

Povezanost školske ocjene i učenikove motivacije

Krehula, Jelena

Master's thesis / Diplomski rad

2018

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:147:929198>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-07-06**

Repository / Repozitorij:

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



**SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA UČITELJSKE STUDIJE**

**JELENA KREHULA
DIPLOMSKI RAD**

**POVEZANOST ŠKOLSKE OCJENE I
UČENIKOVE MOTIVACIJE**

Zagreb, srpanj 2018.

SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA UČITELJSKE STUDIJE
(Zagreb)

DIPLOMSKI RAD

Ime i prezime pristupnika: Jelena Krehula

TEMA DIPLOMSKOG RADA: Povezanost školske ocjene i učenikove motivacije

MENTOR: dr. sc. Višnja Rajić, doc.

Zagreb, srpanj 2018.

SADRŽAJ

SADRŽAJ.....	3
Sažetak.....	5
Summary.....	6
UVOD.....	7
1. OCJENJIVANJE I OCJENA.....	8
1.1. Dokimologija, ocjenjivanje i ocjena.....	8
1.2. Funkcija ocjene.....	11
1.3. Ocjena kao povratna informacija.....	12
2. MOTIVACIJA.....	13
2.1. Teorije motivacije.....	14
2.2. Ekstrinzična i intrinzična motivacija.....	19
2.3. Poboljšanje motivacije.....	20
2.4. Motivacija kao uvjet uspjeha.....	21
3. OCJENA KAO MOTIVACIJA.....	22
3.1. Poticanje učenja.....	23
3.2. Ocjena kao motivacija za učenje.....	24
4. PRIJAŠNJA ISTRAŽIVANJA.....	24
5. ISTRAŽIVANJE.....	28
5.1. Cilj, problemi i hipoteze istraživanja.....	28
5.1.1. Cilj istraživanja.....	28
5.1.2. Problemi istraživanja.....	28
5.1.3. Hipoteze istraživanja.....	29
5.2. Metodologija istraživanja.....	30
5.2.1. Ispitanici.....	30
5.2.2. Metode, tehnike i instrumenti prikupljanja podataka.....	30
5.3. Obrada rezultata.....	31
5.4. Rezultati istraživanja i rasprava.....	31
ZAKLJUČAK.....	44

LITERATURA.....	46
PRILOZI.....	50
Kratka bibliografska bilješka.....	53
Izjava o samostalnoj izradi rada.....	54

Sažetak

Povezanost školske ocjene i učenikove motivacije

Ovaj rad temelji se na istraživanju povezanosti školske ocjene i učenikove motivacije. Teorijski dio rada podlogu nalazi u dokimologiji i psihologiji poučavanja i obrazovanja. Temeljni pojmovi koji se definiraju unutar rada su motivacija, dokimologija, ocjena i ocjenjivanje. Svrha rada je upoznavanje učenikova odnosa prema ocjeni te analiziranje učenikove motivacije za učenjem, čime se stječe dokimološko iskustvo i izlažu saznanja koja se mogu iskoristiti za unapređenje struke. Cilj istraživanja bio je otkriti postoji li povezanost između školske ocjene i učenikove motivacije te uz to ispitati stavove učenika o ocjenjivanju. Ispitanici ovog istraživanja bili su učenici trećih i četvrtih razreda osnovne škole (N=166). Podaci su prikupljeni upitnikom, koji je konstruiran za potrebe ovog istraživanja, a temelji se na teorijama motivacije. Podaci su analizirani faktorskom analizom. Rezultati istraživanja priskrbili su zanimljiva saznanja o učeničkim stavovima o ocjenjivanju i motivaciji koji se mogu iskoristiti za unapređenje struke. Uspoređivali su se učenički stavovi s obzirom na spol, školu, razred te opći uspjeh. Također, željelo se otkriti zbog čega učenici u školi uče. Rezultati su pokazali da učenici u školi uče zbog toga što žele što više naučiti i zbog budućeg zanimanja. Iako su odgovori pokazali da učenici u školi ne uče zbog ocjene, sama ocjena učenicima je vrlo važna.

Ključne riječi: motivacija, školska ocjena, ocjenjivanje, povezanost ocjene i motivacije, učenici osnovne škole

Summary

Correlation between school grades and pupils' motivation

This paper is based on the study of the relationship between school grades and pupils' motivation. The theoretical part of the paper lies in the docimology and psychology of teaching and education. The basic terminology that is defined in the paper is: motivation, docimology, school grade and assessment. The purpose of the paper is to find out pupils' relation to school grades and to analyse pupils' motivation to learn. By which is gained experience and knowledge that can be used for upgrading profession. The aim of the study was to find out whether there is a relationship between school grades and pupils' motivation and to investigate pupils' opinions about school grades and assessment. Participants of this study were third and fourth grade pupils of primary school (N=166). The data was collected by questionnaire that was created for the purpose of this study and that was based on motivation theories. The data was analysed by factor analysis. The results of the study provided interesting findings about pupils' attitude about assessment and motivation that can be used for profession improving. Pupils' attitudes were compared regarding gender, school, class and overall success. Also the purpose of this study was to find out why pupils learn in school. The results showed that pupils learn in school because they want to learn as much as they can and because of the future profession. Although pupils' answers showed that they don't learned in school because of the grades, they showed that school grade is very important to them.

Key words: motivation, school grade, assessment, correlation between school grade and motivation, pupils

UVOD

Ovim istraživanjem željela se utvrditi postojanost povezanosti između školske ocjene i učenikove motivacije, sigurno je da ona postoji, ali nas zanima u kojoj količini i je li presudna za učenje učenika. Često možemo čuti od učitelja i roditelja da učenici u školi uče zbog ocjena, no je li to stvarno tako željelo se ispitati ovim radom. Također se željelo ispitati uče li učenici u školi samo zbog ocjene te je li ona presudan činitelj motivacije kod učenja. Uz brojčanu ocjenu svakako je potrebno dati i obrazloženje. Povratna informacija važna je i za učitelja, učenika i roditelja. Daje uvid u učenikov napredak i detaljnije ga usmjerava k određenom cilju. Ocjenjivanje nikako ne bi trebalo ukinuti u primarnom obrazovanju jer će se učenici svakako susresti s ocjenjivanjem u daljnjem obrazovanju, stoga je potrebno da učenici budu upućeni u ocjenjivanje i da se s njime susretnu u primarnom obrazovanju. Ono što je potrebno je učiniti promjene u ocjenjivanju, ispraviti nedostatke i riješiti probleme ocjenjivanja. Istraživanjem se želi stvoriti određena slika o stavovima učenika prema ocjeni i ocjenjivanju kako bi se ta saznanja mogla što bolje iskoristiti u praksi i kako bi se moglo čuti i samo mišljenje učenika. Rad se dijeli u dva dijela, odnosno teorijski i istraživački. Kroz nekoliko poglavlja predstaviti će se temeljni pojmovi ovoga rada, odnosno ocjena, ocjenjivanje, motivacija te pregled teorija motivacije. Uspoređivat će se utjecaj ocjene na motivaciju za učenjem te će se prikazati neka prijašnja istraživanja. Nakon teorijskog dijela slijedi prikaz istraživanja povezanosti školske ocjene i učenikove motivacije, odnosno metodologija. Nakon rasprave o rezultatima prikazat će se završna misao i zaključak istraživanja. U ovom istraživanju koristio se upitnik koji je posebno konstruiran za ovo istraživanje.

1. OCJENJIVANJE I OCJENA

Uz pojmove ocjenjivanja i školske ocjene vežu se mnoga pitanja, kao što su: *Što točno ocjenjivati?, Kako ocjenjivati?, Kako ocjena utječe na učenika?, Uče li učenici samo zbog ocjene?, Što bi bilo kada u školi više ne bi bilo ocjena?*. Ono što bi se u školi trebalo ocjenjivati povezano je naravno s nastavnim zadacima i to obrazovnim, funkcionalnim i odgojnim, odnosno opsegom i dubinom znanja, razinom razvoja psihofizičkih sposobnosti te planiranim odgojnim ishodima. Pitanje koje se sada javlja je kako ocijeniti navedene nastavne zadatke. Obrazovne zadatke lakše je ocijeniti nego li odgojne i funkcionalne. Ostvarenost odgojnih zadataka moguće je provjeriti usmenim ili pismenim putem ili kombinacijom oba načina. Što se tiče funkcionalnih, njih je znatno teže ocijeniti, ono što se promatra kod provjere ostvarenih funkcionalnih zadataka su praktične sposobnosti, psihomotorne aktivnosti te brojne intelektualne funkcije. Ocjenjivanje navedenih zadataka može se ostvariti pismeno, uz ispite znanja ili zadavanje određenih problema ili zadataka, zatim usmeno te uz primjenu realizacije praktičnih radova (Kadum-Bošnjak, 2013).

1.1. Dokimologija, ocjenjivanje i ocjena

Dokimologija je znanost o ocjenjivanju i to posebno o onom u školi. Proučava sve što je povezano s ocjenom i ocjenjivanjem, odnosno kriterije ocjenjivanja, modele ocjenjivanja, utjecaj na motivaciju i slično (Grgin, 1986; Matijević 1983; Andrilović i Čudina, 1985; Bognar i Matijević, 2002, prema Matijević, 2004). Školska dokimologija posebna je znanstvena disciplina koja proučava oblike ocjenjivanja u školi, čimbenike koji utječu na izbor modela i kriterije ocjenjivanja (Matijević, 2004). Dokimologija se bavi problemom ocjenjivanja učenika, a ocjenjivanjem s pedagoškog aspekta bavi se didaktika i metodika pojedinih nastavnih predmeta (Kadum-Bošnjak, 2013).

„Ocjenjivanje je svaka aktivnost kojom se prosuđuje učenikov uspjeh“ (Kyriacou, 1995, prema Matijević, 2004, str. 32). Ocjena ima dijagnostičku, prognostičku i motivacijsku funkciju. Kyriacou navodi nekoliko svrha ocjenjivanja, a to su osiguravanje učitelju/ici povratne informacije o učenikovom napretku; zatim osiguravanje pedagoške povratne informacije učenicima; motivacija učenika; osiguravanje praćenja napretka; pokazivanje dosadašnjeg postignuća te ocjenjivanje učenikove spremnosti za buduće učenje (Kyriacou, 1995, prema Matijević, 2004).

Potrebne informacije o ocjenjivanju te vlastito iskustvo učitelja/ice trebalo bi utjecati na njihov odabir modela ocjenjivanja, samo provođenje ocjenjivanja te na njegov odnos prema učenicima, koji svakako treba biti poticajan. Učitelj/ica bi trebao težiti motiviranju učenika, pomaganju učeniku da riješi probleme na koje nailazi tijekom učenja, kako bi postigao najpogodnije rezultate te pomoći učeniku otkriti i razviti vlastite potencijale. Evaluaciju definiramo kao sustavni „proces prikupljanja, analiziranja i interpretiranja informacija o stupnju ostvarivanja ciljeva odgoja i obrazovanja, odnosno ciljeva nastave“ (Matijević, 2004, str. 11). Prema Paustoviću vrednovanje je „proces utvrđivanja stupnja postignuća ciljeva obrazovanja i odgoja, ali i utvrđivanje čimbenika odgovornih za postignute ishode i učinke odgoja i obrazovanja“ (Paustović, 1999, prema Rajić, 2017, 259. str). Prema Pravilniku o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi vrednovanje je „sustavno prikupljanje podataka u procesu učenja i postignutoj razini kompetencija: znanjima, vještinama, sposobnostima, samostalnosti i odgovornosti prema radu, u skladu s unaprijed definiranim i prihvaćenim načinima, postupcima i elementima, a sastavnice su praćenje, provjeravanje i ocjenjivanje“ (Pravilnik, 2010).

Ono što učitelji/ice vrednuju kako bi utvrdili stupanj ostvarenosti odgojnih i obrazovnih ishoda su učenička izvedba i postignuća. Učenička izvedba podrazumijeva ovladavanje „određenom vještinom ili kompetencijom“ (Rajić, 2017, str. 261). Učenici trebaju ispuniti određeni zadatak u kojem se od njih očekuje viši stupanj znanja, promišljanje i povezivanje već naučenog s novim sadržajima. Pri vrednovanju je važno definirati kriterije koji će se vrednovati, kako bi se zadržala objektivnost i dosljednost kod ocjenjivanja. U tradicionalnim oblicima vrednovanja očekuje se od učenika da će dati točan i očekivan odgovor, dok kod vrednovanja izvedbe postoji više različitih stupnjeva uspješnosti. Vrednovanje postignuća učenika priskrbljuje stupanj ostvarenosti postavljenih ciljeva učenja, koji su unutar odgojno-obrazovnog procesa definirani kao obrazovna postignuća. Ono može biti normativno (kada se međusobno uspoređuju postignuća jednog učenika s postignućima drugih učenika) te kriterijskom (koje podrazumijeva određivanje razine postignuća s obzirom na unaprijed definirane kriterije), (Rajić, 2017).

Formativno vrednovanje može biti svaka „aktivnost koja učeniku daje smislenu povratnu informaciju o njegovu učenju“ (Rajić, 2017, str. 265). Takav oblik vrednovanja odvija se tijekom nastavnog procesa što znači da može odmah utjecati

na učenikovo učenje, odnosno upozoravanje učenika na ono što treba popraviti kako bi mogao napredovati tijekom procesa i uspješno postići postavljeni cilj. Stoga je važno da učitelj/ica redovito daje smislenu i jasnu povratnu informaciju učeniku o njegovu „napretku, mogućnostima i načinima poboljšanja“ (Rajić, 2017, str. 265) te da motivira učenike na daljnje učenje. U literaturi se pojam formalnog vrednovanja često poistovjećuje s pojmom praćenja, gdje se naglašava učiteljevo praćenje i bilježenje učenikova napretka, ali samo formativno vrednovanje može podrazumijevati i individualnu aktivnost učenika. Prema tome učitelj/ica formativnim vrednovanjem dobiva informaciju o stvarnom stanju učenika pomoću koje može prilagođavati proces učenja samom učeniku kako bi se postigli očekivani ishodi. Može mijenjati nastavne metode, nastavna sredstva i pomagala te individualizirati pristup učenicima (Rajić, 2017).

