	5	3,79	0,880
37. Većina nastavnika s kojima sam se susreo rado pomaže studentima da se razvijaju i izvan akademskog područja.	628	1	5	3,18	1,005

38. Malo mojih predmeta bilo je intelektualno stimulativno.*	629	1	5	3,23	0,964
42. Većina nastavnika uistinu je zainteresirana za nastavu.	634	1	5	3,64	0,905
43. Moj interes prema idejama i intelektualnim pitanjima povećao se od dolaska na ovaj fakultet.	632	1	5	3,64	1,030
46. Vjerojatnije je da ću prisustvovati kulturnom događaju sada (primjerice koncert, predavanje ili umjetnički prikaz) nego prije dolaska na fakultet.	630	1	5	2,79	1,314
49. Uspješan sam u studiranju onoliko koliko sam i očekivao da ću biti.	631	1	5	3,29	1,099
Socijalna prilagodba					
16 .Od dolaska na ovaj fakultet izgradio sam bliske odnose s drugim studentima.	633	1	5	4,06	0,962
18. Moja komunikacija s nastavnicima izvan nastave pozitivno je utjecala na moj osobni rast, vrijednosti i stavove.	632	1	5	2,93	1,054
24. Zadovoljan sam studentskim prijateljstvima koja sam izgradio na ovom fakultetu.	631	1	5	4,29	0,891
25. Moja komunikacija s nastavnicima izvan nastave pozitivno je utjecala na moj intelektualni rast i interes za ideje.	629	1	5	2,98	1,029
35. Moji odnosi s drugim studentima imaju pozitivan utjecaj na moj osobni rast, stavove i vrijednosti.	631	1	5	3,94	0,928
31. Komunikacija s nastavnicima izvan nastave pozitivno utječe na moje profesionalne ciljeve i želje.	630	1	5	3,10	1,001
35. Moji odnosi s drugim studentima imaju pozitivan utjecaj na moj intelektualni rast i interes za ideje.	631	1	5	3,88	0,951
36. Otkad sam došao na ovaj fakultet izgradio sam bliski odnos s najmanje jednim nastavnikom fakulteta.	631	1	5	2,18	1,246
40. Bilo mi je teško upoznavati se i družiti s drugim studentima.*	632	1	5	3,80	1,229
41. Zadovoljan sam mogućnostima koje se pružaju za upoznavanje i neformalnu komunikaciju s nastavnicima fakulteta.	632	1	5	3,07	1,005
45. Malo je studenata koje znam da su me voljni saslušati i pomoći mi ako imam osobni problem.*	632	1	5	3,68	1,166

48. Većina studenata na fakultetu ima drugačije vrijednosti i stavove od mojih.*	634	1	5	3,02	1,013

* Varijable koje su obrnuto bodovane

Rezultati na skali prilagodbe nam govore o studentskom viđenju i doživljaju raznih iskustava koja čine važne odrednice uspješnosti prilagodbe te je iz tablice vidljivo da su procjene studenata na većini tvrdnji većinom pozitivne (Tablica 14). Tako su za dimenziju akademske prilagodbe studenti najvišim vrijednostima procijenili tvrdnju vezanu uz *zadovoljstvo intelektualnim razvojem* na fakultetu (M = 3,85, SD = 0,913) te tvrdnju vezanu uz *zadovoljstvo općim akademskim iskustvom na fakultetu* (M = 3,79, SD = 0,880) što pokazuje da imaju prilično pozitivan doživljaj vlastita akademskog razvoja i iskustva što je iznimno važno u kontekstu studentske prilagodbe.

Međutim, vidljivo je da su u manjoj mjeri studenti procijenili pozitivnima one tvrdnje koje su vezane uz kvalitetu odnosa i komunikacije s nastavnicima. Tako najnižu vrijednost na skali akademske prilagodbe ima čestica *Otkad sam došao na ovaj fakultet izgradio sam blizak odnos s najmanje jednim nastavnikom fakulteta* (M = 2,18, SD = 1,246). Nižim skalnim vrijednostima studenti su procijenili tvrdnje vezane uz *pozitivan utjecaj komunikacije s nastavnicima izvan nastave na njihov osobni rast, vrijednosti i stavove* (M = 2,93, SD = 1,054) i *intelektualni rast i interes za ideje* (M = 2,98, SD = 1,029). Ovaj rezultat ukazuje na to da ima prostora i potrebe za unaprjeđenje kvalitete interakcije između studenata i nastavnika gledajući iz akademske i pedagoške perspektive.

Nadalje, iz tablice se može vidjeti da su unutar socijalne dimenzije prilagodbe najvišim vrijednostima procijenjene čestice koje se odnose na razvoj bliskih odnosa s drugim studentima i studentskih prijateljstava izgrađenih na fakultetu i to *Od dolaska na ovaj fakultet izgradio sam bliske odnose s drugim studentima* (M = 4,06, SD = 0,962) i *Zadovoljan sam sa studentskim prijateljstvima koja sam izgradio na ovom fakultetu*. Iz navedenih rezultata može se uočiti da su studeni većinom zadovoljni socijalnim odnosima s kolegama na fakultetu što je vrlo važno jer dobra socijalna prilagodba pridonosi razvoju osjećaja pripadnosti i povezanosti s akademskim okruženjem, ali i nošenju s poteškoćama tijekom studiranja.

4.1.3. Procjene studenata na skali predanost dovršavanju studija

Predanost dovršavanju studija studenata mjerena je skalom od šest čestica koja procjenjuje namjeru studenta da ustraje u završavanju studija. Rezultat varijable izračunat je jednostavnim zbrajanjem svih procjena na skali Likertova tipa od 5 stupnjeva (od 1 = „uopće se ne slažem" do 5 = „u potpunosti se slažem"). Prije izračunavanja procjena neke je od tvrdnji bilo potrebno obrnuto bodovati. Rezultati su opisani sljedećim parametrima: aritmetičkom sredinom, standardnom devijacijom, minimumom i maksimumom

Tablica 15. Deskriptivna statistika za procjene studenata na skali predanost dovršavanju studija

Tvrdnja	N	Min	Max	M	SD
22. Važno mi je diplomirati na ovom fakultetu.	634	1	5	4,31	0,973
29. Uvjeren sam da sam dobro odabrao baš ovaj studij.	632	1	5	4,07	0,980
34. Vjerojatno ću upisati sljedeći semestar/godinu na ovom studiju.	632	1	5	4,52	0,848
39. Nije mi važno diplomirati na ovom studiju.*	625	1	5	4,31	1,034
44. Uopće ne znam koji studij želim završiti.*	632	1	5	4,30	1,111
47. Nije mi važno dobivati dobre ocjene.*	633	1	5	3,52	1,210

* Varijable koje su obrnuto bodovane

Na skali predanost dovršavanju studija studenti su procjenjivali koliko im je važno nastaviti studiranje i koju razinu pripadanja osjećaju prema fakultetu na kojem studiraju. Prema podacima iz Tablice 15 vidljivo je da je većina čestica procijenjena višim skalnim vrijednostima što ukazuje na visoku razinu predanosti cilju završavanja studija. Najvišim vrijednostima procijenjena je čestica *Vjerojatno ću upisati sljedeći semestar/godinu na ovom studiju* (M = 4,52, SD = 0,848) što govori o snažno izraženoj namjeri nastavka studiranja u trenutku provedbe istraživanja. Najniži rezultat dobiven je na čestici koja govori o procjeni *važnosti dobivanja dobrih ocjena* (M = 3,52, SD = 1,210) te je vidljivo da su većini studenata ocjene manje važne od napredovanja kroz studij te u konačnici njegova završavanja. Iz navedenih rezultata može se uočiti pozitivna slika studentske predanosti dovršavanju studija koju možemo objasniti visokom motivacijom za studij, ali može biti i posljedica nerealno visokih očekivanja koja studenti često imaju na prvoj godini studija.

4.1.4. Procjene studenata na skali uključenost

Uključenost studenata mjerena je skalom Likertova tipa od 5 stupnjeva (od 1 = „uopće se ne slažem" do 5 = „u potpunosti se slažem") koja mjeri uključenost u različite oblike obrazovno svrsishodnih aktivnosti. Skala procjenjuje četiri aspekta uključenosti, a to su korištenje *kognitivnih strategija učenja*, korištenje *strategija organizacije učenja,* uključenost u *studentsko-nastavničke interakcije* i uključenost u *interakcije s drugim studentima*. Zbrajanjem rezultata ovih četiriju komponenti uključenosti konstruirana je i ljestvica ukupne uključenosti. Ovakav pristup definiranju varijable uključenost studenata temelji se na preporuci relevantnih autora prema kojima uključenost treba definirati kao višedimenzionalnu varijablu kako bi se što bolje obuhvatili različiti aspekti studentskog djelovanja usmjereni na izgradnju vlastita znanja.

U narednoj tablici prikazani su deskriptivni pokazatelji po česticama za svaku komponentu. Prije izračunavanja procjena neke je od tvrdnji bilo potrebno obrnuto bodovati. Rezultati su opisani sljedećim parametrima: aritmetičkom sredinom, standardnom devijacijom, minimumom i maksimumom.

Tablica 16. Deskriptivna statistika za procjene studenata pojedinih čestica na skali uključenost studenata – odrednica kognitivne strategije

Kognitivne strategije	**N**	**Min**	**Max**	**M**	**SD**
Ponavljanje i uvježbavanje					
65. Kada nešto želim naučiti, gradivo najčešće ponavljam više puta.	633	1	5	4,27	0,825
73. Kada učim, pročitam bilješke i materijale više puta.	634	1	5	4,26	0,790
86. Kada učim, trudim se zapamtiti ključne riječi kako bi me podsjetile na važne pojmove.	631	1	5	4,00	0,842
97. Radim popise važnih pojmova i trudim se zapamtiti ih.	628	1	5	3,47	1,149
Organizacija					
58. Kada učim, pokušavam sažeti pisane materijale i napraviti kratak pregled kako bih lakše organizirao misli.	633	1	5	3,90	1,080

68. Kada učim, tražim glavne ideje u pisanim materijalima i bilješkama.	633	1	5	4,10	0,859
76. Izrađujem jednostavne grafikone, dijagrame ili tablice kako bih lakše organizirao materijale.	633	1	5	2,28	1,227
89. Kada učim, pregledavam svoje bilješke i napišem pregled važnih pojmova i ideja.	631	1	5	3,73	1,083
Elaboracija					
80. Kada učim za studij, prikupljam informacije iz različitih izvora (predavanja, literatura, rasprave).	634	1	5	3,55	1,063
92. Kada učim, napišem sažetke glavnih ideja iz literature i bilješki.	630	1	5	3,54	1,183
94. Pokušavam razumjeti nastavne materijale tako da povezujem pisane materijale s glavnim pojmovima i idejama s predavanja.	630	1	5	3,83	0,879
106. Pokušavam primijeniti ideje iz literature na predavanjima i u diskusijama.	630	1	5	2,95	1,089
Metakognitivna samoregulacija					
59. Tijekom nastave često propustim važne dijelove jer razmišljam o drugim stvarima.	633	1	5	3,13	1,106
62. Kada čitam za studij, postavljam si pitanja koja mi pomažu da se bolje usredotočim.	632	1	5	3,50	1,147
67. Kada mi nije jasno ono što čitam, vraćam se tom dijelu i pokušavam ga shvatiti.	633	1	5	4,32	0,747
70. Ako je nastavni materijal teško razumljiv, promijenit ću način na koji ga čitam.	632	1	5	3,50	0,999
81. Prije nego što temeljito učim novi nastavni materijal, često ga brzo cijeloga pregledam da vidim kako je organiziran.	632	1	5	3,75	1,125
82. Postavljam si pitanja kako bih bio siguran da razumijem nastavni materijal.	632	1	5	3,54	1,095
83. Pokušavam promijeniti način na koji učim kako bih se prilagodio zahtjevima studija i poučavanju nastavnika.	632	1	5	3,36	1,029
84. Često mi se događalo da ne znam o čemu se radi kad čitam za studij. *	634	1	5	2,85	1,131
88. Kada učim, pokušavam razmišljati o temi i zaključiti što trebam naučiti iz materijala, a ne da samo iščitavam.	630	1	5	3,88	0,842

101. Kada učim, pokušavam utvrditi koje pojmove ili ideje ne razumijem dovoljno dobro.	628	1	5	3,91	0,826
103. Kada učim, postavljam si ciljeve kako bih bolje organizirao vlastite aktivnosti u svakom razdoblju učenja.	629	1	5	3,60	0,991
104. Ako ne uspijem urediti bilješke na nastavi, potrudim se bilješke urediti poslije.	628	1	5	3,27	1,274
Kritičko mišljenje					
64. Često propitujem ono što čujem na nastavi ili pročitam kako bih ustvrdio da je to baš tako kako nastavnik kaže.	632	1	5	3,01	1,112
74. Kada je na nastavi ili u pisanim materijalima prikazana neka teorija, tumačenje ili zaključak, pokušavam shvatiti postoje li dokazi koji to potvrđuju.	632	1	5	3,11	1,172
78. Nastavne materijale doživljavam kao polazište te pokušavam razvijati vlastite ideje o tome što pročitam.	632	1	5	3,20	1,064
91. Pokušavam smišljati vlastite ideje povezane s onim što učimo na studiju.	630	1	5	3,28	1,092
96. Kada čujem objašnjenje ili zaključak na nastavi, razmišljam o mogućim alternativama.	628	1	5	3,17	1,053

* Varijable koje su obrnuto bodovane

Studenti su procjenjivali odabir i način korištenja raznih kognitivnih i metakognitivnih strategija učenja. Iz prikazanih rezultata procjena (Tablica 16) vidljivo je da su najvišim skalnim vrijednostima procijenjene tvrdnje *Kada nešto želim naučiti, gradivo najčešće ponavljam više puta* (M = 4,27, SD = 0,825) i *Kada učim, pročitam bilješke i materijale više puta* (M = 4,26, SD = 0,790). Tako se može primijetiti je da su unutar odrednice kognitivne strategije višim vrijednostima procijenjene tvrdnje koje se odnose na korištenje strategija ponavljanja i uvježbavanja. Ove strategije odnose se na površinsko procesiranje informacija jer se radi o mehaničkom ponavljanju informacija radi boljeg pamćenja. Niže vrijednosti dobivene su na česticama unutar komponente *kritičko mišljenje* koje se odnose na primjenu znanja u svrhu donošenja kritičkih procjena i razvoj vlastitih ideja. Najniže su procjene zabilježene na česticama *Često propitujem ono što čujem na nastavi ili pročitam kako bih ustvrdio da je to baš tako kako nastavnik kaže* (M = 3,01, SD = 1,112) i *Kada je na nastavi ili u pisanim materijalima prikazana neka teorija, tumačenje ili zaključak, pokušavam shvatiti postoje li dokazi koji to potvrđuju* (M = 3,11, SD = 1,172). Studentske procjene korištenja strategija kritičkog mišljenja

uglavnom se kreću oko prosječnih vrijednosti, što znači da se studenti uglavnom niti slažu niti izražavaju neslaganje da ih koriste u praksi.

Tablica 17. Deskriptivna statistika za procjene studenata pojedinih čestica na skali uključenost studenata – odrednica strategije organizacije učenja

Strategije organizacije učenja	**N**	**Min**	**Max**	**M**	**SD**
Organizacija vremena i okoline učenja					
61. Obično učim gdje se god mogu usredotočiti na učenje.	633	1	5	4,22	0,854
69. Dobro koristim vrijeme koje imam za učenje.	634	1	5	2,95	1,100
79. Teško mi je držati se svog rasporeda za učenje.	634	1	5	2,79	1,180
90. Imam određeno stalno mjesto za učenje.	627	1	5	3,56	1,279
95. Trudim se redovito pratiti pisane materijale i izvršavati zadatke.	628	1	5	3,75	0,982
98. Redovito pohađam nastavu.	630	1	5	4,25	0,943
102. Često mi se čini da ne trošim puno vremena na studij zbog drugih aktivnosti. *	627	1	5	2,89	1,215
105. Rijetko nađem vremena za pregled bilježaka ili pisanih materijala prije ispita. *	630	1	5	3,53	1,108
107. Pretražujem internet kako bih prikupio/la informacije vezane uz studij.	630	1	5	3,73	1,033
Reguliranje truda					
63. Često se osjećam toliko lijeno ili mi je toliko dosadno kada učim za studij da odustanem prije nego dovršim ono što sam planirao učiniti. *	633	1	5	2,76	1,226
75. Puno se trudim kako bih bio uspješan u studiranju, čak i ako mi se ne sviđa ono što radimo na fakultetu.	633	1	5	3,52	1,023
87. Kada mi je teško izvršiti obveze za studij, odustanem ili samo učim jednostavnije dijelove. *	628	1	5	3,04	1,099
99. Čak i kada su pisani materijali nezanimljivi, uspijevam odraditi što je potrebno do kraja.	627	1	5	3,73	0,902

* Varijable koje su obrnuto bodovane

Čestice skale *strategije organizacije učenja* procjenjuju u kojoj mjeri student učinkovito organizira vlastito učenje i to u vidu upravljanja vremenom, okolinom i trudom za učenje. Ove strategije učenja ne spadaju u kognitivne ni u metakognitivne, ali su važne za uspješnost učenja. U okviru Pintricheva (1991) modela one spadaju u kategoriju strategija upravljanja vanjskim

resursima učenja. Uvidom u prosječne vrijednosti dobivene na česticama (Tablica 17) može se vidjeti da su najviši rezultati dobiveni na tvrdnjama *Obično učim gdje se god mogu usredotočiti na učenje* (M = 4,22, SD = 0,854) i *Redovito pohađam nastavu* (M = 4,25, SD = 0,943). Ovaj rezultat upućuje na to da studenti većinom imaju organizirano odgovarajuće mjesto za učenje te su skloni redovitu pohađanju nastave. Najniži rezultati dobiveni su na tvrdnjama koje se odnose na učinkovito korištenje vremena za učenje. Tako najnižu vrijednost ima čestica koja se odnosi na *držanje rasporeda za učenje* (M = 2,79, SD = 1,180) i čestica koja se odnosi na *trošenje dovoljno vremena na studij* (M = 2,89, SD = 1,215). Niski rezultati mogu se također uočiti na česticama komponente *regulacija truda* koja se odnosi se na sposobnost studenata da kontroliraju svoj trud i pažnju kad su studenti suočeni s distrakcijama i poteškoćama. Najnižu vrijednost na komponenti *regulacija truda* imaju čestice *Često se osjećam toliko lijeno ili dosadno kada učim za studij da odustanem prije nego što dovršim ono što sam planirao učiniti* (obrnuta) (M = 2,76, SD = 1,226) i *Kada mi je teško izvršiti obveze za studij, odustanem ili samo učim jednostavnije dijelove* (M = 3,04, SD = 1,099). Iz prikazanih procjena vidljivo je da su mnogi studenti skloni izbjegavanju i odustajanju od izvršavanja akademskih obveza u zahtjevnijim situacijama te uslijed neučinkovite organizacije vremena za učenje.

Tablica 18. Deskriptivna statistika za procjene studenata pojedinih čestica na skali uključenost studenata – odrednica studentsko-nastavničke interakcije

Studentsko-nastavničke interakcije	**N**	**Min**	**Max**	**M**	**SD**
50. Dajem nastavnicima do znanja što trebam i što želim.	632	1	5	2,65	1,077
51. Dajem nastavnicima do znanja što me zanima.	630	1	5	2,69	1,087
52. Na nastavi izražavam svoje želje i mišljenja.	631	1	5	2,48	1,141
53. Tijekom nastave postavljam pitanja jer mi to pomaže u učenju.	633	1	5	2,47	1,228
54. Ako mi je nešto potrebno na nastavi, obratit ću se nastavniku u vezi s tim.	632	1	5	3,33	1,240
55. Sudjelujem u diskusijama na nastavi.	632	1	5	2,67	1,222
85. Zamolim nastavnika da razjasni pojmove koje ne razumijem dobro.	632	1	5	2,91	1,141

Iz dobivenih rezultata vidljivo je da su studenti najnižim procjenama označili tvrdnje na odrednici uključenosti *studentsko-nastavničke interakcije* (Tablica 18). Ova odrednica konstrukta uključenost odnosi se na korištenje strategija učenja koje podrazumijevaju interakcije s nastavnicima, a u svrhu ostvarivanja aktivnog doprinosa studenata vlastitu učenju. Strategije uključuju izražavanje vlastitih sklonosti i potreba, postavljanje pitanja i sudjelovanje u diskusijama na nastavi. Studenti su najnižim vrijednostima procijenili čestice *Na nastavi izražavam svoje želje i mišljenja* (M = 2,48, SD = 1,141) i *Tijekom nastave postavljam pitanja jer mi to pomaže u učenju* (M = 2,47, SD = 1,228). Ove su čestice važne jer je za uspješno provođenje aktivnih i suradničkih oblika učenja na nastavi i izvan nje nužna kvalitetna aktivna interakcija studenata s nastavnicima kao i s i kolegama. Dobiveni rezultati sugeriraju da je potrebno posvetiti pozornost strukturiranju poticajnog i pristupačnog nastavnog okruženja u kojem se koriste različiti oblici aktivnog učenja kako bi se lakše ostvarile obrazovno učinkovite interakcije studenata s nastavnicima. Strukturiranjem okruženja u kojem se potiču aktivno i suradničko učenje studenti dobivaju prilike za korištenje različitih strategija učenja, ojačavanje samoinicijativnosti, uključenosti i ostvarivanje kvalitetnih odnosa i interakcija te se tako osnažuju za aktivno i učinkovito učenje.

Tablica 19. Deskriptivna statistika za procjene studenata pojedinih čestica na skali uključenost studenata – odrednica interakcije s drugim studentima

Interakcije s drugim studentima	**N**	**Min**	**Max**	**M**	**SD**
60. Kada učim, često pokušavam objasniti materijal kolegi ili prijatelju.	629	1	5	3,51	0,972
66. Čak i ako imam poteškoća s učenjem iz nastavnih materijala, pokušavam učiti sam, bez ičije pomoći. *	633	1	5	2,31	1,102
72. Pokušavam surađivati s drugim studentima kako bih završio zadatke.	634	1	5	3,88	0,938
77. Često odvojim vrijeme za razgovor o nastavnom materijalu s grupom drugih studenata.	631	1	5	3,03	1,191
93. Kada ne razumijem nastavni materijal, pitam drugog studenta za pomoć.	630	1	5	3,97	0,936
100. Pokušavam prepoznati koga od drugih studenata mogu zatražiti pomoć.	626	1	5	3,88	0,932

* Varijable koje su obrnuto bodovane

Uvidom u rezultate dobivene na česticama za odrednicu uključenosti *interakcija s drugim studentima* vidljivo je da su čestice studenti su većinom procijenili višim vrijednostima (Tablica 19). Najvišim vrijednostima procijenjene su čestice *Kad ne razumijem nastavni materijal, pitam drugog studenta za pomoć* (M = 3,97, SD = 0,936) i čestica *Pokušavam surađivati s drugim studentima kako bih završio zadatke* (M = 3,88, SD = 0,938). Ohrabrujuće je vidjeti da studenti dobro uspostavljaju suradnju u učenju jer kvalitetne interakcije i suradništvo među vršnjacima u obrazovnom kontekstu pridonose učenju i prilagodbi na studij, kako socijalnoj tako i akademskoj.

4.1.5. Procjene studenata na skali akademska samoučinkovitost

Akademska samoučinkovitost mjerena je podskalom *Samoučinkovitost za učenje i izvedbu* instrumenta MSLQ. Skala sadrži osam čestica, a mjeri dvije komponente koje čine konstrukt akademske samoučinkovitosti: uvjerenje o svojim akademskim sposobnostima i očekivanje uspjeha na studiju. Rezultati varijabli izračunati su jednostavnim zbrajanjem procjena na skali Likertova tipa od 5 stupnjeva (od 1 = „uopće se ne slažem" do 5 = „u potpunosti se slažem"). U nastavku su prikazane pripadajuće čestice, a rezultati su opisani sljedećim parametrima: aritmetičkom sredinom, standardnom devijacijom, minimumom i maksimumom.

Tablica 20. Deskriptivna statistika za procjene studenata pojedinih čestica na skali akademska samoučinkovitost

Akademska samoučinkovitost	**N**	**Min**	**Max**	**M**	**SD**
17. Siguran sam da mogu svladati znanja i vještine koje se od mene traže na studiju.	634	2	5	4,15	0,765
20. Očekujem da ću biti uspješan na studiju.	634	1	5	4,03	0,781
23. Uvjeren sam da mogu razumjeti osnovne pojmove koje učimo na nastavi.	631	1	5	4,45	0,679
26. Uvjeren sam da mogu uspješno izvršiti obaveze i položiti ispite.	632	1	5	4,17	0,805
56. Ako se dovoljno potrudim, razumjet ću sve gradivo i nastavne materijale.	632	1	5	4,33	0,783
57. Uzimajući u obzir težinu zahtjeva studijskog programa, nastavnike i svoje vještine, mislim da ću biti uspješan na studiju.	634	1	5	3,94	0,886

71. Uvjeren sam da mogu razumjeti najsloženije gradivo koje obrađujemo na nastavi.	633	1	5	3,64	1,027
108. Vjerujem da ću, budem li učio na odgovarajući način, moći naučiti cjelokupno gradivo.	630	1	5	4,24	0,778

Akademska samoučinkovitost odražava uvjerenje studenta o vlastitoj akademskoj kompetentnosti te tako govori o akademskom samopouzdanju studenata. Dobiveni rezultati na česticama skale pokazuju da su procjene studenata na tvrdnjama većinom vrlo pozitivne (Tablica 20). Aritmetičke sredine čestica pokazuju da je najviše procijenjena čestica *Uvjeren sam da mogu razumjeti osnovne pojmove koje učimo na nastavi* (M = 4,45, SD = 0,679) na skali akademske samoučinkovitosti, a čestica *Uvjeren sam da mogu razumjeti najsloženije gradivo koje obrađujemo na nastavi* procijenjena je najnižim vrijednostima (M = 3,64, SD = 1,027). Visoki dobiveni rezultati na česticama *Uvjeren sam da mogu uspješno izvršiti obaveze i položiti ispite* (M = 4,17, SD = 0,805 i *Ako se dovoljno potrudim, razumjet ću sve gradivo i nastavne materijale* (M = 4,33, SD = 0,783) govore da studenti smatraju da ukoliko ulože dovoljno truda mogu zadovoljiti akademske obveze.

Ove su procjene vrlo važne jer, ako student vjeruje u vlastitu sposobnost da može postići uspjeh, odnosno usvojiti gradivo i dobro proći na ispitima, ali je i svjestan da to zahtjeva ulaganje napora, veća je vjerojatnost da će ostati uključen u obavljanje akademskih zadataka te ostati posvećen svom cilju dovršavanja studija.

4.2. Povezanost sociodemografskih obilježja studenata s aspektima prilagodbe studenata na studij

U svrhu odgovaranja na prvi zadatak istraživanja u ovom poglavlju utvrdit će se postoji li statistički značajna povezanost nekih sociodemografskih i drugih općih obilježja ispitanika (spol, status prve generacije, mjesto stalnog boravka, vrsta završene srednje škole, područje znanosti) s prilagodbom, predanosti dovršavanju studija i akademskim uspjehom. Kako bi se utvrdile razlike na kriterijskim varijablama s obzirom na sociodemografska obilježja studenata, korišteni su t-test i jednosmjerna analiza varijance (ANOVA) na nezavisnim uzorcima. Preduvjet homogenosti varijanci (Levene F-test) zadovoljen je u svim analizama osim kod analize po području znanosti za zavisnu varijablu akademske uspješnosti, a ostali su parovi imali homogene varijance ($p > 0,05$). U analizi po području znanosti za zavisnu varijablu akademske uspješnosti korištena je Brown-Forsythe analiza aritmetičkih sredina koja kompenzira heterogenost varijanci. Kako bi se utvrdilo između kojih grupa postoje statistički značajne razlike, proveden je *post-hoc* test. *Post-hoc* analize rađene su preko Tukey HSD testa Ovaj je test prikladan kada je istraživanjem obuhvaćen veći broj ispitanika.

Naredne tablice prikazuju rezultate t-testova i jednosmjernih analiza varijanci (ANOVA) provedenih u svrhu provjere razlika u razini prilagodbe, predanosti dovršavanju studija i akademskom uspjehu s obzirom na spol, status prve generacije, vrstu završene srednje škole, mjesto stalnog boravka i područje znanosti.

Tablica 21. Razlike na zavisnim varijablama s obzirom na spol

Spol		**N**	**M**	**SD**	**t**	**df**	**p**
Razina prilagodbe studenta	Muški	256	3,41	0,50	0,74	628	0,459
	Ženski	374	3,38	0,46			
Akademska prilagodba studenta	Muški	258	3,36	0,56	0,260	631	0,795
	Ženski	375	3,35	0,52			
Socijalna prilagodba studenta	Muški	257	3,44	0,60	0,79	630	0,429
	Ženski	375	3,40	0,58			
Predanost dovršavanju studija	Muški	257	4,19	0,63	-0,31	623	0,755
	Ženski	368	4,21	0,65			
Akademski uspjeh (faktorski bodovi na DQI skali)	Muški	226	95,87	14,07	-5,61	531	**0,000**
	Ženski	307	**103,04**	14,95			

Provedbom t-testa usporedili smo studente na našim kriterijskim varijablama najprije po spolu. Iz dobivenih rezultata možemo vidjeti kako su razlike u prosječnoj razini prilagodbe (ukupne, akademske i socijalne) i predanosti dovršavanju studija vrlo male te u oba slučaja iznose 0,03 boda (Tablica 21) što ne predstavlja statistički značajnu razliku. Prema tome, studenti i studentice ne razlikuju se u razini prilagodbe i predanosti dovršavanju studija. Nadalje, na kriterijskoj varijabli akademskog uspjeha vidimo da studentice imaju u prosjeku 7,17 bodova više nego studenti. Ta je razlika i statistički značajna ($t(531) = -5,61$ uz $p < 0,01$) te ukazuje na to da, gledano na cijelom uzorku, studentice imaju viši akademski uspjeh. Sukladno navedenom, dobiveni rezultati pokazuju (tablica) da se spol pokazao kao bitna odrednica samo kod akademskog uspjeha ($t(531) = -5,61$ uz $p < 0,05$) na način da studentice imaju statistički značajno bolji akademski uspjeh $M = 103,04$ uz $SD = 14,95$ u odnosu na studente gdje je $M = 95,87$ uz $SD = 14,07$. Spol nije imao učinak na razinu prilagodbe ili predanost dovršavanja studija.

U daljnjoj analizi, vođeni postojećom literaturom prema kojoj su studentice u tehničkom području i studenti u humanističkom području podzastupljene skupine (Šćukanec i sur., 2016) te kao takve moguće i ranjive, nastojalo se ispitati postoje li značajne razlike u aspektima prilagodbe studentica i studenata s obzirom na područje znanosti. Prvo smo provjerili razlike

na kriterijskim varijablama prema području znanosti (Tablica 25) za sve ispitanike te nakon toga s obzirom na spol.

