

# Povezanost osobina ličnosti, pristupa studiranju i akademskog uspjeha budućih učitelja

---

**Pakšec, Laura**

**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:147:559831>

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

*Download date / Datum preuzimanja:* **2023-11-30**

*Repository / Repozitorij:*

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



**SVEUČILIŠTE U ZAGREBU**  
**UČITELJSKI FAKULTET**  
**ODSJEK ZA UČITELJSKE STUDIJE**

**Laura Pakšec**

**POVEZANOST OSOBINA LIČNOSTI, PRISTUPA STUDIRANJU  
I AKADEMSKOG USPJEHA BUDUĆIH UČITELJA**

**Diplomski rad**

**Zagreb, srpanj, 2020.**

**SVEUČILIŠTE U ZAGREBU**  
**UČITELJSKI FAKULTET**  
**ODSJEK ZA UČITELJSKE STUDIJE**

**Laura Pakšec**

**POVEZANOST OSOBINA LIČNOSTI, PRISTUPA STUDIRANJU**  
**I AKADEMSKOG USPJEHA BUDUĆIH UČITELJA**

**Diplomski rad**

**Mentor rada:**

**doc. dr. sc. Lana Jurčec**

**Zagreb, srpanj, 2020.**

# SADRŽAJ

Uvod .....	1
Osobine ličnosti .....	1
Pristupi učenju .....	4
Osobine ličnosti, pristupa učenju i akademski uspjeh .....	8
Ciljevi istraživanja .....	10
Problemi istraživanja .....	10
Hipoteze istraživanja .....	10
Metoda .....	11
Postupak i sudionici istraživanja .....	11
Mjerni instrumenti .....	11
a) Upitnik ličnosti .....	11
b) Upitnik pristupa učenju .....	12
c) Ocjene .....	12
Rezultati .....	13
1. Deskriptivna analiza .....	13
2. Korelacijska analiza .....	15
3. Regresijska analiza .....	17
Rasprava .....	21
Zaključak .....	27
Literatura .....	28
Prilozi i dodatci .....	31

# **Povezanost osobina ličnosti, pristupa studiranju i akademskog uspjeha budućih učitelja**

## **Sažetak**

Učenici različito uče i svaki učenik ima određeni pristup učenju koji mu najviše odgovara za pojedine predmete. Ipak, ponekad se dogodi da unatoč trudu, učenik i dalje ima lošiji uspjeh od očekivanog. Je li problem u učeniku ili učitelju? Koristi li učenik prikladan pristup učenju kako bi naučio novi nastavni sadržaj? Jesu li lošiji rezultati ipak nekako povezani i sa osobinama ličnosti učenika?

Cilj ovog istraživanja bio je ispitati mogućnost predikcije akademskog uspjeha budućih učitelja na temelju njihovih crta ličnosti i pristupa učenju. U istraživanju je sudjelovalo 255 studenta četvrte i pete godine Učiteljskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu. Kao instrumenti u istraživanju su korišteni Upitnik ličnosti (IPIP – 50), upitnik pristupa učenju (ASSIST) te dosadašnji prosjek ocjena kao pokazatelj akademskog uspjeha. Rezultati su pokazali da su osobine ličnosti značajno povezane s pristupima učenju, u očekivanom smjeru. Rezultati regresijskih analiza pokazuju da se od 17 do 21 % varijance pristupa učenju može objasniti crtama ličnosti. Otvorenost prema iskustvu (intelekt) značajan je prediktor dubinskog pristupa učenju. Ekstraverzija i savjesnost značajno predviđaju strategijski pristup učenju, a neuroticizam površinski pristup učenju. Od pristupa učenju, strategijski i površinski pristup značajno predviđaju akademski uspjeh. U završnom modelu, crte ličnosti i pristupi učenju zajedno predviđaju 21% akademskog uspjeha s time da su značajni prediktori savjesnost, strategijski pristup i površinski pristup. Savjesnost, strategijski i površinski pristup učenju značajno predviđaju akademski uspjeh. Savjesniji studenti, oni koji pristupaju učenju više strategijski, a manje površinski, postižu bolje akademske rezultate.

Ključne riječi: *osobine ličnosti, pristupi učenju, akademski uspjeh*

# **Relationship between personality traits, learning approaches and academic achievement of future teachers**

## **Abstract**

Students learn differently and each student has a certain learning approach that suits him best for certain subjects. Yet, it sometimes happens that despite the effort, the student still performs worse than expected. Is the problem in the student or teacher? Does the student use an appropriate learning approach to learn new teaching content? Are the poorer results maybe somehow connected with the personality traits of the students?

The aim of this study was to examine the possibility of predicting the academic success of future teachers based on their personality traits and learning approach. A sample of 255 college students from the fourth and fifth year of the Faculty of Teacher Education, University of Zagreb, participated in the study. The following instruments were used: The International Personality Item Pool (IPIP) scale, the Approaches and Study Skills Inventory for Students (ASSIST) scale and average grade point as a measure of academic achievement. The results showed that personality traits were significantly associated with learning approaches. The results of regression analysis show that from 17 to 21% of the variance of the approaches to learning can be explained by personality traits. Intellect is a significant predictor of deep learning approach. Extraversion and conscientiousness are significant predictors of a strategic learning approach, and neuroticism of a superficial learning approach. The strategic and superficial approach significantly predict academic success. In the final model, personality traits and approaches to learning together predict 21% of academic success with conscientiousness, strategic approach and superficial approach being significant predictors on academic success. Conscientiousness, strategic and superficial learning approach significantly predict academic success. More conscientious students, those who approach learning more strategically and less superficially, achieve better academic results.

Key words: *personality traits, learning approaches, academic success*

# Uvod

## Osobine ličnosti

Svi ljudi se međusobno razlikuju. Svaki je čovjek jedinstven. Ipak, često možemo čuti ljude kako se međusobno uspoređuju i govore da netko liči nekome. Vrlo često ljude procjenjujemo na temelju njihova izgleda i onda te fizičke karakteristike povezujemo s karakternim osobinama. To radimo po nekom našem prijašnjem iskustvu i na temelju toga procjenjujemo druge i donosimo zaključke o njihovom budućem ponašanju. Primjerice, ako je netko stalno nasmijan za njega ćemo reći da je društvena osoba. Ako je netko uspješan i predan svome poslu, reći ćemo da je savjestan i ambiciozan. Unatoč tome, ljudska je ličnost mnogo složenija i vrlo često zapravo potpuno pogrešno procjenjujemo druge oko sebe.

Upravo zbog svoje kompleksnosti, ponašanje i osobine ličnosti su oduvijek bile zanimljivo područje psiholozima za istraživanje. Da bismo mogli dalje govoriti o osobinama ličnosti, potrebno je objasniti što su zapravo osobine ličnosti. U psihologiji je ličnost definirana kao „skup psihičkih osobina i mehanizama unutar pojedinca koji su organizirani i relativno trajni i koji utječu na interakcije pojedinca i njegove adaptacije na okolinu.“ (Larsen i Bus, 2008; str. 4)

Raznim teorijama pokušavala se objasniti ličnost i njena kompleksnost. Psihologijske teorije ličnosti temelje svoje spoznaje na velikom broju ispitanika i provjeravaju ih različitim znanstvenim metodama. Osnovni im je cilj opisati ljudsko ponašanje i doživljavanje. Ipak, ovo područje istraživanja je veoma složeno. Naime, postoje brojne teorije ličnosti koje se međusobno nadopunjuju, ali i isključuju u potpunosti. Teorije ličnosti možemo razvrstati u četiri pristupa: psihoanalitički pristup, humanistički pristup bihevioristički pristup i teorije o crtama ličnosti. U našem istraživanju mi ćemo se prikloniti teoriji o crtama ličnosti.

Suvremeni istraživači žele ljudsko ponašanje svesti na nekoliko osnovnih dimenzija stoga je danas najpopularniji petofaktorski model (Costa i McCrae, 2010; Goldberg, 1990; McCrae i John, 1992). Iako je Fiske još 1949. izdvojio pet temeljnih dimenzija ovog modela, Costa i McCrae su 1992. konstruirali NEO-PI; najčešće korišten mjerni instrument u istraživanjima ličnosti, a njegova je osnovna namjena mjerenje pet međusobno nezavisnih faktora ličnosti. Dakle, prema

tom modelu pet temeljnih dimenzija ličnosti su: ekstraverzija, neuroticizam, savjesnost, ugodnost i intelekt tj. otvorenost prema iskustvu. Možemo ih opisati na sljedeći način:

1. Ekstraverzija – opisuje u kojoj su mjeri ljudi društveni, živahni, energični, aktivni, poduzetni, ambiciozni, srdačni, razgovorljivi i sl.
2. Neuroticizam – opisuje u kojoj su mjeri ljudi uznemireni, nesigurni, zabrinuti, depresivni, tjeskobni, iritabilni, skloni burnom emocionalnom reagiranju i sl.
3. Savjesnost – opisuje u kojoj su mjeri ljudi pouzdani, organizirani, predani radu, samodisciplini, sa željom za postignućem i sl.
4. Ugodnost – opisuje u kojoj su mjeri ljudi dobronamjerni, ljubazni, spremni na suradnju i pomaganje, obzirni prema drugima, skloni pregovaranju i postizanju sklada u odnosima i sl.
5. Otvorenost prema iskustvu – opisuje u kojoj mjeri ljudi teže stjecanju novog iskustva, raznolikosti i neovisnosti, te u kojoj su mjeri znatiželjni, kreativni i fleksibilni u ponašanju i sl.

