

Odnos akademske motivacije i dosade na satu

Bešlić, Andreas

Undergraduate thesis / Završni 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:162:259344>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2025-01-16**



Sveučilište u Zadru
Universitas Studiorum
Jadertina | 1396 | 2002 |

Repository / Repozitorij:

[University of Zadar Institutional Repository](#)



zir.nsk.hr



DIGITALNI AKADEMSKI ARHIVI I REPOZITORIJ

Sveučilište u Zadru
Odjel za psihologiju
Sveučilišni prijediplomski studij
Psihologija



Andreas Bešlić

Odnos akademske motivacije i dosade na satu

Završni rad

Zadar, 2024.

Sveučilište u Zadru
Odjel za psihologiju
Sveučilišni prijediplomski studij
Psihologija

Odnos akademske motivacije i dosade na satu

Završni rad

Student/ica:
Andreas Bešlić

Mentor/ica:
doc.dr.sc. Marina Vidaković

Zadar, 2024.



Izjava o akademskoj čestitosti

Ja, **Andreas Bešlić**, ovime izjavljujem da je moj **završni** rad pod naslovom **Odnos akademske motivacije i dosade na satu** 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, 27. rujna 2024.

SADRŽAJ

1. <u>UVOD</u>	3
1.1. <u>Učeničke emocije na nastavi</u>	3
1.2. <u>Dosada</u>	5
1.3. <u>Dosada na nastavi</u>	6
1.4. <u>Dosada i postignuće (motivacija)</u>	8
<u>CILJ</u>	11
2. <u>ISTRAŽIVAČKI PROBLEMI I HIPOTEZE</u>	11
3. <u>METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA</u>	11
3.1. <u>Sudionici</u>	11
3.2. <u>Mjerni instrumenti</u>	11
3.3. <u>Postupak prikupljanja podataka</u>	12
3.4. <u>Način organizacije i analize podataka</u>	12
4. <u>REZULTATI</u>	13
4.1. <u>Ispitivanje povezanosti akademske motivacije i dosade na nastavi</u>	13
4.2. <u>Ispitivanje razlike između učenika i učenica u doživljenoj dosadi</u>	14
5. <u>RASPRAVA</u>	14
6. <u>ZAKLJUČCI</u>	18
<u>LITERATURA</u>	19

SAŽETAK

Dosada na satu je izrazito važna u određivanju jačine te prirode učenikove motivacije te posljedično djeluje i na učenikovo postignuće. Važnost ove emocije je također iznimno velika jer velik dio vremena provedenog u školi učenici provedu u dosadi, prema nekim istraživanjima čak do polovinu školskog vremena. Posljedice izražene dosade su evidentne i u drugim domenama učenikovog školskog života, poput neproaktivnog ponašanja i vršnjačkog nasilja. Neproaktivna ponašanja mogu uključivati odbijanje suradnje s profesorima, ometanja nastave, smetanja te ometanja drugih učenika. Razni su prediktori doživljene dosade na nastavi, od kojih je jedan od važnih vrijednost koju učenici daju akademskom obrazovanju. Cilj ovog istraživanja bio je ispitati razliku između učenika i učenica u doživljenoj dosadi te ispitati povezanost akademske motivacije i dosade na nastavi. Istraživanje je provedeno u obliku anketnog upitnika koji je sadržavao uvodna pitanja o sociodemografskim karakteristikama, zatim Skalu dosade na nastavi te Skalu akademske motivacije, na prigodnom uzorku od 116 učenika i učenica 3. i 4. razreda srednjih škola. Pokazalo se kako postoji razlika između učenika i učenica u doživljenoj dosadi, tj. učenice doživljavaju veću dosadu od učenika na nastavi. Također, pokazano je da su dosada i akademska motivacija negativno povezani, tj. što je veća doživljena dosada to je u prosjeku manja motivacija. Rezultati ukazuju na prisutnost spolnih razlika u slabo istraživanom konstrukt dosade, poglavito u sklopu nastavnog procesa. Također, negativna povezanost motivacije i dosade na nastavi ukazuje na važnost ostalih emocija u nastavnom procesu, poput sreće, tuge, straha, anksioznosti i zadovoljstva, te na važnost utvrđivanja svih varijabli koje bi mogle utjecati na snalaženje i prilagodbu učenika tijekom nastave. Praktične vrijednosti ovih nalaza leže u mogućnosti boljeg razumijevanja kako različite emocije utječu na učenikovu motivaciju, što omogućuje nastavnicima da prilagode metode poučavanja i stvore poticajnije i podržavajuće okruženje za učenje.

Ključne riječi: Dosada, motivacija, školsko okruženje, učenici, bihevioralne mjere

SUMMARY

Boredom in class is extremely important in determining the intensity and nature of a student's motivation and consequently affects the student's achievement. The importance of this emotion is also significant because students spend a large portion of their time in school in a state of boredom, with some research suggesting that it can account for up to half of the school time. The consequences of pronounced boredom are evident in other domains of a student's school life, such as unproductive behavior and peer violence. Unproductive behaviors can include refusal to cooperate with teachers, disrupting lessons, distracting others, and causing disruptions in the classroom. There are various predictors of experienced boredom in class, one of the most important being the value that students place on academic education. The aim of this research was to examine the difference between male and female students in their experience of boredom and to examine the relationship between academic motivation and boredom in class. The research was conducted through a survey questionnaire that included introductory questions about sociodemographic characteristics, followed by the Boredom in Class Scale and the Academic Motivation Scale, on a convenience sample of 116 male and female students in the 3rd and 4th grades of high school. It was found that there is a difference between male and female students in their experience of boredom, with female students experiencing greater boredom in class than male students. Additionally, it was shown that boredom and academic motivation are negatively correlated, meaning that the higher the perceived boredom, the lower the average motivation. The results highlight the presence of gender differences in the relatively under-researched construct of boredom, particularly within the context of the teaching process. Furthermore, the negative correlation between motivation and boredom in class underscores the importance of other emotions in the educational process, such as happiness, sadness, fear, anxiety, and satisfaction, as well as the importance of identifying all variables that could affect students' coping and adjustment during lessons. The practical value of these findings lies in the potential for a better understanding of how different emotions affect students' motivation, enabling teachers to adjust their teaching methods and create a more stimulating and supportive learning environment.

Keywords: Boredom, motivation, school environment, students, behavioral measures

1. UVOD

1.1. Učeničke emocije na nastavi

Učenici doživljavaju različit repertoar emocionalnih doživljaja, izvori tih emocionalnih doživljaja mogu biti same ispitne situacije, školska okolina i okruženje te karakteristike nastave (Burić, 2008). Kvaliteta doživljenih emocija na nastavi je iznimno bitna jer utječe na učenikovo percipiranje nastave te na interakciju između nastavnika i učenika. Istraživanja akademskih emocija nisu toliko rijetka, ali je ovo područje uloge emocija u nastavi još uvijek nedovoljno istraženo i postoji prostor za daljnja istraživanja. U ovom kontekstu bitna je sama definicija akademskih emocija. Pekrun (2006), uvodi definiciju tih vrsti emocija kao one povezane s učenjem, postignućem i poučavanjem. Pekrun također ističe da postoje emocije vezane uz aktivnost (javljaju se prilikom učenja) i emocije vezane uz ishod (aktivnost učenja). Emocije vezane uz aktivnost, uključuju između ostalog uživanje prilikom učenja, samu dosadu na nastavi, frustraciju izazvane nekim obrazovnim zahtjevom. Emocije vezane uz ishod aktivnosti učenja uključuju emocionalne doživljaje izravno vezane uz ispitnu situaciju. Dakle, učenik te emocije doživljava prije, za vrijeme te nakon ispitne situacije. Također, emocije vezane uz ishod se dalje dijele na prospektivne ili anticipatorne emocije te retrospektivne emocije (Pekrun, 2006). Primjerice, emocije uživanja zbog iščekivanja mogućeg pozitivnog ishoda testiranja, ali također i nemoći te anksioznosti zbog mogućeg neuspjeha spadaju u retrospektivne emocije jer se javljaju nakon pisanja testa. Retrospektivne emocije uključuju uživanje u uspjehu, osjećaj ponosa, zahvalnost te tugu, sram, frustraciju ili bijes nakon neuspjeha. Prospektivne emocije uključuju nadu, strah, uzbuđenje, tjeskobu, entuzijazam zbog mogućih budućih događaja, stvarnih ili zamišljenih (Pekrun, 2006). Najbitnije su u kontekstu akademskog okruženja emocije vezane uz postignuće te postoje dvije vrste kognitivnih procjena specifičnih za ove vrste emocija kao što su subjektivna kontrola nad aktivnostima postignuća te osobna vrijednost koju te aktivnosti imaju za pojedinca. Prva kognitivna procjena, subjektivna kontrola, se sastoji od dvaju načina kognitivnih razmišljanja o učinku osobnog djelovanja na određenu aktivnost, a to su kauzalna očekivanja i kauzalne atribucije. Subjektivnu vrijednost aktivnosti i ishoda postignuća (tj. uspjeha ili neuspjeha) čine intrinzična vrijednost i ekstrinzična vrijednost (Burić, 2008). Ove su procjene tako prepoznate kao centralne za razvoj akademskih emocija. Drugim riječima, kognitivne procjene služe kao primarne antecedente učeničkih emocija. Međutim, postoje i

