

Akademski optimizam u predikciji radne angažiranosti, zadovoljstva studijem i akademskog uspjeha

Šuran, Morena

Master's thesis / Diplomski rad

2020

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Rijeka, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:186:072427>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-09-18**



Repository / Repozitorij:

[Repository of the University of Rijeka, Faculty of Humanities and Social Sciences - FHSSRI Repository](#)



Sveučilište u Rijeci
Filozofski fakultet u Rijeci
Diplomski studij psihologije

Morena Šuran

**Akademski optimizam u predikciji radne angažiranosti, zadovoljstva
studijem i akademskog uspjeha**

Diplomski rad

Rijeka, 2020.

Sveučilište u Rijeci
Filozofski fakultet u Rijeci
Diplomski studij psihologije

Morena Šuran

**Akademski optimizam u predikciji radne angažiranosti, zadovoljstva
studijem i akademskog uspjeha**

Diplomski rad

Mentor: doc.dr.sc. Barbara Rončević Zubković

Rijeka, 2020.

IZJAVA

Izjavljujem pod punom moralnom odgovornošću da sam diplomski rad izradila samostalno, znanjem stečenim na Odsjeku za psihologiju Filozofskoga fakulteta Sveučilišta u Rijeci, služeći se navedenim izvorima podataka i uz stručno vodstvo mentora doc.dr.sc. Barbare Rončević Zubković.

Rijeka, rujan, 2020.

SAŽETAK:

U ovom radu ispituje se odnos između dimenzija akademskog optimizma, radne angažiranosti, zadovoljstva studijem, akademskog uspjeha i akademskog odgađanja (prokrastinacije). U ispitivanju je sudjelovalo 157 studenata fakulteta Sveučilišta u Rijeci. Ispitanici su pristupali istraživanju putem online-platforme Google Forms, rješavajući upitnik na skalama Likertovog tipa, procjenjujući u kolikoj se mjeri neka od tvrdnje odnosi na njih, tj. koja je čestina određenog ponašanja kojim se bave. Korelacijska analiza pokazala je značajnu pozitivnu povezanost dimenzija akademskog optimizma (povjerenje studenata u profesore, poistovjećivanje studenata s fakultetom), radne angažiranosti i zadovoljstva studijem. Akademski uspjeh povezan je samo s dimenzijom poistovjećivanja studenata s fakultetom. Nadalje dobivena je negativna povezanost prokrastinacije i radne angažiranosti, kao i prokrastinacije i akademskog uspjeha. Rezultati hijerarhijskih regresijskih analiza upućuju na značajnost dimenzija akademskog optimizma u objašnjenju varijance kriterijskih varijabli radne angažiranosti i zadovoljstva studijem, ali ne i akademskog uspjeha. Pri tome, najznačajniji prediktor je poistovjećivanje studenata s fakultetom, dok dimenzija akademskog pritiska nije značajan prediktor ni u jednom slučaju. Analiza medijacijskog efekta prokrastinacije u odnosu između dimenzija akademskog optimizma i radne angažiranosti/akademskog uspjeha, pokazala je samo djelomičan medijacijski efekt u slučaju radne angažiranosti. Ovo istraživanje daje temelj za ispitivanje glavnih potreba i poticaja studenata koji pospješuju njihov radni angažman, uspjeh i cjelokupno zadovoljstvo studijem. Također važno je ukazati na negativan utjecaj prokrastinacije koja unatoč svom funkcionalnom (pozitivnom) djelovanju, može dovesti do ozbiljnijih negativnih posljedica na akademske ishodne varijable.

Ključne riječi: akademski optimizam, prokrastinacija, radna angažiranost, zadovoljstvo studijem, akademski uspjeh

ABSTRACT:

This study examines the relationship between several variables: dimensions of academic optimism, work engagement, study satisfaction, academic success and academic procrastination. 157 students from the University of Rijeka participated in the research. Respondents approached the research via the Google Forms platform, solving a questionnaire on Likert-type scales, assessing the extent to which they disagree with the claims about them, and what is the frequency of a particular behavior they engage in. Correlation analysis showed a significant positive correlation between the dimensions of academic optimism (students' trust in professors, identification with faculty), work engagement and academic satisfaction. Academic success is only related to the dimension of identification with faculty. Furthermore, a negative association was obtained between procrastination and work engagement, as well as procrastination and academic success. The results of hierarchical regression analyzes suggest the importance of the academic optimism dimension in predicting the variance of the criterion variables of work engagement and academic satisfaction, but not academic success. At the same time, the most important predictor is identification with the faculty, while the dimension of academic pressure is not a significant predictor in any case. Analysis of the mediation effect of procrastination in the relationship between the dimension of academic optimism and academic engagement / academic success, shows only a partial effect in the case of academic engagement. This research provides a basis for examining the main needs and incentives of students that enhance their academic engagement, success, and overall satisfaction with their program. It is also important to point out the negative impact of procrastination which, despite its functional (positive) action, can lead to more serious negative consequences on academic outcome variables.

Key words: academic optimism, procrastination, academic engagement, academic satisfaction, academic success

SADRŽAJ

| | |
|---|----|
| 1. UVOD | 1 |
| 1.1. <i>Akademski optimizam</i> | 1 |
| 1.1.1 <i>Studentovo povjerenje u profesore</i> | 2 |
| 1.1.2. <i>Percepcija akademskog pritiska/poticaja</i> | 3 |
| 1.1.3. <i>Identifikacija studenta s fakultetom</i> | 3 |
| 1.2. <i>Prokrastinacija (odgađanje)</i> | 4 |
| 1.5.1. <i>Uzroci i korelati prokrastinacije</i> | 6 |
| 1.3. <i>Radna angažiranost</i> | 7 |
| 1.4. <i>Zadovoljstvo studijem</i> | 10 |
| 1.5. <i>Akademski uspjeh</i> | 11 |
| 2. CILJEVI I PROBLEMI ISTRAŽIVANJA | 13 |
| 3. METODA:..... | 14 |
| 3.1. <i>Sudionici</i> :..... | 14 |
| 3.2. <i>Mjerni postupci</i> : | 14 |
| 3.3. <i>Postupak istraživanja</i> | 16 |
| 4. REZULTATI..... | 17 |
| 4.1. <i>Povezanost dimenzija akademskog optimizma, prokrastinacije i akademskih ishodnih varijabli</i> | 17 |
| 4.2. <i>Doprinos dimenzija akademskog optimizma i prokrastinacije u objašnjenju akademskih ishodnih varijabli</i> | 18 |
| 5. RASPRAVA..... | 21 |
| 5.1. <i>Doprinos dimenzija akademskog optimizma u objašnjenju kriterijskih varijabli</i> | 21 |
| 5.3. <i>Doprinos prokrastinacije u objašnjenju radne angažiranosti i akademskog uspjeha</i> | 24 |
| 5.5. <i>Metodološka ograničenja i savjeti za buduća istraživanja</i> | 26 |
| 6. ZAKLJUČAK | 28 |
| 7. LITERATURA..... | 29 |
| 8. PRILOG | 35 |

1. UVOD

1.1. Akademski optimizam

Dugi niz godina, brojni istraživači su smatrali kako su obiteljsko porijeklo i utjecaj odgojnih metoda ključni faktori uspjeha pojedinog studenta. Također brojna su istraživanja ispitivala individualne razlike među studentima, prije svega u njihovim sposobnostima, te njihov utjecaj na akademsko postignuće. U novije vrijeme u većoj se mjeri ispituje kako obilježja organizacije, odnosno fakulteta i odnos studenta prema fakultetu može djelovati na postignuće. Identificirana su tri potencijalna organizacijska svojstva koja mogu utjecati na akademski uspjeh studenata: studentovo povjerenje u profesore, percepcija akademskog pritiska/poticaaja i identifikacija studenta s fakultetom. Zajedno navedena svojstva tvore konstrukt pod nazivom *akademski optimizam* (Hoy, Tarter i Hoy, 2006).

Koncepcija akademskog optimizma uključuje kognitivnu, afektivnu i ponašajnu dimenziju. Pojedini fakulteti naglasak stavljaju na suradnički odnos profesora sa studentima, stoga se kontinuirano ulaže trud koji je usmjeren na izgradnju takvog odnosa. Dakle, dimenzija studentovo povjerenje u profesora predstavlja afektivnu komponentu. S druge strane, pojedini fakulteti, mogu manje isticati važnost odnosa i isključivo se usmjeriti na uspjeh studenata. Takvi fakulteti smatraju da će student ostvariti bolji uspjeh kroz stvaranje većeg pritiska i postavljanja viših očekivanja od strane profesora, povećanjem broja radnih zadataka, češćim provjerama znanja i slično, što u potpunosti odgovara ponašajnoj dimenziji. Također, postoje i obrazovne ustanove koje nastoje stvoriti okruženje za svoje studente putem razvoja osjećaja privrženosti prema toj ustanovi koja se iskazuje visokom identifikacijom s istom. Pristupanjem fakultetu, studenti dolaze s brojnim očekivanjima i vjerovanjima o studijskom programu i cjelokupnom iskustvu na fakultetu što utječe na osjećaj privrženosti pri čemu navedeno odgovara kognitivnoj dimenziji akademskog optimizma (Tschannen – Moran, Bankole, Mitchell i Moore, 2012). Navedene dimenzije oblikuju pravila (norme) i ponašajna očekivanja unutar fakulteta. Prema Colemanu (1987), grupne norme pružaju članovima stupanj kontrole nad akcijama drugih, zato što individualne akcije mogu imati ozbiljnije posljedice za čitavu skupinu. Na primjer, kada je neki fakultet vrlo predan važnosti akademske izvedbe, organizacija će sankcionirati profesore koji ne ustraju u svojim nastojanjima da pomognu studentima u postizanju boljeg uspjeha. U nastavku će navedene dimenzije biti detaljnije opisane.

1.1.1 Studentovo povjerenje u profesore

Povjerenje je kao konstrukt u psihologiji bilo zahtjevno proučavati, ali i konceptualizirati. Ljudi koriste više kriterija istodobno kad donose prosudbe o ljudima s kojima komuniciraju. Nadalje, povjerenje je dinamično, što znači da se razina povjerenja u odnosu može promijeniti u trenutku s otkrivanjem izdaje (Tschannen-Moran, 2004). Najčešće korištena definicija povjerenja u ovom kontekstu, je ona putem petofaktorskog modela kojeg su razvili Hoy i Tschannen-Moran (1999). Prema navedenom modelu, povjerenje se definira kao: „Spremnost na ranjivost od druge strane bazirana na povjerenju da je druga strana benevolentna, iskrena, otvorena, pouzdana i kompetentna“ (str. 204). Navedene sastavnice definicije mogu se detaljnije operacionalizirati:

I. *Ranjivost*: ranjivost stvorena zavisnošću druge osobe izaziva procjenu aspekata karaktera i ponašanja druge strane koji se odnose na povjerenje. U akademskom kontekstu, studenti su ranjivi u odnosu na profesore jer upravo profesori kontroliraju pristup znanjima i vještinama, te imaju mogućnosti korištenja pohvala ili kazni, što je za studente od iznimne važnosti.

II. *Benevolentnost*: odnosi se na osjećaj dobre volje prema drugoj osobi i brigu oko tog odnosa. Studenti, u ovom slučaju, očekuju da bi profesori trebali djelovati s najboljom namjerom.

III. *Iskrenost*: dok studenti grade povjerenje s profesorima, oni očekuju da će profesori imati integritet u odnosu na riječi i djela, biti autentični i održati obećanja. Uz to, studenti očekuju da će im profesori ponuditi iskrene povratne informacije s ciljem da im pomognu da budu uspješni.

IV. *Otvorenost*: otvorenost se odnosi na spremnost za razmjenu informacija i kontrolu, što ukazuje na recipročno povjerenje u davanju i uzimanju s osobama koje se percipiraju kao pouzdane. Studenti vjeruju da će im profesori prenijeti informacije o sadržaju, strategijama i resursima koji će pozitivno utjecati na njihova postignuća i ostale važne ishode.

V. *Pouzdanost*: pouzdanost se odnosi na dosljednost u akcijama, i spremnost na određene akcije kada je to potrebno. Profesori stječu povjerenje svojih studenata kroz pouzdanost i predvidljivost (Tschannen-Moran, 2004).

