

Povezanost zadovoljenja temeljnih psiholoških potreba s motivacijom i akademskim postignućem studenata

Novaković, Kristina

Master's thesis / Diplomski rad

2024

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:147:769552>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-12-01**

Repository / Repozitorij:

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



SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA UČITELJSKE STUDIJE

Kristina Novaković

**POVEZANOST ZADOVOLJENJA TEMELJNIH
PSIHOLOŠKIH POTREBA S MOTIVACIJOM I
AKADEMSKIM POSTIGNUĆEM STUDENATA**

Diplomski rad

Mentor rada:

izv. prof. dr. sc. Diana Olčar

Zagreb, srpanj 2024.

SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA UČITELJSKE STUDIJE

Kristina Novaković

**POVEZANOST ZADOVOLJENJA TEMELJNIH
PSIHOLOŠKIH POTREBA S MOTIVACIJOM I
AKADEMSKIM POSTIGNUĆEM STUDENATA**

Diplomski rad

Mentor rada:

izv. prof. dr. sc. Diana Olčar

Zagreb, srpanj 2024.

SAŽETAK

Cilj istraživanja ovoga rada bio je ispitati povezanost zadovoljenja temeljnih psiholoških potreba studenata (prema Teoriji samodeterminacije, SDT) s motiviranošću i akademskim uspjehom. U istraživanju su sudjelovala 132 studenta iz Hrvatske od kojih je N= 34 muškog spola te N= 98 ženskog spola. Dob studenata bila je u rasponu od 19 do 28 godina, s prosjekom od 22 godine. Ispitivanje je provedeno početkom lipnja 2024. godine putem online ankete, u okviru alata Google Obrasca. Korišten je upitnik koji mjeri zadovoljenje temeljnih psiholoških potreba (Basic Need Satisfaction In Life- BPNS; Ilardi i sur., 1993) i upitnik koji ispituje akademsku motivaciju (Self-Regulation Questionnaire – Academic Domain- SRQ-A; Ryan i Connell, 1989) te su ispitanici upitani za prosječan uspjeh u srednjoj školi i dosadašnji uspjeh na fakultetu.

Prva hipoteza da će studenti s više zadovoljenim temeljnim psihološkim potrebama imati veću autonomnu motivaciju djelomično je potvrđena. Indeks relativne autonomije pojedinca (RAI) značajno je povezan sa zadovoljenošću svake potrebe te je time potvrđena hipoteza o povezanosti zadovoljenja temeljnih psiholoških potreba i autonomnosti. No, kada se gledaju povezanosti različitih tipova ekstrinzične motivacije te intrinzične motivacije puno su slabije izražene povezanosti.

Druga hipoteza o povezanosti akademskog uspjeha i zadovoljenosti psiholoških potreba nije potvrđena.

Treća hipoteza o povezanosti autonomnosti motivacije i akademskog uspjeha je djelomično potvrđena. Rezultati istraživanja su pokazali značajnu povezanost introjicirane i autonomnih vrsta motivacije (identificirane i intrinzične) s uspjehom na fakultetu. Neočekivano, RAI se nije pokazao povezanim s akademskim uspjehom pojedinca.

Zaključak koji proizlazi iz tih rezultata koristan je za praksu: Ako želimo postići dobar školski ili akademski uspjeh učenika ili studenata, moramo primijeniti metode koje će poticati autonomne vrste motivacije, a posebno identificiranu vrstu motivacije. Drugim riječima, nastojanja treba usmjeriti na to da učenici i studenti prihvate važnost učenja kao svoju vlastitu unutarnju vrijednost.

Ključne riječi: *akademski uspjeh, kontinuum ekstrinzično-intrinzične motivacije, psihološke potrebe, Teorija samodeterminacije*

SUMMARY

The aim of this study was to examine the connection between the satisfaction of students' basic psychological needs (according to Self-Determination Theory, SDT) and motivation and academic success. 132 students from Croatia participated in the research, of which N=34 were male and N=98 were female. The age of the students ranged from 19 to 28 years, with an average age of 22 years. The survey was conducted at the beginning of June 2024, via an online questionnaire using Google Forms. A questionnaire measuring the satisfaction of basic psychological needs (Basic Need Satisfaction In Life- BPNS; Ilardi et al., 1993) and a questionnaire examining academic motivation (Self-Regulation Questionnaire – Academic SRQ-A; Ryan & Connell, 1989) were used.

The first hypothesis that students with more satisfied basic psychological needs will have greater autonomous motivation was partially confirmed. The Relative Autonomy Index (RAI) was significantly associated with the satisfaction of each need, thereby confirming the hypothesis about the connection between the satisfaction of basic psychological needs and autonomy. However, when looking at the connections between different types of extrinsic motivation and intrinsic motivation, the correlations were much weaker.

The second hypothesis about the relationship between academic success and the satisfaction of psychological needs was not confirmed.

The third hypothesis about the relationship between the autonomy of motivation and academic success was partially confirmed. The results of the research showed a significant correlation between introjected and autonomous types of motivation (identified and intrinsic) with success in college. Unexpectedly, the RAI was not found to be associated with an individual's academic success.

The conclusion derived from these results is useful for practice: If we want to achieve good school or academic success of pupils or students, we must apply methods that will encourage autonomous types of motivation, especially identified motivation. In other words, efforts should be directed towards pupils and students accepting the importance of learning as their own internal value.

Keywords: *academic success, extrinsic-intrinsic motivation continuum, psychological needs, Self-Determination Theory*

SADRŽAJ

1. UVOD	1
1.1. Teorije motivacije za učenjem	4
1.2. TEORIJA SAMODETERMINACIJE	5
1.3. VRSTE MOTIVACIJE	8
1.3.1. Intrinzična motivacija	9
1.3.2. Ekstrinzična motivacija	10
1.4. OSNOVNE PSIHOLOŠKE POTREBE	14
1.4.1. Autonomija	15
1.4.2. Kompetencija	15
1.4.3. Povezanost	16
1.5. AKADEMSKI USPJEH	18
1.5.1. Istraživanja povezanosti akademskog uspjeha i ispunjenja SDT potreba.....	19
1.5.2. Tipovi akademske motivacije	22
2. CILJ I ISTRAŽIVAČKA PITANJA	26
2.1. Cilj istraživanja	27
2.2. Problemi istraživanja	27
2.3. Hipoteze istraživanja.....	27
3. METODA	28
3.1. Sudionici	28
3.2. Postupak.....	28
3.3. Mjerni instrumenti	29
4. REZULTATI I RASPRAVA	31
4.1. Interkorelacije između temeljnih psiholoških potreba za autonomijom, kompetencijom i povezanošću prema SDT	34
4.2. Interkorelacije između vrste motivacije na kontinuumu motivacije ekstrinzično - intrinzično	34
4.3. Povezanost između temeljnih psiholoških potreba i vrste motivacije na kontinuumu ekstrinzičnost-intrinzičnost prema SDT.....	35
4.4. Povezanost između temeljnih psiholoških potreba i mjera školske i akademske uspješnosti....	37
4.5. Povezanost vrsta motivacije i akademskog uspjeha prema SDT	38
4.6. Ograničenja istraživanja.....	40
5. ZAKLJUČAK	41
6. LITERATURA	42
7. PRILOZI I DODATCI	46
Izjava o izvornosti rada	49

1.UVOD

Tijekom povijesti različiti psiholozi i znanstvenici nastojali su otkriti što potiče ljude na razvoj, učenje i napredak. Unatoč različitim idejama o uzrocima ljudskog uspjeha i napretka svi se slažu s ključnom ulogom motivacije. Riječ *motivacija* dolazi od latinskog glagola *movere* što znači *kretati se*. Kao što joj i samo značenje kaže, u latinskom tumačenju motivacija je označavala snagu koja nas pokreće i navodi na određenu aktivnost. Premda se pojedini teorijski pravci razlikuju u shvaćanju motivacije, danas se u psihologiji motivacija najčešće definira kao stanje u kojem smo iznutra potaknuti nekim potrebama, porivima, željama ili motivima na određeno ponašanje usmjereno prema postizanju nekog cilja (Vizek Vidović, Rijavec, Vlahović-Štetić, Miljković, 2014).

Razlikujemo dvije šire skupine znanstvenog tumačenja motivacije: teorije potreba i kognitivističke teorije.

Teorije potreba imaju zajedničko shvaćanje da je motivirano ponašanje uzrokovano određenim stanjem unutrašnje napetosti koje nastaje zbog fiziološke ili psihološke neravnoteže u organizmu (Vizek Vidović i sur., 2014). Psiholozi koji zagovaraju ovaj pristup smatraju da se unutrašnje napetosti doživljavaju kao potrebe. Ove teorije nastoje ljudsko ponašanje pojednostavljeno objasniti kao skup reakcija kojima se nastoji ukloniti ili ublažiti podražaji koji izazivaju neravnotežu. Danas nam te teorije govore o počecima znanstvenog pristupa motivaciji te imaju ponajprije povijesno značenje. Jedna od takvih teorija je **teorija nagona** prema kojoj su nagoni unutrašnje sile koje nastoje organizirati ravnotežu u organizmu potrebnu za njegovo preživljavanje. S vremenom se pokazalo da nagon nije varijabla pogodna za objašnjenje ponašanja koja su usmjerena prema dugoročnim i višim ciljevima (Vizek Vidović i sur., 2014). S obzirom na te zaključke Henry Murray napustio je shvaćanje o ulozi fizioloških potreba kao ključnih pokretača ljudskog ponašanja te je pretpostavio da ljudskim ponašanjem prvenstveno upravljaju socijalne potrebe. Iz te pretpostavke razvila se **teorija socijalnih potreba** prema kojoj su potrebe proizašle iz osjećaja neravnoteže na psihološkoj razini, no za razliku od fizioloških potreba socijalne potrebe su naučene te su često povezane s okolinom. Ta teorija imala je doprinose u razumijevanju odgoja i obrazovanje djece te je prva istakla važnost potrebe za postignućem.

Potrebe kao temelj ljudskog djelovanja smatrao je i **Abraham Maslow**. On je jedan od glavnih predstavnika humanističke teorije koji je smatrao samoostvarenje najvišim stupnjem ljudskog

postignuća. Tvrдио je da se ljudsko ponašanje može povezati s više potreba te ih je hijerarhijski podijelio na temeljne potrebe (fiziološke potrebe, potreba za sigurnošću) i psihološke potrebe (potreba za pripadanjem, potreba za uvažavanjem, potreba za samoostvarenjem). Prethodno spomenute teorije potreba svrstavaju se u preteče humanističke psihologije te motivaciju smatraju posljedicom unutrašnjeg stanja napetosti koje je izazvano fiziološkim ili psihološkim nedostatkom koji se nastoji nadoknaditi određenom aktivnošću organizma.

Neke teorije motivaciju promatraju iz drugog kuta. Primjerice **teorije uvjetovanja** koje pripadaju biheviorističkoj struji motivaciju ne promatraju iznutra, nego je nastoji odrediti s pomoću odnosa podražaja i reakcije. „*Prema tim teorijama ponašanje je izazvano nekim vanjskim podražajima koji u određenim uvjetima dovodi do reakcije (klasično uvjetovanje) ili se pojavljuje u očekivanju nekog podražaja (instrumentalno uvjetovanje)*“ (Vizek Vidović i sur. 2014; str. 229). Teorije uvjetovanja motivaciju očituje vjerojatnosti željenog ponašanja radi očekivanja prikladnog potkrepljivača odnosno određenog podražaja koji osoba doživljava kao nagradu. Iako se ovim pristupom nastoji pokazati da ponašanje nije uvjetovano unutarnjim procesima, dokazalo se da to nije ostvarivo.

Druga skupina teorija motivacija polazi od kognitivističkog pristupa. Takve teorije motive promatraju kao stečene osobine, sposobnosti i obilježja koja se temelje na spoznaji o vlastitim mogućnostima u različitim situacijama. Jedan od takvih pristupa su **teorije kognitivne usklađenosti** koje smatraju da motivacija proizlazi iz međusobnog odnosa kognicije i ponašanja. Te teorije, slično kao i teorije nagona, pretpostavljaju da je motivacija uvjetovana doživljajem unutrašnje neravnoteže koja se uočava kao neusklađenost spoznaja odnosno kao neusklađenost između kognicije i ponašanja. Prema ovom pristupu razvile su se dvije važne teorije: Heiderova teorija ravnoteže i Festingerova teorija kognitivne disonance. **Teorija ravnoteže** temelji se na mišljenju da ljudi nastoje zadržati uravnoteženu sliku o sebi, o događajima oko sebe i o ljudima koji ih okružuju. Ukoliko se odnosi između ta tri elementa poremete doći će do unutrašnjeg sukoba i potrebe da se situacija izmijeni. Iz ove teorije proizašla je teorija kognitivne disonance koja pretpostavlja da ljudi uspostavljaju određeni odnos između svojih uvjerenja, stavova i ponašanja te će osjećati izrazitu nelagodu i napetost kada dođe do nesklada između njih. U tom slučaju osoba će uočiti potrebu da očuva pozitivnu sliku sebe što ljude navodi da mijenjaju uvjerenja ili ponašanje kako bi sačuvali unutrašnju ravnotežu.

Sljedeća važna skupina kognitivnih teorija motivacije su **teorije očekivanja**. One se djelomice oslanjaju na teorije potreba, ali uz to uvode nove kognitivne ideje koje se temelje na očekivanju uspjeha u budućnosti, odnosno procjeni unutarnjih i vanjskih faktora koji utječu na aktivnosti usmjerene prema postizanju cilja. Glavno obilježje ovih teorija je usmjerenost na zadovoljenje viših potreba prema kojoj se razvila zasebna teorija, **teorija motivacije za postignućem**. Prema njoj se potrebe razvijaju u trajne osobine ličnosti radi ranog sustavnog potkrepljivanja i socijalnog učenja. Temelj teorije su tri ključna motiva postignuće, prihvaćenost i utjecaj koje ljudi nastoje zadovoljiti različitim aktivnostima, a nemogućnost da to ostvare dovodi do frustracije i gubitka samopoštovanja. Pretpostavka koja slijedi je da se ponašanje usmjereno prema postignuću može odrediti kao ishod sukoba između dvije težnje: težnja za postizanjem uspjeha i težnja za izbjegavanjem neuspjeha (Miljković i sur 2014). Iz ovih pretpostavki Martin Covington razvio je **teoriju vlastite vrijednosti** prema kojoj je temeljna ljudska težnja održavanje povoljne slike o sebi koja ovisi o samopoštovanju odnosno svijesti o vlastitoj vrijednosti. U okviru ove teorije posebno se istražuju strategije koje koriste učenici kako bi izbjegli doživljaj neuspjeha te se naglašava percepcija sposobnosti kao glavni faktor motivacije za postignućem. Sljedeća teorija koja je iznimno značajna u novije vrijeme je **teorija ciljanih orijentacija**. Polazna točka ove teorije su osobni ciljevi koji se definiraju kao motivacijske varijable koje nastoje objasniti različite vrste ishoda u učenju. Ova teorija posebnu pozornost pridaje ciljevima učenja i njihovim obilježjima te je zaslužna za brojna istraživanja na području motivacije za učenjem u obrazovnim ustanovama i radnom okruženju. Također važan doprinos u proučavanju motivacije donijela je **atribucijska teorija** Bernarda Weinerja koja nastoji objasniti svrhu i posljedice različitih tumačenja uspjeha i neuspjeha te smatra da motivaciju određuje način na koji tumačimo uzroke svog postignuća. Atribucijske teorije okrenute su *unatrag*, odnosno prema njima izraženost pojedinih motiva ovisi o percepciji uzroka uspjeha i neuspjeha u prošlim aktivnostima (Vizek Vidović i sur., 2014). Za razliku od njih Albert Bandura razvio je **socijalno-kognitivne teorije** koje su više okrenute prema *naprijed* jer polaze od toga da se ponašanje usmjerava prema postavljenim ciljevima i ovisi o očekivanjima uspješnosti u budućnosti. Dakle, Bandura smatra da se ljudi ponašaju na način za koji vjeruju da će ih dovesti do željenog cilja. Za to je ključan osjećaj samodjelotvornosti kojeg opisuje kao uvjerenje da smo svojim postupcima u stanju ostvariti željeni cilj.

1.1. Teorije motivacije za učenjem

Sve navedene teorije bile one teorije potreba ili kognitivističke teorije posebnu pozornost pridaju motivaciji za učenjem. Učenje je proces koji nas prati na različite načine tijekom cijelog života. O tome svjedoči i poznata uzrečica: „Čovjek uči dok je živ“, no ipak učenje najčešće vežemo uz odgoj i obrazovanje djece i mladih. Najveća pozornost u istraživanjima pridaje se upravo obrazovanju u odgojno-obrazovnim ustanovama od predškolskog uzrasta pa sve do akademskog obrazovanja. Motivacija kao ključni faktor ne samo da potiče učenje, već utječe i na to kako i koliko će učenici naučiti. Na to ukazuje činjenica da osobe koje su motivirane da nauče nešto novo i korisno više upotrebljavaju misaone procese te stoga usvoje i zapamte više od učenika koji su manje motivirani. Motivaciju za učenjem možemo proučavati u dvije različite razine. Prva razina je **opća motivacija za učenje**. Ona promatra motivaciju kao trajnu i široku dispoziciju koja se očituje kao nastojanje za usvajanjem znanja i vještina u različitim situacijama učenja. Trajna dispozicija označava opću motivaciju koja kada se jednom razvije traje cijeli život (tijekom cijelog školovanja, na radnom mjestu i u svakodnevnom životu), a široka dispozicija označava da se motivacija odnosi na sva područja, a ne samo na jednu lekciju ili sadržaj. „*Opća motivacija ima svoj izvor u samom učeniku i rezultat je njegova iskustva sa školom i učenjem*“ (Miljković i sur., str. 223.). Druga razina je **specifična motivacija za učenje** koja se odnosi na motivaciju učenika za usvajanje sadržaja samo u određenom školskom predmetu ili području. Primjerice neki učenik može biti zainteresiran samo za crtanje te je izrazito motiviran za njega, dok ga matematika i kemija ne moraju uopće zanimati pa za njih nije motiviran. Specifična motivacija više ovisi o vanjskim čimbenicima kao što je ponašanje učiteljice, predmet i sadržaj koji se uči i slično. Na nju se može više utjecati i mijenjati je ovisno o različitim strategijama poučavanja i kontroliranju ponašanja.