Prije sadašnje definicije ocjenjivanja postojale su one koje su ocjenjivanje povezivale samo i isključivo s učenikovim znanjem. Kasnije i danas ocjenjivanje je temeljitije određeno i sagledava se u nekoliko različitih razina, odnosno obuhvaća, osim učenikovog znanja, usvojene vještine i navike, njegov odnos prema radu, aktivnost, ispunjavanje školskih zadataka i obveza i sl. (Kadum-Bošnjak, 2013). Današnja definicija glasi ovako: „Ocjenjivanje je dodjeljivanje određene ocjene za postignute rezultate učenika, odnosno razvrstavanje učenika u određene kategorije prema postignutim rezultatima u učenju i dogovorenim kriterijima“ (Matijević, 2004, str. 12). „Rezultati ostvarenosti i razine učeničkog postignuća u školsko sustavu najčešće se iskazuju ocjenom“ (Rajić, 2017, str. 269). Pojam ocjena označava dogovoreni znak koji prikazuje određenu razinu učenikovih postignuća. U školskoj praksi i literaturi mogu se susresti različiti modeli ocjenjivanja, a globalno se mogu grupirati na opisno i brojčano ocjenjivanje (Bolscho i Schwarzer, 1979; Grgin, 1986; Andrilović i Čudina, 1985; Rezdevšek-Pučko, 1999; Bognar i Matijević, 2002; prema Matijević, 2004). Kod ocjene se kao problem javlja to što ne postoje standardizirani kriteriji za ocjenjivanje, ali se takav oblik koristi radi ekonomičnosti u praćenju učenikovog napretka i komuniciranju s roditeljima o učenikovu napretku i postignućima. Ali je li ocjena pouzdana za mjerenje učenikovih obrazovnih postignuća. Ono što učitelji/ce uzimaju u obzir prilikom ocjenjivanja je i ponašanje učenika te njihov odnos prema radu, a ti kriteriji bi se trebali zasebno vrednovati i ocjenjivati (Rajić, 2017). Uz postojanje „nejasnih kriterija te brojnih neakademskih

faktora koji mogu utjecati na ocjenu (točnost, urednost, učestalost izrade domaće zadaće, pristojno ponašanje, redovne nazočnost učenika na nastavni, osobna jednadžba ocjenjivača), njena valjanost postaje vrlo upitna“ (Rajić, 2017, str. 270).

U današnje doba podrazumijeva se da učitelj/ica ocjenjuje učenike, smatra se jedinim sudionikom procesa praćenja i ocjenjivanja učenika, ali to ne bi trebalo biti tako. Učenici bi također trebali biti uključeni u ocjenjivanje i to kroz samoocjenjivanje i ocjenjivanje učitelja/ice. Pri čemu je važno razvijati kritičko mišljenje, koje je danas slabo zastupljeno u osnovnoškolskom obrazovanju. Prema tome ocjenjivanje bi trebalo obuhvaćati učiteljevo ocjenjivanje učenika, ali i učenikovo ocjenjivanje učitelja/ice, samoocjenjivanje učitelja/ice i samoocjenjivanje učenika (Kadum-Bošnjak, 2013). Samoocjenjivanje podrazumijeva osobnu procjenu spremnosti za određeni zadatak ili krajnjeg rezultata nakon ispunjenja određenog zadatka (Matijević, 2004).

Prema Furlanu postoji pet elemenata koji se prate kod učenika, a to su: znanje, radne vještine i navike, interesi, subjektivne sposobnosti, objektivne mogućnosti. Podaci o individualnom zadovoljavanju navedenih elemenata sakupljaju se i ovisno o tehnici (promatranje, testovi, kontrolni, itd.) bilježe (Furlan, 1970, prema Andrić i Čudina, 1985). Ispitivanje znanja je u psihologijskom smislu „postupak u kojem se pitanjima (podražajima), upućenim subjektu (učeniku), izazivaju reakcije znanja (odgovori)“ (Grgin, 2001, str. 10). Dakle pitanjima se nastoje ispitati učenikova određena znanja koja je stekao, a očituju se odgovorima učenika.

1.2.Funkcija ocjene

Ocjena kao rezultat procesa ocjenjivanja, ima nekoliko funkcija. Lavrnja ističe ove: informativnu, motivacijsku, dijagnostičku, prognostičku, selektivnu, klasifikacijsku te promotivnu (Lavrnja 1998, prema Kadum-Bošnjak, 2013). Informativna funkcija ocjene podrazumijeva prije svega informiranje učenika o njegovim postignućima u nastavnom procesu, njegov napredak i rezultat učenja. Također, učitelj/ica pomoću nje prati učenika, njegov napredak te daje povratnu informaciju o učenikovim postignućima i na čemu bi trebalo dodatno poraditi. Ocjena svakako ima motivacijsku funkciju u obrazovanju učenika, ona može učenika motivirati, potaknuti na učenje i postizanje rezultata te težnju višim rezultatima i proširenju opsega znanja učenika. Također ocjena može imati i demotivirajuću

funkciju, u tome slučaju učenik nije pretjerano zainteresiran za učenje i napredak, a razlog tome može biti subjektivno dijeljenje ocjena ili dijeljenje ocjena bez obrazloženja. Ocjena pruža i dijagnostičku i prognostičku evidenciju. Njome se očitava početna razina te se prognozira budući učenikov napredak i razvoj. U tome pogledu daje učitelju/ici povratnu informaciju o tome kako treba odraditi ciljeve i ishode pojedinog nastavnog predmeta, a samim time daje informaciju o tome što bi se trebalo popraviti, na čemu se treba poraditi i to sa svrhom unapređenja i otklanjanja neuspjeha. Selektivna i klasifikacijska funkcija ocjene omogućava međusobno uspoređivanje postignuća učenika, ali i individualno analiziranje učenikovih postignuća, odnosno na kojem je trenutno „mjestu“ u odnosu na svoja prošla i buduća postignuća što je vrlo važno za svakog učenika. Promotivna funkcija ocjene podrazumijeva propagiranje pojedinca, njegovih postignuća i napretka (Lavrnja 1998, prema Kadum-Bošnjak, 2013).

1.3. Ocjena kao povratna informacija

Već je prije navedeno da ocjena ima motivacijsku ulogu. Povratna informacija učeniku daje uvid u razinu usvojenosti zadatka, koristi li odgovarajuće tehnike, je li potrebno na određenim sadržajima dodatno raditi i sl. Uz ocjenu je svakako potrebno priložiti pripadajuću opisnu povratnu informaciju kako bi se učenika usmjerilo i detaljnije upoznalo sa njegovim postignućem i onime što bi bilo potrebno promijeniti ili na čemu bi bilo potrebno dodatno raditi. Učenici koji dobivaju opisne povratne informacije postižu puno bolje rezultate, smatrajući da je njihov uspjeh postignut trudom i naporom kojeg su uložili u ispunjavanje određenog zadatka, a ne da je poticaj na napredak potaknut vanjskim čimbenicima (Cross i Cross 1981, prema Vizek-Vidović, Vlahović-Štetić, Rijavec, Miljković, 2014). Isto tako ocjena je i vrsta ekstrinzične nagrade, ali krajnji cilj učenikova učenja naravno ne bi trebala bit ocjena već znanje i sposobnosti koje stječe tijekom svojeg obrazovanja. Činjenica je da odrasli rade svoj posao ne samo zbog vlastitog zadovoljstva već i zbog ekstrinzične nagrade, odnosno plaće, stoga ne treba učenicima uskraćivati u potpunosti vanjske nagrade jer oni naposljetku uče zbog znanja, osobito oni učenici koji imaju visoku intrinzičnu motivaciju. Učenicima je ocjena vrlo važna, daje im povratnu informaciju o usvojenosti sadržaja i napretku, odnosno pokazuje njihov uspjeh ili neuspjeh. Ukoliko je ocjena vrlo važna učeniku što potiču i njegovi roditelji, ocjena će učenika motivirati više, dok učenike čijoj obitelji školska postignuća i ocjene nisu važne

ocjena neće dodatno motivirati. Provjeravanje učenikova znanja može imati motivacijsku svrhu, svrhu selekcije, vrednovanja, povratne informacije i sl. Općenito je dakle svrha provjere znanja različita, ali najčešće se radi o ocjeni kao motivaciji ili povratnoj informaciji koja je namijenjena i učenicima, učiteljima te roditeljima. Dobra ocjena za učenika je potkrepljenje, a kod slabijih ocjena važno je učeniku omogućiti ispravljanje ocjene te svakako uz tu to dati odgovarajuću povratnu informaciju koja će učenika pravilno usmjeriti. Povratna informacija ih motivira da idući puta budu uspješniji (Vizek-Vidović i sur., 2014).

2. MOTIVACIJA

Laički rečeno motivacija je ono što nas potiče na neku aktivnost. Postoje mnogi činitelj koji potiču učenike na učenje, to može biti krajnji cilj kojeg učenik želi dostići, neki njegovi interesi, iskustvo, prethodno postignuće, kazne i nagrade koje dodjeljuju roditelji ili učitelj/ica (Vizek-Vidović i sur., 2014). U psihologiji motivacija se definira kao „stanje u kojem smo iznutra pobuđeni nekim potrebama, porivima, željama ili motivima na određeno ponašanje usmjereno na postizanje nekog cilja“ (Petz, 2005, prema Vizek-Vidović i sur., 2014, str. 223). Motivacija za učenje može se proučavati na dvije razine, odnosno kao opća motivacija za učenje i specifična motivacija za učenje. Opću motivaciju za učenje karakterizira trajna težnja za usvajanjem znanja i vještina i to ne samo u određenim sadržajima već u različitim sadržajima i područjima (Brophy, 1987, prema Vizek-Vidović i sur., 2014). Kada se jednom razvije ova razina motivacije ona traje cijeli život, odnosno tijekom školovanja, radnog vijeka i u svakodnevnim aktivnostima i situacijama (Mason i Stipek, 1989, prema Vizek-Vidović i sur., 2014). Specifična motivacija za učenje odnosi se na zanimanje za samo jedan školski predmet ili područje, primjerice učenik može biti visoko motiviran na satima likovne kulture jer ga zanima praktični rad i stvaranje što nije zastupljeno u tolikoj mjeri u ostalim školskim predmetima. Opća motivacija nalazi se u samom učeniku, a nastala je kao rezultat učenikova iskustva sa školom i učenjem, na nju se teško može utjecati, a još teže se može promijeniti. Dok je specifična motivacija više pod vanjskim utjecajem te se može lakše mijenjati i kontrolirati. Na nju primjerice utječe ponašanje učitelja/ice, sadržaji koji se u školi uče, nagrade i kazne roditelja (Vizek-Vidović i sur., 2014).

Sa znanstvene strane motivacija se tumači kroz dvije teorije, kroz teorije potreba

i kognitivistički pristup. Teorije potreba definiraju motivaciju kao ponašanje koje je uzrokovano stanjem unutrašnje napetosti koje je nastalo zbog fiziološke ili psihološke neravnoteže u organizmu, napetost se na psihološkom planu smatra potrebom. Ta napetost potiče organizam da reagira i smanji napetost kako bi se postigla ravnoteža. Može se zaključiti da se ovo razmišljanje temelji na mehanicističkom shvaćanju ljudskog ponašanja; odnosno da je ponašanje skup reakcija na vanjske podražaje kojima se upravlja vanjskim utjecajem. Dok se druga skupina teorija temelji na kognitivističkom pristupu, gdje se motivi temelje na spoznaji vlastitih mogućnosti. Na što se nadovezuju atribucijske teorije, prema kojima na motivaciju utječu prijašnja iskustva, odnosno ovisi o percepciji uzroka uspjeha ili neuspjeha u prijašnjim situacijama. Suprotno tim teorijama javljaju se socijalno-kognitivne teorije, prema kojima je motivirano ponašanje usmjereno prema postavljanju ciljeva i uspješnosti u budućnosti (Vizek-Vidović i sur., 2014).

Ormrod navodi utjecaje motivacije učenika na njihovo učenje. Motivacija: (1) utječe na ponašanje prema određenom cilju; (2) povećava trud i energiju uloženu u dostizanje tog cilja; (3) povećava inicijativu i upornost u određenim aktivnostima; (4) utječe na kognitivne procese i (5) određuje koliko su određeni sadržaji zahtjevni (Ormond, 2011, prema San, 2016).

2.1. Teorije motivacije

Prema teoriji nagona „nagoni su unutrašnje sile koje nastoje održati homeostatsku ravnotežu u organizmu potrebnu za njegovo preživljavanje.“ (Vizek-Vidović i sur., 2014, str. 225). Takvo ponašanje temelji se na izbjegavanju neugode i traženju ugone. Ako je unutarnja ravnoteža narušena manjkom neke tvari koja je neophodna za preživljavanje, primjerice hrana, voda ili zrak, unutarnji nagon se trudi nadomjestiti taj manjak. Problem ove teorije je da se testiranje povezanosti nagona i ponašanja testirala na životinjama, a ljudsko ponašanje mnogo je složenije od životinjskog. Možemo primijetiti da kada smo zaposleni i u žurbi nekada ne stignemo jesti ili čak zaboravimo jesti, a i dalje radimo na izvršenju zadanog cilja. Ta usmjerenost na ostvarenje cilja nije postignuta nagonskom reakcijom, jer su ljudi u stanju zatomiti fiziološke potrebe kako bi ostvarili određeni cilj. Dakle osjećaj nelagode i unutrašnje napetosti nije taj koji nas potiče na ustrajanje u nekoj aktivnosti i dostizanje dugoročnih ciljeva (Vizek-Vidović i sur., 2014). Teoriju socijalnih

potreba utemeljio je Murray koji je odbacio fiziološke potrebe kao ključne pokretače ljudskog ponašanja, a okrenuo se ljudskim socijalnim potrebama kao okidačima ljudskog ponašanja. Socijalne potrebe su naučene i često su pokrenute utjecajem okoline, to su primjerice potreba za postignućem, izbjegavanjem neuspjeha, druženjem, razumijevanjem, samostalnošću i druge. U početku je ta teorija pomogla kod objašnjavanja ponašanja djeteta u školskoj sredini. Murray ističe potrebu za postignućem te smatra da učitelj/ica ima važnu motivacijsku ulogu kroz poticanje zadovoljavanja nekih socijalnih potreba (Murray, 1938, prema Vizek-Vidović i sur., 2014). Teorija uvjetovanja povezana je s biheviorističkom psihologijom. Prema toj teoriji ponašanje je uvjetovano vanjskim utjecajem, a ne „iznutra“. Iako ova teorija želi izbjeći povezivanje s unutrašnjim procesima, oni se ne mogu u potpunosti zanemariti, obzirom da vrsta potkrepljenja ovisi o pojedincu, odnosno koliku on važnost pridaje određenom potkrepljenju (Vizek-Vidović i sur., 2014). Na to se nadovezuje i Premackovo načelo „prema kojem najuspješnije djeluje ono potkrepljenje za koje znamo da ga osoba osobito cijeni“ (Premack, 1962, prema Vizek-Vidović i sur., 2014, str. 229). Tako će na primjer jedno dijete više motivirati nagrada koja je njemu najvažnija, primjerice igranje igrice, dok će drugo više motivirati igranje u parku. Govorimo o individualiziranom pristupu dodjeljivanja nagrada za ispunjene zadatke (Vizek-Vidović i sur., 2014).

