

Povezanost kvalitete sveučilišne nastave i ciljnih orijentacija učenja budućih učitelja primarnog obrazovanja

Petermanec, Nina

Master's thesis / Diplomski rad

2020

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, Faculty of Teacher Education / Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:147:013536>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-08-24**

Repository / Repozitorij:

[University of Zagreb Faculty of Teacher Education - Digital repository](#)



SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA UČITELJSKE STUDIJE

NINA PETERMANEC

DIPLOMSKI RAD

**POVEZANOST KVALITETE SVEUČILIŠNE
NASTAVE I CILJNIH ORIJENTACIJA
UČENJA BUDUĆIH UČITELJA PRIMARNOG
OBRAZOVANJA**

Čakovec, lipanj 2020.

SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA UČITELJSKE STUDIJE
(Čakovec)

DIPLOMSKI RAD

Ime i prezime: Nina Petermanec

**TEMA DIPLOMSKOG RADA: Povezanost kvalitete sveučilišne
nastave i ciljnih orijentacija učenja budućih učitelja primarnog
obrazovanja**

MENTOR: doc. dr. sc. Tomislav Topolovčan

Čakovec, lipanj 2020.

SAŽETAK

Ovim diplomskim radom provedeno je istraživanje o povezanosti kvalitete sveučilišne nastave i ciljnih orijentacija učenja budućih učitelja primarnoga obrazovanja. Istraživanje je provedeno na dvije lokacije: Učiteljskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu u Hrvatskoj i Pedagoškom fakultetu Sveučilišta u Ljubljani („University of Ljubljana, Faculty of Education“) u Sloveniji. Provedeno je i istraživanje o tom postoji li razlika u kvaliteti nastave između učiteljskih studija zagrebačkoga i ljubljanskoga sveučilišta te postoji li razlika u ciljnim orijentacijama učenja između zagrebačkih i ljubljanskih studenata. Ciljevi istraživanja bili su (1) saznati utječe li kvaliteta sveučilišne nastave na ciljeve učenja studenata učiteljskoga fakulteta, (2) kako su kvaliteta sveučilišne nastave i ciljne orijentacije učenja studenata međusobno povezani, (3) zašto i kako studenti učiteljskoga fakulteta nastoje postići određene ciljeve te (4) ima li razlika između dvaju spomenutih sveučilišta. U tu svrhu provedeno je jednokratno opisno istraživanje putem anketnoga upitnika na uzorku od 400 ispitanika, od kojih je 114 slovenskih, a 286 hrvatskih ispitanika. Istraživanjem su postignuti ciljevi koji su bili postavljeni na početku istraživanja, odnosno utvrđeno je kolika je povezanost kvalitete sveučilišne nastave i ciljnih orijentacija učenja kod studenata te koje su razlike između zagrebačkoga i ljubljanskoga sveučilišta. Na temelju rezultata istraživanja saznaje se da kvaliteta nastave i ciljne orijentacije učenja nisu povezane, da postoji statistički značajna razlika u procjeni kvalitete sveučilišne nastave između studenata zagrebačkoga i ljubljanskoga sveučilišta i da postoji statistički značajna razlika kod ciljnih orijentacija učenja u jednom od tri segmenta između zagrebačkih i ljubljanskih studenata.

Ključne riječi: kvaliteta sveučilišne nastave, ciljne orijentacije učenja, studenti učiteljskoga fakulteta

ABSTRACT

CORRELATION BETWEEN THE QUALITY OF TEACHING AT THE UNIVERSITY LEVEL AND LEARNING GOAL ORIENTATION OF PRE-SERVICE PRIMARY SCHOOL TEACHERS

With this master's thesis we conducted a research about the quality of teaching at the university level and learning goal orientation of pre-service primary school teachers. The study was conducted at two locations: at the Faculty of Teacher Education, University of Zagreb in Croatia, and at the Faculty of Education, University of Ljubljana in Slovenia. We also conducted a research on whether or not there is a difference in the quality of teaching between the University of Zagreb and the University of Ljubljana, and if there is a difference in learning goal orientation between students of those universities. The objectives of the study were to find out if the quality of university teaching influences learning goal orientation of the students; how are the quality of university teaching and learning goal orientation connected; why and how are students of Faculty of Teacher Education trying to achieve certain goals, and if there is a difference between the students in Zagreb and the students in Ljubljana. For this purpose a one-time descriptive survey questionnaire was conducted on a sample of 400 subjects, of which 114 were Slovenian, and 286 were Croatian subjects. The research goals were achieved, i.e. the connection between the quality of university teaching and learning goal orientations of the students, and differences in the quality of teaching between the University of Zagreb and the University of Ljubljana. The results showed that the quality of teaching and learning goal orientations are not connected. However, there is a statistically significant difference in the assessed quality of academic education between the two groups of students (University of Zagreb and the University of Ljubljana), and a statistically significant difference in target orientation of learning in one of the three segments, among the two studied groups.

Key words: quality of university teaching, learning goal orientation, students of Faculty of Teacher Education

SADRŽAJ

1. Uvod.....	1
2. Kvaliteta sveučilišne nastave	4
2.1. Kvaliteta sveučilišne nastave i njezino praćenje.....	4
2.2. Mišljenje studenata o dobroj i lošoj nastavi	4
2.3. Frontalna nastava	6
2.4. Zadovoljstvo studijem	6
2.5. Poboljšanje nastave uvođenjem interaktivne nastave	7
3. Ciljne orijentacije učenja.....	8
3.1. Ciljna orijentacija na znanje	10
3.2. Ciljna orijentacija na izvedbu	11
3.3. Ciljna orijentacija na izbjegavanje truda	12
4. Metode.....	13
4.1 .Cilj istraživanja	13
4.2. Problemi istraživanja.....	13
4.3. Hipoteze istraživanja	14
4.4. Uzorak ispitanika	14
4.5. Instrumenti	15
4.6. Deskriptivni podaci	18
5. Rezultati	18
6. Rasprava.....	22
7. Zaključak.....	24
LITERATURA.....	26
8. Popis tablica	28
9. Prilozi	29
Kratka biografska bilješka	32
Izjava o samostalnoj izradi rada	33

1. Uvod

Na samom početku u teoretskom dijelu rada prvo se поближе dotičemo prirode kvalitete nastave. Kvalitetu nastave, organizaciju studija i raspored, odnos administrativnog osoblja prema studentima i opremljenost prostora hrvatski studenti u prosjeku ocjenjuju ocjenom 3, na skali na kojoj je 1 – uopće nisam zadovoljan, a 5 – jako sam zadovoljan (Šćukanec, Sinković, Bilić, Doolan i Cvitan, 2015). Prema Vukadin (2016) od izuzetne je važnosti, osim zadovoljstva studijem, i zadovoljstvo nastavnicima, kao neposrednim ostvariteljima visokoškolskoga obrazovanja. Svaki student se tijekom svoga akademskoga obrazovanja susretne s mnogo profesora kao i mnogo kolegija. Profesori baš kao i kolegiji, imaju različit utjecaj na studente. Ponekad je to pozitivan utjecaj, a ponekad negativan. Poneki profesori znaju nezanimljiv kolegij učiti zanimljivim, dok neki pak zanimljiv kolegij učine nezanimljivim. „Poznato je da na buduće nastavnike više utječe način izvođenja nastave negoli različite teorijske postavke kao što su: nabranjanja načela, metoda, postupaka“ (Bognar i Kragulj, 2010, str. 1). Ima mnogo profesora koji ulažu puno truda u to da bi nastavni sadržaj učinili što zanimljivijim, a samim time i jednostavnijim za usvajanje. Unatoč tomu ima još nekolicina profesora koji ne ulažu nikakav trud te su njihova predavanja suhoparna što studentima predstavlja problem kada žele usvojiti nastavni sadržaj. Rovani i Pavlin-Bernardić (2012, prema Vukadin, 2016) naglašavaju i važnost te ulogu nastavnika, s obzirom na to da nastavnici studentima mogu pomoći u razvijanju učinkovitog pristupa studiranju tako da im detaljno opišu kolegij i jasno postave i objasne ciljeve te svoja očekivanja od studenata. No ni profesori ne mogu u potpunosti utjecati na izvedbu programa jer mnogo toga određuje studij odnosno pojedino sveučilište. Prema rezultatima petoga vala europskoga istraživanja Eurostudent iz 2014. godine hrvatski su studenti najmanje zadovoljni ukupnim uvjetima studiranja, a u istraživanju je sudjelovalo tridesetak zemalja (Šćukanec i sur., 2015).

U nastavku teoretskoga dijela bit će predstavljen model ciljnih orijentacija učenja te opisano zašto ljudi žele postići određene ciljeve i na koji način određuju ciljne orijentacije. Učeničke ciljne orijentacije utječu na kognitivne, emocionalne i bihevioralne reakcije učenika, na njihov uspjeh ili neuspjeh (Dweck, 1986; Dweck i Leggett, 1988). Istraživanja su pokazala da usvajanje određene ciljne orijentacije ovisi o tom koliko je učenik uključen