Postoji značajan broj istraživanja koja pokazuju važnost crta ličnosti na ponašanje pojedinca u svojoj okolini, ali i na brojna druga ponašanja koja imaju utjecaj na ostvarivanje ciljeva (Barrick i Mount, 1991; Barrick, Stewart, Neubert i Mount 1998). U obrazovnom okruženju ciljevi se uglavnom odnose na akademski uspjeh. Porapatova meta-analiza (2009) navodi da su za školski uspjeh najrelevantnije osobine ugodnost, savjesnost i otvorenost. U istraživanju Matešića, Ružića i Matešića (2009), u kojem je ličnost mjerena BFQ upitnikom, pokazalo se da je dimenzija savjesnosti značajno pozitivno povezana sa školskim uspjehom tj. da savjesnija djeca postižu bolji školski uspjeh. Iznenađujući nalaz u navedenom istraživanju je negativna povezanost između školskog uspjeha i ugodnosti. Naime, pokazalo se da djeca koja imaju više rezultate na dimenziji ugodnosti, postižu lošiji školski uspjeh. Autori pretpostavljaju da razlog tome održavanje široke mreže prijatelja što dovodi do nedostatka vremena za učenje. Utvrđeno je i da glavne dimenzije ličnosti zajedno objašnjavaju 7,1% varijance, pri čemu dimenzija savjesnosti objašnjava najveći udio varijance školskog uspjeha. Krapić (2005) također navodi da pri razumijevanju individualnih razlika u radnom ponašanju crte ličnosti petofaktorskog modela imaju važnu ulogu te značajno predviđaju različite aspekte radnog ponašanja. Savjesnost, ugodnost, ekstraverzija i otvorenost



povezani su s boljim uspjehom, većom motivacijom, boljim rezultatima i manjom količinom kontraproaktivnih radnih ponašanja. Nasuprot tome, pojedinci s visoko na skali neuroticizma češće pokazuju manju radnu motivaciju. Šimić-Šašić (2007) je u svojem istraživanju također utvrdila značajnu povezanost između rezultata na korištenim testovima sposobnosti i upitnicima ličnosti i uspjeha u školi, te drugim oblicima ponašanja (kao što je izostajanje učenika s nastave). U njezinom istraživanju dobivena je značajna negativna korelacija između negativnih osobina i akademskog uspjeha učenika tj. dokazala je da neposlušni, lakomisleni, nesamostalni i nepoduzetni učenici više neopravdano izostaju te da depresivno raspoloženi učenici postižu lošiji uspjeh što i je u skladu s dosadašnjim nalazima o utjecaju negativnih emocionalnih stanja.

## Pristupi učenju

Svaki čovjek ima svoj cilj i svrhu djelovanja. Kada nešto radimo, želimo da naš rezultat bude što bolji. Svako naše djelovanje ima smisao. Nekada uložimo mnogo truda i naš rezultat ispadne baš onako kako smo i htjeli. Ipak, može se dogoditi i da ne uspijemo usprkos svom našem trudu. Ponekad se dogodi i da uspijemo doći do svog cilja čak i uz minimalan trud. Hoćemo li doći do cilja ovisi o brojnim faktorima među kojima je i naša motivacija tj. motivacija za postignućem. Motivaciju za postignućem možemo definirati kao davanje energije i smjera osjećajima, mišljenju i ponašanju koji su vezani uz ostvarivanje kompetentnosti (Elliot, 1999). Koncept motivacije za postignućem oduvijek je bio zanimljiv brojnim psiholozima. Kao doprinos području motivacije za postignućem 80-tih je godina formiran model ciljeva postignuća (Dweck, 1986) i vrlo se često koristi u razumijevanju ponašanja u obrazovnim situacijama. Ovaj model susrećemo i pod nazivom teorija ciljne orijentacije.

Ciljne orijentacije predstavljaju želju i sklonost primijeni nekog pristupa u širokom rasponu različitih situacija. One su skup vjerovanja koji dovodi do različitih pristupanja, angažiranja i reagiranja na zahtjeve situacije (Ames, 1992). Drugim riječima, ciljevi postignuća su situacijski specifične orijentacije koje predstavljaju želju da se razvije, stekne ili demonstrira kompetentnost u određenom kontekstu (Harackiewicz i sur., 1997). Učenici mogu biti orijentirani na učenje, orijentirani na izvedbu ili orijentirani na izbjegavanje truda. Kao što smo rekli, ciljevi postignuća su situacijski specifične orijentacije tj. zapravo ovise i mogu se mijenjati ovisno o situaciji. To znači da učenik koji je inače skloniji izbjegavanju truda u nekim situacijama ipak može dobiti želju za dubljim istraživanjem nečega što ga je posebno zainteresiralo. Obrnuto, također je moguće da učenik koji je inače skloniji orijentaciji na učenje ponekad u određenim situacijama i uvjetima radije primijeni površinski ili strategijski pristup kako bi došao do cilja.

Kvaliteta naučenog ovisi o dva glavna faktora: poimanju učenja tj. uvjerenju što učenje jest i pristupima učenju (Prosser i Trigwall, 1999). No, što je uopće učenje i kako učimo? Kada su u svom istraživanju Landbeck i Mugler (1997) pitali studente da odaberu samo jedan od ponuđenih odgovora: a) povećanje znanja, b) pamćenje i reproduciranje, c) sposobnost primjene znanja, d) razumijevanje e) mogućnost viđenja nečega na drugačiji način, f) učenje je nešto što mijenja osobu. Iako je najviše studenata učenje definiralo kao primjenu znanja, neki od studenata zaokružili su drugačije odgovore. Navedeno ukazuje na različitosti među učenicima i njihovom poimanju

učenja, a samim time i načina kako uče i razloga zašto uče. Svaki učenik ima drugačiji način razmišljanja, interes, stupanj motivacije, organizaciju metoda učenja, stav prema specifičnim razrednim situacijama i ozračju, način poučavanja koji im najbolje odgovara, itd. Prilikom učenja, učenici moraju znati kontrolirati svoje učenje tj. biti svjesni što znaju i što ne znaju te na koji način naučiti ono što još ne znaju stoga postoje različiti učenici: oni koji uče jer zaista žele usvojiti nova znanja, oni koji teže demonstriranju svojih visokih sposobnosti i dobivanju pozitivnih procjena, ali i onih koji samo nastoje postići cilj ulaganjem što je moguće manje truda. Koji pristup će učenik odabrati, ovisi o različitim faktorima. Osim o samom učeniku i učitelju, učenikov odabir pristupa učenju može ovisiti i o mnogo drugih različitih faktora, primjerice, o učenikovim roditeljima, učenikovom kulturološkom aspektu, itd.

Marton i Saljo (1976) temeljem rezultata svog istraživanja razvili su teoriju u kojoj predlažu dva osnovna pristupa učenju: površinski i dubinski pristup. Učenik s površinskim pristupom je prema njihovoj teoriji učenik kojemu je cilj što točnije reproducirati nastavni sadržaj bez dubljeg razumijevanja sadržaja i zadovoljiti svoju ekstrinzičnu motivaciju. Nasuprot njemu, učenik s dubinskim pristupom zaista želi i razumjeti nastavni sadržaj koji uči. Navedena teorija predstavlja temelj daljnjih istraživanja pristupa učenju te su je brojna istraživanja i potvrdila. Daljnjim istraživanjima (Entwistle i Ramsden, 1983) razvio se još jedan pristup učenju; strategijski pristup, stoga danas postoje ukupno tri pristupa učenju: dubinski, strategijski i površinski pristup.

Kada kažemo da učenik ima dubinski pristup učenju, podrazumijeva se da taj učenik prilikom učenja traži značenje i povezuje ideje. On je orijentiran na učenje, razvija ideje te traži i koristi dokaze i argumente. Takav učenik razmišlja o pročitanome i traži značenje, prepričava pročitano svojim riječima tj. uči s razumijevanjem i zanimanjem. On samostalno rješava probleme, i traži izlaz iz problemske situacije, unosi i svoj osobni stav te ima kritični odnos prema radu. Možemo reći da je takav učenik intrinzično motiviran. On povezuje novi s već prije naučenim sadržajem. Ramsden (2003) je u svojim istraživanjima dokazao da prilikom dubinskog pristupa učenju, učenici bolje pamte nastavni sadržaj i uspješniji su upravo zato što sadržaj koji uče stavljaju u kontekst i povezuju ga s već usvojenim znanjem. Entwistle i Tait (1990) naglašavaju da takvi učenici vole učitelje koji ih ohrabruju svojim načinom poučavanja koji zahtjeva razmišljanje i razumijevanje.

Strategijski pristup podrazumijeva organizirano učenje, dobro upravljanje vremenom i praćenje učinkovitosti. Učenik je orijentiran na izvedbu i njegova pozornost je na kriterijima ocjenjivanja. Posjeduje motiv za postignućem i učinit će sve kako bi dobio najbolju ocjenu (Felder i Brent, 2005). Učenik je koncentriran na kriterije ocjenjivanja, ali i na sadržaj koji uči pa će se koristiti različitim strategijama kako bi došao do svog cilja tj. postigao što bolji uspjeh (Watkins, 2000). Takvi učenici pažljivo raspoređuju količinu truda koju će uložiti u nešto, ovisno o njihovom cilju; dakle, ako procijene da je površinski pristup dovoljan da bi postigli odličan rezultat, oni će koristiti površinskim pristupom, ali ako zadani ispiti i zadaci zahtijevaju dublje promišljanje i dubinski pristup, oni će biti u mogućnosti zadovoljiti ono što se od njih traži (Felder i Brent, 2005).

Prilikom površinskog pristupa učenju, učenika zapravo motivira strah od neuspjeha, ograničen je silabusom, nepovezano pamti i ne vidi svrhu učenja zadanog sadržaja. Učenik je pasivni slušatelj koji pamti i reproducira činjenice i sudove koje čuje ili pročita te ih prima kao gotove istine. Takav učenik želi uz što manje truda doći do cilja tj. orijentiran je na izbjegavanje truda. On ne shvaća smisao iznesenih ideja i ne pokazuje nikakav dublji interes i razumijevanje za njih. Ekstrinzično je motiviran tj. glavna misao vodilja prilikom učenja mu može biti “učim kako bih prošao ispit, kasnije diplomirao, dobio dobar posao” (Felder i Brent, 2005; str. 63). Prilikom površnog učenja, učenici ne propitkuju sadržaje o kojima uče i prihvaćaju sve točno onako kako piše u nastavnim materijalima te im najviše odgovaraju učitelji koji zahtijevaju samo pasivno reproduciranje sadržaja koji poučavaju.

