

# Individualne i kontekstualne odrednice proaktivne uključenosti studenata učiteljskih i nastavničkih studija

---

**Konjušić, Karla**

**Master's thesis / Diplomski rad**

**2023**

*Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj:* **University of Zagreb, Faculty of Teacher Education / Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet**

*Permanent link / Trajna poveznica:* <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:147:519534>

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

*Download date / Datum preuzimanja:* **2024-07-04**

*Repository / Repozitorij:*

[University of Zagreb Faculty of Teacher Education - Digital repository](#)



SVEUČILIŠTE U ZAGREBU  
UČITELJSKI FAKULTET  
ODSJEK ZA UČITELJSKE STUDIJE

Karla Konjušić

INDIVIDUALNE I KONTEKSTUALNE ODREDNICE  
PROAKTIVNE UKLJUČENOSTI STUDENATA UČITELJSKIH I  
NASTAVNIČKIH STUDIJA

Diplomski rad

Zagreb, 2023.

SVEUČILIŠTE U ZAGREBU  
UČITELJSKI FAKULTET  
ODSJEK ZA UČITELJSKE STUDIJE

Karla Konjušić

INDIVIDUALNE I KONTEKSTUALNE ODREDNICE  
PROAKTIVNE UKLJUČENOSTI STUDENATA UČITELJSKIH I  
NASTAVNIČKIH STUDIJA

Diplomski rad

Mentor rada: doc. dr. sc. Daria Rovan

Zagreb, 2023.

## SAŽETAK

Modeli uključenosti učenika uglavnom se sastoje od tri osnovna aspekta uključenosti: emocionalne, kognitivne i bihevioralne uključenosti. Neki autori navode i četvrti oblik uključenosti, proaktivnu uključenost koju karakterizira konstruktivan i namjeran doprinos vlastitoj aktivnosti učenja pomoću kojeg se proces učenja obogaćuje. Do sada su provedena brojna istraživanja koja su usredotočena na odrednice proaktivne uključenosti učenika, ali ne i studenata koji će postati učitelji ili nastavnici. Iz navedenog razloga cilj ovog istraživanja bio je utvrditi koje individualne i kontekstualne odrednice proaktivne uključenosti utječu na uključenost studenata nastavničkih i učiteljskih usmjerenja u učenje tijekom njihovog studija. Provedeno je 14 polustrukturiranih intervjua sa studentima učiteljskih i nastavničkih studija. Na temelju transkripata intervjua provedena je tematska analiza. Dobiveni rezultati ukazuju da, prema mišljenju studenata, od kontekstualnih odrednica najveći utjecaj na proaktivnu uključenost studenata ima nastavnik sa svim svojim karakteristikama i odnosom koji je stvorio sa studentima, a nakon njega okruženje, kolege sa studija, obitelj, studenti sa srodnih fakulteta, koncepcija kolegija te stručnjaci srodnih zanimanja. Od individualnih odrednica najistaknutije su trenutno stanje studenta koje se odnosi na trenutno raspoloženje, fizičko i psihičko zdravlje koje može umanjiti proaktivnu uključenost. Ostale individualne odrednice za koje studenti navode da utječu na to u kolikoj mjeri će studenti izraziti svoju proaktivnost su motivacija, interes za sadržaj učenja, osobine ličnosti te predznanje. Dobiveni rezultati temelje se na vlastitom iskustvu i mišljenjima ispitanih studenata, budućih učitelja i nastavnika te mogu biti vodilja njima i sadašnjim učiteljima, ali i sveučilišnim nastavnicima u budućem radu s učenicima i studentima kako bi potakli njihovu proaktivnu uključenost.

**Ključne riječi:** uključenost u učenje, proaktivna uključenost, obrazovanje učitelja

## ABSTRACT

Student engagement models predominantly encompass three primary aspects: emotional, cognitive, and behavioral engagement. Certain authors propose a fourth aspect of engagement, proactive engagement, representing a deliberate and constructive contribution to personal learning activities, which in turn enriches the learning process. There are many previous studies on determinants of proactive engagement among students, however, there is a notable lack of research of pre-service teachers' engagement. This research gap forms the basis for this study, which intends to identify the individual and contextual determinants of proactive engagement of pre-service teachers during their studies. To answer research questions, 14 semi-structured interviews were conducted with pre-service primary school teachers and subject teachers. The interviews were transcribed and a thematic analysis was performed. The results suggest that from the pre-service teachers' perspective, contextual determinants that have the most substantial impact on students' proactive engagement were the teachers' characteristics and their relationship with the students. Other influential factors include the physical environment, the course's conception, fellow students, family, peers from different study programs, and professionals from related fields. On the individual level, the students report that current state — including their mood and their physical and mental health — can significantly influence proactive engagement. Additional individual determinants reported by students include motivation, interest in the learning content, personality traits, and prior knowledge. These findings are based on the personal experiences and opinions of the pre-service teachers. The results can thus guide not only them but also current teachers and university professors in their future interactions with students, with the goal of encouraging proactive engagement.

**Keywords:** learning engagement, proactive engagement, teacher education

## SADRŽAJ

1. UVOD.....	1
1.1. Uključenost.....	1
1.2. Oblici školske uključenosti.....	2
1.3. Proaktivna uključenost .....	4
1.5. Odrednice uključenosti u učenje.....	5
1.6. Kontekstualne odrednice uključenosti u učenje .....	5
1.7. Individualne odrednice uključenosti u učenje .....	10
2. CILJ I ISTRAŽIVAČKA PITANJA.....	13
3. METODA.....	13
4. REZULTATI.....	14
5. RASPRAVA.....	20
6. ZAKLJUČAK.....	24
LITERATURA.....	26

## 1. UVOD

Činjenica je da nisu svi učenici jednako uključeni na nastavi. Dok neki učenici uopće nemaju potrebu za uključivanjem na nastavi, drugi učenici svoju aktivnost iskazuju u barem jednom od tri oblika uključenosti; bihevioralnom, emocionalnom ili kognitivnom. Neki se autori slažu da postoji i četvrti oblik, proaktivna uključenost (eng. *agentic engagement*). Učiteljima je draže raditi u razredu u kojemu su djeca zainteresirana i pokazuju proaktivnu uključenost, ali takav oblik uključenosti nije čest i lako ostvariv. Proaktivan učenik učitelju daje povratnu informaciju o svojim interesima i sklonostima, ali i prijedloge koji mogu pomoći unaprijediti nastavu (Reeve, 2012).

Dosadašnjim je istraživanjima dokazano da proaktivna uključenost učenika ima puno pozitivnih ishoda za samog učenika. Ona omogućuje dva ključna ishoda, a to su poboljšano funkcioniranje učenika i poboljšanje uvjeta učenja. Isto tako, rezultati prethodnih istraživanja potvrđuju da proaktivna uključenost učenika utječe i na učiteljev pristup jer što su učenici više pokazivali proaktivnu uključenost na nastavi, to su njihovi učitelji sve više počeli podržavati autonomiju (Reeve i Shin, 2019).

### 1.1. Uključenost

Poznato je da ne vole svi učenici jednako sve školske predmete, niti su uključeni u učenje na svakom satu pa se zbog toga opća uključenost razlikuje od predmetno specifične uključenosti. Opća uključenost u učenje u školi objedinjuje uključenost u učenje različitih predmeta, a predmetno specifična uključenost je uključenost vezana uz određeni školski predmet (Petričević, 2019). Pod pojmom uključenosti (eng. *engagement*) podrazumijeva se da je učenik aktivno uključen u aktivnosti učenja. Fiin i Zimmer, (2012; prema Petričević, 2019) uključene učenike karakterizira kao učenike koji redovito pohađaju nastavu i izvannastavne aktivnosti, sadržaj učenja pokušavaju učiti s razumijevanjem, a prema nastavi i osobama u školi razvijaju pozitivne osjećaje. Suprotno tome, neuključeni učenici nisu aktivni na nastavi, ne mogu se identificirati sa školom, ne promišljaju dublje o sadržaju učenja već uče bez razumijevanja, a takva ponašanja smanjuju vjerojatnost postizanja školskog uspjeha. Aktivna uključenost učenika ključna je za obrazovni uspjeh učenika. Marks (2000; prema Wang i Eccles, 2013) navodi da je povećanje učeničke aktivnosti eksplicitni cilj mnogih nastojanja reformi školstva koje su usmjerene na rješavanje problema dosade i otuđenja učenika, niskog

uspjeha te visoke stope napuštanja škole. Također, postoje mnoga istraživanja koja su pokazala da uključenost pozitivno utječe na kvalitetu učenja, rezultate na provjerama znanja, a samim time pozitivno utječe na ocjene, a to se kasnije reflektira na redovito pohađanje nastave, završavanje škole ili maturiranje, otpornost te zadovoljstvo vlastitim životom (Petričević, 2019).

Uključenost u učenje često se poistovjećuje s motivacijom. Iako su pojmovi povezani, nije riječ o sinonimima. Prema Rovani i sur. (2017) razlika između motivacije i uključenosti očituje se u tome što motivacija predstavlja namjeru za uključivanje u aktivnost, dok uključenost označava uključivanje u aktivnost, akciju samu. Uključenost učenika u proces učenja važna je iz više razloga. Ponekad je potrebna veća angažiranost kako bi se ovladalo nekim sadržajem ili vještinom. Primjerice, Ladd i Dinella (2009; prema Reeve, 2012) objašnjavaju da je bez dodatne uključenosti nezamislivo naučiti strani jezik ili svladati sviranje nekog instrumenta. Važno je naglasiti i da uključenost učenika daje učitelju ili nastavniku povratnu informaciju koja im je potrebna tijekom nastave kako bi procijenili jesu li uspješno motivirali i zainteresirali učenike. Prema Lam i sur. (2012) mnoga istraživanja pokazuju da uključenost učenika ima kratkoročne i dugoročne posljedice. Kratkoročno gledano, uključenost predviđa učenje, ocjene i ponašanje učenika u školi. Dugoročno, uključenost je povezana s različitim životnim ishodima kao što su akademska postignuća, samopoštovanje te društveno prikladna ponašanja.

## *1.2. Oblici školske uključenosti*

Učenici svoju uključenost u proces učenja mogu iskazivati na različite načine, a mnogi autori razlikuju tri oblika školske uključenosti, a to su bihevioralni, emocionalni i kognitivni. Iako se većina autora slaže oko postojanja navedenih oblika školske uključenosti, razilaze se u njihovu definiranju (Petričević, 2019).

