

Akademski motivacija učenika

Bosančić, Gorana

Master's thesis / Diplomski rad

2024

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zadar / Sveučilište u Zadru**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:162:204544>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2025-01-29**



Sveučilište u Zadru
Universitas Studiorum
Jadertina | 1396 | 2002 |

Repository / Repozitorij:

[University of Zadar Institutional Repository](#)



zir.nsk.hr



DIGITALNI AKADEMSKI ARHIVI I REPOZITORIJI

Sveučilište u Zadru
Odjel za pedagogiju
Sveučilišni diplomski studij
Pedagogija



Gorana Bosančić

Akademski motivacija učenika

Diplomski rad

Zadar, 2024.

Sveučilište u Zadru
Odjel za pedagogiju
Sveučilišni diplomski studij
Pedagogija

Akademski motivacija učenika

Diplomski rad

Student/ica:

Gorana Bosančić

Mentor/ica:

izv. prof. dr. sc. Daliborka Luketić

Komentor/ica:

doc.dr.sc. Marija Buterin Mičić

Zadar, 2024.



Izjava o akademskoj čestitosti

Ja, **Gorana Bosančić**, ovime izjavljujem da je moj **diplomski** rad pod naslovom **Akadska motivacija učenika** rezultat mojega vlastitog rada, da se temelji na mojim istraživanjima te da se oslanja na izvore i radove navedene u bilješkama i popisu literature. Ni jedan dio mojega rada nije napisan na nedopušten način, odnosno nije prepisan iz necitiranih radova i ne krši bilo čija autorska prava.

Izjavljujem da ni jedan dio ovoga rada nije iskorišten u kojem drugom radu pri bilo kojoj drugoj visokoškolskoj, znanstvenoj, obrazovnoj ili inoj ustanovi.

Sadržaj mojega rada u potpunosti odgovara sadržaju obranjenoga i nakon obrane uređenoga rada.

Zadar, 25. listopada 2024.

Sadržaj

1. Uvod	1
2. Koncept motivacije	3
2.1. <i>Motiv</i>	4
2.2. <i>Teorije motivacije</i>	5
2.2.1. <i>Teorije potreba</i>	6
2.2.2. <i>Kognitivističke teorije</i>	7
2.2.3. <i>Teorije očekivanja</i>	8
2.3. <i>Vrste motivacije</i>	10
2.4. <i>Teorija samodeterminacije</i>	13
3. Vršnjački odnosi i njihov utjecaj na motivaciju	16
4. Roditeljstvo i motivacija	17
5. Suradnja škole i roditelja	19
6. Uloga nastavnika u poticanju motivacije kod učenika	21
7. Ocjena kao motivacija za učenjem	23
8. Metodologija	25
8.1. <i>Problem istraživanja</i>	25
8.2. <i>Cilj istraživanja</i>	25
8.3. <i>Zadaci istraživanja</i>	26
8.4. <i>Metoda istraživanja</i>	26
9. Analiza i interpretacija rezultata primjene sustavnog pregleda literature	31
9.1. <i>Analiza definicija i odrednica koncepta akademske motivacije</i>	31
9.2. <i>Analiza i interpretacija metodoloških pristupa i uzorka u istraživanjima</i>	32
9.3. <i>Analiza i interpretacija istraživačkih zadataka i ciljeva istraživanja</i>	35
9.4. <i>Analiza i interpretacija rezultata provedenih istraživanja</i>	37
9.5. <i>Analiza i interpretacija preporuka za daljnja istraživanja</i>	39

10.	Zaključak	42
11.	Literatura	44
12.	Popis tablica	49
13.	Sažetak.....	50
14.	Summary	51

1. Uvod

Akadska motivacija učenika predstavlja jednu od ključnih tema u području odgoja i obrazovanja igrajući bitnu ulogu u određivanju akademskog uspjeha učenika, njihovih stavova prema obrazovanju pa shodno tome i cjelokupnog učenikovog razvoja. Razumijevanje same dinamike akademske motivacije doprinosi uspostavljanju djelotvornih odgojno-obrazovnih metoda u svrhu postizanja ciljeva, pozitivnih odgojnih ishoda te smislenog učenja. Motivaciju možemo definirati kao nešto što nas pokreće pri rješavanju određenog zadatka na najbolji mogući način, dok u obrazovnom kontekstu motivacija predstavlja nevidljivi oblik unutarnje snage koja navodi učenike da teže ka postizanju ciljeva, boljem školskom uspjehu, suočavanju s izazovima, ustrajnosti i predanosti učenju. Bez odgovarajuće motivacije, i najinteligentniji učenici mogu imati poteškoća u ostvarivanju svojih ciljeva. Shodno tome, evidentno je da je motivacija višedimenzionalan proces koji podrazumijeva utjecaj unutarnjih čimbenika (želja za znanjem) i onih vanjskih (nagrade, priznanja). Prvospomenuti čimbenici predstavljaju intrinzični oblik motivacije, dok vanjski čimbenici spadaju pod ekstrinzičnu motivaciju. Oba su oblika motivacije bitna u odgojno obrazovnom kontekstu te ih je važno razumjeti i uravnotežiti u svrhu stvaranja optimalnog okruženja za učenje.

Razumijevanju akademske motivacije pridonijeli su razni teoretičari, razvijajući modele i teorije pomoću kojih tumače načine i razloge učeničke motivacije. Među njima se ponajviše ističu Ryan i Deci (2000) sa svojom teorijom samoodređenja koja pruža mogućnost shvaćanja varijabilnosti motivacije duž kontinuuma od ekstrinzične motivacije pa sve do potpune unutarnje motivacije. Nakon što se internalizirane vrijednosti harmoniziraju s vlastitim identitetom, postupci potaknuti vanjskim motivima postaju sve više samoodređeni. Integrirana regulacija, kao ishod tog procesa, donosi pozitivne rezultate kao što su prosocijalni razvoj i psihološko blagostanje (Reeve, 2010).

U ovom će se diplomskom radu, pregledom relevantne literature i analizom odabranih istraživanja, istaknuti različiti segmenti akademske motivacije učenika te čimbenici koji na nju izravno djeluju. Poblje će se objasniti teorije i vrste motivacije u svrhu stvaranja cjelovite slike koncepta motivacije. Nastojat će se prikazati utjecaj roditelja i vršnjaka na motivaciju učenika. Također, kako bi se sagledala slika o motivaciji iz pedagoške

perspektive, nastojat će se objasniti utjecaj nastavnika i ocjenjivanja na motivaciju učenika. Naposljetku, pomoću analize rezultata provedenih istraživanja na temu akademske motivacije učenika, predložit će se potencijalne strategije za pozitivno djelovanje na motivaciju učenika, kako u odgojno obrazovnim ustanovama, tako i u sklopu obitelji i lokalne zajednice.

2. Koncept motivacije

Što je motivacija, kako ju možemo definirati i objasniti njezinu ulogu u različitim aspektima života, kao što su rad, učenje ili sport, kako otkriti jesu li uzroci djelovanja pojedinaca povezani s unutarnjim ili vanjskim motivima i što je to zapravo motiv? Brojna su to pitanja s kojima se susrećemo kroz život, pa samim time i kroz proces odgoja i obrazovanja. U svakodnevnom govoru možemo čuti da je motivacija nešto što nas pokreće pri izvršavanju zadataka na najbolji mogući način s ciljem ostvarivanja unutarnjeg zadovoljstva ili pak nekakve vanjske nagrade. Jakšić (2003) ističe da riječ motivacija potiče od latinske riječi *movere* koja se prevodi kao pomicanje ili pokretanje nekoga. Navedeno možemo pronaći i u Rječniku stranih riječi, a kako navodi Klaić (1982), riječ motivacija dolazi od glagola *movere* koji znači kretati se ili pomicati se te riječi motiv, odnosno *motus* koji označava kretanju. Kroz literaturu nailazimo na razne definicije motivacije pa tako Hrvatska enciklopedija motivaciju definira kao „psihički proces koji nas potiče na mentalne ili tjelesne aktivnosti, i »iznutra« djeluje na naše ponašanje“ (URL1). Beck pak motivaciju opisuje kao „teorijski pojam koji objašnjava zašto ljudi (ili životinje) izabiru određeni način ponašanja u određenim okolnostima“ (Beck, 2003:4). Osim toga, Beck (2003) smatra kako se ljudi orijentiraju k aktivnostima koje donose pozitivne ishode, a izbjegavaju one koje bi potencijalno mogle dovesti do onih neželjenih. Pri tom naglašava da poželjni ili odbojni ishodi ovise o osobnim preferencijama pojedinca, što nam ukazuje na subjektivna iskustva koja se „ne mogu tretirati kao objektivni znanstveni podaci“ (Beck, 2003:5). Nadalje, Rheinberg (2004) kratko i jasno navodi kako je motivacija zapravo sama srž stanja koje nas interesira, dok Heckhausen definira motivaciju kao „nastojanje da se vlastita učinkovitost poveća ili održi na visokoj razini u svim onim aktivnostima u kojima se standard za ono što je dobro smatra obvezujućim i čije izvođenje stoga može uspjeti ili ne“ (Heckhausen, 1965:604 prema Rheinberg, 2004:55). Osvrćući se još jednom na Heckhausena, Rheinberg (2004) ističe kako koncept motivacije u suštini predstavlja apstraktnu kategoriju koja nam pruža mogućnost objašnjavanja i isticanja određenih sastavnica tijekom života, a koje utječu na naše ponašanje. Reeve (2010) motivaciju opisuje kao unutarnju karakteristiku koja potiče pojedinca da djeluje prema postizanju određenog cilja, daje mu potrebnu energiju te oblikuje smjer njegovih postupaka. Sličnu definiciju motivacije nude i Petz i suradnici (1992) naglašavajući da motivacija u psihologiji predstavlja stanje u kojem unutarnji motivi, potrebe ili želje potiču određeno ponašanje koje je orijentirano prema

ostvarivanju poželjnog cilja. Danas motivaciju možemo promatrati kao vektorsku veličinu koja je obilježena smjerom (gdje želim ići i što želim postići), razlogom (koji je moj cilj, što me motivira) i odlukom (hoću li se suočiti sa situacijom ili je izbjeći) (Sissa, 2021). Prema tome, definicija motivacije može se shvatiti kao skup subjektivnih iskustava koja nam pružaju uvid u početak, smjer, intenzitet i trajanje ponašanja koje je usmjereno prema određenom cilju. Upravo tako dolazimo do saznanja zašto se osoba ponaša na određeni način, koliko je uporna i koji su njeni razlozi za zadržavanje interesa u tom ponašanju.

2.1.Motiv

U kontekstu ljudskog ponašanja, motivacija i motiv često idu ruku pod ruku te stoga predstavljaju blisko povezane pojmove. „Motivi su pokretači svrhovite ljudske djelatnosti. Motiv je zajednički naziv za različite unutarnje biološke i psihološke pobude i dinamičke snage“ (Jakšić, 2003:6). Prema Jakšiću (2003), motivi mogu biti raznovrsni i mogu uključivati pobude, želje, impulse, porive, poticaje, težnje i slično. Oni mogu djelovati kao inicijatori našeg ponašanja i usmjeravati nas da funkcioniramo u skladu s njima. Nadalje, motivi mogu biti primarni (glad, žeđ, disanje) i sekundarni (ugled, društvo, znanje), međutim, ne postoje pouzdani argumenti koji bi dokazali koji je od tih motiva snažniji jer oni ovise o određenim situacijskim čimbenicima (URL2). Također, Grgin (2004) ističe da isti motiv može rezultirati različitim aspektima ponašanja kod pojedinaca i obrnuto: različiti motivi mogu uzrokovati slična ili podjednaka ponašanja kod različitih ljudi. Primjerice, jedan će učenik biti motiviran dobiti visoku ocjenu kako bi zadovoljio očekivanja svojih roditelja, dok će drugi biti motiviran isključivo svojom vlastitom znatiželjom. Dakle, učenici teže istom cilju iako su podređeni različitim motivima. Sukladno tome, može se zaključiti kako se radi o motivacijskom ciklusu kojeg čine tri faze motivacijske situacije: motiv, instrumentalno ponašanje i cilj. Pri tome želja za postignućem ili ispunjavanjem određenih očekivanja predstavlja motiv, učenje ili aktivnost na satu predstavljaju instrumentalno ponašanje, a visoka ocjena označava cilj tog motivacijskog ciklusa.

Kada govorimo o motivima, valja naglasiti da može doći i do sukoba motiva, odnosno ispunjavanje jednog motiva može dovesti do nemogućnosti ispunjavanja drugog motiva. Takve sukobe motiva, prema Šverku (1992) možemo podijeliti u četiri kategorije: konflikt istovremenog privlačenja, konflikt istovremenog privlačenja i odbijanja, konflikt

istovremenog odbijanja te dvostruki konflikt istovremenog privlačenja i odbijanja. Konflikt istovremenog privlačenja nastaje kada osoba ima dva podjednako privlačna cilja od kojih se jedan ne može postići. Osoba se mora opredijeliti za jedan cilj, pri čemu gubi onaj drugi, također vrlo snažan i privlačan. Što su ciljevi sličniji, to je sukob izraženiji. Ukoliko osoba ne može donijeti odluku u takvoj situaciji, dolazi do stanja stalnog sukoba. Međutim, ovakva situacija može biti i najlakše rješiva jer u svakom slučaju ostvarujemo nešto što smo željeli. Konflikt istovremenog odbijanje nastaje kada osoba mora odabrati jedan od dva neželjena cilja. Ovaj sukob obično uzrokuje manje tjeskobe jer postoji mogućnost da osoba ostane u stanju neodlučnosti što je duže moguće. Konflikt istovremenog privlačenja i odbijanja poznat je kao izuzetno destruktivan jer nastaje kada se neki cilj ili aktivnost sastoji od pozitivnih i negativnih aspekata istovremeno (Nikić, 2012). U ovom sukobu, osjećaji privlačnosti i odbojnosti često se povećavaju kako se približavamo cilju, pri čemu je osjećaj odbojnosti obično intenzivniji. To može rezultirati odustajanjem od cilja, nakon čega odbojnost postupno slabi dok privlačnost ostaje jaka. U takvim situacijama, često se ponovno približavamo cilju, što uzrokuje ponovno jačanje osjećaja odbojnosti. Shodno tome, ovaj je sukob motiva izazovan za rješavanje. Konflikt dvostrukog istovremenog privlačenja i odbijanja javlja se kada se suočimo s dva cilja koji su podjednako privlačni i odbojni pri čemu biranje jednog od njih čini postizanje drugog cilja težim ili čak nemogućim. Sukob ili konflikt uvijek nastaje unutar nas samih, a ne nužno s vanjskim okolnostima. Bilo koji sukob motiva, čak i onaj najmanji, kada smo prisiljeni odabrati između dva jednako privlačna cilja, znači da ne možemo zadovoljiti oba. Nemogućnost ostvarivanja odabranog cilja, bilo zbog sukoba motiva, prepreka na putu do cilja, nedostatka vlastitih sposobnosti ili djelovanja drugih ljudi, izaziva neugodne emocionalne reakcije (Šverko, 1992).