Možemo zaključiti da učenici imaju različite pristupe učenju i ciljne orijentacije. Drugim riječima, učenik s dubinskim pristupom orijentiran je na učenje i uči jer zaista želi usvojiti nova znanja. On je usmjeren na poboljšavanje razine znanja, razumijevanja, vještina i kompetentnosti. Učenje mu je cilj sam po sebi, a uspjeh je rezultat truda i učinkovite strategije učenja. Učenik sa strategijskim pristupom orijentiran je na izvedbu i učenici orijentirani na izvedbu teže demonstriranju svojih visokih sposobnosti i dobivanju pozitivnih procjena, odnosno reakcija od strane drugih ljudi. Za te učenike je uspjeh njihova ocjena tj. ocjena im je mjerilo vlastite sposobnosti (neovisno o uloženom trudu). Naposljetku, učenik s površinskim pristupom orijentiran je na izbjegavanje izvedbe, odnosno nastoji postići cilj ulaganjem što je moguće manje truda.

Prema brojnim istraživanjima, postoji povezanost između pristupa učenju i akademskog uspjeha. Primjerice, u svojim su istraživanjima (Biggs 1987; Marton i Saljo 1976; Richardson,

Landbeck i Mugler 1997) koristili ASI – Approaches to Studying Inventory i prema njima: a) akademski je uspjeh pozitivno povezan sa dubinskim pristupom učenju, intrinzičnom motivacijom i strategijskim pristupom; b) akademski je uspjeh negativno povezan sa površinskim pristupom, loše organiziranim metodama učenja i negativnim stavom prema učenju. Rezultati istraživanja Jurčec, Rijavec i Šimunović (2008) na studentima također pokazuju da studenti koji uče dubinski i strategijski imaju značajno bolji akademski uspjeh od studenata koji koriste površinski pristup. U Paskinom istraživanju (2015) također je utvrđena pozitivna povezanost akademskog uspjeha s dubinskim i strateškim pristupom učenju, te negativna povezanost akademskog uspjeha s površinskim pristupom učenju. Dubinski pristup učenju je pozitivan prediktor akademskog uspjeha, a površinski pristup učenju negativni prediktor akademskog uspjeha.

U ovom istraživanju pretpostavlja se povezanost akademskog uspjeha sa pristupima učenju, tj. da su dubinski i strategijski pristup pozitivno povezani s akademskim uspjehom, a površinski pristup negativno povezan s akademskim uspjehom. Studenti koji učenju pristupaju dubinski i/ili strategijski, ujedno postižu bolji akademski uspjeh dok oni koji imaju površinski pristup imaju i lošiji akademski uspjeh.

## Osobine ličnosti, pristupa učenju i akademski uspjeh

De Raad i Schonwnburg (1996) navode da su u obrazovnom okruženju najrelevantnije osobine ličnosti savjesnost, ekstraverzija i otvorenost ka iskustvu. Poropat (2009) navodi da su za akademski uspjeh najrelevantnije savjesnost, otvorenost i ugodnost. Za dimenziju ekstraverzije – introverzije se pokazala različita povezanost s akademskim uspjehom s obzirom na razinu obrazovanja. Ekstravertirana djeca postižu bolji uspjeh u osnovnoj školi, a introvertirani studenti na fakultetu (Entwistle, 1972; Vizek Vidović i sur., 2014). U ovom istraživanju ne očekujemo povezanost navedene dimenzije s akademskim uspjehom. Očekujemo da će savjesnost, ugodnost, otvorenost prema iskustvu značajno moći predvidjeti dobar akademski uspjeh, dok će neuroticizam predvidjeti lošiji akademski uspjeh. Također očekujemo da su navedene osobine povezane sa različitim pristupima učenju koji su pak isto povezani s akademskim uspjehom.

Na temelju istraživanja provedenog na studentima (Zhang, 2003), očekivano je da će studenti kod kojih je izražena savjesnost češće koristiti dubinski i strategijski pristup nego površinski pristup učenju zato što savjesnost vežemo uz pouzdanost, predanost radu, samodisciplinu, opreznost, sklonost napornom radu, itd. Strategijski pristup pozitivno je povezan sa savjesnošću budući da primjena strategijskog pristupa učenju uključuje želju za postignućem te dobrom organiziranošću vremena i materijala za učenje (Entwistle i sur., 2000; Zhang, 2003). Otvorenost prema iskustvu značajno predviđa dubinski pristup, a neuroticizam površinski pristup (Zhang, 2003). U istraživanju na osječkim studentima, Paska (2015) je utvrdila pozitivnu povezanost savjesnosti s dubinskim i strategijskim pristupom učenju, te negativnu povezanost savjesnosti s površinskim pristupom učenju. Prema Entwistlu i suradnicima (2000) površinski pristup učenju i neuroticizam su pozitivno povezani. Oni studenti koji površno uče imaju strah od neuspjeha koji se može manifestirati kroz depresiju i tjeskobu oko akademskih ishoda. Usmjerenost na te neugodne emocije ih ometa u učenju i izvršavanju akademskih obaveza (Vizek Vidović i sur., 2014). No postoje i istraživanja koja pokazuju da kod osoba s izraženom crtom neuroticizma koje površno pristupaju učenju, ne mora nužno značiti da uvijek izbjegavaju dubinski pristup učenju (Zhang, 2003). U ovom istraživanju se očekuje da je neuroticizam prediktor površinskog pristupa učenju, a time i slabijeg akademskog uspjeha.

Naime, u istraživanju Bratka i Sabol (2006) na hrvatskoj populaciji, dimenzije neuroticizam, savjesnost i ekstraverzija su značajni prediktori zadovoljstva životom, s time da su ekstraverzija i savjesnost pozitivni, a neuroticizam negativan prediktor. To nas ne iznenađuje jer su prema Costi i McCraeu još 1980.g. pronađene najjače i najkonzistentnije veze između ličnosti i komponenti dobrobiti za dimenzije ekstraverzije i neuroticizma. Neuroticizam je značajan negativan prediktor jer se neuroticizam povezuje s neugodnim emocijama poput tuge, anksioznosti, nervoze, osjetljivosti, pesimizmom i sličnim neugodnim emocijama i raspoloženjima. Budući da je savjesnost povezana s disciplinom, aktivnim planiranjem i dosljednošću u ponašanju, savjesnost je također pozitivan prediktor jer osobe s izraženom osobinom savjesnosti vrlo vjerojatno doživljavaju manje stresa koji primjerice donosi dovršavanje zadatka u zadnji čas (Bratko i Sabol, 2006). Zanimljivi su rezultati istraživanja u kojem su crte ličnosti povezane s vjerojatnošću doživljavanja određenih situacija koje kod pojedinca izazivaju osjećaj veće ili manje dobrobiti (Hotard i sur., 1989, prema Bratko i Sabol, 2006). Moguće je da studenti visoko na skali neuroticizma zbog pojedinih negativnih osobina, poput sklonosti burnom reagiranju, tjeskobe, iritabilnosti, imaju više negativnih iskustava poput straha od neuspjeha što dovodi do površinskog pristupa učenju, a time i lošijeg akademskog uspjeha.

## Ciljevi istraživanja

Iz prethodno navedenog, cilj ovog istraživanja ispitati mogućnost predikcije akademskog uspjeha budućih učitelja na temelju njihovih crta ličnosti i pristupa učenju.

## Problemi istraživanja

P1: Ispitati povezanost *velikih pet* crta ličnosti sa akademskim uspjehom budućih učitelja.

P2: Ispitati povezanost *velikih pet* crta ličnosti sa tri pristupa učenju.

P3: Ispitati povezanost pristupa učenju sa akademskim uspjehom.

P4: Ispitati mogućnost predviđanja akademskog uspjeha na temelju crta ličnosti i pristupa učenju.

## Hipoteze istraživanja

H1: Savjesnost, otvorenost prema iskustvu i ugodnost su pozitivno povezani, a neuroticizam negativno povezan s akademskim uspjehom.

H2: Savjesnost je pozitivno povezana sa dubinskim i strategijskim pristupom. Ugodnost je pozitivno povezana sa strategijskim pristupom. Otvorenost prema iskustvu je pozitivno povezana sa dubinskim pristupom. Neuroticizam je pozitivno povezan sa površinskim pristupom.

H3: Dubinski i strategijski pristup su pozitivno povezani, a površinski pristup negativno povezan sa akademskim uspjehom.

H4: Očekuje se da će značajni pozitivni prediktori akademskog uspjeha biti savjesnost, otvorenost i ugodnost te dubinski i strateški pristup učenju, dok će negativni prediktori akademskog uspjeha biti neuroticizam i površinski pristup učenju.



## Metoda

### Postupak i sudionici istraživanja

Ispitivanje je provedeno u svibnju 2019. godine na Učiteljskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu. Provedeno je u obliku anketnog upitnika i sudjelovalo je ukupno 255 studenata, od čega 162 studenta (63.5%) pete godine i 93 studenta (36.5%) četvrte godine. Raspon dobi sudionika kretao se od 21 do 30 godina, pri čemu je 94.9% sudionika bilo staro između 21 i 25 godina te 5.1% između 26 i 30 godina. Nakon dogovora s pojedinim profesorima, studenti su upitnike ispunjavali na fakultetu na početku ili na kraju predavanja. Istraživanje je prosječno trajalo 20 minuta. Prije samog ispunjavanja zamoljeni su da iskreno procjene zadane tvrdnje. Sudjelovanje u istraživanju je dobrovoljno te su mogli odustati od istraživanja u svakom trenutku primijene upitnika. Obaviješteni su da je upitnik anonimn i da će se podaci iskoristiti isključivo u istraživačke svrhe tj. za izradu diplomskog rada.