### *Bihevioralna uključenost*

Fredricks i suradnici (2004) objašnjavaju da se bihevioralna uključenost temelji na sudjelovanju. Sudjelovanje u akademskim, socijalnim i/ili izvannastavnim aktivnostima smatra se ključnim za postizanje pozitivnog akademskog uspjeha i smanjuje se vjerojatnost napuštanja škole. Nadalje, autori nude i opširnije pojašnjenje navedenih vrsta uključenosti. Bihevioralnu uključenost opisuju na tri načina. Prvo, bihevioralna uključenost može se odnositi na pozitivno ponašanje kao što je poštivanje pravila i pridržavanje razrednih normi te odsustvo negativnih



ponašanja kao što je izostajanje iz škole te upadanje u nevolje. Druga se definicija odnosi na uključenost u učenje i školske zadatke, a uključuje uloženi napor, upornost, koncentraciju, pažnju, postavljanje pitanja i doprinos u razrednoj raspravi. Također, bihevioralna uključenost može biti i sudjelovanje u izvannastavnim aktivnostima ili, primjerice, sudjelovanje u vijeću učenika (Fredricks i sur., 2004).

### *Emocionalna uključenost*

Isti autori ukazuju da emocionalna uključenost obuhvaća pozitivne i negativne reakcije koje su povezane uz učitelje, učenike iz razreda i školu. Te se reakcije odnose na interes te osjećaje sreće, dosade, tuge, anksioznosti. Pretpostavlja se da su navedene reakcije povezane sa stvaranjem veza s institucijom i željom za radom. Smatra se da odnosi koje učenik stvara s učiteljem i s prijateljima doprinose razvoju njegovih socijalnih vještina, a to se odražava na pozitivan razvoj i uključenost učenika. Emocionalnu uključenost mnogi objašnjavaju kao identifikaciju učenika sa školom, stoga Finn (1989; prema Fredricks i sur., 2004) definira identifikaciju kao pripadnost (osjećaj pripadnosti školi) i vrijednost. Da bi došlo do identifikacije, potrebna je participacija. McNeely, Nonnemaker i Blum (2002) su svojim istraživanjem dokazali da se učenici lakše identificiraju sa školom ako je škola manja i ako pravila nisu preoštra. Učenici koji su potvrdili veću razinu povezanosti sa školom imali su bolje ocjene od onih koji se nisu identificirali sa školom te su manje izostajali iz škole (Mahatmya i sur., 2012).

### *Kognitivna uključenost*

Kognitivnu uključenost Fredricks i suradnici (2004) definiraju kao spremnost da se uloži napor potreban za razumijevanje složenih ideja i ovladavanje zahtjevnim vještinama. Potrebno je promišljanje te ulaganje dodatnog napora za razumijevanje složenijih sadržaja ili ovladavanje zahtjevnim vještinama. Connell i Wellborn (1991; prema Fredricks i sur., 2004) tumače da kognitivna uključenost uključuje fleksibilnost u rješavanju problema, sklonost ustrajnom radu te pozitivno suočavanje s neuspjehom, a učenici koji su kognitivno uključeni u učenje koriste razne metakognitivne strategije za planiranje i praćenje svog učenja i izvršavanje zadataka. Weinstein i Mayer (1986; prema Fredricks i sur., 2004) razlikuju dubinsku i površinsku upotrebu strategija, stoga su učenici koji koriste dubinske strategije kognitivno angažiraniji, ulažu više mentalnog napora, stvaraju veću povezanost među idejama i bolje razumiju te ideje. Skinner i Pitzer (2012; prema Petričević, 2019) kognitivnu uključenost povezuju sa svrhovitim pristupom učenju, nastojanjem da se ostvare postavljeni ciljevi, traženjem i korištenjem

određene strategije kako bi se ovladalo sadržajem te ustrajnošću. Pojedini autori za svaki oblik uključenosti definiraju uključenost i neuključenost pa bi na temelju toga kognitivnu neuključenost karakterizirali osjećaji besciljnosti, bespomoćnosti, ravnodušnosti te apatija i izbjegavanje.

Uključenost može varirati u intenzitetu i trajanju, ona može biti kratkoročna i specifična za situaciju ili duga i stabilna. Bihevioralna uključenost može varirati od jednostavnog obavljanja zadatka i poštivanja pravila do sudjelovanja u učeničkom vijeću. Emocionalna uključenost može varirati od jednostavnog sviđanja do dubokog vrednovanja institucije ili identifikacije s njom. Kognitivna uključenost može varirati od jednostavnog pamćenja do upotrebe strategija učenja koje potiču dubinsko razumijevanje i stručnost (Fredricks i sur., 2004). Navedeni oblici uključenosti međusobno se uvjetuju, a to dokazuje i Finnov model participacije i identifikacije prema kojemu nedostatak sudjelovanja, to jest manjak bihevioralne uključenosti dovodi do neostvarenosti školskih ishoda, a to zauzvrat izaziva emocionalno povlačenje i nedostatak identifikacije sa školom. Nedostatak identifikacije povezan je s nesudjelovanjem u školskim aktivnostima što može rezultirati nižim školskim uspjehom. Proces je cikličan, a to znači da sudjelovanje i identifikacija uzajamno utječu jedno na drugo (Fredricks i sur., 2004).

### *1.3. Proaktivna uključenost*

Reeve i Tseng (2011; prema Reeve, 2013) kao četvrti oblik uključenosti predlažu koncept proaktivne uključenosti (eng. *agentic engagement*) koji su definirali s pomoću pet stavki: učenik koji je proaktivno uključen tijekom sata postavlja pitanja, učitelju govori što mu se sviđa i što mu se ne sviđa, učitelju daje do znanja za što je zainteresiran, tijekom nastave izražava svoje sklonosti i mišljenja te daje prijedloge kako unaprijediti nastavu. Proaktivnu uključenost Reeve (2012) opisuje kao proaktivan, namjeran i konstruktivan doprinos aktivnosti učenja (npr. davanje prijedloga) tijekom kojeg se proces učenja obogaćuje i o njemu se promišlja. Martin (2004) koristi englesku riječ *agency* za sposobnosti pojedinca da donosi odluke i djeluje u skladu s tim odlukama tako da napravi promjenu u svom životu, a *an agent* je pojam kojim Bandura (2006; prema Reeve i Shine, 2019) označava osobu koja svjesno utječe na vlastito funkcioniranje i na životne okolnosti. Bandura tu definiciju preslikava na razred i objašnjava da se namjerno utjecanje na vlastito funkcioniranje odnosi na konstruktivan doprinos vlastitom učenju, razvoju i izvođenju, dok svjesno utjecanje na životne okolnosti znači mijenjati uvijete koji utječu na učenje, razvoj i izvođenje uključujući prilike i resurse koji

postoje. Vlastitom učenju učenici mogu pridonijeti vlastitom inicijativom i aktivnošću. Primjerice, najavi li učitelj da će uskoro poučavati o Sunčevom sustavu, proaktivno uključen učenik može upitati učitelja hoće li se baviti pitanjem života na Marsu. Ako učitelj obrati pozornost na učenikov prijedlog i prilagodi sadržaj, postaje vjerojatnije da će učenik sadržaj toga sata smatrati zanimljivijim i osobno relevantnim (Reeve i Shin, 2019). Nudeći prijedloge i komunicirajući o preferencijama učenici obogaćuju sadržaj koji uče i okolnosti u kojima uče u nadi da će učitelj prihvatiti prijedloge kako bi prilagodio sadržaj u smjeru koji postaje relevantniji učenikovim interesima i ciljevima. Također, stariji učenici svoju proaktivnost mogu pokazivati i suptilnije, s učiteljem mogu surađivati i komunicirati na konzultacijama ili putem elektroničke pošte (Reeve, 2013). Suprotno inicijativi je učenikova pasivnost (eng. *agentic disengagement*), to jest prihvaćanje činjenica, događaja i životnih okolnostima takvima kakve jesu (Reeve i Shin, 2019).

### *1.5. Odrednice uključenosti u učenje*

Budući da uključenost ima ključnu ulogu u učenju i školskom uspjehu učenika, važno je razumjeti čimbenike koji utječu na uključenost učenika. Čimbenici koji utječu na uključenost učenika dijele se, prema Lam i suradnicima (2012; prema Petričević, 2022) na kontekstualne i individualne. U kontekstualne odrednice ubraja se nastavni kontekst i socijalna povezanost. Nastavni kontekst odnosi se na nastavnički stil motiviranja učenika, zadavanje izazovnih zadataka, naglašavanje važnosti sadržaja učenja u svakodnevnom životu, poticanje autonomije učenika, evaluaciju, dok se socijalna povezanost očituje u odnosima između nastavnika i učenika, između učenika i roditelja te između učenika i vršnjaka. Individualni čimbenici koji utječu na uključenost su potreba za povezanošću, potreba za autonomijom, potreba za kompetentnošću, osjećaj pripadnosti školi, samoregulacija, postavljanje ciljeva, orijentacija prema budućnosti, strah od neuspjeha, ličnost, samoefikasnost i razlike u spolu, etničkoj pripadnosti i akademskoj sposobnosti.

### *1.6. Kontekstualne odrednice uključenosti u učenje*

Učenici puno vremena provode u školi gdje kontekstualni čimbenici igraju važnu ulogu u oblikovanju motivacije učenika. Međuljudski odnosi u razredu koji se odnose na odnose među vršnjacima i odnose između učitelja i učenika Voelkl (2012) navodi kao važne elemente koji

pojedincima pomažu da zadovolje svoje osnovne potrebe pripadnosti i vrednovanja. Četiri su, istraživanjem dokazana, uvjeta koja utječu na učenikovo poistovjećivanje sa školom, a to su druženje sa sličnima, osjećaj sigurnosti, pravedno postupanje prema učeniku te podrška učitelja. Navedeni uvjeti mogu se svrstati u prethodno navedene kontekstualne odrednice koje se odnose na nastavni kontekst i socijalnu povezanost. Ako je koji od navedenih uvjeta odsutan, učenik će se manje moći identificirati sa školom, a to vodi manjoj bihevioralnoj uključenosti (Voelkl, 2012).