Teorije kognitivne usklađenosti polaze od toga da je motiviranost potaknuta unutrašnjim procesima, odnosno unutarnjom neravnotežom kao i kod teorije nagona. Razlika je u tome što se neuravnoteženost ne javlja radi fizioloških procesa već kognitivnih elemenata ili neravnoteže između spoznaje i ponašanja. Heiderova teorija ravnoteže i Festingerova teorija kognitivne disonance dio su teorije kognitivne usklađenosti. Teorija ravnoteže temelji se na ravnoteži tri elementa, odnosno slici o sebi, o događajima oko sebe i drugim ljudima. Ljudi nastoje održati ravnotežu unutar tih elemenata. Svaki od elemenata može imati ili negativan ili pozitivan predznak, ovisno o tome je li uravnotežen ili neuravnotežen. Ako su svi elementi pozitivni, znači da su uravnoteženi te osoba neće osjećati neravnotežu, a samim time neće imati potrebu za promjenama (Weiner, 1992, prema Vizek-Vidović i sur., 2014). Na primjer: „ako učenik voli učiteljicu, a voli i matematiku te zamišlja da učiteljica voli matematiku, tada će razina njegove motivacije prema matematici ostati na razmjerno visokoj razini ravnoteže“ (Vizek-Vidović i sur., 2014, str. 232). Ako je neki od tih

elemenata negativan, gdje primjerice učenik ne voli matematiku, ali voli učiteljicu i smatra da učiteljica voli matematiku, učenik će nastojati riješiti sukob u sebi, imat će potrebu da promjeni situaciju. Kao nedostatak ove teorije navodi se pretjerano bavljenje uzrocima neravnoteže, a nedovoljno elaboriranje o rješenjima kojima se postiže ravnoteža (Vizek-Vidović i sur., 2014). Festinger je svoju teoriju kognitivne disonance utemeljio na Heiderovoj teoriji ravnoteže. U svojoj teoriji disonance pretpostavlja da ljudi razviju određeni odnos prema svojim stavovima, uvjerenjima i ponašanju. Smatra da osoba osjeća neugodu ako se nađe u situaciji u kojoj postupi suprotno od svojih stavova i uvjerenja. Osjećaj neugode se dakle manifestira u situacijama nesklada između čovjekovih stavova i uvjerenja ili uvjerenja i vlastitih postupaka (Festinger, 1957, prema Vizek-Vidović i sur., 2014). Svoje pretpostavke Festinger je istražio, jednim ispitanicima dao je dosadan posao nakon kojeg su dobili primjerenu isplatu, dok je drugim ispitanicima za isti posao dao simboličnu nagradu. Nakon toga ispitanici su trebali procijeniti zanimljivost posla. Rezultati su pokazali da su potplaćeni ispitanici procijenili posao zanimljivijim od primjereno isplaćenih ispitanika. Festinger takav rezultat tumači činjenicom da su se potplaćeni ispitanici željeli uvjeriti da posao rade zato jer im je zanimljiv, a ne zato što je plaćen, dok ispitanici koji su bili primjereno plaćeni nisu imali potrebu za takvim razmišljanjem (Festinger i Calrsmith, 1959, prema Vizek-Vidović i sur., 2014). Dakle, mogla se uočiti potreba ispitanika „za očuvanjem pozitivne slike o sebi što ljude u situaciji kognitivne disonance navodi da mijenjaju ili uvjerenje ili ponašanje kako bi sačuvali unutrašnju ravnotežu i vlastitu sliku o sebi“ (Festinger i Calrsmith 1959, prema Vizek-Vidović i sur., 2014, str. 232). U školskom okruženju ova teorija se može povezati s učenikovim uspjehom na ispitu. Ako dobar učenik postigne slabiji rezultat na ispitu, kognitivni sukob može riješiti na dva načina. Može utjecati na svoje ponašanje tako što će se za idući put više potruditi i bolje naučiti i nastojati pozitivno promijeniti situaciju i popraviti ocjenu ili može promijeniti svoj stav prema predmetu te se uvjeriti kako je predmet, odnosno sadržaj pretežak za njega te se prestane truditi. Uz ovu teoriju se također navodi nedostatak točnog procjenjivanja što će se prije promijeniti u određenoj situaciji, uvjerenje ili ponašanje. Teorije očekivanja parcijalno se temelje na klasičnim teorijama potrebe, ali im se pridaje kognitivna komponenta. Ta kognitivna komponenta odnosi se na očekivanje ostvarenja određenog cilja, koja se realizira kroz više potrebe, odnosno potrebe za postignućem (Vizek-Vidović i sur., 2014). Teorija motivacije za postignućem temelji se na

Atkinsonovoj teoriji o tri motiva, odnosno motivu za postignućem, prihvaćenosti i utjecajem. Motiv za postignućem podrazumijeva rješavanje problem najbolje što se može. Motiv za prihvaćanje podrazumijeva potrebu za prijateljstvom, a motiv za utjecajem podrazumijeva potrebu kontrole nad okolinom i onim što se unutar nje događa. Najznačajnija teorija za školsko okruženje je teorija motiva za postignućem, koja se temelji na dva kognitivna elementa, odnosno očekivanju povezanim s uspješnošću i viđenju vrijednosti cilja. Uz ta dva koncepta povezuje se doživljaj uspjeha i neuspjeha. Težnju za postignućem Atkinson je prikazao kao sukob između tendencije za uspjehom i tendencije za izbjegavanje neuspjeha (Atkinson i Raynor, 1978, prema Vizek-Vidović i sur., 2014). Tendencija za postizanjem uspjeha definirana je „motivom za uspjeh, procjenom vjerojatnosti uspjeha, i privlačnošću cilja“ (Atkinson i Raynor, 1978, prema Vizek-Vidović i sur., 2014, str. 234). Dok je tendencija za izbjegavanjem neuspjeha definirana „motivom za izbjegavanjem neuspjeha (strah od neuspjeha), procjenom vjerojatnosti da će do neuspjeha doći, i odbojnošću koju nosi nepostizanje cilja“ (Atkinson i Raynor, 1978, prema Vizek-Vidović i sur., 2014, str. 234). Naposljetku motivacija za postignućem „rezultanta je razlike između težnje za postizanjem uspjeha i težnje za izbjegavanjem neuspjeha“ (Atkinson i Raynor, 1978, prema Vizek-Vidović i sur., 2014, str. 234), gdje je motivacija za postignućem najveća ako je težnja za postizanjem uspjeha veća od straha od neuspjeha i težnje za izbjegavanjem neuspjeha (Vizek-Vidović i sur., 2014). U školskom okruženju motivacija za postignućem izdvaja se primjerom slobodnog izbora zadataka, gdje će učenici koji izaberu lagane ili teške zadatke biti učenici s niskom motivacijom za postignućem. Odabirom laganih zadataka učenik izbjegava neuspjeh jer će zadatak s lakoćom riješiti, dok odabirom teških zadataka teže rješava zadatke te kao ispriku koristi da je zadatak pretežak i da se nema smisla previše mučiti oko njegovog rješavanja te se tu reflektira njegovo izbjegavanje doživljaja neuspjeha. Teorija ciljnih orijentacija odražava se kroz postavljanje određenih vlastitih ciljeva koji su pojedincu toliko značajni da ga sami motiviraju da svoje ponašanje i aktivnosti usmjeri k njihovom postizanju. Teorija vlastitih vrijednosti temelje nalazi u Atkinsonovoj teoriji motivacije za postignućem, a osmislio ju je Covington. Samopoštovanje i spoznaja vlastite vrijednosti dio su čovjekove slike o sebi te su tako temelj teorije (Vizek-Vidović i sur., 2014). Covington je predstavio model motivacije za postignućem, kombinirao visoku i nisku motiviranost za postizanjem uspjeha i motiviranost za izbjegavanjem

neuspjeha te je stvorio četiri kategorije. Ukoliko učenik ima nisku motiviranost za postignućem i nizak motiv za izbjegavanjem neuspjeha taj je učenik pretjerano ravnodušan, ako ima nizak motiv za postignućem, a visok motiv za izbjegavanje neuspjeha učenik je usmjeren na izbjegavanje neuspjeha te kod njega prevladava strah od neuspjeha, ako učenik ima visoku motiviranost za postignućem, a nizak motiv za izbjegavanjem neuspjeha učenik je usmjeren na uspjeh i ne boji se neuspjeha, a ukoliko ima visok motiv za postignućem i visok motiv za izbjegavanjem neuspjeha učenik je pretjerano ambiciozan (Covington, 1984, prema Vizek-Vidović i sur., 2014). Bernard Weiner ustanovio je Atribucijsku teoriju, kojom objašnjava da je u određenim situacijama motivacija definirana prethodnim doživljajem uspjeha ili neuspjeha i vlastitim tumačenjem razloga toga uspjeha ili neuspjeha. Weiner je u vidu školskih situacija utvrdio da učenici najčešće navode četiri razloga svojeg uspjeha ili neuspjeha, odnosno sposobnosti, zalaganje, težinu zadatka i slučaj (Weiner, 1992, prema Vizek-Vidović i sur., 2014). Unutar atribucijske teorije javlja se i pojam naučene bespomoćnosti, koji se definira kao stanje „niske samodjelotvornosti, slabe motiviranosti i slabe mogućnosti utjecaja na situaciju“ (Vizek-Vidović i sur., 2014, str. 245). Javlja se kao posljedica ponovljenih neuspjeha, koji se pridaju vlastitom mišljenju o slabijim sposobnostima i nemogućnosti kontrole nad situacijom. Ukratko se može reći da je naučena bespomoćnost mirenje s neuspjehom, prihvaćanje neuspjeha kada pojedinac ne vjeruje da može uspjeti i sumnja u sebe i vlastite sposobnosti te prestaje misliti da može utjecati na situaciju (Vizek-Vidović i sur., 2014). Učenici koji imaju teškoće u učenju i susreću se s konstantnim neuspjehom, počinju smatrati da ne mogu utjecati na svoj uspjeh u školi te lakše odustaju i pripisuju svoj neuspjeh svojim nižim sposobnostima i ne trude se suočiti s teškoćom pred kojom su se našli (Seligman, 1975, prema Vizek-Vidović i sur., 2014). Utemeljitelj Teorije socijalne kognicije je Albert Bandura. Njegova motivacijska teorija temelji se na mišljenju da je ljudsko ponašanje „određeno spoznajama koje se temelje na našem vlastitom iskustvu o posljedicama određenih postupaka“ (Bandura, 1986, prema Vizek-Vidović i sur., 2014, str. 248) te spoznajama koje se temelje na percipiranju postupaka drugih ljudi i posljedica koje njihovi postupci donose (Bandura, 1986, prema Vizek-Vidović i sur., 2014).

2.2 Ekstrinzična i intrinzična motivacija

Katkada učenike jako zanima sadržaj koji se u školi uči, toliko da ga uče iz znatiželje i za nikakve nagrade, to znači da su učenici intrinzično motivirani. Odnosno da imaju unutarnju motivaciju koja je potaknuta njihovim osjećajem kompetencije, potrebom za znanjem, razvojem sposobnosti, znatiželjom i općenito težnjom za rastom i razvojem svojih kompetencija. Naravno, nije svakom učeniku zanimljiv sav sadržaj koji se u školi uči. Učenici školu pohađaju svakodnevno, sadržaj je opsežan i nije svakom učeniku jednako zanimljiv i ne pobuđuje u njemu znatiželju. Kako bi se održala učenikova motivacija koriste se vanjski poticaji. Učenici su ekstrinzično motivirani u tom slučaju, dakle njihova motivacija dolazi izvana. To su različiti oblici nagrada, primjerice ocjene, pohvale, medalje, novac, igračke, odnosno bilo što, što na učenika ima motivirajući utjecaj, a dolazi u obliku nagrade koja njemu najviše odgovara (Vizek-Vidović i sur., 2014). Uz poznavanje ove dvije motivacije javlja se pitanje može li se nagradama narušiti intrinzična motivacija. Odnosno može li se učenikova motivacija za onim što voli i radi iz čistog užitka smanjiti ako bude potkrepljena nagradama. Eksperiment proveden s djecom predškolske dobi 1973. potvrdio je da se intrinzična motivacija za aktivnost koja djecu zanima može smanjiti ako se djeci obeća nagrada za ono što su prije radili iz čistog užitka (Lepper, Greene, Nisbett, 1973, prema Vizek-Vidović i sur., 2014). Ipak, kasnija istraživanja sa školskom djecom opovrgnula su ovaj zaključak. Učenikova intrinzična motivacija povećava se i to kada se nagrada daje za kvalitetno izvođenje zadatka, a ne samo za sudjelovanje (Lepper, 1983, prema Vizek-Vidović i sur., 2014), kada se nagradom predstavlja učenikova kompetentnost (Rosenfield, Folger, Adelman, 1980, prema Vizek-Vidović i sur., 2014) te „kada su nagrade socijalne, a ne materijalne“ (Chance, 1992, prema Vizek-Vidović i sur., 2014, str. 266). Učenike je potrebno što više intrinzično motivirati različitim zanimljivim metodama i nastavni sadržaj učiniti učenicima zanimljivim, no kada to nije moguće ne treba se u potpunosti oklijevati s ekstrinzičnim nagradama, jedino u slučaju materijalnih nagrada. Nekada su vanjski poticaji potrebni kako bi se učenika zainteresiralo za sadržaj, a kasnije se mogu odbaciti kada učenika sadržaj zainteresira (Stipek, 1993, prema Vizek-Vidović i sur., 2014).

Učenici uglavnom žele aktivno sudjelovati u nastavi, a ne samo neaktivno slušati ili čitati. Aktivnost učenika može se povećati kroz projekte, eksperimente, igranje

uloga, simulacije događaja iz učenikovog svakodnevnog života i kroz igru. U aktivnostima u kojima učenici simuliraju određenu aktivnost koja je povezana s nastavnim sadržajem, važno je da učenici shvate važnost uloge u toj aktivnosti i da se ponašaju u skladu sa zahtjevima te uloge (Vizek-Vidović i sur., 2014). Istraživanja pokazuju da simulacije u nastavi povećavaju interes učenika i njihovu motivaciju (Dukes i Seidner, 1978, prema Vizek-Vidović i sur., 2014).

Neki učenici vrlo su samodisciplinirani te su pri tome sposobni odgoditi neko trenutno zadovoljstvo kako bi se posvetili dostizanju određenog cilja ili obavljanju određenog zadatka. Često im nisu potrebni vanjski činitelji koji bi ih motivirali već imaju visoku intrinzičnu motivaciju i zadovoljava ih kada nešto nauče. „Samoregulirano učenje samousmjeravajući je proces kojim učenici transformiraju svoje mentalne sposobnost u vještine učenja“ (Vizek-Vidović i sur., 2014, str. 277). Učenici koji samoreguliraju svoje učenje koriste različite kognitivne metode, planiraju, kontroliraju i usmjeravaju svoje mentalne procese k ostvarivanju ciljeva, oni uče kako bi nešto naučili, a ne samo zbog dobre ocjene, njih veseli kada nešto nauče i općenito ih veseli proces učenja, dobro organiziraju svoje vrijeme koje im je potrebno za učenje ili ispunjenje zadatka, pitaju učitelje/ice i druge učenike za pomoć ako im je potrebna (Torrano Montalvo i Gonzaler Torres, 2004, prema Vizek-Vidović i sur., 2014). Ukoliko učenici imaju vlastite tehnike učenja i motivaciju koja im koristi u ispunjavanju određenog zadatka izglednije je da će biti uspješni u učenju i da će biti motivirani za učenje tijekom cijelog života, a pretežno su takvi učenici uspješniji u školi (Corno i Kanfer, 1993; Zimmerman, 1995, prema Vizek-Vidović i sur., 2014).

