

PROVJERA POSTAVKI MUSIC MODELA STUDENTSKE MOTIVACIJE U KONTEKSTU PREFERENCIJA ODSLUŠANIH KOLEGIJA

Ramljak, Ana

Master's thesis / Diplomski rad

2022

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

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:172:210403>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2025-03-15**

Repository / Repozitorij:

[Repository of Faculty of humanities and social sciences](#)



UNIVERSITY OF SPLIT



**SVEUČILIŠTE U SPLITU
FILOZOFSKI FAKULTET**

DIPLOMSKI RAD

**PROVJERA POSTAVKI MUSIC MODELA STUDENTSKE
MOTIVACIJE U KONTEKSTU PREFERENCIJA ODSLUSANIH
KOLEGIJA**

ANA RAMLJAK

Split, rujan 2022.

Odsjek za pedagogiju
Sveučilišni diplomski studij Pedagogija
Kolegij: Metodologija pedagoškog istraživanja

DIPLOMSKI RAD

PROVJERA POSTAVKI MUSIC MODELA STUDENTSKE MOTIVACIJE U
KONTEKSTU PREFERENCIJA ODSLUSANIH KOLEGIJA

Studentica:

Ana Ramljak

Mentorica:

izv. prof. dr. sc. Tonća Jukić

Split, rujan 2022.

Zahvala:

Zahvaljujem svojoj mentorici izv. prof. dr. sc. Tonći Jukić na posvećenom vremenu, pomoći i vodstvu pri izradi ovog diplomskog rada. Vaša radna etika i ljubaznost prema studentima će mi uvijek poslužiti kao primjer izvrsnosti u životu.

Najviše zahvaljujem svojoj mami, tati i sestri. Hvala vam na bezuvjetnoj podršci i ljubavi koju ste mi uvijek pružali. Sve izazove koje su život i studij stavili pred mene sam lakše savladala jer sam uvijek znala da imam vašu potporu. Najviše vam hvala što ste uvijek vjerovali u mene, čak i onda kad bih ja izgubila svaku vjeru u sebe. Vi ste razlog zbog kojeg sam sada ovdje i nikada vam se neću moći odužiti za sve učinjeno. Vi ste kamen temeljac mog uspjeha.

Hvala mojim prijateljima koji su mi sve ove godine studiranja učinili najboljim razdobljem života. Bila je to šaka suza, vrića smija.

Sadržaj

1. UVOD.....	1
2. TEORIJSKI OKVIR.....	2
2.1. MUSIC model.....	2
2.1.1. Upitnik MUSIC modela.....	7
2.2. Dokazi valjanosti MUSIC modela.....	9
3. EMPIRIJSKO ISTRAŽIVANJE.....	12
3.1. Problem i cilj istraživanja.....	12
3.2. Hipoteze, zadaci i varijable istraživanja.....	12
3.2.1. Hipoteze istraživanja.....	12
3.2.2. Zadaci istraživanja.....	13
3.2.3. Varijable istraživanja.....	13
3.3. Metodologija istraživanja.....	13
3.3.1. Uzorak istraživanja.....	13
3.3.2. Postupak provedbe istraživanja.....	14
3.3.3. Analiza podataka.....	14
3.3.4. Instrument istraživanja.....	14
3.3.5. Konstruktna valjanost i pouzdanost instrumenta istraživanja.....	16
4. REZULTATI ISTRAŽIVANJA I RASPRAVA.....	18
4.1. Deskriptivna analiza.....	18
4.2. Analiza i usporedba rezultata za kolegij koji je studente oduševio i koji ih je razočarao.....	18
4.2.1. Rezultati za komponentu <i>osnaživanje</i>	18
4.2.2. Rezultati za komponentu <i>korisnost</i>	20
4.2.3. Rezultati za komponentu <i>uspjeh</i>	21
4.2.4. Rezultati za komponentu <i>interes</i>	23
4.2.4. Rezultati za komponentu <i>briga</i>	25
4.3. Usporedba na svim subskalama između kolegija koji je studente oduševio i kolegija koji je studente razočarao.....	26
5. ZAKLJUČAK.....	31
6. SAŽETAK.....	33
7. SUMMARY.....	34
8. LITERATURA.....	35
9. PRILOZI.....	39
Prilog 1. Upitnik.....	39

1. UVOD

Motivacija je važan temelj akademskog razvoja kod studenata (Rowell i Hong, 2013). Schunk, Pintrich i Meece (2008, prema Jones, 2009) akademsku motivaciju definiraju kao proces koji proizlazi iz radnji (npr. ustrajnost, napor) i verbalizacija (npr. „volim matematiku“) pri čemu se potiče i odražava tjelesna ili mentalna aktivnost usmjerena na cilj. Mnoga istraživanja usmjerena na akademsku motivaciju dosljedno su utvrđivala da oni studenti koji su akademski motivirani imaju tendenciju percipirati školu i učenje kao korisne, vole učiti i uživaju u aktivnostima povezanim s učenjem (Eccles i Wigfield, 2002; Zimmerman, 2000, prema Rowell i Hong, 2013), te, ako su motivirani, vjerojatnije će obratiti pozornost tijekom aktivnosti na kolegijima, odvojiti vrijeme za korištenje učinkovitih strategija učenja i potražiti pomoć od drugih kada je to potrebno (Schunk i sur., 2008, prema Jones, 2009).

MUSIC model motivacije koristi se za pomoć profesorima u odabiru strategija koje mogu povećati motivaciju i angažman studenata na kolegijima. Dr. Brett D. Jones uspostavio je MUSIC model motivacije kao model utemeljen na istraživanju kako bi objasnio veze između elemenata koji utječu na motivaciju ljudi za sudjelovanje u aktivnostima kao što su tečajevi i razredni zadaci. Istraživači diljem svijeta identificirali su mnoge ideje i teorije motivacije. Međutim, nedostajao je ažurirani model kreiran za učitelje koji bi se mogao povezati s određenim taktikama i kvantitativnim rezultatima. Ovaj problem savladan je MUSIC modelom, koji kombinira najvažnije rezultate istraživanja u višedimenzionalni model koji učitelji, profesori i dizajneri nastave mogu shvatiti (Jones, 2009).

Glavni doprinos dr. Brett D. Jonesa prvenstveno je u tome što je 5 različitih komponenti motivacije, koje će biti detaljno objašnjene u nastavku rada, uključio zajedno u jedan jedinstveni model budući da istraživanja i teorija pokazuju da su, kada učitelji potiču jednu ili više od ovih komponenti, učenici motiviraniji sami se uključiti u vlastiti proces učenja, što dovodi i do veće razine učenja. MUSIC model temelji se na socijalno-kognitivnom teorijskom okviru koji upućuje na to da učenici imaju psihološke potrebe, a da čimbenici društvenog okruženja utječu na to kako se te potrebe zadovoljavaju i da zadovoljavanje tih potreba utječe na njihovu percepciju i ponašanje (Jones, 2009).

2. TEORIJSKI OKVIR

2.1. MUSIC model

Studenti upisuju željene kolegije iz različitih razloga te neki od njih imaju veći početni interes za teme određenog kolegija od drugih. Bez obzira na njihov početni interes, program i način rada profesora ključni su za motivaciju i uključivanje studenata u aktivno sudjelovanje u kolegiju.

Da bi se mogao kvalitetno opisati i razumjeti MUSIC model, potrebno je prvo razjasniti pojam motivacije. Motivacija dolazi od latinske riječi *movere*, što znači kretati se. U odgojno-obrazovnom procesu predstavlja sve ono što dovodi do učenja i što određuje njegov smjer, intenzitet i trajanje (Grgin, 1996).

Provedena su mnoga istraživanja da bi se razvile teorije motivacije koje bi objasnile ponašanja pojedinaca. Ovaj rad će se usredotočiti na istraživanja i teorije koje su primjenjive na ponašanja studenata u akademskim okvirima te će se koristiti izraz „akademska motivacija“ za opisivanje MUSIC modela.

Schunk, Pintrich, i Meece (2008) definiraju motivaciju kao proces iz kojeg proizlaze radnje (npr. izbor zadataka, trud, upornost) i verbalizacija (npr. „volim biologiju.“), pri čemu se potiče ciljana fizička ili mentalna aktivnost i održivost. Akademska motivacija nije važna sama po sebi, ali važno je da postoji kod studenata jer su motivirani studenti skloniji uključivati se u aktivnosti koje im dodatno pomažu u učenju i time postižu visoke rezultate u akademskim uvjetima. Motivirani studenti vjerojatnije će održavati pozornost tijekom predavanja, odvojiti vrijeme za korištenje učinkovitih strategija učenja i studiranja te ako imaju potrebu, potražiti pomoć od drugih za bolje razumijevanje kolegija koji prate.

U objašnjenju školskog uspjeha i učinkovitosti procesa poučavanja i učenja opće je prihvaćeno da motivacija utječe na kvalitetu i kvantitetu znanja, vještina i kompetencija. Motivacija svakako potiče učenje, doprinosi boljem samopoimanju, boljoj samoučinkovitosti i psihičkoj dobrobiti pojedinca. Zato je izuzetno važno poznavati vrste motivacije i njihovu ulogu u akademskom kontekstu (Koludrović i Ercegovac, 2015).

Jones (2018) definira motivaciju kao stupanj nečije namjere u uključivanje u neku aktivnost. Kada su pojedinci uključeni u neku aktivnost, njihova se motivacija može povećati, smanjiti ili ostati ista, ovisno o mjeri u kojoj se namjeravaju nastaviti baviti tom aktivnošću. Ukoliko se

odabrana aktivnost nastavlja tijekom određenog vremena, može se reći da je uključeni pojedinac uporan i odlučan u svojoj namjeri da završi započetu aktivnost.

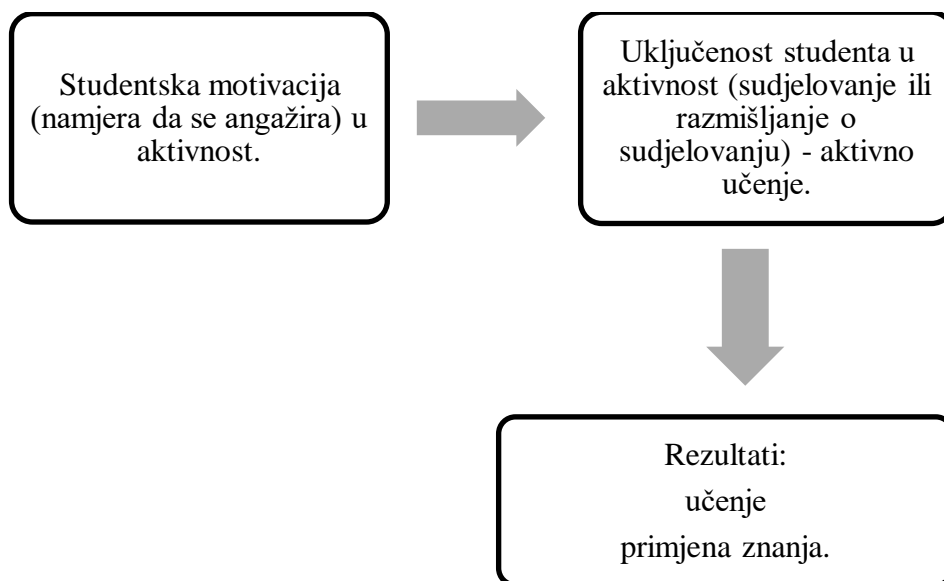
Ranije teorije motivacije, prvenstveno unutar biheviorističkog pristupa, razlikovale su intrinzičnu od ekstrinzične motivacije, dajući prednost ekstrinzičnoj motivaciji ili vanjskom potkrepljenju, nagradi i kazni. Suvremene teorije motivacije kritiziraju ovakvo tumačenje motivacije, ističući da bi učitelji trebali mnogo više poticati intrinzičnu motivaciju jer intrinzična motivacija pridonosi dobrobiti učenika i boljim ishodima učenja (Vansteenkiste, Lens i Deci, 2006).

Prepoznavanje utjecaja povoljnog socijalnog i emocionalnog okruženja na povećanje intrinzične motivacije učenika također je pridonijelo ovim suvremenim tumačenjima motivacije. U tom kontekstu posebna se pozornost pridaje teoriji samoodređenja (Ryan i Deci, 2000). Teorija samoodređenja (Deci i Ryan, 2000; Ryan i Deci, 2001) sveobuhvatna je teorija ličnosti, motivacije i ponašanja prema kojoj se autonomna ili samoodređujuća motivacija objašnjava kao internalizirajući proces kojim se zadovoljavaju tri univerzalne ljudske potrebe: potreba za autonomijom, kompetencijom i povezanošću. Za razliku od prijašnjih teorija motivacije, u kojima je najveći naglasak na razdvajanju ekstrinzičnih i intrinzičnih motivacijskih čimbenika, prema Teoriji samoodređenja se na kontinuumu od amotivacije (nedjelovanje ili ponašanje bez namjere) do intrinzične motivacije (koja je zasnovana na postizanju unutarnjega zadovoljstva i potpuno autonomna) nalaze 4 tipa ekstrinzične motivacije koji se razlikuju prema razini autonomije. To su: vanjska regulacija (ponašanje je regulirano posljedicom), prihvaćena regulacija (ponašanje je regulirano emocionalnim posljedicama), poistovjećena regulacija (identificiranje s važnosti ili smislom ciljeva do kojih vodi određeno ponašanje) i usvojena regulacija (potpuna internalizacija regulacije ponašanja). Pri tome su prva tri aspekta motivacije i regulacije ponašanja na kontinuumu – amotivacija, vanjska regulacija i prihvaćena regulacija – kategorizirane kao oblici nesamoodređujuće motivacije, dok su poistovjećena i usvojena regulacija te intrinzična motivacija prototipi samoodređujuće motivacije (Deci i Ryan, 2000; Ryan i Deci, 2001). Dakle, autonomija, kompetencija i pripadnost, kao temeljne psihološke potrebe u okviru ove teorije, percipiraju se kao nužne za dobrobit pojedinca. Teorija samoodređenja pretpostavlja da je želja za učenjem urođena svim ljudima, a tu želju mogu potaknuti ili potisnuti društveni čimbenici. U akademskom kontekstu to se odnosi na važnost kvalitete društvenih odnosa u nastavnom procesu (Koludrović i Ercegovac, 2015).