Uz navedene sastavnice kao dodatak modelu, nadodaje se i dimenzija kompetentnosti. Studenti ovise o navedenoj faceti, jer misle da će im profesori, za koje smatraju da imaju potrebna znanja

i vještine, pružiti potporu u savladavanju znanja i razvoja potrebnih kompetencija za daljnje uspjehe.

1.1.2. Percepcija akademskog pritiska/potica

Druga dimenzija akademskog optimizma polazi od pretpostavke, prema kojoj postoji veća vjerojatnost da će studenti postići veći uspjeh, ako im akademsko okruženje nudi izazovne i zanimljive zadatke. Fakultet s pojačanim akademskim pritiskom predstavlja okruženje u kojem su prisutni visoko pozicionirani ciljevi i očekivanja, visoki uspjeh je prepoznat i cijenjen, profesori imaju pouzdanja u sposobnosti studenata, a studenti poštuju postavljene norme fakulteta (Hoy, Hannum i Tschannen-Moran., 1998). Akademski pritisak uključuje politike, prakse, očekivanja i norme koje potiču studente na što veći stupanj postignuća. Profesori imaju velika očekivanja od studenata da sudjeluju u nastavi, ispunjavaju domaće zadatke i uče za ispite. Sukladno navedenom, profesori se ponašaju na način koji podržava ovako postavljeni visoki pritisak, poput pružanja pravovremene povratne informacije studentima, kreiranja zahtjevnih i zanimljivih radova, pružanja podrške studentima u ispunjavanju visokih očekivanja i nagrađivanja uspjeha (Goddard, Sweetland i Hoy, 2000).

1.1.3. Identifikacija studenta s fakultetom

Studenti koji se poistovjećuju s fakultetom često se opisuju u terminima osjećaja pripadnosti, privrženosti, uključenosti, predanosti i povezanosti. Suprotno tome, manje uspješni studenti koji se ne identificiraju s fakultetom, percipiraju se kao otuđeni i povučeni (Finn, 1989). Finn (1989) nudi dvije komplementarne ideje koje opisuju studente koji se poistovjećuju s fakultetom. Prva ideja je da se oni osjećaju kao da pripadaju fakultetskoj zajednici i da ona igra važnu ulogu u njihovom životu. Druga ideja nalaže da oni vrednuju postavljene ciljeve i fakultet kojem pripadaju. Alternativni izrazi koji se koriste za opisivanje usko povezanih konstrukata uključuju članstvo na fakultetu, angažman povezan s fakultetom i predanost fakultetskoj zajednici. Osjećaji prihvaćenosti i pripadanja su presudni u svim fazama života, ali imaju specifično značenje kada se primjenjuju u akademskom kontekstu. Teorija koja govori o identifikaciji studenata s fakultetom fokusira se na recipročan odnos između profesora i studenata i smatra da će, kada profesori pokažu brigu i zabrinutost za studente kao pojedince, studenti reagirati pozitivnim oblicima ponašanja, opredjeljenjem i povećanim radnim angažmanom (Hoy i sur., 2006).

Prema pregledu dosadašnjih istraživanja, još nijedno nije istražilo odnos dimenzija akademskog optimizma i akademskog odgađanja (prokrastinacije). Dimenzije akademskog optimizma, osim što ukazuju na temeljne vrijednosti pojedinog obrazovnog sustava u nadi da mogu potaknuti i poboljšati rad studenata, ukazuju i na neke temeljne potrebe i očekivanja studenata. Ukoliko potrebe nisu zadovoljene ili su postavljeni zahtjevi/kriteriji previsoki, studenti ne mogu na njih odgovoriti na adekvatan način. Stoga jedna od potencijalnih posljedica ove situacije je pribjegavanje akademskom odgađanju. U nastavku slijedi detaljniji opis navedenog konstrukta.

1.2. Prokrastinacija (odgađanje)

Mnogi studenti, često svoje zadatke odrađuju u zadnji tren, ili ih čak odgađaju pa kasne npr. s predajom važnih seminara i slično. Ljudi odgađaju donošenje odluka ili obavljanje zadataka za kasnije ili neki drugi dan, usprkos znanju o tome da ih mogu i trebaju učiniti već danas.

Prokrastinacija se definira kao destruktivna navika koja stvara poteškoće na studiju, u karijeri i osobnom životu. Izvorno, Tuckman (1991) prokrastinaciju definira kao odgađanje obaveza koje bi u pravilu trebale biti pod kontrolom osobe, ali zbog nedostatka samoregulacije pojedinac ipak pribjegava njihovom odgađanju. Originalna konceptualizacija prokrastinacije upućuje na odgađanje kao proces, bilo odluka ili zadataka, koje je u skladu s latinskim poimanjem prokrastinacije: *pro*-naprijed/u korist, *crastinus*-od sutra. U modernom industrijskom društvu vrijeme i točnost smatraju se važnim vrijednostima. Veliki trošak snose oni koji zaostaju u obavljanju zadataka. Prokrastinatori trpe psihološki stres u svojim naporima da ispune nadolazeće rokove i trpe bol zbog neuspjeha. Suočavaju se isto tako s brojnim kritikama koje dobivaju na račun neispunjenja postavljenih rokova.

Odgađanje u akademskim zadacima čest je problem među studentima (Beswick, Rothblum i Mann, 1988) i očituje se kroz odgađanje priprema za testove ili predaju seminarskih zadataka u postavljenom roku. Prema teoriji sukoba u odlučivanju, Janis i Mann (1977; prema Beswicki sur., 1988) pretpostavili su da je odgađanje glavni „obrazac za suočavanje“ s teškim odlukama. Naime, prema ovoj teoriji, antecedenti prokrastinacije uključuju sukob procesa odlučivanja i stanja pesimizma oko pronalaska zadovoljavajućeg rješenja problema. Na primjer, studenti koji su tipično skloni prokrastiniranju, mogu doživljavati unutarnje sukobe vezane uz odluku o nastavku studiranja na određenom fakultetu. U određenim slučajevima, student koji započne s radom na nekom zadatku može doživljavati sukob oko teme koju će

izabrati ili može biti neodlučan u određivanju što je sve potrebno za uspješno rješavanje tog zadatka. S druge strane, Ellis i Knaus (1977; prema Steel, 2007) prokrastinaciju smatraju emocionalnim poremećajem koji proizlazi iz iracionalnih vjerovanja. Prema autorima, jedno od glavnih iracionalnih uvjerenja koje vodi ka odgađanju je ideja da „moram uspješno izvršiti zadatak“ kako bi dokazao da sam „vrijedna osoba“. Uslijed doživljenog neuspjeha, prisutno iracionalno uvjerenje dovodi do gubitka samopoštovanja. Stoga iracionalno vjerovanje djeluje i kao poticaj prokrastinaciji prilikom započinjanja ili završavanja posla. Kako se iracionalno vjerovanje ne bi ispunilo, studenti postaju motivirani za odugovlačenje zadataka, radi očuvanja samopoštovanja. Iako se osoba s vremenom može suočiti s vlastitim iracionalnim vjerovanjima o neadekvatnosti sebe kao osobe, najvjerojatnije će prokrastinacija i dalje dovesti do psiholoških poteškoća, poput anksioznosti i depresije (Beswick i sur., 1988). U nastojanjima da se prokrastinacija konceptualizira, najčešće su istraživane najmanje četiri vrste odgađanja (Milgram i Tenne, 2000):

- 1) akademsko odgađanje koje se definira kao odgađanje zadataka do posljednjeg trena.
- 2) odgađanje svakodnevnih zadataka, pri čemu pojedinac izvještava o poteškoćama u planiranju svakodnevnih aktivnosti.
- 3) odgađanje odluka tj. nemogućnost donošenja odluka na vrijeme, pri čemu, takve odluke nisu od velikog značaja, već se najčešće odnose i na rutinu.
- 4) kompulzivno odgađanje koje je spoj odgađanja odluka, ali i zadataka.

Istraživanja akademske prokrastinacije pokazala su da je ona direktno povezana s čestinom kršenja pravila (Grunschel, Schwinger, Steinmayr i Fries, 2016) i nižom akademskom izvedbom (Kim i Seo, 2015). Navedeni rezultati ukazuju na prokrastinaciju kao rizični faktor u nastanku negativnih akademskih ishoda, kao i subjektivne dobrobiti studenata. Na razini studentske populacije, u istraživanjima se često dobiva kako čak 50% studenata izvještava o problemima s prokrastinacijom i negativnim posljedicama s kojima se suočavaju. Negativne posljedice uključuju varanje na ispitima (koje često ima negativne posljedice na ocjene iz pojedinog predmeta, ako studenti budu uhvaćeni prilikom varanja), nisku razinu akademske izvedbe, niske ocjene na pojedinim zadacima (zbog lošije organizacije vremena) te na kraju sniženi ukupni akademski uspjeh. Na primjer, u istraživanju Ferrarija (1996; prema Choi i Moran, 2009) otkriveno je da prokrastinacija doprinosi propuštanju predavanja, kašnjenju sa zadacima, nakupljanju anksioznosti tijekom testa i odustajanju od studiranja.

Iako mnogi studenti ukazuju da im je potrebna pomoć za prevladavanje odugovlačenja, analiza cjelokupnog odnosa prokrastinacije i akademske uspješnosti obično pokazuje ili samo

vrlo niske negativne korelacije ili nultu korelaciju. To znači da mora postojati znatan udio studenata čija je izvedba u konačnici dobra usprkos tome što pribjegavaju odugovlačenju (Day, Mensink i Sullivan, 2000). Problem u istraživanju prokrastinacije, osim velikog broja definicija i razlikovanja od sličnih pojava poput lijenosti ili kašnjenja, predstavlja funkcionalno objašnjenje prokrastinacije. Prijašnja su istraživanja pod pojmom prokrastinacije podrazumijevala *pasivnu prokrastinaciju*, tj. ponašanje pojedinca kojeg karakterizira odgađanje vlastitih obaveza ili odluka. Uglavnom su takva istraživanja na ovom području pokazivala negativni utjecaj prokrastinacije na studentske ishode. S druge strane, Choi i Moran (2009) su razvili konstrukt *aktivne prokrastinacije*. Oni opisuju navedeni koncept kao ponašanje koje uključuje individualnu sklonost vremenskom pritisku, kognitivnu odluku za odgodu, sposobnost ispunjavanja rokova i sposobnost postizanja zadovoljavajućih rezultata. Iz navedene perspektive, može se zaključiti da je aktivna prokrastinacija funkcionalni oblik odgađanja kojim pojedinac namjerno odgađa svoje djelovanje i postiže benefite iz navedene akcije. Kod aktivnih prokrastinatora postoji pozitivno očekivanje kako će biti uspješni u postizanju vlastitih ciljeva, dok pasivni prokrastinatori očekuju niže postignuće upravo zbog utjecaja prokrastinacije. Može se zaključiti da su aktivna i pasivna prokrastinacija međusobno odvojeni konstrukti koji na jedinstveni način predviđaju akademski učinak (Kim, Fernandez i Terrier, 2017).