individualni antecedenti učeničkih emocija poput uvjerenja o vlastitoj kontroli i vrijednosti postignuća koji se postižu opetovanim izlaganjem specifičnoj školskoj situaciji (Pekrun, 2006). Među uvjerenja se ubraja percipirana sposobnost učenika za određene akademske attribute te razmišljanja njih samih o tome imaju li oni te attribute (Perry i sur., 2001; Perry i sur., 2005). Pekrun i suradnici (2006), su također ukazali i na ciljnu orijentaciju kao jednom od korelata s dominantnom emocijom na nastavi. Tako je ciljna orijentacija usmjerena na izvedbu pozitivno povezana s ponosom dok je orijentacija usmjerena na izbjegavanje povezana s emocijama srama, bespomoćnošću, ljutnjom te emocijom dosade, o kojoj će biti više riječi u nastavku teksta. Daniels i suradnici (2007), su u svome istraživanju utvrdili da studenti koji su većinski usmjereni na postignuće, izražavaju o većoj emocionalnoj ranjivosti i psihološkoj nelagodnosti, nego studenti koji su bili usmjereni ka nekim drugim ciljnim orijentacijama.

U radu Suzić (2008), proučavani su afektivni stilovi i učeničke emocije povezane sa efikasnošću na nastavi. Rezultati su ukazali na povezanost tri varijable. Identificirane su afektivna impulzivnost, uravnoteženost te afektivna inhibiranost. Ukratko, ta su tri stila prediktori emocija. Tako je uravnoteženost determinirala pozitivne emocije poput ugone i interesa. S druge strane, afektivna inhibiranost determinira negativne emocije. Također, implikacije ovoga istraživanja su zanimljive jer je utvrđeno da nastavom prevladavaju pozitivne emocije, ali kada je riječ o tradicionalnom nastavnom stilu dolazi do slabljenja intenziteta pozitivnih emocija te porasta intenziteta negativnih emocija, poput dosade. Poglavitno je ovo slučaj kada raste intenzitet i efikasnost nastave. Tako je dokazana povezanost između nastavnog stila i negativnih emocija poput dosade. Generalno, viši stupanj kognitivne angažiranosti smanjuje pozitivne emocije.

Bognar i Matijević (2005), navode da su dominantne emocije u nastavi strah i dosada, što je izrazito bitno za temu ovog istraživanja. Dakle, kada je riječ emocionalnoj klimi, emocije koje prevladavaju su uplašenost, nervoza, dosada, zabrinutost, a to sve spada u simptomatologiju anksioznosti (Bognar i Dubovicki, 2012). Klima je direktno povezana i sa školskim postignućem. Dakle, pozitivno aktivirajuće emocije, u koje se ubrajaju uživanje u učenju, nada i ponos, pozitivno djeluju na školski uspjeh i postignuće učenika, dok negativne emocije kao što su ljutnja, sram, anksioznost, bespomoćnost, negativno djeluju na uspjeh i postignuće učenika. Jedna od emocija koja najnegativnije djeluje na akademsku zainteresiranost je dosada (Bognar i Dubovicki, 2012). Učeničke emocije igraju ključnu ulogu u obrazovnom procesu, direktno utječući na njihovu motivaciju, angažiranost i uspjeh. Pozitivne emocije, poput radosti i entuzijazma, potiču aktivno sudjelovanje i produbljuju

razumijevanje nastavnog sadržaja, dok negativne emocije mogu ometati proces učenja i smanjiti postignuća. Nastavnici imaju značajnu odgovornost u prepoznavanju i upravljanju emocijama svojih učenika, stvarajući podržavajuće i poticajno okruženje koje potiče emocionalnu dobrobit i akademski rast. Uvođenjem emocionalne inteligencije u kurikulum i promicanjem empatije među učenicima, školske zajednice mogu stvoriti harmoničnije i produktivnije nastavne sredine.

1.2. Dosada

Dosada se kroz povijest pokušala definirati na različite načine te je dugo vremena bila predmetom zanimanja filozofa. Tako su se i izrazi za dosadu mijenjali te se u literaturi mogu pronaći različiti izrazi poput suhoće duše, neobjašnjive tuge, paralize volje te ljenčarenja. Povezivala se i s različitim emocijama kroz povijest, tako se je primjerice u Francuskoj povezivala s mržnjom prema životu (Spacks, 1995). Bila je popularna i u književnosti 19.st., kada su ju pjesnici i filozofi povezivali s tadašnjim modernim vremenom koje je karakteriziralo otuđenost čovjeka i nemogućnost razumijevanja samog sebe. Dobro razumijevanje dosade bilo je prisutno i tada s obzirom na to da se govorilo da dosada emocionalno paralizira čovjeka zbog čega on postaje zaboravljiv (Spacks, 1995). Tako je dokazano da je i ovako „nezanimljiva“ emocija bila dobro shvaćena prije pojave psihologije kao empirijske znanosti, te poglavito utjecaj dosade na kognitivne sposobnosti. Filozofi su također smatrali da ljudi bijeg od dosade nalaze u distrakcijama, tračanju i užurbanom načinu života (Svendsen, 2005). Drugim riječima, kroz prošlost je definicija dosade bila usredotočena na monotoniju, međutim, danas se smatra da uzrok dosadi nije u monotoniji nego u pretjeranoj stimulaciji. Tako se danas smatra da se dosada javlja poglavito zbog masovnog potrošačkog društva u kojem živimo (Svendsen, 2005). To potrošačko društvo ljudima ne daje smisao te se ne mogu zadovoljiti te gube zainteresiranost pa brzo i nastupa dosada. Svendsen također navodi da moderno društvo zasnovano na bogatstvu, novcu i poglavito potrošnji odvraća ljude od važnih ciljeva u životu te odvraća mogućnost zadržavanja pažnje na važnim ciljevima, kako za osobu, tako i za svijet čime se smanjuje doživljaj smisla te perzistira dosada. Kroz povijest je postojalo mnogo pokušaja definiranja dosade i raznih definicija dosade, a svima je zajedničko da opisuju dosadu kao nemogućnost uključivanja u neku smislenu aktivnost. Dosada je jedna od najbitnijih emocionalnih doživljaja. Utječe na zdravu i kliničku populaciju te pojedince svih dobnih skupina te iz svih kultura (Mikulas i Vodanovich, 1993). Međutim, malo je istraživanja koji su se bavili dosadom općenito, a još manje dosadom na nastavi, poglavito kod darovitih učenika.

Dosada je emocionalni doživljaj koji je generalno smatran negativnim, karakteriziran je nedostatkom motivacije i niskom razinom fiziološke pobuđenosti (Mikulas i Vodanovich, 1993). Karakterizira ju umor i nezainteresiranost. Drugim riječima, ova emocija je suprotna emocionalnim doživljajima poput zainteresiranosti, visoke motivacije i pretjerane sreće. Od drugih „negativnih“ emocija se razlikuje po tome što ju karakterizira nedostatak smisla i nemogućnost održavanja pažnje (Fahlman i sur., 2011). Uz vrlo često nepovoljno djelovanje okoline, na javljanje dosade utječu i unutarnji faktori (Fahlman i sur., 2011). Primjerice, postoje individualne razlike u doživljaju dosade s obzirom na učestalost i intenzitet dosade. Pri tome su skloniji dosadi ljudi koji često osjećaju kao da ništa ne rade. Također, osobe koje češće doživljavaju dosadu su često letargične dok osobe koje ju ne doživljavaju često su optimističnije i imaju bolji smisao za humor (Martin sur., 2020).