Neovisno o načinu na koji promatramo motivaciju sve se teorije slažu da je ona ključ za uspješno učenje i obrazovna postignuća.

Između mnogih teorija motivacije, u posljednja dva desetljeća istakla se Teorija samodeterminacije (SDT) koja se široko primjenjuje u istraživanjima te postaje prepoznatljiva u Europi i svijetu. Teorija samodeterminacije ili samoodređenja (Ryan i Deci, 2000) usmjerena je na pitanja osobnog razvoja, samoregulaciju, psihološke potrebe, životne ciljeve, ambicije, vitalnost, utjecaj kulture i okoline na motivaciju, te na ljudsko ponašanje, uspjeh i dobrobiti.

U ovom radu detaljnije će se pristupiti upravo motivaciji i obrazovnom uspjehu s aspekta Teorije samodeterminacije, kao makroteorije koja se sastoji od šest mini-teorija. Jedna od šest mini-teorija temelji se na zadovoljenju tri osnovne psihološke potrebe za autonomijom, kompetencijom i povezanošću. Osim na psihološke potrebe SDT stavlja naglasak na različite vrste motivacije koje pojedinac može imati te prije svega razlikuje intrinzičnu i ekstrinzičnu motivaciju. Posebnost viđenja motivacije u okviru ove teorije je ideja o kontinuumu samodeterminacije kojeg čini šest temeljnih vrsta motivacije koje se kreću od odsustva motivacije ili nedostatka ikakve želje za djelovanjem do intrinzične motivacije koja je u potpunosti autonomna te je rezultat unutarnjih ciljeva i interesa (Franceschi, 2020). Brojna istraživanja u okviru teorije samodeterminacije pokazala su da stupanj zadovoljenja tri osnovne psihološke potrebe za autonomijom, kompetencijom i povezanošću izravno utječe na motiviranost i uspjeh. Cilj ovog rada je teorijski prikazati teoriju samodeterminacije te prema njezinim pretpostavkama dodatno istražiti povezanost zadovoljenja temeljnih psiholoških potreba s motivacijom i obrazovnim postignućem u kontekstu akademskog obrazovanja u Hrvatskoj.

1.2. TEORIJA SAMODETERMINACIJE

Za jednu od najpoznatijih suvremenih teorija motivacije zaslužni su Richard M. Ryan i Edward L. Deci. Deci je kao eksperimentalni psiholog 1971. godine proveo istraživanje u kojem je podijelio studente u dvije skupine i zadao im da slažu puzzle. Studenti su slagali puzzle u tri različite etape, a bilo im je rečeno da slažu puzzle radi istraživačkog projekta o rješavanju problema. U drugoj etapi jedna je skupina bila plaćena za uspješno složene puzzle, dok druga nije. U trećoj etapi s istim studentima ni jedna skupina nije bila plaćena. Kada je objema skupinama bilo objavljeno da je vrijeme isteklo ostavljeni su u sobi još neko vrijeme. Ono što je bilo zanimljivo je da su se članovi skupine koja je bila plaćena udaljili od zadatka i radili nešto drugo, a članovi skupine koja ni jednom nije plaćena bili su skloniji nastaviti slagati puzzle. Deci je prema tome zaključio da je intrinzična motivacija nestala nakon što im je ponuđen novac. Njegovi eksperimenti zainteresirali su Ryana koji se tada spremao postati klinički psiholog. Njega su zanimali načini na koji ljudi upravljaju promjenama te općenito ljudska motivacija. Deci i Ryan susreli su se 1977. godine kao mladi psiholozi te su tijekom nekoliko sljedećih desetljeća razvili teoriju samodeterminacije ili samoodređenja (*engl. Self Determination Theory, SDT*) koja je donijela važan preokretu u dotadašnjem shvaćanju

motivacije. Ta teorija, kao što joj i samo ime kaže, stavlja u središte pojam samodeterminacije kojeg označava kao osjećaj slobode u obavljanju aktivnosti koje su interesantne, bitne za ličnost i od životne važnosti (Ryan i Deci, 2000).

Teorija samodeterminacije (SDT) proučava ljudsku motivaciju i osobnost, koristeći tradicionalne istraživačke metode. Polazi od toga da ljudi prirodno teže rastu, savladavanju izazova i stvaranju pozitivne slike o sebi. S obzirom na to polazište naglašava važnost razvijenosti naših unutarnjih resursa za razvoj osobnosti te istražuje psihološke potrebe koje su ključne za motivaciju i pozitivno ponašanje. Dotadašnje teorije motivacije uglavnom su se fokusirale na količinu motivacije dok se teorija samodeterminacije više okreće razlikovanju vrsta motivacije koje utječu na ljudsko ponašanje. Njezina glavna značajka je da ukazuje na postojanje univerzalnih psiholoških potreba čije je zadovoljenje potrebno za efikasno funkcioniranje, psihičko zdravlje i samoostvarenje. Ryan i Deci došli su do zaključka da postoje tri osnovne psihološke potrebe koje su univerzalne u različitim kulturama te da su u većoj ili manjoj mjeri zastupljene u svim ljudskim aktivnostima, a te potrebe su **autonomija, kompetencija i povezanost**. Kada su te potrebe zadovoljene, ljudi se razvijaju i funkcioniraju dobro, te osjećaju dobrobit, a kada one izostaju ljudi će vrlo vjerojatno iskusiti loše stanje i probleme u funkcioniranju. Ideja o zadovoljenju osnovnih psiholoških potreba kao i neke druge ideje koje čine teoriju samodeterminacije zapravo dolaze iz više manjih teorija.

Teorija samodeterminacije je makroteorija jer ju čini šest mini-teorija: teorija kognitivne evaluacije, teorija organizacijske integracije, teorija orijentacije uzroka, teorija osnovnih psiholoških potreba, teorija ciljeva sadržaja i teorija motivacije odnosa. Svaka od njih se bavi jednim aspektom motivacije ili funkcije osobnosti te su razvijene kako bi objasnile skup motivacijskih fenomena koji su proizašli iz istraživanja.

Teorija kognitivne evaluacije (CET) usmjerena je na intrinzičnu motivaciju koja se temelji na zadovoljstvima ponašanja radi vlastite unutarnje želje i potrebe. Primjer intrinzične motivacije je prvi oblik motivacije prisutan već kod beba kao što je dječja želja za igrom i istraživanjem, a nastavlja se dalje razvijati tijekom cijelog života. Teorija kognitivne evaluacije se posebno bavi utjecajem društva na intrinzičnu motivaciju, odnosno kako faktori poput nagrada, kontrole i uključenosti ega utječu na intrinzičnu motivaciju i interes. Također ističe ključnu ulogu podrške kompetencije i autonomije u poticanju intrinzične motivacije, što je iznimno važan element u obrazovanju, umjetnosti, sportu i mnogim drugim područjima.

Teorija organizacijske integracije (OIT), bavi se ekstrinzičnom motivacijom u različitim oblicima, s njihovim svojstvima, odrednicama i posljedicama. Ekstrinzična motivacija je ponašanje koje teži prema ishodima izvan samog ponašanja. Postoje različiti oblici ekstrinzične motivacije koji će biti detaljnije opisani u drugo dijelu rada. Teorija organizacijske integracije proučava kako društveni konteksti potiču ili sprječavaju da ljudi prihvate i usvoje vrijednosti, ciljeve ili sustave vjerovanja. Također posebno ističe podršku autonomiji i povezanosti koje smatra ključnima za internalizaciju.

Teorija orijentacije uzroka (COT) koja opisuje individualne razlike u tendencijama ljudi da se orijentiraju prema okolini i kontroliraju ponašanje na različite načine. Prema tome razlikujemo tri vrste orijentacija uzroka: autonomna orijentacija u kojoj osobe djeluju iz vlastitih ciljeva i želja te je popraćena s pozitivnim osjećajima i stavovima, kontrolna orijentacija u kojoj je fokus na nagradama, dobitima i odobravanju i impersonalna ili amotivirana orijentacija koju karakterizira pasivnost, nedostatka motivacije i osjećaj bespomoćnosti.

Teorija osnovnih psiholoških potreba (BPNT) proučava psihološke potrebe i njihov odnos prema psihološkom zdravlju i zadovoljstvu. BPNT tvrdi, kao što je već ranije navedeno, da je psihološko blagostanje i optimalno funkcioniranje predviđeno autonomijom, kompetencijom i povezanošću. Stoga bi konteksti koji podržavaju ili sprječavaju ove potrebe trebali imati izravan utjecaj na dobrobit. Teorija tvrdi da su sve tri potrebe nužne te da će, ako je bilo koja od njih spriječena, postojati različiti funkcionalni nedostaci i poteškoće. Osnovne potrebe su jednake za sve ljude, stoga teorija osnovnih psiholoških potreba proučava različite kulture i zemlje kako bi potvrdila da su te potrebe svugdje prisutne i kako bi pronašla načine za njihovo bolje ispunjenje.

Teorija ciljeva sadržaja (GCT) koja proizlazi iz razlika između intrinzičnih i ekstrinzičnih ciljeva i njihovog utjecaja na motivaciju i dobrobit. Ciljevi se razlikuju po sposobnosti da zadovolje osnovne potrebe i stoga su različito povezani s dobrobiti. Ekstrinzični ciljevi, poput financijskog uspjeha, izgleda i popularnosti/slave, posebno su suprotstavljeni intrinzičnim ciljevima, kao što su zajednica, bliski odnosi i osobni rast, pri čemu su ekstrinzični ciljevi češće povezani s nižom razinom dobrobiti i većom mogućnosti za loše psihološko stanje.

Teorija motivacije odnosa (TMO), šesta mini-teorija, naknadno je pridodana ostalima te podrazumijeva razvoj i održavanje bliskih osobnih odnosa poput obiteljskih veza, prijateljstva i romantičnih partnera te pripadnost određenim grupama. Ona tvrdi da je određena

količina takvih interakcija izrazito bitna za prilagodbu i dobrobit većinu ljudi jer odnosi pružaju zadovoljenje potrebe za povezanošću. Međutim, istraživanja pokazuju da se potreba za povezanošću ne zadovoljava samo u kvalitetnim odnosima, već se zadovoljava i potreba za autonomijom, a u manjoj mjeri i potreba za kompetencijom. Zapravo, najkvalitetniji osobni odnosi su oni u kojima svaka osoba podržava potrebe za autonomijom, kompetencijom i povezanošću druge osobe. U takvim odnosima, pojedinci se osjećaju ispunjeno, motivirano i sposobno nositi se s životnim izazovima.

Svaka od navedenih teorija pridonosi sveobuhvatnom shvaćanju ljudskih potreba i vrsta motivacije koje imaju različit utjecaj na ljudsko djelovanje. Osim formalnog razvoja same teorije samodeterminacije iz nje su proizašla mnoga istraživanja koja su imala važan utjecaj za razna područja kao što su obrazovanje, sport i tjelesna aktivnost, religija, zdravlje i medicina, roditeljstvo, mediji, bliski odnosi i psihoterapija.

1.3. VRSTE MOTIVACIJE

U prijašnjim teorijama motivacije pretpostavljalo se da kod pojedinca možemo razlikovati samo visoku ili nisku razinu motivacije. Teorija samodeterminacije donosi preokret u tom shvaćanju. Glavna ideja te teorije je da se motivacija ne procjenjuje samo prema intenzitetu, već i prema kvaliteti, čime razlikujemo više vrsta motivacije. Razlike u motivaciji ovise o ponašanju koje nastaje zbog različitih motiva, internih (unutarnjih) ili eksternih (vanjskih). Ljudi mogu biti motivirani zato što cijene i vole neku aktivnost ili zbog vanjskog utjecaja i prisile. Mogu biti potaknuti na djelovanje trajnim interesom ili privremenim poticajem. Također mogu se ponašati na određen način iz osjećaja osobne predanosti ili iz straha da ih netko promatra. Zbog funkcionalnih i iskustvenih razlika između samomotivacije i vanjske regulacije, glavna ideja teorije samodeterminacije je pružiti diferencijalni pristup motivaciji, od kojih svaka ima specifične posljedice za učenje, izvedbe, osobno iskustvo i dobrobit. Ključno pitanje koje slijedi je ponašaju li se ljudi na određen način zbog vlastitih interesa i vrijednosti ili su potaknuti vanjskim razlozima. Na to pitanje nastojalo se odgovoriti u okviru teorije samodeterminacije koja prvenstveno razlikuje intrinzična i ekstrinzična životna nastojanja.

1.3.1. Intrinzična motivacija

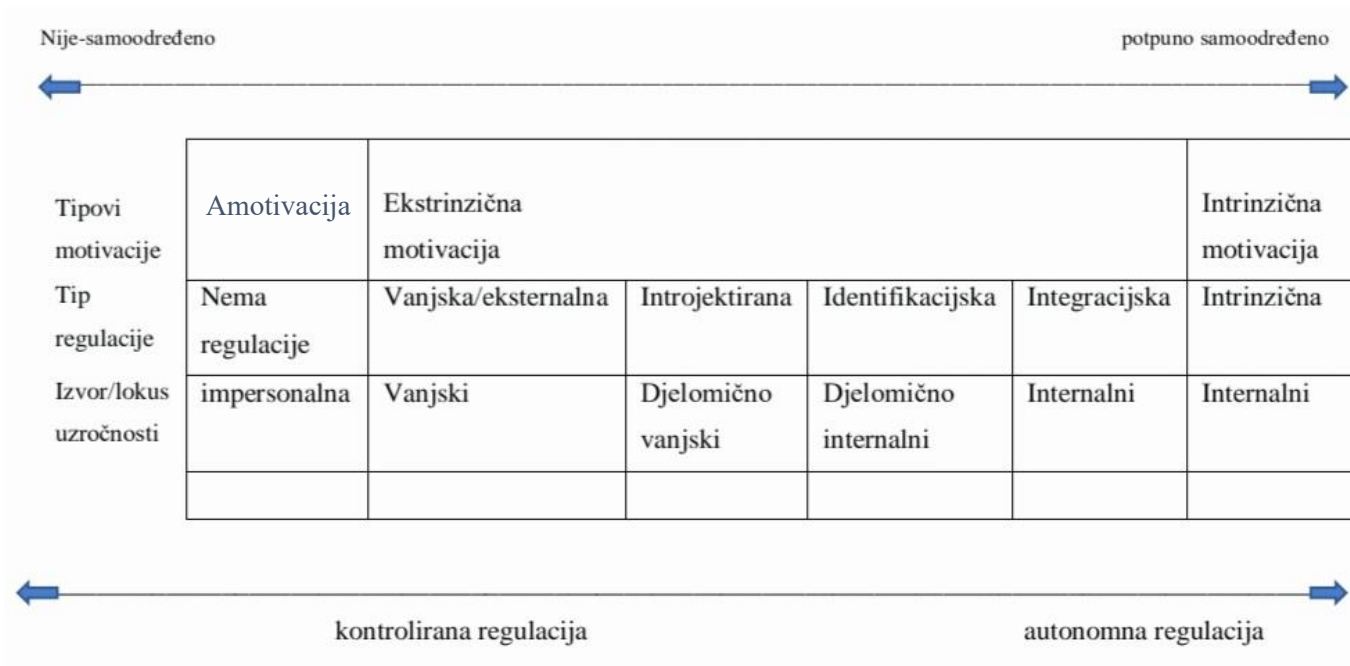
Intrinzična motivacija privukla je veliku pozornost brojnih psihologa zbog karakterističnog pozitivnog potencijala ljudske prirode koji se očituje kao sklonost u traženju novosti i izazova, produbljivanju i vježbanju svojih sposobnosti te istraživanju i učenju. Te karakteristike prepoznali su razvojni psiholozi kod djece od samog rođenja, a ta prirodna sklonost iznimno je bitna za kognitivni i socijalni razvoj. Da bi motivacija bila intrinzična ključno je da osoba doživljava svoje ponašanje kao autonomno (samoodređeno), što je praćeno iskustvom interesa i užitka. Stoga intrinzičnu motivaciju u okviru teorije samoodređenja još nazivamo autonomnom motivacijom jer podrazumijeva samostalnost u izboru tj. priliku za samousmjerenje i samoinicijativu (Franceschi, 2020). Intrinzične životne aspiracije uključuju emocionalnu bliskost, doprinos zajednici i osobni rast i razvoj. Slijeđenje intrinzičnih ciljeva samo po sebi izaziva zadovoljstvo, a pretpostavlja se da je to zbog toga što direktno zadovoljavaju temeljne psihološke potrebe – povezanost, kompetenciju i autonomiju (Deci i Ryan, 2000). Stupanj ispunjenja tih potreba također određuje vrstu motivacije, koja varira u stupnju samoodređenja ponašanja (Ryan i Deci, 2002). Intrinzična ili unutarnja motivacija najviše je samoodređena vrsta motivacije te se odnosi na ponašanje angažirano radi užitka i zadovoljstva koje proizlazi iz obavljanja neke aktivnosti (npr. Čitam jer uživam u čitanju). Osoba koja je pokrenuta intrinzičnom motivacijom na neku aktivnost bit će joj iznimno posvećena jer ju ona sama po sebi ispunjava, stoga ju osoba obavlja sa zadovoljstvom i velikim interesom. Takav oblik motivacije je najpoželjniji i najkvalitetniji te dovodi do samoostvarenje pojedinca, a pogodan je i za njegovu okolinu. Stoga je ulaganje u intrinzične ciljeve ili uspjeh u njihovu ostvarivanju povezano s većom razinom dobrobiti. Zbog velikog značenja intrinzične motivacije prvenstveno za pojedinca, a onda i društvo, posvećena je velika pozornost u istraživanju njezinog održavanja i poboljšavanja. Iako je intrinzična motivacija urođena sklonost primijećeno je da ju lako mogu narušiti razne nepoticajne situacije. Stoga se Teorija samodeterminacije ne bavi toliko njezinim uzrocima (smatra da je urođena sklonost), nego istražuje uvjete koji ju potiču i održavaju naprema onima koji je potiskuju i umanjuju. Dio teorije samodeterminacije koji je posebno posvećen intrinzičnoj motivaciji je Teorija kognitivne evaluacije (CET) kao jedna od šest prethodno spomenutih mini-teorija. Ona proučava društvene i okolišne faktore koji potiču ili potkopavaju intrinzičnu motivaciju uz pretpostavku da će se ona razvijati ako uvjeti i okolnosti pogoduju njezinom razvoju. Teorija kognitivne evaluacije tvrdila je da društveno-kontekstualni događaji koji potiču osjećaje kompetencije tijekom djelovanja mogu povećati intrinzičnu motivaciju za određenu aktivnost