2.3. Poboljšanje motivacije

Motivacija za postignućem najvažniji je oblik motivacije u psihologiji obrazovanja. Ona je „tendencija stremljenja k uspjehu i tendencija biranja aktivnosti usmjerenih k cilju i uspjehu“ (McClelland i Atkinson, 1948, prema Vizek-Vidović i sur., 2014, str. 253). Omogućuje učenicima da budu usmjereni prema ostvarenju svoga cilja, oni koji imaju visoko razvijenu motivaciju za postignućem uvijek teže uspjehu, a kada naiđu na prepreku ulažu više napora dok ne ostvare svoj cilj (Weiner, 1992, prema Vizek-Vidović i sur., 2014).

Postoje učenici koju su usmjereni na učenje i oni koji su usmjereni na izvedbu.

Oni učenici koji su usmjereni na učenje za glavni cilj imaju da tijekom školovanja steknu kompetencije u onome što uče u školi, ti učenici skloni su izazovu i biraju teže zadatke. Karakterizira ih još i upornost, analiziraju sebe i svoju tehniku učenja ukoliko naiđu na prepreku ili neuspjeh, učiteljicu gledaju kao osobu koja će im pomoći i dati korisne informacije. Učenici koji su usmjereni na izvedbu teže dobivanju pozitivne ocjene za svoj rad, ti učenici izbjegavaju izazove, traže lakši put i brinu o tome koju će ocjenu dobiti (Vizek-Vidović i sur., 2014). Njih karakterizira brzo odustajanje kada naiđu na prepreke ili neuspjeh (Dweck, 1986, prema Vizek-Vidović i sur., 2014). Smatraju da učiteljica ne vrednuje njihove individualne sposobnosti, postignuća i napredak već da ih uspoređuje s drugim učenicima (Vizek-Vidović i sur., 2014). Savjet Carole Ames može pomoći učiteljima i učiteljicama kod susreta s učenicima usmjerenima na izvedbu: „One bi morale uvjeriti učenike kako je prava svrha školovanja znanje, a ne samo dobre ocjene. To se može postići naglašavanjem zanimljivosti i praktične važnosti gradiva koje se uči, a umanjivanjem važnosti ocjena i drugih vrsta nagrada. Upotreba zadataka koji su izazovni, smisleni i povezani sa svakodnevnim životom utječe na to da učenici prihvate usmjerenost k učenju, a ne učinku“ (Ames 1992, prema Vizek-Vidović i sur., 2014, str. 264).

2.4.Motivacija kao uvjet uspjeha

Kako bi učenici učili i postizali zadovoljavajuće rezultate moraju biti pravilno motivirani, dobre rezultate sigurno neće postići ako ih se na učenje prisiljava. U razredu treba vladati pozitivna i poticajna radna klima. Nekada mislimo da će loša ocjena učenika motivirati na učenje i da popravi svoje rezultate, ali to u većini slučajeva nije tako. Takva ocjena učenika može itekako demotivirati i ispravak te ocjene može biti doveden do toga da se ocjena što prije i na bilo koju ocjenu popravi bez da je učenik motiviran da svlada, shvati i zapamti nastavne sadržaje koji su pred njega stavljeni. Teško da će učenici naučiti nešto što ne žele, prisiljavanjem se neće postići zadovoljavajući rezultati, a ako se i postignu oni su samo prividni. Stoga je važno da učenik ima motivaciju za učenje i svladavanje nastavnih sadržaja. Važno je da učitelj/ica odgovarajućim metodama, oblicima rada, nastavnim materijalima učenike zainteresira i motivira na učenje. Na motivaciju učenika dakle može utjecati provedba nastavnog sata, ocjenjivanje, poticanje učenika, povratna informacija koju učitelj/ica daje učenicima koja mora biti poticajna, atmosfera u razredu koja mora biti motivirajuća i stvaralački nastrojena. Važno je učenicima objasniti zašto je

potrebno učiti i znati određene nastavne sadržaje, odnosno kako će im ti sadržaji pomoći u budućem životu. Učenici se često pitaju zašto moraju znati određene nastavne sadržaje, misle da im trenutno uopće ne koriste, ali i da im neće koristiti u budućnosti. Stoga često čujemo učenike kako se žale na sadržaje iz matematike, a na nastavnim satima matematike važno je razvijati logičko mišljenje i zaključivanje, što učenicima nekada predstavlja problem. Ali ako sam nastavni sat učinimo zanimljivijim i u učenicima probudimo znatiželju ono prirodno što je u svakom čovjeku, učenici sigurno neće dovoditi nastavni sadržaj u pitanje. Stoga je važno nastavni sat iskoristiti što je bolje moguće, taj sat bi trebao biti dinamičan, na njemu bi se trebali koristiti razni i zanimljivi nastavni materijali i sredstva te što je više moguće nastavne sadržaje povezati sa svakodnevnim životom učenika, onime što su oni doživjeli, njihovim iskustvom. Potrebno je iskoristiti sadržaje koji se mogu donijeti na nastavni sat kako bi učenici mogli vidjeti te predmete te ih izvesti van učionice i povezati sadržaje s njihovom okolinom (Banić, 1999).

3. OCJENA KAO MOTIVACIJA

Kao i dio motivacije javlja se i ocjenjivanje, odnosno ocjena. Ocjena je povratna informacija učeniku o njegovu trudu i radu, stoga je vrlo važno koju će učitelj/ica ocjenu dodijeliti učeniku. Motivacija učenika može olako pasti ako nije odgovarajuće dodijeljena. Ako je učenik često zakinut za odgovarajuću ocjenu može pomisliti da se njegov trud ne cijeni, da će bez obzira na njegov trud i zalaganje 'nagrada' uvijek biti ista. Na takav način učenik se može prestati truditi i postane dobivati „lošije ocjene“. Dakako ovdje je riječ o učeniku čije zalaganje nije uvijek isto, već se nekada potruži više, a dobije jednaku ocjenu. Postavlja se pitanje zašto se učeniku ne daje ocjena i prema njegovom napretku koji se svakako treba nagraditi, a i ocjena bi se trebala dijeliti prema učenikovim individualnim postignućima i trudu, a ne u potpunosti u usporedbi s drugim učenicima i njihovim postignućima. Svakako je važno svaku ocjenu koja se učeniku dodijeli potkrijepiti odgovarajućim komentarom, zašto je dodijeljena baš ta ocjena, što bi bilo potrebno popraviti, na čemu je potrebno poraditi, poticajni komentar o onome što je bilo dobro, ali i što nije bilo dobro. Na taj će način učenik dobiti kvalitetnu povratnu informaciju i sigurno će ubuduće nastojati popraviti ono što nije bilo dobro i težiti boljem od onoga što je prethodno postigao. Uvidom u takav komentar učenik dobiva i informaciju da učitelj/ica prati njegov rad i napredak te da mu je stalo do toga da postiže dobre rezultate. Važno je učenicima

pokazati da mogu postići ono što se pred njih postavlja, da spoznaju svoje potencijale i iskoriste ih (Banić, 1999).

3.1. Poticanje učenja

Visoko motivirani učenici spremno će reagirati na učenje i učinit će razred zabavnim za podučavanje, dok će nemotivirani učenici vrlo malo učiti i činit će podučavanje mukotrpnim. Istraživanja potvrđuju da učitelj/ica ima važnu ulogu u motiviranju svojih učenika na učenje. Zadatak učitelja/ice svakako je prvo učenicima pokazati da je sadržaj koji uče važan, intelektualno zanimljiv i vrijedan za naučiti. Elementi važni za poticanje učenja mogu se grupirati u tri elementa, a to su: osobna značajnost, dio kontrole nad procesom učenja i misao da može svladati, odnosno da svladava sadržaj koji je pred njega stavljen. Dakle sadržaj mora imati određenu dozu značajnosti za pojedinca, treba mu biti zanimljiv i koristan. Naravno da svakom učeniku nisu svi sadržaji jednako zanimljivi i važni, ali ono što učitelj/ica može učiniti je da sadržaje poveže sa situacijama iz stvarnog svijeta i problemima s kojima se učenici mogu poistovjetiti. Neki učenici već imaju ideju o tome čime bi se voljeli baviti u svojoj budućnosti, motivirajuće je ako se učenicima pokaže kako će im nastavni sadržaji pomoći u karijeri. Stav učitelja/ica prema sadržaju uvelike utječe ne to kako će ga učenici doživjeti, stoga je potrebno predstaviti sadržaje na učenicima odgovarajući način kako bi bili zainteresirani za njega. Učitelj/ica nikako ne smije pomisliti da sadržaje koje on smatra zanimljivima i učenicima moraju biti zanimljivi. Interes za sadržaj pod utjecajem je njihovog dosadašnjeg znanja i iskustva, prema tome vrlo je važno nove sadržaje povezivati s već naučenim i s učenikovim dosadašnjim iskustvima. Drugo, učenik mora imati osjećaj da proces učenja ima pod kontrolom. Relativno skromnija količina osjećaja kontrole i mogućnost izbora mogu imati veliki utjecaj na motivaciju. Kada se učenicima ponudi izbor nekih sadržaja, zadataka ili projekata to može u njima pobuditi veći interes i motivaciju za obavljanje odabranog zadatka. Naposljetku važno je da učenik misli kako može svladati određeni predmet, odnosno sadržaj te da razumije neophodnost procesa učenja i rada do konačnog svladavanja sadržaja. Kako bi se učenici u to uvjerali potrebno je sadržaje prilagoditi stupnju obrazovanja i njihovim sposobnostima, važno je učenicima davati povratnu informaciju o tome kako napreduju u procesu svladavanja određenih sadržaja te kako se nose s određenim preprekama. Uvid u uspješno svladavanje sadržaja koji je zahtjevniji učenike vrlo motivira, kao rezultat

se javljaju sposobnosti i znanja koja prethodno nisu posjedovali. Važno je da su povratne informacije i ocjene povezane sa zadacima, odnosno ciljevima nastavnog sadržaja. Učenike demotivira spoznaja da su uložili puno truda u svladavanje određenih sadržaja na nastavnom satu koji se kasnije ne javljaju u ispitu, već se od njih traže drugačiji postupci što na kraju rezultira lošijom ocjenom. Povratna informacija koja najbolje motivira na učenje je ona koja ističe važnost truda te određene procese i strategije učenja. Povratna informacija i ocjena koja je usredotočena na ono što je učenik postignuo i kako može napredovati više je motivirajuće nego povratna informacija koja je primarno usredotočena na to kakav je učenik u odnosu na druge učenike (Wieman, 2013).

3.2. Ocjena kao motivacija za učenje

Ocjena svakako utječe na motivaciju učenika za učenje. Kada se spominje brojčano ocjenjivanje naglašava se povezanost s ekstrinzičnom motivacijom, pri kojoj je ocjena vrlo važna. Dobra ocjena može utjecati na učenikovu motiviranost u daljnjem radu, dok vanjski utjecaji, poput nagrada mogu loše utjecati na učenikovu predanost radu. Kada učenik uči zbog postizanja dobrih ocjena i rezultata ne znači da se učenik trudi shvatiti ono što uči. Ocjena nikako ne smije postati cilj učenja, niti razlog učenikova truda i zalaganja. Ocjena učeniku treba služiti kao informacija pomoću koje će spoznati što radi dobro, što krivo, a što treba popraviti. Ocjena ne smije učeniku biti niti nagrada niti kazna (Penca Palčić, 2008).

U istraživanju stavova učitelja o ulozi ocjene u obrazovnom sustavu, točnije utjecaju ocjene na učenikovu motivaciju za učenje, učitelji su kroz nekoliko pitanja definirali svoja mišljenja o ocjeni kao motivaciji. Čak 35 % učitelja smatra da učenici uče jer moraju, a 26 % učitelja smatra da učenici uče zbog ocjene. 46 % učitelja smatra da učenici uče zbog dužnosti prema roditeljima. A na ključno pitanje jesu li učenici motivirani ocjenom, čak 60 % učitelja tvrdi da jesu, a 38 % da nisu. Možemo zaključiti da učenici uče jer ne žele doživjeti neuspjeh, jer se boje kazne ili jer neće dobiti nagradu ili da će im se uskratiti nešto što su do sada redovito dobivali (Stan, 2012).

4. PRIJAŠNJA ISTRAŽIVANJA

Prva znanstvena istraživanja o mjerenju obrazovanja objavljena su u Francuskoj,

Pieron je sa svojom suprugom i Laugerom 1922. proveo istraživanje o značenju intelektualnih i neintelektualnih svojstava za školski uspjeh. Istraživanje je objavljeno u sklopu *Etudes docimologiques*. Značajna je i njegova kritika objavljena 1963. u kojoj kritizira tradicionalni način ispitivanja i ocjenjivanja učenika. Iznosi sljedeće: ispitivanje i ocjenjivanje se svodi na provjeru činjenica (znanja) pri čemu se ne uzimaju u obzir individualne intelektualne sposobnosti i osobine učenika; svaki učenik pod stresom je tijekom ispitivanja; nema univerzalnih kriterija ocjenjivanja jer svaki učitelj/ica osmišljava vlastite zadatke i kriterije ispitivanja i ocjenjivanja; na nastavnim satovima nije se poticalo razmišljanje, zaključivanje, uspoređivanje, analiza i sinteza već se tražila prva razina znanja, odnosno pamćenje što više činjenica, a tijekom samog ispitivanja tražile su se navedene razine koje se na nastavnim satovima nisu dotakle te da učitelji/ce podosta subjektivno ocjenjuju (Kadum-Bošnjak, 2013). Iako je prošlo puno godina od Pieronove kritike, nažalost nije se mnogo toga promijenilo, dosta učitelja/ica i dalje traži prvu razinu znanja, odnosno pamćenje činjenica. Često se zanemaruju ostale razine koje su puno važnije za obrazovni proces, također se ponekad u razredu osjeti subjektivno ocjenjivanje pojedinih učenika što nikako nije dobro. Mnogi učenici i danas su pod stresom tijekom ispitivanja, a niti današnji kriteriji ocjenjivanja nisu usklađeni, svaki učitelj/ica ima svoje vlastite kriterije, ono što se promijenilo su ispiti, odnosno većina učitelja/ica iz skoro svakog nastavnog predmeta koristi standardizirane ispite znanja. Unatoč silnim razgovorima o ocjenjivanju, nedostacima i prednostima, nitko zapravo nije poduzeo pravi korak k evidentnoj potrebi za promjenom. I dalje se teži i zadržava tradicionalni način ocjenjivanja kojem je svakako potrebno osvježanje. Prema tome potrebno je osuvremeniti način ocjenjivanja i prilagoditi ga svim sudionicima odgojno-obrazovnog procesa, a posebice učenicima, kako bi se izdvojila stvarna bit učenja te naposljetku ispitivanja i ocjenjivanja. Hoće li cilj biti djecu naučiti pamtiti što više činjenica bez razmišljanja i analiziranja ili ćemo se okrenuti višim razinama znanja i posvetiti, prilagoditi i dati svakom učeniku ono što on kao pojedinac traži i ono što je njemu potrebno.