Tablica 22. Razlike na zavisnim varijablama s obzirom na područje znanosti

Područje znanosti		**N**	**M**	**SD**	**F**	**df1**	**df2**	**p**
Ukupna prilagodba	Druš.-hum. podr.	214	3,36	0,46	0,83	2	628	0,435
	Teh. područje	276	3,42	0,47				
	Prirodno područje	141	3,39	0,52				
Akademska prilagodba	Druš.-hum podr.	215	3,34	0,51	0,396	2	631	0,673
	Teh. područje	278	3,38	0,52				
	Prirodno područje	141	3,34	0,60				
Socijalna prilagodba	Druš.-hum podr.	215	3,37	0,58	0,94	2	649	0,391
	Teh. područje	277	3,44	0,60				
	Prirodno područje	141	3,43	0,58				
Predanost dovršavanju studija	Druš.-hum podr.	212	4,17	0,66	0,62	2	623	0,540
	Teh. područje	275	4,23	0,62				
	Prirodno područje	139	4,19	0,65				
Akademski uspjeh (faktorski bodovi na DQI skali)	Društveno-hum. područje	178	**107,65**	14,61	66.68*	2	505	**0,000**
	Tehničko područje	235	**93,06**	14,23	Post hoc: Društveno humanističko > prirodno > tehničko $p < 0,01$			
	Prirodno područje	120	**102,25**	10,12				

Podjela svih ispitanih studenata prema području znanosti otkriva razlike studenata samo na varijabli akademskog uspjeha (Brown Forsythe F (2, 504,95) = 66,68 uz $p < 0,01$). Kako bi se utvrdilo između kojih grupa postoji statistički značajna razlika, proveden je post-hoc test. Rezultati analize (Tablica 22) pokazuju da se studenti međusobno statistički značajno razlikuju tako da studenti društveno-humanističkog područja imaju najbolji akademski uspjeh (M = 107,65, SD = 14,61), studenti prirodnih znanosti imaju nešto niži uspjeh (M = 102,25, SD = 10,12, a najniži akademski uspjeh zabilježen je u studenata tehničkog područja znanosti (M = 93,06, SD = 14,23) ($p < 0,05$ za sve tri post-hoc usporedbe).

Kako bismo utvrdili razlike po spolu u uspješnosti prilagodbe u studenata različitih područja znanosti, proveli smo dvosmjernu analizu varijance. Analizu varijance proveli smo na sve tri zavisne varijable s nezavisnim varijablama spol i područje znanosti, a rezultati su prikazani u narednim tablicama.

Tablica 23. Ukupna prilagodba studenata – dvosmjerna ANOVA za spol i područje znanosti

ZV: Ukupna prilagodba studenta		**M**	**SD**	**N**	**ANOVA**	**df**	**F**	**p**	**Parc. ε^2**
Muški	Društveno-hum. područje	3,28	0,48	30	Spol	1	0,086	0,769	0,000
	Tehničko područje	3,44	0,47	171	Područje znanosti	2	1,288	0,276	0,004
	Prirodno područje	3,39	0,58	55	Spol * Područje znanosti	2	0,838	0,433	0,003
	Total	3,41	0,50	256					
Ženski	Društveno-hum. područje	3,37	0,46	183					
	Tehničko područje	3,39	0,46	105					
	Prirodno područje	3,38	0,49	86					
	Total	3,38	0,46	374					
Total	Društveno-hum. područje	3,36	0,46	213					
	Tehničko područje	3,42	0,47	276					
	Prirodno područje	3,39	0,52	141					
	Total	3,39	0,48	630					

Tablica 24. Akademska i socijalna prilagodba studenata – dvosmjerna ANOVA za spol i područje znanosti

ZV: Akademska prilagodba studenta		**M**	**SD**	**N**	**ANOVA**	**df**	**F**	**p**	**Parc. ε²**
Muški	Društveno-hum. područje	3,22	0,52	30	Spol	1	0,135	0,714	0,000
	Tehničko područje	3,38	0,54	173	Područje znanosti	2	1,119	0,327	0,004
	Prirodno područje	3,39	0,64	55	Spol * Područje znanosti	2	1,210	0,299	0,004
	Total	3,36	0,56	258					
Ženski	Društveno-hum. područje	3,35	0,51	184					
	Tehničko područje	3,38	0,50	105					
	Prirodno područje	3,31	0,57	86					
	Total	3,35	0,52	375					
ZV: Socijalna prilagodba studenta		**M**	**SD**	**N**	**ANOVA**	**df**	**F**	**p**	**Parc. ε²**
M	Društveno-hum. područje	3,33	0,60	30	Spol	1	0,037	0,847	0,000
	Tehničko područje	3,47	0,60	172	Područje znanosti	2	0,729	0,483	0,002
	Prirodno područje	3,39	0,62	55	Spol * Područje znanosti	2	0,690	0,502	0,002
	Total	3,44	0,60	257					
Ž	Društveno-hum. područje	3,37	0,57	184					
	Tehničko područje	3,40	0,60	105					
	Prirodno područje	3,46	0,56	86					
	Total	3,40	0,58	375					
Total	Društveno-hum. područje	3,37	0,57	214					
	Tehničko područje	3,44	0,60	277					
	Prirodno područje	3,43	0,58	141					
	Total	3,41	0,59	632					

Tablica 25. Predanost dovršavanju studija – dvosmjerna ANOVA za spol i područje znanosti

ZV: Predanost dovršavanju studija		**M**	**SD**	**N**	**ANOVA**	**df**	**F**	**p**	**Parc. ε^2**
M	Društveno-hum. područje	3,889	0,739	30	Spol	1	2,51	0,113	0,004
	Tehničko područje	4,246	0,598	172	Područje znanosti	2	2,85	,059	0,009
	Prirodno područje	4,185	0,649	55	Spol * Područje znanosti	2	**3,02**	**,049**	0,010
	Total	4,191	0,634	257					
Ž	Društveno-hum. područje	4,214	0,639	181					
	Tehničko područje	4,212	0,660	103					
	Prirodno područje	4,189	0,650	84					
	Total	4,208	0,646	368					
Total	Društveno-hum. područje	4,168	0,662	211					
	Tehničko područje	4,233	0,621	275					
	Prirodno područje	4,187	0,648	139					
	Total	4,201	0,641	625					

Tablica 26. Akademski uspjeh – dvosmjerna ANOVA za spol i područje znanosti

ZV: Akademski uspjeh		**M**	**SD**	**N**	**ANOVA**	**df**	**F**	**p**	**Parc. ε^2**
M	Društveno-hum. područje	101,818	17,336	24	Spol	1	2,326	,128	,004
	Tehničko područje	93,026	13,668	156	Područje znanosti	2	**31,253**	**,000**	,106
	Prirodno područje	102,392	10,148	46	Spol * Područje znanosti	2	2,063	,128	,008
	Total	95,867	14,074	226					
Ž	Društveno-hum. područje	108,555	13,989	154					
	Tehničko područje	93,131	15,369	79					
	Prirodno područje	102,156	10,176	74					
	Total	103,043	14,953	307					
Total	Društveno-hum. područje	107,646	14,612	178					
	Tehničko područje	93,0612	14,230	235					
	Prirodno područje	102,246	10,123	120					
	Total	100	15	533					

Dobiveni rezultati u tablicama 23 i 24 pokazuju da kod razine prilagodbe, ni ukupne ni gledajući odvojeno za akademsku i socijalnu prilagodbu, provedbom dvosmjerne analize varijance nisu utvrđeni značajni glavni efekti spola i područja znanosti. Na razini ukupne prilagodbe, pored neznačajnih glavnih efekata spola ili područja znanosti, nije postojao ni značajan interakcijski efekt. Ovi nalazi pokazuju da u naših ispitanika spol i područje znanosti nemaju učinak na ukupnu razinu prilagodbe, te nema razlika u ukupnoj prilagodbi unutar pojedinih područja znanosti kad se studenti usporede po spolu. Također, dodavanjem akademske i socijalne prilagodbe nismo našli dodatnih značajnih razlika u glavnim efektima, kao ni u interakciji (Tablice 23 i 24).

Međutim, zabilježena je statistički značajna interakcija spola i područja znanosti kod predanosti dovršavanja studija ($F(2) = 3,02$ uz $p < 0,05$) (Tablica 25). Studenti muškog spola

u društvenom području znanosti imali su lošiju predanost dovršavanju studija (M = 3,89, SD = 0,74) u odnosu na tehničko područje (M = 4,25, SD = 0,60) i prirodno područje znanosti (M = 4,18, SD = 0,65). Doduše, veličina učinka interakcije spola i područja znanosti prilično je mala i objašnjava tek 1 % varijance predanosti dovršavanja studija (Parc. ε^2 * 100). Studentice su u sva tri područja imale vrlo sličnu predanost dovršavanja studija ($M_{društ.-hum.}$ = 4,21 uz SD = 0,64, $M_{tehn.}$ = 4,21 uz SD = 0,64 i $M_{prirodn.}$ = 4,19 uz SD = 0,65).

Također, vidljivo je da postoji glavni efekt područja znanosti na varijabli akademskog uspjeha (Tablica 26). Gledajući akademski uspjeh, možemo uočiti značajan glavni efekt područja znanosti (F (2) = 31,25 uz p < 0,01), no nema glavnog efekta spola ni interakcije. Prisjetimo se da su razlike po području znanosti, bez uzimanja u obzir spola studenata, zabilježene i kod jednosmjerne analize varijance te je raspored područja po akademskom uspjehu bio isti: najviši uspjeh zabilježen je u studenata društveno-humanističkog područja, niži u studenata prirodnog područja te najniži u studenata tehničkog područja.

Zatim, u nastavku su analizirane moguće razlike u studenata koji imaju status prve generacije, odnosno nemaju nijednog roditelja sa završenim visokim obrazovanjem i studenata koji imaju barem jednog roditelja sa završenim visokim obrazovanjem (Tablica 27).

Tablica 27. Razlike na zavisnim varijablama s obzirom na status prve generacije

Status prve generacije		**N**	**M**	**SD**	**t**	**df**	**p**
Ukupna prilagodba	prva generacija	309	3,36	0,47	-1,46	627	0,145
	roditelj/i s vis. obr.	320	3,42	0,49			
Akademska prilagodba	prva generacija	311	3,31	0,53	**-2,15**	**630**	**0,032**
	roditelj/i s vis. obr.	321	**3,40**	0,54			
Socijalna prilagodba	prva generacija	310	3,40	0,58	-,469	629	0,639
	roditelj/i s vis. obr.	321	3,43	0,59			
Predanost dovršavanju studija	prva generacija	307	4,17	0,65	-1,25	622	0,211
	roditelj/i s visokim obrazovanjem	317	4,23	0,63			
Akademski uspjeh (faktorski bodovi na DQI skali)	prva generacija	254	99,81	15,38	-0,26	530	0,793
	roditelj/i s visokim obrazovanjem	278	100,15	14,70			

Na temelju rezultata t-testa utvrđeno je da postoji statistički značajna razlika među grupama. Naime, grupe se razlikuju statistički značajno na zavisnoj varijabli akademska prilagodba (t (630) = -2,15 uz p < 0,05) koja je bolja u studenata koji imaju bar jednog roditelja koji je završio fakultet (M = 3,40, SD = 0,54) u odnosu na studente koji nemaju nijednog roditelja sa završenim fakultetom (M = 3,31, SD = 0,53). Usporedba studenata po statusu prve generacije pokazala je da se na kriterijima ukupna prilagodba, socijalna prilagodba, predanost dovršavanju i akademski uspjeh grupe statistički značajno ne razlikuju.

Također nas je zanimalo razlikuju li se studenti na zavisnim varijablama s obzirom na završenu srednju školu. Usporedba studenata po vrsti završene srednje škole svedena je na usporedbu gimnazije u odnosu na četverogodišnju srednju školu (Tablica 28). U kategoriji ostalih škola bilo je samo 5 studenata, a na zavisnoj varijabli akademski uspjeh samo jedan valjani rezultat te nije bilo moguće provesti analizu varijance.

Tablica 28. Razlike na zavisnim varijablama s obzirom na vrstu završene srednje škole

Vrsta završene srednje škole		**N**	**M**	**SD**	**t**	**df**	**p**
Razina prilagodbe studenta	Gimnazija	465	3,40	0,48	0,91	618	0,365
	Četverog. strukovna	155	3,36	0,47			
Akademska prilagodba studenta	Gimnazija	467	3,36	0,53	0,77	621	0,442
	Četverog. strukovna	156	3,32	0,54			
Socijalna prilagodba studenta	Gimnazija	466	3,43	0,59	1,01	620	0,313
	Četverog. strukovna	156	3,37	0,59			
Predanost dovršavanju studija	Gimnazija	463	4,22	0,65	1,36	613	0,174
	Četverog. strukovna	152	4,14	0,61			
Akademski uspjeh (faktorski bodovi na DQI skali)	Gimnazija	399	**101,05**	14,55	3,09	525	**0,002**
	Četverog. strukovna	128	96,39	15,73			

Rezultati t-testa pokazuju statistički značajnu razliku u završenoj srednjoj školi samo na varijabli akademskog uspjeha (t (525) = 3,09 uz p < 0,01) prema kojima studenti koji su pohađali gimnaziju imaju nešto bolji akademski uspjeh (M = 101,05, SD = 14,55) u odnosu na studente koji su pohađali četverogodišnju strukovnu školu s (M = 96,39, SD = 15,73). Na ostalim kriterijima mogu se primijetiti male razlike aritmetičkih sredina koje nisu dovoljne da bi bile statistički značajne.

U daljnjoj analizi, a kako bi se utvrdile razlike u prilagodbi, predanosti dovršavanju studija i akademskom uspjehu u studenata s obzirom na mjesto stalnog boravka provedena je jednosmjerna analiza varijance (ANOVA) i Brown-Forsythe test razlika varijanci te su *post-hoc* testom analizirane razlike, a rezultati su prikazani u narednim tablicama.

Tablica 29. Razlike na zavisnim varijablama s obzirom na mjesto stalnog boravka

Mjesto stalnog boravka (veličina mjesta):		**N**	**M**	**SD**	**F**	**df1**	**df2**	**p**
Ukupna prilagodba	veliki grad	257	3,46	0,45	4,37	2	626	0,01
	ostali gradovi (manji i srednji)	213	3,34	0,51	Post hoc: Veliki grad > ostali manji i srednji gradovi $p < 0,05$			
	selu	159	3,35	0,46				
Akademska prilagodba	veliki gradovi	257	3,43	0,49	4,853	2	629	0,008
	ostali gradovi – manji i srednji	215	3,30	0,59	Post hoc: Veliki grad > ostali manji i srednji gradovi $p < 0,05$; Veliki grad > sela $p < 0,05$			
	selu	160	3,30	0,51				
Socijalna prilagodba	veliki gradovi	257	3,48	0,57	3,21	2	628	0,041
	ostalim gradovima – manji i srednji	215	3,35	0,60	Post hoc: Veliki grad > ostali manji i srednji gradovi $p < 0,05$			
	selu	159	3,40	0,59				
Predanost dovršavanju studija	veliki gradovi	254	4,22	0,67	0,95	2	621	0,389
	ostalim gradovima – manji i srednji	212	4,22	0,62				
	selu	158	4,14	0,62				
Akademski uspjeh (faktorski bodovi na DQI skali)	veliki gradovi	217	99,08	14,24	0,74	2	529	0,480
	ostali gradovi – manji i srednji	184	100,55	15,87				
	selu	131	100,85	15,02				

Dobiveni rezultati (Tablica 29) pokazuju da su usporedbom studenata po mjestu stalnog boravka utvrđene razlike na varijabli ukupna prilagodbe studenta ($F(2,626) = 4,37$ uz $p < 0,05$) pri čemu studenti iz velikih gradova imaju bolju ukupnu prilagodbu u odnosu na srednje i manje

gradove ($p < 0,05$). Kad su analizirane razlike odvojene na dvije komponente prilagodbe akademskoj i socijalnoj prilagodbi, dobiveni su sljedeći rezultati. Na komponenti akademska prilagodba postoji statistički značajna razlika prema mjestu odrastanja, naime, *post-hoc* test pokazuje da studenti iz velikih gradova imaju bolju akademsku prilagodbu od onih iz manjih gradova i sela. Također, dobiveni nalaz pokazuje da se studenti iz manjih gradova i sela ne razlikuju u akademskoj prilagodbi. Nadalje, na kriteriju socijalna prilagodba postoji statistički značajna razlika između grupa studenata prema mjestu odrastanja. Kako bi se utvrdilo između kojih grupa postoji statistički značajna razlika, proveden je *post-hoc* test. *Post-hoc* ukazuje na to da studenti iz velikih gradova imaju bolju socijalnu prilagodbu od studenata iz manjih gradova. Također, rezultati su pokazali su da ne postoje statistički značajne razlike između grupa studenata iz mjesta stalnog boravka različitih veličina na varijablama predanost dovršavanja studija i akademski uspjeh.

Na temelju podataka dobivenih statističkom analizom u nastavku rada odgovorit će se na postavljene hipoteze te će se raspraviti dobiveni rezultati.

Prethodno provedena istraživanja u nas i u inozemstvu pokazala su da obrazovni uspjeh studenata može biti povezan s određenim sociodemografskim obilježjima (Farnell i sur., 2014; Gvozdanović i sur., 2019; Matković i sur., 2010; Mihaljević Kosor, 2010; Pascarella i sur., 2004; Šćukanec i sur., 2016). Polazeći od literature koja ukazuje na to da su studentice u tehničkom području i studenti u društveno-humanističkom podzastupljene skupine (Nacionalni plan za unaprjeđenje socijalne dimenzije visokog obrazovanja u Republici Hrvatskoj, 2019. – 2021.) te stoga moguće i ranjive, zanimalo nas je postoje li značajne razlike u prilagodbi studenata na prvu godinu studija s obzirom na spol općenito i prema područjima znanosti.

Prvom hipotezom (H1) pretpostavilo se da **postoji statistički značajna razlika u prilagodbi, predanosti dovršavanju studija i akademskom uspjehu s obzirom na spol općenito i kod različitih područja znanosti.** U svrhu provjere hipoteze ispitivali smo razlike na zavisnim varijablama između studenata i studentica iz područja društveno-humanističkih, tehničkih i prirodnih znanosti. Prvo, gledajući razlike po spolu na ukupnom broju ispitanih studenata svih područja znanosti, rezultati t-testa pokazali su da studentice imaju statistički značajno bolji akademski uspjeh, dok na ostalim kriterijskim varijablama prilagodba studenata

i predanost dovršavanju studija nisu utvrđene značajne razlike. Nadalje su nas zanimale razlike u prilagodbi studenata s obzirom na spol u različitim područjima znanosti. Prvo su ispitane razlika po području znanosti za sve ispitanike te je utvrđen je učinak područja znanosti na zavisnoj varijabli akademski uspjeh. Tako se pokazalo da, uzimajući u obzir ukupan broj ispitanika, najviši uspjeh imaju studenti društveno-humanističkog područja, nešto niži uspjeh imaju studenti prirodnog područja te su još niži uspjeh ostvarili studenti tehničkog područja.

Zatim su dvosmjernom analizom varijance ispitivane razlike s obzirom na spol posebno u društveno-humanističkom, tehničkom i prirodnom području. Rezultati su pokazali statistički značajnu interakciju spola i područja znanosti samo kod predanosti dovršavanja studija te možemo zaključiti da ispitane studentice društveno-humanističkog područja imaju bolju predanost dovršavanju studija od ispitanih studenata u istom području, dok u tehničkom i prirodnom području nisu zabilježene značajne razlike s obzirom na spol. Također, može se primijetiti da je od ukupnog broja ispitanih studenata u društveno-humanističkom području puno niži udio studenata (N = 30) nego studentica (N = 181) što je moguće imalo učinak na dobiveni rezultat. Prema Šćukanec i sur. (2016) studentice čine veći udio u humanističkim znanostima (74 %), a studenti tehničkim znanostima (70 %).

Ovim rezultatima može se zaključiti da je **hipoteza (H1) djelomično potvrđena** jer su značajne razlike s obzirom na spol utvrđene samo za kriterij akademski uspjeh i to ispitujući općenito odnosno uključujući sve ispitanike. U analizi razlika s obzirom na spol po različitim područjima znanosti razlike su nađene kod kriterija predanost dovršavanju studija, a nisu nađene na ostalim kriterijima prilagodbe studenata.

Nadalje, u domaćoj i stranoj literaturi ističe se da studenti čiji roditelji nemaju završeno visoko obrazovanje pripadaju obrazovno ranjivoj skupini (Kuh i sur., 2005, Šćukanec i sur., 2016). Navodi se da su studenti koji nemaju nijednog roditelja sa završenim visokim obrazovanjem u većem riziku od prekida školovanja (Kuh, 2007; Tinto, 2006), a oni studenti koji završe preddiplomski studij rjeđe će nastaviti obrazovanje na diplomskoj razini od onih čiji su roditelji visokoobrazovani (Choy, 2001; Šćukanec i sur., 2016). Prema podatcima Eurostudenta za 2014. godinu, 46 % studenata dolazi iz obitelji u kojima je jedan roditelj

visokoobrazovan, a u našem se istraživanju pokazalo da od ukupnog broja ispitanika 49,1 % ima status prve generacije, dok 50,4 % ima barem jednog roditelja s visokim obrazovanjem.

Drugom hipotezom (H2) pretpostavilo se da **postoji statistički značajna razlika u prilagodbi, predanosti dovršavanju studija i akademskom uspjehu s obzirom na status prve generacije**. U svrhu provjere hipoteze primijenjena je analiza varijance kojom je utvrđena značajna razlika između studenata prve generacije i onih s barem jednim visokoobrazovanim roditeljem u akademskoj prilagodbi koja je bolja u studenata koji imaju bar jednog roditelja sa završenim fakultetom. Budući da je razlika među grupama utvrđena kod akademske prilagodbe, dok na ostalim zavisnim varijablama nisu nađene značajne razlike s obzirom na status prve generacije, na temelju dobivenih rezultata **druga hipoteza (H2) djelomično je potvrđena.**

Zatim, budući da su studenti koji su završili strukovne srednje škole i studenti iz ruralnih područja i manjih mjesta u Republici Hrvatskoj identificirani kao obrazovno ranjive skupine (Nacionalni plan za unaprjeđenje socijalne dimenzije visokog obrazovanja u Republici Hrvatskoj 2019. – 2021.), u ovom nas je istraživanju zanimalo razlikuju li se studenti u različitim aspektima prilagodbe s obzirom na ta obilježja studenata.

Trećom hipotezom (H3) pretpostavilo se da **postoji statistički značajna razlika u prilagodbi (akademskoj i socijalnoj), predanosti dovršavanju studija i akademskom uspjehu u studenata koji dolaze iz velikih gradova, manjih gradova i sela**. U svrhu provjere hipoteze primijenjena je analiza varijance, a dobiveni rezultati pokazali su kako postoji statistički značajna razlika između grupa studenata podijeljenih po veličini mjesta trajnog boravka. Utvrđeno je da su studenti iz velikih gradova pokazali bolju ukupnu prilagodbu u odnosu na studente iz manjih gradova. Također, utvrđeno je da se studenti iz manjih gradova i sela ne razlikuju po akademskoj prilagodbi. Nadalje, gledajući po komponentama prilagodbe pokazalo se da studenti iz velikih gradova imaju bolju akademsku prilagodbu od onih iz manjih gradova i sela te također da studenti iz velikih gradova imaju bolju socijalnu prilagodbu od studenata iz manjih gradova. Ovi rezultati ukazuju na to da postoje značajne razlike u studentskoj prilagodbi u korist studenata iz velikih gradova.

Na temelju dobivenih rezultata **treća hipoteza (H3) djelomično je potvrđena** jer su statistički značajne razlike nađene na varijablama ukupna, akademska i socijalna prilagodba, a

nisu nađene na ostalim zavisnim varijablama, predanost dovršavanju studija i akademski uspjeh. Ovi rezultati idu u prilog posvećivanju posebne pozornosti problemu prilagodbe studenata iz manjih sredina na studij. Navedeni rezultati sugeriraju potrebu praćenja i analize uspješnosti prilagodbe i obrazovnog puta pojedinaca koji dolaze iz manjih sredina. Takvom praksom moguće je utvrditi potrebe studenata iz manjih sredina te u skladu s njima osigurati prikladnu potporu.

Četvrtom hipotezom (H4) pretpostavilo se da **postoji statistički značajna razlika u prilagodbi, predanosti dovršavanju studija i akademskom uspjehu s obzirom na vrstu završene srednje škole.** U svrhu provjere hipoteze t-testom je ispitano razlikuju li se značajno studenti u različitim aspektima prilagodbe prema vrsti završene srednje škole. Budući da od ukupnog broja ispitanika 74,3 % dolazi iz gimnazija, 24,9 % iz četverogodišnjih strukovnih škola, a tek pet studenata iz drugih srednjih škola (umjetničke i sl.), usporedbu prema vrsti završene škole sveli smo na usporedbu gimnazije u odnosu na četverogodišnju strukovnu srednju školu. Provedena analiza podataka pokazala je statistički značajnu razliku samo kod akademskog uspjeha, dok razlika nije zabilježena kod prilagodbe i predanosti dovršavanju studija te je na temelju dobivenih rezultata **četvrta hipoteza (H4) djelomično potvrđena.** Također, u obzir treba uzeti nesrazmjer koji je prisutan u broju ispitanika po grupama koji može biti povezan s vrstama studija koji su obuhvaćeni istraživanjem. S obzirom na mali broj ispitanika sa završenom strukovnom školom te vrstama studijima obuhvaćenima istraživanjem, ove dobivene rezultate treba uzeti u obzir samo za naš uzorak, a ne generalizirati. Prema podatcima Eurostudenta, ukupno gledajući sve vrste preddiplomskih studija, oko 55 % studenata oni su sa završenom četverogodišnjom strukovnom školom (Šćukanec i sur., 2016). Međutim, u našem su istraživanju ispitani studenti preddiplomskih sveučilišnih studija, dok stručni studiji nisu bili uključeni u istraživanje, a poznato je da se učenici strukovnih škola češće odlučuju za strukovne studije, dok su gimnazijalci zastupljeniji na sveučilišnim studijima (Farnell i sur., 2014).

Polazeći od modela prilagodbe studenata koji uobičajeno uvažavaju ulogu, bilo izravnu ili neizravnu, koju ulazna obilježja studenata imaju u njihovoj uspješnosti na fakultetu, provjerili smo postoje li značajne razlike u uspješnosti prilagodbe s obzirom na određena sociodemografska i druga opća obilježja studenata koja su u relevantnoj literaturi istaknuta kao

činitelji koji mogu umanjiti uspjeh na studiju. Nadalje, kako je u ovom radu težište na pružanju uvida u razumijevanje odnosa između uključenosti studenata u obrazovno svrsishodne aktivnosti i uspješnosti prilagodbe, u nastavku će se analizirati povezanost konstrukta uključenosti s aspektima prilagodbe na prvu godinu studija.

4.3. Povezanost između akademske uključenosti studenata i akademske samoučinkovitosti i njihove razine prilagodbe, predanosti dovršavanju studija i akademskog uspjeha

U okviru drugog zadatka istraživanja u ovom će se poglavlju korelacijskom analizom provjeriti povezanost i stupanj jakosti statističkih veza između skupa varijabli *uključenost studenata* i *akademska samoučinkovitost* te kriterijskih varijabli *prilagodba (akademska i socijalna)*, *predanost dovršavanju studija* i *akademski uspjeh*. Na taj će se način detektirati statistički značajni odnosi između zavisnih i nezavisnih varijabli u polaznome modelu.

Nadalje, budući da korelacijom utvrđujemo smjer i intenzitet linearne veze između varijabli, što ne podrazumijeva utvrđivanje uzročnosti, u kasnijem dijelu rada će se u svrhu provjere hipoteza utvrditi doprinos prediktora uključenost studenata i akademska samoučinkovitost objašnjenju kriterijskih varijabli.

Osnovne polazne pretpostavke istraživanja bile su da postoji statistički značajna povezanost uključenosti i različitih aspekata prilagodbe studenata te akademske samoučinkovitosti i istih aspekata prilagodbe studenata. Shodno tomu, očekivalo se da će procjene studenata o aspektima prilagodbe na studij biti pozitivniji ako su pokazali višu razinu uključenosti u obrazovno svrhovite aktivnosti i višu akademsku samoučinkovitost tijekom studiranja. Izračunavanjem Pearsonova koeficijenta korelacije ispitana je povezanost nezavisnih varijabli uključenost i akademska samoučinkovitost studenata sa zavisnim varijablama razina prilagodbe (akademske i socijalne), predanost dovršavanju studija i akademski uspjeh, a dobiveni rezultati prikazani su u narednoj tablici.

Tablica 30. Korelacija uključenosti i akademske samoučinkovitosti s kriterijima prilagodbe na studij

		Ukupna prilagodba	Akademska prilagodba	Socijalna prilagodba	Predanost dovršavanju studija	Akademski uspjeh (faktorski bodovi - DQI
Uključenost	Pear.	,535**	,434**	,495**	,361**	-,019
	N	630	632	632	625	529
Akademska samoučinkovitost	Pear.	,489**	,500**	,359**	,462**	,039
	N	629	632	631	625	529
**Korelacija je značajna na razini p<0,01						

Dobiveni rezultati u tablici 30 pokazuju da je skup varijabli uključenost studenata statistički značajno i pozitivno povezan s ukupnom razinom prilagodbe studenta (r=,535, p<0,01). Kako bismo dodatno precizirali rezultate promotrit ćemo povezanost uključenosti studenata odvojeno sa svakom od komponenti prilagodbe, akademskom i socijalnom. Tako, u tablici 30 možemo vidjeti da je utvrđena statistički značajna povezanost ukupne uključenosti s akademskom prilagodbom (r=,434, p<0,01) kao i socijalnom prilagodbom (r=,495, p<0,01).

Također, pretpostavka je bila da će procjene studenata o uspješnosti prilagodbe na studij biti pozitivniji ukoliko imaju višu razinu akademske samoučinkovitosti. Korelacijskom analizom utvrđeno je da je akademska samoučinkovitost studenata statistički značajno i pozitivno povezana s ukupnom prilagodbom studenta (r=.489, p<0,01). Nadalje, rezultati u tablici potvrđuju statistički značajnu povezanost akademske samoučinkovitosti sa svakom od komponenti prilagodbe, akademskom prilagodbom (r=,434, p<0,01) i socijalnom prilagodbom (r=,495, p<0,01).

Nadalje, zanimala nas je povezanost između uključenosti i akademske samoučinkovitosti s kriterijskom varijablom predanost dovršavanju studija. Predanost dovršavanju studija predstavlja razinu u kojoj studenti osjećaju predanost fakultetu koji polaze i cilju dovršavanja studija te također govori o tome koji su studenti bolje, a koji lošije prilagođeni na studij. Rezultati korelacijske analize (Tablica 30) pokazuju da je uključenost

studenata statistički značajno i pozitivno povezana s predanosti dovršavanju studija studenata (r=,361, p<0,01). Iz dobivenih rezultata može se vidjeti da je akademska samoučinkovitost studenata statistički značajno i pozitivno povezana s predanosti dovršavanju studija studenata (r=,462, p<0,01).

Korelacijskom analizom ispitana je povezanost između uključenosti i akademske samoučinkovitosti studenata i akademskog uspjeha (faktorski bodovi na DQI skali) kao posljednje odrednice prilagodbe studenata na prvu godinu studija. Prosjek ocjena studenata i broj položenih predmeta se uobičajeno koriste kao pokazatelji uspješnosti akademske prilagodbe studenata budući da se akademska prilagodba tradicionalno sagledava kao uspjeh u zadovoljavanju akademskih zahtijeva. U novije se vrijeme akademska prilagodba sagledava kao širi koncept koji podrazumijeva kvalitetu studentskog iskustva, osjećaj pripadnosti ustanovi i predanost cilju završavanja studija.