Malo je istraživanja o odnosu između tipova motivacije i dobi. U longitudinalnom istraživanju na uzorku budućih učitelja utvrđeno je da je motivacija tijekom inicijalnog obrazovanja učitelja bila stabilna, ali je značajno smanjena nakon godinu i pol dana provedenih u školi (Roness, 2011; Roness i Smith, 2010). S druge strane, Ozder i Motorcan (2013) su utvrdili da studenti prve i završne godine inicijalnog obrazovanja učitelja iskazuju višu razinu motivacije od studenata druge i treće godine.

Imajući u vidu značaj učiteljske profesije, a posebno utjecaj sveučilišnog obrazovanja u okviru inicijalnog obrazovanja budućih odgojitelja, savjetnika i učitelja na kvalitetu njihova rada u praksi, važno je istražiti različite aspekte motivacije tijekom sveučilišnog obrazovanja. Time se povećava mogućnost strukturiranja obrazovnog kurikuluma i obrazovnih procesa za poticanje autonomne motivacije učenika (Koludrović i Ercegovac, 2015).

Angažman je važan jer najizravnije utječe na ishode kao što su učenje i primjena znanja, a to su upravo primarni ciljevi kolegija na fakultetu. U grafikonu 1 prikazana je veza između motivacije, angažiranosti i rezultata studenata (Jones, 2018).



Grafikon 1. Veza između motivacije, angažiranosti i rezultata studenta

Izvor: Jones, B. D. (2018). *Motivating students by design: Practical strategies for professors* (2nd ed.). Charleston, SC: CreateSpace, str. 5.

Motivacija studenata koja odražava interes i užitek u studijskim aktivnostima, sklonost postizanju ciljeva ovladavanja i usmjerenost na dugoročne ciljeve te očekivanja uspješnog ispunjavanja studijskih zadataka odnose se na pozitivne ishode studiranja, kao što su ustrajnost

studenata u predmetu, veća sigurnost o izboru studija i intrinzičnim ciljevima karijere, dubinske strategije studiranja (Kusurkar, Ten Cate, Vos, Westers, Croiset i 2013), te veće psihološko blagostanje, zadovoljstvo studijem i akademskim uspjehom (Burton, Lydon, D'Alessandro i Koestner, 2006).

Jedan od načina mjerenja akademske motivacije kod studenata je putem MUSIC modela akademske motivacije. Kako je rečeno u uvodu rada, ovaj model mjerenja motivacije uspostavio je Dr. Brett D. Jones (2018), u svrhu boljeg razumijevanja veza između elemenata koji utječu na motivaciju ljudi za sudjelovanje u aktivnostima kao što su tečajevi i razredni zadaci.

MUSIC model zastupljen je u velikom broju država, po kontinentima kako slijedi:

- Sjeverna Amerika: SAD, Kanada, Meksiko;
- Južna Amerika: Kolumbija, Ekvador, Peru, Čile, Brazil;
- Afrika: Egipat;
- Europa: Island, Portugal, Španjolska, Francuska, Engleska, Švicarska, Nizozemska, Njemačka, Norveška, Danska, Poljska, Litva, Ukrajina, Rumunjska, Grčka;
- Azija: Turska, Iran, Irak, Pakistan, Indija, Kina, Butan, Mjanmar, Japan, Južna Koreja, Tajland, Filipini, Malezija, Singapur, Indonezija;
- Australija i Oceanija: Novi Zeland

MUSIC model može se koristiti u 3 slučaja:

1. namjerno osmišljavanje uputa za motiviranje drugih,
2. dijagnosticiranje problema koji ometaju motivaciju,
3. istraživanje čimbenika povezanih s motiviranjem drugih.

Prepoznajući njihove prednosti i slabosti u motiviranju učenika te odabirom tehnika za jačanje motivacije učenika, učitelji mogu koristiti MUSIC model za planiranje nastavnog plana i programa te za uočavanje problema u njihovom radu, dok istraživači mogu koristiti ovaj model kako bi objasnili veze između elemenata koji utječu na motivaciju, angažman i postignuće. Također, MUSIC model akademske motivacije može se koristiti za ispitivanje učenika kako bi se procijenila njihova percepcija osnaživanja, korisnosti, uspjeha, interesa i brige (Jones, 2018).

Prilikom kreiranja nastave učitelj bi trebao uzeti u obzir 5 komponenti MUSIC modela motivacije: osnaživanje, korisnost, uspjeh, interes i brigu (slika 1). Ime modela, akronim MUSIC, nastao je kombiniranjem drugog slova riječi „*eMpowerment*“ s prvim slovom preostale 4 komponente: *usefulness, success, interest, caring* (Jones, 2018).



Slika 1. Pet komponenti MUSIC modela
Izvor: https://cmx.tpu.mybluehost.me/Music_Model/

Prema 5 navedenih ključnih komponenti učitelj treba osigurati studentima:

1. *Empowered – osnažen*: da se osjećaju osnaženima sposobnošću donošenja odluka o nekim aspektima svog učenja.
2. *Useful – korisno*: da razumiju zašto je ono što uče korisno za njihove kratkoročne ili dugoročne ciljeve.
3. *Succeed – uspjeti*: da vjeruju da mogu uspjeti ako ulože potreban trud.
4. *Interested – zainteresiranost*: da su zainteresirani za sadržaj i nastavne aktivnosti.
5. *Care – briga*: da vjeruju da je drugima u okruženju u kojem se uči, poput učitelja i drugih učenika, stalo do njihovog učenja i do njih kao osobe.

Dakle, što se učitelji više potrude utjecati na ovih 5 komponenti, to će biti učinkovitiji u motiviranju svojih učenika. Dr. Brett D. Jones, također, vjeruje da ovi čimbenici nisu ništa manje važni u on-line okruženju podučavanja od onih koji se odvijaju lice u lice.

2.1.1. Upitnik MUSIC modela

Istraživači su kroz vrijeme koristili različite pristupe kako bi ispitali čimbenike koji mogu utjecati na motivaciju studenata u okruženju u kojem uče. Rani pokušaji bili su usmjereni na razumijevanje osobina studenata i načina na koji su studenti pristupali svom akademskom radu. Istraživači su se tada više usredotočili na utjecaj okruženja za učenje na motivaciju i učenje studenata. Ove vrste studija dovele su Entwistlea i Mortona (1989) do zaključka da, *“...percepcije studenata o njihovom akademskom okruženju imaju snažan utjecaj na kvalitetu njihovog učenja”* (prema Jones i Skaggs, 2016, str. 1). Od tada su nastavljena istraživanja kako vanjsko okruženje studenata stupa u interakciju s njihovim unutarnjim potrebama, spoznajama i utjecajima (Ormrod i Jones, 2015), a razvijene su i mnoge teorije koje objašnjavaju te interakcije (Schunk, Meece i Pintrich, 2014).

Pri osmišljavanju ili promjeni svojih programa, prema Jonesu i Skaggsu (2016), profesori bi trebali uzeti u obzir percepcije studenata o okruženju u kojem uče. Kako bi odredili percepcije studenata, suočavaju se s dva primarna pitanja:

1. Kakve percepcije treba procijeniti?
2. Kako treba procijeniti te percepcije?

Za rješavanje ovih problema MUSIC model motivacije osmišljen je kako bi pružio konceptualni okvir koji će pomoći učiteljima u bilo kojem području da shvate kako primijeniti navedena istraživanja i teorije motivacije na podučavanje. Stoga, MUSIC model daje učiteljima neke smjernice o tome koje percepcije studenata treba procijeniti.

Odgovor na drugo postavljeno pitanje leži u anketiranju studenata upitnikom koji može biti ekspeditivna metoda za procjenu njihovih percepcija. S obzirom na to da su ankete kao instrumente istraživanja osmislili različiti istraživači u različito vrijeme za različite namjene, instrumenti se mogu razlikovati na mnogo načina, uključujući ton stavki, vrste stavki (npr. pitanja, izjave), broj opcija odgovora (npr. 1 do 5, 1 do 7), i oznake navedene u opcijama

odgovora (npr. potpuno se slažem, vrlo zainteresiran). Ove razlike otežavaju usporedbu i interpretaciju rezultata dobivenih iz upitnika (Jones i Skaags, 2016).

Snaga MUSIC upitnika je u tome što rezultate dobivene iz njega učitelji mogu koristiti za poboljšanje svojih programa jer svaka skala MUSIC upitnika odgovara na jednu od pet ključnih MUSIC komponenti koje se mogu koristiti za povećanje motivacije učenika.

MUSIC model se i usredotočuje na to kako društveni konteksti utječu na percepciju učenika o ključnim emocionalnim uvjerenjima (Jones, 2015). Budući da profesori obično nisu stručnjaci na području motivacije, terminologija korištena za komponente MUSIC-a naglašava važnost ovih pet principa i povezane nastavne implikacije, umjesto da navodi imena motivacijskog žargona (npr. autonomija, samopoimanje, upotrebna vrijednost) koji ipak imaju specifično značenje za znanstvenike koji se bave motivacijom. Dakle, MUSIC model se općenito prilagođava i profesorima i studentima kroz jednostavnija objašnjenja, upitnike i sve ostalo što je potrebno da bi se olakšalo svim korisnicima modela.

Jones (2015) smatra da postoji nekoliko prednosti korištenja upitnika MUSIC modela među studentima. Prva od prednosti je što se svih pet komponenti MUSIC modela jednako boduju skalom od 1 do 6. Imati skalu s jednakim brojem bodova poželjnije je iz više razloga:

1. Studentima će biti lakše ocjenjivati, neće biti zbunjeni zbog različitih skala, što dovodi do davanja pouzdanijih odgovora.
2. Tvrdnje se mogu iznositi studentima nasumičnim redoslijedom bez da se od studenata zahtijeva da odgovaraju na različitim skalama ocjenjivanja na susjednim stavkama.
3. Imati različit broj bodova za neke stavke mogao bi navesti studente da postoje različite ljestvice što može dovesti do toga da otkrivaju obrazac u predmetima koji se odnose na istu ljestvicu (Jones, 2015).

Druga prednost MUSIC upitnika je i što brojčana skala od 1 do 6 uvijek ima istu mogućnost odgovora: 1 - Uopće se ne slažem, 2 - Ne slažem se, 3 - Djelomično se ne slažem, 4 - Djelomično se slažem, 5 - Slažem se, 6 - U potpunosti se slažem.

Ista skala odgovora omogućava studentima da bolje razumiju što svaki broj predstavlja i steknu naviku odgovaranja uvijek istom ljestvicom, a potpuno određene ljestvice su pouzdanije, manje su podložne kontekstualnim učincima, a valjanost i preferencija ispitanika je pouzdanija (Dillman, Smyth i Christian, 2009).

2.2. Dokazi valjanosti MUSIC modela

U prethodnom poglavlju opisan je upitnik MUSIC modela, koje su prednosti korištenja ovog modela upitnika te u kojem dijelu olakšava i profesorima i studentima. Međutim, potrebno je dokazati valjanost MUSIC modela o čemu je već napisan zavidan broj članaka, a različiti stručnjaci su na više načina tražili dokaze valjanosti kroz različita istraživanja. U nastavku će se opisati neka od već napravljenih istraživanja na spomenutu temu.

Jones i Skaggs (2016) mjerili su akademski popis motivacije studenata vezan za svih pet komponenti MUSIC modela motivacije kako bi pružili dokaze o validaciji MUSIC *inventory-a*. *Inventory* je dizajniran da se koristi kao mjera motivacije studenata na kolegiju na fakultetskoj razini i uključuje 5 ljestvica koje mjere 5 komponenti MUSIC modela - osnaživanje, korisnost, uspjeh, interes i brigu (Jones, 2009). Rezultati pokazuju da su partiture koje je izradio MUSIC Inventory valjane za korištenje sa studentima preddiplomskih studija. Svaka ljestvica MUSIC Inventory-a bila je umjereno povezana s ostale 4 ljestvice. Ovo istraživanje je u skladu s nalazima Jonesa i Wilkinsa (2013) koji su putem CFA-a dokumentirali da su komponente MUSIC modela bile dobro zastupljene kao korelirani model od pet faktora u kojem su komponente bile u korelaciji. Ljestvice inventara MUSIC modela i ljestvice za usporedbu povezane su s trudom, ocjenom instruktora i ocjenom tečaja. Drugi istraživači su pronašli slične korelacije između ovih konstrukcija i ishoda (npr. Filak i Sheldon, 2003), što pruža dokaze za prediktivnu valjanost MUSIC inventara (Jones i Skaggs, 2016).