Kadum-Bošnjak provela je istraživanje o stavovima učitelja o ocjenjivanju. Istraživanje je bilo usmjereno k otkrivanju nedostataka i problema u sadašnjem sustavu ocjenjivanja u primarnom obrazovanju. Zadaci ovog istraživanja bili su: „utvrditi stavove učitelja primarnog obrazovanja, vezane uz nedostatke i probleme

ocjenjivanja; utvrditi stavove ravnatelja i stručnih suradnika u osnovnoj školi glede brojčanog i analitičkog ocjenjivanja učenika; utvrditi moguća rješenja za otklanjanje nedostataka i problema ocjenjivanja učenika“ (Kadum-Bošnjak, 2013, str. 93). Postupak istraživanja bilo je anketiranje, a instrument istraživanja bio je upitnik, koji je bio konstruiran u svrhu istraživanja. Broj ispitanika bio je 365 te je obuhvaćao ispitanike iz područja Istarske, Ličko-senjske te Primorsko-goranske županije. Upitnik je sadržavao 14 pitanja od kojih dva posebno zapiju za oko a to su: *Je li školska ocjena presudni činitelj motivacije za učenje i druge školske aktivnosti? i Treba li ukinuti školsko ocjenjivanje?.* Više od dvije trećine ispitanika smatra da je školska ocjena presudni činitelj motivacije za učenje i druge školske aktivnost. Dok 90 % učitelja smatra da se školsko ocjenjivanje ne treba ukinuti. Rezultati ovog istraživanja otvorili su nova pitanja kojima se potrebno posvetiti, odnosno koja zahtijevaju nova istraživanja. Neki od zaključaka istraživanja su: potrebno je unaprijediti sustav ocjenjivanja; potrebno je ekonomičnije rasporediti vrijeme koje će se trošiti na ocjenjivanje; kako bi se izbjegla subjektivnost u ocjenjivanju, potrebno je unaprijed definirati kriterije; povratne informacije koje učitelj daje učeniku nakon ispitivanja, odnosno ocjenjivanja trebaju biti pozitivne i poticajne; ocjenjivanje se ne bi trebalo ukinuti te da bi se odgojni predmeti, odnosno likovni, glazbeni i tjelesni trebali opisno ocjenjivati (Kadum-Bošnjak, 2013).

Istraživanje koje su proveli McMillan i Turner u Americi bilo je povezano sa stavovima učenika o ocjenjivanju te povezanosti učenja i motivacije. Cilj istraživanja bio je pribaviti podatke koji će dati bolji uvid u razmišljanja, odnosno percepciju učenika o ocjenjivanju, čiji bi se rezultati iskoristili u svrhu poboljšanja obrazovanja koja bi poboljšala učenje i motivaciju učenika. U istraživanju su sudjelovali učenici osnovne i srednje škole koji su bili intervjuirani 20-30 minuta. Učitelji/ce su odabrali ispitanike, kako bi se odabrali oni učenici koji su spremni na suradnju i razgovor s osobom koja ih ispituje. Pitanja su bila podijeljena u dvije glavne kategorije, odnosno u općenitu percepciju o ocjenjivanju i percepciju o određenom događaju povezanom s ocjenjivanjem, s naglaskom na učenikovu samoučinkovitost i okrenutost cilju. Pitanja su bila osmišljena tako da pokrivaju glavne probleme istraživanja, ali odgovori i individualnost pojedinog ispitanika vodila su sam intervju u svom smjeru. Intervju je započinjao s pitanjima koja su se odnosila na odnos učenika prema školi: *Što najviše voliš kod škole? Koji su ti najdraži predmeti?.*

Zatim su krenula pitanja o samom ocjenjivanju: *Dobivaš li dobre ocjene u školi? Što misliš o ispitima i ostalim zadacima koje moraš obaviti? Kako se osjećaš kada dobiješ rezultate ispita? Jesu li uvijek točni? Koji zadaci najbolje pokazuju tvoje sposobnosti?* i sl. Istraživanje je bilo usmjereno na bolje razumijevanje stavova učenika o ocjenjivanju s naglaskom na motivaciju. Rezultati su pokazali da učenici imaju pozitivan odnos prema ocjenjivanju te da ocjena daje informaciju o učenju i postignućima, iako im se ponekad ne sviđa ocjena koju su dobili. Većina ispitanika se složila da su rezultati ispita precizni, da su potrebni u obrazovnom sustavu te da pokazuju što su naučili, a što nisu. Rezultati su također pokazali da su pogreške i netočni odgovori ključni u učenju i motivaciji te da učenici pozitivno reaguju na ono što trebaju popraviti. Zanimljivo je da su rezultati pokazali pozitivan stav učenika prema pogreškama, koje su napravljene zbog krivog razumijevanja nastavnog sadržaja ili jednostavnog neznanja. One učenike motiviraju još više da nauče sadržaj, a zanima ih i zašto je odgovor netočan. Također roditelji su imali veliku ulogu u pomaganju učenicima da uče iz svojih pogrešaka. (McMillan, Turner, 2014).

Glynn, Taasoobshirazi i Brickman proveli su istraživanje sa studentima o njihovoj motivaciji za učenje prirodnih znanosti. Cilj istraživanja bio je otkriti koliko i kako su studenti motivirani. Rezultati su pokazali da su studenti visoko intrinzično motivirani kada su potaknuti sadržajima koji su njima osobno važni, koje oni cijene i koji su im zanimljivi. Isto tako su pokazali kako studenti podosta razmišljaju o svojoj budućnosti i karijeri te se pojavila visoka ekstrinzična motivacija u tom pogledu. Što se tiče motiviranosti ocjenom, rezultati su pokazali da su učenici motivirani ocjenom kada je u pitanju uspoređivanje s ostalim studentima, jer žele biti bolji od drugih te postići dobar prosjek kako bi se mogli dalje školovati (Glynn, Taasoobshirazi, Brickman, 2009).

Istraživanje o utjecaju učitelja i roditelja na motivaciju učenika provedeno je 2016. godine u Pakistanu, cilj je bio ispitati utjecaj učitelja i roditelja na motivaciju učenika koji uče drugi strani jezik, odnosno engleski. Ispitanici su bili studenti, a podaci su sakupljeni upitnikom. Rezultati su pokazali visoku povezanost motivacije i utjecaja roditelja i učitelja na učenikovo učenje drugog stranog jezika. Učitelji svojim učenicima daju poticajne povratne informacije i povezuju sadržaje sa svakodnevnim životom učenika. Većina studenata se slaže s tim da ih učitelji potiču

na aktivnije sudjelovanje na satu te da im daju značajnu povratnu informaciju. Što se tiče utjecaja roditelja, studenti su se izjasnili da roditelji nadziru i potiču svoju djecu na učenje drugog stranog jezika, ali im također predlažu nagrade za dobre ocjene iz engleskog jezika (Wadho, Memon, Rafique, 2016).

U Kaliforniji je provedeno istraživanje u kojem su se proučavale intrinzična i ekstrinzična motivacije s naglaskom na razliku u dobi. Sudionici istraživanja bili su učenici od trećeg do osmog razreda, a broj ispitanika bio je skoro 800. Instrument je bio standardiziran Harterov test ekstrinzične i intrinzične motivacije. Rezultati su pokazali da se intrinzična motivacija s dobi smanjuje, što je zabrinjavajuće. Ekstrinzična motivacija pokazala se najznačajnijom u trećem razredu, kada se izdvoje podaci trećeg razreda iz istraživanja, ne pokazuju se značajne razlike između dobi što se tiče ekstrinzične motivacije. Povezanost između ekstrinzične i intrinzične motivacije nije značajna. Istraživači su zaključili kako je potrebno raditi na strategijama i učiniti promjene unutar obrazovanja koje bi povećale intrinzičnu motivaciju ili kako bi se smanjio broj učenika koji nisu motivirani za učenje (Lepper, Corpus, Iyengar, 2005).

5. ISTRAŽIVANJE

Empirijski pristup istraživanju

5.1. Cilj, problemi i hipoteze istraživanja

5.1.1. Cilj istraživanja

Cilj ovog istraživanja bio je utvrditi postojanost povezanosti između školske ocjene i učenikove motivacije te ispitati stavove učenika trećih i četvrtih razreda osnovne škole o ocjenjivanju.

5.1.2. Problemi istraživanja

Problemi ovog istraživanja su utvrđivanje povezanosti između školske ocjene i učenikove motivacije, postojanje statistički značajne razlike u stavovima učenika o ocjenjivanju na temelju spola, škole, razreda i općeg uspjeha te se želi utvrditi razlog zbog kojeg učenici u školi uče.

Problem 1: Utvrditi postoji li statistički značajna povezanost između školske

ocjene i motivacije?

Problem 2: Utvrditi postoji li statistički značajna razlika u stavovima učenika o ocjenjivanju s obzirom na spol?

Problem 3: Utvrditi postoji li statistički značajna razlika u stavovima učenika o ocjenjivanju s obzirom na školu?

Problem 4: Utvrditi postoji li statistički značajna razlika u stavovima učenika o ocjenjivanju s obzirom na razred. U ovom slučaju uspoređuju se stavovi učenika trećih i četvrtih učenika te se želi utvrditi postoji li razlika u stavovima o ocjenjivanju između tih razreda?

Problem 5: Utvrditi postoji li statistički značajna razlika u stavovima učenika o ocjenjivanju s obzirom na opći uspjeh?

Problem 6: Utvrditi uči li većina učenika u školi zbog ocjene?

5.1.3. Hipoteze istraživanja

Hipoteza 1: Postoji statistički značajna povezanost između školske ocjene i motivacije. Teorijski gledano ocjena ima motivacijsku ulogu kod učenika, često možemo i od samih učenika čuti koliko im je ocjena važna i da neki učenici zaista uče samo zbog ocjene. U ovom istraživanju utvrditi će se postoji li povezanost između tih varijabli.

Hipoteza 2: Postoji statistički značajna razlika u stavovima učenika o ocjenjivanju s obzirom na spol.

Hipoteza 3: Postoji statistički značajna razlika u stavovima učenika o ocjenjivanju s obzirom na školu.

Hipoteza 4: Postoji statistički značajna razlika u stavovima učenika o ocjenjivanju s obzirom na razred. U ovom slučaju uspoređuju se stavovi učenika trećih i četvrtih učenika te se želi utvrditi postoji li razlika u stavovima o ocjenjivanju između tih razreda.

Hipoteza 5: Postoji statistički značajna razlika u stavovima učenika o ocjenjivanju s obzirom na opći uspjeh.

Hipoteza 6: Većina učenika u školi uči zbog ocjene.

5.2. Metodologija istraživanja

5.2.1. Ispitanici

Ispitanici ovog istraživanja bili su učenici trećih i četvrtih razreda osnovne škole. Istraživanje je provedeno u dvije zagrebačke škole: OŠ Prečko i OŠ Alojzija Stepinca. Ukupan broj ispitanika je 166 (N=166), od kojih 92 učenika pohađa OŠ Prečko, a njih 74 pohađa OŠ Alojzija Stepinca. Broj učenika koji su sudjelovali u ovom istraživanju je 75, a učenica je 91.

5.2.2. Metode, tehnike i instrumenti prikupljanja podataka

Provedeno istraživanje je empirijsko. Tehnika istraživanja je anketiranje, a instrument istraživanja je upitnik (Prilog 1.).

Upitnik je konstruiran za potrebe istraživanja, sastoji se od tri dijela. U prvom djelu učenici su upisali potrebne osobne podatke (spol, razred, uspjeh na kraju prethodnog razreda). Drugi dio sastoji se od 30 tvrdnji koje su učenici procjenjivali na skali od 5 stupnjeva te dvije tvrdnje koje su učenici procjenjivali na skali od 5 stupnjeva s obzirom na učestalost određene aktivnosti. Treći dio upitnika sastoji se od pitanja „U školi učim zbog:“, gdje su učenici zaokružili jedan razlog zbog kojega uče u školi, zatim su trebali napisati što njih potiče na učenje te su na kraju mogli napisati komentar o ocjenjivanju. Većina tvrdnji osmišljena je posebno za upitnik, ali postoji nekoliko njih koje su preuzete ili inspirirane drugim izvorima. Tvrdnje: *Sviđa mi se način na koji me moj/a učitelj/ica podučava, Moj/a učitelj/ica me potiče na aktivno sudjelovanje u nastavi, Mojim roditeljima je važna ocjena koju ću dobiti i Učim jer želim da moji roditelji budu sretni* (Wadho i sur., 2016) preuzete su iz upitnika koji se koristio u istraživanju motivacije za učenje engleskog jezika u Pakistanu. Tvrdnje: *Učitelj/ica mi daje poticajne poruke o mom trudu i radu, Moj trud je važniji od ocjene i Kada se jako trudim naučiti nešto novo, a dobijem lošu ocjenu, moj trud se uopće ne cijeni* (Glynn, Taasoobshirazi, Brickman, 2009), *Razmišljam o tome koliko će mi u budućnosti pomoći sadržaji koje učim u školi* (Schulze i Heerden, 2015), preuzete su iz upitnika koji se koristio za istraživanje motivacije učenika za učenje prirodnih znanosti.

5.3. Obrada rezultata

Podaci su obrađeni faktorskom analizom u programu SPSS 14.0 te u Microsoft Office Excelu 2007.

5.4. Rezultati istraživanja i rasprava

Faktorskom analizom upitnika, metodom zajedničkih faktora s Varimax rotacijom upitnika o stavovima učenika o ocjenjivanju (od 30 tvrdnji koje su učenici procjenjivali na skali od 5 stupnjeva) ekstrahirana su četiri faktora. Faktori u ovom slučaju prikazuju skupine motivatora koje učenike potiču na učenje. U obzir su uzete tvrdnje iz prvog djela upitnika.

Provjera pogodnosti podataka za faktorsku analizu provjerena je Kaiser-Meyer-Olkin testom koji pokazuje vrijednost 0,734 koja je veća od 0,6. Isto tako vrijednost Barlettovog testa statistički je značajna ($p = 0,000$) te je prema tim vrijednostima faktorska analiza opravdana (Tablica 1.).