Rezultati korelacijske analize pokazuju da nije utvrđena povezanost niti uključenosti niti akademske samoučinkovitosti s ovako operacionaliziranom varijablom akademski uspjeh. Ovaj nalaz sukladan je s mnogim prethodnim istraživanjima koja nisu utvrdila izravnu povezanost navedenih nezavisnih varijabli s uspjehom studenata. Pokazalo se da su uključenost i samoučinkovitost studenata indirektno povezani s uspjehom studenata, odnosno više ga neizravno potpomažu nego izravno, naprimjer, kroz povezanost s motivacijom za učenje. Naime, uključenost i samoučinkovitost potiču i održavaju motivaciju za daljnje učenje koja povratno opet pojačava uključenost, ali i dovode do razvoja akademskih i intelektualnih vještina te veće povezanosti i zadovoljstva studenata studijem (Carini i sur.,2008; Gonyea, 2006; Pintrich i sur., 1991; Wolters i Pintrich, 1996). Na taj način posredno doprinose i boljem uspjehu.

Također, važno je napomenuti da su svi podaci pa tako i oni o akademskom uspjehu prikupljeni u svibnju i početkom lipnja kada studenti još nisu imali priliku polagati sve ispite te su sakupili tek manji broj ocjena. Budući da nije postojala mogućnost dobivanja podataka o konačnom uspjehu studenata, korištena varijabla akademski uspjeh ima svojih nedostataka što je potrebno uzeti u obzir pri interpretaciji rezultata. Također, polazeći od ranijih istraživanja u ovome području u kojima je istaknuto da je kod korištenja upitnika samoprocjene iskustava na fakultetu važno da se pitanja odnose na nedavne aktivnosti (Kuh i sur., 2001) prikupljanje

podataka o iskustvima studenata obavljeno je prije kraja nastavne godine odnosno prije nego se studenti udalje iz akademskog okruženja.

U daljnjoj analizi, kako bismo dobili što cjelovitiju sliku povezanosti četiriju odrednica uključenosti i akademske samoučinkovitosti s kriterijskim varijablama te bolje razumjeli njihovu važnost unutar konteksta prilagodbe na prvu godinu studija, utvrditi će se korelacije svih mjerenih nezavisnih i zavisnih varijabli modela. Kako bi se cjelovitije i dublje analizirala povezanost pojedinih odrednica uključenosti s aspektima prilagodbe u tablici 31 je prikazana korelacijska matrica svih varijabli mjerenih u okviru drugoga zadatka istraživanja.

Tablica 31. Korelacije prediktora i kriterija polaznog modela uključenosti

		Kognitivne strategije	Strategije organizacije učenja	Studentsko nastavničke interakcije	Interakcija s drugim studentima	Akademska samoučinkovitost	Ukupna prilagodba	Akademska prilagodba	Socijalna prilagodba	Predanost dovršavanju studija	Akademski uspjeh (faktorski bodovi na DQI skali)
Kognitivne strategije	Pearson		.507**	.436**	.344**	.385**	.397**	.321**	.356**	.270**	-,016
	N		629	631	629	630	629	631	631	624	528
Strategije organizacije učenja	Pearson			.366**	.225**	.439**	.436**	.431**	.339**	.422**	,004
	N			632	630	630	629	632	631	624	529
Studentsko - nastavničke interakcije	Pearson				.321**	.339**	.471**	.372**	.458**	.190**	,008
	N				632	632	631	634	633	626	531
Interakcije s drugim studentima	Pearson					.140**	.331**	.170**	.426**	.142**	,034
	N					630	629	632	631	624	529
Akademska samoučinkovitost	Pearson						.489**	.500**	.359**	.462**	,039
	N						629	632	631	625	529
Ukupna prilagodba	Pearson							.849**	.877**	.419**	,013
	N							631	631	623	528
Akademska prilagodba	Pearson								.504**	.408**	-,007
	N								633	626	531
Socijalna prilagodba	Pearson									.315**	,016
	N									625	530
Predanost dovršavanju studija	Pearson										-,006
	N										525

**Korelacija je značajna na razini p<0.01

Iz pregleda svih međusobnih korelacija prediktora (NZV) i kriterija (ZV) vidljivo je da su svi prediktori su u statistički značajnim pozitivnim korelacijama s četiri od pet kriterija u rasponu od r=,142 do r=,535 (najmanja zabilježena korelacija je r=-,019) (Tablica 31). Detaljnijim uvidom u rezultate za kriterij ukupna prilagodba može se uočiti da su se značajne korelacije pokazale, poredane prema visini koeficijenta korelacije, s akademskom samoučinkovitosti (r=,489), studentsko-nastavničkim interakcijama (r=,471), strategijama organizacije učenja (r=,436), kognitivnim strategijama (r=,397) i interakcijama s drugim studentima (r=,331). Prema ovim rezultatima, vlastitu prilagodbu na studij percipiraju uspješnijom oni studenti koji su višim vrijednostima procijenili vlastitu akademsku samoučinkovitost što potvrđuje značajnost ove motivacijske varijable. Također, rezultati ukazuju da su više vrijednosti procjena kod svake od odrednica uključenosti u obrazovno svrsishodne aktivnosti povezane s pozitivnijim doživljajem prilagodbe na studij.

Zatim, kako bismo dodatno precizirali rezultate, promotrit ćemo povezanost odrednica uključenosti i akademske samoučinkovitosti odvojeno sa svakom od komponenti prilagodbe, akademskom i socijalnom prilagodbom. Prisjetimo se da je ranije utvrđena statistički značajna povezanost ukupne uključenosti s akademskom prilagodbom (r=,434, p<0,01) kao i socijalnom prilagodbom (r=,495, p<0,01). Promatrajući detaljnije povezanost svake nezavisne varijable modela uključenosti sa komponentama prilagodbe u tablici 31 možemo vidjeti da su za kriterij *akademska prilagodba* utvrđene značajne korelacije (p<0,01) s nezavisnim varijablama poredane od najviših prema najnižim su s akademskom samoučinkovitosti (r=,500), strategijama organizacije učenja (r=,431), studentsko-nastavničkim interakcijama, (r=,372), kognitivnim strategijama (r=,321) te na kraju, s interakcijama s drugim studentima (r=,170).

Zanimljiv je rezultat da akademska samoučinkovitost od svih nezavisnih varijabli modela najjače korelira s akademskom prilagodbom. S obzirom na operacionalizaciju akademske prilagodbe to govori da što studenti imaju viša uvjerenja o vlastitim sposobnostima potrebnim za zadovoljavanje akademskih zahtjeva to imaju pozitivnije viđenje svoga akademskog razvoja, rada nastavnika i ulaganja fakulteta u njihov akademski razvoj.

Zatim, logičnim se čini rezultat koji pokazuje da što studenti bolje upravljanju vremenom, okolinom za učenje i trudom te što su uključeniji u interakcije s nastavnicima to su zadovoljniji vlastitim akademskim razvojem i iskustvom. Korištenje kognitivnih strategija

učenja nešto je slabije, ali također značajno povezano s akademskom prilagodbom. Povezanost varijable interakcije s drugim studentima s akademskom prilagodbom je značajna, iako slaba, a pretpostavljamo da postoji jer je mjerena tvrdnjama koje se odnose na oblike suradnje u svrhu učenja i svladavanja gradiva.

Ovi dobiveni rezultati u skladu su s prijašnjim istraživanima koja su pokazala da je ponašajna uključenost, odnosno vještine i navike učenja koje podrazumijevaju sposobnost upravljanja ponašanjem kako bi se zadovoljili akademski zahtjevi, povezana s pozitivnim akademskim ishodima (Kuh, 2008; Robins i sur., 2004). No, važno je napomenuti da uporaba učinkovitih strategija učenja odražava i volju za učenje i posvećenost obrazovnim ciljevima. Istraživanja u području uključenosti ističu da samo poznavanje i svijest o važnosti razvijanja vještina aktivnog učenja nije dovoljna jer bez ulaganja mentalne i fizičke energije student neće biti uspješan (Fredericks i sur., 2004). Kako i zašto studenti odlučuju koristiti ili ne određenu strategiju učenja te hoće li ili neće ustrajati u ulaganju truda u obrazovno svrsishodne aktivnosti važno je pitanje na koje su odgovore tražili mnogi istraživači. U tom se kontekstu ključnom se smatra uloga ustanova koje, omogućavanjem prilika i uvjeta za poticanje uključenosti studenata i to prvenstveno kroz aktivne pristupe poučavanju i pružanju podrške studentima, mogu pomoći u razvijanju vještina učenja studenata, održavanju interesa za učenje i postavljanju ciljeva (Astin, 1985; Kuh i sur., 2008; Pace, 1988; Pascarella i Terenzini, 2005).

Nadalje, gledajući za kriterij *socijalna prilagodba* utvrđene značajne korelacije ($p<0,01$) s nezavisnim varijablama poredane od najviših prema najnižim su sa studentsko-nastavničkim interakcijama (r=,458), interakcijama s drugim studentima (r=,426), akademskom samoučinkovitosti (r=,359) te kognitivnim strategijama (r=,356) i konačno, sa strategijama organizacije učenja (r=,339) (Tablica 31). Razumljivim se čini rezultat koji pokazuje da su se za kriterij socijalna prilagodba najjače korelacije pokazale s varijablama *uključenost u studentsko-nastavničke interakcije* i *interakcije s drugim studentima* od svih nezavisnih varijabli modela. Naime, ovaj nalaz je zanimljiv jer su mjerene interakcije u obrazovnom kontekstu koje se odnose na suradničke odnose s nastavnicima i studentima kroz koje student doprinosi svom učenju i nastavi u kojoj sudjeluje, a ne interakcije izvan obrazovnog konteksta. Prema Brysonu i sur. (2009) socijalna dimenzija prilagodbe jednako je važna kao i akademska jer utječe na razvoj osjećaja pripadnosti u čemu važnu ulogu ima

pristupačnost nastavnika te izgradnja međusobnog povjerenja i poštovanja između nastavnika i studenata.

Na temelju rezultata može se ustvrditi da je veća ukupna uključenost studenata povezana s višom razinom ukupne prilagodbe studenta. Uključenost studenata objašnjava ukupno 28,6% varijance ukupne prilagodbe studenata. Nadalje, veća ukupna uključenost povezana je s višom razinom akademske prilagodbe studenta te objašnjava ukupno 18,8% varijance akademske prilagodbe studenata. Veća ukupna uključenost povezana je s višom razinom socijalne prilagodbe studenta te objašnjava ukupno 24,5% varijance socijalne prilagodbe. Dobiveni rezultati potvrdili su pretpostavku da su uključenost studenata i razina prilagodbe studenata međusobno pozitivno povezani.

U daljnjoj analizi, ispitana je povezanost odrednica uključenosti i akademske samoučinkovitosti studenata sa zavisnom varijablom *predanost dovršavanju studija* kao još jednim aspektom prilagodbe na studij. Očekivalo se da će procjene studenata koje se odnose na predanost dovršavanju studija biti pozitivniji ukoliko oni su pokazali višu razinu uključenosti u obrazovno svrhovite aktivnosti tijekom studiranja i višu akademsku samoučinkovitost. Uvidom u rezultate za kriterij predanost dovršavanju studija (Tablica 31) značajne su se korelacije ($p<0,01$) pokazale, poredane prema visini koeficijenta korelacije, s *akademskom samoučinkovitosti* (r=,462), *strategijama organizacije učenja* (r=,422), *kognitivnim strategijama* (r=,270), *studentsko-nastavničkim interakcijama* (r=,190) i *interakcijama s drugim studentima* (r=,142).

Rezultati pokazuju da *akademska samoučinkovitost* ima najjaču povezanost s predanosti dovršavanju studija, što se ranije pokazalo i za akademsku prilagodbu. Ovi rezultati upućuju na to da što studenti više vjeruju u svoju akademsku kompetentnost i produktivnost to iskazuju snažniju namjeru da ustraju u završavanju upisanoga studija. Od snažnijih veza između odrednica uključenosti i predanosti dovršavanju studija najsnažnijom se pokazala veza sa *strategijama organizacije učenja*, ali su i ostale odrednice uključenosti značajno, iako slabije, povezane s ovim kriterijem. Ukupna uključenost studenata objašnjava ukupno 13% varijance predanosti dovršavanju studija. Zaključno, može se ustvrditi da se pretpostavka da su uključenost studenata i predanost dovršavanju studija međusobno pozitivno povezani pokazala ispravnom.

U svrhu daljnje razrade obrazovnog koncepta uključenosti, u nastavku poglavlja će se dublje raspraviti značaj rezultata dobivenih za svaku sastavnicu modela uključenosti koji će se povezati s nalazima prijašnjih istraživanja u ovome području. Razmatranjem problematike uključenosti u svjetlu šireg problema prilagodbe na studij želi se dati doprinos razumijevanju, afirmaciji i razvoju studentu usmjerenog pristupa obrazovanju i to utvrđivanjem i objašnjavanjem aspekata uključenosti kao činitelja koji mogu povećati ili umanjiti uspješnost studenata.

Promatranjem odnosa pojedinih pokazatelja uključenosti s različitim aspektima prilagodbe može se uočiti da odrednica *strategije organizacije učenja* podjednako korelira s kriterijskim varijablama ukupna prilagodba (r=,436), akademska prilagodba (r=,431) i predanost dovršavanju studija (r=,422) te nešto slabije sa socijalnom prilagodbom (r=,339) (Tablica 31). *Strategije organizacije učenja* odnose se na strategije samoregulacije ponašanja pojedinca, a govore u kojoj mjeri pojedinac učinkovito organizira vrijeme učenja i okolinu učenja odnosno sebi stvara povoljno okruženje za učenje te uspijeva ustrajati u izvršavanju akademskih obveza, posebice u slučajevima distrakcija i poteškoća, kao naprimjer, kod teških ili nezanimljivih zadataka. Rezultat koji govori ovaj oblik uključenosti značajno korelira s akademskom prilagodbom je u skladu s očekivanjima i pokazuje da što studenti učinkovitije organiziraju svoje učenje to imaju pozitivnije viđenje svog akademskog iskustva. Zanimljiva je dobivena značajna korelacija strategija organizacije učenja sa socijalnom prilagodbom koja ukazuje da što studenti ulažu više truda u učenje i što su posvećeniji učenju to su zadovoljniji i s kvalitetom odnosa s nastavnicima i drugim studentima. Konačno, značajna je i korelacija s predanošću dovršavanju studija što je generalno gledano u skladu s ranijim istraživanjima koja su pokazala da što su studenti uključeniji u učenje to se više razvija njihov osjećaj pripadanja akademskom okruženju (Bryson, 2014a; Thomas, 2012). Naime, kroz uključenost se studenti razvijaju u akademskom i socijalnom pogledu te im se povećava motivacija za nastavljanjem studiranja (Kuh, 2008). Varijabla *kognitivne strategije* kao odrednica uključenosti koja se odnosi na korištenje dubokih strategija učenja, iako slabije od *strategija organizacije učenja,* također korelira sa svim kriterijima prilagodbe osim akademskog uspjeha i to s ukupnom prilagodbom (r=,397), akademskom prilagodbom (r=,321), socijalnom prilagodbom (r=,356) i predanosti dovršavanju studija (r=,270).

Nadalje, dobiveno je da sljedeća odrednicu *uključenost u studentsko-nastavničke interakcije*, poredano prema visini korelacije, značajno korelira s ukupnom prilagodbom (r=,471), socijalnom prilagodbom (r=,458), akademskom prilagodbom (r=,372) i predanošću dovršavanju studija (r=,190) (Tablica 31). Varijabla *uključenost u studentsko-nastavničke interakcije* uobičajeno se koristi kao indikator studentske uključenosti, a pokazuje u kojoj mjeri studenti sami stvaraju i koriste prilike za učenje koje podrazumijevaju iniciranje obrazovno svrsishodnih interakcija s nastavnicima. Prisjetimo li se da su studenti procijenili da su od ponuđenih oblika uključenosti najmanje skloni onima koji uključuju interakciju s nastavnicima, zanimljiva je dobivena značajna povezanost upravo studentsko-nastavničkih interakcija s različitim aspektima prilagodbe. Također, zanimljivo je da *uključenost u studentsko-nastavničke interakcije* snažnije korelira sa socijalnom prilagodbom nego akademskom. Jačina veze između ovih varijabli ukazuje na važnosti poticanja kvalitetnih suradničkih odnosa između studenata i nastavnika zbog mnogih benefita koje oni donose kako za studente, tako i za nastavnike. Za studente, kvalitetna interakcija omogućuje izražavanje vlastitih sklonosti, postavljanje pitanja i sudjelovanje u diskusijama što opet omogućuje bolje razumijevanje gradiva, ispravljanje pogrešaka i dobivanje konstruktivne povratne informacije o vlastitu napretku. Sve to doprinosi razvoju znanja, akademskog samopouzdanja i osjećaju pripadanja fakultetu. S druge strane, nastavniku kvalitetna interakcija sa studentima omogućuje lakšu provedbu raznih oblika aktivnosti učenja te praćenje napretka i potreba studenata.

Na osnovu navedenih rezultata može se ustvrditi da su rezultati u skladu su s dosadašnjim istraživanjima koja su utvrdila da su interakcije između studenata i nastavnika, posebno na prvoj godini, važne za napredovanje studenata, njihovo zadovoljstvo akademskim iskustvom (Astin, 1993; Braxton i sur., 2004; Kuh i sur., 2005).

Nadalje, dobiveni rezultat pokazao je da odrednica *uključenost u interakcije s drugim studentima* značajno korelira, poredano prema visini korelacije, sa socijalnom prilagodbom (r=,426), ukupnom prilagodbom (r=,331), akademskom prilagodbom (r=,170) i predanošću dovršavanja studija (r=,142) (Tablica 31). Razumljivo je i opravdano da uključenost u interakcije s drugim studentima najjače korelira sa socijalnom prilagodbom studenata jer bolja komunikacija s kolegama omogućuje bolju socio-emocionalnu potporu što zatim dovodi do osjećaja pripadnosti akademskom okruženju i pozitivnijeg iskustva studiranja. Budući da je varijabla *interakcije s drugim studentima* operacionalizirana na način da mjeri uključenost

studenata u interakcije vezano za suradnju u učenju te traženje i pružanje pomoći u izvršavanju akademskih obveza, moguće je to jedan od razloga zašto je utvrđena značajna, iako slaba, korelacija i s akademskom prilagodbom. Dobiveni nalaz da postoji pozitivna povezanost između interakcija s drugim studentima i prilagodbe studenata kao i predanosti dovršavanju studija u skladu je s dosadašnjim istraživanjima koja upućuju da suradništvo među studentima imaju važnu potpornu ulogu u akademskoj i društvenoj domeni studentskog života (Kuh i sur., 2006; Thomas, 21012; Tinto, 1993, 2012). Prema Thomas (2012), svrsishodne interakcije među studentima, ali i između nastavnika i studenata ključne za razvoj akademskog identiteta i akademskog samopouzdanja studenata. Ova je perspektiva, koja naglašava značaj utjecaja socijalnih i akademskih iskustava studenata u akademskom okruženju na postignuća studenata, ojačala u zadnjem desetljeću te je usmjerila pozornost na važnost upravljanja kvalitetom studentskog iskustva.

U ovom kontekstu važan je rezultat korelacijske analize koji pokazuje da *akademska samoučinkovitost* ima značajnu i najsnažniju povezanost sa svim zavisnim varijablama. Utvrđeno je se da *akademska samoučinkovitost* značajno korelira, poredano prema visini korelacije, s akademskom prilagodbom (r=,500), ukupnom prilagodbom (r=,489), predanosti dovršavanja studija (r=,462) i socijalnom prilagodbom (r=,359) (Tablica 31). Akademska samoučinkovitost govori o uvjerenju pojedinca o vlastitoj akademskoj kompetentnosti i procjeni očekivanja uspjeha na studiju. Također, prijašnja su istraživanja utvrdila visoku povezanost samoučinkovitosti studenata s raznim oblicima uključenosti u akademskom okruženju (Linnenbrink i Pintrich, 2003). Pokazalo se da su studenti angažiraniji i ustrajniji u izvršavanju akademskih zadataka kada vjeruju da mogu uspješno obaviti zadatak i ostvariti svoje ciljeve pa tako studenti s višom samoučinkovitosti ostvaruju bolja akademska postignuća (Pintrich i Schunk, 2002; Pintrich, 2000; Pintrich i De Groot, 1990). Naime, opće je prihvaćeno da viša razina samoučinkovitosti ima snažno motivacijsko djelovanje te na potiče pojedinca na djelovanje prema postizanju obrazovnih ciljeva. U tom smislu, dobivena značajna povezanost akademske samoučinkovitosti i predanosti dovršavanju studija čini se razumljivom i opravdanom. Dobiveni rezultat koji je pokazao da što je veća akademska učinkovitost to je i viša razina socijalne prilagodbe može se objasniti time da više akademsko samopouzdanje olakšava ostvarivanje kvalitetne komunikacije s drugim studentima i nastavnicima.

Provedenom korelacijskom analizom dobiven je uvid u statistički značajne odnose između zavisnih i nezavisnih varijabli u polaznom modelu. Na osnovu raspravljenih rezultata može se zaključiti da je korelacijskom analizom potvrđena povezanost nezavisnih varijabli sa svim pokazateljima uspješnosti prilagodbe, osim akademskog uspjeha izraženog u faktorskim bodovima.

Nadalje, u svrhu testiranja hipoteza u okviru drugog zadatka istraživanja potrebno je ispitati prediktivnu snagu modela uključenosti u predikciji prilagodbe studenata te utvrditi doprinos pojedinih oblika uključenosti predikciji svih odrednica prilagodbe. U tu svrhu će razrađene zavisne i nezavisne varijable biti uključene u regresijsku analizu kao prediktori i kriteriji.

4.4. Analiza doprinosa odrednica uključenosti predikciji prilagodbe studenata na prvu godinu studija

U skladu s postavljenim drugim istraživačkim zadatkom, u ovome će se poglavlju utvrditi mogućnost predikcije akademske i socijalne prilagodbe, predanosti dovršavanju studija i akademskog uspjeha studenata na osnovi nezavisnih varijabli koje se odnose na uključenost studenata i akademsku samoučinkovitosti. Za potrebe utvrđivanja utjecaja odabranih prediktora modela uključenosti provedene su višestruke regresijske analize. Regresijska analiza je statistički postupak kojim se utvrđuje u kojoj se mjeri promjena nezavisne varijable može objasniti njezinom povezanošću sa zavisnom varijablom. Nezavisna se varijabla u regresijskoj analizi naziva prediktorom, a zavisna kriterijem.

U ovome će se poglavlju prvo utvrditi koliko varijance svih kriterija prilagodbe (akademska i socijalna prilagodba, predanost dovršavanju studija i akademski uspjeh) možemo objasniti na temelju dva generalna prediktora uključenost studenata i akademska samoučinkovitost te koji od prediktora više doprinosi objašnjenju varijance pojedinog kriterija. Zatim će se stupnjevitom hijerarhijskom analizom ispitati ukupna prediktivna snaga cijeloga modela u predviđanju odrednica prilagodbe studenata.

4.4.1. Utvrđivanje doprinosa uključenosti i akademske samoučinkovitosti objašnjavanju prilagodbe studenata

U svrhu provjere prve hipoteze kojom je pretpostavljeno da su uključenost i akademska samoučinkovitost studenata značajni prediktori prilagodbe na studij korištena je višestruka regresijska analiza kako bi se ispitao odnos između prediktora uključenost i akademska samoučinkovitost i kriterija ukupna, akademska i socijalna prilagodba. Korišten je standardni model višestruke regresijske analize koji podrazumijeva istodobno uvrštavanje prediktorskih varijabli. Svaka je od zavisnih varijabli uvrštena kao kriterij u zasebnu regresiju s time da je prilagodba promatrana najprije ukupno pa zatim pojedinačno za njene dvije komponente akademska prilagodba i socijalna prilagodba.

Tablica 32. Rezultati višestrukih regresijskih analiza između prediktivnih i kriterijskih varijabli

Modeli višestruke regresije	R	R^2	F	p	$\beta_{koef.}$	p
Kriterij: Ukupna prilagodba	,600	,360	175,99	,000		
Prediktor: Uključenost					,392	,000
Prediktor: Akademska samoučinkovitost					,306	,000
Kriterij: Akademska prilagodba	,549	,301	135,45	,000		
Prediktor: Uključenost					,257	,000
Prediktor: Akademska samoučinkovitost					,380	,000
Kriterij: Socijalna prilagodba	,516	,266	113,82	,000		
Prediktor: Uključenost					,419	,000
Prediktor: Akademska samoučinkovitost					,163	,000
Kriterij: Predanost dovršavanju studija	,490	,240	98,27	,000		
Prediktor: Uključenost					,186	,000
Prediktor: Akademska samoučinkovitost					,375	,000
Kriterij: Akademski uspjeh	,057	,003	0,86	,423		
Prediktor: Uključenost					-,047	,335
Prediktor: Akademska samoučinkovitost					,061	,217

Pretpostavka istraživanja bila je da su uključenost studenata i akademska samoučinkovitost značajni prediktori prilagodbe na studij. Prema rezultatima prikazanim u tablici 32 utvrđeno je da su glavni prediktori uključenost studenata i akademska samoučinkovitost značajno povezani sa svim kriterijskim varijablama osim akademskog uspjeha. Visina objašnjene varijance kriterija kreće se od 0,3 % do 36%, a rezultati su detaljnije raspravljeni u nastavku rada. Što se tiče doprinosa pojedinačnih prediktora u predikciji rezultata ukupne prilagodbe oba su se prediktora pokazala značajnim ($p<0,01$), a akademska uključenost se pokazala kao snažniji prediktor (βkoef=,392) od akademske samoučinkovitosti (βkoef=,306). Uključenost studenata i akademska samoučinkovitost zajedno objašnjavaju 36% rezultata varijable ukupna prilagodba studenta ($p<0,01$) što predstavlja značajan doprinos u predikciji kriterija. Kao što se vidi u tablici 32, kada se za kriterij uzme *akademska prilagodba* oba prediktora statistički značajno ($p<0,01$) doprinose predikciji ovoga aspekta prilagodbe s time da se *akademska samoučinkovitost* pokazala snažnijim prediktorom (βkoef=,380) akademske prilagodbe od *uključenosti* (βkoef=,257). Oba spomenuta prediktora objašnjavaju 30,1% zajedničke varijance kriterija akademska prilagodba ($p<0,01$). Gledajući za kriterij *socijalna prilagodba* ($p<0,01$), oba prediktora statistički značajno samostalno doprinose objašnjenju rezultata ovoga kriterija ($p<0,01$) s time da se *uključenost* pokazala znatno snažnijim prediktorom (βkoef=,419)

socijalne prilagodbe od *akademske samoučinkovitosti* (βkoef=,163). Uključenost i akademska samoučinkovitost zajedno objašnjavanju 26.6% rezultata kriterijske varijable socijalna prilagodba. Oba prediktora *akademska uključenost* i *akademska samoučinkovit* su se pokazala značajnim (p<.01) za objašnjenje *predanosti dovršavanju studija*, a postotak objašnjene varijance kriterija prediktorima iznosi 24%. Također, *akademska samoučinkovitost* je snažniji prediktor (βkoef=.375) od *akademske uključenosti* (βkoef=.186). Rezultati u tablici 32 pokazuju da se akademska uključenost i akademska samoučinkovitost nisu pokazali značajnim prediktorima na kriterijskoj varijabli *akademski uspjeh*.

4.4.2. Utvrđivanje doprinosa punog modela uključenosti kriteriju prilagodba studenata

Nadalje, zanimala nas je povezanost pojedinih odrednica uključenosti s aspektima prilagodbe studenata te su u sljedećem koraku analize uz akademsku samoučinkovitost četiri odrednice uključenosti *kognitivne strategije, strategije organizacije učenja, studentsko-nastavničke interakcije, interakcija s drugim studentima* uvrštene kao zasebni prediktori. Također, s obzirom da su studenti prve generacije kao obrazovno ranjiva skupina od posebnog interesa u ovome istraživanju te uvažavajući istraživanja u ovome području koja su pokazala da status prve generacije značajno utječe na uspješnost prilagodbe studenata i ova je nezavisna varijabla uključena kao prediktor u regresijski model. Kako bi utvrdila ukupna prediktivna snaga modela u predviđanju prilagodbe te se provjerio samostalni doprinos pojedinih prediktora objašnjenju prilagodbe studenata provedena je stupnjevita hijerarhijska regresijska analiza, a rezultati su prikazani u tablici 33.

Tablica 33. Rezultati hijerarhijske regresijske analize za kriterij ukupna prilagodba studenata

Stupnjevita hijerarhijska regresija (Backward)	R	R^2	F	p	F (promjene)	p (F promjene)
Početni model - 6 prediktora	,632	,400	68,88	,000	68,88	,000
Završni model - 4 prediktora	,631	,399	103,23	,000	1,01	,316
Početni model - prediktori:					$\beta_{koef.}$	p
Status prve generacije					-,001	,987
Kognitivne strategije					,039	,318

Strategije organizacije učenja				,160	,000
Studentsko-nastavničke interakcije				,242	,000
Interakcije s drugim studentima				,162	,000
Akademska samoučinkovitost				,300	,000
Završni model (Backward) - prediktori				$\beta_{koef.}$	p
Strategije organizacije učenja				,173	,000
Studentsko-nastavničke interakcije				,250	,000
Interakcije s drugim studentima				,169	,000
Akademska samoučinkovitost				,305	,000

Prema dobivenim rezultatima, puni model koji uključuje šest prediktorskih varijabli objašnjava visokih i značajnih 40% varijance razine ukupne prilagodbe studenta ($p<0,01$). Prediktori koji su u takvom modelu značajni na razini $p<0,01$, poredani od najsnažnijih prema najslabijim, su akademska samoučinkovitost (βkoef.=,300), studentsko-nastavničke interakcije (βkoef.=,242), interakcije s drugim studentima (βkoef.=,162) i strategije organizacije učenja (βkoef.=,160) (Tablica 33). Backward metoda podrazumijeva uključivanje svih prediktora te potom isključivanje onih varijabli čiji doprinos nije statistički značajan dok ne ostanu samo oni prediktori koji i dalje jednako dobro objašnjavaju varijancu, a svi su značajni. Tako je iz punog prediktivnog modela u drugom modelu prvo isključena varijabla *status prve generacije* pa je potom u trećem modelu isključena varijabla *kognitivne strategije*. U završnom modelu zadržana su 4 prediktora od početnih šest koji zajedno objašnjavaju 39, 9% ($p<0,01$) što ukazuje da dva izbačena prediktora zajedno dodaju još samo 0.1% objašnjenja varijance kriterija. Ta razlika u objašnjenoj varijanci nije statistički značajna (p=,316) što ukazuje na opravdanost izbacivanja tih prediktora. Zadržani značajni prediktori ($p<0,01$) poredani od najsnažnijeg prema najslabijem su *akademska samoučinkovitost* (βkoef.=,305), *studentsko-nastavničke interakcije* (βkoef.=,250), *strategije organizacije učenja* (βkoef.=,173) i *interakcije s drugim studentima* (βkoef.=,169). Kao što se vidi u tablici 33, u konačnom su modelu zadržani značajni prediktori iz početnog, punog modela, jedino su prediktori strategije organizacije učenja i interakcija s drugim studentima zamijenili mjesta po doprinosu.

Kako bi se na potpuniji način odgovorilo na postavljeni zadatak ovoga istraživanja, napravljene su stupnjevite regresijske analize zasebno za akademsku i socijalnu prilagodbu, a prikazane su u narednim tablicama.

