

Uloga motivacije u procesu učenja

Pavlović, Maja

Undergraduate thesis / Završni rad

2020

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **Josip Juraj Strossmayer University of Osijek, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:142:219149>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2025-03-10**



FILOZOFSKI FAKULTET
SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STROSSMAYERA U OSIJEKU

Repository / Repozitorij:

[FFOS-repository - Repository of the Faculty of Humanities and Social Sciences Osijek](#)



Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku

Filozofski fakultet Osijek

Preddiplomski studij psihologije

Maja Pavlović

ULOGA MOTIVACIJE U PROCESU UČENJA

Završni rad

Mentorica: doc. dr. sc. Gabrijela Vrdoljak

Osijek, 2020.

Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku

Filozofski fakultet Osijek

Odsjek za psihologiju

Preddiplomski studij psihologije

Maja Pavlović

ULOGA MOTIVACIJE U PROCESU UČENJA

Završni rad

Društvene znanosti, polje psihologija, grana školska psihologija i psihologija
obrazovanja

Mentorica: doc. dr. sc. Gabrijela Vrdoljak

Osijek, 2020.

IZJAVA

Izjavljujem s punom materijalnom i moralnom odgovornošću da sam ovaj rad samostalno napravila te da u njemu nema kopiranih ili prepisanih dijelova teksta tuđih radova, a da nisu označeni kao citati s napisanim izvorom odakle su preneseni.

Svojim vlastoručnim potpisom potvrđujem da sam suglasna da Filozofski fakultet Osijek trajno pohrani i javno objavi ovaj moj rad u internetskoj bazi završnih i diplomskih radova knjižnice Filozofskog fakulteta Osijek, knjižnice Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku i Nacionalne i sveučilišne knjižnice u Zagrebu.

U Osijeku, 3. 9. 2020.

Maja Paulović, 0344002985
ime i prezime studenta, JMBAG

SAŽETAK

U početku ovog rada detaljno su objašnjeni pojam motivacije i proces učenja. Zatim su izdvojena glavna saznanja o motivaciji za učenje te o vrstama motivacije za učenje. Na kraju je proces učenja promotren kroz različite teorije motivacije. Svrha ovog rada bila je sažeti dosadašnja istraživanja kako bi se pružio jednostavniji pregled i objasnila važnost motivacije za proces učenja. Pregledom dosadašnjih radova, zaključeno je da je motivacija jedan od temeljnih uvjeta učenja te da se motivacija za učenje može podijeliti na intrinzičnu i ekstrinzičnu motivaciju. Intrinzično motivirani učenici sudjeluju u zadatku jer im to stvara ugodu, a nagradom smatraju samo sudjelovanje u zadatku. Osnovu intrinzične motivacije čine potrebe, sposobnosti, stavovi, zanimanja, vrijednosti, očekivanja, kognitivne procjene i odluke. S druge strane, ekstrinzično motivirani učenici su motivirani vanjskim poticajima poput ocjene, pohvale, medalje ili slično. Upuštaju se u aktivnost učenja jer zauzvrat očekuju poželjne ishode kao što su nagrade, pohvale ili izbjegavanje kazne. Nadalje, motivaciju za učenje može se promatrati kroz različite teorije motivacije. Teorije motivacije mogu se podijeliti na teorije potrebe i kognitivističke teorije. Jedna od istaknutijih teorija motivacije je teorija samoodređenja prema kojoj postoje tri različite vrste motivacije: amotivacija, ekstrinzična motivacija i intrinzična motivacija. Navedene se motivacije pozicioniraju duž kontinuuma samoodređenja, od ponašanja koje nije samoodređeno sve do potpuno samoodređenog ponašanja. Još jedna teorija motivacije kroz koju se može promatrati učenje jest teorija ciljnih orijentacija. Prema njoj se razlikuju ciljevi učenika, a podijeljeni su na ciljeve ovladavanja zadatkom i ciljeve izvedbe. U zadnjem su poglavlju opisana motivirajuća vjerovanja u okviru samoregulacije učenja. Na kraju svega, zaključeno je da motivacija ima visoku značajnost u procesu učenja te da je ona jedna od najvažnijih odrednica školskog uspjeha.

Ključne riječi: motivacija, učenje, intrinzična motivacija, ekstrinzična motivacija, teorije motivacije.

SADRŽAJ

1. UVOD	1
2. POJAM MOTIVACIJE	2
3. PROCES UČENJA	3
4. MOTIVACIJA ZA UČENJE.....	4
4.1. Intrinzična motivacija za učenje	6
4.1.1. Povećanje intrinzične motivacije kod učenika	7
4.2. Ekstrinzična motivacija za učenje	8
4.2.1. Povećanje ekstrinzične motivacije kod učenika.....	10
5. TEORIJE MOTIVACIJE.....	10
5.1. Teorije potreba.....	11
5.2. Kognitivističke teorije	13
5.3. Motivirajuća vjerovanja u okviru samoregulacije učenja.....	15
5.3.1. Konstrukt očekivanja.....	15
5.3.2. Konstrukt vrijednosti.....	17
6. ZAKLJUČAK	19
LITERATURA.....	20

1. UVOD

Riječ motivacija potječe od latinske riječi *movere* koja znači kretati se, biti u pokretu. Motivacija je ono što ljude pokreće, drži ih u pokretu i pomaže im u izvršavanju zadataka (Pintrich i Schunk, 2002). Motivacijskim konstruktima nastoje se objasniti poticaji ponašanja, smjer ponašanja, odnosno izbor smjera, intenzitet ponašanja (trud i upornost) te postignuća i uspjesi. Teorije motivacije promatraju ponašanje te razvijaju opće zakone i iz nomotetske perspektive, koja se odnosi na sve ljude, i iz idiografske perspektive, u kojoj se traže objašnjenja za individualne razlike u ponašanju. Međutim, s vremenom se razlika između nomotetske i idiografske perspektive smanjila jer su istraživači motivacije razvili opća načela koja se primjenjuju na sve pojedince i konstrukte kojima se objašnjavaju individualne razlike (Pintrich, 2003).

Znanstvena interpretacija motivacije može se, prema prvobitnim pretpostavkama, podijeliti u dvije skupine. Prvu skupinu čine teorije potreba prema kojima motivirano ponašanje uzrokuju stanja unutarnje napetosti koja su izazvana fiziološkom ili psihološkom destabilizacijom u organizmu. Kada postoje određene neravnoteže u organizmu, osoba je motivirana za smanjivanje napetosti i neugode te za ponovno uspostavljanje unutarnjeg balansa. Psihološki gledano, unutrašnja napetost interpretira se kao potreba. Druga skupina motivacijskih teorija zasniva se na kognitivističkom pristupu. Prema tom pristupu, motivi su relativno stabilne stečene crte temeljene na saznanju o vlastitim mogućnostima prilikom doživljavanja različitih situacija postignuća (Vizek Vidović, Rijavec, Vlahović-Štetić i Miljković, 2014). Drugoj skupini pripadaju socijalno-kognitivne teorije motivacije na kojima su temeljena novija istraživanja u području motivacije (Covington, 2000). U socijalno-kognitivnim teorijama, motivaciju se promatra kao složeni dinamički konstrukt, umjesto poput jednodimenzionalnog fenomena kao što je to slučaj u tradicionalnim teorijama motivacije (Dević, 2019).

Mnogo je motivacijskih teorija povezano s postignućem i učenjem (Pintrich, 2003) te se upravo motivaciju smatra jednim od temeljnih uvjeta učenja. Motivi, odnosno unutarnji ili vanjski poticaji, neophodni su čimbenici koji dovode do aktivnosti učenja. Oni određuju smjer, jačinu i trajanje te aktivnosti pa se motivacijom naziva sve ono što dovodi do procesa učenja (Grgin, 1997). Motivacija ne mora nužno biti stabilna karakteristika nekog učenika, već može varirati zavisno o okolinskim čimbenicima i specifičnom školskom predmetu (Dević, 2019).

Najosnovnija podjela motivacije jest na intrinzičnu i ekstrinzičnu motivaciju. Intrinzična motivacija opisuje se kao prirodna tendencija za bavljenje svojim interesima te uvježbavanje

svojih sposobnosti prilikom čega se traže i svladavaju optimalni izazovi (Reeve, 2010). Intrinzično motivirani ljudi upuštaju se u određene aktivnosti jer su im svojstveno zanimljive ili ugodne. Intrinzična motivacija vrlo je važna za osobe zaposlene u obrazovnom sektoru jer je ona prirodni izvor učenja i postignuća koji je ponekad sustavno narušavan od strane učitelja i roditelja. Budući da intrinzična motivacija rezultira kvalitetnim učenjem i kreativnošću, važno je da su roditelji i učitelji upoznati s čimbenicima koji je narušavaju (Ryan i Deci, 2000). S druge strane, ekstrinzična motivacija potječe iz okolinskih poticaja i posljedica (Reeve, 2010). Vanjska motivacija učenika određena je njima privlačnim vanjskim ciljevima koje nastoje dostići učenjem, ali i svim okolinskim utjecajima koji ih usmjeravaju prema učinkovitijem učenju (Grgin, 1997).