1.5.1. Uzroci i korelati prokrastinacije

Studenti navode nekoliko uzroka zbog kojih se upuštaju u odgađanje obaveza. Jedan od prvih razloga su karakteristike pojedinog zadatka. Naime, ukoliko se radi o težem zadatku koji predstavlja određenu nelagodu tj. kod studenata izaziva averziju, veća je vjerojatnost za odgađanje. Isto tako se u situacijama kada nedostaje poticaja za rješavanje težih zadataka, takvi zadaci češće odgađaju. S druge strane, studenti će češće pribjegavati drugim aktivnostima koje su od većeg interesa, ukoliko nedostaje neki oblik kazne za ne ispunjavanje zadataka (Milgram, Sroloff i Rosenbaum, 1988). Najčešće evidentirani razlozi za odgađanje je manjak u vještinama organizacije vremena, teškoće u odgađanju zanimljivih stvari zbog učenja, nisko samopoštovanje, strah od neuspjeha i teškoće u samoregulaciji. Nisko samopoštovanje zajedno s niskom percipiranom samoefikasnosti povezano je s iracionalnim vjerovanjima o smanjenoj vrijednosti *selfa* i mogućnosti uspješne izvedbe. Nesigurnost studenata također može dovesti do odgađanja (Judge i Bono, 2001). Kada je prisutna nesigurnost, ona stvara potrebu za detaljnim planiranjem prije nego što se određeni zadatak može započeti. U akademskom kontekstu to može predstavljati neizvjesnost o tome koju istraživačku temu odabrati ili koliko

student treba utrošiti vremena na usvajanje određene cjeline gradiva (Zaric i Stonebreaker, 2009). Čini se da neki studenti dobro rade u strukturiranim situacijama, vođeni od strane drugih u trenutnoj situaciji, ali ne i kada su prepušteni sami sebi. Takvi studenti možda još nisu razvili vještine samoupravljanja sobom i vještine učenja, a i da jesu, mogu imati karakteristične osobine ličnosti ili psihološke probleme koji pospješuju javljanje neuspjeha (Ferrari, 1996; prema Choi i Moran, 2009). Nadalje, vremenski pritisak koji nastaje pod utjecajem prokrastinacije, može dovesti do smanjenja točnosti izvedbe na zadacima. Međutim, vremenski pritisak vodi smanjenju kvalitete isključivo težih zadataka, dok nema utjecaj na izvođenje lakših zadataka. Isto tako, ako studenti u situaciji odgađanja pronalaze dodatne informacije kako bi upotpunili svoj uradak, u tom slučaju prokrastinacija ima pozitivan efekt na samu izvedbu (Milgram i Tenne, 2000). Povremeno odgađanje ne mora biti disfunkcionalno, ali ako se ponavljano javlja pri izvođenju ključnih zadataka može predstavljati neadaptivan način suočavanja studenata s obavezama na fakultetu. Istraživanja koja se bave procjenom učinka kod studenata najčešće koriste mjere poput prosjeka ocjena, propuštanja rokova i potrebnog vremena za izvršavanje određenog zadatka (Steel, 2007). Iako se brojni studenti koji imaju problema sa odgađanjem obveza javljaju za pomoć, postoje i oni studenti koji ne izvještavaju o emocionalnoj nelagodi i negativnim posljedicama odugovlačenja (Živčić-Bećirević, Smojver-Ažić i Martinac Dorčić, 2014). Takvi studenti tvrde da iako pribjegavaju prokrastinaciji, sadržaj predmeta kojeg uče, čini im se zanimljivijim, više su motivirani i imaju više vremena za druge aktivnosti koje slične *stanju zanesenosti* (eng. flow). Radi se o stanju optimalnog iskustva koje karakterizira usredotočena pažnja, koncentracija bez napora, potpuna kontrola, gubitak samosvijesti, izobličnost vremena i unutarnje uživanje (Rogatko, 2009).

S obzirom na navedene nalaze, može se zaključiti da pojedini studenti ipak imaju beneficije od odgađanja, te se ono može shvatiti kao funkcionalni koncept. Iako nalazi pokazuju i pozitivne i negativne učinke prokrastinacije, ona ne djeluje jednako na sve studente te postoje i dodatne varijable koje utječu na djelotvornost i primjerenost odgađanja, ovisno o karakteristikama situacije. Isto tako osim što prokrastinacija djeluje na akademski uspjeh, posljedično može utjecati i na konstrukte usko vezane uz akademski uspjeh studenata: radni angažman i zadovoljstvo studijem.

1.3. Radna angažiranost

Radni angažman je teško operacionalizirati, ali s lakoćom se prepoznaje kada je prisutan, kao i kada nedostaje. Možda je jedan od načina za definiranje angažmana učenika

usmjeravanjem na mjere koje se koriste pri određivanju istog. Do sada, mjere su se odnosile na kvantitativne podatke i većina njih uključivla je razine postignuća, ali ne i stupanj studentske angažiranosti u učenju (interes, vrijeme izdvojeno za pojedini zadatak, zadovoljstvo u učenju). Poteškoće u shvaćanju studentskog angažmana otkrile su jaz između onoga što profesori smatraju angažmanom i onoga što studenti smatraju angažmanom u učenju (Fredricks, Blumenfeld i Paris, 2004).

S druge strane, jedna od široko korištenih definicija radnog angažmana, je ona koju su postavili Schaufeli i Bakker (2004). Autori definiraju angažman kao pozitivno, ispunjavajuće stanje duha povezano s poslom koje karakterizira energija, posvećenost i udubljenost. Angažiranje se odnosi na trajno i prodorno afektivno-kognitivno stanje koje nije usredotočeno na neki određeni objekt, događaj, pojedinca ili ponašanje.

Prva komponenta radnog angažmana je energija i ona se odnosi na stupanj mentalne otpornosti tijekom rada, spremnost na ulaganje truda u vlastiti rad i upornost, čak i u situacijama kada se pojedinac suočava s poteškoćama. Nadalje, druga komponenta predstavlja posvećenost koju karakterizira osjećaj važnosti, entuzijazma, nadahnuće, ponos i izazov u obavljanju rada. Treća komponenta angažmana naziva se udubljenost, a označava stanje potpune koncentracije i zaokupljenosti poslom, pri čemu vrijeme brzo prolazi i pojedinac pronalazi poteškoće s odvajanjem od posla. Navedena komponenta sliči konceptu stanja zanesenosti koji je tipično složeniji koncept, a odnosi se na kratkotrajna iskustva umjesto na prodornije i trajnije stanje uma, kao što je slučaj sa stanjem udubljenosti (Schaufeli i Bakker, 2004).

Sljedeća konceptualizacija radne angažiranosti u akademskom kontekstu, dijeli navedeni konstrukt na bihevioralnu, emocionalnu i kognitivnu angažiranost (Fredericks i sur. 2004). Bihevioralna angažiranost se odnosi na pridržavanje normi i pravila, uključenost u akademske aktivnosti i sudjelovanje u izvananstavnim aktivnostima (Finn, 1989). Karakteristike bihevioralne angažiranosti povezane su sa studentskim percepcijama o odnosu s profesorima. Studenti koji smatraju da im profesori pružaju podršku i brinu o njima češće pohađaju nastavu i imaju više razine sudjelovanja i kvalitetniju uključenosti na nastavi (Croninger i Lee, 2001). Afektivna angažiranost je karakterizirana osjećajima koje studenti imaju prema članovima akademske zajednice, kao i prema kolegama unutar predavaonice. Ona je ključan aspekt studentske identifikacije s fakultetom, kojeg su Fredricks i sur. (2004) prepoznali kao temelj ispitivanja stavova prema akademskoj zajednici uključujući interes i vrijednost. Stavovi studenata o fakultetu, ali i o odnosu s profesorima utječu na stupanj ulaganja i dugoročni rast studenata.

Finn (1989) je postavio model studentske angažiranosti, koji uključuje dvije komponente: participaciju i identifikaciju s fakultetom. Participiranje, odnosno bihevioralna komponenta, uključuje osnovna ponašanja poput prihvaćanje postavljenih pravila na fakultetu, dolazak na vrijeme, odgovaranje na pitanja koja postavljaju profesori i slično. Neadekvatno ponašanje, na primjer, u nedostatku pažnje, remetilačkom ponašanju ili odbijanju izvršenja dodijeljenog zadatka, predstavlja neuspjeh studenta da udovolji tim osnovnim zahtjevima. Ostale razine participiranja uključuju poduzimanje inicijative studenta (postavljanje pitanja ili uspostavljanje dijaloga s profesorom, traženje pomoći) i sudjelovanje u socijalnim, vannastavnim, sportskim i upravljačkim aspektima akademskog života. S druge strane, identifikacija, tj. afektivna komponenta, se odnosi na studentov osjećaj pripadnosti akademskom okruženju i vrednovanju istog. Finn (1989) je pretpostavio da se bihevioralni angažman uglavnom temelji na vanjskom ponašanju, dok se emocionalni temelji na unutarnjem osjećaju. Dakle, participiranje u aktivnostima predstavlja manifestaciju načina identifikacije s fakultetom i empirijski je povezana s ishodima postignuća. Proširivši Finnov rad, Voekl (1997) je zaključila da bihevioralna i emocionalna angažiranost nisu samo povezani, već je identifikacija s fakultetom (emocionalna angažiranost) preduvjet da bi se sudjelovanje u nekim aktivnostima moglo odvijati. Rezultati njezinih istraživanja ukazuju kako poistovjećivanje s fakultetom uvelike utječe na angažiranost studenata, a time i razinu studentskog postignuća. Navedene komponente modela studentske angažiranosti se uvelike preklapaju s poimanjem dimenzija akademskog optimizma, zato što se na participaciju i identifikaciju s fakultetom u ovom slučaju promatra kao kontekstualne utjecaje koji dodatno djeluju na angažman. Akademski optimizam je relativno novi konstrukt i za potrebe ovog istraživanja radni angažman se prati u terminima dimenzija energije, posvećenosti i udubljenosti.

Važno je razjasniti odnos angažmana i procesa učenja. Često se događa da neki visoko angažirani studenti ne nauče gotovo ništa, jednostavno zato što je nastava koju pohađaju loše postavljena ili je neadekvatna u poticanju interesa, izazova ili dodatne kreativnosti kod studenata. Iako postoji korelacija između boljeg angažmana i poželjnih ishoda učenja kao što su bolje ocjene i veća upornost, i dalje ostaje nejasan kauzalan odnos navedenih varijabli. Pojedini autori stoga ističu kako angažiranje može jednostavno biti posljedica okruženja za učenje koje odgovara studentu. Također brojni motivacijski i kognitivni faktori mogu doprinijeti manifestacijama angažmana, koji onda postaju zaslužni za proces učenja u odnosu na inicijalan stupanj angažmana (Wolf-Wendel, Ward i Kinzie, 2009). Dok se nastavnici suočavaju s problemima opadajuće motivacije studenata, postignuća i stope diplomiranja, rekonstrukcija plana obrazovnog programa ili mogućnost identifikacije studenata s fakultetom

pomnije se ispituju kao potencijalno rješenje ovih problema (Finn, 1989; Fredricks i sur., 2004). Studenti koji cijene ishode u vezi sa fakultetom i školovanjem imaju veću vjerojatnost da će biti aktivno uključeni u akademske programe i biti uspješniji na fakultetu. Ključna pretpostavka akademskog angažmana je da studenti moraju aktivno sudjelovati u učionici i fakultetskom okruženju kako bi se učenje odvijalo.

Osim razlikovanja angažmana i procesa učenja, potrebno je razlikovati studentsku angažiranost i akademski uspjeh. Istraživanja uglavnom pokazuju robusnu povezanost akademskog uspjeha i angažmana studenata. Glavni zaključak takvih istraživanja jest da su studenti s boljim radnim angažmanom uspješniji odnosno ostvaruju bolje ocjene (bodove na testu) i imaju manji stupanj odustajanja od obrazovanja (Voelkl, 1995). S druge strane, istraživanja isto tako naglašavaju utjecaj kontekstualnih faktora u odnosu između radnog angažmana i akademskog uspjeha. Willms (2003) u svome radu naglašava utjecaj slabijeg socio-ekonomskog statusa kao razloga ispisivanja studenata s fakulteta, dok je isti slučaj vezan uz studente manjinske skupine. Od kontekstualnih utjecaja naglašava se prethodno spomenuti osjećaj identifikacije s fakultetom koji pospešuje sudjelovanje studenata i u nekim vannastavnih aktivnostima doprinosi jačanju njihovog angažmana.

1.4. Zadovoljstvo studijem

Zadovoljstvo studijem se procjenjuje skladom onoga što dobivamo u odnosu na ono što smatramo da bi trebali dobiti (Reić Ercegovac i Jukić, 2008). Zadovoljstvo studijem, kao i motivacija studenata pokazali su se ključnim čimbenicima kvalitete studija te određuju akademski uspjeh (Bezinović, Pokrajac – Bulian, Smojver – Ažić i Živčić – Bećirević, 1998). Osim same kvalitete studija, za procjenu zadovoljstva studijem potrebna je procjena kvalitete predavanja. Studenti su spremni u velikoj mjeri tolerirati određene nedostatke tako dugo dok smatraju da su predavanja kojima prisustvuju na zadovoljavajućoj razini. Gledano s perspektive dimenzija akademskog optimizma, izazovna i poticajna okolina, koju nudi određeno akademsko okruženje, ključna je kako bi se povećala razina zadovoljstva studijem. Izazovno okruženje stoga utječe i na motivaciju, povećava razinu postignuća, prevenirajući i odustajanje studenata i jačanje njihove efikasnosti za razvoj buduće profesionalne karijere (Antičević, Kardum, Klarin, Sindik i Barać, 2017). U istraživanjima zadovoljstva studijem, najčešće se odvajaju koncepti zadovoljstva programom i zadovoljstva nastavnicima. Uglavnom, istraživanja pokazuju da studenti izražavaju veće zadovoljstvo programom studija, dok se u procjeni zadovoljstva nastavnicima uočavaju razlike s obzirom na godinu studija. Također,

istraživanje na riječkom Sveučilištu upućuje na prosječno zadovoljstvo studenata studijem: generalno zadovoljstvo studijem je veće u odnosu na zadovoljstvo pojedinim aspektima studiranja različitih studijskih programa na uzorku studenata preddiplomskog i diplomskog studija (Sustav osiguravanja kvalitete, 2019).