Tablica 34. Rezultati regresijske analize (backward) za kriterij akademska prilagodba studenata

Stupnjevita hijerarhijska regresija (Backward)	R	R^2	F	p	F (promjene)	p (F promjene)
Početni model - 6 prediktora	,576	,332	51,36	,000	51,36	,000
Završni model - 3 prediktora	,576	,331	103,02	,000	0,28	,597
Početni model - prediktori:					$\beta_{koef.}$	p
Status prve generacije					,010	,751
Kognitivne strategije					-,001	,974
Strategije organizacije učenja					,214	,000
Studentsko-nastavničke interakcije					,171	,000
Interakcije s drugim studentima					,019	,596
Akademska samoučinkovitost					,346	,000
Završni model (Backward) - prediktori					$\beta_{koef.}$	p
Strategije organizacije učenja					,215	,000
Studentsko-nastavničke interakcije					,176	,000
Akademska samoučinkovitost					,346	,000

Punim modelom koji uključuje svih šest prediktorskih varijabli objašnjeno je visokih i značajnih 33,2% varijance akademske prilagodbe studenta ($p<0,01$). U punom modelu tri prediktora bili su značajni na razini $p<0,01$. Ako ih poredamo od najsnažnijeg prema najslabijem to su akademska samoučinkovitost (βkoef.=,346), strategije upravljanja resursima učenja (βkoef.=,214) i studentsko nastavničke interakcije (βkoef.=,171) (Tablica 34). U završnom modelu zadržana su upravo ta tri prediktora koji zajedno objašnjavaju 33.1% ($p<0,01$) što ukazuje da isključivanjem ostala tri statistički neznačajna prediktora gubimo samo 0.1% objašnjene varijance kriterija. Ta razlika u objašnjenoj varijanci nije statistički značajna (p=,597). Zadržani značajni prediktori u završnom modelu ($p<0,01$) poredani od najsnažnijeg prema najslabijem su *akademska samoučinkovitost* (βkoef.=,346), *strategije organizacije učenja* (βkoef.=,215) i *studentsko-nastavničke interakcije* (βkoef.=,176).

Tablica 35. Rezultati regresijske analizom (backward) za kriterij socijalna prilagodba studenata

Stupnjevita hijerarhijska regresija (Backward)	R	R^2	F	p	F (promjene)	p (F promjene)
Početni model - 6 prediktora	,588	,346	54,78	,000	54,78	,000
Završni model - 4 prediktora	,588	,346	82,18	,000	0,58	,445
Početni model - prediktori:					$\beta_{koef.}$	p
Status prve generacije					-,009	,771
Kognitivne strategije					,030	,459
Strategije organizacije učenja					,084	,036
Studentsko-nastavničke interakcije					,260	,000
Interakcije s drugim studentima					,288	,000
Akademska samoučinkovitost					,182	,000
Završni model (Backward) - prediktori					$\beta_{koef.}$	p
Strategije organizacije učenja					,094	,013
Studentsko-nastavničke interakcije					,266	,000
Interakcije s drugim studentima					,293	,000
Akademska samoučinkovitost					,186	,000

Uzevši socijalnu prilagodbu studenta za kriterijsku varijablu, punim modelom sa šest prediktora objašnjeno je visokih i značajnih 34,6% varijance ($p<0,01$). Četiri prediktora koji su u početnom modelu bili značajni, poredani od najsnažnijeg prema najslabijem su interakcije s drugim studentima (βkoef.=,288), studentsko-nastavničke interakcije (βkoef.=,260), akademska samoučinkovitost (βkoef.=,182) koji su bili značajni na razini $p<0.01$, te strategije organizacije učenja (βkoef.=,084) značajne na razini $p<0,05$ (Tablica 35). U završnom modelu zadržana su četiri značajna prediktora iz punog modela koji zajedno objašnjavaju jednaki postotak varijance kao i puni model, 34,6% ($p<0,01$). Objašnjena varijanca završnog modela ne razlikuje se statistički značajno od varijance punog modela (p=,328) što ukazuje na opravdanost izbacivanja ostala dva prediktora, statusa prve generacije i kognitivnih strategija. Zadržani značajni prediktori ($p<0,01$) u završnom modelu poredani od najsnažnijeg prema najslabijem su *interakcija s drugim studentima* (βkoef.=,293), *studentsko-nastavničke interakcije* (βkoef.=,266) i *akademska samoučinkovitost* (βkoef.=,186) koji su značajni na razini $p<0,01$, te *strategije organizacije učenja* (βkoef.=,094) na razini značajnosti $p<0,05$.

Prema hipotezi 1 (H1) pretpostavljeno je su **uključenost studenata, akademska samoučinkovitost i status prve generacije značajni prediktori prilagodbe na studij.** Temeljem rezultata provedene regresijske analize može se zaključiti da uključenost studenata i akademska samoučinkovitost **imaju statistički značajan doprinos predikciji ukupne, akademske i socijalne prilagodbe na prvu godinu studija, no status prve generacije nema, čime je istraživačka hipoteza H1 djelomično potvrđena**. U nastavku će rada biti dodatno raspravljen značaj rezultata i moguće implikacije za unaprjeđenje prilagodbe studenata na prvu godinu studija.

Povezanost akademske samoučinkovitosti i prilagodbe na studij

Prvo, rezultati istraživanja ukazuju da je za kriterije ukupna prilagodba i akademska prilagodba studenata najbolji prediktor *akademska samoučinkovitost*. Rezultat korelacijske analize je također pokazao da prediktor *akademska samoučinkovitost* ima značajnu i najvišu korelaciju s ukupnom i akademskom prilagodbom od svih prediktora. Naš nalaz da je akademska samoučinkovitost koja podrazumijeva osjećaj akademske kompetencije i vjerovanje u postizanje uspjeha važna motivacijska varijabla za akademsku prilagodbu studenata u skladu je s dosadašnjim istraživanjima u ovome području. Naime, prema prijašnjim istraživanjima akademska samoučinkovitost ima velik motivacijski značaj te je jedan je od najdosljednijih prediktora obrazovnih postignuća (Pintrich i sur., 1991). Budući da je konstrukt akademska samoučinkovitost važna sastavnica novijih relevantnih modela uključenosti studenata (Kahu, 2013; Linnenbrink i Pintrich, 2003) ova je varijabla uključena u polazni istraživački model. Dok istraživanja koja ispituju utjecaj oblika uključenosti uglavnom odgovaraju na pitanje 'kako' studenti postižu uspjeh kroz korištenje unutarnjih i vanjskih resursa, istraživanje uloge samoučinkovitosti nam govori 'zašto' su neki studenti uporniji i angažiraniji, bolje organiziraju učenje i kontroliraju svoje funkcioniranje na fakultetu i učenje te tako i lakše podnose neuspjeh za razliku od drugih.

U okviru sociokognitivne teorije samoučinkovitost je definirana kao percepcija vlastite kompetencije za izvršavanje nekoga ponašanja ili zadatka. U obrazovnom kontekstu govorimo o akademskoj samoučinkovitosti koja se odnosi na uvjerenje studenta da posjeduje vještine potrebne za izvršavanje akademskih obveza i da korištenjem tih vještina može ostvariti željene ishode.

U nastojanju da se rasvijetli uloga samoučinkovitosti u uspješnosti prilagodbe na studij u ovome je istraživanju dobiven važan i opravdan rezultat koji je pokazao da akademska učinkovitost ima najveći učinak na akademsku prilagodbu (βkoef.=.346) i manji na socijalnu (βkoef.=.186). Drugim riječima, uzevši u obzir operacionalizaciju akademske prilagodbe ovo govori da percepcija vlastite akademske učinkovitosti ima značajan učinak na studentsko zadovoljstvo akademskim razvojem te djelovanjem ustanove i nastavnika. Naime, ako uzmemo u obzir mehanizam samoučinkovitosti koji podrazumijeva da visoka percepcija samoučinkovitosti na studenta djeluje motivacijski na način da ga potiče na određeno ponašanje kako bi uspješno izvršio zadatak (Bandura, 1997) čini se razložnim da će u tom slučaju student više primjenjivati strategije učenja i uključivati se u zahtjevnije aktivnosti. Također, budući da su učenje i samoučinkovitost međusobno ovisni procesi uspješnije, korištenje strategija učenja dovodi do postizanja boljih rezultata učenja što povratno opet pozitivno utječe na uvjerenje o samoučinkovitosti. Mnogi autori povezuju samoučinkovitost s upotrebom strategija učenja i razinom ulaganja truda u izvršavanje akademskih zadataka, posebno onih zahtjevnijih (Schunk, 2002; Zimmerman, 2000). Tako studenti koji imaju višu samoučinkovitost češće ustraju u izvršavanju težih ili nezanimljivih zadataka, za razliku od onih s nižom samoučinkovitosti koji su skloniji izbjegavanju, odlaganju i odustajanju uslijed poteškoća u organizaciji učenja i svladavanju gradiva. Također, studenti koji su sigurniji u svoje akademske sposobnosti neuspjeh će prije pripisati manjku uloženoga truda i lakše se prilagoditi situaciji dok će studenti s nižim uvjerenjem u akademske sposobnosti neuspjeh češće pripisati manjku vlastitih akademskih sposobnosti ili nečemu što je izvan njihove kontrole te ga teže podnijeti. Dobiveni rezultat koji govori da što je viša razina samoučinkovitosti to je više zadovoljstvo studenata ulaganjem fakulteta i nastavnika u njihov akademski razvoj upravo upućuje da su visoko samoučinkoviti studenti skloniji preuzimanju odgovornosti za vlastito učenje.

Značajan je i dobiveni nalaz da su u ovome istraživanju na skali akademske samoučinkovitosti studenti postigli iznadprosječan rezultat što ukazuje na pozitivne emocije i optimističan pogled studenata na sebe i akademske izazove. Ova je pozitivna slika ohrabrujuća, međutim, budući da su ispitanici studenti prve godine studija pitanje je koliko je izgledno da će se visoko samopouzdanje i optimističan pogled održati. Naime, kako akademski zadaci s vremenom postaju složeniji i zahtjevniji te se javljaju razne distrakcije percepcija samoučinkovitosti varira, odnosno raste i pada. U tom pogledu, samoučinkovitost je potrebno održavati u čemu značajnu uloga imaju visokoškolski nastavnici. Naime, snižena

samoučinkovitost dovodi do sumnje u vlastite sposobnosti što može djelovati kao inhibitor na uključenost, smanjiti zadovoljstvo i motivaciju i negativno utjecati na prilagodbu studenta. Istraživači koji su ispitivali ulogu samoučinkovitosti u akademskom funkcioniranju studenata ističu da nastavnici trebaju biti adekvatno osposobljeni za razvoj samoučinkovitosti u studenata kako bi se izbjegle štetne posljedice niskih uvjerenja o vlastitoj akademskoj kompetentnosti i produktivnosti u vidu frustracije, pasivnosti, otuđenosti i u konačnici, odustajanja od studija (Linnenbrink i Pintrich, 2003; Zimmerman, 2000). Naime, kako pojedinac kontinuirano procjenjuje svoje sposobnosti za izvršavanje zadataka tako se i uvjerenje o vlastitoj učinkovitosti mijenja. Ono se mijenja ovisno o postizanju uspjeha u izvršavanju zadataka, ali i o povratnoj informaciji koju student dobiva od nastavnika i drugih studenata. Važnost konstruktivne povratne informacija je višestruka. Pozitivna i konstruktivna povratna informacija govori studentu što je i zašto napravio uspješno te u slučaju uspjeha djeluje ohrabrujuće. U slučaju neuspjeha u izvršavanju zadatka student kroz povratnu informaciju saznaje zašto nije postigao uspjeh te što i kako treba promijeniti i poboljšati u svom radu kako bi postigao uspjeh u narednim zadacima. Tako, student u skladu s povratnom informacijom može prilagođavati svoje strategije i pristup učenju što ukazuje na važne implikacije pružanja povratne informacije na ostvarivanje obrazovnih ciljeva.

Nadalje, zanimljiv je nalaz dobiven hijerarhijskom regresijskom analizom da je akademska samoučinkovitost značajan prediktor socijalne prilagodbe, iako manje značajan njego kod akademske prilagodbe. Ovaj rezultat možemo objasniti u kontekstu dosadašnjih istraživanja (Linnenbrink i Pintrich, 2003) koja su pokazala da su uvjerenja studenata da posjeduju resurse potrebne za ostvarivanje ciljeva snažno povezana s uključenosti studenata u naprimjer aktivno učenje, interakcije s drugim studentima i nastavnicima, ali i izvannastavne aktivnosti. U tom smislu, uključenost podrazumijeva prosocijalna ponašanja te omogućuje izgradnju pozitivnih socijalnih odnosa i vještina u akademskom okruženju (Bryson i Hand, 2007) što tada doprinosi boljoj socijalnoj prilagodbi studenata. Također, važno je napomenuti da dobri socijalni odnosi opet potiču studente na veću uključenost koja dovodi do boljih akademskih rezultata što povratno dodatno održava samoučinkovitost i motivaciju za daljnjom uključenosti u akademskom okruženju.

Povezanost uključenosti studenata i prilagodbe na studij

Budući da je proširenje spoznaja o uključenosti kao činitelja iskustva i uspješnosti studenata od posebnog interesa u ovome radu u nastavku će biti rečeno više o značaju rezultata ispitivanja povezanosti pojedinih odrednica uključenosti i prilagodbe studenata i implikacijama za obrazovnu praksu na visokim učilištima.

Ispitujući snagu doprinosa pojedinih komponenti uključenosti u predikciji studentske prilagodbe na studij utvrđeno je da **snažan i značajan doprinos objašnjenju ukupne, akademske i socijalne prilagodbe ima *uključenost u studentsko-nastavničke interakcije***. Prema dobivenim rezultatima, ispitani studenti koji su uključeniji u studentsko-nastavničke interakcije imaju viši rezultat na svim aspektima prilagodbe. Ovakav nalaz u skladu je s ranijim istraživanjima koja su pokazala da kvaliteta interakcija i fizički kontakt između studenata i nastavnika, kao i među studentima, poboljšava iskustvo učenja što pridonosi ostvarenju pozitivnih obrazovnih ishoda (Gonyea, 2006; Pasarella i Terenzini, 2005). Prema Astinu (1999) kvaliteta interakcija s nastavnicima više utječe na zadovoljstvo akademskim iskustvom nego bilo koja druga vrsta uključenosti. Kuh i Hu (2001) su ispitali su učinke studentsko-nastavničkih interakcija na zadovoljstvo i samoprocijenjene obrazovne ishode koje su student ostvarili na fakultetu. Utvrdili su da kvaliteta interakcije između studenata i nastavnika ima pozitivne učinke na količinu truda koji studenti ulažu u razne aktivnosti, zadovoljstvo studiranjem i druge pozitivne ishode. Međutim, pokazalo se da učestalost i ukupna količina interakcija ne utječe nužno pozitivno na postignuća studenata, već da najsnažniji pozitivan učinak imaju interakcije ostvarene za vrijeme i u kontekstu učenja i nastave (Kuh i Hu, 2001). U tom kontekstu, razumljiv je naš nalaz da su *studentsko-nastavničke interakcije* značajan prediktor akademske prilagodbe odnosno zadovoljstva akademskim iskustvom. No, zanimljivo je da su uz *interakcije s drugim studentima* i (βkoef.=,293) značajan prediktor socijalne prilagodbe i *studentsko-nastavničke interakcije* (βkoef.=,266) što govori u prilog operacionalizaciji konstrukta uključenost i predloženog modela. Varijabla studentsko-nastavničke interakcije kao indikator uključenosti često se u istraživanjima operacionalizira na način da ispituje širi opseg formalnih i neformalnih interakcija studenata s nastavnicima, uključujući i online interakcije, neformalne razgovore, suradnju sa nastavnicima na istraživačkim projektima i u raznim tijelima visokog učilišta, na rješavanju studentskih problema i sl. (NSSE, 2014; Pascarella i sur., 2010). Ipak, u

ovome istraživanju nas je zanimala uključenost studenata u interakcije s nastavnicima koje direktno doprinose procesu učenja te je sukladno tomu ovaj indikator i operacionaliziran.

Budući da se u ovome istraživanju pokazalo da uključenost u studentsko-nastavničke interakcije ima značajan samostalni doprinos prilagodbi studenata, a studenti su najnižim vrijednostima procijenili ovu odrednicu uključenosti i tako pokazali da su najmanje skloni ovom obliku uključenosti, razvoj studentsko-nastavničkih interakcija treba se smatrati jednim od prioriteta u pronalaženju rješenja za poboljšavanje iskustva učenja i postignuća studenata. Naime, iako se uključenost prvenstveno odnosi na ono što student radi tj. kvalitetu njegova uloženog truda, s druge strane, ovaj koncept podrazumijeva poticanje i usmjeravanje truda studenata te razvoj kompetencija učenja kroz učinkovitu nastavnu praksu i mehanizme potpore (Gibbs, 2010; Klemenčić i sur., 2015; Kuh, 2006). Kako na uključenost u vidu aktivnih oblika ponašanja studenata utječu razna osobna obilježja studenata i ustanove (Pascarella, 1985) uključenost je promjenjivo stanje koje ustanove mogu u određenoj mjeri oblikovati što nosi važne pedagoške implikacije. Istraživanja u ovome području dovela su do preispitivanja i unaprjeđenja metoda poučavanja i oblika akademske i socijalne podrške studentima na mnogim visokim učilištima.

U nastojanju iznalaženja odgovora na pitanje zašto su neki student aktivniji, uključeniji, organiziraniji i lakše uče od drugih razni istraživači samoreguliranog učenja postavili su svoje okvire kojima upućuju na radnje, aktivnosti i procese koji poboljšavaju kvalitetu učenja i poučavanja. Prema Zimmermanu (1990), iako je važnost uključenosti i samoregulacije opće prihvaćena, to u pedagoškom smislu nije korisno ako se ne utvrde odnosno operacionaliziraju komponente tih procesa koje uključuju ponašanja i strategije pomoću kojih studenti mogu uspješno regulirati svoje učenje. U tom smislu ključno je korištenje metoda i aktivnosti aktivnog i suradničkog učenja koje potiču obrazovno svrsishodne interakcije, korištenje dubokih strategija učenja kao i razvoj samoučinkovitosti i sposobnosti samoregulacije. Uključivanjem u oblike aktivnog učenja studente se osnažuje za preuzimanje inicijative u ostvarivanju svrsishodnih interakcija s nastavnicima i kolegama što im omogućuje dublje razumijevanje gradiva, ali i doprinosi razvoju važnih mehanizama nošenja s poteškoćama na koje će student zasigurno u nekom trenutku naići. U tom smislu, za ostvarivanje kvalitetnih odnosa i interakcija u nastavnom okruženju ističe značajna uloga nastavnika i njegova pristupa poučavanju i

organizaciji učenja što ukazuje na važnost pružanja podrške nastavnicima u razvoju nastavničkih kompetencija.

U skladu s paradigmom usmjerenosti prema studentu opće je prihvaćeno da se uključenost studenata aktivira različitim metodama i tehnikama aktivnog poučavanja no adekvatan didaktičko-metodički pristup podrazumijeva i stvaranje pozitivnog, pristupačnog, otvorenog i podržavajućeg okruženja koje pogoduje razvoju dijaloga te u kojem se studenti osjećaju dovoljno sigurno, uvaženo i samoučinkovito. Saznanja dobivena kroz mnoga istraživanja činitelja akademskih postignuća studenata pokazala su da su nastavnici koji su u svojoj nastavi usmjereni na studenta oni koji su pristupačni, pokazuju interes za njihov akademski napredak i razumijevanje za njihove specifične potrebe, pokazuju entuzijazam za predmet te uspješno održavaju ravnotežu između pružanja podrške i izazova. Takvi nastavnici djeluju ohrabrujuće i motivirajuće te osnažuju i pripremaju studente za akademske izazove što je posebno važno tijekom prve godine studija koja je prepoznata kao posebno ranjivo razdoblje akademskog obrazovanja (Braxton, i sur., 2000; Thomas, 2012; Tinto, 1975, 1993, 2006; Zimmerman, 2003).

Sukladno svemu navedenom kvalitetu interakcija između studenata i nastavnika kao bitnu odrednica kvalitete iskustva studenata prve godine bilo je važno razmotriti u kontekstu uspješnosti prilagodbe na prvu godinu studija.

Nadalje, **analiza doprinosa uključenosti u *interakcije s drugim studentima* predikciji studentske prilagodbe na studij pokazala je da ovaj prediktor značajno doprinosi objašnjenju ponajviše socijalne prilagodbe, ali i ukupne i akademske prilagodbe**. Razumljivo je da interakcija s drugim studentima najznačajnije određuje socijalnu prilagodbu, jer interakcije s prijateljima i vršnjacima imaju ključnu ulogu u socijalnoj prilagodbi na fakultet. Poznato je da studenti koji su otišli od kuće na studij često pate od osjećaja otuđenosti i usamljenosti te prijateljstva i vršnjačka podrška imaju bitnu ulogu u nošenju s izazovima na fakultetu. Uzmemo li u obzir da je varijabla *interakcije s drugim studentima* mjerena tvrdnjama koje procjenjuju uključenost u različite oblike suradnje u učenju, kao što su razgovor o nastavnom materijalu, suradnja na izvršavanju zadataka, objašnjavanje materijala kolegi i traženje pomoći od drugih studenata razložno je ustvrditi da naš nalaz potvrđuje da su socijalni i akademski razvoj povezani. Također, zanimljivo bi bilo vidjeti bi li se širom

operacionalizacijom interakcija s drugima studentima, s većim naglaskom na uključenost u neakademske izvannastavne aktivnosti i neformalna druženja, dobio još veći učinak vršnjačkih interakcija na socijalnu prilagodbu.

Suradništvo i suradničko učenje u novije se vrijeme ističu kao važna komponenta studentu usmjerenog pristupa učenju i poučavanju jer se kroz njih ostvaruju mnoge kompetencije i obrazovni ishodi koje je vrlo teško ili nemoguće postići kroz druge strategije i oblike učenja, a donose dugoročnu dobrobit za uspješnost u učenju kao i za uspješnost u svijetu rada. Izraz "vršnjačko/suradničko učenje" (engl. *peer learning*) najčešće se definira kao oblik učenja u kojima više studenta ravnopravno bez autoriteta sudjeluje u rješavanju zajedničkih zadataka, a koje je usmjereno zajedničkom cilju. U novije se vrijeme, međutim, značenje pojma proširilo pa danas vršnjačko učenje podrazumijeva širi spektar oblika interakcija i suradnje među studentima u kontekstu obrazovanja kao što je uključenost u programe studenata kao tutora ili mentora te razne druge aktivnosti potpore među studentima.

Programi podrške studenata drugim studentima dobar su alternativan način pružanja podrške studentima i povećavanja uključenosti što vodi ka boljoj prilagodbi i smanjivanju osjećaja otuđenosti i izoliranosti (Hu i Kuh, 2002; Kuh i sur., 2008; Thomas, 2011). Također, programi koji pomažu studentima u nošenju s poteškoćama u orijentaciji, socijalizaciji te olakšavaju svladavanje gradiva obostrano su korisni jer i pružateljima podrške omogućuju dodatne prilike za učenje i osobni razvoj. Prepoznajući dobrobiti suradnje i suradničkog učenja među studentima te studentima i nastavnicima neophodno je u skladu s time prilagoditi obrazovne prakse i oblike potpore studentima kako bi se stvorili povoljni uvjeti za različite oblike suradničkog rada.

U daljnjoj raspravi detaljnije će se razmotriti dobiveni rezultati kojima je utvrđen **doprinos korištenja kognitivnih strategija i strategija organizacije učenja kriteriju prilagodba studenata**. Strategije aktivnog učenja složen su konstrukt koji obuhvaća razne procese i ponašanja, a uobičajeno se koriste kao pokazatelji kognitivne i ponašajne uključenosti u učenje (Fredricks i sur., 2004; Greene, 2015). Posebno su istraživanja u području samoreguliranog učenja (SRU) ispitivala kako uporaba kognitivnih, metakognitivnih i drugih samoregulacijskih strategija doprinosi akademskoj uspješnosti studenata te su dala velik

doprinos operacionalizaciji koncepta uključenosti (Linnenbrink i Pintrich, 2003; Pintrich i sur., 1991).

Prema različitim modelima SRU ključni elementi uključenosti studenata su uporaba kognitivnih strategija i strategija samoregulacije ponašanja koja omogućuje dublje razumijevanje i pamćenje materijala te učinkovitu organizaciju učenja (Fredricks i sur., 2004; Pintrich i sur., 1991). Za mjerenje oblika uključenosti koji se odnose na korištenje strategija aktivnog učenja koje su dominantno pod kontrolom pojedinca i ne podrazumijevaju socijalnu interakciju u ovome su istraživanju korištena dva pokazatelja, korištenje kognitivnih (i metakognitivnih) strategija kao mjera kognitivne uključenosti i strategije organizacije učenja kao jedna od mjera ponašajne uključenosti.

Polazeći od rezultata regresijske analize, ovim je istraživanjem utvrđeno da ***strategije organizacije učenja*** **statistički značajno doprinose predikciji prilagodbe na studij**, dok se **korištenje *kognitivnih strategija* nije pokazalo statistički značajnim prediktorom prilagodbe studenata**. Promatrajući snagu doprinosa komponente *strategije organizacije učenja* u predikciji studentske prilagodbe na studij, vidljivo je da ovaj prediktor značajno doprinosi objašnjenju ponajviše akademske prilagodbe studenta (βkoef.=,214, $p<0.01$), zatim ukupne prilagodbe (βkoef.=,173, $p<0.01$), te u najmanjoj mjeri socijalne prilagodbe (βkoef.=,084, $p<0.05$).

Strategije organizacije učenja odnose se na strategije samoregulacije ponašanja odnosno načine prilagođavanja ponašanja studenata potrebnih za učinkovito upravljanje vremenom učenja i okolinom u kojoj se uči. Uz to, ovaj pokazatelj procjenjuje i uspješnost reguliranja truda i pažnje kod ometanja i nezanimljivih zadataka. Strategije organizacije učenja nisu ni kognitivne ni metakognitivne strategije, ali imaju snažan učinak na uspješnost u učenju jer mogu pomoći ili odmoći pojedincu u izvršavanju zadataka (Lončarić, 2014).

Povezanost strategija organizacije učenja s akademskom i ukupnom prilagodbom je očekivana budući da pojedinac koji bolje organizira vlastito učenje, stvara sebi povoljno okružje za učenje i regulira svoj trud ovisno o situaciji vjerojatnije će biti uspješniji u učenju pa tako i zadovoljniji iskustvom studiranja i prilagodbom na studij. Detaljnijim uvidom u prosječne vrijednosti dobivene na tvrdnjama skale *strategije organizacije učenja* može se uočiti da su najviše prosječne vrijednosti dobivene na tvrdnjama koje odnose organizaciju mjesta za učenje i redovitost pohađanja nastave. To govori da većina studenata smatra da ima

odgovarajuće mjesto za učenje i da redovito pohađa nastavu. Najniže prosječne vrijednosti dobivene su na tvrdnjama koje odnose na procjenu učinkovitosti korištenja vremena za učenje i pridržavanja rasporeda za učenje. Također, niske prosječne vrijednosti dobivene su na tvrdnjama koje se odnose na upravljanje trudom ako su studentima zadaci teški ili im se ne sviđa ono što rade na studiju. U takvim situacijama velik dio studenata često odustane ili samo uči jednostavnije dijelove. Ovi rezultati upućuju na to da velik broj studenata nema razvijenu sposobnost samoregulacije ponašanja te je potrebno poticati razvoj strategija samoregulacije u učenju i generalno razvoj kompetencija učenja.

Objašnjenje za slabije korištenje strategija organizacije učenja može biti da studenti nemaju razvijenu svijest i znanje o važnosti planiranja učenja, učinkovitim navikama učenja odnosno načinima upravljanja ponašanjem koji pomažu u nošenju s poteškoćama u učenju. Također, korištenje strategija organizacije učenja zahtijeva prilično ulaganje truda u održavanje usmjerenosti na učenje i izvršavanje akademskih zadataka pa je važno naglasiti povezanost korištenja strategija samoregulacije s motivacijskim činiteljima kao što su razina interesa, usmjerenost cilju, procjena vrijednosti zadatka i samoučinkovitost (Zimmerman i Martinez-Pons, 1990.). Tako, uslijed percipirane veće vrijednosti zadatka ili zanimljivosti gradiva student će se aktivnije uključiti u njegovo svladavanje te biti motiviraniji koristiti različite strategije učenja što će dovesti do veće uspješnosti u učenju. Naime, uključenost određuju interakcije konteksta i pojedinca te taj dinamičan proces obuhvaća ponašanje, emocije i kognitivne procese (Fredricks i McColskey, 2012).

Nadalje, mnogi istraživači naglašavaju važnost korištenja *kognitivnih strategija* za akademsku uspješnost studenata jer njihovo korištenje dovodi do boljeg učenja (Linnenbrink i Pintrich, 2003; Weinstein i Mayer, 1986). U ovome istraživanju korelacijska analiza je pokazala da postoji statistički značajna i pozitivna povezanost između upotrebe kognitivnih strategija i svih kriterija prilagodbe. Međutim, hijerarhijskom regresijskom analizom nije utvrđen statistički značajan doprinos korištenja kognitivnih strategija objašnjavanju niti jedne od korištenih kriterijskih varijabli te se može ustvrditi da se ovako operacionalizirana varijabla *kognitivne strategije* nije pokazala kao bitan prediktor uspješnosti prilagodbe studenata. Također, u ovoj se raspravi vrijedno prisjetiti vrijednosti dobivenih na česticama skale korištenja kognitivnih strategija učenja koje su pokazale su da su studenti najviše skloni korištenju kognitivnih strategija *ponavljanja i uvježbavanja* koje se odnose na površinsko

procesiranje informacija. Studenti su nešto manje skloni strategijama koje podrazumijevaju dubinsko procesiranje informacija kao što su strategije *organizacije*, *elaboracije i metakognitivne samoregulacije* (prilagođavanja vlastitih kognitivnih aktivnosti), a najmanje koriste strategije *kritičkog mišljenja* koje se odnose na razmatranje i primjenu znanja u novim situacijama kako bi riješili probleme, donijeli odluke ili donijeli kritičke procjene.

Također, važno je napomenuti da je prilagodba studenata u ovome istraživanju ponajprije operacionalizirana kroz procjene studenata raznih akademskih i socijalnih iskustava, a kognitivne strategije su resursi koji su prvenstveno usmjereni na omogućavanje boljeg razumijevanja i dubljeg usvajanja određenog gradiva. Stoga bi bilo zanimljivo ispitati njihov utjecaj na razinu usvojenosti znanja određenog predmeta i područja ili na konačan uspjeh studenata što zbog nedostupnosti podataka u ovome istraživanju nije bilo moguće. Naime, poznato je da korištenje i odabir strategija učenja ovisi o specifičnostima pojedinoga predmeta i područja. Vrkić i Vlahović Štetić (2013) su u svojem istraživanju, koje su provele na studentima Ekonomskog fakulteta i Fakultetu elektronike i računarstva u Zagrebu, ispitale povezanost strategija učenja s općim uspjehom studenata. Kognitivne i metakognitivne strategije nisu se pokazale značajnim prediktorom uspjeha na studiju, dok strategija organizacije učenja jesu. U ovome istraživanju su se strategija organizacije učenja također pokazale kao bitne odrednice svih aspekata prilagodbe studenata što govori o važnosti korištenja učinkovitih strategija učenja i formiranja navika učenja.