1.3. Dosada na nastavi

Dosadu karakterizira subjektivan osjećaj „stajanja vremena“, to jest ljudi imaju osjećaj kao da vrijeme „stoji“ i ne ide dalje (Goetz i sur., 2006). Dosada se opisuje kao emocija koja se sastoji od afektivne (npr., neugodni osjećaji), kognitivne (npr., percepcija da vrijeme sporije prolazi), fiziološke (npr., smanjeno uzbuđenje), ekspresivne (npr., vokalno izražavanje) i motivacijske komponente (npr., motivacija utječe na neaktivnost). (Kleinginna i Kleinginna, 1981; Scherer, 2000; prema Preckel i sur., 2010). Osobe koje imaju visoku volju i želju za postignućem imaju manju razinu dosade te su više usmjerene uspjehu od onih kojima je dosadno (Ahmed i sur., 2013). Nadalje, studenti koji češće doživljavaju dosadu češće imaju veće šanse ispisati se s fakulteta, manje uče općenito te imaju manje želje posvetiti se obavezama. Također, bitan je i odnos težine zadatka i sposobnosti učenika. Primjerice, ako sposobnosti prelaze vještinu zadatka, javlja se dosada, dok kada su vještine osobe i težina zadatka „podjednaki“, javlja se zanimanje za zadatak i rješavanje zadatka sa zadovoljstvom (Trogrlić, 2012).

Brojni su aspekti koji mogu izazvati osjećaj dosade u školi, ali zbog malobrojnih istraživanja nažalost nisu do kraja istraženi, tj. njihov utjecaj na dosadu nije do kraja iskristaliziran. Pekrun i suradnici (2007), navode da postoje individualne i socijalne odrednice dosade na nastavi. Tako je za razvoj dosade ključna percipirana razina kontrole koju učenik ima nad zadatkom. Ta kontrola dolazi uz uputu koja se daje učeniku, tj. način kako mu se objasni zadatak. Prema Pekrunu i suradnicima (2007), učenicima postaje dosadno kada percipiraju da imaju preveliku ili premalu kontrolu nad situacijom zadatka ili kad smatraju da je gradivo nevažno. Kao glavni uzroci dosade u školi se također navode nedostatak ciljeva te

monotonija u razredu, kao i procjena učenika da je gradivo nevažno (Pekrun i sur., 2007). Također, potrebno je napraviti gradivo smislenim kako bi učenici bili što više zainteresirani. U vezi s time je i percipirana relevantnost, tj. važnost zadatka za učenika. Tako će učenik, što mu je zadatak relevantniji te što mu se čini važnijim za njegov osobni uspjeh, više pažnje i interesa uložiti u zadatak, a samim time i smanjiti mogućnost javljanja dosade (Daschmann i sur., 2011). Negativne posljedice pojave dosade u školi mogu bit višesmjerne, tj. ovisno o situaciji u kojoj se učenik nalazi, poput niskih ocjena, izostanaka s nastave, odustajanja od školovanja u ekstremnim slučajevima. Također, postoji mogućnost povećanog vršnjačkog nasilja, tj. netrpeljivošću među vršnjacima. Visoka razina dosade je povezana i s povećanim rizikom za depresiju među učenicima pa čak i s mogućnošću zloupotrebe droge (Trogrlić, 2012). Dosada je kao takva neophodno povezana s motivacijom pa i sa procijenjenom zahtjevnošću zadatka. U istraživanju koje je provela Trogrlić (2012), dobivena je značajna povezanost dosade sa zahtjevnošću nastave, tj. što su učenici procjenjivali nastavu zahtjevnijom to im je bila dosadnija. U istom istraživanju je dobiveno da nije bilo razlike u doživljenoj dosadi s obzirom na spol učenika. Osim što je ljudima teško usredotočiti se na nešto kada im je dosadno, dolazi i do subjektivnog osjećaja precjenjivanja vremena da obave taj zadatak. Vrijeme se čini dužim kada su u pitanju zadaci koji se čine monotonima i dosadnima (Danckert i Allman, 2005). Učenik će biti više usmjeren na razne znakove koji mu pokazuju koliko je vremena ostalo do kraja njemu percipirane dosadne aktivnosti, poput provjeravanja kazaljke na satu (Grondin i Macar, 1992). Ovaj osjećaj izgubljenosti u vremenu i zaokupljenosti znakovima koji pokazuju koliko je vremena preostalo do kraja aktivnosti je upravo u suprotnosti s radnjama i ponašanjem koje osoba poduzima dok je potpuno zaokupljena zadatkom i motivirana da ostvari što bolji uspjeh u zadatku.

U istraživanju Eastwooda i suradnika (2012), u fokusu je koncept kojeg autori definiraju kao represija. Autori više stavljaju u fokus negativne, pojedincu često nesvjesne učinke dosade na njegov eventualni angažman u potencijalno pozitivnom ponašanju. Represijom osoba „gura“ u zaborav želju za eventualnim angažmanom u svrhovitoj aktivnosti. Osoba u stanju dosade nije u sposobnosti toliko se usmjeriti na unutrašnje misli te se automatski koristi represijom i potiskuje misli te to može imati negativne posljedice ka ostvarivanju inače pozitivnog ponašanja jer se ovim potiskivanjem misli smanjuje mogućnost da će pojedinac to ponašanje i započeti. Moguće je zaključiti kako je riječ o ispitivanju emocije koju karakterizira manjak optimalne razine pobuđenosti, što čini osobu manje responzivnom za relevantne podražje (Fahlman i sur., 2011). Ovo navedeno, uz činjenicu da je ciljana populacija u ovom istraživanju srednjoškolska skupina učenika daje na „težini“ te važnosti ovakvih nalaza. Dakle, riječ je o učenicima koji su adolescenti te imaju velik afinitet prema

popunjavanju svog slobodnog vremena. Kao rezultat nedostatnih ponuđenih mogućnosti i svrsishodnih aktivnosti od obrazovne ustanove kojim bi mogli popuniti to slobodno vrijeme, prilično se često javlja osjećaj dosade (Biolcatti i sur., 2017). Također, adolescencija je turbulentno razdoblje te bi se trebala ubuduće poticati istraživanja ovakvog tipa, usmjerena na emocionalne aspekte učenika na nastavi poput motivacije, dosade, samopouzdanja. Ovakva istraživanja mogu imati velike pozitivne posljedice za srednjoškolsku skupinu učenika jer u današnje vrijeme sve više mladih ima teškoće mentalnog zdravlja (Vojak, 2021).

Dosada, kao jedna od prevladavajućih emocija adolescenata utječe i na pojavljivanje motiva za uporabu droga. Slabije su istraženi potencijalni rizični čimbenici dosade na uporabu droga, ali su Biolcatti i suradnici (2017), u svom istraživanju dobili da učenici koji su izjavljivali da su češće doživljavali dosadu češće eksperimentirali sa rizičnim supstancama te su se češće upuštali u potencijalno opasna ponašanja kao što su pušenje, pijenje alkohola te uporaba droga. Također, adolescenti su u intervjuima izjavili da doživljavaju nedostatak svrsishodnih te zadovoljavajućih aktivnosti koji bi ojačali njihovu motivaciju ili im pružili nekakvu zabavu, bilo kroz igru, rekreaciju, sportske događaje ili kulturna zbivanja. Samim time su trenutci razonode kod adolescenata prilično ograničeni na društvena okupljanja, na kojima je ujedno i veća šansa za uporabu droga (Vasters i Pillon, 2011). Dosada, kao emocija uzrokovana nedostatkom aktivnosti kojima bi adolescenti popunili svoje slobodno vrijeme je povezana i s pojavljivanjem određenih ponašanja karakterističnih za ovo razdoblje poput vršnjačkog nasilja. Tako su adolescenti koji su češće izjavljivali da su osjećali emociju dosade, ujedno češće pribjegavali maltretiranju i raznim oblicima vršnjačkog nasilja (Sesar, 2011). Nadalje, u kontekstu nastavnog okruženja, neučinkovito upravljanje nastavom i dosada koja je time izazvana može dovesti do agresivnog ponašanja učenika. Neučinkoviti načini upravljanja nastavom uključuju nezanimljivo gradivo, neodlučnost profesora, nemogućnost samostalnog donošenja odluka kod učenika, nejasna ograničenja postavljena od strane profesora, napad na dostojanstvo učenika (Vidić, 2010).