Tablica 1. Kaiser-Meyer-Olkinov i Bartletov Test

Kaiser-Meyer-Olkin test		0,734
Barletov test	Approx...	1357,828
	SD	435
	Statistička značajnost (p)	,000

Faktorskom analizom dobivena su četiri faktora kojima je opisano 39,59% varijance. Postotak varijance vidljiv je u Tablici 2.

Tablica 2. Postotak varijance

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	5,478	18,260	18,260	5,478	18,260	18,260	3,873	12,911	12,911
2	3,281	10,938	29,198	3,281	10,938	29,198	2,835	9,449	22,360
3	1,632	5,440	34,638	1,632	5,440	34,638	2,633	8,778	31,138
4	1,486	4,954	39,592	1,486	4,954	39,592	2,536	8,454	39,592

Prvi faktor nazvan je *Intrinzična motivacija* te grupira tvrdnje povezane s učenikovom unutarnjom motivacijom, odnosno učenjem zbog znanja te trud koji je

uložen u učenje i ispunjavanje školski obveza. Drugi faktor nazvan je *Roditelji kao poticaj* te okuplja tvrdnje povezane s utjecajem roditelja na motivaciju učenika na učenje, odnosno nagrade, kazne i važnost ocjene. Treći faktor nazvan je *Ocjena kao poticaj*, okuplja tvrdnje povezane s ocjenom kao motivacijom za učenje. Četvrti faktor nazvan je *Učitelj/ica kao poticaj na angažman u nastavi* te okuplja tvrdnje povezane s povratnom informacijom učiteljice (Tablica 3.).

Tablica 3. Faktorska analiza upitnika o stavovima učenika o ocjenjivanju s tvrdnjama iz prvog djela upitnika.

Faktor 1: Intrinzična motivacija		
R. br.	Tvrdnja	Faktorska opterećenost
14.	Ako dobijem trojku, za idući put se potrudim bolje pripremiti.	,707
27.	Redovito ispunjavam svoje obveze i školske zadatke.	,624
4.	Učim da proširim svoje znanje.	,617
17.	Želim još puno toga naučiti.	,594
30.	Kada naiđem na teškoću u učenju nekog predmeta, ne pomislim da je sadržaj koji trebamo naučiti pretežak te se ne prestanem truditi oko tog predmeta.	,573
23.	Moj trud je važniji od moje ocjene.	,490
10.	Učim jer me zanima sadržaj koji u školi učimo.	,482
Faktor 2: Roditelji kao poticaj		
R. br.	Tvrdnja	Faktorska opterećenost
8.	Učim jer će mi roditelji za dobre ocjene dati nagradu.	,800
12.	Učim jer ne želim da me roditelji kazne zbog loše ocjene.	,675
21.	Učim jer želim da moji roditelji budu sretni.	,633
20.	Mojim roditeljima je važna ocjena koju ću dobiti.	,511

Faktor 3: Ocjena kao poticaj		
R. br.	Tvrdnja	Faktorska opterećenost
5.	Ocjena me motivira na učenje.	,619
9.	Moram imati sve petice.	,586
1.	Ocjena je za mene važna.	,562
3.	Učim samo zbog ocjene.	,541
2.	Ocjena pokazuje moje znanje.	,481
Faktor 4: Učitelj/ica kao poticaj na angažman u nastavi		
R. br.	Tvrdnja	Faktorska opterećenost
16.	Potiče me na daljnje učenje ako učitelj/ica ima jako zanimljiv sat na kojem koristi zanimljive materijale i igre.	,592
29.	Mislim da je moj uloženi trud u učenje i ispunjavanje školskih zadataka vidljiv u mojim ocjenama.	,572
19.	Moj/a učitelj/ica me potiče na aktivno sudjelovanje u nastavi.	,528
25.	Moj uloženi trud u učenje vidljiv je u mojim ocjenama.	,509

Slijedi rasprava o problemima i rezultatima istraživanja.

1. Postoji li statistički značajna povezanost između školske ocjene i motivacije?

Afirmativna hipoteza (hipoteza 2) pretpostavila je da postoji statistički značajna povezanost između školske ocjene i motivacije. U Tablici 4. prikazana je povezanost školskog uspjeha s faktorima motivacije. Školski uspjeh nije značajno povezan niti s jednim faktorom prema tome možemo zaključiti da ne postoji statistički značajna povezanost između školske ocjene i motivacije. Prema tome hipoteza 1 nije potvrđena.

Tablica 4. Korelacija između faktora i školskog uspjeha.

		Intrinzična motivacija	Roditelji kao poticaj	Ocjena kao poticaj	Učiteljica kao poticaj na angažman u nastavi
Školski uspjeh	Pearsonova korelacija	0,105	-0,078	0,051	0,003
	p	0,176	0,320	0,515	0,967

2. *Postoji li statistički značajna razlika u stavovima učenika o ocjenjivanju s obzirom na spol?*

Afirmativna hipoteza (hipoteza 2) pretpostavila je da postoji statistički značajna razlika u stavovima učenika o ocjenjivanju s obzirom na spol. Mann-Whitney U-testom utvrđeno je da postoji statistički značajna razlika u intrinzičnoj motivaciji s obzirom na spol učenika. Učenice su više intrinzično motivirane nego učenici ($U = 2723,500$; $z = -2,252$; $p = 0,024$; $p < 0,05$). No, značajne razlike s obzirom na spol ne postoje kada su u pitanju roditelji kao poticaj ($U = 3039,000$; $z = -1,215$; $p = 0,224$; $p > 0,05$), ocjena kao poticaj ($U = 3393,000$; $z = -,063$; $p = 0,949$; $p > 0,05$) te u utjecaju učiteljice na angažman u nastavi ($U = 2998,000$; $z = -1,353$; $p = 0,176$; $p > 0,05$). Ovime je djelomično potvrđena hipoteza 2, jer postoji statistički značajna razlika s obzirom na spol kada se radi o intrinzičnoj motivaciji.

3. *Postoji li statistički značajna razlika u stavovima učenika o ocjenjivanju s obzirom na školu?*

Hipoteza 3 pretpostavila je da postoji statistički značajna razlika u stavovima učenika o ocjenjivanju s obzirom na školu. Mann-Whitney U-testom utvrđeno je da ne postoji statistički značajna razlika u stavovima učenika o ocjenjivanju s obzirom na školu. Odnosno ne postoji statistički značajna razlika u intrinzičnoj motivaciji učenika ($U = 2820,500$; $z = -1,910$; $p = 0,056$; $p > 0,05$), u utjecaju roditelja na motivaciju ($U = 3267,000$, $z = -,446$; $p = 0,655$; $p > 0,05$), u ocjeni kao poticaju ($U = 3202,500$; $z = -,657$; $p = 0,511$, $p > 0,05$) te u utjecaju učiteljice na angažman na

nastavi ($U = 3308,500$; $z = -,312$; $p = 0,755$; $p > 0,05$). Ovime je potpuno odbačena hipoteza 3.

4. *Postoji li statistički značajna razlika u stavovima učenika o ocjenjivanju s obzirom na razred?*

Pretpostavka je bila (hipoteza 4) da postoji statistički značajna razlika u stavovima učenika o ocjenjivanju s obzirom na razred. U ovom slučaju uspoređivali su se stavovi učenika trećih i četvrtih razreda. Dobiveni rezultati Mann-Whitney U-testom ne pokazuju statistički značajnu razliku u intrinzičnoj motivaciji učenika s obzirom na razred ($U = 3122,000$; $z = -1,043$; $p = 0,297$; $p > 0,05$) te u utjecaju roditelja na motivaciju ($U = 3400,000$; $z = -,138$; $p = 0,890$; $p > 0,05$). No, postoji statistički značajna razlika u ocjeni kao poticaju s obzirom na razred, gdje su učenici trećih razreda više motivirani ocjenom nego četvrti ($U = 2441,500$; $z = -3,245$; $p = 0,001$; $p < 0,01$) te u utjecaju učiteljice na angažman na nastavi, gdje na učenike četvrtih razreda učiteljica ima veći utjecaj nego li na treće ($U = 2656,000$; $z = -2,557$; $p = 0,011$; $p < 0,01$). Ovime je djelomično potvrđena hipoteza 4, jer postoji statistički značajna razlika s obzirom na razred kada se radi o ocjeni kao poticaju i učiteljici kao poticaju.

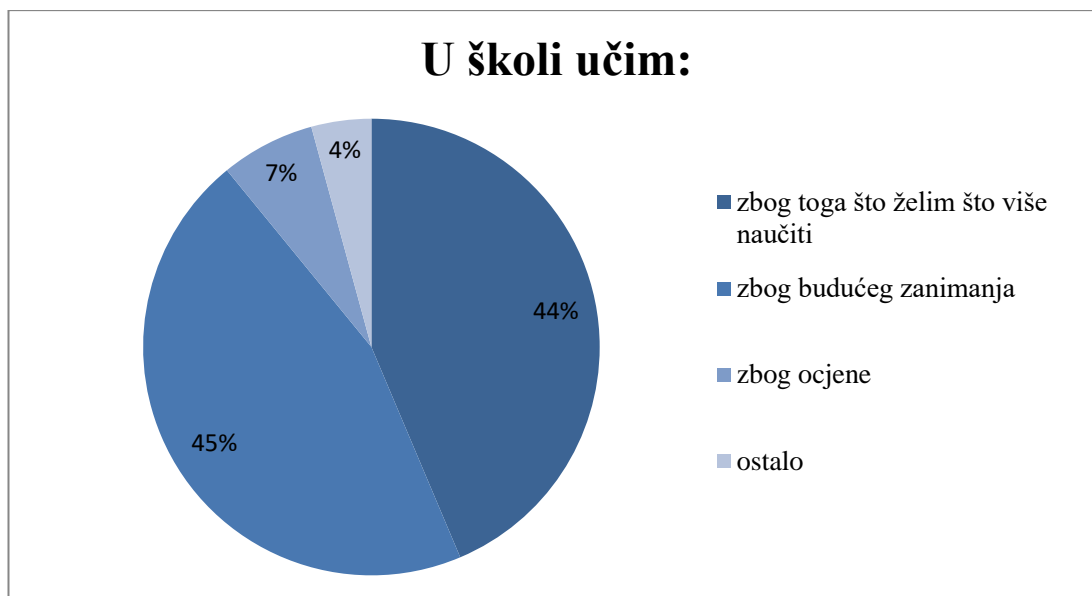
5. *Postoji statistički značajna razlika u stavovima učenika o ocjenjivanju s obzirom na opći uspjeh.*

Hipoteza 5 pretpostavila je da postoji statistički značajna razlika u stavovima učenika o ocjenjivanju s obzirom na opći uspjeh. U ovom slučaju gledaju se razlike između učenika čiji je opći uspjeh 4 i 5, dvoje učenika s općim uspjehom 3 jer se pokazuju relevantniji rezultati ako samo sagledamo učenike s općim uspjehom 4 ili 5. Mann-Whitney U-testom utvrđeno je da postoji statistički značajna razlika u intrinzičnoj motivaciji učenika s obzirom na opći uspjeh učenika ($U = 622,500$; $z = -3,406$; $p = 0,001$; $p < 0,01$) gdje su učenici s općim uspjehom 5 više intrinzično motivirani od onih čiji je opći uspjeh 4 te postoji statistički značajna razlika u utjecaju roditelja na motivaciju s obzirom na opći uspjeh ($U = 772,500$; $z = -2,581$; $p = 0,010$; $p < 0,01$) gdje na učenike s općim uspjehom 4 roditelji djeluju više na motivaciju nego li na one čiji je opći uspjeh 5. Dok ne postoji statistički značajna razlika s obzirom na opći uspjeh učenika kada se radi o ocjeni kao poticaju ($U = 1035,000$; $z = 1,161$; $p = 0,246$; $p > 0,05$) te učiteljici kao poticaju na angažman u

nastavi ($U = 1052,500$; $z = 1,070$; $p = 0,285$; $p > 0,05$). Prema tome se djelomično odbacuje hipoteza 5, jer postoji statistički značajna razlika među učenicima s obzirom na opći uspjeh kada se radi o intrinzičnoj motivaciji i roditeljima kao poticaju.

6. Zbog čega učenici u školi uče?

Hipoteza 6 pretpostavila je da većina učenika u školi uči zbog ocjene. Izračunat je postotak odgovora koje učenici biraju na pitanje „U školi učim zbog:“. Učenici su kod ovog pitanja ispitivali mogu li zaokružiti više odgovora, iako su dobili uputu da zaokruže samo jedan te ih je bilo potrebno dodatno usmjeriti da zaokruže razlog koji je njima najvažniji odnosno onaj koji ih najviše potiče na učenje. U Grafu 1. vidljivo je da učenici uglavnom u školi uče zbog toga što žele više naučiti i to njih 44 % i zbog budućeg zanimanja 45 % učenika. Samo 7 % učenika u školi uči zbog ocjene. Dok njih 4 % uči zbog drugih motiva, od kojih bi se dio praktički mogao kategorizirati u navedene odgovore. Odgovori poput *da budem pametna i više znam* i *zbog toga što naučim neke stvari*, mogli bi se pridodati odgovoru *zbog toga što želim što više naučiti*. Te druga dva odgovora *učim da bi se upisao u bolji fakultet i bio pametan u budućnosti* i *zbog znanja u budućnosti*, mogla bi se dodati odgovoru *zbog budućeg zanimanja*. Ostali odgovori koje su učenici pisali bili su učim: *za sve, ne učim, učim ako ne kužim lekciju, za sebe*. Prema tome se potpuno odbacuje hipoteza 6 jer većina učenika u školi uči zbog toga što žele više naučiti ili zbog budućeg zanimanja.



Graf 1. Deskriptivna statistika učenikovih motiva za učenje.

Kruskal Wallis H-testom (tablica 5. i 6.) uspoređivali su se odgovori učenika na pitanje *U školi učim zbog* s njihovim odgovorima unutar faktora. U usporedbi učeničkih odgovora na pitanje *U školi učim zbog* i njihovih odgovora unutar faktora *Intrinzična motivacija*, utvrđena je statistički značajna razlika između učenika koji su na pitanje odgovorili *zbog toga što želim što više naučiti* i učenika koji su dali drugi odgovor ($\chi^2 = 32,927$; $df = 3$; $p = 0,000$; $p < 0,01$). Prema tome učenici koji su odabrali odgovor *zbog toga što želim što više naučiti* imaju veću intrinzičnu motivaciju od učenika koji su odabrali neki drugi odgovor. U usporedbi učeničkih odgovora na pitanje *U školi učim zbog* i njihovih odgovora unutar faktora *Ocjena kao poticaj*, utvrđena je statistički značajna razlika između učenika koji su na to pitanje odgovorili *zbog ocjene* i drugih učenika ($\chi^2 = 9,554$; $df = 3$; $p = 0,023$; $p < 0,05$). Prema tome učenici koji uče *zbog ocjene* više su birali odgovore koji sugeriraju da uče *zbog ocjene* i unutar faktora *Ocjena kao poticaj* nego učenici koji su zaokružili druge ponuđene odgovore.