Dosadašnja istraživanja pokazala su da motivacija ima središnju ulogu u objašnjavanju školskog uspjeha (Linnenbrink i Pintrich, 2002) te da je veća motivacija povezana s boljim uspjehom u školi (Keeves, 1986; Skinner, Welborn i Connell, 1990; prema Dević, 2019). Dodatno, dobiveno je da je veća motivacija povezana s kvalitetnijim vještinama učenja, poput organiziranja školskih obaveza i zadataka, pripreme materijala za školu te analiziranja gradiva za učenje (Decker i sur., 1992; prema Dević, 2019). Cilj ovog rada je sažeti dosadašnja istraživanja u svrhu lakšeg pregleda i boljeg objašnjavanja uloge i važnosti motivacijskih konstrukata u procesu učenja.

2. POJAM MOTIVACIJE

Teorija motivacije koja obuhvaća sve spoznaje još uvijek ne postoji, no različiti autori pružaju različite definicije motivacije. Biti motiviran znači biti potaknut na određenu aktivnost. Suprotno, osobu koja ne osjeća poriv za djelovanjem opisuje se kao nemotiviranu (Ryan i Deci, 2000). Izučavanje motivacije podrazumijeva procese koji usmjeravaju ponašanje i daju mu energiju. Energija upućuje na određenu snagu ponašanja, odnosno da je ono jako, dosljedno i intenzivno dok smjer ukazuje na svrhovitost ponašanja, to jest, da je ponašanje ciljano i usmjereno prema postizanju ciljeva. Navedeni procesi proističu iz pojedinčeve energije i okoline (Reeve, 2010). Prema Petzu (2005), motivacija se najčešće definira kao „stanje u kojem smo iznutra pobuđeni nekim potrebama, porivima, željama ili motivima na određeno ponašanje usmjereno prema postizanju nekog cilja“. Schunk, Meece i Pintrich (2014) motivaciju definiraju kao proces u kojem su potaknute i održane cilju usmjerene aktivnosti. Motivacija se može opisati i kao „psihički proces zadovoljavanja potreba odnosno motiva pojedinca“ (Klapan, 2004), a prema Berlineru i Calfeeju (1996) ona je stanje učenika koje pogoduje usvajanju novih vještina.

Upravo su motivi ti koji pokreću svrhovito ponašanje ljudi. Kod motiva je važno naglasiti da isti motiv može dovesti do različitih ponašanja, no i da različiti motivi mogu prouzrokovati slična ponašanja. Primjerice, motiv za socijalnim uvažavanjem kod nekih ljudi može prouzrokovati veće zalaganje u učenju, kod nekih u profesionalnom radu, a kod nekih pojavu ponašanja koja omogućuju veće prihode. Nadalje, različiti motivi poput postizanja visokih ocjena, stjecanja znanja i stjecanja visokog društvenog položaja mogu biti poticaji za aktivnost učenja kod učenika. Iz navedenog bi se moglo zaključiti da se motivacija može manifestirati kroz različite oblike ponašanja (Grgin, 1997). Postoji sedam oblika ponašanja koji iskazuju postojanje, intenzitet i kvalitetu motivacije: „trud, latencija, ustrajanje, izbor, vjerojatnost odgovora, facijalna ekspresija i tjelesne geste“ (Reeve, 2010). Prema navedenim aspektima ponašanja može se zaključiti o postojanju i jačini motivacije kod osobe. Kada je ponašanje obilježeno intenzivnim trudom, dugim trajanjem, kratkom latencijom, velikom vjerojatnošću pojavljivanja, facijalnom ili tjelesnom ekspresijom te je usmjereno prema određenom cilju, može se reći da postoji jak motiv. Kada su obilježja ponašanja u suprotnosti s navedenim, može se zaključiti o izostanku motiva ili o postojanju slabih motiva (Reeve, 2010).

Bihevioralne teorije motivaciju promatraju kao povećano ili kontinuirano odgovaranje na podražaje koje je potaknuto nagradama. Suvremeni kognitivni pristupi postuliraju da na motivaciju utječu misli, uvjerenja i emocije pojedinca (Schunk i sur., 2014). Većina teorija motivacije promatra motivaciju kao jedinstven fenomen koji varira od vrlo male do vrlo visoke motivacije za djelovanjem. Međutim, neki teoretičari smatraju da motivacija nije jedinstven koncept, već da postoje različiti tipovi motivacije (Ryan i Deci, 2000). Na primjer, motivacija za učenje nije jednaka kao motivacija usmjerena na rezultat (Ames i Archer, 1988; prema Reeve, 2010), motivacija za izbjegavanje neuspjeha različita je od motivacije za postignućem (Elliot, 1997; prema Reeve, 2010) te je ekstrinzična motivacija različita od intrinzične (Ryan i Deci, 2000).

3. PROCES UČENJA

Učenje, i sve ono što je povezano s tim procesom, je temeljni predmet proučavanja psihologije obrazovanja. Ono je temelj svakog obrazovanja i odgajanja te socijalizacije i humanizacije čovjeka. Promjene pojedinca su, osim onih prouzrokovanih sazrijevanjem organizma, determinirane i novim aktivnostima koje su bile potaknute vlastitim potrebama ili okolinskim utjecajima. Izvršavanje novih aktivnosti rezultira promjenama koje su vidljive u promijenjenom obliku reagiranja pojedinca. Učenje se može opisati kao proces razmjerno trajnih promjena pojedinca koje su nastale prilikom izvršavanja novih aktivnosti te se

manifestiraju u njegovom promijenjenom obliku ponašanja (Grgin, 1997). Ono je proces kojim se stječu nove vještine, a odvija se u tolikoj mjeri da se ponašanje naučeno u jednoj situaciji koristi i primjenjuje i u drugim situacijama (Berliner i Calfee, 1996). Neki autori učenje opisuju kao aktivnost koja uzrokuje promjene u ponašanju (Hilgard, 1956; Spence, 1959; prema Grgin, 1997).

Važnost učenja očituje se kroz njegov utjecaj na čitavu strukturu osobina čovjeka te kroz činjenicu da prouzrokuje trajne promjene ličnosti. Učenjem se formiraju sposobnosti i sklonosti, usvaja socijalno poželjno izražavanje emocija i upotpunjavaju opažanja. Čovjekovo učenje ne podrazumijeva samo radnje kojima se djelujući na okolinu nju mijenja i upoznaje, već se uči i putem govorene ili pisane riječi, odnosno socijalno-kulturne baštine koju su prethodni naraštaji stekli i ostavili. Konačno, učenje nije ograničeno samo periodom obrazovanja, iako to jest vrijeme najintenzivnijeg učenja, već čovjek uči cijeli svoj život budući da se često nalazi u novim i nepoznatim situacijama (Grgin, 1997).

Temeljnim uvjetima učenja smatraju se stupanj u kojem su sposobnosti za učenje razvijene, zatim dovoljna količina motivacije i odgovarajuće vanjske prilike za učenje. Sposobnostima se smatra cjelokupna struktura čovjekovih sposobnosti, od psihomotoričkih i intelektualnih funkcija do osjetljivosti i percepcije. Navedene sposobnosti nisu u jednakom stupnju uključene u svim situacijama učenja, već stupanj uključenosti ovisi o dobi učenika, učenikovoj motivaciji te o zadacima s kojima se učenik susreće. Nadalje, motivacija za učenjem anticipira posjedovanje dovoljno snažnih i trajnih unutarnjih poriva za provođenje aktivnosti učenja. Ti porivi mogu provirati iz intrinzičnih poticaja poput potrebe, želje, sposobnosti, interesa i sklonosti, no mogu i proizlaziti iz ekstrinzičnih poticaja i ciljeva. Obje prilike rezultirat će svrhovitom aktivnošću učenja i stjecanjem novih oblika ponašanja (Grgin, 1997).

4. MOTIVACIJA ZA UČENJE

Uz zabrinutosti radi discipline, učitelji su najviše zabrinuti zbog problema s motivacijom učenika za učenje budući da motivacija ima vrlo visoku značajnost u procesu učenja (Vizek Vidović i sur., 2014). Ona je jedna od najvažnijih determinanti školskog uspjeha (Dević, 2019) te je povezana s pozitivnim stavovima prema školi, zadovoljstvom kod učitelja i učenika te boljom disciplinom (Vizek Vidović i sur., 2014). Osim što potiče na učenje, visoka motivacija ima utjecaj i na količinu naučenog budući da motivirani učenici koriste više kognitivne procese te nauče i zapamte više negoli manje motivirani učenici (Garner i sur., 1991; Graham i Golan,

1991; prema Vizek Vidović i sur., 2014). Motivirani učenici su zainteresirani, radoznali, aktivni, uporni, ne odustaju kada naiđu na poteškoće te su zadovoljni što uče (Jakšić, 2003).