### Mjerni instrumenti

Korišteni su sljedeći instrumenti: IPIP – 50 upitnik ličnosti (eng. *International Personality Item Pool*), Mjera pristupa i vještina učenja studenata (eng. *Approaches and Study Skills Inventory for Students – ASSIST*) te dosadašnji prosjek ocjena kao pokazatelj akademskog uspjeha. Na početku upitnika, prije samog ispunjavanja, sudionici u trebali napisati godinu studija i prosjek ocjena koji se koristio kao mjera akademskog uspjeha.

#### a) Upitnik ličnosti

Upitnik ličnosti (IPIP-50; Goldberg, 1999; hrvatska adaptacija Mlačić i Goldberg, 2007) sastoji od 50 kratkih tvrdnji koje mjere pet dimenzija ličnosti: ekstraverziju, neuroticizam, ugodnost, savjesnost i intelekt. Za svaku od pet dimenzija ličnosti postoji deset tvrdnji. Zadatak sudionika je da uz svaku tvrdnju označi koliko pojedini iskaz opisuje baš njega/nju.

Uz svaku tvrdnju ponuđena je skala od 5 stupnjeva i ispitanici su trebali zaokružiti jedan od brojeva između 1 i 5 pri čemu broj 1 izražava neslaganje s tvrdnjom, a broj 5 potpuno slaganje s napisanom tvrdnjom (1 – ne slažem se, 2 – donekle se ne slažem, 3 – nisam siguran/na, 4 – donekle se slažem, 5 – slažem se).

Sve dimenzije ličnosti su u međusobnoj značajnoj korelaciji u očekivanom smjeru. Sve dimenzije su pozitivno povezane osim neuroticizma koji je negativno povezan sa preostalim četiri dimenzije. Navedeno korelacije su od niskih do umjerenih (Tablica 2). Cronbachov koeficijent unutarnje konzistencije za ekstraverziju iznosi .83, za ugodnost .84, za savjesnost .80, za neuroticizam .87 a za intelekt .77 što ukazuje za zadovoljavajuću pouzdanost skala.

## b) Upitnik pristupa učenju

Upitnik pristupa učenju (eng. Approaches to studying) dio je Inventara pristupa i vještina učenja za studente (eng. Approaches and Study Skills Inventory for Students – ASSIST; Entwistle i sur., 2001). Navedeni dio upitnika sastoji se od 52 tvrdnje koje mjere tri pristupa učenju: dubinski, površinski i strateški pristup, a odnose se na strategije učenja, motivaciju i namjeru za svaki pristup učenju. Tako svaki pristup čine 4 ili 5 subskala a svaku čine 4 tvrdnje. Subskale dubinskog pristupa su: traženje značenja, povezivanje ideja, korištenje dokaza, zanimanje za ideje. Subskale površinskog pristupa su: nedostatak smisla, nepovezano zapamćivanje, ograničenost na silabus, strah od neuspjeha. Subskale strategijskog pristupa su: organizirano učenje, upravljanje vremenom, budno praćenje zahtjeva, postignuće, kontroliranje učinkovitosti.

Korištena je Likertova skala kojom su sudionici uz svaku tvrdnju označili broj na skali od 5 stupnjeva za koji misle da najviše odgovara njihovom pristupu učenju (1 – ne slažem se, 2 – donekle se ne slažem, 3 – nisam siguran/na, 4 – donekle se slažem, 5 – slažem se).

U ovom istraživanju, dubinski i strateški pristup su u visokoj pozitivnoj korelaciji, dubinski i površinski pristup u niskoj negativnoj korelaciji (tablica 2 i prilog 2). Strateški i površinski pristup nisu značajno povezani. Cronbachov koeficijent unutarnje konzistencije za dubinski pristup iznosi .86, za strateški pristup .89, za površinski pristup .78 što ukazuje za zadovoljavajuću pouzdanost skala.

## c) Ocjene

Kao mjera akademskog uspjeha studenata korišten je prosjek ocjena na kraju akademske godine.

# Rezultati

## 1. Deskriptivna analiza

Rezultati deskriptivne statistike (tablica 1) pokazuju da su se studenti četvrte i pete godine učiteljskog studija od glavnih pet dimenzija ličnost najviše prepoznali na skali ugodnosti ( $M = 4.1$ ,  $SD = 0.63$ ) i otvorenosti prema iskustvu tj. intelektu ( $M = 3.8$ ,  $SD = 0.55$ ), a najmanje na skali neuroticizma ( $M = 2.82$ ,  $SD = 2.82$ ). Uzevši za usporedbu istraživanje koje je provela Sabol (2005) na 1166 ispitanika u dobi od 21 do 35 godina, možemo reći da su studenti u ovom istraživanju nešto iznad prosjeka u savjesnosti i ekstraverziji te nešto ispod prosjeka na skali neuroticizma u usporedbi sa ženskim ispitanicima u njenom istraživanju.

Na skalama pristupa učenja i njihovim subskalama vidimo sljedeće rezultate: Kod studenata su gotovo podjednako zastupljeni dubinski ( $M = 3.71$ ,  $SD = 0.56$ ) i strategijski pristup ( $M = 3.66$ ,  $SD = 0.60$ ), a nešto slabije je zastupljen površinski pristup. Pri dubinskom pristupu učenju najviše traže značenje onoga što uče ( $M = 4.01$ ,  $SD = 0.62$ ), koriste dokaze ( $M = 3.67$ ,  $SD = 0.71$ ) te se zanimaju za različite ideje ( $M = 3.62$ ,  $SD = 0.71$ ), a najmanje unutar dubinskog procesiranja povezuju ideje ( $M = 3.55$ ,  $SD = 0.67$ ). Unutar strategijskog pristupa studenti su najviše usmjereni na kriterije ocjenjivanja ( $M = 3.80$ ,  $SD = 0.72$ ), praćenje učinkovitosti ( $M = 3.78$ ,  $SD = 0.71$ ), motivirani postignućem ( $M = 3.73$ ,  $SD = 0.75$ ). Unutar površinskog pristupa najviša je usmjerenost na minimalne zahtjeve propisane silabom ( $M = 3.84$ ,  $SD = 0.67$ ) te prisutnost straha od neuspjeha ( $M = 3.38$ ,  $SD = 0.85$ ), a najmanja na nepovezano zapamćivanje ( $M = 2.80$ ,  $SD = 0.72$ ) i nedostatak smisla u sadržaju kojeg uče ( $M = 2.94$ ,  $SD = 0.87$ ). Deskriptivni pokazatelji svih mjera prikazani su u prilogu (tablica p1).

Prosječna ocjena studenata četvrte i pete godine zajedno, iznosi 3.96 ( $SD = 0.36$ ) što možemo reći da je vrlo dobar uspjeh.

*Tablica 1*

Deskriptivna statistika crta ličnosti, pristupa studiranju i akademskog uspjeha

	<b>min</b>	<b>max</b>	<b>M</b>	<b>SD</b>	<b>asimet.</b> (SE = .15)	<b>zaobljen.</b> (SE=.30)
ekstraverzija	1.70	5.00	3.58	0.69	-0.19	-0.46
ugodnost	2.00	5.00	4.10	0.63	-0.80	0.44
savjesnost	1.80	5.00	3.69	0.65	-0.13	-0.61
neuroticizam	1.00	4.80	2.82	0.76	0.25	-0.38
intelekt	2.00	5.00	3.81	0.55	-0.09	-0.26
dubinski pristup (DP)	1.69	5.00	3.71	0.56	-0.20	-0.06
strateški pristup (SP)	1.60	4.90	3.66	0.60	-0.42	-0.02
površinski pristup (PP)	1.44	4.69	3.24	0.56	0.01	0.36
prosjek ocjena na studiju	3.00	4.80	3.96	0.36	-0.03	-0.07

## 2. Korelacijska analiza

U Tablici 2 prikazani su Pearsonovi koeficijenti korelacije varijabli mjerenih ovim istraživanjem. Za interpretaciju jačine povezanosti korišten je Hopkinsov kriterij (2002): 0.0 - 0.1 zanemariva, 0.1 - 0.3 niska, 0.3 - 0.5 umjerena, 0.5 - 0.7 visoka, 0.7 - 0.9 vrlo visoka, 0.9 - 1.0 potpuna.

Rezultati pokazuju da je dubinski pristup nisko do umjereno pozitivno povezan s ekstraverzijom ( $r = .26, p < .01$ ), ugodnošću ( $r = .27, p < .01$ ), savjesnošću ( $r = .23, p < .01$ ) i intelektom ( $r = .37, p < .01$ ). Strategijski pristup je nisko pozitivno povezan s ekstraverzijom ( $r = .22, p < .01$ ), ugodnošću ( $r = .22, p < .01$ ) i intelektom ( $r = .22, p < .01$ ) te umjereno pozitivno povezan sa savjesnošću ( $r = .41, p < .01$ ). Površinski pristup je nisko negativno povezan s ekstraverzijom ( $r = -.13, p < .05$ ), ugodnošću ( $r = -.14, p < .05$ ), savjesnošću ( $r = -.23, p < .01$ ) i intelektom ( $r = -.12, p < .05$ ) te umjereno pozitivno povezan sa neuroticizmom ( $r = .44, p < .01$ ).

Prosjek ocjena tijekom studiranja je umjereno pozitivno povezan sa savjesnošću ( $r = .25, p < .01$ ), dubinskim ( $r = .26, p < .01$ ) i strategijskim pristupom ( $r = .38, p < .01$ ) te nisko negativno sa površinskim pristupom ( $r = -.20, p < .01$ ).