Kada govorimo o strategijama učenja generalno postoji suglasnost o osnovnim vrstama strategija učenja koje doprinose učenju te se najčešće se govori o raznim kognitivnim, motivacijskim i ponašajnim strategijama (Weinstein i Mayer, 1986). Također, u kontekstu poučavanja strategija učenja kontinuirano se raspravlja o tome koliko je važno poučavanje i doprinos specifičnih, a koliko općih strategija u poticanju aktivne uključenosti i učenja studenata. Naime, neke strategije vezane su za određeno područje, situacije ili zadatke učenja dok su opće strategije učenja korisne u različitim područjima. Ipak, čini se da u novije vrijeme osnažuje mišljenje da je potrebno razvijati i specifične i opće strategije učenja. Neke će biti učinkovitije za određeno područje ili sadržaj dok se druge mogu koristiti za širi raspon akademskih zadataka. Naime, mnoga su istraživanja pokazala da uspješniji studenti više koriste strategije učenja i veći broj različitih strategija od onih neuspješnih.

Teorijska osnova koja podupire poučavanje strategija učenja je jaka, a podrazumijeva da je zbog različitosti u pristupima učenju pojedinca, ali i razlikama u zahtjevima određenih predmeta, područja i zadataka potrebno poučavanje šireg repertoara strategija kroz njihovo korištenje u obrazovnom radu. Važno je da studenti poznaju i vježbaju korištenje veći broj strategija učenja tako da iz vlastitog repertoara strategija mogu u datoj situaciji odabrati one koje im bolje odgovaraju, uvidjeti njihovu učinkovitost te prema tome prilagoditi pristupe učenju. Također, poučavanje i poticanje primjene različitih strategija učenja u skladu s konstruktivističkim pristupom učenju i nastavi prema kojem nastavnik treba poticati aktivno sudjelovanje studenata te prilagođavati pristupe i metode poučavanja kako sadržaju tako i potrebama studenata.

Važan je rezultat ovoga istraživanja koji potvrđuje da studenti koji su uključeniji u određene oblike obrazovno svrsishodnih aktivnosti imaju pozitivniji doživljaj na različitim aspektima prilagodbe. Znatan broj istraživanja proveden je kako bi se utvrdilo koji pristupi poučavanju i pružanju podrške studentima koriste razvoju uključenosti i kompetencija učenja. U tom kontekstu, značaj korištenja aktivnih oblika učenja i poučavanja u nastavi, razvoja samoregulacije i kompetencija učenja te poticanja suradnje i suradničkog učenja dosljedno je potvrđivan.

Sve ovo ukazuje na važnu ulogu nastavnika u poticanju uključenosti studenata jer nastavnik organizacijom nastavnih i izvannastavnih aktivnosti te pružanjem povratne informacije treba omogućiti studenti podršku u postavljanju ciljeva učenja, planiranju učenja, odabiru i uporabu strategija učenja te tako pripremiti studenta na samostalno učenje (Pintrich, 2000; Zimmerman, 2002). Naime, poučavanje usmjereno na studente (engl. *student-centered learning*) podrazumijeva da nastavnik prati rad studenata te ukoliko je potrebno intervenira pružanjem instrukcijske potpore i vođenja te na taj način utječe na kvalitetu i učinkovitost učenja. Naprimjer, ako studenti ne razumiju gradivo ili ne pokazuju interes, nastavnik može promijeniti metodu poučavanja ili usmjeriti studenta konstruktivnom povratnom informacijom te tako osigurati da je nastavno okruženje poticajno za daljnje učenje. Također, budući da tijekom studiranja studenti vrednuju rad ustanove, važno je da vjeruju da njihovi nastavnici i fakultet uistinu ulažu u osiguravanje uvjeta koji doprinose njihovoj dobrobiti i uspjehu jer će se ovisno o tome razvijati njihova predanost dovršavanju studija.

4.4.3. Utvrđivanje doprinosa punog modela uključenosti kriteriju predanost dovršavanju studija

Prema hipotezi 2 (H2) pretpostavljeno je su **uključenost studenata, akademska samoučinkovitost i status prve generacije značajni prediktori predanosti dovršavanju studija**. Rezultati standardne regresijske analize (Tablica 32) pokazali su da uključenost studenata, i akademska samoučinkovitost značajno ($p<0,01$) doprinose predikciji predanosti dovršavanju studija, no status prve generacije nije značajan prediktor, **čime je istraživačka hipoteza H2 djelomično potvrđena**. Akademska samoučinkovitosti pokazala se snažnijim prediktorom (βkoef=,375) od uključenosti (βkoef=,186), a postotak objašnjene varijance kriterija predanost dovršavanju studija prediktorima uključenost i akademska samoučinkovitost iznosi 24%.

Nadalje, kako bi ispitala ukupna prediktivna snaga modela uključenosti u predviđanju predanosti dovršavanju studija te se utvrdio doprinos pojedinih prediktora objašnjenju ovoga aspekta prilagodbe provedena je stupnjevita regresijska analiza s četiri komponente uključenosti, akademskom samoučinkovitosti i statusom prve generacije kao zasebnim prediktorima. Rezultati dobiveni stupnjevitom hijerarhijskom regresijskom analizom prikazani su u narednoj tablici.

Tablica 36. Rezultati hijerarhijske regresijske analize za kriterij predanost dovršavanju studija

Stupnjevita hijerarhijska regresija (Backward)	**R**	**R^2**	**F**	**p**	**F (promjene)**	**p (F promjene)**
Početni model - 6 prediktora	0,525	,276	39,15	,000	39,15	,000
Završni model - 2 prediktora	0,523	,273	116,43	,000	0,96	,328
Početni model - prediktori:					$\beta_{koef.}$	p
Status prve generacije					,020	,559
Kognitivne strategije					,001	,976
Strategije organizacije učenja					,275	,000
Studentsko-nastavničke interakcije					-,045	,265
Interakcije s drugim studentima					,045	,225
Akademska samoučinkovitost					,350	,000
Završni model (Backward) - prediktori					$\beta_{koef.}$	p

Strategije organizacije učenja	,272	,000
Akademska samoučinkovitost	,342	,000

Prema dobivenim rezultatima, puni model koji uključuje šest prediktorskih varijabli objašnjava značajnih 27,6% varijance kriterija predanost dovršavanju studija ($p<0,01$). U punome modelu samo su se dva od šest prediktora pokazala statistički značajnim ($p<0,01$), a to su *akademska samoučinkovitost* (βkoef.=,50) i *strategije organizacije učenja* (βkoef.=,275) (Tablica36). U završnome modelu su zadržana ta dva prediktora koji i dalje zajedno objašnjavaju 27,3% ($p<0,01$) što ukazuje da i krajnje reducirani model, sa šest na dva prediktora, jednako dobro objašnjavaju varijancu (gubimo samo 0,3% objašnjene varijance kriterija). Ta razlika u objašnjenoj varijanci nije statistički značajna (p=,328). Zadržani značajni prediktori ($p<0,01$) su *akademska samoučinkovitost* (βkoef.=,342) i *strategije organizacije učenja* (βkoef.=,272), a ostali su u istom međusobnom odnosu.

U nastavku rada dodatno će se raspraviti značaj dobivenih rezultata i implikacije za razvoj posvećenosti studenata dovršavanju studija. *Predanost dovršavanju studija* konstrukt je Tintova modela koji se odnosi na namjeru studenta da završi određeni studij, a sastoji se od dvije komponente: predanosti studenta visokom učilištu koji polazi i cilju završavanja visokog obrazovanja (Robbins i sur., 2004; Tinto, 1997). Prema Tintovu modelu, upravo će predanost dovršavanju studija odrediti odluku studenta o nastavljanju ili napuštanju školovanja, a mnogi autori napominju da je upravljanjem kvalitetom akademskog iskustva studenata moguće ojačati predanost studenata studiranju te u konačnici doprinijeti njihovoj završnosti. Mnoga su istraživanja pokazala su da je predanost dovršavanju studija snažan prediktor prekida školovanja, a ova je varijabla korištena kao ishodna varijabla u istraživanjima prilagodbe studenata na studij. (Astin, 1993; Bean, 1990; Berger i Milem, 1999; Braxton i sur., 2000; Braxton i Hirschy, 2004; Cabrera i sur., 1993; Pascarella i Terenzini, 1991; Spady 1971; Tinto, 1993).

Stoga, u ovome nas je istraživanju zanimalo u kojoj mjeri prediktorske varijable modela uključenosti utječu na posvećenost studenata studiranju. Prisjetimo li se rezultata korelacijske analize, utvrđeno je da je akademska samoučinkovitost studenata statistički značajno i pozitivno povezana s predanosti dovršavanju studija studenta (r=,462, $p<0,01$) što govori da upravo akademska samuočinkovitost najjače korelira s ovim kriterijem. Rezultat dobiven

regresijskom analizom potvrdio je značaj ovoga studentskog uvjerenja je u skladu s rezultatima ranijih istraživanja prema kojima samoučinkovitost imaju velik motivacijski značaj te je jedan od najdosljednijih prediktora obrazovnih postignuća.

Učinak uvjerenja o vlastitoj akademskoj učinkovitosti na ustrajnost studenata u izvršavanju zadataka čvrsto je utemeljen prethodnim istraživanjima (Linnenbrink i Pintrich; 2003; Bandura, 1994). Naime, pojedinci s visokom samoučinkovitošću postavljaju više ciljeve od onih sa nižom samoučinkovitošću, predaniji su zadanim ciljevima, te su uključeniji u učenje.

Uvjerenja pojedinca o samome sebi osim što direktno utječu na uspješnost i izvedbu pojedinca utječu i na druge povezane aspekte motivacije (Bandura, 1994; Zimmerman, 2000) kao i na postavljanje ciljeva u smislu da što više pojedinac vjeruje u svoje sposobnosti to će postavljati više ciljeve i biti predaniji i ustrajniji u ostvarivanju tih ciljeva. Ovo podupiru rezultati našega istraživanja koji pokazuju da akademska samoučinkovitost ima izravan učinak na predanost dovršavanju studija. Međutim, poteškoće u učenju i doživljaj neuspjeha mogu sniziti to uvjerenje i dovesti do snižavanja ili odustajanja od ciljeva. Iz toga razloga važno je u studenata omogućiti razvoj i održavanje akademskog samopouzdanja kao i strategija koje pomažu u nošenju s poteškoćama. Naime, da bi pojedinac suočen s preprekama na njih odgovorio povećanjem napora i predanosti umjesto odustajanjem on, sam ili uz pomoć, mora vjerovati da ipak uspijeva postići određeni napredak te da može uspjeti u ostvarivanju obrazovnih ishoda. Kako bi student znao da je na pravome putu ka uspjehu te što i kako treba korigirati u svome radu te na povremene neuspjehe odgovorio prilagodbom napora potrebno mu je omogućiti dobivanje konstruktivne povratne informacije. Kvalitetna povratna informacija treba studenta potaknuti na učinkovito usmjeravanje truda te prilagođavanje ponašanja i strategija učenja što ima duboke implikacije na način na koji nastavnik treba oblikovati poticajno okruženje i interakciju sa studentima.

Nadalje, zanimalo nas je u kojoj mjeri razni oblici uključenosti određuju predanost dovršavanju studija. Prisjetimo li se rezultata jednostavne regresije, pokazalo se da uključenost kao skup prediktora ima značajan doprinos objašnjavanju kriterija predanosti dovršavanju studija (βkoef=,186, $p<0,01$). Također, Pearsonov koeficijent korelacije pokazao je da postoji povezanost između uključenosti i predanosti dovršavanju studija ($r=0,361$). Potom je stupnjevitom hijerarhijskom regresijskom analizom detaljnije ispitano koja u kojoj mjeri odrednice uključenosti doprinose objašnjenju kriterija predanost dovršavanju studija. Utvrđeno

je da od odrednica uključenosti statistički značajnu prediktorsku snagu imaju *strategije organizacije učenja* (βkoef.=,272, p<0,01).

Generalno gledano ovaj nalaz je sukladan s prijašnjim istraživanjima uključenosti koja su pokazala da je uključenost u obrazovno svrsishodne aktivnosti ključan faktor uspjeha na studiju i zadržavanja studenata (Kuh i sur., 2005; Pintrich i De Groot, 1992; Robbins i sur., 2004; Thomas, 2012). Prema Kuhu (2009) studenti koji su više uključeni u obrazovno svrsishodne aktivnosti, vjerojatnije će nastaviti studij od onih koji imaju slabiju uključenost. S druge strane, pokazalo se da nedostatak uključenosti studenata može negativno utjecati na cjelokupno iskustvo studiranja pa i rezultirati prekidom školovanja (Kuh, 2007; Thomas, 2012).

Prema teorijskim okvirima uključenosti, odgovornost za uspješnost u učenju i cjelovitom razvoju studenata dijele student i ustanova (Astin, 1994; Kahu, 2013; Kuh 2006). Prepoznajući važnost upravljanja studentskim iskustvom visoka učilišta ulažu sve veće napore u izgradnju unutarnjih mehanizama za praćenje, mjerenje i osiguravanje kvalitete studentskog iskustva. Rezultati ovoga istraživanja pokazuju da je za uspješnost prilagodbe na studij ključno razvijanje mehanizama podrške studentima kako bi oni lakše odgovorili na izazov koji predstavlja učinkovito upravljanje strategijama organiziranja i izvršavanja aktivnosti učenja, ali i održavanje povjerenja u vlastitu sposobnost za izvršavanje tih aktivnosti kao i u njihovu korisnost i vrijednost. Sve se navedeno studentima približava i izgrađuje kroz načine rada sa studentima odnosno metode poučavanja i ponavljanje učinkovitih aktivnosti učenja kako bi postali uobičajen, automatski dio učenja i način razmišljanja. Naime, uključenost u aktivno učenje ne podrazumijeva samo promjenu ponašanja, već i svjesno analiziranje i praćenje onoga što učenje čini više ili manje učinkovitim (Zimmerman, 2002). Braxton i sur. (2000) ističu da je za učinkovitu provedbu aktivnoga učenja jednako važno da student aktivno djeluje, ali i razmišlja o onome što i zašto radi.

U kontekstu zadržavanja studenata važno je spomenuti ohrabrujuće rezultate prijašnjih istraživanja vezano za provođenje raznih programa podrške studentima u usmjeravanju akademskog i socijalnog ponašanja i navika studenata i poticanju njihove ustrajnosti poput savjetničkih, mentorskih, tutorskih i drugih edukativnih programa (Brownell i Swaner 2010; Kuh 2008). Naime, dostupnost programa i službi potpore osim što pomaže u svladavanju akademskih vještina, razvija osjećaj zajedništva jer pokazuje studentu da je prihvaćen i

poštovan sa svojim specifičnim potrebama. Kroz suradnju sa studentima mentorima ili tutorima i nastavnicima izvan nastave student uviđa usmjerenost ustanove u omogućavanje uspjeha što pridonosi njegovu osjećaju sigurnosti i pripadnosti ustanovi (Kuh, 2007; Thomas, 2002). Naime, prema Tintu, prilagodba na studij je dvosmjeran proces tijekom kojega student vrednuje ustanovu procjenjujući koliko ustanova ulaže u njegovu uspješnost i razvoj te tako omogućuje završetak studija. S druge strane, ustanova vrednuje studenta kroz npr. ocjene.

Na kraju rasprave može se zaključiti da rezultati ovoga istraživanja potvrđuju povezanost uključenosti studenata u obrazovno svrsishodne aktivnosti s različitim kriterijima prilagodbe na prvu godinu studija. Rezultate vezane za utvrđene pozitivne prediktore koji značajno doprinose kvaliteti akademske i socijalne prilagodbe te predanosti dovršavanju studija potrebno je uvažiti u pristupima poučavanju, stvaranju poticajnog okruženja za učenje i za unaprjeđenje sustava potpore studentima i nastavnicima.

4.4.4. Utvrđivanje doprinosa punog modela uključenosti kriteriju akademski uspjeh

Trećom hipotezom (H3) **pretpostavilo se da su uključenost, akademska samoučinkovitost i status prve generacije značajni prediktori akademskog uspjeha studenata** kao jednog od kriterija prilagodbe na studij. Prema dobivenim rezultatima nije utvrđen doprinos niti jedne od navedenih nezavisnih varijabli objašnjavanju akademskog uspjeha studenata.

Obzirom da je korištenjem standardne multiple regresije s generalnim prediktorima akademska uključenost i akademske samoučinkovitost dobiveno da prediktori nisu značajno povezani s akademskim uspjehom (Tablica 32) ne iznenađuje da prediktori u punom modelu ne objašnjavaju statistički značajno varijancu kriterija (R^2=.007 uz p>.05) (Tablica 37). Objašnjena varijanca kriterija s punim modelom ne razlikuje se statistički značajno od objašnjene varijance s nula prediktora (0%). Sukladno tome, niti jedan prediktor nema značajni doprinos u objašnjenju varijance akademski uspjeh.

Na temelju dobivenih rezultata može se zaključiti da uključenost studenata, akademska samoučinkovitost i status prve generacije nemaju statistički značajan doprinos predikciji akademskog uspjeha studenata te se **istraživačka hipoteza H3 odbacuje**.

Tablica 37. Rezultati hijerarhijske regresijske analize za kriterij akademski uspjeh

Stupnjevita hijerarhijska regresija (Backward)	**R**	**R^2**	**F**	**p**	**F (promjene)**	**p (F promjene)**
Početni model - 6 prediktora	0,08	**,007**	0,61	**,721**	0,61	,721
Završni model - 1 prediktor	0,05	**,003**	0,82	**,364**	1,49	,222
Početni model - prediktori:					**β koef.**	**p**
Status studenta					,052	,239
Kognitivne strategije (kognitivna uključenost)					-,045	,419
Strategije upravljanja resursima učenja (ponašajna uključenost)					-,003	,952
Studentsko nastavničke interakcije					-,004	,943
Interakcija s drugim studentima					,045	,345
Akademska samoučinkovitost (akademsko samopouzdanje)					,053	,292
Završni model (Backward) - prediktori					**β koef.**	**p**
Status studenta					,053	,222

Mnoga su prijašnja istraživanja pokazala da su određeni oblici uključenosti povezani s različitim obrazovnim ishodima. Dosljedno je potvrđivan pozitivan utjecaj uključenosti studenata preddiplomskih studija na kvalitetu studentskog iskustva odnosno njihove stavove i uvjerenja, zadovoljstvo, različite aspekte prilagodbe i razvoj akademskih i neakademskih vještina (Astin, 1993; Kuh, 2009; Kuh i sur., 2007; Pascarella i sur., 1996; Pascarella i Terenzini, 2005; Pike i sur., 2003).

Velik broj istraživanja u ovome području usmjeren je na ispitivanje povezanosti uključenosti i akademskih postignuća i napretka kako su procijenjeni od strane samih studenata (Astin, 1993b; Berger i Milem, 1999; Kuh, 1995; Pace, 1979). S druge strane, određena istraživanja ispitivala su povezanost uključenosti s ocjenama i pokazala da razni oblici uključenosti studenata imaju prvenstveno indirektan učinak na ocjene. Naime, utvrđeno je da uključenost u obrazovno učinkovite aktivnosti doprinosi ocjenama studenata uglavnom posredno, preko utvrđenog direktnog utjecaja na druge odrednice socijalne i akademske

prilagodbe studenata kao što su razvoj akademskih i intelektualnih vještina, zadovoljstvo studentskim iskustvom i motivacija (Carini i sur., 2006; Gonyea, 2006; Pike i Kuh, 2005b; Pintrich i sur., 1991; Wolters i Pintrich, 1996).

Gonyea (2006) je koristeći tri različita modela ispitao utjecaj različitih oblika uključenosti na tri različita kriterija obrazovnih postignuća studenata i to na samoprocijenjen intelektualni razvoj, samoprocijenjenu opću obrazovnu dobit i prosjek ocjena. Autor je istraživanjem utvrdio direktan snažan učinak četiri različite mjere uključenosti studenata na ishodnu varijablu samoprocijenjeni intelektualni razvoj i na ishodnu varijablu samoprocijenjena opća obrazovna dobit. Modelom s prosjekom ocjena kao ishodnom varijablom utvrđen je najsnažniji direktan utjecaj srednjoškolskog uspjeha, uspjeha na prijemnom ispitu i vremena utrošenog na izvršavanje akademskih zadataka na ishod prosjek ocjena. Međutim, rezultati su pokazali posredan utjecaj različitih oblika uključenosti preko drugih varijabli na prosjek ocjena. Polazeći od rezultata testiranih modela kao i utvrđenog nalaza da niti srednjoškolski uspjeh niti prosjek ocjena studenata nisu u korelaciji s bilo kojom od mjera samoprocjene vlastitih postignuća Gonyea (2006) zaključuje da se modeli koji sadrže samoprocijenjene ishode i model s prosjekom ocjenama sadržajno i strukturalno značajno razlikuju te da ove različite ishodne varijable zahtijevaju različite pristupe jer pričaju različite priče studentskog iskustva.

Rezultati istraživanja Kuha i sur. (2008) pokazali su da uključenost u obrazovno učinkovite aktivnosti ima generalno pozitivan učinak na razvoj svih studenata, međutim, veći učinak uključenosti na ocjene i završnost studenata (prve godine) utvrđen je u studenata koji su došli na fakultet s nižim postignućima iz srednje škole i u studenata pripadnika etničkih skupina.

U kontekstu istraživanja učinaka uključenosti na ocjene studenata, Coates (2006) navodi da glavna svrha istraživanja uključenosti studenata nije isključivo utvrđivanje kauzalnih veza između uključenosti i obrazovnih ishoda. Holistički pristup istraživanju uključenosti studenata usmjeren je na razumijevanje specifičnih odnosa između studenata i visokih učilišta koji utječu na cjelokupno iskustvo studenata, a to pruža dragocjene uvide u različita studentska iskustva. Tako, istraživanje uključenosti omogućuje dobivanje informacija o onome što studenti zapravo rade i na fakultetu i izvan njega, za razliku od onoga što se pretpostavlja da bi trebali raditi, a ove su informacije od iznimne važnosti jer pomažu u upravljanju kvalitetom i učinkovitosti visokog obrazovanja (Coates, 2006; Krause i Coates, 2008). Uzimajući sve navedeno u obzir,

moguće je da su određeni oblici uključenosti i kod naših ispitanika doprinijeli akademskom uspjehu indirektno kroz utvrđen utjecaj na prilagodbu i predanost studiranju.

4.5. Ograničenja i preporuke za daljnja istraživanja

Za pravilno razumijevanje rezultata potrebno je ukazati na ograničenja istraživanja. Jedno od ograničenja odnosi se na korištenje instrumenata samoprocjene. Iako se doživljaj akademskog iskustva smatra važnim aspektom prilagodbe studenata, a samoprocjene su opće prihvaćene u mjerenju uključenosti (Kuh i sur., 2001), uvijek postoji mogućnost davanja socijalno poželjnih odgovora. Također, iako su korišteni neki od najrelevantnijih instrumenata za mjerenje uključenosti, korištenje samoprocjena moguće nije dostatno za utvrđivanje stvarne uključenosti studenata, kao primjerice kod intervjua koji se preporučuje kod manjeg broja ispitanika. Nadalje, preporuka za daljnja istraživanja bila bi uvođenje dodatnih varijabli kao indikatora uključenosti. Naime, u ovome je istraživanju naglasak je stavljen na oblike uključenosti u obrazovnom kontekstu kroz koje studenti izravno pridonose svom učenju i nastavi u kojoj sudjeluju, a bilo bi korisno u model uključiti i oblike uključenosti koji se odnose na sudjelovanje studenata u raznim drugim akademskim i neakademskim izvannastavnim aktivnostima i neformalnim druženjima u akademskom okruženju. Naime, sudjelovanje u sportskim, kulturnim aktivnostima u sklopu fakulteta, u radu studentskih tijela i organizacija ili izvannastavnim stručnim/znanstvenim aktivnostima (projekti, konferencije, radionice) važni su oblici uključenosti koji mogu doprinijeti prilagodbi studenata. Također, jedno je od ograničenja istraživanja nedostupnost podataka o konačnom akademskom uspjehu i završnosti studenata odnosno tko je od ispitanika redovno upisao drugu godinu pa su za pokazatelje uspjeha osim samoprocjena uspješnosti prilagodbe korišteni podaci o ocjenama, broju položenih ispita i stečenim ECTS bodovima koji su prikupljeni prije ljetnih ispitnih rokova, odnosno prije kraja nastavne godine. Nadalje, treba uzeti u obzir da su istraživanjem obuhvaćeni samo studenti prve godine preddiplomskih studija te bi bilo poželjno istraživanje provesti tijekom duljega razdoblja, odnosno i na višim godinama studija kako bi se mogle pratiti promjene u uključenosti i prilagodbi studenata, što bi rezultiralo vrijednim spoznajama u ovom području.

5. ZAKLJUČCI

Prema europskim i nacionalnim smjernicama za razvoj kvalitetnog visokog obrazovanja, neki su od glavnih prioriteta u tom kontekstu razvoj kulture kvalitete, odgovornost ustanova za vlastiti rad i djelovanje, dostupnost i osiguravanje jednakih prilika za uspjeh u visokom obrazovanju. Stoga su visoka učilišta posebno posvećena pronalaženju učinkovitih načina stvaranja poticajnog i produktivnog okruženja za napredovanje studenata te uvažavanju potreba raznolike studentske populacije kako bi podržala studente u prilagodbi na studij i pridonijela njihovoj završnosti. U svrhu iznalaženja odgovora na problem neuspjeha studenata na fakultetu te u konačnici i napuštanja školovanja mnogim su istraživanjima istraživana područja u kojima ustanove mogu djelovati na akademsku uspješnost studenata i smanjiti rizike koji mogu dovesti do prekida školovanja. Prethodni znanstveno-istraživački rad u ovome području pokazao je da postoji povezanost aktivne uključenosti studenata s ostvarenjem raznih pozitivnih obrazovnih ishoda, što je dovelo do novih standarda i smjernica koje promiču obrazovanje usmjereno na studente. U ovome radu problem uključenosti sagledava se u kontekstu šireg problema prilagodbe i uspjeha na fakultetu te rad povezuje ove istraživačke probleme i njihove teorijske osnove. Iako je studentska uključenost širok i kompleksan pojam, prema najraširenijoj definiciji u visokoškolskoj literaturi uključenost podrazumijeva učinkovite oblike aktivnog ponašanja i učenja studenata, a s druge strane obrazovne prakse kojima visoka učilišta pridonose razvijanju obrazovno učinkovitog djelovanja studenata. Također, uključenost studenata smatra se važnim konceptom za razumijevanje studentskog iskustva i poboljšanje kvalitete obrazovanja.

Primarni cilj ovoga rada bio je istražiti ulogu i značaj aktivne uključenosti studenata u njihovoj prilagodbi na prvu godinu preddiplomskih studija. U tu svrhu ispitana je prediktivna snaga ukupnog modela uključenosti u predikciji prilagodbe studenata na studij koja je operacionalizirana kroz sljedeće kriterije: akademska i socijalna prilagodba, predanost dovršavanju studija i akademski uspjeh. Također, ispitana je povezanost pojedinih odrednica uključenosti s istim aspektima prilagodbe. Razlog ovih odrednica istraživanja želja je da se istraže načini djelovanja studenata koji pridonose prilagodbi i uspješnosti na fakultetu te davanje smjernica za osnaživanje studenata putem dobrih obrazovnih praksi koje su u skladu s pedagoškim studentu usmjerenim pristupom nastavi i obrazovanju općenito. Naime, istraživanja u području uključenosti studenata pridonijela su odmicanju od poimanja studenata

kao pasivnih primatelja znanja i konzumenata obrazovanja te stavila u fokus djelatnu ulogu studenata i aktivno učenje kao i njihovu ulogu u razvoju akademskih, profesionalnih te općih i demokratskih kompetencija i vrijednosti. Ova studentima usmjerena perspektiva na obrazovanje preusmjerava fokus obrazovnih istraživanja s tradicionalnih kriterija studentske i institucionalne učinkovitosti na širi broj činitelja uspjeha studenata u akademskom okruženju te na važnost dinamičnih procesa akademske i socijalne prilagodbe studenata na studij.

U teorijskom dijelu data je analiza koncepta uključenosti sa stajališta različitih teorija i pristupa istraživanju prilagodbe i ustrajnosti studenata na fakultetu, kao i pregled istraživanja u tom području. U okviru empirijskog dijela rada ispitane su procjene studenata prve godine preddiplomskih studija o razini uključenosti u obrazovno svrsishodne aktivnosti, kao i o ključnim aspektima prilagodbe na prvu godinu studija s ciljem utvrđivanja činitelja koji imaju značajne učinke na uspješnost prilagodbe. Analiza podataka o interakcijama i aktivnostima koje u određenoj mjeri određuju prirodu studentskog iskustva ukazala je na značajne učinke više oblika aktivne uključenosti studenata, i to ponajviše korištenja strategija organizacije učenja i interakcija s nastavnicima i kolegama na uspješnost njihove prilagodbe.

Također, prilagodba na studij može biti posebno izazovna za studente koji pripadaju podzastupljenim i ranjivim skupinama. Zbog toga modeli uključenosti i prilagodbe na studij uobičajeno uvažavaju ulogu određenih sociodemografskih obilježja studenata. Studenti koji dolaze iz manjih mjesta i ruralnih područja, oni čiji roditelji nisu visokoobrazovani, oni koji su završili strukovne srednje škole te studentice u tehničkom i studenti u društveno-humanističkom području u Republici Hrvatskoj identificirani su kao obrazovno podzastupljene ili ranjive skupine. Stoga je u okviru prvog zadatka istraživanja u radu ispitana povezanost odabranih općih obilježja studenata (spol, obrazovanje roditelja, stalno mjesto boravka, vrsta završene srednje škole, područje znanosti) s različitim kriterijima prilagodbe.

Dobiveni rezultati empirijskog dijela pokazali su da postoje značajne razlike u različitim aspektima prilagodbe s obzirom na sociodemografska obilježja. Rezultati ispitivanja razlika s obzirom na spol pokazali su da studentice imaju statistički značajno bolji akademski uspjeh, dok kod prilagodbe (akademske i socijalne) i predanosti dovršavanju studija nisu utvrđene značajne razlike. Jedna od pretpostavki istraživanja bila je je lošija prilagodba studentica u tehničkom i prirodnom području i studenata u društveno-humanističkom području. Rezultati su pokazali statistički značajnu interakciju spola i područja znanosti jedino kod predanosti

dovršavanju studija u smislu da u društveno-humanističkom području studentice imaju višu razinu predanosti dovršavanju studija od studenata.

Također, ispitane su razlike u prilagodbi između studenata koji nemaju nijednog roditelja sa završenim tercijarnim obrazovanjem i studenata koji imaju barem jednog visokoobrazovanog roditelja. Pokazalo se da studenti koji imaju barem jednog roditelja sa završenim fakultetom imaju bolju akademsku prilagodbu. Usporedba studenata po mjestu stalnog boravka pokazala je značajne razlike u prilagodbi studenta u korist onih koji dolaze iz velikih gradova jer su pokazali bolju ukupnu prilagodbu, akademsku prilagodbu i socijalnu prilagodbu od studenata iz manjih sredina. Usporedba studenata po vrsti završene srednje škole pokazala je značajnu razliku samo kod akademskog uspjeha u korist bivših gimnazijalaca koji imaju nešto bolji uspjeh od studenata sa završenom četverogodišnjom strukovnom srednjom školom. Dobiveni rezultati djelomično su potvrdili hipoteze kojima su pretpostavljene razlike u prilagodbi s obzirom na odabrana sociodemografska obilježja jer razlike nisu utvrđene na svim aspektima prilagodbe.