Motivacija se može promatrati na dva različita načina – kao opća motivacija za učenje i kao specifična motivacija za učenje. Opća motivacija za učenje je trajna i široka dispozicija koja se karakterizira kao želja za usvajanjem znanja i vještina kroz različite situacije učenja (Brophy, 1987; prema Vizek Vidović i sur., 2014). Jednom razvijena opća motivacija za učenje ostaje dugotrajna, odnosno traje tijekom školovanja, na radnom mjestu i u svakodnevnim situacijama (Mason i Stipek, 1989; prema Vizek Vidović i sur., 2014). „Široka“ dispozicija podrazumijeva da se motivacija ne odnosi na određene sadržaje ili lekciju, već na različita područja. Pod specifičnom motivacijom za učenje smatra se motivacija koju učenik ima za usvajanjem sadržaja u određenom području ili školskom predmetu. Očituje se u situacijama u kojima je neki učenik motiviran samo na nastavi iz određenih predmeta, primjerice na satovima fizike. Opća motivacija je stabilna budući da je njezin izvor u samome učeniku te rezultira učenikovim iskustvom sa školom i učenjem. Kako bi se promijenila, potrebno je uložiti puno vremena, ali i napora. S druge strane, specifična je motivacija ovisnija o vanjskim čimbenicima poput sadržaja koji se uči ili ponašanja učitelja. Nju je lakše promijeniti, a to se najbolje postiže korištenjem različitih strategija poučavanja i kontroliranja ponašanja (Vizek Vidović i sur., 2014).

Mnoga su istraživanja pokazala da motivacija utječe na to što, kada i kako učimo (Schunk i Zimmerman, 2008). Učenici motivirani za učenje o određenoj temi skloni su upustiti se u aktivnosti za koje smatraju da će im pomoći pri učenju, na primjer, pohađati instrukcije, mentalno organizirati i uvježbati gradivo, pisati bilješke, provjeriti koliko razumiju gradivo, tražiti pomoć ukoliko im nešto nije jasno i imati pozitivna uvjerenja o učenju i njihovim sposobnostima za učenje (Zimmerman, 2000). Suprotno, učenici koji nisu motivirani za učenje mogu biti nepažljivi na nastavi, neorganizirani pri učenju i uvježbavanju gradiva te bilješke pisati rijetko ili uopće ne. Ne traže pomoć ukoliko nešto ne razumiju, imaju negativna uvjerenja o svojim sposobnostima učenja te se osjećaju anksiozno i ometeno (Schunk i sur., 2014). Motivacija je u obostranom odnosu s učenjem i radom, odnosno, motivacija utječe na učenje i izvedbu, a ono što učenici rade i uče utječe na njihovu motivaciju (Pintrich, 2003). Dostignuti ciljevi učenja uvjeravaju učenike da posjeduju sposobnosti potrebne za učenje, što rezultira motiviranošću za postavljanjem novih ciljeva (Schunk i sur., 2014).

Motivacija učenika za učenje može se naći bilo gdje na kontinuumu, od amotivacije preko ekstrinzične motivacije do intrinzične motivacije za učenje. Amotivirani učenik uopće nije

zainteresiran za ispunjavanje svojih školskih obaveza, ekstrinzično motiviran učenik izvršava svoje obaveze kako bi izbjegao osjećaj krivnje ili iz nekog drugog vanjskog razloga, dok intrinzično motiviran učenik ima želju naučiti što je više moguće, kako u školi, tako i izvan škole, jer u učenju pronalazi svrhu i užitak (Froiland, Oros, Smith i Hirchert, 2012).

4.1. Intrinzična motivacija za učenje

Intrinzična motivacija zbog uživanja u radu najviši je stupanj motiviranosti (Jakšić, 2003). Intrinzična motivacija za učenje važna je jer obrazovno okruženje predstavlja kontekst u kojem motivacija igra ključnu ulogu u školskom uspjehu (Bolkan, Goodboy i Griffin, 2011) na način da pridonosi usvajanju kvalitetnog znanja i ustrajnosti u učenju (Jakšić, 2003). Kada učenici uče gradivo iz čiste radoznalosti i jer im je ono zanimljivo te ne očekuju nikakvu nagradu zauzvat, kaže se da su intrinzično motivirani za učenjem (Vizek Vidović i sur., 2014). „Intrinzična motivacija odgovor je na unutarnje učenikove potrebe kao što su radoznalost, potreba za znanjem, osjećaji kompetencije te rasta i razvoja“ (Vizek Vidović i sur., 2014). Osnovu unutarnje motivacije čine potrebe, sposobnosti, stavovi, zanimanja, vrijednosti, očekivanja, kognitivne procjene i odluke te njima potaknute emocije (Grgin, 1997). Kada je osoba intrinzično motivirana, radi na zadatku jer joj to stvara ugodu. Samo sudjelovanje u zadatku osoba smatra nagradom i ono ne ovisi o materijalnim nagradama ili ostalim vanjskim čimbenicima (Schunk i sur., 2014).

Koristi unutarnje motivacije očituju se u njezinoj povezanosti s visokim razinama uloženog truda i sa sklonošću izazovima (Patall, Cooper i Robinson, 2008). Wolters (1998; prema Bolkan i sur., 2011) je zaključio da intrinzično motivirani učenici dulje ustraju u zadatku, angažiraniji su u školovanju te su skloniji kritičkom razmišljanju od učenika koji nisu intrinzično motivirani. Također, učenici koji imaju visoku intrinzičnu motivaciju češće, u usporedbi s drugima, pokazuju snažno konceptualno učenje, poboljšano pamćenje i općenito visoka školska postignuća (Gottfried, 1990; prema Froiland i sur., 2012). Osim toga, intrinzično motivirani učenici vjerojatnije će doživjeti preplavljanje (eng. *flow*), koje se opisuje kao stanje potpune zadubljenosti u zadatak praćeno osjećajem da vrijeme brzo prolazi (Shernoff i Csikszentmihalyi, 2009). Dodatno, intrinzična motivacija za učenjem povezana je s povećanom psihološkom dobrobiti (Deci i Ryan, 2008) te s većom upornosti i manjom vjerojatnošću za napuštanje škole (Froiland i sur., 2012).

Kada je riječ o stavovima prema školi, pokazalo se da pozitivni stavovi učenika prema obrazovanju, školi koju pohađaju i njihovim učiteljima povećavaju motivaciju za učenje i obavljanje drugih školskih obaveza, za razliku od učenika koji imaju negativnije stavove

(Grgin, 1997). Osim povezanosti sa stavovima, istraživanja su pokazala da je intrinzična motivacija za učenje održana i povećana kada se učenik nalazi u obiteljskom i školskom okruženju koje podržava njegovu autonomiju (Froiland, 2010; Froiland i sur., 2012; Ryan i Deci, 2000; prema Froiland i sur., 2012). Istraženo je i smanjuju li nagrade intrinzičnu motivaciju za određenu aktivnost. Lepper i suradnici (1973; prema Vizek Vidović i sur., 2014) proveli su istraživanje u kojem se pokazalo da davanje nagrade za aktivnost koja je djeci sama po sebi zanimljiva može umanjiti intrinzičnu motivaciju za tu aktivnost budući da navodi djecu da očekuju nagradu za nešto što su prije radili iz zadovoljstva. Nadalje, u longitudinalnom istraživanju Gottfriedove, Fleminga i Gottfrieda (2001) dobiveno je da je intrinzična motivacija za učenje konstrukt koji s godinama postaje sve stabilniji, ali i da razina intrinzične motivacije počinje opadati, posebno u nekim predmetima, primjerice u matematici. Taj se pad pripisuje različitim čimbenicima, poput slabe povezanosti između razvojnih potreba djece i školskog okruženja, niže samoefikasnosti za školski uspjeh, male količine izazova i važnosti nastavnog plana i programa za život učenika (Schunk i sur., 2014).

Lepper i Hodell (1989; prema Schunk i sur., 2014) izdvojili su četiri glavna izvora intrinzične motivacije: izazov, znatiželja, kontrola i mašta. Unutarnja motivacija može ovisiti o učenikovu pronalasku izazovnih aktivnosti, pri čemu je najpogodnije da su ciljevi srednje težine te da uspjeh nije zagarantiran. Zatim može ovisiti o učenikovoj radoznalosti te jednim dijelom i osjećajem kontrole nad učenjem i sudjelovanjem u zadacima. Konačno, unutarnju motivaciju mogu poboljšati i aktivnosti koje kod učenika potiču maštanje i vjerovanje u svoje sposobnosti (Schunk i sur., 2014).