2.2. Teorije motivacije

U procesu istraživanja koncepta motivacije pronalazimo razna znanstvena tumačenja koja možemo podijeliti u dvije značajnije skupine, odnosno skupine šireg spektra. Pod njima podrazumijevamo teorije potreba i kognitivističke teorije. Vizek Vidović (2003) navodi kako teorije potreba pretpostavljaju da motivirano ponašanje predstavlja rezultat unutarnje napetosti koja proizlazi iz psihološke ili fiziološke disproporcije unutar organizma. Navedena unutarnja napetost stimulira organizam na djelovanje kako bi reducirao napetost i neugodu te na taj način iznova utemeljio ravnotežu i stvorio osjećaj

ugode. Ova se unutrašnja napetost, na psihološkom nivou, doživljava kao potreba. Nadalje, kognitivističke se teorije oslanjaju na kognitivni pristup te doživljavaju motive kao naučene sklonosti koje se temelje na percepciji vlastitih sposobnosti u raznim situacijama povezanim s postignućem. One podrazumijevaju atribucijske teorije i socijalno-kognitivne teorije. Prvospomenuta, odnosno atribucijska teorija, fokusira se na percepciju uzroka uspjeha ili neuspjeha u proteklim aktivnostima u svrhu objašnjenja izraženosti određenih motiva (Kelley i Michela, 1980 prema Jurković, 2016). S druge strane, socijalno-kognitivna teorija naglašava važnost koju motivacija i kognitivni procesi imaju u procesu učenja (Bošnjak Terzić, 2016). Teorije potreba i kognitivističke teorije detaljnije će se analizirati i objasniti u idućim poglavljima.

2.2.1. Teorije potreba

Teorije potreba dijelimo na teoriju nagona, teoriju socijalnih potreba, Maslowljevju teoriju hijerarhije potreba te na teorije uvjetovanja.

Henry Murray (1938) preispitao je funkciju fizioloških potreba kao glavnih pokretača ljudskog ponašanja te je istaknuo važnost socijalnih potreba proizašlih iz psihološke neravnoteže (Murray, 1938 prema Giusti, 2011). Prema njegovom viđenju potreba predstavlja psihičku napetost koja nas potiče prema određenom cilju a čijim se ostvarenjem ona smanjuje. Između ostalog, Murray je osmislio i taksonomiju potreba koja obuhvaća dvadeset potreba poput potrebe za „postignućem, druženjem, samostalnošću, sljedbeništvom, agresivnošću, izbjegavanjem boli, izbjegavanjem neuspjeha, razumijevanjem i druge“ (Vizek Vidović, 2003:209). Također, njegova je teorija pružila jedno od prvih objašnjenja djetetova ponašanja u školskom okruženju, naglašavajući važnost socijalnih potreba. Prema Murrayjevoj perspektivi, djeca razvijaju ove potrebe kao odgovor na pritiske okoline, počevši od zahtjeva roditelja i učitelja pa nadalje. Učitelji, po Murrayju (1938), posjeduju važnu ulogu u oblikovanju učeničke motivacije još u ranom djetinjstvu, potičući tako zadovoljenje određenih potreba. Iako se danas vjeruje da ljudsko ponašanje nije isključivo motivirano potrebom za smanjenjem napetosti, Murrayjeva istraživanja i dalje pružaju korisne uvide u raznolikost potreba s kojima se učenici suočavaju u školi. Naročito se ističe njegova zasluga u naglašavanju važnosti potrebe za postignućem (Mijoč, 2019).

Teorija potreba Abrahama Maslowa (1970), istaknutog predstavnika humanističke psihologije, naglašava holistički pristup koji vidi vrhunac ljudskih težnji u samoostvarenju. Prema Maslowu (1970), ljudsko ponašanje rijetko se može svesti na zadovoljenje samo jedne potrebe. Maslow je razvio hijerarhijsku teoriju potreba prema kojoj su ljudske potrebe raspoređene u piramidu, pri čemu se potrebe nižeg reda zadovoljavaju prije potreba višeg reda. Na temelju te hijerarhije, egzistencijalne potrebe poput fizioloških potreba i potreba za sigurnošću smještene su na dnu piramide. Iznad njih su psihološke potrebe, uključujući potrebu za pripadanjem i potrebu za uvažavanjem (Rajić, 2012). Prve četiri potrebe, koje Maslow naziva potrebama uskraćenosti, predstavljaju osnovne ljudske potrebe. U slučaju da osjetimo nedostatak u nekoj od tih potreba, prvo ćemo težiti zadovoljenju te potrebe prije nego se posvetimo drugim, višim ili nižim potrebama. Na samom vrhu piramide nalazi se potreba za samoostvarenjem koja zahtjeva potpuno drugačiji pristup (Giusti, 2011). S obzirom na navedeno, Maslow smatra da ljudi trebaju prvenstveno zadovoljiti osnovne fiziološke i psihološke potrebe kako bi uopće mogli težiti samoostvarenju. Navedeno podrazumijeva upotrebu osobnih potencijala i sposobnosti u svrhu ostvarivanja vlastitih ciljeva.

2.2.2. Kognitivističke teorije

Teorije kognitivne usklađenosti sugeriraju da motivacija proizlazi iz interakcije između kognitivnih procesa i ponašanja. Poput teorije nagona, ove teorije polaze od ideje da motivacija proizlazi iz percepcije unutarnje neravnoteže. Međutim, za razliku od teorije nagona, ta neravnoteža ne proizlazi iz fizioloških faktora, već se manifestira kao neslaganje između kognitivnih elemenata ili konflikt između kognicije i ponašanja. Unutar ovog pristupa nailazimo na dvije ključne teorije – Heiderovu teoriju ravnoteže i Festingerovu teoriju kognitivne disonance (Vizek Vidović, 2003).

Kada govorimo o teoriji kognitivne disonance, čiji je utemeljitelj Festinger, valja napomenuti kako je ona stajališta da ljudi uspostavljaju veze između svojih stavova, uvjerenja i ponašanja, a koji mogu biti u skladu ili neskladu. Naime, Festinger (1957 prema Giusti 2011) je mišljenja da osoba osjeća snažnu nelagodu ili napetost kada primjeti nesklad između svojih uvjerenja i postupaka ili među stavovima i vrijednostima. Svoja je razmišljanja eksperimentalno potkrijepio. Drugim riječima, Festinger i Carlsmith proveli su pokus u kojem su polovici ispitanika za nezanimljiv posao dali pozamašnu svotu novca, dok su drugoj polovici dali tek skromnu nagradu. Pokazalo se da su

potplaćeni ispitanici, po završetku rada, smatrali da je posao zanimljiviji nego što su to smatrali dobro plaćeni. S obzirom na navedeno, Festinger drži da su potplaćeni ispitanici uvjerali sami sebe kako ne rade posao zbog novčanih prihoda nego jer ih uistinu interesira te su na taj način sačuvali unutrašnju ravnotežu. U ovakvim situacijama ljudi često pokazuju potrebu za pokazivanjem pozitivne slike o sebi. Kada se suoče s kognitivnom disonancijom, odnosno sukobom između svojih uvjerenja i ponašanja, skloni su mijenjati ili ponašanje ili uvjerenja u svrhu očuvanja pozitivne slike o sebi i unutarnje ravnoteže. Nadalje, ova teorija nudi načine na koje se takav kognitivni sukob može riješiti. Kao primjer spomenutog, navodi se loš uspjeh tijekom provjere znanja koji utječe na unutrašnju (ne)ravnotežu. Učenik se može ponašati na dva načina ukoliko dobije lošu ocjenu. Preciznije, lošu ocjenu učenik može shvatiti kao poticaj da još više uči kako se ista ne bi ponovila i kako bi iznova stekao samopouzdanje. Drugi je način taj da učenik sam sebe uvjeri da nije dovoljno sposoban ili zainteresiran za taj predmet i da na taj način ostvari unutrašnju ravnotežu. Iako možda ova teorija nudi određena rješenja, ona i dalje ostaje na općoj razini te, između ostalog, pruža nedovoljno razrađena predviđanja o promjeni uvjerenja ili ponašanja u određenoj situaciji (Vizek Vidović, 2003).

2.2.3. Teorije očekivanja

Osim teorija potreba i kognitivističkih teorija, pod motivacijskim teorijama podrazumijevamo i teorije očekivanja koje u suštini predstavljaju spoj standardnih teorija potreba i nove kognitivne dimenzije. Svrha nove kognitivne dimenzije jest potpuno razumijevanje ponašanja, a definira se „kao procjena različitih aspekata unutrašnjeg stanja i vanjskih okolnosti na temelju koje se određuje intenzitet, smjer i vrsta aktivnosti u svrhu ostvarenja određenog cilja“ (Vizek Vidović, 2003:217). Sukladno navedenom, ova se teorija bazira na istraživanje ponašanja koja dovode do ostvarivanja viših potreba, a posebice potreba za postignućem.

Jedna od teorija očekivanja jest teorija motivacije za postignućem koju je šezdesetih godina dvadesetoga stoljeća utemeljio John W. Atkinson. U sklopu ove teorije nailazimo na tri različita motiva (postignuće, prihvaćenost i utjecaj) koja se pokušavaju zadovoljiti putem raznih aktivnosti. Prema Atkinsonu, motiv za postignućem obuhvaća želju da izvršimo određene zadaće na najbolji mogući način. Nadalje, motiv za prihvaćenosti podrazumijeva težnju za sklapanjem prijateljstava, dok motiv za utjecajem implicira želju za kontroliranjem okoline i osobnih događaja. Ukoliko se navedeni motivi ne zadovolje,

dolazi do frustracije. Nastavno na navedeno, Atkinson sugerira da sukob između težnje za postizanjem uspjeha, odnosno izbjegavanjem neuspjeha, rezultira ponašanjem orijentiranim ka postignuću. Navedeno objašnjava na način da je težnja za postizanjem uspjeha obilježena kombinacijom tri čimbenika, točnije, kombinacijom motiva za uspjeh, poželjnosti cilja te konačno i prosudbom mogućnosti uspjeha. Osim toga, Atkinson navodi kako i težnju za neuspjeh čine tri elementa kao što su motiv za izbjegavanje neuspjeha, averzija do koje dolazi u slučaju nepostizanja određenog cilja i prosudba vjerojatnosti da bi moglo doći do neuspjeha. Na koncu, razlika između te dvije težnje dovodi do motivacije za postignućem, pri čemu je najefikasniji način da se potakne ponašanje usmjereno ka postignuću zapravo kombinacija snažne želje za uspjehom i slabog straha od neuspjeha (Reeve, 2010).

Ovaj se model može prakticirati i u školskoj okolini, a jedan od najilustrativnijih primjera za poticanje motivacije za postignućem čine zadaci slobodnog izbora. Atkinson smatra da će se učenici s visokom motivacijom za postignućem orijentirati prema zadacima srednje težine jer su svjesni svojih sposobnosti i vjeruju da će takve zadatke lako riješiti i time zadovoljiti vlastitu motivaciju za postignućem. Nasuprot tome, učenici sa slabom motivacijom za postignućem će ili odabrati jednostavne zadatke kako bi izbjegli neuspjeh ili će se usmjeriti prema težim zadacima koji će im predstavljati izgovor za nedostatak truda, pa će, shodno tome, opravdati ponovno izbjegavanje neuspjeha. Nastavno na spomenuto, ove se konstatacije Atkinsonovog modela mogu se poistovjetiti s općim hedonističkim načelom sukladno kojem ističe sklonost prema povećanju ugodnih, a smanjenju neugodnih doživljaja (Pintrich i Schunk, 2014).

Prema Atkinsonovoj teoriji očekivanja nastao je i model očekivanja uspjeha, Ecclesa i Wiegfelda. Ovaj se model fokusira na situacijske aspekte motivacije za postignućem, suprotno od naglaska na motivaciji kao trajnoj osobini, kako je Atkinsonov model isticao. Nadalje, očekivanje uspjeha se, prema ovom modelu, određuje prema prijašnjem iskustvu u sličnim situacijama, interpretaciji uzroka prethodnih (ne)uspjeha te percepcijom zahtjevnosti određenog zadatka (Lončarić, 2014). Primjenjivost ovog modela vidljiva je i u školskoj praksi pa shodno tome autorica Vizek Vidović (2003) navodi sljedeći primjer: ukoliko učiteljica učenicima postavi zadatke pomoću kojih će ostvariti uspjeh, tada će učenici i sami biti motivirani za postizanjem tog uspjeha, dok će istovremeno njihov strah od neuspjeha opadati. Na taj će način rasti i njihova motivacija za postignućem.

Osim modela očekivanja uspjeha, iz Atkinsonove je teorije jednim dijelom potekla i teorija vlastite vrijednosti. Sukladno navedenoj teoriji, osnovna je ljudska težnja očuvanje pozitivne slike o sebi koja se temelji na samopoštovanju. „Covington je proširio Atkinsonov model motivacije za postignućem stvarajući novu tipologiju osoba kod kojih se na različite načine kombiniraju dvije razine temeljnih motiva: motiva za postizanjem uspjeha i motiva za izbjegavanjem neuspjeha“ (Vizek Vidović, 2003:219). Nadalje, u školskom se okruženju navedeni model može opisati pomoću četiri kategorije učenika. U prvu kategoriju spadaju učenici kojima je motiv za postizanjem uspjeha visok, a strah od neuspjeha nizak. Samim time, takvi su učenici usmjereni prema postizanju uspjeha. Suprotno njima nalaze se učenici koji su orijentirani na izbjegavanje neuspjeha, pri čemu su njihove karakteristike povećan strah od neuspjeha i smanjena motivacija za postizanjem uspjeha. Osim navedene dvije kategorije učenika, Covington je identificirao i učenike koji su pretjerano ambiciozni, ali i one koji su pretjerano ravnodušni. S tim u vezi, pretjerano ambiciozni učenici imaju visok motiv za postizanjem uspjeha, ali i visok motiv za izbjegavanjem neuspjeha. S druge strane, kada su u pitanju pretjerano ravnodušni učenici, zaključuje da oni imaju nisku razinu oba motiva. Preciznije, pretjerano ravnodušne učenike karakterizira nizak motiv za postizanjem uspjeha, pa shodno tome i nizak motiv za izbjegavanjem neuspjeha.

2.3. Vrste motivacije

Pored motivacijskih čimbenika, velik utjecaj na uzroke i promjene u ponašanju imaju vrste motivacije, a dijelimo ih na intrinzičnu (unutarnju) i ekstrinzičnu (vanjsku) motivaciju. Intrinzična motivacija nastaje iz unutrašnjih stanja, znatiželje, želje za osobnim rastom i razvojem, stavova, vrijednosti i slično. Također, ova vrsta motivacije predstavlja najviši stupanj motiviranosti (Jakšić, 2003). Nadalje, ekstrinzična motivacija odnosi se na sve vanjske uvjete koji nas dovode do stanja motiviranosti, a koji istodobno mogu potaknuti ili odvratiti osobu od određenog oblika ponašanja, ovisno o tome hoće li takvo ponašanje rezultirati nagradom ili kaznom (Krstinić, Pauković, 2020).