Dobivene razlike upućuju na zaključak da određene skupine studenata koje su u RH identificirane kao podzastupljene ili obrazovno ranjive zahtijevaju posebnu pozornost u vidu usmjeravanja djelovanja visokih učilišta na uklanjanje specifičnih prepreka u studiranju i olakšavanje prilagodbe na fakultet. S obzirom na nalaze ovoga i prijašnjih istraživanja, razvidna je potreba detaljnije identifikacije te praćenja potreba i obrazovnog puta studenata iz obrazovno ranjivih skupina. Pomne analize iskustava studenata iz demografskih podskupina pridonose učinkovitijem usmjeravanju institucijskih resursa prema poboljšanju socijalne dimenzije visokog obrazovanja. Socijalna dimenzija visokog obrazovanja podrazumijeva omogućavanje jednakih prilika za uspjeh svim studentima tijekom studiranja te podizanje stope završavanja studija, a ističe se kao ključna odrednica unaprjeđenja kvalitete obrazovanja.

U okviru drugog zadatka istraživanja ispitan je doprinos uključenosti studenata i akademske samoučinkovitosti objašnjavanju akademske i socijalne prilagodbe, predanosti dovršavanju studija i akademskog uspjeha studenata. Rezultati empirijskog dijela istraživanja podržavaju predloženi model prema kojem su uključenost studenata i akademska samoučinkovitost pozitivno povezane s različitim aspektima prilagodbe na prvu godinu studija. Na temelju rezultata dobivenih regresijskom analizom odgovoreno je na drugi zadatak

istraživanja te su potvrđene dvije od ukupno tri hipoteze. Tako, potvrđeno je da uključenost studenata i akademska samoučinkovitost statistički značajno pridonose predikciji prilagodbe studenata na studij, akademske i socijalne, i predanosti dovršavanju studija, dok nije utvrđen doprinos akademskom uspjehu. Pritom se pokazalo da od odrednica uključenosti objašnjenju akademske prilagodbe ponajviše doprinose strategije organizacije učenja i studentsko-nastavničke interakcije, a socijalnoj prilagodbi interakcije s drugim studentima i studentsko-nastavničke interakcije. Objašnjenju kriterijske varijable predanost dovršavanju studija studenata koja mjeri namjeru studenta da ustraje u završavanju studija značajno doprinosi odrednica strategije organizacije učenja.

Ovim istraživanjem također je utvrđeno je da je akademska samoučinkovitost značajan i snažan prediktor prilagodbe na prvu godinu studija što govori u prilog tomu da je uvjerenje o vlastitoj akademskoj kompetentnosti izuzetno važna odrednica prilagodbe studenata te se preporučuje ovu varijablu uključiti u naredna istraživanja prilagodbe studenata. Naime, rezultati su pokazali da je akademska samoučinkovitost najsnažniji prediktor objašnjenju ukupne prilagodbe, akademske prilagodbe i predanosti dovršavanju studija te je slabiji, ali statistički značajan prediktor i socijalne prilagodbe. Uvažavajući teorijske okvire prema kojima je samoučinkovitost ključna za aktiviranje studenata, odnosno njihovu ponašajnu, kognitivnu i emocionalnu uključenost u proces učenja, ovaj je konstrukt uključen u prediktivni model. Ovo istraživanje potvrdilo je da su studenti koji sebe vide akademski dovoljno kompetentnima za ostvarivanje uspjeha na studiju ujedno i uspješniji u akademskoj i socijalnoj prilagodbi, zadovoljniji akademskim iskustvom i nastavnicima te predaniji cilju dovršavanja studija. Budući da na zadovoljstvo studenata akademskim iskustvima i predanost cilju dovršavanja studija utječu uvjerenja o samome sebi, kao i ona o akademskom okruženju te su ona u stalnoj interakciji, postoji potreba daljnjeg istraživanja u ovom području i tijekom duljeg razdoblja. Naime, zbog promjenjive prirode akademske samoučinkovitosti bilo bi korisno ispitati kako se samoučinkovitost mijenja s duljinom studiranja. U ovome je istraživanju dobiveno da ispitani studenti prve godine imaju visoku samoučinkovitost što je vrlo ohrabrujuće, međutim, kako akademski zadaci s vremenom postaju složeniji i zahtjevniji te se javljaju razne prepreke, pitanje je koliko je izgledno da će se visoko akademsko samopouzdanje i optimizam održati. Budući da je ovo doktorsko istraživanje pokazalo da najsnažniji učinak na prilagodbu studenata ima akademska samoučinkovitost, preporučuje se da visoka učilišta prate studentska uvjerenja o vlastitoj učinkovitosti i produktivnosti tijekom studiranja te potiču razvoj i održavanje

akademskog samopouzdanja kao strategije koja pomaže u nošenju s poteškoćama u studiranju. Nadalje, korisno bi bilo u budućim istraživanjima istražiti utječe li pripadnost obrazovno ranjivoj skupini na razinu akademske samoučinkovitosti, posebno u studenata prve generacije s obzirom na razlike u kulturnom i socijalnom kapitalu koje mogu otežati studiranje.

Znanstveni doprinos ovoga doktorskog rada ogleda se u proširivanju polaznog modela prilagodbe i ustrajnosti studenata integracijom elemenata uključenosti i akademske samoučinkovitost, što je omogućilo određivanje i tumačenje činitelja uspješnosti studenata na prvoj godini studija, kao i izvođenje implikacija i preporuka za daljnja istraživanja. Na temelju rezultata statističke analize hipoteze su u većoj mjeri potvrđene te se može zaključiti da je potvrđen i predloženi model istraživanja. Također, doprinos rada ogleda se u teorijskoj i empirijskoj razradi obrazovnog koncepta uključenosti kao važnog načela studentu usmjerena pristupa učenju i poučavanju.

Na praktičnoj razini, uvid u procjene studenata ukazuje na potrebu unaprjeđenja uključenosti u obrazovno svrsishodne aktivnosti, a posebno kroz razvoj studentsko-nastavničkih interakcija i kompetencija učenja, što treba smatrati jednim od prioriteta za poboljšanje učenja i prilagodbe studenata.

Prema pedagoškoj perspektivi na uključenost, iako se uključenost studenata ponajprije odnosi na ono što student radi, tj. kvalitetu njegova uloženog truda, odgovornost za uspjeh u učenju i cjelovitom razvoju dijele student i ustanova. Ova perspektiva podrazumijeva potrebu poticanja i usmjeravanja uključenosti studenata te razvoja kompetencija učenja kroz učinkovitu nastavnu praksu i institucijske mehanizme potpore kako bi se studenti podržali u napredovanju na studiju i spriječilo napuštanje školovanja.

Iz rezultata vezanih uz utvrđene prediktore prilagodbe studenata proizlaze i praktične smjernice za obrazovnu praksu jer visoko učilište koje promiče aktivnu uključenost i dobrobit studenata treba raditi na osuvremenjivanju načina učenja i poučavanja posvećujući posebnu pozornost primjeni različitih oblika aktivnog učenja i kreiranju poticajnog okruženja za učenje koje pogoduje razvoju dijaloga, suradničkih odnosa i kompetencija učenja. Nalazi ovoga istraživanja potvrđuju da nastavnici imaju važnu potpornu ulogu u akademskoj i socijalnoj prilagodbi studenata na fakultet što upućuje na nužnost ulaganja u razvoj nastavničkih

kompetencija visokoškolskih nastavnika, posebno u području učinkovitog planiranja i realizacije nastavnog procesa.

Kroz kontinuirane rasprave o načinima unaprjeđivanja izvođenja nastave i rada sa studentima i snažnije usavršavanje nastavničkih kompetencija potiče se razvoj svijesti i djelovanja nastavnika u skladu sa suvremenom znanstvenom misli i spoznajama. Nadalje, dostupnost programa i službi potpore studentima na visokim učilištima koji dodatno potiču interakcije između studenata i ustanove, kao i među samim studentima, omogućuje razvijanje mreže akademske, socijalne i emocionalne podrške koja pomaže studentima u prevladavanju barijera tijekom studiranja i razvija institucionalnu povezanost. Tako će studenti na vrijeme dobiti potrebne informacije i smjernice u vezi s dostupnim resursima, ali i akademskim zahtjevima kako bi što prije prilagodili očekivanja i ponašanja onom što ih čeka na fakultetu te tako bili zadovoljniji studiranjem. Ovo je posebno značajno u studenata iz obrazovno ranjivih skupina.

Tranzicija na fakultet zahtjevan je period koji ne završava početkom studiranja, već se odvija tijekom prve godine kada studenti kroz interakcije i iskustva na fakultetu propituju očekivanja i uvjerenja o sebi i akademskom okruženju. Dobivanjem različitih prilika za aktivno i suradničko učenje koje potiče obrazovno svrsishodne interakcije i razvoj kompetencija učenja u studenata se potiče donošenje odluka i preuzimanje odgovornosti u učenju te će oni na taj način lakše preuzeti ulogu poduzetnih, uključenih i odgovornih pojedinaca u vlastitu procesu učenja na fakultetu, ali i biti spremniji za cjeloživotno učenje i obrazovanje.

Važno je napomenuti da se uloga studenta u procesu prilagodbe ne smije zanemariti. Na ustanovi je da pokaže odgovornost za učinkovitost obrazovanja i prepusti dio odgovornosti studentu, ali student mora učiti preuzimati svoj dio odgovornost. Osiguranje aktivnosti i uvjeta koji omogućuju aktivno i učinkovito učenje neće biti dovoljno za uspjeh studenata na studiju bez prihvaćanja odgovornosti za vlastitu uspješnost i ulaganja dovoljne količine truda i energije u korištenje kako vlastitih i tako i institucijskih resursa. Stoga mora postojati reciprocitet i ravnoteža odgovornosti, samostalnosti, povjerenja i uključenosti kako bi se postigla što veća osobna i društvena korist obrazovanja.

Kao posebna preporuka ovoga istraživanja ističe se potreba prikupljanja podataka o procesu prilagodbe i uključenosti studenata što može koristiti visokim učilištima i nastavnicima u usmjeravanju djelovanja i nastave te pridonijeti kvaliteti i učinkovitosti učenja i poučavanja, a u konačnici i završnosti studenata. Prikupljanjem i analizom podataka o studentima, njihovoj uključenosti u učenje, nastavnim i izvannastavnim aktivnostima i interakcijama odnosno načinima na koje oni koriste unutarnje i vanjske resurse, dobiva se dragocjena slika akademskih i socijalnih iskustava studenata i njihovih specifičnih potreba, posebno u ranjivih skupina, koje pružaju smjernice za unaprjeđenje kvalitete obrazovanja.

6. POPIS KORIŠTENIH IZVORA I LITERATURE

Andrews, J., Clark, R., and Thomas, L. (2012). *Compendium of effective practice in higher education retention and success*. Higher Education Academy: United Kingdom. Preuzeto 15. ožujka 2020. s https://www.heacademy.ac.uk/system/files/what_works_compendium_effective_practice_0.pdf

Ashwin, P. and McVitty, D. (2015). The meanings of student engagement: implications for policies and practices, In A. Curaj, L. Matei, R. Procopie, J. Salami and P. Scott (eds), *The European Higher Education Area*. Springer, 343–359.

Astin, A. W. (1975). *Preventing students from dropping out*. San Francisco: Jossey-Bass.

Astin, A. W. (1977). *Four critical years*. San Francisco: Jossey-Bass.

Astin, A. W. (1984). Student Involvement: A Developmental Theory for Higher Education. Journal of College Student Development, 40 (5), 518–529. Preuzeto 10. kolovoza 2019. s https://www.researchgate.net/publication/220017441_Student_Involvement_A_Development_Theory_for_Higher_Education

Astin, A. W. (1993). *What matters in college: Four critical years revisited*. San Francisco: Jossey-Bass.

Astin, A.W. (1999). Involvement in learning revisited: Lessons we have Learned. *Journal of College Student Development*, 40(5), 587–598.

Astin, A. W. & Astin, H. S. (2015) Achieving Equity in Higher Education: The Unfinished Agenda, *Journal of College and Character*, 16:2, 65–74, Preuzeto 5. rujna 2019. DOI: 10.1080/2194587X.2015.1024799

Australian Council for Educational Research - ACER (2009) Students for Success Australasian Student Engagement Report (online). Preuzeto 21. travnja 2020. s http://www.acer.edu.au/documents/AUSSE_ASERReportWebVersion.pdf

Bandura, A. (1986*). Social foundations of thought and action: A social cognitive theory.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), Encyclopedia of human behavior (Vol. 4, pp. 71–81). New York: Academic Press.

Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: Freeman.

Bandura, A. (2001), "Social cognitive theory: an agentic perspective", *Annual Review of Psychology.* Vol. 52, pp. 1-26.

Bean, J. P. (1980). Dropouts and turnover: The synthesis and test of a causal model of student attrition. Research in Higher Education, 12(2), 155–187.

Bean, J. P. (1983). The application of a model of turnover in work organizations to the student attrition process. *The Review of Higher Education*, 6, 127–148.

Bergan, S. (2015). Democratic culture, education, and student engagement', In Klemenčić, M., Bergan, S. and Primožič, R. (eds.) (2015). *Student engagement in Europe: society, higher education and student governance*. Council of Europe Higher Education Series No. 20. Strasbourg: Council of Europe Publishing, pp. 361–380.

Berger, J.B. and Braxton, J.M. (1998). Revising Tinto's Interactionalist Theory of Student Departure Through Theory Elaboration: Examining the role of organisational attributes in the persistence process, *Research in Higher Education*, vol. 39, no. 2, pp.103–119.

Bezinović, P., Pokrajac-Bulian, A., Smojver-Ažić, S. i Živčić-Bećirević, I. (1998). Struktura i zastupljenost dominantnih psiholoških problema u studentskoj populaciji. Društvena istraživanja, 4–5, 36–37. Preuzeto 15. travnja 2020. s https://hrcak.srce.hr/20456

Bezinović, P., Pokrajac-Bulian, A., Smojver-Ažić, S., Živčić-Bećirević, I. (2001) Kvaliteta psihološke prilagodbe studenata Sveučilišta u Rijeci; Ministarstvo znanosti i obrazovanja. Znanstveni projekt.

Bognar, L., Kragulj, S. (2010), Kvaliteta nastave na fakultetu, *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 24(2), 169–172.

Bowes, L. (2015). *Student opportunity outcomes framework research: In-depth study report to HEFCE by CFE research*. Bristol: HEFCE.

Braxton, J. M., (2000). Introduction. In Reworking the Student Departure Puzzle (Braxton, J. M (ed.). p. 4. Nashville. Vanderbilt University Press.

Braxton, J. M., & Lien, L. A., (2000). The Viability of Academic Integration as a Central Construct in Tinto‘s Interactionalist Theory of College Student Departure. In *Reworking the Student Departure Puzzle* (Braxton, J. M (ed.). p. 11. Nashville. Vanderbilt University Press.

Braxton, J. M., Hirschy, A. S., & McClendon, S. A. (2004*). Understanding and reducing college student departure*. ASHE-ERIC Higher Education Report, Vol. 30, No. 3. San Francisco:Jossey-Bass.

Braxton, J. M., Jones W., Hirschy, A. and Hartley, H., III. (2008). The Role of Active Learning in College Student Persistence. In Braxton, J. M (ed.) *The Role of the Classroom in College*. San Francisco:Jossey-Bass, p. 71–83.

Braxton, J.M., Milem, J. F., & Sullivan, A. S. (2000). The Influence of Active Learning on the College Student Departure Process. *Journal of Higher Education*. Vol. 71, No. 5, p. 569–590.

Braxton, J. M., Sullivan, A. S., & Johnson, R. M. (1997). Appraising Tinto‘s Theory of College Student Departure. In *Higher Education: A Handbook of Theory and Research* (Smart, J. C (ed). Vol. 12, pp. 107–164. New York. Agathon Press.

Brownell, J. E., and Swaner L. E. (2010). *Five High-Impact Practices: Research on Learning Outcomes, Completion, and Quality*. Washington, DC: Association of American Colleges and Universities.

Bryson, C. (2014a). Clarifying the concept of student engagement. In: Bryson, C. (ed.) *Understanding and developing student engagement*. Abingdon: Routledge, 1–22.

Bryson, C. (2014b). Reflections, and considerations about the future of student engagement. In: Bryson, C. (ed.) *Understanding and developing student engagement*. Abingdon: Routledge, 231–240.

Bryson, C. (2015). Opinion piece: on researching, advancing and inspiring student engagement (RAISE). In: Lea, J. (ed.) *Enhancing learning and teaching in higher education: engaging with the dimensions of practice*. Berkshire: Open University Press, 163–165.

Bryson, C., Cooper, G. and Hardy, C. (2010). Reaching a common understanding of the meaning of student engagement. Paper presented at Society of Research into Higher Education Conference, December 14–16, in Wales.

Bryson, C. and Hand, L. (2007). The Role of Engagement in Inspring Teaching and Learning. *Innovations in Education and Teaching International*, 44 (4), 4–14
Preuzeto 04. travnja 2020. https://doi.org/10.1080/14703290701602748

Bryson, C. and Hardy L. (2012) The nature of student engagement, what the students tell us, In Solomonides, I. Reid, A. and Petocz, P. (eds) *Engaging with Learning in Higher Education*, Libri, London.

Bouillet, D., Gvozdanović, A. (2008). (Ne)uspješno studiranje: osobni izbor ili posljedica hrvatskoga sustava visokoga školstva. Sociologija i prostor, 46 (3/4), 241 – 264.

Cabrera, A., Castaneda, M., Nora, A., and Hengstler, D. (1992). The convergence between two theories of college persistence. *Journal of Higher Education*, 63, 143–164. Preuzeto 15. travnja 2020. DOI: 10.1080/00221546.1992.11778347

Cabrera, A., Nora, A., and Castaneda, M. (1993). College persistence: Structural equations modeling test of an integrated model of student retention. *Journal of Higher Education*, 64, 123–139. Preuzeto 12. rujna 2019. DOI: 10.1080/00221546.1993.11778419

Carini, R. M., Kuh, G. D., and Klein, S. P. (2006). Student engagement and student learning: Testing the linkages. *Research in Higher Education*, 47(1), 1–32. Preuzeto 14. veljače 2020. DOI: 10.1007/s11162-005-8150-9

Centre for Higher Education Research and Information (2009). Report to HEFCE on student engagement (online). Preuzeto 15. siječnja 2020. s http://www.hefce.ac.uk/Pubs/RDreports/2009/rd03_09/rd03_09.pdf.

Chickering, W. A., & Gamson, F. Z. (1987). Seven principles for good practice in undergraduate education. *AAHE Bulletin*, p. 3–7. Preuzeto 15. kolovoza 2019. s https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED282491.pdf

Choy, S. (2002). *Access and Persistence: Findings from 10 Years of Longitudinal Research on Students.* American Council on Education.

Coates, H. (2005) The Value of Student Engagement for Higher Education QualityAssurance. *Quality in Higher Education*. 11 (1), pp. 25–36.

Coates, H. (2007). Student engagement in campus-based and online education: University connections, Routledge, New York.

Coates, H. (2007). A model of online and general campus-based student engagement. In *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 32(2). Preuzeto 5. siječnja 2020. DOI: 10.1080/02602930600801878

Coates, H. B. (2008). *Australasian Survey of Student Engagement : Institution report* Preuzeto 5. siječnja 2020. s http://research.acer.edu.au/ausse/17

Coates, H. (2009). *Engaging Students for Success - 2008 Australasian Survey of Student Engagement.* Victoria, Australia: Australian Council for Educational Research. Preuzeto 5. veljače 2020 s https://www.acer.org/files/AUSSE_Australasian-Student-Engagement-Report-ASER-2008.pdf

Coates, H. (2010). Development of the Australasian survey of student engagement (AUSSE). In *Higher Education*. 60 (1), 1–17.

Coates, H. & Radloff, A. (2017). Leveraging student engagement evidence for institutional change and improvement. In: Strydom, F. & Kuh, G. (Eds.) *Engaging Students for Success: Creating conditions that matter for student success*: SunMedia. Preuzeto 5. veljače 2020 s https://www.ufs.ac.za/

Cohen, L., Manion, L., i Morrison, K. (2007). *Metode istraživanja u obrazovanju. Jastrebarsko*, HR: Naklada Slap.

Cox, B. E., McIntosh, K. L., Terenzini, P. T., Reason, R. D., and Lutovsky Quaye, B. R. (2010). Pedagogical signals of faculty approachability: Factors shaping faculty-student interaction outside the classroom. *Research in Higher Education*, 51 (8), 767–788. 5. srpnja 2019. DOI:10.1007/s11162-010-9178-z

Cox, B. E., McIntosh, K. L., Reason, R. D., & Terenzini, P. T. (2011). A culture of teaching: Policy, perception, and practice in higher education. *Research in Higher Education*, 52 (8), 808-829. Preuzeto 5. srpnja 2019. DOI: 10.1007/s11162-011-9223-6

Crosling, G., Thomas, L. & Heagney, M. (eds.) (2008*). Improving student retention in higher education*. New York: Routledge Falmer.

Crosling, G., Heagney, M., & Thomas, L. (2009). Improving student retention in higher education: Improving teaching and learning. *Australian Universities' Review*, 51 (2), 9–18. Preuzeto 6. ožujka 2019. s https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ864028.pdf

Dahm, G., Lauterbach, O., Hahn, S. (2016). Measuring Students' Social and Academic Integration - Assessment of the Operationalization in the National Educational Panel Study. In Blossfeld, H.-P., (ur.) Maurice, J., Bayer, M., Skopek, J. *Methodological Issues of Longitudinal Surveys. The Example of the National Educational Panel Study* (pp. 313–329). Wiesbaden: Springer VS. Preuzeto 6. veljače 2019. DOI: 10.1007/978-3-658-11994-2

D'Andrea, V. and Gosling, D. (2005). *Improving Teaching and Learning in Higher Education: A Whole Institution Approach*. Maidenhead: Open University Press/McGraw-Hill Educational.

Deci, Edward L. *Intrinsic motivation*. New York: Plenum, 1975.

Deci, E. L., Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York, NY: Plenum.

Delors, J. (1998). *Učenje – blago u nama.* Zagreb: Educa.

Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. New York: Free Press. 54.

Dewey, J. (1952). *Experience and Education*, New York: The Macmillan Company.

Dolenec, D. (2006). Bolonjski proces – put do europske diplome; Prilog o reformi sustava visokog obrazovanja, Zagreb.

Doolan, K., Košutić, I. i Barada, V. (2011). *Institucijski poticaji i prepreke za uspjeh u studiju: perspektiva studenata/ica*. Zagreb: Institut za razvoj obrazovanja.

Doolan, K., i Matković, T. (2008). Koga nema? O (ne)jednakim mogućnostima u utrci za akademskim kvalifikacijama u Hrvatskoj. Preuzeto 15. 01. 2019. s http://www.iro.hr/userdocs/File/pno_kolumna/Koga_nema.pdf

Durkheim, E. (1951). *Suicide*. New York: Free Press.

Europska komisija (2010a). Europa 2020. Europska strategija za pametan, održiv i uključiv rast, Europska komisija, COM(2010) 2020 final, Brussels, 3.3.2010. Peuzeto Preuzeto 6. ožujka 2020. s http://novebojeznanja.hr/UserDocsImages/Dokumenti%20i%20publikacije/Dokumenti%20i%20publikacije%20referirani%20u%20SOZT-u%20(popis%201)/077%20Europa%202020.pdf

Eurostudent (2009). The Bologna Process in Higher Education in Europe: Key indicators on the social dimension and mobility. Eurostat.

Farnell, T.; Kovač, V. (2010). Uklanjanje nepravednosti u visokom obrazovanju: prema politici „proširivanja sudjelovanja“ u Hrvatskoj. *Revija za socijalnu politiku*, 17 (2), 257–275.

Farnell, T., Doolan, K., Matković, T. i Cvitan, M. (2014). Socijalna uključivost visokog obrazovanja u Hrvatskoj: analiza stanja. Zagreb: IRO. Preuzeto 6. ožujka 2020. s http://www.iro.hr/userdocs/File/Publikacije/Socijalna_ukljucivost_visokog_obrazovanja.pdf)

File, J.; Farnell, T.; Doolan, K.; Lesjak, D.; Šćukanec, N. (2013). *Financiranje visokog obrazovanja i socijalne dimenzije u Hrvatskoj: analiza i preporuke*. Zagreb: Institut za razvoj obrazovanja. Preuzeto 6. ožujka 2020. s https://iro.hr/wp-content/uploads/2018/03/16.-ACCESS_Analize-i-preporuke_HR_2013.pdf

Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., and Paris, A. (2004). School engagement: Potential of the concept: State of the evidence. *Review of Educational Research*, 74, 59–119.

Fredricks, J. A., and McColskey, W. (2012). The measurement of student engagement: A comparative analysis of various methods and student self-report instruments. In S. L., Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.) (2012). *The handbook of research on student engagement* (pp. 763-782). New York, NY: Springer Science.

Fredricks, J. A., McColskey, W., Meli, J., Mordica, J., Montrosse, B., and Mooney, K. (2011). Measuring Student Engagement in Upper Elementary Through High School: A Description of 21 Instruments. (Issues & Answers Report, REL–No. 098). Washington, DC: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Southeast.

Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Penguin Books.

Freire, P. (1974). *Education for Critical Consciousness*. New York: Continuum International Publishing Group.

Gibbs, G. 2010. Dimensions of Quality. York: HEA, Preuzeto 15. veljače 2020. s http://www.heacademy.ac.uk/assets/documents/evidence_informed_practice/Dimensions_of_Quality.pdf

Gibbs, G, (2016) 'Student engagement is a slippery concept, Idea Number 42.' 53 Powerful Ideas, SEDA. Preuzeto 15. veljače 2020 s http://www.seda.ac.uk/53-powerful-ideas

Gonyea, R. M. (2006). The Relationship between Student Engagement and Selected Desirable Outcomes in the First Year of College. Paper presented at the 46th Annual Association for In-stitution Research Forum, Chicago, May 2006.

Greene B. A. (2015) Measuring Cognitive Engagement With Self-Report Scales: Reflections From Over 20 Years of Research, *Educational Psychologist*, 50 (1), 14–30, Preuzeto 23. siječnja 2019. DOI: 10.1080/00461520.2014.989230

Gudjons, H. (1994). *Pedagogija: temeljna znanja.* Zagreb: Educa.

Gut, M. (2015). Towards student engagement as an organisational task? Some recent examples from Germany, In Klemenčić, M., Bergan, S. and Primožič, R. (eds.) (2015). *Student*

engagement in Europe: society, higher education and student governance. Council of Europe Higher Education Series No. 20. Strasbourg: Council of Europe Publishing, pp. 175–192.

Gvozdanović, A., Ilišin, V., Adamović, M., Potočnik, D., Baketa, N., Kovačić, M. (2019). Istraživanje mladih u Hrvatskoj 2018./2019., Zagreb: Friedrich Ebertt Stiftung, (monografija). Preuzeto 22. listopada 2019. s https://www.fescroatia.org/fileadmin/user_upload/FES_JS_KROATIEN_CROAT_WEB.pdf

Hardy, C. and Bryson, C. (2009). Student engagement: paradigm change or political expediency? York: HEA. Preuzeto 21. studenog 2019. s http://www.adm.heacademy.ac.uk/resources/features/student-engagement-paradigm-change-or-political-expediency

Hardy, C. and Bryson, C. (2009) Settled in well socially but just getting by academically: social and academic transitions to university at the end of the first year. European First Year Conference: Enhancing the first-year experience, Theory, research and practice. University of Groningen, Groningen, The Netherlands. 13–15 May 2009.

Harper, S.R. and Quaye, S.J. (2015). Making engagement equitable for students in U.S. education. In: Quaye, S.J. and Harper, S.R. (eds.) *Student engagement in higher education: theoretical perspectives and practical approaches for diverse populations*. Abingdon: Routledge, 1-14.

Healey, M., Flint, A. and Harrington, K. (2014). *Engagement through partnership: students as partners in learning and teaching in higher education.* York: HEA.

Higher Education Standards Panel (2017a). Discussion Paper – Improving retention, completion and success in higher education, Australian Government. Preuzeto 22. listopada 2019. s https://docs.education.gov.au/system/files/doc/other/final_discussion_paper.pdf

Higher Education Standards Panel (2017b). Final Report – Improving retention, completion and success in higher education, Australian Government. Preuzeto 22. listopada 2019. s https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED586199.pdf

Hu, S., & Kuh, G.D. (2002). Being (dis)engaged in educationally purposeful activities: The influence of student and institutional characteristics. Research in Higher Education, 43, 555–576. Preuzeto 21. listopada 2019. s https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED452776.pdf

Ilišin, V., Radin, F. (2007). Mladi u suvremenom hrvatskom društvu, u: Ilišin, V. i Radin, F. (ur.): *Mladi: problem ili resurs*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja. 13–38.

Jukić, R. (2010). Metodički stil i takt nastavnika kao poticaj kreativnosti učenika. *Pedagogijska istraživanja,* 7 (2), 291–305.

Jukić, R. (2013). Konstruktivizam kao poveznica poučavanja sadržaja prirodoznanstvenih i društvenih predmeta. *Pedagogijska istraživanja,* 10 (2), 241–263.

Kahu, E. (2013). Framing student engagement in higher education, In *Studies in Higher Education*,38 (5), 758–773. Preuzeto 12. veljače 2019. DOI: 10.1080/03075079.2011.598505

Kahu, E., & Nelson, K. (2018). Student engagement in the educational interface: Understanding the mechanisms of student success, Higher Education Research and Development, 37 (1), 58–71. Preuzeto 6. siječnja 2019. s https://doi.org/10.1080/07294360.2017.1344197

Kandiko Howson, C. and Buckley A.(2017). Development of the UK engagement survey, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(7), 1132–1144. Preuzeto 14. siječnja 2019. DOI: 10.1080/02602938.2016.1235134

Klemenčič, M. (2012). Student representation in Western Europe: introduction to the special issue, European Journal of Higher Education, 2:1, 2–19, Preuzeto 14. siječnja 2020. DOI: 10.1080/21568235.2012.695058

Klemenčič, M., Bergan, S., Primožič, R. (eds.) (2015). *Student engagement in Europe: society, higher education and student governance*. Council of Europe Higher Education Series No. 20. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Klemenčič, M. (2015). What is student agency? An ontological exploration in the context of research on student engagement. In Klemenčič, M., Bergan, S., Primožič, R. (eds.) *Student engagement in Europe: society, higher education and student governance*. Council of Europe Higher Education Series No. 20. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Klemenčič, M. (2017). From student engagement to student agency: conceptual considerations of European policies on student-centered learning in higher education. *Higher Education Policy.* 30(1), 69–85.

Klemenčič, M. (2018) The student voice in quality assessment and improvement. In Ellen Hazelkorn, Hamish Coates and Alex McCormick (eds.) *Research Handbook on Quality, Performance and Accountability in Higher Education,* Edward Elgar Publishing, 332–343.

Kottmann, A., Vossensteyn, J.J., Kolster, R., Veidemane, A., Blasko, Z., Biagi, F., Sánchez-Barrioluengo, M. (2019). *Social Inclusion Policies in Higher Education: Evidence from the EU. Overview of major widening participation policies applied in the EU 28*, EUR 29801 EN, Publications Office of the European Union, Luxembourg, Preuzeto 7. veljače 2019. https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC117257/jrc_117257_social_inclusion_policies_in_higher_education_evidence_from_the_eu.pdf

Košutić, I., Puzić, S., Doolan, K. (2015). Društveni i institucionalni aspekti odluke o studiranju i odabira visokoškolske institucije, u: Baranović, B. (ur.) *Koji srednjoškolci namjeravaju studirati? Pristup visokom obrazovanju i odabir studija.* Zagreb: Institut za društvena istraživanja, 123–163.