1.4. Dosada i postignuće (motivacija)

Velik dio vremena provedenog u školi učenici provedu u dosadi, prema nekim istraživanjima čak do polovinu školskog vremena (Goetz i sur., 2007), što se negativno odražava i na motivaciju na nastavi (Pekrun i sur., 2009). Motivacija je u ovom istraživanju mjerena Skalom akademske motivacije (Hasanagić i Bosankić, 2018, originalna verzija Vallerand i sur., 1992), a definirana je kao internalni proces koji inicira i održava aktivnosti koje su usmjerene na postizanje određenih akademskih ciljeva te uključuje različite oblike motivacije kao što su motivacija za saznanjem, ekstrinzična motivacija, amotivacija

(Hasanagić i Bosankić, 2018). Između ostalog, rezultati istraživanja Metina i suradnika (2016), ukazuju na pozitivnu povezanost dosade te prokrastinacije. Nadalje, Istraživanje Blunta i Pychyla (1998), utvrdilo je da je javljanje dosade kod studenata pozitivno povezano s prokrastinacijom i općom strategijom izbjegavanja. Dakle, dosada je snažan prediktor prokrastinacije kako na nastavi tako i na radnom mjestu. Međutim, postoje i nalazi koji ističu moguću pozitivnu „posljedicu“ dosade. Primjerice, Elpidorou (2015), tvrdi da dosada predstavlja motivirajući potencijal promjene. Dosada ima potencijal da potakne na djelovanje iz razloga što sadrži želju za promjenom te otvara prostor za samorefleksiju (Goetz i sur., 2007). Također, Dobrođalac (2022), navodi da je dosada poziv na život te je jedno od rijetkih stanja koje omogućuju ljudima da budu svoji. Slično navodi i filozof Schopenhauer (prema Dobrođalac, 2022), koji je tvrdio da dosada nije nužno negativno iskustvo. Utvrdio je da iskustvo dosade može dovesti do refleksije, što može biti iznimna i rijetka prilika za osobni rast i razvoj (Dobrođalac, 2022). Nietzsche (prema Rejseger i sur., 2013), opisuje kreativnu strast koja se može naći u borbi protiv dosade i uzbuđenja istraživanja nepoznatog te navodi da ta iskustva mogu uzdići osobu i donijeti moć i radost. S takvim utjecajima na pojedinca dosada „opravdava“ svoju motivacijsku funkciju.

U longitudinalnom istraživanju, Ahmed i suradnici (2013), izvijestili su da je promjena u razini dosade kod učenika sedmog razreda tijekom jedne školske godine bila negativno povezana s njihovim uspjehom u matematici. Međutim, jedno ranije istraživanje pokazalo je male, ali pozitivne korelacije između dosade učenika od petog do devetog razreda i njihovog prosjeka ocjena te rezultata na testovima (Larson i Richards, 1991), što sugerira da odnos između dosade i akademskog uspjeha nije uvijek negativan. Mamić i suradnici (2016), su ispitivali odnos između varijabli percipirane kontrole koju studenti osjećaju nad svojim učenjem, zatim varijabli vrijednosti, postignuća te dosade. Pritom se pokazalo da je vrijednost koju studenti daju akademskom obrazovanju negativan prediktor doživljene dosade na nastavi. Drugim riječima, utvrđeno je kako su oni studenti koji su cijenili obrazovanje i vjerovali kako je vrijedno studirati te da su nove stvari koje se uče korisne, interesantne te bitne doživljavali manje razine dosade na nastavi. Također je utvrđeno kako dosada ima medijacijsku ulogu između akademske vrijednosti i akademskog postignuća. Dakle, oni studenti koji tijekom predavanja razmišljaju o nekim drugim stvarima veliki dio tog vremena koji može biti iskorišten na pažljivo slušanje i praćenje nastave gube pažnju te misle da je gradivo besmisleno te naravno imaju i lošije akademsko postignuće. Jarvis i Seifert (2002) su intervjuirali učenike šestih i sedmih razreda te u svojem istraživanju dobili da dosada negativno korelira s pažnjom i trudom u zadacima u kojima je mjerljivo postignuće. Nadalje, u istraživanju Watta i Vodanovicha (1999), dosada studenata je negativno korelirala s

njihovom uključenošću u nastavni proces i planiranjem budućnosti. Veoma slično, Roseman (1975), je u svom istraživanju dobio negativnu korelaciju između dosade studenata i profesorove "ocjene" učenikovog truda i roditeljeve procjene uloženog truda njihovog djeteta u domaće zadaće. Dakle, dosada na nastavi uključuje više od nedostatka intrinzične motivacije, ona pretpostavlja da je određena nastavna aktivnost učeniku negativna, posljedično smanjujući motivaciju za bavljenjem tom aktivnošću (Pekrun, 1993). Dakle, dosada koja proizlazi iz nastavnih aktivnosti te zadataka koji su učeniku monotoni, negativni i nezanimljivi smanjuje učinak na tim zadacima i uzrokuje manje učenikovo zalaganje (Cantor, 1968). Također, u skladu s ovim nalazima je i istraživanje Vodanovicha (2003), koji je dobio pozitivnu povezanost sklonosti dosade i kognitivnih grešaka, poput dekoncentracije te grešaka u pamćenju kod studenata i vojnog osoblja, što ima direktne posljedice za dosadu na nastavi. Međutim, jedno ranije istraživanje pokazalo je male, ali pozitivne korelacije između dosade učenika od petog do devetog razreda i njihovog prosjeka ocjena te rezultata na testovima (Larson i Richards, 1991), što sugerira da odnos između dosade i akademskog uspjeha nije uvijek negativan.

Međutim, kontinuiran je problem nedostatka znanstvenih istraživanja o povezanosti dosade i njenog učinka na složenijim zadacima te utjecaja dosade na akademsko postignuće. U istraživanjima se često dobiju kontradiktorni rezultati između doživljene dosade i uspjeha učenika. Larson i Richards (1991) su utvrdili tek slabu i pozitivnu povezanost između učenikovog prosjeka (GPA-grade point average) i dosade tijekom sata. Međutim, u potpunoj suprotnosti, Goetz i suradnici (2007), su izvijestili o negativnoj korelaciji dosade učenika te učinka u različitim školskim predmetima. Također, Maroldo (1986), je izvijestio o negativnoj korelaciji između dosade studenata te njihovog prosjeka (GPA). Slično tomu, Daniels i suradnici (2009) te Pekrun i suradnici (2009), su izvijestili da dosada koju doživljavaju studenti negativno korelira s njihovim učinkom u nastavnim aktivnostima, time također pokazujući da dosada može negativno utjecati na studentovo akademsko postignuće. U većini malobrojno dostupnih znanstvenih istraživanja je utvrđeno da su smanjene studentske vještine i nedostatan uspjeh povezane s doživljenom dosadom. Čak štoviše, istraživanja impliciraju da dosada uzrokuje smanjenu pažnju, trud i učinak pri želji za određenim postignućem u nastavnom procesu. S obzirom na nedostatak istraživanja u ovom području, svrha ovog istraživanja je bila ispitati odnos dosade i akademske motivacije kod učenika.

CILJ

Cilj istraživanja je bio ispitati razinu dosade na nastavi kod učenika.

2. ISTRAŽIVAČKI PROBLEMI I HIPOTEZE

S obzirom na navedeni cilj, postavljeni su sljedeći istraživački problemi i hipoteze:

Istraživački problemi:

1. Ispitati povezanost akademske motivacije i dosade na nastavi.

H1: Očekuje se negativna povezanost između doživljene dosade na nastavi i akademske motivacije (koristeći ukupan rezultat na skali AMS). Drugim riječima, što je veća razina dosade kod učenika i učenica to će biti manja motivacija.

2. Ispitati razliku između učenika i učenica u doživljenoj dosadi.

H2: Za očekivati je da nema razlike u dosadi između učenika i učenica.

3. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

3.1. Sudionici

U istraživanju su sudjelovali učenici 3. i 4. razreda srednjih škola različitih smjerova, gimnazija, tehnička, obrtnička te pomorska škola (N=116). Radi se o prigodnom uzorku. Prosječan uspjeh učenika te učenica je bio 3.97, uz prosječnu dob od 17.39 godina. U istraživanju je sudjelovalo 63 učenica te 53 učenika. Brojniji su učenici te učenice trećih razreda, kojih u uzorku ima 99, u odnosu na učenike četvrtih razreda, kojih je 17. Većina učenika te učenica je izjavilo da želi ići na fakultet (81.9%) te da su roditelji vrlo podržavajući u njihovom obrazovanju (82.8%).

3.2. Mjerni instrumenti

Primijenjena je Skala dosade na nastavi (Trogrlić i Sorić, 2012) te Skala akademske motivacije (Hasanagić i Bosankić, 2018, originalna verzija Vallerand i sur., 1992). *Skala dosade na nastavi* je skala samoprocjene te ima 30 čestica kojima se mjeri prisutnost dosade tijekom nastave, a primjer jedne čestice je: „za vrijeme nastave vrijeme mi sporo prolazi“. Sudionici odgovaraju na skali procjene od 5 stupnjeva pri čemu se prosječan rezultat formira

kao zbroj rezultata na pojedinim česticama. Pouzdanost skale je u ovom slučaju vrlo dobra budući da Cronbach-alpha koeficijent iznosi .91.