Još jedno važno istraživanje provela je Jones (2019) u SAD-u na osam fakulteta u sklopu 2 sveučilišta. Svrha ovog istraživanja bila je proučiti u kojoj je mjeri percepcija studentskih kolegija o komponentama MUSIC modela motivacije (Jones, 2018) povezana s njihovim angažmanom na fakultetskim kolegijima i njihovim ocjenama profesora i kolegija. Odgovori su pokazali da su percepcije studenata o MUSIC komponentama (tj. percepcije osnaživanja, korisnosti, uspjeha, interesa i brige) bile značajno povezane s njihovim trudom na kolegiju, kada su varijable ocjenjivane u istom vremenskom trenutku i kada je njihov trud bio procijenjen u kasnijoj vremenskoj točki. Ovo istraživanje pruža empirijski dokaz za odnose predložene u MUSIC modelu teorije motivacije. Ove su spoznaje važne i za profesore jer se percepcija MUSIC-a kod studenata može izravno povezati s kategorijama motivacijskih strategija koje mogu koristiti profesori dok osmišljavaju nastavu (Jones, 2019).

S obzirom na to da smo u posljednjem desetljeću svjedoci sve češće upotrebe *online* platformi za učenje, što se u posljednje dvije pandemijske godine pokazalo kao alatom budućnosti, u ovaj

rad će se uvrstiti i istraživanje čimbenika koji utječu na motivaciju studenata na *online* kolegiju koristeći MUSIC model motivacije. Ovo istraživanje proveli su Jones, Watson, Rakes i Akalin (2012) na javnom sveučilištu u SAD-u. Cilj ovog istraživanja bio je ispitati čimbenike koji motiviraju studente na velikim *online* kolegijima. Rezultati istraživanja pokazuju da su muškarci i žene dali visoke ocjene za svoja motivacijska uvjerenja na *online* kolegiju. Prijedlozi koji su studenti dali za promjenu kolegija bili su slični za oba spola i otkrili su sklonost prema strategijama poučavanja koje su bile u skladu s načelima MUSIC modela akademske motivacije, uključujući: nuđenje više i/ili različitih ocjenjivanja, pružanje interaktivnih aktivnosti, uključujući videozapise i/ili video predavanja, te ponuditi sastanke licem u lice. Dani su i drugi prijedlozi za poboljšanje dizajna *online* tečaja.

Međukulturalno istraživanje provjere MUSIC modela provedeno je na 2 sveučilišta u Kini i Kolumbiji. Svrha ove studije bila je ispitati u kojoj mjeri kineski i španjolski prijevodi studentske verzije MUSIC modela akademske motivacije (Jones, 2012) pokazuju prihvatljiva psihometrijska svojstva. Rezultati su pokazali da kineski i španjolski prijevodi MUSIC upitnika pokazuju prihvatljiva psihometrijska svojstva za korištenje sa studentima preddiplomskih studija. Dakle, na temelju ovog istraživanja donesen je zaključak da profesori i istraživači mogu koristiti prevedene upitnike za procjenu percepcije studenata o 5 komponenti MUSIC modela motivacije. Jedno od ograničenja ovog istraživanja je to što sudionici nisu reprezentativni za sve studente preddiplomskog studija koji govore kineski ili španjolski zbog razlika u dijalektima istog govornog područja. Buduća istraživanja trebala bi ispitati širi raspon studenata i smjerova. Također, buduće studije bi mogle uspoređivati razlike između studenata u zemljama koje govore isti jezik jer se postavlja pitanje u kojoj je mjeri španjolski prijevod MUSIC upitnika valjan za korištenje sa studentima u Kolumbiji. Iako studenti u Kolumbiji i Španjolskoj govore španjolski, razlike u dijalektu i kulturi mogu utjecati na rezultate na španjolskom prijevodu MUSIC upitnika (Jones, Li i Cruz, 2017).

Dokaz da je MUSIC model svugdje primjenjiv je i istraživanje provedeno među studentima Visoke veterinarske škole na 6 različitih kolegija u SAD-u. Rezultati pružaju dokaz da upitnik pokazuje prihvatljiva psihometrijska svojstva za korištenje kod studenata veterinarske medicine. Slijedom toga, MUSIC upitnik mogu koristiti istraživači i profesori za procjenu percepcije studenata o predmetima u vezi s motivacijom i u sferi veterinarstva (Jones, Byrnes i W. Jones, 2019).

Slijedom navedenog, MUSIC model motivacije istraživao je u različitim sferama, a jedno od zanimljivijih istraživanja provedeno je među studentima sestristva na Sveučilištu u Iranu, da

bi se ispitala Perzijska verzija MUSIC modela (Farahani i Saeedi, 2021). Cilj je bio istražiti transkulturalnu prilagodbu MUSIC modela akademske motivacije. Istraživanje je provedeno tako da se prvo upitnik MUSIC preveo na perzijski jezik, a zatim i povratno preveo da se ne dogodi gubitak smisla i reda riječi u rečenicama u prijevodu. Ovo je istraživanje posebno i po tome što ispituje motivaciju kod studenata i studentica sestrinstva, studija za čiji upis je već potrebna veća motivacija nego kod većine ostalih fakulteta obzirom da je to posao za koji treba biti izrazito motiviran i voljan obavljati ga savjesno i kvalitetno. Rezultati su bili valjani i usporedivi s ostalim istraživanjima provedenim na engleskom jeziku, što je dokazalo da je MUSIC model potencijalno pouzdan alat za studente sestrinstva na perzijskom jeziku.

U nastavku ovog rada prikazuje se istraživanje provedeno na uzorku studenata Filozofskog fakulteta u Splitu primjenom upitnika MUSIC.

3. EMPIRIJSKO ISTRAŽIVANJE

3.1. Problem i cilj istraživanja

Problem istraživanja je studentska motivacija u kontekstu preferencija odslušanih kolegija. Naime, tijekom svog studija studenti pohađaju više različitih kolegija te tijekom istih imaju i različita iskustva. Neki od tih kolegija ispunje očekivanja studenata u cijelosti, dok neki u manjoj mjeri, a kod nekih zadovoljstvo očekivanim u potpunosti izostane. Postoje razni čimbenici koji mogu utjecati na zadovoljstvo studenta kolegijem npr. sadržaj kolegija, zahtjevnost kolegija, profesor, odnos s profesorom, način pohađanja kolegija, način izvođenja kolegija, očekivanja studenta, očekivanja profesora, mogućnost svladavanja sadržaja kolegija i brojni drugi. Svi ovi čimbenici utječu na količinu motivacije koju će student imati prilikom pohađanja određenog kolegija. Prisutnost motivacije kod studenata može se mjeriti na razne načine te je stoga i teško odabrati pravi instrument mjerenja. Jedan od načina mjerenja akademske motivacije kod studenata je putem MUSIC modela akademske motivacije koji ispituje 5 komponenti: osnaživanje, korisnost, uspjeh, interes i brigu. Ovaj model upitnika može se koristiti za bilo koje područje i razinu u kontekstu akademskih kolegija kako bi se istražili odnosi među čimbenicima ključnim za motivaciju studenata.

Cilj ovog istraživanja bio je utvrditi postoje li razlike u prisutnosti svake od pet komponenti motivacije prema MUSIC modelu kod studenata za onaj kolegij kojeg opisuju kao najbolji, koji ih je oduševio, ali i za onaj kolegij kojeg opisuju kao najgori, koji ih je razočarao. Na taj način ispitati će se postavke MUSIC modela studentske motivacije, odnosno njegova vjerodostojnost na uzorku studenata Filozofskog fakulteta u Splitu.

3.2. Hipoteze, zadaci i varijable istraživanja

3.2.1. Hipoteze istraživanja

U istraživanje se krenulo od sljedeće hipoteze:

H1 Postoji statistički značajna razlika u zastupljenosti 5 komponenti MUSIC modela između kolegija koji je studente oduševio i kolegija koji ih je razočarao (očekuje se da će rezultati na svih 5 komponenti motivacije biti značajno viši za kolegij koji je studente oduševio od rezultata za kolegij koji je studente razočarao).

3.2.2. Zadaci istraživanja

- Utvrditi razinu prisutnosti svake od 5 komponenti motivacije kod studenata za kolegij koji ih je oduševio.
- Utvrditi razinu prisutnosti svake od 5 komponenti motivacije kod studenata za kolegij koji ih je razočarao.
- Utvrditi postoji li statistički značajna razlika u zastupljenosti 5 komponenti između kolegija koji je studente oduševio i kolegija koji ih je razočarao

3.2.3. Varijable istraživanja

Varijable su: percipirana razina prisutnosti motivacije kod studenata za kolegij koji ih je oduševio i percipirana razina prisutnosti motivacije kod studenata za kolegij koji ih je razočarao.

3.3. Metodologija istraživanja

3.3.1. Uzorak istraživanja

Empirijsko istraživanje provedeno je na uzorku od ukupno 206 studenata Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Splitu, od čega 189 studentica i 16 studenata, dok 1 ispitanik nije htio odgovoriti.

Ispitanici su podijeljeni s obzirom na studijsku grupu kojoj pripadaju u 4 kategorije: pedagogija i drugi smjer; ostale dvopredmetne kombinacije; učiteljski smjer; jednopredmetni smjer.

Od ukupno 206 ispitanika, 60 ispitanika (29,1%) studira pedagogiju u kombinaciji s nekim drugim dvopredmetnim smjerom, 47 ispitanika (22,8%) preostale dvopredmetne kombinacije, 41 ispitanik (19,9%) učiteljski smjer, a preostalih 58 ispitanika (28,2%) pohađa jednopredmetni studij.

Što se tiče razine studija, najviše ispitanika (44,2%) trenutno pohađa 2. godinu preddiplomskog studija, njih 91. Zatim, 1. godinu preddiplomskog studija pohađa 16 ispitanika (7,8%), 3. godinu preddiplomskog studija 53 ispitanika (25,7%), 1. godinu diplomskog studija 30 ispitanika (14,6%) te 2. godinu diplomskog studija 16 ispitanika (7,8%).

3.3.2. Postupak provedbe istraživanja

Istraživanje je provedeno u rujnu i listopadu 2021. godine na uzorku studenata Filozofskog fakulteta u Splitu. Dio istraživanja proveden je postupkom anketiranja prije nastave, u dogovoru s profesorima, a dio putem platforme *Google forms* gdje je isti upitnik ispunjavan *online*. Prije provedbe upitnika sudionicima su ukratko objašnjeni postupak i svrha istraživanja. Popunjavanje upitnika trajalo je oko 8-10 minuta. Anketiranje je bilo anonimno i dobrovoljno.

3.3.3. Analiza podataka

Za provedbu statističke analize dobivenih rezultata korišten je program IBM SPSS Statistics 25. Struktura odgovora ispitanika prikazana je tabelarno. Metodom deskriptivne statistike prikazane su srednje vrijednosti odnosno aritmetička sredina, dok se kao pokazatelj odstupanja oko srednjih vrijednosti koristila standardna devijacija.

T-test za zavisne uzorke korišten je za utvrđivanje razlika u rezultatima na 5 subskala MUSIC modela za kolegij koji je studente oduševio i za kolegij koji ih je razočarao.

3.3.4. Instrument istraživanja

Za potrebe istraživanja korišten je spomenuti upitnik MUSIC koji ispituje 5 komponenti motivacije: osnaživanje, korisnost, uspjeh, interes i brigu (Prilog 1). Ovih 5 komponenti zajedno čine jedan model jer istraživanja i teorija upućuju na to da su, kada predavač njeguje jednu ili više ovih komponenti, studenti više motivirani uključiti se u proces svog učenja, što rezultira povećanim učenjem (Jones, 2009). Dakle, u onoj mjeri u kojoj nastavnik bude sposoban uspješno naglasiti ovih 5 komponenti, u toj će mjeri i motivirati svoje studente.

Prva komponenta *osnaživanje* odnosi se na količinu percipirane kontrole koju studenti imaju nad svojim učenjem, odnosno percepciju studenata da imaju kontrolu nad načinima vlastitog učenja. Druga komponenta *korisnost* odnosi se na činjenicu da se predavač treba pobrinuti da studenti razumiju zašto je određeni sadržaj koristan za njihove interese i buduće karijere. Treća komponenta *uspjeh* podrazumijeva da predavač treba strukturirati svoj kolegij tako da ga studenti, ukoliko ulože potreban trud te iskoriste znanja i vještine koje usvoje kroz kolegij, mogu uspješno položiti, dok četvrta komponenta *interes* podrazumijeva da su teme kolegija zanimljive studentima. Naime, veoma je važno da je predavač svjestan da može utjecati na interes učenika upravo pružajući im zanimljiv sadržaj, odnosno da može pobuditi interes koji

potiče trajnije zanimanje za sadržaj kolegija. Posljednja komponenta *briga* obuhvaća brigu predavača o tome je li studenti uspješno postižu ciljeve učenja kolegija. Briga ne podrazumijeva da je predavač dobar prijatelj sa studentima već to da studenti vjeruju u to da predavač brine o njihovom učenju. Ovaj model upitnika može se koristiti za bilo koje područje i razinu u kontekstu akademskih kolegija kako bi se istražili odnosi među čimbenicima ključnim za motivaciju studenata (Jones, 2009).