Intrinzična motivacija proizlazi iz unutarnjih psiholoških procesa koji prirodno potiču osobu na izvođenje aktivnosti u svrhu osobnog zadovoljstva (Reeve, 2010). Prema Jakšiću (2003), polaznu točku intrinzične motivacije čine interesi, potrebe (stečene i prirodne) i sposobnosti te na njima koncipirani stavovi, očekivanja i kognitivne procjene, a naposljetku i emocije. Pod intrinzičnim motivima podrazumijevamo

radoznanost, težnju za samoaktualizacijom te kompetencijom. Takvu definiciju nudi i Vizek Vidović (2003:245) te definira intrinzičnu motivaciju kao „odgovor na unutarnje učenikove potrebe kao što su radoznanost, potreba za znanjem, osjećaji kompetencije, rasta i razvoja“. Sukladno navedenom, možemo zaključiti da se intrinzično motivirana osoba u potpunosti angažira oko zadatka jer joj predstavlja ugodno iskustvo. S obzirom na to, sudjelovanje u samom zadatku promatra kao nagradu i nije ovisna o ikakvim vanjskim čimbenicima, poput materijalnih nagrada i slično (Schunk i sur., 2014 prema Pavlović, 2020).

Prema nekim teoretičarima, intrinzična se motivacija može razdijeliti na tri područja, odnosno na intrinzičnu motivaciju za stjecanjem znanja, za doživljajem stimulacije te intrinzičnu motivaciju za postignućem. Intrinzičnu motivaciju za postignućem karakterizira želja za postizanjem uspjeha, kompetentnosti i savladavanjem gradiva, a primjer navedene motivacije vidi se ponajviše kod darovitih učenika koji nadilaze postavljena očekivanja. Nadalje, intrinzična motivacija za doživljajem stimulacije očituje se u stimulirajućim osjećajima (zabava, uzbuđenje) koje učenik doživljava tijekom obavljanja neke aktivnosti. Naposljetku, ideje poput postavljanja ciljeva u učenju, motivacije za razumijevanjem ili istraživanjem povezane su s intrinzičnom motivacijom za stjecanjem znanja (Vallerand i sur., 1992).

Nadalje, u istraživanjima Perez-Lopez i sur. (2013) pokazalo se da je intrinzična motivacija pozitivno povezana s boljim akademskim rezultatima i većom sklonosti učestvovanja u brojnim školskim aktivnostima koje pružaju pozitivna iskustva, a sve to bez vanjskih utjecaja i nagrada. Osim navedenog, psiholozi Deci i Ryan (2000) u svojoj teoriji samodeterminacije navode kako je intrinzična motivacija prirodna i urođena sklonost pojedinca da se uključi u zanimljive aktivnosti i iskoristi svoje sposobnosti, tražeći i suočavajući se s optimalnim izazovima (Corradini, 2018). Nastavno na spomenuto, američki istraživač White istaknuo je prirodnu potrebu čovjeka za aktivnom interakcijom s okolinom. Navedena tendencija potiče čovjeka da istražuje i djeluje na okolinu u svrhu ostvarivanja vlastitih kompetencija i vještina (White, 1959 prema Corradini, 2018). Stoga, može se zaključiti da (intrinzična) motivacija ne predstavlja samo potrebu koja nas potiče na zadovoljenje vitalnih potreba, nego se odnosi i na prirodnu sklonost pojedinca da teži znanju u svrhu osobnog napretka (Ryan, Deci, 2000).

Intrinzična se motivacija, tradicionalno, suprotstavlja drugoj vrsti motivacije: ekstrinzičnoj motivaciji. Ona podrazumijeva oblik ponašanja pojedinca koji za svrhu ima

dobivanje vanjske potpore, poput pohvale, nagrade, dobre ocjene i slično. Prema tome, okolina u kojoj se odvija određeno ponašanje utječe na to kako će se takvo ponašanje dalje razvijati, stvarajući poticaj (pozitivni ili negativni) koji smanjuje ili povećava ponovne manifestacije, ovisno o tome ima li ponašanje za posljedicu nagradu ili kaznu (Stipek, 1996). Učenici se često motiviraju njima atraktivnim vanjskim ciljevima koji ih potiču da uče ili pak okolnim utjecajima koji ih navode na efikasnije učenje i ostvarivanje poželjnih rezultata (Grgin, 2004). Vanjski ciljevi učenja često mogu bit raznoliki pa tako neki učenici uče kako bi u budućnosti lakše pronašli posao koji nudi bolje životne uvjete, drugi žele razveseliti svoje roditelje, dok neki uče za visoku ocjenu kako bi na taj način opravdali uloženi trud. S druge strane, pod vanjskim se utjecajima podrazumijevaju pohvale (nagrade), prijekori (kazne), natjecanje, suradnja u učenju te konfliktne situacije (Furlan, 1984, Sorić, 2014). Kada se govori o pohvalama (nagradama), evidentno je da one predstavljaju pozitivan utjecaj na motivaciju učenika što na koncu dovodi i do povećanja samopouzdanja. Nasuprot tome, prijekori (kazne) mogu imati različite učinke na motivaciju. Preciznije, iako se prijekori mogu koristiti za discipliniranje, ukoliko se koriste često onda mogu izazvati gubljenje motivacije pa samim time i smanjenje samopouzdanja (Grgin, 2004). Pohvale (nagrade) i prijekori (kazne) djeluju kao pozitivna ili negativna potkrepljenja pa ih je shodno tome poželjno koristiti i u odgojnom i u obrazovnom kontekstu. Ako ih se na ispravan način koristi, učenici će povezati ugodno, odnosno neugodno iskustvo s vlastitim ponašanjem te shodno tome i promijeniti svoja buduća ponašanja (Jakšić, 2003).

Osim pohvala i prijekora, za neke učenike snažan motivacijski alat može biti i natjecanje. Ono može biti spontano (*natjecanje sam sa sobom* ili *natjecanje sam s drugima*) ili organizirano (*natjecanje među razredima*). Bitno je da natjecateljsko okruženje bude poticajno i da ne izaziva osjećaj manje vrijednosti kod bilo kojeg učenika. Ukoliko se ispune takvi uvjeti, dolazi do pojačanog zalaganja učenika, a rezultati učenja su u kontinuiranom porastu (Grgin, 2004). Nadalje, na poticanje motivacije može utjecati i suradničko učenje među učenicima. Ono se odnosi na zajedničko učenje u paru ili manjim skupinama u svrhu ispunjavanja zajedničkih zadataka, razvijanja novih ideja i slično (Kadum-Bošnjak, 2011). Suradnja među učenicima omogućuje učenje jednih od drugih, međusobnu podršku i stvaranje osjećaja pripadnosti što na koncu utječe na povećanje motivacije, odnosno ostvarenje određenih ciljeva.

Konačno, kao zadnji vanjski utjecaj na motivaciju navode se konfliktne situacije. Grgin (2004) navodi da postavljanje određenih prepreka koje otežavaju put do određenog cilja zapravo može pomoći učeniku da uloži veće zalaganje kako bi ih svladao i na taj način dostigao željeni cilj. Kada se to ostvari, potrebno je ukloniti prepreke i pozitivno potkrijepiti učenika u svrhu osnaživanja takvog ponašanja. Također, ukoliko u razrednom okruženju dođe do određenih konfliktnih situacija koje stvaraju neprijateljsko okruženje i dovode do smanjenja motivacije, takve je situacije potrebno riješiti na konstruktivan način kako bi se očuvalo pozitivno ozračje unutar razrednog okruženja. Sukladno navedenom, može se zaključiti da vanjski utjecaji mogu značajno djelovati na motivaciju, a ukoliko se stvori poticajno okruženje, tada će i sama motivacija učenika, kao i njihov angažman u radu, porasti.

2.4. Teorija samodeterminacije

Prema teoriji samoodređenja autora Deci i Ryan, postoje tri vrste motivacije, odnosno intrinzična i ekstrinzična motivacija te amotivacija. Reeve (2010) navodi da spomenute vrste motivacije leže na kontinuumu samoodređenja krenuvši od amotivacije ili ponašanja koje nije vođeno osobnim ciljevima, preko ekstrinzične motivacije te naposljetku do intrinzične motivacije u kojoj ponašanje postaje vođeno osobnim ciljevima. „Što je motivacija učenika u većoj mjeri samoodređena, ulažu više truda i postižu veći uspjeh. Tako neki tipovi ekstrinzične motivacije (npr. poistovjećena regulacija) stvaraju produktivnije oblike motivacije nego ostali tipovi (npr. vanjska regulacija)“ (Reeve, 2010:157). Nastavno na spomenuto, teorija samoodređenja nudi četiri stupnja ekstrinzične motivacije: vanjska regulacija, usvojena regulacija, poistovjećena regulacija te integrirana regulacija.

Tablica 1. Kontinuum samoodređenja koji prikazuje različite tipove motivacije (prema Reeve, 2010)

PONAŠANJE	Nije samoodređeno		Samoodređeno
MOTIVACIJA	Amotivacija	Ekstrinzična motivacija	Intrinzična motivacija
REGULATORNI STILOVI	Nema regulacije	<ul style="list-style-type: none"> - Vanjska regulacija - Usvojena regulacija - Poistovjećena regulacija - Integrirana regulacija 	Intrinzična regulacija

Prema Buterin (2021), ukoliko je ponašanje motivirano određenim vanjskim vrijednostima iz okoline, a ne unutrašnjim željama pojedinca, onda govorimo o vanjskoj regulaciji. U ovom se kontekstu aludira na aktivnosti za koje pojedinac očekuje nagradu, pritom izbjegavajući aktivnosti koje potencijalno dovode do određenih sankcija. Nadalje, usvojena se regulacija odnosi na preuzimanje tuđih zahtjeva koji se nameću pojedincima, ali ne i njihovo istinsko prihvaćanje. U ovom se obliku regulacije osoba motivira na način da se emocionalno kažnjava zbog ponašanja koja se prema određenim vanjskim standardima smatraju lošima, odnosno, emocionalno se nagrađuje ukoliko su određena ponašanja definirana kao dobra ili poželjna. Shodno tome, ovaj proces dovodi do djelomične internalizacije koju karakterizira napetost pojedinca dok izvodi ponašanje motivirano usvojenom regulaciom. Međutim, usvojena regulacija ipak podrazumijeva promjene unutar pojedinca čije ponašanje nije vođeno isključivo vanjskim zahtjevima, već prije svega unutrašnjim reprezentacijama istih (Reeve, 2010).

Treći stupanj ekstrinzične motivacije predstavlja poistovjećena regulacija, odnosno, „pretežno internalizirana i samoodređena ekstrinzična motivacija“ (Reeve, 2010:159). U smislu navedene regulacije, pojedinac prihvaća određene vrijednosti ili ponašanja zato što ih smatra osobno važnima i korisnima. Preciznije, to bi značilo da, iako se govori o ekstrinzičnoj motivaciji, pojedinac svojevrijem odabire prihvatiti te vrijednosti ili ponašanja. Nakon što se navedene vrijednosti i ponašanja internaliziraju, postaju samoodređeni.

Konačno, integrirana regulacija predstavlja najpotpuniji oblik ekstrinzične motivacije tijekom kojega pojedinac, ne samo da prepoznaje važnost određenog ponašanja, nego ga u potpunosti integrira i pretvara u „vlastito ja“ (Deci, Ryan, 2000). Kada se integriraju poistovjećene vrijednosti u sklad s vlastitim identitetom, ekstrinzično motivirani postupci postaju sve više samoodređeni. S obzirom na to, integrirana regulacija dovodi do pozitivnih rezultata kao što su prosocijalni razvoj i psihološki boljitak, a istraživanja sugeriraju da pojedinac bolje djeluje ukoliko je stupanj samoodređenja u ekstrinzičnoj motivaciji veći (Reeve, 2010).

3. Vršnjački odnosi i njihov utjecaj na motivaciju

Odnosi među vršnjacima predstavljaju bitnu stavku u razvoju djece te značajno utječu na njihovo ponašanje, emocionalno stanje i motivaciju. Ukoliko učenik posjeduje dostatne socijalne odnose s vršnjacima, on će ispuniti svoje potrebe za bliskošću te će se osjećati ispunjeno. Buljubašić-Kuzmanović (2010) navodi da su istraživanja pokazala da učenici koji su skloniji aktivnoj suradnji s vršnjacima postižu bolje rezultate u odnosu na one koji zaobilaze socijalne interakcije. U svom radu osvrće se na istraživanja Burrosa i McCaslina (2002, prema Buljubašić-Kuzmanović, 2010) koji su svoje teze o vršnjačkim odnosima i njihovom utjecaju na ponašanje i motivaciju učenika potkrijepili promatranjima i učenjima Bandure, Maslowa, Sullivana i Vygotskog. Teorija socijalnog učenja Alberta Bandure naglašava da se veliki dio učenja zapravo odvija putem interakcije s društvenim okruženjem, odnosno modeliranjem i promatranjem tuđeg ponašanja pa se shodno tome uče i nove vještine i stavovi. Također, Bandura u svojoj teoriji ističe i vikarijsko učenje koje se temelji na promatranju posljedica ponašanja druge osobe. Primjerice, ukoliko učenik primjeti da je njegov vršnjak nagrađen za određeno ponašanje, postoji vjerovatnost da će i sam postupiti tako, i obrnuto, ako uoči da je za određeno ponašanje dodijeljena kazna, takvo će ponašanje izbjegavati (Sušec, 2023). Nadalje, Maslow (1954, prema Buljubašić-Kuzmanović, 2010) je mišljenja da se putem svakog motiviranog ponašanja ostvaruju razne potrebe, bilo fiziološke potrebe, potrebe za ljubavlju, sigurnošću, poštovanjem ili za samoostvarenjem. Naglašava da se socijalnim interakcijama i ostvarivanjem prijateljstava ostvaruje i sama potreba za pripadanjem, a ukoliko dođe do problema u zadovoljavanju ovih potreba, onda će na koncu doći i do loše prilagodbe i poteškoća u postizanju samoaktualizacije. Nastavno na spomenuto, već od samog polaska u školu djeca usvajaju potrebna znanja i vještine za angažiranje među vršnjačkim grupama čime ostvaruju određene ciljeve, koriste suradničko učenje i slično. Pozitivnim vršnjačkim odnosima pridonosi se usvajanju altruističkih i prosocijalnih oblika ponašanja što ujedno utječe i na uspješno funkcioniranje društva (Brajša-Žganec, 2003). Shodno tome, djeca počinju stvarati i određenu sliku o sebi, formiraju vlastiti identitet te uče kako kontrolirati vlastite emocije ovisno o situaciji koja ih okružuje, a istodobno na društveno poželjan način (Klarin, 2006). Dakle, može se zaključiti da su pozitivni vršnjački odnosi jedan od temelja za emocionalni i socijalni razvoj djece i njihove motiviranosti.