Skala akademske motivacije (AMS) predstavlja jedan od najčešće korištenih instrumenata za mjerenje akademske motivacije. Ispitanici procjenjuju svoje stavove na skali od 7 stupnjeva, pri čemu ocjena 1 označava "uopće se ne odnosi na mene", dok ocjena 7 označava "potpuno se odnosi na mene". Skala se sastoji od više podljestvica, pri čemu svaka podljestvica obuhvaća četiri tvrdnje. Podljestvice uključuju sljedeće vrste motivacije: intrinzičnu motivaciju za saznanjem („idem u školu zato što uživam u učenju novih stvari“), intrinzičnu motivaciju za uspjehom („idem u školu zato što osjećam zadovoljstvo kada nadmašim samog sebe“), intrinzičnu motivaciju za stimulacijom („idem u školu zato što me dijeljenje mišljenja s drugima čini sretnim“), podljestvicu za nametnutu (zato što mi može omogućiti da uđem na poželjno radno tržište ili fakultet“) te internaliziranu ekstrinzičnu motivaciju („idem u školu da samom sebi dokažem da mogu završiti školu“), zatim podljestvicu za ekstrinzičnu motivaciju tipa eksternalne regulacije („idem u školu da bih mogao dobiti dobar posao u budućnosti“) te podljestvicu za amotivaciju („iskreno ne znam zašto idem u školu, osjećam se kao da gubim vrijeme u školi“). U inicijalnoj verziji skale, viši rezultat na pojedinoj podljestvici ukazuje na izraženiju prisutnost određene motivacije, no u ovom istraživanju korišten je rezultat na ukupnoj skali akademske motivacije. Cronbach-alpha koeficijent iznosi .93.

3.3. Postupak prikupljanja podataka

Navedeni mjerni instrumenti, bili su dio upitnika koji je bio primijenjen na navedenom uzorku srednjoškolaca. Prije provedbe istraživanja, škole su dale pristanak za sudjelovanje te je upitnik bio proslijeđen učenicima online putem, posredstvom stručne službe škole (putem e-mail adrese). Učenici su uz upitnik osnovnih sociodemografskih podataka (spol, dob, razred) ispunjavali Upitnik dosade na nastavi te Skalu akademske motivacije (AMS). Istraživanje je odobreno od strane Etičkog povjerenstva Odjela za psihologiju Sveučilišta u Zadru.

3.4. Način organizacije i analize podataka

U sklopu odgovora na prvi istraživački problem, radi ispitivanja povezanosti između akademske motivacije i dosade na nastavi, izračunat je u programu Statistica 14.1.0, Pearsonov koeficijent korelacije kako bi se provjerila veličina te značajnost korelacije. U sklopu odgovora na drugi istraživački problem, radi ispitivanja razlika između učenika i

učenica u doživljenoj dosadi, izračunat je t-test za nezavisne uzorke za provjeravanje značajnosti te razlike. Također je provjerena i prikladnost primjene navedenih testova.

4. REZULTATI

Prije provedbe statističkih analiza, izračunati su Kolmogorov-Smirnovljev test za testiranje normalnosti distribucije podataka te deskriptivni parametri (aritmetička sredina, standardna devijacija, broj sudionika, minimalni te maksimalni rezultat, asimetričnost distribucije, spljoštenost) cijelog uzorka (učenici i učenice) za rezultate ukupne dosade te ukupne motivacije (N=116), a rezultati su prikazani u Tablici 1.

Tablica 1 Prikaz rezultata K-S testa te deskriptivnih parametara rezultata cijelog uzorka (N=116), tj. oba spola, na skalama ukupne dosade i ukupne motivacije

	<i>Spol</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Minimum</i>	<i>Maximum</i>	<i>Asimetričnost</i>	<i>Spljoštenost</i>	<i>K-S</i>
Ukupna dosada	M	53	96.64	17.22	55	128	-0.02	-0.24	0.08*
Ukupna motivacija	M	53	119.13	28.4	34	190	-0.05	1.16	0.11*
Ukupna dosada	Ž	63	104.09	18.21	64	141	-0.07	-0.54	0.06*
Ukupna motivacija	Ž	63	129.57	29.22	53	189	-0.33	0.23	0.08*

* $p > .05$

K-S za navedene varijable nije pokazao značajno odstupanje od normalne distribucije. Također, za sve varijable indeksi asimetričnosti nisu izvan dopuštenog intervala ± 3 , a indeksi spljoštenosti nisu izvan dopuštenog intervala ± 8 , čime se opravdava korištenje parametrijskih statističkih postupaka za analizu podataka (Kline, 2011). Navedeni uzorak učenika i učenica pokazuje umjerene rezultate dosade na nastavi te motivacije (Tablica 1).

4.1. Ispitivanje povezanosti akademske motivacije i dosade na nastavi

U svrhu odgovora na prvi istraživački problem izračunat je Pearsonov koeficijent korelacije (N=116), radi utvrđivanja povezanosti odgovora na česticama na Skali dosade te na Skali akademske motivacije (Tablica 2).

Tablica 2 Rezultati Pearsonovog koeficijenta korelacije za ispitivanje smjera i jačine povezanosti ukupne dosade te ukupne akademske motivacije

	<i>r</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
Povezanost dosade te motivacije	-.22	114	.019

Iz dobivenih podataka je vidljivo kako su ukupna dosada i zajednička motivacija učenika i učenica negativno povezane, tj. što je u prosjeku veća razina dosade, to je manja ukupna motivacija svih učenika i učenica zajedno. (Tablica 2).

4.2. Ispitivanje razlike između učenika i učenica u doživljenoj dosadi

Prije provedbe t-testa za nezavisne uzorke izračunat je Levenov test za provjeravanje značajnosti razlika u varijanci rezultata učenika te učenica u ukupnoj dosadi čiji su rezultati prikazani u Tablici 3.

U svrhu odgovora na drugi istraživački problem izračunat je t-test za nezavisne uzorke kako bi se ispitala razlika između učenika i učenica u doživljenoj dosadi čiji su rezultati prikazani u Tablici 3.

Tablica 3 Rezultati Levenovog testa te t- testa za nezavisne uzorke za ispitivanje razlike u doživljenoj dosadi za vrijeme nastave između učenika i učenica (N=116)

	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>	<i>Levene F(1,df)</i>	<i>Levene (df)</i>	<i>Levene (p)</i>
Ukupna dosada	-2.25	114	.026	0.81	114	.371

Rezultati Levenovog testa ukazuju da nema značajne razlike u varijancama doživljene dosade između učenika i učenica. Analizom je utvrđena razlika između učenika i učenica u doživljenoj dosadi (Tablica 3). Rezultati ukazuju da su učenice u prosjeku više doživljavale dosadu za vrijeme nastave nego učenici (Tablica 1).

5. RASPRAVA

Provedeno istraživanje usmjereno je na ispitivanje dosade u školi te određivanje razlike između učenika i učenica u doživljenoj dosadi za vrijeme nastave. Također, cilj je bio ispitati povezanost između motivacije i dosade na nastavi. Dosada je kao emocija važna za opisivanje i oblikovanje raznih aspekata ponašanja u školskom okruženju te je između ostaloga, odrednica i školskog uspjeha. Istraživanja dosade mogu imati važne implikacije za stvaranje potencijalno motivirajućeg školskog okruženja (s ciljem bolje prilagodbe učenika i učenica). Poznato je da emocionalno stanje učenika ima značajan utjecaj na akademski uspjeh. Kao jedno od često doživljenih negativnih emocionalnih stanja koje smanjuju aktivnost, dosada negativno utječe na proces učenja i akademska postignuća (Kruk i Zawodniak, 2020; Pekrun, 2006; Putwain i sur., 2018.).

Pekrunova Teorija kontrole i vrijednosti (Control-Value Theory) objašnjava kako učenici doživljavaju emocije povezane s učenjem, ovisno o tome koliko osjećaju kontrolu nad ishodom zadatka i koliko taj zadatak vrednuju. Kada učenici percipiraju visoku kontrolu i zadatak kao vrijedan, pojavljuju se pozitivne emocije poput radosti. U suprotnom, javljaju se negativne emocije poput tjeskobe ili dosade. Ove emocije značajno utječu na motivaciju, angažman i akademski uspjeh (Pekrun i sur., 2007). Također, ovo ima implikacije za negativan učinak mnogih emocionalnih stanja na rezultate učenja, pažnje na nastavi, zainteresiranosti te akademskog uspjeha. Shodno tome, mnoge empirijske studije pokazale su negativne učinke dosade na akademski uspjeh. Na primjer, Frenzel i suradnici (2007), otkrili su da su razine dosade učenika od petog do desetog razreda tijekom satova matematike bile negativno povezane s njihovim postignućem u matematici. Pekrun i suradnici (2010), su otkrili da je dosada među studentima na preddiplomskim studijima negativno utjecala na njihove krajnje godišnje rezultate. U longitudinalnom istraživanju, Ahmed i suradnici (2013), izvijestili su da je promjena u razini dosade kod učenika sedmog razreda tijekom jedne školske godine bila negativno povezana s njihovim uspjehom u matematici.