Za potrebe ovog istraživanja primijenjen je upitnik koji se sastojao od 3 dijela. Prvim se dijelom ispitivalo sociodemografske značajke ispitanika – spol, naziv fakulteta, smjer ili studijsku grupu, godinu fakulteta i sveučilište. Sociodemografske značajke inače ne čine dio standardnog MUSIC upitnika, no u svrhu ovog istraživanja bile su dodane. Drugi dio upitnika činile su sve tvrdnje iz validiranog MUSIC upitnika pod izvornim nazivom *MUSIC Inventory (College Student version, present tense)* koji je preveden s engleskog na hrvatski jezik jer ne postoji hrvatska inačica. Upitnik je s engleskog na hrvatski jezik prevela magistra edukacije engleskog jezika i književnosti i pedagogije, a zatim je taj prijevod ponovno na engleski prevela magistrica hrvatskog jezika i književnosti i engleskog jezika i književnosti, kako bi se usporedila vjerodostojnost prijevoda. Upitnik se sastojao od 26 tvrdnji koje su ispitivale prisutnost 5 komponenti akademske motivacije (osnaživanje, korisnost, uspjeh, interes i briga) kod studenata za kolegij koji ih je oduševio.

Komponenta *osnaživanje* vrednuje se u tvrdnjama 17, 2, 26, 8 i 12 (17. Imao/la sam kontrolu o načinu učenja sadržaja kolegija., 2. Imao/la sam priliku samostalno odlučiti kako ću postići ciljeve kolegija., 26. Imao/la sam fleksibilnost u onome što sam smio/la raditi pri kolegiju., 8. Imao/la sam slobodu da na svoj način izvršim kolegijske obveze., 12. Ponuđeno mi je više načina kako postići ciljeve kolegija).

Komponenta *korisnost* vrednuje se u tvrdnjama 21, 5, 23, 3 i 19 (21. Moći ću iskoristiti znanje koje sam stekao/la pri kolegiju., 5. Isplatilo mi se obavljati kolegijske obaveze., 23. Znanje koje sam stekao/la pri ovom kolegiju važno je za moju budućnost., 3. Općenito, kolegijske obveze bile su korisne., 19. Smatram da su kolegijske obveze bitne za moju budućnost).

Komponenta *uspjeh* vrednuje se u tvrdnjama 10, 14, 7 i 18 (10. Osjećao/la sam da bih mogao/la biti uspješan/a u svladavanju akademskih izazova ovog kolegija., 14. Bio/la sam sposoban/a postići visoku ocjenu pri ovom kolegiju., 7. Bio/la sam uvjeren/a da mogu izvršiti svoje kolegijske obveze., 18. Tijekom cijelog kolegija osjećao/la sam da bih mogao/la biti uspješan/a u izvršavanju kolegijskih obveza).

Komponenta *interes* vrednuje se u tvrdnjama 6, 11, 9, 15 i 13 (6. Metode podučavanja korištene tijekom kolegija privukle su moju pozornost., 11. Metode podučavanja potaknule su me na sudjelovanje u kolegiju., 9. Uživao/la sam u metodama podučavanja korištenim tijekom kolegija., 15. Kolegijske obveze bile su mi zanimljive., 1. Kolegijske obveze zadržale su moju pozornost., 13. Uživao/la sam izvršavajući kolegijske obveze).

Komponenta *briga* vrednuje se u tvrdnjama 22, 24, 4, 16, 20 i 25 (22. Nastavnik me poštovao., 24. Nastavnik je bio prijateljski nastrojen., 4. Nastavnik je bio na raspolaganju odgovoriti na moja pitanja u vezi kolegijskih obveza., 16. Nastavnik mi je bio spreman pomoći u slučaju da mi je zatrebala pomoć pri izvršavanju kolegija., 20. Nastavniku je bilo stalo do toga da dobro prođem kolegij., 25. Vjerujem da je nastavniku bilo stalo do mojih osjećaja).

Ponuđene su tvrdnje ispitanici procjenjivali na ljestvici Likertovog tipa od 6 stupnjeva (1 – Uopće se ne slažem; 6 – U potpunosti se slažem). Treći dio upitnika sastojao se od istih 26 tvrdnji koje se navode i u drugom dijelu upitnika, no ovaj put su ispitanici svoje odgovore dali osvrćući se na kolegij koji ih je razočarao, procjenjujući iste tvrdnje na istoj ljestvici Likertovog tipa od 6 stupnjeva (1 – Uopće se ne slažem; 6 – U potpunosti se slažem) kao za kolegij koji ih je oduševio.

3.3.5. Konstruktna valjanost i pouzdanost instrumenta istraživanja

Prije testiranja definiranih hipoteza istraživanja, testirana je pouzdanost i valjanost primijenjenih subskala. Pouzdanost mjernih ljestvica testirana je izračunom Cronbachovih Alfa koeficijenata. Cronbachov Alfa koeficijent predstavlja mjeru unutarnje dosljednosti skupa tvrdnji te može poprimiti vrijednosti između 0 i 1. Što se Cronbach Alpha koeficijent nalazi bliže vrijednosti 1 to je mjerna ljestvica pouzdanija (Novak, 2020).

Tablica 1. Prikaz pouzdanosti 5 subskala MUSIC upitnika

Subskala	N	M	Sd	Cronbachov alfa	M	Sd	Cronbachov alfa
osnaživanje	5	24,72	3,62	0,743	13,61	4,82	0,801
korisnost	5	26,56	3,63	0,855	14,68	5,52	0,844
uspjeh	4	21,62	2,54	0,793	14,05	4,77	0,850
interes	6	31,20	4,37	0,871	12,97	5,17	0,858
briga	6	33,22	3,72	0,847	20,81	7,52	0,902

Na temelju Cronbachovih Alfa koeficijenata prikazanih u prethodnoj tablici može se zaključiti da primijenjene subskale posjeduju visoku razinu pouzdanosti, odnosno potvrđuju se kao pouzdani instrumenti za mjerenje stavova i mišljenja ispitanika.

4. REZULTATI ISTRAŽIVANJA I RASPRAVA

4.1. Deskriptivna analiza

Kako bi se analizirali odgovori studenata, napravljena je deskriptivna analiza dobivenih rezultata provedenog upitnika. Izračunate su aritmetička sredina, standardna devijacija te najviši i najniži rezultati. Također, t-test za zavisne uzorke korišten je za utvrđivanje razlika u rezultatima na subskalama MUSIC upitnika za oba kolegija, onoga koji je studente oduševio i onoga koji ih je razočarao.

4.2. Analiza i usporedba rezultata za kolegij koji je studente oduševio i koji ih je razočarao

Ispitanici su odgovorili dva puta na 26 tvrdnji MUSIC upitnika koji ispituje zastupljenost 5 različitih komponenti: *osnaživanje*, *korisnost*, *uspjeh*, *interes* i *brigu*. Prvi put za kolegij koji ih je oduševio, a drugi put za kolegij koji ih je razočarao. Svaka od ovih komponenti ispitivana je s određenim tvrdnjama koje se nalaze u upitniku.

U tablicama koje slijede N označava broj ispitanika, N=206. Minimum i maksimum označavaju najniže i najviše odgovore. Ispitanici su imali ponuđene brojeve od 1 do 6 na ljestvici Likertovog tipa od 6 stupnjeva (1 – Uopće se ne slažem; 6 – U potpunosti se slažem).

4.2.1. Rezultati za komponentu *osnaživanje*

Dobiveni rezultati pokazuju visoku zastupljenost komponente *osnaživanje* kod većine ispitanika za kolegij koji je studente oduševio. Od svih tvrdnji koje vrednuju komponentu *osnaživanje*, najviše rezultate ima tvrdnja broj 17. *Imao/la sam kontrolu o načinu učenja sadržaja kolegija*. Takvi rezultati mogu biti pokazatelj da nastavnici tih kolegija njeguju suvremeni pedagoški pristup. Suvremeni pedagoški pristupi podržavaju ideju da se nastava može realizirati na različite načine, a da se pritom ne zapostave temeljni ciljevi i zadatci. Takva suvremena nastava je moderna, otvorena i kreativna te mijenja kruti nastavni program i stavlja učenika/studenta u središte nastavnog procesa (Koludrović i Reić-Ercegovac, 2010).

Tablica 2. Prikaz rezultata na subskali *osnaživanje* za kolegij koji je studente oduševio i koji ih je razočarao

subskala	kolegij koji je oduševio				kolegij koji je razočarao				
	N	min	maks	M	SD	min	maks	M	SD
17. Imao/la sam kontrolu o načinu učenja sadržaja kolegija.	206	2,00	6,00	5,20	0,82	1,00	6,00	3,01	1,28
2. Imao/la sam priliku samostalno odlučiti kako ću postići ciljeve kolegija.	206	2,00	6,00	4,98	0,90	1,00	6,00	2,88	1,36
26. Imao/la sam fleksibilnost u onome što sam smio/la raditi pri kolegiju.	206	1,00	6,00	4,91	1,09	1,00	6,00	2,65	1,26
8. Imao/la sam slobodu da na svoj način izvršim kolegijske obveze.	206	2,00	6,00	4,90	1,08	1,00	6,00	2,73	1,34
12. Ponudeno mi je više načina kako postići ciljeve kolegija.	206	1,00	6,00	4,70	1,18	1,00	6,00	2,31	1,20
Valjani N	206								

S druge strane, rezultati za komponentu *osnaživanje* mnogo su niži za kolegij koji je studente razočarao. Studenti smatraju da nisu imali dovoljno slobode pri kreiranju načina na koji će postići ciljeve učenja te načina na koji će izvršavati svoje kolegijske obveze. Nastava na koju učenici nemaju dovoljan utjecaj stavlja nastavnika u središte odgojno-obrazovnog procesa. Takav tip nastave najčešće je isplaniran, osmišljen prema točno definiranom planu u određenim vremenskim okvirima, no takva nastava zapravo nije uspješna nastava. To je nastava u kojoj je glavni sudionik, kreator i realizator, profesor koji je točno "izmjerio" kad koja aktivnost stupa na scenu ili kad prelazi s koje teme na neku drugu (Bognar i Kragulj, 2010). Zato je važno naglasiti da ukoliko u nastavu uključimo i studente, utoliko nikada ne možemo u potpunosti planirati tijekom aktivnosti i njihovo trajanje. Nastava tada postaje zajednička aktivnost profesora i studenata. Poglavitito ako je studentima nešto posebno zanimljivo i korisno, tada se plan nastavne jedinice mijenja jer tada studentski interesi i potrebe dolaze u prvi plan te se na taj način studentima pruža mogućnost da i sami postanu sudionici u stvaranju obrazovnog procesa

(Bognar i Kragulj, 2010). Nadalje, ovakvi rezultati mogu se pronaći i u činjenici da profesori često imaju veći broj studenata koji pohađaju njihov kolegij, a ograničen vremenski okvir predviđen za održavanje kolegija, pa se kolegijske obveze najčešće izvršavaju pisanim putem, kao što su zajednički ili pojedinačni seminari, analiza određene literature i sl. Na taj se način vrednovanje može obaviti vremenski brzo i praktično, pa često izostaje mogućnost studentovog odabira načina postizanja ciljeva kolegija.

4.2.2. Rezultati za komponentu *korisnost*

Tablica 3. Prikaz rezultata na subskali *korisnost* za kolegij koji je studente oduševio i koji ih je razočarao

Subskala	kolegij koji je oduševio					kolegij koji je razočarao			
	N	min	maks	M	SD	min	maks	M	SD
21. Moći ću iskoristiti znanje koje sam stekao/la pri kolegiju.	206	1,00	6,00	5,42	0,92	1,00	6,00	2,91	1,38
5. Isplatio mi se obavljati kolegijske obaveze.	206	2,00	6,00	5,37	0,86	1,00	6,00	3,00	1,40
23. Znanje koje sam stekao/la pri ovom kolegiju važno je za moju budućnost.	206	2,00	6,00	5,30	0,99	1,00	6,00	3,04	1,41
3. Općenito, kolegijske obveze bile su korisne.	206	2,00	6,00	5,28	0,83	1,00	6,00	2,88	1,40
19. Smatram da su kolegijske obveze bitne za moju budućnost.	206	2,00	6,00	5,19	0,95	1,00	6,00	2,84	1,45
Valjani N	206								

U Tablici 3 vidljivo je da većina ispitanika izražava slaganje s tim da im je kolegij koji ih je oduševio bio koristan za njihovo zanimanje i za njihovu budućnost. Također, smatraju da se sav trud koji su uložili u izvršavanje kolegijskih obveza isplatio, a stečeno znanje znat će i primijeniti. Suprotno tome, rezultati za kolegij koji je studente razočarao pokazuju da većina ispitanika smatra da im obveze koje je taj kolegij obuhvaćao nisu važne za budućnost te ih ne poimaju korisnima. Jones (2009) smatra da nastavnici imaju jednu od glavnih uloga u shvaćanju

važnosti nekog sadržaja od strane studenata. Važnost nekih kolegija studentima je odmah jasna, ali postoje i oni kolegiji za koje studentima nije jasno zašto ih pohađaju jer im se u tom trenutku čine nevažnim za njihovo daljnje obrazovanje. U tom slučaju nastavnici moraju preuzeti inicijativu i dokazati im drugačije jer su istraživanja pokazala da će studenti koji percipiraju kolegijske obveze manje važnima za njihovu budućnost biti i manje motivirani za učenje (Simons, Vansteenkiste, Lens i Lacante, 2004). Također, studenti će biti više uključeni u izvršavanje kolegijskih obaveza kad one imaju dugoročnu važnost za njihovo obrazovanje, a manje za one obveze koje predstavljaju kratkoročnu važnost.

