

Motivacija, samoefikasnost i lokus kontrole kao prediktori akademskog postignuća i dobrobiti studenata

Baković, Maja

Master's thesis / Diplomski rad

2020

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, Faculty of Croatian Studies / Sveučilište u Zagrebu, Fakultet hrvatskih studija**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:111:256830>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2023-10-04**



Repository / Repozitorij:

[Repository of University of Zagreb, Centre for Croatian Studies](#)





SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
FAKULTET HRVATSKIH STUDIJA

Maja Baković

**MOTIVACIJA, SAMOEFIKASNOST I
LOKUS KONTROLE KAO PREDIKTORI
AKADEMSKOG POSTIGNUĆA I
DOBROBITI STUDENATA**

DIPLOMSKI RAD

Zagreb, 2020.



SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
FAKULTET HRVATSKIH STUDIJA
ODSJEK ZA PSIHOLOGIJU

Maja Baković

**MOTIVACIJA, SAMOEFIKASNOST I
LOKUS KONTROLE KAO PREDIKTORI
AKADEMSKOG POSTIGNUĆA I
DOBROBITI STUDENATA**

DIPLOMSKI RAD

Mentor: prof.dr.sc. Andreja Brajša-Žganec

Zagreb, 2020.

Sažetak

Motivacija, samoefikasnost i lokus kontrole kao prediktori akademskog postignuća i dobrobiti studenata

Cilj istraživanja bio je ispitati subjektivnu dobrobit i akademsko postignuće kod studenata te utvrditi u kakvom su odnosu motivacija, samoefikasnost i lokus kontrole sa subjektivnom dobrobiti i postignućem. Uzorak je činilo 364 studenta i studentica različitih fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, prosječne dobi od 21.34 godine ($SD = 2.28$). Istraživanje je provedeno putem *online* upitnika, a od instrumenata su korišteni *Ljestvica akademske motivacije* (Vallerand i sur., 1989), *Ljestvica opće samoefikasnosti* (Schwarzer i Jerusalem, 1995), *Rotterova ljestvica unutarnjeg prema vanjskom mjestu kontrole potkrepljenja* (Rotter, 1966) te *Ljestvica zadovoljstva životom* (Diener i sur., 1985). Rezultati pokazuju da studenti s visokom subjektivnom dobrobiti imaju i visoku samoefikasnost, više su intrinzično motivirani, imaju internalni lokus kontrole i nižu razinu amotivacije. Studenti koji imaju nižu razinu amotivacije te višu razinu samoefikasnosti i intrinzične motivacije, ostvaruju i veće akademsko postignuće. Nadalje, amotivacija i eksternalni lokus kontrole su negativni, a samoefikasnost i internalni lokus kontrole pozitivni prediktori subjektivne dobrobiti. Utvrđena je medijacijska uloga intrinzične motivacije na odnos samoefikasnosti i subjektivne dobrobiti. Također je utvrđeno da su ženski spol i samoefikasnost pozitivni prediktori akademskog postignuća, dok intrinzična motivacija i amotivacija nisu značajni prediktori akademskog postignuća studenata Sveučilišta u Zagrebu.

Ključne riječi:

subjektivna dobrobit, akademsko postignuće, motivacija, samoefikasnost, lokus kontrole

Abstract

Motivation, self-efficacy and locus of control of college students as predictors of academic achievement and well-being

The aim of the research was to examine subjective well-being and academic achievement of college students and to determine the relationship between motivation, self-efficacy, locus of control and subjective well-being and academic achievement. The sample consisted of 364 students attending different faculties of the University of Zagreb, with a mean age of 21.34 years ($SD = 2.28$). The research was conducted through an online questionnaire, and the following instruments were used: *Academic Motivation Scale* (Vallerand et al., 1989), *General Self-Efficacy Scale* (Schwarzer and Jerusalem, 1995), *Rotter's Scale of Internal Versus External Control of Reinforcement*, RI-E (Rotter, 1966) and *Satisfaction with Life Scale* (Diener et al., 1985). The results show that students with high subjective well-being also have high self-efficacy, are more intrinsically motivated, have internal locus of control and lower levels of amotivation. Students with lower level of amotivation, and a higher level of self-efficacy and intrinsic motivation, also have greater academic achievement. Furthermore, amotivation and external locus of control are negative, and self-efficacy and internal locus of control are positive predictors of subjective well-being. The mediation role of intrinsic motivation on the relationship of self-efficacy and subjective well-being has been established. It was also found that self-efficacy and female gender are positive predictors of academic achievement, while intrinsic motivation and amotivation are not significant predictors of academic achievement of students of the University of Zagreb.

Keywords:

motivation, self-efficacy, locus of control, academic achievement, well-being

Sadržaj

| | |
|-----------------------------------|----|
| Uvod..... | 2 |
| <i>Subjektivna dobrobit</i> | 3 |
| <i>Akademsko postignuće</i> | 4 |
| <i>Motivacija</i> | 5 |
| <i>Samoefikasnost</i> | 7 |
| <i>Lokus kontrole</i> | 8 |
| Cilj i problemi..... | 10 |
| Metoda | |
| <i>Sudionici</i> | 11 |
| <i>Instrumenti</i> | 11 |
| <i>Postupak</i> | 14 |
| Rezultati..... | 15 |
| Rasprava..... | 23 |
| Zaključak..... | 31 |
| Literatura..... | 32 |

Uvod

U Hrvatskoj, kao i u ostatku svijeta, broj studenata upisanih na stručne i sveučilišne studijske programe posljednjih godina sve više raste (Horvat Novak i Hunjet, 2015). Ipak, iako je zabilježeno značajno povećanje broja mladih osoba koje se nakon završetka srednje škole odlučuju na nastavak obrazovanja, što predstavlja pozitivan društveni napredak i ukazuje na ulaganje i pomake u visokom obrazovanju, dolazi do problema s trajanjem studiranja, pauziranjem studija te u konačnici i do odustajanja od samog studija (Matković, 2010). Tako udio studenata koji su uspješno završili sveučilišni studij 2009. godine u Hrvatskoj iznosi 62%, dok je kod stručnih studija taj postotak niži te iznosi 52% (Dodig, 2017), a slični rezultati dobiveni su i u stranim istraživanjima, na primjer Australiji (Bailey i Phillips, 2015) i Sjedinjenim Američkim Državama (Zajacova, Lynch i Espenshade, 2005).

Kao razlog odustajanja od studiranja, čak 53% studenata navodi gubitak motivacije (Farnell, Matković, Doolan i Cvitan, 2014). Dosadašnja istraživanja motivacije u akademskom kontekstu povezuju motivaciju s akademskim uspjehom, ali i psihološkom dobrobiti i zdravljem (Bailey i Phillips, 2015; Deci i Ryan, 2008). Osim gubitka motivacije, kod studenata se često javljaju i depresija i anksioznost (Lenz, Vinković i Degmečić, 2016).

Kod suočavanja sa svakodnevnim akademskim zahtjevima, za studente je od velikog značaja i sposobnost nošenja s izazovnim situacijama, kao i procjena vlastite sposobnosti za prevladavanje mogućih zapreka. Studenti koji imaju visoku samoefikasnost, odnosno imaju pozitivna uvjerenja o sebi i svojim sposobnostima, češće će se upustiti u rješavanje težih zadataka te postoji manja vjerojatnost da će odustati od suočavanja s teškoćama (Karaman, Nelson i Cavazos Vela, 2017; Pajares i Schunk, 2001). Također, studenti koji su optimističniji i vjeruju u svoje sposobnosti, postižu ujedno i bolje akademske rezultate, imaju nižu razinu stresa, zadovoljniji su životom te češće imaju i namjeru završiti studij (Chemers, Hu i Garcia, 2001; van der Zanden, Denessen, Cillessen i Meijer, 2018).

U prevladavanju svakodnevnih akademskih zadataka pomaže i uvjerenje studenata da imaju kontrolu nad svojom okolinom te da svojim djelovanjem utječu na događaje oko sebe, odnosno unutarnji lokus kontrole. Lokus kontrole se pokazao povezanim i sa subjektivnom dobrobiti, prilikom čega osobe koje imaju internalni lokus kontrole imaju i višu razinu dobrobiti (Pu, Hou i Ma, 2015), dok osobe koje vjeruju kako ne mogu utjecati na događaje u svom životu nego su oni određeni vanjskim čimbenicima imaju nižu razinu subjektivne dobrobiti.

S obzirom na sve navedeno, jasno je kako studiranje ima veliki utjecaj na razna područja života mladih osoba, pa tako i samu subjektivnu dobrobit studenata (Coccia i Daring, 2016). Završetak višeg stupnja obrazovanja i dobivanje diplome povezano je s kognitivnim, ekonomskim i socijalnim pozitivnim posljedicama kako za pojedinca, tako i za njegovu obitelj i društvo u cjelini (de Koning, Loyens, Rikers, Smeets i van der Molen, 2013) te je od velike važnosti istraživati upravo ove varijable.

Subjektivna dobrobit

Subjektivna se dobrobit može definirati kao višedimenzionalni psihološki konstrukt koji obuhvaća pojedinčevo općenito vrednovanje vlastitog života. Iako postoje različiti pogledi na samu definiciju i strukturu konstrukta, većina se istraživača usmjerava na tri komponente dobrobiti (Biswas-Diener, Diener i Tamir, 2004). Subjektivnu dobrobit tako čine zadovoljstvo životom koje se najčešće opisuje kao kognitivna komponenta dobrobiti, osobna sreća koja predstavlja emocionalnu komponentu i koja se odnosi na često doživljavanje pozitivnih emocija i rijetko doživljavanje negativnih emocija, te kvaliteta života koja se pritom odnosi na pojedina životna područja poput rada, obitelji ili zdravlja (Diener, 2005, prema Brajša-Žganec i Kaliterna Lipovčan, 2007).

Istraživanja subjektivne dobrobiti mogu se kategorizirati ovisno o vrsti pokazatelja kojima se samo istraživanje bavi te stoga razlikujemo pristup zasnovan na vanjskim, objektivnim pokazateljima i pristup temeljen na subjektivnim elementima dobrobiti (Oliver, Holloway i Carson, 1995). Objektivni pristup je pritom usredotočen na pronalaženje i istraživanje vanjskih uvjeta koji dovode do boljeg života te u obzir uzima demografske karakteristike (npr. spol i dob), okolinske uvjete (npr. sustav zdravstvene zaštite, visina plaće) i specifične životne događaje (npr. razvod braka) kao odrednice subjektivne dobrobiti.

S druge strane, subjektivni pristup koristi subjektivne pokazatelje doživljaja dobrobiti te se pritom većinom radi o pojedinčevoj vlastitoj procjeni komponenta subjektivne dobrobiti (Diener, Scollon i Lucas, 2003). Istraživanja su pokazala kako su subjektivni pokazatelji bolji u predviđanju globalne procjene života od objektivnih pokazatelja, a uzimajući u obzir sam koncept subjektivne dobrobiti jasno je i kako su upravo oni korisniji i relevantniji (Headey, 2008). Budući da svaka osoba za sebe zapravo može najbolje odrediti koliko je zadovoljna i sretna, objektivni pokazatelji kao što su visina prihoda, bračni status ili visina naobrazbe nisu dovoljni za objašnjavanje subjektivne dobrobiti. Nadalje, istraživanja pokazuju da većina ljudi

smatra kako je važnije doživljavati sebe sretnim nego imati visoke prihode ili biti dobrog zdravlja (Diener i Oishi, 2006), budući da pojedinci procjenjuju svoj život prema osobnom, jedinstvenom skupu kriterija i vrijednosti (Diener, 2012; Pavot i Diener, 2004). Ukoliko se doživljaj životnih okolnosti slaže s tim standardima, pojedinac će procijeniti kako je zadovoljan životom te je njegova subjektivna dobrobit na visokoj razini.

Kako je subjektivna dobrobit konstrukt koji zahvaća cjelokupni život, istraživači su pokušavali otkriti koje varijable su povezane sa subjektivnom dobrobiti te može li se i kako utjecati na dobrobit ljudi. Brojna su se istraživanja usmjerila na konstrukt dobrobiti kod studenata jer se smatra važnim da mladi ljudi, u procesu obrazovanja i nakon njega, budu zadovoljni životom s obzirom na mnoge pozitivne posljedice koje dobrobit donosi kako za pojedinca tako i za društvo (Adamek, 2020; Bowman, 2010; Pu, Hou i Ma, 2015). Istraživanja su pokazala da neke od varijabli kao na primjer spol, dob, etnicitet, visina prihoda ili ljepota pojedinca, koje su kod psiholoških konstrukata često istraživane i imaju utjecaja na brojne od njih, nisu u visokim korelacijama s osjećajem subjektivne dobrobiti (Gan, Hu i Zhang, 2010; Kord i Wolf-Wendel, 2009; Strayhorn, 2012).