Krause, K.L. and Coates H. (2008). Students' engagement in first-year university. *Assessment and Evaluation in Higher Education.* 33 (5), 493–505.

Krause, K.L. (2017). The Australian higher education student experience: a personal reflection on 15 years of research. *Higher Education Research and Development*. 4, 53–78.

Krause, K.L., Hartley, R., James, R., & McInnis, C. (2005). *The first-year experience in Australian universities: Findings from a decade of national studies*. Melbourne: University of Melbourne, Centre for the Study of Higher Education. Preuzeto 15. veljače 2019. s

https://melbourne-cshe.unimelb.edu.au/__data/assets/pdf_file/0016/1513123/FYE-2014-FULL-report-FINAL-web.pdf

Krause, K. (2017). The Australian higher education student experience: A personal reflection on 15 years of research. HERDSA *Review of Higher Education*, 4, 53–78.

Krause, K.-L & Armitage L. (2016). Australian student engagement, belonging, retention and success: a synthesis of the literature. Preuzeto 15. veljače 2019. s https://www.heacademy.ac.uk/sites/default/files/resources/Australian_student_engagement_lit_syn_2.pdf

Krause, K. L., Hartley, R., James, R., and McInnis, C. (2005). *The first-year experience in Australian universities: Findings from a decade of national studies*. Melbourne: University of Melbourne, Centre for the Study of Higher Education.

Krause, KL and Coates H (2008). Students' engagement in first-year university. *Assessment and Evaluation in Higher Education* 33 (5), 493–505. Preuzeto 15. veljače 2019. DOI:10.1080/02602930701698892

Krause, K. (2011). Transforming the learning experience to engage students. In L. Thomas & M. Tight (Eds.), *Institutional Transformation to Engage a Diverse Student Body* (pp. 199–212). London: Emerald Publishers.

Kuh, G. D. (2001b). The National Survey of Student Engagement: Conceptual framework and overview of psychometric properties. Bloomington, Indiana University Center for Postsecondary Research. National Report. Preuzeto 8. listopada 2019. s http://nsse.iub.edu/html/psychometric_framework_2002.cfm.

Kuh, G. D. (2003). What we're learning about student engagement from NSSE. In *Change,* vol. 35, no. 2, 24–32.

Kuh, G. D. (2006). Making students matter. In J.C. Burke (Ed.), *Fixing the fragmented University: Decentralization with direction*. Boston, MA: Jossey-Bass, 235–264.

Kuh, G.D. (2007). Experiences that matter: Enhancing student learning and success (NSSE Annual Report, 2007, pp. 7–10). Bloomington, Indiana University Center for Postsecondary Research and Planning.

Kuh, G.D. (2008). *High-impact educational practices: What they are, who has access to them, and why they matter.* Washington, DC: Association of American Colleges and Universities.

Kuh, G. (2009). The National Survey of Student Engagement: Conceptual and empirical foundations. New Directions for Institutional Research, Spring 2009. (141), 5–20. Preuzeto 8. listopada 2019. s https://doi.org/10.1002/ir.283

Kuh, G.D., & Schuh, J.H. (Eds.). (1991). *The role and contributions of student affairs in Involving Colleges.* Washington, D.C.: National Association of Student Personnel Administrators. Preuzeto 8. listopada 2019. s https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED405518.pdf

Kuh, G. D., Schuh, J. H. & Whitt, W. J. (1991). *Involving Colleges*. San Francisco, CA: Jossey Bass.

Kuh, G. D., & Hu, S. (2001). Learning Productivity at Research Universities. *The Journal of Higher Education*, 72 (1), 1–28. Preuzeto 7. listopada 2019. DOI:10.1080/00221546.2001.11778862

Kuh, G.D., Kinzie, J., Schuh, J.H. & Whitt, E.J. (2005). Never Let It Rest: Lessons about Student Success from High-Performing Colleges and Universities. *Change*, The Magazine of Higher Learning, vol. 37, no. 4, pp. 44–51. Preuzeto 7. listopada 2019. s http://cpr.indiana.edu/uploads/Kuh,%20Kinzie,%20Schuh,%20Whitt%20(2005)%20Never%20Let%20It%20Rest.pdf

Kuh, G. D., Kinzie, J., Schuh, J.H., Whitt, E. J. & Associates (2005). *Student Success in College: Creating conditions that matter.* San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Kuh, G.D., Kinzie, J., Buckley, J., Bridges, B., & Hayek, J.C. (2006, November). *What matters to student success: A review of the literature.* Final report for the National Postsecondary Education Cooperative and National Center for Education Statistics.

Bloomington, IN: Indiana University Center for Postsecondary Research. Preuzeto 7. listopada 2019. s http://nces.ed.gov/npec/papers.asp

Kuh, G.D., Kinzie, J., Buckley, J.A., Bridges, B.K. and Hayek, J.C. (2007). *Piecing Together the Student Success Puzzle: Research, Propositions, and Recommendations. ASHE Higher Education Report*, Vol 32, No 5. San Francisco: Jossey-Bass.

Kuh, G. D. Cruce, T. Shop. R. Kinzie, J. Gonyea, R.M. (2008). Unmasking the effects of student engagement on college grades and persistence. *Journal of Higher Education*, vol. 79 no. 5, 2008, pp. 540–563. Project MUSE.

Linnenbrink, E.A. and Pintrich, P.R. (2003) The Role of Self Efficacy Beliefs in Student Engagement and Learning in the Classroom. Reading and Writing Quarterly, 19, 119–137. Preuzeto 12. veljače 2019. s http://dx.doi.org/10.1080/10573560308223

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

Lončarić, D. (2014). Motivacija i strategije samoregulacije učenja: teorija, mjerenje i primjena. Rijeka: Učiteljski fakultet u Rijeci. Preuzeto 11. siječnja 2019. s https://bib.irb.hr/datoteka/791889.Loncaric_Motivacija_Samoregulacija_Ucenje_e_knjiga_3.pdf.

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

Lončar-Vicković, S. (2007). *Kvaliteta u visokom obrazovanju*, Nacionalna zaklada za znanost, visoko školstvo i tehnologijski razvoj Republike Hrvatske, Rijeka.

Leach, L. and Zepke, N. (2012). Student engagement in learning: facets of a complex interaction. In: Solomonides, I., Reid, A. and Petocz, P. (eds.) Engaging with learning in higher education. London: Libri, 231–256.

Lučin, P. (2007). Osiguranje kvalitete u Europskom visokoobrazovnom prostoru, *Kvaliteta u visokom obrazovanju*. Nakladna zaklada za znanost, visoko školstvo i tehnologijski razvoj Republike Hrvatske, Rijeka.

Mann, S.J. (2001). Alternative perspectives on the student experience: alienation and engagement. Studies in Higher Education, 26 (1), 7–19. Preuzeto 15. listopada 2019. DOI: 10.1080/03075070020030689

Matijević, M. (1999). Didaktika i obrazovna tehnologija. U A. Mijatović (ur.), *Osnove suvremene pedagogije* (str. 487–510). Zagreb, Hrvatski pedagoško-književni zbor.

Matijević, M. (2008). Novo (multi)medijsko okruženje i cjeloživotno obrazovanje. *Andragoški glasnik: Glasilo Hrvatskog andragoškog društva*, 12 (1), 19–27.

Matijević, M. (2000). *Učiti po dogovoru: Uvod u tehnologiju obrazovanja odraslih*. Zagreb: CDO Birotehnika.

Matijević, M. (2009). Značajni pedagozi i najvažnija pedagoška djela u Hrvatskoj tijekom 20. stoljeća U *Napredak : časopis za pedagogijsku teoriju i praksu*, 150 (3–4), 301–319.

Matković, T. (2009). Pregled statističkih pokazatelja participacije, prolaznosti i režima plaćanja studija u Republici Hrvatskoj 1991.–2007. *Revija za socijalnu politiku*, 16 (2), 239–250.

Matković, T., Tomić, I., Vehovec, M. (2010). Efikasnost nasuprot dostupnosti? O povezanosti troškova i ishoda studiranja u Hrvatskoj. *Revija za socijalnu politiku*, 17 (2), 215–237.

McCormick, A.C. and Kinzie, J. (2014). Refocusing the quality discourse: the United States national survey of student engagement. In: Coates, H. and McCormick, A.C. (eds.) *Engaging university students: international insights from system-wide studies*. New York: Springer, 13–30.

McCormick, A. C., Kinzie, J. and R. M. Gonyea (2013). Student engagement: bridging research and practice to improve the quality of undergraduate education, In: Paulsen, M.B., Ed.,

Higher Education: Handbook of Theory and Research, 28, Springer, Berlin, 47–92. Preuzeto 6. srpnja 2019. s https://doi.org/10.1007/978-94-007-5836-0_2

McCulloch, A. (2009). The student as co-producer: an alternative to the student as consumer metaphor. *Studies in Higher Education*, 34 (2), 171-183.

McKeachie, W. J., Pintrich, P. R., & Lin, Y. G. (1985). Teaching Learning Strategies, *Educational Psychologist*, 20 (3), 153-160. Preuzeto 2. veljače 2019. DOI: 10.1207/s15326985ep2003_5

McKeachie, W. J., Pintrich, P. R., Smith, D. A., & Lin, Y. G. (1986). *Teaching and learning in the college classroom: A review of the research literature*. Ann Arbor, MI: The University of Michigan. Preuzeto 2. veljače 2019 s https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED314999.pdf

McLaren, P. (2003). *Critical pedagogy: A look at the major concepts*. New York: Routledge Palmer.

Meyers, C., & Jones, T. B. (1993). *Promoting Active Learning: Strategies for the College Classroom*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Inc.

Meyer, H. (2005). *Što je dobra nastava?* Zagreb: Erudita.

Mejovšek, M. (2003). *Uvod u metode znanstvenog istraživanja u društvenim i humanističkim znanostima*. Naklada Slap.

Mihaljević Kosor, M. (2010). Leaving Early: The Determinants of Student Non-Completi-on in Croatian Higher Education. Revija za socijalnu politiku, 17 (2), 197–213.

Mijatović, A. (ur.) (1999). *Osnove suvremene pedagogije*. Zagreb. Hrvatski pedagoško-književni zbor.

Milas, G. (2005). *Istraživačke metode u psihologiji i drugim društvenim znanostima*. Jastrebarsko: Slap.

Modernizacija visokog obrazovanja u Europi: pristup, zadržavanje i zapošljivost, Eurydice izvješće, 2014. Preuzeto 2. listopada 2019. s http://publications.europa.eu/resource/cellar/b1e5b242-7bac-11e5-9fae-01aa75ed71a1.0011.01/DOC_1

Nacionalni plan za unaprjeđenje socijalne dimenzije visokog obrazovanja u Republici Hrvatskoj 2019. – 2021, Ministrarstvo znanosti i obrazovanja, Zagreb, 2018.

National Survey of Student Engagement (2000). The NSSE 2000 Report: National Benchmarks of Effective Educational Practice. Preuzeto 3. siječnja 2019. s https://scholarworks.iu.edu/dspace/bitstream/handle/2022/23382/NSSE_2000_Annual_Report.pdf?sequence=1&isAllowed=y

National Survey of Student Engagement. (2014). Bringing the Institution into Focus - Annual Results 2014. Bloomington, In*: Indiana University Center for Postsecondary Research*. Preuzeto 3. siječnja 2019. s https://scholarworks.iu.edu/dspace/bitstream/handle/2022/23405/NSSE_2014_Annual_Results.pdf?sequence=1&isAllowed=y

National Survey of Student Engagement. (2017). Engagement Insights: Survey Findings on the Quality of Undergraduate Education—Annual Results 2017. Preuzeto 3. siječnja 2019. https://scholarworks.iu.edu/dspace/bitstream/handle/2022/23392/NSSE_2017_Annual_Results.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Nekić, M., Tucak Junaković, I., Macuka, I., Burić, I., Vulić-Prtorić, A., Ivanov, L. (2008). Problemi i poteškoće studenata Sveučilišta u Zadru: Potreba za otvaranjem Studentskog savjetovališta, rad prezentiran na XVI. Danima psihologije u Zadru, Knjiga sažetaka, str. 132.

Newman, R. S. (1994). Adaptive help-seeking: A strategy of self-regulated learning. In D. H. Schunk and B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of Learning and Performance: Issues and Educational Applications*, pp. 283–-301, Mahwah, NJ: Erlbaum.

Newman, R. S. (2002). How self-regulated learners cope with academic difficulty: The role of adaptive helpseeking. *Theory into Practice*, 41 (2), 132–138. Preuzeto s 13. listopada 2019. DOI.org/10.1207/s15430421tip4102_10

Novak, V., Petković, M., i Buhin Lončar, L. (ur.). (2012). Studenti s invaliditetom. Mentorstvo i konzultacije. Zbirka priručnika, br. 5. Zagreb: Sveučilište. Preuzeto 15. siječnja 2019. s s http://www.unizg.hr/studiji-i-studiranje/podrska-studentima/centar-za-savjetovanje-i-podrsku-studentima/podrska-sveucilisnom-osoblju

Pace, R. C. (1979). *Measuring outcomes of college: Fifty years of findings and recartnendations for the future*. San Francisco: Jossey-Bass.

Pace, C. R: (1984a). *Measuring the quality of college student experiences*. Los Angeles: UCLA Higher Education Research Institute. Preuzeto 23. listopada 2019. s https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED255099.pdf

Pace, C. R. (1985). The credibility of student self-reports. Los Angeles: Center for the Study of Evaluation, University of California Los Angeles. Preuzeto 23. listopada 2019. s https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED266174.pdf

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

Pascarella, E. T., and Chapman, D. (1983a). A multi-institutional, path analytic validation of Tinto's model of college withdrawal. *American Educational Research Journal*, 20(1): 87–102.

Pascarella, E. T., and Chapman, D. (1983b). Validation of a theoretical model of college withdrawal: Interactive effects in a multi-institutional sample. *Research in Higher Education*, 19(1): 25–48.

Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (1983). Predicting voluntary freshman year persistence/withdrawal behavior in a residential university: A path analytic validation of Tinto's model. Journal of Educational Psychology, 75 (2), 215–226. Preuzeto 21. listopada 2018. DOI:10.1037/0022-0663.75.2.215

Pascarella, E .T., Terenzini, P. T. (2005). *How College Affects Students: A Third Decade of Research.* San Francisco: Jossey-Bass.

Pascarella, E. T., Pierson, C. T., Wolniak, G. C., Terenzini, P. T. (2004). First-generation college students: additional evidence on college experiences and outcomes. IN The Journal of Higher Education, 75 (3), 249–284. Preuzeto 21. listopada 2018. DOI.org/10.1080/00221546.2004.11772256

Petz, B., Kolesarić, V. i Ivanec, D. (2012). *Petzova statistika: Osnovne statističke metode za nematematičare*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

Pastuović, N. (2001). Hrvatska u 21. stoljeću: Odgoj i obrazovanje – Bijeli dokument o hrvatskom obrazovanju. Zagreb, Ured za strategiju razvitka Republike Hrvatske.

Pike, G. R. (2007). Adjusting for nonresponse in surveys. In J. C. Smart (Ed.), *Higher education: Handbook of theory and research* (Vol. XXII, pp. 411–449). Dordrecht, The Netherlands: Springer. Preuzeto 22. siječnja 2019. s http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.554.1048&rep=rep1&type=pdf

Pike, G. R., Kuh, G. D., & McKinley, R. (2009). First-year students' employment, engagement, and academic achievement: Untangling the relationship between work and grades. NASPA Journal, 45, 560–582. Preuzeto 22. siječnja 2019. s https://www.luminafoundation.org/files/advantage/document/Affordability.Benchmark.Research/First-Year.Students.Employment.Engagement.and.Academic.Achievement.pdf

Pike, G. R. & Kuh, G. D. (2005a). A Typology of Student Engagement for American Colleges and Universities. Research in Higher Education, 46 (2), 185–209. Preuzeto 22. siječnja 2019. DOI:10.1007/s 11162-004-1599-0.

Pike, G. R. & Kuh, G. D. (2005b). First- and Second-Generation College Students: A Comparison of Their Engagement and Intellectual Development. The Journal of Higher Education, 76 (3), 276–300. Preuzeto 23. siječnja 2019. DOI: 10.1353/jhe.2005.0021

Pike, G. R., Kuh, G. D., & McCormick, A. M. (2008). Direct, indirect, and contingent relationships between participating in a learning community and educational outcomes. Paper presented at the annual meeting of the Association for the Study of Higher Education, Jacksonville, Florida.

Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33–40. 12. Preuzeto 15. srpnja 2018. DOI: 10.1037//0022-0663.82.1.33

Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T., McKeachie, W. J. (1991). *A Manual for the Use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire*. The Univerisity of Michigan.

Pintrich, P. R. (2000a). An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory, and research. *Contemporary Educational Psychology*. 25, 92–104. Preuzeto 15. srpnja 2018. DOI: 10.1080/00461520.2011.538646

Pintrich, P. R. (2000b). The role of goal orientation in self-regulated learning. In Boekaerts, M., Pintrich, P. R., and Zeidner, M. (eds.), *Handbook of Self-Regulation*, Academic Press, San Diego, CA, pp. 451–502.

Pintrich, P. R. (2003). Motivation and Classroom Learning. In W. M. Reynolds i G. E. Miller (Ur.), *Handbook of Psychology: Educational Psychology* (Vol. 7, pp. 103–122). New York: John Willy i Sons. Preuzeto 21. listopada 2019. DOI: 10.1002/0471264385.wei0706

Pintrich, P.R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. Journal of Educational Psychology 95 (4): 667–686.

Pintrich, P. R. (2004). A Conceptual Framework for Assessing Motivation and Self-Regulated Learning in College Students. Educational Psychology Review, 16, 385–407. Preuzeto 21. listopada 2019. DOI: 10.1007/s10648?004?0006-x

Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T. i McKeachie, W. J. (1993). Reliability and predictive validity of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). *Educational and Psychological Measurement*, 53, 801–813.

Podzastupljene i ranjive skupine u visokom obrazovanju u Republici Hrvatskoj, Nacionalna skupina za unaprjeđenje socijalne dimenzije visokog obrazovanja, Zagreb: Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2016. Preuzeto 23. listopada 2019. https://mzo.gov.hr/UserDocsImages//dokumenti/Obrazovanje/VisokoObrazovanje/RazvojVis

okogObrazovanja//Podzastupljene%20i%20ranjive%20skupine%20u%20visokom%20obrazovanju%20u%20Republici%20Hrvatskoj.pdf

Puzić, S., Doolan, K., & Dolenec, D. (2006). Socijalna dimenzija »Bolonjskog procesa« i (ne)jednakost šansi za visoko obrazovanje: neka hrvatska iskustva. *Sociologija sela*, 44 (172–173).

Radloff, Ali. (2011). Student engagement at New Zealand Institutes of Technology and Polytechnics : Key results from the 2010 pilot. Melbourne : Australian Council for Educational Research (ACER). Preuzeto 15. prosinca 2019. s https://ako.ac.nz/assets/Knowledge-centre/AUSSE/REPORT-student-engagement-at-new-zealand-institutes-of-technology-and-polytechnics.pdf

RAISE (2017) Perspectives on student engagement; looking forward…thinking back, Posjećeno 5. lipnja 2019. http://www.raise-network.com/

Reeve, J. (2013). How students create motivationally supportive learning environments for themselves: The concept of agentic engagement. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 579–595. Preuzeto 21. srpnja 2018. DOI: 10.1037/a0032690

Reeve, J., i Lee, W. (2013). Students' classroom engagement produces longitudinal changes in classroom motivation. *Journal of Educational Psychology*, 106 (2), 527–540. Preuzeto 21. srpnja 2018. https://bmri.korea.ac.kr/file/board_data/publications/1414975476_1.pdf

Reeve, J., & Tseng, M. (2011). Agency as a fourth aspect of studentengagement during learning activities. Contemporary Educational Psychology, 36, 257–267. Preuzeto 21. srpnja 2018. s https://bmri.korea.ac.kr/file/board_data/publications/1315188422_1.pdf

Ribeiro, A.S. (2015). Belonging, social capital and representation: First generation students' voices in Portuguese higher education In *Student engagement in Europe: society, higher education and student governance.* Council of Europe Higher Education Series.

Ryan, A. M., and Pintrich, P. R. (1997). Should I ask for help? The role of motivation and attitudes in adolescents' help seeking in math class. *Journal of Educational Psychology*, 89(2), 329–341.

Robbins, S. B., Lauver, K., Le, H., Davis, D., Langley, R., & Carlstrom, A. (2004). Do psychosocial and study skill factors predict college outcomes? A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 130(2), 261–288. Preuzeto 21. kolovoza 2019. DOI:10.1037/0033-2909.130.2.261

Rubić, I. (2017). Integrating Dialogic Pedagogy in Teaching ESP, IN *Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes*, 5 (1), 113–126. Preuzeto 25. veljače 2020. DOI:10.22190/JTESAP1701113R

Rubić, I. i Matijević, D. (2019). Autonomy and Motivation: a Self-determination Theory Perspective on ESP Motivation, IN *Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes*, 7 (2), 147–158. Preuzeto 25. veljače 2020. DOI:.org/10.22190/JTESAP1902147R

Scott, G. (2008) University student engagement and satisfaction with learning and teaching: Review of Australian higher education. Canberra: DEEWR. Preuzeto 6. srpnja 2019. s http://www.uws.edu.au/__data/assets/pdf_file/0007/64087/Research_-_Scott_-_pdf.pdf

Sorić, I. (2014). *Samoregulacija učenja: možemo li naučiti učiti?* Jastrebarsko: Naklada Slap.

Spajić-Vrkaš, V., Kukoč M., Bašić, S. (2001). *Obrazovanje za ljudska prava i demokraciju: interdisciplinarni rječnik.* Zagreb: Hrvatsko povjerenstvo za UNESCO.

Spajić Vrkaš, V. i Potočnik, D. (2017). Mladi i obrazovanje pred izazovima globalne konkurentnosti. U: V. Ilišin i V. Spajić Vrkaš (Ur.), *Generacija osujećenih: mladi u Hrvatskoj na početku 21. stoljeća* (75–141). Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu.

Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG). (2015). Brussels, Belgium. Preuzeto 21. veljače 2019. s https://enqa.eu/wpcontent/uploads/2015/11/ESG_2015.pdf

Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije RH [Strategija]. (2014). Zagreb: Hrvatski sabor. Preuzeto 5. siječnja 2020. s http://novebojeznanja.hr/UserDocsImages/datoteke/KB_web.pdf

Schunk, D.H. (2005). Self-regulated learning: The educational legacy of Paul R. Pintrich. Educational psychologist. 40 (2), 85–94.

Schunk, D.H. (2002). *Motivation in education: theory, research and applications*. New Jersey: Merrill-Prentice Hall.

Solomonides, I. (2013). A relational and multidimensional model of student engagement. In: Dunne, E. and Owen, D. (eds.) *The student engagement handbook: practice in higher education*. Bingley: Emerald Group Publishing Ltd.,43–58.

Solomonides, I. and Martin, P. (2008). All this talk of engagement is making me itch: an investigation into the conceptions of engagement held by students and tutors. In: Hand, L. and Bryson, C. (eds.) *SEDA Special 22: Aspects of Student Engagement*. London: SEDA.

Swaner, L. E. (2005). Linking Engaged Learning, Student Mental Health and Well Being, and Civic Development. Washington, DC: Bringing Theory to Practice Project. Preuzeto 22. veljače 2020. s https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ762291.pdf

Šćukanec, N. (2013). Overview of Higher Education and Research Systems in the Western Balkans: Country Report-Croatia. Preuzeto 25. veljače 2020. s http://www.herdata.org/public/HE_and_Research_in_Croatia_FINAL.pdf

Šćukanec, N., Doolan, K., Thomas, L., Košutić, I. i Barada, V. (2015). Unapređivanje kvalitete u visokom obrazovanju kroz jačanje pravednosti i socijalne uključenosti. Zagreb: Institut za razvoj obrazovanja. Preuzeto 25. veljače 2020. s https://iro.hr/wp-content/uploads/2018/02/26.E_QUALITY_06_Zavrsna_publikacija_HR2.pdf

Šćukanec, N., Sinković, M., Bilić, R., Doolan, K. i Cvitan, M. (2016). Socijalni i ekonomski uvjeti studentskog života u Hrvatskoj: Nacionalno izvješće istraživanja EUROSTUDENT V za Hrvatsku za 2014. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta Republike Hrvatske.

Thomas, L. (2002). Student retention in higher education: the role of institutional habitus. In *Journal of Education Policy*, 17 (4), 423–442. Peuzeto 5. srpnja 2019. DOI: 10.1080/02680930210140257

Thomas, L. (2012). Building student engagement and belonging in higher education at a time of change: final report from the what works? student retention & success programme. Preuzeto 5. srpnja 2019. https://www.heacademy.ac.uk/resource/building-student-engagement-and-belonging-higher-education-time-change-final-report-what.

Thomas, F. N. L., Shoup, R., Kuh, G. D. and Schwarz, M. J. (2008). The Effects of Discipline on Deep Approaches to Student Learning and College Outcomes. *Research in Higher Education*, 49(6) pp. 469–494. Preuzeto 5. srpnja 2019 DOI:10.1007/s11162-008-9088-5

Tinto, V. (1975). Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. Review of Educational Research, 45 (1), 89–125. Preuzeto 12. lipnja 2018. DOI:10.3102/00346543045001089

Tinto, V. (1987). The principles of effective retention. Paper presented at the Fall Conference of the Maryland College Personnel Association, November 20, 1987.
Preuzeto 12. lipnja 2018, s https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED301267.pdf

Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*. (2nd Ed.). Chicago: University of Chicago Press.

Tinto, V. (2006, February). Keynote address at Innovations in Student Success Conference. Higher Education Academy. London, UK.

Tinto, V. (2012). *Completing college: Rethinking institutional action*. Chicago, IL: University of Chicago Press.

Tinto, V. (2012). Enhancing student success: Taking the classroom success seriously. *The International Journal of the First Year in Higher Education*, 3 (1), 1–8. Preuzeto 11. lipnja 2018. DOI: 10.5204/intjfyhe.v3i1.119

Tinto, V. (2017). Reflections on student persistence. *Student Success*. 8 (2), 1–8. Preuzeto 12. lipnja 2018. DOI.org/10.5204/ssj.v8i2.376

Trowler, V. (2010). Student Engagement Literature Review. The Higher Education Academy. Preuzeto 10. lipnja 2019. s https://www.heacademy.ac.uk/knowledge-hub/student-engagement-literature-review

Trowler, V., and Trowler, P. (2010). Student engagement evidence summary. Report for the Higher Education Academy. Preuzeto 10. lipnja 2019 s http://www.heacademy.ac.uk/assets/documents/studentengagement/StudentEngagementEvidenceSummary.pdf

Umbach, P. D. (2007). How effective are they? Exploring the impact of contingent faculty on undergraduate education. *Review of Higher Education*, 30 (2), 91–123.

Umbach, P. D., and Wawrzynski, M. R. (2004). Faculty do matter: The role of college faculty in student learning and engagement. Paper presented at the Annual Forum of the Association for Institutional Research (AIR), Boston, MA. Preuzeto 15. listopada 2019. s https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s11162-004-1598-1.pdf

Van Gennep, A. (1960). *The rites of passage*. Chicago: University of Chicago Press.

Vican, D. (2013). Obrazovna struktura i obrazovne potrebe građana RH - platforma za promjene prakse obrazovanja odraslih. *Andragoški glasnik*, 17 (2. (31)), 87–99. Preuzeto 10. svibnja 2019. s https://hrcak.srce.hr/116174

Vican, D. (2006). Odgoj i obrazovanje u Hrvatskoj u kontekstu europskih vrijednosti. *Pedagogijska istraživanja*, 3 (1), 9–19. Preuzeto 10. svibnja 2019. s https://hrcak.srce.hr/139310

Vossensteyn, J.J., A. Kottmann, L. Cremonini, E. Hovdhaugen, B. Jongbloed, F. Kaiser, B. Stensaker, L. Thomas, M. Unger and S. Wollscheid (2015). *Dropout and Completion in Higher Education in Europe*, Main report, Luxembourg: Publications Office of the European Union. Preuzeto 12. rujna 2018. s https://supporthere.org/sites/default/files/dropoutcompletion-he_en.pdf.

Vrkić, M., Vlahović Štetić, V. (2013): Uvjerenja o strategijama učenja, korištenje strategija učenja i uspjeh u studiju. Napredak, 154, 4, 511 – 526.

Vukasović, A. (2001). *Pedagogija.* Zagreb: Hrvatski katolički zbor „MI“.

Webb, O., Wyness, L., and Cotton, D. (2017). Enhancing access, retention, attainment and progression in higher education A review of the literature showing demonstrable impact HEA: HEA. Preuzeto 11. listopada 2019. https://www.heacademy.ac.uk/system/files/resources/enhancing_access_retention_attainment_and_progression_in_higher_education.pdf

Weinstein, C.E., & Mayer, R. (1986). The teaching of learning strategies. In M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (315-327). New York: Macmillan.

Winston, G. C. and Zimmerman, D. J. (2003): Peer Effects in Higher Education. National Bureau of Economic Research. Working Paper No. 9501. Preuzeto 1. rujna 2019. s https://www.nber.org/papers/w9501.pdf

Wolf-Wendel, L., Ward, K., & Kinzie, J. (2009). A tangled web of terms: The overlap and unique contribution of involvement, engagement, and integration to understanding college student success. *Journal of College Student Development*, 50 (4), 407–428.

Wolters, C. A., Yu, S. L., & Pintrich, P. R. (1996). The relation between goal orientation and students' motivational beliefs and self-regulated learning. *Learning and individual differences,* 8 (3), 211–238.

Wolters, C. A., and Taylor, D. J. (2012). A self-regulated learning perspective on student engagement. In S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 635–651). New York: Springer.

Woodfield, R. (2014). *Undergraduate retention and attainment across the disciplines*. The Higher Education Academy.
Preuzeto 1. rujna 2019. s https://www.heacademy.ac.uk/resource/undergraduate-retention-and-attainment-across-disciplines

Yorke, M., & Longden, B. (2008). The First Year Experience of Higher Education in the UK. York: Higher Education Academy.
Preuzeto 11. srpnja 2019. s http://www.heacademy.ac.uk/ourwork/research/surveys/fye

Yorke, M., & Thomas, L. (2003). Improving the retention of students from lower socio-economic groups. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 25 (1), 63–75.

Yorke, M. (2000). The quality of the student experience: what can institutions learn from data relating to non-completion? *Quality in Higher Education*, 6 (1), 61–75. Preuzeto 1. rujna 2019. DOI: 10.1080/13538320050001072

Zepke, N., & Leach, L. (2010). Improving student engagement: Ten proposals for action. Active Learning in Higher Education, 11 (3), 167–177. Preuzeto 11. lipnja. 2019. DOI: 10.1177/1469787410379680

Zhao, C., & Kuh, G. D. (2004). Adding value: Learning communities and student engagement. *Research in Higher Education*, 45, 115–138.

Zimmerman, B. J. (1990). Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview, *Educational Psychologist*, 25 (1), 3–17. Preuzeto 1. rujna 2019. DOI: 10.1207/s15326985ep2501_2

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining Self-Regulation: A Social Cognitive Perspective, IN Boekaerts, M., Pintrich, P.R., Zeidner, M. (ur.), *Handbook of Self-Regulation* (13–39). Burlington, MA: Elsevier Academic Press.