### *1.6.1. Nastavni kontekst*

Motivacija učenika ključna je za uključivanje učenika u aktivnosti, a s obzirom na motivacijske stilove koje učitelji koriste razlikujemo stil koji podržava autonomiju, neutralan stil i kontrolirajući (Reeve i Shin, 2019). Učitelj koji podržava autonomiju učenika usvaja njihovu perspektivu, ispituje učenike što žele i preferiraju te prihvaća njihove prijedloge i doprinose i koristi ih u nastavi. Su i Reeve (2011; prema Reeve 2013) navode da neka istraživanja dokazuju da učitelji mogu naučiti na koji način će u većoj mjeri podržavati autonomiju učenika, ali im je potrebno pružiti odgovarajuću pomoć i stručno vodstvo. Connell i Welborn (1991; prema Fredricks i sur., 2004) ističu da pojedinci imaju potrebu za autonomijom ili želju da određene stvari rade iz osobnih razloga, umjesto da njihove postupke kontroliraju drugi. Za razliku od učitelja koji poštuje autonomiju, učitelji koji provode neutralni stil motiviranja pridaju malo pozornosti učeničkim potrebama, ciljevima i brigama, a to se događa iz dva razloga – previše pozornosti pridaju vlastitim potrebama, brigama i prioritetima ili svoje potrebe, brige i prioritete stavljaju na prvo mjesto. Ako učitelj koristi kontrolirajući stil, intrinzična motivacija učenika koji ulaze u razred bit će potisnuta jer je učitelj nadjača vlastitim mišljenjem, zahtjevima i uvjetima te će samim time i uključenost učenika biti manja (Reeve i Shin, 2019). Connell (1990; prema Fredricks i sur., 2004) za jasnoću učiteljevih očekivanja za akademsko i socijalno ponašanje i posljedice u slučaju da se ta očekivanja ne ispune koristi pojam školska struktura. Kada je učitelj jasan u očekivanjima koje ima, kada daje dosljedne odgovore i prilagođava nastavne strategije, osigurava strukturu koja potiče veću bihevioralnu uključenost u akademskim zadacima te jaču povezanost sa školom (Wang i Eccles, 2013).

Uz navedene poželjne karakteristike učitelja, potrebno je i postaviti izazovne zadatke koji će od učenika zahtijevati veću uključenost. Fredricks i sur. (2004) navode neka od istraživanja koja su utvrdila da je veća kognitivna uključenost učenika te uspješnije korištenje

znanja i metakognitivnih strategija u razredima gdje su učitelji nudili zahtjevnije zadatke i inzistirali na razumijevanju. Strategije učenja, prema Oxfordu (1990; prema Nikčević-Milković, 2020), predstavljaju operacije koje učenik koristi kako bi si olakšao stjecanje, pohranu ili dosjećanje informacija. Učenici mogu ispuniti zadatke obraćajući pozornost na satu i koristeći površne strategije za pamćenje umjesto dubinskih strategija za razumijevanje onoga što se poučava, ali takva vrsta rada najčešće ne zahtijeva intenzivne napore i samoregulaciju niti će iznjedriti predanost učenju koje promovira dubinsko razumijevanje i fleksibilno korištenje znanja koje je obilježje kognitivne uključenosti. Da bi uključenost u učenje bila veća, zadaci bi trebali biti autentični, pružati učenicima mogućnost da preuzmu vlastitu inicijativu nad konceptom, izvođenjem i vrednovanjem, trebali bi pružiti priliku za suradnju, dopuštati različite oblike talenta i biti zabavni (Fredricks i sur., 2004). Navedeno potvrđuju rezultati istraživanja Blumenfelda i Meece (Fredricks i sur., 2004) koji su pokazali da na uključenost utječu i zadaci i učitelj. Otkrili su da su učenici od četvrtog do šestog razreda kojima su dodijeljeni složeniji praktični zadaci na nastavi prirodoslovlja pokazali veću kognitivnu uključenost i motivaciju za učenje jer su učitelji pružali potporu u nastavi i stavljali naglasak na razumijevanje tijekom učenja.

### *1.6.2 Socijalna povezanost*

Socijalna se povezanost odnosi na odnose koje učenik stvara sa svojim učiteljem, vršnjacima i obitelji. Učitelji mogu graditi pozitivan odnos sa svojim učenicima na tri načina: pokazujući brigu za dobrobit učenika i podržavajući njegov školski trud, postavljajući jasna pravila i očekivanja koja imaju od učenika te potičući učenikovu autonomiju (Voelkl, 2012). Odnos između učenika i učitelja trebao bi se zasnivati na međusobnom poštovanju. Brižan učitelj koji pruža podršku može utjecati na identifikaciju učenika sa školom. Voelkl (2012) navodi da je osmišljeno nekoliko programa za poboljšanje odnosa između učitelja i učenika, a jedan od njih je i program „First Things First“. Rezultati tog programa pokazuju da su učenici koji su dobili optimalnu razinu podrške učitelja bili uključeni u nastavu od učenika koji su dobili nisku razinu podrške od svojih učitelja. U nižim su razredima učenici s optimalnom podrškom učitelja imali 89% veću vjerojatnost da će biti uključeni nego učenici s niskom razinom podrške. Srednjoškolci s optimalnom podrškom imali su gotovo tri puta veću vjerojatnost da će biti uključeni, a oni učenici s niskom razinom podrške imali su 68% veću vjerojatnost da će biti isključeni iz škole. Autori su zaključili da su visoke razine podrške

učitelja resurs koji učenici mogu, ali i ne moraju iskoristiti, dok su niske razine podrške prepreka.

Učitelji koji su u svojim razredima stvaraju okruženje puno poštovanja i socijalne podrške te koji od svojih učenika traže razumijevanje i podržavaju autonomiju u razredu, imaju učenike koji koriste više strategija tijekom učenja i koji su bihevioralno uključeni. U istraživanju Hazari i suradnika (2015; prema Petričević, 2022) o uključenosti učenika u učenje fizike, pokazalo se da su ulazak učitelja u prostor gdje su učenici te uporaba različitih nastavnih metoda kao što su demonstracija, izvođenje pokusa i postavljanje pitanja koja potiču diskusiju povezani s bihevioralnom uključenosti. Isto je istraživanje pokazalo da su stvaranje pozitivne atmosfere u razredu, dozvoljavanje pogrešaka, briga o napretku svih učenika i dostupnost nastavnika najviše povezani s emocionalnom i kognitivnom uključenosti u učenje fizike.

Učitelji trebaju stvoriti balans između usredotočenosti samo na ciljeve i ishode učenja te usredotočenosti samo na socijalnu dimenziju. Ako se učitelji usredotoče samo na akademsko obrazovanje, a stvore negativno socijalno okruženje, učenici vjerojatno neće biti emocionalno uključeni i više će strahovati od mogućih pogrešaka. Suprotno tome, ako učitelji imaju fokus samo na socijalnoj dimenziji i zanemaruju intelektualnu, manja je vjerojatnost da će učenici biti kognitivno uključeni (Fredricks i sur., 2004). Deci i Ryan (1985; prema Petričević, 2019) ističu tri važne kvalitete odnosa učitelj-učenik, a to su pedagoška brižnost, podrška autonomiji i već spomenuta optimalna struktura koja zadovoljava potrebu za kompetentnošću. Utvrđeno je da podrška učitelja utječe na sva tri oblika uključenosti. Skinner i Belmont (1993; prema Fredricks, 2004) u svojem su istraživanju utvrdili da je učiteljeva uključenost pozitivno povezana s uključenosti učenika i obratno, da je veća uključenost učenika izazvala i veću uključenost učitelja, to jest nastavnika.

Učeničeva početna bihevioralna uključenost također utječe na njegov odnos s učiteljem. Kedar-Voivodas (1993; prema Fredricks, 2004) objašnjava da učitelji preferiraju učenike koji su akademski kompetentni, odgovorni i koji se ponašaju u skladu sa školskim pravilima više nego učenike koji su agresivni i ometaju nastavu. Nadalje, učenici imaju potrebu da se prema njima pravedno postupi pa su iz tog razloga osjetljivi na bilo kakav oblik nepravde koji im učitelj može nanijeti. Voelkl (2012) navodi da je u dosadašnjim istraživanjima dokumentirana izvješća učenika o negativnom postupanju nastavnika i drugog školskom osoblja na temelju rase. Kao primjer navode se rezultati istraživanja iz 1995. godine koje su proveli Leitman, Binns i Unni i otkrili da su učitelji i savjetnici 64% učenika koji nisu pripadnici manjina poticali da pohađaju nastavu matematike i prirodoslovlja u srednjoj školi. Ostale se učenike, koji su pripadnici manjina, nije poticalo na isto. Ako učitelji nemaju ista očekivanja od svih učenika i

ako prema nekima postupaju različito na temelju spola, etničke pripadnosti ili razine postignuća, to može smanjiti povjerenje učenika prema učitelju. Takav učitelj ne nudi potrebu podršku učeniku pa dolazi do smanjenja motivacije i osjećaja pripadnosti. Voelkl (2012) to potvrđuje navođenjem istraživanja koje je provedeno među afroameričkim učenicima i učenicima latinoameričkog podrijetla koji su bili kritični prema nastavnicima koji su izrazili različita očekivanja za akademsku ili ekonomsku budućnost na temelju etničkih razlika. Uvažavanje svakog učenika kao pojedinca i promicanje njegovih individualnih predispozicija podupire identifikaciju sa školom.

Uz učitelja, vršnjaci također imaju važnu ulogu u aktivnom uključivanju jer se učenici okupljaju u grupe u kojima su vršnjaci sa sličnim razinama uključenosti (Kindermann, McCollam, 1993; Kindermann i sur., 1996; prema Fredricks i sur., 2004). Biti prihvaćenim od strane vršnjaka u djetinjstvu, ali i u adolescenciji, povezano je sa zadovoljstvom u školi koje je aspekt emocionalne uključenosti (Fredricks i sur., 2004). Učenici moraju biti u brižljivom razredu koji im pruža podršku jer onda mogu razviti osjećaj identifikacije sa školom. S druge strane, djeca koja su odbačena tijekom osnovne škole izložena su većem riziku neprihvatljivog ponašanja i pokazuju manji interes za školu. Wentzel (2003; prema Wang i Eccles, 2013) navodi kako su neka istraživanja također pokazala kako su adolescenti koji imaju pozitivne interakcije s vršnjacima bihevioralno i emocionalno uključeni. Iako postoji malo dokaza da je vršnjačka povezanost povezana i s kognitivnom uključenosti, Wang i Eccles (2013) vjeruju da učenici razvijaju kompetencije i samopouzdanje za iznošenje vlastitih stavova te vršnjačko vrednovanje ako osjete podršku vršnjaka zbog vlastitih akademskih postignuća. Na nastavi se mogu koristiti nastavne strategije koje uključuju kooperativno učenje i dijalog. Istraživanja dokazuju da suradničko učenje pogoduje jačanju osjećaja pripadnosti i povećanju prosocijalnih interakcija. Također, tijekom takvog načina rada među učenicima se stvara rasprava koja svakome od njih, tijekom rada na zadacima, omogućuje izražavanje vlastitih osjećaja i mišljenja bez straha da će biti odbačeni (Voelkl, 2012). U takvim se situacijama učenici mogu osjećati prihvaćenima i dolazi do identifikacije sa školom što je jedna od odrednica emocionalne uključenosti. Vršnjaci mogu imati i negativan utjecaj na ponašanje učenika i njegovu uključenost. Ryan (2001; prema Voelkl, 2012) je proveo istraživanje u kojem su sudjelovali učenici sedmog razreda jedne gradske škole, ukupno njih 331. Utvrđeno je da su oni učenici koji su se družili sa skupinom prijatelja koji nisu voljeli školu pokazali veći pad u vlastitom užitku u školi tijekom nastavne godine.