S druge strane, mnoge varijable su se pokazale značajnima u objašnjavanju dobrobiti. Vecchio, Gerbino, Pastorelli, Del Bove i Caprara (2007) navode kako je visoka samoefikasnost povezana s većom dobrobiti. Također, Gan i suradnici (2010) i Leontopoulou (2006) dobili su da su samoefikasnost i uvjerenje u vlastitu sposobnost suočavanja sa stresnim situacijama povezani s boljom prilagođenosti studijem i zadovoljstvom životom. Nadalje, lokus kontrole još je jedna varijabla koja je predmet brojnih istraživanja subjektivne dobrobiti. Karaman, Nelson i Cavazos Vela (2017) navode kako osobe s internalnim lokusom kontrole imaju veću subjektivnu dobrobit i obrnuto, kod osoba s eksternalnim lokusom kontrole razina subjektivne dobrobiti je niža. Takve rezultate potvrdili su i drugi autori u svojim istraživanjima (Davoudi, Kascani i Honarmand, 2014; Langan-Fox, Canty i Sankey, 2010; More, 2007). Motivacija je još jedan od konstrukata koji se ističu u istraživanjima subjektivne dobrobiti te je tako Bowman (2010) dobio da motiviraniji studenti, koji su izrazili veće aspiracije prema završetku studija imaju i veću razinu dobrobiti.

Akademsko postignuće

Kada govorimo o istraživanju obrazovanja, jedan od najčešće istraživanih konstrukata svakako je pojam akademskog postignuća. Uobičajeno se definira kao spoj ostvarivanja ciljeva učenja,

usvajanja potrebnih kompetencija i vještina te postignuća nakon završetka studija (York i Rankin, 2015). Kao mjera akademskog postignuća najčešće se koriste prosječna ocjena tijekom studija, a kod istraživanja na osnovnoškolskoj i srednjoškolskoj populaciji ocjena na jednom određenom testu ili na standardiziranim testovima znanja te se pokazalo kako su takve mjere relativno valjane i pouzdane (Drago, Rheinheimer i Thomas, 2016; Zajacova i sur., 2015; Aspelmeier, Love, McGill, Elliott i Pierce, 2012).

Ipak, autori naglašavaju i kako se akademsko postignuće ne treba promatrati samo s kognitivnog gledišta jer na njega utječu i druge individualne odrednice poput osobina ličnosti, motivacijskih varijabli, obiteljske i socijalne okoline, obilježja studija ili škole te pristupa učenju (Choi, 2015; Desle, 2011; Ferla, Valcke i Cai, 2009; Kim i Ra, 2015).

Mnoga su istraživanja utvrdila kako je visoka samoeфикаsnost povezana s boljim akademskim postignućem, što su pokazali i rezultati meta-analiza (Multon, Brown i Lent, 1991). Prema brojnim autorima veće akademsko postignuće pozitivno je povezano i s internalnijim lokusom kontrole i obrnuto, ekstrenalniji je lokus kontrole povezan sa slabijim akademskim postignućem (Wood, Saylor i Cohen, 2009). Nadalje, istraživanja su pokazala kako i motivacija utječe na akademsko postignuće te su tako Richardson, Bond i Abraham (2012) utvrdili da su visoka intrinzična i niska ekstrinzična motivacija povezane s boljim akademskim uspjehom. Slične su rezultate dobili i drugi autori (Yusuf, 2011). Također, visoka amotivacija povezana je s nižim akademskim postignućem (Vanthournout, Gijbels, Coertjens, Donche i Van Petegem, 2012). Osim navedenoga, dosad je potvrđena i povezanost akademskog postignuća sa spolom, pri čemu je akademsko postignuće najčešće veće kod djevojaka u odnosu na mladiće (Drago i sur., 2016).

S obzirom da se motivacija, samoeфикаsnost i lokus kontrole ističu kao važni čimbenici u istraživanju i objašnjavanju subjektivne dobrobiti i akademskog postignuća, u nastavku će se detaljnije opisati i objasniti navedeni konstrukti te navesti rezultati već provedenih istraživanja.

Motivacija

Motivacija se općenito odnosi na procese koji usmjeravaju ponašanje pojedinca te mu daju intenzitet (Deci i Ryan, 2008). Različite su teorije motivacije razvijene u svrhu objašnjavanja spomenutih procesa, s različitim pogledima na dimenzionalnost i specifičnost same motivacije

ovisno o kontekstu u kojem se samo ponašanje odvija (Beck, 2003). Općenito, motivacija se može podijeliti na intrinzičnu i ekstrinzičnu te nedostatak motivacije što je i dokazano za različita životna područja (Blais, Sabourin, Boucher i Vallerand, 1990; Goudas, Biddle i Fox, 1994; Villacorta, Koestner i Lekes, 2003). Intrinzično motivirane osobe izvode aktivnost zbog nje same te kako bi uživale u njoj, dok se ekstrinzično motivirane osobe odlučuju na uključivanje u neku aktivnost samo kako bi izbjegle negativne posljedice i ispunile neku obavezu. Kod amotiviranih, odnosno osoba koje nemaju razvijenu ni intrinzičnu ni ekstrinzičnu motivaciju, dolazi do neuključivanja u aktivnosti jer im ne pridaju nikakvu vrijednost ili se ne smatraju sposobnima ostvariti željeni ishod (Ryan i Deci, 2000).

Povezano s akademskim okruženjem, ranije teorije motivacije koje su utemeljene na biheviorističkom pristupu, razlikovale su intrinzičnu i ekstrinzičnu motivaciju te naglašavale važnost vanjskog potkrepljenja, nagrade i kazne. Kasnije se sve više ističe važnost poticanja intrinzične motivacije zbog pozitivnih učinaka iste na obrazovne ishode i na subjektivnu dobrobit (Bowman, 2010; Deci i Ryan, 1985; Strayhorn, 2012).

U akademskom kontekstu posebno je prihvaćena teorija samoodređenja (*Self-determination theory SDT*; Deci i Ryan, 1985) koja u obzir uzima stupanj autonomije, odnosno stupanj u kojem je ponašanje osobe samoodređeno te definira kontinuum različitih motivacijskih orijentacija – amotivacije na jednom kraju kontinuumu, nekoliko tipova ekstrinzične motivacije te intrinzičnu motivaciju na drugom kraju tog kontinuumu. Ova teorija pretpostavlja kako želja za učenjem postoji kod svih ljudi te može biti potaknuta ili potisnuta različitim socijalnim faktorima (Ryan i Deci, 2000; Vansteenkiste, Zhou, Lens i Soenens, 2005). Istraživanja su pokazala kako i intrinzičnu motivaciju čini više tipova motivacijskih orijentacija (Vallerand i sur., 1992; Vallerand, 1997).

Kao najniži stupanj autonomije u spomenutom kontinuumu nalazi se amotivacija, koju karakterizira izostanak intrinzične i ekstrinzične motivacije kao i izostanak namjere za ponašanjem, tj. djelovanjem. Osobe koje su amotivirane imaju osjećaj da nisu kompetentne budući da ne shvaćaju uzročno-posljedični odnos vlastitih ponašanja te doživljavaju kako ona nisu uzrokovana nečime što je pod njihovom kontrolom (Deci i Ryan, 1985). Vallerand i suradnici (1992) ističu kako amotivirani studenti i učenici gube smisao odlaska u školu ili na studij što može voditi i odustajanju od školovanja. Slijedi vanjska regulacija koja predstavlja najmanje samoodređen tip ekstrinzične motivacije. Ekstrinzično motivirani pojedinac izvodi aktivnosti zato što time ostvaruje određene ciljeve, a ne zbog osjećaja zadovoljstva. Vanjska

regulacija odnosi se na ponašanja koja se izvode s ciljem izbjegavanja negativnih posljedica, dobivanja nagrade ili pak zadovoljavanja vanjskih zahtjeva (Vallerand, 1997). Sljedeća je introjeksija kod koje pojedinac izvodi aktivnosti kako bi izbjegao osjećaj krivnje, očuvao osjećaj ponosa te povećao samopoštovanje odobravanjem socijalne okoline. Nadalje, identifikacija se odnosi na više autonoman oblik ekstrinzične motivacije, s obzirom da se ponašanja izvode zbog osobne važnosti za pojedinca koji ih percipira kao samostalno odabrane i zbog kojih očekuje korist u budućnosti (Deci, Vallerand, Pelletier i Ryan, 1991).

Na kraju kontinuuma nalazi se najviši stupanj autonomije ponašanja, intrinzična motivacija, koja uključuje izvođenje aktivnosti radi nje same i doživljaja zadovoljstva koje proizlazi iz te aktivnosti te su intrinzično motivirana ponašanja odraz interesa i znatiželje pojedinca (Ryan i Deci, 2000). Možemo razlikovati tri tipa intrinzične motivacije: za znanjem, zbog uspjeha i radi iskustva. Intrinzična motivacija za znanjem odnosi se na izvođenje aktivnosti kako bi se doživjela ugodna i zadovoljstvo do kojih dolazi tijekom istraživanja, razumijevanja i učenja novih znanja (Vallerand i sur., 1992). Intrinzična motivacija zbog uspjeha odnosi se na uključivanje u neku aktivnosti kako bi pojedinac doživio ugodu i osjećaj zadovoljstva u kreiranju nečega ili napretku u samoj aktivnosti (Vallerand, 1997). Posljednja, intrinzična motivacija radi iskustva obuhvaća izvođenje aktivnosti s ciljem doživljavanja estetskog i senzoričkog zadovoljstva te uzbuđenja prilikom same uključenosti u aktivnost (Vallerand i sur. 1992). Unutar teorije samoodređenja ističu se autonomija, kompetencija te pripadanje kao osnovne psihološke potrebe, koje su pretpostavljene kao preduvjet subjektivne dobrobiti te potiču više samoodređene oblike motivacije (Niemić i Ryan, 2009; Ryan i Deci, 2000).

Motivacija se u brojnim istraživanjima pokazala povezana sa samoefikasnošću i lokusom kontrole. Karaman i Watson (2017) su tako dobili kako je kod studenata na američkom uzorku motivacija povezana s internalnim lokusom kontrole, dok su na primjer Liao, Edlin i Ferdenzi (2014) ukazali na pozitivnu povezanost samoefikasnosti i intrinzične te ekstrinzične motivacije.

Samoefikasnost

Teorija samoefikasnosti objašnjava važnost koju za pojedinčevu izvedbu imaju osobna očekivanja. Prema toj teoriji, Bandura (1977) ističe kako očekivanja vezana uz osobnu kompetentnost imaju snažan utjecaj na samo ponašanje pojedinca. Ova se očekivanja mogu podijeliti na očekivanje učinkovitosti, odnosno uvjerenje pojedinca da može uspješno izvršiti ponašanje koje je potrebno kako bi postigao neki cilj, i očekivanje ishoda – uvjerenje pojedinca

da će neko ponašanje dovesti upravo do željenog ishoda. Važno je razlikovati ove dvije vrste očekivanja jer pojedinci mogu vjerovati da će određena aktivnost voditi određenom ishodu, no ukoliko oni sami ne vjeruju da mogu izvesti potrebnu aktivnost, takva informacija neće imati utjecaja na njihovo ponašanje (Au, 2015; Bandura, 1993).

Prema teoriji, kada je percepcija samoefikasnosti visoka, pojedinac se uključuje u izvođenje zadataka koji dodatno razvijaju njegove vještine i sposobnosti. Za razliku od visoke samoefikasnosti, pojedinac s niskom razinom samoefikasnosti neće se uključivati u nove aktivnosti koje bi mu mogle pomoći da nauči nove vještine ili da poboljša postojeće, te pritom neće dobiti ni povratnu informaciju na temelju koje bi mogao promijeniti negativnu percepciju samoefikasnosti (Zimmerman, 2000).

U akademskom okruženju, učenici i studenti imaju procjene efikasnosti o vlastitom znanju, vještinama i sposobnostima potrebnima za obavljanje određenih zadataka, ali imaju i očekivanja o ishodima, odnosno o ocjenama koje bi mogli dobiti za izvršenje određenog zadatka (Pintrich i Schunk, 1996). Studenti koji podcjenjuju svoju efikasnost tako ograničavaju potencijal za razvitak i učenje čime se posljedično povećava vjerojatnost neuspjeha i osjećaja anksioznosti (Karaman i sur., 2017). S druge strane, za pojedince s razvijenom visokom razinom samoefikasnosti vjerojatnije je da će, prilikom rješavanja određenog zadatka, ustrajati usprkos mogućim poteškoćama te će biti manje razočarani u slučaju neuspjeha. Također, u tom slučaju postoji i manja vjerojatnost doživljavanja stresa, a zahtjevna se situacija percipira kao izazov (Liao i sur., 2014).

Samoefikasnost je, osim već spomenutih povezanosti s drugim varijablama iz ovog istraživanja, povezana i s lokusom kontrole. Uobičajeno, rezultati dosadašnjih istraživanja pokazuju kako osobe s visokom samoefikasnošću imaju internalni lokus kontrole, dok su pojedinci koji imaju nižu razinu samoefikasnosti obično upravo oni s eksternalnim lokusom kontrole (Drago i sur., 2016).

Lokus kontrole

Konstrukt lokusa kontrole razvio je Rotter (1966), u svojoj teoriji uvjerenja o kontroli, koja naglašava kognitivne i motivacijske čimbenike ponašanja u različitim socijalnim situacijama te je jedna od pretpostavki da pojedinac mora vjerovati u uzročno-posljedičnu vezu određenog

ponašanja i posljedica istog. Teorija tako definira unutarnje i vanjsko mjesto kontrole potkrepljenja, odnosno internalni i eksternalni lokus kontrole (Aspelmeier i sur., 2012).