4. Roditeljstvo i motivacija

Roditelji imaju glavnu i početnu ulogu u odgoju i obrazovanju djeteta, pa samim time i ključan utjecaj na njegovu motivaciju i uspjeh u školi. Sažeta definicija roditeljstva bila bi „stanje i sposobnost da se bude roditelj, da se ima potomstvo“ (URL3), iako je u stvarnosti pojam roditeljstva dosta kompleksniji. Čudina-Obradović i Obradović (2006) navode da se donedavno s pojmom roditeljstva izjednačavalo samo majčinstvo, odnosno odgoj, postupci i briga majke o djetetu. Kao podloga takvom načinu razmišljanja ističe se majčinski nagon kao jedini korektan način skrbi o djetetu. Međutim, tokom zadnjih tridesetak godina uvodi se i pojam očinstva, ponajprije „kao moguć utjecaj odsutnosti oca na socijalizaciju dječaka, zatim kao nužna potpora majčinstvu, a u najnovije vrijeme i kao važan samostalan odgojni utjecaj, a u pojmu *su vremeno očinstvo* i kao očevo potpuno preuzimanje majčinske brige“ (Čudina-Obradović i Obradović, 2006:244). Osim prirodnim zakonom, dužnosti i prava roditelja određena su i pravnim zakonom. Prema Obiteljskom zakonu (URL4) pod roditeljsku skrb podrazumijevaju se dužnosti i odgovornosti roditelja koje za cilj imaju promicanje dobrobiti djeteta i zaštite njegovih osobnih prava. Sukladno članku 92 Obiteljskog zakona, kao ključne sadržaje roditeljske skrbi ubrajamo:

- zdravlje, razvoj, negu i zaštitu
- odgoj i obrazovanje
- ostvarivanje osobnih odnosa i
- određivanje mjesta stanovanja

Nadalje, člankom 94 Obiteljskog zakona određeno je da se odgoj djeteta mora provoditi sukladno njegovoj dobi, da se dijete ne smije kažnjavati fizički ni psihički, da su roditelji dužni brinuti se o obrazovanju vlastitog djeteta te se pritom odazivati na pozive odgojno obrazovne ustanove, ali i da „ne smiju prisiljavati dijete na obrazovanje koje nije u skladu s njegovim sposobnostima i sklonostima“ (URL4).

Odgoj djeteta ovisi i o roditeljskim odgojnim stilovima, kojih, prema Maccobyju i Martinu, postoji četiri: autoritaran, autoritativan, permisivan i zanemarujući (Čudina-Obradović i Obradović, 2006). Autoritarni odgojni stil predstavlja kombinaciju visoke razine nadzora djeteta i niske razine topline koja se istome pruža. Roditelji ovakvog odgojnog stila postavljaju visoke standarde, određuju pravila, a za eventualna kršenja pravila koriste kaznu (Klarin, 2006). S obzirom na navedeno, djeca odgojena na takav

način nerijetko su razdražljiva, imaju nisko samopoštovanje i slabije socijalne vještine što naposljetku utječe i na samu (a)motivaciju djeteta. Suprotno autoritarnom odgojnom stilu nalazi se permisivan stil u kojem roditelji ne traže mnogo i koriste nisku razinu nadzora, ali pružaju djetetu veliku potporu i toplinu (Ljubetić, 2007). Ovakav tip roditelja često je popustljiv i podržavajuć te ne postavlja nikakve granice niti očekivanja. Sukladno tome, djeca odgojena ovakvim stilom uglavnom su impulsivna i agresivna, pokazuju manjak samodiscipline i slabije akademske vještine, ali imaju visoko samopouzdanje i socijalne vještine (Čudina-Obradović i Obradović, 2006). Nadalje, autoritativan ili demokratski odgojni stil odnosi se na pružanje visoke razine topline ali istodobno i jasno postavljene granice i pravila. Ključni ciljevi ovakvih roditelja jesu razviti znatiželju kod djece i poticati ih na samostalnost, što rezultira visokim samopouzdanjem, dobrim socijalnim vještinama i visokom razinom motivacije, pa samim time i odličnim akademskim postignućima (Đuranović i Klasnić, 2020). Kao zadnji odgojni stil autori navode zanemarujući roditeljski odgoj u kojem roditelji ne pridaju pozornost djetetu, odnosno postavljaju minimalne zahtjeve, ne nadziru dijete niti mu pružaju toplinu i podršku. Samim time, dijete ima nisku razinu samopoštovanja, često se ponaša problematično, nema prihvatljive socijalne komponente, amotivirano je te pokazuje loš akademski uspjeh (Klarin, 2006). Na koncu, pronalaženje zlatne sredine u roditeljskim odgojnim postupcima uvelike igra važnu ulogu u razvoju djetetove motivacije, emocionalne stabilnosti i akademskih postignuća, stoga je bitno njegovati pozitivne odnose i omogućiti djeci, odnosno učenicima, ostvarivanje njihovih potpunih potencijala.

5. Suradnja škole i roditelja

Suradnja škole i roditelja odavna je smatrana bitnom u području pedagoške znanosti, što dokazuju i brojni pedagozi i autori koji su to isticali u svojim spisima ili tijekom svojih predavanja. Francuski pedagog Michel de Montaigne bio je jedan od prvih koji je ukazivao na važnost sklada među roditeljima i školom, a smatrao je da nesklad dovodi do negativnog utjecaja na djetetov razvoj. Jan Amos Komensky (1900 prema Kolak, 2006) u svom je djelu *Velika didaktika* naglašavao da kršćanska djeca trebaju posebnu njegu za pravilan rast i razvoj. U toj njezi glavnu ulogu imaju roditelji, ali Komensky ističe kako je bitna i uloga učitelja kako bi pomogli roditeljima. Nadalje, i brojni su hrvatski pedagozi naglašavali važnost suradnje roditelja i škole, pa tako Nikola Gučetić navodi da se u školi djecu treba odgajati u ljubavi te istodobno surađivati s roditeljima. Stjepan Ilijašević vjerovao je da učitelji, osim rada u školi, trebaju djelovati i izvan nje, potičući tako bližu i efikasniju suradnju s roditeljima. Smatrao je da je takav način suradnje neophodan za potpuni i pravilan odgoj djece (Dumbović, 2005). Stjepan je Pataki u svom djelu *Opća pedagogija* isticao važnost odnosa između škole i obitelji te je smatrao kako škola kao odgojno obrazovna ustanova mora poticati roditelje na kvalitetnu suradnju (Lukaš, Munjiza, 2010 prema Kolarek, 2021). Utemeljitelj hrvatske pedagogije, Stjepan Basariček, bio je mišljenja da roditelji postavljaju temelje za cjelokupni odgoj te da je iznimno bitno uspostaviti suradnju među školskim sustavom i roditeljima. Jedan od glavnih razloga zbog kojih je suradnju smatrao bitnom jest zbog opasnosti od „majmunske ljubavi roditelja koji djeci sve dopuštaju“ (Basariček, 1869 prema Kolak, 2006:124). Shodno tome, isticao je da je važno uskladiti odgojne postupke roditelja i učitelja kako bi se na koncu izbjegla nedolična ponašanja djece.

Brojna su istraživanja (Albright i Weissberg, 2010.; Dotger i Bennett, 2010.; Kreider i Sheldon, 2010.; Bronfenbrenner, 1986.; prema Ljubetić, 2014) pokazala da na djetetov emocionalni, akademski i socijalni razvoj direktno ili indirektno utječu odrasle osobe koje ga okružuju bilo u obiteljskom domu ili u školi. Iako se škola smatrala mjestom za ostvarivanje akademskih vještina, a obiteljski dom mjestom za poticanje emocionalnog i socijalnog napretka, danas se pak ističe važnost oba okruženja te potreba za njihovom međusobnom suradnjom u svrhu potenciranja i ostvarivanja svih dječjih potencijala (Ljubetić, 2014). Maleš (1994) navodi da su u današnje vrijeme oblici suradnje između roditelja i škole raznoliki te da su određeni različitim terminima. Prema tome, nailazimo na termine poput: rad s roditeljima, suradnja, partnerstvo, uključivanje roditelja,

obiteljska podrška i slično. U Hrvatskoj se najčešće upotrebljava izraz „suradnja s roditeljima“ koji podrazumijeva međusobnu komunikaciju odnosno informiranje, učenje, druženje i savjetovanje u svrhu zajedničke odgovornosti glede rasta i razvoja djeteta (Relja, 2021). Suradnja predstavlja složen proces koji se odvija u više etapa, počevši od upoznavanja roditelja i učitelja, preko razmjene informacija i stjecanja povjerenje pa sve do uvažavanja savjeta i eventualnih promjena stajališta po pitanju odgoja (Kolpak, 2006). Također, kvalitetan način suradnje među roditeljima i školom trebao bi rezultirati napredovanjem svakog učenika ponaosob. Preciznije, suradnjom trebaju pridonijeti „boljem školskom uspjehu učenika, buđenju zanimanja roditelja za odgoj, boljem razumijevanju školskog rada, obrazovanju roditelja za odgojnu funkciju, boljoj interakciji između učenika, roditelja i učitelja te većoj povezanosti škole i šire društvene zajednice“ (Maleš, 1994:17 prema Kolpak, 2006:126).

Nastavno na spomenuto, Ljubetić (2014) navodi i zadatke suradnje između roditelja i učitelja, a koji su: sudjelovanje roditelja u nastavnim i izvannastavnim aktivnostima (primjerice, pomoć u organizaciji izleta i ekskurzija ili pomoć u organizaciji školskih priredbi ili natjecanja), međusobna komunikacija o informacijama koje pridonose napredovanju učenika, poticanje roditelja kao volontera, unapređenje vještina učitelja u svrhu suradnje s roditeljima i drugo. Na koncu, važno je naglasiti da bi redovita suradnja, odnosno partnerstvo roditelja i odgojno obrazovne ustanove te usklađeni odgojni ciljevi trebali pozitivno utjecati na razvoj djeteta u svim njegovim aspektima, počevši od emocionalnog razvoja pa sve do kvalitetnog akademskog postignuća.

6. Uloga nastavnika u poticanju motivacije kod učenika

Učenička motivacija varijabilan je i dinamičan proces koji je determiniran nizom unutarnjih i vanjskih čimbenika. Kako navodi Pašalić (2022) jedan od zadataka nastavnika je aktivno doprinosti razvoju motivacije te razvoju pozitivnih stavova prema učenju uzmemo li u obzir da ni najtalentiraniji učenici bez motivacije za učenjem ne mogu ostvariti značajnija školska postignuća. Također, s obzirom da su nastavnici nositelji odgojno-obrazovnog procesa, važno je istaknuti kako uloga nastavnika u poticanju motivacije kod učenika izuzetno značajna. Nastavnici upravljaju nastavnim procesom, mogu doprinijeti razvoju ugodne školske klime i razrednog ozračja, odlučuju o primjeni nastavnih metoda i pristupa u radu, vrednuju nastavni proces i učenička postignuća. Sve navedeno mogu se smatrati ključnim čimbenicima u poticanju motivacije kod učenika te je stoga neizostavno, prilikom analize učeničke motivacije, spomenuti i samu ulogu nastavnika u njenom razvoju.

S ciljem ostvarivanja školskih postignuća, primarno je potrebno osigurati ugodnu i motivirajuću razrednu atmosferu za učenjem. To se ostvaruje u situacijama kada je prisutno međusobno poštovanje između nastavnika i učenika, prijateljski odnos među učenicima, u situacijama kada se postiže demokratični, pozitivni i tolerantni ugođaj (Markulin, 2020). U ugodnom školskom okruženju svaki se učenik osjeća sigurno i prihvaćeno što u konačnici doprinosi u razvoju samopouzdanja i aktivnosti na nastavi. Primjerice, ako učitelj pokazuje poštovanje prema učenicima, pruža im podršku i poticaj te obraća posebnu pažnju na to kako se odnosi prema njihovim pogreškama i na način na koji ih pohvaljuje, doprinosi stvaranju pozitivnije atmosfere u učionici i povećava samopouzdanje svojih učenika (Pašalić, 2022). Dakle, nastavnikov poticaj u obliku pohvale može biti snažan motiv za postizanjem školskog postignuća. Primjerice, ukoliko nastavnik iskaže interes za učenikov razvoj, naglašava dobre strane učenikovog napretka te ističe učenikove mogućnosti, veća je vjerojatnost da će doći do poticanja intrinzične motivacije kod učenika koja nije potaknuta ocjenom (Trškan, 2006). Shodno navedenom, neminovno je kako ugodna razredna klima samo je jedan od preduvjeta u postizanju kvalitete nastavnog procesa i samim time u razvoju učeničke motivacije (Zadavec, 2022). Uz to, važno je da nastavnik sluša učenike, njeguje i potiče kreativnost, potiče na otvorenost i iskazivanje vlastitog mišljenja, potiče pisanje i čitanje, daje korisne i konstruktivne povratne informacije i pohvale te poštuje individualnost i potrebe svakog učenika. Također, učenici su skloni percipirati nastavnika kao uzor pa tako sam nastup

nastavnika doprinosi u usvajanju obrasca ponašanja koji je usmjeren na postizanje školskog uspjeha.

Osim ugodnog školskog ozračja, primjena odgovarajućih nastavnih metoda i tehnika od strane nastavnika također može doprinijeti u održavanju ili unaprjeđenju motiviranosti kod učenika. Nastavnici imaju slobodu odlučivanja o načinima realizacije nastave, stoga je važno pribjegavati onim tehnikama i metodama koje potiču motivaciju kod učenika. Valenčak (2023) navodi kako je iznimno važno, s ciljem poticanja motivacije, da nastavne tehnike koje se implementiraju u nastavi dovode do pobude unutarnjih misaonih aktivnosti. Prema Trškan (2006) postoji niz motivacijskih tehnika koje se mogu primijeniti u nastavi kao što su učenje kroz kviz, zagonetke, mentalne mape, brainstorming i slično. Slično navodi i Tomljenović (2016) naglašavajući kako bi primjena takvih nastavnih metoda trebala poticati maštu i kreativnost, kritičko mišljenje te divergentnost u rješavanju problema. Odgovarajuće nastavne tehnike i metode doprinose i aktivnom angažmanu i sudjelovanju učenika u nastavnom procesu. Iako najveći broj nastavnika koristi nastavne metode poput razgovora i usmenog izlaganja (Tomljenović, 2016), Trškan naglašava važnost primjene suvremenih nastavnih metoda u poticanju ueničkog angažmana i motivacije. Drugim riječima, zagovara odmak od tradicionalnog, frontalnog oblika nastave i sugerira primjenu projektnog i istraživačkog rada, rada u skupinama, terensku nastavu, korištenje audio-vizualnih materijala, samoocjenjivanje i slične oblike ocjenjivanja, prakticanje igre uloga u nastavi i slično. Također, s održavanja motiviranosti kod učenika, važno je da se interes za bavljenje određenom nastavnom temom razvije još u uvodnom dijelu sata što ukazuje i na važnost nastavnikovog planiranja realizacije nastave. S tim se slažu i Anđić i Vidas (2021) koje navode kako bi svaki nastavni sat trebao započeti upravo s motiviranjem učenika s obzirom da razina motiviranosti korelira s ostvarivanjem ishoda učenja, razvoja stavova prema učenju te dugotrajnijim usvajanjem znanja. Isto tako slažu se i kako primjena određenih nastavnih metoda može potaknuti ueničku motivaciju. „U tom procesu važno je da je učenik aktivan, odnosno da ima svoju ulogu u nastavnom procesu, a to je moguće postići istraživački usmjerenom nastavom koja odgovara suvremenim zahtjevima“ (Anđić i Vidas, 2021:154). Shodno svemu navedenom, uviđa se da uenička motivacija ovisi o nizu čimbenika unutar nastavnog procesa, pri čemu bitnu ulogu u njenom poticanju imaju upravo nastavnici.