u školski rad (Dweck i Leggett, 1988) te o njegovim emocionalnim iskustvima u školi (Ames, 1992). Osnovni konstrukt ciljnih orijentacija određuje se kao „skup vjerovanja koji dovodi do različitih pristupa, angažiranja i odgovaranja na zahtjeve situacije“ (Stanišak-Pilatuš, Jurčec i Rijavec, 2013, str. 474). Uz mnoga istraživanja nastali su i mnogi modeli, naime različiti istraživači imali su svoje verzije modela i ciljeva učenja. Svako od tih istraživanja ipak se preklapalo u određenim dijelovima te je nastao model ciljnih orijentacija koji se dijeli na: *orijentaciju na znanje*, *orijentaciju na izvedbu* i *orijentaciju na izbjegavanje truda*. Učenicima koji se nalaze u skupini ciljne orijentacije usmjerene na znanje bitan je osobni rast i razvoj (Dweck i Leggett, 1988). U ispitnim situacijama doživljavaju pozitivne emocije, a kada ne postignu željeni uspjeh, doživljavaju to kao priliku za demonstriranje vještina u budućim ispitnim situacijama (Burić i Sorić, 2011). Ti učenici uporni su prilikom rješavanja zadataka te ulažu više vremena u učenje (Stanišak-Pilatuš i sur., 2013). U skupini studenata koji pripadaju ciljnoj orijentaciji usmjerenoj na učenje su studenti koji neovisno o profesoru i načinju održavanja kolegija pokušavaju usvojiti nastavni sadržaj, ponekad i više od sadržaja propisanoga kurikulumu, kako bi naučili što je potrebno, a i proširili svoj opseg znanja, odnosno, studenti koje uče za sebe i svoju dobrobit. Sljedeća skupina pripada modelu ciljnih orijentacija usmjerenih na izvedbu, a tu se nalaze studenti koji su opterećeni prihvaćanjem i priznavanjem od strane društva, bilo to priznavanje i odobravanje profesora, kolege studenata, prijatelja ili obitelji. Prema Dwecku (1986) učenike orijentirane na izvedbu brine mišljenje drugih, pa nastoje stvoriti dojam da su izvanredno sposobni. Takvi učenici se u školi uspoređuju s drugim učenicima te su usmjereni na dobivanje dobrih ocjena i pohvala (Burić i Sorić, 2011). Ti učenici skloni su usvajanju nastavnoga sadržaja ne zbog vlastite dobrobiti, već zbog ocjena i mišljenja drugih. Smatraju da uspjeh ovisi o njihovim sposobnostima, pa zbog toga u slučaju neuspjeha gube samopoštovanje i motivaciju (Dweck, 1986). Posljednji model je ciljna orijentacija učenja usmjerena na izbjegavanje truda. Kao što i sam naziv kaže, takvi studenti žele svoj akademski uspjeh ostvariti sa što je manje truda moguće, često izbjegavaju zadane zadatke ili ih naprave samo zato da bi ispunili zadatak. Ne žele puno učiti te im nedostaje proaktivnosti vezanih za studij i akademski uspjeh. Ponekad se takvi učenici tako ponašaju zbog popularnosti u grupi vršnjaka, ali i zbog očuvanja vlastitoga samopoštovanja te oni

ne teže akademskom postignuću. Učenici u skupini orijentacije usmjerene na izbjegavanje truda u školi su pasivni i nezainteresirani (Burić i Sorić, 2011) te imaju niži školski uspjeh (Brdar, Rijavec i Lončarić, 2006).

Koliko kvaliteta sveučilišne nastave utječe na to koji će biti ciljevi učenja studenata, i jesu li te dvije stavke međusobno povezane, te ima li razlike između slovenskih i hrvatskih studenata po tom pitanju, pokušat ćemo saznati u istraživanju provedenom za svrhe ovoga diplomskoga rada. Kao predmet ispitivanja bit će i pitanje razlike u ciljnim orijentacijama učenja studenata s obzirom na studijsku godinu, te postoji li razlika u poimanju kvalitete sveučilišne nastave među studentima prve, druge, treće i četvrte godine studija.

Za potrebe ovoga diplomskoga rada podaci su prikupljeni iz primarnih i sekundarnih izvora. Dok su sekundarni izvori podataka bili korišteni u teorijskom dijelu, primarni su korišteni u empirijskom dijelu rada. Kako se je željela saznati povezanost kvalitete sveučilišne nastave i ciljnih orijentacija učenja budućih učitelja primarnoga obrazovanja, a u sekundarnim izvorima nema mnogo rezultata koji se odnose na ovu temu, potrebno je bilo provesti primarno istraživanje.

Podaci su prikupljeni metodom ispitivanja putem anketnoga upitnika.

2. Kvaliteta sveučilišne nastave

2.1. Kvaliteta sveučilišne nastave i njezino praćenje

Važnost kvalitete sveučilišne nastave bitna je u cijelom svijetu. U Hrvatskoj se kvaliteta sveučilišne nastave obično procjenjuje upitnicima koje studenti ispunjavaju na kraju akademske godine. Takvom evaluacijom rada neki su profesori ocijenjeni bolje od drugih, nezavisno o broju studenata kojima predaju. Kvaliteta sveučilišne nastave se ne bi trebala oslanjati na rezultate takvih istraživanja. Kvaliteta poučavanja i učenja važan je dio kvalitete nastave visokoga obrazovanja na sveučilišnoj razini te je u današnje vrijeme jako zahtjevno postići željenu razinu kvalitete zbog povećanoga broja studenata. Značajne poteškoće u istraživanju kvalitete sveučilišne nastave nastaju iz različitih definicija i poimanja kvalitete. U Hrvatskoj su formirani odbori za osiguravanje kvalitete, s glavnim ciljem praćenja, poboljšanja i evaluacije kvalitete sveučilišne nastave na fakultetima. Ured za upravljanje kvalitetom Sveučilišta u Zagrebu dio je zagrebačkoga sveučilišta, a osnovan je 2006. godine s težnjom ka kvalitetnijem akademskom djelovanju. „Zadaća je Ureda promicati visoke standarde obrazovanja na Sveučilištu i pružati aktivnu potporu sastavnicama u unaprjeđenju kvalitete znanstvenoga i nastavnoga rada“ (UNIZG, 2020).

Isto tako, Ured je poveznica između Agencije za znanost i visoko obrazovanje i fakulteta i akademija Sveučilišta. Ured je pokretač i koordinator inicijativa i provedbe razvojnih programa u svrhu trajnoga osiguranja i unaprjeđenja kvalitete te utvrđuje karakteristične indikatore kvalitete i organizira njihovo sustavno praćenje. (UNIZG, 2020)

Takvi uredi za nastavnike, ali i za nas studente imaju jako veliku ulogu jer je utješno znati da se radi na konstantnom poboljšavanju nastave i nastavnoga procesa na Sveučilištu.

2.2. Mišljenje studenata o dobroj i lošoj nastavi

Prema rezultatima istraživanja Bognar i Kragulj (2010) „Kvaliteta nastave na fakultetu“, a koje su ispunili studenti Učiteljskoga fakulteta u Osijeku, saznajemo da su studenti većinu profesora ocijenili vrlo pozitivno, ponajviše zbog zanimljive i atraktivne nastave.

Bognar i Kragulj su karakteristike dobre nastave prema mišljenju studenata svrstali u tri kategorije, kao što je vidljivo u priloženoj tablici 1.

Tablica 1. Karakteristike dobre nastave prema mišljenju studenata

Zanimljivost	Aktivnost	Klima
Svi seminari su jako zanimljivi.	Uvijek nasmije studente i voli s njima raditi.	Na njegova predavanja odlazim s radošću.
Profesor je kreativan i zanimljiv.	Potiče studente na suradnju i komunikaciju.	Možemo se opustiti i sudjelovati na skroz drugačijem predavanju
Predavanja su joj izuzetno zanimljiva.	Potiče studente na aktivnost.	nego što su ostala.
Izlaže na vrlo zanimljiv način.	Potiče aktivnost na satu.	Nikad nije dosadno pod njegovim satom.
Na zanimljiv način pristupa svakom predavanju.	Uvijek otvoren za razgovor.	Ugodna komunikacija.
Predavanja drugačija od svih ostalih.		
Zanimljivo je i tri sata brzo prođu.		

No, Bognar i Kragulj anketama su skupili i niz kritika na račun kvalitete nastave. Te kritike također su svrstali u tri kategorije koje su prikazane u tablici 2.

Tablica 2. Karakteristike loše nastave po mišljenju studenata (Bognar i Kragulj, 2010)

Zanimljivost	Prezentacije	Klima
Dosta je suhoparno i nezanimljivo predavanje.	Preduge prezentacije.	Dosadnooo.
Prilično suhoparna predavanja.	Previše teksta u prezentacijama.	Predmet je jako dosadan.
Pomalo je dosadno.	Zamjeram suhoparno čitanje s prezentacije.	Jako mi je teško odlaziti na njezina predavanja za koja se par dana psihički pripremam.
Ponekad je profesorica dosadna.	Ne potiče me na aktivnost.	Profesorica izlaže jednoličnim tonom, katastrofa i ne kuži da je naporna.
Vrlo je nerazumljiva i nezanimljiva studentima.		
Predavanja su joj nezanimljiva totalno.		
Predavanja su suhoparna.		

Budući da se radi o studentima koji, između ostaloga, stječu i pedagoško obrazovanje, razumljivo je da oni uspoređuju nastavu svojih profesora s onim što ih uči pedagogija i didaktika te da su tim više kritični prema nastavi koja nije u skladu s teorijom. Profesori

studente uče o uspješnoj i kvalitetnoj nastavi, no to isto ponekad ne primjenjuju na studentima, a trebali bi. Razlog je taj što smatraju da su studenti odrasli te da oni mogu satima mirno sjediti, slušati i pratiti predavanja, što nije ni blizu istine kako nam potvrđuju Carter i Curtis (1994), koji tvrde da za učenje odraslih ljudi vrijede gotovo iste zakonitosti kao i za mlađe učenike. Studenti smatraju da bi nastava na fakultetu trebala većim dijelom biti kreativnija, a manjim dijelom predavačka i usmjerena na učenje pukih činjenica (Kragulj i Somolanji, 2009). Bognar i Kragulj (2010) napominju da je danas jako bitno da se podigne kvaliteta nastave na fakultetima, a posebno na onim fakultetima na kojima se educiraju budući nastavnici.

2.3. Frontalna nastava

Današnja nastava u našim školama (osnovnim i srednjim) kao i na fakultetima i dalje je u velikoj mjeri, baš kao i nekada, pretežito frontalna. Frontalna nastava u posljednje vrijeme doživljava sve više kritika zbog svoje usmjerenosti na nastavnika dok su studenti uglavnom pasivni. Carter i Curtis (1994) pokazali su da je učinak te predavačke nastave oko 10 – 20 %. Frontalna nastava nije nešto loše ako je pravilno izvedena te ako ne prevladava, štoviše, nastavni proces bez frontalne nastave bio bi izrazito loš. Meyer (2002) piše kako: „Frontalna nastava ne mora sama po sebi biti loša, kao što ni grupna nastava ili slobodni rad nisu sami po sebi nešto dobro. Naprotiv: dobro izvedena frontalna nastava važna je, ako ne i najvažnija pretpostavka za daljnji razvitak kulture učenja uopće“ (Meyer, 2002, str. 88). Prema Meyerovu (2002) mišljenju, došlo je do zakržljavanja metodičke kulture frontalne nastave te autor ističe kako bi to trebalo hitno ispraviti.