Treća komponenta socijalne povezanosti je obitelj koja može utjecati na samoučinkovitost djeteta na različite načine, a jedan od njih je kapital koji ulaže u dijete, a

najčešće je to ljudski, socijalni, kulturni ili financijski. Coleman (1988; prema Rogošić, 2015) objašnjava da se ljudski kapital u obitelji odnosi na znanja, umijeća i kompetencije članova obitelji, a određuje ga razina obrazovanja roditelja i ostalih članova obitelji, dok se financijski kapital odnosi na obiteljsko bogatstvo. Socijalni se kapital odnosi na trajne mreže u odnosima s drugima. Yosso (2005; prema Schunk i Mullen, 2012) navodi da se kulturni kapital odražava u akumulaciji specifičnih vrsta znanja, vještina i sposobnosti koje su obitelji stekle, a koje se cijene u školskom okruženju. Djeca su motiviranija za učenje kada u svom domu imaju aktivnosti i materijale koji im pobuđuju znatiželju i predstavljaju određeni izazov s kojim se moraju suočiti, a roditelji koji izlažu vlastitu djecu različitim aktivnostima koje se u skladu s njihovom dobi potiču djecu na prihvaćanje izazova i suočavanje s njima (Schunk i Pajares, 2009; prema Schunk i Mullen, 2012). Obrazovaniji roditelji i roditelji koji imaju dobre društvene veze skloniji su upisati svoju djecu u škole za koje znaju da potiču samoučinkovitost i učenje. Također, roditelji daju model ponašanja koja djeca često mogu oponašati. Trud roditelja, njihova upornost i načini na koje se nose s određenim poteškoćama mogu biti dobar model ponašanja koje će usvojiti i njihovo dijete te ojačati vlastitu samoučinkovitost. Suldo (2009; prema Bempechat i Shernoff, 2012) smatra da skladni obiteljski život i odnosi između roditelja umanjuju psihološke i bihevioralne probleme (primjerice, isključenje iz škole), a potiče razvoj otpornosti i ostalih pozitivnih psiholoških ishoda.

### *1.7. Individualne odrednice uključenosti u učenje*

Uz navedene kontekstualne odrednice, veliku ulogu u uključenosti učenika imaju i individualne odrednice uključenosti. Fredricks i sur. (2004) kao individualne odrednice navode potrebu za povezanošću, potrebu za autonomijom te potrebu za kompetentnošću, a stupanj do kojeg učenici percipiraju da razredni kontekst zadovoljava te potrebe određuje koliko će biti uključeni i zadovoljni u školi. Nadalje, autori objašnjavaju da su navedene odrednice poveznica između kontekstualnih čimbenika i uključenosti. Potreba za povezanošću zadovoljit će se u onim razredima gdje učitelji i vršnjaci stvaraju okruženje koje pruža brigu i podršku (Fredricks i sur., 2004). Furrer i Skinner (2003) otkrili su da povezanost s učiteljima, roditeljima i vršnjacima pridonosi emocionalnoj uključenosti. Pripadnost je, prema Baumeister i Leary (1995; prema Fredricks i sur., 2004), pojam koji se povezuje s pojmom povezanost, a označava individualni osjećaj da smo prihvaćeni, cijenjeni, uključeni i ohrabreni. Willms (2000; prema Slaten i sur., 2016) školsku pripadnost definira kao psihološki konstrukt povezan s privrženošću



školi i potkrepljen je osjećajem prihvaćanja i vrednovanja od strane drugih (uključujući vršnjake) unutar školske zajednice. Pripadnost školi dokazana je kao prediktor akademskog i psihološkog uspjeha (Slaten i sur., 2016). Slaten spominje Maslowljevu hijerarhiju potreba te ljubav i pripadanje kao temeljne ljudske potrebe. Autonomiju Deci i sur. (1991; prema Nichols i Dawson, 2012) definiraju kao mogućnost reguliranja vlastitih radnji i ponašanja. Iskustvo autonomije može biti vidljivo u stupnju u kojem pojedinci iniciraju i održavaju svoje ponašanje jer to žele, a ne iz osjećaja prisile ili pritiska. To se očituje kod djece koja pokazuju intrinzičnu motivaciju za učenje pa se uključuju u inherentno zanimljive aktivnosti iz osjećaja zadovoljstva i užitka. Osim toga, autonomija se može vidjeti i kod djece koja preuzimaju aktivnosti koje možda nisu inherentno zanimljive, ali iz njih izvlače osjećaj važnosti i vrijednosti (Raftery i sur., 2012). Kompetencija prema Connelu i Wellbornu (1991; prema Fredricks i sur., 2004) uključuje uvjerenja o kontroli, strategijama i sposobnostima. Pretpostavka je da je potreba učenika za kompetentnošću zadovoljena kada imaju odgovarajuće informacije kako učinkovito zadovoljiti, to jest postići zadane ishode (Fredricks i sur., 2004). Školska okruženja zadovoljavaju potrebu za kompetentnošću pružajući jasna i dosljedna očekivanja, predvidljive posljedice u slučaju da se ne zadovolje očekivanja te povratnu informaciju o tome kako bolje ispuniti očekivanja u budućnosti (Raftery i sur., 2012).

Petričević (2019), uz osjećaj pripadnosti školi, samoregulaciju, postavljanje ciljeva, orijentaciju prema budućnosti i strah od neuspjeha, pod individualne odrednice nabraja i opisuje ličnost i samoefikasnost. Larsen i Buss (2008; prema Matošić, 2019) ličnost definiraju kao skup relativno trajnih psihičkih osobina pojedinaca važnih u razumijevanju i predviđanju ponašanja pojedinca u okolini. Razlikujemo pet faktora ličnosti, a to su ekstraverzija, ugodnost, savjesnost, otvorenost prema iskustvu i neuroticizam. Sanchez-Cardona i sur. (2012; prema Petričević 2019) opisuju otvorenost iskustvu kao osobinu ličnosti koja uključuje aktivnu imaginaciju, stoga učenici koji su otvoreni iskustvu školske zahtjeve mogu percipirati kao izazove iz kojih mogu nešto naučiti. De Raad i Schouwenburg (1996; prema Nikčević-Milković, 2020) tvrde da su učenici koji su visoko na razini ekstraverzije uspješniji u školi zbog više razine energije i pozitivnijeg stava prema učenju. Eysenck i Van Berkum (1992; prema Nikčević-Milković, 2020) u tome vide opasnost jer smatraju da će se takvi učenici prije socijalizirati i okupirati se drugim aktivnostima te manje pažnje posvećivati učenju što može dovesti do nižih razina postignuća. Učenici koji imaju visoko uvjerenje o vlastitoj samoefikasnosti vjeruju da su sposobni uspješno izvesti zadatak koji će ih dovesti do uspjeha. Oni prihvaćaju izazovne zadatke i ne odustaju tako lako. Razumno je očekivati da će takvi učenici biti više uključeni u školi (Lam i sur., 2009). Za Schunka i Mullen (2012)

samoefikasnost je ključni osobni čimbenik koji može utjecati na motivaciju, uključenost, učenje i postignuća, a oblikuju je osobni, kulturni i društveni čimbenici.

Wang i Eccles (2013) se u svom radu dotiču utjecaja individualnih razlika u spolu, etničkoj pripadnosti i akademskoj sposobnosti na uključenost. Rueger i sur. (2010; prema Wang i Eccles, 2013) dokazuju da postoji razlika između djevojčica i dječaka u stjecaju različitih razina učiteljeve podrške i podrške vršnjaka, stoga je vjerojatno da podrška nastavnika i vršnjaka može imati različite učinke na akademsku prilagodbu za svaki spol.

Lončarić (2009; prema Nikčević-Milković, 2020) se osvrće na rodne razlike u samoregulaciji učenja. Djevojčice više koriste proaktivne strategije učenja te motivacijske i organizacijske strategije, dok dječaci koriste strategije nepovezanoga memoriranja, samohendikepiranja, obrambenoga pesimizma i vanjskoga atribuiranja školskog neuspjeha, a svoje vještine i znanja vole pokazivati putem natjecanja, teže socijalnoj afirmaciji i izbjegavanju truda.

Prethodno navedeni kontekstualni čimbenici nastavnog konteksta i socijalne povezanosti utječu na motivacijska uvjerenja učenika kao što su samoefikasnost, ciljne orijentacije učenika te atribucije školskog uspjeha, a motivacijska uvjerenja utječu na bihevioralni, kognitivni i emocionalni aspekt uključenosti. Ukratko, motivacijska uvjerenja poveznica su između kontekstualnih čimbenika i uključenosti. Wigfield i Eccles (2000; prema Petričević, 2022) motivacijskim uvjerenjima pripisuju još i subjektivnu vrijednost zadatka. Samoefikasnost označava procjenu pojedinca je li sposoban učiniti sve što treba za postizanje nekog cilja (Vizek Vidović i sur., 2003). Dweck (2006; prema Petričević, 2022) objašnjava da se ciljne orijentacije odnose na svrhu uključivanja u aktivnosti povezane s postignućem, a atribucijska uvjerenja Weiner (1985; prema Petričević, 2022) opisuje kao uvjerenja koja se odnose na uzroke kojima učenici pripisuju školski uspjeh ili neuspjeh. Vrijednosti predstavljaju uvjerenja zbog kojih učenik odabire neku aktivnost. Učeniku kojeg zanimaju računalni programi možda neće biti važno razumijevanje društvenih i političkih procesa te mu uspjeh u predmetima kao što su povijest, sociologija ili filozofija neće biti od velike važnosti. Iz toga slijedi da su vrijednosti subjektivne jer istim aktivnostima različiti učenici pripisuju različite vrijednosti (Rovan i sur., 2017). Wigfield i Eccles (2002; prema Petričević, 2022) ističu da vrijednosti određuju izbor aktivnosti jer pojedinac može imati visoku percepciju vlastite kompetencije, ali se neće uključiti u aktivnost ako ona za njega nema vrijednost.