(Ryan i Deci, 2000). Sukladno tome potvrđeno je da optimalni izazovi, pozitivne povratne informacije i autonomija pogoduju razvoju intrinzične motivacije. Daljnja istraživanja pokazala su da osjećaj kompetencije (učinkovitosti) neće poboljšati intrinzičnu motivaciju ako nije popraćen osjećajem autonomije. Dakle, prema Teoriji kognitivne evaluacije da bi intrinzična motivacija bila očita osoba mora osim kompetencije doživjeti i samoodređenje odnosno autonomiju. Upravo je autonomija bila ključna za daljnja istraživanja koja su pozornost usmjerila na odnos autonomije nasuprot kontroli. Glavno pitanje koje se nastojalo istražiti bilo je utječu li nagrade pozitivno ili negativno na razvoj intrinzične motivacije. Nakon žestoke dvojbe potvrđeno je da materijalne nagrade uvjetovane izvedbom zadatka negativno utječu na intrinzičnu motivaciju (Deci, Koestner i Ryan, 1999). Istraživanja su također pokazala da prijetnje, rokovi, direktiva i nametnuti ciljevi vode prema vanjskom doživljavanju subjekta uzročnosti što uzrokuje smanjenje intrinzične motivacije. Nasuprot tome, izbor, priznavanje osjećaja i mogućnost za samostalno usmjeravanje omogućuju ljudima veći osjećaj autonomije te samim time poboljšavaju intrinzičnu motivaciju (Deci i Ryan, 1985). Osim kompetencije i autonomije, povezanost kao treća osnovna psihološka potreba prema teoriji samodeterminacije, također ima važnu ulogu u maksimalnom ostvarenju motivacije. Smatra se da intrinzičnu motivaciju karakterizira osjećaj sigurnosti i povezanosti. Važno je napomenuti da, unatoč zadovoljenju kompetencije, autonomije i povezanosti osoba neće biti intrinzično motivirana ako joj aktivnosti nisu privlačne i zanimljive. Da bismo razumjeli motivaciju i za takve aktivnosti, trebamo dublje pogledati prirodu i dinamiku ekstrinzične motivacije (Ryan i Deci, 2000).

1.3.2. Ekstrinzična motivacija

Iako je intrinzična motivacija važna vrsta motivacije, ona nije jedina niti je najčešća vrsta motivacije. Zapravo intrinzična motivacija nakon ranog djetinjstva postaje sve rjeđa i teže ostvariva jer rastu društveni pritisci te se sve češće obavljaju aktivnosti koje nisu zanimljive, a uz to su popraćene s preuzimanjem raznih novih odgovornosti. Samim time sloboda za intrinzičnim djelovanjem sve je ograničenija te često ostaje zanemarena. Pitanje koje slijedi je kako pojedinci stječu motivaciju za obavljanje aktivnosti koje nisu intrinzično motivirane te kako takva motivacija utječe na daljnju ustrajnost, kvalitetu ponašanja i dobrobit. Na to pitanje odgovor nam daje ekstrinzična motivacija. Suprotno intrinzičnoj motivaciji ekstrinzični ciljevi primarno su vezani uz neke vanjske faktore kao što su nagrade ili pohvale. Uglavnom ih vezemo uz financijski uspjeh, tjelesnu privlačnost i socijalni status. Kako su oni uglavnom

sredstvo za ostvarenje nekog drugog cilja ili za nadomještanje problema nastalih u zadovoljenju potreba, manje je vjerojatno da će sami po sebi izazivati zadovoljstvo stoga ne povećavaju, a nekad čak i smanjuju dobrobit. Teoriji samodeterminacije (SDT) bavi se različitim vrstama motivacije koje ljudi mogu imati za određeno ponašanje i kako se te motivacije razvijaju. Ključna ideja je da motivacije variraju u stupnju do kojeg su internalizirane (usvojene kao vlastite) i integrirane (ugrađene u osobni sustav vrijednosti i vjerovanja). Što je motivacija više internalizirana i integrirana, to je ponašanje više povezano s osobnim vrijednostima i identitetom osobe. Internalizacija i integracija u središtu su socijalizacije prvenstveno djece, no prisutne su i u daljnjem razvoju ponašanja. Ljudi se tijekom cijelog života susreću s različitim propisanim ponašanjima i vrijednostima koje im često nisu same po sebi zanimljive niti imaju značaj za njih osobno te ih stoga ne mogu spontano usvojiti. Unatoč tome ljudi usvajaju takva ponašanja i vrijednosti zahvaljujući internalizaciji. Teorija samodeterminacije (SDT) nastoji objasniti procese kroz koje kontrolirana ponašanja (koja nisu intrinzično motivirana) mogu postati istinski samoodređena odnosno autonomna te otkriva načine na koje socijalno okruženje utječe na te procese. Iako se ekstrinzična motivacija odnosi na izvođenje aktivnosti kako bi se postigao neki zasebni rezultat, a ne radi vlastitog zadovoljstva, SDT smatra da ekstrinzično ponašanje može znatno varirati u svojoj autonomiji. S obzirom na to stajalište Ryan i Deci su unutar teorije organizacijske integracije (jedna od mini-teorija) detaljno opisali različite oblike ekstrinzične motivacije i kontekstualne čimbenike koji promiču ili sprečavaju internalizaciju i integraciju za ta ponašanja (Ryan i Deci, 2000). Različite vrste ekstrinzične motivacije prikazali su prema stupnju u kojem motivacija proizlazi iz vlastite želje i zadovoljstva odnosno samoodređenja. Općenito motivacija može varirati na kontinuumu od amotivacije (nema motivacije prema aktivnosti) do intrinzične motivacije. Između kontinuumu amotivacije i intrinzične motivacije, Deci i Ryan (1985) klasificirali su četiri ekstrinzično regulirana ponašanja, varirajući u mjeri kojom je motivacija manje ili više samoodređena.



Slika 1 SDT koontinum taksonomija različitih vrsta motivacije (Deci i Ryan, 2000; prema Čović)

Na krajnjoj lijevoj strani kontinuiteta samoodređenja nalazi se amotivacija, stanje u kojem nedostaje namjera za djelovanjem (Ryan i Deci, 2000). Ljudi koji su amotivirani uopće ne djeluju ili djeluju bez namjere. Do amotivacije dolazi zbog ne cijenjenja aktivnosti, osjećaja nekompetentnosti za obavljanje iste ili ne očekivanja da će ona donijeti željeni ishod.

Vrsta ekstrinzične motivacije koja je najmanje autonomna te je potaknuta vanjskim motivima naziva se vanjski regulirana motivacija. Ona je određena ponašanjima koja se izvode kako bi se izbjegle kazne koje su kontrolirane od strane drugih ili kako bi se dobile vanjske nagrade. Osobe obično doživljavaju vanjski regulirano ponašanje kao kontrolirano ili otuđeno, a njihovi postupci potaknuti su vanjskim uzrokom. Sukladno tome brojna istraživanja su ispitivala kako vanjski podražaji, poput nagrada i kazni, utječu na ponašanje ljudi u usporedbi s unutarnjim podražajima, kao što su osobni interes i uživanje. Cilj je bio razumjeti kako različiti izvori motivacije utječu na način na koji ljudi djeluju i uče. Primjer vanjski regulirane motivacije je student koji uči jer su mu roditelji obećali kupiti automobili nakon što diplomira.

Drugi stupanj ekstrinzične motivacije naziva se introjicirana (prihvaćena) regulirana motivacija. Introjeksija uključuje prihvaćanje pravila i zahtjeva koje društvo, kultura ili određena grupa prezentira, ali ne u potpunosti kao svoja vlastita. Jedan od važnih elemenata introjicirane motivacije je uključenost ega koji označava da su ljudi motivirani pokazati sposobnosti (ili izbjeći neuspjeh) kako bi održali osjećaj vlastite vrijednosti. Dakle, osoba se osjeća obvezanom da djeluje na određeni način zbog unutarnjih pritisaka, poput osjećaja

krivnje, srama i dužnosti ili kako bi joj se drugi divili, a ne zato što istinski želi i smatra te norme svojim vlastitim vrijednostima i identitetom. Stoga iako su unutarnje motivirana, introjicirana ponašanja još uvijek imaju vanjski percipiran uzrok. Primjer introjeksijske bi bio učenik koji uči za ispit jer osjeća krivnju ili sram ako ne dobije dobre ocjene, a ne zato što istinski vjeruje da je učenje važno za njegov osobni razvoj ili buduće ciljeve. Učenik se osjeća obvezan učiti, ali ta obveza dolazi iz unutarnjeg pritiska, a ne iz autentične želje ili vrijednosti.

Treća vrsta ekstrinzične motivacije je autonomniji i samoodređeni oblik motivacije koji se odvija putem identifikacije. Identifikacija ili poistovjećenje odnosi se na svjesno vrednovanje cilja ili regulacije ponašanja, tako da se radnja prihvaća ili doživljava osobno važnom. (Ryan i Deci, 2000). Dakle, pojedinac osobno prihvaća vrijednost aktivnosti ili norme, ali ih ne mora nužno smatrati zanimljivim i uživati u njima. Primjerice student se trudi na studiju jer želi uspjeti u svom budućem radu.

Zadnja i najautonomnija kategorija ekstrinzične motivacije je integrirana (usvojena) regulacija, koja se javlja kada osoba izražava određeno ponašanje jer odgovara njenim širim osobnim vrijednostima i potrebama (Ryan i Deci, 2000). Radnje obilježene integriranom motivacijom dijele mnoge kvalitete s intrinzičnom motivacijom, iako se još uvijek smatraju vanjskim jer se obavljaju radi ostvarivanja zasebnih ciljeva, a ne zbog užitka u suštini. Primjerice student medicine uči jer mu je želja liječiti i pomagati ljudima.

„Ukratko, intrinzična motivacija, integrirana i identificirana ekstrinzična motivacija oblici su samoodređene, autonomne motivacije, koje potječu od pojedinca, dok su internalizirana i vanjska motivacija dvije vrste kontrolirane, ne-samoodređene motivacije ponašanja, regulirane vanjskim okolnostima ili internaliziranim zahtjevima.“ (Deci i Ryan, 1985; prema Ljubin Golub, Rijavec i Olčar, 2020; str. 4). Proces kojim ljudi usvajaju norme i ponašanja te one postaju njihove unutarnje vrijednosti i vjerovanja može se odvijati tijekom različitih faza, ali to nije strogo linearan proces. Ljudi ne moraju proći sve oblike regulacije (vanjski reguliranu, introjiciranu, identificiranu i integriranu) da bi došli do internalizacije već se ona može dogoditi u bilo kojoj točki kontinuuma, ovisno o prijašnjim iskustvima i trenutnoj situaciji. S povećanjem kognitivnih sposobnosti i razvojem ega, ljudi postaju sposobniji internalizirati veći raspon ponašanja i vrijednosti, što dovodi do veće autonomije i samoregulacije (Ryan i Deci, 2000).

1.4. OSNOVNE PSIHOLOŠKE POTREBE

U povijesti empirijske psihologije različite teorije su razmatrale koncept ljudskih potreba. Neke su se fokusirale na potrebe koje se temelje na fiziološkim procesima koji utječu na stanje motivacije, dok su se druge usredotočile na potrebe koje su strukturirane u smislu psiholoških potreba. Teorija samodeterminacije (SDT) pripada drugoj kategoriji jer tumači potrebe na psihološkoj razini. No pristup SDT razlikuje se od većine drugih pristupa jer zagovara da postoji temeljni skup psiholoških potreba koje su, kao i fiziološke potrebe, univerzalno bitne za optimalno ljudsko funkcioniranje, bez obzira na razvojni stadij ili kulturni kontekst. Takvo poimanje potreba također ima potporu filozofskih istraživanja. Filozofske analize pružile su mnoge argumente koji podržavaju ideju da ljudske potrebe, uključujući psihološke potrebe, mogu biti valjani i korisni pojmovi kako u znanstvenim teorijama tako i u praktičnom znanju. Što znači da postoji dovoljno filozofskih dokaza koji pokazuju da je opravdano koristiti koncept ljudskih potreba kao temelj za razumijevanje ljudskog ponašanja i razvoja (Deci i Ryan, 2017).

Prema definiciji osnovna potreba (bilo da je fiziološka ili psihološka potreba) je stanje energizacije koje, ako je zadovoljeno, doprinosi zdravlju i blagostanju, ali ako nije zadovoljeno, doprinosi patologiji i niskoj dobrobiti (Deci i Ryan, 2000). Primjerice osnovne fiziološke potrebe podrazumijevaju nutrijente za tjelesno zdravlje i sigurnost kao što su kisik, voda, adekvatna prehrana i odsutnost fizičkih ozljeda. Uz takve fiziološke potrebe, SDT također tvrdi da postoje osnovne psihološke potrebe koje moraju biti zadovoljene kako bi se održali psihološki interes, razvoj i dobrobit, a to su potrebe za *autonomijom*, *kompetencijom* i *povezanošću*. Kao i fizičke potrebe ove, potrebe se smatraju objektivnim fenomenom jer njihovo uskraćivanje ili zadovoljavanje ima jasne i mjerljive funkcionalne učinke koji se pojavljuju bez obzira na nečije subjektivne ciljeve ili vrijednosti (Deci i Ryan, 2017). Doživljavanje psiholoških potreba kao bitnih nutritivnih sastojaka upućuje da pojedinci ne mogu napredovati bez zadovoljenja sve tri psihološke potrebe kao što ni ljudi ne mogu napredovati bez hrane. Stoga primjerice socijalno okruženje koje omogućava kompetenciju, ali ne potiče povezanost može rezultirati nekim siromašnijim blagostanjem (Deci i Ryan, 2000). Dakle, društveni kontekst može podržavati ili ometati osnovne psihološke potrebe pojedinaca te time utjecati na motivaciju i angažman. Uočena je snažna povezanost između intrinzične motivacije i zadovoljenja potreba za autonomijom i kompetencijom, a mnoga istraživanja ukazuju i na važnost zadovoljenja potrebe za povezanošću u ostvarenju intrinzične motivacije.