2.4. Zadovoljstvo studijem

Europsko istraživanje Eurostudent V iz 2014. godine (Šćukanec i sur., 2015) pokazalo je kako je Hrvatska među zemljama čiji su studenti nezadovoljni studijem, te je zemlja gdje su studenti najrjeđe zadovoljni ili jako zadovoljni ukupnim uvjetima studiranja. Ocjena kojom ocjenjuju kvalitetu nastave, organizaciju studija i raspored, odnos administrativnog osoblja prema studentima, na skali gdje je 1 – uopće nisam zadovoljan i gdje je 5 – jako sam zadovoljan, u prosjeku je 3.

Vukadin (2016) je s 2013. godine na 2014. godinu provela istraživanje o kvaliteti života studenata u Republici Hrvatskoj. Između ostaloga, istraživala je i koliko su studenti zadovoljni studijem i studiranjem. Istraživanje je provedeno na 1880 redovnih studenata, od 19. godina do 41. godine starosti. Istraživanje je pokazalo da su studenti osrednje zadovoljni studijem. Najmanje zadovoljstvo je proporcionalnošću ECTS bodova i opterećenja studenata, a najviše zadovoljstvo je odabirom studija. Što se tiče zadovoljstva nastavnicima, Vukadin je dobila rezultate da su studenti zadovoljniji nastavnicima nego studijem. „Najveće zadovoljstvo studenti iskazuju u odnosu na redovitost održavanja nastave, a najmanje u odnosu na nastavnikovu sposobnost stvaranja interesa za predmet kod studenata“ (Vukadin, 2016, str. 141).

2.5. Poboljšanje nastave uvođenjem interaktivne nastave

Tradicijsko predavanje počinje polako blijedjeti, a interaktivno poučavanje sve više ulazi u predavaonice hrvatskih sveučilišta. Čirić (2016) govori da je uspostavljena veza između interaktivnoga učenja i kvalitete akademskoga poučavanja, a time se dotiče i pitanje kvalitete sveučilišne nastave. Kako kvaliteta akademske nastave ovisi o didaktičko-metodičkoj organizaciji, interaktivni sati su imperativ današnje akademske edukacije. Za razliku od interaktivnih sati tradicionalno sveučilišno poučavanje bazirano je na tradicijskoj paradigmi učenja. Ono je usredotočeno na obrasce učenja u kojima je svaka aktivnost studenata svedena na minimalno samoostvarenje pojedinoga studenta u procesu. Takvi koncepti organizacije poučavanja na sveučilišnoj razini doprinose pasivnosti studenata, nezainteresiranosti za sudjelovanje u nastavnom procesu, koja rezultira lošim ishodima kvalitete učenja. Takvim stilom poučavanja studentima se onemogućavaju aktivnosti poput rješavanja problema, diskusije, debate, kooperacije itd. R. Čatić i A. Čatić (2009) naglašavaju da je najvažnije razumjeti karakteristike aktivnih sati iz aspekta pozicije onih za koje je nastava organizirana. Interakcija tijekom nastavnoga sata direktno utječe na kompetencije, koje su u tradicionalnom poučavanju često zanemarene. Prema Čiriću (2016) glavna svrha interaktivne nastave je prijenos djelovanja nastavnika, zajedničkoga učenja i zajedničkoga rada na ciljevima učenja, obradi nastavnoga sadržaja, primjenjivanju naučenoga sadržaja i evaluaciji procesa. Primjena interaktivnoga modela učenja utječe na razinu motivacije, razvija se suradnja i preuzima odgovornost.

Čirić (2016) spominje istraživanje (v. Kiryacou, 1994) koje je u Velikoj Britaniji provela organizacija „Society for audio-visual research“, a ono pokazuje da pojedinac memorira 10 % od onoga što pročita, 20 % od onoga što čuje, 30 % onoga što je vidi, 50 % onoga što čuje i vidi u isto vrijeme, 80 % onoga što je rekao i 90 % onoga što je rekao i napravio u isto vrijeme. Rezultati toga istraživanja govore nam da je nastava puno efektivnija ako se uključi aktivno sudjelovanje studenata. U kontekstu didaktičko-metodičke strukture sveučilišnoga obrazovanja treba naglasiti da model interaktivne nastave ne isključuje u potpunosti tradicijski model organiziranoga nastavničkoga posla već prezentira inovaciju.

Osim Čirića, Marentič Požarnik (2009) također smatra da bi se visokoškolske ustanove morale odmaknuti od tradicionalnoga predavanja te se približiti više studentu usmjerenom konceptu potičući aktivno učenje, s više raznolikih metoda. Peko i sur. (2008) govore da:

U izobrazbi budućih učitelja od iznimnoga je značenja primjenljivost znanja u praksi, gdje studenti ne samo da se koriste stečenim teorijskim znanjima, već se i izravno uključuju u nastavu te je autonomno kreiraju. Do izražaja dolazi niz studentovih sposobnosti koje su relevantni čimbenici kvalitete nositelja, organizatora, medijatora i poučavatelja u odgojno-obrazovnom procesu. (Peko i sur., 2008, str. 205)

3. Ciljne orijentacije učenja

Model ciljnih orijentacija razvijen je s ciljem objašnjenja procesa učenja i njegovih ishoda u školskom okruženju od strane edukacijskih i razvojnih psihologa. Stanišak Pilatuš i sur. (2013) govore kako je specifičnost ovoga modela pitanje polazišta motiviranosti pojedinca, a ne je li on motiviran za učenje ili ne. Prema Brdar i sur. (2006) teorijski pristupi konceptiraju motivaciju u socijalno-kognitivnom pojmu, što je rezultiralo teorijom ciljnih orijentacija. Ames (1992) opisuje ciljeve postignuća kao:

Cilj postignuća tiče se svrhe ponašanja u postignućima. Njime se definira integrirani obrazac uvjerenja, atribucija i utjecaja koji proizlaze s namjerom ponašanja i koji je prezentiran različitim načinima pristupa, uključivanja i reakcijom na aktivnosti u tipu postignuća. (Ames, 1992, str. 261)

Modeli ciljnih orijentacija donekle se razlikuju u svojoj definiciji i upotrebljavaju različite oznake za slične konstrukte. Također se razlikuju po broju predloženih ciljnih orijentacija te ulozi pristupa i oblika izbjegavanja različitih ciljeva. One se razlikuju i u stupnju u kojem su ciljne orijentacije pojedinca osobnije, temeljene na donekle stabilnim individualnim razlikama ili stupnju u kojem su ciljne orijentacije pojedinca više osjetljive na kontekst i funkciju kontekstualnih značajki okruženja. Pintrich (2000) spominje da većina modela pretpostavlja kako su ciljne orijentacije funkcija pojedinačnih razlika i kontekstualnih faktora, no relativni naglasak duž ovoga kontinuuma razlikuje se između različitih modela. Pintrich (2000) tvrdi da većina modela predlaže dvije opće ciljne orijentacije koje se tiču razloga ili svrhe koje pojedinci slijede prilikom pristupa i bavljenja nekim zadatkom. Unatoč različitim varijacijama pojmova kod istraživača dva bitna cilja se konstantno pronalaze u literaturi. Brdar i sur. (2006) navode kako Nicholls (Nicholls, 1984; prema Brdar i sur., 2006) ocrta uključenosť u zadatke i uključenosť ega, Dweck i Leggett (1988) razlikuju učenje i cilj izvedbe, dok Ames (1992) razlikuje cilj majstorstva i izvede. Pintrich (2000) ističe model ciljne orijentacije na učenje i ciljne orijentacije na izvedbu, gdje ciljevi učenja odražavaju fokus na povećanju kompetencije, a ciljevi izvedbe uključuju ili izbjegavanje negativnih prosudbi kompetencija ili postizanje pozitivnih prosudbi kompetencija (Pintrich, 2000; prema Dweck i sur., 1988). Ames (1992) ove orijentacije označava majstorstvom i postizanjem ciljeva, pri čemu ciljevi majstorstva usmjeravaju učenike na „razvijanje novih vještina, pokušavanje razumijevanja njihovog rada, poboljšanje razine njihove kompetencije ili postizanje osjećaja majstorstva na temelju samo referenciranih standardi“ (Ames, 1992, str. 262). Suprotno tomu, ciljevi izvedbe orijentiraju učenike da se usredotoče na svoje sposobnosti i samovrednovanje, na određivanje svoje sposobnosti u odnosu na najbolje studente, nadmašivanje drugih i javno priznanje za svoje vrhunske performanse (Pintrich, 2000; prema Ames, 1992). U sličnom, ali pomalo drugačijem smislu, Nicholls (1984) predlaže ciljeve usmjerene na zadatak i ciljeve usmjere na ego ili na orijentaciju zadatka i orijentaciju ega. Pintrich (2000) tvrdi kako se u ovom istraživanju fokus i operacionalizacija ciljeva nalazi na onom trenutku kad se pojedinci osjećaju najuspješnijima, što je nešto drugačija perspektiva nego što su općeniti razlozi ili svrhe koje učenici mogu usvojiti kada pristupe nekom zadatku ili izvršavaju neki zadatak. Elliot

i sur. (1997) također su napravili razliku između dvaju različitih tipova ciljeva izvedbe: cilj izvođačkoga pristupa i cilj izbjegavanja izvedbe. Oni sugeriraju da pojedinci mogu biti pozitivno motivirani pokušavajući nadmašiti druge te pokazati svoju sposobnost i superiornost, što odražava pristup orijentacije općem cilju uspješnosti. Suprotno tomu, Pintrich (2000) tvrdi da pojedinci također mogu biti negativno motivirani pokušavajući izbjeći neuspjeh i da izbjegnu izgledati nesposobno ili nekompetentno, što oni označavaju orijentacijom izbjegavanja prema cilju uspješnosti.