7. Ocjena kao motivacija za učenjem

Pristupajući analizi motivacije u odgojno-obrazovnom kontekstu, neizostavno je spomenuti postupak vrednovanja znanja kao motiva za učenjem. Drugim riječima, važno je istaknuti koliku ulogu ocjena i ocjenjivanje imaju u motiviranju učenika za učenjem. Kao što je već spomenuto u ovom radu, motivacija može biti intrinzičnog ili ekstrinzičnog karaktera te se svako učenje potaknuto dobivanjem dobre ocjene može smatrati ekstrinzičnom motivacijom. Svrha ocjenjivanja, između ostalog, trebala bi potaknuti učenike na aktivni angažman u nastavnom procesu (Kardum-Bošnjak, Brajković, 2007). U tom pogledu bi, ocjena trebala motivirati učenike za stjecanjem znanja, a ne služiti kao kazna i na taj način dovesti do javljanja kontraefekta i razvoja negativnih stavova prema učenju.

Kada je riječ o pokretačima motivacije kod učenika, rezultati istraživanja ukazuju kako su glavni motivi za učenjem upravo ocjene. Tako su primjerice, Benček i Marenić (2006) provedbom istraživanja došli do rezultata koji ukazuju kako 63,5 % učenika uči matematiku zato što žele dobiti dobru ocjenu ili popraviti lošu dok tek 18 % učenika uči matematiku jer prepoznaje korisnost poznavanja matematike i zanima ih matematika bez obzira na ocjenu, kritiku ili kaznu. Rakas-Drljan i Mašić (2013) došle su do podatka provedbom istraživanja, kojeg karakteriziraju kao zabrinjavajućeg, a odnosi se na činjenicu da je samo 11,4% učenika izrazilo da voli učiti. I Benček i Marenić (2006) naglašavaju kako su rezultati u najmanju ruku razočaravajući s obzirom da je „osnovna zadaća škole je pomoći svakom učeniku da postigne uspjeh, u odnosu na sebe, a ne svima jednak uspjeh, pogotovo ne jednaku ocjenu. Dakle cilj je uspjeh, a ne ocjena“ (Benček i Marenić, 2006:107). S tim se slaže i Penca Palčić (2008) navodeći kako ocjena ne bi trebala biti motiv za učenjem, već ocjena treba služiti kao povratna informacija o učenikovom napretku i angažmanu te informacija o načinima za poboljšanjem. S ciljem poticanja intrinzične motivacije za učenjem i usvajanjem novih znanja kod učenika, u pedagoškoj literaturi potiče se primjena alternativnih oblika ocjenjivanja.

Rezultati istraživanja koje je proveo Stan (2012) pružaju uvid u mišljenja nastavnika kada je riječ o učenju isključivo zbog ocjene. Spomenuti autor navodi kako 60% nastavnika smatra kako učenici uče isključivo zbog ocjene. Slično kao Stan, Rakas-Drljan i Mašić (2013) došle su do podatka da 73% djevojčica i više od polovice dječaka isključivo ocjena motivira za učenjem. Ocjena se u očima ispitanika ogleda kao jedini pokazatelj sposobnosti a dobra ocjena doprinosi i boljem socijalnom statusu među vršnjacima. S

druge strane, osim ocjene Stan (2012) ističe još jednog snažnog motivatora postizanjem određene ocijene a to su roditelji. Stan (2012) navodi kako 46% nastavnika smatra da djeca uče zbog pritiska roditelja ili zbog „osjećaja dužnosti“ prema roditeljima. Rezultati spomenutih istraživanja pružaju uvid u pedagošku praksu te se shodno tome može zaključiti nedostatak intrinzične motivacije za učenjem, prisutnost pritiska za ostvarivanjem dobre ocjene te strah od neuspjeha (Penca Palčić, 2008).

8. Metodologija

8.1. Problem istraživanja

S obzirom da akademska motivacija obuhvaća širok spektar u području odgoja i obrazovanja, potrebno ju je i detaljno istraživati. Motivacija se ne može definirati kao jednodimenzionalan pojam s obzirom da svaki učenik posjeduje jedinstvene karakteristike, interese i navike učenja što u konačnici predstavlja problem u generaliziranju analize istraživanja ako govorimo o učeničkoj populaciji. Rezultati dosadašnjih provedenih istraživanja ukazuju na divergentnost u pristupanju i poimanju motivaciji kod učenika. Kako bismo iz pedagoškog kuta mogli sagledati i analizirati samu motivaciju učenika, važno je osvrnuti se na provedena istraživanja upravo s ciljem ostvarivanja što veće motiviranosti kod učenika. Problem istraživanja u ovom radu odnosi se na analizu motivacije kod učenika u osnovnoj i srednjoj školi. Preciznije rečeno, referirajući se na nekoliko dosadašnjih provedenih istraživanja, u ovom radu će se analizirati potencijalne razlike u definiranju pojma motivacije među autorima te razlike u metodološkim pristupima koji su se primijenili u odabranim istraživanjima. Isto tako, jedan od problema ovog istraživanja predstavlja i analiza postavljenih zadataka i ciljeva a samim time i analiza dobivenih rezultata odabranih istraživanja. Naposljetku, shodno analiziranim istraživanjima, izložit će se preporuke za buduća istraživanja koja problematiziraju temu učeničke motivacije u školama. S ciljem sveobuhvatnog pristupa analizi motivacije, u ovom radu će se metodom sustavnog pregleda literature utvrditi potencijalne razlike u poimanju, definiranju i pristupanju motivaciji kod učenika koje na koncu može rezultirati i učinkovitijem pristupu u praćenju i razvoju motivacije na nastavi.

8.2. Cilj istraživanja

Cilj je rada identificirati, analizirati te interpretirati rezultate dosadašnjih empirijskih istraživanja povezanih s tematikom akademske motivacije učenika osnovne i srednje škole u kontekstu definiranja motivacije, metodološkom pristupu te istraživačkim zadacima i ciljevima. Ujedno, cilj ovog istraživanja je, shodno rezultatima empirijskih istraživanja, iznijeti preporuke za buduća istraživanja.

8.3. Zadaci istraživanja

Temeljem sustavnog pregleda i analize dosad provedenih empirijskih istraživanja na nacionalnoj i internacionalnoj razini, zadaci ovog rada su sljedeći:

1. Utvrditi od kojih definicija motivacije autori u svojim radovima polaze.
2. Utvrditi postoje li razlike u metodološkom pristupu i uzorku empirijskih istraživanja akademske motivacije učenika.
3. Utvrditi koje istraživačke zadatke i ciljeve autori postavljaju u istraživanjima o akademskoj motivaciji učenika.
4. Utvrditi koji i kakvi su rezultati recentnih empirijskih istraživanja o akademskoj motivaciji učenika.
5. Utvrditi kakve preporuke autori nude za buduća istraživanja o akademskoj motivaciji.

8.4. Metoda istraživanja

U ovom se radu koristila metoda sustavnog pregleda (eng. Systematic Literature Review; SLR) recentnih empirijskih istraživanja u čijem se fokusu nalazi akademska motivacija učenika osnovne i srednje škole. Metodom sustavnog pregleda literature identificiraju se, vrednuju i interpretiraju dostupna istraživanja koja su relevantna za određeno istraživačko pitanje ili tematsko područje zanimanja (Kitchenham, 2004). Navedena je metoda provedena unutar nekoliko koraka, pri čemu se prvi korak odnosio na kriterije pretraživanja literature. U ovom radu prva strategija odabira bila je pretraga istraživanja prema ključnim riječima: akademska motivacija (ili academic motivation), osnovna škola (ili primary ili elementary school), srednja škola (secondary ili highschool). Drugi kriterij selekcije radova odnosio se na vremenski raspon objavljenih istraživanja, odnosno obuhvaćena su istraživanja u vremenskom rasponu od 2013. do 2023. godine. Posljednji kriterij odnosio se na baze pretrage, pa su shodno tome uključena istraživanja iz sljedećih baza: Scopus, DOAJ i Hrčak, a koja su objavljena na europskom području. Shodno tome, primjenio se postupak razvrstavanja istraživanja i odabira relevantnih istraživanja sukladno definiranom problemu istraživanja. Korišteno je namjerno uzorkovanje što se vidi i u činjenici da su istraživanja izabrana s određenom svrhom. Preciznije, istraživanja su obuhvaćala ispitivanje akademske motivacije učenika te određenih faktora (poput inteligencije, pisanja domaćih zadaća, školsko okuženja ili razlike u dobi i spolu) koji na

nju utječu ili između kojih motivacija djeluje kao posrednik. Nakon primjene spomenutih strategija uključivanja, od odabranih devet istraživanja pet je inozemnih (španjolskih, švedskih i nizozemskih) te su četiri hrvatska istraživanja.

Idući se korak odnosio na analizu metodoloških pristupa i metoda odabranih istraživanja. Po pitanju metodoloških pristupa nastojala su se obuhvatiti i kvalitativna i kvantitativna istraživanja, međutim pokazalo se da prevladavaju kvantitativna istraživanja. Sukladno navedenom, odabrano je samo jedno kvalitativno istraživanje, dok je preostalih osam kvantitativno. U svim kvantitativnim istraživanjima koristila se metoda anketnog upitnika, a u kvalitativnom metoda intervjua.

Zbog velikog broja podataka sadržanih u istraživanjima, posljednji korak odnosio se na sažimanje, analizu i interpretaciju rezultata odabranih radova. U nastavku rada slijedi tablični prikaz navedenih istraživanja prema cilju istraživanja, metodološkom pristupu, instrumentu i uzorku.

Tablica 2. Pregled odabranih empirijskih istraživanja na temu akademske motivacije učenika

Autor(i), godina	Naslov	Baza	Cilj istraživanja	Metodološki pristup	Instrument	Uzorak istraživanja
Dević, 2019	<i>Školsko postignuće učenika: testiranje modela školske kompetencije</i>	Hrčak	Provjeriti mogućnost objašnjenja školskog uspjeha, uz dodatno uključivanje intelektualnih sposobnosti	Kvantitativno istraživanje	Skala procjene akademske kompetencije, Upitnik motivacijskih strategija za učenje, Upitnik socijalnih vještina, Upitnik uključenosti nasuprot nezadovoljstvu, Skala školske kompetencije, TN-10	N=393 (učenici) N=22 (razrednici)

<p>Jandrić, Boras, Šimić, 2018</p>	<p><i>Rodne i dobne razlike u motivaciji i samoregulaciji učenja</i></p>	<p>Hrčak</p>	<p>Cilj je provjeriti postoji li razlika između muških i ženskih sudionika te između učenika petih i sedmih razreda u intrinzičnoj i ekstrinzičnoj vrijednosti, samoefikasnosti, ispitnoj anksioznosti, strategijama učenja i suradničkom učenju</p>	<p>Kvantitativno istraživanje</p>	<p>Upitnik motivacijskih strategija za učenje</p>	<p>N=172 (učenici)</p>
<p>Valle, Regueiro, Nunez, Rodriguez, Pineiro, Rosario, 2016.</p>	<p><i>Academic Goals, Student Homework Engagement, and Academic Achievement in Elementary School</i></p>	<p>Scopus</p>	<p>Cilj je provjeriti kako angažiranost učenika u pisanju domaćih zadaća posreduje između motivacije i akademskog uspjeha</p>	<p>Kvantitativno istraživanje</p>	<p>Academic Goals Survey, Students' Approaches to Learning Inventory, Homework Survey</p>	<p>N=535 (učenici)</p>
<p>Buterin Mičić, 2021.</p>	<p><i>Academic motivation of primary school pupils: Relation with general feelings towards school and</i></p>	<p>Hrčak</p>	<p>Cilj je ispitati i analizirati odnos između različitih vrsta akademske motivacije i procjene kvalitete školskog života.</p>	<p>Kvantitativno istraživanje</p>	<p>Self-regulation questionnaire- Academic; Quality of school life questionnaire</p>	<p>N=434 (učenici)</p>

	<i>specific aspects of the quality of school life</i>					
Koludrović, Reić Ercegovac, 2013.	<i>Motivacija i školski uspjeh: dobne i spolne razlike u ciljnim orijentacijama</i>	Hrčak	Cilj je ispitati dobne i spolne razlike u ciljnim orijentacijama učenika, te ispitati odnos motivacije i školskog uspjeha	Kvantitativno istraživanje	Inventar školske motivacije	N=650 (učenici)
Boström, Bostedt, 2022	<i>Student conceptions of motivation to study in upper secondary school in Sweden revealed through phenomenography</i>	DOAJ	Cilj je opisati kako učenici shvaćaju motivaciju za učenje	Kvalitativno istraživanje	Intervju	N=32 (učenici)
Suárez, Regueiro, Estévez, Ferradás, Guisande, Rodríguez, 2019.	<i>Individual Precursors of Student Homework Behavioral Engagement: The Role of Intrinsic Motivation, Perceived Homework Utility and Homework Attitude</i>	DOAJ	Cilj je analizirati ulogu intrinzične motivacije i korisnosti domaće zadaće, odnosno analizirati njihovo djelovanje na ponašanje učenika te na akademsku motivaciju	Kvantitativno istraživanje	Homework Survey	N=730 (učenici)
Usán, Salavera, Teruel, 2019	<i>School motivation, goal orientation and academic performance in secondary</i>	DOAJ	Cilj je istražiti odnos između školske motivacije, ciljnih	Kvantitativno istraživanje	Scale of School motivation,	N=3512 (učenici)

	<i>education students</i>		orijentacija i akademskog postignuća kod adolescenata.		Perception of Success Questionnaire	
(Hornstra, Kamsteeg, Pot, Verheij, 2018	<i>A dual pathway of student motivation: Combining an implicit and explicit measure of student motivation</i>	DOAJ	Cilj je ispitati može li se model dvostrukog puta primijeniti i na motivaciju učenika srednjih škola kako bi se predvidjelo njihovo ponašanje i školske ocjene.	Kvantitativno istraživanje	Self-regulation questionnaire academic, Implicit association test	N=139 (učenici)

9. Analiza i interpretacija rezultata primjene sustavnog pregleda literature

9.1. Analiza definicija i odrednica koncepta akademske motivacije

Kao prvi istraživački zadatak ovog diplomskog rada bilo je utvrditi od kojih definicija motivacije autori u svojim istraživanjima polaze. Dević (2019) navodi da je motivacija jedna od najbitnijih značajki vezanih za školski uspjeh. Poziva se na Covingtona (2000 prema Dević, 2019) koji naglašava da motivacija predstavlja složen i dinamičan fenomen te da nije isključivo jednodimenzionalna. S obzirom na navedeno, učenicima motivacija varira uglavnom ovisno o školskom predmetu, što sve više dolazi do izražaja sukladno s vremenom i obrazovnim iskustvom (Dević, 2019). Jandrić i sur. (2018) teorijsku podlogu pronalaze u samoregulaciji učenika ali naglašavaju da ona nije dovoljna za ostvarivanje određenih akademskih postignuća. S obzirom na to, u pozadini samoregulacije nalaze se brojna motivacijska uvjerenja razvrstana u četiri kategorije: „uvjerenja o kompetenciji (samoeфикаsnost, kontrola), ciljevi koje djeca imaju prilikom učenja, interes i intrinzična motivacija za učenjem i vrijednosti koje dijete pripisuje postignuću“ (Jandrić i sur., 178:2018). Nadalje, s obzirom da se Valle i sur. (2016) u svom istraživanju baziraju na akademsko postignuće povezano s angažmanom oko pisanja domaće zadaće, tako i polaze od analiziranja dvije grupe varijabli: one motivacijske te kognitivno-bihevioralne. Naglašavaju da su navedene varijable usko povezane i da pokazuju uzajamne odnose, pri čemu ističu da je angažman bihevioralna manifestacija motivacije ili, drugim riječima, da je motivacija prethodnik angažmanu te da se odnosi na pitanje zašto nešto činimo. Ovakvo teorijsko polazište motivacije ima i istraživanje Suarez i sur. (2013). U istraživanju Buterin-Mičić (2021) pronalazi se da je motivacija sila koja usmjerava ljudsko djelovanje ka ispunjavanju zadataka i ostvarivanju određenog cilja. Osim toga, ističe da motivi mogu biti unutarnji ili vanjski te da shodno tome dolazi i do razlika u ponašanju. Na takvu se definiciju motivacije pozivaju i Koludrović i Ercegovac (2013), naglašavajući da je motivacija unutarnje stranje pojedinca koje mu pomaže ostvariti ciljeve, bili oni unutarnji ili vanjski te da, osim toga, motivacija predstavlja i temeljnu funkciju u procesu učenja. Također, ističu da školska motivacija predstavlja višedimenzionalni konstrukt koji je usko povezan sa socijalnim i emocionalnim faktorima koji utječu na postignuće učenika. Boström i Bosted (2022) svoje teorijsko stajalište

temelje na relacijskoj pedagogiji te konstataciji da učenička motivacija ovisi o obrazovnom okruženju. Kao i ostali autori, mišljenja su da su i unutarnji i vanjski faktori ključni za razumijevanje motivacije. Nadalje, Usán i sur. (2019) naglašavaju da je motivacija kontstrukt koji objašnjava početak, smjer i upornost u ponašanju pri ostvarivanju akademskog cilja. U svom se radu usredotočuju na školsku motivaciju koja se definira kao skup vjerovanja koja učenici imaju o svojim namjerama i ciljevima, pri čemu se postavlja pitanje zašto im je određeni cilj važan i što ih drži ustrajnim u izvođenju određenih ponašanja (Usán, 2019 prema McCollum i sur., 2009). Na koncu, istraživanje Hornstra i sur. (2018) oslanja se na teoriju samoodređenja Ryana i Deciija koja naglašava utjecaj intrinzične i ekstrinzične motivacije na ostvarivanje određenih ciljeva.