4.1.1. Povećanje intrinzične motivacije kod učenika

Učitelji mogu utjecati na razinu motivacije svojih učenika. Kako bi potaknuli i povećali intrinzičnu motivaciju, potrebno je da učenicima nude aktivnosti u kojima oni žele sudjelovati jer u njima iskreno uživaju te za njih pokazuju interes. Nažalost, to nije uvijek moguće zbog propisanih pravila i sadržaja koje učenici uglavnom ne mogu birati, već su obavezni. Unatoč tome, učitelji bi u svim mogućim prilikama trebali ukomponirati sadržaje i aktivnosti koje učenici doživljavaju zanimljivima. To mogu učiniti na način da prilagode gradivo interesima učenika, na primjer, mogu im ponuditi mogućnost izbora između nekoliko zadataka ili načina na koje mogu ispuniti svoje obaveze. Dalje, poželjno je uvesti novosti te nastavu učiniti raznolikom korištenjem zanimljivih materijala poput gledanja filmova, dovođenja gostiju, demonstracija i slično. Uz navedeno, potrebno je učenike poticati na aktivno sudjelovanje u nastavi te im davati brze povratne informacije. To se može postići provođenjem projekata,

eksperimenata, igranjem uloga i slično. Dodatno, korisno je poticati znatiželju učenika i povezivati gradivo sa svakodnevnim životnim situacijama u kojima se učenici nalaze. Konačno, kako bi se povećala intrinzična motivacija učenika, ključno je pomoći im da sami postavljaju svoje ciljeve jer se ljudi više trude postići ciljeve koje su sami odredili (Vizek Vidović i sur., 2014). Pri tome, potrebno je poticati učenike na postavljanje intrinzičnih ciljeva jer, kada učenici shvaćaju da su njihovi trenutni akademski ciljevi povezani s budućim životnim ciljevima, povećava se intrinzično motivirano ponašanje (Froiland i sur., 2012).

Nadalje, kako bi se osigurali što bolji unutarnji uvjeti za uspješan napredak u obrazovanju, potrebno je edukacijski poraditi na razvitku opće potrebe za usvajanje novih saznanja, naročito u školskim predmetima u kojima neki učenici sporije usvajaju gradivo. Pojava interesa za učenjem potaknuta je dugotrajnom usmjerenošću učenika na takve edukacije, koje on smatra kao korisne i vrijedne, što u konačnici rezultira bržim usvajanjem i zadržavanjem gradiva, ali i percepcijom gradiva kao nešto što je lako i ugodno. Za formiranje interesa nužni su određeni uvjeti. Prvi uvjet je da je sadržaj razumljiv i pregledan. Drugi uvjet podrazumijeva da je sadržaj organiziran tako da učeniku ističe njegovu spoznajnu vrijednost. Treći uvjet je da su odabrani dobri primjeri praktične uporabe tih saznanja te da je jasna njihova korisnost. Posljednji uvjet je impresija ugode potaknuta uspješnim usvajanjem sadržaja. Učitelji koje vode računa o navedenim uvjetima mogu na prikladan način stvoriti podlogu za razvoj interesa učenika te obogatiti njihovu motivaciju za učenjem (Grgin, 1997).

4.2. Ekstrinzična motivacija za učenje

Ponekad školsko gradivo učenicima nije zanimljivo, posebno zbog toga što moraju naučiti veliku količinu gradiva pa je očekivano da ih ne zanima sve, stoga se, osim intrinzičnih poticaja, za održavanje i povećavanje motivacije katkada koriste i ekstrinzični poticaji (Vizek Vidović i sur., 2014). Ekstrinzična motivacija za učenje je motivacija „koja svoj izvor ima izvan učenika, primjerice, dobar rezultat na testu, ocjene, učiteljičina pohvala, diploma ili medalja i druge nagrade“ (Vizek Vidović i sur., 2014). Kada je osoba ekstrinzično motivirana, upuštanje u određene aktivnosti služi kao sredstvo za postizanje cilja. Osobe motivirane vanjskim poticajima sudjeluju u zadacima zbog uvjerenja da će njihovo izvršavanje rezultirati poželjnim ishodima, kao što su nagrade, pohvale ili izbjegavanje kazne (Schunk i sur., 2014). Primjerice, učenik može pisati domaću zadaću samo zato što se boji roditeljskih kazni ukoliko ju ne napiše (Ryan i Deci, 2000).

Ekstrinzični ciljevi učenja mogu varirati. Neki učenici uče kako bi kasnije u životu imali što bolji posao, neki uče kako bi ugodili roditeljima, poneki uče kako bi dobili što višu ocjenu

kao nagradu za rad i trud. Svaka osoba odabire one ciljeve koji za njega predstavljaju veći značaj te prema njima regulira svoje učenje (Grgin, 1997). Vanjski su ciljevi ovisni o nekoj vrsti nagrade ili pohvale drugih (Froiland i sur., 2012) te usmjeravaju učenike na učenje zbog usporedbe njihovog uspjeha s uspjesima vršnjaka, a ne kako bi nešto zaista naučili (Vansteenkiste, Soenes, Verstuyf i Lens, 2009). Nagrade, kazne, nadmetanje, sporne situacije te neke vrste suradnje u učenju smatraju se vanjskim utjecajima na motivaciju za učenje kod učenika (Grgin, 1997). Priznanja u obliku pohvala i nagrada potiču učenike na učenje jer na taj način zadovoljavaju potrebu za afirmacijom vlastite osobnosti. Nagrada je bolji motivator od kazne, no najbolje je kada se oboje pravilno kombinira. Kazna ne potiče na aktivnost, nego sprječava da do aktivnosti dođe, a da bi izbjegao kaznu, učenik mijenja svoje ponašanje (Jakšić, 2003). Potrebno je biti postupan u korištenju različitih vrsta kazni jer sve vrste nemaju jednako negativan utjecaj na motivaciju. Najteže vrste kazni za učenike su one izrečene javno, stoga je preporuka da se takve vrste kazni koriste samo u nužnim slučajevima. Javno izrečene kazne ugrožavaju osobnost učenika kojemu su upućene i rezultiraju znatnim gubitkom motivacije za učenje. Zbog toga je preporučljivo da učitelji motivaciju učenika za učenje osnažuju pozitivnim umjesto negativnim potkrepljenjima (Grgin, 1997). Nadalje, individualno i grupno nadmetanje često je snažan poticaj na učenje. U pogledu učenja, učinkovitije je individualno nadmetanje, dok je pedagoški vrijednije grupno nadmetanje (Jakšić, 2003). Nadmetanje u učenju može biti spontanog ili organiziranog oblika. Pod spontanim nadmetanjem podrazumijeva se nadmetanje učenika sa samim sobom ili sam s drugima. Organizirani oblik nadmetanja najčešće se očituje u nadmetanju među skupinama učenika, primjerice nadmetanje među razredima. Što se tiče suradnje u učenju, ona se opisuje kao ponašanje u skupini pri kojemu postoji sinkroniziran napor i pomaganje među članovima. Ukoliko pojedinac usvoji ciljeve skupine kao svoje te je spreman na međusobno surađivanje i pomaganje, suradnja u učenju ima popriličan utjecaj na motivaciju. Sporne ili konfliktne situacije također imaju utjecaja na motivaciju učenika. Djeluju na način da se učeniku postavljaju prepreke koje ga sprječavaju u zadovoljavanju određenih potreba ili u postizanju ciljeva. Svrha tih prepreka je izmjena učenikova ponašanja kako bi uložio više truda i tako postigao bolje rezultate u učenju (Grgin, 1997).

Istraživanja ekstrinzične motivacije za učenje pokazala su da učenici koji su pretjerano ekstrinzično motivirani gube inicijativu i ne uče, posebice kada je učenje zahtjevno i potražuje konceptualno razumijevanje i kreativno procesiranje (Benware i Deci, 1984; Grolnick i Ryan, 1987; prema Froiland i sur., 2012). Suprotno od intrinzično motiviranih učenika, ekstrinzično motivirani učenici završavanjem aktivnosti i dobivanjem vanjskog poticaja zaboravljaju znanje

koje je bilo površno, a emocija poput ponosa i samopoštovanja više nema (Jakšić, 2003). Neugodne emocije kao što su dosada, tuga ili strah umanjuju intrinzičnu motivaciju za obavljanje zadataka, no neke od njih, na primjer strah, mogle bi povećati ekstrinzičnu motivaciju (Pintrich, 2003).

4.2.1. Povećanje ekstrinzične motivacije kod učenika

Ekstrinzična motivacija odražava poduzimanje određene aktivnosti zbog vanjskog razloga do kojeg je osobi stalo (Pintrich, 2003). Osnovana je na potkrepljenjima, nagradama i povratnim informacijama koje ne postoje u samom zadatku. Vanjski razlozi zbog kojih se učenici upuštaju u školske aktivnosti su najčešće dobre ocjene, materijalne nagrade, dopuštenje za bavljenje aktivnošću koju vole, pohvale te nagrade. Nagrade su dobar poticaj ekstrinzične motivacije, posebice ako su učenici svjesni da će dobiti nagradu za izvršavanje određenog zadatka. One su učinkovitije pri poticanju zalaganja nego kvalitete pa ih je optimalnije upotrebljavati kod uvježbavanja sposobnosti koje već posjeduju. Ocjene i pohvale su najčešće korištene ekstrinzične nagrade te je preporučljivo, osim apsolutnog učinka, nagrađivati i pojedinačna dostignuća svakog učenika. Nadalje, jasne povratne informacije ponekad imaju učinak kao i nagrade. Međutim, da bi do toga došlo, ona mora biti razumljiva, specifična i upućena odmah nakon izvršavanja zadatka. Takva povratna informacija učeniku na jasan način ukazuje na razlog zbog kojeg je dobio pohvalu te ga usmjerava na koji način ubuduće treba raditi (Vizek Vidović i sur., 2014). Povratne informacije o pogreškama također mogu povećati ekstrinzičnu motivaciju kod učenika, ali ako su fokusirane na učenikovo ponašanje, a ne sposobnosti te ako se kombiniraju s pozitivnom povratnom informacijom (Clifford, 1990; prema Vizek Vidović i sur., 2014). Pokazalo se da su česte, ali male povratne informacije učinkovitije nego velike i rijetke pohvale. Konačno, može se zaključiti da je za povećanje ekstrinzične motivacije kod učenika povratne informacije najbolje davati odmah nakon aktivnosti te što je češće moguće (Vizek Vidović i sur., 2014).