4.2.3. Rezultati za komponentu *uspjeh*

Tablica 4. Prikaz rezultata na subskali *uspjeh* za kolegij koji je studente oduševio i koji ih je razočarao

Subskala	kolegij koji je oduševio					kolegij koji je razočarao			
	N	min	maks	M	SD	min	maks	M	SD
Uspjeh									
10. Osjećao/la sam da bih mogao/la biti uspješan/a u svladavanju akademskih izazova ovog kolegija.	206	3,00	6,00	5,43	0,75	1,00	6,00	3,41	1,36
14. Bio/la sam sposoban/a postići visoku ocjenu pri ovom kolegiju.	206	1,00	6,00	5,41	0,90	1,00	6,00	3,64	1,57
7. Bio/la sam uvjeren/a da mogu izvršiti svoje kolegijske obveze.	206	3,00	6,00	5,39	0,79	1,00	6,00	3,72	1,44
18. Tijekom cijelog kolegija osjećao/la sam da bih mogao/la biti uspješan/a u izvršavanju kolegijskih obveza.	206	2,00	6,00	5,39	0,77	1,00	6,00	3,28	1,37
Valjani N	206								

Uspjeh, kao i neuspjeh, jedni su od najvažnijih povratnih informacija za studentsku percepciju kompetentnosti. Naime, ljudi općenito imaju potrebu biti uspješni u onome što rade te žele izbjeći osjećaj nekompetencije i neuspjeha (Jones, 2009). Osjećaj uspjeha ili neuspjeha

uvelike utječu na motivaciju studenta. Isto shvaćanje ima i autor Dembo (2004) koji tvrdi da uvjerenje o uspjehu ili neuspjehu utječe na motivaciju i ponašanje studenta na kolegijima ili pri rješavanju zadataka. Naime, on navodi jednu od glavnih razlika između uspješnih i manje uspješnih pojedinaca. Uspješni studenti znaju kako se motivirati, dok manje uspješni studenti imaju poteškoće u kontroliranju motivacije (Dembo, 2004). Zato su i rezultati prikazani u Tablici 4 očekivani. Rezultati za kolegij koji je studente oduševio pokazuju visoke rezultate za prisutnost komponente *uspjeh*, odnosno većina ispitanika smatra da su dovoljno sposobni izvršiti sve kolegijske obveze te na taj način i postići visoku ocjenu iz kolegija koji su naznačili kao kolegij koji ih je oduševio (Tablica 4). Na to posebice upućuju tvrdnje broj 10. *Osjećao/la sam da bih mogao/la biti uspješan/a u svladavanju akademskih izazova ovog kolegija* i broj 7. *Bio/la sam uvjeren/a da mogu izvršiti svoje kolegijske obveze* jer odgovori variraju od 3 do 6 te ne postoji niti jedan ispitanik od ukupnih 206 koji se ne slaže s ove dvije tvrdnje. Ovakvi rezultati mogu se povezati i s teorijom samoodređenja. Teorija samoodređenja oslanja se na koncepciju intencionalnosti u objašnjenju upravljanja ili reguliranja ponašanja (Palekčić i Müller, 2004). Ljudi su motivirani kad žele nešto dostići, kad njihovo ponašanje slijedi neki cilj ili svrhu. Intencija je usmjerena na buduće stanje (koje može trajati nekoliko sekundi ili više godina — na primjer završiti studij). Osoba je spremna primijeniti sredstva i ulagati napore za dostizanje poželjnog stanja. Intencionalno i stoga motivirano ponašanje potječe od osobe i usmjereno je na dugotrajni rezultat djelovanja (primjerice, polaganje nekog teškog ispita). S druge strane, niski rezultati na komponenti *uspjeh* za kolegij koji je studente razočarao samo potvrđuju da studenti koji nisu sigurni da su sposobni za obavljanje kolegijskih obveza ili smatraju da nisu dovoljno uspješni pri pohađanju određenog kolegija imaju i nižu razinu motivacije.

4.2.4. Rezultati za komponentu *interes*

Tablica 5. Prikaz rezultata na subskali *interes* za kolegij koji je studente oduševio i koji ih je razočarao

Subskala	kolegij koji je oduševio					kolegij koji je razočarao			
	N	min	maks	M	SD	min	maks	M	SD
6. Metode podučavanja korištene tijekom kolegija privukle su moju pozornost.	206	2,00	6,00	5,33	0,91	1,00	6,00	2,20	1,23
11. Metode podučavanja potaknule su me na sudjelovanje u kolegiju.	206	2,00	6,00	5,30	0,88	1,00	6,00	2,09	1,13
9. Uživao/la sam u metodama podučavanja korištenim tijekom kolegija.	206	3,00	6,00	5,27	0,89	1,00	6,00	2,06	1,17
15. Kolegijske obveze bile su mi zanimljive.	206	2,00	6,00	5,23	0,92	1,00	6,00	2,16	1,08
1. Kolegijske obveze zadržale su moju pozornost.	206	2,00	6,00	5,08	0,94	1,00	6,00	2,38	1,08
13. Uživao/la sam izvršavajući kolegijske obveze.	206	1,00	6,00	4,00	1,06	1,00	6,00	2,09	1,06
Valjani N	206								

Nastavnici trebaju osigurati da su njihova nastava, aktivnosti i teme zanimljive studentima (Jones, 2009). Još važnije je da nastavnici shvaćaju da oni imaju veliki utjecaj na interes studenata. Većina istraživača razlikuje dvije vrste interesa: (1) situacijski interes: sličan radoznalosti, ima privremenu vrijednost, aktivira se ovisno o okruženju, specifičan za određeni kontekst; te (2) individualni interes: ima trajnu osobnu vrijednost, aktivira se interno, specifičan za određenu temu (Schraw i Lehman, 2001, prema Jones, 2009). Interes se pozitivno povezuje s razinom pažnje, pamćenja, razumijevanja, postavljanjem ciljeva, strategijama učenja, postignućem i dubljim kognitivnim angažmanom, stoga ga je iznimno važno poticati kod studenata (Hidi i Renninger, 2006).

Bez obzira na njegovu važnost, tek nekoliko je istraživača istražilo kako učinkovito razviti interes pojedinca kod studenata koji se obrazuju na visokom školstvu. Hidi i Renninger (2006) smatraju da se razvoj interesa odvija kroz četiri etape. Te etape mogu se povezati sa tvrdnjama u MUSIC upitniku koje ispituju komponentu *interes*: Prva etapa podrazumijeva da sredina za učenje, uvjeti poučavanja ili karakteristike teksta predstavljaju okidač za situacijski interes. Ova etapa može se ogledati kroz tvrdnju broj 6. *Metode podučavanja korištene tijekom kolegija privukle su moju pozornost*, koja je ostvarila izrazito visoke rezultate za kolegij koji je studente oduševio, a izrazito niske za kolegij koji ih je razočarao.

Druga etapa podrazumijeva da se situacijski interes odražava na različite načine – osobnim uključivanjem ili sudjelovanjem u aktivnosti, društvenom podrškom ili karakteristikama zadatka. Rezultati na tvrdnjama broj 11. *Metode podučavanja su me potaknule na sudjelovanje u kolegiju*, i broj 15. *Kolegijske obveze su mi bile zanimljive*, potvrđuju da su ispitanici na kolegiju koji ih je oduševio rado sudjelovali potaknuti metodama podučavanja koje je nastavnik za taj kolegij koristio te zanimljivim kolegijskim obvezama. S druge strane, rezultati za kolegij koji ih je razočarao upućuju na to da ispitanici nisu dobrovoljno sudjelovali na kolegiju te da su im kolegijske obveze bile zamorne.

U trećoj etapi se javlja individualni interes kada student pridaje značaj prilikama koje mu omogućuju ponovno uključivanje u omiljene aktivnosti, odnosno student počinje regulirati svoje uključivanje u određene aktivnosti. Tvrdnja broj 1. *Kolegijske obveze su zadržale moju pozornost*, to i potvrđuje za kolegij koji je studente oduševio. Naime, kolegijske obveze su zadržale pozornost kod velike većine ispitanika, dok za kolegij koji je studente razočarao to nije slučaj.

Posljednja etapa podrazumijeva da student oblike aktivnosti i sudjelovanja u kolegijskim obvezama doživljava kao nagradu i užitak. Međutim, autori navode kako potpuno razvijen interes veoma rijedak te da se ne razvija nužno kroz ove četiri etape (Hidi i Renninger, 2006). Takvu tvrdnju može potkrijepiti rezultat za tvrdnju broj 13. *Uživao/la sam izvršavajući kolegijske obveze*, gdje je rezultat malo niži od rezultata za preostale tvrdnje na komponenti interes za kolegij koji je studente oduševio, što znači da se većina ispitanika djelomično slaže s ovom tvrdnjom. Rezultati za kolegij koji je studente razočarao stoga je očekivano nizak jer su rezultati za prethodne tri faze, također, veoma niski.

4.2.4. Rezultati za komponentu *briga*

Tablica 6. Prikaz rezultata na subskali *briga* za kolegij koji je studente oduševio i koji ih je razočarao

Subskala	kolegij koji je oduševio					kolegij koji je razočarao			
	N	min	maks	M	SD	min	maks	M	SD
Briga									
22. Nastavnik me poštovao.	206	3,00	6,00	5,74	0,57	1,00	6,00	4,04	1,67
24. Nastavnik je bio prijateljski nastrojen.	206	3,00	6,00	5,68	0,63	1,00	6,00	3,66	1,67
4. Nastavnik je bio na raspolaganju da odgovori na moja pitanja u vezi kolegijских obaveza.	206	3,00	6,00	5,66	0,69	1,00	6,00	3,76	1,42
16. Nastavnik mi je bio spreman pomoći u slučaju da mi je zatrebala pomoć pri kolegiju.	206	2,00	6,00	5,60	0,72	1,00	6,00	3,51	1,55
20. Nastavniku je bilo stalo do toga da dobro prođem kolegij.	206	1,00	6,00	5,42	0,95	1,00	6,00	2,96	1,45
25. Vjerujem da je nastavniku bilo stalo do mojih osjećaja.	206	1,00	6,00	5,12	1,20	1,00	6,00	2,88	1,40
Valjani N	206								

Reeve (1996, prema Jones, 2009) navodi kako su se mnogi istraživači složili s tvrdnjom da je odnos brige između nastavnika i studenta mjera u kojoj nastavnik pokazuje naklonost (sviđanje, uvažavanje učenika), usklađenost (razumijevanje, simpatija), pouzdanost (dostupnost kad je potrebno), zainteresiranost i poznavanje studenta te predanost resursa (vrijeme, interes, energija, emocionalna podrška). Mnoga istraživanja potvrdila su da se dobro razvijen odnos brige između nastavnika i studenta povezuje s intrinzičnom motivacijom, pozitivnim suočavanjem, relativnom samostalnošću, angažiranošću u školi, očekivanjima, vrijednostima, trudom, upornošću i izvedbom ((Freeman, Anderman, i Jenson, 2007; Furrer i Skinner, 2003;

Goodenow, 1993; Hyde i Gess-Newsome, 1999/2000; Murdock, 1999; Osterman, 2000; Ryan, Stiller, i Lynch, 1994; Walker i Greene, 2009, prema Jones, 2009).

Također, neka istraživanja pokazala su da je odnos brige na fakultetu veoma važan studentima i da ukoliko ona izostaje, utoliko studenti ne osjećaju dovoljnu razinu podrške (Levett-Jones, Lathlean, Higgins, i McMillan, 2009; Seymour i Hewitt, 1997, prema Jones, 2009). Rezultati ovog istraživanja upućuju na to da su studenti za kolegij koji ih je oduševio vrlo visoko ocijenili brigu nastavnika, odnosno smatraju da ih je nastavnik poštivao, bio uvijek dostupan te prijateljski nastrojen prema njima. Također, izražavaju da je nastavniku bilo veoma važno da polože kolegij sa što boljom ocjenom te da je nastavniku bilo stalo do njihovih osjećaja. Za kolegij koji ih je razočarao, ispitanici pokazuju niske rezultate na svim tvrdnjama. Blaga iznimka je tvrdnja broj 22. *Nastavnik me poštovao*, za koju rezultat pokazuje da dio ispitanika smatra da ih je nastavnik poštivao, bez obzira na to što odnos brige prema njima nije bio uvelike razvijen.

4.3. Usporedba na svim subskalama između kolegijsa koji je studente oduševio i kolegijsa koji je studente razočarao

Tablica 7. Rezultati usporedbe na svim subskalama između kolegijsa koji je studente oduševio i kolegijsa koji je studente razočarao (t-test za zavisne uzorke)

		Mean	N	SD	T	df	p
Par 1	osnaživanje_najbolji	4,94	206	0,72	27,840	205	<0,001
	osnaživanje_najgori	2,72	206	0,96			
Par 2	korisnost_najbolji	5,31	206	0,72	26,611	205	<0,001
	korisnost_najgori	2,94	206	1,10			
Par 3	uspjeh_najbolji	5,41	206	0,63	21,928	205	<0,001
	uspjeh_najgori	3,51	206	1,19			
Par 4	interes_najbolji	5,20	206	0,73	35,650	205	<0,001
	interes_najgori	2,16	206	0,86			
Par 5	briga_najbolji	5,54	206	0,62	22,064	205	<0,001
	briga_najgori	3,47	206	1,25			

Rezultati iz Tablice 7. potvrđuju postavljenu hipotezu H1 prema kojoj postoji statistički značajna razlika u zastupljenosti svih 5 komponenti MUSIC modela između kolegija koji je studente oduševio i kolegija koji ih je razočarao. Naime, rezultati na subskali *osnaživanje*, *korisnost*, *uspjeh*, *interes* i *briga* značajno su viši za kolegij koji je studente oduševio od rezultata za kolegij koji je studente razočarao.