Godina studija je nisko, ali značajno pozitivno povezana sa savjesnošću i ugodnošću te negativno sa površinskim pristupom što znači da su studenti pete godine nešto savjesnije i ugodnije ličnosti te sa nižim površinskim pristupom učenju u odnosu na studente četvrte godine. Svi koeficijenti povezanost skala i podskala prikazani su u prilogu (tablica p2).

Tablica 2

Povezanost crta ličnosti, pristupa studiranju i akademskog uspjeha

	<b>ekst.</b>	<b>ugod.</b>	<b>savjes.</b>	<b>neurot.</b>	<b>intel.</b>	<b>DP</b>	<b>SP</b>	<b>PP</b>	<b>prosjeak</b>
god	.05	.16**	.14*	-.12	-.05	.01	.09	-.22**	-.03
ekstraverzija		.33**	.18**	-.28**	.42**	.26**	.22**	-.13*	.04
ugodnost			.39**	-.13*	.45**	.27**	.22**	-.14*	.04
savjesnost				-.27**	.34**	.23**	.41**	-.23**	.25**
neuroticizam					-.14*	-.07	-.10	.44**	-.02
intelekt dubinski pristup						.37**	.22**	-.12*	.11
strategijski p. površinski p.							.66**	-.17**	.26**
								-.11	.38**
									-.20**

\* $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$ ;

### 3. Regresijska analiza

U tablici 3, 4 i 5 prikazani su rezultati hijerarhijske regresijske analize kojom se ispitivao doprinos crta ličnosti pojedinom pristupu studiranju.

Rezultati u tablici 3 prikazuju da se na temelju crta ličnosti može predvidjeti 17 % varijance dubinskog pristupa učenju. Jedina crta ličnosti značajna za predviđanje dubinskog pristupa je otvorenost prema iskustvu ili intelekt ( $\beta = .25, p < .01$ ).

Na temelju crta ličnosti možemo predvidjeti 19 % varijance strategijskog pristupa učenju (tablica 4). Savjesnost ( $\beta = .38, p < .01$ ) i ekstraverzija ( $\beta = .14, p < .05$ ) su značajni prediktori s time da savjesnost ima veću prediktivnu snagu u objašnjenju strategijskog pristupa.

Oko 21 % površinskog pristupa učenju se može objasniti crtama ličnosti s time da je jedini značajan prediktor, očekivano pozitivan, neuroticizam ( $\beta = .41, p < .01$ ).

Tablica 3

Regresijska analiza dubinskog pristupa studiranju budućih učitelja ( $N = 255$ )

Crte ličnosti	b	SE(b)	$\beta$	t	p
ekstraverzija	.10	.06	.12	1.76	.079
ugodnost	.08	.06	.09	1.26	.209
savjesnost	.09	.06	.10	1.52	.129
neuroticizam	.03	.05	.04	.56	.577
intelekt	.26	.07	.25	3.58	.000

$R = .41$ ;  $R^2 = .17$ ; Prilagođeni  $R^2 = .15$ ;  $F(5/249) = 9.95$ ;  $p < .001$

Tablica 4

Regresijska analiza strategijskog pristupa studiranju budućih učitelja ( $N = 255$ )

Crte ličnosti	b	SE(b)	$\beta$	t	p
ekstraverzija	.12	.06	.14	2.13	.034
ugodnost	.01	.06	.01	.19	.847
savjesnost	.35	.06	.38	5.88	.000
neuroticizam	.04	.05	.05	.74	.457
intelekt	.03	.08	.03	.45	.655

$R = .44$ ;  $R^2 = .19$ ; Prilagođeni  $R^2 = .18$ ;  $F(5/249) = 11.85$ ;  $p < .001$

Tablica 5

Regresijska analiza površinskog pristupa studiranju budućih učitelja ( $N = 255$ )

Crte ličnosti	b	SE(b)	$\beta$	t	p
ekstraverzija	.03	.05	.03	.49	.625
ugodnost	-.04	.06	-.05	-.71	.478
savjesnost	-.08	.06	-.10	-1.49	.138
neuroticizam	.30	.04	.41	6.75	.000
intelekt	-.03	.07	-.03	-.38	.705

$R = .45$ ;  $R^2 = .21$ ; Prilagođeni  $R^2 = .19$ ;  $F(5/249) = 12.87$ ;  $p < .001$



Prije završne analize, ispitaio se i doprinos pristupa učenju u objašnjenju varijance akademskog uspjeha (tablica 6). Rezultati pokazuju da se na temelju pristupa učenju može predvidjeti 17 % varijance akademskog uspjeha. Značajan pozitivan prediktor je strategijski pristup, a značajan negativni je površinski pristup učenju. Studenti koji su više strategijski, a manje površinski orijentirani pri učenju ujedno imaju i bolji akademski uspjeh.

*Tablica 6*

Regresijska analiza akademskog uspjeha budućih učitelja ( $N = 255$ )

<b>Pristupi učenju</b>	<b>b</b>	<b>SE(b)</b>	<b><math>\beta</math></b>	<b>t</b>	<b>p</b>
dubinski	-.02	.05	-.03	-0.38	.702
strategijski	.23	.05	.39	5.04	.000
površinski	-.11	.04	-.17	-2.85	.005

$R = .42$ ;  $R^2 = .17$ ; Prilagođeni  $R^2 = .16$ ;  $F(3/251) = 17.66$ ;  $p < .001$

Na kraju se ispitaio i doprinos crta ličnosti i pristupa studiranju u predviđanju akademskog uspjeha (tablica 7). Godina studija se kontrolirala u prvom koraku. U drugom koraku uvrštene su crte ličnosti, a u trećem koraku pristupi učenju

Rezultati su pokazali da se oko 21 % varijance akademskog uspjeha može se objasniti godinom studija, ličnošću studenata i njihovom pristupu učenju (tablica 7). U prvom koraku, godina studija nije se pokazala značajnim prediktorom akademskog uspjeha. Drugi korak objašnjava 7 % varijance akademskog uspjeha, a od pet crta ličnosti jedino se savjesnost pokazala značajnim prediktorom ( $\beta = .29$ ,  $p < .01$ ). U zadnjem koraku, kojim je objašnjeno dodatnih 14 % varijance akademskog uspjeha, strategijski pristup je značajan pozitivan prediktor ( $\beta = .36$ ,  $p < .01$ ) a površinski pristup negativan prediktor ( $\beta = -.22$ ;  $p < .01$ ) akademskog uspjeha. Savjesnost je uvođenjem pristupa učenju izgubila značajnost, pretpostavljeno zbog značajne umjerene povezanost sa strategijskim pristupom. Dobiveni rezultati hijerarhijske regresijske analize govore nam da su studenti koji učenju više pristupaju strategijski i manje površinski, ujedno uspješniji na studiju.

Tablica 7

Hijerarhijska regresijska analiza akademskog uspjeha budućih učitelja ( $N = 255$ )

	Prom. $R^2$	r	b	$\beta$	t	p
<b>1 – Sociodemografski čimbenici</b>	<b>.00</b>					
godina studija		-.03	-.02	-.03	-0.44	.659
$R = .03$ ; $R^2 = .00$ ; Prilagođeni $R^2 = .00$ ; $F(1/253) = .19$ ; $p > .05$						
<b>2 – Crte ličnosti</b>	<b>.07**</b>					
godina studija		-.03	-.04	-.05	-0.76	.448
ekstraverzija		.04	.01	.01	0.19	.853
ugodnost		.04	-.04	-.08	-1.06	.292
savjesnost		.25	.16	.29	4.13	.000
neuroticizam		-.02	.03	.05	0.81	.418
intelekt		.10	.03	.04	0.54	.592
$R = .27$ ; $R^2 = .08$ ; Prilagođeni $R^2 = .05$ ; $F(6/248) = 3.36$ ; $p < .01$						
<b>3 – Pristupi učenju</b>	<b>.14***</b>					
god		-.03	-.07	-.10	-1.64	.102
ekstraverzija		.04	-.01	-.03	-0.40	.689
ugodnost		.04	-.05	-.08	-1.18	.237
savjesnost		.25	.08	.14	1.95	.052
neuroticizam		-.02	.06	.12	1.88	.062
intelekt		.10	.01	.02	0.27	.791
dubinski pristup		.25	-.01	-.02	-0.28	.782
strategijski pristup		.38	.22	.36	4.34	.000
površinski pristup		-.20	-.14	-.22	-3.42	.001
$R = .46$ ; $R^2 = .21$ ; Prilagođeni $R^2 = .18$ ; $F(9/245) = 7.26$ ; $p < .001$						

\* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$ ; \*\*\* $p < .001$

## Rasprava

Deskriptivna analiza pet glavnih crta ličnosti pokazuje da su se studenti završnih godina učiteljskog fakulteta najviše prepoznali na skali ugodnosti, a najmanje na skali neuroticizma. U usporedbu sa rezultatima (Sabol, 2005) na 1166 ispitanika u dobi od 21 do 35 godina, studenti u ovom istraživanju su nešto iznad prosjeka u savjesnosti i ekstraverziji te nešto ispod prosjeka na skali neuroticizma u odnosu na ženske ispitanike u većem istraživanju. Ovim istraživanjem obuhvaćeni su upravo studenti četvrte i pete godine jer aktivno počinju držati nastavu u školama. Njihov trud i talenat dolaze na vidjelo. Suočeni su sa mnogo izazova i novih situacija o kojima su dotada samo slušali od drugih učitelja. Do izražaja dolaze njihova savjesnost, ugodnost, intelekt, ali i ekstraverzija. Ako zaista žele uspjeti, studenti trebaju znati dobro organizirati svoje vrijeme, znati surađivati s učenicima, mentorima i drugim studentima, biti ljubazni i spremni na pomaganje, izvršavati obaveze na vrijeme i sl. U svojim pripremama za sat moraju biti kreativni i znatiželjni, a na samom satu od njih se očekuje da budu živahni, energični, fleksibilni, razgovorljivi, obzirni itd. Gledajući sve navedeno, ne iznenađuje nas činjenica da se ovim istraživanjem pokazalo da su student četvrte i pete godine visoko na skali ugodnosti, intelekta, savjesnosti i ekstraverzije. Studenti pete godine pokazali su se savjesnijima i ugodnijima od studenata četvrte godine, ali to bismo mogli pripisati i činjenici da su student pete godine svjesniji da je njihovo studiranje pri samome kraju i da će sve što rade na fakultetu u vrlo kratkom periodu vremena zaista moći i trebati upotrijebiti na svome poslu. Ukratko rečeno, svjesniji su svrhe učenja određenih sadržaja i maksimalno iskorištavaju još malo preostalog vremena na fakultetu, a sebe doživljavaju kao učitelje, a ne samo kao studente.