S obzirom na prethodno predstavljena istraživanja, može se zaključiti da osim poticaja koje studenti dobivaju iz okoline (fakulteta), ključni čimbenici, povećanja uspjeha, angažmana i zadovoljstva studijem su povjerenje tj. suradnički odnos profesora i studenata, kao i identificiranje studenata s fakultetom. Iako niti jedno istraživanje nije pokušalo objediniti navedene varijable, posredno se mogu donositi zaključci.

1.5. Akademski uspjeh

Istraživanja pokazuju da je dimenzija percepcija akademskog pritiska/poticaja pozitivno povezana s većim akademskim uspjehom na različitim razinama obrazovanja (Hoy i Hannum, 1997). Pritisak na fakultetu naglašava koliko je postignuće važno, a pretpostavlja i da profesori imaju sposobnosti pomoći studentima u postizanju boljeg uspjeha. Brojna istraživanja provedena na ovu tematiku, pokazuju konzistentne rezultate. Neovisno o tome koje su statističke analize provedene (multipla regresijska analiza, strukturalno modeliranje ili hijerarhijsko linearno modeliranje) i na kojem je uzorku istraživanje provedeno (osnovna škola, srednja škola, fakultet), akademski pritisak se uvijek pokazuje kao jedna od ključnih varijabli u objašnjenju akademskog postignuća (Hoy i sur., 2006).

Nekoliko desetljeća unazad, započela su istraživanja koja su nastojala ispitati utjecaj odnosa profesora i učenika na akademsku uspješnost. Takva su ispitivanja doprinijela odmicanju od prijašnjih teza o utjecaju obiteljskog porijekla, kao najvažnijeg faktora koji utječe na akademsku uspješnost. Temelj istraživačkog pitanja leži u osnovama teorije privrženosti koju je postavio Bowlby (1969; prema Bevel, 2010). Baš kao što se dojenčad veže uz svoje roditelje, tako se i učenici polaskom u školu vežu uz svoje nastavnike. Sigurnost koja nastaje formiranim odnosom, djeluje na postignuće kao što skrbnici svojim postupcima djeluju na kognitivni razvoj djeteta. Također, u akademskom okruženju, odnos profesora i studenata utječe na stavove studenata o osjećaju pripadnosti fakultetskoj zajednici kao i osjećaju spremnosti studenata u traženju pomoći od strane profesora kako bi ostvarili što bolji akademski uspjeh (Bevel, 2010). Nadalje, Hoy (2002) je u svom istraživanju predstavio povjerenje studenta u profesore kao osnovni aspekt učenja, procesa koji je obično suradničke prirode, dok nepovjerenje onemogućava suradnju. Stoga, kada studenti i profesori imaju zajedničke ciljeve

učenja, povjerenje i međusobnu suradnju, oni postaju ključni „sastojci“ koji poboljšavaju proces poučavanja, učenje kod studenata i na kraju povećavaju njihov uspjeh. Studenti koji na studiju nemaju osjećaj pripadnosti vjerojatno će osjetiti osjećaj otuđenosti. Istraživanja koncepta otuđenosti usredotočila su se na mjerenje stavova, vrijednosti, osjećaja ili očekivanja. Te su varijable dio Seeman-ovih (1975) šest kategorija otuđenosti: nemoć, besmislenost, bespotrebnost, kulturna otuđenost, samo-otuđenje i socijalna izolacija. Seemanov rad potaknuo je razumijevanje potrebnih osjećaja i ponašanja koje učenici moraju internalizirati i pokazivati kako bi bili predani školi. Osjećaji izoliranosti, besparice i samoodricanja utjelovljeni u Seeman-ovim kategorijama negativno su povezani s postignućima učenika. Goodenow (1993) je otkrio da osjećaj pripadnosti može biti povezan s razinama postignuća putem utjecaja na angažman, motivaciju, trud i sudjelovanje. U studiji uspješnih škola za mlade rizične skupine, uspjeh škola dijelom je pripisan različitim aspektima pripadnosti školi, kao što su suradnički odnos profesora i učenika, uključivanje roditelja i poštivanje normi koje zagovara škola.

Na temelju predstavljenog, postavlja se nekoliko pitanja. U situaciji kada su studenti suočeni s većim pritiskom od strane fakulteta, hoće li ih to dodatno motivirati ili predstavljati prepreku prema boljoj akademskoj uspješnosti. Također, ukoliko su studenti nezadovoljni uspostavljenim odnosom s profesorima, koji ih češće sputava u uspješnom obavljanju zadatka, hoće li tada osjećati nesigurnost i nemoć u zadacima koji su tek ispred njih. U konačnici ako se studenti ne identificiraju s fakultetom, hoće li se tada osjećati otuđenima, ne prihvaćenim s namjerom ispisivanja sa studija. Suočeni s brojnim problemima na koje studenti ne mogu adekvatno odgovoriti, postoji mogućnost za povećanom razinom akademskog odugovlačenja, koja u konačnici može imati negativan utjecaj na akademske ishodne varijable.

2. CILJEVI I PROBLEMI ISTRAŽIVANJA

U ovom će se istraživanju ispitati odnos dimenzija akademskog optimizma i prokrastinacije s obzirom na različite ishodne varijable unutar akademskog konteksta.

Cilj je ovog istraživanja ispitati odnos između dimenzija akademskog optimizma, radnog angažmana, zadovoljstva studijem i akademskog uspjeha te ispitati posredujuću ulogu prokrastinacije u odnosu s radnim angažmanom i akademskim uspjehom. U nastavku su navedeni glavni istraživački problemi i hipoteze ovog rada.

Problem 1. Ispitati povezanost tri dimenzije akademskog optimizma (studentovo povjerenje u profesore, studentova percepcija akademskog pritiska/poticaja, identifikacija studenta sa fakultetom), prokrastinacije, radne angažiranosti, zadovoljstva studijem i akademske uspješnosti na studiju.

Problem 2. Ispitati medijacijski efekt prokrastinacije u vezi između dimenzija akademskog optimizma (studentovo povjerenje u profesore, studentova percepcija akademskog pritiska/poticaja, identifikacija studenta sa fakultetom) i kriterijskih varijabli (radni angažman i akademski uspjeh).

Hipoteze

H1: Očekuje se značajna pozitivna povezanost dimenzija akademskog optimizma, radne angažiranosti, zadovoljstva studijem i akademskog uspjeha.

H2: Očekuje se značajna negativna povezanost prokrastinacije s radnom angažiranosti i akademskim uspjehom.

H3: Očekuje se postojanje djelomičnog medijacijskog efekta prokrastinacije u vezi između akademskog optimizma i akademskog uspjeha, kao i između akademskog optimizma i radne angažiranosti.

- Kada se studenti suočavaju s većim pritiskom od strane fakultetskih obaveza (što bi ukazivalo na veći rezultat na dimenziji akademskog pritiska/poticaja), motiviraniji su i potiče ih se na obavljanje izazovnih i zanimljivih zadataka. U tom slučaju, potaknuti vlastitim istraživanjem i radom na sebi, očekuje se da će manje prokrastinirati, te tako će ulagati više vremena i energije u svoj angažman, što će posljedično imati pozitivne efekte na zadovoljstvo studijem i akademski uspjeh.

3. METODA:

3.1. Sudionici:

U istraživanju je ukupno sudjelovalo 157 studenata, od toga 129 studentica (82%) i 28 studenata (18%) u dobi od 20 do 43 godine ($M=22.84$, $SD=3.15$). Prema godini studija, ukupno je sudjelovalo 80 studenata preddiplomskog studija (51%), 51 diplomskog studija (32%) i 26 studenata integriranog studija (17%). S obzirom na pojedina studijska usmjerenja u istraživanju je sudjelovalo 157 studenata različitih sastavnica Sveučilišta u Rijeci: Filozofski fakultet ($N=54$), Učiteljski fakultet ($N=31$), Fakultet za menadžment u turizmu i ugostiteljstvu ($N=14$), Građevinski fakultet ($N=13$), Sveučilišni odjeli ($N=10$), Ekonomski fakultet ($N=10$), Tehnički fakultet ($N=9$), Fakultet zdravstvenih studija ($N=5$), Medicinski fakultet ($N=4$), Pomorski fakultet ($N=3$), Akademija primjenjenih umjetnosti ($N=2$), te jedan student Pravnog fakulteta. Jedan student izjasnio se da je student Sveučilišta u Rijeci. Prema stupnju redovitog polaganja ispita, 105 ispitanika se izjasnilo kako su sve ispite položili u redovnom roku (67%), 20 ispitanika se izjasnilo kako je određene ispite (predmete) ponavljao, pri čemu nije produžio vrijeme studiranja (13%), dok su 32 ispitanika ponavljali određene ispite (predmete) uz produljenje vremena studiranja (20%).

3.2. Mjerni postupci:

Upitnik akademskog optimizma

Upitnik akademskog optimizma preuzet je iz istraživanja kojeg su proveli Tschannen – Moran i suradnici (2012). U originalnom istraživanju upitnik se sastoji od tri faktora: povjerenje u profesora (10 čestica), percepcija studenata o akademskom pritisku/poticaju (8 čestica) i identifikacija studenata s fakultetom (10 čestica). Povjerenje u profesore je skala koja se sastoji od pet faceta povjerenja mjerenih na učenicima osnovnih škola. Primjer čestice ove dimenzije je: „Profesori na ovom fakultetu stvarno slušaju studente“. Percepcija učenika o akademskom pritisku/poticaju je adaptacija subskele akademskog pritiska/poticaja koji doživljavaju profesori. Primjer čestice je: „Na ovom fakultetu smatraju da je učenje ozbiljna stvar.“. Dimenzija identifikacije studenata s fakultetom preuzeta je iz upitnika identifikacija sa školom koji je originalno imao 16 čestica i mjerio dvije dimenzije: osjećaj pripadnosti školi i osjećaj vrijednosti škole koju učenik pohađa. S obzirom da postoje visoke korelacije između navedene dvije dimenzije ($r=.85$), autori su odlučili smanjiti broj sadržajno sličnih čestica s 16 na 10 što je rezultiralo jednim faktorom, odnosno skalom studentove identifikacije s fakultetom. Primjer čestice je: „Mojim profesorima je stalo do mene“. Sve tri skale pokazuju zadovoljavajuće

koeficijente pouzdanosti koji se kreću od 0.93 – 0.96 (Tschannen – Moran i sur., 2012). Ispitanici na ovoj skali izražavaju svoje slaganje, odnosno neslaganje na Likertovoj skali od 1 („u potpunosti se ne slažem“) do 5 („u potpunosti se slažem“). U ovom istraživanju, faktorska analiza je prvotno pokazala 6 mogućih faktora, koji su se kasnijom redukcijom smanjili na moguća tri. Nekoliko čestica koje izvorno odgovaraju faktoru akademskog pritiska, imale su značajna zasićenja na faktoru povjerenja prema profesorima (npr. „Moji profesori vjeruju da ja mogu učiti.“). Navedene čestice, iako izvorno ne pripadaju navedenom faktoru, sadržajno se u potpunosti preklapaju s povjerenjem i odnosom između profesora i studenata te su zadržane pod tim faktorom. U ovom su radu koeficijenti pouzdanosti za pojedinu dimenziju akademskog optimizma odstupali od originalno dobivenih vrijednosti, pa tako koeficijent unutarnje konzistencije za skalu povjerenja studenata u profesore iznosi $\alpha=.94$, za skalu akademski pritisak $\alpha=.79$ i za skalu poistovjećivanja studenata s fakultetom $\alpha=.79$.