5. TEORIJE MOTIVACIJE

U području istraživanja motivacije postoje različite teorije koje se ponekad međusobno nadopunjuju, a ponekad isključuju (Jakšić, 2003) te ih se može podijeliti u dvije kategorije. Prvu kategoriju čine teorije potreba, a drugu teorije temeljene na kognitivističkom pristupu (Vizek Vidović i sur., 2014).

5.1. Teorije potreba

Prema teorijama potreba, motivirano ponašanje prouzrokovano je stanjima unutarnje napetosti koje nastaje kao posljedica fiziološke ili psihološke destabilizacije u organizmu. Unutarnja napetost motivira organizam na aktivnosti za smanjenje napetosti i neugode i ponovno uspostavljanje unutarnje stabilnosti. Teorije potreba koje se i danas koriste u objašnjavanju ponašanja učenika i njihovog školskog postignuća su teorija nagona, teorija socijalnih potreba, Maslowljeva teorija hijerarhije potreba i teorije uvjetovanja (Vizek Vidović i sur., 2014).

Teorija nagona predlaže da ljudi pojavu biološke neravnoteže vezane uz potrebe interpretiraju kao nagon. Nagoni motiviraju sva ponašanja kojima je svrha zadovoljenje tjelesnih potreba (Reeve, 2010). No, pojam nagona je adekvatan pri objašnjavanju ponašanja koja ispunjavaju fiziološke potrebe, a ljudsko je ponašanje ipak složenije jer, osim zadovoljenja primarnih potreba, ljudi teže zadovoljenju socijalnih i psiholoških potreba. Nerijetko se događa da zbog zadovoljenja socijalnih i psiholoških potreba ljudi zapostavljaju fiziološke potrebe, na primjer, učenici ponekad tijekom učenja za ispit zaborave ili ne stignu jesti (Vizek Vidović i sur., 2014). Kada je riječ o teoriji socijalnih potreba, Henry Murray (1938; prema Vizek Vidović i sur., 2014) pretpostavio je da ljudskim ponašanjem prvobitno upravljaju društvene potrebe. Prema njemu su potrebe stanje psihičke napetosti koje proističu iz osjećaja psihološkog disbalansa. Socijalnim se potrebama smatraju postignuće, bliskost i moć te one ljudima nisu urođene, već ih uče iz prethodnih socijalizacijskih iskustava (Reeve, 2010). Murray (1938; prema Vizek Vidović i sur., 2014) je pretpostavio da učitelji mogu utjecati na motivaciju učenika za učenje na način da potiču zadovoljenje njihovih socijalnih potreba. Nadalje, Abraham Maslow utemeljio je teoriju hijerarhije ljudskih potreba čija je osnova da se ljudske potrebe mogu sistematizirati u pet dijelova koji su poredani hijerarhijski prema njihovoj snazi, pri čemu su potrebe koje se nalaze niže u hijerarhiji jače. Potrebe koje je izdvojio su, poredane od najjačih prema slabije izraženima, fiziološke potrebe, potreba za sigurnošću, potreba za pripadanjem, potreba za poštovanjem i potreba za samoaktualizacijom (Reeve, 2010). Maslowljeva teorija primjenjiva je u školi za bolje razumijevanje ponašanja učenika, ali i za kreiranje uvjeta koji će ih poticati na učenje. Učitelji katkada potiču učenike na zadovoljenje viših potreba dok im niže potrebe nisu zadovoljene u dostatnoj mjeri. Prethodno zadovoljavanje nižih potreba važno je jer učenici kod kojih te potrebe nisu zadovoljene teško postaju samostalni u radu i teže se upuštaju u kritičko razmišljanje i slobodno odlučivanje. Konačno, teorije uvjetovanja potječu iz biheviorističkih pravaca psihologije. Motivaciju ne promatraju iznutra,

već kao odnos podražaja i reakcije. Prema ovim teorijama, ponašanje izaziva vanjski podražaj koji pojedinca dovodi do reakcije ili se pojavljuje prilikom iščekivanja određenog podražaja (Vizek Vidović i sur., 2014).

Osim navedenih teorija, za proučavanje motivacije za učenje vrlo je korisna teorija samoodređenja. Ranije je spomenuto da se motivacija, osim što može biti različitog intenziteta, može razlikovati i po vrsti. Prema teoriji samoodređenja postoje tri različite vrste motivacije. Prva je stanje nemotiviranosti ili amotivacija, druga je ekstrinzična motivacija, a treća intrinzična motivacija (Reeve, 2010). Navedene se vrste motivacije mogu disponirati uzduž kontinuuma samoodređenja, od amotivacije ili ponašanja koje nije samoodređeno, preko ekstrinzične motivacije do intrinzične motivacije ili ponašanja koje je samoodređeno (Reeve, 2010; Ryan i Deci, 2000). Teorija samoodređenja predlaže da ekstrinzična motivacija može varirati u stupnju samoodređenja (Ryan i Deci, 2000). Prvi je stupanj vanjska regulacija, ponašanje koje uopće nije samoodređeno i koje se provodi samo u svrhu dobivanja nagrade ili udovoljavanja vanjskim zahtjevima, primjerice, učenik uči kako bi dobio dobru ocjenu ili piše domaću zadaću jer su ga roditelji na to natjerali. Drugi stupanj čini usvojena regulacija koja je donekle samoodređena. Pri tome osoba izvršava određene aktivnosti kako bi izbjegla osjećaj krivnje ili podigla samopouzdanje, na primjer, osoba sudjeluje u nastavnom projektu kako bi se osjećala dobro, umjesto da osjeća krivnju. Treći stupanj je poistovječena regulacija kod koje je ponašanje uglavnom samoodređeno. Osoba se rado upušta u određenu aktivnost jer joj je takav način ponašanja osobno važan. Posljednji, četvrti stupanj jest integrirana regulacija koju karakterizira u potpunosti samoodređeno ponašanje (Reeve, 2010). Prilikom integracije osobe u potpunosti preoblikuju poistovječene vrijednosti u vlastiti „ja-pojam“ (Ryan i Deci, 2000). Osoba koja je dostigla četvrti stupanj uči i izvršava svoje školske obaveze jer to odražava ono što osoba jest i u što vjeruje (Reeve, 2010). Na kraju kontinuuma nalazi se intrinzična motivacija i ona se nalazi na najvišoj razini samoodređenja (Ryan i Deci, 2000). Koristeći principe teorije samoodređenja, učitelji mogu motivirati učenike na učenje i na aktivnosti koje im nisu zanimljive. Na primjer, mogu podupirati poistovječenu regulaciju priznajući im da, iako učenje određenog predmeta možda nije zanimljivo, ono može biti isplativo i od osobne koristi. Uz to, mogu poticati osjećaj kompetentnosti učenika te održati njihovo samoodređenje dajući im ekstrinzične nagrade, ali da to rade na način koji je informativan i nije kontrolirajući (Reeve, 2010).

5.2. Kognitivističke teorije

Drugu kategoriju teorija motivacije čine kognitivističke teorije. One motive promatraju kao relativno stabilne stečene osobine koje su utemeljene na saznanjima o vlastitim potencijalima. Dijele se na teorije kognitivne usklađenosti, kojima pripadaju teorija ravnoteže i teorija kognitivne disonance, zatim teorije očekivanja, kojima pripadaju teorija motivacije za postignućem, teorija ciljnih motivacija i teorija vlastite vrijednosti, potom teorija socijalne kognicije i, na kraju, atribucijska teorija (Vizek Vidović i sur., 2014).