## 2. CILJ I ISTRAŽIVAČKA PITANJA

Kao što je već navedeno, proaktivna uključenost učenika ima veliku ulogu u učenju i važna je za njegov obrazovni uspjeh. Poznato je da mnoge individualne i kontekstualne odrednice utječu na uključenost učenika u učenje. Međutim, još nema dovoljno istraživanja usmjerenih na odrednice proaktivne uključenosti. Zbog navedenoga, cilj ovog istraživanja je utvrditi koje individualne i kontekstualne odrednice proaktivne uključenosti utječu na uključenost studenata nastavnčkih i učiteljskih usmjerenja.

U okviru navedenog cilja postavljena su sljedeća istraživačka pitanja:

1. Koji kontekstualni faktori doprinose proaktivnoj uključenosti studenata?
2. Koji individualni faktori doprinose proaktivnoj uključenosti studenata?

## 3. METODA

U istraživanju su sudjelovali studenti viših godina učiteljskih i nastavnčkih studija. Za potrebe istraživanja ispitano je 14 studenata ( $N = 14$ ), a uzorak su činila 4 studenata Učiteljskog fakulteta u Zagrebu i 10 studenata Prirodoslovno matematičkog fakulteta u Zagrebu (nastavnčki smjerovi matematike, fizike i geografije). Ispitano je 12 studentica te 2 studenta. Istraživanje je provedeno 2021. godine u okviru institucijskog znanstvenog projekta Učiteljskog fakulteta pod nazivom „Priroda i odrednice proaktivne uključenosti u učenje u kontekstu obrazovanja učitelja“ (voditeljica: doc. dr. sc. Daria Rovani). Za provedbu ovog istraživanja kao tehnika prikupljanja podataka korišten je polustrukturirani intervju s unaprijed postavljenim pitanjima otvorenoga tipa koja su se odnosila na proaktivnu uključenost u učenje na nastavi u okviru studija, kao i u uključenost kod kuće (izvan nastave na fakultetu). Intervjue su provela tri člana projektnog tima. Za potrebe ovog istraživanja analizirani su odgovori studenata koji su se odnosili na odrednice proaktivne uključenosti koji su se u prvom redu odnosili na pitanja: (1) Što sve utječe na Vašu proaktivnost na nastavi ili izvan nastave? O čemu ovisi hoćete li biti proaktivni na nastavi i u kojoj mjeri? te (2) Što sve može utjecati na Vašu proaktivnu uključenost kod kuće (izvan nastave)? Može li netko kod kuće (ili izvan nastave) potaknuti Vašu proaktivnu uključenost u učenje? Kako? Može li netko kod kuće (ili izvan nastave) umanjiti proaktivnu uključenost u učenje? Kako?

Prije prikupljanja podataka sudionici su bili obaviješteni o svrsi i cilju istraživanja te o zaštiti identiteta, kao i povjerljivosti prikupljenih podataka. Obaviješteni su i o tome da će sve što će biti rečeno u intervjuima s njima i s drugim sudionicima biti spojeno u jednu cjelinu i objedinjeno u jedan izvještaj. Sudionici su dobrovoljno pristupili intervjuu. Trajanje intervjuja variralo je od 25 do 45 minuta. Za svaki intervju napravljena je audio snimka koja je doslovno transkribirana.

## 4. REZULTATI

Na temelju transkripta svakog intervjuja provedena je tematska analiza. U prvom ciklusu kodiranje je provedeno po induktivnom principu kako bi se utvrdilo koje individualne i kontekstualne odrednice uključenosti navode studenti učiteljskog i nastavničkih studija. Nakon toga, u drugom ciklusu kodiranja, slijedilo je grupiranje kodova u nadređene kategorije. Prema odgovorima studenata napravljene su kategorije kontekstualnih odrednica proaktivne uključenosti studenata u učenje na nastavi i izvan nastave te individualne odrednice uključenosti. Svaka kategorija potkrepljena je navodima studenata (tablice 1. i 2.).

*Kontekstualna odrednica* koju su naveli svi sudionici (N = 14) je *nastavnik*. Svi sudionici su posvetili pozornost nastavnikovu *pristupu poučavanju*. Odgovori studenata upućuju na to da će njihova motivacija za uključivanje biti manja ako nastavnik nije uspješan u prenošenju sadržaja, ako to radi površno i bez zanimanja, a korisnima smatraju ona predavanja koja se temelje na primjerima iz iskustva i važnosti tog sadržaja u stvarnosti. Isto tako, važno im je i da nastavnik daje jasne upute i literaturu potrebnu za kolegij kako bi znali kako usmjeriti vlastito učenje, a negativno reagiraju na nepouzdanost nastavnika. Prema zastupljenosti odgovora ispitanih studenata, sedmero njih je istaknulo i *nastavnikov odnos prema studentima*. Većina studenata potvrđuje da su humor i otvorenost nastavnika poželjne karakteristike koje potiču uključenost jer se kod takvih nastavnika ne boje pogriješiti.

Od 14 ispitanih studenata, njih 9 navodi neki čimbenik *okružja* koji može umanjiti ili povećati njihovu uključenost u učenje. Ispitani studenti najviše spominju prisutnost drugih osoba u njihovoj okolini koje stvaraju buku za vrijeme učenja, a to su najčešće članovi obitelji te ostali studenti ako je riječ o studentskom domu. Ukućani mogu ometati njihovo učenje i aktivnosti vezane za fakultet glasnim pričanjem i stvaranjem buke. Studenti koji žive u studentskom domu susreću se sa sličnim problemima jer je velika cirkulacija mladih ljudi koji svojim aktivnostima (kao što su okupljanja u čajnoj kuhinji ili igranje nogometa pod prozorom)

moгу ometati učenje drugih studenata. S druge strane, jedan od sudionika podijelio je i dobru stranu boravljenja u studentskom domu, a to je učenje u prostorijama koje su tome namijenjene. Takav način rada studente motivira jer dijele prostoriju s ostalim studentima koji nekoliko sati sjede za stolom i uče i tako, nenamjerno, potiču i njih da fokusirano rade ono što trebaju. Osim buke koja može biti izazvana od strane ukućana ili drugih studenata, tijekom intervjua dvoje studenata izjavilo je da na uključenost u učenje negativno djeluju i narušeni obiteljski odnosi i svađe zbog kojih se teže fokusiraju. Također, studenti su se izjasnili i oko doba dana pa tako nekima više odgovara jutro jer su tada produktivniji, a ostatak dana ostavljaju za druge aktivnosti, a neki više vole noć jer tada mogu učiti u tišini. Dvoje studenata nastavnčkih smjerova u prirodoslovno-matematičkom području izjavilo je da preferiraju učenje uz glazbu u pozadini jer se mogu bolje udubiti u sadržaj koji uče.

Sljedeća važna odrednica proaktivne uključenosti koju je navelo 9 sudionika su *kolege sa studija*. Studenti navode da u takvom odnosu dolaze u kontakt s tuđim interesima i njihovim načinom učenja koji može biti poticaj i za vlastito učenje. Ako neki sadržaj posebno zainteresira studente, pokrenu raspravu, a jedan od sudionika kaže da ga posebno motivira ako se u takvim situacijama njegovo mišljenje suprotstavlja s tuđim jer ga to potiče na dodatno promišljanje. Suprotno navedenom, troje od navedenih devet studenata izjasnilo se da na smanjenje aktivnosti može utjecati demotiviranost ostalih studenata koji sadržaj predavanja ne smatraju relevantnim pa samim time nisu usredotočeni na učenje i nisu pogodni za međusobnu raspravu i pomoć.

Kao kontekstualnu odrednicu 6 studenata navodi i *obitelji*. Provedenim je istraživanjem utvrđeno i da su oni studenti koji u obitelji imaju osobu koja studira ili se bavi srodnim zanimanjem ili je dobra u području u kojem student djeluje više poticani na aktivnost od studenata koji nemaju takve osobe u neposrednoj okolini. Dvoje sudionika iskazalo je odbojnost prema učenju i bilo kakvim aktivnostima vezanim uz fakultet u situacijama kada ih netko iz obitelji na to tjera ili često podsjeća. Manji broj studenata kaže da njihovu uključenost negativno utječu i obiteljski problemi te financijsko stanje. Petero sudionika spomenulo je *i studente sa srodnih fakulteta*, a četvero sudionika izjavilo je da se u slobodno vrijeme druži s prijateljima koji studiraju na srodnim fakultetima kao što su rehabilitacija, pedagogija i logopedija te im se neki kolegiji podudaraju pa dolazi do razmjene iskustava, informiranja te širenja opsega i dubine usvojenih sadržaja.

Nadalje, 4 sudionika, koji su studenti nastavnčkih smjerova u prirodoslovno-matematičkom području, objašnjava da na njihovu proaktivnost utječe *konceptija kolegija* jer su određeni matematički kolegiji koncipirani na način koji ne potiče studente na aktivno

sudjelovanje. Na takvim kolegijima nastavnici većinom predaju, studenti slušaju te postavljaju pitanja ako dođe do nejasnoća. Jedan od sudionika to pripisuje i obilnoj količini sadržaja koji se treba obraditi tijekom predavanja. Na kolegijima kao što su didaktika i metodike veća je uključenost studenata jer ti kolegiji dopuštaju otvoreniju komunikaciju, odvijaju se rasprave te nastavnici uključuju studente kroz različite oblike rada.

Dvoje sudionika vidi mogućnost nadograđivanja znanja komunikacijom sa stručnjacima srodnih zanimanja. Uz to, smatra se da je poželjno tražiti savjet od tih osoba jer imaju više iskustva u tom području pa ih primjerima iz prakse mogu dodatno motivirati jer žele što prije doći do faze života kada će to moći i sami primijeniti.