Pojedinci s unutarnjim lokusom kontrole tako vjeruju kako je potkrepljene koje slijedi nakon nekog djelovanja rezultat upravo tog ponašanja te kako je utjecaj na događaje i socijalnu okolinu pod njihovom kontrolom. Kod vanjskog lokusa kontrole postoji uvjerenje kako su vanjski čimbenici (sudbina, slučaj ili sreća) koje pojedinac ne može kontrolirati, odgovorni za potkrepljenje koje dolazi nakon nekog ponašanja, a ne samo ponašanje pojedinca (Albert i Dahling, 2016).

Rezultati istraživanja ukazuju da osobe s internalnim lokusom kontrole imaju bolje strategije učenja te su skloniji aktivno tražiti nove informacije (Drago i sur., 2016; Karaman i Watson, 2017). Nadalje, u mnogim istraživanjima se pokazalo da su upravo pojedinci s internalnim lokusom kontrole boljeg psihičkog zdravlja te da su manje anksiozni, dok su oni s eksternalnim lokusom kontrole češće depresivni, skloniji suicidu i nižeg samopoštovanja (Karayurt i Dicle, 2008). Dosadašnja su istraživanja pokazala i kako su studenti s internalnim lokusom kontrole manje skloni odgađanju obaveza, dok su oni s eksternalnim lokusom kontrole skloniji prokrastinaciji (Carden, Bryant i Moss, 2004).

Uzimajući u obzir navedene teorijske spoznaje i rezultate istraživanja subjektivne dobrobiti i akademskog postignuća studenata, kao i utjecaja koji na njih imaju motivacija, samoeфикаsnost i lokus kontrole, željeli smo ispitati odnose ovih konstrukata na studentima u Hrvatskoj. Važno je istraživati dobrobit i akademsko postignuće studenata jer razumijevanje čimbenika koji utječu na dobrobit studenata i njihovu uspješnost u studiranju pomaže u osmišljavanju i organiziranju pružanja odgovarajuće podrške studentima, kako bi se što bolje mogli posvetiti ispunjavanju akademskih zadataka (Dogan i Celik, 2014; Julal, 2016) te kako bi povećali razinu subjektivne dobrobiti (Chow, 2010; O'Sullivan, 2011).

Cilj i problemi istraživanja

Cilj ovog istraživanja bio je ispitati subjektivnu dobrobit i akademsko postignuće kod studenata Sveučilišta u Zagrebu te utvrditi u kakvom su odnosu motivacija, samoeфикаsnost te lokus kontrole sa subjektivnom dobrobiti i postignućem.

U skladu s rezultatima dosadašnjih istraživanja, postavljeno je nekoliko problema i hipoteza.

Problemi

1. Ispitati povezanost motivacije, samoeфикаsnosti i lokusa kontrole sa subjektivnom dobrobiti.
2. Ispitati povezanost motivacije, samoeфикаsnosti i lokusa kontrole s akademskim postignućem.
3. Utvrditi relativni doprinos motivacije, samoeфикаsnosti i lokusa kontrole u objašnjenju subjektivne dobrobiti studenata.
4. Utvrditi relativni doprinos motivacije, samoeфикаsnosti i lokusa kontrole u objašnjenju akademskog postignuća studenata.

Hipoteze

1. Očekujemo statistički značajnu, pozitivnu povezanost intrinzične motivacije, samoeфикаsnosti i internalnog lokusa kontrole sa subjektivnom dobrobiti. Također se očekuje statistički značajna negativna povezanost amotivacije i eksternalnog lokusa kontrole sa subjektivnom dobrobiti (Bowman, 2010; Gan i sur., 2010; Karaman i sur., 2017).
2. Očekujemo statistički značajnu, pozitivnu povezanost intrinzične motivacije, samoeфикаsnosti i internalnog lokusa kontrole s akademskim postignućem. Očekuje se kako će amotivacija i eksternalni lokus kontrole biti statistički značajno, negativno povezani s akademskim postignućem (Multon i sur., 1991; Wood i sur., 2009).
3. Pretpostavljamo da će motivacija, samoeфикаsnost i lokus kontrole doprinijeti objašnjenju varijance subjektivne dobrobiti studenata. Intrinzična motivacija, samoeфикаsnost i internalni lokus kontrole biti će statistički značajni pozitivni prediktori subjektivne dobrobiti studenata, dok će amotivacija i eksternalni lokus kontrole biti statistički značajni negativni prediktori subjektivne dobrobiti studenata. Ekstrinzična motivacija neće značajno predviđati subjektivnu dobrobit (Davoudi i ur., 2014; Vecchio i sur., 2007).

4. Pretpostavljamo da će motivacija, samoeфикаsnost i lokus kontrole doprinijeti objašnjenju varijance akademskog postignuća studenata. Očekujemo da će intrinzična motivacija, samoeфикаsnost i internalni lokus kontrole biti statistički značajni pozitivni prediktori akademskog postignuća, dok će amotivacija i eksternalni lokus kontrole biti statistički značajni negativni prediktori akademskog postignuća studenata (Richardson i sur., 2012; Yusuf, 2011).

Metoda

Sudionici

U provedenom istraživanju uzorak čine studenti Sveučilišta u Zagrebu i Tehničkog veleučilišta u Zagrebu ($N = 364$), od čega 58.1% ($N = 211$) studentica i 41.9% ($N = 153$) studenta. Prosječna dob sudionika iznosi 21.34 godine ($SD = 2.28$), s rasponom od 18 do 35 godina. Iz uzorka i daljnje obrade podataka isključeni su rezultati dvoje sudionika zbog nevaljano ispunjenog te polovično ispunjenog upitnika. U uzorku su podjednako zastupljeni studentice i studenti društveno-humanističkih znanosti i Muzičke akademije s 48.5% (najviše s Filozofskog fakulteta, Fakulteta hrvatskih studija, Pravnog fakulteta, Ekonomskog fakulteta) te studentice i studenti prirodnih, tehničkih i medicinskih znanosti s 51.5% (u najvećoj mjeri s Medicinskog fakulteta, Prirodoslovno-matematičkog fakulteta, Fakulteta strojarstva i brodogradnje, Fakulteta elektrotehnike i računarstva i Tehničkog veleučilišta). Nadalje, 28.4% sudionika čine studenti/ce prve godine studija, 24.4% druge, 22.2% treće, 12.3% četvrte i 10.4% pete godine studija. Najmanji broj studenata i studentica trenutno je na šestoj godini studija, i to 2.2% (svi s Medicinskog fakulteta).

Instrumenti

Ljestvica akademske motivacije (Vallerand i sur., 1989)

Za ispitivanje motivacije kod studenata korištena je Ljestvica akademske motivacije (*Academic Motivation Scale AMS-C 28*, Vallerand i sur., 1989) prilagođena studentskoj populaciji, koja je za potrebe ovog istraživanja prevedena na hrvatski jezik metodom dvostrukog prijevoda. Za korištenje upitnika dobivena je potrebna dozvola jednog od autora, R.J. Valleranda. Upitnik je

temeljen na teoriji samoodređenja te se kao takav sastoji od 28 čestica koje čine ukupno 7 podljestvica: 3 tipa intrinzične motivacije (za znanjem, radi iskustva te zbog uspjeha), 3 tipa ekstrinzične motivacije (vanjska regulacija, introjeksija te identifikacija) i amotivacije. Tvrdnje se procjenjuju odabiranjem stupnja slaganja sa sadržajem svake od tvrdnji, u ovisnosti o tome koliko svaka odgovara razlozima pohađanja fakulteta (npr. „Kako bih dokazao/la sam/a sebi da sam sposoban/na završiti fakultet.“, „Kako bih kasnije imao/la bolju plaću.“, „Nekada sam imao/la dobre razloge za studiranje, međutim sada se pitam trebam li nastaviti.“). Za procjenu se koristi ljestvica Likertova tipa od sedam stupnjeva u kojoj 1 označava potpuno neslaganje s tvrdnjom, 4 umjereno slaganje, dok 7 označava potpuno slaganje s tvrdnjom. Ukupni se rezultat dobiva zbrajanjem procjena odgovarajućih čestica za svaki od tipova motivacije te tako teorijski raspon iznosi od 4 do 28, prilikom čega viši rezultat upućuje na veću razinu pojedinog tipa motivacije. Cronbach alpha koeficijent unutarnje konzistencije za pojedine podljestvice varira od .83 do .86, s iznimkom podljestvice identifikacije za koju iznosi .62. (Vallerand i sur., 1992). Provjerena je i temporalna stabilnost ljestvice, test-retest korelacijama koje iznose od .71 do .83 (Vallerand i sur., 1992). U istraživanjima provedenim u različitim kulturama i na različitim jezicima potvrđen je zadovoljavajuće visok koeficijent unutarnje konzistencije, od .81 do .87 na talijanskom uzorku (Alivernini i Lucidi, 2011), od .55 do .79 za grčki jezik (Barkoukis, Tsorbatzoudis, Grouios, Georgios i Sideridis 2008) te od .75 do .86 za kinesku populaciju (Zhang, Li, Li, Li i Zhang, 2015). U provedenom istraživanju, korištene su podljestvice amotivacije, ukupne intrinzične i ukupne ekstrinzične motivacije, kao što je korišteno i u drugim istraživanjima (Reynolds i Weigand, 2010). U ovom istraživanju koeficijenti unutarnje konzistencije iznose od $\alpha = .85$ do $\alpha = .94$.

Ljestvica opće samoefikasnosti (Schwarzer i Jerusalem, 1995)

Kako bi se ispitala samoefikasnost sudionika, korištena je Ljestvica opće samoefikasnosti (*General Self-Efficacy Scale GSE*, Schwarzer i Jerusalem, 1995). Ljestvica mjeri stabilan, opći osjećaj pojedinčeve osobne učinkovitosti prilikom suočavanja s različitim stresnim životnim situacijama. Sastoji se od 10 čestica koje se procjenjuju na Likertovoj ljestvici od četiri stupnja pri čemu 1 znači da se tvrdnja uopće ne odnosi na osobu, a 4 znači da se u potpunosti odnosi na osobu koja ispunjava upitnik. Primjeri čestica ove ljestvice su „Mogu riješiti većinu problema, ako uložim potreban trud.“, te „Uvjeren/a sam da mogu efikasno djelovati u neočekivanim situacijama.“. Ukupan rezultat određuje se zbrajanjem procjena svih čestica

prilikom čega veći rezultat upućuje na višu razinu samoefikasnosti, a teorijski raspon se kreće od 10 do 40. Koeficijent unutarnje konzistencije (Cronbach alpha) dobiven na uzorcima iz 25 zemalja se pokazao zadovoljavajući te je iznosio od $\alpha = .75$ do $\alpha = .91$, a potvrđena je i valjanost te jednofaktorska struktura ljestvice (Scholz, Doña, Sud i Schwarzer, 2002). Također, u ovom istraživanju je utvrđen zadovoljavajuće visok koeficijent unutarnje konzistencije $\alpha = .84$.

Rotterova ljestvica unutarnjeg prema vanjskom mjestu kontrole potkrepljenja (Rotter, 1966)

Lokus kontrole ispitan je pomoću Rotterove ljestvice unutarnjeg prema vanjskom mjestu kontrole potkrepljenja (*Rotter's Scale of Internal Versus External Control of Reinforcement*, RI-E, Rotter 1966). Ljestvica se sastoji od 29 parova tvrdnji (a i b), a zadatak je sudionika odabrati s kojom od predloženih se više slaže. Sadržaj čestica odražava vjerovanja osobe o različitim životnim ishodima kao posljedicama vlastitog ponašanja, slučaja, sreće, političkih okolnosti i slično. Šest parova tvrdnji služi prikrivanju prave svrhe upitnika te se one ne boduju. Ukupan rezultat čini zbroj preostalih tvrdnji, koje se prema uputi boduju ovisno o odgovoru s 0 ili 1, čime teoretski raspon rezultata može iznositi od 0 do 23. Veći broj bodova upućuje na veći stupanj eksternalnosti. Prema Rotteru (1975) test- retest pouzdanost RI-E ljestvice kreće se od .49 do .83, a Cronbach alpha koeficijent unutarnje konzistencije iznosi od .65 i do .79. Adaptaciju i prijevod ljestvice na hrvatski jezik proveo je Knezović (1981; prema Golubović, 2001), a provjerom metrijskih karakteristika je utvrdio kako je valjanost i diskriminativnost čestica zadovoljavajuća, dok je koeficijent unutarnje konzistencije iznosio $\alpha = .74$. U našem istraživanju koeficijent unutarnje konzistencije iznosio je $\alpha = .77$.