Stanišak i sur. (2013) govore kako među autorima postoje neslaganja oko toga predstavljaju li gore navedeni parovi ciljeve iste konstrukte, no budući da se u definicijama preklapaju, mogu se tretirati kao usmjerenost na učenje i usmjerenost na izvedbu. Prema tome prvi ciljevi se opisuju kao ciljevi usmjereni na razvoj sposobnosti, a drugi kao ciljevi koji su usmjereni na dokazivanje sposobnosti. Treći cilj, izbjegavanje truda identificirali su Nicholls i sur. 1985. godine, te ga opisali kao kad pojedinci koji su usmjereni na izbjegavanje truda žele u učenje uložiti što manje truda i što manje zalaganja (Stanišak Pilatuš i sur., 2013: prema Nicholls i sur., 1985). Tako su dakle uspostavljene tri glavne ciljne orijentacije: *orijentacija na znanje*, *orijentacija na izvedbu* te *orijentacija na izbjegavanje truda*.

3.1. Ciljna orijentacija na znanje

Svrha ciljne orijentacije na učenje je osobni rast i razvoj. Prema istraživanjima učenici orijentirani na znanje usmjeravaju se na učenje, usvajanje što više informacija, ovladavanje aktivnostima i zadacima te na usavršavanje razine znanja, razumijevanja, vještina i kompetentnosti (Dweck i Leggett, 1988; Ames, 1992). Prema Dwecku prihvaćanje učenja kao cilja potiče učenike na istraživanje, iniciranje i rješavanje zadataka, tj. ako učenici ulože napor, tada će usvojiti razne sposobnosti te postići ponos i zadovoljstvo (Stanišak Pilatuš i sur., 2013; prema Dweck, 1986). Prema Stanišak Pilatuš i sur. (2013) učenik koji je orijentiran na ovladavanje zadatkom usmjeren je prema učenju i standardima koje si je sam definirao. On pritom razvija nove vještine, usavršava kompetentnost, trudeći se ujedno i savladati nadolazeće izazove. Orijetacija na učenje uključuje emocionalne posljedice poput ponosa – kad je postignut uspjeh i osjećaja krivnje

– kad je došlo do neuspjeha. Istraživanja su pokazala kako orijentacija na ovladavanje zadatkom vodi k većem kognitivnom angažmanu, više vremena se provodi uz zadatke te se ti zadaci rješavaju s velikom upornošću. Učenik koje je orijentiran na znanje svjestan je da će trud koji uloži definirati ishode kod određenih zadataka ili ciljeva. Takva orijentacija stvara pozitivne stavove prema učenju, a i veći intrinzični interes. Učenici koji su orijentirani na znanje, uče jer žele usvojiti nova znanja. Prema Burić i Sorić (2011) ciljna orijentacija na znanje usmjerava pažnju učenika na ovladavanje određenom aktivnošću, na dostupne kompetencije te na pozitivno vrednovanje aktivnosti same po sebi, a taj tip ciljne orijentacije će pospješiti doživljavanje pozitivnih emocija kao što je radost prilikom učenja, a reducirati pojavu negativnih emocija kao što su dosada ili ljutnja. Učenici s ciljnom orijentacijom usmjerenoj na znanje svoje rezultate i uspjehe ne uspoređuju s drugim studentima te gotovo uvijek biraju teže i izazovnije zadatke.

3.2. Ciljna orijentacija na izvedbu

Učenici orijentirani na izvedbu fokusiraju se da budu superiorni, da nadmašuju druge, da budu najpametniji i najbolji u zadacima uspoređujući se s drugima. Oni imaju visoko postavljene standarde poput toga da postignu najviše ocjene i da budu najbolji u razredu (Pintrich, 2000). Prema Brdar i Kragulj (2006) pojedinci koji su orijentirani na izvedbu žele pokazati svoje visoke mogućnosti ili postignuti povoljne prosudbe svojih sposobnosti. Bitno im je da im se prizna da su bili bolji od drugih, pa prema tome, za njih su uspjeh pozitivne evaluacije od drugih. Brdar i Kragulj (2006) tvrde da ako ste nešto učinili bolje od drugih, bolje od norme ili radite dobro uz malo truda, pokazali ste sposobnost. Učenik koji je usmjeren na izvedbu, teži demonstriranju svojih visokih sposobnosti i dobivanju pozitivnih procjena, odnosno reakcija od strane drugih ljudi (Dweck, 1990; Meece, Blumenfeld i Hoyle, 1988; Stanišak Pilatuš i sur., 2013). „Izvedba kao cilj usmjerava učenikovu pažnju na problem sposobnosti. Unutar takvoga cilja učenikovo uvjerenje u vlastite sposobnosti mora biti i ostati visokoga stupnja da bi uzmogao odabrati zadatke odgovarajuće težine koje će biti u stanju uspješno riješiti“ (Stanišak Pilatuš i sur., 2013: 4). Prema Dwecku (1986) i najmanja poteškoća može obeshrabriti učenika koji je opterećen sposobnošću. Stanišak Pilatuš i sur. (2013) tvrde da iako istraživanja pokazuju povezanost između orijentacije na izvedbu i negativnih ishoda

kod nastavnih procesa, ipak ima i pozitivne povezanosti između orijentacije na izvedbu i školskoga uspjeha te mnogih drugih pozitivnih ishoda.

Prema Burić i Sorić (2011) ciljna orijentacija na izvedbu usmjerava pažnju učenika na normativne ishode postignuća, kao što su dobre ocjene na testu, na njihovo pozitivno vrednovanje ili retrospektivno pozitivno vrednovanje već postignutih ishoda. Pretpostavka je da će ciljna orijentacija na izvedbu doprinijeti doživljavanju pozitivnih emocija poput nade i ponosa. Učenici orijentirani na izvedbu žele da drugi ljudi misle pozitivno o njima i njihovim sposobnostima. Oni su sigurni da će uspjeh postići zbog svojih sposobnosti bez obzira na to koliko truda uložili (Brdar i Bakaračić, 2006; prema Niemivirta, 1996). Brdar i Bakaračić (2006) također govore da je školski uspjeh mjera sposobnosti za učenike, te ako su oni u situaciji neuspjeha ili dobivaju negativne povratne informacije, tada gube samopoštovanje i motivaciju te se suočavaju s negiranjem i osjećaju se bespomoćno. Učenici koji su usmjereni na izvedbu smatraju da uspjeh ovisi o njihovim sposobnostima, neovisno o trudu koji su uložili.

3.3. Ciljna orijentacija na izbjegavanje truda

Treći tip ciljne orijentacije nazvan je ciljna orijentacija na izbjegavanje truda, a identificirali su ga Nicholls, Patashnick i Nolen (1985). Tu orijentaciju karakterizira učeničko nastojanje da se uloži što manje truda za postizanje određenoga cilja. Učenici koji pripadaju ciljnoj orijentaciji usmjerenoj na izbjegavanje truda nastoje izbjeći izazove i svaku situaciju koja potencijalno ugrožava njihovo samopoštovanje, svoje učenje smatraju besmislenim i u odnosu na učenike orijentirane na učenje osjećaju se manje kompetentnima (Burić i Sorić, 2011). Takvi su učenici pasivni i nezainteresirani za učenje, a u situaciji školskoga neuspjeha pretežno primjenjuju strategije usmjerene na smanjenje emocionalne napetosti (Rijavec i Brdar, 2002). Ne žele puno učiti te im nedostaje proaktivnosti vezanih za studij i akademski uspjeh. Ponekad se ti učenici tako ponašaju zbog popularnosti u grupi vršnjaka, ali i zbog očuvanja vlastitoga samopoštovanja, i oni ne teže akademskom postignuću. Ciljna orijentacija izbjegavanja truda najčešće se veže uz manju intrinzičnu motivaciju i uz slabije obrazovne ishode (Meece i sur., 1988, Brdar

i sur., 2006). Rijavec i Brdar (2002) svojim istraživanjem ukazali su na to da su dječaci skloniji orijentaciji izbjegavanja truda.

Sažeto, učenici koji pripadaju ciljnoj orijentaciji na izbjegavanje truda žele uz što manje truda ispuniti određene zadatke, uz minimalne napore se „provući“, a ako i postignu uspjeh, to pripisuju sreći i ne vjeruju da bi takav uspjeh uspjeli ponoviti.

4. Metode

4.1 .Cilj istraživanja

Cilj ovoga istraživanja bio je ustanoviti kolika je kvaliteta sveučilišne nastave, a pod kvalitetom sveučilišne nastave podrazumijevaju se kompetencije i zalaganje profesora, opseg obaveza studenata, količina nastavnoga sadržaja te utjecaj kolegija na razvijanje vještina. Zatim, cilj je bio saznati koje su ciljne orijentacije učenja budućih učitelja primarnog obrazovanja: je li to orijentacija na učenje, orijentacija na izvedbu ili orijentacija na izbjegavanje truda. Kako je istraživanje provedeno na Učiteljskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu i na ljubljanskom pedagoškom fakultetu, cilj je bio saznati ima li razlike u kvaliteti sveučilišne nastave učiteljskoga studija zagrebačkoga i ljubljanskoga sveučilišta te ima li razlike u ciljnim orijentacija između zagrebačkih i ljubljanskih studenata.

4.2. Problemi istraživanja

Vezano uz navedene ciljeve istraživanja javljaju se sljedeća problemska pitanja:

1. Postoji li razlika u ciljnim orijentacijama učenja s obzirom na studijsku godinu studenata?
2. Postoji li razlika u poimanju kvalitete sveučilišne nastave prema studijskoj godini studenata?
3. Postoji li razlika u kvaliteti nastave učiteljskoga studija zagrebačkoga i ljubljanskoga sveučilišta?
4. Postoji li razlika u ciljnim orijentacijama učenja između zagrebačkih i ljubljanskih studenata učiteljskoga studija?

4.3. Hipoteze istraživanja

Definirane su sljedeće hipoteze:

H1: Ne postoji statistički značajna razlika u ciljnim orijentacijama učenja studenata s obzirom na studijsku godinu.

H2: Ne postoji statistički značajna razlika u poimanju kvalitete sveučilišne nastave prema studijskoj godini studenata.

H3: Ne postoji razlika u kvaliteti nastave učiteljskog studija zagrebačkoga i ljubljanskoga sveučilišta.