1.4.1. Autonomija

Prva osnovna potreba unutar Teorije samodeterminacije je *autonomija*, potreba za samoregulacijom vlastitih iskustva i radnji. Autonomija je oblik funkcioniranja povezan s osjećajem volje, usklađenosti i integracije. Obilježja autonomnog ponašanja su samopotvrđivanje i usklađenost s autentičnim interesima i vrijednostima. Kada ljudi djeluju s autonomijom, ponašaju se s punim angažmanom, dok kod činjenja nečega što je suprotno njihovoj volji doživljavaju neusklađenost i sukob. Prema SDT-u, samo su neke unutarnje akcije zaista samoregulirane ili autonomne, dok su druge regulirane vanjskim silama ili aspektima nečije osobnosti (Deci i Ryan, 2017). Tako osoba može djelovati bez osjećaja voljnosti ili samopotvrđivanja svojih postupaka. Pokazalo se da veliki dio ljudskih ponašanja i izražavanja vrijednosti može biti potaknut i reguliran unutarnjim ili vanjskim pritiscima koji nadvladaju ili zaobilaze istinsku autonomiju. Važno je napomenuti da je pojam autonomije često prikazivan kao suprotan povezanosti ili zajednici. Neke teorije čak izjednačavaju autonomiju s pojmovima poput individualizma i neovisnosti, što upućuje na nisku povezanost. Međutim, unutar teorije samoodređenja, autonomija se ne odnosi na neovisnost, distanciranost ili sebičnost, već na osjećaj volje koji može pratiti svaku radnju, bila ona ovisna ili neovisna, kolektivistička ili individualistička (Deci i Ryan, 2000). Nedavna istraživanja pronašla su pozitivniju vezu između autonomije i kolektivističkih stavova nego između autonomije i individualističkih stavova. Nadalje, istraživanja su pokazala pozitivne, a ne negativne, poveznice između povezanosti s roditeljima i autonomije kod tinejdžera. Dakle, jasno je da autonomija nije izjednačena s neovisnošću ili individualizmom. Važno je napomenuti da iskustvo autonomije olakšava internalizaciju i integraciju, odnosno proces usvajanja društvenih normi te shvaćanje i sintetiziranje njihovog značenja s obzirom na vlastite ciljeve i vrijednosti. Takav proces podupire osjećaj izbora, volje i slobode te tako omogućava pojedincu da aktivno transformira vrijednosti u svoje vlastite (Deci i Ryan, 2000).

1.4.2. Kompetencija

Kompetencija je jedno od najistraživanijih fenomena u psihologiji te se smatra ključnim elementom motiviranih djelovanja. U teoriji samodeterminacije, kompetencija se odnosi na osnovnu potrebu pojedinca za osjećajem učinkovitosti, uspješnosti i kontrole u svojem okruženju (Deci i Ryan, 2017). Kompetenciji prethodi određeno znanje i iskustvo koje je potrebno da bi pojedinac imao vjerojatnost za uspjeh u određenom području (Ribić, 2016). Ljudima je potreban osjećaj da mogu djelovati učinkovito unutar važnih konteksta svog života.

Potreba za kompetencijom je temeljna težnja, koja se očituje u znatiželji, manipulaciji i širokom rasponu motiva (Deci i Ryan, 2017). Ljudi će vjerojatnije usvojiti aktivnosti koje društvene skupine cijene kada se osjećaju učinkovito u tim aktivnostima. Ona označava mnoga ponašanja, od ljudi koji u slobodno vrijeme igraju igre i bave se sportom sve do znanstvenika koji otkrivaju nove spoznaje. Kao što je slučaj s autonomijom, teorija organizacijske integracije (jedna od mini- teorija samodeterminacije), sugerira da poticanje kompetencije olakšava internalizaciju (Deci i Ryan, 2000). Međutim, kompetencija se lako može omesti. Smanjuje se u kontekstima u kojima su izazovi preteški, u prisustvu negativnih povratnih informacija te kada su osjećaji sposobnosti i učinkovitosti umanjeni ili sputavani međuljudskim odnosima kao što su kritike usmjerene na osobu i društvene usporedbe (Deci i Ryan, 2017). Na primjer, djeca koja su upućena da izvode određena ponašanja prije nego što su razvojno spremna da ih svladaju ili razumiju njihov smisao, mogu samo djelomično internalizirati ta ponašanja, ostajući ili vanjski regulirana ili introjicirana (Deci i Ryan, 2000).

1.4.3. Povezanost

Iako su podrška autonomiji i kompetenciji izuzetno važne za stvaranje intrinzične motivacije, treći čimbenik, povezanost, također utječe na njezino postojanje i očitovanje. *Povezanost* se odnosi na osjećaje pripadnosti prema drugim pojedincima ili svojoj zajednici (Deci i Ryan, 2002). Budući da vanjski motivirana ponašanja uglavnom nisu zanimljiva, prvobitan razlog zbog kojeg ljudi u početku izvode takve radnje je taj što ih potiču drugi (roditelji, prijatelji, obitelj, poznanici) s kojima se osjećaju ili se žele osjećati povezano. Stoga je potreba za povezanošću ključna za proces usvajanja socijalnih normi, standarda ponašanja i doživljavanja Baumeister i Leary (1995) tvrde da potreba za povezanošću ili potreba za pripadanjem ima dvije glavne komponente. S jedne strane, ljudima je potreban čest, beskonfliktni osobni kontakt koji je idealno emocionalno pozitivan i zadovoljavajući. S druge strane, ljudi trebaju percipirati da su njihovi osobni odnosi obilježeni stabilnošću, emocionalnom naklonošću i nastavkom u budućnosti. „*Akcije koje mogu dovesti do osjećaja povezanosti uključuju pokazivanje topline, brige i davanje do znanja ljudima da su važni.*“ (Buterin Mičić, 2021; str. 661). Potreba za povezanošću može se zadovoljiti međuljudskim kontaktom ili sudjelovanjem u društvenoj grupi ili zajednici. Već se u ranom djetinjstvu očituje važnost teorije povezanosti za razvoj intrinzične motivacije, koja se očituje u istraživačkom ponašanju djeteta. Teorije privrženosti smatraju da je intrinzična motivacija očitija kada je dijete sigurno privrženo roditelju. Studije majke i dojenčadi potvrdile su da sigurnost i majčina

podrška autonomiji pogoduju istraživačkom ponašanju djeteta. Teorija samodeterminacije zagovara da se sličan proces odvija u osobnom okruženju tijekom cijelog života te smatra da je intrinzična motivacija vjerojatnija u prisutnosti osjećaja sigurnosti i povezanosti. Također je otkriveno da kada djeca rade na zanimljivom zadatku u prisutnosti odrasle osobe koja ih ignorira i ne odgovara na njihove inicijative, rezultira vrlo niskom razinom intrinzične motivacije (Ryan i Deci, 2000). Nadalje, primijećena je niža intrinzična motivacija kod učenika koji su svoje učitelje doživjeli kao hladne i nezainteresirane. Valja spomenuti da se intrinzično ponašanje može uspješno ostvarivati odvojeno od drugih (u izolaciji), no sigurno je da povezanost i međuljudski odnosi pogoduju ostvarenju intrinzične motivacije.

Tri osnovne potrebe za autonomijom, kompetencijom i povezanosti prepoznate su jer s pomoću njih možemo razumjeti kako okolina i međuljudski odnosi utječu na unutarnju motivaciju i prihvaćanje vanjskih pravila. Kasnija istraživanja potvrdila su da su te potrebe bitne ne samo za motivaciju, već i za opću dobrobit. Kada su osnovne potrebe zadovoljene puni smo energije te smo raspoloženi za rad i napredak. Tijekom istraživanja, dobrobit pojedinaca ostala je primarnom brigom, bilo da se radi o studentima, pacijentima, sportašima ili zaposlenicima. SDT naglašava važnost društvenih konteksta koji su osjetljivi na osnovne psihološke potrebe, budući da oni pružaju razvojni okvir za napredak pojedinaca. Primjerice u obrazovnom kontekstu zadovoljenje osnovnih psiholoških potreba izravno je povezano s autonomnom motivacijom koja je ključna za učenje i akademski napredak (Raiziene i sur., 2018). S druge strane, kada su te potrebe nisu zadovoljene, motivacija se smanjuje (Ryan i Deci, 2008). Prekomjerna kontrola, nedostatak izazova i nedostatak povezanosti narušavaju prirodne tendencije rasta pojedinaca, što dovodi do tuge i psihopatologije (Deci i Ryan, 2000). Zapravo, mnogi postupci proizlaze iz zamjenskih motiva koji nastaju zbog frustracije osnovnih psiholoških potreba. To sugerira kako postojanje osnovnih potreba implicira duboku strukturu psihe oko koje se razvijaju sekundarne motivacije, želje i obrambeni mehanizmi, što rezultira dinamički oblikovanim obrascima ponašanja (Deci i Ryan, 2017). Iako teorija samodeterminacije tvrdi da postoje tri univerzalne psihološke potrebe koje su zajedničke svim ljudima, to ne umanjuje činjenicu da postoje velike razlike u ciljevima i orijentacijama među ljudima u različitim razvojnim fazama ili kulturama. Drugim riječima, iako svi ljudi dijele iste osnovne psihološke potrebe, način na koji te potrebe dolaze do izražaja i kako ih ljudi zadovoljavaju može se razlikovati ovisno o njihovom razvojnom razdoblju ili kulturnom kontekstu. Ipak, osnovni procesi koji vode razvoju i izražavanju autonomije, kompetencije i povezanost slični su za sve ljude. Razumijevanje i zadovoljenje osnovnih psiholoških potreba

ključno je za unaprjeđenje motivacije, izvedbe i dobrobiti u različitim područjima. „*To znanje relevantno je za roditelje, odgojitelje, menadžere, psihoterapeute i zdravstvene stručnjake, jer informira prakse usmjerene na poticanje motivacije, predanosti i angažmana te dijagnosticiranje i rješavanje izvora otuđenja*“. (Deci i Ryan, 2000; str.76). Dakle, pridavanje pozornosti prisutnosti ili odsutnosti podrške osnovnih psiholoških potreba izrazito je važno jer omogućuje bolje poticanje ljudskog uspjeha i dobrobiti.

1.5. AKADEMSKI USPJEH

Teorija samodeterminacije ima veliki utjecaj na razna područja ljudske djelatnosti. Ona je svojim istraživanjima uvelike pridonijela razumijevanju ljudske motivacije, ponašanja i postignuća, a jedno od područja koje je posebno obogatila je obrazovanje. Čovjek velik dio svojeg života provodi u različitim odgojno-obrazovnim ustanovama. Obrazovanje je važan dio života svakog pojedinca, a pogotovo djece kojoj je školovanje središte njihova života. Kada je riječ o školovanju neizbježno je pitanje o postignutom uspjehu na kraju školske godine. Svaka zemlja ima svoj sustav vrednovanja obrazovnog postignuća, no najčešće se ono izražava ocjenama. Akademski uspjeh podrazumijeva obrazovno postignuće bilo u školi ili na studiju, a najčešće se izražava ocjenom na određenom ispitu, prosjekom ocjena za pojedinačni predmet ili općim prosjekom ocjena na kraju završenog razreda ili godine studija (Posavec, 2022). Ocjene i opći prosjeci često su odraz nečije dugogodišnje motivacije, uključenosti u nastavu, vremenske organizacije i uloženog truda pri učenju (Bezinović i Ristić Dedić, 2007, prema Posavec, 2022.) Školski uspjeh ima veliki utjecaj na učenike, učitelje i roditelje te ima važnu ulogu u nastavku budućeg obrazovanja učenika. Veliku ulogu koju ima obrazovni uspjeh definiraju brojni čimbenici od kojih je velik broj izvan samog obrazovnog sustava. „*Uz pedagoške (stil učenja i podučavanja, razredna klima, i sl.) to uključuje brojne psihološke (motivaciju, osobine ličnosti, stavove, samoeфикаsnost, samopoimanje, i sl.), i socijalne čimbenike (kultura, socioekonomski status, šira i uža zajednica, i sl.)*“ (Vulić-Prtorić i Lončarević, 2015; str. 303). Ocjena nije uvijek mjerodavni i objektivni pokazatelj znanja i uspjeha. Pokazatelj obrazovnog uspjeha u širem smislu su promjene i razvoj učenika kroz aktivni rad, što znači obogaćivanje ne samo na kognitivnoj razini, već i razvoj vještina, stavova, interesa potrebnih za uspješni akademski, ali i socijalni život (Vulić- Prtorić i Lončarević, 2016).

Teorija samodeterminacije uvidjela je važnost zadovoljenja osnovnih psiholoških potreba u obrazovnom kontekstu prvenstveno kod učenika, ali također kod učitelja. Ona nastoji istražiti utjecaj, koji ima zadovoljenje ili nezadovoljenje osnovnih psiholoških potreba na motivaciju učenika te nastoji utvrditi na koji način se to odražava na obrazovni uspjeh odnosno postignuće. Teorija samodeterminacije smatra da upravo motivacija ima veliku važnost u procesu učenja te da je ona ujedno i glavni pokazatelj obrazovnog uspjeha. Također je povezana s pozitivnim stavovima prema školi, zadovoljstvom kod učitelja i učenika te boljom disciplinom (Vizek Vidović i sur., 2014).

U obrazovnom okruženju ili učionici, nastavnici imaju ključnu ulogu u obrazovanju učenika. Nastavnici mogu utjecati na motivaciju i uspjeh studenata putem svog stila poučavanja, koji se odnosi na mjeru u kojoj nastavnik podržava tri osnovne psihološke potrebe za autonomijom, kompetencijom i povezanošću.

1.5.1. Istraživanja povezanosti akademskog uspjeha i ispunjenja SDT potreba

Jedno od prvih istraživanja o motivaciji u području obrazovanja proveli su Ryan i Connell (1989), ispitujući školsku motivaciju osnovnoškolaca u SAD-u pri pisanju zadaće, stupanj pružanja potpore autonomiji od njihovih roditelja i razinu osobne uključenosti roditelja u rad djeteta. Rezultati su bili značajni i za SDT teoriju, ali i za obrazovni sustav. Pokazalo se da što su više roditelji podupirali autonomiju djeteta te bili više uključeni u školske obaveze i rad vlastitog djeteta, to su djeca u većoj mjeri internalizirala i vrednovala školske aktivnosti. Sve to rezultiralo je boljim školskim uspjehom i povećanim stupnjem dobrobiti djece (Ryan i Connell, 1989).

Autonomija kao jedna od tri osnovne psihološke potrebe nezaobilazan je element u odgojno-obrazovnom sustavu. Njezinu važnost prepoznali su brojni psiholozi koji su posvetili brojna istraživanja upravo utjecaju autonomije na uspjeh učenika. „*Primijenjeno u obrazovnom kontekstu, studenti će doživjeti autonomiju kada percipiraju svoje sudjelovanje u učenju kao vlastiti izbor, odražavajući vlastite interese i vrijednosti.*“ (Deci i Ryan, 2002; str.8). S obzirom na SDT, pojedinac može doživjeti autonomiju čak i kada su njegove akcije pod utjecajem vanjskih čimbenika (Deci i Ryan, 2002). Na primjer, u istraživanjima studenata medicine pokazalo se da autonomija predviđa više samoodređene, odnosno slobodnije oblike ponašanja studenata u nastavi. Rezultati upućuju da bi nastavnici trebali podržati što veću autonomiju studenata jer je ona pokazatelj i veće uspješnosti (Franceschi, 2020). Nastavnici

moгу podržavati autonomiju na različite načine. Jedan od njih je da nastavnici podrže autonomiju svojih učenika ili studenata pružanjem izbora. To uključuje dopuštanje svojim učenicima, do određene mjere, slobodu odabira zadataka i predmeta koje percipiraju kao zanimljive ili važne. Također, poticanje relevantnosti (npr. povezivanje nastavnog sadržaja s svakodnevnim okruženjem učenika) i korištenje informativnog jezika (npr. može, moguće je) umjesto kontrolirajućeg jezika (npr. treba, mora) pogoduje autonomiji, a samim time i motivaciji (Deci i Ryan, 2002). Učenici koji su poučavani na kontrolirajući način ne samo da gube inicijativu, već uče manje učinkovito što rezultira lošijim školskim uspjehom. Nekoliko studija u tjelesnom odgoju pokazalo je da percipirana podrška autonomije od učitelja (tj. dopuštanje inicijative za vlastito ponašanje učenika i priznavanje njihovih osjećaja, pružanje izbora i pozitivne povratne informacije uz minimalan pritisak na kontrolu ponašanja učenika) ima pozitivan utjecaj na samoodređene oblike motivacije putem zadovoljavanja osnovnih psiholoških potreba (Viira i Koka, 2012). Dakle, istraživanja su pokazale da nastavnici mogu promijeniti svoj stil motiviranja kako bi uključili podršku autonomiji kao načinu poticanja boljeg uspjeha svojih učenika tijekom nastave, što ukazuje na važnost dodatnog obrazovanja nastavnika u ovom području (Ljubin Golub i sur., 2020).

Kompetencija se odnosi na zadovoljstvo koje ljudi dobivaju iz vježbanja i izražavanja svojih sposobnosti (Deci i Ryan, 2002). „*Školske kompetencije sastavni su dio općih razvojnih kompetencija i u tom smislu njihovo poticanje se uvijek mora događati u širem kontekstu djetetova općeg rasta i razvoja*“ (Vulić-Prtorić i Lončarević, 2015; str. 303). Učenike privlači sudjelovanje u aktivnostima u kojima se osjećaju sposobnima. Osjećaj sposobnosti, odnosno kompetencije, za učenike bit će veći ako imaju više kontrole nad školskim ishodima. Istraživanja su pokazala da je dob važan prediktor za zadovoljenje kompetentnosti, pri čemu su stariji učenici odnosno studenti uspješniji u zadovoljenju te psihološke potrebe. Nastavnici mogu podržati osnovnu psihološku potrebu za kompetencijom pružanjem strukture u nastavi kroz stvaranje optimalnih izazova i strukturiranog okruženja gdje učenici znaju što je potrebno za uspjeh (Puljiz, 2018). Valja naglasiti da strukturiranje okoline za učenje ne znači ograničavanje izbora. Istraživanje u okviru teorije samodeterminacije u STEM obrazovnom području pokazalo je važnost motivacijskog stila i autonomije nastavnika te je utvrdilo da pružanje strukture od strane nastavnika znatno utječe na povećanje motivacije studenata za proučavanje i angažman što u konačnici pridonosi obrazovnom uspjehu (Boeve-de Pauw, De Loof, Struyf i Van Petegem, 2021). Zadovoljenje potrebe za kompetencijom omogućuje

buduće učenje jer će pojedinac biti motiviraniji učiti dalje i težiti novim akademskim uspjesima (Puljiz, 2018).