Ljestvica zadovoljstva životom (Diener, Emmons, Larsen i Griffin, 1985)

Kako bi se ispitala subjektivna dobrobit sudionika, korištena je Ljestvica zadovoljstva životom (*Satisfaction with Life Scale SWLS*, Diener i sur., 1985). Ljestvicom se mjeri kognitivna komponenta subjektivne dobrobiti, a sastoji se od pet čestica. Tvrdnje poput „Uvjeti u kojima živim su odlični.“ procjenjuju se Likertovom ljestvicom od 7 stupnjeva prilikom čega 1 znači da se tvrdnja uopće ne odnosi na osobu, dok 7 znači da se tvrdnja u potpunosti odnosi na osobu. Ukupni se rezultat formira zbrojem svih procjena te može varirati od 5 do 35. Prema Pavotu i Dieneru (1993), Cronbachov alfa koeficijent je .87, pouzdanost mjerena test-retest metodom iznosila je .82. a utvrđena je i dobra konvergentna i diskriminativna valjanost. I u novijim

istraživanjima potvrđene su dobre metrijske karakteristike ljestvice te koeficijent unutarnje konzistencije koji iznosi $\alpha = .80$ (Brajša-Žganec, Ivanović i Kaliterna Lipovčan, 2011) te $\alpha = .85$ (Bailey i Phillips, 2015). Također, ovo istraživanje je potvrdilo visok Cronbach alpha koeficijent unutarnje konzistencije od $\alpha = .83$.

Akademsko postignuće i sociodemografski podaci

Kao mjera akademskog postignuća u ovom istraživanju korišten je podatak o prosjeku dosadašnjih ocjena na studiju, zaokruženom na dvije decimale. Na samom početku upitnika sudionici su odgovorili i na pitanja o spolu, dobi, fakultetu, smjeru i godini koju trenutno pohađaju.

Postupak

Istraživanje je provedeno putem *online* anketnog upitnika, sastavljenog pomoću *Google* obrazaca, kroz razdoblje od tjedan dana sredinom ožujka 2020. godine. Kako uzorak čine studenti Sveučilišta u Zagrebu, poveznica na *online* anketni upitnik poslana je na zajedničke studentske elektroničke pošte te je podijeljena u raznim studentskim grupama na društvenoj mreži *Facebook*. Na prvoj strani upitnika bile su dostupne informacije o samoj temi istraživanja te je bila navedena svrha provođenja istog. Nadalje, napomenuto je da je za ispunjavanje upitnika potrebno 10 do 15 minuta te kako u istraživanju mogu sudjelovati svi studenti Sveučilišta u Zagrebu, neovisno o fakultetu, smjeru ili godini studija. Istaknuto je kako je sudjelovanje dobrovoljno te da će se ispunjavanje upitnika smatrati pristankom na sudjelovanje u istraživanju. Također je objašnjeno kako je ispunjavanje upitnika anonimno te da će se podaci obrađivati i prikazivati samo na razini grupe. Na kraju su sudionici zamoljeni da budu iskreni prilikom odgovaranja jer nema točnih i netočnih odgovora te je ponuđen kontakt istraživačice na koji se mogu javiti u slučaju pitanja u vezi istraživanja.

Rezultati

Obrada podataka

Prije same obrade podataka, provjerene su normalnosti distribucija svih varijabli. Kolmogorov-Smirnovljev test pokazao je kako distribucije rezultata svih varijabli statistički značajno odstupaju od normalne distribucije (KS_z od .065 do .269, svi uz $p \leq .001$). Kolmogorov-Smirnovljev test je prema većini autora prestroga mjera normaliteta distribucije rezultata budući da je osjetljiv na broj sudionika te kod većeg broja rezultata zbog samo jednog ekstremnog rezultata može ukazivati na statistički značajno odstupanje distribucije od normalne (Field, 2009; Petz, Kolesarić i Ivanec 2012). Izračunate su i mjere asimetričnosti i spljoštenosti distribucija (vidi Tablicu 1.) koje su pokazale kako su varijable akademskog postignuća, subjektivne dobrobiti, samoefikasnosti, intrinzične i ekstrinzične motivacije blago do umjereno negativno asimetrične (tendencija grupiranja rezultata oko viših vrijednosti), dok je varijabla lokusa kontrole blago pozitivno asimetrična (grupiranje rezultata oko nižih vrijednosti) prilikom čega su sve spomenute varijable i blago do umjereno platokurtične. Varijable amotivacije i dobi su izrazito pozitivno asimetrične i leptokurtične. S obzirom na same konstrukte mjerenja, uzorak i rezultate prijašnjih istraživanja, ovakva su odstupanja i očekivana. Kline (2005) navodi kako se indeks asimetričnosti u rasponu od -3 do +3 te indeks spljoštenosti u rasponu od -10 do +10 mogu smatrati prihvatljivima za korištenje parametrijskih postupaka. Nadalje, normalnost distribucije rezultata kao preduvjet može se prekršiti, ako su distribucije slične u odstupanju od normalne raspodjele i ako nisu dvomodalne ili U-oblika (Petz i sur., 2012). Kako bi se dodatno provjerilo jesu li podaci primjereni za korištenje parametrijskih postupaka, uvidom u Q-Q dijagrame i histograme pojedinih varijabli te testiranjem z-vrijednosti reziduala prilikom provođenja hijerarhijske regresijske analize utvrđeno je kako su distribucije rezultata prihvatljive i može se zaključiti kako navedena odstupanja neće imati utjecaj na točnost rezultata.

Deskriptivni podaci

Prema Tablici 1. vidljivo je kako sudionici imaju srednje visok prosjek ocjena, odnosno akademsko postignuće, s obzirom na mogući raspon. Što se tiče subjektivne dobrobiti i samoeфикаsnosti, pokazalo se kako sudionici ostvaruju rezultate u gornjem dijelu teorijskih raspona ljestvica što znači kako procjenjuju osjećaj vlastite dobrobiti visokim te sebe doživljavaju visoko samoeфикаsnima. Nadalje, za lokus kontrole se, s obzirom na ostvareni raspon rezultata, može zaključiti kako je kod studenata lokus kontrole blago više usmjeren prema eksternalnom u odnosu na internalni. Amotivacija je kod sudionika u prosjeku veoma niska, dok se intrinzična i ekstrinzična motivacija nalaze u gornjem dijelu raspona, odnosno kod studenata je prisutna srednje visoka intrinzična i ekstrinzična motivacija pri čemu je intrinzična ipak u prosjeku blago viša.

Tablica 1. *Deskriptivni podaci za varijable korištene u istraživanju (N = 364)*

| | <i>Min</i> | <i>Max</i> | <i>M</i> | <i>SD</i> | Indeks asimetričnosti | Indeks spljoštenosti |
|-------------------------|------------|------------|----------|-----------|--------------------------|-------------------------|
| Dob | 18 | 35 | 21.34 | 2.28 | 1.927 | 6.737 |
| Akademsko postignuće | 2 | 5 | 3.73 | .70 | -.068 | -.696 |
| Subjektivna dobrobit | 7 | 35 | 23.30 | 6.66 | -.483 | -.644 |
| Samoeфикаsnost | 17 | 40 | 32.02 | 5.09 | -.447 | -.316 |
| Lokus kontrole | 0 | 23 | 12.58 | 4.44 | .150 | -.489 |
| Amotivacija | 4 | 28 | 6.95 | 4.81 | 2.150 | 4.423 |
| Intrinzična motivacija | 4 | 28 | 18.43 | 5.54 | -.306 | -.621 |
| Ekstrinzična motivacija | 6 | 23 | 17.14 | 3.78 | -.573 | -.086 |

Korelacije između varijabli korištenih u istraživanju

Kako bi odgovorili na 1. i 2. problem ovog istraživanja, izračunate su korelacije između ispitanih varijabli. Tablica 2. pokazuje nam kako postoji statistički značajna, umjereno visoka

pozitivna korelacija između subjektivne dobrobiti i samoefikasnosti te intrinzične motivacije, kao i niska pozitivna korelacija dobrobiti s ekstrinzičnom motivacijom i akademskim postignućem. Dakle, sudionici s visokom subjektivnom dobrobiti imaju i visoku samoefikasnost, intrinzičnu i ekstrinzičnu motivaciju, kao i visoko akademsko postignuće. Statistički značajnom su se također pokazale korelacije između subjektivne dobrobiti i lokusa kontrole te subjektivne dobrobiti i amotivacije, koje su niske i negativne što upućuje na zaključak da sudionici s internalnijim lokusom kontrole i nižom amotivacijom imaju višu subjektivnu dobrobit.

Akademsko postignuće je u značajnoj, niskoj negativnoj korelaciji sa spolom i vrlo niskoj negativnoj korelaciji s amotivacijom, u smjeru većeg akademskog postignuća kod studentica te kod sudionika s nižom amotivacijom. Nadalje, postoji statistički značajna, niska pozitivna povezanost akademskog postignuća sa samoefikasnosti i intrinzičnom motivacijom. Ovi podaci upućuju na to kako sudionici s visokom samoefikasnosti te visokom intrinzičnom motivacijom ostvaruju i veće akademsko postignuće.

Što se tiče korelacija između prediktora korištenih u ovom istraživanju, samoefikasnost je negativno povezana s varijablama lokusa kontrole i amotivacije pri čemu visoku samoefikasnost imaju sudionici s unutarnjim lokusom kontrole i niskom razinom amotivacije. Pokazalo se kako je samoefikasnost i u umjerenj pozitivnoj korelaciji s intrinzičnom motivacijom, kao i u vrlo niskoj pozitivnoj korelaciji s ekstrinzičnom motivacijom i dobi. Možemo zaključiti kako sudionici s visokom razinom samoefikasnosti imaju i visoku razinu razvijene intrinzične, odnosno ekstrinzične motivacije te kako s dobi raste i samoefikasnost.

Lokus kontrole je, osim već spomenutih, u niskoj negativnoj korelaciji s varijablom dobi pri čemu je s porastom dobi lokus kontrole internalniji. Zanimljivo je primijetiti kako lokus kontrole nije značajno povezan ni s akademskim postignućem, niti s pojedinim tipovima motivacije.

Amotivacija se pokazala statistički značajno, nisko pozitivno povezana s dobi što upućuje na to kako stariji sudionici imaju višu razinu amotivacije. Nadalje, amotivacija je u statistički značajnoj, negativnoj korelaciji s intrinzičnom i ekstrinzičnom motivacijom, u smjeru niže amotivacije kod više intrinzično i ekstrinzično motiviranih sudionika.

Intrinzična i ekstrinzična motivacija su statistički značajni, niski negativni korelati spola, prilikom čega su studentice više intrinzično i ekstrinzično motivirane i obrnuto, studenti su niže intrinzično i ekstrinzično motivirani. Također, ekstrinzična je motivacija u niskoj, negativnoj

korelaciji s dobi u smjeru da s porastom dobi pada razina ekstrinzične motivacije. Nadalje i varijable intrinzične i ekstrinzične motivacije su statistički značajno, umjereno visoko pozitivno povezane.

Budući da se spol pokazao značajno povezan s akademskim postignućem, i varijabla spola će biti uključena u daljnju analizu kao prediktor akademskog postignuća. Varijabla dobi nije se pokazala značajno povezana niti s jednom kriterijskom varijablom, stoga neće biti uključena u daljnju analizu.

Tablica 2. Prikaz Pearsonovih koeficijenata korelacija između varijabli (N =364)

| Varijabla | 1. | 2. | 3. | 4. | 5. | 6. | 7. | 8. |
|---------------------------|---------|---------|--------|---------|---------|-------|---------|--------|
| 1.Spol | - | | | | | | | |
| 2.Dob | .027 | - | | | | | | |
| 3.Akademsko postignuće | -.249** | .062 | - | | | | | |
| 4.Subjektivna dobrobit | -.079 | -.059 | .155** | - | | | | |
| 5.Samoefikasnost | .048 | .110* | .224** | .394** | - | | | |
| 6.Lokus kontrole | -.254** | -.170** | -.003 | -.259** | -.187** | - | | |
| 7.Amotivacija | .008 | .151** | -.129* | -.269** | -.260** | .051 | - | |
| 8.Intrinzična motivacija | -.154** | -.015 | .184** | .425** | .318** | -.067 | -.303** | - |
| 9.Ekstrinzična motivacija | -.175** | -.139** | .032 | .228** | .124* | .044 | -.139** | .510** |

Napomena : * $p < .05$, ** $p < .001$

Hijerarhijska regresijska analiza predviđanja subjektivne dobrobiti na temelju samoeфикаsnosti, lokusa kontrole i motivacije