Prema teoriji kognitivne usklađenosti motivacija je rezultat odnosa između kognicije i ponašanja. Polazište im je da je motivacija determinirana interpretacijom unutarnje neravnoteže, ali se disbalans ne javlja na biološkoj razini kao kod teorija nagona, već kao posljedica neusklađenosti kognicije i ponašanja (Vizek Vidović i sur., 2014). Teorija ravnoteže Fritza Heidera (1946; prema Vizek Vidović i sur., 2014) pretpostavlja da ljudi teže zadržavanju uravnotežene slike o sebi, o događajima oko sebe i o ljudima oko sebe. Navedeni elementi mogu imati pozitivne ili negativne odnose. Kada svi elementi imaju isti predznak, osoba osjeća unutarnji balans i nema potrebu za mijenjanjem odnosa (Vizek Vidović i sur., 2014). Na primjer, ako učenik voli fiziku te voli i učitelja i smatra da i učitelj voli fiziku, njegova će motivacija za fiziku ostati na visokoj razini ravnoteže. Nadalje, Leon Festinger (1957; prema Vizek Vidović i sur., 2014) razvio je teoriju kognitivne disonance koja drži da ljudi uspostavljaju određeni oblik odnosa među svojim uvjerenjima, stavovima i ponašanjima. Osoba osjeća neugodu i napetost kada ti odnosi nisu sukladni. U obrazovnom kontekstu, ova se teorija može iskoristiti za rješavanje kognitivnog sukoba. Na primjer, ako dobar učenik dobije lošu ocjenu može djelovati na način da mijenja svoje ponašanje i uči više ili na način da uvjeri samog sebe da nema interesa i sposobnosti za taj predmet (Vizek Vidović i sur., 2014).

Teorije očekivanja svoja promatranja usmjeravaju na zadovoljavanje viših potreba, pri čemu se posebno ističe potreba za postignućem. Nadalje, John W. Atkinson osmislio je teoriju motivacije za postignućem prema kojoj se pojedinačne potrebe razvijaju u osobine ličnosti, što nastaje kao rezultat ranog potkrepljivanja i socijalnog učenja. Ova teorija ljude razlikuje prema naglašenosti tri motiva, a to su motiv postignuća, prihvaćenosti i utjecaja. Motiv postignuća pojedinca motivira na što je moguće bolje obavljanje zadatka. Motiv prihvaćenosti odnosi se na potrebu za prijateljstvom i podrškom okoline. Motiv utjecaja odnosi se na nastojanja za uspostavljanje kontrole nad vlastitom okolinom i događajima (Vizek Vidović i sur., 2014).

Među teorijama motivacije postignuća ističe se teorija ciljnih orijentacija. Osobni ciljevi opisuju se kao motivacijski čimbenici koji objašnjavaju različite vrste ishoda u učenju (Vizek

Vidović i sur., 2014). DeShon i Gillespie (2005) su provođenjem metaanalize pronašli da se, u većini istraživanja, ciljne orijentacije tumače kao relativno stabilne osobine ličnosti, dok ih manji dio istraživanja obrađuje kao relativno promjenjiva obilježja. Teorija ciljnih orijentacija razlikuje ciljeve ovladavanja zadatkom i ciljeve izvedbe. Kada je osoba orijentirana na ovladavanje zadatkom, usmjerena je na uspješno savladavanje zadatka. Učenici usmjereni na ovladavanje zadatkom tijekom učenja se propitkuju koliku su dobro razumjeli gradivo, jesu li dobro naučili i prate svoj napredak u učenju (Vizek Vidović i sur., 2014). Također, nastoje povećati svoje kompetencije razumijevanja u učenju novih sadržaja (Grgin, 1997). S druge strane, osobe orijentirane na izvedbu za cilj imaju nadmašiti druge u izvedbi te uspoređuju vlastita postignuća s postignućima drugih. Učenici takvih ciljeva se prilikom učenja zapitkuju jesu li bolji od drugih i koliko su uspješniji od drugih (Vizek Vidović i sur., 2014) te nastoje održati poželjne i izbjeći nepoželjne stavove o svojim sposobnostima vezanim za učenje (Grgin, 1997). Brdar, Rijavec i Lončarević (2006) su istražili mogu li se učenici podijeliti u skupine prema ciljnim orijentacijama u učenju. Rezultati su pokazali da se učenici mogu podijeliti u četiri skupine – učenike usmjerene na učenje, učenike usmjerene na izbjegavanje truda, učenike usmjerene podjednako na učenje i izvedbu i učenike usmjerene podjednako na izvedbu i izbjegavanje truda. Emocionalno suočavanje najrjeđe je koristila skupina usmjerena na učenje, a najčešće skupina usmjerena na izvedbu i izbjegavanje truda. Problemsko suočavanje najčešće je koristila skupina usmjerena na učenje i skupina podjednako usmjerena na učenje i izvedbu. Dodatno, dobiveno je da je skupina koja je podjednako usmjerena na učenje i izvedbu imala bolji školski uspjeh negoli skupina usmjerena na izbjegavanje truda.

Nadalje, Albert Bandura u okviru teorije socijalne kognicije motivaciju interpretira na dva različita načina. S jedne strane, Bandura smatra da je ponašanje pojedinca determinirano saznanjima koja su utemeljena na vlastitom iskustvu i posljedicama, dok s druge strane tvrdi da je ponašanje pojedinca determinirano i posrednim iskustvom koje je utemeljeno pomoću opažanja ljudi iz pojedinčeve okoline te posljedica koje njihovi postupci imaju za život (Vizek Vidović i sur., 2014).

Još jedna teorija koja je temeljena na kognitivističkom pristupu jest atribucijska teorija. Weiner (1992; prema Vizek Vidović i sur., 2014) je atribucijskom teorijom konstatirao da je motivacija osobe za ustrajanjem u određenoj aktivnosti determinirana načinom na koji osoba interpretira uzroke svog postignuća te osobnim doživljajem uspjeha ili neuspjeha u prethodnim sličnim situacijama. Konkretnije, osoba donosi prosudbu o razini svojih sposobnosti, o količini uloženog zalaganja, o težini obavljene aktivnosti i o količini percipiranog zadovoljstva i sreće

(Grgin, 1997). Weiner je ustanovio da kao uzroke neuspjeha ili uspjeha u učenju učenici najčešće navode svoje sposobnosti, zalaganje, težinu zadatka i slučaj. U dodatnim istraživanjima pokazalo se da uspješni učenici uspjeh najčešće pripisuju svojim sposobnostima, dok neuspjeh pripisuju lošoj sreći ili težini zadatka (Vizek Vidović i sur., 2014).

5.3. Motivirajuća vjerovanja u okviru samoregulacije učenja

Samoregulacija učenja jest konstrukt koji se opisuje kao aktivno sudjelovanje u procesu učenja koje implicira bihevioralne, kognitivne i metakognitivne procese koji obuhvaćaju strategije učenja (Jandrić, Boras i Šimić, 2018). Ono je „samousmjeravajući proces u kojem učenici svjesno planiraju i prate vlastite kognitivne, ponašajne i afektivne procese važne za uspješno obavljanje akademskih aktivnosti“ (Zimmerman i Schunk, 2001; prema Sorić, 2014). U osnovi samoregulacije učenja nalazi se motivacija (Jandrić i sur., 2018) te su učenici samoregulirani onoliko koliko su metakognitivno, bihevioralno i motivacijski aktivni prilikom učenja. Motivacijski procesi poput započinjanja, ustrajanja i usmjeravanja zalaganja učenika važni su za postizanje samoregulacije učenja (Sorić, 2014).

Eccles i Wigfield (2002) proučili su moderne teorije motivacije te ih klasificirali u četiri kategorije: teorije očekivanja, teorije vrijednosti, teorije koje sjedinjavaju konstrukte očekivanja i vrijednosti te teorije koje spajaju motivacijske i kognitivne procese. Pintrich (2003) je, proučavajući teorije motivacije koje su važne za područje učenja, opisao generalni okvir teorija očekivanja i vrijednosti kao primjenljiv okvir za proučavanje motivacijskih komponenti, među kojima opisuje tri različite komponente: komponentu očekivanja (vjerovanja o kontroli i efikasnosti), komponentu vrijednosti (ciljna orijentacija i vrijednost zadatka) i afektivnu komponentu (emocionalne reakcije na zadatak). Navedene motivacijske komponente obuhvaćene su u novijim modelima samoregulacije učenja te su u nastavku opisani konstrukti očekivanja i vrijednosti.

5.3.1. Konstrukt očekivanja

Očekivanja predstavljaju vjerovanja osobe o njezinoj uspješnosti u različitim zadacima ili aktivnostima u budućnosti (Schunk i Pajares, 2005). Dosadašnja istraživanja pokazala su pozitivnu povezanost visokih očekivanja uspjeha s pozitivnim rezultatima poput ustrajnosti u učenju, izbora aktivnosti učenja i školskog postignuća (Pintrich i Schunk, 1996; prema Sorić, 2014). Konstrukti očekivanja koji su važni za samoregulaciju učenja su vjerovanje o kontroli i vjerovanje o samoeфикаsnosti.