Tablica 1. Kontekstualne odrednice proaktivne uključenosti koje navode studenti

Odrednica	Broj izvora	Primjer
1. Nastavnik 1.1. Pristup poučavanju	14	<p>„Kada profesori iznose svoj PIŽ - priču iz života i onda na to se nadoveže sadržaj koji obrađujemo. S time je počela profesorica XY i onda smo to rekli drugoj profesorici i njoj je ta ideja bila jako zanimljiva pa je nastavila koristiti i taj medij u svojoj nastavi što je meni osobno jako drago. Neki profesori pričaju možda malo osobnije priče, a i onda bude humoristično i smijemo se. To su priče iz vlastitog života koje povezuju s nastavnim sadržajem. Ostvaruje se atmosfera koja je ugodna i dobiješ osjećaj povjerenja i sigurnosti i onda je u takvom okruženju lakše i učiti. I bilo što stvarati.“</p> <p>„Profesor može povećati moju proaktivnu uključenost tako da potiče debate, da potiče propitivanja, da potiče da i nakon što napustimo taj nastavni sat neke stvari ostanu urezane u sjećanju i da ih možda još uvijek propitujemo. Ako samo stane pred predavaonicu i samo lista slajdove i to je to, mislim da od toga niti sam profesor nema koristi niti mi kao budući nastavnici nemamo koristi.“</p>
1.2. Odnos	7	<p>„Pa ja kod svakog profesora koji ima čak i mali smisao za humor odmah imam više volje za učenje i pohađanje nastave.“</p> <p>„Imam neki osjećaj kod kojih se mogu javiti i pogriješiti, a da znam da mi neće ništa zamjeriti, a kod kojih profesora se ne želim prikazivati u negativnom svjetlu.“</p>
2. Okružje	9	<p>„Ako je netko u kući, ovisno o atmosferi u kući, ako je netko ljut. Mislim, morala sam učiti i u okolnostima kada je dobro i kada nije, ali definitivno kada nema neke prevelike buke da ja mogu biti u miru i tišini jer ne mogu učiti kada se nešto događa, ne mogu slušati glazbu.“</p>

Odrednica	Broj izvora	Primjer
		<i>„Atmosfera za učiti u učionici u domu je super zato što svi sjede i uče i onda te to motivira da ne sjediš sat vremena i ustaneš ako vidiš da netko pored tebe sjedi i uči 4 sati u komadu.“</i>
3. Kolege sa studija	9	<i>„Moju proaktivnu uključenost možda može umanjiti kada su drugi ljudi demotivirani, kada kažu da mi nešto nije potrebno, neki kolegij ili gradivo i da ne treba to toliko detaljno učiti i da ni samog profesora nije briga.“</i>  <i>„Općenito mislim da će kada drugi vide da je neko slobodniji i kada vide da profesor ne reagira negativno to možda potaknuti druge ljude da se i oni jave i možda ako do tad nisu baš bili nešto otvoreni da ih ipak potakne da se jave i uključe.“</i>
4. Obitelj	6	<i>„Meni je motivacija kad moja sestra uči, ona je isto na faksu i ako ja dođem kući i kažem da neću danas učiti, da mi se ne da i vidim nju kako uči onda me to motivira da učim.“</i>  <i>„...ako te roditelji pitaju zašto ne učiš, onda će ti obrambeni mehanizam biti da ne učiš, a ako te roditelji ostave na miru i puste te da ideš svojim tokom onda ćeš se možda natjerati.“</i>
5. Studenti sa srodnih fakulteta	5	<i>„Ima par kolegija koje smo mi imali i koje su kolegice na drugim fakultetima slušale samo pod nekim drugim nazivom, ali su obrađivali neke slične teme. Od njih dobijem isto neku informaciju, proširim to što ja znam s njihovim znanjem.“</i>  <i>„Moja sestra koja studira rehabilitaciju. Često bih ja gledala i slušala njena predavanja koja mogu biti korisna i nama učiteljima. Najbolji je primjer za to online nastava prošle godine. Često izmjenjujemo iskustva, često je ispitujem o nekim njenim predavanjima. Kada imamo neke projekte, prezentacije međusobno se slušamo, razmjenjujemo iskustva i upijamo dodatne informacije.“</i>
6. Konceptija kolegija	4	<i>„To je samo do toga kako izgleda kolegij. Matematički kolegiji su svi manje više da profesori pričaju, a vi slušate, ako ima kakvo pitanje slobodno se postavi. Dok je na nekim metodikama, didaktici konstantni razgovor, sudjelovanje. Puno je veća mogućnost za aktivnost studenata nego na matematičkim kolegijima.“</i>
7. Stručnjaci srodnih zanimanja	2	<i>„Ako imamo neku osobu koja se bavi našom ili nekom sličnom strukom onda možemo pitati nekakve detalje koje možda ne bismo pitali profesore ili se nismo sjetili pitati. A i ta osoba ima više iskustva od nas u tom poslu pa onda možemo na taj način dobiti uvid u neke stvari koje mi dosad možda nismo stigli iskusiti i onda nam se možda sviđa to što je ta osoba rekla pa onda jedva čekamo da dođemo do tog dijela života gdje i mi možemo znati te stvari i primijeniti te stvari.“</i>

Najčešće spomenuta *individualna odrednica* studentske proaktivnosti koju je spomenulo 10 studenata je *trenutno stanje* koje se odnosi na raspoloženje ili zdravlje. Osmero

sudionika potvrđuje da njihova proaktivnost ovisi o trenutnom raspoloženju i da je mala vjerojatnost da će biti proaktivni ako na predavanje dođu bezvoljni i bez želje za znanjem i učenjem. Nakon raspoloženja, prema broju spominjanja slijedi psihičko stanje na koje se osvrnulo četvero sudionika. Psihičko stanje u provedenim intervjuima ima negativan prizvuk jer se sudionici dotiču stanja koje im ne dopušta aktivno ili ikakvo sudjelovanje u predviđenim aktivnostima. Jedan sudionik vjeruje da je najčešće akademski neuspjeh rezultat psihičkog zdravlja koje se često zanemaruje. Također, jedan je student mišljenja da pretjerana proaktivna uključenost može imati negativan utjecaj jer se čovjek može dovesti u stanje kada je previše psihički iscrpljen, a to se negativno reflektira na psihičko stanje i zdravlje što može dovesti do iscrpljenosti i odustajanja od školovanja. Troje sudionika istaknulo je i fizičko zdravlje kao odrednicu koja utječe na proaktivnost.

Osmero studenata kao individualnu odrednicu proaktivne uključenosti spomenulo je *osobnu motivaciju*. Rezultati intervjua iskazuju dva oblika motivacije koji se javljaju kod studenata. Prvi i učestaliji oblik motivacije prisutan kod petero sudionika je onaj intrinzični kojeg pokreću radoznalost, ljubav prema tom zanimanju i želja da se jednog dana primijeni sve što se naučilo na fakultetu, a drugi oblik odnosi se na motiviranje samog sebe kada nedostaje intrinzične motivacije pa studenti to postižu odmorom kao nagradom nakon učenja ili kupovinom neke sitnice nakon položenog ispita.

Nakon motivacije, prema broju spominjanja slijedi *zanimljivost sadržaja učenja* jer se polovica sudionika slaže se da je potrebno biti zainteresiran za sadržaj koji se predaje i uči kako bi se moglo proaktivno djelovati. U situacijama kada na predavanju studente dodatno zainteresira neka tema i žele saznati više o tome, oni će je dodatno istražiti nakon nastave odlaskom u knjižnicu, traženjem na internetu ili će o njoj dodatno raspravljati s kolegama sa studija nakon nastave. Sudionik s nastavničkog smjera matematike mišljenja je da se bez interesa i ljubavi prema matematici teško može natjerati na učenje, a samim time i na aktivno sudjelovanje.

*Osobina ličnosti* kao individualne odrednice uključenosti dotaknulo se 5 od 14 ispitanih studenata pa tako nekolicina studenata navodi da najbolje raspolaže vremenom kada se unaprijed organizira i isplanira vrijeme predviđeno za učenje što ukazuje na visoko izraženu osobinu savjesnosti. Jedna se osoba opisuje kao introvertna te priznaje da radi na svojoj otvorenosti i da velike napore ulaže kako bi izašla iz svoje zone komfora kako bi uopće mogla postaviti pitanje asistentu ili profesoru.

Dvoje sudionika izjasnilo se da na njihovu proaktivnost veliki utjecaj ima *(pred)znanje ili sposobnosti* koje posjeduju, a jedan od njih to objašnjava vremenom koje mu preostaje do



ispita ili nečega za što se priprema. Ako mu je ostalo malo vremena, njegova će proaktivnost biti manje izražena jer će se manje angažirati za dodatne sadržaje i neće proučavati dodatne pojedinosti, već će naučiti onoliko koliko mu je potrebno za ispit. U slučaju da je ranije krenuo s pripremanjem ispita, preostaje mu dovoljno vremena da se raspita i nadogradi znanje. Drugi sudionik izjavljuje da je njegova aktivnost i interes za kolegij veći kada je njegovo prijašnje znanje kvalitetno.

Tablica 2. Individualne odrednice proaktivne uključenosti koje navode studenti

Odrednica	Broj izvora	Primjer
1. Trenutno stanje	10	<p>„Raspoloženje. Moje. Ako sam ja taj dan loše volje nema šanse da ću učiti. Ili ako sam depresivna ili izmorena manja je šansa da ću taj dan išta napraviti.“</p> <p>„Neću biti proaktivno uključena na nastavi ako se ne interesiram i ako ne dođem raspoložena za to s nekom željom za znanjem i učenjem i da iskoristim prednosti toga što mi se daje. Ako dođem raspoložena i otvorena prema tome znači da to sve prihvaćam, da želim steći nova znanja.“</p>
2. Osobna motivacija	8	<p>„Pa mogu razmišljati o nekim svojim ciljevima, zašto ja to želim, zašto mi je to važno, zašto mi je to korisno za sam faks ili u životu općenito, nekada u poslu - neke vještine i znanja.“</p> <p>„Ja često volim imati neku nagradu nakon uspješnog učenja. Znam da kada uspješno riješim neki zadatak mogu ostatak dana gledati neku seriju.“</p>
3. Zanimljivost sadržaja	7	<p>„Možda da idemo dodatno istraživati neku temu koja nas je malo zaintrigirala na satu pa želimo saznati nešto više pa onda ili si sami doma nešto proguglamo ili odemo u knjižnicu.“</p> <p>„Ako budu neke zanimljive teme obično mi nakon predavanja, na pauzama, znamo komentirati dodatno. Pogotovo ako dođe do suprotnih mišljenja onda to dodatno u meni pokrene nešto, zašto netko misli drugačije ili zašto sam ja to shvatila na ovaj ili onaj način.“</p>
4. Osobine ličnosti	5	<p>„Pa radim i na svojoj otvorenosti jer sam više introvert i moram se zbilja potruditi i izlaziti iz svoje zone komfora da uopće pitam asistenta i profesora i trudim se što više to raditi da se oslobodim baš zato da jednog dana budem nastavnica pa da mi bude lakše.“</p> <p>„I općenito kada si organiziram vlastite obaveze, ne samo vezano uz fakultet nego i ono što i van fakulteta napravim na vrijeme, pa se onda mogu posvetiti rješavanju obaveza i za fakultet.“</p>
5. (Pred)znanje/sposobnosti	2	<p>„Na moju proaktivnu uključenost kod kuće može utjecati koliko mi je vremena ostalo to nekog testa ili nečega za što se pripremam jer ako je uskoro taj ispit onda ću se vjerojatno manje angažirati za dodatne</p>

Odrednica	Broj izvora	Primjer
		<i>sadržaje, u tom ću trenutku biti manje proaktivan da sam tražim neke dodatne stvari, već ću naučiti ono što mi treba za ispit.</i> “

## 5. RASPRAVA

Provedenim je istraživanjem dobiven uvid u različita iskustva studenata tijekom studija te su u skladu s istraživačkim pitanjima određene kontekstualne i individualne odrednice koje utječu na uključenost studenata na nastavi i izvan nje.