Kako bi se odgovorilo na 3.problem ovog istraživanja, provedena je hijerarhijska regresijska analiza predviđanja subjektivne dobrobiti na temelju samoeфикаsnosti, lokusa kontrole i motivacije u 3 koraka, odnosno bloka. Na temelju prijašnjih istraživanja (Davoudi i ur., 2014; Vecchio i sur., 2007) te korelacija između navedenih varijabli dobivenih u ovom istraživanju, u prvom koraku je kao prediktorska varijabla u analizu uvedena samoeфикаsnost. Tablica 3. pokazuje kako je samoeфикаsnost statistički značajan pozitivan prediktor subjektivne dobrobiti te objašnjava 15.4% varijance iste u smjeru da visoka samoeфикаsnost predviđa visoku subjektivnu dobrobit. U drugom koraku kao prediktor je dodana varijabla lokusa kontrole, koja statistički značajno dodatno doprinosi objašnjenju varijance subjektivne dobrobiti s 3.7% pri čemu internalniji lokus kontrole predviđa visoku subjektivnu dobrobit. U trećem koraku hijerarhijske regresijske analize, provjerili smo doprinos amotivacije, intrinzične i ekstrinzične motivacije objašnjenju varijance subjektivne dobrobiti, a povrh doprinosa samoeфикаsnosti i lokusa kontrole. Rezultati pokazuju kako ekstrinzična motivacija nije statistički značajan prediktor subjektivne dobrobiti, dok je amotivacija značajan negativan, a intrinzična motivacija značajan pozitivan prediktor subjektivne dobrobiti i doprinose objašnjenju varijance s dodatnih 11.1%. Niska amotivacija i visoka intrinzična motivacija tako predviđaju visoku subjektivnu dobrobit. Cjelokupni model, uključujući značajne prediktore iz sva tri koraka hijerarhijske regresijske analize, objašnjava ukupno 30.2% varijance subjektivne dobrobiti. Kao najvažniji prediktor subjektivne dobrobiti u modelu pokazala se intrinzična motivacija ($\beta = .282$). Također, ulaskom intrinzične motivacije i amotivacije u trećem koraku analize, prediktivni doprinos samoeфикаsnosti se smanjio, iako je i dalje statistički značajan, stoga su provedene dodatne regresijske analize kako bi se provjerio mogući medijacijski odnos. Prema Baronu i Kennyju (1986), kako bi se utvrdilo postojanje medijacijskog odnosa, potrebno je zadovoljiti sljedeće preduvjete: sve varijable trebaju biti u značajnoj korelaciji, prediktor treba značajno predviđati medijator, prediktor treba značajno predviđati kriterij i medijator treba značajno predviđati kriterij. Da bi se potvrdio potpuni medijacijski odnos, prilikom uvođenja prediktora i medijatora zajedno u regresijsku analizu, efekt prediktora bi trebao u potpunosti nestati, a ukoliko se efekt prediktora smanji, ali je i dalje statistički značajan, može se zaključiti kako se radi o djelomičnoj medijaciji. Rezultati provedenih analiza potvrdili su kako samoeфикаsnost statistički značajno predviđa intrinzičnu motivaciju i subjektivnu dobrobit te kako intrinzična motivacija značajno predviđa subjektivnu dobrobit. Zajedničkim uvođenjem samoeфикаsnosti i

intrinzične motivacije u sljedećem koraku regresijske analize, efekt samoefikasnosti se smanjuje no i dalje je statistički značajan te je tako potvrđeno postojanje djelomične medijacije.

Tablica 3. *Hijerarhijska regresijska analiza predviđanja subjektivne dobrobiti na temelju samoefikasnosti, lokusa kontrole i motivacije (N = 364)*

| | Prediktor | β | R | R^2 | ΔR^2 | F |
|---------|-------------------------|---------|------|-------|--------------|----------|
| 1.korak | Samoefikasnost | .393** | .393 | .154 | .154 | 65.962** |
| 2.korak | Samoefikasnost | .355** | .437 | .191 | .037 | 42.580** |
| | Lokus kontrole | -.195** | | | | |
| 3.korak | Samoefikasnost | | .550 | .302 | .111 | 31.024** |
| | Lokus kontrole | .231** | | | | |
| | Amotivacija | -.197** | | | | |
| | Intrinzična motivacija | -.104* | | | | |
| | Ekstrinzična motivacija | .282** | | | | |
| | | .050 | | | | |

*Napomena : * $p < .05$, ** $p < .001$; β – standardizirani regresijski koeficijent, R^2 - koeficijent multiple determinacije, ΔR^2 – promjena koeficijenta multiple determinacije*

Hijerarhijska regresijska analiza predviđanja akademskog postignuća na temelju spola, samoefikasnosti i motivacije

Hijerarhijska regresijska analiza predviđanja akademskog postignuća na temelju spola, samoefikasnosti i motivacije provedena je kako bi se odgovorilo na 3. problem (vidi Tablicu 4.). S obzirom na rezultate dosadašnjih istraživanja (Richardson i sur., 2012; Yusuf, 2011) te rezultate korelacija između varijabli, u analizu su kao prediktori uključeni u tri koraka redom spol, samoefikasnost te amotivacija i intrinzična motivacija. Lokus kontrole i ekstrinzična motivacija nisu uključeni u analizu, budući da se pokazalo kako nisu u statistički značajnoj korelaciji s akademskim postignućem (vidi tablicu 2.). U prvom koraku hijerarhijske regresijske analize je kao prediktor uveden spol, koji se pokazao statistički značajnim negativnim prediktorom akademskog postignuća te objašnjava 6.2% varijance akademskog postignuća i to u smjeru da ženski spol predviđa veće akademsko postignuće. U drugom koraku u analizu je

dodana varijabla samoefikasnosti, koja se također pokazala statistički značajnim, pozitivnim prediktorom za predviđanje akademskog postignuća. Na temelju samoefikasnosti može se objasniti dodatnih 5.6% varijance akademskog postignuća, pri čemu studenti s visokom razinom samoefikasnosti imaju i veće akademsko postignuće. U zadnjem, trećem koraku u hijerarhijsku regresijsku analizu uvedene su amotivacija i intrinzična motivacija koje se, nakon kontrole spola i samoefikasnosti u prva dva koraka, nisu pokazale kao statistički značajni prediktori akademskog postignuća. Na temelju modela sa spolom i samoefikasnošću kao prediktorima može se objasniti ukupno 11.2% varijance akademskog postignuća te se kao nešto važnijim prediktorom pokazao spol ($\beta = -.261$).

Tablica 4. Hijerarhijska regresijska analiza predviđanja akademskog postignuća na temelju spola, samoefikasnosti i motivacije (N = 364)

| | Prediktor | β | R | R ² | ΔR^2 | F |
|---------|------------------------|---------|------|----------------|--------------|----------|
| 1.korak | Spol | -.249** | .249 | .062 | .062 | 24.051** |
| 2.korak | Spol | -.261** | .343 | .118 | .056 | 24.153** |
| | Samoefikasnost | .236** | | | | |
| 3.korak | Spol | -.248** | .355 | .126 | .008 | 12.959** |
| | Samoefikasnost | .200** | | | | |
| | Amotivacija | -.056 | | | | |
| | Intrinzična motivacija | .065 | | | | |

Napomena : * $p < .05$, ** $p < .001$; β – standardizirani regresijski koeficijent, R² - koeficijent multiple determinacije, ΔR^2 – promjena koeficijenta multiple determinacije

Rasprava

Cilj provedenog istraživanja bio je ispitati subjektivnu dobrobit i akademsko postignuće kod studenata Sveučilišta u Zagrebu te utvrditi u kakvom su odnosu motivacija, samoeфикаsnost te lokus kontrole sa subjektivnom dobrobiti i postignućem.

Rezultati provedenog istraživanja pokazali su kako studenti koji studiraju na različitim fakultetima koji pripadaju Sveučilištu u Zagrebu ostvaruju u prosjeku srednje visoko akademsko postignuće, što se također pokazalo i u drugim istraživanjima koja su se bavila tematikom akademskog uspjeha na uzorku studenata Sveučilišta u Zagrebu (Crnjak, 2019; Kasaić, 2017).

Nadalje, studenti procjenjuju subjektivnu dobrobit visokom te se procjenjuju kao visoko samoeфикасни. Ovakvi su rezultati također očekivani i već potvrđeni, kako u istraživanjima provedenima na studentima u Hrvatskoj (Adamek, 2020), tako i u istraživanjima u svijetu (Au, 2014; Sheu, Liu i Li, 2016). S obzirom da studentsku populaciju većinom čine mladi, tjelesno i psihički zdravi ljudi koji su u životu imali prilike razviti osjećaj visoke samoeфикаsnosti kroz dosadašnje školovanje i odrastanje, budući da su upisali fakultet i nastavili obrazovanje, te s obzirom da uspjeh i ostvarivanje ciljeva čine ljude zadovoljnijima i sretnijima, dobiveni podaci su u skladu s teorijskim očekivanjima i rezultatima dosad provedenih istraživanja (Diener, 2009; Kilgo, Mollet i Pascarella, 2016; van der Zanden i sur., 2018).

Lokus kontrole kod studenata je nešto usmjereniji prema vanjskom mjestu kontrole potkrepljenja, što je suprotno rezultatima prijašnjih istraživanja koja su pokazala kako studenti imaju internalni lokus kontrole te su tako Aspelmeier i suradnici (2012) u svom istraživanju pokazali da su studenti skloniji svoje uspjehe pripisivati svojim sposobnostima i izvršavanjem zadataka, nego vanjskim utjecajima koji nisu pod njihovom kontrolom. Pu i suradnici (2015) također navode kako kineski studenti imaju više internalno usmjeren lokus kontrole. S druge strane, dobiveni rezultati su u skladu s istraživanjima čiji su uzorak činili hrvatski studenti te je tako Vuković (2015) dobila kako su studenti iz Osijeka također eksternalnije usmjereni, dok je Kasaić (2017) dobila podjednak broj eksternalno i internalno orijentiranih pojedinaca kod zagrebačkih studenata.

Što se tiče motivacije, dobiveni rezultati pokazuju kako studenti nisu u velikoj mjeri amotivirani, a takav podatak se također uklapa u teorijske spoznaje i dosadašnje rezultate istraživanja. Uobičajeno su studenti visoko motivirani, bez obzira radi li se o akademskoj motivaciji ili općoj, budući da se radi o populaciji koja je na samom početku svog samostalnog

života te puna planova za budućnost, pri čemu je svakako i završetak fakulteta jedan od važnijih ciljeva (Alivernini i Lucidi, 2011; Biswas-Diener i sur., 2004; Fairchild, Horst, Finney i Barron, 2005). Nadalje, rezultati pokazuju kako je kod studenata Sveučilišta u Zagrebu prisutna srednje visoka ekstrinzična i intrinzična motivacija te da je intrinzična motivacija blago viša od ekstrinzične. Takvi rezultati također su u skladu s rezultatima dosadašnjih istraživanja i teorijskih pretpostavki. Naime, s obzirom da se u provedenom istraživanju ispitala akademska motivacija studenata, jasno je kako je kod nekih studenata pohađanje fakulteta i izvršavanje mnogobrojnih zadataka povezanih sa studijem motivirano unutarnjim čimbenicima, dok je kod drugih to isto motivirano vanjskim čimbenicima (Cokley, Bernard, Cunningham i Motoike, 2001). Tako kod intrinzično motiviranih pojedinaca dolazi do uključivanja u izvršavanje zadataka, učenje i ostale akademske aktivnosti zbog samog zadovoljstva koje osjećaju prilikom tih istih aktivnosti, a kod ekstrinzično motiviranih pak dolazi do izvršavanja obaveza kako bi kasnije imali veću plaću ili kako bi stekli veći ugled u društvu (Bailey i Phillips, 2015; Vallerand i sur., 1992).

Prvom se hipotezom u ovom istraživanju pretpostavilo kako će postojati statistički značajna, pozitivna povezanost između intrinzične motivacije, samoefikasnosti i internalnog lokusa kontrole sa subjektivnom dobrobiti te statistički značajna, negativna povezanost amotivacije i eksternalnog lokusa kontrole sa subjektivnom dobrobiti. Dakle, kada govorimo o subjektivnoj dobrobiti rezultati su pokazali kako kod studenata Sveučilišta u Zagrebu postoji pozitivna povezanost subjektivne dobrobiti sa samoefikasnošću i intrinzičnom motivacijom. Utvrđena je i značajna negativna povezanost lokusa kontrole i amotivacije te subjektivne dobrobiti. S obzirom na navedene rezultate, prva je hipoteza u potpunosti prihvaćena.

Naime, uzimajući u obzir o kojim je konstruktima riječ, logično je kako osobe koje imaju visoku razinu subjektivne dobrobiti uobičajeno imaju i visoku samoefikasnost, a isto su pokazala i dosad provedena istraživanja (Gan i sur., 2010, Leontopoulou, 2006; Vecchio i sur., 2007) u kojima autori navode kako je visoka samoefikasnost te uvjerenje pojedinca da je sposoban za nošenje s različitim izazovnim situacijama povezana s većom dobrobiti i boljom prilagođenosti studenata. Nadalje, internalni lokus kontrole je u brojnim istraživanjima do sada povezan s visokom subjektivnom dobrobiti, dok je kod eksternalnog lokusa kontrole suprotno (Karaman i sur., 2007; van der Zanden i sur., 2018). Takvi se rezultati mogu tumačiti time kako su pojedinci koji imaju unutarnje mjesto kontrole potkrepljenja uvjereni kako mogu utjecati na događaje i okolnosti u različitim područjima svog života, te su stoga i skloniji nešto poduzeti i poboljšati svoj život i vlastitu dobrobit. Ipak, u nekim je istraživanjima pokazano kako lokus

kontrole nije povezan sa subjektivnom dobrobiti (npr. Au, 2015), što nije u skladu s našim rezultatima. Intrinzična motivacija je također povezana sa subjektivnom dobrobiti, kao što je dobiveno i u prijašnjim istraživanjima (Bailey i Phillips, 2015). S obzirom da osobe kod kojih je razvijenija intrinzična motivacija sudjeluju u raznim aktivnostima zbog osjećaja zadovoljstva i sreće koje im samo izvođenje aktivnosti i sudjelovanje u istima donosi, vjerojatno upravo takav mehanizam povećava njihovu ukupnu subjektivnu dobrobit. Dobiveni rezultati pokazali su i kako studenti Sveučilišta u Zagrebu koji su postigli više rezultate na ljestvici amotivacije imaju nižu razinu subjektivne dobrobiti, a takve rezultate su dobili i drugi autori u svojim istraživanjima (Bailey i Phillips, 2015; Zhang i sur., 2015). Ukoliko je osoba amotivirana, odnosno nedostaje joj ekstrinzične i intrinzične motivacije, neće se uključivati u odnose, aktivnosti i izazove koji bi joj mogli donijeti osjećaj ispunjenosti, zadovoljstva i sreće te će tako posljedično smanjiti subjektivnu dobrobit. Mnoga su istraživanja pokazala i kako su amotivirani pojedinci češće depresivni, naučeno bespomoćni i otuđeni (Lindahl i Archer, 2013).