H4: Ne postoji razlika u ciljnim orijentacijama između zagrebačkih i ljubljanskih studenata učiteljskoga studija.

4.4. Uzorak ispitanika

Istraživanje je provedeno na uzorku (N = 400) studenata učiteljskoga fakulteta, kojega sačinjavaju studenti Učiteljskoga fakulteta Sveučilišta u Zagrebu sa svojim odsjecima u Čakovcu i Petrinji te studenti Pedagoškoga fakulteta u Ljubljani. Prema mjestu studiranja 286 ispitanika je iz Hrvatske (71,5 %), a 144 iz Slovenije (28,5 %). Broj ispitanika u Zagrebu je 57 (14,2 %), na odsjeku u Čakovcu 172 (43 %), 57 na odsjeku u Petrinji (14,2 %) i 114 u Ljubljani (28,5 %). Od ukupnoga broja ispitanika ženskoga spola je njih 367 (91,8 %), dok je muškoga spola njih 33 (8,3 %). Od ukupnoga broja ispitanika (N = 400) njih 220 živi na selu (55%), a 180 (45 %) živi u gradu. Najviše ispitanika je na drugoj studijskoj godini i to njih 203 (50,7 %), a najmanje na prvoj studijskoj godini, njih 61 (15,3 %). Uz studij 192 ispitanika su zaposlena (48 %), dok 208 (52 %) nema studentski posao. Stipendiju prima 161 ispitanik (40,3 %), dok ostalih 239 (59,8 %) ne prima stipendiju. Socioekonomski status vrlo je nizak kod 4 ispitanika (1 %), ispod prosjeka za njih 21 (5,3 %), prosječan kod 347 ispitanika (86,8 %), iznad prosjeka kod 26 ispitanika (6,5 %) i vrlo visok kod 2 ispitanika (0,5 %). S roditeljima živi njih 200 (50 %), u privatno iznajmljenom stanu / iznajmljenoj kući njih 144 (36 %), u studentskome domu 51 (12,8 %), a negdje drugdje njih 5 (1,3 %).

4.5. Instrumenti

U istraživanju su podaci prikupljeni anketnim upitnikom (prilog 1.) koji se sastojao od tri dijela:

1. Sociodemografska obilježja ispitanika
2. Kvaliteta sveučilišne nastave
3. Ciljne orijentacije učenja

Sociodemografska obilježja ispitanika

Sociodemografska obilježja ispitanika čine prvi dio upitnika. Ispitivao se spol (muški/ženski), prebivalište (selo/grad), studijska godina, rad uz studij (da/ne), primanje stipendije (da/ne). Zatim se ispitivao socioekonomski status ispitanika (vrlo nizak / ispod prosjeka / prosječan / iznad prosjeka / vrlo visok), mjesto studiranja (Hrvatska/Slovenija) te gdje ispitanici žive tijekom studija (studentski dom / privatno unajmljeni stan ili kuća / s roditeljima ili starateljima / negdje drugdje).

Kvaliteta sveučilišne nastave

Skalu kvalitete sveučilišne nastave (tablica 3.). sačinjavaju dvadeset i tri manifestne čestice Likertovog tipa od pet stupnjeva (1 – u potpunosti se ne slažem; 2 – uglavnom se ne slažem, 3 – niti se slažem, niti se ne slažem; 4 – uglavnom se slažem; 5 – u potpunosti se slažem). Anketni upitnik priložen je u prilogu 1. Čestice 10, 11, 12, 13, 14 i 17 obrnuto su kodirane i u daljnjem su tekstu označe slovom *r*. Izračunata pouzdanost tipa Cronbach alpha iznosi 0,83, što označava jako dobru pouzdanost. Da bismo mogli provoditi parametrijske statističke postupke s ovom skalom, nužno je da distribucija rezultata bude normalna. Zato smo proveli Kolmogorov-Smirnov test (u daljnjem tekstu: KS-test). KS-test pokazuje da se distribucije ove skale ne razlikuju statistički značajno od normalne ($KS = 0,04; > 0,05$).

Tablica 3. Skala kvalitete nastave

1.	Profesori mi redovito pružaju korisne povratne informacije o tom kako mi ide određeni kolegij.
2.	Na ovom stupnju obrazovanja profesori me motiviraju da dam sve od sebe.
3.	Profesori ulažu veliki trud kako bismo razumjeli poteškoće koje bismo možda mogli imati sa svojim radom.
4.	Moji profesori su izuzetno dobri u objašnjavanju nastavnoga sadržaja.
5.	Profesori naporno rade kako bi svoje predmete učinili zanimljivima.
6.	Profesori ulažu dosta vremena kako bi komentirali moj rad.
7.	Obično imam jasnu ideju o tom gdje idem i što se očekuje od mene na ovom stupnju obrazovanja.
8.	Uvijek je lako doći do informacije koji standard moramo zadovoljiti kako bismo položili određeni kolegij.
9.	Profesori na samom početku svoga kolegija jasno kažu što se od studenata sve očekuje kako bi položili kolegij.
10.	Često mi je bilo teško saznati što se od mene očekuje na ovom stupnju obrazovanja.
11.	Profesori su više usredotočeni na ispitivanje nastavnoga sadržaja koje sam zapamtio/zapamtila nego jesam li ga razumio/razumjela.
12.	Većina profesora ispituje me samo pitanja o činjenicama.
13.	Na ovom stupnju obrazovanja za dobar uspjeh potrebna je samo dobra memorija.
14.	Na ovom stupnju obrazovanja velik je pritisak na mene kao na studenta.
15.	Imam velik opseg posla.
16.	Obično imam dovoljno vremena da shvatim nastavni sadržaj koji učim.
17.	Veliki opseg nastavnoga sadržaja koji smo prošli na ovom stupnju obrazovanja znači da ga ne možemo temeljito shvatiti.
18.	Neki kolegiji su mi pomogli razviti vještine rada kao člana u timu.
19.	Neki kolegiji su mi pomogli dodatno razviti analitičke vještine.
20.	Na ovom stupnju obrazovanja osjećam se samopouzdanom rješavati probleme s kojim se nisam prije susretao/susretala.
21.	Neki kolegiji su mi razvili vještine rješavanja problema.
22.	Neki kolegiji su poboljšali moje vještine za pisanu komunikaciju.
23.	Neki kolegiji su mi pomogli razviti vještinu planiranja vlastitoga rada.

Ciljne orijentacije učenja

Treći dio je skala ciljnih orijentacija (tablica 4.). Kao mjeru ciljnih orijentacija koristili smo upitnik (v. prilog 1.). On se sastoji od tri subskale koje čine po pet pitanja Likertova tipa od 1 do 5, gdje 1 označava odgovor „u potpunosti se ne slažem“, a 5 „u potpunosti se

slažem“. Te subskale daju rezultate sudionikove ciljne orijentacije na znanje, na izvedbu i na izbjegavanje truda. Skala ciljne orijentacije na znanje ima pouzdanost 0,85, na izvedbu 0,81 i na izbjegavanje truda 0,86. To su visoke pouzdanosti. Ove tri skale se, po KS-testu, ne distribuiraju normalno (p -vrijednosti $< 0,05$). Međutim, KS-test je vrlo strog te i mala odstupanja od normalne distribucije proglašava statistički značajnima. Uvidom u grafičke prikaze distribucija primjećujemo da se ciljna orijentacija na znanje distribuira blago negativno asimetrično (sudionici većinom imaju visoke rezultate). Korištenje ovih skala u parametrijskim postupcima neće znatno narušiti interpretaciju dobivenih rezultata, iako bi idealan slučaj bio da su distribucije bliže normalnima.

Tablica 4. Skala ciljnih orijentacija

Tvrdnje	
1.	Za mene je najvažnija stvar na studiju stjecanje novoga znanja.
2.	Na studiju mi je najvažnije da što više naučim.
3.	Jako sam zadovoljan/zadovoljna kada naučim nešto novo.
4.	Sviđaju mi se zadaci u kojima mogu naučiti nešto novo.
5.	Volim učiti nove stvari na studiju.
6.	Jako sam zadovoljan/zadovoljna kad sam na studiju bolji/bolja od drugih.
7.	Posebno mi je drago kad na ispitu dobijem više bodova od drugih.
8.	Mislim da sam uspješan/uspješna onda kada imam bolje ocjene od mnogih drugih studenata na studiju.
9.	Važno mi je da profesori i drugi studenti misle kako sam dobar/dobra student/studentica.
10.	Jako sam zadovoljan/zadovoljna kad mogu drugima pokazati što sam naučio/naučila.
11.	Pokušavam naučiti nastavni sadržaj sa što manje truda.
12.	Pokušavam udovoljiti studijskim obvezama sa što je moguće manje truda.
13.	Obično na studiju napravim ono što moram i ne više od toga.
14.	Kad su u pitanju studij i učenje, ne želim raditi ništa više od onoga što moram.
15.	Jako sam zadovoljan/zadovoljna kad ne moram puno učiti.

4.6. Deskriptivni podaci

Deskriptivni podaci korištenih mjera nalaze se u tablici 5. Pomoću Kolmogorov-Smirnovog testa provjerili smo razlikuju li se distribucije njihovih rezultata od normalne.

Tablica 5. Deskriptivni podaci

Deskriptivni podaci (N = 400)								
	<i>k</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Minimum</i>	<i>Maksimum</i>	<i>KS</i>	<i>p</i> (<i>KS</i>)	<i>α</i>
Skala kvalitete nastave	23	76,26	9,95	48	109	,04	,14	,83
Ciljna orijentacija na znanje	5	20,56	3,08	8	25	,10	< ,01	,85
Ciljna orijentacija na izvedbu	5	15,19	4,29	5	25	,06	< ,01	,81
Ciljna orijentacija na izbjegavanje truda	5	16,54	4,57	5	25	,08	< ,01	,86

5. Rezultati

Kako bismo provjerili razlikuju li se sudionici različitih studijskih godina u ciljnim orijentacijama učenja, koristit ćemo više postupaka jednostavne analize varijance. Dobiveni rezultati za subskalu „Ciljna orijentacija na znanje“ za prvu je studijsku godinu (N = 61) M = 20,95 (SD = 2,60), za drugu studijsku godinu (N = 203) M = 20,47 (SD = 3,12), treću (N = 71) M = 20,32 (SD = 2,91) i za četvrtu godinu studiranja (N = 65) iznosi M = 20,74 (SD = 3,55). Proveli smo ANOVU za razliku u ciljnoj orijentaciji na znanje s obzirom na studijsku godinu i dobili rezultat da ne postoji statistički značajna razlika u ciljnoj orijentaciji na znanje između studenata različitih studijskih godina (F = ,59; df = 3/396; p > ,05).