Radni angažman

Upitnik radne angažiranosti studenata - prijevod je UWES-S skale (The Utrecht Work Engagement Scale) (Schaufeli i Bakker, 2004). Ova je skala konstruirana na način da uključuje sve aspekte radne angažiranosti studenata: energiju ($\alpha= .72$) (npr. „Mogu učiti vrlo dugo.“); posvećenost ($\alpha= .84$) (npr. „Entuzijastičan/entuzijastična sam za svoj studij.“) i udubljenost ($\alpha= .77$) (npr. „Osjećam se sretno kada intenzivno učim.“). Upitnik se sastoji od ukupno 14 čestica. Ispitanici izražavaju svoje slaganje, odnosno neslaganje na Likertovoj skali od 1 („u potpunosti se ne slažem“) do 5 („u potpunosti se slažem“). Provedbom faktorske analize dobivena struktura uvelike je odudarala od originalno pretpostavljene – jedan faktor je sadržavao samo dvije čestice, dok su ostala dva bila u međusobnoj umjerenoj korelaciji. Kako bi se zadržala parsimoničnost i generalnu smisao konstrukta radnog angažmana zadržala se jednofaktorska struktura. U ovom radu je koeficijent unutanje konzistencije uzet za cijelu skalu i iznosi $\alpha = .88$.

Akademski uspjeh

Uspjeh studenata procjenjivao se s obzirom na prosječnu ocjenu u prethodnoj akademskoj godini.

Upitnik zadovoljstva studijem:

Na Sveučilištu u Rijeci ovaj se upitnik koristi za studentske evaluacije te se nalazi u Priručniku za kvalitetu studiranja. Pouzdanost ovog upitnika je $\alpha = .90$ (Smojver-Ažić i Bajšanski, 2016). Sastoji se od 7 tvrdnji za koje su ispitanici trebali izraziti stupanj slaganja na skali od 1 do 5. Primjer čestice: „Preporučio bih ovaj studij i drugima.“. Provjerom faktorske strukture i uvidom u zasićenja pojedinih čestica, tvrdnja „Smatram da sam osposobljen/na za

uključivanje na tržište rada.“ imala je najniže zasićenje (.48) i njenim izbacivanjem povećao se koeficijent unutarnje konzistencije. Kao i u originalnom radu, i u ovom radu je koeficijent unutarnje konzistencije iznosio $\alpha = .90$.

Prokrastinacija

Biheviornalnu mjeru odgađanja razvili su Strong, Wambach i Lopez (1979). Ispitanici trebaju označiti frekvenciju kojom stupaju u pojedine aktivnosti koje predstavljaju odgađanje pri učenju. U originalnom istraživanju uz navedenu samoprocjenu ispitanici bi davali i procjene vezane uz zadovoljstvo s tim ponašanjem, što nije bio slučaj u ovom radu. Svakoj čestici je pridružena Likertova skala od 5 stupnjeva, gdje 1 predstavlja „nikada“, a 5 „uvijek“. Jedna čestica suprotnog smjera se prije zbrajanja mora rekodirati („Učio/la sam gradivo po prije isplaniranom planu.“), a ukupan rezultat, dobiven zbrojem svih čestica, predstavlja biheviornalnu mjeru odgađanja. Unatoč provedenom rekodiranju, navedena čestica uvelike je remetila strukturu te je iz ove skale izbačena. U prijašnjim se istraživanjima pouzdanost ove skale kretala od .63 do .83. U ovom radu koeficijent unutarnje konzistencije iznosi $\alpha = .83$ pri čemu se ova skala može smatrati pouzdanom mjerom prokrastinacije

3.3.Postupak istraživanja

Sukladno trenutnoj situaciji uzrokovanoj pandemijom bolesti COVID-19, istraživanje je provedeno primjenom internetske verzije upitnika putem platforme Google Forms na uzorku studenata različitih studijskih usmjerenja te različite životne dobi. Upitnik se distribuirao putem društvenih mreža, kao i putem elektronskih adresa studentskih udruga i studentskih službi pojedinog fakulteta. Istraživanje se provodilo u razdoblju od dva mjeseca s ciljem prikupljanja što većeg broja ispitanika. Sudionicima je pri pristupanju bila naglašena anonimnost prilikom ispunjavanja upitnika, kao i dobrovoljnost u pristupanju te da je preduvjet ispunjavanja upitnika završena prva godina studija. Uputa za ispitanike nalazi se u Prilogu. 1

4. REZULTATI

Izračunati su deskriptivni podaci i koeficijenti pouzdanosti svih korištenih upitnika i njihovih skala, a prikazani su u Tablici 1.

Tablica 1. *Deskriptivni podaci i koeficijenti pouzdanosti korištenih mjera*

| | Broj čestica | Raspon rezultata | M | SD | Z | Indeks simetričnosti | Indeks spljoštenosti | Cronbach α |
|--|-----------------|---------------------|-------|------|-------|-------------------------|-------------------------|----------------------|
| Povjerenje studenata prema profesorima (PSPP) | 14 | 17 - 60 | 52.75 | 9.53 | ,09** | -,609 | ,428 | 0.94 |
| Akademski pritisak (AP) | 5 | 5 - 25 | 17.68 | 3.59 | ,09** | -,273 | -,449 | 0.79 |
| Poistovjećenje s fakultetom (PF) | 9 | 9 - 45 | 32.77 | 5.51 | ,08** | -,347 | -,287 | 0.79 |
| Prokrastinacija | 6 | 11 - 30 | 22 | 4.35 | ,07* | -,180 | -,298 | 0.83 |
| Radna angažiranost | 14 | 17 - 60 | 41.03 | 9.46 | ,08** | -,437 | -,135 | 0.88 |
| Zadovoljstvo studijem | 6 | 7 - 35 | 25.48 | 5.96 | ,12** | -,755 | ,216 | 0.90 |
| Akademski uspjeh | 1 | 2 - 5 | 3.94 | 0.56 | ,09** | -,527 | ,202 | / |

Legenda: M (aritmetička sredina), SD (standardna devijacija), Z (Kolmogorov-Smirnovljev test), * $p < ,05$, ** $p < ,01$

Sva tri faktora upitnika akademskog optimizma pokazala su vrlo visoku unutarnju konzistentnost, što zajedno s umjerenim do visokim korelacijama između čestica unutar faktora upućuje na to da su konstrukti studentskog povjerenja prema studentima, akademski pritisak i mogućnost poistovjećivanja s fakultetom mjereni pomoću sličnih čestica u upitniku. Korištenjem Kolmogorov-Smirnovljevog testa nastojala se utvrditi normalnost distribucije rezultata putem korištenih skala u istraživanju. Utvrđeno je kako svi rezultati u određenoj mjeri odstupaju od normalne distribucije (vidjeti Tablica 1). Najznačajnije odstupanje od normalne distribucije imaju rezultati koji se odnose na zadovoljstvo studijem. Vrijednosti indeksa simetričnosti i spljoštenosti odstupaju od nulnih vrijednosti karakterističnih za normalnu distribuciju. Unatoč tome navedene vrijednosti se nalaze unutar okvira prihvatljivih vrijednosti (Field, 2009).

4.1. Povezanost dimenzija akademskog optimizma, prokrastinacije i akademskih ishodnih varijabli

Nadalje, u svrhu ispitivanja povezanosti korištenih mjera, izračunate su korelacije između stupnja radne angažiranosti, prokrastinacije, akademskog optimizma, zadovoljstva studijem i akademskog uspjeha. Izračunati Pearsonovi koeficijenti korelacije prikazani su u Tablici 2.

Tablica 2. *Matrica korelacija svih mjerenih varijabli (akademski optimizam, prokrastinacija i akademske ishodne varijable)*

| | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) |
|----------------------------------|-------|-------|-------|--------|-------|-----|
| (1) PSPP | 1 | | | | | |
| (2) AP | ,31** | 1 | | | | |
| (3) PF | ,50** | ,44** | 1 | | | |
| (4) Prokrastinacija | -,09 | -,05 | -,09 | 1 | | |
| (5) Radni angažman | ,52** | ,38** | ,64** | -,36** | 1 | |
| (6) Zadovoljstvo studijem | ,61** | ,30** | ,72** | -,18* | ,77** | 1 |
| (7) Akademički uspjeh | ,12 | ,02 | ,16* | -,21** | ,19* | ,14 |

Legenda: PSPP-povjerenje studenata prema profesorima, AP- akademski poticaj, PF-poistovjećivanje studenata s fakultetom
* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$

Ovi rezultati odnose se na provjeru prve dvije hipoteze o povezanosti mjerenih konstrukata. Radna angažiranost je u značajnoj pozitivnoj korelaciji sa svim mjerenim konstruktima, osim prokrastinacije s kojom je u značajnoj negativnoj korelaciji. Podaci upućuju na to da ukoliko student ulaže dovoljno energije i posvećen je svome radu, manje će biti sklon odgađanju svojih fakultetskih obaveza, što je pozitivno povezano s akademskim uspjehom i zadovoljstvom studijem. Time je potvrđena prva hipoteza ovog istraživanja. S druge strane, ukoliko student često pribjegava odgađanju svojih obaveza na fakultetu to dovodi do negativnog učinka na akademski uspjeh, a time i zadovoljstva studijem. Nadalje, dobivena je značajna negativna povezanost prokrastinacije i radne angažiranosti pri čemu je i druga hipoteza potvrđena.

4.2. Doprinos dimenzija akademskog optimizma i prokrastinacije u objašnjenju akademskih ishodnih varijabli

Da bismo rezultate regresijske analize mogli uzeti u obzir kao valjane, potrebno je provjeriti preduvjete. Singularnost i multikolineralnost ne postoje ($VIF < 10$, $Tolerance > .10$). Zadovoljen je preduvjet nezavisnosti reziduala u sve tri regresije (Durbin-Watson za svaku od regresijskih analiza: kriterij ZAD_ST = 1.94, kriterij RAD_ANG = 1.96, kriterij AK_USP = 1.65) te nema značajnih odstupanja dobivenih rezultata od prognoziranih (Cook's distance < 1). U Tablici 3. prikazani su dobiveni rezultati doprinosa skala akademskog optimizma u objašnjenju varijance zadovoljstva studijem.

Tablica 3. Rezultati regresijske analize doprinosa skala akademskog optimizma u objašnjenju zadovoljstva studijem

| Model | Prediktor | Kriterij | B | SE b | Beta | t | |
|-------|-------------|------------------------------|-------|------|--------|-------|--------------------------------|
| 1 | PSPP | Zadovoljstvo studijem | ,210 | ,038 | ,333** | 5,575 | R=,772 |
| | AP | | -,086 | ,096 | -,051 | -,894 | R ² =,596 |
| | PF | | ,623 | ,069 | ,572** | 9,057 | F _(3,156) = 75,38** |

Legenda: PSPP-povjerenje studenata prema profesorima, AP- akademski poticaj, PF-poistovjećivanje studenata s fakultetom

**p<,01

Dobiveni podaci pokazuju kako su skale akademskog optimizma značajan prediktor za objašnjenje varijance zadovoljstva studijem. Ukupno su dimenzije objasnile 59% varijance kriterija ($R^2=,596$, $F_{(3,156)}=75,38^{**}$, $p<,01$). Pri tome, najbolji prediktor zadovoljstva studijem je dimenzija poistovjećivanja studenata s fakultetom. U nešto manjoj mjeri i dimenzija povjerenja studenata prema profesorima pokazala se značajnim prediktorom, dok je prediktor vezan uz akademski pritisak neznačajan. Rezultati upućuju na to da što je student posvećeniji svome fakultetu, pritom održavajući dobar odnos s profesorima to rezultira boljim zadovoljstvom studijem.

Nadalje, kako bi ispitali medijacijski efekt prokrastinacije i ukupni doprinos dimenzija akademskog optimizma u objašnjenju kriterija radne angažiranosti i akademskog uspjeha, provedene su dvije hijerarhijske regresijske analize (svaka za pojedini kriterij). Prije provođenja regresijskih analiza, provjereni su preduvjeti za njihovo izvođenje. Najpoznatiju metodu provjere medijacijskog efekta razvili su Baron i Kenny (1986). Uz navedenu metodu navode četiri ključna preduvjeta koja moraju biti zadovoljena kako bi se neka varijabla mogla smatrati medijatorom: a) prediktor 1 mora biti značajno povezan s pretpostavljenim medijatorom, b) prediktor 1 mora biti značajno povezan sa zavisnom varijablom, c) medijator mora biti značajno povezan sa zavisnom varijablom i d) utjecaj prediktora 1 na zavisnu varijablu je manji ako se kontrolira medijator. Preduvjeti za provjeru medijacijskog efekta prokrastinacije i dimenzija akademskog optimizma na kriterij radne angažiranosti su zadovoljeni. Preduvjeti za provjeru medijacijskog efekta prokrastinacije u slučaju akademskog uspjeha nisu zadovoljeni. Provedena je isključivo analiza kriterija radne angažiranosti. U prvom koraku regresijske analize prediktori su skale akademskog optimizma, dok je u drugom koraku nadodana prokrastinacija. Rezultati provedene analize nalaze se u Tablici 4.