Druga hipoteza u ovom istraživanju odnosila se na očekivanje pozitivne povezanosti intrinzične motivacije, samoeфикаsnosti i internalnog lokusa kontrole s akademskim postignućem, a očekivalo se i da će amotivacija i eksternalni lokus kontrole biti negativno povezani s akademskim postignućem. Druga hipoteza je djelomično prihvaćena, s obzirom da smo dobili značajnu, negativnu povezanost akademskog postignuća i amotivacije te značajnu pozitivnu korelaciju između akademskog postignuća i samoeфикаsnosti i intrinzične motivacije, dok se lokus kontrole nije pokazao značajno povezanim s akademskim postignućem.

Pozitivna povezanost akademskog postignuća i samoeфикаsnosti studenata Sveučilišta u Zagrebu dobivena u ovom istraživanju, dobivena je i u drugim istraživanjima s ovim konstruktima (Choi, 2005; Dogan, 2015; Zajacova i sur., 2005). Studenti koji se smatraju sposobnima za uspješno izvršavanje svih potrebnih zadataka, vjerojatno će se više truditi i u vezi s fakultetskim obavezama te ulagati više vremena u učenje, a posljedica toga bit će i veće ocjene na studiju, odnosno njihovo će akademsko postignuće biti veće. Akademsko je postignuće pozitivno povezano i s intrinzičnom motivacijom, što su u svojim istraživanjima dobili Arnold i Rowaan (2014), Bailey i Phillips (2015) te De Wit, Heerwegh i Verhoeven (2012). Takvi podaci ne začuđuju, budući da intrinzično motivirani studenti studiraju, uče i obavljaju akademske zadatke upravo iz razloga što u tome uživaju, jasno je kako će za razliku od ekstrinzično motiviranih pojedinaca posvetiti više vremena i uložiti više truda u studiranje, što posljedično vodi većem akademskom postignuću (Richardson i sur., 2012). Nadalje, amotivacija je negativno povezana s akademskim postignućem što je također u skladu s

teorijskim saznanjima i istraživanjima drugih autora (Dogan, 2015; Karaman i sur., 2017). U našem istraživanju lokus kontrole nije značajno povezan s akademskim postignućem, što je suprotno istraživanjima u kojima je dobiveno da je internalni lokus kontrole povezan s većim akademskim uspjehom, dok se eksternalni lokus kontrole pokazao povezan s nižim akademskim postignućem (Desle, 2011; Gifford, Briceno-Perriott i Mianzo, 2006). Suprotno navedenim rezultatima, a u skladu s rezultatima našeg istraživanja, i drugi su autori ukazali na nepovezanost lokusa kontrole s akademskim postignućem te su Rose, Hall, Bolen i Webster (1996) također dobili neznačajnu korelaciju spomenutih varijabli. Moguće je kako i studenti s internalnim, i studenti s eksternalnim lokusom kontrole postižu jednako visoko akademsko postignuće, bez obzira na uvjerenje je li ono pod njihovom kontrolom ili je pod utjecajima vanjskih čimbenika, jer su motivirani završiti studij kako bi imali višu razinu obrazovanja te se što prije uključili na tržište rada. Budući da na akademsko postignuće utječu i brojne druge varijable poput zadovoljstva upisanim studijem (Jansen i Suhre, 2010), socijalne podrške (Dika, 2012) te vještina učenja (Nunez, 2009), moguće je kako bi one pokazale značajnu povezanost s akademskim postignućem na našem uzorku.

Sljedeća, treća hipoteza ovog istraživanja odnosila se na pretpostavku da će intrinzična motivacija, samoeфикаsnost i internalni lokus kontrole biti pozitivni prediktori subjektivne dobrobiti studenata Sveučilišta u Zagrebu te da će amotivacija, ekstrinzična motivacija i eksternalni lokus kontrole biti negativni prediktori dobrobiti. Rezultati provedene hijerarhijske regresijske analize pokazuju kako je ova hipoteza također u potpunosti prihvaćena. Samoeфикаsnost je značajan pozitivan prediktor subjektivne dobrobiti u prvom koraku analize, a naši rezultati potvrđuju rezultate dobivene u drugim istraživanjima. Au (2015) je utvrdila da samoeфикаsnost kod studenata predviđa zadovoljstvo životom, a Sheu i suradnici (2016) su pokazali da je samoeфикаsnost povezana sa subjektivnom dobrobiti, odnosno da je visoka samoeфикаsnost prediktor visoke razine dobrobiti. Osobe s visokom samoeфикаsnosću sklone su zahtjevne i izazovne životne situacije tumačiti kao izazove te se lakše odlučuju suočiti s istima i tako napredovati, što vodi većem osjećaju zadovoljstva. Za razliku od njih, osobe s niskom samoeфикаsnosću zahtjevne situacije percipiraju kao poteškoće koje ne mogu savladati što im donosi nezadovoljstvo i osjećaj nemoći. Nadalje, u drugom koraku analize, internalni lokus kontrole se također pokazao pozitivnim prediktorom visoke subjektivne dobrobiti, i obrnuto, eksternalni lokus kontrole prediktor je niže razine subjektivne dobrobiti. Sukladno već provedenim istraživanjima (Karaman i sur., 2017; Pu i sur., 2015) pojedinci s unutarnjim mjestom kontrole potkrepljenja vjeruju da imaju kontrolu nad svojim životom te da mogu

svojim djelovanjem utjecati na razvoj događaja u svojem okruženju u pozitivnom smjeru, a zbog čega je vjerojatnije kako će i uspjeti u tom nastojanju i imati višu razinu subjektivne dobrobiti. Suprotno osobama s internalnim lokusom kontrole, pojedinci kod kojih je prisutno vanjsko mjesto kontrole potkrepljenja u većoj su mjeri skloni pripisivati događanja iz svojeg okruženja utjecajima koji nisu pod njihovom kontrolom te češće niti ne pokušavaju nešto poduzeti kako bi poboljšali svoj život (Davoud i sur., 2014). U trećem koraku hijerarhijske regresijske analize, ekstrinzična motivacija se nije pokazala značajnim čimbenikom u objašnjenju subjektivne dobrobiti. Ovakav podatak uklapa se u rezultate dosadašnjih istraživanja koja upućuju da se na temelju ekstrinzične motivacije ne može predvidjeti subjektivna dobrobit (Strayhorn, 2012; Wardley i Bélanger, 2013), jer ekstrinzično motivirani pojedinci ne djeluju zbog osjećaja zadovoljstva, već zbog vanjskih nagrada poput novca ili društvenog ugleda. Kao negativan se prediktor dobrobiti studenata pokazala amotivacija, dok se kao pozitivan prediktor pokazala intrinzična motivacija. Ovakve su rezultate u svojim istraživanjima dobili i drugi autori (Bailey i Phillips, 2015; Strayhorn, 2012) te su ih objasnili time što osobe koje su amotivirane izbjegavaju sudjelovanje u aktivnostima koje bi ih mogle usrećiti te suprotno, intrinzično motivirani pojedinci već samim djelovanjem i uključivanjem u aktivnosti povećavaju svoju dobrobit budući da je to izvor njihovog zadovoljstva. Utvrđena je i medijacijska uloga intrinzične motivacije u odnosu između samoefikasnosti i subjektivne dobrobiti, prema čemu je vjerojatnije kako će upravo pojedinac s visokom razinom samoefikasnosti biti više intrinzično motiviran te samim time imati i višu razinu subjektivne dobrobiti, odnosno intrinzična motivacija predstavlja mehanizam djelovanja samoefikasnosti na subjektivnu dobrobit studenata Sveučilišta u Zagrebu.

Zadnja, četvrta hipoteza ovog istraživanja odnosila se na očekivanje da će motivacija, samoefikasnost i lokus kontrole predviđati akademsko postignuće studenata. Pri tome se očekivalo kako će intrinzična motivacija i internalni lokus kontrole biti pozitivni prediktori akademskog postignuća te kako će amotivacija i eksternalni lokus kontrole biti negativni prediktori akademskog postignuća studenata. S obzirom da lokus kontrole nije bio povezan s akademskim postignućem te nije ni uveden kao prediktor u hijerarhijsku regresijsku analizu, ova hipoteza prihvaćena je samo djelomično. Rezultati analize su pokazali kako spol ima značajan efekt na akademsko postignuće, odnosno da je ženski spol pozitivan prediktor akademskog postignuća. Takvi rezultati slažu se i s ostalim istraživanjima u akademskom kontekstu (Drago i sur., 2016). Sljedeći pozitivni prediktor akademskog postignuća je samoefikasnost, a takve rezultate dobili su i drugi autori. Sheu i suradnici (2016) navode kako

samoefikasnost pomaže studentima da poboljšaju svoj uspjeh u akademskoj domeni, Zajacova i suradnici (2015) pokazali su kako samoefikasnost predviđa akademski uspjeh kod studenata u većoj mjeri od stresa, Choi (2015) i Liao i suradnici (2014) u svojim su istraživanjima također potvrdili da se upravo na temelju samoefikasnosti može predvidjeti akademsko postignuće studenata. Ovakav podatak navodi i Dogan (2015), i to dobiven na uzorku srednjoškolaca. Liem, Lau i Nie (2008) navode kako studenti i učenici koji imaju visoke razine samoefikasnosti češće koriste strategiju dubinskog učenja naspram površinskog te zbog toga postižu i veći akademski uspjeh. Autori Eccles i suradnici (1993) su pokazali da su učenici koji imaju visoku samoefikasnost spremniji provesti više vremena učeći, što se pozitivno odražava i na njihov prosjek ocjena. U zadnjem koraku u analizu su uvedene amotivacija i intrinzična motivacija, no uz kontrolu spola i samoefikasnosti one se nisu pokazale značajnim prediktorima akademskog postignuća. Iako su neki istraživači pokazali kako je intrinzična motivacija pozitivan prediktor akademskog uspjeha (Bailey i Phillips, 2015), drugi autori su također dobili kako na temelju intrinzične motivacije i amotivacije nije moguće predvidjeti akademski uspjeh te čak nisu ni bile povezane s prosjekom ocjena (Allen, 1999; Cokley i sur., 2001; Reynolds i Weigand, 2010). Nadalje, Liao i suradnici (2016) navode da se na temelju intrinzične motivacije ne može predviđati da će pojedinac ostati na studiju, jer bez usvajanja tehnika samoreguliranog učenja sama motivacija nije dovoljna za uspjeh na studiju. Bailey i Phillips (2015) navode i kako amotivacija nije značajan prediktor akademskog postignuća, što objašnjavaju većim doprinosom prilagodbe studenata na studij nego li same amotivacije, u predviđanju akademskog postignuća.

Ograničenja i prijedlozi za buduća istraživanja

Iako je provedeno istraživanje pružilo brojne spoznaje i uvide u subjektivnu dobrobit i akademsko postignuće te njihov odnos s motivacijom, samoefikasnošću i lokusom kontrole studenata Sveučilišta u Zagrebu, i iako je većina očekivanja potvrđena, rezultate treba tumačiti s dozom opreza. Naime, sam uzorak je prigodan te iako postoji podjednak broj studenata društveno-humanističkih te prirodnih i tehničkih znanosti, ne obuhvaća u jednakoj mjeri studente sa svih fakulteta zbog čega se dobivene rezultate ne može generalizirati na populaciju studenata Sveučilišta u Zagrebu. Također, samo istraživanje je provedeno *online* zbog čega istraživač nije imao nadzor nad tim tko i na koji način zapravo ispunjava upitnik. *Online* oblik

provođenja istraživanja donosi još jedno ograničenje, a to je nemogućnost sudionika da u slučaju nejasnoća ili poteškoća kod ispunjavanja upitnika imaju mogućnost izravno kontaktirati s istraživačem koji bi im ih mogao razjasniti. Stoga bi bilo poželjno buduća istraživanja s ovim konstruktima provesti uživo.

Sljedeće se ograničenje odnosi na činjenicu da je primijenjena Ljestvica akademske motivacije koja dosad u Hrvatskoj nije često korištena, a u istraživanju koje je provela Crnjak (2019) nije potvrđena očekivana faktorska struktura same ljestvice, iako je unutarnja pouzdanost kao i u našem istraživanju bila zadovoljavajuća. Bilo bi korisno prvo validirati sam instrument na reprezentativnom uzorku hrvatskih studenata te ponovno provesti istraživanje.