Prvi problem istraživanja bio je ispitati povezanost akademske motivacije i dosade na nastavi. Postavljena je negativna povezanost. Hipoteza je prihvaćena, tj. pokazalo se kako su akademska motivacija i dosada negativno povezani te da oni učenici kojima je dosadnije na nastavi imaju ujedno i manju akademsku motivaciju. U nekim su se dosadašnjim istraživanjima dobili slični rezultati. Primjerice, Mamić i suradnici (2016), su istraživali odnose između kontrolnih varijabli, vrijednosti, postignuća i dosade. Vrijednost koju studenti pridaju akademskom obrazovanju negativno korelira s doživljenom dosadom u učionici. Drugim riječima, ustanovljeno je da studenti koji visoko cijene obrazovanje i smatraju da se učenje isplati, te da su naučene stvari korisne, zanimljive i važne, doživljavaju niže razine dosade. Nadalje, u istom istraživanju je utvrđeno da pristup ima posredničku ulogu između akademske vrijednosti i akademskog uspjeha. Dakle, oni studenti koji se ne usmjeravaju na nastavni proces te tijekom predavanja razmišljaju o nekim drugim stvarima (misle da je gradivo besmisleno) imaju i lošije akademsko postignuće. Također, Jarvis i Seifert (2002), proveli su intervju s učenicima šestih i sedmih razreda te su otkrili da visoka dosada negativno korelira s pažnjom i trudom koji učenici ulažu u zadatke gdje se mjeri njihovo postignuće. Slično tome, istraživanje Watta i Vodanoviča (1999) pokazalo je da dosada kod studenata negativno utječe na njihovu uključenost u nastavne aktivnosti i na planiranje budućnosti. Također je i Roseman (1975), otkrio negativnu korelaciju između dosade studenata te profesorove ocjene uloženog truda učenika, kao i roditeljeve procjene truda koji njihova djeca ulažu u domaće zadaće. Ovakvi rezultati su prilično logični. Dakle, dosada na

nastavi uključuje više od nedostatka intrinzične motivacije, ona pretpostavlja da je određena nastavna aktivnost učeniku negativna, posljedično smanjujući motivaciju za bavljenjem tom aktivnošću (Pekrun, 1993). Dosada koja proizlazi iz nastavnih aktivnosti te zadataka koji su učeniku monotoni, negativni i nezanimljivi smanjuje učinak na tim zadacima i uzrokuje manje učenikovo zalaganje. Također, javljanje dosade kod učenika je pozitivno povezano s prokrastinacijom i općom strategijom izbjegavanja, što za posljedicu ima manjak motivacije učenika (Blunt i Psychyl, 1998). Nadalje, dosada uzrokuje smanjenu pažnju, trud i učinak pri želji za određenim postignućem u nastavnom procesu. Osoba u stanju dosade nije u sposobnosti toliko se usmjeriti na unutrašnje misli te se automatski koristi represijom i potiskuje misli te to može imati negativne posljedice ka ostvarivanju inače pozitivnog akademskog ponašanja (te time i veće motivacije) jer se ovim potiskivanjem misli smanjuje mogućnost da će pojedinac to ponašanje i započeti.

Drugi problem istraživanja bio je utvrditi postoji li razlika između učenika i učenica u doživljenoj dosadi na nastavi. Očekivalo se da neće doći do spolnih razlika u doživljenoj dosadi. Međutim, utvrđena je značajna spolna razlika u doživljenoj dosadi. Specifičnije, učenice su doživljavale veću razinu dosade za vrijeme nastave od učenika, što je u skladu s nekim istraživanjima. Primjerice, Sundberg i suradnici su 1991. godine pomoću Skale sklonosti dosadi (engl. *Boredom Proneness Scale*), utvrdili da u svim kulturama osobe muškog spola imaju veće rezultate od osoba ženskog spola. Također, neka istraživanja upućuju na to da osobe muškog spola imaju veću sklonost dosadi u određenim aspektima života (primjerice, muškarci svoj seksualni život procjenjuju dosadnijim) (Watt i Edwing, 1996). Nadalje, većina prethodnih istraživanja koja su se bavila razlikama u dosadi povezanim sa spolom, pokazala je da muškarci doživljavaju veće razine dosade od žena, što se može objasniti razlikama u ličnosti (Liu i sur., 2013) ili osjetljivosti na dosadu (Vodanovich i Kass, 1990). Na primjer, muškarci su, u usporedbi sa ženama, skloniji ekstraverziji i uvećanoj aktivnosti te se brže zasite tijekom učenja jer teže novim uzbuđenjima (Liu i sur., 2013). Prema izvješćima, žene mogu osjećati manju dosadu zbog nemogućnosti uočavanja interesa i značaja u okolini (Watt i Vodanovich, 1999), dok muškarci pokazuju višu razinu dosade i veću sklonost dosadi u odgovoru na vanjske podražaje (Von Gemmingen i sur., 2003; Vodanovich i sur., 2011). Prijašnja istraživanja su pokazala da su muškarci postizali znatno više rezultate na Skali dosade kao stanja (engl. *State Boredom Scale*) (Liu i sur., 2013) i imali drugačiju percepciju vremena od žena (Pawlak i sur., 2020). Međutim, zabilježeni su i nalazi koji pokazuju neutralne ili čak suprotne rezultate kada je riječ o razlikama u dosadi između muškaraca i žena. Na primjer, McLeod i Vodanovich (1991) te Watt i Ewing (1996) nisu pronašli razlike između muškaraca i žena u sklonosti dosadi. Seib i

Vodanovich (1998), su čak dobili rezultate koji ukazuju da su muškarci manje skloni dosadi od žena, što oni objašnjavaju spolnim razlikama u samosvijesti. Drugim riječima, pojedinci s visokom pozitivnom samosvijesti, koja je bila mjerena Skalom samosvijesti (engl. *Self-Consciousness Scale*), koja uključuje svjesnost o vlastitim unutarnjim stanjima su iskazali manju dosadu na Skali sklonosti dosadi (engl. *Boredom Proneness Scale*). S druge strane, pojedinci s visokim negativnim tipom samosvijesti koja se primarno usmjerava na evaluaciju te osuđivanje su iskazali visoke rezultate dosade.

Jedno moguće objašnjenje za različite rezultate različitih istraživanja je to što dosada ima više aspekata, pa razlike između spolova mogu biti izraženije u jednoj vrsti dosade, a ne u drugoj. Također, dosada se u različitim istraživanjima različito operacionalizira. Druga mogućnost je da se spolne razlike u dosadi ne manifestiraju u potpunosti dok osobe ne dosegnu određenu dob (Sundberg, 1991). Ipak, potrebno je provesti dodatna istraživanja na većim uzorcima kako bi se bolje razumjele spolne razlike u različitim vrstama dosade. Ipak, Seib i Vodanovich (1991) su utvrdili da su osobe muškog spola manje skloni dosadi od ženskog spola. No svakako je zanimljivo istaknuti da su žene sklonije depresiji (Noble, 2005), a neka istraživanja (Mercer-Lynn, 2013) ukazuju da je dosada značajan korelat neuroticizma, depresije i emocionalnog prejedanja. Također, izbor pristupa učenja kod učenika je pod utjecajem doživljene dosade te to utječe na akademski uspjeh. Učenici koji su skloniji dosadi kao osobini ili kojima stil učenja ne odgovara stilu poučavanja skloniji su usvajanju površnog pristupa učenju, umjesto dubljeg ili strateškog pristupa (Hemmings i sur., 2019). Prema Sternbergu (1997), učitelji moraju uzeti u obzir da poučavaju prema određenim stilovima. Međutim, trebali bi osmisliti način poučavanja koji uzima u obzir raznolikost stilova učenja. To se mora učiniti kako bi se potaknulo učenje i istovremeno poticali svi učenici. Kompatibilan stil učenja koji uključuje usklađenost s nastavnim stilom predavača omogućuje bolje akademske ishode, bolje zadržavanje informacija te pozitivniji stav prema predmetu o kojemu je riječ, a samim time i manju vjerojatnost javljanja dosade u odnosu na učenike koji doživljavaju nesklad između njihovog preferiranog stila učenja i stila poučavanja predavača (Felder, 1993).