Tablica 5. Deskriptivna statistika razloga zbog kojih učenici u školi uče.

Faktori	U školi učim zbog	N	Srednja vrijednost
Intrinzična motivacija	zbog toga što želim što više naučiti	72	106,65
	zbog budućeg zanimanja	75	65,01
	zbog ocjene	11	53,86
	ostalo	7	78,29
	Ukupno	165	
Roditelji kao poticaj	zbog toga što želim što više naučiti	72	80,16
	zbog budućeg zanimanja	75	83,46
	zbog ocjene	11	109,86
	ostalo	7	65,07
	Ukupno	165	
Ocjena kao poticaj	zbog toga što želim što više naučiti	72	87,14
	zbog budućeg zanimanja	75	76,09
	zbog ocjene	11	117,59
	ostalo	7	60,07
	Ukupno	165	
Učitelj/ica kao poticaj na angažman u nastavi	zbog toga što želim što više naučiti	72	86,56
	zbog budućeg zanimanja	75	80,27
	zbog ocjene	11	85,09
	ostalo	7	72,29
	Ukupno	165	

Tablica 6. Deskriptivna statistika rezultata Hi-kvadrat testa.

	Intrinzična motivacija	Roditelji kao poticaj	Ocjena kao poticaj	Učitelj/ica kao poticaj na angažman u nastavi
Hi kvadrat	32,927	4,753	9,554	1,031
df	3	3	3	3
Statistička značajnost (p)	0,000	0,191	0,023	0,794

U Tablici 7. možemo vidjeti korelacijske vrijednosti između faktora. Kako bi se istražila međusobna povezanost faktora (Intrinzična motivacija, Roditelji kao poticaj, Ocjena kao poticaj, Učiteljica kao poticaj na angažman na nastavi) izračunao se Pearsonov koeficijent korelacije (r). Izračunata je značajna korelacija ($r = 0,223$, $p < 0,01$) između faktora *Ocjena kao poticaj* i faktora *Intrinzična motivacija*, dobivena vrijednost ukazuje na nisku korelaciju što znači malu povezanost između ta dva

faktora. Izračunata je značajna korelacija ($r = 0,347$, $p < 0,01$) između faktora *Ocjena kao poticaj* i faktora *Roditelji kao poticaj*, dobivena vrijednost ukazuje na nisku korelaciju, odnosno malu povezanost između ta dva faktora. Izračunata je značajna korelacija ($r = 0,323$, $p < 0,01$) između faktora *Učiteljica kao poticaj na angažman na nastavi* i *Intrinzična motivacija*, dobivena vrijednost ukazuje na nisku korelaciju, što označava malu povezanost između ta dva faktora.

Tablica 7. Prikaz korelacije između faktora.

Varijable	Intrinzična motivacija	Roditelji kao poticaj	Ocjena kao poticaj	Učiteljica kao poticaj na angažman na nastavi
Intrinzična motivacija	1			
Roditelji kao poticaj	-,136	1		
Ocjena kao poticaj	,223(**)	,347(**)	1	
Učiteljica kao poticaj na angažman na nastavi	,323(**)	-,065	,095	1

** $p < 0,01$; * $p < 0,05$

U tablici 8. prikazane su vrijednosti korelacije između faktora i odgovora na pitanje iz upitnika „U školi učim zbog:“. Izračunata značajna negativna korelacija ($r = - 0,223$, $p < 0,01$) između faktora *Ocjena kao poticaj* i odgovora *Učim zbog budućeg zanimanja*, dobivena vrijednost ukazuje na nisku negativnu korelaciju, odnosno malu negativnu povezanost između tog faktora i odgovora, što znači da učenici koji uče zbog budućeg zanimanja nisu na učenje motivirani ocjenom. Izračunata je značajna korelacija ($r = 0,173$; $p < 0,05$) između odgovora *Učim zbog toga što želim što više naučiti* i faktora *Ocjena kao poticaj*, dobivena vrijednost ukazuje na neznatnu korelaciju, koja se ne uzima radi toga u obzir.

Tablica 8. Prikaz korelacije između faktora i korelacije između faktora i odgovora na pitanje iz upitnika „U školi učim zbog:“.

Varijable	Učim zbog toga što želim više naučiti.	Učim zbog budućeg zanimanja.	Učim zbog ocjene.	ostalo
Intrinzična motivacija	,118	-,127	,065	-,071
Roditelji kao poticaj	,094	-,137	,065	,002
Ocjena kao poticaj	,173(*)	-,223(**)	,094	,016
Učiteljica kao poticaj na angažman na nastavi	-,125	,051	,119	,048

** p < 0,01; * p < 0,05

U tablici 9. su prikazane vrijednosti korelacije između odgovora unutar pitanja *U školi učim zbog*. Izračunata je značajna negativna korelacija ($r = -0,795$, $p < 0,01$) između odgovora *Učim zbog budućeg zanimanja* i *Učim zbog toga što želim više naučiti*, dobivena vrijednost ukazuje na visoku negativnu korelaciju, odnosno izrazitu negativnu povezanost. Prema tome učenici koji uče zbog budućeg zanimanja ne uče zbog toga što žele više naučiti. Isto tako je izračunata značajna negativna korelacija odgovora *učim zbog ocjene* s odgovorima *učim zbog toga što želim više naučiti* ($r = -0,233$; $p < 0,01$) i *učim zbog budućeg zanimanja* ($r = -0,242$; $p < 0,01$), dobivene vrijednosti ukazuju na nisku negativnu korelaciju, odnosno na malu negativnu povezanost. Prema tome učenici koji uče zbog toga što žele više naučiti i oni koji uče zbog budućeg zanimanja ne uče zbog ocjene.

Tablica 9. Prikaz korelacije između odgovora unutar pitanja *U školi učim zbog*.

Varijable	Učim zbog toga što želim više naučiti.	Učim zbog budućeg zanimanja.	Učim zbog ocjene.	ostalo
Učim zbog toga što želim više naučiti.	1			
Učim zbog budućeg zanimanja.	-.795(**)	1		
Učim zbog ocjene.	-.233(**)	-.242(**)	1	
ostalo	-.184(*)	-.190(*)	-.056	1

U upitniku su učenici trebali napisati što njih potiče na učenje. U tablici 10. su prikazani neki učenički odgovori koji su grupirani u kategorije kako bi se preglednije prikazali. Učenici većinom pišu da ih na učenje potiče želja za znanjem, ocjena te buduće zanimanje. Ono što se može primijetiti iz odgovora je da je čak 32 učenika napisalo da uče samo zbog ocjene na ovo pitanje, iako su neki na pitanje *U školi učim zbog* odgovorili da uče zbog drugih razloga. Također su mnogi pisali odgovore u kojima su navodili više razloga zbog koji uče među kojima se našla i ocjena.

Tablica 10. Prikaz učeničkih odgovora na pitanje *Napiši što te potiče na učenje*, prema kategorijama.

Intrinzična motivacija	Ocjene	Budućnost	Ekstrinzična motivacija	Kombinacija svih navedenih kategorija
<i>Mene potiče učenje to što učimo nove predmete igramo se i pišemo.</i>	<i>Loša ocjena.</i>	<i>Na učenje me potiče to što želim imati bolju i ljepšu budućnost, želim znati više i upisati se u dobar fakultet.</i>	<i>Mene na učenje ponekad (često) potiče moja obitelj (roditelji, baka i deda, ...)</i>	<i>Ocjena i ono što ću znati do kraja života.</i>

<i>To da naučim nešto novo.</i>	<i>Petica mi daje potporu u učenju.</i>	<i>Učim da bi kad narastem postao profesionalni nogometaš.</i>	<i>Kada se mama i tata naljute na mene po cijele dane štrebam.</i>	<i>Mene potiče znanje koje ću snači i ocjene koje dobijem.</i>
<i>Mene na učenje potiče zanimljivo gradivo i to da želim puno toga naučiti.</i>	<i>Mene potiče da završim razrede s 5.</i>	<i>Želju za učenje mi daje to da imam zanimanje koje želim imati.</i>	<i>Mene na učenje potiče moja učiteljica.</i>	<i>Učim jer želim nešto naučiti i jer želim dobre ocjene.</i>
<i>Potiče me moja znatiželjnost i zanimanje.</i>	<i>Potiču me sve moje petice.</i>	<i>Na učenje me potiče plan za budućnost.</i>	<i>Kada mi učiteljica da neku pohvalu.</i>	<i>Ocjene, budućeg zanimanja i za znanje.</i>
<i>Zato što kad naučim nešto volim prezentirati roditeljima i bilo što drugo.</i>	<i>Meni daje želju za učenjem da dobro prođem sa 5.00 a ne 4.24.</i>	<i>Želja za boljim životom u budućnosti.</i>	<i>To što ću dobiti nagradu.</i>	<i>Mene potiče mama, mozak i ocjena.</i>
<i>Ja učim jer želim što više znati.</i>	<i>Mene potiče to da dobijem tri da trebam više učiti i ako dobijem pet.</i>	<i>Potiče me pomisao da ću dobiti bolji posao ako sam bolja u školi.</i>	<i>Potiče me mamin ponos na mene.</i>	<i>Ocjene, učiteljica i zbog znanja.</i>
<i>Potiče me na nove i zanimljive podatke.</i>	<i>Učim da dobijem bolju ocjenu i da dobijem nagradu.</i>	<i>To što znam da ću kad odrastem naći bolji posao.</i>	<i>Ja učim jer me mama tjera.</i>	<i>Mene potiču ocjene, veselje mojih roditelja i za buduću posao.</i>
<i>Na učenje me potiče da mogu više naučiti.</i>	<i>Zato što želim pet.</i>	<i>Mene na učenje potiče to što mislim da ću u budućnosti biti pametnija.</i>	<i>Nagrade.</i>	<i>Roditelji, učiteljica, loša ocjena, zanimanja i zato što želim više naučiti.</i>
<i>Na učenje me potiče da više znam.</i>	<i>Potiče me loša ocjena i komentar.</i>	<i>Mene na učenje potiče to što me sva gradiva jako zanimaju i zato što će mi znanje trebati kad narastem.</i>	<i>Potiče da kada završim sa učenjem mogu igrati igrice.</i>	<i>Potiče me na učenje ocjene, nagrade, razmišljanje o budućem poslu.</i>
<i>Potiče me to što je gradivo zanimljivo.</i>	<i>Potiču me ocjene.</i>	<i>To što će mi trebati.</i>	<i>Roditelji me potiču na učenje.</i>	<i>Potiče me ocjena i zanimljivo gradivo.</i>
<i>Zato jer uvijek naučim nešto novo.</i>	<i>Učim radi ocjene</i>	<i>Zato što želim više naučiti i zbog budućeg zanimanja.</i>	<i>Potiče da kada završim sa učenjem mogu igrati igrice.</i>	<i>Mene potiče mama, mozak i ocjena.</i>

U upitniku su učenici također mogli i napisati komentar o ocjenjivanju ako ga imaju. Učenički odgovori kategorizirani su u 3 skupine, odnosno pozitivno, negativno i učeničke prijedloge te su prikazani u tablici 11.

Tablica 11. Prikaz komentara učenika o ocjenjivanju u kategorijama.

Pozitivno	Negativno	Prijedlozi
<i>Mislim da su ocjene koje dobimo pravedne.</i>	<i>Mislim da se u vezi ocjenjivanja mnoga djeca žvirciraju i jako su tužna zbog ocjene.</i>	<i>Bilo bi mi malo bolje da ima 4- ili 4+.</i>
<i>Meni je sve u vezi ocjenjivanja u redu.</i>	<i>Mislim da se previše gledaju bodovi u ispitu nego realno znanje učenika.</i>	<i>Ja mislim da bi se ocjene trebale davati češće.</i>
<i>Meni ocjenjivanje puno znači jer vidim koliko sam naučila.</i>	<i>Mislim da ocjene ne bi trebale postojati zato što neki kada dobe lošu ocjenu su tužni zbog toga i zato što mi je učiteljica rekla da je teško djeci davati loše ocjene.</i>	<i>Učenici bi u školu trebali ići bez torba. Da učenici na nastavi uče na računalima te da odmor traje 10 minuta.</i>
<i>Ocjenjivanje je dobro.</i>	<i>Mislim da ne bi trebalo biti ocjena zato što smo previše uzrujani, živčani, imamo tremu napisati test, ili odgovarat na ispitivanju. Mislim da bi samo trebalo biti prolaziš li razred ili ne.</i>	<i>Pa voljela bih da učitelj/ica, ako dobimo tri ili niže da nam da da ispravimo ako hoćemo.</i>
<i>Mislim da učitelji i učiteljice znaju kako se ocjenjuje.</i>	<i>Ocjene u školi trebale bi biti ukinute kako bi se spriječili sukobi između djece i roditelja.</i>	<i>Mislim da bi petica trebala biti na 85%.</i>
<i>Mislim da je ocjenjivanje super zato što sam vidiš koliko si se trudio.</i>	<i>Ocjena mi je važna. Stresno mi je misliti na to. Sve jedno se potrudim.</i>	<i>Trebao bi se ocjenjivati trud a ne točnost.</i>
<i>Mislim da je ocjenjivanje dobro.</i>		<i>Ja mislim da nebi postojale 2 i 1.</i>
		<i>Ako neko dobije lošu ocjenu da učiteljica napiše neki poticaj za učenje.</i>
		<i>Ja mislim da bi se ocjenjivanje trebalo malo smanjiti zato što ocjena često ne pokaže trud.</i>
		<i>Ja bi htio da nas ocjenjuju smjaličima.</i>

ZAKLJUČAK

Rezultati ovog istraživanja utvrdili su da je učenicima ocjena vrlo važna, ali nisu pokazali da učenici u školi uče samo zbog ocjene. Učenički odgovori sugeriraju da uče radi toga što žele više naučiti ili zbog budućeg zanimanja. Odgovor da učenik uči zbog budućeg zanimanja vjerojatno je potaknut od strane roditelja koji ih na takav način motiviraju, odnosno da neće moći u budućnosti raditi posao koji žele, da trebaju učiti ako se žele upisati na fakultet i ako žele imati lijep život i slično. Učenici koji su usmjereni na učenje žele tijekom školovanja postići određene kompetencije koje će im pomoći u budućnosti, dok s druge strane postoje učenici koji su usmjereni na izvedbu, koji su više usmjereni na to koju će ocjenu dobiti. Potrebno je u interpretaciji rezultata uzeti u obzir sklonost učenika da se opredjeljuju za razloge učenja za koje misle da su društveno prihvatljivi odgovori te da postoji puno više učenika koji uče zbog ocjene. Učenici su imali mogućnost napisati što njih potiče na učenje i već samim odgovorom na to pitanjem utvrdilo se da postoji nekonzistentnost u učeničkim odgovorima. Utvrdilo se da tri puta više učeničkih odgovora navodi da ih ocjena potiče na učenje nego što je to bio slučaj za razlog učenja. Iako ovim istraživanjem statistički značajna povezanost između ocjene i učenikove motivacije nije utvrđena, ocjena svakako ima motivacijsku ulogu. Za utvrđivanje konkretnije povezanosti između školske ocjene i učenikove motivacije potrebno je provesti dodatna istraživanja gdje će se u obzir uzeti konkretniji podaci o individualnim ocjenama učenika, a ne samo opći školski uspjeh. Bilo bi poželjno i dodatno istražiti kako učitelji ocjenjuju, točnije koriste li ispravno povratne informacije te kako te povratne informacije djeluju na učenike i njihovu motivaciju za učenje. Rezultati ovoga istraživanja priskrbili su dodatne informacije o stavovima učenika o ocjenjivanju te koji su najvažniji motivi u učenju. Pokazuju da je utjecaj učiteljice vrlo važan za učenikovu motivaciju te prema tome učitelji/ce unutar nastavnog procesa trebaju što više koristiti konkretne povratne informacije koje će učenicima dati konkretniju sliku o njihovoj ocjeni i onome što su učinili dobro, što loše, a što trebaju popraviti, a na motivaciju utječu i svojim načinom podučavanja, organizacijom nastavnog sata, odabirom nastavnih sredstava i pomagala. Većina učenika je intrinzično motivirana te je potrebno raditi na tome da intrinzična motivacija ne opadne tijekom obrazovanja. U usporedbi s prijašnjim istraživanjima (*Understanding Student Voices About Assessment: Links to Learning and*

Motivation, Mcmillan i Turner; *Motivation to Learn English Language: A Survey on Parents' & Teachers' Influence on L2 Learners in Sindh, Pakistan*, Wadho, Memon, Rafique) ovo istraživanje priskrbilo je slične rezultate, odnosno da je učenicima ocjena važna i da im puno znači kada im se uz ocjenu da obrazloženje. Iako su učenici većinom birali odgovor koji se povezuje s intrinzičnom motivacijom, oni nisu samo intrinzično motivirani već su i ekstrinzično, u vidu ocjena i nagrada, ali pozitivan rezultat je to što kao najvažniji motivator navode želju za znanjem i vlastitim postignućem.