Zatim smo ispitali subskalu „Ciljna orijentacija na izvedbu“, gdje je aritmetička sredina za studente prve godine M = 15,87 (SD = 4,59), kod studenata druge godine to je M = 14,87 (SD = 4,13), kod studenata treće godine rezultat je M = 16,01 (SD = 4,82) i kod studenata četvrtre godine M = 14,65 (SD = 3,74). Provođenjem ANOVE dobili smo rezultat da u ciljnoj orijentaciji na izvedbu ne postoji statistički značajna razlika među studentima različitih studijskih godina (F = 2,13; df = 3/396; p > ,05).

Za treću subskalu „Ciljna orijentacija na izbjegavanje truda“ rezultati su sljedeći: prva godina ima $M = 16,64$ ($SD = 4,36$), druga godina $M = 16,58$ ($SD = 4,47$), rezultat kod studenata treće godine je $M = 17,47$ ($SD = 4,73$), a kod četvrte studijske godine $M = 15,32$ ($SD = 4,73$). Isto kao i kod prijašnjih subskala proveli smo ANOVU i dobili da ne postoji statistički značajna razlika u ciljnoj orijentaciji na izbjegavanje truda među studentima različitih studijskih godina ($F = 2,58$; $df = 3/396$; $p > ,05$).

Prva hipoteza glasila je da ne postoji statistički značajna razlika u ciljnim orijentacijama učenja studenata s obzirom na studijsku godinu, a rezultati koje smo dobili u skladu su s hipotezom te je hipoteza prihvaćena.

Aritmetičke sredine skupina za prvu kao i za drugu hipotezu nalaze se u tablici 6.

Tablica 6. Aritmetičke sredine studijskih godina na korištenim mjerama ($N = 400$)

Godina studija	Ciljna orijentacija na znanje	Ciljna orijentacija na izvedbu	Ciljna orijentacija na izbjegavanje truda	Skala kvalitete nastave
1 <i>M</i>	20,95	15,87	16,64	77,39
<i>SD</i>	2,60	4,92	4,36	10,97
<i>N</i>	61	61	61	61
2 <i>M</i>	20,47	14,87	16,58	74,86
<i>SD</i>	3,12	4,13	4,47	10,38
<i>N</i>	203	203	203	203
3 <i>M</i>	20,32	16,01	17,48	78,17
<i>SD</i>	2,90	4,82	4,73	8,44
<i>N</i>	71	71	71	71
4 <i>M</i>	20,74	14,65	15,32	77,46
<i>SD</i>	3,55	3,74	4,73	8,50
<i>N</i>	65	65	65	65

(*M* = aritmetička sredina, *SD* = standardna devijacija, *N* = broj sudionika u pojedinoj skupini)

Sljedeće problemsko pitanje bilo je postoji li razlika u poimanju kvalitete sveučilišne nastave prema studijskoj godini studenata? Deskriptivni podaci kazuju nam aritmetičke sredine i standardnu devijaciju poimanja kvalitete sveučilišne nastave. Za studente prve

godine to je $M = 77,39$ ($SD = 10,97$), za studente druge godine $M = 74,86$ ($SD = 10,39$), za treću godinu dobili smo da je $M = 78,17$ ($SD = 8,44$) i za četvrtu godinu to je $M = 77,46$ ($SD = 8,50$).

Kako bismo provjerili razlikuju li se sudionici različitih studijskih godina u poimanju kvalitete nastave, koristit ćemo jednostavnu analizu varijance. Provedenom ANOVOM dobili smo da postoji statistički značajna razlika u percipiranoj kvaliteti nastave među studentima različitih studijskih godina ($F = 2,83$; $df = 3/396$; $p < ,05$). S obzirom na to da smo dobili značajnu ANOVU, koristili smo Tukeyev HSD test. Provođenjem *post hoc* Tukeyevih HSD testova nismo utvrdili statistički značajnu razliku između bilo kojega para aritmetičkih sredina. Inspekcijom aritmetičkih sredina u tablici 6. možemo samo utvrditi da studenti 2. godine postižu najniže rezultate, a studenti 3. godine najviše.

Jednostavna analiza varijance ukazuje na postojanje razlika između skupina, pa zato odbacujemo 2. hipotezu.

Postoji li razlika u kvaliteti sveučilišne nastave učiteljskoga studija zagrebačkoga i ljubljanskoga sveučilišta – sljedeće je problemsko pitanje koje želimo riješiti. Deskriptivni podaci daju nam sljedeće aritmetičke sredine i standardnu devijaciju. Kod skale kvalitete nastave za studente zagrebačkoga sveučilišta ($N = 286$) dobili smo da je $M = 75,48$ ($SD = 10,46$), a za studente ljubljanskoga sveučilišta ($N = 114$) to je $M = 78,20$ ($SD = 8,24$). Razliku u procijenjenoj kvaliteti nastave između studenata zagrebačkoga i ljubljanskoga sveučilišta testirat ćemo t-testom za nezavisne uzorke. Rezultat nam pokazuje da postoji statistički značajna razlika u procijenjenoj kvaliteti nastave između studenata zagrebačkoga i ljubljanskoga sveučilišta: studenti ljubljanskoga sveučilišta u prosjeku kvalitetu nastave procjenjuju višom ($t = -2,48$; $df = 398$; $p < 0,05$).

T-testom je pokazano da postoji razlika u procjeni kvalitete sveučilišne nastave između studenata zagrebačkoga i ljubljanskoga sveučilišta, stoga je treća hipoteza odbačena. Rezultati su prikazani u tablici 7.

Četvrta hipoteza bila je da ne postoji razlika u ciljnim orijentacijama učenja između zagrebačkih i ljubljanskih studenata učiteljskoga fakulteta. Deskriptivni podaci nam kazuju da je kod hrvatskih studenata ($N = 286$) kod orijentacije na znanje $M = 20,37$ (SD

= 3,16), a kod slovenskih (N = 114) M = 21,04 (SD = 2,83). Proveli smo t-test za nezavisne uzorke, uspoređujući razliku u ciljnoj orijentaciji na znanje između studenata zagrebačkoga i ljubljanskoga sveučilišta, te nam test govori da nema statistički značajne razlike u ciljnoj orijentaciji na znanje između studenata zagrebačkoga i ljubljanskoga sveučilišta ($t = -1,94$; $df = 398$; $p > 0,05$).

Kod ciljne orijentacije na izvedbu podaci kod hrvatskih studenata su M = 15,48 (SD = 4,40), a kod slovenskih je to M = 14,46 (SD = 3,92). Provedenim t-testom dobili smo rezultat da postoji statistički značajna razlika u ciljnoj orijentaciji na izvedbu između studenata zagrebačkoga i ljubljanskoga sveučilišta: studenti hrvatskoga sveučilišta su u prosjeku više orijentirani na izvedbu ($t = 2,16$; $df = 398$; $p < 0,05$).

Podaci za ciljnu orijentaciju na izbjegavanje truda: kod hrvatskih studenata je to M = 16,67 (SD = 4,68), a kod slovenskih M = 16,22 (SD = 4,27). Provedenim t-testom rezultat je sljedeći: nema statistički značajne razlike u ciljnoj orijentaciji na izbjegavanje truda između studenata zagrebačkoga i ljubljanskoga sveučilišta ($t = 0,90$; $df = 398$; $p > 0,05$).

Dakle, za ciljnu orijentaciju na znanje i cilju orijentaciju na izbjegavanje truda ne postoji statistički značajna razlika između studenata zagrebačkoga i ljubljanskoga sveučilišta, dok za ciljnu orijentaciju na izvedbu – postoji, time je odbačena četvrta hipoteza. Rezultati su prikazani u tablici 7.

Tablica 7. Aritmetičke sredine i t-testovi sudionika koji studiraju u Hrvatskoj i u Sloveniji (N = 400)

	Mjesto studiranja						<i>t</i>
	Hrvatska			Slovenija			
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>	
Ciljna orijentacija na znanje	20,37	3,16	286	21,04	2,83	114	-1,94
Ciljna orijentacija na izvedbu	15,48	4,40	286	14,46	3,92	114	2,16*
Ciljna orijentacija na izbjegavanje truda	16,67	4,68	286	16,22	4,27	114	,9
Skala kvalitete nastave	75,48	10,46	286	78,20	8,24	114	-2,48*

Legenda: M = aritmetička sredina, SD = standardna devijacija, N = broj sudionika u pojedinoj skupini, t = vrijednost t-testa, * = $p < ,05$