Najviši rezultati za kolegij koji je studente oduševio ostvareni su za komponentu *briga*, a slijede je *korisnost* i *uspjeh*. Još jedno provedeno istraživanje pokazalo je takav rezultat. Naime, Reash i Larwin (2021) ispitali su koji čimbenici MUSIC modela imaju najveći utjecaj na studente. Rezultati sugeriraju da je komponenta *brige* najzastupljeniji čimbenik motivacije kod studenata. *Korisnost* i *uspjeh* bili su sljedeći najviše ocijenjeni čimbenici s prosječnim odgovorom iznad 5,00 korištenjem iste Likertove skale od 6 stupnjeva u rasponu od 1,00 za *uopće se ne slažem* i 6,00 za *u potpunosti se slažem*. Komponente *interes* i *osnaživanje* imale su najniže rezultate, ispod 5,00. Nadalje, rezultati pokazuju da je čimbenik *briga* višedimenzionalni konstrukt te da su *briga* i *motivacija* neraskidivo povezani (Allen i FitzGerald, 2017; Abry i sur., 2013, prema Reash i Larwin, 2021). Mnogi stručnjaci slažu se s tim da *briga* ima neupitnu važnost za *motivaciju*. Miller i Mills (2019, prema Reash i Larwin, 2021) otkrili su da učenicima zanimljiva nastava omogućuje bolju interakciju s nastavnikom te da to percipiraju kao *brigu*. Učenici cijene otvorenu komunikaciju i učenje koje zadovoljava njihove potrebe. Noddings je dijalog identificirala kao važan faktor za uzajamnu *brigu* jer učenici cijene kada nastavnici uključuju i njihove misli i mišljenja te kulturu kojoj pripadaju u kreiranje razrednog okružja i atmosfere, a mnoga istraživanja to su i potvrdila (Alder, 2012; Collinson, 2012; Cramer i Bennett, 2015; Masko, 2018; Parsons, 2005; Shevalier i Mackenzie, 2012; Tosolt, 2009; Wang Holcombe, 2010, prema Reash i Larwin, 2010).

Teorija koja proučava *brigu* temelji se na stajalištu da *briga* dolazi u različitim oblicima. Noddings (2010, prema Reash i Larwin, 2021) u svojim istraživanjima raspravlja o vrlinama *brige* naspram *brizi* u odnosu, kao i o etičkoj naspram prirodnoj *brizi*. Ovi ideali služe kao temelj brojnim istraživanjima kojima je cilj istražiti kako *briga* izgleda, kako se percipira te koje strategije nastavnik može primijeniti u praksi kako bi se povećala *motivacija*, postignuće i odnosi. Nažalost, Noddings (2010, prema Reash i Larwin, 2021) naglašava da ipak postoji veliki nedostatak u broju aktualnih istraživanja koja ispituju percepciju *brige* za studente u visokom školstvu te da se većina istraživanja bavi učenicima u osnovnoj i srednjoj školi.

Velika statistička razlika u rezultatima na subskali *korisnost* između kolegija koji je studente oduševio i onog koji ih je razočarao očekivana je jer su mnoga istraživanja pokazala da kada

učenici osjećaju da su aktivnosti korisne za njihov osobni i profesionalni rast, da su učenici više i motivirani. Percipirane korisnosti informacija koje se pružaju spadaju u subjektivne vrijednosti zadataka koje se povezuju s teorijom očekivane vrijednosti koju su razvili Eccles i Wingfield (2020). Konstrukt subjektivne vrijednosti zadatka, definiran s obzirom na različite karakteristike zadatka te na to kako utječe na želju pojedinca za izvršavanjem zadatka, opisan je kao subjektivna „*kvaliteta zadatka koja pridonosi povećanju ili smanjivanju vjerojatnosti da će ga pojedinac odabrati*” (Eccles, 2009, str. 82). Oni su objasnili da je subjektivna vrijednost zadatka najbliže povezana s vanjskom motivacijom, međutim, kada je korisnost povezana sa specifičnim putem razvoja karijere, može se povezati i s intrinzičnom motivacijom pojedinca. To objašnjava zašto su rezultati motivacije za kolegij koji je studente razočarao veoma niski. Studenti su percipirali kolegijske zadatke kao nebitne za njihovu budućnost i za njihovo obrazovanje stoga su bili i manje motivirani.

Percipirano vjerovanje studenata u uspjeh ili neuspjeh koji mogu ostvariti ima veliki utjecaj na njihovo odlučivanje i motivaciju. Nastavni dizajn koji je izazovan, a opet dostižan, omogućuje učenicima postizanje uspjeha, što ih motivira da se uključe u kolegijske aktivnosti (Jones, 2009). Jones, nadalje, smatra da kolegijske obveze koje su preteške ili prelagane negativno utječu na motivaciju. Naime, kada sadržaj kolegija odgovara potrebama studenata, tada su studenti i motivirani za rad k uspjehu (Garza i Huerta, 2014; Howard, 2001; Masko, 2018; Parsons, 2005; Shevalier i McKenzie, 2012, prema Reash i Larwin, 2010).

Prethodno navedeno potkrjepljuju i rezultati dobiveni u ovom istraživanju. Ispitanici su bili uvjereni da mogu izvršiti sve svoje kolegijske obveze (Tvrdnja 7. *Bio/la sam uvjeren/a da mogu izvršiti svoje kolegijske obveze.*) za kolegij koji ih je oduševio, stoga su ostvarili i visoke rezultate za komponentu *uspjeh*. Dok su ispitanici za kolegij koji ih je razočarao izrazili da nisu bili uvjereni da mogu izvršiti sve svoje kolegijske obveze, stoga su i cjelokupni rezultati za tu komponentu bili izrazito niski. Naime, samoučinkovitost studenata i njihov način razmišljanja pokreću njihove postupke. Način na koji pojedinac vidi situaciju utječe na njegovu motivaciju. Neuspjeh se često smatra neprihvatljivim za većinu studenata, stoga može ograničiti njihov rast jer su manje spremni prihvatiti izazove. Zato je važno da nastavnici stvore nastavno okruženje koje potiče studente na uspjeh jer kada studenti osjećaju da mogu biti uspješni, više će biti i motivirani (Jones, 2009).

Jones (2009) raspravlja o važnosti nastave koja je kreirana za održivi, a ne privremeni interes za temu, jer to dovodi do veće motivacije. Objasnjava da održivi interes omogućuje više vremena studentima da obrade informacije i povežu ih s prethodnim učenjem jer ne moraju

regulirati svoje napore na nešto što ih ne zanima. McGinley i Jones (2014) otkrili su da je na studentsku percepciju interesa kao motivatora pozitivno utjecala kratka aktivnost prvog dana na kolegiju. Dijalog koji su studenti imali o svojim ciljevima za taj kolegij pozitivno je utjecao na studentsku percepciju korisnosti kolegijskih obveza, ali i na njihov interes za kolegij. Stoga dolaze do zaključka, koji je ranije u ovom radu spominjan za komponentu *brige*, da je dijalog veoma snažan alat za pokazivanje brige, ali i za poticanje samog interesa kod studenata. To je u skladu s drugim istraživanjima i teorijama koje promiču dijalog kao prikaz brige (Noddings, 2010; Parsons, 2005; Roberts, 2010.; Shevalier i McKenzie, 2012.; Ullucci, 2009, prema Reash i Larwin, 2010). S obzirom na to da važnost koju poticanje interesa na motivaciju ima, rezultati provedenog istraživanja očekivano pokazuju jako niske rezultate na kolegiju koji je studente razočarao na komponenti *interes*. Naime, rezultati za kolegij koji je studente razočarao najniži su upravo za ovu komponentu, a zato postoji statistički značajna razlika između tog rezultata i rezultata za kolegij koji je studente oduševio jer su ispitanici za taj kolegij prikazali visoku razinu interesa.

Komponenta *osnaživanje* sukladno postavljenoj hipotezi H1 pokazuje visoke rezultate za kolegij koji je studente oduševio, a veoma niske za kolegij koji ih je razočarao. Komponenta *osnaživanje* usko se povezuje sa čimbenicima poput samostalnosti, samoregulacije, kontrole učenja i sl. Studenti imaju osjećaj samostalnosti kada se njihov glas čuje te kada se njihovo mišljenje uzima u obzir. Poticanje okruženja koje gradi studentska uvjerenja o samima sebi kroz vrednovanje njihove jedinstvenosti osnažuje ih da budu motivirani za učenje. Podržavajući odnos između studenta i nastavnika pridonosi osnaživanju jer student osjeća bolji pristup svom obrazovanju i suradnji s drugima (Reash i Larwin, 2010). Nastavnici mogu povećati samoučinkovitost studenata, a samim time i osnaživanje, pružanjem mogućnosti primjene naučenog u stvarnom svijetu kroz učenje temeljeno na problemima i učenje temeljeno na slučajevima. Ovi načini učenja povećaju motivaciju kod studenata. Također, veliki značaj na motivaciju kod studenata ima samoregulacija. Istraživači su primijetili da kada nastavnici odvoje vrijeme za poučavanje o strategijama samoregulacije, to pozitivno utječe na motivaciju i postignuća studenata (Zimmerman, 2002.). Međutim, napominje se da se strategije samoregulacije često moraju eksplicitno poučavati (Sava, Vîrgă, i Palos, 2020). Samoučinkovitost, postavljanje ciljeva i svrha utječu na sposobnost učenika da se samoreguliraju (Bembenutty, 2011.). Pružanje autonomnih prilika u kojima učenici imaju izbor i veću kontrolu nad vlastitim učenjem ima pozitivan učinak na motivaciju, ali samo kada je strukturirano na način koji omogućuje povratne informacije i rast (Sava, Vîrgă, i Palos, 2020).

Posljedično, niski rezultati ovog istraživanja na komponenti *osnaživanje* za kolegij koji je studente razočarao mogu se povezati s izostankom prilika za samostalno odlučivanje o načinima učenja te načinima postizanja obrazovnih ciljeva, ali i s nedovoljnom količinom pružene slobode studentima za izvršavanje svojih kolegijskih obveza.

5. ZAKLJUČAK

Osim sposobnosti, motivacija je jedan od najznačajnijih faktora akademskog uspjeha kod studenata. To je utjecaj koji izaziva, usmjerava i odražava željeno ponašanje. Glavnu ulogu u tom procesu imaju upravo nastavnici, stoga je veoma važno da znaju na koji način mogu procijeniti koliku razinu motivacije potiču kod svojih studenata. Istraživači već desetljećima mjere različite čimbenike za koje vjeruju da utječu na motivaciju studenata, ali nikada nisu mjerili pet različitih čimbenika motivacije putem jednog mjernog instrumenta. To je prvi učinio Brett D. Jones kada je razvio upitnik koji mjeri akademsku motivaciju putem MUSIC modela koji mjeri 5 komponenti (briga, uspjeh, korisnost, osnaživanje, interes) motivacije odjednom.

Cilj ovog istraživanja bio je utvrditi postoji li statistički značajna razlika u prisutnosti 5 komponenti MUSIC modela između kolegija koji bi studenti opisali kao jedan od najboljih koje su pohađali, odnosno koji ih je oduševio tijekom svog dosadašnjeg studija te onog kolegija koji nije ispunio njihova očekivanja, odnosno kolegij koji ih je razočarao. U istraživanje se krenulo od pretpostavke da postoji značajna statistička razlika u prisutnosti svih 5 komponenti motivacije između ta dva kolegija (H1). Dobiveni rezultati pokazuju iznimno visoku zastupljenost svih 5 komponenti motivacije za kolegij koji je ispitanike oduševio. Niti jedna komponenta nije bila zanemarena ili zapostavljena od strane nastavnika koji su predavali te kolegije. S druge strane, rezultati pokazuju veoma nisku zastupljenost ovih komponenti za kolegij koji je ispitanike razočarao. T-testom za zavisne uzorke, ovo istraživanje utvrdilo je da postoji statistički značajna razlika u prisutnosti svih 5 komponenti između kolegija koji je studente oduševio i onog koji ih je razočarao, čime je i potvrđena postavljena hipoteza (H1).

Ovim istraživanjem potvrđena je važnost uloge nastavnika u akademskoj motivaciji studenata. Što je zastupljenost komponenti brige, interesa, osnaživanja, korisnosti i uspjeha bila viša, više su i studenti bili motivirani. Dakle, način na koji je kolegij koncipiran od strane nastavnika ima ključan utjecaj na to da hoće li se studenti uključiti i na kojoj razini u sudjelovanje kolegija. Nastavnici bi trebali dizajnirati svoje kolegije tako da osnažuju studente. Pružiti im mogućnost da sudjeluju u razvoju i izboru kolegijskih aktivnosti, dati priliku da izraze svoje mišljenje te uzeti to mišljenje u obzir, omogućiti im da imaju kontrolu nad tempom kojim se kolegij odvija, a opet zadržati autoritet na način da se pravila studentima objasne racionalno. Naposljetku, studentima pružiti mogućnost da i sami sudjeluju u stvaranju kolegijskih pravila.