Ubuduće bi svakako bilo potrebno osim motivacije, samoeфикаsnosti i lokusa kontrole u istraživanje akademskog postignuća i subjektivne dobrobiti uključiti i druge varijable, s obzirom na mnoga istraživanja koja ukazuju na različite osobne i vanjske čimbenike koji utječu na navedene konstrukte. U vezi s akademskim postignućem, kao moguće prediktore autori navode akademsko postignuće ostvareno u srednjoj školi (Westrick, Le, Robbins, Radunzel i Schmidt, 2015), obrazovanje roditelja (Nunez, 2009), socijalna podrška roditelja, fakultetskog osoblja i prijatelja (Dika, 2012) ili sposobnost upravljanja vremenom i postavljanjem ciljeva (Wurf i Croft-Piggin, 2015) te bi bilo zanimljivo provjeriti kakav bi se odnos utvrdio. Važno je uključiti i druge čimbenike u istraživanje jer se pokazalo kako čimbenici iz našeg istraživanja objašnjavaju, iako značajnih, tek 11.2% akademskog postignuća.

Što se tiče subjektivne dobrobiti, koja je još kompleksniji konstrukt također bi bilo poželjno provjeriti odnos i s nekim drugim varijablama, povrh onih provjerenih u našem istraživanju. Na primjer, Sevinc i Gizir (2014) su pokazali kako depresivnost, socijalna anksioznost i usamljenost predviđaju nižu razinu prilagođenosti studenata i zadovoljstva životom. Pokazalo se i kako sposobnost prepoznavanja i imenovanja emocija kod studenata vodi boljoj subjektivnoj dobrobiti (Johnson, Gans, Kerr i LaValle, 2010), kao i sigurna privrženost roditeljima (Carr, Colthurst, Coyle i Elliott, 2013). Nadalje, u istraživanjima se pokazalo i kako sudjelovanje studenata u aktivnostima koje organiziraju fakulteti, a nisu nužno povezane s nastavom, također doprinosi subjektivnoj dobrobiti (Enochs i Roland, 2006; Wolfe i Kay, 2011).

Povezano i s akademskim postignućem i sa subjektivnom dobrobiti, svakako bi bilo poželjno provesti longitudinalno istraživanje u kojem bi se pratilo studente od upisa do završetka studija,

kako bi se vidjelo mijenjaju li se ovi konstrukti i njihovi odnosi i pod kojim uvjetima kroz godine studiranja.

Praktične implikacije istraživanja

Provedenim se istraživanjem pokušalo produbiti razumijevanje subjektivne dobrobiti i akademskog postignuća studenata te objasniti kakav odnos s njima imaju motivacija, samoeфикаsnost i lokus kontrole. Usprkos spomenutim ograničenjima ovog istraživanja, pokazao se kako su i kod studenata Sveučilišta u Zagrebu istraživane varijable povezane te djeluju na dobrobit i akademski uspjeh, a što vodi zaključku kako kroz djelovanje na motivaciju, samoeфикаsnost i lokus kontrole možemo djelovati i na poboljšanje subjektivne dobrobiti i akademskog postignuća studenata. Bowman (2010) navodi kako poticanje i organiziranje podrške studentima kroz mentorstvo drugih, starijih studenata pridonosi većoj subjektivnoj dobrobiti. Nadalje, Kilgo i suradnici (2016) su pokazali da na subjektivnu dobrobit studenata pozitivno djeluje i uključivanje u razne studentske organizacije, a Sheu i suradnici (2016) govore o pružanju podrške i poučavanju studenata o postavljanju ciljeva i samoeфикаsnosti kao mogućim pozitivnim učincima na dobrobit. Drugi autori daju prijedloge kako bi bilo dobro putem studentskih savjetovaništa poučiti studente o lokusu kontrole, organizirati radionice u kojima bi se usmjeravao razvitak internalnog lokusa kontrole te osvještavalo studente da su sposobni preuzeti odgovornost i kontrolu nad svojim životom (Karaman i sur., 2017). Kao još jedna od mogućnosti navodi se i poučavanje i korištenje tehnika i principa pozitivne psihologije koji razvijaju nadu i optimizam, kako bi studentima olakšali postizanje osobnih i akademskih ciljeva (Savage, 2011; Seligman, 2002; prema Karaman i sur., 2017). Uz sve navedeno, od koristi bi bilo i djelovati na socijalnu prihvaćenost studenata, s obzirom da se pokazao kako studenti koji se osjećaju prihvaćenima, postižu i bolji akademski uspjeh (Fenning i May, 2013). Iako u sklopu Sveučilišta u Zagrebu kao i pojedinih njegovih sastavnica postoji studentsko savjetovanište, navedene intervencije bilo bi poželjno organizirati čak i u vidu izbornih kolegija kako bi studenti bili još više motivirani uključiti se u takve programe i da bi u što većem broju u njima i sudjelovali. Važno je obratiti pozornost i usmjeriti brigu ne samo na postignuće, već i dobrobit studenata, pogotovo na fakultetima prirodnih i tehničkih znanosti na kojima se kroz nastavu ne uči o ovim veoma važnim aspektima života, a s obzirom na brojne pozitivne ishode za cjelokupnu društvenu zajednicu koje donose upravo mlade osobe s visokom subjektivnom dobrobiti.

Zaključak

Cilj istraživanja bio je ispitati subjektivnu dobrobit i akademsko postignuće kod studenata Sveučilišta u Zagrebu te utvrditi odnos motivacije, samoefikasnosti te lokusa kontrole sa subjektivnom dobrobiti i postignućem.

Rezultati su pokazali kako kod studenata Sveučilišta u Zagrebu postoji pozitivna povezanost subjektivne dobrobiti sa samoefikasnošću i intrinzičnom motivacijom. Studenti s visokom subjektivnom dobrobiti imaju i visoku samoefikasnost i više su intrinzično motivirani. Također, utvrđena je i značajna negativna povezanost lokusa kontrole i amotivacije te subjektivne dobrobiti, pri čemu studenti s internalnim lokusom kontrole i nižom razinom amotivacije imaju višu razinu subjektivne dobrobiti.

Dobivena je i značajna, negativna povezanost akademskog postignuća i amotivacije te značajna pozitivna korelacija između akademskog postignuća i samoefikasnosti i intrinzične motivacije, dok se lokus kontrole nije pokazao značajno povezanim s akademskim postignućem. Studenti koji imaju nižu razinu amotivacije te više razine samoefikasnosti i intrinzične motivacije, ostvaruju i veće akademsko postignuće.

Nadalje, potvrđeno je kako su samoefikasnost, internalni lokus kontrole i intrinzična motivacija pozitivni prediktori subjektivne dobrobiti studenata. Amotivacija i eksternalni lokus kontrole pokazali su se negativnim prediktorima subjektivne dobrobiti, dok ekstrinzična motivacija nije značajan prediktor subjektivne dobrobiti. Utvrđena je i medijacijska uloga intrinzične motivacije na odnos samoefikasnosti i subjektivne dobrobiti. Na temelju svih navedenih varijabli objašnjeno je 30.2% subjektivne dobrobiti.

Utvrđeno je kako su ženski spol i samoefikasnost pozitivni prediktori akademskog postignuća te objašnjavaju ukupno 11.2% varijance akademskog postignuća. Intrinzična motivacija i amotivacija nisu značajni prediktori akademskog postignuća studenata Sveučilišta u Zagrebu.

Literatura

- Adamek, V. (2020). *Prediktori subjektivne dobrobiti kod studenata: uloga prijateljstva, percipiranog stresa i perfekcionizma*. Neobjavljeni diplomski rad. Zagreb: Fakultet hrvatskih studija.
- Albert, M.A. i Dahling, J.J. (2016). Learning goal orientation and locus of control interact to predict academic self-concept and academic performance in college students. *Personality and Individual Differences*, 97, 245–248.
- Alivernini, F. i Lucidi, F. (2011). Relationship between social context, self-efficacy, motivation, academic achievement, and intention to drop out of high school: a longitudinal study. *The Journal of Educational Research*, 104(4), 241-252.
- Arnold, I. J. M. i Rowaan, W. (2014). First-year study success in economics and econometrics: The role of gender, motivation, and math skills. *The Journal of Economic Education*, 45, 25-35.
- Aspelmeier, J.E., Love, M.M., McGill, L.A., Elliott, A.N. i Pierce, T.W. (2012). Self-esteem, locus of control, college adjustment, and GPA among first- and continuing-generation students: a moderator model of generational status. *Res High Educ* 53, 755–781.
- Au, E.W.M. (2015). Locus of control, self-efficacy, and the mediating effect of outcome control: predicting course-level and global outcomes in an academic context. *Anxiety, Stress, & Coping: An International Journal*, 2(4), 425-444.
- Bailey, T. H. i Phillips, L. J. (2015). The influence of motivation and adaptation on students' subjective well-being, meaning in life and academic performance. *Higher education research & development*, 35(2), 201-216.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191 – 215.
- Bandura, A. (1993). Perceived Self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117 – 148.
- Barkoukis, V., Tsorbatzoudis, H., Grouios, G. i Sideridis, G. (2008). The assessment of intrinsic and extrinsic motivation and amotivation: validity and reliability of the Greek version of the Academic Motivation Scale. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 15(1), 39-55.
- Baron, R.M. i Kenny, D.A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173-1182.
- Beck, R. C. (2003). *Motivacija: Teorija i načela*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Biswas-Diener, R., Diener, E. i Tamir, M. (2004). The psychology of subjective well-being. *Daedalus*, 133(2), 18-25.
- Blais, M. R., Sabourin, S., Boucher, C. i Vallerand, R. J. (1990). Toward a motivational model of couple happiness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59(5), 1021–1031.

- Bowman, N. A. (2010). The development of psychological well-being among first-year college students. *Journal of College Student Development*, 51, 180-200.
- Brajša-Žganec, A. i Kaliterna Lipovčan, Lj. (2006). Kvaliteta življenja, životno zadovoljstvo i sreća osoba koje profesionalno pomažu drugima. *Društvena istraživanja: časopis opća društvena pitanja*, 15(4-5), 713-728.
- Brajša-Žganec, A., Ivanović, D. i Kaliterna Lipovčan, Lj. (2011). Personality traits and social desirability as predictors of subjective well-being. *Psihologijske teme*, 2, 261-276.
- Carden, R., Bryant, C. i Moss, R. (2004). Locus of control, test anxiety, academic procrastination, and achievement among college students. *Psychological Reports*, 95(2), 581-582.
- Carr, S., Colthurst, K., Coyle, M., i Elliott, D. (2013). Attachment dimensions as predictors of mental health and psychosocial well-being in the transition to university. *European Journal of Psychology of Education*, 28, 157-172.
- Chemers, M. M., Hu, L. T. i Garcia, B. F. (2001). Academic self-efficacy and first year college student performance and adjustment. *Journal of Educational psychology*, 93(1), 55-64.
- Choi, N. (2005). Self-efficacy and self-concept as predictors of college students' academic performance. *Psychology in the Schools*, 42(2), 197-205.
- Chow, H. P. (2010). Predicting academic success and psychological wellness in a sample of Canadian undergraduates. *Electric Journal of Research in Educational Psychology*, 8, 473-496.
- Coccia, C. i Darling, C. A. (2016). Having the time of their life: college student stress, dating and satisfaction with life. *Stress and Health*, 32, 28-35.
- Cokley, K.O., Bernard, N., Cunningham, D. i Motoike, J. (2001). A psychometric investigation of the academic motivation scale using a United States sample. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 34(2), 109-119.
- Crnjak, K. (2019). *Povezanost motivacije studenata s različitim aspektima prilagodbe na studij*. Neobjavljeni diplomski rad. Zagreb: Hrvatski studiji Sveučilišta u Zagrebu.
- Davoudi, I., Kascani, R. M. i Honarmand, M. M. (2014). Social skill, life satisfaction and locus of control in normal-hearing and hearing-impaired students. *Audiology*, 23(2), 66-73.
- Diener, E. (2012). New findings and future directions for subjective well-being research. *American Psychologist*, 67(8), 590-597.
- Diener E. (2009). Subjective Well-Being. U: Diener E. (ur.) *The science of well-being*. *Social Indicators Research Series*, 37, 11-58.
- Diener, E. i Oishi, S. (2006). The nonobvious social psychology of happiness. *Psychological Inquiry*, 16(4), 162-167.
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J. I Griffin, S. (1985.), The satisfaction with life scale: a measure of life satisfaction. *Journal of Personality Assessment*, 49, 71-75.
- Deci, E. L. i Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: a macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology*, 49(3), 182-185.