Kao što smo ranije spomenuli, ciljne orijentacije i pristup učenju koji će učenik odabrati, ovisi o mnogo različitih faktora. Učenici se mogu koristiti različitim pristupima učenju u različitim predmetima, ali čak i u različitim temama u istom predmetu. (Felder i Brent, 2005) Primjerice, ako neki učenik u matematici koristi dubinski pristup, ne treba nužno značiti da će dubinski pristup primijeniti i u povijesti ili nekom drugom predmetu, dapače, ne mora niti značiti da će baš sve teme i cjeline iz matematike učiti dubinskim pristupom. U ovom istraživanju pokazalo se da studenti završnih godina učiteljskog fakulteta općenito više koriste dubinski i strategijski nego površinski pristup pri učenju. To nam govori da su većinom dobro organizirani i zaista traže smisao nastavnog sadržaja koji uče. Obzirom da na četvrtoj i petoj godini studenti počinju držati nastavu u školi,

ulaze u ulogu učitelja i shvaćaju ozbiljnost njihovog budućeg posla, očekivala se čak viša razina dubinskog pristupa učenju. U usporedbi sa Paskinim (2015) ispitanicima, budući učitelji su u prosjeku u većoj mjeri usmjereni na dubinsko i strategijsko učenje nego drugi studenti. Ona je također utvrdila značajnu razliku u pristupima učenju s obzirom na područje studiranja. Studenti društvenih i humanističkih znanosti za razliku od studenata prirodnih i tehničkih znanosti, više učenju pristupaju dubinski. Površinski pristup učenju budućih učitelja, gotovo je jednak pristupu studenata u spomenutom istraživanju.

### **Crte ličnosti i pristupi učenju**

Prvim problemom ispitala se povezanost između crta ličnosti i akademskog uspjeha. Rezultati su pokazali da pet glavnih crta ličnosti objašnjava 7 % akademskog uspjeha te ga jedino savjesnost značajno predviđa. Savjesniji student postižu bolji akademski uspjeh. Neuroticizam, otvorenost prema iskustvu i ugodnosti nisu značajni prediktori uspjeha. Matešić i suradnici (2009) su na srednjoškolicima isto dobili da se na temelju crta ličnosti može predvidjeti oko 7 % školskog uspjeha te da savjesnost (temeljnost i ustrajnost) je najvažniji prediktor. Također su u skladu sa Poropatovom meta analizom (2009) kojom je utvrdio da je za akademski uspjeh u visokom obrazovanju savjesnost najvažniji prediktor.

H2: Savjesnost je pozitivno povezana sa dubinskim i strategijskim pristupom. Ugodnost je pozitivno povezana sa strategijskim pristupom. Otvorenost prema iskustvu je pozitivno povezana sa dubinskim pristupom. Neuroticizam je pozitivno povezan sa površinskim pristupom.

H3: Dubinski i strategijski pristup su pozitivno povezani, a površinski pristup negativno povezan sa akademskim uspjehom.

H4: Očekuje se da će značajni pozitivni prediktori akademskog uspjeha biti savjesnost, otvorenost i ugodnost te dubinski i strateški pristup učenju, dok će negativni prediktori akademskog uspjeha biti neuroticizam i površinski pristup učenju.

Druga dva problema ovog istraživanja odnosila su se na povezanost između crta ličnosti i pristupa učenju. Drugom hipotezom pretpostavljena je pozitivna povezanost savjesnosti s dubinskim i strategijskim pristupom učenju, ugodnosti sa strategijskim pristupom, otvorenost prema iskustvu sa dubinskim pristupom, a neuroticizam sa površinskim pristupom.

Koeficijenti korelacije pokazuju da su ugodnost, savjesnost i intelekt pozitivno povezani sa dubinskim i strategijskim pristupom, a negativno sa površinskim pristupom. Neuroticizam je povezan jedino sa površinskim pristupom, očekivano u pozitivnom smjeru. Dobiveni rezultati relativno su u skladu sa drugim istraživanjima u kojima je dubinski pristup pozitivno povezan s otvorenošću ka iskustvu i ekstraverzijom (Costa i McCrae, 1992.; prema Duff i sur, 2004) te da su osobe koje dubinski procesiraju informacije češće savjesne, intelektualno znatiželjne i ekstrovertirane (Furnham, 1992; Zhang, 2003). Regresijska analiza je pokazala da se crtama ličnosti može predvidjeti 17 % varijance dubinskog pristupa učenju te da je jedino intelekt značajan prediktor dubinskog pristupa. Oko 19 % varijance strategijskog pristupa učenju možemo objasniti crtama ličnosti s time da su značajni prediktori savjesnost i ekstraverzija. Ličnost objašnjava oko 21 % površinskog pristupa učenju s time da je neuroticizam jedini značajni prediktor. Pozitivna povezanost neuroticizma i površinskog pristupa u skladu je s prethodnim istraživanjima (Entwistle i sur., 2000). Manja radna motivacija prisutna je kod onih studenta koji na dimenziji neuroticizma postižu više rezultate (Krapić, 2005). Dakle, za drugu hipotezu možemo reći da je djelomično potvrđena.

### **Odnos crta ličnosti, pristupa učenju i akademskog uspjeha**

Trećom hipotezom pretpostavila se pozitivna povezanost akademskog uspjeha s dubinskim i strategijskim pristupom učenju, te negativna povezanost akademskog uspjeha s površinskim pristupom učenju. Navedena je djelomično potvrđena. Dobiveni koeficijenti korelacije pokazali su da je akademski uspjeh umjereno pozitivno povezan sa dubinskim i strategijskim pristupom te nisko negativno sa površinskim pristupom. Slični rezultati su već dobiveni na hrvatskim studentima (pr. Paska, 2015). Usprkos utvrđenoj povezanosti, regresijska analiza je pokazala da se pristupima učenju može objasniti 17% varijance akademskog uspjeha, ali i da su jedino strategijski i površinski pristup značajni prediktori. Student koji pri učenju više koriste strategijski pristup, a manje pribjegavaju površinskom pristupu, uspješniji su na studiju. Iako su prethodna istraživanja dobila da je dubinski pristup pozitivan prediktor akademskog uspjeha, a površinski pristup negativan prediktor akademskog uspjeha (Chamorro-Premuzic i Furnham, 2008) ovo istraživanje kao i jedno prethodno na studentima učiteljskog fakulteta (Jurčec, 2011) pokazuju da je za uspjeh na učiteljskom studiju potreban pojačani strategijski pristup i smanjeni površinski pristup. Rezultati

klaster analize su pokazali da studenti sa dubinsko-strategijskim pristupom i orijentacijom na učenje nisu imali bolji u uspješ na studiju od studenata sa površinsko-strategijskim pristupom i orijentacijom na izvedbu (Jurčec, 2011). Na uzorku studenata ekonomije utvrđena su dva klastera: 1) površinski pristup i 2) dubinsko - strategijski pristup. Studenti iz drugog klastera su bili zadovoljniji nastavom i višeg akademskog uspjeha (Jurčec i sur., 2008). Strategijski i dubinski pristup su i u ovom istraživanju visoko povezani no rezultati pokazuju da je strategijski pristup taj na temelju kojega možemo predviđati akademski uspjeh. Dubinski pristup, kako vidimo, ne predviđa uspjeh na fakultetu iako rezultati prethodnih istraživanja pokazuju da je dubinski pristup učenju povezan sa visokom kvalitetom naučenog, a površinski pristup s niskom kvalitetom (Marton i Saljo, 1976; Trigwell i Prosser, 1990).

Četvrtom hipotezom pretpostavilo se da će savjesnost, otvorenost i ugodnost te dubinski i strateški pristup učenju biti značajni pozitivni prediktori dok će negativni prediktori akademskog uspjeha biti neuroticizam i površinski pristup učenju. Kada se u regresijsku analizu uvrste crte ličnosti i pristupi učenju uz kontrolu godine studija, rezultati pokazuju da se može objasniti 21 % varijance akademskog uspjeha. Kada se sve mjere uzmu u obzir, jedino su strategijski i površinski pristup značajni prediktori akademskog uspjeha. Studenti koji učenju više pristupaju strategijski i manje površinski, ujedno uspješniji na studiju.

Savjesnost, koja je u prvom koraku bila značajna, nakon što smo uveli pristupe učenju izgubila je značajnost i prestala biti značajan prediktor. Slične rezultate je dobila i Paska (2015) na osječkim studentima raznih fakulteta. No, u njenom istraživanju za akademski uspjeh je važan dubinski, odnosno ne površinski pristup. Savjesnost prestaje biti prediktorom pretpostavljajući da je dubinski pristup posrednik u povezanosti savjesnosti i akademskog uspjeha. Međutim, rezultati ovog istraživanja pokazuju da je moguće strategijski pristup posrednik u povezanosti savjesnosti i akademskog uspjeha. Savjesnost čine pouzdanost, predanost radu, samodisciplina, organiziranost, želja za postignućem itd. (Costa i McCrae, 1992). Strategijski pristup podrazumijeva organizirano učenje, upravljanje vremenom, budno praćenje zahtjeva, postignuće, kontroliranje učinkovitosti (Entwistle i sur., 2000). Iz navedenih razloga hipoteza je djelomično potvrđena.