Koncept "mjesto kontrole potkrepljenja" prvi je postavio J. Rotter, pri čemu je razlikovao dva moguća tumačenja potkrepljenja. Prvo tumačenje jest u slučaju kad pojedinac uzroke događaja interpretira eksternalno, na primjer, kada učenik svoje rezultate interpretira kao rezultat sreće, sudbine ili slučaja. Tada je riječ o vjerovanju u vanjsku kontrolu ili o vanjskom lokusu kontrole. Drugo tumačenje jest kada pojedinac uzroke događaja interpretira internalno, primjerice, kada učenik svoje rezultate interpretira kao rezultat uložnog napora ili vlastitih sposobnosti. U tom je slučaju riječ o vjerovanju u unutarnju kontrolu ili o unutarnjem lokusu kontrole (Sorić, 2014). Istraživanja u školama pokazala su da učenici s unutarnjim lokusom kontrole postižu bolje rezultate zbog vjerovanja o vlastitoj kontroli svog ponašanja i utjecaja na okolinu (Perry, Hladkyj, Pekrun i Pelletier, 2001; Stupinsky, Renaud, Perry, Ruthig, Haynes i Clifton, 2007; prema Sorić, 2014). Nadalje, Skinnerova (1995; prema Pintrich, 2003) govori o tri modela vjerovanja o percipiranoj kontroli. Prvi je model vjerovanje o kapacitetu (vjerovanje o osobi) koje reprezentira vjerovanja pojedinca o vlastitim mogućnostima vezanim uz posjedovanje potencijalnih sredstava za postizanje ciljeva (npr. sposobnost, zalaganje, sreća). Drugi model jest vjerovanje o strategiji (sredstvo-ishod vjerovanje). Ono predstavlja očekivanje da će korištenjem određenih strategija ili sredstava cilj biti postignut. Treći model naziva se vjerovanje o kontroli (osoba-ishod vjerovanje) te ono reprezentira očekivanja učenika o mogućnosti uspjeha u školi bez obzira na određena sredstva. Perry i suradnici (2001; prema Sorić, 2014) uveli su konstrukt percipirane akademske kontrole te ga objasnili kao vjerovanja učenika o posjedovanju potrebnih osobina, poput intelektualne sposobnosti, fizičke otpornosti, društvenih vještina, kapaciteta za ulaganje truda, efikasnih strategija za rješavanje zadataka i obrazovnog iskustva. Autori navode kako percipirana akademska kontrola utječe na motivaciju učenika i na njegovu aspiraciju prema postignuću. Navedeni konstrukt može se podijeliti na dvije komponente: primarna i sekundarna kontrola. Primarna kontrola predstavlja razinu u kojoj učenik vjeruje da posjeduje potrebne samoregulacijske vještine za učinkovito utjecanje na svoje postignuće. Sekundarna kontrola predstavlja razinu u kojoj se učenik psihološki prilagođava okolinskim zahtjevima kroz kognitivnu rekonstrukciju nepovoljnih iskustava vezanih uz učenje. Ona ima adaptivnu funkciju jer doživljeni nepovoljni ishodi učenja dovode do smanjenih očekivanja ili do prihvaćanja određenih ograničenja (Sorić, 2014).

Uz vjerovanja o kontroli, konstrukt očekivanja koji se smatra važnim za samoregulaciju učenja jest vjerovanje o samoeфикаsnosti. Samoeфикаsnost se opisuje kao uvjerenje osobe da je kompetentna za izvođenje određenih aktivnosti koje su potrebne za postizanje specifičnih ciljeva (Bandura, 1997). Postoje četiri potencijalna izvora percepcije samoeфикаsnosti:

tumačenje prijašnjih postignuća ili vlastito iskustvo, promatranje iskustava drugih osoba ili vikarijsko iskustvo, persuazija ili uvjerenje od strane drugih osoba te emocionalna i fiziološka stanja, poput anksioznosti, stresa, umora i slično (Sorić, 2014). Budući da se samoeфикаsnost razvija s polaskom u školu, na nju se najviše može djelovati u početnim razredima dok ta vjerovanja nisu u potpunosti razvijena. Stoga bi nastavnici trebali poticati razvoj pozitivne percepcije samoeфикаsnosti kod svojih učenika (Gaskill i Woolfolk Hoy, 2002). Pokazalo se da se učenici s višim osjećajem samoeфикаsnosti više angažiraju u samoregulaciji učenja, primjerice, postavljaju realne ciljeve i koriste efikasnije strategije učenja, te stvaraju bolje okruženje za svoje učenje (Schunk i Pajares, 2009). Međutim, previsoka uvjerenja o samoeфикаsnosti ponekad nisu adaptivna. Primjerice, učenik s previsokom samoeфикаsnošću može si postaviti nedostižne ciljeve (Maddux i Volkman, 2010). Nadalje, često je istraživан odnos samoeфикаsnosti i samoregulacije učenja te je dobivena njihova pozitivna povezanost. „Samoeфикаsnost u samoregulaciji učenja predstavlja učenikovo uvjerenje da posjeduje strategije samoregulacije učenja koje su nužne za uspjeh u školi“ (Usher i Pajares, 2002; prema Sorić, 2014).

5.3.2. Konstrukt vrijednosti

Vjeronjanja o kontroli i samoeфикаsnosti ključne su komponente motivacije učenika za izvršavanje zadataka, angažiranje u školskim aktivnostima i samoregulaciju učenja. Međutim, važno je i koliku vrijednost učenik pripisuje angažiranju u određenim zadacima i aktivnostima. Razina u kojoj neka aktivnost ispunjava potrebe učenika, olakšava dostizanje određenih ciljeva te afirmira učenikove osobne vrijednosti determinira vrijednost koju će učenik pripisati uključivanju u određenu aktivnost (Wigfield, Hoa i Lutz Klauda, 2008; prema Sorić, 2014). Percepcija vrijednosti kao motivacijske komponente odražava vjeronjanja pojedinca o važnosti, smislu i zanimljivosti same aktivnosti. Za opisivanje i razumijevanje konstrukta vrijednosti ključni su ciljevi i ciljne orijentacije te vrednovanje zadatka (Sorić, 2014).

Ciljevi su ishodi koje osoba teži postići. Prema Zimmermanovom modelu samoregulacije učenja, određivanje ciljeva jedan je od procesa koji su sastavni dijelovi faze promišljanja (Zimmerman, 2002). Većina teorija motivacije definira neku vrstu ciljeva prema kojima je ponašanje ljudi usmjereno (Pintrich, 2003). Sposobnost učenika za odabiranje adekvatnih ciljeva jedna je od najvažnijih karakteristika samoreguliranog učenja (Sorić, 2014). No, efikasnost postavljenog cilja ovisi o karakteristikama samog cilja. Stoga Zimmerman (2008; prema Sorić, 2014) diferencira sljedeće karakteristike ciljeva: specifičnost, kongruentnost, proksimalnost, porijeklo, hijerarhijsku organizaciju, svjesnost, fokus, težinu i dostiznost.

Specifični su ciljevi bolji od općenito postavljenih zbog lakšeg praćenja vlastitog napretka. Važno je da su ciljevi međusobno kongruentni kako bi imali veću učinkovitost. Proksimalni, odnosno ciljevi koji su vremenski blizu, omogućavaju brze povratne informacije. Ciljevi koje je osoba postavila sama pružaju veći osjećaj samoefikasnosti i vode do boljeg postignuća. Važno je i da su postavljeni ciljevi dostižni te da su optimalne težine. Hijerarhijski organizirani ciljevi omogućavaju da se postizanjem jednog cilja prelazi na idući u hijerarhiji. Na kraju, ciljevi kojih je osoba svjesna imaju bolji učinak negoli nesvjesni ciljevi.

U starijim motivacijskim teorijama, konceptualizacija ciljeva bila je više usmjerena na sadržaj cilja, odnosno na ono što osoba teži postići. Suprotno, u suvremenoj teoriji ciljeva postignuća istraživači su se fokusirali na proučavanje razloga zbog kojih osoba nešto želi postići (Sorić, 2014). Ciljevi postignuća su općenite svrhe za upuštanje u određenu aktivnost unutar koje su postavljeni specifični ciljevi, standardi za procjenu uspjeha ili neuspjeha i strategije za postizanje ciljeva (Kaplan i Flum, 2010). Ciljevi postignuća u literaturi se nazivaju ciljnim orijentacijama. Razlikuju se dvije najčešće ciljne orijentacije: ciljna orijentacija na učenje i ciljna orijentacija na izvedbu (Pintrich, 2003). Učenici s ciljnom orijentacijom na učenje teže razvijanju novih vještina i sposobnosti, trude se razumjeti ono što uče te uživaju u nadvladavanju izazova. Pripisuju svoj uspjeh trudu kojeg su uložili, učenje smatraju ugodnom aktivnošću te prilikom učenja koriste bolje strategije. S druge strane, učenici s ciljnom orijentacijom na izvedbu usmjereni su na evaluaciju od strane drugih te su u stalnoj potrazi za pozitivnom procjenom vlastitih sposobnosti. Količina naučenog im je nevažna za razliku od toga kako ih okolina vrednuje pa stoga izbjegavaju situacije u kojima bi se mogli pokazati nekompetentnima. Učenje im izaziva neugodu, a loše ocjene ih uznemiravaju. Navedene ciljne orijentacije različito utječu i na samoregulaciju učenja. Učenici s ciljnom orijentacijom na učenje usmjeravaju se na svoj napredak u učenju, prema kojem zatim usklađuju kognitivne strategije. Suprotno, učenici s ciljnom orijentacijom na izvedbu usmjereni su na napredak i ocjene drugih te mijenjaju svoja ponašanja u svrhu pokazivanja superiornosti (Sorić, 2014).