LITERATURA

1. Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, Structures, and Student Motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.
2. Andrić, V., Čudina, M. (1985). *Psihologija učenja i nastave*. Zagreb: Školska knjiga.
3. Atkinson, J. W., Raynor, J. O. (1978). *Motivation and achievement*. New York: Wiley.
4. Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ.: Prentice-Hall.
5. Banić, S. (1999). Motivacija učenika kao uvjet uspjeha. *Matematika i škola: časopis za nastavu matematike*, 5(3), 204-207. Preuzeto s <https://mis.element.hr/list/2/broj/5/clanak/6/motivacija-ucenika-kao-uvijet-uspjeha> (9. 4. 2018.)
6. Bogner, L., Matijević, M. (2002). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
7. Bolscho, D., Schwarzer, Ch. (Hrsg). (1979). *Beurteilen in der Grundschule*. München: Urban und Schwarzenberg.
8. Brophy, J. (1987). Syntheses of research on strategies for motivating students to learn. *Educational Leadership*, 45 (2), 40-48.
9. Chance, P. (1992). The rewards of learning. *Phi Delta Kappan*, 74 (3), 200-207.
10. Corno, L., Kanfer, R. (1993). The role of volition in learning and performance. *Review of Research in Education*, 19, 301-341.
11. Covington, M. V. (1984). The self-worth theory of achievement motivation: Findings and implications. *Elementary School Journal*, 85, 5-20.
12. Cross, L. H., Cross, G. M. (1981). Teachers' evaluative comments and pupil perception of control. *Journal of Experimental Education*, 49, 68-71.
13. Dukes, R., Seidner, C. (1978). *Learning with simulations and games*. Beverly Hills: Sage.
14. Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.
15. Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Stanford, CA: Stanford University press.

16. Festinger, L., Carlsmith, J. M. (1959). Cognitive consequences of forced compliance. *Journal of Abnormal and Social psychology*, 58, 203-210.
17. Glynn, S. M., Taasoobshirazi G., Brickman, P. (2009). Science Motivation Questionnaire: Construct Validation With Non-science Majors. *Journal of research in science teaching*, 46 (2), 127-146. Preuzeto s <https://eric.ed.gov/>? (8. 4. 2018.).
18. Grgin, T. (1986). *Školska dokimologija – Procjenjivanje i mjerenje znanja*. Zagreb: Školska knjiga.
19. Grgin, T. (2001). *Školsko ocjenjivanje znanja*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
20. Kadum-Bošnjak, S. (2013). *Dokimologija u primarnom obrazovanju*. Pula: Sveučilište Jurja Dobrile u Puli.
21. Kyriacou, Ch. (1995). *Temeljna nastavna umijeća*. Zagreb: Educa.
22. Lavrnja, I. (1998). *Poglavljja iz didaktike*. Rijeka: Pedagoški fakultet.
23. Lepper, M. R. (1983). *Extrinsic reward and intrinsic motivation: Implications for the classroom*. U: J. M. Levine, M. C. Wang, (ur.) *Teacher and student perceptions: Implications for learning*. Hillsdale, NJ.: Erlbaum.
24. Lepper, M. R., Greene, D., Nisbett, R. E. (1973). Undermining children's intrinsic interest with extrinsic rewards: A test of the overjustification hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 28, 129-137.
25. Lepper, M. R., Corpus, J. H., & Iyengar, S. S. (2005). Intrinsic and Extrinsic Motivational Orientations in the Classroom: Age Differences and Academic Correlates. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 184-196. Preuzeto s <http://citeseerx.ist.psu.edu/index> (8. 4. 2018.)
26. Mason, T., Stipek, D. (1989). The stability of student's achievement-related thoughts and school performance from one grade to next. *The Elementary School Journal*, 90, 57-67.
27. Matijević, M. (1983). (ur.). *Praćenje i opisno ocjenjivanje učenika u razrednoj nastavi*. Zagreb: NIRO „Školske novine“.
28. Matijević, M. (2004). *Ocjenjivanje u osnovnoj školi*. Zagreb: TIPEX.
29. McClelland, D. C., Atkinson, J. W. (1948). The projective expression of needs: II. The effect of different intensities of the hunger drive on thematic apperception. *Journal of Experimental Psychology*, 38, 643-658.
30. McMillan, J. H., Turner, A. B. (2014). *Understanding Student Voices About Assessment: Links to Learning and Motivation*, rad predstavljen na godišnjoj

- konferenciji Američke organizacije za obrazovna istraživanja (AERA).
Preuzeto s <https://eric.ed.gov/>? (9. 3. 2018.)
31. Murray, H. A. (1938). *Explorations in personality*. New York: Oxford University Press.
 32. Ormrod, J. E. (2011). *Human learning* (6th ed.). Boston: Pearson.
 33. Pastuović, N. (1999). *Edukologija*. Zagreb: Znamen.
 34. Penca Palčić, M. (2008). Utjecaj provjeravanja i ocjenjivanja znanja na učenje. *Život i škola, LIV* (19), 137-148. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/24076> (8. 4. 2018.)
 35. Petz, B. (2005). (ur.) *Psihologijski rječnik*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
 36. Pravilnik o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi (2010). Narodne novine 87/210.
 37. Premack, D. (1962). *Reversibility of the reinforcement relation*. *Science*, 136, 255-257.
 38. San, I. (2016). Assessment for Learning: Turkey Case. *Universal Journal of Educational Research*, 4 (1), 137-143. Preuzeto s <https://eric.ed.gov/>? (8. 4. 2018.)
 39. Seligman, M. E. P. (1975). *Helplessness: on depression, development and death*. San Francisco: Freeman.
 40. Rajić, V. (2017). Pristupi vrednovanju u obrazovanju. U Matijević, M. *Nastava i škola za net-generacije*, str. 256-276.
 41. Razdevšek-Pučko, C. (1999). *Opisno ocjenjivanje*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
 42. Rosenfield, D., Folger, R. Adelman, H. F. (1980). When rewards reflect competence: A qualification of the overjustification effect, *Psychology*, 77, 101-108.
 43. Schulze, S., van Heerden, M. (2015). Learning environments matter: Identifying influences on the motivation to learn science, *South African Journal of Education*, 35 (2).
 44. Stan, E. (2012). *The Role of Grades in Motivating Students to Learn*, rad predstavljen na Međunarodnoj konferenciji obrazovanja i psihologije obrazovanja (ICEEPSY 2012). Preuzeto s www.sciencedirect.com (8. 4. 2018.)

45. Stipek, D. J. (1993). *Motivation to learn: From theory to practice*. Boston: Allyn i Bacon.
46. Torrano Montalvo, F., M. C. Gonzales Torres (2004). Self regulated learning: Current and future directions. *Journal of Research in Educational Psychology*, 2 (1), 1-34.
47. Vizek-Vidović, V., Vlahović-Štetić, V., Rijavec, M., Miljković, D. (2014). *Psihologija obrazovanja*. Zagreb: IEP: Vern.
48. Wadho, S.; Memon, S.; Rafique, A. (2016). Motivation to Learn English Language: A Survey on Parents' & Teachers' Influence on L2 Learners in Sindh, Pakistan. *Advances in Language and Literary Studies*, 7 (4), 253-258. Preuzeto s <https://eric.ed.gov/> (8. 4. 2018.)
49. Weiner, B. (1992). *Human motivation: metaphors, theories, research*. London: Sage publications.
50. Wieman, C. (2013). *Motivating learning*. Carl Wieman Science Education Initiative at the University of British Columbia. Preuzeto s <http://www.cwsei.ubc.ca/> (8. 4. 2018.)
51. Zimmerman, B. J. (1995). Self-regulation involves more than metacognition: A social cognitive perspective. *Educational Psychologist*, 30, 2117-221.

PRILOZI

Prilog 1. Upitnik

UPITNIK

U ovom upitniku nema točnih i netočnih odgovora. Upitnik je anonimn, ne moraš se potpisati. Na pitanja odgovaraj iskreno, svi tvoji odgovori su povjerljivi. Pažljivo pročitaj upute, ponuđena pitanja i ponuđene odgovore i tek onda zaokruži odgovor koji ti najviše odgovara.

SPOL: M Ž

USPJEH NA KRAJU PRETHODNOG RAZREDA: _____

RAZRED: _____

Za rečenice od 1. – 30. zaokruži broj koji ti najviše odgovara, prvo pročitaj što znači svaki broj, a tek onda kreni zaokruživati.

1 – uopće ne vrijedi za mene, 2 – ne vrijedi za mene, 3 – niti vrijedi niti ne vrijedi, 4 – vrijedi za mene, 5 – u potpunosti vrijedi za mene

1. Ocjena je za mene važna.	1	2	3	4	5
2. Ocjena pokazuje moje znanje.	1	2	3	4	5
3. Učim samo zbog ocjene.	1	2	3	4	5
4. Učim da proširim svoje znanje.	1	2	3	4	5
5. Ocjena me motivira na učenje.	1	2	3	4	5
6. Kada u školi učinim nešto loše učitelj/ica mi da jedinicu.	1	2	3	4	5
7. Ponašam se u skladu s razrednim pravilima kako ne bi dobio jedinicu.	1	2	3	4	5
8. Učim jer će mi roditelji za dobre ocjene dati nagradu.	1	2	3	4	5
9. Moram imati sve petice.	1	2	3	4	5
10. Učim jer me zanima sadržaj koji u školi učimo.	1	2	3	4	5
11. Kada dobijem peticu, a nisam ju zaslužio, idući put se potrudim bolje pripremiti.	1	2	3	4	5
12. Učim jer ne želim da me roditelji kazne zbog loše ocjene.	1	2	3	4	5

13. Povratna informacija o mom radu, koju dobijem od učitelja/ice, me potiče na učenje.	1	2	3	4	5
14. Ako dobijem trojku, za idući put se potrudim bolje pripremiti.	1	2	3	4	5
15. Kada dobijem lošu ocjenu, jako sam ljutit i ne želim se više truditi.	1	2	3	4	5
16. Potiče me na daljnje učenje ako učitelj/ica ima jako zanimljiv sat na kojem koristi zanimljive materijale i igre.	1	2	3	4	5
17. Želim još puno toga naučiti.	1	2	3	4	5
18. Sviđa mi se način na koji me moj/a učitelj/ica podučava.	1	2	3	4	5
19. Moj/a učitelj/ica me potiče na aktivno sudjelovanje u nastavi.	1	2	3	4	5
20. Mojim roditeljima je važna ocjena koju ću dobiti.	1	2	3	4	5
21. Učim jer želim da moji roditelji budu sretni.	1	2	3	4	5
22. Učitelj/ica mi daje poticajne poruke o mom radu i trudu.	1	2	3	4	5
23. Moj trud je važniji od ocjene.	1	2	3	4	5
24. Kada se jako trudim naučiti nešto novo, a dobijem lošu ocjenu, moj trud se uopće ne cijeni.	1	2	3	4	5
25. Moj uloženi trud u učenje vidljiv je u mojim ocjenama.	1	2	3	4	5
26. Razmišljam o tome koliko će mi u budućnosti pomoći sadržaji koje učim u školi.	1	2	3	4	5
27. Redovito ispunjavam svoje obveze i školske zadatke.	1	2	3	4	5
28. Kada učim koristim vlastite tehnike pomoću kojih postizem dobre rezultate.	1	2	3	4	5
29. Mislim da moj uloženi trud u učenje i ispunjavanje školskih zadataka nije vidljiv u mojim ocjenama.	1	2	3	4	5
30. Kada naiđem na teškoću u učenju nekog predmeta, pomislim da je sadržaj koji trebamo naučiti pretežak pa se prestanem truditi oko tog predmeta.	1	2	3	4	5

Zaokruži odgovor koji ti najviše odgovara.

1. Koliko često misliš da si dobio prenisoku ocjenu za svoje znanje?	Nikada	Ponekad	Rijetko	Često	Uvijek
2. Koliko često misliš da si dobio previsoku ocjenu za svoje znanje?	Nikada	Ponekad	Rijetko	Često	Uvijek

U školi učim: a) zbog toga što želim što više naučiti

b) zbog budućeg zanimanja

c) zbog ocjene

d) ostalo

Ako si na prijašnje pitanje zaokružio d) ostalo. Na crtu ispod napiši zašto učiš u školi?

Napiši što tebe potiče na učenje. _____

Ako imaš komentara u vezi ocjenjivanja, slobodno ih napiši na crtu ispod.

Hvala ti što si iskreno ispunio ovaj upitnik!

Izjava o samostalnoj izradi rada

Ja, Jelena Krehula, izjavljujem da sam diplomski rad „Povezanost školske ocjene i učenikove motivacije“ izradila samostalno, znanjem stečenim na Učiteljskom fakultetu i koristeći se navedenom literaturom uz vodstvo mentorice dr. sc. Višnje Rajić.

Zagreb, 2018.

Jelena Krehula