Važno je da studenti učiteljskog fakulteta, tj. budući učitelji, što više koriste dubinski pristup jer upravo učitelji trebaju stvoriti uvjete koji učenike potiču na dubinsko učenje i pristup učenju koji će učenik odabrati, mnogo ovisi i o samom učitelju. Učitelji bi trebali koristiti različite

metode i pristupe učenju kako bi maksimalno olakšali i približili nastavni sadržaj učenicima. Naravno, nemoguće je zadovoljiti sve potrebe svakog učenika individualno, ali učitelj treba poticati učenike da uče s razumijevanjem i da razmišljaju o naučenom, tj. poticati učenike na dubinski pristup učenju, a ne očekivati od učenika da samo vjerno reproducira ono što je učitelj rekao. Jasno je da je svaki učenik jedinstven i ne postoje dva učenika koja su identična. Svi imaju različite interese, način shvaćanja, ambicije, jače i slabije strane, itd. Upravo zato i postoje različite metode poučavanja i jedan način poučavanja neće kod svih učenika naići na produktivne rezultate. Učitelj mora znati dobro izbalansirati metode i prilagoditi se različitim potrebama učenika kako bi barem neki dio sata bio najproduktivniji za određenog učenika i potaknuo ga na dubinski pristup učenju (Felder i Brent, 2005). Različitim ličnostima odgovaraju različite metode rade. Preporučljivo je stvoriti uvijete koji će omogućiti napredak učenicima različitih osobnosti (Vizek Vidović i sur., 2014), . Manje savjesne učenike trebalo bi više motivirati i bolje pratiti i tako im pomoći da razviju samoregulaciju. Emocionalno nestabilne učenike trebalo bi naučiti uspješnom nošenju sa stresnim situacijama. Otvorenim učenicima davati zadatke za istraživanje i kreativno stvaranje, a onim zatvorenim učenicima jasno strukturirati zadatke. Također ako je učenik ekstravert on vjerojatno neće imati problema s radom u grupi dok će učenik koji je introvert, preferirati rad u tišoj okolini.

Treba imati na umu i već spomenute faktore koji uz samog učenika i učitelja mogu utjecati na učenikov pristup odabranom predmetu. Iako je većina odgovornosti na samom učitelju, važnu ulogu ima i sam kurikulum koji predstavlja polazišnu točku učenja i poučavanja, stoga možemo zaključiti da bi i stručnjaci koji strukturiraju kurikulum, trebali optimizirati kurikulum kako bi nastavni sadržaji i postupci poticali dubinski pristup učenju. Jedan od faktora su i roditelji. Oni često imaju velika očekivanja i stvaraju pritisak svojoj djeci, ali i učiteljima. Izuzetno stresan trend prosjeka 5,0 i poruka da moraju u svemu biti savršeni, kod učenika zapravo vrlo često može izazvati suprotan učinak tj. da se prilikom učenja služe površinskim pristupom umjesto dubinskim (Deo i Phan, 2006). Takvim učenjem oni žele upamtiti što više informacija i uče bez stvarnog razumijevanja. Uče radi ocjena tj. da bi prošli ispit, upisali srednju školu, fakultet, itd. Oni zapravo ne uče radi sebe i svog znanja, nego radi statusa koji bi mogli imati u budućnosti. Posjeduju ekstrinzičnu, a ne intrinzičnu motivaciju. Jasno je da svaki roditelj želi da njegova djeca postignu što bolje rezultate, ali moraju biti svjesni da ocjene nisu uvijek mjerilo znanja i da ocjene nisu te koje određuju vrijednost djeteta, već trebaju više pozornosti pridavati djetetovim sposobnostima i vrlinama.

Uz roditelje, važnu ulogu ima i kultura iz koje učenik dolazi. Primjerice, Watkins i Regmi (1992) i Kember i Gow (1991) u svojim istraživanjima utvrdili su da postoje razlike u pristupima učenju između Zapadnog i Istočnog svijeta stoga bi ASI trebalo prilagoditi da odgovara i drugim zemljama svijeta koje nisu na zapadu.

Dakle, učitelji, roditelji, kurikulum, kultura, osobnost učenika i drugi faktori koji utječu na učenikov odabir pristupa učenju, trebaju biti što više usklađeni i učeniku omogućiti optimalne uvjete kako bi ostao motiviran i što više koristio dubinski pristup učenju.



## Zaključak

Ovim istraživanjem djelomično su potvrđene sve četiri hipoteze. Intelpekt predviđa dubinski pristup, neuroticizam površinski pristup, a savjesnost strategijski pristup. Savjesnost je jedina crta ličnosti koja značajno predviđa akademski uspjeh budućih učitelja. Od pristupa učenju važnih za akademski uspjeh značajni su strategijski i površinski pristup. Petinu akademskog uspjeha moguće je objasniti crtama ličnosti i pristupima učenju budućih učitelja. Savjesni studenti kroz strategijski pristup učenju, odnosno izbjegavanjem površinskog pristupa učenju, postižu viši akademski uspjeh.

Tema različitih pristupa učenju važna je kako za same studente tijekom studiranja tako i za njihov budući posao. Učitelji/profesori su također nekada bili učenici koji su bili poučavani različitim metodama i koji su koristili različite pristupe učenju kako bi ostvarili svoje ciljeve, a istraživanja su pokazala da to uvelike utječe na njihov način poučavanja i očekivanja od svojih budućih učenika (Leung i Chan, 1999). Rezultati ovog istraživanja pokazuju da je za uspjeh na učiteljskom fakultetu strategijski pristup bitan faktor, a ne dubinski pristup. Svrha studiranja bi trebala biti dubinsko razumijevanje sadržaja nužnih za učiteljski profesionalni, ali i osobni razvoj. Profesori od svojih studenata tj. budućih učitelja trebaju stvoriti ljude koje su svjesni da znanje nije samo količina naučenih činjenica i da su upravo oni ti koji će stvarati uvjete koji potiču učenike na dubinsko učenje koristeći različite strategije i metode poput problemske i projektne nastave i povezivanjem novog nastavnog sadržaja sa već prije usvojenim znanjem i interesima učenika. Kako bi poticali dubinski pristup, budući učitelji trebaju učenicima davati jasnu uputu, demonstraciju, objašnjenja, dodatne materijale, povratnu informaciju i postaviti jasna očekivanja te vrednovati više razine znanja.

## Literatura

- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, Structures, and Student Motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84 (3), 261-271.
- Barrick, M.R. i Mount, M.K. (1991). The Big Five personality dimensions: A metaanalysis. *Personnel Psychology*, 44, 1-26.
- Barrick, M.R., Stewart, G.L., Neubert, M.J. i Mount, M.K. (1998). Relating member ability and personality to work-team processes and team effectiveness. *Journal of Applied Psychology*, 83, 377-391.
- Biggs, J. B. (1987). *Student approaches to learning and studying*. Hawthorn, Victoria: Australian Council for Educational Research.
- Bratko D. i Sabol J. (2006). Osobine ličnosti i osnovne psihološke potrebe kao prediktori zadovoljstva životom: Rezultati on-line istraživanja. *Društvena istraživanja : časopis za opća društvena pitanja*, 15 (4-5), 84-85.
- Costa, P.T. i McCrae, R.R. (2010). The Revised NEO Personality Inventory (NEO-PI-R). U: Boyle G. J., Matthews G. & Saklofske D. H.. *The SAGE Handbook of Personality Theory and Assessment: Volume 2 — Personality Measurement and Testing* (pp. 179–199). London: SAGE Publications Ltd.
- De Raad, B. i Schonwnburg, H. (1996). Personality in learning and education. *European Journal of Personality*, 10(5), 303-336
- Deo, B. i Phan, H.P. (2006). 'Revisiting' the South Pacific approaches to learning: a confirmatory factor analysis study. *Higher Education Research & Development*, 27, 371-383.
- Duff, A., Boyle, E., Dunleavy, K. i Ferguson, J.(2004). The relationship between personality, approach to learning and academic performance. *Personality and Individual Differences*, 36, 1907–1920
- Dweck, C.S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.
- Elliot, A.J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational psychologist*, 34, 169-189.
- Entwistle, N.J. i Ramsden P. (1983). *Understanding Student Learning*. Croom Helm, London.
- Entwistle, N.J. i Tait, H. (1990). Approaches to learning, evaluations of teaching, and preferences for contrasting academic environments. *Higher Education*, 19, 169–194.
- Entwistle, N.J., Tait, H. i McCune, V. (2000). Patterns of response to an approaches to studying inventory across contrasting groups and contexts. *European Journal of the Psychology of Education*, 15, 33-48.
- Felder, R. M. i Brent, R. (2005). Understanding student differences. *Journal of Engineering Education*, 94, 57-72.
- Furnham, A. (1992). Personality and learning style: A study of three instruments. *Personality and Individual Differences*, 13(4), 429–438.