Tablica 4. Rezultati regresijske analize doprinosa skala akademskog optimizma i prokrastinacije u objašnjenju radne angažiranosti.

| Model | Prediktor | Kriterij | B | SE b | Beta | t | |
|-----------------|-----------|-----------------------|---------|--------|--------|-------|---|
| 1 | PSPP | Radna angažiranost | ,250 | ,068 | ,252** | 3,653 | R=,68 R ² =,46 F _(3,156) =44,04** |
| | AP | | ,246 | ,174 | ,094 | 1,411 | |
| | PF | | ,805 | ,125 | ,469** | 6,432 | |
| 2 | PSPP | | ,231 | ,063 | ,233** | 3,645 | R =,73 R ² = ,54 F _(4,156) =45,51** ΔR = ,08 |
| | AP | | ,250 | ,161 | ,095 | 1,548 | |
| | PF | | ,772 | ,116 | ,450** | 6,665 | |
| Prokrastinacija | -,626 | ,120 | -,288** | -5,220 | | | |

Legenda: PSPP-povjerenje studenata prema profesorima, AP- akademski poticaj, PF-poistovjećivanje studenata s fakultetom
**p<,01

Dobiveni podaci upućuju na to kako su skale akademskog optimizma značajni prediktori za objašnjenje varijance radne angažiranosti. U prvom koraku, skale akademskog optimizma su ukupno objasnile 46% varijance kriterija ($R^2 = ,46$, $F_{(3,156)}=44,04^{**}$, $p<,01$). Značajni prediktori radne angažiranosti su dimenzije poistovjećivanje studenata s fakultetom i povjerenje studenata s fakultetom dok prediktor akademskog pritiska nije značajan. Rezultati upućuju na to da poistovjećivanje s fakultetom i osjećaj pripadnosti mogu doprinijeti kvaliteti i količini uloženog truda kao i energiji u radu studenata. Također, bitna odrednica je i suradnja profesora i studenata koja može potaknuti dodatni angažman studenta i traganje za novim izvorima znanja.

Rezultati prikazani u Tablici 4. ukazuju na moguće postojanje medijacijskog efekta prokrastinacije u odnosu akademskog optimizma i radne angažiranosti. Naime, uvrštavanjem prokrastinacije u regresijsku jednadžbu, dolazi do promjene u količini varijance objašnjene prediktorom, točnije povećanjem sa 46% na 54%. Ta promjena nije velika, ali je statistički značajna. Dogodila se i promjena u vrijednostima regresijskih koeficijenata. Nakon uvođenja prokrastinacije, smanjili su se regresijski koeficijenti skala akademskog optimizma. Isto tako, skala akademskog pritiska je kao jedini prediktor ostao neznačajan, dok su svi ostali prediktori značajni u objašnjenju varijance radne angažiranosti. Navedeni rezultati mogu ukazivati na to da prokrastinacija ostvaruje djelomični medijacijski utjecaj na odnos akademskog optimizma i radne angažiranosti čime je treća hipoteza rada djelomično potvrđena.

5. RASPRAVA

Cilj ovog istraživanja bio je ispitati odnos između dimenzija akademskog optimizma (povjerenje studenata prema profesorima, akademski pritisak, poistovjećivanje studenata s fakultetom), radnog angažmana, zadovoljstva studijem i akademskog uspjeha te ispitati posredujuću ulogu prokrastinacije u odnosu s radnim angažmanom i akademskim uspjehom. U nastavku slijedi teorijski pregled i objašnjenje dobivenih rezultata, kao i prikaz ograničenja i preporuka za buduća istraživanja na sličnu tematiku.

5.1. Doprinos dimenzija akademskog optimizma u objašnjenju kriterijskih varijabli

Prvi problem ovog rada bio je ispitati povezanost dimenzija akademskog optimizma, prokrastinacije, radnog angažmana, zadovoljstva studijem i akademskog uspjeha.

Dobivena je pozitivna povezanost dimenzija akademskog optimizma, radnog angažmana, zadovoljstva studijem i akademskog uspjeha. Pri tome su konstrukti radnog angažmana i zadovoljstva studijem u većoj mjeri povezani s dimenzijama povjerenja prema profesorima i poistovjećivanjem s fakultetom u odnosu na dimenziju akademskog pritiska. Nadalje dobivena je negativna povezanost prokrastinacije i radnog angažmana i prokrastinacije i akademskog uspjeha, pri čemu su potvrđene prva i druga hipoteza.

Rezultati hijerarhijskih analiza pokazuju kako su se skale akademskog optimizma pokazale kao značajan prediktor u objašnjenju varijance kriterijskih varijabli – zadovoljstva studijem i radne angažiranosti studenata. U slučaju akademskog uspjeha navedene skale nisu pokazale značajan doprinos.

U slučaju kada je kriterijska varijabla zadovoljstvo studijem, najbolji prediktor je dimenzija poistovjećivanja studenata s fakultetom. Prema brojnim istraživačima, zadovoljstvo studijem se smatra višedimenzionalnim konstruktom koji uključuje brojne ponašajne, emocionalne i kognitivne aktivnosti. Pristupanjem studiju, pojedini studenti dolaze s već razrađenim očekivanjima koji se ovisno o postavljenim ciljevima, mijenjaju. Istraživanja na ovu tematiku ukazuju na to da fakulteti više djeluju na planu „zadržavanja“ trenutnih studenata nego li što svojim programom žele privući veći broj novih studenata. Elliot i Healy (2001) su u svom istraživanju pokazali kako je usmjerenost na studente jedan od ključnih faktora zadovoljstva studenata općenito, ali i pohađanjem njihovog studija. Usmjerenost na studente su operacionalizirali kao stupanj u kojem se studenti osjećaju prihvaćenim od strane fakulteta, cijenjenim i dobrodošlim na novi studij što je u skladu s dimenzijom poistovjećivanja studenata s fakultetom.

Iako u nešto manjoj mjeri, povjerenje studenata u profesore se isto tako pokazalo značajnim prediktorom zadovoljstva studijem. Fakulteti mogu izgraditi povjerenje tretirajući studente na dosljedan i pravedan način, ispunjavajući očekivanja studenata i postupajući s pritužbama studenata na brižan način. Time usklađuju odnos pretpostavljenih očekivanja studenata i dobivenog rezultata što u konačnici djeluju na percepciju zadovoljstva studijem (Grossman, 1999).

Unatoč značajnoj pozitivnoj korelaciji, dimenzija akademskog pritiska nije se pokazala kao značajni prediktor u objašnjenju varijance zadovoljstva studijem. Pozitivna korelacija ipak ukazuje na značajnost pritiska, motivacije i povećanja interesa kod studenata kao jednog od faktora koji povećava zadovoljstvo studijem.

S druge strane, dobivena je negativna povezanost prokrastinacije i zadovoljstva studijem. Navedenu povezanost moguće je objasniti utjecajem iracionalnih vjerovanja koja nastaju uslijed odgađanja nekog od zadataka. Prema Ellisu i Knausu (1977; prema Dryden, 2012), jedno od glavnih iracionalnih uvjerenja koja vode odugovlačenju je ideja da „moram odraditi dobro jer to dokazuje da sam vrijedna osoba“. Kad osoba ne uspije odraditi dobro zadatak, iracionalno vjerovanje se potvrđuje pri čemu nastaje gubitak samopoštovanja. Čini se razumnim pretpostaviti da akademsko odugovlačenje i iracionalna uvjerenja tada mogu dovesti do načina života prepunog komplikacija za studente – pojavu frustracija, anksioznosti, depresije, bijesa, povećanog stresa koji zajedno smanjuju ukupnu kvalitetu života na fakultetu i negativno utječu na zadovoljstvo studijem (Balkis, 2013). Osim iracionalnih uvjerenja postoje i drugi razlozi nezadovoljstva studijem koji posljedično dovode do prokrastinacije, npr. prisutno nezadovoljstvo tijekom predavanja, neprijatan odnos s profesorima, neispunjenje očekivanja pristupanjem studiju i slično.

U slučaju kada je kriterijska varijabla radni angažman, ponovno je najbolji prediktor dimenzija poistovjećivanja studenata s fakultetom. U skladu s teorijom koja se bavi proučavanjem klime obrazovnih ustanova, teza je da fakultetska ekologija (fizičke značajke fakulteta), socijalno okruženje (osobine pojedinca), socijalni sustav (organizacijska struktura) i kultura (psihosocijalne karakteristike) utječu na sposobnost fakultetske zajednice u reguliranju ponašanja studenata. Kad je fakultetska klima u skladu s vrijednostima i vjerovanjima studenta, njegova je uspješnost znatno viša, kao i cjelokupni radni angažman (Thapa, Chohen, Guffy i Higgins-D`Alessandro, 2013). Dakle, ukoliko su vrijednosti, ciljevi i očekivanja pojedinog studenta u skladu s onime što zagovara fakultetska zajednica, studenti će se više angažirati u području aktivnosti te zajednice, više će truda i energije uložiti u uspješnost provedbe pojedinih projekata i time zagarantirati bolju reprezentativnost i uspjeh, bilo individualni ili kolektivni

(Bakhshaei i Hejazi, 2016). Teorija povezana s identifikacijom s fakultetom nalaže da kad profesori pokazuju brigu i interes za svoje studente, oni će odgovoriti odanošću prema tim osobama iskazujući pritom brojna pozitivna ponašanja i veliku angažiranost oko fakultetskih obaveza.

Unatoč istraživanjima koja uglavnom naglašavaju negativan utjecaj povećanog pritiska i zahtjeva na radni angažman (Salmela-Aro i Upadaya, 2012), u ovom se radu akademski pritisak nije pokazao kao značajan prediktor u objašnjenju varijance kriterija. Moguće je da pojedina studijska usmjerenja nemaju naglasak na akademskom pritisku kako bi motivirali svoje studente prema boljoj akademskoj uspješnosti. S druge strane korelacijska analiza pokazala je pozitivnu povezanost akademskog pritiska i radnog angažmana što ukazuje da u situacijama kada su zahtjevi za određenim zadatkom visoki studenti mogu iskazati ponašanje duboke uključenosti i izražene koncentracije za rad, što predstavlja optimalno motivacijsko stanje ili stanje zanesenosti (Nurttala, Ketonen i Lonka, 2015). U skladu s navedenim, podrška i povjerenje od strane profesora dovode do boljeg angažmana studenata. Istraživanja pokazuju, da uz strukturirano vođenje od strane profesora, studenti (na svim obrazovnim razinama) postižu veći broj bodova na testu, veći broj dolazaka na predavanja i pokazuju bolju koncentraciju prilikom obavljanja pojedinih zadataka (Klem i Connell, 2004).

Nadalje, pokazalo se da je akademski uspjeh pozitivno povezan s dimenzijom poistovjećivanja s fakultetom dok je s ostalim dimenzijama akademskog optimizma u neznačajnoj korelaciji. Dobiveni nalaz nije u skladu s prijašnjim istraživanjima (Hoy i sur., 2006). Fakulteti sa snažno izraženim akademskim pritiskom predstavljaju akademsko okruženje u kojem su ciljevi i očekivanja na visokoj razini, visoko postignuće se prepoznaje i poštuje, dok profesori imaju potpuno povjerenje u sposobnosti studenata. U takvom akademskom okruženju akademski pritisak uključuje pravila, očekivanja i norme koje guraju studenta prema boljoj uspješnosti. Na takav način postavljeno normativno ponašanje, osim što utječe na kolektiv, potiče studentovu motivaciju, upornost i ulaganje napora (Tschanen – Moran i sur., 2012).

Mogući razlog neznačajne povezanosti akademskog pritiska i uspjeha je taj što se akademski uspjeh mjerio ocjenom, tj. prosjekom ocjena u prijašnjoj akademskoj godini. Akademski uspjeh bi trebao biti nešto više od same završne ocjene i trebala bi uključivati različite aktivnosti kojima student može iskazati svoje zalaganje i trud tijekom studentske godine (npr. sudjelovanje u istraživanjima, rad na razvoju patenta/izuma i sl.).