6. Rasprava

Iz prijašnjih istraživanja o kvaliteti sveučilišne nastave, poput Eurostudent V iz 2014. godine (Šćukanec i sur., 2015), doznajemo da Hrvatska pripada zemljama istraživanja čiji su studenti nezadovoljni studijem te je ocjena kojom ocjenjuju kvalitetu nastave u prosjeku 3 (na skali od 1 do 5). Isto je tako Vukadin (2016) provela istraživanje 2013./2014. o kvaliteti života studenata u Hrvatskoj, između ostaloga istraživala je i zadovoljstvo studenata studijem, gdje je dobila rezultate da su studenti osrednje zadovoljni studijem. Slični rezultate dobiveni su u ovom radu gdje je istraživanjem o kvaliteti sveučilišne nastave dobiveno da je $M = 76,26$ ($SD = 9,95$) (raspon gdje je minimum 48, a maksimum 109) što nam govori da su studenti učiteljskoga fakulteta također osrednje zadovoljni kvalitetom sveučilišne nastave. Unatoč tim rezultatima očekivalo se da će ipak biti razlike u poimanju kvalitete među studentima različitih studijskih godina. Tako bi recimo studenti prve godine mogli smatrati da je kvaliteta nastave dobra, dok bi studenti viših godina već trebali imati primjedbe s obzirom na to da već imaju mnogo iskustva pa bi i kvalitetu nastave mogli smatrati slabijom. Prema toj pretpotavci postavljeno je problemsko pitanje postoji li razlika u poimanju kvalitete sveučilišne nastave prema studijskoj godini studenata. Istraživanjem je dobiveno da zapravo studenti treće, a ne prve kako se očekivalo, smatraju kvalitetu nastave boljom, dok studenti druge godine studija imaju značajno najlošije mišljene o kvaliteti sveučilišne nastave. Prva i četvrta godina imaju podjednake rezultate te su rezultatima bliže trećoj godini negoli prvoj. Tim rezultatima hipoteza je odbačena. Kako je istraživanje provedeno u dvije države, odnosno na dva sveučilišta (Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu i Pedagoški fakultet Sveučilišta u Ljubljani), postavljeno je problemsko pitanje postoji li razlika u kvaliteti nastave učiteljskoga studija zagrebačkoga i ljubljanskoga sveučilišta. Hrvatska i Slovenija su što se tiče dosta stvari podjednake, no kad se govori o školovanju i studiranju, moglo bi se reći da je Slovenija ipak mrvicu ispred nas. U podosta segmenata se podudaraju, no moje osobno mišljenje je da Slovenija, tj. Pedagoški fakultet Sveučilišta u Ljubljani (gdje sam imala priliku i studirati) ipak ima malo bolje razrađen i konceptiran program. Također je i prema mnogim svjetskim istraživanja Sveučilište u Ljubljani rangirano dosta više nego Sveučilište u Zagrebu. Prema tome očekivanja su da će postojati razlika u kvaliteti

sveučilišne nastave između učiteljskog studija zagrebačkog i ljubljanskog sveučilišta. Rezultati istraživanja potvrdili su očekivanja, tako da je hipoteza prihvaćena, jer je dobiveno da slovenski studenti kvalitetu sveučilišne nastave u prosjeku procjenjuju višom od hrvatskih studenata.

Kod ciljnih orijentacija učenja razlikujemo orijentaciju na znanje, orijentaciju na izvedbu i orijentaciju na izbjegavanje truda. Problemsko pitanje je postoji li razlika u ciljnim orijentacijama učenja s obzirom na studijsku godinu studenata. Kod ciljne orijentacije na znanje očekivano je da neće biti razlika među studijskim godinama, no kod ciljne orijentacije na izvedbu očekivanja su da bi studenti prve i druge godine bili više usmjereni na izvedbu negoli studenti treće i četvrte godine. Razlog tomu je što studenti koji tek započinju studij više žele impresionirati svoje kolege kao i profesore, no kako prelaze na više godine, trebali bi uvidjeti da nije bitno hoće li biti bolji od kolega te hoće li imati najbolje ocjene već je bitno da usvoje što više znanja kako bi nakon završetka fakulteta bili kompetentni u svome poslu. Što se tiče orijentacije na izbjegavanje truda, nisu očekivane razlike među godinama, jer studenti koji su od početka fokusirani na izbjegavanje truda vjerojatno će biti takvi na svim godinama studija. Istraživanjem smo dobili sljedeće rezultate:

- ne postoji statistički značajna razlika u ciljnoj orijentaciji na znanje među studentima različitih studijskih godina
- ne postoji statistički značajna razlika u ciljnoj orijentaciji na izvedbu među studentima različitih studijskih godina
- ne postoji statistički značajna razlika u ciljnoj orijentaciji na izbjegavanje truda među studentima različitih studijskih godina.

Kod ciljne orijentacije na znanje i ciljne orijentacije na izbjegavanje truda očekivanja su točna te nema razlike između studijskih godina, dok je kod orijentacije na izvedbu bila očekivana statistički značajna razlika, no rezultati su pokazali da nema statistički značajne razlike kod ciljne orijentacije na izvedbu. Kako nema statistički značajne razlike ni u jednom segmentu, hipoteza da ne postoji statistički značajna razlika u ciljnim orijentacijama učenja studenata s obzirom na studijsku godinu je prihvaćena. Ima li razlike u ciljnim orijentacijama između slovenskih i hrvatskih studenata posljednji je element

istraživanja. Budući da su rezultati pokazali kako su slovenski studenti kvalitetu sveučilišne nastave procijenili višom, očekivanja su da će biti razlika između slovenskih i hrvatskih studenata u cilnoj orijentaciji na izbjegavanje truda, premda su studenti koji pripadaju cilnoj orijentaciji na izbjegavanje truda često nedovoljno motivirani. Kod ciljne orijentacije na znanje i ciljne orijentacije na izvedbu ne očekuje se statistički značajna razlika. No, rezultati nam govore drugačije. Razlika između hrvatskih i slovenskih studenata za ciljnu orijentaciju na znanje, prema očekivanomu, nije statistički značajna. No, kod orijentacije na izvedbu, suprotno očekivanomu, rezultati pokazuju da postoji statistički značajna razlika te da su studenti zagrebačkoga sveučilišta u prosjeku više orijentirani na izvedbu od studenata ljubljanskoga sveučilišta. Isto tako kod orijentacije na izbjegavanje truda, očekivalo se da će biti statistički značajna razlika, no rezultati su pokazali da ona ne postoji. Tako je hipoteza da ne postoji razlika u ciljnim orijentacijama između zagrebačkih i ljubljanskih studenata učiteljskog studija odbačena jer je dokazano da u jednom od tri segmenta postoji statistički značajna razlika.

7. Zaključak

Prema rezultatima istraživanja iznesenoga u radu možemo zaključiti da su studenti više nezadovoljni kvalitetom sveučilišne nastave nego što su zadovoljni. Također saznajemo da su studenti druge godine učiteljskoga studija kvalitetu sveučilišne nastave ocijenili najmanjom ocjenom za razliku od studenata prve, treće i četvrte godine studija. Zadovoljni su kompetentnošću profesora i time kako objašnjavaju nastavni sadržaj. Slažu se da im profesori daju jasno do znanja koje kriterije moraju ispuniti kako bi uspješno položili kolegij i da kolegiji doprinose razvijanju raznih vještina. Nezadovoljni su opsegom nastavnoga sadržaja, smatraju da je nastavni sadržaj preopširan te da ga je zbog toga teško usvojiti s razumijevanjem. Ne sviđa im se što su profesori više usredotočeni na ispitivanje nastavnoga sadržaja koji su studenti zapamtili, negoli na to jesu li ga razumjeli te ih većina smatra da je za dobar uspjeh potrebna samo dobra memorija.

Rezultati istraživanja pokazuju da najviše studenata pripada skupini ciljne orijentacije usmjerene na znanje, zatim slijedi ciljna orijentacija na izbjegavanje truda i posljednja je

prema rezultatima ciljna orijentacija usmjerena na izvedbu. Ciljna orijentacija na znanje po rezultatima je daleko ispred druge dvije orijentacije što nam govori da su studenti unatoč djelomičnom nezadovoljstvu kvalitete sveučilišne nastave ipak orijentirani na učenje i usvajanje znanja.

Studenti Pedagoškog fakulteta Sveučilišta u Ljubljani zadovoljniji su kvalitetom sveučilišne nastave nego što su studenti Učiteljskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu.

Kod ciljne orijentacije na znanje i ciljne orijentacije na izbjegavanje truda nema značajne razlike, dok je ima kod ciljne orijentacije usmjerene na izvedbu, gdje nam istraživanje pokazuje da su hrvatski studenti usmjereniji na izvedbu od slovenskih studenata. Istraživanjem smo saznali da ne postoji razlika u ciljnim orijentacijama učenja prema studijskoj godini studenata.

Unatoč tome što su ljubljanski studenti zadovoljniji kvalitetom sveučilišne nastave, razlika u ciljnoj orijentaciji na znanje i izbjegavanje truda nema, a u ciljnoj orijentaciji na izvedbu razlika je jako mala, što nam pokazuje da kvaliteta sveučilišne nastave nije povezana s ciljnim orijentacijama učenja.

Da sažmemo, kvaliteta sveučilišne nastave izrazito je bitna za buduće učitelje primarnoga obrazovanja, no unatoč nezadovoljstvu nastavom studenti su ipak orijentirani na znanje i žele usvojiti što više znanja. Razlika između Učiteljskoga fakulteta Sveučilišta u Zagrebu i Pedagoškoga fakulteta Sveučilišta u Ljubljani ima, no one su veoma male.

LITERATURA

- 1) Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*. 84. 261–271.
- 2) Bognar, L., Kragulj, S. (2010). Kvaliteta nastave na fakultetu. *Život i škola*, LVI(24), 169–182.
- 3) Brdar I, Bakarčić S. (2006). Suočavanje s neuspjehom u školi: koliko su važni emocionalna kompetentnost, osobine ličnosti i ciljna orijentacija u učenju?. *Psihologijske teme*. 15(1). 129–150.
- 4) Brdar, I., Rijavec, M., Lončarić, D. (2006). Goal orientations, coping with school failure and school achievement. *European Journal of Psychology of Education*. 21(1). 53–70.
- 5) Burić, I. i Sorić, I. (2011). Pozitivne emocije u ispitnim situacijama – doprinosi učeničkih ciljnih orijentacija, voljnih strategija i školskog postignuća. *Suvremena Psihologija*. 14(2). 183–199.
- 6) Carter, M., Curtis, D. (1994). *Training Teachers, A Harvest of Theory and Practice*. St.Paul: Redleaf Press.
- 7) Ćatić, A., Ćatić, R. (2009). *Strategije učenja i poučavanja*. Zenica: Pedagoški fakultet u Zenici.
- 8) Čirić, N. (2016). Interactive teaching as innovation in quality of didactical methodical organization of academic teaching. *Metodički obzori*. 11(1). 77–91.
- 9) Dweck, C. S., Leggett, F. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*. 95. 256–273.
- 10) Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*. 41. 1040–1048.
- 11) Elliott, A. J., Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*. 72. 218–232.
- 12) Kragulj, S., Somolanji, I. (2009). Kreativnost u nastavi budućih učitelja. U: L. Bognar i dr. (Ur.) *Poticanje stvaralaštva u odgoju i obrazovanju* (68–77). Zagreb: Profil.