Sukladno navedenim definicijama motivacije od kojih autori u svojim istraživanjima polaze, pronalazi se da se oslanjaju na ono shvaćanje motivacije koje najbliže objašnjava i odgovara njihovom cilju istraživanja. Pri definiranju motivacije pronalaze se kako sličnosti tako i razlike. U svojim radovima, autori poput Devića (2019), Valle i sur. (2016) te Koludrović i Reić Ercegovac (2013) ističu kako je motivacija višedimenzionalan konstrukt povezan sa socijalno-emocionalnim i kognitivno-bihevioralnim aspektima. S druge strane, Böstrom i Bosted (2022) svoje teorijske temelje pronalaze u relacijskoj pedagogiji, dok Hornstra i sur. (2018) u svom istraživanju polaze od definicije teorije samoodređenja Deciija i Ryana. Osim navedenog, zapaža se da mnogi autori naglašavaju važnost unutarnjih i vanjskih čimbenika koji utječu na motivaciju (Koludrović i Reić Ercegovac (2013), Hornstra i sur. (2018), Buterin Mičić (2021), Böstrom i Bosted (2022).

9.2. Analiza i interpretacija metodoloških pristupa i uzorka u istraživanjima

Drugi istraživački zadatak odnosio se na utvrđivanje razlika u metodološkom pristupu i uzorku u navedenim istraživanjima. Naime, sva odabrana istraživanja koristila su kvantitativan metodološki pristup, osim istraživanja Boström i Bostedt (2022) koji su koristili kvalitativan metodološki pristup. Što se tiče odabira instrumenata i uzorka u istraživanjima, pronalazi se da su Boström i Bostedt (2022) u svom istraživanju provodili grupne intervju s 32 švedska učenika koja pohađaju šest različitih programa srednjih škola, a koji obuhvaćaju teoretske i strukovne programe te programe koji uključuju učenike s ograničenim pristupom srednjoškolskom obrazovanju. Od 32 učenika, intervjuirano je 14 učenica te 18 učenika uzrasta od 17 do 18 godina. S obzirom da se radi

o kvalitativnom metodološkom pristupu, smatra se da je obuhvaćen dovoljan broj sudionika, ravnomjerno raspoređenih po spolu i dobi. Grupnim se intervjuima omogućilo dobivanje povratnih informacija iz učeničke perspektive te se dobio uvid u iskustva učenika. Budući da su se ispitivala mišljenja učenika, ovo je istraživanje pružilo dublje razumijevanje učeničkih poimanja koncepta motivacije za učenje. Nadalje, Dević (2019) je u svom istraživanju *Školsko postignuće učenika: testiranje modela školske kompetencije* pomoću instrumenata kao što su: skala procjene akademske kompetencije, skala školske kompetencije, upitnik uključenosti nasuprot nezadovoljstvu, upitnik socijalnih vještina, upitnik motivacijskih strategija za učenje te TN-10. U ispitivanju je sudjelovalo 393 učenika (uzrasta 13 do 15 godina) 7. i 8. razreda dviju osnovnih škola Grada Zagreba te tri škole Krapinsko-zagorske županije. Učenici su bili pravilno raspoređeni po spolu i po razredu, pri čemu je bilo 205 ispitanica te 187 ispitanika od kojih 208 pohađa sedmi razred osnovne škole dok ostalih 185 učenika polazi osmi razred. Osim učenika, Dević (2019) je u svom istraživanju procjenjivao i razrednike između kojih je 19 razrednica te 3 razrednika, a čija je prosječna dob 47,5 godina. U istraživanju Jandrić i sur. (2018), *Rodne i dobne razlike u motivaciji i samoregulaciji učenja* također je korišten upitnik motivacijskih strategija za učenje, a uzorak istraživanja obuhvaćao je 172 učenika i učenica dviju osnovnih škola Ličko-senjske županije. Od ukupnog broja ispitanika, njih 96 bili su učenici dok su ostalih 75 bile učenice. Prosječna dob ispitanika bila je 12.2, pri čemu je njih 82 pohađalo sedmi razred, dok ih je 90 pohađalo peti razred. Nadalje, istraživanje *Academic Goals, Student Homework Engagement, and Academic Achievement in Elementary School* autora Valle i sur. (2016) obuhvaćalo je 535 učenika u dobi od 9 do 13 godina koji pohađaju završne razrede četiri osnovne škole u Španjolskoj. Od 535 učenika, njih 49,3% su bili učenici dok su ostatak bile učenice pri čemu je od ukupnog broja njih 216 pohađalo četvrti razred, 188 peti razred te 131 šesti razred osnovne škole. Instrumenti koji su se u ovom istraživanju koristili su: anketa o akademskim ciljevima (Academic Goals Survey), studentski pristupi učenju (Students' Approaches to Learning Inventory) te anketa o pisanju domaće zadaće (Homework Survey). Za potrebe istraživanja *Academic motivation of primary school pupils: Relation with general feelings towards school and specific aspects of the quality of school life* autorice Buterin Mičić (2021) koristio se upitnik o kvaliteti školskog života kao i upitnik o samoregulaciji. Istraživanju je prisustvovalo 434 učenika iz osam osnovnih škola u Republici Hrvatskoj od kojih je bilo 230 učenica te 201 učenik. Učenici su bili polaznici

petih (N=100), šestih (N=119), sedmih (N=103) i osmih (N=112) razreda. Kvantitativno istraživanje proveli su i Suárez i sur. (2019), a njihova je studija pod nazivom *Individual Precursors of Student Homework Behavioral Engagement: The Role of Intrinsic Motivation, Perceived Homework Utility and Homework Attitude* obuhvaćala 730 učenika obveznog srednjoškolskog obrazovanja pri čemu se istraživanje provodilo u 14 španjolskih srednjih škola. Učenici su bili u dobi od 12 do 16 godina, a od njih 730 bilo je njih 194 koji su polazili prvi razred, 152 polaznika drugog razreda, 182 trećeg razreda te 202 učenika četvrtog razreda srednje škole. Broj ispitanika po spolu je bio relativno ravnomjerno raspoređen, pa se prema podacima pronalazi da se učenice činile 56.6% ukupnog broja ispitanika, dok su ostalih 43.3% činili učenici. Poput istraživanja Valle i sur. (2016), i u ovom se istraživanju koristila anketa o pisanju domaće zadaće (Homework Survey) koja je sadržavala čestice o stavu prema domaćoj zadaći, percipiranoj korisnosti domaće zadaće i intrinzičnoj motivaciji. Za potrebe istraživanja *School motivation, goal orientation and academic performance in secondary education students* autora Usà i sur. (2019) uzorak je činilo 3512 učenika iz 18 srednjih škola u Španjolskoj, uzrasta od 12 do 18 godina. Od njih 3512, učenica je bilo 1696, a ostalih 1816 ispitanika bili su učenici. Instrumenti koji su se koristili u ovom istraživanju bili su skala školske motivacije u svrhu razumijevanja školske motivacije, te upitnik o percepciji uspjeha koji je za cilj imao shvatiti ciljne orijentacije učenika. Konačno, u istraživanju *A dual pathway of student motivation: Combining an implicit and explicit measure of student motivation* autora Hornstra i sur. (2018) pronalazi se uzorak od 139 ispitanika pri čemu je njih 80 bilo ženskog spola, a 59 muškog. Istraživanje je provedeno u dvije srednje škole u Nizozemskoj. Koristio se akademski upitnik o samoregulaciji kako bi se procijenila eksplicitna motivacija učenika za školu. U svrhu shvaćanja u kojoj mjeri učenici povezuju autonomne naspram kontroliranih razloga za obavljanje školskih zadataka sa samopercepcijom, proveden je test implicitnih asocijacija.

S obzirom da preostalih osam istraživanja koriste kvantitativni metodološki pristup, tako su uočljive kvantitativne metode prikupljanja podataka kao što su upitnik o motivaciji, samoregulaciji i upitnik o stavovima prema domaćoj zadaći. Iako se u istraživanjima koriste upitnici, uočljivo je da neki autori u svojem istraživanju koriste puno širi spektar instrumenata. Tako u istraživanju od Dević (2019) pronalazimo skalu procjene akademske kompetencije, skalu školske kompetencije, upitnik uključenosti nasuprot nezadovoljstvu, upitnik socijalnih vještina, upitnik motivacijskih strategija za učenje te

TN-10, dok primjerice Suárez i sur. (2019) koriste samo anketu o pisanju domaće zadaće. Također, u ovim je istraživanjima ravnomjerno raspoređen omjer učenika i učenica te se shodno tome primjećuje da se ispituju i dobne razlike u motivaciji kod učenika što je vidljivo u istraživanjima Jandrić i sur. (2018) te Koludrović i Reić Ercegovac (2013). Nadalje, ono što se zapaža kao razlika u istraživanjima jest veličina uzorka koja varira od relativno malog uzorka, poput onog u istraživanju od Hornstra i sur. (2018) koje obuhvaća 139 ispitanika, do velikih uzoraka kao što je u istraživanju od Usán i sur. (2019) u kojem se anketiralo 3512 ispitanika. Dakle, iako navedena istraživanja koriste iste metodološke pristupe, ipak se razlikuju po veličini uzorka, dobi ispitanika i korištenim instrumentima.

9.3. Analiza i interpretacija istraživačkih zadataka i ciljeva istraživanja

Treći istraživački zadatak bio je utvrditi koje istraživačke zadatke i ciljeve autori postavljaju u istraživanjima o akademskoj motivaciji učenika. U istraživanju autora Jandrić i sur. (2018) nastojalo se utvrditi postoje li razlike u strategijama učenja i motivaciji među sudionicima ovisno o njihovom rodu. Također, nastojalo se utvrditi postoje li razlike u motivaciji i samoregulaciji učenja među sudionicima ovisno o njihovoj dobi. Na koncu, jedan od istraživačkih zadataka bio je ispitati postoji li međudjelovanje roda i dobi na strategije učenja i motivaciju. Dević (2019) je, shodno postavljenim ciljevima istraživanja, iznio određene probleme i hipoteze. Pri tome je prvi problem njegovog istraživanja bio utvrditi ponaša li se motivacija kao medijator u odnosu između društvenih i školskih vještina i školskog uspjeha. Drugi je problem bio utvrditi jesu li angažiranost i vještine učenja posrednici između motivacije i akademskog uspjeha. Konačno, zadnji je problem bio utvrditi djeluje li motivacija kao medijator između socijalnih i školskih vještina te inteligencije s akademskim uspjehom. Istraživanjem od Valle i sur. (2016) nastojalo se analizirati na koji način angažiranost učenika oko domaće zadaće posreduje između akademskog uspjeha i motivacije. S obzirom na navedeni problem, pretpostavilo se da što su više učenici motivirani za učenjem, to će i više biti angažirani oko pisanja domaće zadaće što će naposljetku pozitivno djelovati i na njihov akademski uspjeh. Nastavno na spomenuto, relativno sličnom temom se bavilo i istraživanje Suárez i sur. (2019) koje se baziralo na ulogu motivacijskih varijabli koje su povezane s domaćom zadaćom i angažmanom oko istih. U skladu s tim, postavile su se dvije hipoteze od kojih prva glasi da će učenikov angažman oko pisanja domaće zadaće biti određen njegovim motivacijskim uvjetima, dok druga hipoteza glasi da će učenikov angažman u izvršavanju domaće zadaće predvidjeti i njegov akademski uspjeh. Nadalje,

Buterin Mičić (2021) je u svom istraživanju ispitivala i analizirala odnos između procjene kvalitete školskog života i različitih vrsta akademske motivacije. Shodno tome, pretpostavilo se da će učenici koji imaju pozitivnije osjećaje prema školi imati i autonomniju motivaciju. Također, pretpostavilo se da učenici koji pozitivnije ocjenjuju određene aspekte školskog života imaju i autonomniju motivaciju. U radu od Koludrović (2013) nastojale su se utvrditi rodne i dobne razlike u ciljnim orijentacijama učenika, kao i istražiti na koji način određene ciljne orijentacije pridonose objašnjavanju pojedinačnih razlika u akademskom postignuću. Boström i Bostedt (2022) su za cilj istraživanja imali opisati i analizirati kako učenici koji pohađaju različite programe srednjoškolskog obrazovanja konceptualiziraju motivaciju za učenje. Shodno tome, postavili su dva istraživačka pitanja: koja su shvaćanja o motivaciji za učenje srednjoškolskih učenika koji pohađaju različite programe te koje su sličnosti i razlike među tim skupinama studenata. Nadalje, Usán i sur. (2019) analizirali su odnos između akademske motivacije, ciljnih orijentacija i akademskog uspjeha. U skladu s tim postavili su hipoteze od kojih prva glasi da studenti koji imaju visoku razinu intrinzične motivacije u pogledu akademskog života pozitivno su povezani s ciljevima usmjerenim na zadatke i akademskim uspjehom. Nasuprot tome, studenti koji imaju višu razinu ekstrinzične motivacije pozitivno su povezani s ciljevima usmjerenim na ego, a negativno s akademskom motivacijom i akademskim uspjehom. Konačno, studija od Hornstra i sur.(2018) za cilj ima ispitati može li se model dvostrukog puta (dual pathway model) primijeniti i na motivaciju srednjoškolskih učenika u svrhu predviđanja njihovog ponašanja i školskih ocjena. Pretpostavilo se da su veze između motivacije i angažmana te školskih ocjena znakovite za uzajamne odnose između tih konstrukta.