Povezanost u obrazovnom sustavu prvenstveno označava uključenost u odnos nastavnika i učenika. U istraživanjima je utvrđena pozitivna korelacija između pozitivnog odnosa s nastavnicima i školskog uspjeha učenika, a negativna između lošeg odnosa i uspjeha (Roorda i sur.,2011; prema Puljiz, 2018). U primarnom osnovnoškolskom obrazovanju, posebno u razrednoj nastavi, povezanost učenika i nastavnika je najveća. Kasnije tijekom srednjoškolskog obrazovanja povezanost nastavnika i učenika opada, a na studiju više nije dovoljno jaka da zadovolji potrebu studenata za međuljudskom povezanošću. Međutim, nastavnici mogu utjecati na osjećaje povezanosti s učenicima u školi svojim stupnjem uključenosti u učionici. Na studiju nastavnik može izraziti svoju uključenost u predavaonici tako da, primjerice, prošetati do studenata umjesto da ostane na čelu predavaonice, izražava brigu, poznaje imena studenata i ulaže vrijeme i energiju (Deci i Ryan, 2002.). Ako je potreba za povezanosti ostvarena od strane profesora i studenata rezultirat će pozitivnim utjecajem na akademski uspjeh. Percipirana podrška autonomije, kompetencije i povezanosti od strane učitelja nije jedini izvor podrške osnovnim psihološkim potrebama za učenike. Interakcija s vršnjacima trebala bi se smatrati drugim relevantnim izvorom podrške. Neki psiholozi čak tvrde da interakcija između učenika u učionici može imati veći utjecaj na motivaciju djece u školi u usporedbi s utjecajem učitelja jer smatraju da je utjecaj učitelja udaljeniji. Može se tvrditi da veća podrška od strane vršnjaka pojačava motivaciju učenika u obrazovnom procesu, posebice kod starijih učenika (Viiri i Koka, 2012). Posljedica toga je da uglavnom veći akademski uspjeh na fakultetu. Osim povezanosti s nastavnicima i vršnjacima ključna je povezanost s roditeljima što je prije svega vidljivo u kolektivističkim kulturama u kojima je školski uspjeh doživljavao kao uspjeh cijele obitelji. Istraživanja su pokazala da djeca koja se osjećaju sigurno, povezano i zbrinuto od strane roditelja, učitelja i vršnjaka u većoj mjeri ostvaruju pozitivna ponašanja i uspjehe vezane uz školu.

1.5.2. Tipovi akademske motivacije

Teorija samodeterminacije, osim na osnovne psihološke potrebe, stavlja naglasak na različite tipove motivacije koje učenici mogu imati tijekom obrazovanja. Jedna od najvažnijih vrsta motivacija, u psihologiji obrazovanja je motivacija za postignućem. Motivacija za školskim postignućem može se definirati kao težnja da se ostvari željeni standard izvrsnosti u obrazovanju (Reeve, 2014; prema Samac, 2021). U obrazovanom sustavu motivacija ima važnu ulogu jer pridonosi ustrajnosti u učenju i stjecanju najkvalitetnijeg znanja (Bulić, 2018). „Cilj proučavanja motivacije u kontekstu odgojno-obrazovnog procesa je prvenstveno razumijevanje motivacije sudionika tog procesa (učenika i nastavnika)“ (Franceschi, 2020; str. 22.).

Motivacija u nastavi je dinamičan proces koji ovisi o značajkama učenika/studenata, značajkama nastavnika/profesora, značajkama nastavnog sadržaja, nastavnoj tehnologiji i socio-kulturalnim uvjetima. U ovom radu pozornost je usmjerena na značajke motivacije kod studenata čija motivacija može varirati na kontinuumu od amotivacije (nema motivacije prema studijskim aktivnostima) do intrinzične motivacije (student je motiviran sam od sebe, iz unutarnjih težnja i ciljeva). Između kontinuumu amotivacije i intrinzične motivacije, Deci i Ryan (1985) prema Ljubin Golub i sur. (2020.) klasificirali su četiri ekstrinzično regulirana ponašanja, koja se razlikuju ovisno o mjeri u kojoj je motivacija manje ili više potaknuta iz unutarnjih vrijednosti i želja. Za razliku od intrinzične motivacije ekstrinzični tipovi motivacije potaknuti su vanjskim čimbenicima poput pritiska (učitelja, roditelja) ili nagrada (ocjene, pohvale, diplome).

Istraživanjem postignuća među školskom djecom otkriveno je da su vanjski, introjicirani, identificirani i intrinzični regulacijski stilovi ekstrinzične motivacije međusobno povezani prema strukturi, pružajući tako dokaze o postojanju temeljnog kontinuumu. Vanjski regulirana motivacija je kada učenik djeluje kako bi dobio nagradu ili izbjegao kaznu. Na primjer, u obrazovnom kontekstu učenik može dobro učiti kako bi izbjegao kaznu od roditelja ili nastavnika. Druga vrsta ekstrinzične motivacije s kojom se susrećemo u obrazovnom sustavu je introjicirano regulirana motivacija. U ovom slučaju, učenik je motiviran angažirati se u nastavi kako bi izbjegao osjećaje krivnje i anksioznosti ili kako bi mu se drugi divili i hvalili ga (Boeve-de Pauw i sur., 2021). Na primjer, dijete će se truditi dobiti dobre ocjene kako bi se pokazao pred ostalim učenicima i profesorima kao “dobar učenik“. Sljedeća vrsta motivacije je identificirana motivacija, koja je bliža autonomnoj jer učenik osobno prihvaća vrijednosti aktivnosti ili normi, ali nužno ne uživa u njima i ne smatra ih zanimljivima. Primjerice učenik

ne uživa u učenju, ali je motiviran dati najbolje od sebe jer nastoji upisati dobar fakultet. U nekim istraživanjima pokazalo se da su sudionici procijenili identificiranu regulaciju kao najistaknutiji tip motivacije na studiju (Koludrović i Reić Ercegovac, 2015). Zadnja i najautonomnija kategorija ekstrinzične motivacije je integrirana regulacija, koja se javlja kada učenik izražava određeno ponašanje jer odgovara njegovim širim osobnim vrijednostima i obavezama (Boeve-de Pauw i sur., 2021). Motivacija učenika postaje integrirano regulirana kada, na primjer, učenik uči kemiju jer ga zaista zanima i voli izvoditi pokuse te želi postati znanstvenik u budućnosti. Brojna istraživanja u psihologiji obrazovanja posvećena su motivaciji. U mnogima od njih posebna pozornost je posvećena različitim tipovima ekstrinzične motivacije koja ima velik utjecaj u obrazovanom procesu. Jedno od prvih istraživanja motivacije u kontekstu teorije samodeterminacije u Hrvatskoj provela je Sviben (2006) koja je prevela i validirala upitnik akademske samoregulacije, izvorno razvijen od strane Ryana i Connella (1989). Istražila je odnos akademske motivacije, percepciju nastavničkog stila i obrazovne ishode kod studenata. Utvrdila je da su studenti u većem stupnju autonomno motivirani te da je autonomna motivacija (prosjeak identifikacijske i intrinzične regulacije) pozitivno povezana s akademskim uspjehom i zadovoljstvom studijem. Nasuprot tome, za kontrolirani oblik motivacije (prosjeak vanjske i introjicirane regulacije) nije utvrđena značajna povezanost. Nadalje, u mnogim istraživanjima utvrđeno je da su razlike u vrsti vanjske motivacije povezane s različitim iskustvima, ishodima i uspjehom. Istraženo je da što su učenici više vanjski regulirani, manje su pokazuju interes, vrijednost i napor prema postignuću, te su više skloni prebacivanju odgovornosti za negativne ishode, kriveći druge poput učitelja. Introjicirana regulacija bila je pozitivno povezana s većim ulaganjem napora, ali i s osjećajem veće anksioznosti i lošijim suočavanjem s neuspjesima. Nasuprot tome, identificirana regulacija bila je povezana s većim interesom i uživanjem u školi, te s pozitivnijim stilovima suočavanja s neuspjesima i s većim ulaganjem napora. Rezultati istraživanja Buterin Mičić (2021) sugeriraju da učenici koji pozitivno ocjenjuju kvalitetu školskog života izražavaju veću motivaciju za učenje. Kada je riječ o kontroliranim vrstama akademske motivacije, učenici izražavaju jednake, prosječne procjene na skali vanjske regulacije i skali introjicirane regulacije. Učenici su također izrazili prosječan rezultat na skali intrinzične motivacije, dok su najviše ocjene izrazili na skali identificirane regulacije. Možemo zaključiti da su autonomniji tipovi ekstrinzične motivacije (bliži intrinzičnoj motivaciji na kontinuumu samodeterminacije) povezani s većim trudom, boljim učinkom i kvalitetnijim učenjem, što vodi do veće psihološke dobrobiti pojedinca i većeg akademskog postignuća (Franceschi, 2020).

Intrinzična motivacija učenika, za razliku od ekstrinzične motivacije, potaknuta je unutarnjim motivima te ne ovisi o vanjskim čimbenicima. Intrinzična motivacija je spontana težnja prema znatiželji i interesu koju karakterizira potraga za novim izazovima, vježbanjem, razvojem vještina i znanja. Direktno djeluje na povećanje posvećenosti učenju, psihološku dobrobit, a samim time i na obrazovna postignuća (Bulić, 2018). Lepper i Hodell (1989) izdvojili su četiri glavna izvora intrinzične motivacije: izazov, znatiželja, kontrola i mašta. U obrazovnom kontekstu unutarnja motivacija može ovisiti o učenikovu pronalasku izazovnih aktivnosti, primjerice najpogodnije je da su ciljevi srednje težine te da uspjeh nije zagarantiran. Važni faktori su učenička radoznalost i osjećaj kontrole nad učenjem i sudjelovanjem u zadacima, a intrinzičnu motivaciju mogu poboljšati i aktivnosti koje kod učenika potiču maštanje i vjerovanje u svoje sposobnosti (Schunk i sur., 2014, prema Pavlović, 2020). Intrinzična motivacija za učenje je najviša i najbolja razina motivacije koju učenik može imati. Tada učenik uči nastavne sadržaje iz čiste radoznalosti i jer mu je zanimljivo te ne očekuju nikakvu nagradu zauzvrat (Vizek Vidović i sur., 2014). Učenici koji imaju visoku intrinzičnu motivaciju, u usporedbi s drugima, češće razvijaju snažno konceptualno učenje, poboljšano pamćenje i općenito ostvaruju visoka školska postignuća (Pavlović, 2020). Stoga takav oblik motivacije pridonosi usvajanju kvalitetnog znanja i ustrajnosti u učenju te ima ključnu ulogu u školskom uspjehu. Iako ona ne ovisi o vanjskim čimbenicima na nju se može pozitivno utjecati tako da se stvori školsko ozračje koje će omogućiti razvoj intrinzične motivacije. Škole i sveučilišta to mogu ostvariti podržavanjem učeničke autonomije od strane nastavnika i zaposlenika škole jer takvo okruženje potiče autonomnu motivaciju studenata. Intrinzična motivacija korisna je ne samo za uspješno ostvarivanje ishoda učenja, već za doživljavanje protoka i dobrobit studenata (Ljubin Golub i sur., 2020). Potrebno je napomenuti da učenici čija je intrinzična motivacija poticana od rane dobi nastavljaju je izražavati i kasnije u životu. Istraživanje Buterin Mičić (2021) pokazalo je da osjećaji prema školi i specifični aspekti školskog života imaju veliku ulogu u akademskoj motivaciji učenika s naglaskom na autonomne vrste motivacije. Također brojna istraživanja su potvrdila pozitivnu povezanost između intrinzične motivacije akademskog uspjeha. Primjerice u istraživanju Ribić (2016) pokazalo se da učenici s odličnim uspjehom imaju najvišu intrinzičnu motivaciju za studij zatim slijede učenici s vrlo dobrim uspjehom i dobrim uspjehom dok najnižu intrinzičnu motivaciju za upis fakulteta imaju učenici s dovoljnim uspjehom. Sukladno tome može se

zaključiti da intrinzična motivacija u obrazovanju ima izrazit pozitivan utjecaj, jakog intenziteta i kvalitete koja omogućuje kontinuitet i trajnost ukupne motivacije.

Brojna istraživanja potvrdila su da u obrazovnom procesu u kojem su nastavnici uspješno poboljšali svoj stil poučavanja u smislu podrške osnovnim psihološkim potrebama, povećala se i samopostavljena motivacija i angažman učenika. Što se tiče vrste motivacije neka istraživanja su pokazala da se utjecaj ekstrinzične i intrinzične motivacije mijenja tijekom godina, no najčešće intrinzična motivacija doživljava svoj vrhunac na studiju (Franceschi, 2020). Također je potvrđeno da autonomna motivacija koja obuhvaća intrinzičnu, ali i autonomnije oblike ekstrinzične motivacije, pozitivan prediktor akademskog uspjeha. Postoje još brojnih istraživanja iz različitih područja kao što su sport, zdravstvena njega, religija, politička aktivnost i glazba u kojima podrška nastavnika, trenera i roditelja za autonomiju i kompetenciju potiče veću intrinzičnu motivaciju. Također je potvrđeno da su brojni pozitivni ishodi povezani s većom internaliziranom motivacijom u različitim područjima. Prednosti veće internalizacije čine se mnogostrukima (Ryan i sur., 1997), uključujući veću učinkovitost ponašanja, veću voljnu postojanost, poboljšanu subjektivnu dobrobit i bolju asimilaciju pojedinca unutar društvene skupine što u konačnici rezultira visokim obrazovnim uspjehom odnosno postignućem.

2. CILJ I ISTRAŽIVAČKA PITANJA

Mnogo je motivacijskih teorija povezano s postignućem i učenjem. Sve one su prepoznale motivaciju kao temelj uvjeta učenja (Pavlović, 2020). Stoga su brojna istraživanja u području obrazovanja posvećena upravo motivaciji i uspjehu. Teorija samodeterminacije je u svojim istraživanjima promatrala motivaciju u kontekstu zadovoljenja osnovnih psiholoških potreba za autonomijom, kompetencijom i povezanošću. Proučavala je kako njihovo zadovoljenje ili nezadovoljenja utječe na motivaciju te kako su one povezane s obrazovnim postignućem.

Prethodno spomenuta istraživanja (Ryan i Connell, 1989; Svibe, 2006; Tessier i sur. 2010; Viira i Koka, 2012; Ribić, 2016; Raiziene i sur., 2018; Boeve-de Pauw i sur., 2021) istraživala su povezanost između zadovoljenja osnovne tri psihološke potrebe i kontinuuma motivacije. Prema kontinuumu motivacije istraživanja (Buterin Mičić, 2021) su pokazala očitu podjelu na kontroliranu motivaciju (ekstrinzičnu i introjiciranu) i autonomnu motivaciju (identificirana i intrinzična). Preciznije, rezultati istraživanja potvrdili su značajnu pozitivnu korelaciju između zadovoljenja temeljnih psiholoških potreba i intrinzične motivacija (Ribić, 2016; Tessier i sur. 2010), ali također autonomnijih vrsta ekstrinzične motivacije (Sviben, 2006; Franceschi, 2020). Posebno se značajnom pokazala identificirana motivacija kao česti oblik motivacije kod učenika i studenata (Koludrović i Reić Ercegovac, 2015). Potreba za autonomijom pokazala se važnim čimbenikom motiviranosti te su mnoga istraživanja ukazala na važnost podrške autonomiji od strane učitelja i ostalih obrazovnih stručnjaka (Posavec, 2022; Raiziene i sur., 2018; Tadić, 2015). Potreba za kompetencijom se pokazala iznimno bitnom za autonomnu motiviranost učenika i studenata, posebno kada je potreba za autonomijom slabije zadovoljenja (Raiziene i sur., 2018). Znatan utjecaj na njezino zadovoljenje kompetencije ima nastavnik koji je zaslužan za strukturiranje nastave i postavljanje jasnih i optimalnih ciljeva koji potiču samoefikasnost učenika (Puljiz, 2018). Potreba za povezanošću također utječe na motiviranost prije svega na mlađe učenike osnovne i srednje škole (Ribić, 2018; Franceschi, 2020).

Isto tako mnoga istraživanja su utvrdila povezanost zadovoljenja temeljnih psiholoških potreba s uspjehom u školi (Pavlović, 2020; Ribić, 2016) i na studiju (Tessier i sur. 2010.; Franceschi, 2020; Sviben 2006). Istraživanja pokazuju da su vrste motivacija koje karakterizira viši stupanj autonomije povezane s boljim akademskim postignućem (Sviben, 2006; Posavec, 2022). Dakle, rezultati istraživanja pokazuju da zadovoljenje temeljnih psiholoških potreba

rezultira autonomnom motivacijom koja utječe na kvalitetu učenja što se očituje u većem akademskom postignuću (Pavlović, 2020; Velki, 2008).