U konačnici, treba uzeti u obzir neke nedostatke istraživanja, počevši od samog uzorka istraživanja. Moguće je da su u istraživanju sudjelovali učenici koji već imaju pozitivnije stavove prema učenju i školi te su manje skloni dosadi, budući da su u uzorku zastupljeni većinom dobri učenici (prosječan uspjeh učenika te učenica u prethodnom razredu je bio 3.97). Rezultati istraživanja pokazuju da učenici i učenice doživljavaju prosječnu razinu dosadne. Dobri učenici često imaju razvijenije strategije učenja, višu razinu intrinzične

motivacije i pozitivnije stavove prema školi, što ih čini manje sklonima dosadi. Takvi učenici mogu biti bolje prilagođeni akademskim zahtjevima, više angažirani u nastavi te sposobniji održavati interes za školske aktivnosti (Daschamnn i sur., 2011). Ovaj odabir uzorka može dovesti do pristranosti rezultata i otežati generalizaciju nalaza na širu populaciju učenika. Uz navedeno, postoje i nedostaci vezani uz sam postupak mjerenja. Online provedba istraživanja dolazi sa svojim izazovima, poput nemogućnosti elaboracije anketnih pitanja te slabije mogućnosti nadzora načina odgovaranja ispitanika. Nedostatak osobne interakcije može dovesti do pogrešnih interpretacija pitanja od strane ispitanika, što može utjecati na pouzdanost prikupljenih podataka. Učenici su se možda osjećali primoranim sudjelovati u istraživanju zbog zamolbe profesora, što može utjecati na iskrenost i točnost njihovih odgovora. Prisila ili osjećaj obveze mogu smanjiti unutarnju motivaciju ispitanika, što može rezultirati manje autentičnim odgovorima. Iako rezultati ovog i nekih drugih istraživanja ukazuju na spolne razlike u dosadi, treba biti skeptičan prema tim nalazima. Razlike ne moraju nužno biti spolno uvjetovane te mogu biti rezultat drugih unutarnjih i vanjskih čimbenika karakterističnih za pojedini spol, poput sklonosti depresiji, anksioznosti ili drugih psiholoških stanja. Unatoč nedostacima, ovo je istraživanje pružilo određeni uvid u prisutnost dosade učenika te učenica te njihove motivacije. Rezultati ovog istraživanja imaju praktične implikacije s ciljem kreiranja optimalnih uvjeta poučavanja na satu, što može koristiti studentima, predavačima, osoblju za podršku učenju i u drugim sektorima visokog obrazovanja. Također, ovo istraživanje ukazuje na važnost ispitivanja različitih emocija u nastavnom procesu kao i mogućim implikacijama dosade na motivaciju učenika.

6. ZAKLJUČCI

- 1) Utvrđena je negativna povezanost ukupne akademske motivacije i dosade na nastavi. Što je učenicima te učenicama, promatranima zajedno, bilo više dosadno, to su imali i niže razine akademske motivacije.
- 2) Utvrđena je razlika između učenika i učenica u doživljenoj dosadi. Učenice su doživljavale veću razinu dosade na nastavi od učenika.

LITERATURA

- Ahmed, W., van der Werf, G., Kuyper, H. i Minnaert, A. (2013). Emotions, self-regulated learning, and achievement in mathematics: a growth curve analysis. *Journal of Educational Psychology*, 105(1), 150–161. <https://doi.org/10.1037/a0030160>
- Bahorić Broznić, N. (2021). *Konzumerizam*. Završni rad, Veleučilište u Rijeci. Digitalni repozitorij Veleučilišta u Rijeci, poslovni odjel.
- Biolcati, R., Mancini, G. i Trombini, E. (2017). Proneness to boredom and risk behaviors during adolescents' free time. *Psychological Reports*, 121(2), 303–323. <https://doi.org/10.1177/0033294117724447>
- Blunt, A. i Pychyl, T. A. (1998). Volitional action and inaction in the lives of undergraduate students: state orientation, procrastination and proneness to boredom. *Personality and Individual Differences*, 24(6), 837-846. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(98\)00018-X](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(98)00018-X)
- Bognar, L. i Dubovicki, S. (2012). Emocije u nastavi. *Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 14(1), 135-153.
- Bognar, L. i Matijević, M. (2005). *Didaktika*. Školska knjiga.
- Burić, I. (2008). Uloga emocija u obrazovnom kontekstu-teorija kontrole i vrijednosti. *Suvremena psihologija*, 11(1), 77-92.
- Cantor, G. N. (1968). Effects of a "boredom" treatment on children's simple RT performance. *Psychonomic Science*, 10(8), 299-300 <https://doi.org/10.3758/BF033>
- Danckert, J. A. i Allman, A. A. A. (2005). Time flies when you're having fun: temporal estimation and the experience of boredom. *Brain and Cognition*, 59(3), 236-245. <https://doi.org/10.1016/j.bandc.2005.07.002>
- Daniels, L. M., Stupnisky, R. H., Pekrun, R., Haynes, T. L., Perry, R. P. i Newall, N. E. (2009). A longitudinal analysis of achievement goals: from affective antecedents to emotional effects and achievement outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 101(4), 948-963. <http://doi.org/10.1037/a0016096>

- Daschmann, E. C., Goetz, T. i Stupnisky, R. H. (2011). Testing the predictors of boredom at school: development and validation of the precursors to boredom scales. *British Journal of Educational Psychology*, 81(3). <https://doi.org/10.1348/000709910X>
- Dobrodalac, (2022). *Dosada kao pedagoški potencijal*. Završni rad, Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet u Zagrebu.
- Eastwood, J. D., Frischen, A., Fenske, M. J. i Smilek, D. (2012). The unengaged mind: defining boredom in terms of attention. *Perspectives on Psychological Science*, 7(5), 482-495. <https://doi.org/10.1177/1745691612>
- Elpidorou, A. (2015). The significance of boredom: a Sartrean reading. U S. Miguens, G. Preyer i C. Bravo Morando (Ur.), *Philosophy of mind and phenomenology: conceptual and empirical approaches* (str. 268-283). Routledge.
- Fahlman, S. A., Mercer-Lynn, K. B., Flora, D. B. i Eastwood, J. D. (2011). Development and validation of the multidimensional state boredom scale. *Assessment*, 20(1), 68-85. <https://doi.org/10.1177/1073191111421303>
- Felder, R.M. (1993). Reaching the Second Tier: learning and teaching styles in College Science Education, an updated presentation of the Felder-Silverman model. *College Science Teaching*, 23(5), 286-290. <https://doi.org/10.12691/ajis-3-1-3>
- Frenzel, A. C., Pekrun, R. i Goetz, T. (2007). Perceived learning environments and students' emotional experiences: a multilevel analysis of mathematics classrooms. *Learning and Instruction*, 17(5), 478–493. <https://doi.org/10.1016/2007.09.001>
- Goetz, T., Frenzel, A. C. i Haag, L. (2006). Ursachen von langweile im unterricht (Causes of boredom at school). *Empirische Pa`dagogik*, 20(2), 113–134.
- Goetz, T., Frenzel, A. C., Pekrun, R. , Hall, N. C. i Uidtke, O. (2007). Between and within domain relations of students' academic emotions. *Journal of Educational Psychology*, 99 (7), 15-733. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.4.715>
- Goetz, T., Preckel, F., Pekrun, R. i Hall, N. (2007). Emotional experiences during test taking: does cognitive ability make a difference? *Learning and Individual Differences*, 17(1), 3–16. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2006.12.002>
- Grondin, S. i Macar, F. (1992). Dividing attention between temporal and nontemporal tasks: a performance operating characteristic (POC) analysis. U F. Macar, V. Pouthas i W. J.

- Friedman (Ur.), *Time, action and cognition: towards bridging the gap* (str. 119-128). Springer.
- Hasanagić A. i Bosankić N. (2018). Validacija skale akademske motivacije (ams) na srednjoškolskim učenicima. *Zbornik radova Islamskog pedagoškog fakulteta u Zenici*, 166 (16), 191-216.
- Heaven, P. C. i Shochet, I. M. (1995). Dimensions of neuroticism: relationships with gender and personality traits. *Personality and Individual Differences*, 18(1), 33-37. 10. <https://doi.org/10.1026/0191-8869>
- Hemmings, B., Kay, R. i Sharp, J. G. (2019). The relationship between academic trait boredom, learning approach and university achievement. *The Educational and Developmental Psychologist*, 36(2), 41-50. <https://doi.org/10.1017/edp.2019.11>
- Jarvis, S. i Seifert, T. (2002). Work avoidance as a manifestation of hostility, helplessness, and boredom. *Alberta Journal of Educational Research*, 48(2), 174-187. <https://doi.org/10.55016/ojs/ajer.v48i2.54921>
- Kline, R.B. (2011). *Methodology in the Social Sciences: principles and practice of structural equation modeling* (3. izdanje). Guilford Press.
- Kruk, M. i Zawodniak, J. (2020). A comparative study of the experience of boredom in the L2 and L3 classroom. *English Teaching and Learning*, 44(3), 417–437. <https://doi.org/10.1007/s42321-020-00056-0>
- Larson, R. W. i Richards, M. H. (1991). Boredom in the middle school years: blaming schools versus blaming students. *American Journal of Education*, 99 (4), 418-443. <https://doi.org/10.1086/443992>
- Liu, Y., Chen, J., Jiang, M., Xu, H. i Eastwood, J. D. (2013). The Chinese version of the multidimensional state boredom scale (MSBS): it's applicability in Chinese college students. *Chinese Journal of Clinical Psychology*, 21(2), 558–557. <https://doi.org/10.1177/1073191116662910>
- Mamić, S., Štark, A. i Longin, E. (2016). Odnos kognitivnih procjena kontrole i vrijednosti te akademskog postignuća: posredujuća uloga dosade. *Zbornik radova 20-tih dana psihologije u Zadru*. Sveučilište u Zadru.
- Maroldo, G. K. (1986). Shyness, boredom, and grade point average among college students. *Psychological Reports*, 59(1), 395- 398. <https://doi.org/10.2466/pr0.1986>