Iako sva istraživanja u svom fokusu imaju akademsku motivaciju učenika te načine na koje ona djeluje na različite aspekte akademskog uspjeha, ipak se pronalaze različiti naglasci na motivaciju. U istraživanjima od Jandrić i sur. te Koludrović i Reić Ercegovac (2013) naglasak se stavlja na razlike u motivaciji s obzirom na dob i spol, dok Dević (2019) promatra motivaciju kao medijator u odnosima između akademskog uspjeha i školskih vještina. Nastavno na spomenuto, primjećuje se da Valle i sur. (2016), baš kao i Suárez i sur. (2019) te Hornstra i sur. (2018) u svojim istraživanjima naglašavaju da motivacija djeluje kao posrednik između akademskog uspjeha i angažmana učenika.

9.4. Analiza i interpretacija rezultata provedenih istraživanja

Četvrti se istraživački zadatak odnosio na rezultate odabranih istraživanja o akademskoj motivaciji učenika. U istraživanju od Dević (2019) pronalazi se da motivacija djeluje kao posrednik između inteligencije, školskih i socijalnih vještina s akademskim postignućima, a ujedno igra i centralnu ulogu u samom objašnjenju akademskog uspjeha. Također, u odnosu socijalnih i školskih vještina s akademskim uspjehom, motivacija djeluje kao potpuni medijator, što bi značilo da su akademski uspjeh i navedene vještine povezane isključivo preko motivacije. Nastavno na prethodno, iako inteligencija ima značajan utjecaj na akademski uspjeh, ipak je i njen učinak djelomično posredovan motivacijom i školskim vještinama. Nadalje, rezultati istraživanja od Jandrić i sur. (2018) govore nam da se pronalaze razlike u motivaciji među učenicima ovisno o njihovoj dobi, pa tako učenici i učenice petih razreda pokazuju veću intrinzičnu i ekstrinzičnu vrijednost u odnosu na učenike i učenice sedmih razreda čija je akademska motivacija nešto niža te samim time i strategije učenja lošije. Što se tiče rodni razlika, pronalazi se da učenice imaju nešto višu intrinzičnu i ekstrinzičnu motivaciju, ali da navedene razlike nisu statistički značajne. Osim toga, primjećuje se da dolazi do pada motivacije s dobi koji se može objasniti povećanjem vanjskih zahtjeva u školi. Također, rezultati pokazuju da nisu pronađeni interakcijski efekti između roda i dobi s intrinzičnom i ekstrinzičnom motivacijom te samoeфикаsnosti. Koludrović i Reić Ercegovac (2013) u svom su radu ispitivale rodne i dobne razlike u ciljnim orijentacijama učenika te njihov utjecaj na akademski uspjeh. U rezultatima se pronalazi da učenice pokazuju veću razinu intrinzične motivacije u odnosu na učenike koji su pak više orijentirani na nagrade i natjecanja, što bi značilo da ih u ostvarivanju akademskog uspjeha vodi ekstrinzična motivacija. Također, pronalazi se da s godinama opada školski uspjeh, što se pripisuje smanjenju motivacije i truda kod starijih učenika. Takve smo rezultate već zapazili u istraživanju od Jandrić i sur. (2018). U radu od autora Valle i sur. (2016) rezultati pokazuju da je akademski uspjeh učenika usko povezan s obavljenjem domaćih zadaća, no naglašava se da ključni faktor nije samo vrijeme provedeno pri obavljanju domaćih zadaća, nego i motivacija učenika te vještine upravljanja vremenom. Shodno tome, zaključuje se da učenici postižu bolje rezultate ukoliko vješto upravljaju vremenom, dok veća količina vremena uložena u pisanje domaćih zadaća može ukazivati na nisku motivaciju i neučinkovitost. Ovakve nalaze pronalazimo i u istraživanju Suarez i sur. (2019) koji kažu

da motivacija značajno doprinosi angažmanu oko domaćih zadataka, boljem organiziranju vremena i uloženom trudu u svrhu ostvarivanja što boljeg akademskog uspjeha. Međutim, napominju da motivacijski čimbenici objašnjavaju mali dio promjenjivosti u ponašanju učenika i pristupu kojeg imaju pri pisanju domaćih zadataka. S obzirom na navedeno, u svrhu održavanja percepcije o korisnosti domaćih zadataka i motivacije učenika, također je potrebno usklađeno djelovanje roditelja i nastavnika. Nadalje, istraživanje autorice Buterin Mičić (2021) temelji se na analizi percepcije učenika o kvaliteti života u školi te njihovoj akademskoj motivaciji. Sukladno navedenom, pronalazi se da učenici koji su autonomnije motivirani za ispunjavanje školskih obveza, imaju i pozitivnije osjećaje prema školi. Isto tako, ukoliko školu doživljavaju zabavnom, onda su također autonomnije motivirani i ostvaruju bolje uspjehe. Povećana autonomna motivacija učenika očituje se i u njihovoj pozitivnoj percepciji važnosti školskog obrazovanja, a samim time i percepciji vlastitog uspjeha. Na koncu, kao ključni faktori motivacije učenika ističu se i osjećaj pripadnosti školi i pozitivni međuljudski odnosi. Istraživanje Boström i Bostedt (2022) temeljilo se na ispitivanju i analiziranju načina na koji učenici srednjih škola u Švedskoj konceptualiziraju motivaciju za učenje. U skladu s tim, rezultati ukazuju da postoji šest glavnih čimbenika koji utječu na motivaciju za učenje, a među kojima se ubrajaju: važnost nastavnika, predmeta i okoline, važnost postignuća učenika, važnost prijatelja i obitelji te važnost karakteristika i stavova učenika. S obzirom na navedeno, zaključuje se da je motivacija za učenje ovisna o kombinaciji unutarnjih i vanjskih faktora te da također postoje male razlike u motivaciji i percepciji motivacije ovisno o srednjoškolskim programima koje učenici pohađaju. U radu od Usàn i sur. (2019) istraživali su se odnosi između akademске motivacije, ciljnih orijentacija i akademskih uspjeha srednjoškolaca. Rezultati su pokazali da učenici koji su intrinzično motivirani pokazuju veću usmjerenost na zadatke i ostvaruju bolji akademski uspjeh u odnosu na druge. Također, iako ekstrinzična motivacija obilježava učenike s ego-orijentiranim ciljem, nije se pronašla, odnosno potvrdila njezina veza s lošijim akademskim postignućima. Konačno, cilj istraživanja Hornstra i sur. (2018) bio je ispitati korelaciju između motivacije, školskih ocjena i angažmana učenika putem modela dvostrukog puta. Rezultati su pokazali da implicitne i eksplicitne mjere motivacije imaju ulogu u predviđanju školskih ocjena, pri čemu navedene mjere nisu međusobno značajno povezane. Također, ni implicitna ni eksplicitna mjera motivacije nije značajno povezana

s angažmanom učenika. Međutim, kako autori naglašavaju, rezultat tome može biti nedostatak statističke snage u istraživanju.

Iz rezultata provedenih istraživanja vidljivo je da motivacija djeluje kao medijator između inteligencije, socijalnih i školskih vještina (Dević, 2019) te angažmana oko pisanja domaće zadaće (Valle i sur. (2016), Suárez i sur.(2018)) s akademskim uspjehom. Također, rezultati istraživanja autora Jandrić i sur. (2018) te Koludrović i Reić Ercegovac (2013) pokazuju da motivacija s godinama opada i da učenice pokazuju veću intrinzičnu motivaciju dok su učenici više usmjereni na nagrade. Osim navedenog, rezultati otkrivaju važnost kombiniranja unutarnjih i vanjskih čimbenika motivacije te pozitivne percepcije o školskom okruženju u svrhu postizanja boljeg akademskog uspjeha (Buterin Mičić (2021), Usán i sur. (2019), Böstrom i Bostedt(2022)).

9.5. Analiza i interpretacija preporuka za daljnja istraživanja

Na koncu, peti istraživački zadatak obuhvaćao je preporuke i smjernice za buduća istraživanja na temelju već provedenih i odabranih istraživanja o akademskoj motivaciji učenika. U istraživanju Jandrić i sur. (2018) kao jedan od glavnih nedostataka spominje se provođenje transverzalnog istraživanja pa se shodno tome preporuča longitudinalno istraživanje. Longitudinalno bi istraživanje omogućilo precizniji zaključak vezan za razlike u motivaciji kod starijih i mlađih učenika koje se pripisuju isključivo dobi, a ne ostalim mogućim, i ne tako vidljivim, čimbenicima. Osim navedenog, u istraživanju je korišten prigodni uzorak što je potencijalno moglo utjecati na rezultate na način da su dječaci, kojih je više, mogli djelovati na motivaciju i strategije učenja kod djevojčica. Autori navode kako je to možebitan razlog zbog kojeg razlike u motivaciji i strategijama učenja između učenika i učenica nisu značajne. Dakle, jedna od preporuka bila bi i korištenje drugog tipa uzorkovanja. Nadalje, Dević (2019) navodi kako u ograničenja istraživanja spadaju primjena prigodnog uzorka i skale ekstrinzične motivacije iako je ista imala nižu pouzdanost. Osim toga, ocjenjivanje znanja od strane nastavnika i samoprocjena učenika također spadaju u ograničenja ovog istraživanja. Shodno tome, kao preporuke za daljnja istraživanja navodi se korištenje longitudinalnog istraživačkih nacrti, povećana kontrola pristranosti nastavnika te uporaba standardiziranih mjera znanja. U radu autorice Buterin Mičić (2021) kao preporuke za buduću istraživanja ističu se korištenje kvalitativne metode istraživanja i ispitivanja drugih skupina sudionika kao što su srednjoškolci ili studenti. Kao preporuke za buduća istraživanja Suárez i sur. (2019)

ističu uvođenje novih motivacijskih varijabli poput interesa, korisnosti domaćih zadaća i stavova prema istim s obzirom na značajan utjecaj koji su imale na angažiranost i aktivno sudjelovanje učenika u akademskom polju. Nadalje, Usàn i sur. (2019) su mišljenja da bi u daljnjim istraživanjima bilo korisno i zanimljivo ispitati višedimenzionalni koncept akademskog uspjeha i utjecaj na ostale psihološke varijable. Također, preporučuje se i korištenje longitudinalnog istraživačkog nacrt, istraživanje drugih obrazovnih razina poput osnovnoškolske i visokoškolske. Na kraju, jedna od preporuka je i istraživanje varijabli kao što su sociokulturni aspekti, spol ili vrsta škole. Istraživanje Hornstra i sur.(2018) među prvim je istraživanjima koje je pokazalo da implicitna motivacija može na neki način predvidjeti školske ocjene učenika. S obzirom da je u pitanju kompleksna tema, ovi autori predlažu da bi se u budućim istraživanjima trebalo dublje proučavati psihološke procese i ponašanja koja implicitna motivacija potiče. Osim toga, važno je proučavati i explicitnu motivaciju na koju utječu individualne i kontekstualne karakteristike. Zaključno, u budućim bi istraživanjima bilo korisno uključiti i implicitne i eksplicitne mjere motivacije učenika. Rezultati istraživanja Koludrović i Reić Ercegovac (2013) pronašli su značajne razlike u ciljnim orijentacijama između učenika i učenica. Njihovo je istraživanje obuhvaćalo učenike gimnazijskog programa, stoga je preporuka za buduća istraživanja proširiti uzorak i na učenike strukovnih škola u svrhu razumijevanja njihovih ciljnih orijentacija i motivacije i povezanosti sa školskim uspjehom. Jedno od glavnih ograničenja istraživanja Valle i sur. (2016) jest transverzalni istraživački nacrt koji ne dopušta uspostavljanje uzročno-posljedičnih veza pa se, shodno tome, preporuča koristiti longitudinalni istraživački nacrt. S obzirom da se u istraživanju govori o važnosti domaćih zadaća na akademsku motivaciju i uspjeh, preporuka je da buduća istraživanja uzmu u obzir i perspektivu učenika, da ispituju strategije učenja tijekom obavljanja domaćih zadaća te ujedno i kako se motivacija u ranoj dobi reflektira na akademska postignuća. Na kraju, kako bismo razumjeli fenomen školske motivacije, potrebno je sintetizirati različite teorije. Shodno tome, Boström i Bostedt (2022) u svom istraživanju ističu važnost cjeloživotnog obrazovanja te podrške različitim potrebama studenata u svrhu ostvarivanja što boljeg akademskog uspjeha. Kao smjernice za daljnja istraživanja preporučuju istražiti unutarnje i vanjske motivacijske faktore te razviti konkretne strategije za rad na motivaciji. Također, naglašavaju da se rezultati njihovog istraživanja mogu primjeniti na slične obrazovne sustave s obzirom na univerzalnost fenomena motivacije za učenje.

Po pitanju smjernica i preporuka za buduća istraživanja, većina autora navodi kako bi bilo korisno provoditi longitudinalne pristupe istraživanju u svrhu dubljeg razumijevanja i ispitivanja motivacije i njezine promjene tokom određenog vremena. Također, longitudinalna bi istraživanja omogućila i razumijevanje uzročno posljedičnih veza između akademskog uspjeha i motivacije (Dević (2019), Valle i sur. (216), Usàn i sur.(2019), Jandrić i sur.(2018). Osim navedenog, uočavaju se preporuke za širenjem uzorka na osnovnoškolsku, srednjoškolsku i visokoškolsku razinu, a istodobno i na različite obrazovne programe s ciljem boljeg shvaćanja akademske motivacije među učenicima različite dobi, spola i akademske orijentacije.

10. Zaključak

Analizom i interpretacijom rezultata empirijskih istraživanja povezanih s akademskom motivacijom učenika, u ovom se radu nastojao dati detaljan uvid u razumijevanje pojma akademske motivacije i važnost njezinog poticanja kod učenika osnovnih i srednjih škola. Polazeći od navedenog istraživačkog problema ovog rada, prikupilo se pet stranih i četiri hrvatska istraživanja povezana s tematikom akademske motivacije učenika. Shodno tome, postavilo se pet istraživačkih zadataka od kojih se prvi odnosio na definiranje pojma motivacije. Iako autori nude brojne definicije motivacije, može se zaključiti da je motivacija svakako višedimenzionalan konstrukt koji je pod utjecajem brojnih vanjskih i unutarnjih čimbenika. Nadalje, drugi se istraživački zadatak odnosio na utvrđivanje sličnosti i razlika među metodološkim pristupima i uzorcima, a utvrdilo se da je korišten kvalitativni metodološki pristup u radu od Hornstra i sur. (2018), dok su ostali autori posezali za kvantitativnim pristupom. Što se tiče uzorka, u pet je istraživanja uzorak obuhvaćao učenike srednjih škola, dok je u preostala četiri učenike osnovnih škola što omogućuje usporedbu motiviranosti u odnosu na dob učenika. Trećim su istraživačkim zadatkom utvrđene razlike među postavljenim ciljevima istraživanja i istraživačkim zadacima. Pronalazi se da autori istražuju razlike u motivaciji u odnosu na dob i spol, potom djelovanje motivacije kao posrednika između akademskog uspjeha i inteligencije, utjecaj pisanja domaće zadaće na motivaciju ili pak djelovanje školskog okruženja na akademsku motivaciju. Zadnji se istraživački zadatak odnosio na preporuke za buduća istraživanja, a njime je utvrđeno kako autori uglavnom naglašavaju provođenje longitudinalnih istraživanja u svrhu boljeg shvaćanja varijabilnosti motivacije u određenom vremenskom razdoblju, odnosno ovisno o dobi učenika. Osim toga, preporuča se proširiti uzorak na više vrsta srednjih škola i na visokoškolsku razinu.