U Hrvatskoj nema mnogo istraživanja koja su u sklopu teorije samodeterminacije ispitivala različite oblike motivacije i akademski uspjeh. Stoga će se u istraživanju ovog rada dodatno ispitati motivacija i akademsko postignuće studenata u Hrvatskoj, u kontekstu zadovoljenja osnovnih psiholoških potreba za autonomijom, kompetencijom i povezanošću prema postavkama Teorije samoodređenja.

2.1. Cilj istraživanja

Cilj ovoga rada je prema SDT ispitati povezanost zadovoljenja temeljnih psiholoških potreba za autonomijom, kompetencijom i povezanošću s motiviranosti i akademskim postignućem studenata u Hrvatskoj.

2.2. Problemi istraživanja

Kako bi se ostvario naveden cilj postavljena su tri problema na koja se nastoji odgovoriti ovim istraživanjem:

1. Ispitati povezanost između zadovoljenja temeljnih psiholoških potreba (za autonomijom, kompetencijom i povezanošću) i autonomnosti motivacije studenata
2. Ispitati povezanost zadovoljenja temeljnih psiholoških potreba (za autonomijom, kompetencijom i povezanošću) i akademskog postignuća
3. Ispitati povezanost autonomnosti motivacije i akademskog uspjeha

2.3. Hipoteze istraživanja

1. Studenti s više zadovoljenim psihološkim potrebama za autonomijom, kompetencijom i povezanošću imat će veću autonomnu motivaciju za studij.
2. Studenti s više zadovoljenim psihološkim potrebama za autonomijom, kompetencijom i povezanošću imat će viši akademski uspjeh.
3. Studenti koji su autonomno motivirani imat će veći akademski uspjeh.

3. METODA

3.1. Sudionici

U istraživanju je sudjelovalo 132 studenta iz Republike Hrvatske. S obzirom na spol, bilo je N=34 (25,8 %) sudionika muškog spola te N=98 (74,2 %) sudionica ženskog spola. Dob studenata bila je u rasponu od 19 do 28 godina, s prosjekom od 22 godine ($M = 21.98$; $SD = 3.35$).

Prema srednjoškolskom obrazovanju većina studenata N= 106 (80,3 %) završilo je gimnaziju, a njih N= 26 (19,7 %) završilo je strukovnu školu. Ukupan prosjek ocjena u srednjoj školi za ocjenu 5 (odličan) imalo je 43,9 % (N= 58), za ocjenu 4 (vrlo dobar) imalo je 53 % (N=70) te za ocjenu 3 (dobar) imalo je 3 % (N=4) studenata.

Većina studenata studira na Sveučilištu u Zagrebu. Studenti studiraju na različitim fakultetima čija znanstvena područja pripadaju: prirodnim, medicinskim, poljoprivrednim, tehničkim znanostima i tehnologiji, umjetničkim, humanističkim i društvenim znanostima. U uzorku je sudjelovalo 29 studenata prve godine, 22 studenta druge, 40 studenata treće, 15 studenata četvrte, 20 studenata s pete i 6 studenata koji su apsolvirali godinu. Aritmetička sredina dosadašnjeg prosjeka na studiju iznosila je $M= 3,65$; $SD = 0,66$.

3.2. Postupak

Ispitivanje je provedeno u razdoblju od 30. 5. do 11. 6. 2024. godine putem online ankete, u okviru alata Google Obrasca. Poveznica na istraživanje podijeljena je putem društvenih mreža. Prije provođenja i primjene upitnika u uvodnom dijelu naglašeno je da se istraživanje provodi u svrhu istraživanja za diplomski rad. Istraživanje je bilo dobrovoljno i anonimno te su sudionici mogli odustati u svakom trenutku. Studenti su zamoljeni da iskreno odgovaraju na pitanja. Za ispunjavanje ankete bilo je potrebno 10-15 minuta. Podaci koji su prikupljeni analizirani su na grupnoj razini, a koristit će se isključivo u znanstvene svrhe.

3.3. Mjerni instrumenti

Mjerni instrument tijekom ovog istraživanja je anketni upitnik koji sastoji od tri dijela. Prvi dio čini upitnik koji ispituje zadovoljenje osnovnih psiholoških potreba, a drugi dio čini upitnik koji ispituje akademsku motivaciju. Upitnici su stavljeni na početak jer je koncentracija veća na početku ispunjavanja ankete. Treći dio obuhvaća pitanja kojima su ispitivani opći demografski podaci- spol, dob, studij, godina studija i srednjoškolsko obrazovanje. Također je ispitivan opći uspjeh u srednjoj školi, dosadašnji uspjeh na studiju te broj položenih kolegija.

Skala zadovoljstva osnovnih psiholoških potreba– Basic Psychological Need Satisfaction Scale – In General

Ova skala (engl. Basic Need Satisfaction In Life Scale - BPNS; Ilardi, Leone, Kasser i Ryan, 1993) mjeri zadovoljstvo potreba u općenitom kontekstu nečijeg života. Sastoji se od 21 tvrdnje koje procjenjuju zadovoljenje potreba za kompetencijom, autonomijom i povezanošću (Deci i Ryan, 2000).

S obzirom na potrebe razlikujemo 3 subskale: za autonomiju koja se sastoji od 7 čestica (npr. „Osjećam se slobodnom odlučivati kako živjeti svoj život.“), za povezanost koja se sastoji od 8 čestica (npr. „Ljudima u mom životu stalo je do mene.“) te za kompetentnost koja se sastoji od 6 čestica (npr. „Većinu dana osjećam se uspješnim u onome što radim.“). Zadatak studenata bio je na skali od sedam stupnjeva označiti u kojoj se mjeri slažu s pojedinom tvrdnjom (1 - uopće se ne slažem; 2- uglavnom se ne slažem; 3- djelomično se ne slažem; 4- niti se slažem niti se ne slažem; 5- djelomično se slažem; 6- uglavnom se slažem; 7 – potpuno se slažem).

U ovom istraživanju, pouzdanost upitnika (Cronbachov alfa) za autonomiju iznosila je $\alpha = 0,742$, za kompetenciju $\alpha = 0,668$ i za povezanost $\alpha = 0,79$.

Akademski motivacija – Self-Regulation Questionnaire – Academic Domain (SRQ-A, Ryan i Connell, 1989; prijevod na hrvatski jezik – Sviben, 2006)

SRQ-A upitnik ispituje različite načine regulacije motivacije u školskom okruženju. Validaciju upitnika proveli su Ryan i Connell (1989) na uzorku od 400 djece osnovnoškolskog uzrasta u Sjedinjenim američkim državama. Upitnik je za ovo istraživanje prilagođen

studentima te je izrađen u svrhu mjerenja različitih oblika akademske motivacije. Upitnik se sastoji od četiri pitanja te osam tvrdnji za svako od četiri pitanja u obliku razloga zašto se pojedinac bavi određenom aktivnošću. Sveukupno se tako upitnik sastoji od 32 tvrdnje u obliku odgovora na postavljena pitanja. Procjena svake tvrdnje temelji se na Likertovoj skali (1 - uopće se ne slažem; 2- uglavnom se ne slažem; 3- djelomično se ne slažem; 4- niti se slažem niti se ne slažem; 5- djelomično se slažem; 6- uglavnom se slažem; 7 – potpuno se slažem). Svaka od tvrdnji predstavlja jedan oblik regulacije motivacije – ekstrinzičnu motivaciju odnosno vanjsku regulaciju (npr. Zato što je se to očekuje od mene.), introjicirana/prihvaćena regulaciju (npr. Zato što ću se osjećati loše ako je ne napravim.), identificiranu/poistovječenu regulaciju (npr. Zato što želim bolje razumjet predmet.) i intrinzičnu motivaciju koja uključuje integriranu regulaciju (npr. – Zato što je zabavno.). Prijevod i validaciju na hrvatski jezik provela je (Sviben, 2006).

Ekstrinzična i introjicirana regulacija predstavljene su s 9 čestica, dok su identificirana regulacija i intrinzična motivacija predstavljene sa 7 čestica. Svaka podskala može se koristiti zasebno, također, može se izračunati indeks relativne autonomije na način: $RAI = 2 \times \text{intrinzična} + \text{identificirana} - \text{introjicirana} - 2 \times \text{eksternalna motivacija}$. RAI ukazuje na stupanj do kojeg je ponašanje autonomno regulirano, tj. samoodređeno. Pozitivan predznak RAI-ja ukazuje na autonomnu regulaciju, a negativan na kontroliranu regulaciju. Potvrđeno je da su vrste regulacije, koje su pretpostavljeno bliže na SD kontinuumu, u većoj korelaciji nego one koje su udaljenije, što opet pokazuje da RAI adekvatno mjeri dimenziju samoodređenja. Također, moguće je posebno formirati rezultate za kontroliranu motivaciju (eksterna regulacija + introjicirana regulacija) i posebno za autonomnu motivaciju (identificirana regulacija + intrinzična motivacija).

Pouzdanosti pojedinih podskala koje su se odnosile na motivaciju bile su sljedeće: ekstrinzična motivacija $\alpha = 0,73$, introjicirana regulacija $\alpha = 0,841$, identificirana regulacija $\alpha = 0,80$ i intrinzična motivacija $\alpha = 0,87$.

4. REZULTATI I RASPRAVA

Ovim istraživanjem ispitana je povezanosti zadovoljenja temeljnih psiholoških potreba (za autonomijom, kompetencijom i povezanošću) s motiviranosti i akademskim postignućem studenta prema Teoriji samodeterminacije. Pretpostavljeno je da će studenti s više zadovoljenim temeljnim psihološkim potrebama imati veću autonomnu motivaciju. Druga pretpostavka je da će studenti s više zadovoljenim temeljnim psihološkim potrebama imati veće akademsko postignuće koje se mjerilo prosjekom ocjena. Treća pretpostavka je da će studenti koji su autonomno motivirani imati veći akademski uspjeh.

Dobiveni rezultati djelomično su u skladu s Teorijom samoodređenja.

Tablica 1 Prikaz deskriptivnih statističkih vrijednosti varijabli korištenih u istraživanju

(N=132)

	<i>Min.</i>	<i>Max.</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>α</i>
autonomija	2,29	6,43	4,69	0,86	0,74
kompetencija	1,83	6,83	4,41	0,99	0,67
povezanost	2,63	7,00	5,33	0,89	0,79
Ekstrinzična motivacija	1,00	5,89	3,76	1,07	0,73
Introjicirana regulacija	1,00	7,00	3,90	1,18	0,84
Identificirana motivacija	1,00	7,00	4,90	1,11	0,8
Intrinzična motivacija	1,00	7,00	3,89	1,32	0,87
RAI	-6,90	16,00	1,26	3,83	
prosjek ocjena iz srednje škole	3	5	4,41	0,55	
Prosjek ocjena tijekom studija	2,00	5,00	3,65	0,66	

N=broj ispitanika; Min. = minimalni rezultat; Maks. = maksimalni rezultat; M = aritmetička sredina; SD = standardna devijacija; α= Crombach alpha

Tablica 1. prikazuje rezultate deskriptivne statističke vrijednosti korištene u istraživanju. Rezultati pokazuju da studenti procjenjuju visoko zadovoljenje potrebe za autonomijom ($M= 4,68$; $SD= 0,86$) i za kompetencijom ($M= 4,41$; $SD= 0,99$). Zadovoljenje potrebe za povezanošću studenti su procijenili najvišom ($M= 5,33$; $SD= 0,89$).

Rezultati koji se odnose na motivaciju studenata pokazali su najniže rezultate za ekstrinzičnu motivaciju koja podrazumijeva vanjsku regulaciju ($M= 3,76$; $SD= 1,07$), što je bilo u skladu s očekivanjima. Niže rezultate pokazuje i intrinzična motivaciju koja podrazumijeva i integriranu regulaciju ($M= 3,89$; $SD= 1,32$), što nije bilo očekivano. Zatim slijedi introjicirana regulacija s nešto višim rezultatima ($M= 3,90$; $SD= 1,18$). Najviše rezultati pokazali su se za identificirana regulaciju ($M= 4,90$; $SD= 1,11$), što je bio slučaj i u prethodnim istraživanjima (Koludrović i Reić Ercegovac, 2015).

Udio autonomije u ukupnoj motivaciji pojedinca (RAI) ima aritmetičku sredinu koja iznosi $M = 1,26$. Pozitivan predznak ukazuje na autonomnu a negativan na kontroliranu regulaciju. Možemo zaključiti da ispitanici imaju autonomnu regulaciju, što je u skladu s očekivanjima (Jurić Vukelić, 2022; Ljubin Golub i sur., 2020).

Što se tiče akademskog uspjeha rezultati su pokazali da se zaključni prosjek u srednjoj školi kretao od ocjene 3 do 5, a njegova srednja vrijednost iznosila je $M= 4,41$ ($SD=0,55$). Dosadašnji prosjek ocjena na studiju kretao se od 2,0 do 5,0, a njegova srednja vrijednost iznosila je $M= 3,65$ ($SD= 0,66$).

U nastavku rada prikazani su rezultati u *Tablici 2* koji su dobiveni statističkom obradom podataka *Pearsonovim koeficijentom korelacije (r)*.

Tablica 2 Rezultati korelacije između ispitanih varijabli

		v2	v3	v4	v5	v6	v7	v8	v9	v10
1 autonomija	<i>r</i>	0,63**	0,56**	-0,32**	-0,34**	-0,07	-0,04	0,23**	-0,10	-0,06
	<i>p</i>	0,00	0,00	0,00	0,00	0,45	0,65	0,01	0,27	0,50
2 kompetencija	<i>r</i>	1,00	0,32**	-0,20	-0,20	0,18*	0,17	0,34**	-0,15	0,13
	<i>p</i>		0,00	0,02	0,02	0,04	0,06	0,00	0,08	0,13
3 povezanost	<i>r</i>		1,00	-0,16	-0,18*	0,06	0,04	0,19*	-0,05	-0,13
	<i>p</i>			0,06	0,04	0,50	0,67	0,03	0,55	0,14
4 Ekstrinzična	<i>r</i>			1,00	0,69**	0,28**	0,17	-0,57**	0,09	0,11
	<i>p</i>				0,00	0,00	0,05	0,00	0,28	0,23
5 Introjicirana	<i>r</i>				1,00	0,50**	0,47**	-0,23**	0,22*	0,24**
	<i>p</i>					0,00	0,00	0,01	0,01	0,01
6 Identificirana	<i>r</i>					1,00	0,78**	0,51**	0,15	0,33**
	<i>p</i>						0,00	0,00	0,08	0,00
7 Intrinzična	<i>r</i>						1,00	0,67**	0,14	0,19*
	<i>p</i>							0,00	0,10	0,03
8 RAI	<i>r</i>							1,00	0,02	0,10
	<i>p</i>								0,80	0,27
9 prosjek ocjena iz srednje škole	<i>r</i>								1,00	0,05
	<i>p</i>									0,59
10 prosjek ocjena tijekom studija	<i>r</i>									1,00
	<i>p</i>									0,00

r = Pearsonov koeficijent korelacije; *p* = značajnost; ***p* < 0.01; **p* < 0.05

Podaci u Tablici 2. prema Teoriji samoodređenja prikazuju korelaciju zadovoljenja temeljnih psiholoških potreba za autonomijom, kompetencijom i povezanošću s različitim oblicima motivacije samoodređenja te njihovu povezanost s mjerama školske i akademske uspješnosti.

4.1. Interkorelacije između temeljnih psiholoških potreba za autonomijom, kompetencijom i povezanošću prema SDT

Dobivene su značajne i visoke korelacije između autonomije i kompetencije ($r = 0.63$; $p < 0.01$), kao i između autonomije i povezanosti ($r = 0.56$; $p < 0.01$), dok je između kompetencije i povezanosti dobivena također značajna korelacija, ali mnogo niža nego prethodne dvije ($r = 0.32$; $p < 0.01$). Taj je rezultat logičan, jer pokazuje da je čvrsta veza između kompetencije i autonomije, što bi moglo ukazivati i na obrnuti smjer utjecaja: autonomija može utjecati na osjećaj kompetencije, ali također doživljaj vlastite kompetencije povećava doživljaj autonomije i potrebu za autonomijom. Taj rezultat je u skladu s prethodnim istraživanjima koja su prepoznala tu značajnu povezanost (Raiziene i sur., 2018). Iako je na sličan način vjerojatno ostvarena veza između autonomije i povezanosti, ta je veza slabija. Rezultati potvrđuju pretpostavke SDT o postojanju tri zasebne temeljne psihološke potrebe i njihovoj značajnoj povezanosti.

4. 2. Interkorelacije između vrste motivacije na kontinuumu motivacije ekstrinzično - intrinzično

Kao što se moglo očekivati prema Teoriji samodeterminacije, dobivene su visoke pozitivne korelacije ekstrinzične vrste motivacije i ekstrinzičnog dijela kontinuumu motivacije (ekstrinzična i introjicirana motivacija, $r = 0.69$, $p < 0.01$), dok je korelacija s identificiranom motivacijom također značajna, ali je znatno slabija ($r = 0.28$; $p < 0.01$). Korelacije ekstrinzične motivacije s ostalim dijelovima kontinuumu su niske ili nisu značajne. Značajna korelacija dobivena je između introjicirane i identificirane motivacije ($r = 0.50$; $p < 0.01$), a nešto niža dobivena je između introjicirane i intrinzične ($r = 0.47$; $p < 0.01$) motivacije. Značajna i najviša korelacija dobivena je između identificirane i intrinzične motivacije ($r = 0.77$; $p < 0.01$). Iz svih navedenih podataka vidljivo je i potvrđeno postojanje ekstrinzično - intrinzičnog kontinuumu kojeg možemo podijeliti na kontrolirane oblike motivacije (ekstrinzičnu i introjiciranu) i autonomne oblike motivacije (identificirana i intrinzična). Takva podjela u skladu je s prethodnim istraživanjima koja su proučavala motivaciju u kontekstu Teorije samoodređenja (Ryan i Connell, 1989; Sviben, 2006; 2012; Ribić, 2016; Raiziene i sur., 2018; Boeve-de Pauw i sur., 2021; Buterin Mičić, 2021).