Nadalje, nastavnici bi se trebali pobrinuti da studenti razumiju zašto je taj kolegij njima koristan za njihovu bližu i dalju budućnost te profesionalni razvoj. To mogu postići tako da im pruže

mogućnost sudjelovanja u aktivnostima koje same pokazuju korisnost kolegija u stvarnom svijetu. Ujedno, kolegij bi trebao biti koncipiran tako da tijekom kolegija studenti mogu biti uspješni ukoliko ulože dovoljnu razinu truda te znanja. Da bi se to postiglo važno je da nastavnici imaju jasna i realna očekivanja od studenata, da im pruže jasne i razumljive upute za sve kolegijske obveze, da aktivnosti koje studenti obavljaju budu izazovne, ali ne preteške ili prelagane te da nastavnik uvijek pruža povratne informacije o aktivnostima i kolegijskim obvezama koje student izvršava. Važno je da nastavnik zna da može utjecati na razinu interesa kojeg studenti imaju za kolegij koji predaje odabirom zanimljivih kolegijskih sadržaja i aktivnosti. Nastavnik to može činiti povezivanjem kolegijskog sadržaja s prethodno stečenim znanjima, korištenjem različitih metoda predavanja, pružanjem zanimljivosti i informacija koje su iznenađujuće ili se čak suprotstavljaju studentskim prethodno stečenim znanjima te samim pokazivanjem vlastitog interesa za ono što predaje.

Također, nastavnici bi trebali raditi na odnosu student-nastavnik, kako bi studenti vjerovali da je nastavniku stalo do njih i do uspjeha kojeg će ostvariti pri pohađanju njihovog kolegija. Zato je važno da nastavnik uvijek pokaže da mu je važno i da brine o tome je li student bio uspješan ili ne pri obavljanju neke od aktivnosti. Važno je da nastavnik sluša ideje i prijedloge studenata, izađe u susret studentima koji se u tom trenutku nalaze u izazovnim ili teškim životnim situacijama produžavanjem roka izrade neke kolegijske obveze, implementiranjem aktivnosti putem kojih se studenti i nastavnik mogu bolje upoznati i sl.

Neki nastavnici mogu pronaći zahtjevnim implementiranje svih 5 komponenti motivacije u svoju nastavu, ali prema provedenim istraživanjima, ukoliko to i uspiju, rezultati na motivaciji neće izostati. Naravno, nastavnici bi u procesu dizajniranja svog kolegija uvijek trebali imati na umu uživanje u istom. Uzimanje dovoljno vremena za kreiranje kolegija koji potiče ovih 5 komponenti rezultirat će uzbuđenošću studenta koji će ga pohađati, što će ujedno utjecati pozitivno i na same nastavnike kada vide da su njihovi studenti napredovali i uspješno savladali postavljene ciljeve kolegija.

Nedostatak istraživanja leži u uzorku ispitanih studenata. Naime, uzorak se sastojao samo od studenata Filozofskog fakulteta u Splitu, dok bi reprezentativan uzorak sadržavao studente drugih fakulteta, stoga bi buduća istraživanja trebala uključiti i studente drugih fakulteta Sveučilišta u Splitu te drugih sveučilišta u Republici Hrvatskoj.

6. SAŽETAK

Motivacija je važan temelj akademskog razvoja kod studenata. Mnogi istraživači diljem svijeta identificirali su mnoge ideje i teorije motivacije te načine na koji se ona može mjeriti. Dr. Brett D. Jones uspostavio je MUSIC model motivacije koji pet različitih komponenti (briga, interes, osnaživanje, uspjeh i korisnost) motivacije uključuje zajedno u jedan jedinstven model.

Cilj ovog istraživanja bio je utvrditi postoji li statistički značajna razlika u prisutnosti 5 komponenti MUSIC modela između kolegija koji bi studenti opisali kao jedan od najboljih koje su pohađali, odnosno koji ih je oduševio tijekom svog dosadašnjeg studija te onog kolegija koji nije ispunio njihova očekivanja, tj. koji ih je razočarao. Dobiveni rezultati pokazuju iznimno visoku zastupljenost svih 5 komponenti motivacije za kolegij koji je ispitanike oduševio te veoma nisku zastupljenost ovih komponenti za kolegij koji je ispitanike razočarao. T-testom za zavisne uzorke ovo istraživanje je utvrdilo da postoji statistički značajna razlika u prisutnosti svih 5 komponenti između kolegija koji je studente oduševio i onog koji ih je razočarao, čime je potvrđeno da način na koji je nastavnik koncipirao kolegij ima ključan utjecaj na akademsku motivaciju studenata.

Ključne riječi: briga, interes, korisnost, MUSIC model, osnaživanje, uspjeh

7. SUMMARY

Motivation is an important foundation of students' academic development. Many researchers around the world have identified many ideas and theories of motivation and the ways in which it can be measured. Dr. Brett D. Jones established the MUSIC model of motivation which incorporates 5 different components (care, interest, empowerment, success and usefulness) of motivation together into one unique model.

The goal of this research was to determine whether there is a statistically significant difference in the presence of the 5 components of the MUSIC model for the course that students would describe as one of the best they attended, i.e. one that delighted them during their studies so far, and for the course that did not meet their expectations, i.e. that disappointed them. The results show an extremely high representation of all 5 components of motivation for the course that delighted the respondents and a very low representation of these components for the course that disappointed the respondents. Paired samples t-test showed that there is a statistically significant difference in the presence of all 5 components between the course that delighted the students and the one that disappointed them, which confirmed that the way the course was designed by the professor has a key influence on the academic motivation of the students.

Key words: care, empowerment, interest, MUSIC model, success, usefulness

8. LITERATURA

1. Bembenuddy, H. (2011). New directions for self-regulation of learning in postsecondary education. *New Directions for Teaching and Learning*, 126, 114-124. doi:10.1002/tl.450
2. Bogнар, L., i Kragulj, S. (2010). Kvaliteta nastave na fakultetu. *Život i škola*, LVI (24), 169-182. <https://hrcak.srce.hr/63284>
3. Burton, K. D., Lydon, J. E., D'Alessandro, D. U., i Koestner, R. (2006). The differential effects of intrinsic and identified motivation on well-being and performance: prospective, experimental, and implicit approaches to self-determination theory. *Journal of personality and social psychology*, 91(4), 750–762. doi:10.1037/0022-3514.91.4.750
4. Deci, E. i Ryan, R. (2000). The 'what' and 'why' of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. doi:10.1207/S15327965PLI1104_01
5. Dembo, M. H. (2004). *Motivation and learning strategies for college success. A Self-Management Approach. Second Edition*. Lawrence Erlbaum Associates: Mahwah, New Jersey . Preuzeto sa <https://samarnhpang.files.wordpress.com/2011/06/theories-in-learning.pdf> (15.06.2022.)
6. Dillman, D. A., Smyth, J. D., i Christian, L. M. (2009). *Internet, mail, and mixed-mode surveys: The tailored design method*. Hoboken, NJ: Wiley.
7. Eccles, J. S. (2009). Who am I and what am I going to do with my life? Personal and collective identities as motivators of action. *Educational Psychologist*, 44(2), 78- 89.
8. Eccles, J. S., i Wigfield, A. (2020). From expectancy-value theory to situated expectancy-value theory: A developmental, social cognitive, and sociocultural perspective on motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 61,(101859). doi:10.1016/j.cedpsych.2020.101859
9. Farahani, M. A., i Saeedi, M. (2022). The psychometric properties of the Persian version of the MUSIC Model of Academic Motivation Inventory among nursing students. *Nursing open*, 9(1), 437–445. doi:10.1002/nop2.1082
10. Filak, V. F., i Sheldon, K. M. (2003). Student psychological need satisfaction and college teacher-course evaluations. *Educational Psychology*, 23(3), 235-247. doi:10.1080/0144341032000060084
11. Hidi, S., i Renninger, K. A. (2006) The Four-Phase Model of Interest Development. *Educational Psychologist*, 41(2), 111-127. doi: 10.1207/s15326985ep4102_4

12. Jones, B. D. (2009). Motivating students to engage in learning: The MUSIC Model of Academic Motivation. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 21(2), 272-285. Preuzeto s <http://www.isetl.org/ijtlhe/pdf/IJTLHE774.pdf> (12.10.2021.)
13. Jones, B. D. (2012). User guide for assessing the components of the MUSIC Model of Academic Motivation. Preuzeto sa <http://www.theMUSICmodel.com> (12.10.2021.)
14. Jones, B. D. (2015). *Motivating students by design: Practical strategies for professors*. Charleston, SC: CreateSpace.
15. Jones, B. D. (2018). *Motivating Students by Design: Practical Strategies for Professors (2nd ed.)*. Charleston, SC: CreateSpace.
16. Jones, B. D. (2019). Testing the MUSIC Model of Motivation Theory: Relationships between students' perceptions, engagement, and overall ratings. *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 10(3). doi:10.5206/cjsotl-rcacea.2019.3.9471
17. Jones, B. D., Byrnes, M. K., i Jones, M. W. (2019). Validation of the MUSIC Model of Academic Motivation Inventory: Evidence for Use With Veterinary Medicine Students. *Frontiers in veterinary science*, 6, 11. doi:10.3389/fvets.2019.00011
18. Jones, B. D., i Wilkins, J. L. M. (2013). Testing the MUSIC Model of Academic Motivation through confirmatory factor analysis. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 33(4), 482-503. doi:10.1080/01443410.2013.785044
19. Jones, B. D., Watson, J. M., Rakes, L., i Akalin, S. (2012). Factors that impact students' motivation in an online course: Using the MUSIC Model of Academic Motivation. *Journal of Teaching and Learning with Technology*, 1(1), 42-58.
20. Jones, B., i Skaggs, G. (2016). Measuring Students' Motivation: Validity Evidence for the MUSIC Model of Academic Motivation Inventory. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*. 10(1). doi:10.20429/ijstl.2016.100107
21. Jones, B.D., Li, M., i Cruz, J.M. (2017). A Cross-Cultural Validation of the MUSIC Model of Academic Motivation Inventory: Evidence from Chinese- and Spanish-Speaking University Students. *International Journal of Educational Psychology*. 6(1), 25-44. doi:10.17583/ijep.2017.2357.
22. Koludrović, M., i Reić Ercegovac, I. (2010). Poticanje učenika na kreativno mišljenje u svremenoj nastavi. *Odgojne znanosti*, 12(2), 427-439.

23. Koludrović, M., i Reić Ercegovac, I. (2015). Academic Motivation in the Context of Self-Determination Theory in Initial Teacher Education. *Croatian Journal of Education*, 17 (Sp.Ed.1), 25-36. Preuzeto sa <https://hrcak.srce.hr/137681>(15.07.2022.)
24. Kusrkar, R. A., Ten Cate, T. J., Vos, C. M., Westers, P., i Croiset, G. (2013). How motivation affects academic performance: a structural equation modelling analysis. *Advances in health sciences education : theory and practice*, 18(1), 57–69. doi:10.1007/s10459-012-9354-3
25. McGinley, J. J., i Jones, B. D. (2014). A brief instructional intervention to increase students' motivation on the first day of class. *Teaching of Psychology*, 41(2), 158–162.
26. Novak, J. (2020). Pouzdanost mjerenja u psihologiji: Razvoj metode, zaludenost Cronbachovim alfa koeficijentom i preporuke za ispravnu procjenu pouzdanosti. *Psiholgijske teme*, 29 (2), 427-457. doi:10.31820/pt.29.2.11
27. Ormrod, J. E., i Jones, B. D. (2015). *Essentials of educational psychology: Big ideas to guide effective teaching (4th ed.)*. Boston: Pearson.
28. Ozder, H., i Motorcan, A. (2013). An analysis of teacher candidates' academic motivation levels with respect to several variables. *British Journal of Arts and Social Sciences*, 15(1), 42-53
29. Palekčić, M., i Müller, F. (2004). Uvjeti i efekti interesa za studij i motivacije za učenje (motivi za izbor studija i motivacijski regulacijski stilovi) kod hrvatskih i njemačkih studenata. *Pedagogijska istraživanja*, 1 (2), 159-192. <https://hrcak.srce.hr/139360>
30. Reash, C., i Larwin, K. H. (2021). Factors of motivation in education: Perspectives of college students and their professors. *Journal of Organizational and Educational Leadership*, 7(1). Article 2.
31. Roness, D. (2011). Still motivated? The motivation for teaching during the second year in the profession. *Teaching and Teacher Education*, 27(3), 628–638. doi:10.1016/j.tate.2010.10.016
32. Roness, D., i Smith, K. (2010). Stability in motivation during teacher education. *Journal of Education for Teaching*. 36(2). 169-185. doi:10.1080/02607471003651706.
33. Rowell, L., i Hong, E. (2013). Academic motivation: Concepts, strategies, and counseling approaches. *Professional School Counseling*, 16(3), 158-171. American School Counselor Association. doi:10.5330/PSC.n.2013-16.158
34. Ryan, R. M. i Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52, 141–166. doi:10.1146/annurev.psych.52.1.141

35. Ryan, R. M., i Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. doi:10.1037/0003-066X.55.1.68
36. Sava, S. L., Vîrgă, D., i Palos, R. (2020). The role of teacher support, students' need satisfaction, and their psychological capital in enhancing students' self-regulated learning. *Studia Psychologica*, 62(1), 44–57. doi:10.31577/ sp.2020.01.790
37. Schunk, D. H., Meece, J. L., i Pintrich, P. R. (2014). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
38. Schunk, D. H., Pintrich, P. R., i Meece, J. L. (2008). *Motivation in education: theory, research, and applications (3rd ed.)*. Upper Saddle River, N.J.: Pearson/Merrill Prentice Hall.
39. Simons, J., Vansteenkiste, M., Lens, W., i Lacante, M. (2004). Placing Motivation and Future Time Perspective Theory in a Temporal Perspective. *Educational Psychology Review* 16(2), 121–139. doi:10.1023/B:EDPR.0000026609.94841.2f
40. T. Grgin (1996). *Edukacijska Psihologija*. Naklada Slap, Jastrebarsko
41. Vallerand, R. J., i Bissonnette, R. (1992). Intrinsic, extrinsic, and amotivational styles as predictors of behavior: A prospective study. *Journal of Personality*, 60(3), 599–620. doi:10.1111/j.1467-6494.1992.tb00922.x
42. Vansteenkiste, M., Lens, W., i Deci, E. L. (2006). Intrinsic versus extrinsic goal contents in self-determination theory: Another look at the quality of academic motivation. *Educational Psychologist*, 41(1), 19–31. doi:10.1207/s15326985ep4101_4
43. Vaziri, S., Vaziri, B., Novoa, L. J., i Torabi, E. (2021). Academic motivation in introductory business analytics courses. A Bayesian approach. *INFORMS Transactions on Education*. doi:10.1287/ited.2021.0247
44. Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64-70.