- Goldberg, L. R. (1990). An alternative "description of personality": The Big five factor structure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 1216-1229.
- Goldberg, L. R. (1999). A broad-bandwidth, public domain, personality inventory measuring the lower-level facets of several five-factor models. U: I. Mervielde, I. Deary, F. De Fruyt, & F. Ostendorf (Ur.), *Personality Psychology in Europe*, 7 (pp. 7-28). Tilburg, The Netherlands: Tilburg University Press.
- Harackiewicz, J.M., Barron, K.E., Carter, S.M., Lehto, A.T. i Elliot, A.J. (1997). Predictors and consequences of achievement goals in the college classroom: maintaining interest and making the grade. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, 1284-1295.
- Hopkins, W. G. (2002). *New view of statistics: A Scale of Magnitudes for Effect Statistics*. Preuzeto 5. ožujka 2020. sa <http://www.sportsci.org/resource/stats/effectmag.html>
- Hotard, S. R., McFatter, R. M., McWhirter, R. M. i Stegall, M. E. (1989). Interactive effects on extraversion, neuroticism, and social relationships on subjective well-being, *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 321-331.
- Jurčec, L. (2011, listopad). *Pristupi učenju, ciljne orijentacije i uspjeh studenata* [Prezentacija rada]. 19. godišnja konferencija hrvatskih psihologa: Vrijeme sličnosti i razlika - izazov psihologiji i psiholozima. Osijek: Društvo psihologa Osijek
- Jurčec, L., Rijavec M., Šimović V. (2008). *Approaches to studying and satisfaction with e-learning course. Faculty of Teacher Education. Zagreb.*
- Kember, D. i Gow, L. (1991). A challenge to the anecdotal stereotype of the Asian student. *Studies in Higher Education*, 16, 117-128.
- Krapić, N. (2005). *Dimenzije ličnosti petofaktorskog modela i radno ponašanje*. Filozofski fakultet, Rijeka.
- Landbeck, R. i Mugler, F. (1997). Learning in the South Pacific and Phenomenography Across Cultures. *Higher Education Research & Development*, 16, 227-239.
- Larsen, R.J., Buss D.M., Ur. Hrv. Izdanja: Bratko, D. (2008). *Psihologija ličnosti*. Jastrebarsko: Naknada slap.
- Leung, M. i Chan, K. (1999). *A Structural Model of Achievement Goal Orientations and Study Approaches of Hong Kong Teacher Education Students*. Hong Kong Institute of Education.
- Marton, F. i Säljö, R. (1976). On qualitative differences in learning: I. Outcome and process: *British Journal of Educational Psychology*, 46(1), 4-11.
- Marton, F. i Säljö, R. (1997). Approaches to learning: In F. Marton, D. J. Hounsell, & N. J. Entwistle (Eds.), *The experience of learning*, (2nd ed.) Scottish Academic Press, Edinburgh.
- Matešić K., Ružić V. i Matešić K., ml. (2009). Odnos između osobina ličnosti mjerenih BFQ upitnikom i školskog uspjeha kod učenika gimnazija. Filozofski fakultet, Zagreb.
- McCrae, R.R. i John, O. (1992). An introduction to Five-Factor Model and its applications. *Journal of Personality*, 60, 175-215.
- Mlačić, B. i Goldberg, L. R. (2007), An analysis of a cross-cultural personality inventory: The IPIP Big-Five factor markers in Croatia. *Journal of Personality Assessment*, 88, 168-177.

- Paska, A. (2015). *Povezanost savjesnosti, akademskog uspjeha i vrste fakulteta s pristupima učenju* [Neobjavljeni diplomski rad]. Filozofski fakultet Sveučilišta u Osijeku, Osijek.
- Poropat, A. E. (2009). A meta-analysis of the five-factor model of personality and academic performance. *Psychological bulletin*, 135, 322.
- Prosser, M. i Trigwall, K. (1999). Relations between teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning. *Higher Education*, 37, 57–70.
- Ramsden P. (2003). *Learning to Teach in Higher Education*, 2nd ed. Taylor and Francis, London.
- Sabol, J. (2005). *Osobine ličnosti i osnovne psihološke potrebe kao prediktori zadovoljstva životom*. (Neobjavljeni diplomski rad). Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zagreb
- Šimić-Šašić S. (2007). Prediktivna vrijednost nekih testova sposobnosti, upitnika ličnosti i školskog uspjeha u osnovnoj školi za uspjeh u prvom razredu gimnazije. Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja, Zadar.
- Trigwell, K. i M. Prosser (1991). Relating Approaches to Study and Quality of Learning Outcomes at the Course Level. *British Journal of Educational Psychology*, 61, 265-275.
- Vizek Vidović, V., Rijavec, M., Vlahović-Štetić, V. i Miljković, D. (2014). *Psihologija obrazovanja*. Zagreb: IEP-Vern.
- Watkins, D. i Regmi, M. (1992). Assessing Approaches to Learning in Non-western Cultures: a Nepalese conceptual validity study. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 20, 203-212.
- Watkins, D. (2000). Learning and teaching: a cross-cultural perspective. *School Leadership and Management*, 20(2), 161-173.
- Zhang, L.(2003). Does the big five predict learning approaches?. *Personality and individual differences*, 34, 1431-1446.

## Prilozi i dodatci

### Tablica p1

Deskriptivna statistika crta ličnosti, pristupa studiranju i akademskog uspjeha

	min	max	M	SD	asimetrija (SE = .15)	Zaobljen. (SE=.30)
ekstraverzija	1.70	5.00	3.58	0.69	-0.19	-0.46
ugodnost	2.00	5.00	4.10	0.63	-0.80	0.44
savjesnost	1.80	5.00	3.69	0.65	-0.13	-0.61
neuroticizam	1.00	4.80	2.82	0.76	0.25	-0.38
intelekt	2.00	5.00	3.81	0.55	-0.09	-0.26
korištenje dokaza (KD)	1.50	5.00	3.67	0.71	-0.20	-0.43
traženje značenja (TZ)	2.50	5.00	4.01	0.62	-0.26	-0.64
povezivanje ideja (PI)	1.00	5.00	3.55	0.67	-0.24	0.21
interes za ideje (II)	1.50	5.00	3.62	0.71	-0.40	-0.05
organizirano učenje (OU)	2.00	5.00	3.67	0.66	-0.30	-0.17
upravljanje vremenom (UV)	1.00	5.00	3.31	0.90	-0.39	-0.61
usmjerenost na kriterije ocjenjivanja (UKO)	1.75	5.00	3.80	0.72	-0.44	-0.19
motiv za postignućem (P)	1.75	5.00	3.73	0.75	-0.37	-0.53
praćenje učinkovitosti (PU)	1.00	5.00	3.78	0.71	-0.67	0.63
nedostatak smisla (NS)	1.00	5.00	2.94	0.87	0.15	-0.44
nepovezano zapamćivanje (NZ)	1.00	5.00	2.80	0.72	0.26	0.04
ograničenost silabom (OS)	2.00	5.00	3.84	0.67	-0.32	-0.31
strah od neuspjeha (SN)	1.00	5.00	3.38	0.85	-0.07	-0.46
đubinski pristup (DP)	1.69	5.00	3.71	0.56	-0.20	-0.06
strateški pristup (SP)	1.60	4.90	3.66	0.60	-0.42	-0.02
površinski pristup (PP)	1.44	4.69	3.24	0.56	0.01	0.36
prosjek ocjena na studiju	3.00	4.80	3.96	0.36	-0.03	-0.07

Tablica p2

Korelacijska matrica Pearsonovih koeficijenata

	E	U	S	N	I	KD	TZ	PI	II	OU	UV	UKO	P	PU	NS	NZ	OgS	SN	DP	SP	PP	god	
ugodnost U	.33**	-																					
savjesnost S	.18**	.39**	-																				
neuroticizam N	-.28**	-.13*	-.27**	-																			
intelekt I	.42**	.45**	.34**	-.14*	-																		
KD	.25**	.19**	.18**	.01	.31**	-																	
TZ	.22**	.31**	.26**	-.08	.35**	.60**	-																
PI	.20**	.19**	.14*	-.08	.32**	.63**	.51**	-															
II	.20**	.22**	.19**	-.08	.24**	.56**	.54**	.62**	-														
OU	.22**	.16**	.33**	-.04	.19**	.55**	.45**	.41**	.47**	-													
UV	.17**	.05	.36**	-.08	.12*	.39**	.29**	.37**	.37**	.67**	-												
UKO	.15*	.28**	.27**	.00	.20**	.50**	.48**	.38**	.44**	.56**	.40**	-											
P	.23**	.20**	.37**	-.16**	.19**	.49**	.38**	.42**	.50**	.70**	.69**	.50**	-										
PU	.09	.24**	.34**	-.12	.20**	.57**	.56**	.47**	.51**	.56**	.43**	.64**	.57**	-									
NS	-.07	-.22**	-.22**	.32**	-.04	-.08	-.24**	-.16*	-.33**	-.18**	-.12	-.17**	-.34**	-.28**	-								
NZ	-.21**	-.26**	-.21**	.24**	-.25**	-.07	-.24**	-.06	-.08	.02	.09	.05	-.11	-.05	.48**	-							
OgS	-.03	.06	-.05	.19**	-.01	-.11	-.04	-.15*	-.21**	-.012	-.15*	.10	-.16*	.00	.38**	.31**	-						
SN	-.06	.03	-.16*	.47**	-.06	.15*	-.05	.04	-.01	.07	-.02	.16**	-.06	.09	.36**	.34**	.24**	-					
dubinski DP	.26**	.27**	.23**	-.07	.37**	.85**	.79**	.84**	.83**	.57**	.43**	.55**	.54**	.64**	-.24**	-.13*	-.16*	.04	-				
strategijski SP	.22**	.22**	.41**	-.10	.22**	.61**	.52**	.50**	.56**	.86**	.81**	.75**	.86**	.78**	-.26**	.01	0.09	.06	.66**	-			
površinski PP	-.13*	-.14*	-.23**	.44**	-.12*	-.03	-.20**	-.11	-.22**	-.07	-.07	.04	-.24**	-.09	.79**	.73**	.64**	.70**	-.17**	-.11	-		
god studija	.04	.16**	.14*	-.12	-.5	-.03	.08	-.07	.03	.07	-.01	.07	.14*	.13*	-.23**	-.24**	.00	-.13*	.00	0.09	-.22**	-	
prosjeak	.04	.04	.25**	-.02	.10	.21**	.22**	.19**	.22**	.35**	.36**	.23**	.42**	.18**	-.16*	-.12*	-.24**	-.08	.26**	.38**	-.20**	-.03	

Nivo značajnosti: \*p < .05; \*\*p < .01

Izjavljujem da je moj diplomski rad izvorni rezultat mojeg rada te da se u izradi istoga nisam koristila drugim izvorima osim onih koji su u njemu navedeni.

---

(vlastoručni potpis studenta)