Zimmerman, B.J. (2002). Becoming a Self-regulated Learner: an overview. *Theory into Practice*, 41 (2), 64–70.

Zimmerman, B. J. (2001). Theories of Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview and Analysis. In B. J. Zimmerman i D. H. Schunk (Ur.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives*, (2nd ed., pp. 1–37). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Zimmerman, B.J. & Martinez-Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. Journal of Educational Psychology, 82 (1), 51–59.

Zimmerman, B. & Martinez-Pons, M. (1988). Construct validation of a strategy model of student self-regulated learning. Journal of Educational Psychology, 80(3), 284–290.

Živčić-Bećirević, I., Smojver-Ažić, S., Kukić, M. i Jasprica, S. (2007). Akademska, socijalna i emocionalna prilagodba na studij s obzirom na spol, godinu studija i promjenu mjesta boravka. *Psihologijske teme*, 16 (1), 121–140.

7. SAŽETAK

Uspješnost prilagodbe na studij od ključne je važnosti za uspješno napredovanje studenata u studiju te u konačnici i završavanje studija. U središtu je ovoga istraživanja aktivna uključenost studenata kao činitelj koji pridonosi uspješnosti prilagodbe na prvu godinu studija. Osnovni cilj ovoga rada bio je istražiti odnos uključenosti studenata s različitim aspektima njihove prilagodbe na prvu godinu studija s obzirom na to da je upravo prva godina identificirana kao ključan i rizičan period za prilagodbu studenata na studij. U tu svrhu ispitana je prediktivna snaga modela uključenosti u predikciji prilagodbe studenata, kao i povezanost pojedinih odrednica uključenosti s različitim aspektima prilagodbe; akademskom i socijalnom prilagodbom, predanošću dovršavanju studija i akademskim uspjehom. Teorijsko polazište rada čini Tintov model prilagodbe na studij koji je dopunjen konstruktom uključenosti studenata u obrazovno svrsishodne aktivnosti. Naime, mnoga su strana istraživanja utvrdila povezanost uključenosti studenata u učinkovite svrsishodne aktivnosti s ostvarivanjem niza obrazovnih ishoda, dok su istraživanja koja su se bavila ovom problematikom u hrvatskom istraživačkom prostoru malobrojna. Budući da modeli prilagodbe studenata na fakultet uobičajeno uvažavaju ulogu sociodemografskih obilježja koja mogu utjecati na uspješnost studenata te uzimajući u obzir identificirane obrazovno ranjive skupine u Republici Hrvatskoj, u istraživanju je ispitana povezanost nekih sociodemografskih obilježja studenata (spol, razina obrazovanja roditelja, stalno mjesto boravka, završena srednja škola, područje znanosti) s različitim aspektima prilagodbe.

U teorijskom dijelu rada data je analiza koncepta uključenosti s naglaskom na različitosti u njegovu definiranju sa stajališta raznih teorija i pristupa istraživanju prilagodbe i ustrajnosti studenata na fakultetu, kao i pregled istraživanja u tom području. Naglasak je stavljen na široko zastupljeno gledište da je uključenost višedimenzionalan i dinamičan proces koji obuhvaća ponašanje, kognitivne procese i emocije. Teorijski dio istraživanja proveden je metodom proučavanja dokumentacije, a empirijski dio istraživanja primjenom instrumenta anketnog upitnika.

Empirijsko istraživanje provedeno je na 637 ispitanika, studenata prve godine preddiplomskih studija na šest visokih učilišta: Sveučilištu u Zadru (društveni i humanistički studiji), Ekonomskom fakultetu u Zgrebu, Fakultetu strojarstva i brodogradnje u Zagrebu,

Prirodoslovno-matematičkom fakultetu u Zagrebu, Agronomskom fakultetu u Zagrebu i Tehničkom fakultetu u Rijeci. Razlike u uspješnosti prilagodbe s obzirom na sociodemografska obilježja ispitane su t-testom i analizom varijance (ANOVA). Na temelju dobivenih rezultata djelomično su potvrđene razlike s obzirom na obrazovanje roditelja pri čemu studenti koji imaju barem jednog roditelja sa završenim visokim obrazovanjem imaju bolju akademsku prilagodbu. Značajne razlike u prilagodbi studenta utvrđene su s obzirom na mjesto stalnog boravka u korist studenata iz velikih gradova koji imaju bolju ukupnu prilagodbu, akademsku prilagodbu i socijalnu prilagodbu. Također, pokazalo se da studenti sa završenom gimnazijom imaju bolji akademski uspjeh od studenata sa završenom četverogodišnjom srednjom školom. Utvrđene razlike s obzirom na spol pokazale su da na ukupnom broju ispitanika studentice imaju statistički značajno bolji akademski uspjeh, dok su razlike s obzirom na spol kod pojedinih područja znanosti pokazale da su studenti u društvenim područjima znanosti imali nižu predanost dovršavanju studija od studentica u istom području. Za utvrđivanje povezanosti između elemenata prediktivnog modela korištene su korelacijska i regresijska analiza. Ovo istraživanje potvrdilo je pozitivne i izravne učinke uključenosti studenata i akademske samoučinkovitosti na sve odrednice prilagodbe na studij, akademsku prilagodbu, socijalnu prilagodbu i predanost dovršavanju studija, osim akademskog uspjeha. Iz pedagoške perspektive načelo uključenosti usko je vezano uz koncept obrazovanja usmjerenog na studenta te se aktualizacijom ovoga problema otvara prostor za unaprjeđenje postojećih i razvoj novih načina unaprjeđenja kvalitete obrazovnog procesa na visokim učilištima.

Ključne riječi: prilagodba na studij, studenti, aktivna uključenost, studentu usmjereno obrazovanje, ustrajnost, kvaliteta obrazovnog procesa

8. SUMMARY

Adjustment to university plays a vital role for student success in the academic programme and ultimately for completing the study. The major focus of this study was on exploring student engagement as a factor influencing student adjustment to university during the first year. This study aimed to explore the relationships between different forms of student engagement with different aspects of their adjustment or integration during the first year of study because the first year was identified as a critical period for student adjustment to university life. For that purpose, the predictive power of the student engagement model for the prediction of first-year student adjustment was examined, as well as the relationships of individual forms of student engagement with different measures of adjustment to university; academic and social adjustment, student goal commitment, and academic achievement.

Drawing on both Tinto's Student Integration Model and models of student engagement this study aims to understand whether different types of active learning and interactions in the academic environment determine the quality of student adjustment to university. There has been much international research which established the relationship between student engagement in educationally purposeful activities with a number of educational outcomes. However, such research is sparse in Croatia. The theoretical part of the study provides a review of the literature on student adjustment and persistence as well as the review of theoretical models and research on student engagement. The emphasisis is placed on the widely accepted view of engagement as a multidimensional and dynamic process which encompasses behavior, cognitive processes, and emotions. In the theoretical parto f the dissertation, the research literature review was conducted and data for the empirical study were collected by using a questionnaire.

The sample of this study included 637 first-year undergraduate students who attended the following higher education institutions; University of Zadar, Faculty of Economics and Business in Zagreb, The Faculty of Mechanical Engineering and Naval Architecture in Zagreb, the Faculty of Agriculture in Zagreb, The Faculty of Science of the University of Zagreb and Faculty of engineering in Rijeka. T-test and analysis of variance (ANOVA) were conducted to determine the differences in the quality of student adjustment for subgroups with different demographic variables. Based on the findings of the study, the differences between groups regarding first-generation status have been partly confirmed in that the students with at least

one parent who is tertiary educated reported a higher level of academic adjustment. Also, results indicated a significant difference in the level of adjustment between groups with different place of permanent residence in favor of students from large cities who reported higher levels of overall adjustment, academic adjustment, and social adjustment than students from smaller areas.

Further, students who had completed a gymnasium were found to have better academic achievement as compared to those who had completed a four-year vocational secondary school. The analysis of group differences based on student gender when analysed by total number of respondents revealed that female students made significantly better academic achievement, while differences with respect to gender in certain fields of science showed that male students in the field of social science and humanities had a lower goal commitment than female students in the same field of science. To identify the relationships between dependent variables and independent variables of the predictive model the correlation analysis and multiple regression analysis were conducted. Based on the findings, this study has revealed direct positive effects of different forms of student engagement and academic self-efficacy on all measured determinants of student adjustment to university. From the pedagogical perspective, the concept of student engagement is closely related to the concept of student-centered education, and the study of this problem opens new opportunities for improving the existing and developing new ways to improve the quality of educational process in higher education.

Keywords: adjustment to university, students, active engagement, student-centered education, persistance, quality of the educational process

POPIS TABLICA

Tablica 1. Primjeri pozitivne i negativne uključenosti (Trowler, 2010: 9) 55

Tablica 2. Operacionalizacija varijable uključenost studenata.....75

Tablica 3. Operacionalizacija varijable prilagodba na studij.....76

Tablica 4. Operacionalizacija varijable predanost dovršavanju studija.....77

Tablica 5. Struktura ispitanika prema spolu.....86

Tablica 6. Prikaz uspjeha iz srednje škole.....88

Tablica 7. Struktura ispitanika prema mjestu stalnog boravka.....89

Tablica 8. Struktura ispitanika prema završenoj srednjoj školi.....89

Tablica 9. Struktura ispitanika prema području znanosti.....90

Tablica 10. Struktura ispitanika prema statusu prve generacije.....90

Tablica 11. Unakrsni tablični prikaz obrazovanja roditelja ispitanih studenata.....91

Tablica 12. Deskriptivni pokazatelji po skalama..... 94

Tablica 13. Deskriptivni pokazatelji za akademski uspjeh.....95

Tablica 14. Deskriptivna statistika za procjene studenata na skali prilagodba 96

Tablica 15. Deskriptivna statistika za procjene studenata na skali predanost dovršavanju studija.....99

Tablica 16. Deskriptivna statistika za procjene studenata pojedinih čestica na skali uključenost studenata – odrednica kognitivne strategije.....100

Tablica 17. Deskriptivna statistika za procjene studenata pojedinih čestica na skali uključenost studenata – odrednica strategije organizacije učenja.....103

Tablica 18. Deskriptivna statistika za procjene studenata pojedinih čestica na skali uključenost studenata – odrednica studentsko-nastavničke interakcije 104

Tablica 19. Deskriptivna statistika za procjene studenata pojedinih čestica na skali uključenost studenata – odrednica interakcije s drugim studentima .....,,,,,,,,,,,,,.....105
Tablica 20. Deskriptivna statistika za procjene studenata pojedinih čestica na skali akademska samoučinkovitost..... 106
Tablica 21. Razlike na zavisnim varijablama s obzirom na spol 109
Tablica 22. Razlike na zavisnim varijablama s obzirom na područje znanosti.....110
Tablica 23. Ukupna prilagodba studenata – dvosmjerna ANOVA za spol i područje znanosti 111
Tablica 24. Akademska i socijalna prilagodba studenata – dvosmjerna ANOVA za spol i područje znanosti 112
Tablica 25. Predanost dovršavanju studija – dvosmjerna ANOVA za spol i područje znanosti 113
Tablica 26. Akademski uspjeh – dvosmjerna ANOVA za spol i područje znanosti.....114
Tablica 27. Razlike na zavisnim varijablama s obzirom na status prve generacije 115
Tablica 28. Razlike na zavisnim varijablama s obzirom na vrstu završene srednje škole...116
Tablica 29. Razlike na zavisnim varijablama s obzirom na mjesto stalnog boravka.....117
Tablica 30. Korelacija uključenosti i akademske samoučinkovitosti s kriterijima prilagodbe na studij.....123
Tablica 31. Korelacije prediktora i kriterija polaznog modela uključenosti.....126
Tablica 32. Rezultati višestrukih regresijskih analiza između prediktivnih i kriterijskih varijabli 135
Tablica 33. Rezultati hijerarhijske regresijske analize za kriterij ukupna prilagodba studenata 136

Tablica 34. Rezultati regresijske analize (backward) za kriterij akademska prilagodba studenata 138
Tablica 35. Rezultati regresijske analizom (backward) za kriterij socijalna prilagodba studenata .....,,.....139
Tablica 36. Rezultati hijerarhijske regresijske analize za kriterij predanost dovršavanju studija.....,,.....151
Tablica 37. Rezultati hijerarhijske regresijske analize za kriterij akademski uspjeh …….....156

POPIS SLIKA

Slika 1. Dijagram putanje Tintovog modela (Tinto, 1975, 1993).....5

Slika 2. Konceptualni model istraživanja.....9

Slika 3. Tintov model prilagodbe i završnosti studenata (1975, 1993).....15

Slika 4. Kombinirani kauzalni model ustrajnosti studenata Milema i Bergera (1997).....20

Slika 5. Astinov model uključenosti studenata.....26

Slika 6. Glavni pristupi istraživanju uključenosti.....31

Slika 7. Konceptualni okvir uključenosti, prethodnika i posljedica (Kahu, 2013, 766).....40

Slika 8. Model studenata kao partnera (Healey i sur., 2014).....43

Slika 9. Okvir samoučinkovitosti, uključenosti i učenja Linnenbrinka i Pintricha (2003)..65

Slika 10. Grafički prikaz ispitanika prema spolu studenata.....86

Slika 11. Struktura ispitanika prema dobi.....87

Slika 12. Struktura ispitanika prema općem uspjehu u srednjoj školi.....88

PRILOG 1 – Upitnik za studente

AKADEMSKA I SOCIJALNA UKLJUČENOST STUDENATA

Poštovani, ovim upitnikom žele se prikupiti informacije o akademskoj prilagodbi, socijalnoj prilagodbi i uključenosti studenata na ovom studiju te poteškoćama s kojima se studenti suočavaju u prilagodbi na prvu godinu studija. Istraživanje se provodi u svrhu izrade doktorske disertacije na doktorskom studiju pedagogije *Kvaliteta u odgoju i obrazovanju* Sveučilišta u Zadru. Odgovori će pomoći u utvrđivanju povezanosti određenih čimbenika i mehanizama s uspješnosti prilagodbe studenata na prvu godinu studija.

Zajamčena je tajnost svih podataka koji će se čuvati na sigurnom, a biti će dostupni samo istraživaču.

IZJAVA U SKLADU S OPĆOM UREDBOM O ZAŠTITI PODATAKA (2016/679):
Ja, student/ica koji/a ispunjava upitnik svojim potpisom na ovom mjestu _____(potpis) **dajem suglasnost za prikupljanje mojih osobnih podataka** ovim upitnikom, te podatka o upisu u sljedeću akademsku godinu/prekidu školovanja **te korištenja istih ISKLJUČIVO u svrhu izrade doktorskog rada**.

NEMA točnih i netočnih odgovora, samo odgovorite što je točnije moguće.

Odgovorite prema tome kako se osjećate, a ne kako mislite da bi drugi studenti mogli odgovoriti.

Najljepše zahvaljujem na suradnji!

1. Spol *(zaokružite):*

1.) muški

2.) ženski

2. Navršene godine života *(upišite):* _____

3. Fakultet koji pohađate *(zaokružite):*

1) FSB 2) PMF 3) Ekonomija 4) Agronomija

5.) Sveučilište u Zadru – društveni studij (pedagogija, sociologija, psihologija, komunikologija i drugi)

6.) Sveučilište u Zadru – humanistički studij (jezici, filozofija, arheologija, povijest i drugi)

7.) Tehnički fakultet u Rijeci

4. Trenutni prosjek ocjena na fakultetu: *(upišite):* _____

5. Broj stečenih ECTS bodova *do sada* *(upišite):*_____

6. Broj do sada položenih predmeta: *(upišite):* _____

7. Status studenta *(zaokružite)*:

1.) redovni

2.) izvanredni

8. Odrasli ste u *(zaokružite):*

1.) velikom

2.) srednjem ili malom gradu

3.) selu

9. Prosjek ocjena iz srednje škole: *(upišite):* _____

10. Završena srednja škola (*zaokružite*)**:**

1.) gimnazija 2.) četverogodišnja strukovna škola

3.) trogodišnja strukovna škola

4.) umjetnička škola

11. Godina završetka srednje škole *(upišite):* _____

12. Obrazovanje majke (*zaokružite)*:

1.) osnovna škola

2.) srednja škola

3.) fakultet

13. Obrazovanje oca *(zaokružite):*

1.) osnovna škola

2.) srednja škola

3.) fakultet

14. Ovaj fakultet mi je bio prvi izbor *(zaokružite):*

1.) da

2.) ne

15. Udaljenost od fakulteta do mjesta trajnog boravka/gdje ste trajno prijavljeni *(zaokružite):*

1.) do 10 km 2.) 11 – 20 km 3.) 21 – 50 km

4.) 50 – 100 km 5.) više od 100 km

AKADEMSKA I SOCIJALNA PRILAGODBA

U sljedećem nizu navedene su tvrdnje koje govore o akademskoj i socijalnoj prilagodbi. Molim Vas, (da BRIŠI) na skali od 1 („Uopće se ne slažem“) do 5 („U potpunosti se slažem“), procijenite u kolikoj mjeri se slažete sa svakom od navedenih tvrdnji.

	Uopće se NE slažem	Uglavnom se NE slažem	Niti se slažem, niti se ne slažem	Uglavnom se slažem	U potpunosti se slažem
16. Od dolaska na ovaj fakultet izgradio sam bliske odnose s drugim studentima.	1	2	3	4	5
17. Siguran sam da mogu svladati znanja i vještine koje se od mene traže na studiju.	1	2	3	4	5
18. Moja komunikacija s nastavnicima izvan nastave pozitivno je utjecala na moj osobni rast, vrijednosti i stavove.	1	2	3	4	5
19. Malo nastavnika s kojima sam bio u kontaktu zainteresirano je za studente.	1	2	3	4	5
20. Očekujem da ću biti uspješan na studiju.	1	2	3	4	5
21. Zadovoljan sam sa svojim intelektualnim razvojem otkada sam upisao studij.	1	2	3	4	5
22. Važno mi je diplomirati na ovom fakultetu.	1	2	3	4	5
23. Uvjeren sam da mogu razumjeti osnovne pojmove koje učimo na nastavi.	1	2	3	4	5
24. Zadovoljan sam sa studentskim prijateljstvima koja sam izgradio na ovom fakultetu.	1	2	3	4	5
25. Moja komunikacija s nastavnicima izvan nastave pozitivno je utjecala na moj intelektualni rast i interes za ideje.	1	2	3	4	5
26. Uvjeren sam da mogu uspješno izvršiti obaveze i položiti ispite.	1	2	3	4	5
27. Malo nastavnika s kojima bio u kontaktu su odlični nastavnici.	1	2	3	4	5
28. Moje iskustvo na fakultetu pozitivno utječe na moj intelektualni rast i interes za ideje.	1	2	3	4	5
29. Uvjeren sam da sam dobro odabrao baš ovaj studij.	1	2	3	4	5

	Uopće se NE slažem	Uglavnom se NE slažem	Niti se slažem, niti se ne slažem	Uglavnom se slažem	U potpunosti se slažem
30. Moji odnosi s drugim studentima imaju pozitivan utjecaj na moj osobni rast, stavove i vrijednosti.	1	2	3	4	5
31. Komunikacija s nastavnicima izvan nastave pozitivno utječe na moje profesionalne ciljeve i želje.	1	2	3	4	5
32. Malo nastavnika s kojima sam bio u kontaktu spremno je i izvan nastave sa studentima razgovarati o pitanjima koja su zanimljiva i važna.	1	2	3	4	5
33. Zadovoljan sam svojim akademskim iskustvom na fakultetu.	1	2	3	4	5
34. Vjerojatno ću upisati sljedeći semestar/godinu na ovom studiju.	1	2	3	4	5
35. Moji odnosi s drugim studentima imaju pozitivan utjecaj na moj intelektualni rast i interes za ideje.	1	2	3	4	5
36. Otkada sam došao na ovaj fakultet izgradio sam bliski odnos s najmanje jednim nastavnikom fakulteta.	1	2	3	4	5
37. Većina nastavnika s kojima sam se susreo rado pomaže studentima da se razvijaju i izvan akademskog područja .	1	2	3	4	5
38. Malo mojih predmeta bilo je intelektualno stimulativno.	1	2	3	4	5
39. Nije mi važno diplomirati na ovom studiju.	1	2	3	4	5
40. Bilo mi je teško upoznavati se i družiti s drugim studentima.	1	2	3	4	5
41. Zadovoljan sam mogućnostima koje se pružaju za upoznavanje i neformalnu komunikaciju s nastavnicima fakulteta.	1	2	3	4	5
42. Većina nastavnika uistinu je zainteresirana za nastavu.	1	2	3	4	5
43. Moj interes prema idejama i intelektualnim pitanjima povećao se od dolaska na ovaj fakultet.	1	2	3	4	5
44. Uopće ne znam koji studij želim završiti.	1	2	3	4	5
45. Malo je studenata koje znam da su me voljni saslušati i pomoći mi ako imam osobni problem.	1	2	3	4	5

	Uopće se NE slažem	Uglavnom se NE slažem	Niti se slažem, niti se ne slažem	Uglavnom se slažem	U potpunosti se slažem
46. Vjerojatnije je da ću prisustvovati kulturnom događaju sada (primjerice, koncert, predavanje ili umjetnički prikaz) nego prije dolaska na fakultet.	1	2	3	4	5
47. Nije mi važno dobivati dobre ocjene.	1	2	3	4	5
48. Većina studenata na fakultetu ima drugačije vrijednosti i stavove od mojih.	1	2	3	4	5
49. Uspješan sam u studiranju onoliko koliko sam i očekivao da ću biti.	1	2	3	4	5
50. Dajem nastavnicima do znanja što trebam i što želim.	1	2	3	4	5
51. Dajem nastavnicima do znanja što me zanima.	1	2	3	4	5
52. Na nastavi izražavam svoje želje i mišljenja.	1	2	3	4	5
53. Tijekom nastave postavljam pitanja jer mi to pomaže u učenju.	1	2	3	4	5
54. Ako mi je nešto potrebno na nastavi, obratiti ću se nastavniku vezano za to.	1	2	3	4	5
55. Sudjelujem u diskusijama na nastavi.	1	2	3	4	5
56. Ako se dovoljno potrudim, razumjeti ću svo gradivo i nastavne materijale.	1	2	3	4	5
57. Uzimajući u obzir težinu zahtjeva studijskog programa, nastavnike i moje vještine, mislim da ću biti uspješan na studiju.	1	2	3	4	5

STRATEGIJE UČENJA

Sljedeći niz tvrdnji odnosi se na korištenje različitih strategija učenja. Molim Vas da na skali od 1 („Uopće se ne slažem“) do 5 („U potpunosti se slažem“), procijenite u kolikoj mjeri se slažete sa svakom od navedenih tvrdnji.

	Uopće se NE slažem	Uglavnom se NE slažem	Niti se slažem, niti se ne slažem	Uglavnom se slažem	U potpunosti se slažem
58. Kada učim, pokušavam sažeti pisane materijale i napraviti kratak pregled kako bih lakše organizirao misli.	1	2	3	4	5
59. Tijekom nastave često propustim važne dijelove jer razmišljam o drugim stvarima.	1	2	3	4	5
60. Kada učim, često pokušavam objasniti materijal kolegi ili prijatelju.	1	2	3	4	5
61. Obično učim tamo gdje se god mogu usredotočiti na učenje.	1	2	3	4	5
62. Kada čitam za studij, postavljam si pitanja koja mi pomažu da se bolje usredotočim.	1	2	3	4	5
63. Često se osjećam toliko lijeno ili mi je toliko dosadno kada učim za studij da odustanem prije nego dovršim ono što sam planirao učiniti.	1	2	3	4	5
64. Često propitujem ono što čujem na nastavi ili pročitam kako bih ustvrdio da je to baš tako kako nastavnik kaže.	1	2	3	4	5
65. Kada nešto želim naučiti gradivo najčešće ponavljam više puta.	1	2	3	4	5
66. Čak i ako imam poteškoća s učenjem iz nastavnih materijala, pokušavam učiti sam, bez ičije pomoći.	1	2	3	4	5
67. Kada mi nije jasno ono što čitam, vraćam se tom dijelu i pokušavam ga shvatiti.	1	2	3	4	5
68. Kada učim, tražim glavne ideje u pisanim materijalima i bilješkama.	1	2	3	4	5
69. Dobro koristim vrijeme koje imam za učenje.	1	2	3	4	5
70. Ako je nastavni materijal teško razumljiv, promijeniti ću način na koji ga čitam.	1	2	3	4	5
71. Uvjeren sam da mogu razumjeti najsloženije gradivo koje obrađujemo na nastavi.	1	2	3	4	5

72. Pokušavam surađivati s drugim studentima kako bih završio zadatke.	1	2	3	4	5
73. Kada učim, pročitam bilješke i materijale više puta.	1	2	3	4	5
74. Kada je na nastavi ili u pisanim materijalima prikazana neka teorija, tumačenje ili zaključak, pokušavam dokučiti postoje li dokazi koji to potvrđuju.	1	2	3	4	5
75. Puno se trudim kako bih bio uspješan u studiranju čak i ako mi se ne sviđa ono što radimo na fakultetu.	1	2	3	4	5
76. Izrađujem jednostavne grafikone, dijagrame ili tablice kako bih lakše organizirao materijale.	1	2	3	4	5
77. Često odvojim vrijeme za razgovor o nastavnom materijalu s grupom drugih studenata.	1	2	3	4	5
78. Nastavne materijale doživljavam kao polazište te pokušavam razvijati vlastite ideje o tome što pročitam.	1	2	3	4	5
79. Teško mi je držati se svog rasporeda za učenje.	1	2	3	4	5
80. Kada učim za studij, prikupljam informacije iz različitih izvora (predavanja, literatura, rasprave).	1	2	3	4	5
81. Prije nego što temeljito učim novi nastavni materijal, često ga brzo cijeloga pregledam da vidim kako je organiziran.	1	2	3	4	5
82. Postavljam si pitanja kako bih bio siguran da razumijem nastavni materijal.	1	2	3	4	5
83. Pokušavam promijeniti način na koji učim kako bih se prilagodio zahtjevima studija i poučavanju nastavnika.	1	2	3	4	5
84. Često mi se događalo da ne znam o čemu se radi kada čitam za studij.	1	2	3	4	5
85. Zamolim nastavnika da razjasni pojmove koje ne razumijem dobro.	1	2	3	4	5
86. Kada učim, trudim se zapamtiti ključne riječi kako bi me podsjetile na važne pojmove.	1	2	3	4	5
87. Kada mi je teško izvršiti obaveze za studij, odustanem ili samo učim jednostavnije dijelove.	1	2	3	4	5
88. Kada učim, pokušavam razmišljati o temi i zaključiti što trebam naučiti iz materijala, a ne da samo iščitavam.	1	2	3	4	5

89. Kada učim, pregledavam svoje bilješke i napišem pregled važnih pojmova i ideja.	1	2	3	4	5
90. Imam određeno stalno mjesto za učenje.	1	2	3	4	5
91. Pokušavam smišljati vlastite ideje povezane s onim što učimo na studiju.	1	2	3	4	5
92. Kada učim, napišem sažetke glavnih ideja iz literature i bilješki.	1	2	3	4	5
93. Kada ne razumijem nastavni materijal, pitam drugog studenta za pomoć.	1	2	3	4	5
94. Pokušavam razumjeti nastavne materijale tako da povezujem pisane materijale s glavnim pojmovima i idejama s predavanja.	1	2	3	4	5
95. Trudim se redovito pratiti pisane materijale i izvršavati zadatke.	1	2	3	4	5
96. Kada čujem objašnjenje ili zaključak na nastavi, razmišljam o mogućim alternativama.	1	2	3	4	5
97. Radim popise važnih pojmova i trudim se zapamtiti ih.	1	2	3	4	5
98. Redovito pohađam nastavu.	1	2	3	4	5
99. Čak i kada su pisani materijali nezanimljivi, uspijevam odraditi što je potrebno do kraja.	1	2	3	4	5
100. Pokušavam prepoznati koga od drugih studenata mogu zatražiti pomoć.	1	2	3	4	5
101. Kada učim, pokušavam utvrditi koje pojmove ili ideje ne razumijem dovoljno dobro.	1	2	3	4	5
102. Često mi se čini da ne trošim puno vremena na studij zbog drugih aktivnosti.	1	2	3	4	5
103. Kada učim, postavljam si ciljeve kako bih bolje organizirao vlastite aktivnosti u svakom razdoblju učenja.	1	2	3	4	5
104. Ako ne uspijem urediti bilješke na nastavi, potrudim se bilješke urediti poslije.	1	2	3	4	5
105. Rijetko nađem vremena za pregled bilježaka ili pisanih materijala prije ispita.	1	2	3	4	5
106. Pokušavam primijeniti ideje iz literature na predavanjima i u diskusijama.	1	2	3	4	5
107. Pretražujem Internet kako bih prikupio/la informacije vezane uz studij.	1	2	3	4	5
108 Vjerujem da ću, budem li učio na odgovarajući način, moći naučiti cjelokupno gradivo.	1	2	3	4	5
109. Studiranje doživljavam kao najvažniju aktivnost kojom se bavim.	1	2	3	4	5

Napomena: Izrazi koji se u Uputi i Upitniku odnose na osobe, a napisani su u muškom rodu, odnose se kao rodno neutralni i na žene i na muškarce.

PRILOG 2. -Suglasnost Etičkog povjerenstva za provedbu istraživanja

ETIČKO POVJERENSTVO
SVEUČILIŠTA U ZADRU

KLASA: 114-06/19-01/03
URBROJ: 2198-1-79-37/19-02

U Zadru, 5.veljače 2019.

PREDMET: Izdavanje suglasnosti o etičnosti istraživanja

- daje se

Etičko povjerenstvo Sveučilišta u Zadru daje suglasnost prof. Ivani RUBIĆ za provedbu istraživanja u svrhu izrade doktorskog rada na poslijediplomskog doktorskom studiju *Kvaliteta u odgoju i obrazovanju.*

Istraživanje treba provesti uz pridržavanje Etičkog kodeksa Sveučilišta u Zadru i pravila struke, a prikupljeni podatci se smiju koristiti isključivo u navedenu svrhu.

Predsjednica Povjerenstva:

Doc. dr. sc. Diana Nenadić-Bilan

ŽIVOTOPIS

Ivana Rubić rođena je 28. lipnja 1974. godine u Zagrebu. U Velikoj Gorici je završila osnovnu školu te potom matematičku gimnaziju. Nakon srednje škole živjela je u Londonu gdje je pohađala Oaklands College i stekla diplomu *Certificate of Proficiency in English* Sveučilišta Cambridge. Studij pedagogije i engleskog jezika i književnosti pohađala je od 1997. do 2002. godine na Sveučilištu u Zadru, a diplomirala je s temom „Komparativna analiza hrvatskog i engleskog školskog sustava“. U akademskoj godini 2014/2015. upisuje doktorski studij „Kvaliteta u odgoju i obrazovanju“, također na Sveučilištu u Zadru. Do 2013. je radila u osnovnoj i srednjoj školi kao nastavnik engleskog jezika, a od 2013. godine je zaposlena na Veleučilištu Velika Gorica. Na Veleučilištu Velika Gorica radi kao nastavnik engleskog jezika u zvanju višeg predavača i angažirana je na aktivnostima osiguravanja i unaprjeđenja kvalitete obrazovnog rada. Aktivno je sudjelovala na dva znanstvena skupa, a autor je jedne knjige (udžbenik za studente), prijevoda knjige i osam radova (znanstveni, pregledni i stručni). Također, prevela je i lektorirala više znanstvenih radova.