9. PRILOZI

Prilog 1. Upitnik

PROVJERA POSTAVKI MUSIC MODELA STUDENTSKE MOTIVACIJE UKONTEKSTU PREFERENCIJA ODSLUŠANIH KOLEGIJA

Poštovani ispitanici,

pred Vama se nalazi MUSIC upitnik studentske motivacije. Ovim istraživanjem nastojimo ispitati neke aspekte doživljaja studenata u vezi kolegija koji ispunjavaju njihova očekivanja i onih koji ih razočaravaju. Zamolit ću Vas da se dosjetite dva kolegija iz svojeg dosadašnjeg studija, jednog koji Vas je oduševio ili biste ga bar opisali kao jedan od najboljih koji ste pohađali i jednog koji Vas je razočarao ili biste ga opisali kao jedan od najlošijih koje ste pohađali. Pritom ne uzimajte u obzir težinu samog gradiva, nego svoj doživljaj nastave. Zapišites i negdje ta dva kolegija ili ih upamtite.

Upitnik je anonim i koristit će se isključivo za izradu diplomskog rada i moguću kasniju znanstvenu publikaciju. Za ispunjavanje upitnika će Vam biti potrebno oko 6-7 minuta. Unaprijed se zahvaljujem na suradnji.

OPĆE INFORMACIJE

1. Spol

- ženski
- muški
- ne želim odgovoriti

2. Naziv fakulteta

3. Smjer ili studijska grupa

4. Godina fakulteta

- 1. godina preddiplomskog/integriranog studija
- 2. godina preddiplomskog/integriranog studija
- 3. godina preddiplomskog/integriranog studija
- 1. godina diplomskog (4. godina integriranog) studija
- 2. godina diplomskog (5. godina integriranog) studija

5. Sveučilište

- ▮ Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku
- ▮ Sveučilište u Rijeci
- ▮ Sveučilište u Split
- ▮ Sveučilište u Zadru
- ▮ Sveučilište u Zagrebu
- ▮ Sveučilište u Dubrovniku
- ▮ Sveučilište Sjever
- ▮ Sveučilište u Slavanskom Brodu
- ▮ Sveučilište Jurja Dobrile u Puli
- ▮ Sveučilište Libertas
- ▮ Hrvatsko katoličko sveučilište

Kolegij koji Vas je ODUŠEVIO

Molim Vas da navedete u kojoj mjeri se slažete ili ne slažete s dolje navedenim tvrdnjama. Pritom razmišljajte o svom iskustvu s kolegijem koji Vas je **oduševio** ili biste ga bar opisali kao **jedan od najboljih** koji ste pohađali.

Imajte na umu da se pojam „*kolegijske obveze*“ odnosi na sve što ste radili pri kolegiju, uključujući zadatke, aktivnosti, čitanja itd.

Prema Vašem iskustvu s kolegijem koji Vas je oduševio označite u kojoj mjeri se slažete s navedenim tvrdnjama:

1 Uopće se ne slažem	2 Ne slažem se	3 Djelomično se ne slažem	4 Djelomično se slažem	5 Slažem se	6 U potpunosti se slažem
----------------------------	-------------------	---------------------------------	------------------------------	----------------	--------------------------------

1. Kolegijske obveze su zadržale moju pozornost.	1	2	3	4	5	6
2. Imao/la sam priliku samostalno odlučiti kako ću postići ciljeve Kolegija	1	2	3	4	5	6
3. Općenito, kolegijske obveze su bile korisne.	1	2	3	4	5	6
4. Nastavnik je bio na raspolaganju da odgovori na moja pitanja u vezi kolegijskih obaveza.	1	2	3	4	5	6
5. Isplatilo mi se obavljati kolegijske obaveze.	1	2	3	4	5	6
6. Metode podučavanja korištene tijekom kolegija privukle su moju pozornost.	1	2	3	4	5	6
7. Bio/la sam uvjeren/a da mogu izvršiti svoje kolegijske obveze.	1	2	3	4	5	6
8. Imao/la sam slobodu da na svoj način izvršim kolegijske obveze.	1	2	3	4	5	6
9. Uživao/la sam u metodama podučavanja korištenim tijekom kolegija.	1	2	3	4	5	6
10. Osjećao/la sam da bih mogao/la biti uspješan/a u svladavanju akademskih izazova ovog kolegija.	1	2	3	4	5	6
11. Metode podučavanja su me potaknule na sudjelovanje u kolegiju.	1	2	3	4	5	6
12. Ponuđeno mi je više načina kako postići ciljeve kolegija.	1	2	3	4	5	6
13. Uživao/la sam izvršavajući kolegijske obveze.	1	2	3	4	5	6
14. Bio/la sam sposoban/a postići visoku ocjenu pri ovom kolegiju.	1	2	3	4	5	6
15. Kolegijske obveze su mi bile zanimljive.	1	2	3	4	5	6

16. Nastavnik mi je bio spreman pomoći u slučaju da mi je zatrebala pomoć pri kolegiju.	1	2	3	4	5	6
17. Imao/la sam kontrolu o načinu učenja sadržaja kolegija.	1	2	3	4	5	6
18. Tijekom cijelog kolegija osjećao/la sam da bih mogao/la biti uspješan/a u izvršavanju kolegijskih obveza.	1	2	3	4	5	6
19. Smatram da su kolegijske obveze bitne za moju budućnost.	1	2	3	4	5	6
20. Nastavniku je bilo stalo do toga da dobro prođem kolegij.	1	2	3	4	5	6
21. Moći ću iskoristiti znanje koje sam stekao/la pri kolegiju.	1	2	3	4	5	6
22. Nastavnik me poštovao.	1	2	3	4	5	6
23. Znanje koje sam stekao/la pri ovom kolegiju važno je za moju budućnost.	1	2	3	4	5	6
24. Nastavnik je bio prijateljski nastrojen.	1	2	3	4	5	6
25. Vjerujem da je nastavniku bilo stalo do mojih osjećaja.	1	2	3	4	5	6
26. Imao/la sam fleksibilnost u onome što sam smio/la raditi pri kolegiju.	1	2	3	4	5	6

Kolegij koji Vas je RAZOČARAO

Molim Vas da navedete u kojoj mjeri se slažete ili ne slažete s dolje navedenim tvrdnjama. Pritom razmišljajte o svom iskustvu s kolegijem koji Vas je **razočarao** ili biste ga opisali kao **jedan od najlošijih** koje ste pohađali.

Imajte na umu da se pojam „kolegijske obveze“ odnosi na sve što ste radili pri kolegiju, uključujući zadatke, aktivnosti, čitanja itd.

Prema Vašem iskustvu s kolegijem koji Vas je razočarao označite u kojoj mjeri se slažete s navedenim tvrdnjama:

1	2	3	4	5	6
Uopće se ne slažem	Ne slažem se	Djelomično se ne slažem	Djelomično se slažem	Slažem se	U potpunosti se slažem

1. Kolegijske obveze su zadržale moju pozornost.	1	2	3	4	5	6
2. Imao/la sam priliku samostalno odlučiti kako ću postići ciljeve Kolegija	1	2	3	4	5	6
3. Općenito, kolegijske obveze su bile korisne.	1	2	3	4	5	6

4. Nastavnik je bio na raspolaganju da odgovori na moja pitanja u vezi kolegijskih obaveza.	1	2	3	4	5	6
5. Isplatilo mi se obavljati kolegijske obaveze.	1	2	3	4	5	6
6. Metode podučavanja korištene tijekom kolegija privukle su moju pozornost.	1	2	3	4	5	6
7. Bio/la sam uvjeren/a da mogu izvršiti svoje kolegijske obveze.	1	2	3	4	5	6
8. Imao/la sam slobodu da na svoj način izvršim kolegijske obveze.	1	2	3	4	5	6
9. Uživao/la sam u metodama podučavanja korištenim tijekom kolegija.	1	2	3	4	5	6
10. Osjećao/la sam da bih mogao/la biti uspješan/a u svladavanju akademskih izazova ovog kolegija.	1	2	3	4	5	6
11. Metode podučavanja su me potaknule na sudjelovanje u kolegiju.	1	2	3	4	5	6
12. Ponuđeno mi je više načina kako postići ciljeve kolegija.	1	2	3	4	5	6
13. Uživao/la sam izvršavajući kolegijske obveze.	1	2	3	4	5	6
14. Bio/la sam sposoban/a postići visoku ocjenu pri ovom kolegiju.	1	2	3	4	5	6
15. Kolegijske obveze su mi bile zanimljive.	1	2	3	4	5	6
16. Nastavnik mi je bio spreman pomoći u slučaju da mi je zatrebala pomoć pri kolegiju.	1	2	3	4	5	6
17. Imao/la sam kontrolu o načinu učenja sadržaja kolegija.	1	2	3	4	5	6
18. Tijekom cijelog kolegija osjećao/la sam da bih mogao/la biti uspješan/a u izvršavanju kolegijskih obveza.	1	2	3	4	5	6
19. Smatram da su kolegijske obveze bitne za moju budućnost.	1	2	3	4	5	6
20. Nastavniku je bilo stalo do toga da dobro prođem kolegij.	1	2	3	4	5	6
21. Moći ću iskoristiti znanje koje sam stekao/la pri kolegiju.	1	2	3	4	5	6
22. Nastavnik me poštovao.	1	2	3	4	5	6
23. Znanje koje sam stekao/la pri ovom kolegiju važno je za moju budućnost.	1	2	3	4	5	6
24. Nastavnik je bio prijateljski nastrojen.	1	2	3	4	5	6
25. Vjerujem da je nastavniku bilo stalo do mojih osjećaja.	1	2	3	4	5	6
26. Imao/la sam fleksibilnost u onome što sam smio/la raditi pri kolegiju.	1	2	3	4	5	6

SVEUČILIŠTE U SPLITU
FILOZOFSKI FAKULTET

IZJAVA O AKADEMSKOJ ČESTITOSTI

kojom ja **Ana Ramljak**, kao pristupnik/pristupnica za stjecanje zvanja magistra/magistrice **pedagogije i talijanistike**, izjavljujem da je ovaj diplomski rad rezultat isključivo mogega vlastitoga rada, da se temelji na mojim istraživanjima i oslanja na objavljenu literaturu kao što to pokazuju korištene bilješke i bibliografija.

Izjavljujem da niti jedan dio diplomskoga rada nije napisan na nedopušten način, odnosno da nije prepisan iz necitiranoga rada, pa tako ne krši ničija autorska prava. Također izjavljujem da nijedan dio ovoga diplomskoga rada nije iskorišten za koji drugi rad pri bilo kojoj drugoj visokoškolskoj, znanstvenoj ili radnoj ustanovi.

Split, 19. 09. 2022.

Potpis



OBRAZAC I.P.

IZJAVA O POHRANI ZAVRŠNOG / DIPLOMSKOG RADA U DIGITALNI REPOZITORIJI
FILOZOFSKOG FAKULTETA U SPLITU

STUDENT/ICA	Ana Ramljak
NASLOV RADA	Provjera postavki MUSIC modela studentske motivacije u kontekstu preferencija odslušanih kolegija
VRSTA RADA	Diplomski rad
ZNANSTVENO PODRUČJE	Društvene znanosti
ZNANSTVENO POLJE	Pedagogija
MENTOR/ICA (ime, prezime, zvanje)	Tonća Jukić, dr. sc., izv. prof.
KOMENTOR/ICA (ime, prezime, zvanje)	/
ČLANOVI POVJERENSTVA (ime, prezime, zvanje)	1. Anita Mandarić Vukušić, dr. sc., doc. (predsjednica) 2. Tonća Jukić, dr. sc., izv. prof. (član) 3. Ines Blažević, dr. sc., doc. (član)

Ovom izjavom potvrđujem da sam autorica predanog završnog/diplomskog rada (zaokružiti odgovarajuće) i da sadržaj njegove elektroničke inačice u potpunosti odgovara sadržaju obranjenog i nakon obrane uređenog rada. Slažem se da taj rad, koji će biti trajno pohranjen u Digitalnom repozitoriju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Splitu i javno dostupnom repozitoriju Nacionalne i sveučilišne knjižnice u Zagrebu (u skladu s odredbama *Zakona o znanstvenoj djelatnosti i visokom obrazovanju*, NN br. 123/03, 198/03, 105/04, 174/04, 02/07, 45/09, 63/11, 94/13, 139/13, 101/14, 60/15, 131/17), bude (zaokružiti odgovarajuće): a.) u otvorenom pristupu

b.) rad dostupan studentima i djelatnicima Filozofskog fakulteta u Splitu

c.) rad dostupan široj javnosti, ali nakon proteka 6/12/24 mjeseci (zaokružiti odgovarajući broj mjeseci)