Nadalje, vrijednost zadatka važna je motivacijska odrednica koja je ukomponirana u modelima samoregulacije učenja. Opisana je kao kvaliteta aktivnosti koja pridonosi povećanju ili smanjenju vjerojatnosti da će neka osoba izabrati tu aktivnost. Istraživanja su pokazala da je vrijednost zadatka značajan prediktor upotrebe samoregulacijskih i kognitivnih strategija učenja te strategija regulacije motivacije (Sorić, 2014). Definirana su četiri oblika vrijednosti zadatka koja utječu na ponašanja povezana s postignućem: vrijednost ostvarenja ili važnost, intrinzična vrijednost ili interes, korisnost i cijena (Wigfield i Eccles, 1992).

6. ZAKLJUČAK

Proces učenja jedan je od osnovnih predmeta proučavanja psihologije obrazovanja. Smatra se da je motivacija jedan od temeljnih uvjeta učenja, a motivi su nužni čimbenici koji dovode do same aktivnosti učenja. Visoka motivacija potiče učenika na učenje, ali i utječe na količinu naučenog budući da se pokazalo kako motivirani učenici koriste kognitivne procese više razine. Motivacija za učenje nije uvijek stabilna karakteristika, već može varirati ovisno o okolinskim faktorima i o školskom predmetu. Motivacija za učenje može se podijeliti na intrinzičnu i ekstrinzičnu motivaciju. Intrinzično motivirani učenici gradivo uče iz znatiželje i jer im je ono zanimljivo, a zauzvrat ne očekuju nikakvu nagradu. Za razliku od njih, ekstrinzično motivirani učenici uče i sudjeluju u školskim aktivnostima jer zauzvrat očekuju poželjne ishode, kao što su nagrade, pohvale ili izbjegavanje kazne. Nadalje, u području istraživanja motivacije postoje različite teorije koje se mogu podijeliti u dvije skupine – teorije potreba i kognitivističke teorije. Učitelji i roditelji mogu primijeniti principe iz tih teorija kako bi poticali povećanje motivacije za učenje kod učenika. Također, moguće je primijeniti saznanja i iz područja samoregulacije učenja prema kojoj na izvedbu i postignuće učenika utječu različita motivirajuća vjerovanja koja se mogu podijeliti na konstrukte očekivanja i vrijednosti. Konačno, prijašnja su istraživanja pokazala da je motivacija važan faktor u objašnjavanju školskog uspjeha te da je veća motivacija povezana s kvalitetnijim vještinama učenja, stoga se može zaključiti da motivacija igra jednu od najvažnijih uloga u procesu učenja.

LITERATURA

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Berliner, D. C. i Calfee, R. C. (1996). *Handbook of educational psychology*. New York: Routledge.
- Bolkan, S., Goodboy, A. K. i Griffin, D. J. (2011). Teacher leadership and intellectual stimulation: Improving students' approaches to studying through intrinsic motivation. *Communication Research Reports*, 28(4), 337-346. <https://doi.org/10.1080/08824096.2011.615958>
- Brdar, I., Rijavec, M. i Lončarić, D. (2006). Goal orientations, coping with school failure and school achievement. *European Journal of Psychology of Education*, 21(1), 53-57. <https://doi.org/10.1007/BF03173569>
- Covington, M. V. (2000). Goal theory, motivation, and school achievement: An integrative review. *Annual Review of Psychology*, 51(1), 171-190. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.51.1.171>
- Deci, E. L. i Ryan, R. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian Psychology*, 49(1), 14-23. <https://doi.org/10.1037/0708-5591.49.1.14>
- DeShon, R. P. i Gillespie, J. Z. (2005). A motivated theory action account of goal orientation. *Journal of Applied Psychology*, 90(6), 1096-1127. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.90.6.1096>
- Dević, I. (2019). Školsko postignuće učenika: testiranje modela školske kompetencije. *Društvena istraživanja*, 28(3), 523-543. <https://hrcak.srce.hr/226821>
- Eccles, J. S. i Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109-132. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153>
- Froiland, J. M., Oros, E., Smith, L. i Hirschert, T. (2012). Intrinsic motivation to learn: The nexus between psychological health and academic success. *Contemporary School Psychology: Formerly "The California School Psychologist"*, 16(1), 91-100. <https://doi.org/10.1007/BF03340978>

- Gaskill, P. J. i Woolfolk Hoy, A. (2002). Self-efficacy and self-regulated learning: The dynamic duo in school performance. U Aronson, J. (Ur.), *Improving academic achievement: Impact of psychological factors on education*, 185-209. San Diego: Academic Press.
- Gottfried, A. E., Fleming, J. S. i Gottfried, A. W. (2001). Continuity of academic intrinsic motivation from childhood through late adolescence: A longitudinal study. *Journal of educational psychology*, 93(1), 3-13. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.93.1.3>
- Grgin, T. (1997). *Edukacijska psihologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Jakšić, J. (2003). Motivacija. Psihopedagoški pristup. *Kateheza: časopis za vjeronauk u školi, katehezu i pastoral mladih*, 25(1), 5-16. URI <https://hrcak.srce.hr/113877>
- Jandrić, D., Boras, K. i Šimić, Z. (2018). Rodne i dobne razlike u motivaciji i samoregulaciji učenja. *Psihologijske teme*, 27(2), 177-193. <https://hrcak.srce.hr/203793>
- Kaplan, A. i Flum, H. (2010). Achievement goal orientations and identity formation styles. *Educational Research Review*, 5(1), 50-67. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2009.06.004>
- Klapan, A. (2004). *Teme iz Andragogije*. Rijeka: vlastita naklada.
- Linnenbrink, E. A. i Pintrich, P. (2002). Motivation as an enabler for academic success. *School Psychology Review*, 31(3), 313–327.
- Maddux, J. E. i Volkman, J. (2010). Self-efficacy. U Hoyle, R. H. (Ur.), *Handbook of personality and self-regulation*, 315-332. Malden: Wiley-Blackwell.
- Patall, E.A., Cooper, H. i Robinson J.C. (2008). The effects of choice on intrinsic motivation and related outcomes: a meta-analysis of research findings. *Psychological Bulletin*, 134(2), 270-300. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.134.2.270>
- Petz, B. (2005). *Psihologijski rječnik*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Pintrich, P. R. (2003). Motivation and classroom learning. U Weiner, I.B., Reynolds, W. M. i Miller, G. E. (Ur.), *Handbook of psychology, Volume 7: Educational psychology*, 103-322. New Jersey: John Wiley and Sons.
- Pintrich, P. R. i Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education: Theory, research and applications (2nd ed.)*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall Merrill.
- Reeve, J. (2010). *Razumijevanje motivacije i emocija*. Zagreb: Naklada Slap.

- Ryan, R. M. i Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 54-67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Schunk, D. H., Meece, J. R. i Pintrich, P. R. (2014). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Harlow: Pearson New International Edition.
- Schunk, D. H. i Pajares, F. (2005). Competence perceptions and academic functioning. U Elliot, A.J. i Dweck, C.S. (Ur.), *Handbook of competence and motivation*, 105-122. New York: The Guilford Press.
- Schunk, D. H. i Pajares, F. (2009). Self-efficacy theory. U Wentzel, K.R. i Wigfield, A. (Ur.), *Handbook of motivation at school*, 35-55. New York: Routledge.
- Schunk, D. H. i Zimmerman, B. J. (2008). *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications*. New York: Taylor & Francis.
- Sherhoff, D.J. i Csikszentmihalyi, M. (2009). Flow in schools: Cultivating engaged learners and optimal learning environments. U Gilman, R. C., Heubner, E. S. i Furlong, M. J. (Ur.), *Handbook of positive psychology in schools*, 131–145. New York: Routledge.
- Sorić, I. (2014). *Samoregulacija učenja. Možemo li naučiti učiti*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Vansteenkiste, M., Soenes, B., Verstuyf, J. i Lens, W. (2009). “What is the usefulness of your schoolwork?” The differential effects of intrinsic and extrinsic goal framing on optimal learning. *Theory and Research in Education*, 7(2), 155-164. <https://doi.org/10.1177/1477878509104320>
- Vizek Vidović, V., Rijavec, M., Vlahović-Štetić, V. i Miljković, D. (2014). *Psihologija obrazovanja*. Zagreb: IEP-Vern'.
- Wigfield, A. i Eccles, J. S. (1992). The development of achievement task values: A theoretical analysis. *Developmental review*, 12(3), 265-310. [https://doi.org/10.1016/0273-2297\(92\)90011-P](https://doi.org/10.1016/0273-2297(92)90011-P)
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. U Boekaerts, M., Pintrich, P. R. i Zeidner, M. (Ur.), *Handbook of self-regulation*, 13–39. San Diego: Academic Press.

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into practice*, 41(2), 64-70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2