5.3. Doprinos prokrastinacije u objašnjenju radne angažiranosti i akademskog uspjeha

U svrhu provjere medijacijskog efekta prokrastinacije u odnosu između dimenzija akademskog optimizma i kriterijskih varijabli, planirano je provođenje dvaju hijerarhijskih regresijskih analiza. U slučaju varijable radne angažiranosti moguće je da prokrastinacija ostvaruje djelomičan medijacijski utjecaj, s obzirom da je došlo do smanjenja regresijskih koeficijenata. Navedeno bi trebalo provjeriti dodatnim statističkim metodama. U slučaju akademskog uspjeha nije bilo moguće zaključivati o postojanju medijacijskog efekta jer nisu zadovoljeni preduvjeti za testiranje medijacije.

U skladu s pretpostavkom, dobivena je negativna povezanost prokrastinacije i radnog angažmana, kao i prokrastinacije i akademskog uspjeha. Istraživanja koja se bave ispitivanjem odnosa prokrastinacije i akademskog uspjeha često pokazuju nekonzistentne rezultate. S jedne strane, dobiva se da je niži akademski uspjeh neizbježna posljedica prokrastinacije (Kim i Seo, 2015). Razlog tome mogu biti iracionalna vjerovanja koja su u podlozi prokrastinacije koja utječu na početak, ali i završavanje nekog zadatka. Istraživanja u tom području ipak ne pokazuju konzistentne nalaze, uglavnom zbog mjere kojom se ispituju iracionalna uvjerenja (Medrano, Galleano, Galera, i Fernandez, 2010).

S druge strane dobivena negativna povezanost prokrastinacije i akademskog uspjeha može biti posljedica shvaćanja utjecaja prokrastinacije. S obzirom na prethodno pretpostavljeno postojanje aktivne i pasivne prokrastinacije, moguće je da akademsko odgađanje u tom kontekstu nema značajan negativan utjecaj na studente u ovom uzorku, već prokrastinacija ima funkcionalnu ulogu.

Prokrastinacija je u slučaju radne angažiranosti objasnila 8% varijance. Drugim riječima, akademsko odugovlačenje potencijalno, uz ostale faktore, može imati negativan utjecaj na radni angažman.

Radni angažman studenata se najčešće promatra direktno kroz rad unutar predavaonice, a može se promatrati i kroz odnos studenata i profesora. Profesori unutar tog odnosa imaju važnu ulogu. Putem procesa modeliranja profesori nastoje studentima prenijeti znanje koje im je potrebno, ali i ukazati na potencijalne strategije nošenja s poteškoćama i preprekama u radu. Radeći na poboljšanju studentskog angažmana, profesori isto tako rade i na vlastitom angažmanu (Christenson, Reschly i Wylie, 2012). Istraživanja na ovu tematiku ukazuju da ukoliko se naruši temeljni odnos između profesora i studenata, kao i što student može izgubiti interes za bilo koji oblik nastave, dolazi do većeg broja odsustva s nastave, kašnjenja s predajom

zadataka što posljedično ima utjecaj na radni angažman, akademski uspjeh, ali i cjelokupno zadovoljstvo životom (Bridgeland, Dilulio i Morison, 2006).

Nadalje, studenti su motivirani i vođeni dodatnim iskustvom, znatiželjom, originalnosti i održavanjem dobrih odnosa. Ukoliko fakultetska zajednica ne može omogućiti zadovoljenje potreba studenata, to se odražava na njihov angažman i cjelokupni doživljaj studiranja. Prokrastinacija kao konstrukt u ovom slučaju ima izraženu negativnu konotaciju, zato što se kod prokrastinacije ne radi isključivo o kašnjenju i odgađanju obaveza/odluka, već i o doživljaju snažnih negativnih emocionalnih reakcija, poput anksioznosti i stresa, koje dodatno utječu na poimanje sebe kao uspješnog (ili manje uspješnog) studenta neovisno o utjecaju i odnosu s fakultetskom zajednicom ili profesorima (Capri, Gunduz i Akbay, 2017).

U slučaju kada je kriterijska varijabla bila akademski uspjeh, nije bilo moguće zaključivati o postojanju medijacijskog efekta prokrastinacije. Naime, nije ustanovljena korelacija prokrastinacije s dimenzijama akademskog optimizma (povjerenje studenata u profesore i akademski pritisak) dok je korelacija prokrastinacije i dimenzije poistovjećivanja studenata s fakultetom bila niska. Postojanje korelacije između prediktora i kriterija jedan je od uvjeta provođenja analize medijacije putem regresijske analize (Baron i Kenny, 1986) koji u ovom slučaju nije bio zadovoljen.

Rezultati ovog rada ukazali su da je ipak identifikacija s fakultetom, odnosno ispunjenje pretpostavljenih očekivanja i stvaranje osjećaja pripadnosti fakultetskoj zajednici od velike važnosti za studente na ovom uzorku. Upravo navedene manifestacije uvelike utječu na ulaganje truda, energije i posvećenosti studiju unatoč akademskom odgađanju koji, u novije vrijeme, predstavlja akademsku svakodnevicu. Također, nije za zanemariti suradnički odnos koji se javlja između studenata i profesora, a ima pozitivne efekte na akademske ishodne varijable. Jednom ostvareni odnos s profesorima, studentima ulijeva nadu da imaju dovoljno resursa kako bi uspješno odradili zadatak. Pri tome, više ulažu energije, rade na vlastitoj koncentraciji i motivirani su za daljnji napredak. Međutim, do sada niti jedno istraživanje nije se bavilo odnosom akademskog optimizma i prokrastinacije u kombinaciji s ishodnim varijablama. Unatoč nemogućnosti zaključivanja o potpunom medijacijskom efektu, nije za zanemariti negativnu povezanost prokrastinacije sa akademskim ishodnim varijablama. Rezultati koji pokazuju značajne efekte u odnosu na akademske ishode, pružaju dobru teorijsku i empirijsku podlogu za buduća istraživanja konstrukata akademskog optimizma, prokrastinacije i akademskih ishodnih varijabli.

5.5. Metodološka ograničenja i savjeti za buduća istraživanja

Potrebno je napomenuti da ovo istraživanje ima nekoliko ograničenja koja se trebaju uzeti u obzir prilikom zaključivanja o dobivenim rezultatima. Prvo, korištena bihevioralna mjera prokrastinacije je zastarjela verzija upitnika prokrastinacije koji se ne koristi toliko često, a i malo je dodatnih izvora koji precizno govore o validaciji upitnika. Stoga bi se u budućim istraživanjima trebalo uključiti neke od drugih mjera prokrastinacije poput, Generalne skale prokrastinacije (GPS, Lay, 1986), koja je isključivo namjenjena studentima pri čemu isto tako uključuje bihevioralnu mjeru prokrastinacije, ali ne mjeri frekvenciju ponašanja, već stupanj koliko je neka tvrdnja karakteristična za tu osobu ili ne. S obzirom da se nastoje otkriti ponašanja kojima studenti pribjegavaju (umjesto da odrađuju svoje obaveze), bilo bi korisno „osuvremeniti“ skalu novim ponašanjima poput, pregledavanja internetskih stranica, provođenje vremena na društvenim mrežama. Istraživanja u tom smjeru pokazuju negativan utjecaj prokrastinacije (u obliku provođenja vremena na društvenim mrežama) na akademsku uspješnost i zadovoljstvo životom studenata (Thompson, 2013). U svrhu otkrivanja odnosa prokrastinacije i dimenzija akademskog optimizma (posebice akademskog pritiska), bilo bi moguće ispitati koji bi bili razlozi za akademsko odgađanje u situacijama povišenog pritiska/očekivanja (npr. averzija prema zadatku, nedostatci u sposobnostima planiranja, organizacije vremena – samoregulacija, strah od neuspjeha).

Drugo, istraživanje se provodilo elektroničkim putem, uz pomoć Google Forms platforme i slanjem elektroničkih pošti studentskim službama i studentskim udrugama. Provođenje istraživanja putem interneta nosi sa sobom brojna ograničenja. Unatoč tome što je lako dostupno i ispitanici ne moraju dolaziti osobno na neko istraživanje, provodeći internetska istraživanja istraživači imaju niski stupanj kontrole nad ispitanicima. Prilikom rješavanja upitnika, moguće je da se javio umor zbog većeg broja čestica. Također dodatnu nepreglednost i zamor prilikom rješavanja stvaralo je rješavanje putem mobilnih uređaja. Isto tako, unatoč tome što je zagarantirana anonimnost ispitanicima, u upitnost dolazi iskrenost davanja pojedinih odgovora (Haslam i McGarthy, 2014). Odgovaranjem na pojedine tvrdnje u upitniku, može doći do pojave socijalno poželjnih odgovora, pri čemu se studenti mogu prikazati kao studenti koji nisu skloni kršenju pravila, u dobrim su odnosima s profesorima i ne pribjegavaju ponašanjima akademskog odgađanja. Treće, problem stvara i manji broj ispitanika koji je sudjelovao u ovom istraživanju. Uglavnom su to studentice s Filozofskog fakulteta, pri čemu je ograničena mogućnost zaključivanja o razlikama među studentima ili smjerovima. Isto tako

radi se o korelacijskom istraživanju pa se ne može zaključivati o uzročno – posljedičnim vezama pri čemu bi u tom smislu bilo korisno provesti eksperimentalno istraživanje.

Za unaprjeđenje istraživanja, iako bi to produljilo cijeli postupak, bilo bi korisno prvo ispitati sve moguće razloge prokrastinacije: što zapravo „vuče“ studente odgađanju, radi li se o strahu od neuspjeha, averziji prema pojedinim zadacima, namjernom neposluhu ili jednostavno lošoj organizaciji vremena. Sa strane prokrastinacije bilo bi i korisno vidjeti razliku između pasivnih i aktivnih prokrastinatora, o kojima nije bilo toliko riječ u ovom radu, ali je korisna smjernica za ispitivanje povezanosti akademskog uspjeha i prokrastinacije koja se u ovom istraživanju pokazala niskom.

Ono što bi uvelike pripomoglo donošenju zaključaka o odnosu dimenzija akademskog optimizma i ishodnih varijabli je povećanje uzorka ispitanika različitih studijskih usmjerenja. Provođenjem novog istraživanja, moguće bi bilo dobiti uvid u karakteristike pojedinog fakulteta, na koji način nastoje motivirati i poticati studente k boljoj akademskoj uspješnosti. Na primjer, fakulteti tehničkih znanosti veći naglasak stavljaju na akademski pritisak/ poticaj, dok fakulteti društvenih znanosti naglašavaju utjecaj suradničkog odnosa profesora i studenata kao značajnog faktora koji doprinosi poboljšanju akademskih varijabli.

Rezultati su se u ovom istraživanju pokazali važnost povezanosti ishodnih varijabli s dimenzijom identifikacije studenata s fakultetom u odnosu na dimenziju povjerenja studenata u profesore. Stoga bi bilo korisno ispitati koje su to odlike fakulteta koje čine vlastite studente odanijima i privrženijima. S obzirom da se radi o konceptu odanosti i privrženosti fakultetu, odgađanjem se krše određena pravila. Mnoga su istraživanja u tom smislu nastojala ispitati odnos između akademske prokrastinacije i osjećaja moralne odgovornosti. Glavni nalaz tih istraživanja je da su studenti koji su više radno angažirani, imaju veću odgovornost i manje su skloni prokrastinaciji, ujedno su i više predani fakultetu na kojem studiraju (Wonglorsaichon, Wongwanich i Wiratchai, 2014). Na temelju tog istraživanja bilo bi zanimljivo ispitati osjećaj/stupanj moralne odgovornosti u odnosu akademskog optimizma, prokrastinacije i nekih od ishodnih kriterijskih varijabli.

6. ZAKLJUČAK

U ovom radu je dobivena pozitivna povezanost dimenzija akademskog optimizma, radnog angažmana, zadovoljstva studijem i akademskog uspjeha. Pri tome su konstrukti radnog angažmana i zadovoljstva studijem u većoj mjeri povezani s dimenzijama povjerenja prema profesorima i poistovjećivanjem s fakultetom u odnosu na dimenziju akademskog pritiska.

Nadalje, pokazalo se da je akademski uspjeh pozitivno povezan s dimenzijom poistovjećivanja s fakultetom dok je s ostalim dimenzijama akademskog optimizma u neznačajnoj korelaciji što nije slučaj u prijašnjim istraživanjima. Također, u skladu s pretpostavkom, dobivena je negativna povezanost prokrastinacije i radnog angažmana, kao i prokrastinacije i akademskog uspjeha.