Akademska motivacija varijabilan je konstrukt kojem treba posvećivati pažnju te ga konstantno istraživati kako bi ga se bolje shvatilo pa mu shodno tome i pristupalo. Osim što predstavlja složen koncept, rezultati ukazuju da na motivaciju utječu razni faktori te da i ona sama djeluje kao medijator među njima. S obzirom da je uočljivo kako akademska motivacija s godinama opada, preporuča se da odgojno obrazovne ustanove ostvaruju kvalitetnu suradnju s roditeljima, bilo putem razmjene informacija, putem pedagoških radionica ili sastanaka. Također, u svrhu razvijanja motivacije i osobnog razvoja svakog učenika ponaosob, potrebno je i održavati kvalitetno školsko ozračje i

pozitivne odnose među vršnjacima. Na koncu, navedene odrednice mogu potaknuti dugoročno održavanje visoke razine akademske motivacije.

11. Literatura

1. Anđić, D., Vidas, K. (2021) Istraživački pristup kao suvremena nastava ili tek odmak od tradicionalne nastave? Mišljenja učitelja o istraživačkom pristupu u nastavi prirode i društva. *Školski vjesnik* 70 (1), 145-173
2. Beck, R.C., (2003) *Motivacija: Teorija i načela*. Zagreb: Naklada Slap
3. Benček, A., Marenčić, M. (2006) *Motivacija učenika osnovne škole u nastavi matematike*. Osnovna škola Gustava Krkleca, Zagreb.
4. Boström, L., Bostedt, G. (2022) Student conceptions of motivation to study in upper secondary school in Sweden revealed through phenomenography. *Journal of Pedagogical Research* 6(1), 214-230. Dostupno na: <https://www.ijopr.com/download/student-conceptions-of-motivation-to-study-in-upper-secondary-school-in-sweden-revealed-through-11898.pdf>
5. Bošnjak Terzić, B. (2016) Socijalno-kognitivni pristup samoreguliranom učenju inoga jezika. *Strani jezici* 44 (2), 129-145. Dostupno na: <https://core.ac.uk/download/pdf/81405445.pdf>
6. Brajša-Žganec, A. (2003) *Dijete i obitelj - Emocionalni i socijalni razvoj*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
7. Buljubašić-Kuzmanović, V. (2010) Socijalne kompetencije i vršnjački odnosi u školi. *Pedagogijska istraživanja* 7 (2), 191-203. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/file/174493>
8. Buterin Mičić, M. (2021) Academic motivation of primary school pupils: Relation with general feelings towards school and specific aspects of the quality of school life. *Nova prisutnost* 19 (3), 659-671. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/file/385518>
9. Corradini, M. (2018) *Autoefficacia e motivazione intrinseca: Una ricerca condotta alla scuola primaria*. Diplomski rad, Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia
10. Čudina-Obradović, M., Obradović, J. (2006) *Psihologija braka i obitelji*. Zagreb: Golden Marketing – Tehnička knjiga
11. Deci, E., Ryan, R. (2000) The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry* 11 (4), 227-268. Dostupno na: https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_DeciRyan_PIWhatWhy.pdf

12. Dević, I. (2019) Školsko postignuće učenika: testiranje modela školske kompetencije. *Institut društvenih znanosti Ivo Pilar* 28 (3), 523-542. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/file/330346>
13. Dumbović, I. (2005) *Pedagozi značajni za praksu i teoriju odgoja: enciklopedija*. Lekenik: VVIDIK
14. Đuranović, M., Klasnić, I. (2020) *Dijete, odgoj i obitelj*. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta
15. Furlan, I. (1984). *Primijenjena psihologija učenja*. Zagreb: Školska knjiga
16. Giusti, E. (2011) *Automotivazione e volontà: Conseguire i propri obiettivi con successo*. Rim: Sovera Edizioni.
17. Grgin, T. (2004) *Edukacijska psihologija*. 2. izdanje. Jastrebarsko: Naklada Slap.
18. Hornstra, L., Kamsteeg, A., Pot, S., Verheij, L. (2018) A dual pathway of student motivation: Combining an implicit and explicit measure of student motivation. *Frontline Learning Research* 6(1), 1-18. Dostupno na: <https://journals.sfu.ca/flr/index.php/journal/article/view/305/401>
19. Jakšić, J. (2003) Motivacija, psihopedagoški pristup. *Kataheza* 25 (1), 5-16. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/file/168425>
20. Jandrić, D., Boras, K., Šimić, Z. (2018) Rodne i dobne razlike u motivaciji i samoregulaciji učenika. *Psihologijske teme* 27 (2), 177-193. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/file/299922>
21. Jurković, M. (2016) *Atribucije uspjeha i neuspjeha studenata sportaša*. Diplomski rad, Sveučilište u Zagrebu.
22. Jurman, M. (2021) *Motivacija za učenjem u srednjoj školi – Primjer Gimnazija Velika Gorica*. Diplomski rad, Zagreb: Filozofski fakultet Zagreb
23. Kadum-Bošnjak, S. (2011) Suradničko učenje. *Metodički ogledi* 19 (1), 181-199. Dostupno na: <https://core.ac.uk/download/pdf/14459525.pdf>
24. Kadum-Bošnjak, S., Brajković, D. (2007) Praćenje, provjeravanje i ocjenjivanje učenika u nastavi. *Metodički obzori* 2(2), 35-51. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/19440>
25. Klaić, B. (1982) *Rječnik stranih riječi: Tuđice i posuđenice*. Zagreb: Nakladni zavod Matice hrvatske.
26. Klarin, M. (2006) *Razvoj djece u socijalnom kontekstu – roditelji, vršnjaci, učitelji kontekst razvoja djeteta*. Jastrebarsko: Naklada Slap

27. Kolak, A. (2006) Suradnja roditelja i škole. *Pedagogijska istraživanja* 3 (2), 123-140. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/file/205286>
28. Kolarek, P. (2021) *Suradnja školskog pedagoga s roditeljima učenika*. Diplomski rad, Zadar: Sveučilište u Zadru.
29. Koludrović, M., Reić Ercegovac, I. (2013) Motivacija i školski uspjeh: dobne i spolne razlike u ciljnim orijentacijama. *Napredak* 154 (4), 493-509. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/138817>
30. Krstinić, M., Pauković, M. (2020) *Ekstrinzična i intrinzična motivacija za učenje stranog jezika u poslovnom okruženju*. Pregledni rad, Tehničko veleučilište u Zagrebu
31. Ljubetić, M. (2014) *Od suradnje do partnerstva obitelji, odgojno-obrazovne ustanove i zajednice*. Zagreb: Element.
32. Ljubetić, M. (2007). *Biti kompetentan roditelj*. Zagreb: Mali profesor.
33. Lončarić, D. (2014) *Motivacija i strategije samoregulacije učenika – teorija, mjerenje i primjena*. Rijeka: Učiteljski fakultet u Rijeci.
34. Maleš, D. (1994.), različito shvaćanje suradnje roditelja i profesionalaca. *Napredak*, 135(39), 342-349.
35. Markulin, D. (2022) *Umijeće nastavnika u poticanju uspješne nastavne klime*. Pregledni rad, Sveučilište Hercegovina u Mostaru.
36. Mijoč, J. (2019) Motivacija za postignućem u pojašnjenju namjera za samozapošljavanjem. *Ekonomski misao i praksa*, 1, 223-244. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/file/322676>
37. Nikić, M. (2012) Intrapsihički i interpersonalni konflikti: Dijagnoza i terapija. *Obnov.život*, 67 (1), 59-75. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/file/113194>
38. Pašalić, M. (2022) Istraživanja motivacijskih strategija nastavnika engleskoga kao stranoga jezika, učeničke motivacije i uspjeha u engleskome jeziku. *Napredak* 163 (3-4), 353-373. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/287433>
39. Pavlović, M. (2020). *Uloga motivacije u procesu učenja*. Završni rad, Osijek: Filozofski fakultet Osijek
40. Penca Palčić, M. (2008) Utjecaj provjeravanja i ocjenjivanja znanja na učenje. *Život i škola*, LIV (19), 137-148. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/24076>
41. Pérez-López, D., & Contero, M. (2013). Delivering educational multimedia contents through an augmented reality application: A case study on its impact on knowledge

- acquisition and retention. *Turkish Online Journal of Educational Technology TOJET*, 12(4), 19-28. Dostupno na: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1018026.pdf>
42. Petz, B., Furlan, I., Kljajić, S., Kolesarić, V., Krizmanić, M., Szabo, S., Šverko, B. (1992) *Psihologijski rječnik*. Zagreb: Prosvjeta
43. Rajić, V. (2012) Samoaktualizacija, optimalna iskustva i reformske pedagogije. *Napredak* 153 (2), 235-247. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/82873>
44. Rakas-Drljan, A., Mašić, I. (2013) Navike učenja i stavovi prema učenju. *Napredak* 154 (4), 549-565. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/138820>
45. Reeve, J. (2010). *Razumijevanje emocija i motivacije*. Jastrebarsko: Naklada Slap
46. Relja, J. (2021). Preduvjeti suradnje škole i roditelja. *Bjelovarski učitelj* 1 (3), 46-62. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/file/395094>
47. Rheinberg, F. (2004) *Motivacija*. Zagreb: Naklada Slap
48. Schunk, D. H., Meece, J. R. i Pintrich, P. R. (2014). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Harlow: Pearson New International Edition.
49. Sissa, G. (2021) *Motivazioni ed emozioni scolastiche in alunni di scuola secondaria di secondo grado*. Završni rad, Padova: Università degli studi di Padova
50. Sorić, I. (2014). *Samoregulacija učenja: možemo li naučiti učiti*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
51. Stan, E. (2012) The Role of Grades in Motivating Students to Learn. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 69, 1998-2003. Dostupno na: https://www.researchgate.net/publication/271638714_The_Role_of_Grades_in_Motivating_Students_to_Learn
52. Stipek, D. J. (1996) *La motivazione nell'apprendimento scolastico. Fondamenti teorici e orientamenti operativi*. Torino.
53. Suárez, N., Regueiro, B., Estévez, I., Ferradás, M., Guisande, A., Rodríguez, S. (2019) Individual Precursors of Student Homework Behavioral Engagement: The Role of Intrinsic Motivation, Perceived Homework Utility and Homework Attitude. *Front. Psychol* 10:941. Dostupno na: <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2019.00941/full>
54. Sušec, M. (2022) Socijalno-kognitivne teorije i tjelesna aktivnost. Završni rad, Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku
55. Šverko, B. (1992) *Određenje psihologije*. Zagreb: Školska knjiga.

56. Tomljenović, Z. (2016) Nastavne metode kao čimbenik kvalitete u nastavi likovne kulture. *Školski vjesnik: časopis za pedagoškijsku teoriju i praksu* tematski broj, 261-273. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/160183>
57. Trškan, D. (2006) *Motivacijske tehnike u nastavi*. Pregledni rad, Filozofski fakultet Ljubljana
58. Usán, P., Salavera, C., Teruel, P. (2019) School motivation, goal orientation and academic performance in secondary education students. Dostupno na: <https://www.dovepress.com/school-motivation-goal-orientation-and-academic-performance-in-seconda-peer-reviewed-fulltext-article-PRBM>
59. Valenčak, M. (2023) Kako privući osnovnoškolce da uče povijest. *Varaždinski učitelj-digitalni stručni časopis za odgoj i obrazovanje* 6(11). Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/file/417709>
60. Valle, A., Regueiro, B., Nunez, J., Rodriguez, S., Pineiro, I., Rosario, P. (2016) Academic Goals, Student Homework Engagement, and Academic Achievement in Elementary School. *Front. Psychol.*, 7:463. Dostupno na: <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2016.00463/full>
61. Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Brere, N. M., Senecal, C. i Vallieres, E. F. (1992). The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurment*, 52, 1003-1018.
62. Vizek Vidović i sur. (2003) *Psihologija obrazovanja*. Zagreb: IEP
63. Zadavec, M. (2022) Poticajno okruženje za učenje – veća aktivnost djece. Stručni rad. *Varaždinski učitelj-digitalni stručni časopis za odgoj i obrazovanje* 5 (9). Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/277843>

Mrežni izvori:

URL1: Motivacija, Dostupno na: <https://www.enciklopedija.hr/clanak/motivacija> (27.2.)

URL2: Motiv, Dostupno na: <https://www.enciklopedija.hr/clanak/motiv> (5.3.)

URL3: Roditeljstvo, Dostupno na: <https://jezikoslovac.com/word/5lfr> (2.6.)

URL4: Obiteljski zakon, Dostupno na: <https://www.zakon.hr/z/88/Obiteljski-zakon> (3.6.)

12. Popis tablica

Tablica 1. Kontinuum samoodređenja koji prikazuje različite tipove motivacije (prema Reeve, 2010), str. 14

Tablica 2. Pregled odabranih empirijskih istraživanja na temu akademske motivacije učenika, str. 27

13. Sažetak

Akadska motivacija učenika

Ovaj diplomski rad bavi se analizom učeničke motivacije u osnovnim i srednjim školama. Važnost problematiziranja učeničke motivacije ogleda se u činjenici da je upravo motivacija jedan od ključnih prediktora u ostvarivanju školskog uspjeha i stjecanju navika učenja kod učenika. Oslanjajući se na teorijske postavke i rezultate dosadašnjih provedenih istraživanja u ovom radu analizirat će se učenička motivacija unutar odgojno-obrazovnog konteksta (ili kroz pedagošku teoriju i praksu). Primjenom metode sustavnog pregleda literature, u ovom radu će se interpretirati, analizirati i komparirati rezultati devet provedenih istraživanja koji se bave tematikom motivacije kod učenika u kontekstu definiranja motivacije, primjene metodološkog pristupa i samih dobivenih rezultata istraživanja. Analiza rezultata omogućit će stjecanje dubljeg i cjelovitijeg uvida u istraživanu temu kako bi se naposljetku mogle iznijeti preporuke za buduća istraživanja u okviru motivacije kod učenika.

Ključne riječi: akademska motivacija, osnovna škola, srednja škola, metoda sustavnog pregleda literature

14. Summary

Academic Motivation of Students

This thesis deals with the analysis of student motivation in primary and secondary schools. The importance of problematizing student motivation is reflected in the fact that motivation is one of the key predictors in achieving school success and acquiring learning habits among students. Relying on the theoretical assumptions and the results of research carried out so far, this paper will analyze student motivation within the educational context (or through pedagogical theory and practice). Applying the method of systematic literature review, this paper will interpret, analyze and compare the results of nine researches that deal with the topic of student motivation in the context of defining motivation, applying the methodological approach and the research results themselves. The analysis of the results will enable the acquisition of a deeper and more complete insight into the researched topic, so that ultimately recommendations for future research in the context of student motivation can be made.

Key words: academic motivation, primary school, high school, method of systematic literature review