- Deci, E.L. i Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. New York: Plenum Press.
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G. i Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The selfdetermination perspective. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 325-346.
- De Koning, B. B., Loyens, S. M. M., Rikers, R. M. J. P., Smeets, G. i Van der Molen, H. T. (2013). Impact of binding study advice on study behavior and pre-university education qualification factors in a problem-based psychology bachelor program. *Studies in Higher Education*, 39, 835-847.
- De Wit, K., Heerwegh, D., i Verhoeven, J. C. (2012). Do ICT competences support educational attainment at university? *Journal of Information Technology Education: Reserach*, 11, 1-25.
- Desle, V. F. (2011). Personality, adjustment factors and locus of control of high and low achievers. *Indian Journal of Community Psychology*, 7(1), 139–146.
- Diener, E., Scollon, C. N. i Lucas, R. E. (2003). The evolving concept of subjective well-being. *Advances in Cell Aging and Gerontology*, 15, 187-219.
- Dika, S. L. (2012). Relations with faculty as social capital for college students: Evidence from Puerto Rico. *Journal of College Student Development*, 53, 596-610.
- Dodig, K. (2017). *Rano napuštanje studija u hrvatskom visokom obrazovanju*. Neobjavljeni diplomski rad. Split: Ekonomski fakultet.
- Dogan, U. i Celik, E. (2014). Examining the factors contributing to students' life satisfaction. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14, 2121–2128.
- Drago, A., Rheinheimer, D.C. i Detweiler, T.N. (2016). Effects of locus of control, academic self-efficacy, and tutoring on academic performance. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 0(0), 1–19.
- Eccles, J.S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C.M., Reuman, D., Flanagan, C. i Mac Iver, D. (1993). Development during adolescence: the impact of stage-environment fit on young adolescents' experiences in schools and in families. *American Psychologist*, 48, 90-101.
- Enochs, W. K. i Roland, C. B. (2006). Social adjustment of college freshmen: The importance of gender and living environment. *College Student Journal*, 40, 63-73.
- Fairchild, A. J., Horst, S. J., Finney, S. J. i Barron, K. E. (2005). Evaluating existing and new validity evidence for the academic motivation scale. *Contemporary Educational Psychology*, 30, 331–358.
- Farnell, T., Matković, T., Doolan, K. i Cvitan, M. (2014). *Socijalna ukljuživost visokog obrazovanja u Hrvatskoj: analiza stanja*. Zagreb: Institut za razvoj obrazovanja.
- Fenning, B. i May, L. (2013). “Where there is a will, there is an A”: examining the roles of self-efficacy and self-concept in college students' current educational attainment and career planning. *Social Psychology of Education*, 16, 635-650.
- Ferla, J., Valcke, M., i Cai, Y. (2009). Academic self-efficacy and academic self-concept: Reconsidering structural relationships. *Learning and Individual Differences*, 19(4), 499–505.

- Field, A. P. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (3rd ed.). London: Sage publications.
- Gan, Y., Hu, Y. i Zhang, Y. (2010). Proactive and preventive coping in adjustment to college. *The Psychological Record*, 60, 1-16.
- Gifford, D. G., Briceno-Perriott, J., i Mianzo, F. (2006). Locus of control: Academic achievement and retention in a sample of university first-year students. *Journal of College Admission*, 191, 18–25.
- Golubović, V. (2001). *Automatske misli pri učenju, uspješnost studiranja i lokus kontrole*. Neobjavljeni diplomski rad. Zagreb: Filozofski fakultet.
- Goudas, M., Biddle, S. i Fox, K. (1994). Perceived locus of causality, goal orientations, and perceived competence in school physical education classes. *British Journal of Educational Psychology*, 64, 453–463.
- Headey, B. (2008). Life goals matter to happiness: a revision of set point theory. *Social Indicators Research*, 86, 213-231.
- Headey, B., i Wearing, A. (1989). Personality, life events, and subjective well-being: toward a dynamic equilibrium model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(4), 731–739.
- Horvat Novak, D. i Hunjet, A. (2015). Analiza učinkovitosti visokog obrazovanja u Republici Hrvatskoj. *Tehnički glasnik*, 9(4), 461-468.
- Jansen, E. P. W. A. i Suhre, C. J. M. (2010). The effect of secondary school study skills preparation on first-year university achievement. *Educational Studies*, 36, 569-580.
- Johnson, V. K., Gans, S. E., Kerr, S., i LaValle, W. (2010). Managing the transition to college: family functioning, emotion coping, and adjustment in emerging adulthood. *Journal of College Student Development*, 51, 607-621.
- Julal, F. (2016). Predictors of undergraduate students' university support service use during the first year of university. *British Journal of Guidance & Counselling*, 44, 371–381.
- Karaman, M.A., Nelson, K.M. i Cavazos Vela, J. (2017). The mediation effects of achievement motivation and locus of control between academic stress and life satisfaction in undergraduate students. *British Journal of Guidance & Counselling*, 46(4), 375-384.
- Karaman, M. A. i Watson, J. C. (2017). Examining associations among achievement motivation, locus of control, academic stress, and life satisfaction: A comparison of U.S. and international undergraduate students. *Personality and Individual Differences*, 111, 106–110.
- Karayurt, O. i Dicle, A. (2008). The relationship between locus of control and mental health status among baccalaureate nursing students in Turkey. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 36 (7), 919-930.
- Kasaić, M. (2017). *Akademski samoeфикаsnost, ciljevi postignuća i lokus kontrole kao prediktori zadovoljstva studijem*. Neobjavljeni diplomski rad. Zagreb: Hrvatski studiji Sveučilišta u Zagrebu.
- Kilgo, C.A., Mollet, A.L. i Pascarella, E.T. (2016). The estimated effects of college student involvement on psychological well-being. *Journal of College Student Development*, 57, 1043-1049.

- Kim, D. i Ra Y. (2015). What impacts success in college? Findings from the perceptions of Korean students. *College Student Journal*, 49, 161-168.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling (2nd ed.)*. New York: Guilford Press.
- Kord, J. i Wolf-Wendel, L. (2009). The relationship between online social networking and academic and social integration. *Online Social Networking*, 28, 103-123.
- Langan-Fox, J., Cauty, J. M. i Sankey, M. J. (2010). Motive congruence moderation: The effects of dependence and locus of control on implicit and self-attributed affiliation motive congruency and life satisfaction. *Personality and Individual Differences*, 48, 664-669.
- Lenz, V., Vinković, M. i Degmečić, D. (2016). Pojavnost depresije, anksioznosti i fobija u studentskoj populaciji Medicinskog i Pravnog fakulteta u Osijeku. *Socijalna psihijatrija*. 44(2), 120-129.
- Leontopoulou, S. (2006). Resilience of Greek youth at an educational transition point: the role of locus of control and coping strategies as resources. *Social Indicators Research*, 76, 95-126.
- Liao, H.A., Edlin, M. i Ferdenzi, A.C. (2014) Persistence at an urban community college: the implications of self-efficacy and cotivation, community college. *Journal of Research and Practice*, 38(7), 595-611.
- Liem, A.D., Lau, S. i Nie, Y. (2008). The role of self-efficacy, task value, and achievement goals in predicting learning strategies, task disengagement, peer relationship, and achievement outcome. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 486-512.
- Lindahl, M. i Archer, T. (2013). Depressive expression and anti-depressive protection in adolescence: stress, positive affect, motivation and self-efficacy. *Psychology*, 4, 495-505.
- Matković, T. (2010). Obrazovanje roditelja, materijalni status i rano napuštanje školovanja u Hrvatskoj: trendovi u proteklom desetljeću. *Društvena istraživanja*, 108-109 (4-5), 643-667.
- Moore, D. (2007). Self perceptions and social misconceptions: The implications of gender traits for locus of control and life satisfaction. *Sex Roles*, 56, 767-780.
- Multon, K. D., Brown, S. D. i Lent, R. W. (1991). Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: A meta-analytic investigation. *Journal of Counseling Psychology* 38(1),30-38.
- Niemiec, C. P. i Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and research in Education*, 7(2), 133-144.
- Nunez, A. M. (2009). Organizational effects on first-year students' academic outcomes at a new public research university. *Journal of College Student Retention*, 10, 525-541.
- O'Sullivan, G. (2011). The relationship between hope, stress, self-efficacy and life satisfaction among undergraduates. *Social Indicators Research*, 101, 155-172.
- Oliver, N., Holloway, F. i Carson, J. (1995). Deconstructing quality of life. *Journal of Mental Health*, 4, 1-4.

- Pajares, F. i Schunk, D. H. (2001). Self-beliefs and school success: Self-efficacy, self-concept, and school achievement. *Perception, 11*, 239-266.
- Pavot, W. i Diener, E. (2004). The subjective evaluation of well-being in adulthood: Findings and implications. *Aging International, 29*(2), 113-135.
- Pintrich, P. R. i Schunk, D. H. (1996). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Petz, B., Kolesarić, V. i Ivanec, D. (2012). *Osnovne statističke metode za nematematičare*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Pu, J., Hou, H. i Ma, R. (2017). The mediating effects of self-esteem and trait anxiety mediate on the impact of locus of control on subjective well-being. *Current Psychology, 36*, 167–173.
- Reynolds, A. L. i Weigand, M. J. (2010). The relationships among academic attitudes, psychological attitudes, and the first-semester academic achievement of first-year college students. *Journal of Student Affairs Research and Practice, 47*, 175-195.
- Richardson, M., Bond, R., i Abraham, C. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: A systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin, 138*(2), 353-387.
- Ryan, R. M. i Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology, 25*(1), 54-67.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs: General and Applied, 80*(1), 1–28.
- Rose, R.J., Hall, C.W., Bolen, L.M. i Webster, R.M. (1996). Locus of control and college students' approaches to learning. *Psychological Reports, 79*, 163–171.
- Scholz, U., Doña, B.G., Sud, S. i Schwarzer, R. (2002). Is general self-efficacy a universal construct? *European Journal of Psychological Assessment, 18* (3), 242-25.
- Schwarzer, R., i Jerusalem, M. (1995). Generalized Self-Efficacy scale. U: Weinman, J., Wright, S. i Johnston, M. (ur.), *Measures in health psychology: A user's portfolio*. Windsor, England: NFER-NELSON.
- Sevinc, S. i Gizir, C. A. (2014). Factors negatively affecting university adjustment from the view of first-year university students: The case of Mersin University. *Educational Sciences: Theory & Practice, 14*, 1301-1308.
- Sheu, H.B, Liu, Y. i Li, Y. (2016). Well-Being of college students in China: testing a modified social cognitive model. *Journal of Career Assessment, 1-15*.
- Strayhorn, T. L. (2012). Exploring the impact of Facebook and Myspace use on first-year students' sense of belonging and persistence decisions. *Journal of College Student Development, 53*, 783-796.
- Vallerand, R. J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. *Advances in experimental social psychology 29*, 271-360.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senecal, C. i Vallieres, E. F. (1992). The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and psychological measurement, 52*(4), 1003-1017.

- van der Zanden, P.J., Denessen, E., Cillessen, A.H.N. i Meijer, P.C. (2018). Domains and predictors of first-year student success: A systematic literature review. *Educational Research Review*, 23, 57-77.
- Vansteenkiste, M., Zhou, M.M., Lens, W. i Soenens, B. (2005). Experiences of autonomy and control among Chinese learners: vitalizing or immobilizing? *Journal of Educational Psychology*, 97, 468–483.
- Vanthournout, G., Gijbels, D., Coertjens, L., Donche, V. i Petegem, P. V. (2012). Students' persistence and academic success in a first-year professional bachelor program: The influence of students' learning strategies and academic motivation. *Education Research International*, 1-10.
- Vecchio, G. M., Gerbino, M., Pastorelli, C., Del Bove, G. i Caprara, G. V. (2007). Multi-faceted self-efficacy beliefs as predictors of life satisfaction in late adolescence. *Personality and Individual Differences*, 43, 1807–1818.
- Villacorta, M., Koestner, R. i Lekes, N. (2003). Further validation of the motivation toward environment scale. *Environment and Behavior*, 35, 486–505.
- Vuković, I. (2015). *Povezanost lokusa kontrole i strategija suočavanja sa stresom s anksioznošću i depresivnošću kod studenata*. Neobjavljeni diplomski rad. Osijek: Filozofski fakultet.
- Wardley, L. i Bélanger, C. (2013). Rites of passage: does adaptation to university mean evering connections? *Tertiary Education and Management*, 19, 32-5.
- Westrick, P. A., Le, H., Robbins, S. B., Radunzel, J. M. R. i Schmidt, F. L. (2015). College performance and retention: A meta-analysis of the predictive validities of ACT® scores, high school grades, and SES. *Educational Assessment*, 20, 23-45.
- Wolfe, B. D. i Kay, G. (2011). Perceived impact of an outdoor orientation program for first-year university students. *Journal of Experiential Education*, 34, 19-34.
- Wood, A. M., Saylor, C. I Cohen, J. (2009). Locus of control and academic success among ethnically diverse baccalaureate nursing students. *Nursing Education Perspectives*, 30(5), 290–294.
- Wurf, G. i Croft-Piggin, L. (2015). Predicting the academic achievement of first-year, preservice teachers: the role of engagement, motivation, ATAR, and emotional intelligence. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 43, 75-91.
- York, T. T., Gibson, C. i Rankin, S. (2015). Defining and Measuring Academic Success. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 20(5), 1-20.
- Yusuf, M. (2011). The impact of self-efficacy, achievement motivation, and self-regulated learning strategies on students' academic achievement. *Procedia -Social and Behavioral Sciences*, 15, 2623-2626.
- Zajacova, A., Lynch, S. M. i Espenshade, T. J. (2005). Self-efficacy, stress, and academic success in college. *Research in Higher Education*, 46(6), 677–706.
- Zhang, B., Li, Y. M., Li, J., Li, Y., i Zhang, H. (2015). The revision and validation of the Academic Motivation Scale in China. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 34(1), 15–27.

Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: an essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 82–91.