4. 3. Povezanost između temeljnih psiholoških potreba i vrste motivacije na kontinuumu ekstrinzičnost-intrinzičnost prema SDT

Prvi problem koji se nastojao ispitati ovim istraživanjem je povezanost zadovoljenja temeljnih psiholoških potreba za autonomijom, kompetencijom i povezanošću s motiviranošću studenata. Pretpostavka je bila da će studenti koji imaju zadovoljnije temeljne psihološke potrebe imati veću autonomnu motivaciju za studiranje, što je potvrđeno u nekim istraživanjima (Tessier i sur., 2010). Rezultati korelacije između zadovoljenja potreba i vrste motivacije na kontinuumu motivacije djelomično su u skladu s postavkama teorije samoodređenja te stoga djelomično potvrđuju prvu hipotezu, no indeks relativne autonomije pojedinca (RAI) značajano je povezan sa svakom potrebom te je time potvrđena hipoteza o povezanosti zadovoljenja temeljnih psiholoških potreba i autonomnosti motivacije.

Kad gledamo potrebu po potrebu, zadovoljenje potrebe za autonomijom u značajnoj je, ali negativnoj korelaciji s oblicima kontrolirane motivacije ($r = -0.32$; $p < 0.01$ za ekstrinzičnu motivaciju i $r = -0.34$, $p < 0.01$ za introjiciranu motivaciju). Taj je rezultat u potpunosti u skladu s teorijom samoodređenja, no ono što iznenađuje u rezultatima je nepostojanje povezanosti između potrebe za autonomijom i autonomnih vrsta motivacije ($r = 0.07$, $p = 0.45$ za identificiranu i $r = -0.04$, $p = 0.65$ za intrinzičnu motivacije). Unatoč tome kad se sve vrste motivacije zbroje rezultati ukazuju na značajnu povezanost potrebe za autonomijom i RAI-a ($r=0.23$) što je prema Teoriji samodeterminacije očekivano. Cjelokupan ishod samo je djelomično u skladu postavljenom hipotezom, no isti rezultat pokazao se u istraživanju Boeve- de Pauw i sur. (2021) i Ribić (2016) u kojem nije utvrđena značajna povezanost između potrebe za autonomijom i autonomne motivacije. U istraživanju Boeve- de Pauw i sur. (2021) navodi se moguće objašnjenje za neočekivani rezultat. Oni smatraju da je takav ishod povezan s vremenskim faktorom prema kojem samoprocjena zadovoljenja potreba ovisi o trenutku u kojem student ispunjava upitnik na koji utječu trenutni događaji na fakultetu i osobnom životu. „Na primjer, stilovi motiviranja nastavnika prema kraju školske godine mogli su se razlikovati zbog vremenskog pritiska prije ispitnog razdoblja, što bi potom moglo utjecati na motivaciju studenata“ (Boeve- de Pauw i sur., 2021, str. 20). Nadalje, istraživanje Hofferber et al. (2016) pokazalo je da nastavno ponašanje koje podržava autonomiju dovodi do veće intrinzične motivacije, no uz to je ključno da su nastavni sadržaji i materijali zanimljivi.

Rezultati su pokazali značajnu negativnu korelaciju između potrebe za kompetencijom i kontroliranih oblika motivacije ($r = 0.2$; $p = 0.02$ i za ekstrinzičnu i za introjiciranu motivaciju) te značajnu pozitivnu korelaciju s identificiranom motivacijom ($r = 0.18$; $p = 0.04$) i pozitivnu, ali ne i značajnu povezanost s intrinzičnom motivacijom ($r = 0.17$; $p = 0.06$). Potreba za kompetencijom i RAI ostvarili su značajnu povezanost ($r = 0.34$) što ukazuje na to da su potreba za kompetencijom i autonomnost motivacije pozitivno povezani. Korelacija s RAI u skladu je s teorijom Samodeterminacije te potvrđuje taj aspekt hipoteze. Povezanost potrebe za kompetencijom i autonomnom (identificiranom i intrinzičnom) motivacijom djelomično potvrđuje postavljenu hipotezu jer je utvrđena značajna povezanost s identificiranom motivacijom, ali ne i intrinzičnom. Takav rezultat u skladu je s istraživanjem Boeve- de Pauw i sur. (2021) koje je pokazalo da su osjećaji kompetentnosti ključni za motivaciju pogotovo u kontekstu postignuća. Rezultati tog istraživanja također pokazuju da je važan čimbenik kompetencije u obrazovanju pružanje strukture od strane nastavnika te da je ono pozitivno povezano s autonomnom motivacijom, što se potvrdilo za identificiranu motivaciju u ovom istraživanju.

Što se tiče potrebe za povezanošću rezultati su pokazali neznačajnu negativnu korelaciju s ekstrinzičnom motivacijom ($r = -0.16$; $p = 0.06$) i značajnu negativnu korelaciju s introjiciranom motivacijom ($r = -0.18$; $p = 0.04$). Između potrebe za povezanošću i identifikacijske motivacije utvrđena je pozitivna, ali izrazito mala korelacija ($r = 0.06$; $p = 0.50$), dok je opet neznačajna povezanost za intrinzičnu motivaciju ($r = 0.04$; $p = 0.67$). Rezultati su pokazali pozitivnu korelaciju između RAI-a i potrebe za povezanošću koja je nešto slabija, nego između druge dvije potrebe ($r = 0.19$). Veća korelacija potrebe za povezanosti s autonomnom motivacijom pokazala se u istraživanju u srednjoj školi kada je kod učenika potreba za povezanošću izraženija (Ribić, 2016). Ovaj rezultat opet samo djelomično potvrđuje hipotezu o povezanosti zadovoljenja potrebe za povezanosti i autonomne motivacije. Manji je broj istraživanja koja su proučavala potrebu za povezanošću u kontekstu obrazovanja te joj je pridano manje pozornosti nego autonomiji i kompetenciji. Istraživanja su ipak pokazala da višu intrinzičnu motivaciju za kolegij imaju oni studenti koji profesore doživljavaju bližima te kojima je potreba za povezanošću u obrazovnom kontekstu zadovoljena.

Iz rezultata se može vidjeti da su jače povezanosti zadovoljenja potreba s kontroliranim nego autonomnim vrstama motivacije. Jedina značajna povezanost između autonomnije vrste motivacije i potreba bila je između kompetencije i identificirane motivacije. Dakle, pretpostavka da će studenti s više zadovoljenim temeljnim psihološkim potrebama (za

autonomijom, kompetencijom i povezanošću) imati veću autonomnom motivacijom je potvrđena za kontrolirani dio motivacijskog spektra. Iz ovog možemo zaključiti da će nezadovoljene potrebe više dovoditi do kontrolirajućih vrsta motivacije, dok s druge strane za intrinzičnu motivaciju je očito potrebno puno više toga, osim zadovoljenih potreba. Također, u ovom istraživanju smo koristili skalu generalnog zadovoljenja potreba, a ne samo vezanog za akademski kontekst jer smo htjeli širu perspektivu tako da je moguće da bi jače povezanosti bile da je korištena skala zadovoljenja psiholoških potreba u akademskom kontekstu.

U ovom istraživanju hipoteza o povezanosti zadovoljenja temeljnih psiholoških potreba za autonomijom, kompetencijom i povezanošću s autonomnom motivacijom djelomično je u skladu s prethodnim istraživanjima. Mnoga istraživanja koja su proučavala zadovoljenje temeljnih psiholoških potreba prema Teoriji samodeterminacije potvrdila njihov utjecaj na autonomne vrste motivacije (Ryan i Connell, 1989; Sviben, 2006; Tessier i sur. 2010; Viira i Koka, 2012; Ribić, 2016). Raiziene i sur. (2018) je u svom istraživanju potvrdio da sve tri potrebe imaju jedinstven utjecaj na autonomnu motivaciju. Njegovi rezultati su također pokazali dvosmjernu povezanost između autonomije i kompetentnosti i njihov utjecaj na autonomnu motivaciju. Takav rezultat u skladu je s rezultatima ovog istraživanja koji su pokazali izrazito visoku korelaciju potrebe za autonomijom i kompetencijom. Za razliku od istraživanja Raiziene i sur. (2018) prema čijim rezultatima visok stupanj zadovoljavanja potrebe za autonomijom vodi autonomnoj motivaciji u ovom istraživanju to nije bilo slučaj. Rezultati ovog istraživanja u skladu su istraživanjem Boeve- de Pauw i sur.(2021) u kojem se nije pokazala značajna povezanost između autonomije i autonomnih oblika motivacije, nego se pokazala povezanost kompetencije i identificirane motivacije kao i u istraživanju Franceschi (2020). Potreba za kompetencijom se pokazala iznimno bitnom za autonomnu motiviranost učenika i studenata što navodi i Raiziene i sur.(2018).

4.4. Povezanost između temeljnih psiholoških potreba i mjera školske i akademske uspješnosti

Pretpostavka u odnosu na prethodna istraživanja u kontekstu SDT bila je da će studenti koji imaju više zadovoljene potrebe za autonomijom, kompetencijom i povezanošću imati veći akademski uspjeh. Akademski uspjeh je mjeren prosjekom ocjena u srednjoj školi i na studiju.

Rezultati istraživanja pokazali su neznačajnu negativnu korelaciju između potrebe za autonomijom i srednjoškolskog ($r = -0.1$; $p = 0.27$) i akademskog ($r = -0.06$; $p = 0.50$), što uopće nije bila očekivano.

Zadovoljenje potrebe za kompetencijom također nije značajno povezano s uspjehom u srednjoj školi ($r = -0.15$; $p = 0.08$) niti na studiju ($r = 0.13$; $p = 0.13$).

Korelacija s potrebom za povezanošću i srednjoškolskim ($r = -0.05$; $p = 0.55$) i studijskim uspjehom ($r = -0.13$; $p = 0.14$) je takođe neznačajna. Ovaj rezultat nije očekivan ali je zanimljiv jer pokazuje da je moguće da je zadovoljenje potreba tijekom srednje škole bitnije zadovoljenje potrebe za povezanošću nego tijekom fakulteta kada je nastava organizirana na način da je manja grupna kohezija.

Hipoteza o povezanosti zadovoljenja temeljnih psiholoških potreba za autonomijom, kompetencijom i povezanošću s većim akademskim uspjehom nije potvrđena te nije u skladu s nekim od prethodnih istraživanja (Tessier i sur. 2010.; Franceschi, 2020). U ovom istraživanju rezultati nisu pokazali značajnu korelaciju između potreba i akademskog uspjeha. Mogući razlog tome je što smo koristili upitnik generalne zadovoljenosti psiholoških potreba te je puno drugih faktora koje utječu od samog akademskog uspjeha.

Istraživanje Ribić (2016) imalo je drugačije rezultate koji su pokazali da su učenici koji su upisali fakultet kako bi zadovoljili temeljne psihološke potrebe za kompetencijom i autonomijom na fakultetu imali i prosječno viši prosjek ocjena te su iskazivali veću namjeru da budu ustrajni u postizanju akademskih ciljeva. Što se tiče potrebe za povezanošću studenti koji su upisali fakultet kako bi uspostavili veze s vršnjacima, na studiju su postizali niže ocjene. No potreba za povezanošću može imati i pozitivan utjecaj na akademski uspjeh studenta ako ona nije samoj sebi svrha te ako je osim na odnose s kolegama usmjerena i na uspostavljanje veza s profesorima i asistentima. Potreba za povezanošću pokazala se važnim prediktorom akademskog postignuća u istraživanjima kolektivističkih kultura (Samac, 2021).

4. 5. Povezanost vrsta motivacije i akademskog uspjeha prema SDT

Što se tiče kontinuuma motivacije i povezanosti sa srednjoškolskim uspjehom samo je jedna mjera i to mjera introjicirane motivacije u značajnoj pozitivnoj korelaciji sa školskim uspjehom ($r = 0.22$; $p = 0.01$), dok ostale motivacije nisu značajno povezane. Takav rezultat nije iznenađujući jer učenici u srednjoj školi uče različita područja koja ih često ne zanimaju,

ali uče jer će se osjećati loše ako dobiju slabiju ocjenu (Franceschi, 2020). Također, studenti ispunjavaju upitnik motivacije iz trenutne pozicije i moguće da im se s prelaskom na fakultet promijenila vrsta motivacije u više ili manje autonomnu te stoga nije dobiveno više značajnih povezanosti.

Kod uspjeha na fakultetu očekivana je veća korelacija s autonomnim vrstama motivacije, budući da su studenti izabrali područje učenja koje ih vjerojatno zanima. Značajne korelacije akademskog uspjeha dobivene su s introjiciranom ($r=0.22$; $p=0.01$), identificiranom ($r:0.33$; $p >0.01$) i intrinzičnom motivacijom ($r = 0.19$, $p =0.03$). Identificirana motivacija pokazala se najznačajnijom za akademski uspjeh što je u skladu s prethodnim istraživanjima (Koludrović i Reić Ercegovac, 2015). Također to je logično očekivati, jer će bolji uspjeh na studiju pokazati studenti koji su prihvatili vrijednosti učenja kao svoje vlastite, iako oni nisu potpuno intrinzično njihovi. Rezultati su pokazali važnost intrinzičnog dijela kontinuuma motivacije za akademsku uspješnost, što smo i očekivali na razini studija. Istraživanje ukazuje na povezanost autonomnijih vrsta motivacije i akademskog uspjeha što je u skladu s prethodnim istraživanjima (Sviben, 2006; Pavlović, 2020; Velki, 2008; Posavec 2022). Time je potvrđena treća hipoteza kojom je pretpostavljeno da će studenti koji su autonomno motivirani imati veći akademski uspjeh. Istraživanje je također pokazalo značajnu povezanost introjicirane regulacije kao ekstrinzičnog oblika motivacije koji je također ima svoju ulogu u obrazovanju jer studenti ne mogu uvijek biti intrinzično odnosno autonomno motivirani za sve što se od njih očekuje na studiju.

Zanimljiv je podatak, da RAI nije u značajnoj korelaciji ni s jednom mjerom uspješnosti (za prosjek ocjena u srednjoj školi $r = 0.02$; $p = 0.80$ i za prosjek ocjena tijekom studija $r = 0.10$; $p = 0.27$). To je neobično jer je kod potreba upravo RAI kao grupirana mjera pokazivao puno jaču značajnost nego svaka motivacija zasebno. Ovaj nalaz govori da ocjene nisu povezane s autonomnosti motivacije. Moguće jer imamo ocjene studenata s različitih fakulteta pa su i različiti kriteriji prisutni, tako da utječe mnogo više faktora koji ovdje nisu mjereni.

Možemo zaključiti da je hipoteza o povezanosti akademskog uspjeha i autonomnosti motivacije djelomično potvrđena, i to najviše kada govorimo o uspjehu na fakultetu te više za autonomne vrste motivacije. Naši rezultati su u skladu s prethodnim istraživanjima koja su utvrdila povezanost autonomnosti motivacije i akademskog uspjeha. Prvo takvo istraživanje u Hrvatskoj provela je Sviben (2006) koja je utvrdila povezanost većeg stupnja autonomnosti

motivacije s akademskim uspjehom i zadovoljstvom studijem. Nasuprot tome, za kontrolirani oblik motivacije nije utvrđena značajna povezanost. Rezultati ovog istraživanja također su u skladu s prethodno spomenutim istraživanjem uz nešto veću povezanost introjicirane motivacije s akademskim uspjehom. Iste rezultate dobiveni su u istraživanju Franceschi (2020) koja također navodi da su autonomniji tipovi ekstrinzične motivacije, prvenstveno identificirana motivacija, povezani s većim akademskim postignućem. Rezultati istog i mnogih drugih istraživanja (Ryan i Deci, 2000; Velki, 2011; Pavlović, 2020; Ribić, 2016) također ukazuju na važnu ulogu intrinzične motivacije u kontekstu akademskog postignuća. Istraživanja su također pokazala da je intrinzična motivacija, ukupno gledajući, izraženija kod studenata nego učenika (Franceschi, 2020) što je u skladu i s ovim istraživanjem.

4.6. Ograničenja istraživanja

U ovom istraživanju uočena su određena ograničenja.

Najprije uzorak (N=132) bi trebao biti veći, kako bi rezultati istraživanja bili potpuniji i točniji. Isto tako može se provesti istraživanje na jednakom broju srednjoškolaca i studenata kako bi se preciznije usporedile razlike u zadovoljenju potreba i njihovoj povezanosti s različitim vrstama motivacije i uspjehom u školi i na studiju.