- 13) Meyer, H. (2002). *Didaktika razredne kvake*. Zagreb: Educa.
- 14) Marentič Požarnik, B. (2009). Improving the quality of teaching and learning in higher education through supporting professional development of teaching staff. *Napredak*. 150 (3–4). 341–359.
- 15) Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*. 91. 328–346.
- 16) Nicholls, J., Patashnick, M., Nolen, S.B. (1985). Adolescents' theories of education. *Journal of Educational Psychology*. 77. 683–692.
- 17) Peko, A., Mlinarević, V., Buljubašić-Kuzmanović, V. (2008). Potreba unaprijeđivanja sveučilišne nastave. *Odgojne znanosti*. 10(1). 195–208.
- 18) Pintrich, P. R. (2000). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*. 92. 544–555.
- 19) Rijavec, M. i Brdar, I. (2002). Coping with school failure and self-regulated learning. *European Journal of Psychology of Education*. 12(2). 177–194.
- 20) UNIZG, Sveučilište u Zagrebu na adresi <http://www.unizg.hr> (stranica posjećena 14. 3. 2020.)
- 21) Stanišak Pilatuš, I., Jurčec, L., Rijavec, M. (2013). Ciljne orijentacije u učenju: dobne i spolne razlike i povezanost sa školskim uspjehom. *Napredak*. 154(4). 473–491.
- 22) Šćukanec, N., Sinković, M., Bilić, R., Doolan, K. i Cvitan, M. (2015). *Socijalni i ekonomski uvjeti studentskog života u Hrvatskoj: nacionalno izvješće istraživanja EUROSTUDENT V za Hrvatsku za 2014*. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta.
- 23) Vukadin, K.I. (2016). *Kvaliteta života studenata u Republici Hrvatskoj*, Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet.

8. Popis tablica

Tablica 1. Karakteristike dobre nastave prema mišljenju studenata (Bognar i Kragulj 2010)

Tablica 2. Karakteristike loše nastave po mišljenju studenata (Bognar i Kragulj 2010)

Tablica 3. Skala kvalitete nastave

Tablica 4. Skala ciljnih orijentacija

Tablica 5. Deskriptivni podaci

Tablica 6. Aritmetičke sredine studijskih godina na korištenim mjerama

Tablica 7. Aritmetičke sredine i t-testovi sudionika koji studiraju u Hrvatskoj i u Sloveniji

9. Prilozi

Prilog 1.

Poštovana/poštovani studentice/studentu,

obraćamo Vam se s molbom da popunite ovaj upitnik koji je napravljen za potrebe istraživanja diplomskoga rada. Molimo Vas da odgovorite iskreno, kako osjećate ili mislite vezano uz pojedino pitanje u upitniku. Prije nego što krenete na ispunjavanje upitnika, molimo Vas da pažljivo pročitate upute.

Istraživanje je potpuno dobrovoljno i anonimno. Rezultati će se upotrijebiti isključivo u istraživačke svrhe.

<p>Kojeg ste spola? a) muški b) ženski</p> <p>Gdje stanujete (prebivalište)? a) na selu b) u gradu</p> <p>Koja ste studijska godina: _____</p> <p>Uz studij radim (preko student-servisa): 1) da 2) ne</p> <p>Primam stipendiju: 1) da 2) ne</p>	<p>Moj socioekonomski status je: 1) vrlo nizak 2) ispod prosjeka 3) prosječan 4) iznad prosjeka 5) vrlo visok</p> <p>Studiram u: 1) Hrvatskoj 2) Sloveniji</p> <p>Tijekom studija živim: 1) u studentskom domu 2) u privatno unajmljenom stanu/kući 3) s roditeljima/starateljima 4) negdje drugdje (napišite)_____</p>
---	--

<p>Pažljivo pročitajte sljedeće tvrdnje i zaokružite broj koji označava u kojoj se mjeri slažete s pojedinom navedenom tvrdnjom: 1 = u potpunosti se ne slažem, 2 = uglavnom se ne slažem, 3 = niti se slažem, niti se ne slažem, 4 = uglavnom se slažem, 5 = u potpunosti se slažem</p>		
24.	Profesori mi redovito pružaju korisne povratne informacije o tom kako mi ide određeni kolegij.	1 2 3 4 5
25.	Na ovom stupnju obrazovanja profesori me motiviraju da dam sve od sebe.	1 2 3 4 5
26.	Profesori ulažu veliki trud kako bismo razumjeli poteškoće koje bismo možda mogli imati sa svojim radom.	1 2 3 4 5
27.	Moji profesori su izuzetno dobri u objašnjavanju nastavnoga sadržaja.	1 2 3 4 5

28.	Profesori naporno rade kako bi svoje predmete učinili zanimljivima.	1 2 3 4 5
29.	Profesori ulažu dosta vremena kako bi komentirali moj rad.	1 2 3 4 5
30.	Obično imam jasnu ideju o tom gdje idem i što se očekuje od mene na ovom stupnju obrazovanja.	1 2 3 4 5
31.	Uvijek je lako doći do informacije koji standard moramo zadovoljiti kako bismo položili određeni kolegij.	1 2 3 4 5
32.	Profesori na samom početku svoga kolegija jasno kažu što se od studenata sve očekuje kako bi položili kolegij.	1 2 3 4 5
33. *	Često mi je bilo teško saznati što se od mene očekuje na ovom stupnju obrazovanja.	1 2 3 4 5
34. *	Profesori su više usredotočeni na ispitivanje nastavnoga sadržaja koje sam zapamtio/zapamtila nego jesam li ga razumio/razumjela.	1 2 3 4 5
35. *	Većina profesora ispituje me samo pitanja o činjenicama.	1 2 3 4 5
36. *	Na ovom stupnju obrazovanja za dobar uspjeh potrebna je samo dobra memorija.	1 2 3 4 5
37. *	Na ovom stupnju obrazovanja velik je pritisak na mene kao na studenta.	1 2 3 4 5
38.	Imam velik opseg posla.	1 2 3 4 5
39.	Obično imam dovoljno vremena kako bih razumio/razumjela nastavni sadržaj koji učim.	1 2 3 4 5
40. *	Veliki opseg nastavnoga sadržaja koji smo prošli na ovom stupnju obrazovanja znači da ga ne možemo temeljito shvatiti.	1 2 3 4 5
41.	Neki kolegiji su mi pomogli razviti vještine rada kao člana u timu.	1 2 3 4 5
42.	Neki kolegiji su mi pomogli dodatno razviti analitičke vještine.	1 2 3 4 5
43.	Na ovom stupnju obrazovanja osjećam se samopouzđano rješavati probleme s kojima se nisam prije susretao/susretala.	1 2 3 4 5
44.	Neki kolegiji su mi razvili vještine rješavanja problema.	1 2 3 4 5
45.	Neki kolegiji su poboljšali moje vještine za pisanu komunikaciju.	1 2 3 4 5
46.	Neki kolegiji su mi pomogli razviti vještinu planiranja vlastitoga rada.	1 2 3 4 5

*Obrnuto kodirana pitanja

Pažljivo pročitaj sljedeće tvrdnje i zaokruži jedan broj koji označava u kojoj se mjeri slažeš s pojedinom tvrdnjom: 1 = u potpunosti se ne slažem, 2 = ne slažem se, 3 = niti se slažem, niti se ne slažem, 4 = slažem se, 5 = u potpunosti se slažem.		
16	Za mene je najvažnija stvar na studiju stjecanje novoga znanja.	1 2 3 4 5
17	Na studiju mi je najvažnije da što više naučim.	1 2 3 4 5
18	Jako sam zadovoljan/zadovoljna kada naučim nešto novo.	1 2 3 4 5
19	Sviđaju mi se zadaci u kojima mogu naučiti nešto novo.	1 2 3 4 5
20	Volim učiti nove stvari na studiju.	1 2 3 4 5

21	Jako sam zadovoljan/zadovoljna kad sam na studiju bolji/bolja od drugih.	1 2 3 4 5
22	Posebno mi je drago kad na ispitu dobijem više bodova od drugih.	1 2 3 4 5
23	Mislim da sam uspješan/uspješna onda kada imam bolje ocjene od mnogih drugih studenata na studiju.	1 2 3 4 5
24	Važno mi je da profesori i drugi studenti misle kako sam dobar/dobra student/studentica.	1 2 3 4 5
25	Jako sam zadovoljan/zadovoljna kad mogu drugima pokazati što sam naučio/naučila.	1 2 3 4 5
26	Pokušavam naučiti nastavni sadržaj sa što manje truda.	1 2 3 4 5
27	Pokušavam udovoljiti studijskim obvezama sa što je moguće manje truda.	1 2 3 4 5
28	Obično na studiju napravim ono što moram i ne više od toga.	1 2 3 4 5
29	Kad su u pitanju studij i učenje, ne želim raditi ništa više od onoga što moram.	1 2 3 4 5
30	Jako sam zadovoljan/zadovoljna kad ne moram puno učiti.	1 2 3 4 5

HVALA NA SURADNJI!

Kratka biografska bilješka

Nina Petermanec rođena je 07.09.1993. godine u Čakovcu. Osnovnu školu je završila u Sv. Martinu na Muri. Nakon završene osnovne škole, upisuje Ekonomsku i trgovačku školu u Čakovcu, smjer hotelijersko-turistički tehničar. 2013. godine upisuje Učiteljski fakultet u Zagrebu – Odsjek u Čakovcu, smjer razredna nastava, modul Odgojne znanosti.

Sudjelovala je u četiri Erasmus+ razmjene mladih, te u Erasmus+ razmjeni studenata u Ljubljani. Razumije, govori i piše engleski i slovenski jezik, dok njemački i talijanski jezik razumije, govori i piše na početnoj razini. Posjeduje vozačku dozvolu B kategorije.

Izjava o samostalnoj izradi rada

Ja, Nina Petermanec, izjavljujem kako je diplomski rad *Povezanost kvalitete sveučilišne nastave i ciljnih orijentacija učenja budućih učitelja primarnog obrazovanja* samostalno napisan i kako se nisam koristila drugim izvorima osim onih navedenih u radu.

Nina Petermanec