Kao kontekstualne odrednice proaktivne uključenosti studenti navode nastavnika, okružje, kolege sa studija, obitelj, studente sa srodnih fakulteta, koncepciju kolegija te stručnjake srodnih zanimanja. Prema Lam i sur. (2012) najneposredniji sustav u kojem se čovjek razvija je mikrosustav koji se odnosi na školu, obitelj i radno mjesto, stoga činjenica da svi ispitani studenti (N = 14) tvrde da *nastavnik* ima veliki utjecaj na njihovu proaktivnu uključenost nije začuđujuća. Perry i suradnici (2006; prema Lam i sur., 2012) tvrde da način na koji učitelj poučava u učionici ima ogroman utjecaj na motivaciju učenika. To se potvrdilo i intervjuiranjem studenata koji navode da je važan način na koji nastavnik prenosi sadržaj. Studenti korisnima smatraju ona predavanja koja se temelje na primjerima iz stvarnosti i važnosti tog sadržaja u stvarnosti, a to je dokazano istraživanjem Lam i suradnika (2012) kojim je utvrđeno da su učenici koji percipiraju da su njihovi učitelji integrirali značaj iz stvarnog života u svoje poučavanje emocionalno, bihevioralno i kognitivno uključeniji na nastavi. Nadalje, važno im je i da nastavnik daje jasne upute i literaturu potrebnu za kolegij kako bi znali kako usmjeriti vlastito učenje, a prema Wang i Eccles (2013) učitelj koji je jasan u očekivanjima osigurava strukturu koja pozitivno utječe na veću bihevioralnu uključenost u akademskim zadacima i na veću povezanost s odgojno-obrazovnom ustanovom. Istraživanjem Hazari i suradnika (2015; prema Petričević, 2022) dokazano je da smanjenje socijalne distance između nastavnika i učenika pogoduje emocionalnoj i kognitivnoj uključenosti u učenje fizike. Smanjenje socijalne distance odražavalo se stvaranjem pozitivne atmosfere u razredu te dozvoljavanjem pogrešaka. Pozitivnu atmosferu na nastavi podržavaju i ispitani studenti te naglašavaju važnost profesorova humora.

Zanimljiva je činjenica da se kao druga najučestalija kontekstualna odrednica spominje *okružje* (koje se najčešće odnosi na buku koju stvaraju ukućani ili studenti iz studentskog doma) zato što se u dosadašnjim istraživanjima *okružje* ne spominje kao odrednica uključenosti. To je vjerojatno zato što su dosadašnja istraživanja bila usredotočena na školsku dob, a na ne odraslu te na uključenost učenika neposredno na nastavi.

Iako je 9 od 14 sudionika izjavilo da na njihovo proaktivno djelovanje utječu *kolege sa studija*, i dalje veći broj studenata prednost daje nastavniku, a to je u suglasju s rezultatima prethodnih istraživanja (Wentzel, 1998; prema Lam i sur., 2012) kojima je utvrđeno je da je podrška vršnjaka bitna, ali ne jednako kao i podrška učitelja. Lynch i sur. (2013; prema Petričević, 2019) stajališta su da vršnjaci u vrijeme adolescencije mogu imati pozitivan utjecaj na stavove o školi i učenju, ali mogu i potaknuti otpor prema školi. Iako su u istraživanju koje je tema ovog rada sudjelovali studenti, a ne adolescenti, rezultati pokazuju da nema velike razlike između navedenih dobnih skupina pa tako većina ispitanih studenata iskazuje tendenciju za druženje s kolegama koji su uključeni u učenje jer ih druženje s takvim osobama motivira i potiče da ostvare svoje potencijale. Li i suradnici (2010; prema Petričević, 2019) smatraju da pojedinac na temelju odnosa s drugima oblikuje norme i vrijednosti koje ga potiču ili obeshrabruju da se uključi u određena ponašanja, a koji je u skladu s prethodno navedenim odgovorima ispitanih studenata. Također, istraživanjem Petričević i sur. (2022) o uključenosti učenika u učenje fizike sa stajališta učitelja fizike utvrđeno je da učenici koji su motivirani za navedeni predmet mogu postati neuključeni kako bi se uklopili u razredno odjeljenje. Također, učenici koji prvo nisu pokazivali motiviranost za fiziku mogu postati uključeni u učenje fizike ako će to rezultirati dodatnom povezanošću s vršnjacima. Studenti svojim odgovorima nisu dali naznake da se više ili manje uključuju samo kako bi poboljšali odnose sa svojim kolegama, ali su potvrdili da ih kolege koje su uključene mogu motivirati da i oni usmjere svoje ponašanje u tom smjeru ili, s druge strane, nemotivirani i neuključeni studenti mogu obeshrabriti i umanjiti njihovu uključenost.

Što se tiče *obitelji*, Lam i suradnici (2012) dokazali su da će učenici biti uključeni kada shvate da njihovi roditelji imaju velika očekivanja od njih i da im pružaju ohrabrenje i pomoć. Studenti navode primjere oca glazbenika koji potiče na redovito sviranje, oca fizičara koji motivira svojim iskustvom i pitanjima te sestru studenticu koja motivira svojim radom i upornošću. S druge strane, djeci je potrebna podrška i dodatno usmjeravanje, ali kod odraslih osoba učestala ispitivanja o fakultetu i učenju od strane članova obitelji mogu izazvati otpor i odbojnost prema učenju pa je tako jedan sudionik izjavio da učestalo uplitanje obitelji u njegove obaveze samo može umanjiti njegovu proaktivnost.

Koncepcija kolegija utječe na uključivanje studenata, a ako je ono moguće samo na nekim kolegijima riječ je o predmetno specifičnoj uključenosti koje se Petričević (2019) dotiče u svome radu. Istraživanjem je utvrđena specifičnost u proaktivnosti studenata nastavnčkih smjerova u matematičkom području jer nekolicina ispitanih studenata tvrdi da su neki matematički kolegiji koncipirani na način koji ne omogućuje proaktivnu uključenost.

Studenti sa srodnih fakulteta mogu povećati proaktivnost studenata jer u takvom odnosu studenti svjesno i ciljano dolaze do novih informacija, propituju i šire svoje spoznaje. Manji broj ispitanih studenata spomenuo je i stručnjake srodnih zanimanja koji ih svojim iskustvom i znanjem mogu potaknuti na dodatni doprinos vlastitom učenju. S obzirom na to da je dosad ispitivana samo proaktivna uključenost koja je pojavljuje tijekom nastave, ovo je prvo istraživanje u kojem se kao značajna odrednica uključenosti pojavljuje utjecaj osoba koje nisu uključene u nastavni proces, iako je vrijednost podrške drugih, osobito vršnjaka, prepoznata u istraživanjima učenja u visokom obrazovanju (Pintrich, 2004).

Ovim su istraživanjem utvrđene i individualne odrednice proaktivne uključenosti, a to su trenutno stanje studenata, motivacija, interes za sadržaj učenja, osobine ličnosti i (pred)znanje studenata. Deset sudionika osvrnulo se na trenutno stanje, to jest na raspoloženje ili psihičko zdravlje. Jedan od sudionika mišljenja je da pretjerana proaktivna uključenost može imati negativan utjecaj jer se čovjek može dovesti u stanje kada je previše psihički iscrpljen, a to se negativno reflektira na psihičko stanje i zdravlje što može dovesti do iscrpljenosti i odustajanja od školovanja. Dosadašnja istraživanja ispitivala su povezanosti različitih profila uključenosti sa školskim stresom i dokazala da optimalna uključenost nema negativan utjecaj na psihičko stanje. Conner i Pope (2013; prema Petričević, 2019) proveli su istraživanje koje je pokazalo da je samo jedna trećina ispitanika optimalno uključena (bihevioralna, kognitivna i emocionalna uključenost), a dvije trećine ispitanika su samo bihevioralno uključeni. Optimalno uključeni učenici postižu značajno bolje ocjene, manje brinu i doživljavaju manje simptoma školskog stresa nego što ih doživljavaju učenici koji su samo bihevioralno uključeni ili koji nisu uključeni. Bihevioralno uključeni i nerado uključeni učenici također mogu imati dobar školski uspjeh, ali rezultati pokazuju da su lošijeg psihološkog zdravlja (Petričević, 2019).

Studenti koji su naveli da na njihovu proaktivnu uključenost utječe i osobna motivacija podrazumijevali su uvjerenja koja ih tjeraju da proaktivno djeluju kako bi što prije stigli do cilja. Postavljanje ciljeva pospješuje uključenost, pogotovo ako je praćeno osjećajem samoeфикаsnosti te ako su za postizanje cilja intrinzično motivirani (Schunk i sur., 2014). Uz

motivaciju, studenti smatraju da je potrebno da im je *sadržaj koji uče zanimljiv* kako bi mogli proaktivno djelovati i istražiti više o nekoj temi (online ili u knjižnici). Takvo ponašanje određuje bihevioralnu uključenost, a Petričević (2022) navodi da interes za sadržaj učenja, uz radoznalost, uzbuđenje i sreću, karakterizira emocionalnu uključenost. Može se zaključiti da emocionalna uključenost u ovom slučaju uvjetuje i bihevioralnu.

Sljedeća individualna odrednica studentske proaktivnosti su *osobine ličnosti*. U provedenim intervjuima istaknute su organiziranost i ekstraverzija, a Petričević (2019) je istraživanjem o uključenosti u učenje fizike utvrdila da se savjesni učenici lakše udube u sadržaj fizike te učenje s razumijevanjem, a ekstraverzija i emocionalna stabilnost predviđaju doživljavanje pozitivnih emocija za vrijeme učenja fizike. Jedan od sudionika izjavio je da radi na sebi i pokušava biti ekstrovertniji jer će se tako jednostavnije izložiti situacijama koje omogućuju proaktivnost. Organiziranost je odraz savjesnosti pa takvi studenti unaprijed isplaniraju svoje učenje i obveze u danu, organiziraju vrijeme koje im je potrebno za učenje pa se mogu posvetiti i dodatnim sadržajima.