U idućim istraživanjima bilo bi dobro koristiti upitnik zadovoljenosti psiholoških potreba u akademskom kontekstu. Jedan od mogućih nedostataka istraživanja povezan je sa samoprocjenom pojedinca. Iako je pretpostavljeno da je studentima studij centralan dio života te da će procjena njihovog zadovoljenja temeljnih psiholoških potreba (za autonomijom, kompetencijom i povezanošću) u svakodnevnom životu biti usko vezana za studij pokazalo se da nije nužno tako. Rezultati istraživanja ukazuju na to da su studenti procijenili zadovoljenje svojih potreba ne misleći toliko na njihovo zadovoljenje na studiju. Pitanje je bi li rezultati zadovoljenja potreba bili drugačiji da su se ispitanici fokusirali na njihovo zadovoljenje na studiju. Stoga je potrebno u budućim istraživanjima specificirati upitnik za zadovoljenje temeljnih psiholoških potreba na studiju kako bi se to izbjeglo.

Nadalje istraživanje ispituje stavove i potrebe pojedinca u jednom određenom momentu, a ti stavovi mogu u drugom trenutku biti sasvim drugačiji zbog promjena protekom vremena. Bilo bi potrebno u budućnosti provesti longitudinalno istraživanje, tj. u nekoliko navrata tijekom

vremena ispitati iste sudionike, da bi se osigurala pouzdanost određene vrste potreba ili motivacije.

5. ZAKLJUČAK

U ovom radu nastojala se prema Teoriji samodeterminacije ispitati povezanost zadovoljenja temeljnih psiholoških potreba za autonomijom, kompetencijom i povezanošću s motiviranošću i akademskim postignućem studenata u Hrvatskoj.

Prva hipoteza da će studenti s više zadovoljenim temeljnim psihološkim potrebama imati veću autonomnu motivaciju djelomično je potvrđena. Indeks relativne autonomije pojedinca (RAI) značajno je povezan sa zadovoljenošću svake potrebe te je time potvrđena hipoteza o povezanosti zadovoljenja temeljnih psiholoških potreba i autonomnosti. No, kada se gledaju povezanosti različitih tipova ekstrinzične motivacije te intrinzične motivacije puno su slabije izražene povezanosti.

Druga hipoteza da će studenti s više zadovoljenim temeljnim psihološkim potrebama imati veći akademski uspjeh nije potvrđena te rezultati nisu pokazali značajnu povezanost između te dvije varijable.

Treća hipoteza da će studenti koji u autonomno motivirani imati veći akademski uspjeh je djelomično potvrđena. Rezultati istraživanja ukazuju na povezanost introjicirane i autonomnih vrsta motivacije (identificirane i intrinzične) s akademskim uspjehom na fakultetu, a najznačajnija povezanost pokazala se s identificiranom motivacijom. Što se tiče kontinuuma motivacije i povezanosti sa srednjoškolskim uspjehom samo je introjicirana motivacija u značajnoj pozitivnoj korelaciji sa školskim uspjehom, dok ostale motivacije nisu značajno povezane. Neočekivano, RAI se nije pokazao povezanim s akademskim uspjehom pojedinca.

Iz ovih rezultata proizlaze neposredni zaključci za praksu: ako želimo postići dobar školski ili akademski uspjeh učenika ili studenata, moramo primijeniti metode koje će razvijati identificiranu vrstu motivacije kao najautonomnijeg oblika motivacije na kojeg je moguće utjecati. Drugim riječima, nastojanja treba usmjeriti na to da učenici i studenti prihvate važnost učenja kao svoju vlastitu unutarnju vrijednost.

6. LITERATURA

Atkinson, J. W., i Raynor, J. O. (1978). *Personality, motivation, and achievement*. Hemisphere.

Baumeister, R. F., i Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497–529. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497>

Boeve-de Pauw J., De Loof H., Struyf A., i Van Petegem P. (2021). Teachers' Motivating Style and Students' Motivation and Engagement in STEM: the Relationship Between Three Key Educational Concepts, *Research in Science Education* 51(4).

Bulić, L. (2018). Analiza stavova i razlika u motivaciji studenata ekonomskog fakulteta u Splitu (Diplomski rad). Split: Sveučilište u Splitu, Ekonomski fakultet. Preuzeto s <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:124:706566>

Buterin Mičić, M. (2021). Akademska motivacija učenika osnovnih škola – povezanost s općim osjećajima prema školi i pojedinim aspektima kvalitete školskog života. *Nova prisutnost*, XIX (3), 671-671. <https://doi.org/10.31192/np.19.3.13>

Cordova, D. I., i Lepper, M. R. (1996). Intrinsic motivation and the process of learning: Beneficial effects of contextualization, personalization, and choice. *Journal of Educational Psychology*, 88(4), 715–730. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.88.4.715>

Čović, M. (2019). Razmatranje rada ustanova za rani i predškolski odgoj u okvirima teorije samoodređenja na primjeru DV Nemo (Završni specijalistički). Zadar: Sveučilište u Zadru. Preuzeto s <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:162:580646>

Deci, E. L., Koestner, R., i Ryan, R. M. (1999). The undermining effect is a reality after all— Extrinsic rewards, task interest, and self-determination: Reply to Eisenberger, Pierce, and Cameron (1999) and Lepper, Henderlong, and Gingras (1999). *Psychological Bulletin*, 125(6), 692–700. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.6.692>

Franceschi, I. (2020). Značajke osobnosti, motivacija i samoeфикаsnost kao prediktori postignuća i subjektivne dobrobiti učenika i studenata klavira (Disertacija). Split: Sveučilište u Splitu, Filozofski fakultet. Preuzeto s <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:172:140807>

- Hofferber, N., Basten, M., Großmann, N., i Wilde, M. (2016). The effects of autonomy-supportive and controlling teaching behaviour in biology lessons with primary and secondary experiences on students' intrinsic motivation and flow-experience. *International Journal of Science Education*, 38(13), 2114-2132. <https://doi.org/10.1080/09500693.2016.1229074>
- Jurić Vukelić, D. (2022). Samoregulacija motivacije studenata psihologije Fakulteta hrvatskih studija. *Kroatologija*, 13(1-2), 217-229.
- Koludrović, M. i Reić Ercegovac, I. (2015). Akademska motivacija u kontekstu teorije samoodređenja u inicijalnom obrazovanju budućih odgojitelja, učitelja i nastavnika. *Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 17 (Sp.Ed.1), 25-36. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/137681>
- Ljubin Golub, T., Rijavec, M. i Olčar, D. (2020). Student flow and burnout: The role of teacher autonomy support and student autonomous motivation. *Psychological studies*, 65, 145-156. <https://doi.org/10.1007/s12646-019-00539-6>
- Pavlović, M. (2020). Uloga motivacije u procesu učenja (Završni rad). Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Filozofski fakultet. Preuzeto s <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:142:219149>
- Posavec, V. (2022). Kako akademska motivacija, navike učenja i akademski ciljevi doprinose akademskom uspjehu? (Diplomski rad). Zadar: Sveučilište u Zadru. Preuzeto s <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:162:489713>
- Puljiz, T. (2018). Osnovne psihološke potrebe kao prediktor učeničke uključenosti u nastavu (Diplomski rad). Split: Sveučilište u Splitu, Filozofski fakultet. Preuzeto s <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:172:638366>
- Raiziene, S., Gabrielaviciute, I., Garckija, R. i Silinskas, G. (2018). Satisfaction of Basic Psychological Needs and Autonomous Motivation in School Context: A Test of Additive, Synergistic, and Balance Hypotheses. *Croatian Journal of Education*, 20 (2), 399-429. <https://doi.org/10.15516/cje.v20i2.2752>

- Ryan, R.M., i Deci, E.L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55 (1), 68-78. https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_RyanDeci_SDT.pdf
- Ryan, R. M., i Deci, E. L. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. *Handbook of self-determination research*, 2(3-33), 36.
- Ryan, R. M., i Deci, E. L. (2017). Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness. The Guilford Press. <https://doi.org/10.1521/978.14625/28806>
- Ryan, R. M., i Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(5), 749–761. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.5.749>
- Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L., i Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher–student relationships on students’ school engagement and achievement: A meta analytic approach. *Review of Educational Research*, 81(4), 493–529. <https://doi.org/10.3102/0034654311421793>
- Ribić, G. (2016). Motivacija za studij kod učenika srednjih škola: uloga osnovnih psiholoških potreba i identiteta (Diplomski rad). Rijeka: Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet. Preuzeto s <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:186:716500>
- Samac, J. (2021). Motivacija za školskim postignućem kod srednjoškolaca u kolektivističkim kulturama (Diplomski rad). Osijek: Sveučilište Josip Juraj Strossmayer u Osijek, Filozofski fakultet. Preuzeto s <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:142:049203>
- Sviben, M. (2006). Percepcija nastavničkog stila ponašanja, samoregulacija učenja i mogući obrazovni ishodi kod studenata. Neobjavljeni diplomski rad. Zagreb: Department of psychology, Faculty of Humanities and Social Sciences.
- Tessier, D., Sarrazin, P., i Ntoumanis, N. (2010). The effect of an intervention to improve newly qualified teachers’ interpersonal style, students motivation and psychological need satisfaction in sport-based physical education. *Contemporary Educational Psychology*, 35(4), 242–253. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.05.005>

- Velki, T. (2008). „Teorija samoodređenja i akademski uspjeh“. U DŽ. Hadžiselimović, V. Kolesarić, J. Pregrad i sur. (Ur.). Knjiga sažetaka 16. godišnje konferencija hrvatskih psihologa: Psihologija – mediji – etika, 170-170. Poreč: Društvo psihologa Istre.
- Viira, R. i Koka, A. (2012). Participation in afterschool sport: relationship to perceived need support, need satisfaction, and motivation in physical education. *Kinesiology*, 44. (2.), 199-208. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/94565>
- Vizek Vidović, V., Rijavec, M., Vlahović- Štetić, V. i Miljković, D. (2014). Psihologija obrazovanja. IEP.
- Vulić-Prtorić, A. i Lončarević, I. (2016). Školski uspjeh i mentalno zdravlje: Od relacija do intervencija. *Napredak*, 157 (3), 302-324. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/177205>

7. PRILOZI I DODATCI

Prilog 1. Upitnik povezanosti zadovoljenja temeljnih psiholoških potreba s motivacijom i akademskim postignućem

Poštovani studenti,

molim Vas da izdvojite nekoliko minuta i ispunite anketu u svrhu istraživanja za diplomski rad. Cilj ankete je istražiti povezanost zadovoljenja temeljnih psiholoških potreba s motivacijom i akademskim postignućem. Anketa se sastoji od dva upitnika.

Vaše sudjelovanje je dobrovoljno i anonimno te Vas molim za iskrenost prilikom odgovaranja na pitanja.

Unaprijed hvala.

Skala zadovoljstva osnovnih psiholoških potreba– Basic Psychological Need Satisfaction Scale – In General

Molim te da pažljivo pročitaš tvrdnje i označiš u kojoj mjeri se slažeš sa svakom od njih.

- 1- uopće se ne slažem
- 2- uglavnom se ne slažem
- 3- djelomično se ne slažem
- 4- niti se slažem niti se ne slažem
- 5- djelomično se slažem
- 6- uglavnom se slažem
- 7- potpuno se slažem

1. Osjećam da sam slobodan/slobodna odlučivati kako ću živjeti svoj život.	1	2	3	4	5	6	7
2. Sviđaju mi se ljudi s kojima komuniciram.	1	2	3	4	5	6	7
3. Često se ne osjećam dovoljno kompetentno.	1	2	3	4	5	6	7
4. Osjećam pritisak u svom životu.	1	2	3	4	5	6	7
5. Ljudi koje poznajem kažu mi da sam dobar/dobra u onome što radim.	1	2	3	4	5	6	7
6. Dobro se slažem s ljudima s kojima dolazim u kontakt.	1	2	3	4	5	6	7
7. Uglavnom se držim sam/sama za sebe i nemam puno društvenih kontakata.	1	2	3	4	5	6	7

8. Općenito se osjećam slobodnim/slobodnom izraziti svoje ideje i mišljenja.	1	2	3	4	5	6	7
9. Ljude s kojima redovito komuniciram smatram svojim prijateljima.	1	2	3	4	5	6	7
10. Nedavno sam uspio/uspjela naučiti nove zanimljive vještine.	1	2	3	4	5	6	7
11. U svakodnevnom životu često moram raditi ono što mi se kaže.	1	2	3	4	5	6	7
12. Ljudima u mom životu stalo je do mene.	1	2	3	4	5	6	7
13. Većinu dana osjećam se uspješnim/uspješnom u onome što radim.	1	2	3	4	5	6	7
14. Ljudi s kojima svakodnevno komuniciram obično uzimaju u obzir moje osjećaje.	1	2	3	4	5	6	7
15. U svom životu nemam puno prilika pokazati koliko sam sposoban/sposobna.	1	2	3	4	5	6	7
16. Nema mnogo ljudi s kojima sam blizak/bliska.	1	2	3	4	5	6	7
17. Osjećam da mogu biti ono što jesam u svakodnevnim situacijama.	1	2	3	4	5	6	7
18. Ljudi s kojima redovito komuniciram ne daju dojam kao da im se sviđam.	1	2	3	4	5	6	7
19. Često se ne osjećam vrlo sposobnim/sposobnom.	1	2	3	4	5	6	7
20. Nemam puno prilika da sam/sama odlučim kako obavljati stvari u svakodnevnom životu.	1	2	3	4	5	6	7
21. Ljudi su uglavnom prilično prijateljski raspoloženi prema meni.	1	2	3	4	5	6	7

Akademski motivacija – Self-Regulation Questionnaire – Academic Domain (SRQ-A, Ryan i Connell, 1989; prijevod na hrvatski jezik – Sviben, 2006)

A. Zašto izvršavam svoje obaveze na fakultetu?							
1. Jer želim da profesori misle da sam uzoran student.	1	2	3	4	5	6	7
2. Jer ću upasti u nevolje ako ne izvršim svoje obaveze na fakultetu.	1	2	3	4	5	6	7
3. Jer je zabavno izvršavati obaveze na fakultetu.	1	2	3	4	5	6	7
4. Jer ću se loše osjećati ako ne izvršim svoje obaveze na fakultetu.	1	2	3	4	5	6	7
5. jer želim razumjeti kolegij	1	2	3	4	5	6	7
6. Jer se od mene očekuje da izvršavam svoje obaveze na fakultetu	1	2	3	4	5	6	7
7. Jer volim izvršavati svoje obaveze na fakultetu.	1	2	3	4	5	6	7
8. Jer mi je važno da izvršim svoje obaveze na fakultetu.	1	2	3	4	5	6	7

B. Zašto se trudim za vrijeme predavanja i vježbi?	
9. Jer ne želim da me profesori opominju	1 2 3 4 5 6 7
10. Jer želim da profesori misle da sam uzoran student	1 2 3 4 5 6 7
11. Jer želim naučiti nove stvari	1 2 3 4 5 6 7
12. Jer će me biti sram ako se ne budem trudio/trudila za vrijeme predavanja i vježbi.	1 2 3 4 5 6 7
13. Jer je zabavno truditi se za vrijeme predavanja i vježbi.	1 2 3 4 5 6 7
14. Jer je to pravilo.	1 2 3 4 5 6 7
15. Jer se volim truditi za vrijeme predavanja i vježbi	1 2 3 4 5 6 7
16. Jer mi je važno da se trudim na predavanjima i vježbama.	1 2 3 4 5 6 7
C. Zašto pokušavam odgovoriti na teška pitanja za vrijeme predavanja i vježbi?	
17. Jer želim da ostali studenti misle da sam pametan/pametna.	1 2 3 4 5 6 7
18. Jer će me biti sram ako se ne potrudim.	1 2 3 4 5 6 7
19. Jer volim odgovarati na teška pitanja	1 2 3 4 5 6 7
20. Jer se od mene očekuje da pokušam odgovoriti na teška pitanja	1 2 3 4 5 6 7
21. Jer želim saznati da li sam u pravu.	1 2 3 4 5 6 7
22. Jer je zabavno odgovarati na teška pitanja.	1 2 3 4 5 6 7
23. Jer mi je važno da pokušam odgovoriti na teška pitanja.	1 2 3 4 5 6 7
24. Jer želim da me profesori pohvale.	1 2 3 4 5 6 7
D. Zašto se trudim da budem uspješan/ uspješna na fakultetu?	
25. Jer se to očekuje od mene.	1 2 3 4 5 6 7
26. Jer želim da moji profesori misle da sam uzoran student.	1 2 3 4 5 6 7
27. Jer volim biti uspješan/uspješna u izvršavanju studenskih obveza.	1 2 3 4 5 6 7
28. Jer ću u suprotnom upasti u nevolje.	1 2 3 4 5 6 7
29. Jer ću se osjećati zbilja loše ako ne budem uspješan/uspješna na fakultetu.	1 2 3 4 5 6 7
30. Jer mi je važno da budem uspješan/ uspješna na fakultetu.	1 2 3 4 5 6 7
31. Jer ću zbilja biti ponosan/ponosna na sebe ako sam uspješan/uspješna na fakultetu.	1 2 3 4 5 6 7
32. Jer ću biti nagrađen ako budem uspješan/uspješna na fakultetu.	1 2 3 4 5 6 7

Izjava o izvornosti rada

Izjavljujem da je moj diplomski rad *Povezanost zadovoljenja temeljnih psiholoških potreba s motivacijom i akademskim postignućem studenata* izvorni rezultat mojeg rada te da se u izradi istoga nisam koristila drugim izvorima osim onih koji su u njemu navedeni.

(vlastoručni potpis studenta)