Rezultati hijerarhijskih regresijskih analiza upućuju na značajnost dimenzija akademskog optimizma u predviđanju varijance kriterijskih varijabli radne anagažiranosti i zadovoljstva studijem, ali ne i akademskog uspjeha. Pri tome, najznačajniji prediktor je poistovjećivanje studenata s fakultetom, dok dimenzija akademskog pritiska nije značajan prediktor ni u jednom slučaju. Analiza medijacijskog efekta prokrastinacije u odnosu između dimenzija akademskog optimizma i radne angažiranosti/akademskog uspjeha, ukazuje na djelomičan medijacijski efekt u slučaju radne angažiranosti. Iako je prokrastinacija bila značajan negativan prediktor akademskog uspjeha, ne možemo govoriti o medijacijskom efektu s obzirom da se dimenzije akademskog optimizma nisu pokazale značajnim prediktorima akademskog uspjeha.

7. LITERATURA

Antičević, V., Kardum, G., Klarin, M., Sindik, J. i Barać, I. (2018). Academic achievement and study satisfaction: The contribution of high school success and personality. *Drustvena Istrazivanja*, 27(2), 243–260. doi:10.5559/di.27.2.03

Balkis, M. (2013). Academic procrastination, academic life satisfaction and academic achievement: The mediation role of rational beliefs about studying. *Journal of Cognitive and Behavioral Psychotherapies*, 13(1), 57-74.

Bakhshae, F., i Hejazi, E. (2016). Student's academic engagement: The relation between teacher's academic optimism and female student's perception of school climate. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 15(3), 646–651. doi:10.1007/s11469-016-9674-2

Baron, R. M. i Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic and statistical consideration. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173–1182. doi:10.1037/0022-3514.51.6.1173

Beswick, G., Rothblum, E. D. i Mann, L. (1988). Psychological antecedents of student procrastination. *Australian Psychologist*, 23, 207–217.

Bevel, R. K. (2010). *The effects of academic optimism on student academic achievement in Alabama*. Doktorski rad, University of Alabama Libraries.

Bezinović, P., Pokrajac-Bulian, A., Smojver-Ažić, S. i Živčić - Bećirević, I. (1998). Struktura i zastupljenost dominantnih psiholoških problema u studentskoj populaciji. *Društvena istraživanja*, 7(4), 525 – 541.

Bridgeland, J.M., DiIulio, J.J., Jr. i Morison, K.B. (2006). *The silent epidemic: Perspectives of high school dropouts*. Washington, DC: Civic Enterprises

Çapri, B., Gündüz, B. i Akbay, S. E. (2017). Utrecht Work Engagement Scale-Student Forms'(UWES-SF) Adaptation to Turkish, validity and reliability studies, and the mediator role

of work engagement between academic procrastination and academic responsibility. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 17(2), 411-435.

Choi, J. i Moran, S. (2009). Why not procrastinate? Development and validation of a New Active Procrastination Scale. *The Journal of Social Psychology*, 149, 195-211, doi: 10.3200/SOCP.149.2.195-212.

Christenson, S. L., Reschly, A. L., i Wylie, C. (Ur.). (2012). *Handbook of research on student engagement*. Springer Science and Business Media.

Coleman, J. S. (1987). Norms as social capital. U. G. Radnitzky i P. Bernholz (Ur.), *Economic imperialism: The economic approach applied outside the field of economics* (str. 95-120). New York: Paragon House.

Croninger, R.G. i Lee, V.E. (2001). Social capital and dropping out of school: benefits to at-risk students of teachers' support and guidance. *Teachers College Record*, 103(4), 548-81.

Day, V., Mensink, D. i O'Sullivan, M. (2000). Patterns of academic procrastination. *Journal of College Reading and Learning*, 30(2), 120-134. doi: 10.1080/10790195.2000.10850090

Dryden, W. (2012). Dealing with procrastination: The REBT approach and a demonstration session. *Journal of Rational- Emotive and Cognitive Behavior Therapy* 30(4), 264–281, doi: 10.1007/s10942-012-0152-x

Elliot, K.M i Healy, M.A. (2001). Key factors influencing student satisfaction related to recruitment and retention. *Journal of Marketing for Higher Education*, 10(4), 1-11.

Field, A. (2009) *Discovering Statistics Using SPSS*. 3rd Edition, Sage Publications Ltd., London.

Finn, J.D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59(2), 117-142.

Fredricks, J.A., Blumenfeld, P.C., i Paris, A.H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74, 59–109.

Goddard, R.D., Sweetland, S.R. i Hoy, W.K. (2000). Academic emphasis of urban elementary schools and student achievement in reading and mathematics: A multilevel analysis. *Educational Administration Quarterly*, 36(5), 683-702.

Goodenow, C. (1993). The psychological sense of school membership among adolescents: scale development and educational correlates. *Psychology in the Schools*, 30(1),79-90.

Grossman, R. P. (1999). Relational versus discrete exchanges: The role of trust and commitment in determining customer satisfaction. *The Journal of Marketing Management*, 9 (2), 47-58.

Grunschel, C., Schwinger, M., Steinmayr, R. i Fries, S. (2016). Effects of using motivational regulation strategies on students' academic procrastination, academic performance, and well-being. *Learning and Individual Differences*,49, 162-170. doi: 10.1016/j.lindif.2016.06.008.

Haslam, S. A. i McGarty, C. (2014). *Research methods and statistics in psychology*. Sage Publications Ltd., London.

Hoy, W. K. (2002). Faculty trust: A key to student achievement. *Journal of School Public Relations*, 23, 88–103

Hoy, W.K. i Hannum, J.W. (1997). Middle school climate: An empirical assessment of organizational health, and student achievement. *Educational Administration Quarterly*, 33(3), 290-311.

Hoy, W.K., Hannum, J. i Tschannen-Moran, M. (1998). Organizational climate and student achievement: A parsimonious and longitudinal view. *Journal of School Leadership*, 8(4),336-59.

Hoy, W.K., Tarter, C.J. i Hoy, A.W. (2006). Academic optimism of schools: A force for student achievement. *American Educational Research Journal*, 43, 3, 425-46.

Hoy, W.K. i Tschannen-Moran, M. (1999). Five facets of trust: an empirical confirmation in urban elementary schools. *Journal of School Leadership*, 9(3),184-208.

Kim, S., Fernandez, S. i Terrier, L. (2017). Procrastination, personality traits, and academic performance: When active and passive procrastination tell a different story. *Personality and Individual Differences*, 108, 154–157. doi:10.1016/j.paid.2016.12.021

Kim, K. R. i Seo, E. H. (2015). The relationship between procrastination and academic performance: A meta-analysis. *Personality and Individual Differences*, 82, 26–33. doi:10.1016/j.paid.2015.02.038

Klem, A. M. i Connell, J. P. (2004). Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement. *Journal of School Health*, 74, 262-273.

Judge, T. A. i Bono, J. E. (2001). Relationship of core self-evaluations traits—self-esteem, generalized self-efficacy, locus of control, and emotional stability—with job satisfaction and job performance: A metaanalysis. *Journal of Applied Psychology*, 86, 80–92.

Medrano, L.A., Galleano, C., Galera, M. i Vale Fernandez, R.del. (2010). Irrational beliefs, academic performance and academic desertion in university candidates. *Liberabit. Revista de Psicología*, 16(2), 183-191.

Milgram, N. A., Sroloff, B. i Rosenbaum, M. (1988). The procrastination of everyday life. *Journal of Research in Personality*, 22, 197–212.

Milgram, N. i Tenne, R. (2000). Personality correlates of decisional task avoidant procrastination. *European Journal of Personality*, 14(2), 141–156.

Nurttala, S., Ketonen, E., i Lonka, K. (2015). Sense of competence and optimism as resources to promote academic engagement. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 171, 1017–1026.

Reić Ercegovac, I. i Jukić, T.(2008). Zadovoljstvo studijem i motivi upisa. *Napredak*, 149, 283-295.

Rogatko, T. P. (2009). The influence of flow on positive affect in college students. *Journal of Happiness studies*, 10(2), 133-148.

Salmela-Aro, K. i Upadaya, K. (2012). The schoolwork engagement inventory. *European Journal of Psychological Assessment*, 28, 60-67.

Schaufeli, W. B. i Bakker, A. B. (2004). Job demands, job resources and their relationship with burnout and engagement: A multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior*, 25, 293-315.

Smojver – Ažić, S. i Bajšanski, M. (2016). Tematsko vrednovanje diplomskih studija – izvješće za akademsku godinu 2015./2016. Sveučilište u Rijeci, Centar za kvalitetu studiranja.

Seeman, M. (1975). Alienation studies. *Annual Review of Sociology*, 1, 91-123.

Snyder, C. R., Shorey, H. S., Cheavens, J., Pulvers, K. M., Adams, V. H., III, i Wiklund, C. (2002). Hope and academic success in college. *Journal of Educational Psychology*, 94, 820–826.

Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133, 65–94.

Strong, S. R., Wambach, C. A., Lopez, F. G., i Cooper, R. K. (1979). Motivational and equipping functions of interpretation in counseling. *Journal of Counseling Psychology*, 26(2), 98–107.

Sustav osiguravanja kvalitete Sveučilišta u Rijeci (2019): Rezultati ispitivanja studentskog zadovoljstva. Preuzeto s:
https://www.ffri.uniri.hr/files/kvaliteta/Rezultati_vrednovanja_nastave-studentske_evaluacije-2018_2019.pdf

Thapa, A., Chohen, J., Guffy, S. i Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357–385.

Thompson, P. (2013). The digital natives as learners: Technology use patterns and approaches to learning. *Computers and Education*, 65, 12-33.

Tschannen-Moran, M. (2004). *Trust Matters: Leadership for Successful Schools*. Jossey-Bass, San Francisco, CA.

Tschannen-Moran, M., Bankole, R.A., Mitchell, R.M. i Moore, D.M. (2012). Student academic optimism: a confirmatory factor analysis. *Journal of Educational Administration*, 51(2), 150 – 175.

Tuckman, B. W. (1991). The development and concurrent validity of the Procrastination Scale. *Educational and Psychological Measurement*, 51(2), 473–480. doi:10.1177/0013164491512022

Voelkl, K.E. (1997). Identification with school. *American Journal of Education*, 105(3), 294-318.

Willms, J. D. (2003). *Student engagement at school. A sense of belonging and participation*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.

Wolf-Wendel, L., Ward, K. i Kinzie, J. (2009). A tangled web of terms: The overlap and unique contribution of involvement, engagement, and integration to understanding college student success. *Journal of College Student Development*, 50, 407–428.

Wonglorsaichon, B., Wongwanich, S. i Wiratchai, N. (2014). The influence of students school engagement on learning achievement: A structural equation modeling analysis. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 116(21), 1748–1755.

Zarick, L. M., i Stonebraker, R. (2009). I'll do it tomorrow: The logic of procrastination. *College Teaching*, 57(4), 211–215. doi:10.1080/87567550903218687

Živčić-Bećirević, I., Smojer-Ažić, S. i Martinac Dorčić, T. (2014). Odrednice odugovlačenja u akademskom kontekstu. *Društvena istraživanja*, 1, 47-67.

8. PRILOG

Prilog 1. Glavna uputa koja je prezentirana ispitanicima u istraživanju

Uputa glasi:

Poštovani, sljedećim upitnikom želimo provjeriti Vaš doživljaj studiranja na Sveučilištu u Rijeci. U ovom upitniku navedene su tvrdnje koje se odnose na različite aspekte Vaših osjećaja, stavova i ponašanja vezanih uz Fakultet i Vaše profesore/ice. Procjenjujete tako da zaokružite odgovarajući broj na desnoj strani tvrdnje. Procjenjujte brzo, nije se potrebno previše zadržavati pri pojedinim tvrdnjama. Prvi osjećaj koji imate kad pročitate tvrdnju obično je najbliži istini. Sudjelovanje u ovom istraživanju je dobrovoljno i potpuno povjerljivo, stoga Vas molimo da ne upisujete svoje ime i prezime. Podaci se neće analizirati na razini pojedinca. Nastojat ćemo osigurati da ovaj upitnik ispuni što veći broj studenata svih fakulteta, smjerova i godina studija. Naravno, ovo je i prilika da izrazite Vaše iskreno mišljenje o doživljaju studiranja na Vašem fakultetu Sveučilišta u Rijeci i tako pridonese napornima za poboljšanja. Dobiveni će se rezultati koristiti u znanstveno-istraživačke svrhe. Unaprijed hvala na Vašem vremenu i iskrenosti!“