Kada je riječ o proučavanju dodatnih sadržaja, dva studenta izjavila su da će na to utjecati i njihovo *(pred)znanje*. Ako njihovo predznanje nije zadovoljavajuće, bit će usredotočeni na temeljne sadržaje koji se moraju usvojiti, a to im uskraćuje vrijeme koje bi mogli izdvojiti za istraživanje dodatnih sadržaja. Samim time, smanjuje se mogućnost proaktivnosti.

Iako je u ovom istraživanju sudjelovao manji broj studenata ( $N = 14$ ), metodom intervjua prikupljeno je dovoljno podataka da se dobije jasan prikaz stavova studenata o procesu učenja i odrednicama koje više ili manje utječu na njihovu proaktivnost tijekom tog procesa. Kao i u dosadašnjim istraživanjima, utvrđeno je da nastavnik (načinom poučavanja i odnosom koji ima sa studentima) ima najveću odgovornost i utjecaj na proaktivnu uključenost studenata. Ostale kontekstualne odrednice koje su također poznate i iz prethodnih istraživanja su kolege sa studija (vršnjaci) te obitelj. Ovim istraživanjem dobio se uvid u neke nove odrednice kao što su okružje, studenti sa srodnih fakulteta, koncepcija kolegija te stručnjaci srodnih zanimanja. Dosadašnja istraživanja bavila su se prirodom (proaktivne) uključenosti učenika osnovnih škola i nešto manje učenika srednjih škola, a nedostaju istraživanja o prirodi i odrednicama proaktivne uključenosti budućih učitelja/nastavnika pa iz tog razloga nije čudno što navedene odrednice do sada nisu bile toliko poznate. S druge strane, ispitani studenti naveli su većinu individualnih

odrednica (trenutno stanje, motivacija, interes za sadržaj učenja, osobine ličnosti i predznanje) koje su većinom zastupljene u prethodnim istraživanjima.

Provedenim istraživanjem jasno je određeno koje kontekstualne i koje individualne odrednice najviše utječu na proaktivnost studenata učiteljskih i nastavničkih smjerova. Ispitani studenti budući su učitelji, odnosno nastavnici, stoga je bilo važno ispitati odrednice njihove proaktivne uključenosti jer je upravo ona temelj za njihov daljnji profesionalni razvoj. Naravno, ovo istraživanje može biti temelj za buduća istraživanja ove prirode jer je ovo područje i dalje nedovoljno istraženo.

Uzevši u obzir činjenicu da se većina odgovora ispitanih studenata preklapa s dosadašnjim istraživanjima o odrednicama uključenosti učenika, dobiveni rezultati mogu poslužiti budućim i sadašnjim učiteljima i nastavnicima u razumijevanju odrednica uključenosti učenika. Učitelji i nastavnici vole kada su učenici aktivni, ali to se ne može uvijek realizirati pa je potrebno prepoznati što stoji u pozadini učenikove uključenosti. Također, s obzirom na to da su u istraživanju sudjelovali studenti, dobiveni rezultati temelje se na njihovom iskustvu i mišljenju, a ako se u obzir uzme činjenica da su kao najvažniju odrednicu njihove uključenosti naveli upravo nastavnike i detaljno objasnili koja je njegova uloga u procesu učenja, rezultati mogu biti od velike važnosti i sveučilišnim nastavnicima.

## **6. ZAKLJUČAK**

Proaktivnost je, prema Reeve (2012), namjeran i produktivan doprinos vlastitome učenju s pomoću kojeg se proces učenja obogaćuje. Proaktivni su oni učenici koji promišljaju, sudjeluju u organizaciji nastave te pospješuju nastavni proces svojim idejama i prijedlozima. Ako se u obzir uzme činjenica da učitelji i nastavnici vole kada u razredu imaju proaktivne učenike, potrebno je znati kako do toga doći i što na to utječe.

Cilj ovog istraživanja bio je odrediti koje individualne i koje kontekstualne odrednice utječu na proaktivnu uključenost studenata zato što do sada ne postoje istraživanja koja su se bavila prirodom i odrednicama proaktivne uključenosti budućih učitelja u kontekstu njihovog obrazovanja. Kontekstualna odrednica koju su naveli svi sudionici je nastavnik sa svojim načinom poučavanja i odnosom koji stvara sa studentima. Taj podatak u skladu je s prethodnim istraživanjima i spoznajama koja potvrđuju da učitelji (posebno oni koji podržavaju

autonomiju) imaju veliku ulogu u poticanju proaktivne uključenosti učenika. Uz nastavnika, studenti navode sljedeće kontekstualne odrednice: okružje, kolege sa studija, obitelj, studente sa srodnih fakulteta, koncepciju kolegija i stručnjake srodnih zanimanja. Ovim istraživanjem istaknule su se okružje, studenti sa srodnih fakulteta te stručnjaci srodnih zanimanja kao odrednice koje do sada nisu bile poznate, upravo zato što se nije istraživala priroda uključenosti budućih učitelja i nastavnika niti priroda uključenosti u učenje izvan nastavnog procesa. Dosadašnja istraživanja bila su usredotočena na istraživanje utjecaja na proaktivnu uključenost učenika tijekom nastave. Od individualnih odrednica na proaktivnu uključenost budućih učitelja i nastavnika najviše utječe trenutno stanje koje se odnosi na raspoloženje i nešto manje na psihičko zdravlje koje je također bilo tema dosadašnjih istraživanja. Razlika je u tome što su dosadašnja istraživanja isticala pozitivan utjecaj optimalne uključenosti na psihičko stanje učenika, a u ovom je istraživanju fokus bio na psihičkom stanju koje onemogućava ikakav oblik uključenosti. Ostale individualne odrednice proaktivne uključenosti koje su naveli studenti su motivacija, interes za sadržaj učenja i predznanje. Navedene odrednice poznate su iz prethodnih istraživanja.

Ovo je istraživanje pokazalo da su iz perspektive studenata nastavnici ti koji imaju najveću ulogu u poticanju studenata na proaktivno djelovanje i to upravo svojim karakteristikama i načinom poučavanja. Rezultati ovog istraživanja mogu koristiti sveučilišnim nastavnicima kako bi svoj način poučavanja i nastavu mogli koncipirati na način koji omogućuje motiviranje i uključivanje studenata. Isto tako, u istraživanju su sudjelovali studenti koji su budući učitelji i nastavnici te su podijelili vlastita iskustva koja mogu biti smjernica za rad budućim i sadašnjim učiteljima i nastavnicima koji bi trebali uzeti u obzir sve navedene kontekstualne i individualne odrednice koje imaju utjecaj na proaktivnost učenika.

## LITERATURA

1. Christenson, S. L., Reschly, A. L., i Wylie, C. (ur). (2012). *Handbook of research on student engagement*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7>
2. Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C. i Paris, A. H. (2004). School engagement: potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59–109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
3. Lam, S.-f., Wong, B. P. H., Yang, H., i Liu, Y. (2012). Understanding student engagement with a contextual model. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 403–419). Springer Science + Business Media. [https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7\\_19](https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_19)
4. Martin, J. (2004). Self-regulated learning, social cognitive theory, and agency. *Educational Psychologist*, 39(2), 135–145. [https://doi.org/10.1207/s15326985ep3902\\_4](https://doi.org/10.1207/s15326985ep3902_4)
5. Matošić, D. (2019). Odnos petofaktorskog modela ličnosti i školskog uspjeha kod učenika srednjih škola. *Život i škola, LXV* (1-2), 45-55. <https://doi.org/10.32903/zs.65.1-2.3>
6. Nikčević-Milković, A. i Tatalović Vorkapić, S. (2020). Osobine ličnosti učenika, strategije samoregulacije učenja i suočavanja sa školskim neuspjehom, dob i rod kao prediktori objektivnoga i subjektivnoga školskog uspjeha. *Psihologijske teme*, 29 (3), 483-506. <https://doi.org/10.31820/pt.29.3.1>
7. Petričević, E. (2019). *Odrednice uključenosti u učenje fizike*. Doktorski rad. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu
8. Petričević, E. (2022). Kontekstualne i individualne odrednice uključenosti u učenje fizike. *Psihologijske teme*, 31 (2), 383-402. <https://doi.org/10.31820/pt.31.2.9>
9. Pintrich, P. R. (2004). A Conceptual Framework for Assessing Motivation and Self-Regulated Learning in College Students. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385–407. <https://doi.org/10.1007/s10648-004-0006-x>



10. Putarek, V., Rovan, D. i Vlahović-Štetić, V. (2016). Odnos uključenosti u učenje fizike s ciljevima postignuća, subjektivnom vrijednosti i zavisnim samopoštovanjem. *Društvena istraživanja*, 25 (1), 107-129. <https://doi.org/10.5559/di.25.1.06>
11. Reeve, J. (2013). How Students Create Motivationally Supportive Learning Environments for Themselves: The Concept of Agentic Engagement. *Journal of Educational Psychology*, 105, 579-595. <https://doi.org/10.1037/a0032690>
12. Reeve, J., Shin, S. H. (2020). How teachers can support students' agentic engagement, *Theory Into Practice*, 59:2, 150161. <https://doi.org/10.1080/00405841.2019.1702451>
13. Rogošić, S. (2015). Životno zadovoljstvo budućih odgojitelja: utjecaji socijalnog, ekonomskog i ljudskog kapitala obitelji. *Napredak*, 156 (3), 233-0. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/166177>
14. Rovan, D., Šimić, K. i Pavlin-Bernardić, N. (2017). Odnos motivacijskih i epistemičkih uvjerenja s uključenosti učenika u učenje kemije. *Psihologijske teme*, 26 (3), 649-673. <https://doi.org/10.31820/pt.26.3.8>
15. Schunk, D. H., Meece, J. L. i Pintrich, P.R. (2014). *Motivation in education: Theory, research, and applications* (4th Edition). Pearson.
16. Slaten, C. D., Ferguson, J. K., Allen, K-A, Brodrick, D-V, i Waters, L. (2016). School Belonging: A Review of the History, Current Trends, and Future Directions, *Educational and Developmental Psychologist*, 33:1, 1-15. <https://doi.org/10.1017/edp.2016.6>
17. Vizek Vidović, V. i sur. (2003) Psihologija obrazovanja. IEP.
18. Wang, M. T., i Eccles, J. S. (2013). School Context, Achievement Motivation, and Academic Engagement: A Longitudinal Study of School Engagement Using a Multidimensional Perspective. *Learning and Instruction*, 28, 12-23.

### **Izjava o izvornosti diplomskog rada**

Izjavljujem da je moj diplomski rad izvorni rezultat mojeg rada te da se u izradi istoga nisam koristila drugim izvorima osim onih koji su u njemu navedeni.

---

(vlastoručni potpis studenta)