- Martin, M., Sadlo, G. i Stew, G. (2006). The phenomenon of boredom. *Qualitative Research in Psychology*, 3(3), 193–211. <https://doi.org/10.1191/14780887>
- McLeod, C. R. i Vodanovich, S. J. (1991). The relationship between self-actualization and boredom proneness. *Journal of Social Behavior and Personality*, 6(5), 137–146.
- Mercer-Lynn, K. B., Flora, D. B., Fahlman, S. A. i Eastwood, J. D. (2013). The measurement of boredom: differences between existing self-report scales. *Assessment*, 20(5), 585–596. <https://doi.org/10.1177/1073191111408229>
- Metin, U. B., Taris, T. W. i Peeters, M. C. (2016). Measuring procrastination at work and its associated workplace aspects. *Personality and Individual Differences*, 101(3), 254–263. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.06.006>
- Mikulas, W. L. i Vodanovich, S. J. (1993). The essence of boredom. *Psychological Record*, 43(1), 3–12. <https://doi.org/record/1993-28333-001>
- Noble, R. E. (2005). Depression in women. *Metabolism*, 54(5), 49–52. <https://doi.org/10.1016/j.metabol.2005.01.014>
- Pawlak, M., Zawodniak, J. i Kruk, M. (2020). The neglected emotion of boredom in teaching English to advanced learners. *International Journal of Applied Linguistics*. 30(3), 497–509. <https://doi.org/10.1111/ijal.12302>
- Pekrun, R. (2006). The control–value theory of achievement emotions: assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18(4), 315–341. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9>
- Pekrun, R. (1993). Facets of students' academic motivation: a longitudinal expectancy-value approach. U M. L. Maehr i P. R. Pintrich (Ur.), *Advances in motivation and achievement* (str. 139–189). JAI Press.
- Pekrun, R., Elliot, A. J. i Maier, M. A. (2006). Achievement goals and discrete achievement emotions: a theoretical model and prospective test. *Journal of Educational Psychology*, 98(3), 583–597. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.3.583>
- Pekrun, R., Elliot, A. J. i Maier, M. A. (2009). Achievement goals and achievement emotions: testing a model of their joint relations with academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 101(1), 115–135. <https://doi.org/10.1037/a0013383>
- Pekrun, R., Frenzel, A. C., Goetz, T. i Perry, R. P. (2007). The control–value theory of achievement emotions: an integrative approach to emotions in education. U P. In P. A.

- Schutz and R. Pekrun (Ur.), *Emotion in education* (str. 13–36). Elsevier Academic Press.
- Pekrun, R., Goetz, T., Daniels, L. M., Stupnisky, R. H. i Perry, R. P. (2010). Boredom in achievement settings: exploring control–value antecedents and performance outcomes of a neglected emotion. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 531–549. <https://doi.org/10.1037/a0019243>
- Perry, R. P., Hladkyj, S., Pekrun, R. H. i Pelletier, S. T. (2001). Academic control and action control in the achievement of college students: a longitudinal field study. *Journal of Educational Psychology*, 93(4), 776-789. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.93.4.776>
- Perry, R. P., Hladkyj, S., Pekrun, R. H., Clifton, R. A. i Chipperfield, J. G. (2005). Perceived academic control and failure in college students: A three-year study of scholastic attainment. *Research in Higher Education*, 46(5), 535-569. <https://doi.org/10.1007/s11162-005-3364-4>
- Putwain, D. W., Pekrun, R., Nicholson, L. J., Symes, W., Becker, S. i Marsh, H. W. (2018). Control-value appraisals, enjoyment, and boredom in mathematics: a longitudinal latent interaction analysis. *American Educational Research Journal* 55(6), 1339–1368. <http://doi.org/10.3102/0002831218786689>
- Reijseger, G., Schaufeli, W. B., Peeters, M. C. W., Taris, T. W., van Beek, I. i Ouweneel, E. (2013). Watching the paint dry at work: psychometric examination of the Dutch Boredom Scale. *Anxiety, Stress and Coping*, 26(5), 508-525. <https://doi.org/10.1080/10615806.2012.720676>
- Roseman, W. P. (1975). Boredom at school. *British Journal of Educational Psychology*, 45(2), 141-152.
- Seib, H. M., and Vodanovich, S. J. (1998). Cognitive correlates of boredom proneness: the role of private self consciousness and absorption. *The Journal of Psychology*, 132(6), 642–652. <https://doi.org/10.1080/00223989809599295>
- Sesar, K. (2011). Obilježja vršnjačkog nasilja. *Ljetopis socijalnog rada*, 18(3), 497-526.
- Sharp, J. G., Sharp, J. C. i Young, E. (2020). Academic boredom, engagement and the achievement of undergraduate students at university: a review and synthesis of relevant literature. *Research Papers in Education*, 35(2), 144-184. <https://doi.org/10.1080/02671522.2018.1536891>

- Spacks, P. M. (1995). *Boredom: The literary history of a state of mind*. University of Chicago Press.
- Sternberg, R. J. (1997). *Thinking Styles. Structural equation modeling* (3. izdanje). Guilford Press
- Sundberg, N. D., Latkin, C. A., Farmer, R. F. i Saoud, J. (1991). Boredom in young adults: gender and cultural comparisons. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 22(2), 209-223. <https://doi.org/10.1177/0022022191222003>
- Suzić, N. (2008). Emocije i afektivni stilovi u nastavi. *Pedagogijska istraživanja*, 5(2), 153-163.
- Svendsen, L. (2005). *A philosophy of boredom*. Reaktion Books.
- Thompson, S. H. (2015). Gender and racial differences in emotional eating. Food addiction symptoms, and body weight satisfaction among undergraduates. *Journal of Diabetes and Obesity* 2(4), 1-6. <https://doi.org/10.15436/2376-0494.15.035>
- Trogrlić (2012). *Dosada u školi: „Odnos darovitosti, dosade i školskog postignuća“*. Diplomski rad. Sveučilište u Zadru, odjel za psihologiju. Repozitorij Sveučilišta u Zadru
- Vallerand, R. J. (1992). The Academic Motivation Scale: a measure of intrinsic, extrinsic and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52(4), 1003 –1017. <https://doi.org/10.1177/0013164492052004025>
- Vasters, G. P. i Pillon, S. C. (2011). Drugs use by adolescents and their perceptions about specialized treatment adherence and dropout. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 19(2), 317-324. <https://doi.org/10.1590/S0104-11692011000200013>
- Vidić, T. (2010). Učiteljske percepcije učeničkih ponašanja: ne(poštivanje), socijalizacija i pozornost na satu. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 56(23), 77-90.
- Vodanovich, S. J. i Kass, S. J. (1990). A factor analytic study of the boredom proneness scale. *Journal of Personality Assessment*, 55(1-2), 115-123. http://doi.org/10.1207/s15327752jpa5501&2_11
- Vodanovich, S., Kass, S., Andrasik, F., Gerber, W., Niederberger, U. i Breaux, C. (2011). Culture and gender differences in boredom proneness. *North American Journal of Psychology*, 13(2), 221-230. <https://doi.org/docview/867837810?sourcetype>

- Vojak, A. (2021). *Adolescenti i mentalno zdravlje*. Završni rad, Zdravstveno veleučilište Zagreb. Završni radovi Zdravstvenog veleučilišta u Zagrebu.
- Von Gemmingen, M. J., Sullivan, B. F. i Pomerantz, A. M. (2003). Investigating the relationships between boredom proneness, paranoia, and self-consciousness. *Personality and Individual Differences* 34(6), 907–919. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(01\)00219-7](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(01)00219-7)
- Watt, J. D. i Ewing, J. E. (1996). Toward the development and validation of a measure of sexual boredom. *Journal of Sex Research*, 33(1), 57-66. <https://doi.org/10.1080/00224499609551815>
- Watt, J. D. i Vodanovich, S. J. (1999). Boredom proneness and psychosocial development. *The Journal of Psychology*, 133(3), 303-314. <https://doi.org/10.1080/00223989909599743>